

Individualität und Bildungsprozesse
Zum Konzept pädagogischer Professionalität
aus der Perspektive universitärer Lehre

Von der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der
Universität Hannover

zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie

- Dr. phil. -

genehmigte Dissertation

von

Dietmar Gensicke

geboren am 15.09.1960 in Landesbergen/Weser

Referent: Prof. Dr. Thomas Ziehe

Korreferent: Prof. Dr. Horst Siebert

Tag der mündlichen Prüfung: 12.02.1998

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Verhältnis von moderner Individualität und Prozessen der Bildungsplanung.

Zunächst werden die kulturellen und sozialen Rahmenbedingungen abgesteckt. Die Modernisierung der Kultur erzeugt gleichermaßen Prozesse der Standardisierung und De-Standardisierung von Lebensläufen.

Diese neuen biographischen Muster korrespondieren mit massiven subjektiven Kontingenzerfahrungen. Sie sind Teil einer neuen Form von "Anspruchsindividualität". Die Struktur hochmoderner Identitätsvorstellungen universalisiert dergestalt eine eigentümliche Form sozialen Begehrens. In ihm wird jede soziale Identität als defizitär definiert.

Bildungsbiographische Vorstellungen enthalten in diesem Sinne Optionshaltungen, die starke Reibungsflächen zur institutionellen Bildungspraxis aufweisen. Anhand von Interviews werden Grundmerkmale studentischer Bildungsplanung skizziert und Anspruchsbelastungen für die Institution Universität markiert.

Pädagogisches Handeln trifft innerhalb modernisierter institutioneller Strukturen auf mehrdimensionale Entwertungsschübe. Innerhalb solcher Kontexte muß eine professionelle pädagogische Beziehung auf der Basis einer reflektierten Handlungsbeschränkung reformuliert werden. In diesem Rahmen muß sich die universitäre Lehre stärker als ein Vermittlungsgeschehen profilieren. Dabei hat sie sich deutlich von der Strukturlogik wissenschaftlichen Handelns abzugrenzen. Sie konturiert sich so als die Einheit der Differenz von vermittelndem und wissenschaftlichem Handeln. Die universitäre pädagogische Ausbildung weist dabei die gesteigerte Komplexität einer Vermittlung von Vermittlung auf.

Schlagerworte: Bildungsplanung, Individualisierung, pädagogische Ausbildung, Professionalisierung

Abstract

The present work deals with the relation of modern individuality and processes of educational planning.

First of all the cultural and social frames are marked out. The modernization of culture likewise causes processes of standardization and de-standardization of personal careers.

These new biographical patterns correspond with strong subjective experiences of contingency. They are part of a new form of "demanding individuality". In such a way the structure of ultramodern concepts of identity universalizes a unique form of social desire. In it each social identity is defined as deficient.

According to this ideas of educational biography contain optional attitudes, which show an intense friction towards the institutional practice of education. By means of interviews basic characteristics of students' educational planning are indicated and burdens of demands on the institution university are marked.

Inside modernized institutional structures pedagogical acting is confronted with multidimensional pushes of devaluation. Within such contexts a professional pedagogical relation has to be reformulated on the basis of a reflected limitation of acting. Referring to this teaching at university has to present itself much more as a process of imparting. At the same time it has to mark off clearly from the structural logic of scientific acting. Thus it is outlined as the unity of the difference of imparting and scientific acting. By that the pedagogical education at university shows the increased complexity of an imparting of imparting.

Keywords: educational planning, individualization, pedagogical education, professionalization

Inhalt

Vorwort		1
Kapitel 1	Modernisierung	4
	1.1 Rationalisierung	4
	1.2 Individualisierung	13
	1.3 Biographieverläufe	22
Kapitel 2	Individualisierung und Anspruch	28
	2.1 Individualität zwischen Inklusion und Exklusion	28
	2.2 Dilemmata von Anspruchsindividualität	35
	2.2.1 Institutionen/Organisationen	37
	2.2.2 Sozialstruktur	42
	2.2.3 Biographie	49
	2.3 Soziale Identität	52
	2.3.1 Soziales Begehren	53
	2.3.2 Personale Kompetenzen	56
Kapitel 3	Individualität und Universität	59
	3.1 Bildung: Die Ambivalenz der Möglichkeit	60
	3.2 Expressivität: Erlebnisrationalität und Defensive	66
	3.3 Mode: Biographische Öffnung und Flüchtigkeit	79
Kapitel 4	Professionalisierung	86
	4.1 Pädagogisches Handeln/Pädagogischer Raum	87
	4.1.1 Institutionalisiertes Handeln - die Kontingenz des Motivs	88
	4.1.2 Differenzierung und Pluralisierung - die Kontingenz der Aussage	90
	4.1.3 Pädagogisierung - die Kontingenz des Ortes	92
	4.1.4 Das pädagogische Verhältnis - die Kontingenz der Relation	96
	4.2 Professionelles Wissen	99
	4.2.1 Struktur pädagogischen Handelns	101
	4.2.2 Reflexive Professionalität	109
	4.3 Pädagogische Professionalität	111
	4.3.1 Vermittlung von Wissenschaft	115
	4.3.2 Vermittlung von Vermittlung	119

Literatur	A	Literatur	123
Appendix	B	Appendix	132
		B.1 Interviews mit Magisterstudierenden	132
		a) Fragen	132
		b) Antworten	132
		B.2 Interviews mit Immaturen	165
		a) Fragen	165
		b) Antworten	166

"Mittelalterliche Textgepflogenheiten, die das Buch selbst wie einen Autor sprechen lassen, haben den Buchdruck nicht überlebt. Es wäre nicht ganz abwegig, sie wiederaufzugreifen, denn schließlich stammt, jedenfalls wo es >wissenschaftlich< zugeht, nur sehr wenig, was in einem Buch zu lesen ist, vom Autor selbst."

Niklas Luhmann

Vorwort

Die Universitäten sind unter Druck. Die öffentlichen Haushalte setzen an einem Tiefpunkt ihrer finanziellen Befindlichkeit die Daumenschrauben an. Die Politik zieht die universitäre Zukunftsgestaltung in eine Standortdebatte hinein. Der ökonomische Blick von außen auf die Wissenschaft gerät - dank struktureller Umbrüche und rasanter Globalisierung - in den Sog einer verschärften Rentabilitätsperspektive. Die 'Krise der Arbeitsgesellschaft' erzeugt entweder absurde Flexibilisierungshysterien oder Katechismen der Renitenz. Zu allem Überfluß wird immer lauter über die verbeamtete Zukunft ihrer Bediensteten spekuliert, jede neue Irgendwas-Krise läßt den Glorienschein der Wissenschaft etwas tiefer sinken, und die studentische Klientel legt trotz gesellschaftlicher Bildungsnötigung eine immer sprunghaftere Unverbindlichkeit an den Tag. So wird es niemanden verwundert haben, daß der scheidende Präsident Seidel seiner Universität Hannover im Februar 1997 einen Semesterschlußvortrag unter dem Titel "Universitäten - Spielball oder Gestalter?" hielt.

Wir sind in unserem thematischen Ansinnen mit dieser Arbeit bescheidener. Hier geht es nur um die pädagogische Wissenschaft. Doch auch sie steckt in der Krise. Die tönt in ihren Ohren jedoch etwas leiser - weil das Rauschen um sie herum schon immer ein wenig lauter war.

In der Folge einer 'zweiten Modernisierung' rutscht der Pädagogik das Fundament vertrauter Rahmenbedingungen und zweifelsfreier Hand-

lungsperspektiven unter den disziplinären Füßen weg. Zu allem Überfluß schwappt der gesamtuniversitäre Problemdiskurs auch auf ihr Terrain über. Hier löst er vor allen Dingen eine lebhaft Auseinandersetzung über die Neuvermessung des Theorie-Praxis-Verhältnisses aus. Wir sind beim Thema.

Die Pädagogik verdankt der Professionalisierungsdebatte eine der interessantesten facheigenen Diskussionen der letzten Jahre. In kaum einem anderen thematischen Zusammenhang wird sie zu einer ähnlich grundlegenden Beobachtung ihrer konstitutionellen Basis und Überprüfung ihres Innovationspotentials angeregt.

Die Frage nach der Professionalität pädagogischen Handelns wird im Rahmen dieses Diskurses für alle wesentlichen Praxisbereiche gestellt - bis auf einen. Mir fiel auf, daß es zwar eine intensive Auseinandersetzung gibt über pädagogische Professionalität in den Bereichen von Schule, Erwachsenenbildung/Fortbildung, Beratung/Therapie, Sozialpädagogik. Die Universität als Handlungsfeld bleibt jedoch merkwürdig ausgespart. Zwar spielt in der Debatte gelegentlich auch die Lehr- und Lernbarkeit professioneller Kompetenzen eine Rolle, die gesamte Sphäre universitärer Lehre als ein Raum der Vermittlung an sich gerät jedoch nirgends in den Blick. Genau hier will die vorliegende Arbeit ansetzen.

In der Praxis universitärer Lehre trifft ein Fach, eine Wissenschaftsdisziplin auf ein handelndes Gegenüber. Dieses 'Bildungssubjekt' ist der Adressat des Vermittlungsprozesses. Im ersten Argumentationsschritt der Arbeit geht es darum, die Rahmenbedingungen seiner Handlungsplanungen zu skizzieren. Das zweite Kapitel fokussiert mit der Vorstellung einer spezifischen Individualitätskonstruktion den genealogischen Kern (bildungs-)biographischer Orientierungen. Kapitel 3 schlägt dann die Brücke zur Institution der Universität. Hier steht die Frage im Mittelpunkt, welche Anforderungen die institutionelle Handlungsplanung Studierender an die Rahmenbedingungen universitärer Vermittlungspraxis stellt. Das vierte und letzte Kapitel schließlich versucht, die herausgearbeiteten Beobach-

tungsergebnisse an ein brauchbares Konzept pädagogischer Professionalität anzuschließen. Die Absicht ist, eine Grundvorstellung professionellen Vermittlungshandelns innerhalb universitärer Lehre, besonders im Fach Pädagogik, zu entwerfen.

Auf die Creditlist gehören viele. Besonders danken möchte ich jedoch vor allen Tom Ziehe, der nicht nur ein wahrhaftiger Betreuer meines Dissertationsvorhabens war, sondern mir stets auch als Inspirator und Freund zur Seite stand. Ohne ihn wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen. Ich danke Ulli für emotionalen Beistand und ihren unerschöpflichen Einsatz bei der Realisierung meines Vorhabens. Meinem langjährigen 'Mittwochs-Colloquium' (Anne, Christel, Olaf, Uwe) gebührt Dank für die unablässige theoretische Anregung. Und schließlich danke ich allen Studierenden (besonders meinem Luhmann-Colloquium), die mir die Zuversicht gaben, daß sich ein Nachdenken über pädagogische Professionalität lohnt.



„Wir haben vom Baum der Erkenntnis gegessen und können uns nicht rückwärts ins Paradies stellen: das Tor ist verriegelt, und der Engel wacht davor. Aber der Garten ist vielleicht am anderen Ende offen.“

Edgar Wind

1 Modernisierung

Bildungsvorstellungen und -planungen bestimmen wesentlich Entwurf und Gestaltung von Lernsituationen. Wann immer pädagogisches Handeln auf moderne Subjekte trifft, vollzieht es sich unter den spezifischen Strukturbedingungen westlicher Modernisierung. Das bedeutet, daß sich um den Vorgang der Vermittlung Zugriffs- und Rezeptionsformen der Klientel gruppieren, die typische Muster gegenwärtiger sozio-kultureller Entwicklungen repräsentieren. Diese stellen tiefgreifende Umwälzungsprozesse dar. Im folgenden soll es um die Skizzierung wesentlicher Grundmomente des Modernisierungsprozesses gehen.

Das 'Ausgangssetting' ließe sich folgendermaßen komprimieren: eingebettet in eine hoch differenzierte gesellschaftliche Struktur organisieren individualisierte Subjekte vor dem Hintergrund einer zunehmend rationalisierten Kultur ihre (bildungs-)biographischen Vorstellungen.

Den solchermaßen angedeuteten Prinzipien der Rationalisierung und der Individualisierung ebenso wie den Wandlungen im Konzept des Lebenslaufes will dieses Kapitel nachgehen.

1.1 Rationalisierung

Der Prozeß der Rationalisierung steht in direktem Verhältnis zum gesellschaftlichen Traditionsabbau, wie er für die Moderne westlichen Zuschnitts typisch ist. Diese Entfaltung weltanschaulicher 'Befragbarkeit' hat

wohl niemand leidenschaftlicher skizziert als Max Weber. Für ihn ist die 'Entzauberung der Welt', dieser Vorgang abendländischer Enttraditionalisierung ein genuin säkularer Prozeß. Durch ihn weichen die alten religiösen Weltbilder einer profanisierten Kultur. Die Vormoderne verlieh den sozialen Deutungsmustern und Wirklichkeitsinterpretationen Einsichtigkeit und Sinn innerhalb *gesamtgesellschaftlich* verbindlicher Orientierungsspielräume. Sie ähnelte mit ihrer charakteristischen Zentrierung von Religion, Mythos, Schicksal

"gleichsam einem Zaubergarten, wo angenehme Überraschungen und Bedrohungen fortwährend auf der Lauer lagen. Mit der Modernisierung verläßt der Mensch diesen geheimnisvollen Zaubergarten und landet in einer rationalen Welt, in der alles berechnet und geplant wird."¹

Diese Rationalisierung gesellschaftlicher Institutionen und sozialer Beziehungen selbst wertet Weber wiederum als historisch unumgängliches Schicksal abendländischer Weltorientierung.² Der vormoderne Schauer des Menschen vor der Natur, dem Leben, dem Kosmos weicht einer Bewußtseinsform rationaler, zweckorientierter Wahrnehmung und Erkenntnis.

"Der Übergang von der traditionellen zur modernen Weltbetrachtung wurde von der Ablösung einer kontemplativen Haltung durch eine Hinwendung zur wahrnehmbaren Welt begleitet. Dieser Übergang, der sich während der Renaissance vollzog ... , ging einher mit einer größeren Aufmerksamkeit für die >Empirie< oder >Erfahrung<".³

Ganz in diesem Sinne versteht Weber seine sozialwissenschaftliche Arbeit denn auch als "Wirklichkeitswissenschaft"⁴. So wird etwa in den Ausführungen zu den logisch-methodologischen Begriffen der Kausalerklä-

¹ van der Loo/van Reijen (1992), 118.

² Webers persönliche ambivalente Einschätzung gesellschaftlicher Rationalisierung wird sehr deutlich herausgearbeitet in Mommsen (1983). Diese Sichtweise läßt sich gleichzeitig als ein wesentlicher argumentativer Urgrund der deutschen Moderne-Diskussion in den 80er Jahren lesen. Siehe dazu etwa Bohrer (1983) oder Kamper (1986).

³ van der Loo/van Reijen (1992), 121.

⁴ Vgl. Weber (1973), 170 f.

rung oder des Idealtypus der Fluchtpunkt einer wissenstheoretischen Präzisierung von Verstehen und Deutung anvisiert.

Webers Wissenschaftsverständnis - gewonnen aus der Reflexion modernisierter okzidentaler Traditionsressourcen - weist seinen Beitrag als ausgeprägte moderne Erfahrungswissenschaft aus. Diese Theorie, die die zunehmende Rationalisierung gesellschaftlicher Beziehungen zu ihrem Gegenstand macht, ist selbst wiederum kulturelles Produkt dieses historischen Prozesses.

Doch ein verändertes Erkenntnisinteresse mit einer adäquaten wissenschaftlichen Fundierung formt nicht nur neue erfahrungsbezogene Disziplinen aus. Auch die aus *Prinzipien* begründeten Moral- und Rechtstheorien und die sich sukzessive *autonomisierenden* Künste konturieren sich.

Diese alle formen **differente kulturelle Wertsphären mit je eigenständiger Behandlung theoretischer, moralisch-praktischer und ästhetischer Probleme und Erfahrungsmäßigkeiten.**

Auf diesem Fundament erhebt sich ein modernespezifischer theoretischer Diskurs, der bis heute - freilich in erheblich gesteigerter Differenzierung - anhält. Gegliedert in wissenschaftliche, praktische und ästhetisch-hermeneutische Kritiken gruppiert er die Dimensionen seines Erkenntnisinteresses um je eigene Wahrheiten: Faktizität, Moralität und Authentizität. Problemstellungen lassen sich nun als Fragen der Erkenntnis *oder* der Gerechtigkeit *oder* des Geschmacks behandeln.

Rationalisierung kennzeichnet also einen fundamentalen kulturellen Entbindungseffekt. Dieser generiert für die sich der Tradition entwindende Moderne ein sich selbst steigerndes Diskurspotential. Das "Projekt der Moderne", wie es in geradezu paradigmatischer Begriffsfassung bei Habermas heißt⁵, ist auf die Durchsetzung und Steigerung dieser diskursiven Rationalität zentriert.

⁵ Vgl. aus den vielen möglichen Referenztexten die wohl pointierteste Fassung in Habermas (1981, Bd.1), 444-464.

Fig. 2 *Argumentationstypen*

Bezugs- größen Formen der Argumentation	Problematische Äußerungen	Kontroverse Geltungs- ansprüche
theoretischer Diskurs	kognitiv- instrumentell	Wahrheit von Propositionen; Wirksamkeit teleologischer Handlungen
praktischer Diskurs	moralisch- praktisch	Richtigkeit von Handlungs- normen
ästhetische Kritik	evaluativ	Angemessenheit von Wertstandards
therapeutische Kritik	expressiv	Wahrhaftigkeit von Expressionen
explikativer Diskurs	-----	Verständlichkeit bzw. Wohl- geformtheit symbolischer Konstrukte

Argumentationstypen⁶

Modernität ist geprägt vom Abstecken spezifischer Möglichkeitshorizonte. Ein erweiterter Interpretationsrahmen ist das Resultat der historischen Durchsetzung der verschiedenen Dimensionen von Rationalität. Es entstehen flexible Deutungsmuster, die Dinge werden für die Individuen befragbar, sie werden damit verfügbar und der Veränderung zugänglich.

Die neue Epoche wandelt auch die Vorstellungen von Zeit und geschichtlicher Verortung. Ein historisches Bewußtsein von der Moderne entsteht. Es spezifiziert dabei einen geschichtsphilosophischen Blick als "reflexive Vergegenwärtigung des eigenen Standortes aus dem Horizont der Geschichte im ganzen"⁷. Hegels Begriff der Moderne - zunächst lediglich als einfacher Epochenbegriff gebraucht - fokussiert bald eine in neuem Cha-

⁶ Aus: Habermas (1981, Bd. 1), 45.

⁷ Habermas (1985a), 14.

rakter erstehende Gegenwart und den jungen "Zeitgeist": dieser kennzeichnet alles Gegenwärtige als ständigen "transitorischen Augenblick" (wie es später bei Baudelaire heißt), der sich im Bewußtsein der Akzeleration und dem Vorausblick auf eine stets andere Zukunft verbraucht.⁸

"Eine Gegenwart, die sich aus dem Horizont der neuen Zeit als die Aktualität der neuesten Zeit versteht, muß den Bruch, den jene mit der Vergangenheit vollzogen hat, als *kontinuierliche Erneuerung* nachvollziehen."⁹

In diesem Sinne bestimmt sich die **Modernität des Zeitgeistes durch die Objektivierung der sich fortwährend umwälzenden gesellschaftlichen Aktualität**. Dabei setzt gerade diese unhintergehbare Ausrichtung auf eine kontingente Zukunft auch immer wieder Sehnsüchte nach stagnativem Verweilen, nach fixierter Gegenwärtigkeit frei.¹⁰

"Das neue Zeitbewußtsein...bringt nicht nur die Erfahrung einer mobilisierten Gesellschaft, einer akzelerierten Geschichte, eines diskontinuierlichen Alltages zum Ausdruck. In der Aufwertung des Transitorischen, des Flüchtigen, des Ephemereren, in der Feier des Dynamismus spricht sich eben die Sehnsucht nach einer unbefleckten, innehaltenden Gegenwart aus."¹¹

Die mit einem solchen Gegenwarts-, überhaupt Zeit- und Geschichtsbe-griff operierende Moderne findet in ihrer bestimmenden Signatur der Neuerung auch die Notwendigkeit zu positioneller Selbstbegründung. Die Moderne muß ihre Normativität aus sich selber schöpfen, jeglichem kulturellen Epigonentum ausweichen.

Über die historischen Schlüsselereignisse von Reformation, Aufklärung und Französischer Revolution werden objektivierende Wissenschaft, Mo-

⁸ Vgl. zu Hegels Verständnis der Neuzeit und zur "Selbstvergewisserung der Moderne" als Grundproblemstellung seiner Philosophie etwa Habermas (1985a), 13 ff. und 26 ff., und besonders Taylor (1978).

⁹ Habermas (1985a), 15.

¹⁰ Gerade hiermit ließe sich im Sinne eines kleinsten gemeinsamen Nenners ein Bogen spannen von Theorien des 'Posthistoire' [vgl. etwa Lübbe (1988)] über die 'New Age'-Bewegung bis hin zu Kulturvorstellungen neokonservativer Provenienz [hierzu besonders Habermas (1985a), 30-56].

¹¹ Habermas (1990), 35.

ralbegriffe und moderne Kunst zu Bestimmungen der modernen Kultur.
Die moderne kritisierende Vernunft begründet die Möglichkeiten objektiver Erkenntnis, moralischer Einsicht und ästhetischer Bewertung.

"Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts hatten sich Wissenschaft, Moral und Kunst auch institutionell als Tätigkeitsbereiche ausdifferenziert Und diese *Sphäre des Wissens* hatte sich insgesamt von der *Sphäre des Glaubens* einerseits, von der des rechtlich organisierten *gesellschaftlichen Verkehrs* wie des *alltäglichen Zusammenlebens* andererseits abgesondert."¹²

Habermas beschreibt hier markante Folgewirkungen von Modernisierungsprozessen. In der Differenzierung der unterschiedlichen Sphären werden die strukturellen Kerne moderner Gesellschaften angedeutet. Ihre Herausbildung ist, nach Habermas, das Resultat unterschiedlicher Rationalisierungsdimensionen: **Modernität bedeutet das ineinandergreifende Fortschreiten von kultureller und gesellschaftlicher Rationalisierung.**

Deutlich schließen die Habermasschen Vorstellungen an Gedanken Max Webers an, gehen jedoch in ihrer konzeptionellen Verankerung und ihren theoretischen Konsequenzen über Webers Formulierungen hinaus. Bereits Weber unterscheidet für die Entwicklung der Modernisierung zwei differente Rationalitätstypen: den der Zweckrationalität (fulminant zum Bestandteil gesellschaftlicher Realität gemacht mit den Zielvorstellungen politischen, ökonomischen und wissenschaftlich-technischen Handelns) und den der Wertrationalität (eher in der Funktion eines 'Hoffnungsträgers' gegenüber dem bei Weber oftmals unverhohlen skeptisch aufgefaßten Siegeszug zweckrational geprägter Handlungssphären).

Wertrationalität im Weberschen Sinne wird bei Habermas zum diskursiven Potential verständigungsorientierten Handelns. Dieses in ganzer Breite aufzufächern, ist der Gang abendländischer Enttraditionalisierung, das Resultat kultureller Moderne. Parallel dazu institutionalisiert die gesell-

¹² Habermas (1985b), 30.

schaftliche Rationalisierung ein zweckrationales Wirtschafts- und Verwaltungshandeln und etabliert neue Gesellschaftsstrukturen, die

"durch die Ausdifferenzierung jener beiden funktional ineinandergreifender Systeme geprägt (sind), die sich um die organisatorischen Kerne des kapitalistischen Betriebs und des bürokratischen Staatsapparates herum kristallisiert haben."¹³

Sowohl gesellschaftliche als auch kulturelle Modernisierung lösen die traditionellen Lebensformen auf. Im historisch neuen Alltag rationalisierter Lebenswelten wird einerseits die gesellschaftlich induzierte Zweckrationalität wirksam, andererseits aber auch in kultureller Bereitstellung ein reflexiv gewordener Umgang mit Traditionen, die Universalisierung von Normen und Generalisierung von Werten und eine forcierte Individualisierung der Gesellschaftssubjekte.

Die wesentliche Pointe der Habermasschen Rationalisierungsauffassung ist die grundlegende entwicklungslogische Unterscheidung zweier Differenzierungsbewegungen. Hier liegt gewissermaßen der argumentative Nullpunkt für die zentrale Zweiteilung von gesellschaftlicher und kultureller Modernisierung.

Demnach bedeutet Modernität einen Prozeß der Entkoppelung von gesellschaftlicher (System) und sozio-kultureller Integration (Lebenswelt). Gleichzeitig findet sich eine sukzessiv voranschreitende Binnendifferenzierung neu entstehender gesellschaftlicher Subsystembereiche auf der einen Seite und sich konturierender Wertsphären der sozio-kulturellen Lebenswelt auf der anderen Seite.

Die Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlicher und kultureller Modernisierung markieren ein komplexes Ineinandergreifen logischer und dynamischer Prozeßelemente des Rationalisierungsprozesses. Kognitive Potentiale (bei Weber sind das die "Weltbilder") werden kulturell bereitgestellt und gesellschaftlich aufgegriffen, indem sie entweder über Institutio-

¹³ A.a.O., 9.

nalisierungen oder motivationale Umsetzungen selektiv ausgeschöpft werden.¹⁴

In diesem solchermaßen skizzierten Prozeß spielt der Aspekt der Wertgeneralisierung eine entscheidende Rolle. Der Begriff stammt von Parsons, der damit die Beobachtung benennt,

"daß die Wertorientierungen, die den Handelnden institutionell angeschlossen werden, im Laufe der Evolution immer allgemeiner und formaler werden. Dieser Trend ergibt sich mit struktureller Notwendigkeit aus einer Rechts- und Moralentwicklung, die eine für den Konfliktfall vorgesehene Konsenssicherung ... auf immer abstraktere Ebenen verschiebt."¹⁵

So sind auf einer frühen Ebene in hierarchisierten Stammesgesellschaften sämtliche Handlungsantriebe um die steten Prüfungen durch die konkreten Wertorientierungen der Verwandtschaftsrollen gebündelt. Im späteren Entwicklungsabschnitt der modernen bürgerlichen Gesellschaft wird der abstrakte Rechtsgehorsam zur alleinigen normativen Verbindlichkeit für die in den formal organisierten Handlungsbereichen Agierenden. Entlang dieser Entwicklungslinie wird deutlich, daß sich gesellschaftliche Handlungen von tradierten normativen Vollzugsreglements lösen. Die Handlungskordinierung sieht sich mehr und mehr an Verständigungsmechanismen gebunden, die lediglich auf Vorgaben allgemeiner Prinzipien verwiesen sind. Handlungsorientierungen als Basis für die Koordinierung allen gesellschaftlichen Tuns werden somit generalisiert.

Der von der steigenden Komplexität gesellschaftlicher Vorgänge induzierte wachsende Koordinationsbedarf wird also in die Bahnen modernisierter Handlungsschemata gelenkt. Diese folgen (und hier ist der Ansatzpunkt der Weberschen Analysen) den beiden Dimensionen rationalisierter *und* generalisierter Handlungstypen: Erfolgsorientierung beziehungsweise Verständigungsorientierung. Deren regulative Leitlinien besitzen immer weniger Detailbestimmung (De-Partikularisierung) und doch gleichzeitig

¹⁴ Dieses wird besonders deutlich im Zuschnitt modernisierter Biographiemuster zutage treten. Wir werden weiter unten darauf zurückkommen.

¹⁵ Habermas (1981, Bd. 2), 267.

breitere Verbindlichkeit ihrer Geltungsansprüche (Generalisierung). Aus dem Zerfall des integrativen Gesamtzusammenhanges kultureller Deutungsmuster vormoderner Lebenswelten, aus der kulturellen Rationalisierung also, konturiert sich die moderne Lebenswelt. Sie bildet die Ressource, das Materiallager gewissermaßen für Thematisierungen kommunikativer Handlungen. Diese müssen ihre Gültigkeit bemessen lassen an den rationalisierten, ausdifferenzierten und generalisierten Geltungskriterien, die die kommunikativen Handlungen auf Faktizität, Moralität und Authentizität hin qualifizieren. Dabei bedienen sich alle verständigungsorientierten Prozesse des Reservoirs vorliegender lebensweltlicher Interpretationsmuster. Die Strukturen dieses interpretativen Fundus wirken als Präfigurationen für die jeweils realisierten Formen verständigungsorientierter Intersubjektivität.

Die genannten Geltungsansprüche, in die die Gehalte moderner Rationalität eingehen, sind somit die generalisierten Referenzpunkte für jegliche kommunikative Interaktion. Diese rationalisierte Basis kommunikativen sozialen Handelns geht im Verlauf kultureller Modernisierung über die Alltagspraxis sprachlich vermittelter Intersubjektivität in die Lebensweltstrukturen ein.

Kulturelle Modernisierung, die im Traditionsabbau sich vollziehende Einbnung vormoderner praxissteuernder Weltbilder, löst kommunikative Handlungen sukzessive aus unhintergehbaren normativen Kontexten. Die sich an neuen Geltungskriterien bemessenden Kommunikationsakte verdichten sich in erweiterten Möglichkeitsräumen. Spezifische Argumentationsformen differenzieren sich institutionell aus (Wissenschaft, politische Öffentlichkeit, Recht, Kunst etc.).

Die im Prozeß der Moderne rationalisierte Kultur entledigt sich somit nicht nur einfach althergebrachter totalisierender Ordnungsvorstellungen lebensweltlicher Gesamtdeutungen. An die Stelle des Kaisers alter Kleider tritt das neue Gewand rationalisierter und generalisierter (und damit, auf das Kriterium der Vorgängigkeit bezogen, egalitärer) Geltungsebenen so-

zialer Intersubjektivität. Dies führt zu einer typischen Ausdifferenzierung in der Struktur moderner Lebenswelten. Damit wird aber andererseits ein **erhöhtes Anspruchsniveau an die Kontur kommunikativer Interaktionen** herangetragen, die sich ja in diesen Lebensweltstrukturen bewegen. Sie haben nun den skizzierten Zuwächsen in der Komplexität lebensweltlicher Sinnzusammenhänge zu genügen.

"Rationalisierung der Lebenswelt bedeutet Differenzierung und Verdichtung zugleich - die Verdichtung der schwebenden Textur eines Gespinstes aus intersubjektiven Fäden, welche die immer schärfer ausdifferenzierten Bestandteile der Kultur, der Gesellschaft und der Person gleichzeitig zusammenhält."¹⁶

Diese steigenden Anforderungen an lebensweltliche Interpretations- und Handlungskompetenzen bedeuten in der Folge eine scharfe Potenzierung individualisierender Vergesellschaftung.

1.2 Individualisierung

Die Gesamtheit subjektiver Interpretationsleistungen, die Totalität sozialer Deutungsprozesse trägt die kommunikative Alltagspraxis. Die semantisch-symbolische Reproduktion der Lebenswelt vollzieht sich dabei in einem geschlossenen Kreislauf: die strukturellen Kerne der Lebenswelt erneuern mittels entsprechender Reproduktionsprozesse die ihnen eigenen Ressourcenfelder. Diese sind nun den Verständigungsleistungen der einzelnen Sprechhandlungen dienlich, welche wiederum den Reproduktionsprozeß schließen, indem sie als Beiträge kommunikativen Handelns ihn ständig neu ermöglichen.

Dergestalt sichern die **kulturelle Reproduktion** in der *semantischen Dimension* die konsensfähigen **Deutungsschemata** ("gültiges Wissen"), die **soziale Integration** in der *Dimension des sozialen Raumes* die legitim geordneten **interpersonalen Beziehungen** ("Solidaritäten") und die **So-**

¹⁶ Habermas (1985 b), 400.

zialisierung in der *Dimension der historischen Zeit* die **Interaktionsfähigkeiten** ("personale Identitäten").

Im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung löst sich der lebensweltliche Reproduktionsprozeß von traditionellen Verbindlichkeiten. Naturwüchsige Wissens- und Traditionsbestände werden sukzessive zersetzt. Lebensweltliches Handeln wird nun von den *abstrakten* Forderungen zunehmend differenzierter und radikalierter Geltungsebenen geführt. Die Strukturbereiche der Lebenswelt und die entsprechenden Handlungssysteme werden dadurch gleichsam reflexiv unterfüttert.

Diese Form **reflexiver Traditionsbrechung** ist wesentliches Merkmal einer modernisierten Lebenswelt. Sie löst die vormoderne enge Anbindung der empirisch vorgefundenen gesellschaftlichen Lebensformen an den relativ schmalen Ermöglichungsraum lebensweltlicher Handlungsstrukturen. Die stete Vorformulierung spezifischer sozialer Praxisformen zeigt sich nun flexibler. Während die traditionale, durchgehend stratifikatorisch organisierte Gesellschaft der sozialen Praxis vergleichsweise alternativlose Modelle vorgibt, sind die modernen Möglichkeitshorizonte sozialen Handelns weiter gesteckt. Aus der neuen lebensweltlichen Struktur erwachsen Bereitstellungen für Lebensformausprägungen, die sozusagen unverbindlicher vorformuliert sind. Sie werden zu bloß über-, aber nicht mehr direkt zugeordneten Vorgaben. Diese können nun nur über ihre abstrakte Universalisierung eine Anbindung an die Breite der je spezifisch konfigurierten Lebensformen finden.

Für die strukturelle Basis, die Ressourcen gewissermaßen der Lebenswelt ergeben sich grundlegende Verschiebungen. Identitätsverbürgende Traditionskerne trennen sich von den konkreten Inhalten. Der für die alltäglichen Verständigungsprozesse gültige Wissenszusammenhang verliert die Breite seiner Gültigkeit qua bloßer Tradition. Die tradierten Wissenskerne "schrumpfen auf abstrakte Elemente wie Weltbegriffe, Kommunikations-

voraussetzungen, Argumentationsverfahren, abstrakte Grundwerte usw. zusammen"¹⁷ (**Kultur**).

Es formen sich allgemeingültige Prinzipien aus den konkreten Kontexten heraus. Die Ordnung in den Beziehungen der Gesellschaftsmitglieder und damit auch die Identitäten sozialer Gruppen fußen nun auf solchen Werten und Normen, die prinzipiell auf die ganze Breite einer Sozialität anwendbar sind. Es "setzen sich Prinzipien der Rechtsordnung und der Moral durch, die immer weniger nur auf partikuläre Lebensformen zugeschnitten sind"¹⁸ (**Gesellschaft**).

Die kognitiven Strukturen, die das Subjekt im Laufe des Sozialisationsprozesses erwirbt, lösen sich mehr und mehr von den Inhalten kulturellen Wissens. Die Aneignung einer allgemeinen Befähigung zum Handeln und der Anschluß der Biographie des einzelnen an kollektive Lebensformen werden zunehmend zur Aufgabe der Selbststeuerung. "Die Gegenstände, an denen formale Kompetenzen eingeübt werden können, werden immer variabler"¹⁹ (**Persönlichkeit**).

Die radikalen Umwälzungen lebensweltlicher Strukturen führen also zu einer folgenreichen reflexiven Aufweichung des traditionellen Fundaments gesellschaftlicher Handlungsorientierungen. Dies markiert ein Grundcharakteristikum modernisierter Kulturen: die prinzipielle Trennung der *Form* abstrakt-universalistisch vorgeordneter Handlungs**prinzipien** von den *Inhalten* der hieraus geschöpften konkreten Handlungs**vollzüge**. Der Möglichkeitsraum, der durch diese Trennung von Form und Inhalt eröffnet ist, markiert das Reservoir für alle Verständigungsleistungen und kooperativen Deutungsvorgänge, die sich wiederum zur Reproduktion der Lebensweltkomponenten bündeln.

Die solchermaßen skizzierte Modernisierung der einzelnen Lebensweltbereiche läßt nun die strukturellen Fluchtpunkte, auf die sie zielt, erkennen.

¹⁷ A.a.O., 399.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Ebd.

Für die Kultur ergibt sich die Notwendigkeit der kritischen Auflösung von ehemals garantiertem Wissen. In dieser Perspektive zeichnet sich ein Zustand der **Dauerrevision reflexiv gewordener Traditionen** ab.

Auf der gesellschaftlichen Ebene erfordert eine Orientierung an zunehmend generalisierten Werten und Normen die Verwirklichung nurmehr **formaler und prozeduraler Verfahren der Normsetzung und -begründung**.

Schließlich entsteht für die gesellschaftlichen Subjekte ein Zustand der riskanten Selbststeuerung des biographischen Kurses der eigenen Persönlichkeit. Die veränderten Individuierungsprozesse erzeugen hochabstrakte Ich-Identitäten, Persönlichkeiten in zunehmend autonomen Lebensentwürfen. Die subjektiven **Handlungsorientierungen werden individualisiert**. Den Vorgang gesellschaftlicher Sozialisation kennzeichnet also eine konstitutive Umstellung der Individuierungsform.

Diese neuen Strukturlogiken von Reflexivität, Generalisierung und Individualisierung stellen veränderte und auch verschärfte Anforderungen an die symbolische Reproduktion der Lebenswelt. Damit werden substantielle Lebensweltzusammenhänge vormoderner Prägung aufgekündigt, Traditionen in ihrer Unhinterfragbarkeit gebrochen. Nunmehr gewinnt ein neuer Typus *prozeduraler Stetigkeit* an Kontur: die beharrliche Notwendigkeit einer Prüfung und Kritik individuellen gesellschaftlichen Handelns unter dem **Paradigma des Fallibilismus**.

Die Beziehungen von Individuen und Individuengruppen zueinander sind fortan nicht mehr per se durch soziale Tradition definiert. Lebensweltzusammenhänge verdichten sich jetzt in Akten der Willensbildung und Legitimation, die universalistisch-prozedural auf die ganze Breite gesellschaftlicher Regelungen anwendbar werden. Für die Individuen heißt das, daß dem Ablauf der Sozialisation eine bisher nicht gekannte Elastizität zugeführt wird, die ihn aus den typisch traditionellen Festschreibungen biographischer Dispositionen befreit. Der Individuation im Sinne einer je speziellen Selbstwerdung wird vermehrte Variabilität zugestanden.

"Für die Individuen stellt sich die Enttraditionalisierung ihrer Lebenswelt zunächst als eine schicksalhaft erfahrene Ausdifferenzierung vielfältiger Lebenslagen und konfligierender Verhaltenserwartungen dar, die sie mit neuen Koordinations- und Integrationsleistungen belastet. Während in den vergangenen Generationen Geburt, Familie, Ehepartner, Beruf und politische Stellung eine sozialschichtenspezifische Konstellation bildeten, die das biographische Muster weitgehend präjudizierte, lösen sich die normativ gebündelten Lebenslagen und Lebenspläne immer mehr auf. In erweiterten Optionsspielräumen wächst der individuell abzuarbeitende Entscheidungsbedarf. Sein Milieu nimmt dem Einzelnen nicht einmal mehr die biographisch folgenreichsten Entscheidungen ab".²⁰

Die von Habermas angeführten **erweiterten Optionsspielräume** sind für die Handlungssubjekte Gewinn und schreckende Untiefe gleichermaßen. Jeder soziale Akteur wird zur Intersubjektivität erst und nur befähigt, wenn er zur Verständigung notwendige sprachliche Interpretationsleistungen vollbringen kann. Diese müssen sich, um die semantisch-symbolische Anschlußfähigkeit der anfallenden Kommunikationsprozesse zu sichern, der lebensweltlich bereitgestellten Ressourcen bedienen. Damit repräsentieren sie gleichermaßen die Strukturlogiken, die in die Lebensweltbereiche eingelassen sind. Nur auf den Schultern dieser Interpretationsleistungen einer Gesamtheit von Akteuren kann sich schließlich die Lebenswelt reproduzieren und ihrerseits Fundus für Themen, Kriterien und Formen sprachvermittelten Handelns sein.

Je mehr sich nun allerdings die lebensweltlichen Strukturen ausdifferenzieren, umso schärfer sehen sich die kommunikativ Handelnden in jeder Kommunikationsteilnahme *auf sich* gestellt. In wachsendem Grade laufen Entscheidungsdispositionen nur über eine stete, differenzierte Prüfung proklamierter diskursiver Gültigkeiten. Dabei müssen sorgsam auseinandergehaltene Geltungskriterien verständigungsorientierten Sprechens zur Hilfe genommen werden.

²⁰ Habermas (1988), 236. In dem hier zugrunde liegenden Aufsatz findet sich eine luzide exemplarische Rekonstruktion der soziologischen und philosophischen Reflexion gesellschaftlicher Individuierungsprozesse.

"Da sich nun die konkreten Lebensformen über das Medium geltungsorientierten Handelns reproduzieren, sind die materialen Aprioris der sprachlich konstituierten, einer jeweiligen Lebensform inhärenten Weltansichten einem Dauertest ausgesetzt; sie müssen sich in der innerweltlichen Praxis bewähren und verändern sich im Sog innerweltlicher Lernprozesse. Mit der Polarität von vorgängigem Verständigtsein und herzustellendem Einverständnis ist in die kommunikativ strukturierte Lebenswelt eine gerichtete Dynamik eingebaut: mit der Zeit verlagern sich die Reproduktionsleistungen von einem Pol zum anderen."²¹

Die solchermaßen *modernisierten* Reproduktionsmechanismen sind Resultat der permanenten Umschichtung semantischer, sozialer und subjektiver Dispositionen aus der Gesamtheit kommunikativer Interpretationsleistungen.

Die Konsequenzen gesellschaftlicher Modernisierung aus der Perspektive subjektiver Handlungsplanung deuten also in zwei Richtungen:

(1) Im Zuge von Wertgeneralisierung und universalistisch-formaler Normsetzung und -begründung zeichnet sich ein irreversibler Entbindungseffekt sozialen Handelns ab. Prozesse des gesellschaftlichen Austausches, ob nun zweckrational geleitet oder verständigungsorientiert, gewinnen unter dem Rückzug alternativlos vorformulierter Leitkriterien eine zunehmende **Deutungsoffenheit**. Partikuläre Normen verlieren an Verbindlichkeit, Planung und Bewertung von Handlungssequenzen stützen sich auf eine reflexive Steuerung entlang permanenter Revisionsnötigungen.

(2) Je universalistischer die Bedingungen der Möglichkeit lebensweltlichen Handelns angelegt sind, desto stärker sind allgemeine Strukturbedingungen der Lebenswelt von den individuellen, daraus geschöpften Lebensformen abstrahiert. Dieses führt zu einer **Pluralisierung sozialer Lebensformen**. Doch es wächst nicht nur die synchrone Vielfältigkeit des sozialen Miteinanders. Auch in der diachronen Perspektive sozialer Handlungsabläufe wird das Individuum Teil mehrerer Alltagsumgebungen.

²¹ Habermas (1986), 339 f.

"Die Einzelperson kann nicht mehr einem und nur einem gesellschaftlichen Teilsystem angehören. Sie kann sich beruflich/professionell im Wirtschaftssystem, im Rechtssystem, in der Politik, im Erziehungssystem usw. engagieren, und in gewisser Weise folgt der soziale Status den beruflich vorgezeichneten Erfolgsp Bahnen; aber sie kann nicht in einem der Funktionssysteme allein leben."²²

Das Individuum muß nun spezifische Kompetenzen eines 'alltagsweltlichen Crossovers' entwickeln. Es folgt damit der funktionalen Notwendigkeit, den Wechsel innerhalb der sich ausdifferenzierenden gesellschaftlichen Subsysteme und sozialen Lebenswelten ohne Handlungsbrüche vollziehen zu können. So entwickelt sich neben einer demographisch nachvollziehbaren geographischen Mobilität eine an Funktionssystemen und kulturellen Milieus ausgerichtete **soziale Mobilität**. Partikuläre Umgebungen verlieren dabei an handlungsleitendem Einfluß.

Normative Entbindung und soziale Mobilität eröffnen dem sozialen Handlungsraum einen Möglichkeitshorizont, der eine historisch neue Dimension markiert. Er schlägt sich bei den Gesellschaftssubjekten aber durchaus ambivalent nieder.²³

Soziale Handlungsorientierungen rufen Kompetenzen der personalen Selbststeuerung ab. Diese bewegt sich in einem Flechtwerk sprachlicher Intersubjektivität, an das nun ein erhöhtes Anspruchsniveau herangetragen wird. Somit werden die Entgrenzungen der lebensweltlichen Wissensbestände zwar einerseits als Mehrung von Denkalternativen und Entscheidungsspielräumen erfahren. Die gesellschaftlichen Handlungsfelder nötigen jedoch gleichzeitig, da sie kein Ensemble unhintergebarter Bedeutungszuweisungen mehr vorgeben, zu erheblich komplexeren Dispositionsmustern individuellen Handelns. Diese Kontextoffenheit im individuellen Handlungspotential, eingebettet in eine hochgeschraubte Komplexität funktionaler Abhängigkeiten, erfordert eine grundlegend andere Kon-

²² Luhmann (1989), 158.

²³ In dieser Ambivalenz findet sich denn auch eines der zentralen Themen zeitgenössischer sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Vgl. hierzu etwa Beck/Beck-Gernsheim (1994), van der Loo/van Reijen (1992), Wagner (1995), Wehling (1992) oder auch Berger (1996), Münch (1991), Taylor (1995).

stitution von Individualität. Die Selbstwahrnehmung der gesellschaftlichen Subjekte erhält eine ganz neue strukturelle Verankerung.

Sichtbarstes Anzeichen dieses Individualisierungsprozesses ist die neue **Semantik der Individualität**, welche zur Beschreibung der Identität des modernen Individuums herangezogen wird.

"Nach wie vor können Menschen nur in sozialen Zusammenhängen leben, und in der modernen Gesellschaft gilt dies nicht weniger als früher - vielleicht mit mehr Alternativen und Wahlmöglichkeiten für den Einzelnen, aber auch mit einer immensen Vermehrung der Hinsichten, in denen man abhängig ist. Die Semantik der Individualität scheint nun geradezu eine kompensatorische Funktion für stärkere Abhängigkeiten zu übernehmen. Das Individuum rettet sich in die Subjektivität und in die Einzigartigkeit als diejenige Beschreibung, die durch keinerlei empirisch-kausale Abhängigkeiten infrage gestellt werden kann. Es ist bei vermehrten und komplexeren Abhängigkeitsketten in einem radikaleren Sinne mehr Individuum als zuvor."²⁴

Diese Semantik der Individualität muß den erhöhten Anforderungen der subjektiven Selbstrepräsentation gerecht werden. Deren augenfälliges Merkmal findet sich in der Betonung und Inszenierung der je eigenen Besonderheit, Einmaligkeit, Einzigartigkeit. Bestimmte bis zur Renaissance die kollektive Identität ("wir") vor der individuellen ("ich") die subjektive Selbstbeschreibung, so kehrt sich in der historischen Folge dieses Verhältnis allmählich um. Vom Aufstieg des Bürgertums, über die Aufklärung bis zur Romantik spannt sich ein sozio- und psychogenetischer Bogen, der die Ausfüllung personaler Identität zum Gegenstand individueller Entscheidungen macht.²⁵

In einem Alltag mit einem hohen Grad an sozialer Diversifizierung entwickeln die Akteure ein vermehrt situativ spezifiziertes Rollenverhalten. Traditionale Bindungen fungieren dabei allenfalls noch als sekundäre Weisungsinstanzen. Kulturelle Deutungsmuster, die die notwendige An-

²⁴ Luhmann (1989), 159 f.

²⁵ Der große Orson Welles irrt, als er sagte: "In dieser kollektivistischen Zeit so individualistisch wie möglich zu leben, ist der einzig echte Luxus, den es noch gibt". In der Kultur individualisierter Subjekte wäre eine kollektivistisch definierte Identität ein ungewöhnlicher Anachronismus, der im geringsten Falle eine ungläubige Skepsis zur Folge hätte.

schlußfähigkeit kommunikativer Handlungen zu sichern haben, stellen auf veränderte Zeichensätze um. Diese fordern nun interaktive Interpretationsmodi, die mit psychischen Strukturen zunehmender Selbststeuerung korrespondieren.

"All das meint, daß die alltägliche Lebenswelt des modernen Menschen zersplittert ist in nicht mehr zusammenhängende Teilorientierungen, daß Sinnggebung zu einer privaten Angelegenheit jedes einzelnen geworden ist. Es bedeutet, wie gesagt, *nicht*, daß Menschen normalerweise den Sinn ihres jeweiligen Tuns oder Lassens selbst erfinden bzw. daß sie ihre je eigenen Lebensstile exklusiv kreieren müßten. Es heißt vielmehr, daß der individualisierte Mensch permanent mit einer Vielzahl von (Selbst-)Stilisierungsformen und Sinnangeboten konfrontiert ist, unter denen er mehr oder minder >frei< wählen kann - und muß, und daß er sich dabei - sei es freiwillig oder gezwungenermaßen - sozusagen von Situation zu Situation in sozial vorgefertigte Handlungs- und Beziehungsmuster einbindet und die dort jeweils typisch vorformulierten, thematisch begrenzten Weltdeutungsschemata übernimmt."²⁶

Modernität bedeutet die Durchsetzung eines universalistischen Prozedierens fallibilistisch abgefederter Handlungsdispositionen. Damit setzt eine Reduktion der Verbindlichkeiten ein, die die traditionale Gesellschaft ihren Mitgliedern quasi von außen als orientierende Leitkriterien für angemessenes soziales Handeln ansinnt. Diese Aufweichung außengelenkter Handlungsorientierung verlagert die Generierung interaktiver Berechenbarkeit und handlungsleitender Sinnzusammenhänge gleichsam in das handelnde Subjekt hinein.

Das moderne Subjekt, das als Einzelperson keinen definitiven sozialen Ort, keinen alleinigen gesellschaftlichen Bezugspunkt mehr hat, der zur umfassenden Selbstbeschreibung tauglich ist, schlüpft in eine neue Identität. Diese muß nunmehr "mitnehmbar verankert sein" - um einen Ausdruck Luhmanns zu gebrauchen. Sie produziert ein **autonomes, d.h. in-nengelenktes, letztlich selbstgesteuertes Bewußtsein der eigenen**

²⁶ Hitzler/Honer (1994), 308-309.

gesellschaftlichen Existenz. Das ist der eigentliche Kern des Individualisierungsprozesses.

1.3 Biographieverläufe

Individualisierungsprozesse gehen Hand in Hand mit der Auflösung vor-moderner Gesellschaftsstrukturen durch industriegesellschaftliche Lebensformen. Doch auch diese werden schließlich abgelöst von neuen Lebensformen sozialstaatlicher Arbeitsgesellschaften. Der hierbei sichtbar höhere Grad sozialer Diversifizierung und Partikularisierung verdankt sich tiefgreifenden sozialstrukturellen Veränderungen. Expansion des Sozialstaates, Strukturwandel der Arbeitswelt und Bildungsexpansion sind wesentliche Stichworte in diesem Zusammenhang.

Die ehemals ineinander verschachtelten kollektiven Lebensformen traditioneller Prägung machen den nunmehr miteinander vernetzten partikularen Lebensformen des modernen Sozialstaates Platz. Dabei entsteht eine Vielzahl gesellschaftlicher und lebensweltlicher Subsysteme, die durch komplexe Abhängigkeitsbeziehungen miteinander verknüpft sind. Innerhalb dieses verflochtenen Systems gesellschaftlicher Handlungsbereiche interagieren die individualisierten Subjekte.

"Ein individualisiertes Leben zu leben bedeutet, existentiell verunsichert zu sein, bedeutet nicht notwendigerweise, unter dieser Existenzweise zu leiden. Es bedeutet ebensowenig, dieses Leben zwangsläufig zu genießen. Ein individualisiertes Leben ist ein >zur Freiheit verurteiltes< Leben - nicht mehr nur im metaphysischen Sinne des Existentialismus, sondern im Sinne *massenhafter* banaler Alltagserfahrungen: Der individualisierte Mensch ist nicht nur selber ständig in Wahl- und Entscheidungssituationen gestellt, sondern auch mit immer neuen Plänen, Entwürfen und Entscheidungen anderer Menschen konfrontiert, welche seine Biographie mehr oder weniger nachhaltig tangieren."²⁷

²⁷ Ebd., 307.

Diese permanente Neudisponierung subjektiver Handlungsplanung betont **Elemente der Flexibilität und Diskontinuität in den individuellen Lebensentwürfen**. Das ist neu, und es verändert den Charakter der Institutionalisierung und Standardisierung von Lebensläufen.

Der Lebensverlauf läßt sich als ein Beobachtungsschema der je individuellen Überschneidungen in den Dimensionen des sozialen Raumes und der sozialen Zeit beschreiben. Die dabei auftretenden Sequenzen von sozialen Positionen und Rollen sind von einem Kanon institutionalisierter Regeln geordnet. Sie transportieren die Logik staatlicher Interventionen in den einzelnen sozialen Handlungssphären. Dabei werden Verhaltenserwartungen an und Sanktionszugriffe auf die Gesellschaftsmitglieder an formale Rechtsprinzipien gekoppelt.

Subjektiv werden diese Anforderungen wahrgenommen als Rechte und Pflichten in den unterschiedlichen Lebensbereichen des Alltags. Sie erscheinen auf der Ebene der Regulation von Handlungsplanungen als formalisierte, standardisierte und bürokratisierte Befugnisse und Ansprüche.

Die institutionalisierten Ordnungsregeln greifen nun in beiden Dimensionen, der sozialen Zeit und des sozialen Raumes. In der Zeitdimension strukturieren sie die Erwartungen an Lebensereignisse und -übergänge. Die damit regulierte Altersgebundenheit von Rollen und Positionen erzeugt in subjektiver Perspektive individuelle 'soziale Fahrpläne'. In der zweiten Dimension werden Zuordnungsmechanismen zu Bildungs- und Berufstiteln etabliert. Damit können Statuszuweisungen erfolgen, welche die Austauschbeziehungen zwischen den differenten sozialen Rollen und Positionen regeln. Diese Strukturierung kommt als Berechenbarkeit institutionalisierter Laufbahnen und Karrieremuster bei den Gesellschaftsmitgliedern an.²⁸

²⁸ Den erziehungswissenschaftlichen Anknüpfungspunkt an diese Institutionalisierungsdimension stellt die pädagogische Biographieforschung dar. Vgl. zur Übersicht und Bestandsaufnahme etwa Krüger/Marotzki (1995).

Die Mechanismen der Institutionalisierung von Lebensverlaufsmustern konstituieren mithin einen subjektiv bedeutsamen zeitlichen und sozial-räumlichen Referenzrahmen für individuelle Handlungsplanung.

Schon die für moderne Gesellschaften typische Entkoppelung sozial validierter, offizieller Bereiche sozialen Handelns (Öffentlichkeit) von Zonen nicht institutionalisierter Lebensführung (Privatheit) öffnet einen Spalt für das Einsickern individueller Handlungsorientierungen. Doch ist dieser zunächst noch umkleidet von einer 'Pufferzone' verbindlicher Konventionen, präzise abgezierter Formen von Manieren und Etikette und tief verankerter moralisierter Tugenden. Erst die Durchsetzung sozialstaatlich geprägter Gesellschaften als "Versuchsanordnung zur Konditionierung ich-bezogener Lebensweisen" (Beck) begründet eine ganz neue Unmittelbarkeit von Individuum und Gesellschaft.

Dadurch, daß im Zuge des Individualisierungsprozesses die traditional vorgegebenen Sozialformen und -bindungen sukzessive aufgeweicht werden, gehen allumfassende Integrationsinstanzen mit ihren Sinn- und Normressourcen verloren. Doch mitnichten bedeutet gesellschaftliches Leben fortan das Aufeinandertreffen von allen sozialen Bindungen emanzipierter Individuen, die im Dunstkreis einer Semantik der Subjektivität in einen "wechselseitigen Prozeß der Selbstoffenbarung"²⁹ einstimmen.

Vielmehr machen die ehemals in ihrer unverbrüchlichen Vereinheitlichung relativ stabilen Lebensverläufe solchen Biographiemustern Platz, die sich durch ein höheres Maß an Variation und Unbeständigkeit auszeichnen. Dadurch werden Verknüpfungen von Klassenlagen und sozio-kulturellen Milieus gelockert. Die Integration in kulturelle Milieus wird nun zu Teilen ein intentionaler Akt. Dies läßt veränderte Modi sozialer Kommunikation entstehen, die in den Dienst der Suche nach neuen Beziehungsformen und biographischen Verläufen gestellt werden.

"In der modernen Gesellschaft kommen auf den einzelnen neue institutionelle Anforderungen, Kontrollen und Zwänge zu.

²⁹ Giddens (1995), 152.

Über Arbeitsmarkt, Wohlfahrtsstaat und Bürokratie wird er in Netze von Regelungen, Maßgaben, Anspruchsvoraussetzungen eingebunden. ... all dies sind institutionelle Vorgaben mit dem besonderen Aufforderungscharakter, ein eigenes Leben zu führen."³⁰

Die **Diversifizierung lebenslaufbezogener Optionen** führt zu einer subjektiven Perspektive, die biographisches Handeln als Resultat individueller Entscheidungen begreift.³¹ "Je stärker die Individualisierung wirksam wird, desto schwieriger wird es, zwischen einer subjektbezogenen und einer sozialstrukturellen Dimension im Lebensverlauf zu unterscheiden."³²

Nichtsdestotrotz sind die Individuen im Rahmen dieser neuen Selbstverständlichkeiten eingebettet in institutionalisierte Bezugsformen zu gesellschaftlichen Regelungsinstanzen. Zum paradoxen Standard vergesellschafteter Biographiemuster wird jetzt jedoch in zunehmendem Maße der sozialhistorisch ganz neue Typus eines **destandardisierten Lebenslaufes**.

"Das Subjekt wird durch die Auflösung der traditionellen Sozialmilieus aufgefordert, selbstverantwortlich den sozialen Stand, in den es hineingeboren wurde, zu reproduzieren. Es ist im Zuge der zunehmenden Individualisierung zur Reproduktionseinheit des Sozialen geworden. Einhergegangen ist damit eine De-Standardisierung in der Struktur des institutionalisierten Lebenslaufs. *Neben das Modell des institutionalisierten Lebenslaufs ist der individualisierte Lebenslauf getreten.*"³³

Gerade die neue Funktionslogik einer sozial generalisierten "Allgemeinheitsindividualität" (Kohli) erzeugt mit der beschleunigten Dynamik individueller Lebensstile ein Aufbrechen der klassischen Segmentierung von Lebensverläufen. Die gesellschaftlich bereitgehaltenen Entwürfe einer Normalbiographie müssen erheblich offener gestaltet werden. Momente des Zirkulären und der Revision in einer eigenverantwortlicheren Lebens-

³⁰ Beck/Beck-Gernsheim (1994), 12.

³¹ Daß damit eine entscheidende Modifizierung von Identitätskonstruktionen einhergeht, sei hier nur angedeutet. Wir kommen in Kapitel 2 darauf zurück.

³² Ecarius (1996), 125.

gestaltung müssen sozial anschlussfähig sein. Das bedeutet hier, eine ungleich **komplexere biographische Sequentialisierung** muß (wieder)eingebunden werden in die Regelkreisläufe sozialer Reproduktion. In dieser Konsequenz weisen die veränderten Individuallagen

*"einen neuartigen Zuschnitt auf. Sie übergreifen die getrennten Bereiche des Privaten und die verschiedenen Sphären des Öffentlichen. Sie sind nicht mehr nur private, sondern immer auch institutionelle Lagen. Sie haben das widersprüchliche Doppelgesicht institutionenabhängiger Individuallagen. Das scheinbare Jenseits der Institutionen wird zum Diesseits der Individualbiographie. Dieser institutionelle Zuschnitt von Lebenslagen ergibt sich gerade aus deren Institutionenabhängigkeit Dies alles verweist auf die institutionenabhängige Kontrollstruktur von Individuallagen. Individualisierung wird zur fortgeschrittensten Form markt-, rechts-, bildungs- usw. -abhängiger Vergesellschaftung."*³⁴

So ist es die Aufgabe eines komplexen Dispositionsgeflechtes, die Individualbiographie neuen Zuschnitts in die institutionellen Funktionsbezüge einzubinden. Dieses reibt sich jedoch an der ungleich größeren intentionalen Offenheit der Lebensläufe, die dem Subjekt einen nicht unerheblichen eigenverantwortlichen Gestaltungsraum überantwortet. Gerade das war ja der Entlastungseffekt für die stärkere funktionale Enthierarchisierung der Handlungssysteme, wie wir sie oben beschrieben haben. Doch in der Folge üben die modernisierten Biographiestandards allen notwendigen Strukturen der Inanspruchnahme durch die vielfältigen Handlungssysteme gegenüber eine partizipative Sperrigkeit aus. Die sich einstellende nervöse Balance von Affirmation und Verweigerung innerhalb institutioneller Orientierungs- und Formalisierungsbestrebungen kann in ihrer sozialintegrativen Brisanz nur entschärft werden, wenn subjektiv akzeptable, d.h. *sinnvolle* Handlungszwecke konnotiert sind.

"Das Individuum muß sich typischerweise zwischen konkurrierenden Sinnsystemen entscheiden - ohne sich damit zwangsläufig längerfristig zu binden. In jeder dieser Sinnprovinzen

³³ A.a.O., 113.

³⁴ Beck (1986), 210.

herrschen zwar eigene Relevanzen, Regeln und Routinen - mit prinzipiell auf die jeweiligen Belange beschränkter Geltung. Gleichwohl können diese heterogenen Orientierungen zu so etwas wie einer (ästhetischen) Gesamtfigur arrangiert werden: zu einem spezifischen *Lebensstil*.³⁵

Welche semantischen und normativen Angebote eine nun viel direkter am Individuum ansetzende Vergesellschaftung auch immer macht, sie muß dabei wenigstens minimale Regelkontinuitäten in den oben bereits beschriebenen Dimensionen des sozialen Raumes und der sozialen Zeit gewährleisten. Genau darin aber liegt die Crux individualisierter Biographiemuster: Einerseits müssen sich **institutionalisierte Berechenbarkeiten auf ein Minimum zurückziehen**. Andererseits jedoch werden nun verstärkt **Momente individueller Sinnsuche** im Kontext sozialer Reproduktion **in institutionell geregelte Austauschbeziehungen hineingetragen** - zentriert auf partikulare individualisierte Lebensstile.

Welche Konsequenzen das gerade für die subjektive Bedeutung und Organisation von Bildungsprozessen hat und welche bildungsinstitutionellen Folgewirkungen daraus entstehen, ist in unserer thematischen Perspektive von besonderem Belang. Wir werden uns im folgenden Kapitel damit beschäftigen.



³⁵ Hitzler/Honer (1994), 309.

„Ich möchte Film-Film-Filme mit Auswirkungen auf das reale Leben machen.“

Quentin Tarantino

2 Individualisierung und Anspruch

Wir wollen nun genauer betrachten, wie individualisierte Lebensstile und Identitätskonstruktionen biographische Handlungsplanungen generieren und ihrerseits an diese geknüpft sind.

Dazu sollen zunächst Vorstellungen über die Konstitution moderner Individualität entwickelt werden. Die Modernisierung des Sozialen führt in subjektiver Binnenperspektive direkt zum Anspruch und zur Nötigung gleichermaßen, Individuum sein zu wollen. Wir lassen uns dabei von der Frage leiten, wie sich diese strukturelle Blickausrichtung in semantischer Perspektive niederschlägt. Mit einer hinreichend präzisen Auffassung von Individualität ausgestattet soll dann den Folgewirkungen für drei grundlegende Strukturfelder moderner Gesellschaften nachgegangen werden: den Konsequenzen für gesellschaftliche Institutionen/Organisationen, für die Sozialstruktur und für biographische Karrieren.

Schließlich kann ein Versuch unternommen werden, den Auswirkungen oben genannter Prozesse auf die Kontur sozialer Identität nachzuspüren. Der Versuch, diese schärfer zu konturieren, wird sich dabei mit dem Blick auf mögliche 'Stressoren' für soziale Institutionen verschränken.

2.1 Individualität zwischen Inklusion und Exklusion

Die Modernisierung sozio-kultureller Strukturen löst, wir haben es gesehen, deren traditionale Verankerungen sukzessive auf. Im Zuge verstärkter gesellschaftlicher Ausdifferenzierung wird das für eine vormoderne Kultur bestimmende Moment einer wertsteuernden Zentralität obsolet. Sie

war das handlungsleitende und -definierende Kernstück einer unhintergehbaren sozialen Stratifikation.

"Eine Gesellschaft mit überwiegend funktionaler Differenzierung hat kein Steuerungszentrum mehr, keine ihre Einheit von oben nach unten oder von einer bestimmten Stelle aus dauerhaft sichernde Einrichtung. Die Selbstbeweglichkeit des ganzen Geschehens ist hoch und eingelagert in einen seinerseits eher noch mehr Möglichkeiten versprechenden evolutionären Selbstbewegungszusammenhang. (...) Funktionale Differenzierung löst einen Typus der Integration ab, der auf die Einbeziehung des ganzen Menschen in einen wohlgeordneten gesellschaftlichen Zusammenhang abgestellt ist. Der Weg des dekomponierten Menschen zurück in die Gesellschaft ist nur noch selektiv möglich."³⁶

Gerade diese evolutionär vorteilhafte höhere Selbstbeweglichkeit einer Sozialität ist das Resultat einer zunehmenden Ausdifferenzierung. In der Perspektive der Individualisierung jedoch vollzieht sie sich um den Preis einer folgenschweren regulativen Verschiebung.

Hatte die traditionale Gesellschaft die Behandlung ihrer Mitglieder noch an deren verbindlicher und daher relativ eindeutiger Verortung in einer scharf stratifizierten sozialen Ordnung bemessen, so gestaltet sich die Gesellschaft im evolutionären Fortgang zunehmend komplex für solchermaßen modellierte Formen sozialen Ordnungsdruckes. Die sich verstärkende Ausdifferenzierung verlagert die stratifikatorische Vertikalität sozusagen in eine partikularisierende Breite. Die handlungsleitende Verortung der sozialen Akteure in universalisierten Statuspositionen (Geburt, Geschlecht, sozialer Stand, Familie, Verwandtschaft) genügt hier nicht mehr. Die funktionalen Notwendigkeiten ausdifferenzierter Handlungsbereiche fordern eine stärkere Variationsbreite, mehr punktuelle Ausweichmöglichkeiten. Und: eine vermehrte Zahl sozialer Teilsysteme erhebt ein Zugriffsrecht auf die jeweils einbezogenen Handlungssubjekte. Diese erfahren freilich nur noch partikuläre Ansprüche einer Vielzahl von Teilsystemeinschlüssen.

³⁶ Krause (1996), 49.

"Die Einzelperson kann nicht mehr einem und nur einem gesellschaftlichem Teilsystem angehören. Sie kann sich beruflich/professionell im Wirtschaftssystem, im Rechtssystem, in der Politik, im Erziehungssystem usw. engagieren, und in gewisser Weise folgt der soziale Status den beruflich vorgezeichneten Erfolgsp Bahnen; aber sie kann nicht in einem Funktionssystem allein leben."³⁷

Aus der Binnensicht der Handlungssubjekte ändert sich damit jedoch grundlegend der Definitionssatz zur individuellen Selbstbeschreibung. Die radikale Umstellung auf nunmehr teilsystemspezifische Sets von Verhaltenserwartungen und Handlungsvorgaben kann keinen Ort mehr definieren für eine 'Totalattribution' individueller personaler Identität.

Luhmann folgert daraus:

"Da die Gesellschaft aber nichts anderes ist als die Gesamtheit ihrer internen System/Umwelt-Verhältnisse und nicht selbst in sich selbst als Ganzes nochmals vorkommen kann, bietet sie dem Einzelnen keinen Ort mehr, wo er als >gesellschaftliches Wesen< existieren kann. Er kann nur außerhalb der Gesellschaft leben, nur als System eigener Art in der Umwelt der Gesellschaft sich reproduzieren, wobei für ihn die Gesellschaft eine dazu notwendige Umwelt ist. Das Individuum kann nicht mehr durch Inklusion, sondern nur noch durch Exklusion definiert werden."³⁸

Das strukturell neuartige Verhältnis von ausdifferenzierter Gesellschaft und Subjekt weist über diesen Umstellungsmechanismus mithin starke Reibungsflächen zur Tradition einer kulturellen Semantik eindeutiger sozialer Selbstbeschreibungskordinaten.

Somit bedeutet gesellschaftliche Ausdifferenzierung in der Moderne in individueller Perspektive eine eigentümliche Doppelfigur:

Das Individuum findet in der Gesellschaft keinen Ort mehr, der eine integrale Definition der eigenen Individualität bereithält. Zu breitgefächert ist der partikulare Zugriff der sich nun ausdifferenzierenden sozialen Teilbereiche auf den Einzelnen. Die Ausdeutung der je eigenen Konturen personaler Identität wird dem einzelnen Subjekt überantwortet - in der Luh-

³⁷ Luhmann (1989), 158.

mannschen Diktion "in die Umwelt der Gesellschaft verschoben", *exkludiert* (I).

Und eben dieser modernespezifische Einbezug der sozialen Akteure als Handlungsträger in eine Vielzahl sozialer Teilsysteme transportiert eine zweite Strukturlogik. Gerade weil die individuelle Binnendeutung nun zur Angelegenheit des Subjektes selbst wird, gewinnen die Teilsystemstrukturen Resonanz- und Erwartungsspielräume. In erheblich stärkeren Maße als noch in einer traditionellen Gesellschaft werden dem Individuum spezifische Teilsystemkompetenzen abverlangt. Eine Vielfalt unterschiedlicher Handlungsräume zu durchlaufen, wird zum Bestandteil des sozialen Alltags. Der Einzelne kann nun als Akteur mitunter hoch differenter Rollensets in die Funktionsnotwendigkeiten vielfältiger Handlungssphären einbezogen, *inkludiert* werden (II).

"Muß ..., wie in der modernen Gesellschaft, die Individualität von vornherein extrasozietal gedacht werden, kann die Differenzierung des Gesellschaftssystems sich auf unterschiedliche Formen der Inklusion von Individuen (als Wähler, als Patienten, als Leser, als Kunstgenießer etc.) stützen. Dann liegt das Problem in der Partizipation von bereits individualisierten Individuen, und dafür müssen, je nach Funktionsbereich, unterschiedliche Angebote entwickelt werden, soll nicht die vielbefürchtete Entfremdung zum Prinzip werden."³⁹

Das Subjekt unterliegt also einer verstärkten Inklusion, je feingliedriger sich die gesellschaftlichen Teilsysteme ausdifferenzieren. Es ist jedoch niemals in der Totalität seiner personalen Identität in die Funktionsbezüge der jeweiligen Handlungsbereiche einbezogen. Die von Luhmann angesprochenen Partizipationsangebote können keine identitätsstiftende Funktion mehr haben - in diese Richtung zielende Erwartungen enthielten gewissermaßen disfunktionale Komplexitätszumutungen für die einzelnen Teilsysteme.⁴⁰

³⁸ Ebd.

³⁹ Ebd.

⁴⁰ Dennoch liegen von Seiten der sozialen Akteure nicht selten entsprechende Erwartungshaltungen vor. Daß diese Situation etwa institutionelle Handlungsfelder vor enorme Ressourcenprobleme stellt, wird uns weiter unten noch ausführlich beschäftigen.

Somit bedeutet die modernespezifische Ausdifferenzierung des Sozialen aus der Sicht der Handlungsbereiche eine verstärkte reproduktive Einbindung hochspezifischer Handlungsleistungen sozialer Subjekte. Die selbstbezügliche Geschlossenheit teilsystemischer Handlungsketten konstituiert eine Vielzahl **temporärer Kollektivräume**. Ihnen allen gemeinsam ist ein ausdifferenzierter Anforderungs- und Kriterienkatalog für anschußfähige Handlungsbeiträge.

Dieser selektive Zugriff auf individuelle Ressourcen ist ein Operationsmodus, der sich der wachsenden strukturellen Komplexität subsystemischer Handlungsfelder verdankt. Die hierdurch zwangsläufig versperrten Möglichkeiten einer Attribution von Individualität *innerhalb* teilsystemischer Reproduktionszusammenhänge koppelt sich strukturell an eine grundlegend andere Konstruktionsmatrix von Individualität. Soll das Individuum verstärkt als Handlungsträger in der Vielfältigkeit sozialer Ausdifferenzierung in Anspruch genommen werden, so muß es die dafür notwendige 'Robustheit' mitbringen. Diese handlungssystemisch fragmentierte Konstitution kann also nurmehr "extrasozietal" geklammert sein: als *innerpersonal* verankerte Nötigung, ein Individuum zu sein. Dadurch kann das Handlungssubjekt seiner partikularen Teilsysteminvolviertheit gewissermaßen spezialistisch begegnen. Es verliert dabei dennoch nicht die inner-subjektive Auffassung einer integralen, personal authentischen Handlungsplanung.

"Die Semantik der Individualität scheint nun geradezu eine kompensatorische Funktion für stärkere Abhängigkeiten zu übernehmen. Das Individuum rettet sich in die Subjektheit und in die Einzigartigkeit als diejenige Beschreibung, die durch keinerlei empirisch-kausale Abhängigkeiten infrage gestellt werden kann. Es ist bei vermehrten und komplexeren Abhängigkeitsketten in einem radikaleren Sinne mehr Individuum als zuvor."⁴¹

Der verstärkten Inklusion innerhalb sozialer Handlungsfelder und deren Teilrationalitäten entspricht also ein individualisierter subjektiver Binnenraum. Die moderne Gesellschaft sozialisiert entsprechend eine Matrix von

⁴¹ A.a.O., 160.

Individualität, deren intrapersonaler Niederschlag der subjektive **Anspruch** ist, ein **Individuum sein zu wollen**.

Der gesellschaftliche Modernisierungsprozeß gibt also

"...dem Anspruchsindividualismus die bessere Startplausibilität, und dies hängt damit zusammen, daß die Gesellschaft selbst über funktionale Differenzierung geordnet ist, damit jedem Funktionssystem die Definition von Bedingungen der Inklusion und Partizipation überläßt und so die Individuen zum Ausreizen der Ansprüche immer wieder auffordert."⁴²

Anspruchsindividualität verankert mithin einen strukturbildenden inner-subjektiven Diskurs: die Reflexion des Verhältnisses dessen, was ist, zu dem, was sein könnte. Mit anderen Worten: der Prozeß der Individualisierung erzeugt einen Bauplan für die **Individualität sozialer Subjekte entlang der Differenz von subjektiven Ansprüchen und eigener gesellschaftlicher Existenz**. "Individualität ist Unzufriedenheit."⁴³

Das multidimensional inkludierte moderne Gesellschaftssubjekt ist different zur vollständig exkludierten individuellen Person. Die Person erfährt sich als different zur Gesellschaft, und sie erfährt diese Differenz als kontingent. Gerade die Kontingenz dieser Unterscheidungsrelation gibt die Dimension her, die individualistisch ausgeflaggt sein will. Dies allein ermöglicht allererst ein Bezugssystem für die Erfahrungen mit der Differenz Person-Gesellschaft. Ihnen können dadurch Bedeutungskordinaten im Gestaltungsraum der eigenen Identität zugewiesen werden. Erfahrungen mit sich selbst in der kontingenten Einheit der Differenz von Person und Gesellschaft machen somit die Reflexion der eigenen Identität erst möglich *und* nötig. Die reflektierte Beobachtung identitätsbezogener Erwartungs- und Anspruchshaltungen kann sich wiederum nur unter den Strukturbedingungen exkludierter Individualität vollziehen. Sie verbreitert damit das Kontingenzpotential einer individualisierten Identität, die an die Differenz von Inklusion und Exklusion gekoppelt ist.

⁴² A.a.O., 242.

⁴³ A.a.O., 243.

"Alle Informationsgewinnung und -verarbeitung setzt Differenzen voraus, an denen sie sich orientiert. Mit der Suggestion von Differenzen kann man daher Prozesse in Gang bringen, die Informationsqualität haben. Die Person erfährt, in welchen Situationen immer, ob und wie weit ihre Ansprüche auf Achtung, Beachtung, Bedürfnisbefriedigung, Zustimmung usw. erfüllt oder nicht erfüllt werden. Sie kann im Kontext einer solchen Informationsverarbeitung sich selbst Identität zuschreiben auch dann, wenn ihr thematisch unzugänglich bleibt, was der Sinn dieser Identität ist und inwiefern er sich von dem der Identitäten anderer Personen unterscheidet."⁴⁴

Die Entwicklung von Identitätsvorstellungen unter den Strukturbedingungen von Anspruchsindividualität weist ein kennzeichnendes Grundverhältnis auf. Sie ist stets situiert in einem Spannungsverhältnis von Differenz und Einheit: Identitätsbildung auf der Basis konsistenter Erfahrungen im sozialen Raum ist, wie oben festgestellt, nur als Konstruktion der Unterscheidung von Person und Gesellschaft möglich. In der Perspektive des Handelnden ist die Beobachtung dieser Unterscheidung ja notwendig, damit er überhaupt identitätsstiftende Informationen aus seinen Handlungen beziehen kann (Differenz).

Gleichermaßen aber verweisen die Ermöglichungsbedingungen von Exklusionsindividualität auf die Definitionskreise *legitimer* Optionen. Diese sind spezifisch für die jeweiligen Handlungssysteme ausgedeutet. Jede individuelle Optionshaltung muß hier ihre Anschlußfähigkeit beweisen - daß ich bin, was ich nicht bin, soll nicht im Rauschen der Handlungssysteme untergehen (Einheit).

"Der Anspruch auf Selbstverwirklichung kann, und darf, bis auf den Punkt getrieben werden, an dem es schließlich nicht mehr möglich ist, Interessen zu entwickeln, mit deren Hilfe man sich in die Gesellschaft eingliedern und Erwartungen binden kann. Der Anspruchsindividualismus setzt sich selbst universell, indem er auch den Anspruch einbezieht, keine Interessen zu haben und nach diesem Anspruch zu leben. Man lebt dann mit ungebundener Identität und ist, gerade deshalb, um so mehr

⁴⁴ A.a.O., 242.

darauf angewiesen, aus der Differenz zur Gesellschaft heraus zu Entscheidungen zu kommen."⁴⁵

Dieses Spannungsverhältnis kann keine an Anspruchsindividualität ausgerichtete Identitätsvorstellung verlassen. Wir werden sehen, welche Bedeutung das für unser Thema hat und welche Konsequenzen wir daraus ziehen müssen.

2.2 Dilemmata von Anspruchsindividualität

Individualitätsansprüche zielen auf soziale Anerkennung. Alle Optionshaltungen, die eine Person proklamiert, müssen in die funktionalen Erfordernisse sinnhafter, d.h. anschlussfähiger Kommunikation eingebracht werden. Damit sind sie angehalten, transportierte Informationen in sachlicher, sozialer und zeitlicher Dimension zu verankern. Wenn soziale Kommunikation in der Fluchtlinie individueller Anspruchshaltungen sich vollzieht, macht sie nur Sinn (und kann damit intersubjektive Mitteilung werden) als gleichlaufende Operation in diesen drei Sinndimensionen.

Wir wollen versuchen, diese drei Dimensionen sinnhafter Kommunikation argumentationslogisch mit drei Strukturdimensionen moderner Gesellschaften zu koppeln. Wir werden prüfen, welche Konsequenzen die Umstellung auf Anspruchsindividualität, wie sie für modernisierte Gesellschaften typisch ist, (1) für die Handlungslogiken innerhalb moderner Institutionen/Organisationen, (2) für die Konstitution der Sozialstruktur und (3) für biographische Konstruktionen hat.

Die Artikulation von Sinn erfolgt innerhalb der Selbstreferenzen seiner drei Dimensionen. Deren Steuerungsprinzipien erweisen sich als funktional homolog zu den genannten Strukturdimensionen. Die Ergiebigkeit der Erkenntnisproduktion eines solchen Wechsels der Argumentationsebenen resultiert genau hieraus.

⁴⁵ A.a.O., 243.

Die Dekomposition von Sinn in der Sachdimension erfolgt anhand von *Themen* sinnhafter Kommunikation. Hierdurch entsteht eine Verweisungsstruktur, an der entlang sich kommunikatives Handeln orientieren kann. 'Dieses' kann gegen 'anderes' abgesetzt werden, 'Bündelung' und 'Form' entstehen, 'Bestimmtes' erzwingt Anschlußoperationen und macht es möglich, 'Unbestimmtes' zu differenzieren.

Eine Gesellschaft behandelt Themen innerhalb von Handlungssystemen. Deren Ausdifferenzierung gegeneinander zieht in die Handlungen jeweilige Sinngrenzen ein. So können thematische Zugehörigkeiten geregelt und kommunikative Teilnahme reguliert werden. Eine wesentliche Form, in der moderne Gesellschaften Themenerwartungen und kommunikative Zumutbarkeiten organisieren, sind die spezifischen Handlungssysteme formaler Institutionen und Organisationen.

Uns geht es im Kontext unseres Untersuchungsthemas ja im besonderen um die **Handlungsfelder institutioneller Bildung**. Wir können vermuten, daß deren eigenlogische kommunikative Erwartungsstrukturen unter dem Zugriff anspruchsindividualistischer Handlungsplanung einer bisher nicht gekannten **Belastungsprobe** ausgesetzt sind.

Die Sozialdimension bringt das 'alter Ego' des Handlungssubjekts ins Spiel. Es besitzt universale Relevanz für alle Themen sinnhafter Kommunikation. Für jede gesellschaftsbezogene Operation von Sinn ist diese "Reduplizierung von Auffassungsmöglichkeiten"⁴⁶ grundlegend. Einer Konstitution von Sinn in den Elementen kommunikativer Handlungen geht also diese Verweisung auf potentiell differente Auffassungsperspektiven voraus.

Gesellschaftlich werden die Horizonte differenter Alter-Ego-Perspektiven⁴⁷ um Klassenlagen, Schichtungen und Milieustrukturen gebündelt. Die Aggregation von handlungsorientierenden Semantiken zu Merkmalen des sozialen Ortes ermöglichen höhere Antizipation bei der Zurechnung von Sinnselektionen. Dadurch kann eine größere 'Flüssigkeit' der Kommunika-

⁴⁶ Luhmann (1984), 119.

⁴⁷ Die Reihenfolge in der Formulierung ist hier an der Luhmannschen Diktion orientiert.

tion ermöglicht werden bei gleichzeitigem Offenhalten für thematische Umstellungen.

Prozesse der Individualisierung unterminieren, wie wir oben gesehen haben, in der Konsequenz erweiterter Optionsspielräume zunehmend milieuorientierte Bezugspunkte. Wir werden hier uns zu fragen haben, inwieweit **Bildungsprozesse zur Substitution sozialstrukturell verankerter Wissenshorizonte neuformatiert** werden.

Sinnhafte Handlungen werden in der Zeitdimension durch den Bezug auf ein 'Vorher' (Vergangenheit) und ein 'Nachher' (Zukunft) sequenzialisiert. Handlungsorientierungen gewinnen so die Ausrichtung an der Differenz von Anwesenheit und Abwesenheit. Das macht die Planung sozialer Handlungen auf diachronischer Ebene möglich und versieht die Organisation kommunikativer Akte mit einer Semantik von Dauer und Wandel. Im plazierten Gegeneinander von Reversibilität und Irreversibilität konstituiert sich eine Sequenz sozialer Handlungspositionen - die Biographie. Sie bildet die Struktur, zu der sich weiteres Handeln anschlussfähig zeigen muß, wirkt also zugriffslimitierend. Zugleich stellt sie das Orientierungsmuster für kommunikatives Handeln dar und ermöglicht somit überhaupt kommunikative Bezugnahme und organisationelle Planung.

In diesem Zusammenhang interessiert uns, wie eine individualisierte Biographieplanung die **Möglichkeitshorizonte destandardisierter Lebensläufe** auszufüllen vermag.

2.2.1 Institutionen/Organisationen

Gesellschaftliche Institutionen und Organisationen erfüllen für die soziale Integration wesentliche Aufgaben. Mit ihrer spezifischen Bündelung von Erwartungshaltungen um Aufgabenkerne generieren sie Teilsysteminklusion. Die auf Handlungsketten bezogene Erwartungsstruktur ist hoch formalisiert, und sie weisen "eine besondere Programmierung ihres Entscheidungshandelns"⁴⁸ auf. Diese Spezifität der institutionellen Operati-

⁴⁸ Krause (1996), 139.

onsmodi schlägt sich in der hohen Selektivität gegenüber personalen Handlungsorientierungen nieder.

Institutionen und formale Organisationen müssen aus den inneren Reproduktionsnotwendigkeiten heraus spezialisierte Programme entwickeln, die die Konditionen für Anschlußfähigkeit kommunikativ umsetzen. Dabei liegt besonderes Augenmerk auf der notwendigen Balance von Variation und Redundanz sozialer Handlungsfolgen. Diese Arrangements folgen zwangsläufig den organisationseigenen Prämissen und Präferenzen, die aus der autopoietischen Struktur hervorgehen.

Der Typus der Bildungsinstitution, der ja in unserem thematischen Zusammenhang ein besonderes Augenmerk findet, ist eingebettet in ein institutionelles Gefüge sozialstaatlichen Zuschnitts. Gerade der moderne Sozialstaat stellt in der Perspektive gesellschaftlicher Evolution eine avancierte Form gesellschaftlicher Ausdifferenzierung dar. Eine Vielzahl spezifischer Handlungssysteme mit hohem Interdependenzgrad ist an der Integration der sozialen Subjekte beteiligt. Der zentrale Ansatzpunkt sozialstaatlichen Handelns ist freilich die Reform der Beschäftigungsverhältnisse.

"Für Belastungen, die mit einem gepolsterten Status abhängiger Erwerbsarbeit immer noch verknüpft sind, wird der Bürger in seiner Rolle als Klient wohlfahrtsstaatlicher Bürokratien mit Rechtsansprüchen, und in seiner Rolle als Konsument von Massengütern mit Kaufkraft entschädigt."⁴⁹

Hieraus entsteht die substantielle Logik des modernen Sozialstaats:

"...indem der Status der Arbeitnehmer durch staatsbürgerliche Teilnahme- und soziale Teilhaberechte normalisiert wird, erhält die Masse der Bevölkerung die Chance, in Freiheit, sozialer Gerechtigkeit und wachsendem Wohlstand zu leben."⁵⁰

⁴⁹ Habermas (1985b), 147.

⁵⁰ A.a.O., 148.

Die von Habermas skizzierte Handlungslogik sozialstaatlicher Interventionen offenbart eine evolutionär fortgeschrittene Ausgestaltung des Verhältnisses von Inklusion und Exklusion. Um das legitimatorische Zentrum einer Affirmation des Lohnarbeitsstatus gruppieren sich fundamentale "Teilnahme- und Teilhaberechte". Sie stellen nichts anderes dar als die Institutionalisierung von sozialer Inklusion, wie sie unter dem Regime einer hochmodernen ausdifferenzierten Sozialform notwendig ist.

Die Gesellschaft entwickelt hierfür, wissenssoziologisch betrachtet, eine Semantik sozialer Partizipation. In ihr werden die personalen Inklusionsnotwendigkeiten im Gestus einer individualisierten Teilhabe ausgedeutet. Die universalisierte Freiheit der individuellen Lebensgestaltung antwortet hier funktionsnotwendig auf die Unmöglichkeit, ein so multipel integriertes Subjekt noch inklusiv mit Binnendeutungen zu versorgen. Gleichzeitig entwickelt die exkludierte Individualität hieran ein Niveau von Anspruchshaltungen, das die institutioneninterne Ausdifferenzierung gleichermaßen forciert und unter Spannung hält.

"So überzieht ein immer dichteres Netz von Rechtsnormen, von staatlichen und parastaatlichen Bürokratien den Alltag der potentiellen und tatsächlichen Klienten."⁵¹

Der hohe Grad sozialer Differenzierung mit einem ebenso hohen Maß an Inklusion sozialer Handlungssubjekte erfordert eine stärkere Synchronisation kommunikativer Handlungsfolgen. Um das bei hoher Teilsystemkomplexität zu erreichen, stellt sich die Gesellschaft verstärkt auf institutionelle und organisationelle Entscheidungskonditionierung⁵² ein. Diese kann im Horizont personaler Deutung nur reüssieren, wenn sie der etablierten individualistischen Anspruchshaltung adäquat ist.

"Die Funktionssysteme für Wirtschaft, Recht und Erziehung stellen also wichtige Voraussetzungen für die Entstehung und Ausbreitung der Systemform Organisation bereit, ohne daß diese dazu führen würde, daß es Organisationen nur in diesen

⁵¹ A.a.O., 151.

⁵² Selbstverständlich implizieren wir hier kein (gar behavioristisch inspiriertes) Input-Output-Modell.

Systemen gibt. Man sieht schon an diesem Beispiel, daß Organisationen soziale Interdependenzen ermöglichen, die mit der Autopoiesis und der operativen Schließung von Funktionssystemen kompatibel sind, ja sie geradezu voraussetzen als Bedingung der Individualisierung des Rekrutierungsprozesses und der Verteilung von Personen auf Stellen."⁵³

Das ist die Zwangslage der strukturellen Koppelung von sozialstaatlich ausdifferenzierten Institutionen und Anspruchindividualität: Die funktionalen Erfordernisse sozialer Inklusion werden semantisch in einen Partizipationsdiskurs transformiert, der sich zu den Möglichkeiten einer verstärkt exkludierten Individualität 'viabel' verhält. Diese erhält somit eine legitimatorische Unterfütterung ihrer betont partikularen Anspruchshaltung individueller Handlungsplanung. Gerade das jedoch führt zu einer starken **Reibung von fortan stärker individualistisch eingeklagter Einzelfallbehandlung und institutioneller/organisationeller "Selbständigungsfähigkeit"**⁵⁴. Sozialstaatliche Institutionen geraten in der Folge ihrer eigenen Programmierung unter Druck. Wir finden hier das **erste Dilemma** des Anspruchsindividualismus.

Eine gravierende Konsequenz ist die zunehmende Verrechtlichung, wie sie von Habermas beschrieben wird. Die Ausdehnung und Verdichtung des Rechts soll die institutionellen Planungs- und Entscheidungsmöglichkeiten auf der Basis sozialstaatlicher Legitimationsansprüche sicherstellen. Sie resultiert ebenso in einer verstärkten Klientelisierung der Handlungssubjekte.

Doch zwei weitere mögliche Folgen können skizziert werden.

Organisierte Sozialsysteme weisen eine typische invariante Erwartungshaltung gegenüber individuellen Motivlagen auf. Diese ist der strukturelle Tribut an die erhöhte operative Leistungsfähigkeit. Die notwendige Inklusionsleistung verstärkt individualisiert optierender Handlungsteilnehmer muß notwendig immer wieder in die Logiken von Operationen auf der Basis von Entscheidungen eingebunden werden. Das Resultat könnte eine

⁵³ Luhmann (1997), 828 f.

⁵⁴ Krause (1996), 139.

Art Überprogrammierung institutioneller Handlungsfelder sein. Da die Variationsbreite der Programme organisierter Funktionsbereiche notwendig beschränkt ist, wäre eine 'konditionale Überhitzung' die Folge.⁵⁵

Schließlich ist es möglich, daß Handlungssphären innerhalb institutioneller Strukturen von den organisatorischen Selektionskriterien entbunden werden. Dieses wäre eine Form der Suspension von Entscheidungsprämissen. Sie lebt vom momenthaften Einziehen informeller Handlungsorientierungen, der zeitweiligen Aufhebung von Rollentrennung und Hierarchisierung, einem Unterlaufen institutionalisierter Kommunikationswege. Bis zu welchem Ausmaß 'suspendierter Zonen' Institutionen funktionsfähig bleiben, ist dabei unklar.

Aus der Sicht der Individuen bilden Verrechtlichung, Überprogrammierung und Suspension zwar im 'Initialfalle' eine operative Öffnung im Netzwerk institutioneller Konditionierungen, und dies ermöglicht das Einbringen individueller Handlungserwartungen in institutionelle Kommunikationen. In der Regel jedoch versucht ein organisiertes Sozialsystem, für die Spezifität der zugemuteten Handlung eine Resonanz zu entwickeln. Diese muß auf reproduktive Integration, d.h. dauerhafte Anschlußfähigkeit angelegt sein - und das in der Logik institutioneller Programmierung. Die Institution wird den *Individuallfall* auf seine *verallgemeinerbaren* Elemente hin beobachten und zukunftsorientiert reintegrieren.

Fortan werden ähnlich gelagerte individuelle Handlungsansprüche in die Syntax der nunmehr emporgeschaubten Konditionalprogramme eingepaßt. Der institutionellen Klientel begegnet die Organisation mit gesteigerter Komplexität ihrer Programmierung. Subjektiv schlägt sich das gewissermaßen als 'Immunsierung' gegenüber begründeten individuellen Erwartungshaltungen durch, als 'Undurchschaubarkeit' und 'Unbeweglichkeit' institutioneller Handlungsapparate.

Wir wollen hier eine These einbringen, die in gegenläufiger Richtung argumentiert. Statt im Wettlauf mit den komplexitätsreduzierenden und -

⁵⁵ Vielleicht findet sich hier eine Ursache für die vielzitierte Legitimationskrise im Bereich der Bildungsinstitutionen.

potenzierenden Institutionen auf die Suche nach immer schmalere 'Nischen im Apparat' zu gehen und dabei autologisch das Empfinden eines immer stärkeren Nicht-mehr-aufgehoben-Seins zu provozieren, könnte sich der Institutionenklient durch Kompetenzen einer **institutionellen Kommunikation** entlasten. Sie ermöglichte eine größere Geschmeidigkeit institutionellen Handelns bei verbesserter kommunikativer Antizipation, allerdings bei stärkerem Anspruchsverzicht in individuell eingebrachten Handlungserwartungen. Wir kommen darauf zurück.

2.2.2 Sozialstruktur

Das hierarchische Gefüge und Verhältnissystem gesellschaftlicher Schichten und Milieus bildet die Sozialstruktur. An ihr entlang formen sich die Handlungslogiken innerhalb des sozialen Raums.⁵⁶ Und sie bildet die generative Basis der milieuspezifischen Habitusformen.

"Der Klassenhabitus ist jenes Konzept, das einerseits die Form der Wahrnehmung und Erfahrung der Welt strukturiert, andererseits auf seine Position im >sozialen Raum< bezogen werden muß, will man sein spezifisches Funktionieren verstehen."⁵⁷

Die soziale Position ist gekennzeichnet durch die Verfügbarkeit reproduktiver Ressourcen (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital) und deren Verhältnisanteile. Doch die Volumina der jeweiligen Kapitalsorten definieren nicht einfach nur die Zugehörigkeiten zu sozialen Milieus, enthalten also nicht nur die Koordinaten für die Klassenlage im sozialen Raum. Sie liegen der Erzeugung des Ensembles distinktiver Praxisformen zugrunde, das die Austauschbeziehungen sozialer Milieus reguliert - dem milieuspezifischen Habitus.

"...der Habitus ist *Erzeugungsprinzip* objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und *Klassifikationssystem* (principium divisionis) dieser Formen. In der Beziehung dieser beiden den Ha-

⁵⁶ Die folgenden Ausführungen arbeiten mit Vorstellungen von der Funktionslogik sozialer Strukturen, die sich eng an Bourdieus Theorie des sozialen Raumes anlehnen.

⁵⁷ Eder (1989), 32.

bitus definierenden Leistungen: der Hervorbringung klassifizierbarer Praxisformen und Werke zum einen, der Unterscheidung und Bewertung der Formen und Produkte (Geschmack) zum anderen, konstituiert sich die *repräsentierte soziale Welt*, mit anderen Worten *der Raum der Lebensstile*.⁵⁸

Im Raum der Lebensstile werden durch den Habitus die Formen und Produkte sozialer Handlungen erst zu distinktiven Zeichen. Er enthält also gewissermaßen die Erzeugungsformel für Zuordnungen und Bewertungshaltungen in der sozialen Wahrnehmung. Die partikularen Lebensstile enthalten im Habitus eine Grammatik klassifizierender Handlungstypologien, die durchaus autopoietisch wirkt. Auch hier gilt: "soziale Identität gewinnt Kontur und bestätigt sich in der Differenz."⁵⁹

Der Habitus wirkt wie eine soziale Disposition. Um ihn herum sind die Handlungsformen sozialer Akteure entworfen. Er wird damit zur konstitutiven Grundlage der Praxis sozialer Lebensstile. Diese bilden in *differenzorientierter sozialer Gemeinsamkeit* auf der Basis des Habitus Wahrnehmungen füreinander aus. So erzeugt der lebensformspezifische Habitus ein Set sozialer Auffassungs- und Handlungsperspektiven, das den Akteur kommunikativ 'führt' und ihn über die stilistischen Affinitäten seiner Praxisformen reproduktiv rückbindet. Die integrative Bündelung dieser symbolischen Präferenzen vollzieht sich im 'Geschmack'.

"Der Geschmack, die Neigung und Fähigkeit zur (materiellen und/oder symbolischen) Aneignung einer bestimmten Klasse klassifizierter und klassifizierender Gegenstände und Praktiken, ist die Erzeugungsformel, die dem Lebensstil zugrunde liegt, anders gesagt, dem einheitlichen Gesamtkomplex distinktiver Präferenzen, in dem sich in der jeweiligen Logik eines spezifischen symbolischen Teil-Raumes - des Mobiliars und der Kleidung so gut wie der Sprache oder der körperlichen Hexis - ein und dieselbe Ausdrucksintention niederschlägt."⁶⁰

Doch der Habitus besitzt nicht nur Orientierungsfunktion. Er ist über seine gesellschaftsstrukturelle Verankerung auch verknüpft mit dem Gefüge

⁵⁸ Bourdieu (1982), 277 f.

⁵⁹ A.a.O., 279.

⁶⁰ A.a.O., 283.

sozialer Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Diese manifestieren sich in der Sozillage, deren reproduktive Grammatik der Habitus ja darstellt. Insofern sind die Geschmacksformen in ihrem differenten Gegeneinander auch Ausdruck eines Kampfes um die *Legitimität* stilistischer Präferenzen. Sie bemißt die Nähe zu dominanten Positionen innerhalb der sozialstrukturellen Hierarchie, deren Inhaber ihre Statusgewinne über Distinktion zu sichern versuchen.

Die distinktiven Optionen bilden damit ein Konkurrenzverhältnis um soziale Allokation ab. Referenzpunkt ist dabei die Legitimität sozialer Praxisformen.

Also: Rang und Distanz zu anderen im sozialen Raum verdanken sich dem akkumulierten Kapital, das sich in Praxisformen re-präsentiert, welche genealogisch von einer distinktiven Matrix zusammengehalten werden, zum Zweck der Verteidigung von Rang und Position. Zwischen sozialem Milieu und spezifischer Handlungspraxis vermittelt damit ein handlungsorientierendes Wertgefüge, das gewissermaßen über die Rentabilität des eingesetzten Kapitals Auskunft gibt.

"Vielmehr legt die spezifische Logik eines jeden Feldes jeweils fest, was auf dem Markt *Kurs hat*, was im betreffenden Spiel relevant und *effizient* ist, was *in Beziehung auf dieses Feld* als spezifisches Kapital und daher als Erklärungsfaktor der Formen von Praxis fungiert."⁶¹

Kommen wir zum Thema.

Der moderne Sozialstaat tritt, wir haben das gesehen, mit einer deutlichen Emanzipations- und Partizipationsorientierung an. In der Folge verstärkter Forderungen nach gesellschaftlicher Freiheit und sozialer Gleichberechtigung bedeutet das demographisch eine Tendenz zu größerer sozialer Mobilität. Diese wird gesellschaftspolitisch ermöglicht durch das Ineingreifen der Absicherung materieller Ressourcen und verbesserter Bildungschancen.

⁶¹ A.a.O., 194.

In der Linie der Bourdieuschen Argumentation etabliert der moderne Sozialstaat damit eine **Homogenisierung kultureller Orientierungen**.

In der präsozialstaatlichen Industriegesellschaft rankt sich um die Legitimität des klassischen bürgerlichen Kulturbegriffs die antagonistische Dualität von bürgerlicher und proletarischer kultureller Orientierung, von 'legitimem' und 'populärem' Geschmack, von Form und Inhalt, Bildung und Arbeit.

Die gesellschaftliche Verfassung des heutigen demokratischen Sozialstaats bringt diese Grundform kultureller Differenz nicht gänzlich zum Verschwinden. Doch sie ebnet sie beträchtlich ein. Durch die "Objektivität des Subjektiven" geht der Ruck kleinbürgerlicher Aufstiegsorientierung. Gegenwärtige empirische Lebensweltanalysen zeigen das Verschwinden des traditionellen Arbeitermilieus auf. Parallel zu diesem Prozeß konturieren sich neue, traditionslose oder aufstiegsorientierte Arbeiter-/Arbeitnehmermilieus. Noch einmal: nicht der Tatbestand deutlicher sozialer Ungleichheit wird beseitigt. Sondern deren soziale Semantik, die hierfür bereitgestellten kulturellen Symbole.

Für das klassisch proletarische Milieu der Mitte dieses Jahrhunderts betont Bourdieu noch:

"Der außerordentliche *Realismus* der unteren Klassen findet seine wohl beste Begründung in dem unerbittlichen Gebot, das die Homogenität dieses unmittelbar erfahrenen sozialen Universums durch seine Geschlossenheit verhängt: nur die bestehende Sprache, nur der bestehende Lebensstil, nur die bestehenden Affinitäten sind zulässig. Der Raum der Möglichkeiten ist geschlossen. Die Erwartungen der anderen verstärken nur die von den objektiven Verhältnissen auferlegten Dispositionen."⁶²

Nun, der moderne Sozialstaat tritt an, diesen Raum zu öffnen. Arbeits- und tarifrechtliche Neuerungen, Bildungsreformen und Expansion betrieblicher Weiterbildung, Herausformung neuer Berufsfelder und Qualifikationsanforderungen, Einkommens- und Alterssicherungssysteme sind Mechanismen, die diesen Veränderungsprozeß abbilden. Und die sozio-

ökonomischen Folgewirkungen, die das Bild gesellschaftlicher Umwälzungen des Sozialstaates bestimmen, haben grundlegende Veränderungen kultureller Orientierungen zur Konsequenz.

Folgerichtig weisen neuere sozialstrukturelle Untersuchungen den habituellen Niederschlag dieser Entwicklung nach. So resümieren Flaig/Meyer/Ueltzhöffer in Bezug auf die SINUS-Milieustudien:

"Während die Milieus des traditionellen Mainstreams unserer Gesellschaft ... kontinuierlich "schrumpfen" ... , beobachten wir ein kontinuierliches Wachstum derjenigen Milieus, die den modernen Mainstream bilden [diese Formulierung ließe sich durchaus doppeldeutig lesen, D.G.] (Aufstiegsorientiertes Milieu und Hedonistisches Milieu) sowie des Traditionslosen Arbeitsmilieus."⁶³

Vester u.a. resümieren die Untersuchungen der "Arbeitsgruppe Interdisziplinäre Strukturforschung (AGIS)" der Universität Hannover:

"Von der Eltern- zur Kindergeneration verstärken sich eindeutig die Momente einer freieren persönlichen Entfaltung, im Sinne von Kompetenzerweiterung, Hedonismus (Distanzierung von der arbeitsgesellschaftlichen Verzichtsmoral) und gesellschaftlich-politischer Eigeninitiative. Hinzu kommt eine größere Selbstreflexivität, die zumindest die Chance der Distanzierung von erworbenen Mentalitätsmustern beinhaltet."⁶⁴

Diese Öffnung des sozialen Raums führt zu veränderten Habitusformen, die in neue soziale Milieus eingebettet sind. Diese verdrängen sukzessive die traditionellen arbeits- und industriegesellschaftlichen Soziallagen. Zunehmend zieht sich durch alle gesellschaftlichen Milieus ein 'roter Faden' ähnlich ausgerichteter habitueller Orientierung. Auch untere soziale Milieus gewinnen an materieller Sicherheit und richten sich an Perspektiven sozialer Mobilität qua Bildung aus.

Diese Perspektiven - Verfügbarkeit größerer materieller Ressourcen als für die bloße Existenzsicherung notwendig und Handlungsorientierung am

⁶² A.a.O., 597.

⁶³ Flaig/Meyer/Ueltzhöffer (1993), 72.

⁶⁴ Vester/von Oertzen/Geiling/Hermann/Müller (1993), 242.

Gewinn (im Sinne des Bourdieuschen "Marktes") von Bildung - kennzeichneten ehemals die sozialen Praxisformen der bürgerlichen Mittelschichten. Unter genau dieser Neuorientierung wird die *klassische prinzipielle Polarität* von 'legitimer' und 'illegitimer' (populärer) kultureller Orientierung umgeformt zum *Kontinuum von mehr oder weniger legitimen Praxisformen*.⁶⁵

Die Habitusstrukturen einer solchen Gesellschaft sind durchgängiger an materiellem Surplus und Bildung orientiert. Gleichzeitig sind sie eingebettet in eine zunehmende soziale und kulturelle Differenzierung. Auf diese Landschaft trifft die Anspruchsindividualität sozialer Subjekte in stetig schmalerer traditionaler Lebensstileinbettung.

In der Perspektive einer Praxeologie alltagsästhetischer Orientierungen bedeutet das: die Subjekte sind Teilnehmer eines Legitimitätskampfes ohne die Sicherheit der klassischen Milieukonstruktion. Sie haben die Differenz von Person und Gesellschaft, deren Interpretation ja über die eigene Individualität Auskunft gibt, innerhalb zunehmend flüchtiger, temporärer Sozialräume zu händeln. Im Kontext *dergestalt* kontingenter Erfahrungen verlagern sich die Distinktionsbemühungen alltäglicher Praxisformen zum Problem, welche Handlungsbereiche dabei individualistisch zum 'Klingen' zu bringen sind.

⁶⁵ In diesem Zusammenhang ließen sich die massiven thematischen und semiotischen Adaptionsstrategien der Populärkultur anführen, die sie nahezu sämtlichen Feldern der klassischen 'legitimen' ('Hoch-')Kultur gegenüber ausgebildet hat. Diese Bestrebungen der Assimilation gibt es ebenso von der Seite der 'legitimen' Kultur her. Dabei werden etablierte Ordnungsbegriffe untergraben. Kategorien wie E- und U-Musik wirken peinlich antiquiert; bildende Kunst, Graffiti, Comic und Graphikdesign gehen fließend ineinander über; die postmoderne Literatur entdeckt die Plotstruktur des Groschenromans.

Im selben Maße, in dem der 'Hochkultur' ihr Genialitätsbegriff suspekt wird, entwickeln sich in popkulturellen Milieus *Diskurse* über das kritische Potential von Pop und *theoretische Positionen* eines Popismus; im selben Maße, in dem Prozesse serieller Produktion Elemente von Formorientierung aufnehmen (egal ob Fernsehsequels, Sofakissen oder Küchenrituale), versuchen Theater oder Lyrik, sich mit einer Besinnung auf Strukturen des Narrativen und der Rezipienteninvolverung aus ihrer Krise zu retten.

Fußballtrikots werden von namhaften Modedesignern gestaltet, das "literarische Quartett" erfreut sich zunehmender Fernsehbeliebtheit, die Werbetrailer für Boxwettkämpfe sind im Stil des Futurismus geschnitten, und die "drei Tenöre" werden (nahezu) ohne Reputationsverlust zu Weltstars einer Arienanthologie zum Mitklatschen.

All dies hat eine Tradition, die bis in die Anfänge dieses Jahrhunderts zurückreicht. Doch erst die zweite Jahrhunderthälfte führt zu einer gehörigen 'Perturbation' über die gesamte Breite der klassischen kulturellen Rangordnung. Und nur ein Teil der angeführten Phänomene verdankt sich dem Ringen kultureller Genres um legitimatorische Designation, wie es im ganz normalen 'Marktkampf' traditioneller kultureller Praxisfelder üblich war. Vgl. dazu in besonderer Anschaulichkeit für den Bereich der modernen Kunst Varne-doe/Gopnik (1990).

Wir wollen im folgenden davon ausgehen, daß sich im Prozeß dieser Problemfokussierung durch die sozialen Akteure drei entsprechende **Machbarkeitsmedien** etablieren. Sie entsprechen einerseits den angeführten Neuorientierungen der distinktiven Praxisformen. Sie sind zum anderen tauglich, um die extrem partikularen Ansprüche einer exkludierten Individualität zu transportieren. Und sie garantieren die Anschlußfähigkeit innerhalb verschiedenster sozialer Handlungssysteme durch ihre Homologie zu den Dimensionen sinnhaften Handelns.

Bildung (1) ist das Machbarkeitsmedium, das für unseren Arbeitszusammenhang direkt bedeutsam ist. Es garantiert Anschluß in der thematisch-sachlichen Dimension von sozialer Kommunikation und ist über den hohen Grad der inneren **Differenzierung** individualisierungstauglich.

Expressivität (2) ist homolog zur sozialen Dimension sinnhaften Handelns. Sie meint hier einen erlebnisbezogenen Modus des Selbstaustdrucks, der durch seine inszenatorische Form Ego stets an einen Kommunikanten Alter knüpft. Sie ist über das tiefsitzende Moment personaler (Anspruchs-) **Identifizierung** ebenso individualisierungstauglich.

Mode (3) weist schließlich als drittes Machbarkeitsmedium eine Entsprechung zur Zeitdimension sozialen Sinns auf. Wir wollen Mode hier im Luhmannschen Sinne als Form für eine "eing geplante Vergänglichkeit"⁶⁶ verstehen. Einerseits enthält Mode hinreichend Anschließungspotential.

"Die Gesellschaft wird komplexer und flexibler. Die Kultur setzt dann, um dies abzufangen, eine Prämie auf Neuheit; denn Neues ist ohnehin deviant und verhindert so, daß man sich dazu dann wieder abweichend verhält."⁶⁷

Andererseits ist sie durch ihre enorme **Beschleunigung** individualistisch besetzbar.

Die fatale Folgewirkung dieser individualistischen Inanspruchnahme veränderter habitueller Praxisorientierungen liegt in der hohen 'solistischen'

⁶⁶ Luhmann (1989), 256.

⁶⁷ A.a.O., 164.

Belastung der Akteure: Einerseits verschärft die Fokussierung anspruchsindividualistischer Machbarkeit durch Bildung die Konkurrenz sozialer Praxisformen, indem sie sie nun auf ein einheitlicheres Kriterium ausrichtet. Andererseits vollzieht sich diese Konkurrenz unter zugespitzter Partikularisierung (thematisch, sozial, zeitlich) der abgerufenen Wissenskompetenzen. Dabei muß die konstitutive Differenz von Person und Gesellschaft, die für sich schon vielfältige Erfahrungen mit Kontingenz produziert, unter zunehmender Traditionsentbindung sozio-kultureller Milieus interpretiert werden.

So besetzt die sich konturierende Anspruchsindividualität eine Umbruchsituation der Sozialstruktur, die ihr das Leben doppelt schwer macht. Sie führt zum einen starke Benachteiligungen für solche soziale Milieus mit sich, die bildungsferner sind und die personale Binnensicht eher kollektivinkludierend verankern. Diese **Benachteiligungen** wirken jetzt jedoch, und das ist neu, nicht mehr nur sozio-ökonomisch, sondern auch **auf der Ebene der Identitätsbildungsprozesse**.

Zum zweiten erzeugt die verstärkte Konkurrenz um legitime Praxisformen einen vielfach erhöhten Durchsatz individualistisch besetzbarer Themen. Dadurch entsteht eine Flüchtigkeit des Wissens, die die **Kontingenz in der Person-Gesellschaft-Differenz** ungleich verschärft. Das ist das **zweite Dilemma** des Anspruchsindividualismus.

Aus der Sicht der Subjekte wären hier Kompetenzen zur Erzeugung einer **Konsistenz des Wissens** gefragt. Diese könnten freilich nicht mehr der Logik eines Handlungssystems folgen. Wir werden auch hierauf zurückkommen.

2.2.3 Biographie

Die Artikulation von Individualität in der Zeitdimension erzeugt spezifische personale Karrieren.

"Die Karriere besteht aus Ereignissen, die nur dadurch, daß sie die Karriere positiv oder negativ fördern und weitere Ereignisse dieser Art ermöglichen, zur Karriere gehören. Die Karriere besteht, anders gesagt, aus Ereignissen, denen sie selbst Kar-

rierewert verleiht. Dies wiederum ist nur möglich im Hinblick auf Ereignisse, die weitere Ereignisse ermöglichen, für die das gleiche gilt Die Karriere wird mithin als ein nahezu voraussetzungslos beginnender, sich selbst ermöglichender Verlauf erfahren. Eben deshalb kann sie zur Artikulation von Individualität dienen."⁶⁸

Die Modernisierung gesellschaftlich-kultureller Ressourcen führt, wir haben das in Kapitel 1 gesehen, zu einer abgeschwächten Valenz sozialer Integrationsinstanzen. Diese schafft Platz für flexiblere, unbeständigere Lebensverläufe. In die subjektiven biographischen Perspektiven rückt jetzt eine neuartige Diversifizierung von Planungsoptionen ein. Im Binnenhorizont der handelnden Person wird die Biographie zur "Sukzession von selektiven Ereignissen ..., die jeweils ... Selbstselektion und Fremdselektion kombinieren."⁶⁹

Auch hier wollen wir die verstärkten Umwälzungen des Sozialstaates als argumentativen Bezugspunkt wählen. Im Selbstverständnis sozialstaatlicher Interventionen, auch darüber sind wir bereits informiert, wird das Zurückschrauben sozialstruktureller Vorbestimmungen gewissermaßen zum Programm. Das unübersehbare biographische Resultat ist die **De-Sequenzialisierung** des Lebenslaufes. Biographische Handlungsplanung ist nun eher auf Lebensformen und -stile als auf Lebensphasen zuzurechnen.⁷⁰

Hierdurch wird das Schema der Karriere im obigen Sinne geradezu funktionsnotwendig. Deren Strukturlogik ist genügend offen für eine große Bandbreite individueller Gestaltungsoptionen. Die einzelnen Sequenzen der Karriere sind über ihre zeitlich-existentielle Verbindlichkeit quasi die Minimalintegration des Subjekts in soziale Strukturen. Gleichlaufend enthält die offene sequentielle Anordnungsfolge hinreichend optionale 'Besetzungsmöglichkeiten', um die Handlungssysteminklusion immer wieder individualistisch zu tönen. So läßt sich im Inklusions-/Exklusions-

⁶⁸ A.a.O., 233.

⁶⁹ A.a.O., 232.

⁷⁰ Vgl. hierzu etwa Ecarus (1996), besonders 103 ff., oder Hradil (1996).

Verhältnis von Person und Gesellschaft geradezu eine **Karrierenötigung** erkennen.

In der Karriere überlagern sich zwei Differenzen: Zum einen macht die Differenz von sozio-struktureller Vorentscheidung und lebensformspezifischer Handlungsplanung eine hoch personalisierte Sequenzierung des Lebenslaufes erst möglich. Zweitens muß an diesen Möglichkeitsraum ein Individual-Habitus angeschlossen werden, der sich der subjektiv ausgedeuteten Differenz von Person und Gesellschaft verdankt.

Sozialstruktur und Lebensstil sind *Praxisformen* gesellschaftlicher Existenz. Sie generieren eigene Handlungsfelder und Teilsysteminklusion. Die Summe lebensstilistischer Äußerungen und teilsystembezogener Handlungen stehen als Gesellschaft der personalen Deutungswelt gegenüber und zur interpretativen Disposition. Dieses Gegenüber, diese Differenz ist gleichermaßen konstitutiv für die Reflexion eigener Identität wie hoch kontingent für die je situative Anschlußfähigkeit. Dabei muß das soziale Handeln gleichermaßen in die Strukturen von Handlungsfeldern integrierbar sein, wie es von der manipulatorischen Absicht geleitet ist, die Handlungssysteme mit Anspruchshaltungen und individualistischen Optionen zu infiltrieren.

Bei all dem ist grundlegend, das zeigten die obigen Ausführungen zur Strukturlogik der Individualisierung über Ansprüche, daß Individualität in der Form von Seins-Differenz auftritt, als Negation gesellschaftlicher Tatbestände. Nur so - differenziell - kann die Person Informationen zur Beschreibung der eigenen Identität gewinnen. Aber als solche ist sie auch für die Einlösung individueller Optionen innerhalb von Handlungssystemen hoch flüchtig. Individualität entsteht ja mit der Identifikation einer Diskrepanz von Inklusionsverhältnissen zur eingeklagten Alternative.

Wir stoßen damit auf das **dritte Dilemma** von Anspruchsindividualität: In der Zeitdimension entwickelt die Anspruchsindividualität die Artikulationsform der Karrierebildung. Die Form der Karriere basiert dabei auf individuellen Selektionen, die weitere Selektionen nach sich ziehen. Dann gilt zwar:

"Die Gesamtkarriere ist demnach eine durch und durch kontingente Struktur. Dies gilt auch, als sie selbst allein nie ausreicht, um ihren eigenen Fortgang zu sichern. Es müssen externe und interne Faktoren hinzukommen, vor allem Glück (in der Form begünstigender Konstellationen) und Leistung. Deren Zusammenhang aber begründet die Karriere selbst."⁷¹

Dennoch aber müssen die Einzelsequenzen der individuellen Karriere an die Resonanzfähigkeiten der beteiligten Handlungssysteme rückgekoppelt sein. Hier geht es um *soziale Machbarkeit*.

Nun geht die Individualität einer Karriere jedoch nicht in der je personal spezifischen Kombination und Rekombination ihrer Einzelabschnitte zu einem einzigartigen Ganzen auf. Der zudem unerlässliche 'Individualitätsgehalt' jeder Einzelsequenz einer Individualgeschichte kann dabei nur aus einer Haltung der 'Existenzopposition' entwickelt werden.

Die Strukturlogik des Individualhabitus bewirkt somit, daß soziales Handeln in biographischer Perspektive weniger an seinen **Realisierungschancen** als vielmehr an möglichen **Thematisierungsoptionen** orientiert ist. Nur der *Options*charakter individueller Anspruchshaltungen sichert die individualistische Differenz, ihre Realisierung hebt sie auf.

Hieraus ergeht geradezu zwangsläufig eine weitere Kompetenznötigung an die Person: sie muß Informationen über die **sequentielle Anschlußfähigkeit** individualisierter Thematisierungsoptionen gewinnen können.

2.3 Soziale Identität

Soziale Identität basiert auf der Differenzerfahrung von Person und Gesellschaft. Diese Differenz produziert Einsicht in und Vertrautheit mit sich selbst. Sie ermöglicht es gleichzeitig, zur Einheit dieser Differenz noch einmal in Differenz zu gehen: Ansprüche gegenüber der existenten Realität des Person-Gesellschaft-Verhältnisses zu formulieren.

Die besonderen Inklusions-/Exklusions-Formen modernisierter Gesell-

⁷¹ Luhmann (1989), 234.

schaften machen die Beobachtung dieses Verhältnisses notwendig. Sie formen sie zur Grundlage von Informationen über die eigene Identität und binden sich mit der Funktionslogik ihrer Handlungssysteme an die hierdurch konstituierte Form der Anspruchsindividualität.

In dieser Architektur von Individualität finden wir demnach die **Universalisierung eines Mangels**. In der *Gegenüberstellung von Anspruch und Existenz* definiert sie jegliche **soziale Identität als defizitär**. Diese ist das kontingente Resultat beobachteter Erfahrungen mit der Differenz von Person und Gesellschaft. Sie dringt auf die individualistisch idealisierte Beseitigung der Differenz und ist doch konstitutionell gleichermaßen an sie gebunden.

Wir finden hier eine Figur vor, die an die Lacansche Form des Begehrens erinnert. In Analogie dazu wollen wir soziale Identität an eine neue Form **sozialen Begehrens** knüpfen.

Es gilt, in einem ersten Schritt dieses Konzept zu konkretisieren. Ein zweiter Schritt soll eine Verbindung schaffen zu den Kompetenzen, die aus den aufgewiesenen Dilemmata der Anspruchsindividualität notwendig werden.

2.3.1 Soziales Begehren

Identität beruht auf Erfahrungen, die die Person im sozialen Raum macht. Identität in modernen Gesellschaften ist individualistisch codiert. Das bedeutet, daß sich jede Selbstbeschreibung vor dem Hintergrund der konstitutiven Differenz von Person und Gesellschaft vollzieht. Diese fundiert überhaupt erst einen entsprechenden Typus von Erfahrungen und die Notwendigkeit zu deren Interpretation. Sie begründen die Person als nicht-identisch mit der Summe ihrer sozialen Placierungen. *In* der Gesellschaft gibt es keinen Ort mehr für die Identifikation des Einzelnen. So ist die Person dazu 'verurteilt', eine *ausschlußbezogene* (= individualistische) Definition der eigenen Identität zu entwickeln.

Aus diesem genealogischen Mechanismus - der nicht hintergehbaren Differenz von Person und Gesellschaft - resultiert die Wesensart des mo-

dernen Individualismus. Er projiziert Anspruchshaltungen in den sozialen Raum, deren vollkommene Realisierung durch die Funktionslogik gesellschaftlicher Differenzierung ausgeschlossen ist. Die personalen Ansprüche drängen auf Erfüllung, gerade die 'Irrealität' ihrer Erwartungshaltung gibt aber überhaupt nur Auskunft über die individuelle Beschaffenheit der Person.

Wir finden hier eine erste Homologie zum Lacanschen Terminus. So wie die Identität der Person sich der ermöglichenden *und* versagenden Differenz Person-Gesellschaft verdankt, so ist das Begehren an die Sprache gekoppelt, die eine ähnliche Doppelbewegung aufweist.

"Die Heterogenität (Arbitrarität und Differenz) in der Beziehung von Signifikant und Signifikat ... wird von Lacan radikalisiert und umgedreht: Er behauptet den Vorrang der Signifikanten-Ordnung und trennt beide als miteinander unvereinbar durch eine Schranke, die Bedeutung ermöglicht *und* ihr widersteht. Sprache ist nicht eine der Sache nachträglich hinzugefügte Repräsentation oder Benennung. Der Bedeutungszuspruch liegt auch nicht primär im Ermessen des Subjekts, sondern in der sprechenden Sprache."⁷²

Das Begehren muß ins Medium der Sprache, wird nicht vom Subjekt getragen, sondern artikuliert sich in der symbolischen Ordnung der Sprache. Ähnlich kann die Identität nur die Individualität einer Person spiegeln, wenn diese als erkannte Anspruchshaltung der Praxis sozialer Kommunikation zugemutet wird. **Identität benötigt Sprache.**

Eine zweite Homologie scheint hier auf. Die Intentionalität des Begehrens braucht die Sprache als Artikulationsmedium. Damit muß das Begehren aber nicht nur durch die "Engführung der Signifikanten"⁷³ hindurch. Die symbolische Dimension von Sprache verweist auf das kommunikative Gegenüber: es ist Bedingung der Möglichkeit, das Begehren zu stillen.

⁷² Heinrichs (1983), 126.

⁷³ Lacan (1975), 187.

"Statt zu handeln, artikulieren die Subjekte ihr Begehren. Damit wird die symbolische Ordnung zu einer Instanz, die menschliches Leben erst ermöglicht. Auf der Grundlage des Verzichts ... legen die Symbole den Grund für ein Zusammenleben, das nicht dem Imaginären den Vorrang gibt. In dieser Idee des Paktes zeigt sich noch einmal, daß das Wesentliche der symbolischen Ordnung nicht in ihrer Benennungsfunktion besteht, sondern in ihrer begründenden Funktion jeder zwischenmenschlichen Beziehung."⁷⁴

Erst das Handeln von Alter in Reaktion auf Ego erzeugt die Realität der Handlungssituation.⁷⁵ Und nur in Relation zu ihr kann die Person eine Anspruchshaltung entwickeln. Deren Optionen können dann nur mit Bezug auf das kommunikative Gegenüber eine Identifizierungsfunktion für Individualität gewinnen. Das Begehren von Ego will von Alter anerkannt sein. **Identität bedarf der Intersubjektivität.**

Schließlich drängt sich eine dritte Homologie auf. Wir haben oben gesehen, wie Lacan das Verhältnis von Signifikat und Signifikant beschreibt. In der Lacanschen Anschauung gleiten die Signifikate gewissermaßen unter die Signifikanten. Die Fixierung von Sinn innerhalb der symbolischen Ordnung der Sprache generiert in der gleichen Bewegung neuen Raum für weitere Signifikationen - Sinn ist nie erschöpft.

"Der Bereich des Signifikanten ist unabhängig und autonom. Wer sich auf die Suche nach dem Ursprung einer Bedeutung oder nach ihren essentiellen Formen macht, hat keine andere Wahl, als sich sprachlicher Mittel zu bedienen, und in jedem Augenblick seiner Suche erstrecken sich verschieden miteinander verbundene Signifikanten in alle Richtungen bis hin zum Horizont. Wenn das Signifikat endlich in Reichweite zu sein scheint, löst es sich unter dem Zugriff des Suchenden in immer weitere Signifikanten auf."⁷⁶

Die individuelle Anspruchshaltung fixiert eine Person-Gesellschaft-Relation
Der optionale Möglichkeitsraum, der in seiner Kontingenz unendlich ist,

⁷⁴ Widmer (1990), 44.

⁷⁵ Hierin findet sich auch ein Grund dafür, daß in der Luhmannschen Diktion von Kommunikation als einem Alter-Ego-Verhältnis gesprochen wird.

⁷⁶ Bowie (1994), 64 f.

wird damit geschlossen und gleichzeitig überhaupt erst eröffnet. Denn nun generiert die Beobachtung der hierbei gemachten Erfahrungen Identitätsvorstellungen, die weitere Anspruchshaltungen provozieren und erst sinnvoll anschließbar machen. **Identität ist sinnuniversell.**

Nachdem der Vergleich mit der Lacanschen Konzeption uns eine Präzisierung der individualisierten Identität als soziales Begehren erlaubt hat, wollen wir nun versuchen, die Konsequenzen aus den Individualitätsdilemmata zu formulieren.

2.3.2 Personale Kompetenzen

Wir hatten anhand der Dilemmata von Anspruchsindividualität auf notwendige personale Kompetenzen geschlossen. Sie müßten in die individuelle Identität der gesellschaftlichen Subjekte eingelagert sein, wollten diese den Konsequenzen gesellschaftlicher Strukturveränderungen unter verminderter Problemlast begegnen.

Fähigkeiten der **institutionellen Kommunikation** (1), eine erhöhte **Konsistenz des Wissens** (2) und die Ausrichtung auf **sequentielle Anschlußfähigkeit** (3) werden für die Absicherung einer individualisierten Identität zunehmend notwendig.

(1) Die Realisierung einer reibungsfreieren institutionellen Kommunikation muß der hohen operativen Spezifität innerhalb von Institutionen/Organisationen Rechnung tragen. Wenn also institutionelle Handlungsfelder zur Resonanz gebracht werden sollen, dann muß die Person das Ensemble ihrer Anspruchshaltungen gewissermaßen umcodieren.

Die Person ist hier, bezogen auf die Handlungsplanung in dieser Dualität, die beweglichere Größe. Die Institution muß der Rigidität einer engen, formalisierten Erwartungshaltung folgen. Freilich kann die Inklusion der sozialen Subjekte in die Handlungsfelder auch umso 'dichter' an der Person ansetzen, je stärker die Exklusion greift. Sie jedoch schreibt das Begehren nach individueller Kontur nur tiefer in die Identitätskonstruktion ein.

So entsteht die Frage nach einem gelungenen Wechselspiel zwischen Institution und Person.

Ich vermute, daß eine mögliche Lösung dieses Problems in der 'Teilung' individualistischer Ansprüche liegt. Hierzu muß sich die Institution wiederum auf eine doppelte Öffnung einstellen. Sie muß zum einen verstärkt Handlungszonen mit individualisierbaren Randbedingungen identifizieren. Und sie muß zum zweiten einen Zugangscodex für diese Felder kenntlich machen.⁷⁷ Dadurch könnte es gelingen, die Anspruchslast der Subjekte zu mindern. Wenn die Person *realistische* Ansatzpunkte für die Anerkennung individualistischer Ansprüche identifizieren kann, könnte sie **Mechanismen der Selbstbeschränkung** entwickeln, die sie zu einer **temporären Verlagerung von Optionszumutungen** befähigten.

(2) Von zentraler Bedeutung ist, wie die Individuen ihrem Wissen angesichts verschärfter Entbindung und Beschleunigung mehr Konsistenz verleihen können.

Dazu notwendige Handlungskompetenzen sind Produkt der Konstitution des sozialen Raums, Inkorporation von Milieulagen. Sie regeln die Beziehungen zur Welt und zu den anderen Akteuren. In der Entwicklung zu neuen Formen sozialer Subjektivität ist die funktionale Wertigkeit bestehender Habitusformen wie gesehen ungleich verteilt. Der Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung führt, gerade mit der Durchsetzung des Sozialstaats, zu einem Monismus legitimer Kultur. Innerhalb dieser Struktur müssen höhere Kontingenz und Instabilität kompensiert werden.

Das führt im Rahmen der Konstitution individueller Identität nahezu zwangsläufig zu einer Konzentration auf die labilen Übergangsstellen im Handlungswissen und Lösungsmöglichkeiten für kommunikative Konfliktfälle. Die neuen Koordinations- und Integrationsleistungen im sozialen Inklusions-/Exklusions-Mechanismus nötigen zu erhöhter 'Erfahrungsreflexion'. Sie ist Voraussetzung einer konsistenten Selbstbeschreibung. Diese muß sich nun auf emporgeschaubten Anforderungs- und Verarbeitungsniveaus im Handlungswissen vollziehen.

Mir scheint, daß sich diese Wissenskonsistenz nur einstellen kann, wenn die Person die neuen Übergänge und Anschlüsse im Handlungswissen **routinisieren** und **Mechanismen der Raffung** situativ-kommunikativer Anforderungen entwickeln kann. Es ist jedoch zu vermuten, daß solche Kompetenzen im selben Maße die Varietät der Handlungselemente potenzieren wie sie die 'individualistische Besetzbarkeit' der in die Handlungssegmente eingelassenen Informationspartikel reduzieren.

(3) Die Notwendigkeit zur sequentiellen Anschlußfähigkeit verdankt sich der verstärkten De-Sequentialisierung individueller Karrieren. Sie erfordert eine höhere **biographische Beweglichkeit und Reversibilität** der Person.

Die innersubjektive Vorstellung von Biographie als entworfenem Projekt wird sich in dieser Perspektive verstärken. Wenn sich eine höhere Reversibilität in der individuellen Karriere durchsetzen soll, dann müssen die Handlungssysteme das strukturell verkräften. Möglich ist das nur bei verstärkter Exklusion individualisierter Selbstdeutungen.

Die Person ihrerseits muß Sprünge zwischen differenten Handlungssystemen biographisch deuten und anschließen können. Das Phänomen des 'Aufenthalts unter Vorbehalt' in kommunikativen Feldern wird sich verstärken. Ebenso wird es für die Akteure notwendig, die individuellen Selbstbeschreibungen zeitlich und semantisch nicht zu eng zu halten. Die Verlängerung und temporäre Reaktualisierung der Postadoleszenz, die in der gegenwärtigen Ausdifferenzierung biographischer Lebensphasen beobachtbar ist, verweist auf diesen Aspekt.



⁷⁷ Wie das im Kontext von Bildungsinstitutionen zu erreichen wäre, wird uns in Kapitel 4 beschäftigen.

„Universität hätte ein größeres Flair, einen größeren Anspruch, wenn's eigentlich egal ist, wann man irgendwo aufschlägt, sich ein Buch greift, in die Ecke setzt und seine Sachen erledigt.“

„... weil mich Bildung eigentlich schon immer interessiert hat ...“

aus den Interviews

3 Individualität und Universität

Wir wollen den im vorigen Kapitel entwickelten Auffassungsmöglichkeiten moderner Individualität weiter nachgehen. Die innere Logik personaler Selbstbeschreibungen und -deutungen hat nunmehr eine klarere Kontur gewonnen. Wir haben ebenso mögliche Konsequenzen in verschiedenen sozialen Strukturdimensionen aufgezeigt. Dabei haben sich auch die 'Erb-lasten' einer individualisierten Identitätskonstruktion gezeigt.

In diesem Teil der Arbeit soll es nun darum gehen, den Konsequenzen von Anspruchsindividualität für bildungsinstitutionelle Kontexte auf die Spur zu kommen. Dabei werden wir den Focus unserer Aufmerksamkeit auf die Institution Universität richten. Wir wollen im folgenden also einen näheren Blick werfen auf die institutionelle Handlungsplanung und -organisation Studierender. Diese vollzieht sich im Horizont eines individualisierten Zugriffs auf universitäre Bildung und Ausbildung.

Unsere Argumentation zielt dabei immer auf **zwei Ebenen**. Auf der einen Ebene sollen generalisierte Elemente eines Bildungshabitus herausgearbeitet werden, wie sie aus den vermuteten Machbarkeitsmedien folgen könnten. Dieser Bildungshabitus ist gewissermaßen die Grundhaltung, in der Subjekte den Bildungsinstitutionen begegnen. Sie präformiert dann den individuellen '**Bildungsgedanken**', an dem sich jede Bildungsplanung orientiert.

Die zweite Ebene enthält die bereits skizzierten Individualitätskompetenzen. Den zu Ende des zweiten Kapitels angeführten 'Idealformen' einer individualisierten Handlungsplanung werden Vermutungen über den konstitutionellen Ist-Zustand studentischen **Bildungsverhaltens** kontrastierend gegenübergestellt. Dies geschieht in der Intention, universitäre Problemzonen zu markieren und konventionelle Beobachtungsmißverständnisse aufzuzeigen.

Die Ausführungen in den drei Analyseteilen sind durchsetzt von 'narrativen Momentaufnahmen'. Diese sind Zitate aus Interviews⁷⁸ und in Einzelfällen quantitativ-statistische Einsprengsel. Sie dienen der empirischen Unterfütterung des Argumentationsganges. Dabei wollen sie nicht im strikten Sinne eines Belegs gelesen werden, sondern vielmehr als Veranschaulichung eines Horizontes möglicher Praxisfigurationen.

3.1 Bildung: Die Ambivalenz der Möglichkeit

Die Bildungsexpansion der 60er und 70er Jahre hatte eine weitgreifende Öffnung des sozialen Raums zum Ziel. Die in diesen Dekaden initiierten Bildungsreformen verdanken sich dem Versuch, soziale Möglichkeiten über die Ebnung, Erleichterung und Erweiterung von Zugängen zu Bildung, Ausbildung und Fortbildung zu erweitern. Der Gedanke sozialer Emanzipation und Gleichberechtigung ist in sozialstaatlicher Couleur untrennbar mit dem Ausbau von Bildungschancen verknüpft. So folgte denn auch der beginnenden Expansion des Wohlfahrtsstaates in den frühen

⁷⁸ Im Zusammenhang mit der argumentativen Entwicklung der vorliegenden Arbeit habe ich eine Reihe von Interviews durchgeführt. Insgesamt handelt es sich um 15 Befragungen: 9 Interviews mit Magisterstudierenden am Institut für Pädagogik der Universität Hannover und 6 Interviews mit Kandidaten der Prüfung für den Erwerb der fachbezogenen Hochschulzugangsberechtigung (Immaturen) aus einem Vorbereitungskurs, den ich derzeit für die Volkshochschule Hannover durchführe. Alle Befragten wurden zufällig ausgewählt, den Interviews lag ein Fragenkatalog zugrunde. Die Befragungen fanden im Sommer 1997 statt. Die Fragenkataloge und transkribierten Antworten werden im Anhang aufgeführt.

Wenn im folgenden auf die Interviews verwiesen wird, finden sich Kürzel aus zwei bzw. drei Ziffern: die erste Ziffer bezieht sich auf die Interviewstaffel (1 für Magisterstudierende, 2 für Immaturen); die zweite Ziffer bezeichnet das jeweilige Interview in der Staffel; die gegebenenfalls angeführte dritte Ziffer verweist auf die Einzelfrage im entsprechenden Interview.

60er Jahren ein starkes Wachstum von Bildungs-, Wissenschafts- und Gesundheitsberufen und der technischen Intelligenzberufe.⁷⁹

Die Öffnung des sozialen Raumes über die Expansion von Bildungsmöglichkeiten ist somit in der Perspektive unseres Themas gleichsam eine Doppelbewegung. Einerseits werden die ehemals verknüpften Zugänge zu vielversprechenden sozialen Statuspositionen verbreitert. Genau dadurch können andererseits die Inklusionsmechanismen sozialer Handlungsbereiche, die sich ja über Erwartungshaltungen an definierte Positionen im sozialen Raum manifestieren, auf das Maß an Variabilität ihrer Akteure zurückgreifen, auf das sie sich im Anschluß an die Exkludierung von Individualität eingestellt haben.

Das Zusammenwirken von verbreiterten Zugängen zu Statuspositionen und verstärkter Variabilität in der Besetzung der Handlungsstrukturen erzeugt ein spezifisches Spannungsmoment. Dieses wollen wir näher betrachten.

Wenn Bildung expandiert (und mit ihr die institutionelle Struktur, die als Transmissionsmechanismus fungiert und diese Bewegung legitimatorisch absichert), so rückt sie als Ermöglichungsbedingung sozialer Statusverbesserung und personaler Entwicklung in das intentionale Zentrum sozialen Handelns. Und sie wird als solche *'real'*, d.h. innerhalb des Horizontes der personalen Handlungsmöglichkeiten erreichbar.

Die verstärkte Inklusion der Subjekte als hochspezifizierte Handlungsträger in gesellschaftliche Teilbereiche macht eine stärkere Flexibilisierung der Positionsbesetzung notwendig. Die Positionsdefinitionen wiederum, wenn auch teilsystemspezifisch ausgerichtet, müssen von den Handlungssubjekten nun individualistisch ausgedeutet werden. Nur in dieser Perspektive, wie wir es gesehen haben, kann sich unter Exklusionsbedingungen eine subjektive Selbstbeschreibung vollziehen (Ich muß begründen, warum ich diesen Job verrichte, jenen Beruf erlerne, solche Zukunftsperspektiven entwerfe). In subjektiver Binnenperspektive kommt die Expansion von Bildungsmöglichkeiten also nicht nur als Ermöglichung sozialen

⁷⁹ Vgl. hierzu etwa Blossfeld (1985).

Aufstiegs an, sondern auch als Chance für individuelle Horizonterweiterungen, als Möglichkeit der sozialen Ausdeutung personaler Ambitionen. Sie lassen sich in zeitlicher Dimension zur individuellen Karriere verdichten. Dieser **Machbarkeit** personaler Perspektiven entspricht jedoch auch die Kehrseite zunehmender **Eigenverantwortung** für die individuellen Handlungskonsequenzen.

"Sich selber zu entscheiden und die Entscheidung nach einer Individuallogik zu fällen, ist möglich und notwendig geworden. Die institutionelle Entlastung für die Inhalte der Entscheidung schwindet; statt dessen ist das Individuum auf >sich selber< verwiesen. Das heißt natürlich auch, daß die Individualmotive zu einer legitimen Handlungsbegründung geworden sind. Das Individuum kann Entscheidungen, die nach einer Individuallogik gefällt werden ..., verstehen und muß sie in dieser Hinsicht akzeptieren, wie immer es sonst dazu steht."⁸⁰

Die von Kohli angeführte Logik der Individualmotive wird damit auch zum wesentlichen Rechtfertigungshorizont subjektiven Handelns und seiner Konsequenzen. Freilich emanzipiert sich das Individuum von der grundsätzlichen Unhinterfragbarkeit seiner sozialen Handlungsvorgaben. Doch bedeutet das ja mitnichten, es gäbe fortan keinerlei Verbindlichkeiten gesellschaftlich-institutioneller Handlungsrahmungen mehr. Wenn auch die Person ihr Handeln innerhalb sozialer Teilbereiche deutungstechnisch verstärkt auf Individualmotive zurechnet, so ist sie doch gerade als individualisiert handelnde einer verdichteten Inklusion in das Handlungsfeld unterworfen.

Wir erkennen hierin das erste Spannungsmoment individualisierter institutioneller Handlungsstrukturen: organisationelle Felder öffnen sich in der Zutritts- und Gestaltungsperspektive einer größeren Varietät von Handlungsträgern dergestalt, daß diese den Handlungsvollzug motivisch stärker intrinsisch verankern. Legitimatischer steht hierfür eine **Semantik der Machbarkeit**, des Chancenreichtums zu Verfügung. Das bedeutet jedoch, daß die Subjekte die gleichlaufend potenzierte **Möglichkeit des Mißer-**

⁸⁰ Kohli (1994), 233.

folges individueller Anspruchsproklamation ebenso in verstärktem Binnenbezug interpretieren - für sich selbst und für andere Personen.

Mit der Öffnung des sozialen Raumes korrespondiert folglich die Auffassung der Individuen, für die Besetzung sozialer Positionen Eigenverantwortung zu tragen. Das gilt gleichermaßen für Erfolgs-, wie Mißerfolgskarrieren. **Das Phänomen der Statusunsicherheit wird folglich ebenso individualistisch ausgedeutet.**

In bildungsbiographischem Kontext erzeugt das einerseits die eigentümliche 'nervöse Aufgeregtheit' gegenüber Möglichkeiten der Bildungs- und Titelakkumulation, die gegenwärtig etwa in der Landschaft institutionell organisierter Bildungs- und Lernangebote in der Figur der 'Notwendigkeit lebenslangen Lernens' verhandelt wird.⁸¹

Andererseits liegt wohl gerade hier der Grund für eigentümliche Effekte des Unterlaufens individualistischer Handlungsnotigungen durch die Klientel von Bildungsinstitutionen. Den institutionellen Handlungsfeldern ist nämlich ein beträchtliches Potential individuellen Mißlingens eingelagert, das nicht selten Gefühle der Unaushaltbarkeit und der Handlungsunfähigkeit provoziert. Diese Gefühlslagen können dann quasi anti-institutionell gewendet werden. Das zeigt sich im Kontext von institutionenbezogener Defizitreklamation dann in einer Art 'pseudo-kommunikativer Privatsprache'⁸². Dergestalt können innerhalb eines solchen Diskurses Probleme argumentativ verfremdet werden, die aus der Exklusion individueller Selbstbeschreibung resultieren, wie sie für institutionelle Handlungsfelder ja funktionsnotwendig ist. Dieser Vorgang verdankt sich dabei einem 'Ab-

⁸¹ So ist "das lebenslange Lernen zu einer gesellschaftlichen Leitidee, zu einer kulturellen Grundorientierung avanciert, die für die Individuen einen mehr oder weniger verpflichtenden Charakter hat und ihr Handeln, wenn auch in unterschiedlichem Maße, prägt. Unabhängig von den bildungstheoretischen Diskussionen hat dieses ubiquitäre Institutionengeflecht von pädagogischen und nicht pädagogischen Einrichtungen mit seinem diversifizierten Lernangebot einen erheblichen gesellschaftlichen Prägeeffekt erreicht. Dabei wird mit der Norm des lebenslangen - allzeit möglichen - Lernens einer Dynamisierung des Lebens Vorschub geleistet, die zunehmend alle konservativen Momente wie Traditionen und Lebensformen in sich aufsaugt und sich stattdessen an der ambivalenten, zuweilen aber auch mythischen Figur des Neubeginns orientiert, die sowohl persönliche Chance als auch gesellschaftliche Zumutung bedeuten kann. Die Biographie wird reversibel, immer wieder von neuem beginnbar und damit zu einem unabschließbaren Projekt individueller Selbstbestimmung, das sich in seinem Konstruktionscharakter in der immer radikaleren Abschaffung der Herrschaft der Vergangenheit über Gegenwart und Zukunft vollzieht" (Kade/Seitter (1995), 310).

⁸² Wir wollen diese Umschreibung in Anlehnung an Alfred Lorenzer verwenden. Vgl. dazu etwa Lorenzer (1973), 127 ff.

wehrmanöver' mit dem Ziel, den Problemdruck an die Institution weiterzureichen. Im Lorenzerschen Sinne ließe sich hier von einer Desymbolisierung der Problem-Repräsentanzen sprechen. **Der Exklusionsdruck institutioneller Felder führt so in einer Gemengelage mit den Risiken individualistischer Handlungsmotive zu einer Art funktioneller 'Diskurs-Regression'**. Diese verwandelt die Problemzonen individualisierter Anspruchshaltungen gegenüber hochkomplexen Institutionen innerhalb der Konfliktwahrnehmung regressiv in 'Klischees'. Durch diesen Mechanismus scheint nicht selten das Sprechen über individuelle Probleme in der Institution spezifisch verstellt, 'privatisiert'.⁸³

Etliche zentrale Begriffe einer kritischen Bestandsaufnahme institutioneller Defizite weisen in vielen Gesprächssituationen diese eigentümliche Bedeutungsverschiebung auf. Sie findet sich auch an verschiedenen Stellen in den Interviews.

Etwa betont der Studierende in Interview 1-1 die Schwierigkeit, die Organisation der Studienveranstaltungen und das studienbegleitende Arbeitsleben effektiv zu koordinieren. Die Beleg- und Zeitaufgaben des Pädagogik-Magisterstudiums sind in Relation zu anderen Fächern jedoch so gestaltungsoffen, daß hier individuelle Planungsprioritäten nicht nur möglich sondern sogar nötig werden. Doch es heißt bei der Frage nach den institutionellen Defiziten:

"Ich kann da also nur für mich reden, daß ich mir die letzten Jahre gedacht habe, also es wird nicht so viel auf deine Bedürfnisse eingegangen insofern, daß ich mir nach und nach eigentlich mehr so ein etwas stringenteres Studium gewünscht habe. Das liegt dann wahrscheinlich auch im Wesen des Magisterstudiengangs, daß am Schluß des Studiums noch mal die Karten neu gemischt werden, und ich wünschte mir auch für den Magisterstudiengang vielleicht doch ein bißchen mehr Stringenz, und ja, daß es vom zeitlichen Ablauf, vom zeitlichen Rahmen ein bißchen kürzer gemacht werden könnte und sich

⁸³ Im Kontext evaluativer Bemühungen innerhalb der Institution Universität scheint dieser Aspekt bislang nicht einmal ansatzweise berücksichtigt. Es entsteht der Eindruck, daß die dort zugrunde liegenden Modi empirischer Beobachtung nicht selten an einer gewissen *hermeneutischen* Naivität kranken.

vielleicht mal mehr nach dem amerikanischen oder englischen Modell orientiert.⁸⁴

Wäre ein Studium von seinen Auflagen her so strukturiert, hätten sich für den Studierenden die Probleme sicher potenziert. Mir scheinen hier die Begriffe 'Stringenz' und 'Kürzung', auch der Verweis auf 'das amerikanische oder englische Modell' viel eher die oben angeführten Merkmale einer funktionellen semantischen Regression aufzuweisen. Hier liegen Sprach-Klischees vor, die vielmehr auf unlösbare Konflikte einer kontingenten individualisierten Handlungsplanung verweisen.

Eines der dominierenden Sprach-Klischees ist wohl der Begriff des 'Praxisbezuges'. Kaum ein Schlagwort wird in so vielen Zusammenhängen genannt und gleichzeitig auf so außerordentlich problematische Weise verzerrt. Zwei Gründe bieten sich hierfür an. Zum einen ist der universitäre 'Praxisbezug' zur unübersehbaren Kenngröße der momentanen Diskussion um die Zukunft der Institution Hochschule avanciert.⁸⁵ Er besitzt folglich hinreichend breitenwirksame Prägnanz. Zum anderen aber - und das ist der entscheidendere Aspekt - bringt er in den komplizierten innerinstitutionellen Diskurs ein scheinbar autoritatives Element hinein. 'Die Praxis' wird so unversehens zur statisch-verbindlichen Finalisierung, die auf strukturelle Differenzierungsprozesse jedweder Art eine eigentümliche Gerinnungswirkung ausübt. Über den Verweis auf eine sozio-ökonomisch valide 'Berufsrealität' wird die Eigenheit des Handlungssystems Universität utilitaristisch-instrumentell unterlaufen. Dabei geht es natürlich selten um die ebenso komplexen wie kontingenten Handlungsstrukturen außeruniversitärer Praxisfelder. Wichtig ist die Figurierung der vermeintlich antizipierten 'klaren Praxisnotwendigkeiten', die herbeigesehnt werden, die kontingenten handlungssystembezogenen Ausdifferenzierungsprozesse von Wissenschaft, Lehre und institutionell-organisatorischem Aufbau in verbindliche Bahnen zu lenken. 'Die Praxis' wird so zu einem individualisierten

⁸⁴ Interview 1-1-9.

⁸⁵ Muß eigens erwähnt werden, daß alle in unserem argumentativen Kontext aufgezeigten Schlagworte immer auch zutreffende Defizitmarkierungen mit sich führen, die sehr wohl in der Diskussion um die notwendigen Veränderungen der Institution Universität ihren Platz haben? Daß dies offensichtlich so ist, macht ja gerade deren Desymbolisierung überhaupt erst möglich.

*Phantasma, einem argumentativen 'El Dorado' in einer Geographie unüberschaubarer, überfordernder Ausdifferenzierung.*⁸⁶

Dies wird etwa deutlich wenn die Studierende in Interview 1-2 über die Defizite des Studiums sagt:

*"Speziell in den beiden Fächern Soziologie und Pädagogik ist das Problem, daß so relativ wenig möglich ist, so einen roten Faden zu verfolgen. Alles Mögliche wird angeboten und von jedem etwas, aber so eine richtige Kontinuität, die fand ich schwierig zu verfolgen. (...) Ich fänd' mehr Praxisbezug schön, mehr Kontakt mit der Außenwelt. Also was mich mit voranschreitender Semesterzeit mehr und mehr genervt hat, war so dieses beliebige Rumdiskutieren, wo ich dann gemerkt hab', das hat so gar nichts mit dem zu tun, was außerhalb stattfindet. Fast wie so ein Spiel für sich. Wir treffen uns hier alle und reden intelligent und haben Spaß dran, und das kann endlos weitergehen."*⁸⁷

3.2 Expressivität: Erlebnissrationalität und Defensive

Die Beurteilung von Qualität und Nutzen eines Studiums ist auf Informationen angewiesen, die Indizien markieren. Informationen sind konstitutionell an Differenzen geknüpft. Unsere Leitidee ist hier die Differenz von institutioneller Realität und individualisiertem Anspruch. Interessant wird diese Perspektive, wenn wir uns im bildungsinstitutionellen Kontext dem individualistischen Machbarkeitsmedium der Expressivität zuwenden. Sie meint ja die individuelle Anspruchsidentifizierung in einem erlebnisbezogenen Modus des Selbstaudrucks. Sie bedeutet eine Orientierung in doppeltem Subjektbezug: Zum einen ist die grundlegende Relationierung jeglichen Handlungsvollzugs zu personalen Anspruchshaltungen für sich schon deutliche Ausrichtung an individuellen Kriterienkatalogen. Darüber hinaus potenziert die Konstruktion eines Erlebnishintergrundes von expressivem Selbstaudruck jedoch eine Semantik des Subjektbezuges. In der Realität universitärer Bildung bedeutet dieses eine Konfrontation von quasi 'individualitätsblinden' institutionellen Handlungsimperativen mit

⁸⁶ Wie problematisch eine Verkennung der funktionalen Differenzen von universitärer und außeruniversitärer Praxisfelder gerade innerhalb eine Disziplin ist, deren Gegenstand im Prozeß der (Wissens-)Vermittlung liegt, werden wir in Kapitel 4 noch ausführlich untersuchen.

Motivlagen der Bildungsklientel, die in ihrem Subjektbezug gar potenziert sind. Die Möglichkeit einer Überforderung institutioneller Bildung liegt auf der Hand. Hier lohnt sich ein genauerer Blick.

Expressivität als Machbarkeitsmedium ist das Transportmittel für die Proklamation individueller Anspruchshaltungen. Es enthält dabei zwei eigentümliche Fixierungen.

Wie immer der Selbstaussdruck einer Person formuliert ist, er gewinnt nur dann identitätsorientierende Wirkung, wenn die in ihm zur Geltung gebrachte Anspruchshaltung in Relation/Differenz zum Ist-Zustand gesellschaftlicher Existenz gebracht wird. Nur daraus kann ja eine markierte Information werden. Diese Information über eine individuelle Kontur ist Richtschnur für die subjektive Bedeutungskonstruktion. Sie jedoch und auch die ihr zugrundeliegende Anspruchsdifferenz 'verpuffen' sozusagen folgenlos in den Tiefen personaler Sinnhorizonte, wenn sie nicht kommunikativ angeschlossen werden. Die Handlungsplanung von Ego beginnt sich am Kommunikant Alter auszurichten. Somit ist die Markierung und Proklamation personaler Individualität über das Medium Expressivität an die Sozialdimension sinnhaften Handelns und damit **konstitutiv an den Kommunikant Alter verwiesen** (Fixierung 1).⁸⁸

Die Systematisierung des Handelns von Ego ist in der sozialen Dimension zwar an einen Alter geknüpft, dennoch orientiert es sich am semantischen Horizont eines inneren Selbstverhältnisses. Gerhard Schulze nennt dies die "Innenorientierung" der Handlungsplanung. Sie scheint in unserer Perspektive das notwendige Instrument, um eine exkludierte Individualität über die Partikularität der Teilsystemrationalitäten hinweg zu integrieren. Wenn kein Handlungssystem eine Definition für die personale Selbstbeschreibung mehr generieren kann, versucht das Subjekt die solchermaßen 'stummen' Handlungsfelder zur Kontrastierung, zum steten Abgleich mit den Entwürfen anspruchsbefahter Selbstdeutungen heranziehen. Die einzige Instanz, die alle kommunikativen Teilbereiche überspannt und

⁸⁷ Interview 1-2-8.

⁸⁸ Daß hier ein wesentlicher Einwand gegen jegliche Vorstellung von Individualisierung als Form zunehmender 'Asozialität' enthalten ist, wollen wir nur am Rande erwähnen.

damit die Integrität einer konsistenten Handlungsinterpretation gewährleisten kann, ist die Person selbst.

"Die Menschen können wählen und sich die Welt zusammensetzen. Damit verlagern sich die Ziele des Handelns von der Situation auf das Subjekt, von den Umständen zu Erlebnissen, von außen nach innen."⁸⁹

In die Struktur einer Individualisierung durch Anspruchshaltungen fließen die typischen Elemente einer Erlebnisrationalität ein.

"Erlebnisrationalität ist die Systematisierung des Handelns unter der Regie der Innenorientierung. (...) Erlebnisrationalität ist Selbstmanipulation des Subjekts durch Situationsmanagement. Die Absichten richten sich auf psychophysische Kategorien, etwa Ekstase, Spannung, Entspannung, sich wohl fühlen, Gemütlichkeit, sich ausagieren."⁹⁰

Dieses Moment der Innenorientierung haftet nun den individualistischen Ansprüchen kommunikativer Handlungen an, wenn sie auf die Perspektive eines personalen Selbstausdrucks ausgerichtet werden. Dergestalt wohnt der individualisierten Handlungspraxis ein inszenatorisches Element inne. Dieses ist gewissermaßen die Projektionsfläche für die von Schulze angeführten psychophysischen Kategorien. Somit ist das Medium der Expressivität gestaltungslogisch **an die Rationalität des Erlebnisbezuges geknüpft** (Fixierung 2).

Beide Fixierungen des Machbarkeitsmediums Expressivität ziehen im Kontext universitärer Handlungsfelder gravierende Konsequenzen nach sich. Ich möchte diese beiden Fixierungen einmal zusammenziehen. Als Verbindungselemente sollen dabei einige Beobachtungen fungieren, die Thomas Ziehe im Kontext einer zunehmenden Selbstbezüglichkeit von Identitätssemantiken formuliert hat.⁹¹

⁸⁹ Schulze (1994), 107.

⁹⁰ A.a.O., 109.

⁹¹ Vgl. Ziehe (1996), 924 ff.

In den hochkontingenten Handlungsbezügen einer komplexen Institution, wie sie die Universität darstellt, sind individualisierte Handlungsplanungen und -motive von einer hohen Wahrscheinlichkeit folgenloser Anschlußprovokation gekennzeichnet. Dieses Mißerfolgspotential haben wir oben als Ambivalenz der Möglichkeit kennengelernt. Ziehe skizziert nun zwei Varianten eines von Selbstbezüglichkeit gekennzeichneten Selbstverhältnisses: Einerseits ist dies die defensive Variante einer Selbstfestlegung auf einen beständigen Konditionalitätsvorbehalt unter der Regie eines Gefühls des Ausgeliefertseins. Auf der anderen Seite gibt es die offensive Variante einer Struktur der Selbstinstrumentalisierung.⁹² Dabei scheint, daß diese beiden Varianten weniger zwei prinzipielle Modi eines individualistisch-reflexiven Selbstverhältnisses sind, sondern vielmehr die beiden Seiten der Medaille sozusagen einer unter Kontingenzdruck stehenden Anspruchsindividualität darstellen. Diese teilt mit der Seite der Selbstinstrumentalisierung das grundlegende Motiv einer proklamierten individuellen Unverwechselbarkeit. Andererseits kann diese Grundhaltung in Momenten einer hohen Kontingenzbedrängnis genötigt-flexibel auf Strategien einer unauffälligen Wartestellung, gewissermaßen einer kommunikativen Mimi-kry umstellen.

Unter dem Druck der Ambivalenz der Möglichkeit bildet sich eine Präferenz für die defensive Variante aus. In ihrem Sog wird nun auch die Selbstinstrumentalisierung defensiv gewendet. Individuelle Unverwechselbarkeit wird dadurch quasi ex negativo artikuliert und an das Element der Zurückgenommenheit angeschlossen. Im universitären Alltag zeigt sich das in einer 'Expressivität mit den Füßen': welche Veranstaltungen von welchem Dozenten besucht werden; welche Termine innerhalb der Seminarveranstaltung wahrgenommen werden; wo im Veranstaltungsraum gesessen wird; welche mimischen Kommentare abgegeben werden; für welche Referate und Hausarbeiten Meldungen abgegeben werden; welcher Prüfer ausgewählt wird. Diese Lenkungskriterien studentischen Verhaltens transportieren nur geringe Aktivitätspotentiale und demgegenüber starke negatorische Momente: welche Themen mag ich nicht; welche

⁹² Vgl. A.a.O., 933 f.

Dozentencharaktere liegen mir nicht; wann hat eine Seminarveranstaltung gegenüber anderen Verpflichtungen des Alltags die geringere Bedeutung; welcher Beteiligungszugriff ist mir zuwider; welche Kommunikationsofferte mache ich nicht; warum ist die Ausführung eines Themas weniger wichtig als die thematische Absichtsbekundung; wie möchte ich nicht befragt und beurteilt werden.

Diese Motive sind in der Perspektive studentischer Distinktionsmechanismen nun sicherlich nicht neu. Doch die zutage tretende Ballung von Motiven, die eine offensive kommunikative Profilierung innerhalb des institutionellen Geschehens blockieren, ist im Rahmens einer relativ gestaltungsoffenen Studienordnung, wie sie etwa das Fach Pädagogik vorgibt, mehr als erstaunlich. Sie wird erst vor dem Hintergrund der hier postulierten **defensiven Expressivität individualistischer Anspruchsproklamation** plausibel. Diese legt dann über das studentische Selbsterleben und Handeln im Alltag der komplexen/kontingenten institutionellen Realität von Universität nach meinen Erfahrungen tatsächlich den 'defensiven Grauschleier', den Ziehe als charakterisierendes Element eines defensiven Selbstverhältnisses bezeichnet.⁹³

Dieser defensive Grundtenor im individualistischen Selbstaussdruck verlagert das Bemessungskriterium für eine gelungene expressive Rückkopplung hin zur Alter-Seite. Der Modus der Handlungsrealisierung durch das kommunikative Gegenüber wird zur orientierenden Referenz der eigenen Handlungsplanung. Dann ist die defensive Expressivität des Individuums auf eine eigentümliche Weise vom kommunikativen Handlungsangebot des Alter abhängig.⁹⁴ **Das Handlungsangebot des Kommunika-**
ten Alter spiegelt dann die Bedingung der Möglichkeit individualisti-
schen Selbstaussdrucks. Dieses tut es zudem umso mehr, je stärker seine Erlebnisqualität und -intensität ausgeprägt sind.

⁹³ A.a.O., 933, Fußnote 25.

⁹⁴ Diese Bindung ist gewissermaßen das unauflöslich-permanente Spiegelstadium in der defensiven Expressivität von Anspruchsindividualität.

Der solchermaßen beschriebene Charakter expressiver Zurücknahme tritt im universitären Alltag als eine ausgeprägte studentische Abhängigkeit, ja fast könnte man sagen Auslieferung an die Beschaffenheit des institutionellen Angebotes auf. Deren Spuren finden sich auch in den Interviews.

Die Studentin in Interview 1-2 beklagt:

"Wenn ich mal an einem Thema einen Narren gefressen hatte, dann gab's kein Seminar mehr dazu, und dann hab' ich das irgendwie selber verfolgt oder einen Teil davon vielleicht irgendwo wiedergefunden und es dann aber seingelassen, weil ich da und da einen Schein brauchte. (...) Mein Interesse wär' halt das gewesen, meinetwegen Bourdieu weiter zu verfolgen. Also das ging am Schneiderberg so, da war mal ein kurzes Aufflackern, da war's aber schon wieder weg. Das war halt mein Interesse."⁹⁵

Daß Veranstaltungen allererst dazu dienen, Themen aufzuschließen, die weitere eigene Beschäftigung damit zu initialisieren, scheint hier fast aus dem Blick zu geraten. Statt dessen trägt die Veranstaltung das eigene Interesse am Thema, das auch bald nach dem Ende der Seminarzeit erlischt.

Die Fixierung an einen institutionellen Input wird besonders im Bezug auf die studentische Studienorganisation deutlich. Die Individualisierbarkeit des Studienablaufs und der innerinstitutionellen Orientierung wird so unversehens an die universitäre Beratungsleistung geknüpft.

"Es gab da diese eine Orientierungseinheit, die hat aber ein Dozent gemacht, der mir nicht so lag und auch allgemein nicht so beliebt war, und ich fand, daß er nicht das gemacht hat, worauf es ankam. Er hat halt irgendwie pädagogisches Grundwissen vermittelt, und ich finde, daß es da wichtiger gewesen wäre, was zum Aufbau des Studiums, wie studiere ich, so Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, daß sowas viel mehr rübergekommen wäre. Deswegen fand ich, hatte ich nicht so einen guten Studienstart, das kam dann erst nach ein paar Semestern, so den Überblick, das hat so ein bißchen gefehlt."⁹⁶

⁹⁵ Interview 1-2-8.

⁹⁶ Interview 1-3-3.

Oder:

"(Verbesserungen?) Eine größere Nähe zu den Studenten, zum einen. Für die anderen Magisterstudiengänge, ich hab's in Philosophie gemerkt, verbesserte Einführungen oder je nachdem, wie weit der einzelne Student ist, daß man sich das aussuchen kann, der eine braucht halt eine Einführung, der andere, der hat schon ein bißchen mehr gelesen, für den ist das nichts mehr, der möchte dann schon konkretere Sachen sich anhören können, daß das ein bißchen ausgewogener ist."⁹⁷

Die Studierende in Interview 1-5 formuliert dann auf die Frage nach dem bisher größtem Problem im Studium fast schon ein inputorientiertes Paradox.

*"Die Organisation des ganzen Studiums. Daß ich mir von Anfang an nicht darüber im Klaren war, wie ich auf kürzestem Weg meine Ziele erreichen kann, also meine Wissensziele, und ich mich auch von Anfang an nicht darüber aufgeklärt gefühlt habe, wie das hier jetzt eigentlich läuft, welche Verpflichtungen ich habe, **welche Freiräume ich habe, und was ich machen kann, was sinnvoll wäre** (Hervorhebung von mir, D. G.), das hat mir eigentlich gefehlt."⁹⁸*

Die kommunikative Beziehung zu den Lehrenden gerät darüber nicht selten unter eine privatistische Semantik.

"Man kann sich seine Beziehungen eigenhändig aufbauen, man ist nicht darauf angewiesen, mit bestimmten Personen auskommen zu müssen, man kann immer noch einen anderen Dozenten wählen, wenn man mit einem nicht klarkommt. Es ist schon ein bißchen realitätsferner, wenn man das am Berufsalltag mißt."⁹⁹

Schließlich gerät auch die Verortung von Bildungsdefiziten in den Sog defensiver Handlungsorientierungen.

⁹⁷ Interview 1-4-8.

⁹⁸ Interview 1-5-4.

⁹⁹ Interview 1-5-7.

"(Welche Bildung wird vermittelt?) Sehr partiell. Es ist eine Art von Bildung, die bei vielen, so wie ich es mitbekommen habe, eher im Kurzzeitgedächtnis bleibt, nicht so lange vorrätig ist. Das Wissen verschwindet irgendwann, spätestens, wenn das Semester vorbei ist, oder da hinterher nichts mehr kommt, oder nichts mehr aufgearbeitet wird, ist das Wissen halt einfach ein Wissen, das man sich kurzzeitig aneignen kann, das aber sehr schnell wieder verloren geht. Insofern Bildung nur sehr bedingt."¹⁰⁰

Die Folge dieser defensiven Expressivität ist ein Gestus der weitgehenden Überantwortung von Studienerfolg an den Vermittlungsoutput der Institution. Das Resultat ist eine deutliche Diffundierung von Erfolgs-/Mißerfolgszurechnungen in studienbezogenen Lehr-/Lernverhältnissen. Das erschwert die Identifizierung von Kompetenzaneignungsstrategien und erzeugt einen wiederum defensiven Mechanismus klischeegestützter Defizitprojektionen.

Diese Vermutung wird auch durch Ergebnisse einer empirischen Untersuchung gestützt, die ich im Zusammenhang einer meiner Lehrveranstaltungen im Sommersemester 1995 am Institut für Pädagogik der Universität Hannover durchgeführt habe.¹⁰¹ Bei der Auswertung und auch im Zusammenhang einer institutsöffentlichen Diskussion der Befragungsergebnisse fielen einige auf den ersten Blick erstaunliche Mißverhältnisse in den Antworten der Studierenden auf. Wie auch schon in den zitierten Interview-passagen deutlich geworden ist, gab es massive Klagen über die Strukturierung der Studiengänge und einzelner Lehrveranstaltungen, über mangelhafte Orientierung und Betreuung im Studium, über zu geringe inhaltliche Fundierung und Originalität und über schwierige Arbeitsbedingungen.¹⁰² Diese einzelnen Aspekte wurden als mögliche Ursachen für

¹⁰⁰ Interview 1-5-9.

¹⁰¹ Hierbei wurden stichprobenartig Studierende in verschiedenen Veranstaltungen mittels Fragebögen zu den Studienbedingungen am Institut befragt. Insgesamt wurden 178 Fragebögen ausgewertet. Die Befragten waren Studierende aller Semester aus dem Magisterstudiengang und dem Studiengang für das Lehramt an Gymnasien. Vgl. Gensicke (1995).

¹⁰² Noch einmal: Es geht bei der Besonderheit der hier vorgelegten Forschungsperspektive nicht darum, die Richtigkeit der studentischen Darlegungen zu ermitteln (in der Tat wiesen etliche der Ausführungen auf eklatante institutionelle Defizite hin). Vielmehr sollen die ermittelten Auskünfte einmal unter dem spezifi-

die als zu groß empfundenen inhaltlichen, methodischen und praktischen Defizite geltend gemacht.

Die Untersuchung erbrachte jedoch auch gravierende Aneignungsmängel auf der Seite der Studierenden. So investierte etwa die Hälfte der Studierenden im Semester für das Fach Pädagogik außerhalb des Aufwandes für Lehrveranstaltungen nur bis zu einer Stunde Arbeitszeit pro Woche (davon antwortete noch einmal etwa die Hälfte, sie wende überhaupt keine Zeit außerhalb der Veranstaltungen auf). Ebenso gravierend war das Ergebnis bei der Frage nach der durchschnittlichen Vorbereitungszeit für eine Seminarveranstaltung: nur etwa 25 Prozent der Befragten bereitete sich länger als eine halbe Stunde vor, etwa 10 Prozent bis zu fünf Minuten und etwa 15 Prozent überhaupt nicht. Und auf dieser Linie lag eine weitere Zahl: etwa 43 Prozent der befragten Studierenden hatte noch nie die Bibliothek des Fachbereichs besucht.

Ähnliche Aussagen machten die Befragungsergebnisse in Bezug auf die Informationsveranstaltungen zu den Anforderungen und inhaltlichen Strukturen der Studiengänge. So wußten beispielsweise ca. 28 Prozent der Befragten nichts von einer Einführungsveranstaltung im eigenen Studiengang für das Fach Pädagogik, und noch einmal 14 Prozent gaben an, es gäbe keine solche Einführungsveranstaltung (tatsächlich gibt es für beide Studiengänge Einführungsangebote seitens der Universität bzw. des Instituts, für den Magisterstudiengang noch zusätzliche von der Seite der Fachschaft). Knapp 16 Prozent derer, die von solchen Einführungsveranstaltungen wußten, hatten sie mangels Interesse nicht besucht, 9 Prozent der Informierten hatten die Angebote nicht wahrgenommen, das aber für die Zukunft noch vor.

Die Auflistung dieser Zahlen läßt sich nicht damit abtun, daß hier eben jede der betroffenen Seiten versuche, der jeweils anderen die Schuld für bestehende Mißstände zuzuweisen. Vielmehr geht es um die Plausibilisierung einer eigentümlichen Handlungsblockierung, um den Versuch einer

schen Blickwinkel der hier angestellten Argumentation 'quergelesen', kategorial unterlaufen werden. Dadurch könnten sie für eine anders gelagerte Beobachterposition informativ werden.

Einsicht in die Hintergründe eines spezifischen Zustandes im universitären Alltag: der starken Fixierung Studierender an die Handlungsinitiative der Institution. Wir haben oben deutlich gemacht, warum dieses Verhalten nicht durch schlichte Behauptungen von 'Gleichgültigkeit' oder 'kognitiver Unfähigkeit' erklärt werden kann.¹⁰³

Deutlich wird auch das Moment des Erlebnisbezuges eines expressiven Selbstverhältnisses. Es kann etwa an die Grundeinstellung zum Studium geknüpft sein.

"Als Unterschied zu meiner vorherigen Berufsausbildung, konnte ich meinen Tag viel freier einteilen, viel freier planen, und es steckt hinter einem Studium auch ein ganz anderes Lebensgefühl als hinter einer Berufstätigkeit. Man fühlt sich ungebundener und nochmal jünger als während dieser Berufsausbildung."¹⁰⁴

Auch das Motiv, ein bestimmtes Fach zu studieren, entspringt nicht selten der Projektion einer inhaltlichen Erlebnisqualität.

"Eigentlich wollte ich nach diesem Frankreichaufenthalt BWL mit Sprachen kombiniert studieren. Während dieses Aufenthalts habe ich mir aber eigentlich so gedacht, daß mich dieses Technokratische mit Zahlen und Betriebswirtschaft gar nicht so interessiert, sondern eher die kulturellen Hintergründe dieser Sprache, des Landes, die Menschen, die Leute. Ja, und daraufhin habe ich mich dann entschlossen, Sprachwissenschaft Französisch zu studieren, und die passende Kombination dazu, fand ich, war Pädagogik mit dem Anwendungsbereich Erwachsenenbildung."¹⁰⁵

Auch der Prozeß des Lernens selbst steht unter dem Zugriff einer Erlebnishoffnung. Dabei deutet sich nicht selten die Leitfigur einer 'psychophysischen Reichhaltigkeit' an.

¹⁰³ In diesem Sinne scheint wohl auch ein nicht geringer Teil der gegenwärtigen universitären Debatte um die Qualität des Abiturs analytisch zu kurz zu greifen.

¹⁰⁴ Interview 1-5-6.

¹⁰⁵ Interview 1-7-1.

"Haupteinstieg ist eigentlich mein Interesse, mehr Wissen zu erlangen, mehr zu wissen, sowohl im Bereich Psychologie wie auch Pädagogik. Einfach meinen Geist auch beweglich zu halten. Es fing irgendwann an und hörte auch nicht mehr auf: das Bedürfnis weiterzulernen."¹⁰⁶

Auch die Vorstellungen der 'Lebendigkeit' universitären Alltags¹⁰⁷ oder des späteren 'kreativen Berufsbildes'¹⁰⁸ stehen, wenn sie in der Atmosphäre des sprachlichen Duktus innerhalb der jeweiligen Interviews gelesen werden, unverkennbar unter dem innenorientierten Prüfkriterium des Erlebnisnutzens.

Ebenso findet sich in den Auskünften die Antizipation der Erlebnisorientierung bei den Mitstudierenden. Sie setzt defensive Bestrebungen einer Kränkungsmeidung frei, deren praktische Umsetzung jedoch ein weiteres Mal inputgebunden sind.

"...denn gerade so am Anfang des Studiums wurde einem gar nicht großartig erklärt, wie man ein Referat am besten vorbereitet und wie man ein Referat am besten vorstellt, daß es teilweise nur abgelesen wurde, schreckliche Geschichten, und was dann natürlich kein Publikum reizt zuzuhören."¹⁰⁹

Sehr deutlich stellt sich die mit Elementen einer Erlebnisrationalität unterfütterte 'Gesamtperspektive Studium' in den Interviews mit den "Immaturen" dar. Hier wird die Systematisierung von Erwartungshaltungen unter Beobachtungskriterien der Spannung, des bereichernden Sich-Ausagierens, der kurzweilig--unberechenbaren 'Weltendifferenz' zum bisherigen (Berufs-)Alltag erkennbar.

"Und dann stelle ich mir vor, mit Gleichinteressierten an den Themen zu arbeiten, Dozenten zu haben, die einen total bereichern mit ihren Ansichten. Es wird ein neuer Lebensabschnitt für mich."¹¹⁰

¹⁰⁶ Interview 1-6-2.

¹⁰⁷ Vgl. etwa Interview 1-10-9.

¹⁰⁸ Vgl. etwa Interview 1-8-3.

¹⁰⁹ Interview 1-3-8.

¹¹⁰ Interview 2-5-3.

Das Leben in einem Studienalltag, die Teilhabe an einer bislang verschlossenen institutionellen Realität tritt hier als machbare biographische Neuorientierung in Differenz zu einem bisherigen - mitunter langjährigen - Erwerbsleben.

"Ich erhoffe mir davon weitere Möglichkeiten. Mein Beruf an sich ist zu langweilig. Ich bin ja sehr eingeschränkt in meinen Verantwortlichkeiten und in meinen Arbeitstechniken einfach auch. Ich denke, wenn ich studiere, kann ich auch Arbeitsvoraussetzungen für mich schaffen."¹¹¹

Entsprechend finden sich in den Interviews gleichermaßen 'naive' Vorstellungen vom Studienalltag wie starke Verzerrungen bei der Antizipation wissenschaftlich-fachlicher Logiken.

"Ich habe gemerkt, daß das theoretische Arbeiten nicht das Non-plus-Ultra ist für mich, aber daß die Bereiche, für die ich mich interessiere, sowas wie Soziologie, dies Gesellschaftsfach eben, so eine Sozialkundeart früher, damit vergleiche ich das oft, das sind halt Themen, die lebensnah sind. Das ist nicht nur so Theorie und Praxis getrennt, sondern das geht ineinander über. Ich denke mal, darum wäre das so der Weg, der für mich optimal ist. Praktisches Arbeiten ist es nun auf Dauer nicht, habe ich gemerkt, das ist mir dann zu monoton. Das, denk ich mal, ist die Verbindung."¹¹²

Die Handlungsorientierung einer defensiven Expressivität enthält in ihrer starken Fixierung an den Kommunikanten Alter ein deutliches Moment der **Zufallsgebundenheit**. Das Individuum gibt die Anschließbarkeit generierende Handlungsinitiative an das kommunikative Gegenüber ab. Ziehen wir diese Beobachtung mit den Resultaten aus dem vorigen Abschnitt zusammen, so entsteht das Bild einer problematischen Schiefelage. Die Person müßte in der Fluchtlinie institutionellen Handelns Interaktionssequenzen kommunikativ raffen und von individualistischen Spezifikationen entlasten. Hierin hatten wir ja Elemente einer notwendigen institutionellen

¹¹¹ Interview 2-6-1.

¹¹² Interview 2-1-1.

Kommunikation erkannt. Demgegenüber jedoch bindet sich die defensive Handlungsstruktur einer expressiven Individualität an eine hohe kommunikative Zufälligkeit und läßt sich mit der interaktiven Sperrigkeit von Klischees auf.

Solchermaßen in der Handlungsplanung blockiert, verwundert es uns nicht, daß die notwendige kommunikative Geschlossenheit des Handlungssystems Universität nur als Hemmnis, als Gefährdung von lebensweltlicher Anschließbarkeit in den Blick kommt.

So hören wir etwa in den Interviews auf die Frage, ob man Universität als eigene Welt betrachten könne:

"Die Universität ist meiner Ansicht nach immer auch eine Welt für sich und immer noch unter einer gewissen Käseglocke irgendwie verhaftet. Also ich finde bei uns im Pädagogischen Seminar hat sich das ja doch ein bißchen, also nicht nur ein bißchen sondern wesentlich gebessert durch die Erkundungsseminare und dadurch, daß wir rausgehen müssen. Also in Geschichte sieht das ja noch viel schlimmer aus, daß man doch noch zu sehr im theoretischen Elfenbeinturm sitzt. Aber ich glaube, daß sich das jetzt so langsam so nach und nach bessern muß."¹¹³

Oder:

"Ich denke man kann es. Aber ich halte es nicht für angebracht. Das wär' mir zuwenig. Es gibt mehr als Universität, und es sollte auch mehr geben als Universität. Ich denke, es gibt Leute, die sich sehr darauf konzentrieren und sich vom Umfeld entfernen und sich nur noch im universitären Kreis bewegen. Dann kann sicher auch das Studium eine Welt für sich sein. Dadurch, daß ich halt noch einen Job habe, ist es für mich nicht so. Ich denke, es ist auch besser so."¹¹⁴

¹¹³ Interview 1-1-7.

¹¹⁴ Interview 1-4-7.

3.3 Mode: biographische Öffnung und Flüchtigkeit

Die Mittel, die der moderne Sozialstaat im Zuge der Bildungsexpansion an die Hand gibt, stehen für den Versuch einer Öffnung des sozialen Raumes, einer Ermöglichung sozialer Mobilität. Dieses hat sicher auch deutliche Effekte größerer sozialer Durchlässigkeit nach sich gezogen. Ab dem Ende der 70er Jahre indes lassen sich beginnende Schließungen in verschiedenen Berufsfeldern nicht übersehen.¹¹⁵

Diese Bewegung wird mit Hilfe der in Kapitel 2 angedeuteten Bourdieuschen Theorieauffassung verständlich. Diese folgt ja einer Vorstellung von Bildung nicht als statischem absoluten Gut, sondern als einem nur relational zur Knappheit ihrer Zugangsmöglichkeiten wertschöpfenden sozialen Abstandsmesser.

Die Gesellschaft erweitert die Zugangschancen zu sozialen Positionen. Gleichzeitig gestaltet sie ihre Auffassung vom legitimen Bildungskanon deutlich legerer. In der Folge werden die Märkte ehemals exklusiver Habitusformen von anspruchsproklamierenden sozialen Subjekten geradezu überschwemmt. Die distinktiven Qualitäten klassisch mittelschichtsbesetzter Praxisformen und deren Attribute unterliegen einer deutlichen 'Inflation'. Das Resultat ist eine starke **Entwertung von Bildungstiteln**.¹¹⁶

Es wäre nun absurd, zu meinen, hierin fände sich das Ende habitueller Suche nach sozialer Distanz.¹¹⁷ Die ehemals enge Verknüpfung von vormals maßgebendem Bildungstitel und beruflicher Stellung wird nun zunehmend gelockert. Bildungsgrade werden "von der zureichenden, aber oft nicht notwendigen, zur notwendigen, aber oft nicht zureichenden Bedingung für den Eintritt in höher entlohnte und angesehenere Berufsfelder."¹¹⁸ Die Märkte für distinktive Wertschöpfungen verschieben sich erheblich. Der notwendige Schutz ihres habituellen Potentials wird dabei über zwei grundlegende Mechanismen sichergestellt:

Zum einen wird der Einfluß kulturellen Kapitals auf die Zugangsmöglich-

¹¹⁵ Vgl. dazu etwa Vester u.a. (1993), 267.

¹¹⁶ Wir verzichten an dieser Stelle auf detaillierte Verweise auf die Vielzahl apokalyptisch getönter Niedergangsbezeugungen von schulischer und universitärer Bildung.

¹¹⁷ Die naiveren politisch-sozialstaatlichen Bildungsvorstellungen scheinen hiervon jedoch auch heute noch überzeugt.

keit zu beruflichen Positionen wieder abgeschwächt zugunsten einer stärkeren **Betonung akkumulierten sozialen Kapitals**. Dennoch stellt dieser Prozeß keine einfache Restauration klassischer Sicherungsmechanismen der Laufbahnzugänge dar, wie sie für die Konstitution des sozialen Raumes vor der Durchsetzung des Sozialstaates typisch waren. Die Konsolidierung sozialen Kapitals ist nun nämlich von der Spur **hoher Zufallswahrscheinlichkeit** durchzogen, die eine 'logistische Planung' sozialer Kapitalakkumulation mit einer anstrengenden Unkalkulierbarkeit versieht. So hat auch die (mittlerweile nicht mehr erste) geprellte Generation¹¹⁹ an den Universitäten allmählich gelernt, daß der erstrebte Titel noch nichts garantiert.

Der andere Mechanismus findet sich in der gesteigerten **Subtilität sozialer Attributionspassagen**. Sensible Zugangsqualitäten für distinktiv wertvolle (Berufs-)Positionen werden quasi mit einer Explikationssperre bedacht. Hierdurch erhalten die Prozesse der beruflichen Rekrutierung den Selektionsrang, der vormals im Besitz eines Bildungstitels lag.

"Die Zertifikate, die im Bildungssystem vergeben werden, sind keine Schlüssel mehr zum Beschäftigungssystem, sondern nur noch Schlüssel zu den *Vorzimmern*, in denen die Schlüssel zu den Türen des Beschäftigungssystems verteilt werden (nach welchen Kriterien und Spielregeln auch immer)."¹²⁰

Die Kriterien beruflicher Selektion stellen hierin als Produktionsfaktoren positioneller Zugangschancen einen primären Blickfang dar. Das gleichsam 'esoterische' Wissen um berufliche Besetzungsmerkmale wird zu einem begehrten Kapital.¹²¹

Die Undurchsichtigkeit der Besetzungskriterien für berufliche Positionen und damit der sozialen Statuszugänge ist strukturfunktional über die Bio-

¹¹⁸ Hradil (1990), 82.

¹¹⁹ Vgl. dazu Bourdieu (1982), 241 ff.

¹²⁰ Beck (1986), 245.

¹²¹ Dies ist wohl auch der Grund für die Hysterieeffekte, die alle vermeintlichen Einblicke in dieses Wissen auslösen (von Universitätsrankings über Belehrungen zur Bedeutung computergestützter kreativer Lernformen bis hin zu Bewerbungs- und Assessmentcentertrainings).

graphie an das Machbarkeitsmedium Mode gekoppelt. Dieses individualisiert ja, wir haben es in Kapitel 2 gesehen, das soziale Handeln in der Zeitdimension. Die individuellen Anspruchsproklamationen enthalten auf dieser Ebene das Merkmal einer eingeplanten Vergänglichkeit. Über den Faktor der Beschleunigung lassen sich personale Selbstverhältnisse individualistisch tönen. Wir wollen zwei Facetten dieses Mediums im universitären Alltag genauer betrachten.

Kaum ein Konstitutionsfaktor kommt in bildungsinstitutionellen Handlungskontexten dem Bestreben einer individualistischen Verzeitlichung so entgegen, wie das Moment der wissenschaftlich-disziplinären Ausdifferenzierung. Sie generiert einen wachsenden Fächer- und Themenpool mit zunehmend multiplen inneren Verknüpfungen. Ebenso erhöht sich die Umschlaggeschwindigkeit, die Halbwertszeit gewissermaßen, der fachlichen Erkenntnisse und Theorieansätze. Dabei tritt jedoch auch ein erstes Spannungsmoment der individualistisch instrumentalisierten Vergänglichkeit wissenschaftlichen Erkenntnisstandes zutage. Die Besetzung eines individuellen Themenkanons orientiert sich an einem Kriterienkatalog, der um den handlungsleitenden Code neu-alt konstruiert ist. Dieser ist der Entwicklungslogik innerhalb wissenschaftlicher Themenfelder fremd. Die im Prozeß der Ausdifferenzierung von Wissenschaft freigelegten inhaltlichen Interdependenzen und Beziehungslogiken folgen einer gänzlich anderen Plausibilität. Das bedeutet, daß die inhaltlich-thematische Anschlußfähigkeit im individualistischen Zugriff nach anderen Gültigkeitskriterien bemessen wird als denjenigen, welche die thematische Konstitution innerhalb des fachlichen Feldes ermöglichen. In der Folge geraten Themenkonjunkturen in den Sog innenorientierter Rezeptionsmotive. Der 'Marktwert' einzelner fachlicher Inhalte bemißt sich dann nach der **partikularisierten individualistischen Passigkeit**. So werden disziplinspezifische thematische Bögen unterlaufen, die Bedeutsamkeit inhaltlicher Elemente verzerrt. Das Themenpanorama innerhalb einer individuellen Lern-

biographie weist dann nicht selten nurmehr eine Zufallskoinzidenz mit den thematischen Grundlagen eines Studienfaches auf.¹²²

Diese Partikularisierung weist sich in ihrer Innenorientierung als ein Ableger jener Erlebnisrationalität aus, die wir oben als Bestandteil einer individualistischen Expressivität skizziert haben. Im Anschluß an deren Funktionslogik wird ersichtlich, daß die Beweglichkeitsgewinne, die mittels Zugriffspartikularisierung in der Zeitdimension eingefahren werden können, durch die starke defensive Fixierung an das kommunikative Gegenüber verloren gehen. Für einen externen Beobachter bedeutet dies: Zur hohen Zufälligkeit eines an den Kommunikanten Alter gebundenen thematischen Inputs addiert sich dann die **inkonsistente Sprunghaftigkeit individueller Anschlußhandlungen**. Es ist unmittelbar ersichtlich, daß dieses Kontingenzverhältnis der in Kapitel 2 postulierten Notwendigkeit einer Konsistenz sozialen Wissens diametral entgegenläuft. Dieses ist die eine Praxiskomponente des Mediums Zeit in der universitären Realität.

Das zweite Charakteristikum einer individualistischen Ausgestaltung der Zeitdimension hängt mit dem vorigen eng zusammen. Die nurmehr temporären thematischen Affinitäten verdanken sich der Erfordernis hoher Mobilität und Flexibilität im Ausdrucksverhalten individualisierter Subjektivität. Diese 'Kontakte auf kurze Zeit' konturieren sich als Bindungsunverbindlichkeit. Sie ermöglicht die unproblematische Ablösung vom adaptierten Gegenstand. Das Subjekt gerät dadurch jedoch in eine eigentümliche Zwangslage. Seine defensive Expressivität fixiert das individualistische Subjekt an das kommunikative Gegenüber, das aber gleichermaßen in der Zeitdimension seiner Anspruchsbesetzung auf Distanz gehalten werden muß.

¹²² Hier besteht wohl eine strukturelle Homologie zum einem vielzitierten Phänomen des Lehrbetriebs: dem thematischen 'Steckenpferd' vieler DozentInnen. Die quasi-esoterische Zuspitzung solistischer Themenbehandlungen kann sich dann in der autopoietischen Geschlossenheit eines reziproken Ermöglichungsverhältnisses von den Vermittlungserfordernissen eines Faches geradezu abkoppeln. Daran wird ebenso deutlich, daß evaluative Bemühungen immer auch externe Beobachterverhältnisse einbeziehen müssen.

Nicht selten konnte ich diesen Mechanismus im universitären Alltag beobachten. Mir scheint jedoch, daß einige Studierende hier einen typischen Mechanismus der 'Entparadoxierung' dieses Spannungsmoments erkennen lassen. Die kommunikative Fixierung in der sozialen Dimension bleibt bestehen, die Besetzungsflüchtigkeit wird gleichsam 'abgeschoben' in die thematische Dimension. Ich kenne eine ganze Reihe Studierender, die regelmäßig in meinen Lehrveranstaltungen erscheinen, obwohl sie sich den thematischen Ausführungen gegenüber vollkommen indifferent verhalten, sie ohne jegliche längerfristige Ambition rezipieren und stets nur im Kurzzeitgedächtnis führen.

Dieses Nähe-Distanz-Problem zeigt sich auch in verschiedenen anderen Zusammenhängen. So wurden etwa, wir sind mehrfach bereits darauf eingegangen, an etlichen Stellen in den Interviews zu geringe Bestrebungen einer Vermittlung 'praxisrelevanter' Fertigkeiten gerügt. Nun lassen sich etwa Techniken wissenschaftlichen Arbeitens oder methodisches/methodologisches Vermögen zu diesen Kompetenzen rechnen. Doch nur wenige andere Lehrveranstaltungsthemen müssen gegen eine solche 'Rezeptionsfähigkeit' anarbeiten, wie sie bei Ankündigung der entsprechenden Seminare der Fall ist.

*Ebenso läßt sich wohl das große Maß an Unverbindlichkeit der Studierenden einander gegenüber und gegenüber potentiell verpflichtenden inner-institutionellen Organisationsformen erklären. Auch hier geht es nicht um personenbezogene Vorbehalte (es gibt enge Bindungen unter jeweils einzelnen Studierenden; man könnte jederzeit sagen, zu wem man sozialen Kontakt aufbauen könnte; Cliquenverhältnisse bilden sich recht schnell). Vielmehr geht es um die **Meidung einer nicht-expressiven themenbezogenen Fixierung kommunikativer Handlungsplanung**.*

Wohl ohne es zu bemerken, verdeutlicht der Studierende in Interview 1-9 das Grunddilemma dieser Unverbindlichkeitsintention. Einerseits:

"Das ist ja auch so bei der Fachschaft in meinem Fall, wie lange gibt's das Ding, anderthalb Jahre, wir sind immer noch zu

zweit, wir haben immer noch kein Geld, es ist immer noch kein Interesse da, daß überhaupt eine Interessenvertretung da ist. Von daher macht das relativ wenig Sinn. Nur das ist ja im Prinzip auch eine Institution, die vielleicht noch näher am Studenten dran ist, eigentlich von ihrer Wesensart her, als vielleicht die Universitätsorganisation. Und selbst da ist das Interesse entweder gar nicht vorhanden oder so gering, daß es eben nicht sich dadurch ausdrückt, daß Leute sagen, ich interessiere mich dafür, und wollen da mitmachen. Also denke ich mal, daß es da primär an den Studenten liegt."¹²³

Jedoch andererseits:

"Man taucht ein, so für die Zeit, die man dann da ist, diskutiert mit den anderen Studenten, Professoren, je nachdem, worum es gerade geht, taucht man für 90 Minuten in dieses Sein im Seminar da mal ein. Danach hat man im Prinzip wieder seine Kumpels, mit denen man dann eben immer irgendwas macht oder die verlässliche Größen im studentischen Alltag sind, mit denen man dann unter Umständen noch einen Kaffee trinkt, und danach geht dann so sein ganz eigener Trott weiter. Es ist nicht so, daß man direkt dann Teil hat. Ich sehe das jetzt immer mehr so als Eintauchen, wo ich es kontrollieren kann, wie lange ich eintauchen möchte, oder ob sich's überhaupt lohnt einzutauchen."¹²⁴

Am Ende erweist sich die individualistische temporäre Offenheit im bildungsinstitutionellen Kontext als Falle. In der Außenperspektive zeigen die thematischen Orientierungen Studierender in der Tat häufig eine starke Sprunghaftigkeit. Einer spontaneisierten thematischen Affinität entspricht die Kürze der inhaltlichen Verweildauer und eine geringe Tiefe der Bindung an den theoretischen Gegenstand. So erzeugt die berechenbare Unberechenbarkeit einer thematischen und kommunikativen Individualspur vor allen Dingen eine geringe Konsistenz im individuellen Wissenshaushalt und dem entsprechenden Handlungspotential.

An dieser Stelle sei eine Vermutung noch angedeutet. Wir haben bereits gesehen, in welchem Maße eine individualisierte Handlungsplanung die

¹²³ Interview 1-9-8.

¹²⁴ Interview 1-9-7.

Kontingenzsumutungen institutioneller Realität durch die Adaption kommunikativer Klischees versucht zu unterlaufen. Es könnte sein, daß die oben beschriebene Subtilität sozialer Attributionspassagen in der Beobachtung durch die Individuen den Verdacht einer *Individualitätsnötigung* erzeugt. Die Schwierigkeit, eindeutige biographische Zugangskriterien zu identifizieren, wird durch ein weiteres Klischee kompensiert: die Notwendigkeit einer individualistisch-unverbindlichen 'Allround-Anschließbarkeit'. Dadurch erfährt die individuelle Biographie eine folgenreiche planerische 'Deprivation': denn es wird übersehen, daß eine so gelagerte Flexibilität für die Ausbildung einer handlungsleitenden Wissenskonsistenz zu sprunghaft ist und dann für eine biographische Beweglichkeit *mit* Statuschancen zu wenig konsistent.¹²⁵



¹²⁵ Es wäre interessant, diese Vermutung einmal an Überlegungen zu identitätsspezifischen Attributionsstrategien anzuschließen, wie sie etwa in Krahe (1987) vorliegen. Hieraus könnten sich neue Perspektiven für eine Beobachtung von Karrieremobilität auf tun. Vgl. zu letzterem etwa Berger (1996), 157 ff.

"Die Welt ist voll, die Fülle ist ihr System, und mit einer letzten Kränkung wird dieses System als >Natur< präsentiert, zu der ich gute Beziehungen unterhalten muß".

Roland Barthes

4 Professionalisierung

In der Folge einer individualisierten Bildungsplanung und -organisation, das war der Befund der vorhergehenden Kapitel, verändert sich zunehmend die Konstitution von Lernsituationen. Pädagogischer Handlungsraum und pädagogische Beziehungen unterliegen dann spezifischen Wandlungsprozessen.

"Erziehung ist, und darin liegt der Unterschied zu Sozialisation, intentionalisiertes und auf Intention zurechenbares Handeln. Es kann sein Ziel (...) nur durch Kommunikation erreichen. Als Kommunikation sozialisiert dann auch Erziehung, aber nicht unbedingt so, wie intendiert. Vielmehr gewinnt der, dem Erzogenwerden zugemutet wird, durch die Kommunikation dieser Absicht die Freiheit, auf Distanz zu gehen oder gar die >andere Möglichkeit< zu suchen und zu finden. Vor allem sind die Konkretisierungen pädagogischen Handelns aufgeladen mit Differenzen. Sie zeichnen etwa Erfolgslinien vor und begründen damit die Möglichkeit von Mißerfolgen."¹²⁶

Die Anspruchskonstitution moderner Individualität potenziert diese subsystemisch immer schon enthaltene Möglichkeit handlungsbezogener Mißerfolge erheblich. Welches sind die Konsequenzen für den pädagogisch Handelnden? Und: welche Folgerungen ergeben sich für dessen pädagogische Ausbildung?

¹²⁶ Luhmann (1984), 330.

Wir haben gesehen, daß die ausdifferenzierten Handlungsbereiche im Erschließen ihrer Inklusionshorizonte zur strikten Relativierung von Weltentwürfen und Normalitätsstandards nötigen. Innerhalb solcher kultureller Rahmenbedingungen findet pädagogisches Handeln keine Legitimation mehr zur Durchsetzung eines partikularen Menschenbildes. In der Besinnung auf statthafte Handlungsentwürfe muß die Pädagogik vor allem eine operative Robustheit generieren. Diese wesentlich auf die Vermittlungspraxis bezogene Souveränität muß unter dem permanenten Zugriff ihrer modernisierten institutionellen Handlungsbedingungen bestehen können.

Ich möchte im folgenden der Vermutung nachgehen, daß die aufgeworfenen Problemstellungen auch unmittelbar die Konstitution von Professionalität innerhalb pädagogischer Felder berühren. Dazu soll zunächst einmal beschrieben werden, auf welche *strukturellen Entwertungsschübe* pädagogisches Handeln in modernisierten institutionellen Handlungsräumen trifft. In einem nächsten Schritt läßt sich dann die reformulierte Vorstellung einer *professionellen pädagogischen Beziehung* innerhalb solcher Kontexte skizzieren. Schließlich werden, in der thematischen Verengung auf das spezifische Handlungsfeld der Hochschule, Vorschläge für ein daraus resultierendes *'Update' universitärer pädagogischer Ausbildung* unterbreitet.

4.1 Pädagogisches Handeln/pädagogischer Raum

In modernisierten soziokulturellen Kontexten findet pädagogisches Handeln vor dem Horizont der spezifischen Strukturbedingungen statt, die wir in Kapitel 1 dargelegt haben. Diese erzeugen markante Potentiale an Kontingenz, welche ihrerseits die Pädagogik selbst zu entsprechenden Re-Formierungsbemühungen nötigen.

Dieser auf ein modernisiertes Erfahrungsniveau gehievte Blick bricht sich an der Tradition des pädagogischen Menschenbildes und eines daran orientierten, ganzheitlich operierenden, umfassenden Erziehungsanspru-

ches. Der klassische pädagogische Imperativ der Ganzheitlichkeit zerstreut sich in den Kontingenzdimensionen der ausdifferenzierten gesellschaftlichen Handlungsfelder. Hierin liegt die Ursache für einen wesentlichen Teil der neueren Debatte über die Legitimität pädagogischer Handlungsentwürfe. Dieser Auflösungsprozeß ist zugleich Motiv für vielfältige Trends und Suchbewegungen auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft.¹²⁷

4.1.1 Institutionalisiertes Handeln - die Kontingenz des Motivs

Das obige Zitat von Luhmann unterstreicht: pädagogisches Handeln ist motivgeleitete Kommunikation. Als solche ist es bei aller Zielorientiertheit notwendig konsensuell. Vor dem Hintergrund der jeweils beteiligten lebensweltlichen Horizonte müssen Deutungsmuster und rationale Komplexitätslevel abgeglichen und zielorientiert gebündelt werden. Die optionale Grundstruktur jeglichen kommunikativen Aktes erzeugt bei seiner Konkretisierung notwendig ein Differenzpotential. Die "Freiheit auf Distanz zu gehen" ist Möglichkeitsraum und Nagelprobe zugleich einer jeden kommunikativen Handlung. Sämtliche situativ definierte Grenzbestimmungen dieses Freiheitsraumes sind selbst wieder kommunikativ gebunden.

"Für pädagogisches Handeln folgt daraus: Es gibt in einer bestimmten Situation immer einen *Spielraum* vernünftigen, d.h. zielorientierten pädagogischen Handelns, und dieser Spielraum kann sich nicht im isolierten Kopf des Pädagogen konstituieren, sondern ergibt sich auch aus dem "Gegen-Handeln" der anderen."¹²⁸

Das Praxisfeld dieser wechselseitig aufeinander bezogenen Handlungsfolgen wird in unserem Fall abgesteckt von Institutionen, die an Vermittlungsprozessen orientiert sind. Das thematisierte Handeln ist also institutionalisiertes pädagogisches Handeln. Das hat Konsequenzen: Institutionen sind aufgaben- bzw. zielorientiert. Sie weisen stark gebündelte, hoch formalisierte Erwartungshaltungen auf. Ihre daraufhin programmierten

¹²⁷ Vgl. dazu Lenzen (1991), 109 ff und Lenzen (1996).

¹²⁸ Giesecke (1987), 18.

Handlungsbestimmungen weisen eine hohe Invarianz gegenüber partikularen (pädagogischen) Einzelinteressen und -motiven auf. Dadurch werden Anspruchsoptionen zwangsläufig eingeschränkt. Andererseits wird hiermit die Anschlußfähigkeit, Planbarkeit und Zukunftsorientiertheit institutionellen Handelns gewährleistet. Institutionen sind also gleichermaßen Ermöglichungsbedingung und Begrenzung pädagogischen Handelns. In einer Landschaft funktional hochdifferenzierter Institutionen ist folglich der jeweilige Zugriff auf die überantwortete Klientel qua operativer Programmierung in hohem Maße partikular ausgelegt.¹²⁹

Mit dem Umstand einer solchermaßen institutionalisierten Handlungsumwelt konfrontiert, sieht sich pädagogisches Tun nun einer eigentümlichen, neuen Situation ausgeliefert. Im Kontext einer Pluralität sozialer Handlungsorientierungen erkennt es sein eigenes kommunikatives Differenzpotential als Triebkraft für Kontingenzproduktion. Zudem erfährt es sein Wirken eingebettet in eine komplexe Topographie organisationeller Erwartungsformalisierung.¹³⁰ Diese nötigt jedem Handlungssystem - und damit jeder handlungssystemeigenen Institutionalisierung - einen Verzicht auf die Exklusivität seiner Zugriffsrechte, die unerläßliche **Relativierung seiner Leit motive** ab.

4.1.2 Differenzierung und Pluralisierung - die Kontingenz der Aussage

Die Pädagogik expandiert. Sie tut dieses in zwei Dimensionen:

(1) Auf der einen Ebene ist eine deutliche Erweiterung der Klientel und der entsprechenden Praxisfelder zu beobachten.¹³¹

"'Erzogen' werden nicht nur kleine Kinder, sondern auch Erwachsene (z. B. Straffällige im 'Zuchthaus'), Touristen (von pädagogischen Freizeitanimatoren), Skinheads (zur Toleranz gegenüber Ausländern), Drogensüchtige (zur Benutzung sau-

¹²⁹ Daß damit auch eine "Erosion aller Vorstellungen von unbestreitbarer, weil gesamtgesellschaftlicher Rationalität und von sie verwaltenden Instanzen, Autoritäten, Wissenszentren, Aufklärern" (Luhmann (1990), 660) verbunden ist, sei hier nur angedeutet. Wir kommen darauf zurück.

¹³⁰ Giesecke spricht in diesem Zusammenhang vom Prinzip gesellschaftlicher Arbeitsteilung (vgl. etwa Giesecke (1987), 20). Damit unterläuft er m. E. den Erkenntnisgewinn neuerer gesellschaftstheoretischer Ansätze.

¹³¹ Siehe etwa die skizzierende Übersicht in: Lenzen (1989), 1114/1115.

berer Nadeln), Liebhaber und Liebhaberinnen (zur Verwendung von Kondomen), alte Leute (in der Andragogik), Fahrschüler (zur Umsicht im Straßenverkehr) usw."¹³²

Damit einher geht eine Verbreiterung der zugehörigen Gestaltungs- und Steuerungsansprüche.

(2) Auf einer zweiten Ebene läßt sich eine Pluralisierung erziehungswissenschaftlicher Grundkonzeptionen ausmachen. Besonders seit etwa der Mitte der 70er Jahre liegen in einer zunehmend ausdifferenzierten Theorielandschaft die Konzepte einer materialistischen, einer psychoanalytischen, einer praxeologischen, einer phänomenologischen, einer interaktionistischen, einer strukturalistischen und einer systemtheoretischen Erziehungswissenschaft in Konkurrenz zueinander.¹³³ Die je spezifischen Konzeptionsdesigns leben in ihrer Erkenntnislogik dabei erstmalig nicht mehr nur von Rückgriffen auf immanente pädagogische Traditionen. Sie basieren mitunter auf vitalen Bezügen zu theoretischen Modellen außerhalb der Pädagogik. Der selbstverständliche Rückgriff pädagogischer Argumentationsfiguren auf genuin erziehungswissenschaftliche Traditionen unterliegt seit etwa dem Beginn der 80er Jahre einer deutlichen Erosion.

Etwa in denselben Zeitraum fällt die pädagogische Rezeption der Diskussion um die sogenannte 'Postmoderne'. Deren Verständnis der Moderne als Ausdruck einer pervertierten Aufklärung konfrontierte die Pädagogik mit ihrem eigenen Subjektbegriff. Die ureigenen aufklärerische Vorstellung vom zu erziehenden Menschen ist mehr als nur der Bodensatz emanzipatorischer Handlungsideale. In der Zielvorstellung einer Etablierung von 'Bildungs-Fortschritten' gibt sich die Pädagogik vielmehr als Repräsentantin einer Geschichtsphilosophie der Aufklärung zu erkennen.

Die Auseinandersetzung mit der postmodernistischen Destruktion abendländischer 'Metarecits' hält nun für die Pädagogik eine fundamentale Entzauberung bereit: den Abschied von der leitenden Verbindlichkeit einer unstrittigen aufklärerischen Gesamtperspektive. Wenn sich die Pädagogik

¹³² Lenzen (1994a), 15.

¹³³ Vgl. etwa Lenzen (1994b), 12 ff.

nicht zu einem leichten Ziel der zeitgenössischen erkenntnistheoretischen Kritik machen will, muß sie die Landkarte der disziplinen-eigenen Beobachtung zweiter Ordnung neu vermessen. Eingereiht in den pluralistischen Chor handlungsorientierter Wissenschaften hat sie zu handlungsleitenden Begründungen auf der Basis kontingenter Funktionsbestimmungen zu finden.

Eine Pädagogik, die den desillusionierenden Prozeß einer **erkenntnistheoretischen Relativierung ihrer eigenen Beobachtungs- und Aussagebefähigung** verarbeitet hat, hat einen beträchtlichen Wegezoll gezahlt: den Preis eines gebrochenen Selbstbewußtseins grundlegender Legitimität. So fügt sich die Pädagogik mit deutlicher Verstimmtheit in die Bescheidenheit des *pars inter pares*.

"Wenn es richtig ist, daß die jeweilige soziale Handlungsform - politisches, ökonomisches, administratives, medizinisches, pädagogisches Handeln - zur partikularen Sicht des Menschen und seiner Verhältnisse zwingt - das "Ganze" kann man nur insofern denken und sich vorstellen, als man nicht handeln muß - dann folgt daraus die Notwendigkeit, die jeweilige Sicht der Dinge nicht zu überschätzen, sondern ihre Relativierung zuzulassen. Jedes soziale Handeln, auch das pädagogische, ist ein *Eingriff* in einen komplexen sozialen Lebenszusammenhang, der nicht durch solche Handlungsakte konstituiert wird, der ihnen vielmehr vorgegeben ist. Pädagogisches Handeln erschafft die Menschen nicht, gibt ihnen nicht ihre Persönlichkeit, es interveniert nur, begleitet die Menschen in ihrem Leben."¹³⁴

4.1.3 Pädagogisierung - die Kontingenz des Ortes

Die im vorigen beschriebene Differenzierung und Pluralisierung der Pädagogik liegt parallel zu einer gesellschaftlichen Allgegenwart pädagogischen Handelns, Wissens, Reflektierens. Zu beobachten sind signifikante Bewegungen der Transformation, Integration, Expansion und Reformation des Pädagogischen innerhalb genuin nicht-pädagogischer lebensweltlicher Handlungsbereiche. Eine Vielzahl institutioneller Praxisfelder hat sich

¹³⁴ Giesecke (1987), 28.

etabliert, die jenseits der angestammten, klassischen pädagogischen Institutionen die Bildungs- und Lernbereitschaft ihrer Zielgruppen konstitutiv nutzen.

Diese 'Pädagogisierung' ist Kennzeichen einer universellen Bildungsgesellschaft. Sie lässt sich als Resultat der Vergesellschaftung von Vermittlung in funktional hochdifferenzierten sozialen Systemen beschreiben. Den Ausgangspunkt dieser Entwicklung bildet die Organisation und Gestaltung enggeführter Vermittlungsleistungen: Es formen sich zunächst eigene soziale Räume spezifisch ausgerichteter Institutionen, die sich auf die Aufbereitung, Interpretation und Vermittlung von Bildungsinhalten spezialisieren. Dadurch konkretisiert sich sukzessive eine allgemeine Dynamik pädagogischer Wissenschaft und auch pädagogischer Praxis. Antriebskraft dieser Entwicklung moderner Pädagogik ist das Leitmotiv der als Selbstproduktion verstandenen Bildung der Subjekte.¹³⁵ Die praktische Realisierung dieses Motivs lässt sich zu Recht als ein Weitertreiben der Säkularisierung der Subjektbildung fassen.¹³⁶ In der Folge kommt es zur bereits beschriebenen beträchtlichen Ausdifferenzierung pädagogischen Wissens und der pädagogischen Institutionen. Es entwickelt sich gleichzeitig eine gesellschaftliche Wert-Sphäre mit symbolischem Realitätscharakter: der soziale Raum des 'Pädagogischen'. Er nährt sich vom Potential der Bildungs- und Lernbereitschaft, die innerhalb gesellschaftlicher Reproduktion zu einem zentralen Distinktionsmechanismus geworden ist.¹³⁷

Voraussetzung hierfür sind die beiden bereits in den vorigen Kapiteln genannten Momente (1) der Zugangserweiterungen zu qualifizierter Bildung und (2) der Flexibilisierung der individuellen Bildungskarriere. Sie verdanken sich einem tiefgreifenden soziohistorischen (Erosion traditional geprägter sozialer Milieus), sozioökonomischen (voranschreitende Industrialisierung, Rationalisierung, Prosperität) und soziostrukturellen (Sozialstaat, Verrechtlichung, soziale Mobilität, Umwälzung familialer Strukturen) Veränderungen moderner westlicher Gesellschaften.

¹³⁵ Vgl. Kade/Lüders/Hornstein (1991), 58.

¹³⁶ Vgl. Ebd.

¹³⁷ Eine vielversprechende Forschungsperspektive skizzieren in diesem Zusammenhang die an Bourdieu angelehnten Überlegungen zu einer praxeologischen Pädagogik in Liebau (1993).

Diese angeführten Momente treffen auf einen Systemwandel der Arbeitsgesellschaft, wie er für die letzten Jahrzehnte charakteristisch ist. Massenarbeitslosigkeit, Unterbeschäftigung, informationstechnologische Umwälzungen auf der einen, makroökonomischer Strukturwandel zugunsten des Dienstleistungssektors auf der anderen Seite sind die entsprechenden Stichworte. Der hierdurch jeweils eigentümlich tangierte Beschäftigungsmarkt erzeugt massive Rückwirkungen auf das System von Aus- und Weiterbildung.¹³⁸ Innerhalb gewandelter beruflicher Zuteilungskriterien werden neue Qualifikationsanforderungen geltend gemacht. Die Selektionskriterien verlagern sich auf Momente situativer Flexibilität, kommunikativer Kompetenz, kontinuierlicher Lernbereitschaft.¹³⁹

Solchermaßen flächendeckend eingezogene Leitkriterien sozialer Reproduktion und biographischer Anschlußfähigkeit sichern Bildungs- und Lernbereitschaft als wesentlichen Bezugspunkt subjektiv-lebensweltlicher Wirklichkeiten. Diese Affinität läßt pädagogische Vorstellungen und Motive zu obligatorischen Elementen sozialer Selbstverständigung und Reproduktion werden. Das 'Pädagogische' wird zu einer inhärenten strukturellen Komponente des modernen Sozialraums.

"Erst die Existenz einer solchen allgemein durchgesetzten pädagogischen Sphäre läßt es zum einen sinnvoll, d.h. erfolgversprechend erscheinen, daß die Institutionen sich auf ihre Adressaten als kulturell vielseitig interessierte Subjekte beziehen, deren Bildungs- und Lernbereitschaft nicht erst hergestellt werden muß, sondern als kulturelles, strukturell verankertes Bindeglied von Institutionen und Subjekten vorausgesetzt werden kann. Zum anderen macht es auch erst das Vorhandensein einer solchen eigenständigen pädagogischen Sphäre möglich, daß die unterschiedlichen kulturell, ökonomisch oder kulturell ausgerichteten Institutionen ihren jeweils besonderen Typ gesellschaftlicher Praxis unter Verwendung pädagogischen Orientierungs- und Gestaltungswissens nach den jeweils eigenen Interessen konstituieren können."¹⁴⁰

¹³⁸ Siehe hierzu etwa Beck (1986), 220 ff.

¹³⁹ Daß sich in diesem Zusammenhang ebenso Bildungsorganisation und Bildungsbedeutung voneinander ablösen und gegeneinander verselbständigen sei an dieser Stelle nur angedeutet.

¹⁴⁰ Kade/Lüders/Hornstein (1991), 57.

Hierbei sieht sich die Pädagogik mit den überraschenden Konsequenzen dieses tiefgreifenden reproduktiven Wandels konfrontiert. Nun finden nämlich pädagogische Institutionen in Mentalität und sozialem Habitus ihrer Klientel grundlegende, konstitutive Elemente pädagogischen Denkens und Handelns fest verankert. Der unerwarteten Resonanz folgt nur kurze Freude. Zu beobachten ist ein Wandel im Verhältnis von pädagogischer Institution zu ihrem Adressaten. Die qualitativ neue Situation der strukturell multiplizierten pädagogischen Anknüpfungspunkte, ihrer lebensweltlichen Vervielfachung korrespondiert mit der Abkoppelung pädagogischer Praxis von pädagogischer Theorie und ihren Trägern.

Denn je selbstverständlicher die Konstitution des modernen Subjekts das Vorhandensein pädagogischen Arrangements und pädagogischer Vermittlung zur Bedingung ihrer Möglichkeit hat, umso deutlicher werden dieses Arrangement und diese Vermittlung selbst zu zentralen Reproduktionsmechanismen. **Arrangement und Vermittlung werden zu Orten gesellschaftlicher Reproduktion.**

Damit verändert sich das Profil von Bildungsangeboten. Marktförmige Angebote ergänzen die Palette öffentlicher Bestrebungen, konkurrieren partiell mit diesen. Es entwickeln sich neue Mischungsverhältnisse jenseits der etablierten pädagogischen Zuständigkeiten.

Die Vermittlung der Aneignung gesellschaftlicher Realität durch die sozialen Subjekte und die Autonomisierung ihrer Selbstreproduktion sind konstitutive Bezugspunkte pädagogischen Denkens und Handelns. Nun sieht sich die Pädagogik der erfolgreichen Installation der formalen Voraussetzungen dieses Aneignungsprozesses gegenüber - und hilft damit den Prozeß der Subjektbildung von den pädagogischen Institutionen freizusetzen. Der Wandel der pädagogischen Verhältnisse, unter denen Subjektbildung stattfindet, ist vollzogen. Dabei spiegeln die Konturen des Pädagogischen eine neue Stufe der Bezugnahme durch die Subjekte.

Pädagogisierung ist also nicht nur zu verstehen als die Entwicklung einer gesellschaftlichen Wert-Sphäre des Pädagogischen, als Ausformung des Pädagogischen zu einem fundamentalen Bereich der Subjektbildung. Dieser Bedeutungsaufschwung ist gleichzeitig der Beginn einer 'Dezentrali-

sierung' des Pädagogischen. Diese ist gekennzeichnet durch die Loslösung der sozialen Subjekte vom selbstverständlichen Zuständigkeitsbereich pädagogischer Institutionen. Sie bedeutet eine Entbindung vom etablierten exklusiven Ort des Pädagogischen und einer damit einhergehenden altersspezifisch-biographischen Halbierung. Somit läuft dem Prozeß der Pädagogisierung eine eigentümliche Form der Ent-Pädagogisierung parallel. Diese bedeutet nicht zwangsläufig die Auflösung traditioneller pädagogischer Institutionen. Sie erzeugt vielmehr neue, charakteristische institutionelle Mischformen. Darin muß sich die Pädagogik einrichten und Bewältigungsformen finden für veränderte eigene Kontexte,

"... nämlich einerseits die Aufhebung der Trennung von Pädagogik und Gesellschaft gerade durch die Ausbreitung, die Universalisierung der Pädagogik, d.h. als Folge ihrer Erfolgsgeschichte. Und andererseits die Trennung der Pädagogik von der gesellschaftlichen Realität des 'Pädagogischen', insofern nämlich als die Pädagogik weder für sie allein zuständig noch allein für ihre Existenz verantwortlich ist. Die Lage wird damit komplizierter; denn die Logik der Pädagogisierung ist dann nicht die der Pädagogik, sondern die gesellschaftlicher Auseinandersetzungen, von denen die Pädagogik ein Teil ist."¹⁴¹

Für die Pädagogik bedeutet dieses gleichermaßen einen deutlichen Traditionsbruch des disziplinären Vorverständnisses sowie einen massiven Kontingenzschub. **Das Pädagogische verliert seine klaren Konturen als pädagogisches Wissen.**

4.1.4 Das pädagogische Verhältnis - die Kontingenz der Relation

Mehrfach wurde bereits deutlich, daß markante Prozesse der Enttraditionalisierung und Entstrukturierung sozialer Milieus das sozio-kulturelle Fundament des pädagogischen Handlungsraumes formen. Diese haben - auch das sei noch einmal gesagt - breite lebensweltliche Freisetzung- und Individualisierungsschübe initialisiert. Davon sind die Sozialisation und die alltäglichen Handlungsorientierungen der Subjekte deutlich ge-

¹⁴¹ A.a.O., 59.

kennzeichnet. Pädagogisches Selbstverständnis und die Maßstäbe pädagogischen Tuns stehen hier vor drängenden Anpassungsnötigungen. Auf den strukturellen Wandel von Jugendkulturen bezogen wird dieses besonders deutlich. Moderne Jugend ist subkulturell in hohem Maße pluralisiert, differenziert und individualisiert.¹⁴² In der symbolisch-stilistischen Vielfalt ihrer Praxisformen präsentiert sie ein beachtliches semantisches Repertoire. Dieses trägt den deutlichen Stempel kultureller Reflexivität vor lebensweltlich ausgeweiteten Möglichkeitshorizonten. Und es steht in engem Konnex mit eigentümlichen Suchmustern nach subjektiver und sozialer Identität.¹⁴³

Jugend als derartig oszillierendes gesellschaftliches Feld entwirft innerhalb ihrer spezifischen Deutungshorizonte individuelle und milieubezogene alltägliche Bewältigungspraktiken, die mehr oder weniger deutliche Konkurrenz oder gar Widerspruch zu klassischen pädagogischen Handlungsorientierungen oder -offerten artikulieren. Besonders die pädagogische Jugendarbeit erlebt so den erzwungenen Abschied von ihrem Jugendbild, das bisher den Referenzpunkt ihrer Rollenentwürfe und ihres Handlungszugangs darstellte und sich nun mehr und mehr als antiquiert, disfunktional erweist.¹⁴⁴

Dem erfahrenen Kahlschlag in der Symmetrie der lebensweltlichen Praxis von Jugendlichen und pädagogisch Handelnden entspricht die Talfahrt im Bindungsverhältnis der beiden Seiten. Der zunehmenden Differenz der Lebensverhältnisse und -bedingungen folgt die jugendliche Abkehr von institutionalisierten pädagogischen Arrangements. Diese machen anderen Angebotsversionen Platz.

¹⁴² Vgl. hierzu etwa Ferchhoff (1993a), Baacke (1993), Ferchhoff/Neubauer (1996) und, etwas frischer, SPoKK (1997).

¹⁴³ Siehe dazu besonders Ziehe (1991), 117 ff.

¹⁴⁴ In diesem Zusammenhang lassen sich anhand der vorgezeichneten Kontingenzebenen prinzipielle Praxisfeldunterschiede etwa der Jugendarbeit und der Erwachsenenbildung beschreiben: während erstere vermehrte Legitimationsressourcen für die Re-Generierung eines pädagogischen Verhältnisses überhaupt schöpfen muß, sieht sich letztere demgegenüber wesentlich zur Re-Stabilisierung ihrer pädagogischen Konkurrenzfähigkeit genötigt. Demgemäß stellen sich die 'atmosphärischen Färbungen' der entsprechenden Interaktionskontexte dar.

"In den kommerziellen Szenen und Versionen der Freizeitangebote gibt es *kein explizites pädagogisches Ansinnen*; ... auf das *Konsum-, Geselligkeits- und spaßbereitende Erlebnisinteresse* wird flexibel reagiert;...Jugendliche werden im Rahmen der Konsumentenautonomie als Kunden von Waren und Dienstleistungen ... ernst genommen und egalitär behandelt".¹⁴⁵

Jugendliche nutzen die Handlungsspielräume ihrer kulturellen Öffentlichkeiten zu entscheidenden Erfahrungen der Subjektbildung. Dabei tragen Mode, Musik und Medien in besonderem Maße zur individuellen Lebensstilbildung bei. Ihre spezifische Gestaltung und ihr Konsum sind, unter Zuhilfenahme einer medial flankierten Konsumgüterindustrie, deutlich unterhaltungsbezogen und gebrauchswertorientiert.

Diese basalen und einschneidenden Prozesse finden nicht unter dem Zugriff pädagogischer Institutionen oder Einrichtungen oder im Gestaltungskreis pädagogisch operierender Sozialisationsfelder statt. Deren Einladung ist in der Perspektive Jugendlicher nur ein Angebot unter vielen. Die sensibilisierte stilistische Intuition Jugendlicher richtet deren fein differenziertes subkulturelles Sensorium auf Erkennung und Meidung pädagogischer Ereignisse und erzieherisch gutmeinender Programme aus. Gegenüber "kollektive(n) Vertretungs- und Sinnstiftungsinstanzen ist bei vielen Jugendlichen heute ein eher *offen-kontingentes dienstleistungsorientiertes Mitgliedsverständnis*"¹⁴⁶ die Bindungsbasis.

Vor dem Hintergrund der Zersetzung sozio-kulturell tradiertter Autoritätsstrukturen und einer Abschleifung der Generationengrenzen wird jedes **pädagogische Verhältnis aus seiner bisherigen lebensweltlichen Zweifellosigkeit und Tradition suspendiert**. Längst nicht mehr sind intersubjektive Geltung und Maßgeblichkeit durch Berufspositionen von selbst unhinterfragbar garantiert. Und ebensowenig verbürgt ein höheres Lebensalter automatisch eine Prävalenz alltagsweltlicher Orientierungsfähigkeit. Innerhalb des sich rasant mehrenden kulturellen Wissensangebots stellt der moderne Alltag eine Fülle von Erfahrungswelten zur Verfügung. Diese sind zwar lebensweltlich generalisiert, lancieren in der Per-

¹⁴⁵ Ferchhoff (1993b), 342.

¹⁴⁶ Krüger (1991), 213.

spektive der Lebensformen jedoch einen deutlichen alters- und milieubezeichnenden Spezialisismus kultureller Praxis.

In dieser Landschaft multipler Weltzugänge verfügen PädagogInnen gegenüber ihren Klientelgruppen nicht mehr selbstverständlich über soziokulturelle Geltungs-, Erfahrungs- oder Wissensvorteile. Sie

"... erkennen auf einem hohen Niveau der Reflexion, daß ihre pädagogische Arbeit zunächst darin besteht, den strukturell stets präsenten 'Entwertungsschüben' ihrer Arbeit dahingehend zu begegnen, daß sie die Möglichkeiten für Bedeutungszusammenhänge, für Sinn- und Motivfindung aus eigener Kraft im 'pädagogischen Verhältnis' mit all seinen Ambivalenzen, Uneindeutigkeiten und Ungewißheiten auf der Grundlage der wechselseitigen Anerkennung jeweils situativ herstellen und erlebbar machen müssen".¹⁴⁷

Ein Tiefschlag für den Machbarkeitsoptimismus des klassischen pädagogischen Verhältnisses! Pädagogik auf dem Niveau hochmoderner kultureller Tatbestände muß, um souveräne Handlungsfähigkeit wiederherzustellen, im Emporschrauben ihrer Reflexionsebene (Beobachtung zweiter Ordnung) eine ins Leere laufende Handlungslogik revidieren. Um in kritischen Lebensweltverhältnissen reüssieren zu können, benötigt sie eine Neudefinition ihres Selbstverständnisses.

Von den vielfältigen Konsequenzen kultureller Modernisierung attackiert liegt die Pädagogik danieder. Es mangelt ihr an Orientierung. Damit sich der von feuilletonistischem Naserümpfen begleitete Hautgout alltagsweltlicher Antiquiertheit verflüchtigt, benötigt die Rekonvaleszentin die Medikation disziplinärer Selbstbesinnung. Neben Fragen nach dem genuin pädagogischen Wissen treten Überlegungen zur Gestaltung souveräner pädagogischer Handlungskompetenzen. Dieser Aspekt soll intensiver betrachtet werden. "Gekonntes Können mit Revisionscharakter in der pädagogischen Situationsmäeutik lautet die Devise."¹⁴⁸ Von welcher Kontur

¹⁴⁷ Ferchhoff (1993a), 186.

¹⁴⁸ Ebd., 186.

müßte dieses Können sein? Ich schlage vor, zur Beantwortung dieser Frage das Konzept einer 'reflexiven Professionalisierung' hinzuzuziehen.

4.2 Professionelles Wissen

Das Nachdenken über pädagogische Professionalität kann auf eine lange Tradition zurückblicken. Ein Rekonstruktion dieser Traditionslinie bis zum heutigen Zeitpunkt stieße unmittelbar auf eine Entwicklungsbesonderheit: in den 80er und 90er Jahren gewinnt die Reflexion über die Professionalität pädagogischen Handelns eine zuvor so nicht gekannte quantitative Breite unterschiedlichster Theoriekonzepte und der argumentativ belehnten Nachbardisziplinen. In wissenschaftsgeschichtlicher Verortung verliert sich diese Besonderheit: vor dem Hintergrund der kulturellen Modernisierung zeigt sich, daß auch die Pädagogik ihre Stimme dem Chor zunehmend ausdifferenzierter und pluralisierter Theorien anpaßt.¹⁴⁹

Aus der Menge berufs- und professionstheoretischer Argumentationsfiguren¹⁵⁰ werde ich die Ausführungen von Dewe, Ferchhoff und Radtke als diskursiven Bezugspunkt auswählen. Die komparative Dichte und die konsequente Einbeziehung neuerer Theorie- und Forschungskonzeptionen kennzeichnen ihren Deutungsansatz als einen der avanciertesten innerhalb der Diskussionslandschaft und verleihen ihm somit besonderes Gewicht. Konstitutiv für diesen Ansatz ist der Versuch, die Besonderheit der pädagogischen Handlungslogik auf der Basis konstruktivistischer und systemtheoretischer Wissenskonstruktion herauszuarbeiten. Ihre Konzeption professionellen pädagogischen Wissens und Handelns soll einer erneuten Prüfung unterzogen werden. Um den Befund vorwegzunehmen: mir scheint, daß dieser Ansatz wesentliche kulturelle und lebensweltliche Umwälzungen noch nicht genügend gewichtet und damit seinen Beobachtungshorizont nicht vollends auf der Höhe der Gegebenheiten verortet. So werden entscheidende Anforderungen an die theoretische Konstrukti-

¹⁴⁹ Vgl. dazu auch in breiter Thematisierung Uhle/Hoffmann (1994).

¹⁵⁰ Vgl. als Bestandsaufnahme gegenwärtiger theoretischer Positionen besonders Combe/Helsper (1996).

on eines angemessenen Begriffes von Professionalität unterlaufen. Dies wird zu zeigen sein.

Ich werde zunächst die grundlegenden Elemente des genannten Theorieansatzes nachvollziehen und dabei gleichzeitig auf Korrekturbedürfnisse hinweisen. In einem zweiten Schritt sollen dann weitergehende inhaltliche Vorschläge für einen Begriff professionellen Handelns angedeutet werden.

4.2.1 Struktur pädagogischen Handelns

Alle professionstheoretischen Versuche der letzten Jahre speisen sich aus der zunehmenden Verberuflichung pädagogischen Handelns¹⁵¹ und damit verknüpfter Komplementärprozesse der De-Pädagogisierung. Notwendig wird dabei der Vergleich der pädagogischen Handlungslogik mit der von professionellen Tätigkeiten im klassischen Sinne. Erst dadurch kann überhaupt eine *aufgabenspezifisch zugespitzte* Professionstheorie formuliert werden. Das Unterfangen, die Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns zu prüfen, muß zuallererst das Besondere des institutionellen pädagogischen Handlungsmodus herausarbeiten. Dieses bestimmt sich in Relationierung einerseits zur Sphäre privaten erzieherischen Handelns und andererseits zur Handlungslogik in den klassischen Professionen.

Der Ansatz von Dewe, Ferchhoff und Radtke markiert **vier wesentliche Unterscheidungsmerkmale institutionellen pädagogischen Handelns von alltäglicher Erziehung:**

"Zu den besonderen Merkmalen der außeralltäglichen, institutionalisierten Erziehung zählt, (1.) daß die dort tätigen Erzieher über ein wissenschaftlich generiertes Sonderwissen verfügen. Im Gegensatz zu dem Laien in der alltäglichen Erziehung sind sie (2.) Experten, die nicht so sehr ein bestimmtes Fachwissen, sondern ein Wissen über die von ihnen zu steuernden Prozesse auszeichnet. Diese Prozesse sind (3.) organisatorisch gefaßt; der institutionelle Rahmen drückt den symbolisch erhobenen Anspruch auf außeralltägliche Problembewältigung aus. Im Unterschied zum Alltag findet institutionalisiertes Erziehen in

¹⁵¹ Gefaßt als 'Pädagogisierung', siehe dazu 4.1.3.

eigens dafür vorgesehenen Räumen und unter festgelegten sozialen Regeln statt. Zur außeralltäglichen Erziehung gehört (4.) die Selbstdeklarierung der Situation als einer pädagogischen, die von den zu Erziehenden anerkannt werden muß.¹⁵²

Die herauspräparierten Differenzkriterien der *wissenschaftlichen Fundierung*, der *kontrollierenden Reflexivität*, der *organisatorischen Rahmung* und der *konventionellen Absicherung von Praktiken*¹⁵³ sind evident. Sie bleiben in der genannten Konzeption jedoch eigentümlich unkommentiert. Vor dem Hintergrund der in Kapitel 4.1 beschriebenen modernisierten Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns gewinnen die angeführten Merkmale in sich nämlich erheblich an Brisanz. Die bereits angeführte Kontingenzsteigerung im pädagogischen Verhältnis (Kontingenz der Relation) macht die konventionelle Absicherung pädagogischer Situationen zu einem Versuch mit bisher so nicht gekanntem offenen Ausgang. Jegliche organisatorische Rahmung wird durch die notwendige Partikularität institutionellen Zugriffs (Kontingenz des Motivs) und die beobachtete Pädagogisierung der Lebenswelt (Kontingenz des Ortes) zu einer brisanten Gratwanderung. Und schließlich führt die massive Differenzierung und Pluralisierung der pädagogischen Erkenntnismittel (Kontingenz der Aussage) zur zwangsläufigen Relativierung wissenschaftlicher Mittel und zu einer potenzierten Nötigung kontrollierender Reflexivität.

Diese Ergänzungen ziehen mitnichten die genannten Kriterien in Zweifel. Vielmehr soll mit der unerläßlichen Korrektur im Tenor der Aussagen die gesteigerte Notwendigkeit der Relationierung und Relativierung innerhalb der Struktur pädagogischer Handlungskompetenzen deutlich betont werden. Denn die Unterlassung dieser Verdeutlichung bei der Konstruktion eines Begriffes pädagogischer Professionalität ist für dessen Beschaffenheit folgenreich. Wir kommen darauf zurück.

Gravierender sind die geltend zu machenden Einwände gegen die **Differenzmerkmale pädagogischen Handelns gegenüber den klassischen**

¹⁵² Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992a), 15.

¹⁵³ Vgl. ebd.

professionellen Tätigkeiten. Dewe/Ferchhoff/Radtke führen hier drei wesentliche Besonderheiten der pädagogischen Handlungsstruktur an. Alle drei Merkmale scheinen revisionsbedürftig.

Die erste Differenz sehen die Autoren in der *prospektiven Bearbeitung* von Problemen im Gegensatz zur *retrospektiven Arbeit* der 'eigentlichen' Professionen. "In der Erziehung geht es nicht um die *Heilung/ Wiederherstellung*, sondern um die *Generierung von Kommunikationsfähigkeit*".¹⁵⁴ Hier scheint eine merkwürdige Wiederbelebung des 'Henne-Ei-Dualismus' stattzufinden. Die im ersten Teil dieser Arbeit nachgezeichneten Modifikationsprozesse sozialer Subjektivität resultieren gerade in einer eigentümlichen Labilität der lebensweltlichen Kommunikationsstrukturen. Die Notwendigkeit, mit paradoxen Verhaltenszumutungen umgehen zu lernen, wird ja gewissermaßen in die modernisierten Individualitätsslagen eingeschrieben. Eine Konsequenz dieser Veränderungen ist die skizzierte Bildungsmobilisierung.

Uns interessiert hier besonders der Kontext universitärer Ausbildung. Aber auch weite Teile der Erwachsenenbildung, der Jugendarbeit, der Beratungs- und Sozialarbeit gewinnen ihr pädagogisches Profil in Lernsituationen mit einer solchermaßen individualisierten Klientel. Eine zentrale Aufgabe pädagogischen Handelns ist dort die Generierung von Kommunikationsfähigkeit *und* die Wiederherstellung interaktiver Referenzpunkte, die Erweiterung der biographischen Handlungsfähigkeit *und* die Erneuerung von Problemlösungsressourcen. Systemtheoretisch gewendet läßt sich die Logik modernen pädagogischen Handelns in der Einheit der Differenz von retrospektiven und prospektiven Bearbeitungsformen fassen. Eine Pädagogik, die die Augen vor den Zumutungen einer rationalisierten Lebenswelt nicht verschließt und die Partikularisierung ihres Erziehungsverständnisses als Tatbestand akzeptiert, erkennt dieses wesentliche Charakteristikum ihrer Struktur.

Die zweite Differenz des pädagogischen zum klassisch professionellen Handeln besteht nach Meinung der Autoren in der fehlenden Autonomie der pädagogischen Klientel. Vorschnell wird dabei das Sichtfeld analyti-

scher Betrachtung auf die schulische und außerschulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eingeschränkt. "Eine Ausnahme stellt hier natürlich die Erwachsenenbildung dar, die jedoch bestenfalls einen Grenzfall der Pädagogik abgibt, sofern sie es mit bereits Sozialisierten zu tun hat".¹⁵⁵ Sofern die vorliegenden umfangreichen Untersuchungen zu Prozessen der Bildungsmobilisierung in modernisierten westlichen Gesellschaften ernst genommen werden, stellen sich die Bereiche nicht-schulischer (Erwachsenen-)Bildung als einzige ernstzunehmende 'Wachstumsbranchen' dar. Sie machen schon heute nicht nur im Lehrangebot universitärer Ausbildung einen wesentlichen Anteil pädagogischer Praxisfelder aus. Die oben beschriebene Pädagogisierung macht daraus einen irreversiblen Entwicklungstatbestand. Ein professionstheoretischer Entwurf, der diese Gegebenheit zugunsten eines schulzentrierten Deutungshorizontes ignoriert, verfährt leichtfertig antiquiert.

Die dritte Differenz, die als die folgenreichste beschrieben wird, markiert das Fehlen eines direkten Fallbezuges im pädagogischen Handeln.

"Die Adressaten der Pädagogen werden zur Teilnahme faktisch oder virtuell genötigt. Die Gruppenbildung erfolgt nicht in erster Linie zur Lösung je subjektiv wahrgenommener individueller Probleme, sondern sie dient primär der Ermöglichung einer Steuerungsleistung zur prospektiven gesellschaftlichen Integration (Enkulturation, Ausbildung)".¹⁵⁶

Grundsätzlich ist diese Beobachtung zutreffend. Mir scheint jedoch das implizierte Konzept der Gruppe zu forschen auf ein etwas altbackenes Bild einer Schulklasse zurechtgestutzt zu sein. Die angesprochenen Steuerungsleistungen wandeln nämlich auf schmalem Pfad. In einer Bildungslandschaft, in der Lerngruppen zunehmend aus unterschiedlichen kulturellen Milieus auf der Basis verkürzter Zeithorizonte konstituiert sind, ist eine Gruppe aus der Sicht des pädagogisch Handelnden eine Art notwendiger 'Minimalfiktion'. Eine Bündelung der vorliegenden disparaten Mitglieder moti-

¹⁵⁴ Dewe/Radtke (1991), 152.

¹⁵⁵ Ebd.

¹⁵⁶ A.a.O., 153.

ve und -kompetenzen gelingt oftmals nur auf der Ebene *interaktionsprozeduraler Konventionalisierung*. Diese Fassung widerspricht nicht dem angeführten Differenzkriterium, betont jedoch die schärfere Variante eines 'gruppenpsychologischen Double-Binds': eine auf die Gruppe bezogene Rahmung der Lernsituation auf der Basis interaktiven Prozedierens, das deutlich den differenten Orientierungsmustern der Gruppenmitglieder Rechnung trägt. Dieses sind immer neu auszuhandelnde Grenzziehungen mittels labiler gruppenspezifischer Balanceakte. Im Grunde wird das auch von den genannten Autoren so gesehen, es bleibt jedoch im Gesamtkonzept argumentativ zu blaß.

"Erst wenn die Situation des Pädagogen in der Logik der Professionstheorie als Aufgabe der stellvertretenden Deutung der individuellen Praxis (Fallbezug) unter Achtung der Autonomie des Einzelnen beschrieben wird, sieht sich pädagogisches Handeln in einer defizitären Position, die dazu nötigt, durch kontrafaktische Annahmen und artifizielle Maßnahmen ... die erwähnten professionellen Handlungsmaximen zu *simulieren*. Erst so kann man Pädagogen in die Gruppe der Professionen einordnen."¹⁵⁷

Es ist deutlich geworden, daß die angeführten Differenzkriterien pädagogischen Handelns zum klassischen professionellen Handeln überdacht werden müssen. Unsere Revision erbringt zwei Erkenntnisse: (1.) daß die Forschungsperspektive für ein **Konzept pädagogischer Professionalität stärker praxisfeldspezifisch anzulegen** ist, als es bisher geschieht, und (2.) daß die Besonderheiten pädagogischer Praxis ins rechte Licht modernisierter Rahmenbedingungen gerückt **nicht im vermuteten Maße different zur konventionellen professionellen Handlungsgrammatik** sind.

Dewe/Ferchhoff/Radtke weisen ihren Theorieansatz explizit als strukturtheoretisch orientierte Konzeption aus. Sie argumentieren hier vor dem Hintergrund einer *Gegenüberstellung strukturtheoretischer und indikatorischer Professionstheorien*. An dieser Differenzierung ist nichts auszusetzen. Sind jedoch, wie oben geschehen, erst einmal markante Strukturho-

mologien von klassisch professionellen und pädagogischen Berufen auf der Basis feldspezifischer Betrachtung herausgearbeitet, so verliert das Nebeneinanderhalten von indikatorischer und strukturtheoretischer Orientierung den Charakter der ausschließenden Alternative. Das erbringt den entscheidenden Vorteil, die Erörterung erforderlicher Handlungskompetenzen und Qualifikationen, jenseits standespolitischer Gesichtspunkte, in ein strukturtheoretisch informiertes Gesamtkonzept einzubringen.

Professionelles pädagogisches Handeln findet im Kontext komplexer Anforderungen institutioneller Rahmenbedingungen statt. Sie generieren typische Handlungsmuster zur Situationsbewältigung. Solche Muster sind wesentlich zentriert auf die Verknüpfung von Erklärungs- und Handlungswissen. Dieser Zusammenhang erzeugt ein Spannungsfeld kommunikativer und instrumenteller Handlungsorientierungen. Hier stellt sich unmittelbar die Frage nach der **Wissensbasis im Handeln des Professionellen**. Ein Entwurf pädagogischer Professionalität hat seinen Kardinalpunkt im verankerten Wissensbegriff. Die Konstruktion von Dewe/Ferchhoff/Radtke findet hier ihren avanciertesten Teil vor, der ihr innerhalb der Forschungslandschaft entscheidende Vorteile einträgt.

In einer luziden wissenstheoretischen Rekonstruktion setzen sich die Autoren deutlich sowohl von strukturfunktionalistisch und behavioristisch beeinflussten Transferkonzepten als auch von phänomenologisch und kognitionspsychologisch geprägten Transformationsvorstellungen ab.¹⁵⁸ Vielmehr werden auf der Basis eines revidierten Konstruktivismus und der neueren Systemtheorie die Begegnung von Regelwissen und hermeneutischer Kompetenz im Handeln des Professionellen beschrieben. In ihr konstituiert sich eine eigenständige Wissensform. Dieses professionelle Wissen schiebt sich gewissermaßen zwischen die Komplementarität von wissenschaftlichem Wissen und an der Praxis orientiertem Handlungswissen.

¹⁵⁷ Ebd.

¹⁵⁸ Vgl. hierzu als Begründungszusammenhang auch Radtke (1996), Kapitel II u. III.

"Im Gegensatz zu Problemen im Kontext instrumentellen Handelns ist es im Bereich kommunikativen Handelns mit dem Offerieren von Erklärungswissen und einer damit verbundenen technologischen Anwendungsvorstellung nicht getan. Aufgrund der hier sich stellenden Normproblematik ist interpretatives Sinn- und Bedeutungsverstehen gefordert, worin ein situatives Urteilsvermögen eingeschlossen ist. Daraus ergibt sich, daß die professionelle Handlungslogik aus dem ambivalenten Nebeneinander zweier grundlegender Komponenten besteht, nämlich der Beherrschung eines wissenschaftlich fundierten Regelwissens mit der dazugehörigen Befähigung zum Umgang mit Theorien *und* der hermeneutischen Kompetenz des Verstehens eines Einzelfalles in der Sprache des Falles selbst".¹⁵⁹

Die **Befähigung zur Kontrastierung und Relationierung** praktischen Handlungswissens einerseits und systematischen Wissenschaftswissens andererseits ist demgemäß konstitutives Merkmal professionellen Wissens.

"Professionalität wird verstanden als Voraussetzung für das Hervorbringen einer besonderen Handlungsstruktur, die es ermöglicht, in der Alltagspraxis auftretende Handlungsprobleme *aus der Distanz 'stellvertretend'* ... für den alltagspraktisch Handelnden *wissenschaftlich reflektiert* zu deuten und zu bearbeiten."¹⁶⁰

Aus der Handlungsgrammatik professioneller Praxis erwächst also eine **signifikante Kompetenz: die der reflektierten Deutung**. Sie markiert die Konstitution einer eigenen Wissensform an der Nahtstelle von Wissenschaft und Praxis. Deren funktionale Orientierungen der *Begründung* einerseits und der *Entscheidung* andererseits lassen sich durch keinen wie immer gearteten Transfer- oder Transformationsmechanismus kurzschließen. Im so unvermittelbaren Nebeneinander der operativen Normvorstellungen von *Wahrheit* hier und *Angemessenheit* da formt sich eine Handlungsstruktur eigenen Zuschnitts. Sie, die weder der Logik des Wissenstyps 'Wissenschaft' noch dessen von 'Praxis' gehorcht, ist gewissermaßen

¹⁵⁹ Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992a), 14.

¹⁶⁰ Dies. (1992b), 81.

der distanzierte 'Kreuzblick' in diese Handlungssphären, der relationierenden 'Crossover' unhintergebar differenter Wissensfelder.

"Der Professionelle ist derjenige, der die Dialektik von Entscheidung und Begründung in seiner Person mit der Ausbildung entsprechender Kompetenzen bewältigen muß und der dabei zudem organisatorisch eingebunden ist."¹⁶¹

Das Können des Professionellen gewinnt somit seine spezifische Kontur. Seine Handlungsfähigkeit wird garantiert durch eine **routinisierte Reflexivität**. Sie generiert Distanz, entlastet durch ihre Geläufigkeit und ermöglicht somit die notwendige Prozeßkontrolle. Dewe/Ferchhoff/Radtke betonen ihrerseits hierzu:

"Sofern Professionalität in der Relationierung zweier differenter Wissens- und Handlungssphären aufgeht, wozu wiederum Distanz vonnöten ist, bezeichnet (Selbst-) Reflexivität im Sinne der Steigerung des 'knowing that' zum jederzeit verfügbaren Wissen darüber, was man tut, eine wichtige Komponente."¹⁶²

Diese Reflexivität wird im Konzept der genannten Autoren zu einem Grundcharakteristikum professioneller Handlungskompetenz. Doch einmal mehr scheint diese Erkenntnis zu kurz gegriffen.

Dewe/Ferchhoff/Radtke betonen, dem Können des Professionellen werde Reflexivität hinzugefügt, und übersehen dabei einen wesentlichen Tatbestand: pädagogisches Handeln, darin resultieren ja die in Kapitel 4.1 skizzierten Kontingenzschübe, vollzieht sich in einem sozialen Handlungsraum, der die Kompetenzen des Professionellen den gesteigerten Notwendigkeiten der Relativierung und Relationierung der eigenen Handlungsorientierung aussetzt. Das handlungsleitende Wissen des Professionellen muß seine Robustheit an einer sozialen Topik beweisen, die die reflexive Steigerung des verfügbaren Handlungswissens jedem lebensweltlichen Akteur als kulturelle Selbstverständlichkeit abverlangt.

Diese Aspekte markieren die generalisierte Grammatik modernen gesell-

¹⁶¹ A.a.O., 85.

¹⁶² Ebd.

schaftlichen Handelns. Sie stellen also die immer schon vorhandenen Bedingungen der Möglichkeit professionellen Handelns dar. Die besondere pädagogische Handlungslogik, die diesen Rahmen, diese Raumstruktur vorfindet, generiert dann ein professionelles Wissen, das seinerseits eine feldspezifische Reflexivität zum funktional notwendigen Bestandteil hat. Nur - und diesen entscheidenden Aspekt gilt es in einem professions-theoretischen Konzept zu verankern - handelt es sich hier gewissermaßen um eine Reflexivität zweiter Ordnung: um das notwendig reflexive professionelle Können des Pädagogen als Akteur in einer funktional hochdifferenzierten reflexiven Lebenswelt. Das Professionswissen hat also eine komplexere Struktur, als die genannten Autoren vermuten.

4.2.2 Reflexive Professionalität

Die für moderne Gesellschaften kennzeichnende Rationalisierung der strukturellen Lebensweltkerne führt gleichzeitig auch die Ausdifferenzierung der Geltungsebenen sozialer Kommunikation mit sich. Sie erzeugt damit die permanente Nötigung zur Relationierung und Relativierung verständnisorientierter Entscheidungsdispositionen. Diese gewissermaßen fallibilistisch aufgeweichte Handlungsorientierung schreibt sich in die Grammatik lebensweltlicher Kommunikationssphären ein.

In die symbolische Reproduktion substantieller Lebensweltzusammenhänge wird in der Perspektive subjektiver Erfahrungs- und Interpretationsmuster der kontinuierliche Vollzug einer mitlaufenden Selbstbeobachtung eingelassen.

Wissenschaft und Praxis sind Bereiche, die im professionellen Können relationierend und relativierend aufeinander bezogen werden sollen. Sie folgen ihrerseits in der jeweiligen Reduktion auf Anschlußfähigkeit strukturspezifischer Sinnfestlegung eben diesen genannten Reflexivitätserfordernissen.¹⁶³ Der professionelle Bruchschlag zwischen Wissenschaft und Praxis, der als **Amalgamierung von reflektierter Deutung und rou-**

¹⁶³ Bezeichnenderweise hat gerade die für die moderne westliche Philosophie typische Problematisierung wissenschaftlichen *Rationalitätsanspruches* zu einer forcierten Ausdifferenzierung wissens- und erkenntnistheoretischer *Rationalitätsvorstellungen* geführt. Vgl. hierzu etwa Habermas (1985a), Welsch (1996).

tinisierter Reflexivität verstanden werden kann, erzeugt in einem eigenen semantischen Feld einen Metabereich von Beschreibungen. Pädagogisches Handeln als Vermittlungsprozeß zwischen Handlungsorientierungen der Begründung einerseits und der Entscheidung andererseits ist systemtheoretisch gesprochen also wesentlich Beobachterverhalten.

"Beobachter sein heißt, in einem metasprachlichen Bereich operieren und Unterscheidungen von Unterscheidungen oder Bestimmungen von Bestimmungen machen."¹⁶⁴

Diese Unterscheidungen von Unterscheidungen sind in unserem Falle professionellen pädagogischen Handelns somit Relationierungen/Relativierungen zweiter Ordnung. Diese erfordern komplexe **deskriptive und operative Kompetenzen, eine hohe prozedurale Mobilität**, die ihre Virtuosität auf einem äußerst **schmalen Grat inhaltlich-substantieller Verbindlichkeit** zu entfalten weiß.

Auf der Höhe 'reflexiver Professionalität' ist die Luft mithin wesentlich dünner, als Dewe et al. angenommen haben. Diese Nuancierung verstärkt das spezifische Anspruchsniveau an eine pädagogische Professionalität. Auf die in modernisierten lebensweltlichen Kontexten immer schon vorhandene reflexive Pragmatik der Handlungssubjekte hinzuweisen, ist also mehr als nur eine detailverliebte Nörgelei. Die hieraus resultierenden Anforderungen an professionelles pädagogisches Handeln implizieren aber nicht nur ein Mehr an reflexiven Deutungskapazitäten. Sie fordern auch ein eigentümliches Potential hochflexibler **Entlastungs- und Kontrollmechanismen**.

Wir haben gesehen, welche prekäre Störungen die subjektiven lebensweltlichen Entscheidungs- und Handlungsorientierungen im Zuge der kulturellen Modernisierung begleiten. Institutionelle und biographische Muster geraten in den Sog eines tiefgreifenden Strukturwandels. In dessen Folge wird jede soziale Kommunikation auf der Basis sich verstärkender optio-

¹⁶⁴ Maturana (1987), 110.

naler Kontingenz aktualisiert. Vor diesem Hintergrund einer rationalisierten Alltagswelt entsteht gerade in handlungsbezogenen Interaktionsfeldern eine verstärkte Suche nach Restituierung biographischer, sozialräumlicher und institutioneller Leitkriterien. Professionelles Handeln sieht sich somit immer auch massiven Erwartungshaltungen der Wiederherstellung, Wahrung und Erweiterung von Handlungsfähigkeit ausgesetzt. Die pädagogische Tätigkeit der Vermittlung wird damit gleichsam zum 'Funkfeuer beim Instrumentenflug' in rationalisierten Handlungsräumen.

Die sich im pädagogischen Handeln immer wieder aktualisierende Theorie-Praxis-Relationierung gerät mithin in eine eigentümliche Zwangslage, die so von den genannten Autoren nicht deutlich genug erfaßt ist. Sie fordern:

"Professionalität im beruflichen Handeln kann gekennzeichnet werden durch die Gleichzeitigkeit von Theorieverstehen (instrumentell-technische bzw. wissenschaftlich-rationale Komponente) einerseits und Fallverstehen (verstehens- bzw. verständigungsorientierte Komponente) andererseits. Die jeweils herzustellende Einheit von Theorie und Praxis begründet die Nicht-Standardisierbarkeit professionellen Handelns. Beide Komponenten stehen in einem Widerspruch zueinander, der nicht aufzulösen ist. Sie sind nicht dauerhaft miteinander in Einklang zu bringen, sondern nur situativ".¹⁶⁵

Diese Feststellungen überspringen leichtfertig einen grundlegenden Aspekt: In allen Kernaktivitäten und direkten Handlungssituationen pädagogischer Professionalität sind die Komponenten einer Reflexivität zweiter Ordnung einerseits und Kompensationsstrategien potenziert handlungsinhärenter Kontingenz und Labilität andererseits zu synchronisieren. Dieser praxisfeldspezifische Gleichlauf polymorpher Anforderungsprofile, die **Nötigung zur Synthetisierung disparater prozessualer Logiken** kennzeichnen die basale Textur professionellen Handelns. Die jeweils situative Vermittlung von Theorie und Praxis setzt auf dieses Fun-

¹⁶⁵ Dewe/Ferchhoff/Scherr/Stüwe (1995), 23.

dament erst auf. Die konfliktbeladene Handlungsgrammatik ist also wesentlich tiefer in die Struktur professionellen Handelns eingelassen.

4.3 Pädagogische Professionalität

Es ist deutlich geworden, daß professionelles pädagogisches Handeln einen eigenständigen Handlungsbereich konstituiert, der keine einfache Teilmenge des erziehungswissenschaftlichen Feldes oder der erzieherischen Praxis darstellt.¹⁶⁶ Ich schlage vor, diesen Bereich als eine Art **selbstreferentiellen Handlungsraum der kommunikativen Koppelung von Wissenschaft und Praxis** zu fassen.¹⁶⁷ Das macht es möglich, die stets notwendige Theorie-Praxis-Relationierung zu betonen und gleichzeitig eine Entzerrung der beteiligten differentiellen Strukturlogiken vorzunehmen.

Im professionellen Wissen werden die Wahrheitswerte von wissenschaftlichem und beruflichem Handeln aneinander relationiert. Dabei müssen zwar die Funktionslogiken beider Handlungsfelder stets präsent gehalten werden. Gleichzeitig aber artikuliert professionelles Handeln auch die Bedingungen der Möglichkeit, die Notwendigkeiten zur Anschlußfähigkeit im einen Bereich im komparativen Wechsel zum anderen Feld zu überspringen. Um das zu gewährleisten, muß professionelles Handeln beobachten, wie Wissenschaft und berufliche Praxis Anschlußfähigkeit generieren. Es qualifiziert sich somit als Beobachtung von Beobachtungen. **Professionelles Wissen ist dann das Ergebnis dieser Beobachtung zweiter Ordnung.**

Dieser Befund ist vorteilhaft. Er markiert für das professionelle Wissen die notwendige Balance von Distanz und Nähe zu den Handlungsbereichen von Wissenschaft und beruflicher Praxis.

Einerseits ist in die professionelle Beobachtung hinreichend Abstand zu

¹⁶⁶ Gleichwohl benötigt etwa Wissenschaft die Vermittlung zur Sicherung der Anschlußfähigkeit über die Dimension der Zeit.

den relationierten Handlungsfeldern eingeschrieben. Denn für den Beobachter ist eine Beobachtung erster und zweiter Ordnung nicht gleichzeitig möglich. "Ihre operative Handhabung setzt eine Zeitdifferenz voraus".¹⁶⁸ Diese Notwendigkeit der Asymmetrisierung¹⁶⁹ fordert vom professionellen Beobachter, sich immer wieder von den Handlungsvollzügen der relationierten kommunikativen Bereiche zu lösen. Das verhindert, daß der professionell Handelnde seine Intention in eines der Handlungssysteme involviert. Ebenso unterläuft die operative Logik der Beobachtungsverhältnisse etwaige Bestrebungen einer wertenden Hierarchisierung der Standpunkte. Denn auch die Beobachtung zweiter Ordnung ist für sich selbst eine Beobachtung erster Ordnung: sie kann nicht sehen, was sie nicht sehen kann. "B(eobachtung)sverhältnisse bleiben strikt horizontale und dabei zirkuläre Beziehungen."¹⁷⁰ Das professionelle Wissen ist ein anderes, kein besseres Wissen.

Andererseits bleibt das professionelle Handeln doch auf 'Tuchfühlung' mit den beobachteten Handlungsfeldern. Denn für Kommunikationsverhältnisse in sozialen Teilbereichen ist die Gleichzeitigkeit von Prozessen der Handlung und der Beobachtung möglich.

"Vor allem in *sozialen* Situationen (und erst recht in komplexen sozialen Systemen) wird nahezu zwangsläufig beides zugleich ermöglicht, weil die Erfordernisse der Kommunikation es ausschließen, daß alle Beteiligten zugleich handeln. Somit gibt es ständig fluktuierende Verteilungen von Handlungs- und Beobachtungschancen, beides kommt nebeneinander vor und greift ineinander, sobald Beobachtung kommuniziert oder sogar beobachtet wird."¹⁷¹

So ist professionelles Handeln eine *spezialisierte* Form der Beobachtung zweiter Ordnung, die die Andersartigkeit ihrer Sachsischt modifizierend in

¹⁶⁷ Diese Auffassung lehnt sich an kognitionstheoretische Überlegungen zur strukturellen Koppelung von Systemen an, wie sie von Maturana formuliert wurden. Vgl. dazu etwa Maturana (1987), 89 ff.

¹⁶⁸ Krause (1996), 83.

¹⁶⁹ Vgl. Luhmann (1984), 631 ff.

¹⁷⁰ Krause (1996), 83.

¹⁷¹ Luhmann (1984), 407.

den Kommunikationsprozeß eines der beteiligten Handlungsbereiche einbringen kann.

"In die situative Selektion von Anschlußhandlungen und erst recht in die Auswahl, Widerlegung und Neuauswahl von Erwartungen, die als strukturgebend festgehalten werden, kann die etwas komplexere Sachsicht der mitlaufenden Beobachtung eingehen. Jemand sieht, mit etwas Distanz zum Geschehen, die Gründe für Erfolge oder Mißerfolge, für Befriedigungswerte, für Zum-Abschluß-Kommen (telos) von Handlungen oder Handlungssequenzen; und wenn man solche Leitgesichtspunkte festhält, kann man sie auch benutzen, um die Sequenz das nächstemal in Anpassung an eine veränderte Situation etwas zu modifizieren oder gar durch ein andersartiges Arrangement mit demselben Erfolg zu ersetzen."¹⁷²

Dergestalt kann professionelles Wissen relationierende Inputs für Handlungsorientierungen der Begründung einerseits und der Entscheidung andererseits generieren. Dieses gilt auch für professionelles pädagogisches Wissen in allen Praxisfeldern der Disziplin. Uns jedoch interessiert hier im besonderen das pädagogische Handeln in der Institution Universität. Sie stellt einen spezifischen Praxisraum für Handlungsprozesse der Vermittlung dar. Dies gilt umso mehr, wenn wir den Bereich pädagogischer Ausbildung in den Blick nehmen.

In Universitäten findet Forschung und Lehre statt.¹⁷³ Die Handlungsfelder von Grundlagenforschung als auch von anwendungs- und technologieorientierter Forschung liegen neben unserer thematischen Perspektive. Uns interessieren die Bedingungen und Strukturen von bildungsinstitutionellen Vermittlungsprozessen. Das bedeutet im Kontext der Universität eine Konzentration auf den Bereich der Lehre. Sie umfaßt zwei Inhaltsebenen, die sich unterschiedlichen Dimensionen der Anschlußsicherung verdanken.

Zum einen transportiert die universitäre Lehre Prozesse der Vermittlung

¹⁷² A.a.O., 407 f.

¹⁷³ Wir wollen hier im Dienste einer Präzisierung unserer Perspektive außer acht lassen, daß der institutionelle Raum der Universität wesentlich eine *Schnittmenge* wissenschaftlicher, vermittelnder, politisch/administrativer und wirtschaftlicher Handlungsfelder ist.

von wissenschaftlichem Wissen. Hierdurch wird in biographischer Dimension der personale Zugang zum Handlungssystem der Wissenschaft ermöglicht. Durch ihn kann ebenso das Wissenschaftssystem die fortlaufende (Neu-)Rekrutierung zu inkludierender Handlungsträger sicherstellen.

Der andere Anteil universitärer Lehre ist die Vermittlung von professionellem Wissen. Sie ist die hier spezifische Form einer wissenschaftsbezogenen Kompetenzausbildung für besondere berufspraktische Felder.¹⁷⁴ Damit schließt sie die Ausbildungsinstitution Universität an die Handlungsfelder der beruflichen Praxis an. Beide Vermittlungsebenen wollen wir vor dem Hintergrund unserer bisherigen Ausführungen genauer in den Blick nehmen.

4.3.1 Vermittlung von Wissenschaft

Die Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen ist nicht identisch mit Wissenschaft. Diese Aussage mutet auf den ersten Blick trivial an und ist hier scheinbar überflüssig. Sie impliziert für unsere Belange jedoch eine wichtige Erkenntnis. Denn das Einziehen einer grundlegenden Differenz zwischen Wissenschaft und ihrer Vermittlung ist die Konsequenz ihrer jeweils verschiedenen Handlungsorientierungen. Einzelne Handlungssegmente im Teilbereich Wissenschaft schließen aneinander an, indem sie ausschließlich an der Differenz von wahr/unwahr orientiert werden. Die Vermittlungshandlungen universitärer Lehre beziehen sich zwar ebenso auf den Referenzrahmen von Wissenschaft. Sie lassen jedoch in ihrer Orientierung an der Unterscheidung von gelungener/mißlungener Vermittlung erhebliche Unschärfen wissenschaftlichen Verstehens zu. Die Auffassung von gelungener/mißlungener Vermittlung bemißt sich freilich auch an wahren/unwahren kommunikativen Anschlüssen an den Hand-

¹⁷⁴ Nur marginal und als okkasionelles Nebenprodukt vermittelt die Universität berufliche Praxis. Dieses ist - es sei hier noch einmal wiederholt - nicht ihre eigentliche Aufgabe. Hierfür stehen ja durchaus andere Bildungsinstitutionen zur Verfügung. Wir haben auch bereits gesehen, welche Überforderungspotentiale entsprechende Erwartungshaltungen mit sich führen. Wir wollen uns an dieser Stelle eine weitere Diskussion ersparen und überlassen das Thema anderen, bildungspolitischen Diskursen.

lungsraum Wissenschaft. Aber diese Beobachtungsperspektive ist auf eigentümliche Weise 'gestuft'.¹⁷⁵

Soll ein wissenschaftlicher Gegenstand vermittelt werden, muß Bezug genommen werden auf den Kenntnisstand der Lernenden, auf ihren Motivationshaushalt und ihr Rezeptionsvermögen, auf die thematische Binnenstruktur und Verwendungsintention. Ein ganzes Bündel psychologischer Personenvariablen und institutioneller und ökologischer Bedingungsfaktoren spielt so auf bedeutsame Weise in die Vermittlungsplanung hinein.¹⁷⁶ Niemand in der universitären Lehre würde einem Studienanfänger jedes inhaltlich mögliche Thema eines Faches zur Bearbeitung überantworten. Die inhaltliche Gliederung eines Studienfaches vom ersten bis zu den Abschlußsemestern begründet sich nicht einfach im numerischen Nacheinander der zu behandelnden fachlichen Gegenstände. Dahinter steckt nicht ein Modell der zählbaren Aufhäufung gewußter Wissensthemen. Vielmehr korrespondiert die sukzessive Erweiterung des Themenkanons mit einer lerntheoretisch begründbaren qualitativen Veränderung der kognitiven Ressourcen. Eine Anfängerveranstaltung ist eine Anfängerveranstaltung, weil in ihr die fachlichen Bezüge relativ grobmaschig gehalten werden, etliche thematische Relationen ausgeblendet bleiben, den argumentativen Schrittfolgen teils erhebliche Toleranzen eingewoben sind. Hierin verbirgt sich die notwendige Vermittlungsgrundhaltung eines 'ex post': unter starken Generalisierungen, Unschärfen und sogar Verfälschungen ein Wissen zu vermitteln, das bei Vermittlungserfolg und unter Anschluß von weiteren komplementären Themenfeldern solche Kompetenzkoordinaten durchläuft, die es dem Lernenden möglich machen, von dort aus die ursprünglichen Ungenauigkeiten rekursiv zu korrigieren.¹⁷⁷

Wenn die Verbindlichkeit wissenschaftlicher Handlungsorientierungen unter eine derartige Vermittlungsperspektive gestellt wird, entsteht eine

¹⁷⁵ Fast könnte man sagen, daß im wissenschaftlichen Vermittlungshandeln die einfache *Differenz wahr/unwahr* in ein *Kontinuum* zwischen den *Extremwerten wahr/unwahr* aufgelöst wird.

¹⁷⁶ Vgl. dazu neben vielen etwa Schiefele/Winteler/Krapp (1988), Krapp/Prenzel (1992), Peisert/Bargel (1992), Lompscher/Mandl (1996).

¹⁷⁷ Hierin liegt wohl auch die Erklärung dafür, daß bei einem 'Monismus' des Wissenschaftscodes in der didaktischen Konzipierung - mindestens in Anfängerveranstaltungen - regelmäßig unbefriedigende Vermittlungsergebnisse erzielt werden.

didaktische Funktionalisierung des Wissenschafts-codes. Die Nicht-Identität von Wissenschaft und Vermittlung von Wissenschaft meint genau dieses. Die universitäre Ausbildung konturiert sich so als die Einheit der Differenz von vermittelndem und wissenschaftlichem Handeln.

Je nach kognitiven Kompetenzen und Lernmotivationen der Studierenden muß die Engführung wissenschaftlicher Handlungsorientierung im Vermittlungsprozeß zugunsten der rezeptiven Viabilität und Erreichbarkeit Kompromisse machen.¹⁷⁸ Und genau hier liegt ein wesentlicher Anknüpfungspunkt zu unseren bisherigen Erkenntnissen. Diese vermittlungsspezifischen Reibungsverluste zulasten wissenschaftlicher Wahrheitswerte geraten unter ihrer Einbeziehung nämlich in ein neues Licht. Die im vorigen Kapitel skizzierte anspruchsindividualistische Rezeptionshaltung tritt in Form sprachlicher Privatisierung, defensiver Expressivität, temporalisierter Erlebnisrationalität auf. Wir haben gezeigt, daß diese Bedingungen personaler Handlungsorientierungen notwendig Gültigkeitskriterien konstituieren, die quer liegen zur Anschlußfähigkeit wissenschaftlicher Beziehungslogiken. Hier nun entsteht eine brisante Konsequenz für die obigen Feststellungen. Die vermittlungsspezifisch notwendigen Reibungsverluste innerhalb universitärer Lehre werden durch die studentischen Lernstrategien erheblich verstärkt. Unter den Zugriff innenorientierter Rezeptionsmotive werden an die **Vermittlungskompetenzen der Lehrenden** ganz neue Anforderungen gestellt. Sie **stehen nun veränderten, wissenschaftsfremden Kontingenzverhältnissen individualistischer Handlungsorientierungen gegenüber.** Gleichzeitig steht eine 'Vermittlungskunst' unter dem Druck einer zunehmenden De-Hierarchisierung und Partikularisierung des Wissenschaftssystems.

"Die Hierarchie als Form der Einheit und des rationalen Zusammenhangs wird aufgegeben, und an die Stelle der alten Hierarchie des Wissens tritt eine Differenzierung des Wissenschaftssystems in Disziplinen und Subdisziplinen. Damit wird

¹⁷⁸ Daß hier keiner Popularisierung von Wissenschaft das Wort geredet wird, muß wohl nicht eigens betont werden.

jede Möglichkeit aufgegeben, die Position von Wissen mit Bezug auf die Einheit des Systems zu bestimmen. Die Disziplinen arbeiten in einem lockeren, erweiterungsfähigen, theoretisch (also: forschungsprogrammatisch) nicht integrierbaren Verbund, der sich bei Bedarf durch Abspaltungen, Unterdifferenzierungen oder Neubildungen weiter ausbauen läßt."¹⁷⁹

Damit gerät die universitäre Vermittlungspraxis in eine schwierige Bedrängnis. Einerseits muß sie die eigenerzeugte Wissenschaftsfremdheit stets zu minimieren suchen. Andererseits aber darf sie auch ihre notwendige Anschlußfähigkeit an die kognitiv-motivationalen 'Resonanzbedingungen' der Lernenden nicht verlieren. Diese Ausgangslage fordert einen neuen Professionalisierungsschub.

Sinn- und Bedeutungsverstehen und situatives Urteilsvermögen in Vermittlungssituationen müssen auch im Kontext der stark konfliktbeladenen institutionellen Handlungsbereiche für die Lehrenden realisierbar gehalten werden. Dazu muß vermittelndes Handeln vom Ansinnen umfassender Kompetenz stärker auf **wissenschaftliche und methodische Partikularität** umstellen, die **strukturell interdisziplinärer** angelegt ist. Dieser durchaus nicht unproblematische Rückzug auf eine gewollte inhaltlich-methodische Selektivität neuen Zuschnitts ist der notwendige Preis für ein routinisierbares Design hochflexibler Prozeßkontrolle in der professionellen universitären Vermittlungstätigkeit. Professionelle Vermittler

"...wenden ein generell-abstraktes Wissen in Form von kluger Wissensapplikation und gekonnter Methodenbeherrschung auf einmalige, konkrete Fälle situationsbezogen an; ihre Tätigkeit ist kaum bzw. nicht standardisierbar".¹⁸⁰

Dies gilt für die pädagogische Professionalität in der außeruniversitären beruflichen Praxis ebenso wie für die universitäre Vermittlungstätigkeit. Professionelles Handeln vermittelt situative und inhaltliche Elemente in einer der Vermittlungshandlung adäquaten Dramaturgie.¹⁸¹ Aber gerade

¹⁷⁹ Luhmann (1986), 151.

¹⁸⁰ Dewe/Ferchhoff/Scherr/Stüwe (1995), 29.

¹⁸¹ Wie diese für den Handlungsbereich Schule aussehen könnte, findet sich etwa bei Rauschenberger instruktiv skizziert. Vgl. Rauschenberger (1985).

die universitäre Lehre steckt diesbezüglich in einer prekären Anforderungssituation.

Einerseits ist der Resonanzspielraum ihres Vermittlungsgegenstandes Wissenschaft denkbar gering. Das schmälert von der Gegenstandsseite her die Bemessungstoleranz für die erfolgreiche Generierung von Anschlußkompetenzen. Andererseits läuft ein Vermittlungsprozeß ohne oder mit falsch verstandenen situativen und dramaturgischen Fertigkeiten schnell ins Leere. Die Sprunghaftigkeit der individualistischen Motivlagen auf der Seite der Klientel und ihre fixierte defensive Expressivität befördern sehr leicht ein erlebnisorientiertes Verständnis von Vermittlungsdramaturgie. So gerät der Lehrende in eine doppelte Konfrontation: mit der einen Seite, die ein konventionelles Lehrverständnis propagiert, das die Vermittlung von Wissenschaft als prinzipiell unästhetisierbaren Prozeß¹⁸² auffaßt; und mit der anderen Seite, die das Aufbrechen der klassischen Vermittlungssituation zugunsten einer stärkeren situativ-dramaturgischen Sensibilität primär als Inszenierung eines 'formvollendeten Konsumgegenstandes' sieht.

Der Lehrende muß an die defensive Expressivität und individualistische Partikularität anschließen und sie gleichzeitig unterlaufen. Hier ließe sich eine Konstruktion produktiv ausschöpfen, die Thomas Ziehe mit Blick auf den schulischen Handlungsraum als 'hinreichende Fremdheitserfahrung' bezeichnet hat.¹⁸³ Deren zwei Grundelemente - 'Routine' und 'produktive Ausnahmesituation' - enthalten Resonanzchancen für die skizzierten studentischen Handlungsorientierungen der Kontingenzreduktion und der Erlebnisorientierung. Gleichzeitig bieten sie bei professionellem Handling einen Möglichkeitsraum, der Kompensationsmechanismen für individualistische Partikularität und defensive Fixierung bereithält. In deren Windschatten könnten dann neue Verankerungspunkte für wissenschaftliche Handlungsorientierungen entstehen.

¹⁸² Wir wollen die hier implizierte Auffassung des Dramaturgischen durchaus vor dem Hintergrund ästhetischer Begriffstraditionen sehen. Vgl. dazu etwa Jung (1995). Diese Tradition schwingt beispielsweise auch in einem Verständnis von Didaktik als 'Lehrkunst' mit. Vgl. hier etwa Berg/Schulze (1995).

¹⁸³ Vgl. Ziehe (1996), 939 ff.

4.3.2 Vermittlung von Vermittlung

Fachlich-inhaltliche, lernsituation-spezifische und dramaturgische Kompetenzen stellen 'Schlüsselqualifikationen' pädagogischer Vermittlungstätigkeit dar. Sie sind damit gleichzeitig auch Kernzonen der Aufmerksamkeit für die universitäre pädagogische Ausbildung.

"Gleichwohl aber sind Innovationen für die Ausbildung erforderlich, denn ein verändertes Wissenschaftsverständnis, wie es in der neueren Professionalisierungsdebatte entwickelt wurde, impliziert veränderte Anforderungen an die sozial- und erziehungswissenschaftliche Lehre. Von den Studiengängen, die zur stellvertretenden Deutung von Problemlagen befähigen sollen, ist gefordert, daß in ihnen nicht mehr nur der bloße Erwerb wissenschaftlichen Wissens vollzogen wird. Darüber hinaus wird die Kompetenz der angemessenen Verwendung von Wissen zu einem bedeutsamen Bestandteil der Kompetenzen, die in der Ausbildung für die soziale Arbeit zu erwerben sind".¹⁸⁴

Für die universitäre Ausbildung werden neben einem soliden Grundlagen- und Überblickswissen, das die Möglichkeit der 'Unschärfe' zuläßt, lernpsychologische und gruppenspezifische Kenntnisse einerseits, didaktisch-methodische und rhetorische Vermittlungskompetenzen andererseits wichtig. Zudem muß ein grundlegendes Modell des Lernens an der Struktur analoger Handlungen entwickelt und in der Lehre zur Wirkung gebracht werden.

Alles dies ist zentriert um den Kern pädagogischer Ausbildung: der Vermittlung von Vermittlung. Somit verzeichnet die universitäre Pädagogik eine erhebliche Komplexitätssteigerung. **Im Prozeß der Vermittlung pädagogischer Professionalität wird eine fortlaufende Beobachtung dritter Ordnung mitgeführt.** Denn in ihm muß mittels einer Relationierung von Wissenschaft und Vermittlungspraxis (reflexionstheoretisches wissenschaftliches Wissen über die Professionalitätskonstituentien bei der Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen und beruflicher Praxis muß in den Handlungsraum universitärer Lehrveranstaltungen eingepaßt werden) die professionalitätsspezifische Relationierung von wissenschaftlichem

¹⁸⁴ Dewe/Ferchhoff/Scherr/Stüwe (1995), 58.

Wissen und beruflicher Praxis beobachtbar gemacht werden. Diese Perspektive hat zu einer finalen Wirklichkeitsauffassung, die in universitärer Ausbildung allererst eine Einübung in die Realität beruflicher Praxis sieht, keinen Kontakt mehr.

"Da eine Letztunterscheidung aller Unterscheidungen ausgeschlossen ist, kann es eine einzigrichtige Erkenntnis nicht geben. Und: Da Erkenntnis immer Erkenntnis von Wirklichkeit oder Realität zu sein beansprucht, Erkenntnis jedoch beobachterabhängig ist, scheidet die Erkennbarkeit von Wirklichkeit oder Realität an sich aus. Die Beobachtung selbst ist dennoch real, ein zweifellos empirischer Vorgang."¹⁸⁵

Diese Feststellung ist jedoch folgenschwer. Denn sie markiert die spezifische operative Paradoxie beobachtender Handlungssysteme, ist daher auch für Prozesse professioneller Vermittlung konstitutiv.

"Wenn Beobachtung Unterscheidung heißt, wenn überhaupt und dieses unterschieden wird und wenn diese Unterscheidung und überhaupt Unterscheidungen nicht letztunterschieden werden können, dann ist Beobachtung ein paradoxer Sachverhalt".¹⁸⁶

Die Selbstreferenz der Beobachterposition muß entparadoxiert werden, wenn sie die strukturlogisch notwendigen 'blinden Flecken' der Beobachtungsunterscheidung handhaben will.

"Für jede Art von Selbstreferenz stellt sich ... das Problem des Unterbrechens eines nur tautologischen Zirkels. Das bloße Hinweisen des Selbst auf sich selbst muß mit Zusatzsinn angereichert werden. Der sich selbst und nichts weiter besagende Zirkel rekrutiert gleichsam solchen Zusatzsinn. (...) Mit anderen Worten: selbstreferentielle Systeme sind genötigt, überschüssigen internen Informationsbedarf abzubauen und zu spezifizieren, in welchen Hinsichten sie umweltsensibel reagieren und wo sie sich Indifferenz leisten können."¹⁸⁷

¹⁸⁵ Krause (1996), 83.

¹⁸⁶ Ebd.

¹⁸⁷ Luhmann (1984), 631.

Für diesen Grundgedanken findet sich bei Luhmann das Konzept der 'Asymmetrisierung'.

">Asymmetrisierung< dient uns als Grundbegriff. Er soll besagen, daß ein System zur Ermöglichung seiner Operation Bezugspunkte wählt, die in diesen Operationen nicht mehr in Frage gestellt werden, sondern als gegeben hingenommen werden müssen."¹⁸⁸

Wenn wir den Aspekt der Asymmetrisierung auf den Prozeß der Vermittlung von Vermittlung übertragen, der ein selbstreferentiell geschlossener Beobachtungsvorgang ist, wird vollends deutlich, von welcher konstitutiver Komplexität dieses Handlungsfeld ist. Denn das emporgeschaubte Anforderungsniveau universitärer professioneller Vermittlungsprozesse ist genealogisch an die darin enthaltene Beobachtungsstruktur geknüpft.

Es ist nicht unser Ziel, hier Mechanismen der funktionsnotwendigen Asymmetrisierung von Vermittlungsprozessen aufzuzeigen - das mag anderen Untersuchungen vorbehalten sein. Wir haben nun jedoch eine ungetrübte Einsicht in die Handlungsnotwendigkeiten, die der Struktur professioneller Vermittlung im universitären Kontext geschuldet sind. Diese könnte ihre **eigene Partikularität gewissermaßen de-thematisieren**, um sich von den Paradoxien der eigenen Beobachtungssituation freizuhalten. Das ist jedoch nur möglich, wenn sich das universitäre pädagogische Handeln offensiv von der Idee einer *paradoxiefreien* Einsichtnahme sowohl in Wissenschaft als auch in berufliche Praxis löst. Vor dem Hintergrund gegenwärtiger Anspruchshaltungen an die institutionalisierte Bildung steht ihr eine deutliche Kraftprobe bevor.



¹⁸⁸ Ebd.

A Literatur

Baacke, D.: Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. Weinheim/München 1993.

Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986.

Beck, U./Beck-Gernsheim, E.: Individualisierung in modernen Gesellschaften - Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: dies.: Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main 1994.

Berg, H. C./Schulze, Th.: Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik, Bd. 2. Neuwied 1995.

Berger, P. A.: Individualisierung. Statusunsicherheit und Erfahrungsvielfalt. Opladen 1996.

Blossfeld, H.-P.: Bildungsexpansion und Berufschancen. Frankfurt am Main/New York 1985.

Bohrer, K. H. (Hg.): Mythos und Moderne. Begriff und Bild einer Rekonstruktion. Frankfurt am Main 1983.

Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main 1982.

Bowie, M.: Lacan. Göttingen 1994.

Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1996.

Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O.: Auf dem Wege zu einer aufgabenorientierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: dies. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992a.

Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O.: Das "Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: dies. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992b.

Dewe, B./Ferchhoff, W./Scherr, A./Stüwe, G.: Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim/München 1995.

Dewe, B./Radtke, F.-O.: Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hg.): Pädagogisches Wissen (Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft). Weinheim/Basel 1991.

Ecarius, J.: Individualisierung und soziale Reproduktion im Lebensverlauf. Konzepte der Lebenslaufforschung. Opladen 1996.

Eder, K.: Klassentheorie als Gesellschaftstheorie. Bourdieus dreifache kulturtheoretische Brechung der traditionellen Klassentheorie. In: ders. (Hg.): Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie. Frankfurt am Main 1989.

Ferchhoff, W.: Jugend an der Wende des 20. Jahrhunderts. Lebensformen und Lebensstile. Opladen 1993a.

Ferchhoff, W.: Pädagogische Herausforderungen angesichts des Strukturwandels der Jugend (deutsche Jugend, 41. Jg., Heft 7/8/1993b).

Ferchhoff, W./Neubauer, W.: Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen. Opladen 1997.

Flaig, B. B./Meyer, Th./Ueltzhöffer, J.: Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn 1993.

Gensicke, D.: Zur Studiensituation am IfP - eine Befragung. Unv. Manusk. 1995.

Giddens, A.: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main 1995.

Giesecke, H.: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim/München 1987.

Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde. Frankfurt am Main 1981.

Habermas, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen. Frankfurt am Main 1985a.

Habermas, J.: Die Neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften V. Frankfurt am Main 1985b.

Habermas, J.: Entgegnung. In: Honneth, A./Joas, H. (Hg.): Kommunikatives Handeln. Beiträge zu Jürgen Habermas' "Theorie des kommunikativen Handelns". Frankfurt am Main 1986.

Habermas, J.: Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze. Frankfurt am Main 1988.

Habermas, J.: Die Moderne - ein unvollendetes Projekt. Philosophisch-politische Aufsätze 1977-1990. Leipzig 1990.

Heinrichs, H.-J.: Sprachkörper. Zu Claude Lévi-Strauss und Jaques Lacan. Frankfurt am Main/Paris 1983.

Hitzler, R./Honer, A.: Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main 1994.

Hradil, S.: Epochaler Umbruch oder ganz normaler Wandel? Wie weit reichen die neueren Veränderungen der Sozialstruktur in der Bundesrepublik? In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 284). Bonn 1990.

Hradil, S.: Sozialstruktur und Kultur. Fragen und Antworten zu einem schwierigen Verhältnis. In: Schwenk, O. G. (Hg.): Lebensstil zwischen Sozialstrukturanalyse und Kulturwissenschaft. Opladen 1996.

Jung, W.: Von der Mimesis zur Simulation. Eine Einführung in die Geschichte der Ästhetik. Hamburg 1995.

Kade, J./Lüders, Ch./Hornstein, W.: Die Gegenwart des Pädagogischen - Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hg.): Pädagogisches Wissen (Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft). Weinheim/Basel 1991.

Kade, J./Seitter, W.: Fortschritt und Fortsetzung. Biographische Spuren lebenslangen Lernens. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995.

Kamper, D.: Zur Soziologie der Imagination. München/Wien 1986.

Kohli, M.: Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main 1994.

Krahè, B.: Attributionsstrategien und Identitätsdynamik. In: Frey, H.-P./

Haußer, K. (Hg.): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart 1987.

Krapp, A./Prenzel, M.: Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster 1992.

Krause, D.: Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann. Stuttgart 1996.

Krüger, H.-H.: Zum Wandel von Freizeitverhalten und kulturellen Lebensstilen bei Heranwachsenden in Westdeutschland. In: Büchner, P./Krüger, H.-H.: Aufwachsen Hüben und Drüben. Opladen 1991.

Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995.

Lacan, J.: Subversion des Subjekts und Dialektik des Begehrens im Freudschen Unbewußten. In: ders.: Schriften II. Olten/Freiburg 1975.

Lenzen, D.: Pädagogik - Erziehungswissenschaft. In: ders. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2. Reinbek 1989.

Lenzen, D.: Pädagogisches Risikowissen, Mythologie und pädagogische Méthexis - Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hg.): Pädagogisches Wissen (Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft). Weinheim/Basel 1991.

Lenzen, D.: Erziehungswissenschaft - Pädagogik. Geschichte - Konzepte - Fachrichtungen. In: ders. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994a.

Lenzen, D.: Allgemeine Erziehungswissenschaft für Anfänger. In: Müller, D. K. (Hg.): Pädagogik - Erziehungswissenschaft - Bildung. Eine Einführung in das Studium. Köln/Weimar/Wien 1994b.

Lenzen, D.: Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1996.

Liebau, E.: Vermittlung und Vermitteltheit. Überlegungen zu einer praxeologischen Pädagogik. In: Gebauer, G./Wulf, Ch. (Hg.): Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt am Main 1993.

Lompscher, J./Mandl, H.(Hg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle 1996.

Lorenzer, A.: Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt am Main 1973.

Lübbe, H.: Der verkürzte Aufenthalt in der Gegenwart. Wandlungen des Geschichtsverständnisses. In: Kemper, P. (Hg.): >Postmoderne< oder Der Kampf um die Zukunft. Die Kontroverse in Wissenschaft, Kunst und Gesellschaft. Frankfurt am Main 1988.

Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main 1984.

Luhmann, N.: Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? Opladen 1986.

Luhmann, N.: Individuum, Individualität, Individualismus. In: ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Bd. 3. Frankfurt am Main 1989.

Luhmann, N.: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1990.

Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1997.

Maturana, H. R.: Kognition. In: Schmidt, S. J. (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main 1987.

Mommsen, W. J.: Rationalisierung und Mythos bei Max Weber. In: Bohrer, K. H. (Hg.): Mythos und Moderne. Begriff und Bild einer Rekonstruktion. Frankfurt am Main 1983.

Münch, R.: Dialektik der Kommunikationsgesellschaft. Frankfurt am Main 1991.

Peisert, H./Bargel, T.: Einführung: Trends und Entwicklungen studentischer Erfahrungen und Orientierungen. In: Bargel, T. (Hg.): Studiensituation - Effizienz und Qualität (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, 5) Konstanz 1992.

Radtke, F.-O.: Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen 1996.

Rauschenberger, H.: Unterricht als Darstellung und Inszenierung. In: Hemmer, K. P./Wudtke, H. (Hg.): Erziehung im Primarschulalter (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd.7). Stuttgart 1985.

Schiefele, U./Winteler, A./Krapp, A.: Studieninteresse und fachbezogene Wissensstruktur. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 25/1988.

Schulze, G.: Gehen ohne Grund. Eine Skizze zur Kulturgeschichte des Denkens. In: Kuhlmann, A. (Hg.): Philosophische Ansichten zur Kultur der Moderne. Frankfurt am Main 1994.

SPoKK [Arbeitsgruppe für Symbolische Politik, Kultur und Kommunikation] (Hg.): Kursbuch Jugendkultur. Stile, Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende. Mannheim 1997.

Taylor, Ch.: Hegel. Frankfurt am Main 1978.

Taylor, Ch.: Das Unbehagen an der Moderne. Frankfurt am Main 1995.

Uhle, R./Hoffmann, D.: Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? Weinheim 1994.

van der Loo, H./van Reijen, W.: Modernisierung. Projekt und Paradox. München 1992.

Varnedoe, K./Gopnik, A.: High & Low. Moderne Kunst und Trivialkultur. München 1990.

Vester, M./von Oertzen, P./Geiling, H./Hermann, Th./Müller, D.: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Köln 1993.

Wagner, P.: Soziologie der Moderne. Freiheit und Disziplin. Frankfurt am Main/New York 1995.

Weber, M.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen 1973.

Wehling, P.: Die Moderne als Sozialmythos. Zur Kritik sozialwissenschaftlicher Modernisierungstheorien. Frankfurt am Main/New York 1992.

Welsch, W.: Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt am Main 1996.

Widmer, P.: Subversion des Begehrens. Jacques Lacan oder Die zweite Revolution der Psychoanalyse. Frankfurt am Main 1990.

Ziehe, Th.: Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen. Weinheim/München 1991.

Ziehe, Th.: Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1996.

B Appendix

B.1 Interviews mit Magisterstudierenden

a) Fragenkatalog

1. Warum haben Sie genau dieses Studium begonnen?
2. Welche beruflichen Ziele streben Sie mit diesem Studium an?
3. Stellt sich das Studium jetzt anders dar als in Ihren Vorstellungen davon vor Studienbeginn?
4. Was war das bisher größte Problem in Ihrem Studium? Wie sah die Lösung dafür aus?
5. Wie sind Ihre Planungen, falls Sie das Studium nicht erfolgreich abschließen?
6. Bestimmt das Studium Ihren Alltag? In welcher Weise?
7. Kann man die Universität als eigene Welt betrachten? Worin zeigt sich das? Wie wird man als Studierender ein Teil davon?
8. Geht die Universität auf die Bedürfnisse der Studierenden ein? Wo liegen die Defizite? Wie könnten Verbesserungen aussehen?
9. Es heißt immer, das Studium soll Bildung vermitteln. Tut es das? Wie sieht diese Bildung aus?

b) Antworten

1. Interview (m, 31 Jahre alt, 12. Semester, Pädagogik/Geschichte)

1. Ich habe das Studium aus Interesse und Neigung begonnen, weil ich immer Geschichte studieren wollte. Im Fach Pädagogik war ich mir erst nicht so sicher, ob ich es machen soll. Allerdings nach Gesprächen mit Bekannten und Freunden, die mir gesagt haben, wenn du was mit Geschichte anfangen willst, dann mach mal Pädagogik lieber anstatt So-

ziologie. Das ist eine der Hauptmotivationen, warum ich Pädagogik als Hauptfach angefangen habe.

2. Ich strebe insofern ein berufliches Ziel an, daß ich auf jeden Fall am liebsten im Stadtteil was machen kann, was in meinen Fächern irgendwie unterzuordnen ist, und favorisiere immer noch Faust, daß ich da später einsteigen kann im Verwaltungs- und Kulturmanagementbereich. Wäre aber auch nicht abgeneigt mit dem Fach Geschichte was zu machen, was insofern darauf hinauslaufen würde, in der Geschichtswerkstatt oder auch im Institut zu arbeiten.
3. Das Studium stellt sich für mich jetzt insofern völlig anders dar, weil es jetzt auf mein Studienende hinausläuft und das Examen von mir ziemlich viel fordert und verlangt, und daß die Studienzeit bisher eigentlich so verlaufen ist, wie ich es mir vorgestellt habe, aber jetzt nimmt das doch eine ganz andere Form und Qualität an.
4. Das größte Problem war für mich, daß ich versuchen mußte, das Arbeitsleben und das Studium zu koordinieren, was mir in den letzten fünf Jahren eher schlecht als recht gelungen ist, ich mir jetzt aber im Hinblick auf die Vorbereitung für die Magisterarbeit gesagt habe, daß ich finanziell kürzer treten muß, um jetzt zu Ende zu studieren und den Abschluß zu machen. Das war immer schwierig gewesen, die Seminare zu verbinden mit festen Arbeitszeiten, und da gab es immer sehr große Probleme, was auch eine Menge Zeit- und Reibungsverluste gebracht hat während meines Studiums. Ist ja meist schon mehrmals alles nach hinten verschoben worden durch privaten Streß, den ich jetzt gerade über'n Sommer hatte, und gesundheitliche Probleme. Also ich möchte jetzt meinen Abschluß anpeilen, was dann heißt, daß ich Ende Frühjahr '98 fertig sein will mit der Arbeit, und ich hoffe, daß ich zum Frühsommer '98 dann die mündlichen Prüfungen absolviert haben werde. Dann wären das insgesamt 6 Jahre Studienzeit.

5. Da gibt es keine Planung für. Ich habe keine Planung. Diesen Eventualfall ziehe ich überhaupt nicht in Betracht, weil ich bisher alles zu Ende gemacht habe, was ich angefangen habe. Gibt's keine, habe ich nichts in der Schublade. Ich denk da auch nicht dran. Also da müßte ich jetzt wirklich krank werden oder gesundheitlich, was weiß ich, daß mir irgendwas zustoßen würde, ansonsten gibt's da keine Überlegungen.

6. Das Studium bestimmt jetzt meinen Alltag, aber hat es vorher nicht, ganz ehrlich gesagt. Ich mußte halt immer sehen, daß ich es halt irgendwie, wie ich schon gesagt habe, daß ich den Lebensunterhalt, die notwendige Arbeit zum Lebensunterhalt in Verbindung bringen kann mit dem Studium, aber so die letzten Wochen, wo ich jetzt also auch den Forschungsbericht schreiben mußte, habe ich auch gemerkt, daß es meinen Alltag doch ein bißchen mehr jetzt bestimmt. Und von jetzt an ist es sowieso klar, daß es meinen Alltag nicht nur bestimmen sondern dominieren wird so als Perspektive für das nächste halbe Jahr.

7. Die Universität ist meiner Ansicht nach immer auch eine Welt für sich und immer noch unter einer gewissen Käseglocke irgenwie verhaftet. Also ich finde bei uns im Pädagogischen Seminar hat sich das ja doch ein bißchen, also nicht nur ein bißchen sondern wesentlich gebessert durch die Erkundungsseminare und dadurch, daß wir rausgehen müssen. Also in Geschichte sieht das ja noch viel schlimmer aus, daß man doch noch zu sehr im theoretischen Elfenbeinturm sitzt. Aber ich glaube, daß sich das jetzt so langsam so nach und nach bessern muß. Man muß sich halt erstmal auf diesen Studienalltag bzw. auf das Seminar halt einstellen und gucken, wie sind die Anforderungen, was wird von einem erwartet. Bis jetzt wurde nicht allzu viel irgendwie letztendlich von mir erwartet, wenn ich das vergleiche, was ich in meiner Ausbildung machen mußte. Du mußt ja nicht permanent hier sein und präsent sein. Man kommt ja doch wenn man Zeit hat, relativ gut hier durch. Also diese Verbindung zwischen Uni-Welt und Außenwelt habe ich bisher noch

nicht so hingekriegt, außer eben durch die Erkundungsseminare und jetzt mein Praktikum, die Praktika, die ich gemacht habe, in Geschichte habe ich ja auch schon eins gemacht. Da sehe ich jetzt so langsam Berührungspunkte irgendwie, dann wenn man jetzt die Praxis mal auch richtig kennenlernt, dann sehe ich sie schon. Was auch absolut notwendig ist.

8. Ich denke mal, man kann nur, man muß glaube ich jeden Studenten oder jede Studierende irgendwie gesondert sehen, weil jeder hat andere individuelle Bedürfnisse und andere individuelle Erwartungen, was er von der Institution Universität erwartet. Ich kann da also nur für mich reden, daß ich mir die letzten Jahre gedacht habe, also es wird nicht so viel auf deine Bedürfnisse eingegangen insofern, daß ich mir nach und nach eigentlich mehr so ein etwas stringenteres Studium gewünscht habe. Das liegt dann wahrscheinlich auch im Wesen des Magisterstudiengangs, daß am Schluß des Studiums noch mal die Karten neu gemischt werden. Und ich wünschte mir auch für den Magisterstudiengang vielleicht doch ein bißchen mehr Stringenz und ja, daß es vom zeitlichen Ablauf, vom zeitlichen Rahmen ein bißchen kürzer gemacht werden könnte und sich vielleicht mal mehr nach dem amerikanischen oder englischen Modell orientiert. Daß wenn man seine Scheine und Hausarbeiten hat, daß es dann prozentual für das Studium angerechnet wird, und nicht, daß man, wenn man jetzt bei der Abschlußarbeit versagen sollte bzw. man die Prüfung nicht schafft, daß man dann mit leeren Händen dasteht. Also das finde ich ein ganz großes Manko am Studiengang, also am Magisterstudiengang.
9. Ja, das tut es auf jeden Fall. Ich hab auf jeden Fall eine Menge gelernt. (Wie sieht die Bildung aus?) Ja gut, okay, das ist aus der Natur der Sache natürlich theoretische Bildung, was man in den Seminaren behandelt und was man sich zu Hause am Schreibtisch erarbeitet, aber ich hab das zuerst sehr in Frage gestellt, weil ich ja eigentlich auch nie so dafür war, also eine innere Sperre gehabt habe gegen zu viel Theorie-

häufung, aber so nach und nach merke ich doch, daß ich auch das, was ich mir, das, was ich hier erfahre bzw. mir am Schreibtisch erlese, auch durchaus für den Alltag, für's normale Leben sozusagen in Anführungsstrichen, auch gebrauchen kann und ich da durchaus jetzt mittlerweile auch 'ne Menge Berührungspunkte sehe. Das ist halt ein Prozeß gewesen, der über ein paar Jahre gegangen ist, wo ich zu Anfang gedacht habe, das hat hier überhaupt nichts mit der realen Welt zu tun, mit der Außenwelt sozusagen.

2. Interview (w, 31 Jahre alt, 11. Semester, Pädagogik/Soziologie)

1. Ich hatte in meiner ersten Ausbildung so relativ erfolgsorientiert entschieden. Ich dachte so, womit werde ich arbeiten können und was verspricht Erfolg zu beschieren, und dann hat das doch nicht so richtig hingehauen, und dann habe ich einfach interessenorientiert das Studiengang gewählt. Weil ich wissen wollte, wie das alles funktioniert, womit ich lebe, womit ich mich beschäftige. Und das hatte damals auch damit zu tun, daß mein damaliger Freund Sozialwissenschaften studiert hat.
2. Genau weiß ich das noch nicht. Ich kann mir alles Mögliche vorstellen, also mit viel Lust kann ich mir alles Mögliche vorstellen. Also im Moment geht's so Richtung Erwachsenenbildung und Selbständigkeit. Wo ich aber einfach sehen muß, wie es läuft und ob ich dann meine Vorstellungen verwirklichen kann. Kann sein, daß da als Reaktion auf irgendwelche Umstände wieder irgendwas anderes bei rauskommt.
3. Ja, ich hab jetzt weniger Respekt davor. Also nicht wesentlich anders. Ich hatte das Studium so angefangen, daß ich mir viel offenlassen wollte, gar nicht so konkrete Vorstellungen hatte. Und natürlich ist Uni als Situation, wie läuft ein Seminar, wie gehen die Leute miteinander um, ist völlig unbekannt, da wußte ich aber auch schon einiges. So sehr unterscheidet sich's nicht.

4. Irgendwann so ein Motivationshänger, wo ich dachte, das kann jetzt endlos so weitergehen, das ist alles tierisch interessant, aber was soll's. Also so eine Sinnkrise, die halt jeder so ein, zwei Mal vielleicht durchmacht. Ich dachte, das sei ganz normal, ich gehe jetzt meinen Weg weiter und will halt das Studium abschließen. Also so ein bißchen merke ich das schon, eine Rolle spielt die Perspektive auf hinterher. Die sieht im Moment nicht so rosig aus, wo ich mich dann immer selber zurückpfeife und sage, jetzt mach dich damit nicht verrückt, und mach jetzt erstmal deinen Weg zuende und dann, falls die Probleme dann noch vorhanden sind, die stellst du. Und seit März krieg ich kein Bafög mehr, das ist auch ein Problem, da weiß ich noch nicht so genau, wie ich das löse
5. Ich werde es erfolgreich abschließen. Da hab ich keine Zweifel.
6. Na klar, daß ich so unendlich viele Freiheiten habe. Und ich hab halt dadurch, daß ich vorher schon gearbeitet hab, drei Jahre lang wenigsten acht Stunden am Tag oder wieviel auch immer, diesen Bürorhythmus hatte, war mir das von Anfang an klar, was das Studium, also die Lebensbedingungen eine völlige Veränderung und sehr viel Spielraum, sehr viel Eigenverantwortung, eigene Planung, was mach ich wann und Selbständigkeit.
7. Auf jeden Fall. (Worin zeigt sich das?) Indem ich mich mit vielen Leuten unterhalte, die nicht an der Uni sind, und wo ich dann denke, die verstehen das gar nicht so richtig, was ich da erzähle, und die mit so Halbvorurteilen auf mich zukommen, die ich dann manchmal korrigiere oder auch nicht. Oder alleine der Fachbereich, wenn ich mich mit meinem Bruder unterhalte, der Bauingenieurwesen studiert hat, und ich von meinem Studiengang erzähle, dann merke ich schon, das sind verschiedene Welten. (Wie wird man Teil dieser Welt?) Indem man das Studium aufnimmt, sich da reinbegibt. Manchmal habe ich auch das Gefühl, ich bin gar nicht ganz Teil dieser Welt, sondern ein anderer Teil

draußen im Job ist oder in anderen Situationen steckt, wo ich manchmal dachte, ich bin gar nicht hundertprozentig Studentin. Dadurch, daß ich erst eine Berufsausbildung gemacht habe und gearbeitet habe und dann erst studiert hab und dadurch auch so eine kleine Ecke älter war als der Großteil.

8. Teilweise. (Defizite?) Speziell in den beiden Fächern Soziologie und Pädagogik ist das Problem, daß so relativ wenig möglich ist, so einen roten Faden zu verfolgen. Alles Mögliche wird angeboten und von jedem etwas, aber so eine richtige Kontinuität, die fand ich schwierig zu verfolgen. Wenn ich mal an einem Thema einen Narren gefressen hatte, dann gab's kein Seminar mehr dazu, und dann hab ich das irgendwie selber verfolgt oder einen Teil davon vielleicht irgendwo wiedergefunden und es dann aber seingelassen, weil ich da und da einen Schein brauchte. Ich fänd mehr Praxisbezug schön, mehr Kontakt mit der Außenwelt. Also was mich mit voranschreitender Semesterzeit mehr und mehr genervt hat, war so dieses beliebige Rumdiskutieren, wo ich dann gemerkt hab, das hat so gar nichts mit dem zu tun, was außerhalb stattfindet. Fast wie so ein Spiel für sich. Wir treffen uns hier alle und reden intelligent und haben Spaß dran, und das kann endlos weitergehen. (Verbesserungen?) Das erste, was ich gesagt habe, daß die Seminare so buntgewürfelt sind, also da hatte ich mir öfter mal gewünscht, daß sich das Kollegium zusammensetzt und überlegt, was kommt überhaupt dabei raus, was wir hier anbieten. Speziell hier war ja semesterlang das Problem, daß jeder irgendwie sein Steckenpferd wieder und wieder geritten hat, und gut, dann hatte ich das gemacht, dann fiel das für die nächsten Semester schon mal weg, oder Sachen waren dann sehr ähnlich, das konnte man sich dann fast schenken. Ich hatte mir gewünscht, daß da mehr Reflexion stattfindet von der Dozentenseite her. Andererseits weiß ich nicht, ob das machbar ist, da treffen ja so viele Interessen aufeinander. Mein Interesse wär halt das gewesen, meinetwegen Bourdieu weiter zu verfolgen. Also das ging am Schneiderberg so, da war mal ein kurzes Aufflackern, da war's aber

schon wieder weg. Das war halt mein Interesse. Und Praxis, durch mehr Praktika, mehr Reflexion dann auch hier. Also hätt ich von Anfang an Praktika machen können, kam ich aber irgendwie nicht auf den Trichter, weil ich mich dran orientiert hab, was hier läuft, was gefragt ist, was man machen muß, da wußt ich, das Praktikum kann ich dann und dann noch machen. Und als ich es dann gemacht hatte, hab ich gemerkt, das hätt ich schon längst machen sollen, das wär produktiver gewesen.

9. Ja klar. (Wie sieht die Bildung aus?) Find ich jetzt schwierig zu sagen, weil ich es auch schwierig finde zu sagen, was ist denn jetzt Bildung. Natürlich, ich lern hier was dazu, ich spinne irgendeinen Faden irgendwohin, krieg links und rechts dies und das mit, und dann entsteht daraus Bildung. Allein der Unterschied zu dem, hätte ich's gemacht, hätt ich's nicht gemacht, der Zugewinn ist Bildung. Ja, wenn's gelingt, sagen wir mal so. Irgendwie schon die Berieselung allein macht schon Bildung aus. Aber es muß dann erstmal so durch den Kopf bewirkt werden.

3. Interview (w, 28 Jahre alt, 10. Semester, Pädagogik/Sozialpsychologie)

1. Weil ich damals, als ich angefangen habe zu studieren, mich sehr für das Fach Sozialpsychologie interessiert habe. Da habe ich noch in Frankfurt gewohnt, und ich wollte gerne wieder in Richtung Norden, zurück nach Hannover. Und da bot es sich an, Sozialpsychologie zu studieren, und als zweites Fach habe ich dann unter den vielen wählbaren Fächern Pädagogik gewählt.
2. Ich würde sehr gerne, ganz allgemein gesagt, was mit Kindern und Jugendlichen machen, entweder so im Beratungsbereich oder im Jugendzentrum, so was in der Richtung. Oder aber, was ich mir außerdem vorstellen könnte, wären so Geschichten wie in Jugend- und Kinderbü-

cherverlagen, da was in der Richtung. Also Bücherauswahl, so in die Richtung. Redakteur ist das noch nicht ganz, so Verlagsgeschichten.

3. Ja sicherlich schon. Also am Anfang des Studiums fand ich es ziemlich schwierig, sich erstmal zurechtzufinden. Es gab da diese eine Orientierungseinheit, die hat aber ein Dozent gemacht, der mir nicht so lag und auch allgemein nicht so beliebt war, und ich fand, daß er nicht das gemacht hat, worauf es ankam. Er hat halt irgendwie pädagogisches Grundwissen vermittelt, und ich finde, daß es da wichtiger gewesen wäre, was zum Aufbau des Studiums, wie studiere ich, so Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, daß sowas viel mehr rübergekommen wäre. Deswegen fand ich, hatte ich nicht so einen guten Studienstart, das kam dann erst nach ein paar Semestern, so den Überblick, das hat so ein bißchen gefehlt.
4. Also bei mir hat es eigentlich so ganz gut geklappt, nur das Problem war vielleicht von Anfang an, daß man das Studium nicht so straight organisiert hat und daß man das besser hätte tun sollen. Ich wußte zwar immer ungefähr, welche Scheine ich brauche, und die habe ich dann auch gemacht, und das hat auch alles hingehauen. Aber so dieser richtige Überblick übers Studium, das kommt dann und dann, diese Veranstaltung in dem Bereich, die muß ich noch belegen, und hier bräuchte ich noch und so. Zum Beispiel würde mir jetzt noch fehlen, so den Überblick zu kriegen über Beratungszweige, oder was einem da so fehlt, so Wissen. Ungefähr was man an Grundwissen haben sollte, fand ich ein bißchen schwierig.
5. Das denk ich mal, daß ich das erfolgreich abschließe. Wenn nicht, dann habe ich immer noch eine Berufsausbildung. Wenn es jetzt überhaupt nicht klappen sollte, was ich mir aber überhaupt nicht denke, dann habe ich immer noch eine Berufsausbildung, wo ich wieder in den Beruf einsteigen könnte, und momentan wäre eine Vollzeitstelle sowieso etwas schwierig. Dazu müßte meine Tochter, die fünf Monate alt ist,

etwas älter sein. Aber ich denke, daß ich das Studium auf jeden Fall schaffe.

6. Sicher auch. (in welcher Weise?) Da ich momentan an meiner Magisterarbeit bin, versuch ich halt schon immer, wenn ich Zeit habe, was für die Magisterarbeit zu tun. Also in der Prüfungs- oder Arbeitssituation sicher noch mehr, als jetzt wenn man ein ganz normales Semester hat nur mit Seminaren.
7. Ja, ist es ja schon von den Leuten, mit denen man so Umgang hat. Wobei sich das bei mir eigentlich relativ vermischt, weil ich teilweise mit den Leuten, mit denen ich an der Uni Umgang habe, auch so privat was mache, und deswegen ist es bei mir nicht so, daß ich jetzt sagen würde, das ist Bereich Uni, das ist Bereich Freizeit, das vermischt sich bei mir eher. (woran zeigt sich eigener Bereich?) Daß man lernen sollte, sich eigene Themen wissenschaftlich zu erarbeiten, und dann Literaturrecherche, wie man wissenschaftlich nach mehreren Methoden Probleme oder Fragen erörtern kann, was ich finde, was man eigentlich erst zum Ende eines Studiums lernt. (wie wird man Teil dieser Welt?) So in der Anfangszeit ist es sehr schwierig, in die Welt reinzukommen, denn wenn man zu der Uni-Welt dazugehören will, dann muß man sich schon in Seminaren und Vorlesungen konstruktiv versuchen einzubringen, und wenn man nur so zu den Seminaren hinget und da weder sich vorher vorbereitet, über Literatur liest usw. und dann auch in den Seminaren nicht einbringt, dann kann man nur sehr schwer Teil dieser Welt werden.
8. Teilweise. In den letzten Jahren, die ich studiert habe, würde ich sagen, daß es an unserem Institut auf jeden Fall besser geworden ist, und daß es jetzt zumindest einige Dozenten gibt, wo man weiß, daß man sich an die wenden kann, und daß man da auch gezielt Hilfe bei Fragen, die man hat, oder bei Hausarbeiten oder so erwarten kann. Betreuungstechnisch find ich, ist es in der letzten Zeit besser geworden, als es zu

Anfang meines Studiums war. (Defizite?) Einmal Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten, denn gerade so am Anfang des Studiums wurde einem gar nicht großartig erklärt, wie man ein Referat am besten vorbereitet und wie man ein Referat am besten vorstellt, daß es teilweise nur abgelesen wurde, schreckliche Geschichten, und was dann natürlich kein Publikum reizt zuzuhören. Sonst auch Defizite, daß Studierende relativ allein gelassen werden bei z.B. Hausarbeiten, wobei das sehr vom Dozenten abhängt. (Verbesserungen?) Das ist sicher zum Teil schon geschehen, Techniken wissenschaftlichen Arbeitens anzubieten, Techniken des Lehrens, Referieren, Vortragen. Das ist schon Aufgabe der Studenten, sich auch darum zu kümmern und teilzunehmen, wenn sowas angeboten wird.

9. Wenn Bildung darin besteht, nicht Überblickswissen über sämtliche Bereiche, die ganze Pädagogik zu haben, sondern wenn Bildung darin besteht, sich Themen selbständig zu erarbeiten und zu erörtern und Techniken wiss. Arbeitens zu beherrschen oder zumindest recht gut zu können, dann denk ich schon, daß das die Uni vermittelt.

4. Interview (m, 29 Jahre alt, 2. Semester, Pädagogik/Sozialpsychologie)

1. Zum einen wegen meiner Ausbildung, weil ich Erzieher bin, und zum anderen weil ich mich schon immer für Psychologie interessiert habe, aber Psychologie eigentlich nicht studieren wollte. Von daher dachte ich, vielleicht ist Sozialpsychologie ganz gut im Zusammenhang mit Pädagogik.
2. Das ist noch offen. Entweder gehe ich in den beraterischen Bereich, oder was mich auch noch interessiert, das wäre Medienpädagogik. Da sehe ich aber noch nicht so viele Möglichkeiten. Das war einerseits ein ganz interessanter Bereich und ein Bereich, der sich wahrscheinlich noch erweitern wird. Aber ich sehe noch nicht so die Möglichkeiten, als

Medienpädagoge zu arbeiten. Von daher denke ich, daß ich, weil mich das auch ein bißchen mehr interessiert, doch mehr in den beraterischen Bereich gehen werde.

3. Ich hab mir so viele Vorstellungen davon gar nicht gemacht. Ich find's angenehm, daß es nicht wie Schule ist. Schule mochte ich nicht, und so finde ich das doch angenehmer.
4. Fällt mir nichts zu ein.
5. Zum einen habe ich ja eine Ausbildung und zum anderen gehe ich davon aus, daß ich es erfolgreich abschließe. Ich habe mir 9 Semester vorgenommen. Das ist schon so, weil ich vom Bafög abhängig bin, und von daher weiß ich nicht, ob ich es mir leisten kann, länger als 9 Semester zu studieren. Ich denke, 9 Semester ist angemessen. Ich werde versuchen, das in der Zeit zu schaffen. Wenn ich es nicht schaffen sollte, ist es nicht tragisch, aber ich gehe erstmal davon aus.
6. Zur Hälfte. Es bestimmt nicht vollständig meinen Alltag, aber ich merke, daß es mich sehr in Anspruch nimmt. Zum Beispiel die Hausarbeit, das habe ich immer im Hinterkopf, auch wenn ich arbeite, das ist immer da, das muß ich noch machen. Ich weiß, wieviel Zeit ich habe, und ich muß halt alles, was ich mache, in Einklang bringen mit dem Studium, auch meinen Job und mit meiner Tochter, die Wochenendplanung und so. Es hat schon ziemlich großen Einfluß. Auch so durch die Kontakte, die ich jetzt habe, neue Kontakte.
7. Ich denke man kann es. Aber ich halte es nicht für angebracht. Das wär' mir zuwenig. Es gibt mehr als Universität, und es sollte auch mehr geben als Universität. Ich denke, es gibt Leute, die sich sehr darauf konzentrieren und sich vom Umfeld entfernen und sich nur noch im universitären Kreis bewegen. Dann kann sicher auch das Studium eine Welt für sich sein. Dadurch, daß ich halt noch einen Job habe, ist es für

mich nicht so. Ich denke, es ist auch besser so. (Teil dieser Welt?) Ich bin Teil von vielen Welten. Teil der Universität, Teil des Kinderladens, wo ich arbeite, und ich bin halt auch Vater und Kinogänger, und insofern bin sicher auch Teil von der Universität. (Wie wird man Teil davon?) Dadurch, daß man Studierender ist. Universität: da gehören Studierende halt dazu, und ohne Studierende gäb's nicht Universität. Da ist man als Studierender gleichzeitig auch Teil.

8. Teilweise wird es versucht, aber ich glaube insgesamt eher weniger. (Defizite?) Zum einen in der Planung, wie ist das mit Räumlichkeiten, wie ist das mit den einzelnen Studiengängen, so z. B. Magister ist ja auseinandergerissen, da ist ein Teil hier in der Wunstorfer Straße und ein Teil an der Hauptuni am Schneiderberg oder im Moore und jetzt kommt noch die Bismarckstraße dazu. Was mir so aufgefallen ist, daß anfangs viel den Studenten überlassen wurde, die Einführung, dann gab's eine Einführungswoche, das haben die Studenten gemacht. Die Dozenten, die hat man dann zufällig in Vorlesungen oder Seminaren das erste mal gesehen. Da könnte mehr gemacht werden. Ich habe den Eindruck, daß es sehr unterschiedlich ist von Dozent zu Dozent, wie die Beziehung zu den Studenten ist. Einige halten sich da sehr bedeckt, und andere sind da schon mehr am Studenten dran. Da hab ich den Eindruck, die engagieren sich auch. (Verbesserungen?) Eine größere Nähe zu den Studenten zum einen. Für die anderen Magisterstudiengänge, ich hab's in Philosophie gemerkt, verbesserte Einführungen oder je nachdem, wie weit der einzelne Student ist, daß man sich das aussuchen kann, der eine braucht halt eine Einführung, der andere, der hat schon ein bißchen mehr gelesen, für den ist das nichts mehr, der möchte dann schon konkretere Sachen sich anhören können, daß das ein bißchen ausgewogener ist. Daß man die Möglichkeit hat, auch wirklich langsam reinzukommen und sich auch einzuarbeiten, und nicht gleich das Gefühl hat, das ist eine fremde Welt, ich verstehe das alles nicht, Fachwörter, und die Dozenten sind so abgehoben, das kann auch abschreckend sein.

9. Ganz bestimmt. (Wie sieht sie aus?) Wenn ich Bildung verstehe als etwas, was ich lerne, was ich erfahre, dann kann ich schon davon ausgehen, daß das Studium Bildung vermitteln kann. Das ist natürlich davon abhängig, was ich daraus mache.

5. Interview (w, 26 Jahre alt, 11. Semester, Pädagogik/Sozialpsychologie)

1. In erster Linie ging es darum, daß ich gerne Sozialpsychologie studieren wollte, weil mich Psychologie schon immer interessiert hat, und ich Pädagogik eigentlich nur dazugenommen habe, weil ich dachte, das paßt ganz gut.

2. Die beruflichen Ziele liegen im Bereich Öffentlichkeitsarbeit, Pressearbeit. Ich habe allerdings auch nichts dagegen, irgendwas in Richtung Pädagogik zu machen, z. B. Öffentlichkeitsarbeit im Jugendzentrum oder in Kulturämtern, in die öffentliche Schiene zu gehen.

3. Ja. Die Vorstellungen, die ich vor Studienbeginn hatte, waren nicht sehr konkret, aber die Phantasien gingen eher in die Richtung Sozialpädagogik, also das, was ich jetzt unter Sozialpädagogik verstehen würde, vor allem praxisorientierter als hier bei uns am Institut. Mehr Praktika, mehr Dozenten, die auch nebenberuflich im Überschneidungsbereich Pädagogik/Psychologie arbeiten, das waren eher so meine Vorstellungen.

4. Die Organisation des ganzen Studiums. Daß ich mir von Anfang an nicht darüber im Klaren war, wie ich auf kürzestem Weg meine Ziele erreichen kann, also meine Wissensziele, und ich mich auch von Anfang an nicht darüber aufgeklärt gefühlt habe, wie das hier jetzt eigentlich läuft, welche Verpflichtungen ich habe, welche Freiräume ich habe und was ich machen kann, was sinnvoll wäre, das hat mir eigentlich gefehlt. Das habe ich, gerade wenn es gegen Ende ging, ziemlich als Problem

empfunden. (Lösung?) Die Lösung kam erst in den letzten Semestern, daß ich mich selbst informiert habe, und daß ich meine Seminare stark selektiert habe. Man bekommt ja von anderen Studierenden auch mit, wie es so läuft, und so kann man sich seine Informationen so langsam zusammenklauben. Dadurch hat es ganz gut funktioniert, dadurch wußte ich dann, was ich gerne machen möchte und in welche Richtung das gehen kann.

5. Davon gehe ich mal ganz stark aus, daß ich das Studium erfolgreich abschließe. Insofern habe ich mir da überhaupt keine Gedanken drüber gemacht. Kann ich nichts zu sagen.
6. Ja, auf jeden Fall, sehr. In erster Linie in der Wahrnehmung. Als Unterschied zu meiner vorherigen Berufsausbildung, konnte ich meinen Tag viel freier einteilen, viel freier planen, und es steckt hinter einem Studium auch ein ganz anderes Lebensgefühl als hinter einer Berufstätigkeit. Man fühlt sich ungebundener und nochmal jünger als während dieser Berufsausbildung. Es ist nochmal eine zweite Schulphase. Insofern hat diese Kombination aus Seminarbesuchen und Lernen meinen Alltag bestimmt.
7. Ja, auf jeden Fall. Es sind andere Kontakte, die hier erfolgen, als die Kontakte, die im Berufsleben z. B. wichtig sind. Man kann sich seine Beziehungen eigenhändig aufbauen, man ist nicht darauf angewiesen, mit bestimmten Personen auskommen zu müssen, man kann immer noch einen anderen Dozenten wählen, wenn man mit einem nicht klar kommt. Es ist schon ein bißchen realitätsferner, wenn man das am Berufsalltag mißt. (Wie wird man Teil?) Indem man sich Kontakte zu anderen Studierenden aufbaut, und was hier auch viel zu wenig in Anspruch genommen wird, selber Arbeitsgruppen bildet, so eine Art Tutorien, die dann aber selbst verwaltet werden, das finde ich ganz wichtig, das macht kaum jemand. Jeder ist froh, wenn er hier raus ist und zu Hause vor seinem Computer vielleicht seinen Referatsteil abtippt, und gut ist's

gewesen. Da wird sich nicht nochmal großartig getroffen. Wenn das intensiver erfolgen würde, die Kontakte der Studierenden, nicht nur auf Parties, sondern auch studienbezogen, dann könnte man halt intensiver ein Teil von dieser Welt werden. Dann könnte man auch eher mal in bestimmte Strukturen hintergucken.

8. Dazu müßte man erst mal wissen, was die Bedürfnisse der Studierenden sind. Auf meine Bedürfnisse ist sie zuwenig eingegangen, weil zuwenig Informationen da waren. Weil einfach der Kontakt zwischen Dozenten und Studierenden nicht so ist, wie ich mir das vorgestellt hatte, nicht sehr intensiv. Da könnten noch Bedürfnisse besser erfüllt werden, wenn der Kontakt halt enger bestehen würde. (Verbesserungen?) Das kann man verbessern, indem mehr Sprechstunden eingerichtet werden und mehr intensivere Betreuung stattfindet, oder indem sich die Fachschaft intensiver hervortun würde und auf die Bedürfnisse der Studierenden eingeht, indem sie Fragen beantwortet oder Treffen vermittelt. Einfach Kommunikation, die hier zu wenig stattfindet. Die müßte besser sein.

9. Allgemeinbildung schon mal nicht. Bildung für den Studiengang bedingt. Ich glaube, daß jeder Student sehr viel Eigeninitiative mitbringen muß, wenn er diese Bildung auch wirklich haben will. Ich kann mir auch vorstellen, dieses Studium zu bewältigen, auch ohne einen gewissen Grundstock an Bildung mitzunehmen hinterher, weil das Wissen einfach so auseinandergeht. Das ist kein kompletter Grundstock, aus dem man sich immer wieder bedienen kann, sondern man erfährt hier mal was und da mal was, aber diese Zwischenverbindungen, die fehlen meistens, so das Ganze in einen großen Themenzusammenhang oder Bildungszusammenhang zu bringen. (Welche Bildung wird vermittelt?) Sehr partiell. Es ist eine Art von Bildung, die bei vielen, so wie ich es mitbekommen habe, eher im Kurzzeitgedächtnis bleibt, nicht so lange vorrätig ist. Das Wissen verschwindet irgendwann, spätestens, wenn das Semester vorbei ist, oder da hinterher nichts mehr kommt, oder

nichts mehr aufgearbeitet wird, ist das Wissen halt einfach ein Wissen, das man sich kurzzeitig aneignen kann, das aber sehr schnell wieder verloren geht. Insofern Bildung nur sehr bedingt.

6. Interview (w, 39 Jahre alt, 2. Semester, Pädagogik/Sozialpsychologie)

1. Auf Grund meiner beruflichen Tätigkeit als Unterrichtskraft. Ich hatte eine Weiterbildung zur Unterrichtskraft für Medizinalfachberufe absolviert und war auch in dem Bereich als Unterrichtskraft drei Jahre tätig im Rahmen der Fachweiterbildung in der Krankenpflege für Krankenpflegepersonen, die sich weiterqualifizieren zur Intensiv- und Anästhesiefachkraft. Ich mich durch diese Weiterbildung nicht genügend qualifiziert, was didaktische und methodische Qualifizierung ist, gerade auch im Hinblick auf Erwachsene. Das war eigentlich der Hauptgrund durch ein Studium an der Universität: noch einmal eine fundiertere Ausbildung zu erlangen.
2. Das ist noch unklar für mich. Das Studium dient einerseits nochmal der Überprüfung, ob pädagogisches Handeln für mich in der Praxis wirklich die richtige Richtung ist. Da war ich auch etwas unsicher. Haupteinstieg ist eigentlich mein Interesse, mehr Wissen zu erlangen, mehr zu wissen, sowohl im Bereich Psychologie, wie auch Pädagogik. Einfach meinen Geist auch beweglich zu halten. Es fing irgendwann an und hörte auch nicht mehr auf: das Bedürfnis weiterzulernen.
3. Bisher nicht sonderlich. Ich habe erwartet, daß es ziemlich anstrengend werden würde, da ich ja halbtags berufstätig bin zusätzlich, und ich habe auch gewußt, daß ich mit sehr vielen Jüngeren hier zusammen in Seminaren sitzen werde. Ich wußte auch von anderen, daß die Seminare teilweise sehr überfüllt sind, und es hat sich alles ziemlich bestätigt. Ich denke, ich hab mir so meinen eigenen Weg gesucht, so gut es möglich war, jetzt in diesem ersten Studienjahr. Von daher kann ich

jetzt gar nicht sagen, daß irgendwelche Erwartungen enttäuscht worden wären.

4. Die Krise, eben doch wieder auf den Punkt zurückzukommen, was will ich eigentlich mit dem Studium. Während ich an dieser Hausarbeit zu Adorno saß und ich doch sehr geknackt habe und mich doch immer wieder fragte "warum", wo ich doch nicht mal das Ziel richtig vor Augen habe, da bin ich zunehmend noch mal in diese Krise geraten. Ich muß klären können, wo mein Ziel eigentlich liegt. (Lösung?) Die Lösung war erst mal ein Nahziel. Das Nahziel war erst mal, die Erlaubnis zu erhalten, weiterstudieren zu können. Das war mir sehr wichtig, auch aus persönlichen Gründen, das gebe ich zu, und ich hab dann erst mal für mich dieses Nahziel anvisiert, und ich denke jetzt, dann noch mal, also im Verlauf des Studiums, ich hab in der Vergangenheit öfter die Erfahrung gemacht, daß bei mir so der Weg beim Gehen entsteht, daß sich manchmal so eine Zielrichtung ergibt, indem ich es einfach tue erstmal. Darauf kann ich natürlich nicht bauen, oder ich kann nicht hoffe, daß das wieder so der Fall sein wird, aber ein bißchen tue ich es eben doch. Zumal dieser Hauptanteil ja auch mein Interesse ist. Aber ich habe auch nicht den Anspruch, das Studium in den neun Semestern Regelstudienzeit zu absolvieren. Ich will es aber auch nicht unendlich in die Länge ziehen, bis zur Zwischenprüfung muß mir klar sein, was mit mir wird und in welche Richtung das gehen soll.
5. Zum Glück habe ich ja mehrere Möglichkeiten, in meinem Beruf tätig zu sein, und es ist auch noch so, nach so vielen Jahren, daß mir mein Beruf Spaß macht und Freude bereitet. Ich denke, das ist ein großer Bonus. Und das beruhigt mich auch sehr. Das ist so die eine Richtung, in meinem Beruf weiterhin tätig zu sein, und Privatleben habe ich auch nebenbei, möglicherweise gibt es auch noch mal eine Familiengründung, das ist ein anderer Schwerpunkt, der aber offen ist und der auch unberührt vom Studium bleibt - erstmal zumindest.

6. Ja, im hohen Maße. Daß ich mit meiner Arbeitsstelle Arrangements treffen muß, wann ich arbeiten kann und wann für mich Unitag ist. Und die verbleibende Freizeit ist sehr ausgefüllt mit Arbeit für Hausarbeiten, Referate, Lesen, Bibliothek. Und dann ist da auch das Jonglieren, noch private Kontakte zu pflegen.
7. Ein bißchen schon. Obwohl es von außen erst mal relativ steril auf den Betrachter wirkt, ist es doch so, wenn man sich darin bewegt und viele Menschen einfach nur kennt vom sehen, gar nicht mal vertieft, gewinnt es einen Vertrautheitscharakter. Man begegnet sich in den Seminaren und Veranstaltungen. Es sind meistens oberflächliche Kontakte, aber irgendwo besteht doch eine Verbindung und ein Aha und irgendwo eine Atmosphäre eben, die sich unterscheidet von anderen. (Wie wird man Teil davon?) Indem man hingeht, sich einfügt eigentlich auch, Teil hat und Teil nimmt.
8. Ich habe in einigen Seminaren erlebt, daß Reflexionen stattgefunden haben oder eigentlich immer. Ich kann im Moment noch nicht so gut beurteilen, inwieweit die Vorschläge seitens der Studenten, etwas zu verändern, berücksichtigt werden und zu wirklichen Veränderungen führen. Das bezieht sich ja jetzt rein auf die thematischen Inhalte oder Abläufe und Strukturen innerhalb der Seminare. Gesamtstrukturell kann ich im Moment gar nichts sagen, wie weit der Einfluß der Studierenden geht. (Defizite?) Ich weiß nicht, ob ich mit meiner Antwort jetzt richtig liege, aber ich denke, große Betriebe wie die Universität haben einen riesigen Verwaltungsapparat und eine ziemliche Hierarchisierung, das kenne ich auch aus der MHH, und ich habe erlebt, daß es schwierig ist, solche Strukturen zu durchbrechen. Ich denke, es ist hier an der Universität ähnlich. Kann man eine Erneuerung herbeiführen? Es gehören immer beide Seiten dazu. Wenn Studierende da mitarbeiten, müssen sie so viel Interesse haben, etwas im Ergebnis erreichen zu wollen, und die Hochschullehrer oder die Verantwortlichen müssen auch eine Bereitschaft haben, etwas in Angriff zu nehmen und Strukturen zu verän-

dern. Und daß damit dann gemeinsam ins Gespräch gegangen werden kann, und wie man dann wiederum die Transparenz herstellt, daß alle irgendwie beteiligt sind, das ist ja auch nochmal ein Problem. Alle zu erreichen überhaupt.

9. Ich kann jetzt nur mein Alltagsverständnis davon wiedergeben. Bildung ist für mich nicht reine Wissensansammlung. Es ist insofern mehr, als daß dieses Wissen auch mit dem eigenen Denken, Fühlen in Einklang oder bzw. in Überprüfung gebracht werden muß und daraus vielleicht Konsequenzen für das eigene Handeln oder das eigene Denken entstehen. Das verbinde ich schon eher mit dem Bildungsbegriff. Das ist etwas, da kann man sicherlich durch Vorbilder an der Universität lernen, wie man das für sich erwerben kann solche Fähigkeiten, oder auch durch Seminare, die vielleicht mehr diese Seite behandeln. Man kann sich sicherlich auch durch Vertiefung in Bücher, also in Literatur da selbst eine Menge erarbeiten. Aber ob es so vom Lehrerpult vermittelbar ist, das bezweifle ich. Das bedeutet immer auch eine Auseinandersetzung mit sich selbst, und die ist schwer frontal zu vermitteln, eher in der Kommunikation und der Selbstreflexion erwerbbar.

7. Interview (w, 29 Jahre alt, 11. Semester, Pädagogik/Romanistik)

1. Das war eigentlich ein langer Prozeß. Nach meinem Abitur habe ich erst mal eine Fremdsprachenausbildung gemacht, danach eine Industriekauffrau-Lehre, danach bin ich dann nach Frankreich gegangen. Eigentlich wollte ich nach diesem Frankreichaufenthalt BWL mit Sprachen kombiniert studieren. Während dieses Aufenthalts habe ich mir aber eigentlich so gedacht, daß mich dieses Technokratische mit Zahlen und Betriebswirtschaft gar nicht so interessiert, sondern eher die kulturellen Hintergründe dieser Sprache, des Landes, die Menschen, die Leute. Ja, und daraufhin habe ich mich dann entschlossen, Sprachwissenschaft Französisch zu studieren, und die passende Kom-

bination dazu, fand ich, war Pädagogik mit dem Anwendungsbereich Erwachsenenbildung.

2. Konkret weiß ich das noch nicht genau. Ursprünglich wollte ich in den Bereich der betrieblichen Weiterbildung gehen, und in dem Bereich schreibe ich jetzt auch meine Magisterarbeit. Doch überlege ich jetzt mittlerweile, mich ein wenig umzuorientieren, mehr in den interkulturellen Bereich zu gehen.
3. Extrem. Und zwar hatte ich mir vom Studium eigentlich erwartet, daß es mir eine Perspektive anbietet, also meine Perspektiven, die ich vorher hatte, näher eingrenzt, sie konkreter werden läßt. Aber während des Studiums hat sich genau das Gegenteil herausgestellt, zu Beginn zumindest. Es wurde immer breiter, immer weiter gefächert, und ich mußte dann überlegen, wie ich das Studium eingrenze, also mich selbst in meiner Fächerwahl und meiner Ausrichtung interessenmäßig und inhaltsmäßig eingrenze und einschränke. Von dem Studium hatte ich mir, wie gesagt, vorher was anderes erwartet.
4. Der Beginn war sehr schwierig, weil ich orientierungslos war. Das war eigentlich das größte Problem für mich, die ersten zwei, drei Semester zu überstehen und nicht zu sagen, so, jetzt hör' ich auf, jetzt seh' ich da gar keinen Sinn mehr drin. (Lösung?) Die hat sich quasi von selbst ergeben. Ich hab ein paar Seminare dann besucht, und da habe ich dann gemerkt, das ist doch so dein Interessenschwerpunkt. Es fing dann auch eigentlich an im Hauptstudium, wo ich mich dann mehr eingrenzen konnte und mit Erwachsenenbildung im pädagogischen Bereich mehr zu tun bekam. Ich konnte dann auch sehr gut diese beiden Fächer, die ja ursprünglich nichts miteinander zu tun hatten, besser miteinander kombinieren. In Französisch war es ähnlich. Ich habe auch während des Studiums in Frankreich Praktika gemacht und das mit dem Erwachsenenbildungsbereich versucht zu verbinden, das ist mir

auch ganz gut gelungen, und dann hat mir das Studium auch wieder Freude bereitet.

5. Darüber habe ich mir noch gar keine Gedanken gemacht. Ich gehe davon aus, daß ich es erfolgreich abschließe. Wenn ich es nicht erfolgreich abschließen würde, dann würde ich es, glaube ich, genau so machen, wie ich es vorher auch geplant habe. Ich würde mich bewerben, mich orientieren, aber ich glaube, ich würde dann kein anderes Studium mehr beginnen oder die Absicht haben, zu promovieren.
6. Ja. (In welcher Weise?) Neben meiner Arbeit, um die ich mich sonst noch kümmern muß, war ich immer mit dem Studium in Kontakt, auch im Freizeitbereich. Wochenende gab es in der Hinsicht gar nicht, weil am Wochenende habe ich dann Hausarbeiten vorbereitet oder Referate, während der Woche habe ich gearbeitet und bin zu Seminaren gegangen. Also insofern war das Studium immer um mich herum.
7. Ja. Das zeigt sich darin, daß, wenn man in die Seminare geht und quasi aus dem Alltagsleben so herausgerissen wird und besonders ja auch in Pädagogik, auch von Französisch kann ich das sagen, mit Themen konfrontiert wird, die zum Teil auf den ersten Blick gar nichts mit der Realität, in Anführungszeichen, also mit dem Alltag zu tun haben, und wenn die Seminare dann vorbei sind, dann geht man wieder raus, geht zur Arbeit, ißt und trinkt, und plötzlich wird man mit ganz anderen Problemen konfrontiert, die eigentlich im Seminar nicht angesprochen wurden. (Wie wird man Teil diese Welt?) Indem man versucht sich auf diese Themen, die behandelt werden oder die man sich ausgewählt hat, einzulassen.
8. Wenig, würde ich sagen. (Defizite?) Manchmal habe ich den Eindruck, es werden Themen angeboten oder Themenbereiche, die mehr im Interesse des Dozenten liegen als im Interesse der Studenten. Was ich damit sagen will, ist, man müßte vielleicht eher versuchen, auf die

Lernbedürfnisse der Studierenden oder der Teilnehmer der einzelnen Seminare mehr einzugehen oder besser einzugehen, um erstmal rauszufinden: was ich hier anbiete, was hat das überhaupt für einen Nutzen, in Anführungsstrichen, was will ich damit überhaupt erreichen. Ich finde, diese Reflexionen der Dozenten über ihr Thema und über ihre Absicht damit, die läßt noch einiges zu wünschen übrig. Die erfolgt teilweise auch gar nicht, habe ich den Eindruck. (Verbesserungen?) Indem zum Beispiel eine Evaluierung der Studenten nach Abschluß eines Semesters stattfindet. Daß nicht nur ausschließlich die Dozenten ihre Teilnehmer in Form von Scheinen für Referate und Hausarbeiten beurteilen, sondern auch andersrum, daß die Studenten sagen können, diese Inhalte hast du jetzt gut vermittelt, das hat mir Spaß gemacht, das war sinnvoll, auch was einem nicht gefallen hat. Sowohl auf der inhaltlichen Seite als auch besonders auf der didaktischen Ebene. Schwierig ist natürlich daran immer wieder, finde ich, was eine Universität eigentlich leisten will, gerade im Magisterstudiengang, das ist ja das Problem dabei. Sie will ja nicht auf das Berufsleben oder auf einen Beruf vorbereiten in erster Linie, sondern, davon gehe ich aus, wissenschaftliches Arbeiten lehren und auch einen anderen Bildungsanspruch, habe ich manchmal den Eindruck, als die Studierenden, die hierherkommen.

9. Das ist zwiespältig, würde ich sagen. Die Universität vermittelt Bildung eher im Sinne von ..., Allgemeinwissen ist auch schlecht, Techniken, so wie man sich Lehrinhalte erschließen kann, so würde ich das sehen. Und viele Studenten haben einen ganz anderen Anspruch, ein anderes Interesse, hab' ich bemerkt. Sie sind oft mehr praxisorientiert, auch im Magisterstudiengang. Um auf meine Person zurückzukommen, ich hatte auch diese Idee vom Studium, daß ich vorbereitet werde auf irgendetwas, und in diesem Prozeß hier in der Universität habe ich gemerkt, daß das gar nicht sinnvoll ist, diesen Anspruch zu haben, denn es ist viel wichtiger, glaube ich mittlerweile erkannt zu haben, daß man lernt, sich Lehrinhalte zu erschließen. Wie man das tut, überhaupt zu

hinterfragen, warum mache ich das überhaupt, das war während meiner Ausbildungsgänge vor dem Studium auch nicht der Fall, da habe ich das einfach gemacht, auch völlig zweckgerichtet, da hatte ich ein Ziel, und diese Perspektivenlosigkeit erstmal am Studium hier am Anfang, das hat mir gezeigt, daß es auch anders geht. Dann erkennt man erstmal, warum man das macht. Das weiß ich jetzt. Diese Erkenntnis habe ich während des Studiums gewonnen. Ideal wäre dabei für das Studium, daß sich Dozenten und Studenten abstimmen aufeinander und zwar in den Inhalten von der Studentenseite, was sie erwarten von einem Studium, auch von den Inhalten, und andererseits müssen die Dozenten von ihrer Seite auch prüfen, wie die Inhalte, die sie anbieten, aufgenommen werden. Also so eine gegenseitige Evaluierung, das finde ich gut, was du machst, und die anderen finden gut oder schlecht, was der andere tut, also platt formuliert jetzt.

8. Interview (w, 29 Jahre alt, 12. Semester, Pädagogik/Sozialpsychologie)

1. Ich hatte in der Oberstufe in der Schule Pädagogik als Prüfungsfach, und das hat mich sehr interessiert und war so mein Fach irgendwie. Und dann wußte ich nach der Schule nicht so recht, was ich machen sollte, und dann habe ich Pädagogik studiert. Sozialpsychologie habe ich dazugenommen aus Interesse. Mehr steckte da erstmal bei der Studienwahl nicht hinter.
2. Das hat sich im Laufe der Zeit immer verändert, meine Vorstellungen, was ich gerne machen möchte. Ich würde gerne so in einem Jugend- und Kinderbuchverlag arbeiten oder für eine Zeitschrift oder in der Richtung. Dieser psychosoziale Bereich, wo ich schon während des Studiums öfter gearbeitet habe, da bin ich mir gar nicht mehr so sicher, ob das so das Richtige ist.

3. Ja, auf jeden Fall. Am Anfang, als ich von der Schule kam, hatte ich so die Vorstellung, daß man ein bißchen mehr an die Hand genommen wird, und hatte auch viel mehr die Vorstellung, daß, wenn es das Studium gibt, da auch ein kreatives Berufsbild dahintersteht, also ich hatte einfach noch nicht so viel Ahnung, was dieses Studium eigentlich ist, und was man eigentlich noch machen muß, das war mir nicht so klar. Jetzt sehe ich manche Sachen ganz anders, daß ich mir in vielen Sachen denk', ich hätte auch ganz anders studiert, wenn ich das gewußt hätte.

4. Die Orientierungslosigkeit. Gerade am Anfang, obwohl, es ist immer auch ein Stück bestehen geblieben bis zum Schluß. Daß ich nicht genau meine Richtung finden konnte und dann hier mal geguckt habe und da mal geguckt habe und eigentlich bis zum Ende nicht sagen kann, das ist so genau meine Schiene, ich habe da genau das gefunden, was ich machen werde. Ich habe überall so reingeschnuppert, am Anfang war es ganz schlimm mit der Orientierungslosigkeit, daß ich gar nicht genau wußte, was, wo soll ich eigentlich langgehen. Das hat sich dann im Laufe der Zeit, als ich dann erfahren habe, was es gibt, habe ich auch mehr den Überblick bekommen. (Lösung?) Ich hätte mir das so gewünscht, wenn ich was verändern könnte, dann würde ich sagen, daß das Grundstudium mehr strukturiert werden müßte. Damit man im Grundstudium erst mal so einen Überblick bekommt und danach sich mehr spezialisieren kann. Das ist für mich, gerade wenn man direkt von der Schule kommt, manche Sachen sind einem dann auch nicht so klar, daß man sich dann selbst drum kümmern muß, das zu lernen. Ich finde zum Beispiel irgendwelche pädagogische Grundtheorien oder wissenschaftliches Arbeiten und so, daß das, finde ich, mehr strukturiert beigebracht werden müßte, daß es da wirklich Veranstaltungen geben müßte, die man dann halt auch machen muß, die so diese Grundsachen beibringen.

5. Ich schließe das erfolgreich ab.

6. Ja. (In welcher Weise?) Daß ich halt zu meinen Seminaren, die ich mir ausgesucht habe, hingegangen bin und daß ich die Referate, was ich für die Uni getan habe, auch unterkriegen mußte. Es bestimmt schon meinen Alltag. Aber so Nebenjobs und so natürlich auch. Es war manchmal auch so, daß so ein Nebenjob fast mehr meinen Alltag bestimmt hat. Das war immer unterschiedlich, mal habe ich dann mehr für die Uni gemacht, mal habe ich mehr gearbeitet.
7. Ja, es ist manchmal schon sehr praxisfern. Ich habe dann oft den Vergleich, wenn ich jetzt zum Beispiel in der Kinder- und Jugendpsychiatrie gearbeitet habe und dann in die Uni gekommen bin, da werden halt, das ist schon eine andere Welt, weil es halt sehr theoretisch ist und sehr wenig Praxisbezug im Studium gesucht wird. Wenn der Praxisbezug da ist, dann wird es so besprochen, aber eine richtige Vorstellung davon, wie es ist, kriegt man halt nicht. Es ist die Frage, ob das überhaupt möglich ist. Aber, klar, ist schon eine eigene Welt. (Wie wird man Teil?) Man wird das dadurch, daß man sich halt mit bestimmten Themen beschäftigt und auf eine bestimmte Art und Weise lernt, zu denken und mit Sachen umzugehen, und daß man dann an der Uni halt Leute trifft, die das so ähnlich tun, und man dann eine gemeinsame Basis hat sozusagen. Das ist dann schon ein anderes Sich-unterhalten über Themen, als wenn man dann wirklich in der Praxis drin ist. So habe ich es erlebt.
8. Wenig, zu wenig. (Defizite?) Erstmal finde ich das Angebot hier am Institut nicht so gut. Dann so halt diese Grundfertigkeiten, das hat mir halt sehr gefehlt, das sehe ich jetzt, daß es mir sehr gefehlt hat, so wissenschaftliches Arbeiten und solche Sachen. Das wird zu selten angeboten, das ist doch eigentlich das, worauf es im Studium letztendlich ankommt, wenn man sich mit Theorien beschäftigt, daß man halt diese Grundfertigkeiten im Umgang mit irgendwelchen Theorien, zum Erstellen von Arbeiten, daß man das lernt. Das sehe ich so als Ziel des Stu-

diums überhaupt, unter anderem. Das wird nicht so viel berücksichtigt, das eignet man sich dann nebenbei an. Man kann es schon lernen, aber es wird ein bißchen wenig strukturiert. Und dann finde ich es noch ein bißchen wenig, was vermittelt wird, was es eigentlich für Berufsfelder gibt und was man eigentlich für Möglichkeiten hat. Da gibt es dann auch ein Seminar, aber das ist meiner Meinung nach viel zu spät. Das ist das, was ich meine: das Grundstudium sollte in der Richtung besser strukturiert sein. So was müßte es dann schon ganz am Anfang geben, daß man genau eine Vorstellung bekommt, was habe ich eigentlich, wenn ich das Studium abgeschlossen habe, was kann ich damit machen, und daß man sich dann überlegen kann, will ich das, oder will ich das nicht, so mehr seinen Bereich findet. Das finde ich ein bißchen wenig ausgeprägt. (Verbesserungen?) Erstmal die erste Phase des Studiums, Vermittlung von Grundtheorien und Grundfähigkeiten, die man zum wissenschaftlichen Arbeiten braucht. Und Orientierung ist wichtig darüber, was dieses Studium eigentlich ist, was es bedeutet, was man später damit anfangen kann. Dann das Ziel für sich selber schon im ersten Teil des Studiums rauskriegen, was will ich eigentlich machen, und dann in der zweiten Phase die Orientierung in eine bestimmte Richtung. Mehr Praxisanteil, mehr Praktika fände ich besser, vielleicht sogar, daß es gleich am Anfang schon gleich ein Praktikum gibt oder verschiedene kleine Praktika. Mehr Bezug zur Arbeitswelt fände ich sehr wichtig, weil das ist doch irgendwie, das ist so ein abgeschlossener Bereich eigentlich, und wie es dann letztendlich in der Arbeitswelt aussieht, das ist oft so fern davon.

9. Ja. Man lernt eine bestimmte Art und Weise, mit Theorien umzugehen und Dinge zu sehen und Dinge mit anderen Augen, so vielleicht von oben herab zu betrachten und Dinge abzuwägen, verschiedene Meinungen kennenzulernen und die gegeneinander zu stellen. Das ist das Besondere.

9. Interview (m, 23 Jahre alt, 4. Semester, Pädagogik/Geschichte/BWL)

1. Eigentlich wollte ich ins Lehramt wechseln, das ging aber zum Sommersemester nicht, also bin ich einer von diesen typischen Rückern. Pädagogik war so artverwandt fand ich zum Lehramt, und von daher hatte ich erst mal Pädagogik angewählt. Philosophie war so ein Interesse von mir, das sich nicht so gehalten hat. Ein bißchen habe ich das jetzt gekippt, aber ich bin dann da hängengeblieben. Als dann die Option kam, auf Lehramt zu wechseln, da hatte ich dann schon genug Lehrämter gesehen und war auch schon mal in der Bismarckstraße gewesen und hatte dann keine Lust mehr darauf und bin dann hängengeblieben.
2. Eigentlich so diverse. Ursprünglich war es mal so, daß ich Lehr-/Lernsoftware machen wollte, also so multimediale Schulbücher auf CD-Rom, für irgendwelche Schulbuchverlage zu arbeiten. Aber später bin ich nicht unbedingt von ab, aber es gibt halt relativ viele Möglichkeiten, was ich noch machen könnte. Geht aber auf jeden Fall in den EDV-Bereich rein.
3. Etwas. Ich hatte mir immer so Studium als so was ganz Tolles vorgestellt, das irgendwie unheimlich schwer ist, wobei man gar nicht mehr zu irgendwas kommt, weil halt nur noch Streß ist. Und ich habe festgestellt, wenn man sich nicht durchringt, irgendwie was zu machen, daß man da auch nur mit Gammeln durchkommen kann. Das hatte ich mir dann schon anders vorgestellt, daß das Studium im Vergleich zum Abitur oder zum Gymnasium noch mal ein Schritt mehr Vollgas ist. Das ist es halt nicht.
4. Das größte Problem im Prinzip bisher, wenn man da überhaupt von Problem sprechen kann, ist sich rauszusuchen, wo will ich überhaupt damit hin, und was muß ich nehmen oder was muß ich anwählen, um dahinzukommen. Man hat so in etwa schon die Vorstellung, daß man

halt von A nach B möchte und nach Möglichkeit direkt. Bei mir ist es jedenfalls so, ich brauch nicht irgendwelche Umwege. Das einzig problematische ist da in meinem Verständnis eigentlich nur, daß viele Dinge, die mich interessieren würden, entweder nicht angeboten werden, oder daß es dann so studiengangübergreifende Dinge sind und ich dann zum Teil gar nicht weiß, was wähle ich eigentlich an, damit ich halbwegs in die Richtung komme, wo ich dann hin möchte. (Lösung?) Ich mache dann relativ viel privat. Daß ich jetzt darauf verzichte, zu Seminaren an andere Institute zu gehen, die meine Inhalte oder Interessenschwerpunkte, die ich habe, anbieten, und statt dessen eben zu Hause mich privat per Buch oder Internet da versuche weiterzubilden und auf dem Sektor weiterzukommen. Das sind meistens auch EDV-spezifische Sachen, die entweder gar nicht angeboten werden oder in einem Maße angeboten werden, das ich dann schon beherrsche. Dann bringt es mir auch nicht viel, mich da noch mal mit reinzusetzen.

5. Ich gehe eigentlich davon aus, daß ich es erfolgreich abschließe. Das ist, glaube ich, auch eine begründete Annahme. Sollte ich es nicht erfolgreich abschließen, denke ich, da habe ich viele Optionen, was ich ohne Studium machen kann. Für eine Berufsausbildung bin ich dann ein reichlich alter Sack, dann irgendwie würde mich wohl kaum jemand mit viel Freude nehmen. Aber ich denke mal, ich habe in der Zeit, in der ich studiert habe, reichlich Qualitäten dazugewonnen, Erfahrungswerte, die mir auch auf anderem Gebiet dann von Nutzen sein können. Da denk' ich schon, daß ich dann irgendwo anders, da habe ich natürlich kein Konzept, man macht sich ja nicht schon, während man am Rennen teilnimmt, Pläne, was man danach macht. Da geht's ja erstmal um die Ziellinie.

6. Nein, ich denke, eigentlich nicht. Weil ich mir nicht vorstellen kann den typischen Studenten oder so, den, denke ich, gibt es eigentlich gar nicht. Von daher würde ich sagen, daß es den Alltag bestimmt, ist ein bißchen viel, vielleicht einen Tick prägt, das kann unter Umständen

sein. (In welcher Weise?) Ich denke mal, daß man in verschiedenen Situationen, die jetzt Lebensanforderungen sind oder einfach Wissensanforderungen sind, die so alltägliche Situationen zum Teil in sich bergen, daß man darauf anders reagiert, mit diesen Herausforderungen anders umgeht unter Umständen, daß man dann schon eher an manche Situation gewöhnt ist, wo man dann selber sehen muß, da muß man was zurechtwurschteln, damit ich überbrücke oder improvisiere. Da kriegt man doch so gewisse Anstöße, daß man auf dem Sektor ein bißchen besser wird und dann nicht mehr ganz so hilflos dasteht. Aber daß es jetzt direkt den Alltag bestimmt oder was charakteristisches, naja, der kann sich ja nur so verhalten, weil, der ist ja Student, also das glaube ich einfach nicht.

7. Einerseits ja, andererseits nein. Eigene Welt insofern, daß es im Prinzip ja Strukturen hat, die im Prinzip alle Bereiche abdecken, die so eine kleine Welt irgendwo haben sollte. Auf der anderen Seite wäre das ganz schön übel, wenn das die Welt wäre, finde ich, ist so meine persönliche Ansicht. Es ist sicher in gewissem Maße so eine Abgeschlossenheit da, weil sie auch einen unglaublichen Verwaltungswasserkopf hat und der einem im Prinzip immer "Guten Tag" sagt, wenn man durch irgendwelche Türen geht. Von daher ist es schon so eine Eigenständigkeit. Aber die ist eigentlich nicht nachvollziehbar, weil halt zu groß und komplex, daß man da Einsicht haben würde. Direkt als abgeschlossene Welt, die machen da so ganz wissenschaftliche Dinge oder so, ganz geheimnisvoll und wichtig, das glaube ich eigentlich nicht, daß das so abgeschlossen ist. (Teil dieser Welt?) Man taucht ein, so für die Zeit, die man dann da ist, diskutiert mit den anderen Studenten, Professoren, je nachdem, worum es gerade geht, taucht man für 90 Minuten in dieses Sein im Seminar da mal ein. Danach hat man im Prinzip wieder seine Kumpels, mit denen man dann eben immer irgendwas macht oder die verlässliche Größen im studentischen Alltag sind, mit denen man dann unter Umständen noch einen Kaffee trinkt, und danach geht dann so sein ganz eigener Trott weiter. Es ist nicht so, daß man direkt

dann Teil hat. Ich sehe das jetzt immer mehr so als Eintauchen, wo ich es kontrollieren kann, wie lange ich eintauchen möchte, oder ob sich's überhaupt lohnt einzutauchen. Das ist auch nicht immer gegeben. Da soll es ja Seminare geben, wo sich das überhaupt nicht lohnt. Würde ich nicht sagen, daß man da dann verschmilzt. Dazu gibt es zuwenig her.

8. Ich denke schon. Es ist ziemlich viel, was sich frei gestalten läßt, wo Mitwirkung seitens der Studenten gefragt ist, wo Studenten eigenartigerweise gar nicht in der Lage sind, mitzuwirken, weil sie nie gelernt haben, sich mal im Team auseinanderzusetzen mit irgendeiner Thematik. Also, was ich immer ganz faszinierend finde, das ist, daß dann so 20jährige, 25jährige völlig überfordert mit dem Gedanken sind, wir müssen da irgendwo ein Referat organisieren oder so, wie machen wir das bloß. Das finde ich dann schon immer ein bißchen lustig. Aber der Versuch jetzt seitens der Institution Universität ist sicherlich da, da kann man im Prinzip der Institution keinen Vorwurf machen, allerhöchstens den Leuten selber, daß die Fragen nicht genutzt werden oder nicht vernünftig damit umgegangen wird. Das ist ja auch so bei der Fachschaft in meinem Fall, wie lange gibt's das Ding, anderthalb Jahre, wir sind immer noch zu zweit, wir haben immer noch kein Geld, es ist immer noch kein Interesse da, daß überhaupt eine Interessenvertretung da ist. Von daher macht das relativ wenig Sinn. Nur das ist ja im Prinzip auch eine Institution, die vielleicht noch näher am Studenten dran ist, eigentlich von ihrer Wesensart her, als vielleicht die Universitätsorganisation. Und selbst da ist das Interesse entweder gar nicht vorhanden oder so gering, daß es eben nicht sich dadurch ausdrückt, daß Leute sagen, ich interessiere mich dafür, und wollen da mitmachen. Also denke ich mal, daß es da primär an den Studenten liegt. (Verbesserungen?) Ist schwierig, ist richtig schwierig. Weil, auf der einen Seite können die meisten nicht selber organisieren, sind mehr drauf angewiesen, daß man sich im Seminar hinstellt und denen was erzählt, und sind liebend glücklich, wenn man genau wirklich Stichpunkte macht und sagt, das

müßt ihr abschreiben und dazu gibt's gleich eine Kopie, das Ganze ist zu lesen bis Übermorgen und wer das nicht hat, den streich' ich von der Anwesenheitsliste. Und dann schreien sie, wenn einer von der Anwesenheitsliste dann wirklich gestrichen wird, ist ja auch schon vorgekommen, aber ich denk' mal, genau das ist es im Prinzip, wonach so im Unterbewußtsein gelehrt wird, daß es da endlich irgendwie Strukturen gibt, die dann vorgesetzt sind, daß so diese Eigenverantwortung weg kommt, weil man entweder damit nicht umgehen kann oder damit auch gar nicht umgehen möchte. Weil's ja viel bequemer ist, gesagt zu bekommen, paß' auf, die und die Bücher müssen gelesen werden, ansonsten ist hier gar nichts. Dann ist das eine o.k.-Aussage, dann kann man sich hinsetzen am Wochenende, liest zwei Bücher, die da aufgetragen wurden, was darüber hinausgeht, hat man eben dann nicht, aber das braucht man ja auch nicht. So Verbesserungsansätze, schwierig, weil da kann man sich reichlich was ausdenken, aber wenn es so bleiben soll, wie es ist im Prinzip, daß es auf die eigene Leistungsbereitschaft, auf die eigene Bereitschaft sich einzubringen ankommt, und auf die eigene Quirlichkeit letzten Endes, ich möchte das Wissen und sich so selber die Wege suchen, wie komme ich an das Wissen, da wird's schwierig, weil da die Grundvoraussetzungen unter Umständen auf beiden Seiten nicht da sind, aber definitiv auch nicht bei den Studenten und Studentinnen.

9. Ich denke schon. (Wie sieht die Bildung aus?) Bildung, ich weiß nicht jetzt, Bildung im klassischen Sinne oder Bildung auch als Erfahrungswerte. Ich denke, man macht viele Erfahrungswerte in erster Linie. Kann ja auch nicht unwichtig sein. Das Klassische, was man unter Bildung versteht, daß man mit allen großen Philosophen und irgendwie zum ganz gebildeten Menschen hier mutiert, so ganz über Nacht, das glaube ich nicht, das sehe ich nicht. Dazu sind viele Veranstaltungen zu schlecht und irgendwie zu wenig gehaltvoll, als daß man da brillante gebildete Menschen daraus ziehen könnte. Das sehe ich also nicht. Was ich aber sehr wohl sehe, ist, daß Teilbildung ganz sicher vermittelt

wird, daß es ein bißchen Fachwissen ist, das mitgenommen wird, und dann größtenteils eben Erfahrungswerte. Daß man sich zurechtfindet in relativ großen Strukturen, daß man eben nicht nur an der Wunstorfer Straße jetzt seine Seminare hat, sondern ein bißchen Zeitmanagement dazu braucht, um dann auch rechtzeitig dreißig Minuten später irgendwo anders zu sein und da dann auch voll auf dem Damm in seinem Seminar sitzt und Leistung bringt. Obwohl, Leistung bringen muß man da eigentlich auch nicht unbedingt, da fällt dann eben der Hammer nach dem Seminar. Das ist ja der nächste Ansatz, wo dann der Biergarten stärker ist als das Gelüste und der Durst nach Wissen. Also man kommt ja auch so durch. Ist schwierig zu sagen. Bildung wird, denke ich, schon vermittelt. Ob sie angenommen wird, ist die Frage, und ob sich konsequent mit dieser Bildung dann auseinandergesetzt wird, weil es ja im Prinzip alles nur Vorschläge sind. Es ist ja nicht das fertige Produkt, so zieh' dir das mal rein, und danach bist du dann gebildet. Das ist ja im Prinzip gar nicht so, sondern es sind ja nur Ansätze von Wissen, die man dann selber so irgendwie komplettieren muß, indem man sieht, daß man noch mehr Informationen dazurafft, unter Umständen ganz andere Wege geht, um sich diesem Problem zu nähern, und von daher selber hintenrum durch die Brust ins Auge Wissen aneignet, ohne daß man eigentlich mitbekommen hat, daß man sich jetzt gerade Wissen angeeignet hat. Ich denke mal, die Ansätze werden schon vermittelt, aber die Annahme ist da schlecht, zum Teil sind auch die Ansätze der Vermittlung schlecht, also so auf beiden Seiten, das hält sich die Waage. Was unter Umständen fehlt, ist so ein Fluidum, das Wege schafft oder Chancen bietet, sich jetzt mehr damit auseinanderzusetzen, ohne in den privaten Räumen, zu Hause zu sitzen und sich da Bücher reinzutun. Also ich denke, es ist zu starr, die Abläufe sind zu starr, wenn man sich hier umguckt, da ist das Leben von zehn Uhr morgens, wenn die Leute irgendwann eingeschlurft kommen, und endet dann mehr oder minder abrupt so gegen 16, 17 Uhr, läuft es dann aus, spätestens dann, wenn die Kantine schließt, daß es dann etwas leerer wird. Da fände ich es cooler, wenn die Möglichkeit bestehen würde,

auch nachts beispielsweise oder abends im Institut oder in der Universität generell zu sein, daß man sich mit Leuten abends treffen kann, die tagsüber zu tun haben oder so, und abends dann seine Sachen zu machen, qua Gedankenaustausch, oder ich weiß es nicht. Ich stell mir Universität irgendwie immer lebendiger vor und das eigentlich so 24 Stunden lang. Denn so eine Universität finde ich eine normale Sache, daß die eigentlich nicht schläft. Ich weiß nicht, ob die Vordenkermodelle, die Strukturen in den USA so das Richtige sind, wo man zu Anfang des Semesters eine 500-Seiten-Liste bekommt, die Bücher müssen Sie lesen und jetzt machen Sie mal, und dann wirklich nur noch Tag und Nacht in Bibliotheken rumzuhängen und sich diese Literatur reinpfeifen. Das, denke ich mal, ist der überzogene Weg. Aber ich hätte es schon gerne flexibler, daß ein bißchen Platz ist, wo man eigentlich, ach ja, da kann ich ja nicht hin, da ist ja jetzt schon zu, so das ist immer so das Ding. Universität hätte ein größeres Flair, einen größeren Anspruch, wenn's eigentlich egal ist, wann man irgendwo aufschlägt, sich ein Buch greift, in die Ecke setzt und seine Sachen erledigt.

B.2 Interviews mit Immaturen

a) Fragenkatalog

1. Warum möchten Sie studieren? Warum diese Fächer?
2. Welche beruflichen Ziele streben Sie mit diesem Studium an?
3. Welche Vorstellungen haben Sie vom Studium?
4. Wie sind Ihre Planungen, falls Sie das Studium nicht erfolgreich abschließen?
5. Es heißt immer, das Studium soll Bildung vermitteln. Wie sieht diese Bildung aus?

b) Antworten**1. Interview (m, 26 Jahre alt, Studienziel Sozialwissenschaften)**

1. Ich habe gemerkt, daß das theoretische Arbeiten nicht das Non-plus-Ultra ist für mich, aber daß die Bereiche, für die ich mich interessiere, sowas wie Soziologie, dies Gesellschaftsverhalten und das alles, so eine Sozialkundeart früher, damit vergleiche ich das oft, das sind halt Themen, die lebensnah sind. Das ist nicht nur so Theorie und Praxis getrennt, sondern das geht ineinander über. Ich denke mal, darum wäre das so der Weg, der für mich optimal ist. Praktisches Arbeiten ist es nun auf Dauer nicht, habe ich gemerkt, das ist mir dann zu monoton. Das, denk ich mal, ist die Verbindung.
2. In der Öffentlichkeitsarbeit am liebsten. Also möglichst irgendwie öffentlich zu arbeiten. In welche Richtung genau, weiß ich nicht, oder für wen. Das wäre so mein Ziel.
3. Ich stelle es mir ziemlich schwierig vor. Daß es härter werden wird, als es hier ist, das weiß ich ja nun, und ich merke, daß dies schon ziemlich anstrengend sein kann. Man hat die Führung nicht im Studium, denk ich mal, daß einem gesagt wird, dies und das muß gemacht werden. Sondern man muß auch von sich aus seinen Weg da verfolgen, außerhalb der Vorgaben, die man von Dozenten oder jemand anders kriegt. Geistig anspruchsvoll eben stelle ich mir das vor.
4. Sind nicht vorhanden, davon gehe ich nicht aus.
5. Daß ich für den Bereich und vielleicht auch ein bißchen aus anderen Bereichen lerne. Das wäre für mich dann Bildung. In meinem Fachbereich ganz besonders eben so viel wie möglich aufnehmen zu können und damit arbeiten zu können.

2. Interview (m, 29 Jahre alt, Studienziel Psychologie)

1. Weil das, was ich zur Zeit mache, was ich gerade angefangen habe, zwar völlig interessant ist, aber es reicht mir einfach absolut nicht aus, was ich im Moment darüber weiß. Ich will mehr darüber wissen, und denke mir einfach, daß ein Psychologiestudium dann, daß ich einen Schritt weiterkomme. Also vielleicht nicht bis zum Ende, aber schon mal einen Schritt. Was in einem Kopf halt vorgeht. Also zur Zeit bin ich ja in einem Pflegeheim mit psychisch Kranken.
2. In erster Linie würde ich gerne in den Strafvollzug gehen, letztendlich dann. Also wenn ich das dann schaffen sollte, dann würde ich gerne in den Strafvollzug. Es gibt da zwei verschiedene Formen, also einmal bei Straftaten im Zusammenhang mit Drogen und einmal halt eben psychische Erkrankung. Das würde mich schon mehr interessieren.
3. Ziemlich heftig, schwer bestimmt. Also wenn das dazu kommt, wird's bestimmt höllisch schwer. Disziplin halt, das durchzuziehen, selbst zu lernen.
4. Davon gehe ich jetzt nicht aus. Ich würde davon ausgehen, daß ich es schaffen werde. Ich werde das so lange probieren, bis ich es schaffe. Wenn ich diesen Immaturenkurs nicht schaffe, würde ich ihn nochmal machen. Wenn ich ihn dann nicht schaffe, mach ich mir Gedanken darüber, was dann passiert.
5. Hab ich mir noch keine Gedanken drüber gemacht über Bildung. Aber was ich auf jeden Fall mir denke, ist, daß einfach mehr in meinen Kopf reingeht. Ob das hinterher als Bildung bezeichnet wird, weiß ich nicht, keine Ahnung. Ich will einfach nur mehr wissen, und wenn da dann Bildung bei rauskommt und das gut ist, ist das toll, aber ansonsten will ich einfach nur mehr wissen, über diese Sache speziell. Sonst hab ich mir über Bildung noch keine Gedanken gemacht. Was der Begriff Bildung

überhaupt wirklich bedeutet, würde mich mal interessieren, was der aussagt.

3. Interview (w, 30 Jahre alt, Studienziel Psychologie)

1. Um meinen Kopf in Bewegung zu halten, dazuzulernen. Das ist eigentlich der Grund. Auch so in meinem Arbeitsfeld, um das zu erweitern, so das Stück, was mir da fehlt. (Warum diese Fächer?) Das Fach Psychologie ist es bei mir, weil ich von Beruf her Krankenschwester bin, was ich seit 10 Jahren mache. Dieser Teil ist mir einfach zu kurz gekommen in dem Bereich, wird zum Teil bei den Fortbildungen auch ganz gestrichen oder der Unterricht, der gemacht wird, fehlerhaft, mangelhaft, schlecht ist. Also da auch kein Umgang mit ist und auch bei der Arbeit kein Umgang ist, gerade mit Psychologie.
2. Das kann ich so genau erstmal nicht sagen, weil das Fach Psychologie sehr überlaufen ist, überlastet ist und ich auch gucken muß. Also ich denke, da muß ich einfach während des Studiums gucken, was sich da ergibt. Erstmal kann ich sagen, klinische Medizin ist das, was ich jetzt natürlich erstmal sehe, aber das muß nicht sein. Das kann auch einfach Beratung sein. Da muß ich einfach gucken, weiß ich nicht.
3. Eigentlich sehr wenig. Ich kann mir meine Zeit einteilen, das ist mir erstmal sehr wichtig, daß ich sagen kann, was mich interessiert, was ich machen will. Das ist auch einer der Gründe, warum ich studieren möchte, eine eigene Zeitplanung zu haben mal wieder und mich mit ganz anderen Sachen zu beschäftigen, die nur mit dem Kopf zu tun haben und weniger mit der Praxis.
4. Ich habe einen Beruf. Das ist der Vorteil, den ich habe. Ich habe auch einen Beruf, der mir Spaß macht. Aber ich muß auch ein bißchen gucken, wo ich dann bleibe und durch ein Studium, daß ich da auch ande-

re Eindrücke bekomme. Das ist auch so etwas, was ich vom Studium miterwarte. Ich erwarte andere Eindrücke. Ich werde nichts verloren haben. Ich glaube nicht, daß ich dadurch verliere, im Gegenteil. Ob ich da einen Abschluß habe oder nicht, den Vorteil habe ich doch, daß ich einen Beruf habe und auch eine fünfjährige Ausbildung. Als Facharbeiter habe ich da wenig Streß mit.

5. Unter Bildung stelle ich mir vor, nicht nur ein Fach zu beherrschen, sondern auch abstrakt über eine Sache nachzudenken. Da auch nicht so eingefahrene Wege zu gehen, sondern auch mal über drei, vier Ecken zu denken. Das stell ich mir unter Bildung vor. Und auch Wissen, Fachwissen, aber da gehört halt eben auch so die Art dazu, wie man zu Wissen kommt, daß da die Wege auch unterschiedlich sind.

4. Interview (w, 47 Jahre alt, Studienziel Germanistik)

1. Weil ich mich weiterbilden möchte, weil ich auch einen neuen Lebensabschnitt für mich sehe und weil mich Bildung eigentlich schon immer interessiert hat und über die Jahre für mich zu kurz gekommen ist. Auch arbeitsmäßig ist sie für mich eine Notwendigkeit, um nicht in einem Hilfsjob zu landen, das, was ich eigentlich an Wissen habe, zu vervollständigen, um eine fundierte Ausbildung vorweisen zu können, um dann auch arbeitsmäßig weiterzukommen, um überhaupt noch mal Fuß zu fassen. Das ist eine Hoffnung, ob sie sich erfüllt und auf wieviel Beinen ich stehen kann, weiß ich nicht. (Warum dieses Fach?) Dieses Fach, weil mich Sprache interessiert. Ich will in Germanistik, Anglistik und im pädagogischen Bereich den Magisterabschluß machen, wenn ich es schaffe, weil ich an Leuten interessiert bin, kommunikativ interessiert bin, und ich erhoffe mir dadurch sehr viel Bereicherung, mit Menschen im Kontakt zu stehen, auch im Bereich Kultur einfach ein breiteres Blickfeld zu kriegen. Das sind so meine Ambitionen.

2. Ich möchte den Abschluß in Germanistik. Ich möchte fähig sein, in der Sprache mich zu bewegen, zu schreiben eventuell, sei es Artikel im Bereich Zeitungen/Medien oder auch im privaten Bereich oder auch im Übersetzungsbereich.
3. Ich bin ja nicht mehr achtzehn und habe gerade die Schule beendet. Ich denke, daß ich, also ich habe gehört, man muß sehr selbständig sein. Wie weit ich das bewältigen werde, weiß ich nicht, ich werde mich umhören. Ich schätze schon, daß ich sehr viel selbst mich engagieren muß, Wege finden muß, um das Studium überhaupt auf die Reihe zu kriegen. Und ich werde fragen, nach den verschiedenen Bereichen, in den verschiedenen Bereichen. Ich werd' es erleben, sag' ich mal.
4. Ich kann zurückgreifen auf bürotechnische Fächer, weil ich in dem Bereich auch geschult bin. Es würde mir weniger Spaß machen, aber ich würde trotzdem dort wieder einsteigen. So ist meine Zukunftsperspektive. Wenn's nicht erreicht wird, dann, ich habe gelernt eine gewisse Akrobatik innerhalb des Berufslebens zu haben.
5. Bildung ist eigentlich in diesem Bereich Studium Bereicherung, also Wissen ansammeln. Bildung selbst ist für mich Erweiterung der Perspektive, der Gedankengänge, dadurch, daß in den, sagen wir mal, Literaturwissensgebieten mir Wissen vermittelt wird, mit dem ich dann umgehen kann innerhalb meiner persönlichen Struktur. Oder auch Kontakt mit Mitmenschen. Das bedeutet das für mich. Nicht unbedingt Prestigeverhalten innerhalb der Gesellschaft oder Profilierung oder ähnliches. Nicht unbedingt Karriere, was ich damit verbinde, also ein Papier zu haben, das vorweisen zu können, das ist nicht meine grundsätzliche Sache. Das Papier brauche ich, um einen Schritt hineinzutun.

5. Interview (w, 30 Jahre alt, Studienziel Archäologie)

1. Ich möchte meinen Horizont erweitern, neue Eindrücke sammeln und mich insgesamt weiterentwickeln. (Warum dieses Fach?) Archäologie und alte Geschichte interessieren mich halt brennend. Diese praktische Tätigkeit und auch auf geistigem Niveau mich zu bewegen.
2. Eigentlich weniger. Sehr unrealistisch. Ich mach das rein aus Neigung. Wer weiß, was da noch alles kommt. Erst mal mach ich es rein für mich und ohne große Ambitionen.
3. Schwierig für mich stelle ich mir vor, diese Selbstdisziplin aufzubauen, ohne daß jemand einen treibt, da hinzugehen. Und dann stelle ich mir vor, mit Gleichinteressierten an den Themen zu arbeiten, Dozenten zu haben, die einen total bereichern mit ihren Ansichten. Es wird ein neuer Lebensabschnitt für mich.
4. Ich habe ja meinen Beruf. Ich werde auch während des Studiums weiterjobben in dem Bereich, werd' da nicht ganz raus sein, und das hab ich ja sicher. Wenn ich später mit dem Studium was machen könnte, wär' schon toll, aber wenn nicht, wär's halt kein Weltuntergang für mich.
5. Man erweitert ja seinen Horizont total. Daß da Fakten zusammengetragen werden, der Horizont sich erweitert. Mehr Wissen anhäufen.

6. Interview (w, 33 Jahre alt, Studienziel Bibliothekswesen)

1. Ich erhoffe mir davon weitere Möglichkeiten. Mein Beruf an sich ist zu langweilig. Ich bin ja sehr eingeschränkt in meinen Verantwortlichkeiten und in meinen Arbeitstechniken einfach auch. Ich denke, wenn ich studiere, kann ich auch Arbeitsvoraussetzungen für mich schaffen. Ich habe einfach einen ganz anderen Standard in der Bibliothek. (Warum das Fach?) Weil ich glaube, daß ich dafür geradezu geschaffen bin. Ich ha-

be ein erstaunlich gutes Gedächtnis, und ich komme sehr schnell mit Leuten, mit Menschen ins Gespräch. Und ich habe schon des öfteren gehört, daß ich Fähigkeiten habe, auch schnell Wünsche zu erfassen. Ich habe ziemlich schnell raus, was der Benutzer auch möchte.

2. Ich weiß ja nicht mal, ob ich an einer wissenschaftlichen oder einer öffentlichen Bibliothek arbeiten möchte. Ich möchte eigentlich eher an einer öffentlichen Bibliothek arbeiten, weil ich meine, daß die kulturelle oder literarische ..., ich weiß nicht, wie ich's sagen soll, also ich finde, daß Literatur mehr unter die Leute gebracht werden muß, und das sollte nicht auf die herkömmliche Art und Weise geschehen. Ich sehe, daß vor allem Kinder und Jugendliche das Lesen verlernen und man viel mehr mit Öffentlichkeitsarbeit eben auch Benutzer und Jugendliche in die Bibliotheken kriegen kann.
3. Sehr trockene Vorstellungen, weil das Berufsbild auch eher trocken ist. Aber ich denke mal, man kann das ausbauen. Ich weiß, daß viel Auswendiglernen dabei ist. Obwohl man in Hamburg den Studiengang verändert hat und das Ganze ein bißchen zum Sich-Selber-Erarbeiten geht, und man dadurch eben andere Möglichkeiten hat. Kulturell eben mehr zu machen, also wie eine Art Kulturmanagerin zu werden. Ich stell mich auf was Trockenes ein.
4. Da sind meine Planungen so, daß ich dann garantiert noch was anderes machen werde, also nicht studieren will, aber mich dahinterklemme, vielleicht eine Umschulung zu machen, mich in einem ganz anderen Landstrich niederzulassen, Also ich würde nicht in Hannover bleiben, sondern entweder nach Süddeutschland gehen oder ins Ausland. Auf jeden Fall nicht hierbleiben. Das ist für mich fest abgemacht.
5. Also bei diesem Fachhochschulstudium meine ich, daß keine großen Allgemeinbildungen vermittelt werden, sondern eher fachspezifische Bildung. Das weiß ich auch aus Erfahrung schon. Unter Bildung stelle

ich mir eher Allgemeinbildung vor, daß, wenn ich über meinen jetzigen Horizont noch hinausschaue, eigentlich nicht nur fachspezifische Sachen beigebracht werden, sondern mehr Allgemeinbildung, mehr Hintergründiges. Nicht so begrenzt wie in der Schule, daß ich lerne, Sachen von zwei Seiten zu betrachten und das ausdiskutieren. Keine Einseitigkeit.

Erklärung

Hiermit erkläre ich, Dietmar Gensicke, an Eides statt, daß ich die Arbeit selbständig verfaßt und die benutzten Hilfsmittel vollständig angegeben habe und daß sie nicht schon als Prüfungsarbeit verwendet worden ist.

Hannover, 03.11.1997

LEBENS LAUF

Persönliche Daten:

Name: Dietmar Gensicke
Beruf: Diplom-Sozialwissenschaftler
Anschrift: Rambergstr. 17
30161 Hannover
Tel.: 0511/332887
Geburtsdatum: 15.09.1960
Geburtsort: Landesbergen/Weser
Staatsangehörigkeit: deutsch
Familienstand: ledig

Schulbildung:

1967 - 1971 Besuch der Grundschule in Steyerberg
1971 - 1980 Besuch des Albert-Schweitzer-Gymnasiums in
Nienburg/Weser
Abschluß: Abitur

Wissenschaftliche Ausbildung:

Apr. 1981 Einschreibung an der Universität Hannover, Fachbereich: Geschichte, Philosophie und Sozialwissenschaften
Feb. - Aug. 1987 Diplomarbeit zum Thema: "Zur 'Rationalisierung der Lebenswelt' bei J. Habermas"
Nov. 1987 Beendigung des Studiums mit erfolgreichem Abschluß der Diplomprüfung im Studiengang Sozialwissenschaften

Berufstätigkeit:

Dez. 1987 - Apr. 1989	Beschäftigung in einem Werbeverlag in Hannover
Apr. - Aug. 1989	Tätigkeit als wiss. Hilfskraft in der Vorplanung eines Forschungsprojektes der Universität Hannover
Sep. 1989 - Feb. 1995	Dozententätigkeit an einer Berufsfachschule für Ergotherapie in den Fächern Psychologie, Soziologie, Pädagogik und Rhetorik
Okt. 1990 - Sep. 1992	Tätigkeit als schulische Betreuungs- und Beratungskraft beim Schulamt Hannover
Okt. 1991 - Juni 1992	Freiberuflicher Dozent im Fach Soziologie an der Niedersächsischen Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege in Hildesheim
seit März 1992	Dozent für den allgemeinen Prüfungsteil an der VHS Hannover für die Prüfung zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ohne Hochschulreife
seit Okt. 1993	Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Pädagogik der Universität Hannover

Hannover, 03.11.1997