

Friedrich W. Busch / Herbert Schwab (Hrsg.)

Intellektualität und praktische Politik

Dem Wissenschaftler und Kommunalpolitiker
Wolf-Dieter Scholz
zum 60. Geburtstag



Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
2001

Verlag/Druck/
Vertrieb:

Bibliotheks- und Informationssystem
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
(BIS) – Verlag –
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-0793-9

Friedrich W. Busch / Herbert Schwab (Hrsg.)

Intellektualität und praktische Politik

Dem Wissenschaftler und Kommunalpolitiker
Wolf-Dieter Scholz
zum 60. Geburtstag



Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
2001

Verlag/Druck/
Vertrieb:

Bibliotheks- und Informationssystem
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
(BIS) – Verlag –
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-0793-9

Inhalt

Vorwort

der Herausgeber 9

Siegfried Grubitzsch

Glückwunsch des Universitätspräsidenten 15

Teil 1

Andrä Wolter

Von den artes liberales zur Marktsteuerung.
Der Übergang von der Schule zur Hochschule im Wandel 19

Martin Bröking-Bortfeldt

Schule und Religion.
Pädagogisch-theologische Anmerkungen zu einer offenen Frage 67

Karl-Heinz Funke

Intellektualität und praktische Politik.
Der Wissenschaftler in der Kommunalpolitik 81

Teil 2

Klaus Winter

Schulreform wider Willen?
Fünfzig Jahre deutscher Bildungspolitik und Schulentwicklung 93

Friedrich W. Busch

Lehrerbildung im europäischen Kontext.
Ein Beitrag zur aktuellen Reformdiskussion in Thesenform 111

Anke Hanft

Reden – Entscheiden – Handeln.
Zum Alltag universitärer Veränderungsprozesse
am Beispiel Weiterbildung 129

Herbert Schwab

Lernkultur und Arbeitskultur.
Zwischen Rhetorik und Verhaltenswirksamkeit 143

Heinz-Dieter Loeber

Abschied vom Beruf?
Auf dem Weg zu einer neuen sozialen Verfassung der Arbeit 157

Hanna Kiper

Die Universität als Thema in literarischen Texten. 177

Teil 3

Mark Euler

Pädagogik als Leitdisziplin?
Gedanken zur Bedeutung der Disziplin für moderne Gesellschaften 195

Regina I. Erdmann

Katholische Wissenschaftler und die deutsch-deutsche Teilung.
Eine erste Annäherung 209

Kolja Briedis

Alles bleibt anders.
Über den Wandel und die Zukunftsfähigkeit von Ehe und Familie 229

Ines Oldenburg

Angst – (k)ein Thema für heutige Schulkinder!?
Überlegungen zu leistungs- und prüfungsspezifischen Ängsten
von SchülerInnen und deren Wahrnehmung durch ihre LehrerInnen 241

Autorinnen und Autoren 253

Vorwort

Der Fachbereich 1 Pädagogik gratuliert mit dieser Veröffentlichung einem von all seinen Mitgliedern geschätzten Kollegen, *Professor Dr. Wolf-Dieter Scholz*, zu seinem 60. Geburtstag am 26. Oktober 2001.

Die Ehrung und Würdigung eines Fachbereichsmitgliedes aus Anlass eines sechzigsten Geburtstages durch eine Veröffentlichung, so haben Mitglieder bestehender Gremien – Rat des Fachbereiches, Vorstand des Instituts für Erziehungswissenschaft 1 und Fachgruppe Pädagogik – angeregt, soll mit Blick auf die bisherige wissenschaftliche Arbeit und die Dauer und Intensität des Einsatzes für die Belange der Universität Oldenburg entschieden werden.

Professor Dr. Wolf-Dieter Scholz gehört ganz ohne Zweifel zu dem Personenkreis, dem eine solche Ehrung zusteht. Er kann in diesen Tagen der Vollendung seines sechzigsten Lebensjahres nicht nur auf eine überdurchschnittlich große und in ihrer wissenschaftlichen Seriosität anerkannte Zahl von Veröffentlichungen, z. T. Ergebnis interdisziplinärer und kollegial unterstützter Forschungsprojekte, zurückblicken. Er kann auch für sich in Anspruch nehmen, in seiner nunmehr über dreißigjährigen beruflichen Tätigkeit der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in unterschiedlichen Funktionen mit hohem Einsatz zur Verfügung gestanden zu haben. Dass gerade dieser Sachverhalt von den allermeisten Angehörigen des Fachbereiches 1 Pädagogik anerkannt wurde und wird, kann durch die Tatsache belegt werden, dass Wolf-Dieter Scholz inzwischen zum dritten Mal zum Dekan des Fachbereiches 1 Pädagogik gewählt wurde.

So richtig es ist, dass Leitungsaufgaben auch innerhalb einer Hochschule nicht zu Daueraufgaben für einen einzelnen werden dürfen – schließlich ist die Berufung in ein Professorenamt ja auch mit der Erwartung verbunden, dass jede als wissenschaftlich ausgewiesene Person sich auch eignet für die Übernahme von Verantwortung in Gremien –, so richtig ist auch, dass in der gegenwärtigen, hochschulpolitisch spannungsreichen Situation innerhalb der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg vor allem ein Dekan Wolf-Dieter Scholz sehr überzeugend und einfühlsam einerseits die berechtigten Interessen des Faches Pädagogik / Erziehungswissenschaft vertreten kann und

andererseits die übergeordneten und gesamtuniversitären Entwicklungsperspektiven stets im Blick behält.

Es sind die Fähigkeiten von Wolf-Dieter Scholz, zu integrieren statt zu polarisieren, nach Problemlösungen im Diskurs zu suchen, statt dogmatisch auf eigenen Positionen zu beharren, die ihn zu einem hochgeschätzten Kollegen machen und für viele zu einem Freund werden ließen, mit dem man gerne und ausdauernd den wissenschaftlichen Diskurs und die hochschulpolitische Zusammenarbeit sucht.

Ganz ohne Zweifel standen bei der Entwicklung dieser Fähigkeit eine ganze Reihe von Personen Pate. Was den *Wissenschaftler Scholz* betrifft ist beispielsweise der Soziologe, Erwachsenenbildner und Bildungsforscher *Wolfgang Schulenberg* zu nennen, der den Absolventen des Abendgymnasiums und jungen Lehramtsstudenten Wolf-Dieter Scholz noch in den Zeiten der Oldenburger Pädagogischen Hochschule motivierte, sich der Wissenschaft von der Erziehung zuzuwenden und dies mit der ausdrücklichen Befürwortung des empirischen Zuganges zu den Problemen von Bildung und Erziehung, Schule und Ausbildung. Wolfgang Schulenberg, würde er noch leben, hätte mit anhaltendem Wohlwollen den weiteren Weg von Wolf-Dieter Scholz, dessen Promotion zum Dr. phil. er ja noch erleben durfte, begleitet.

Die *hochschulpolitisch herauszustellenden Fähigkeiten* von Wolf-Dieter Scholz stehen in Zusammenhang mit seinen kommunalpolitischen Einsätzen und den darin gesammelten Erfahrungen. Seit über dreißig Jahren ist Scholz in seiner Heimatgemeinde Varel in einer der großen deutschen Volksparteien in führenden Funktionen tätig; hier hat er auch immer wieder die Notwendigkeit kennen und umzusetzen gelernt, über Gespräche und Verhandlungen zu Lösungen und zu Ergebnissen bei Problemen zu kommen, die nicht einer einzelnen Partei sondern der Gesamtheit dienen.

Diese Veröffentlichung ist ein Geschenk der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg an den Wissenschaftler, Hochschul- und Kommunalpolitiker Wolf-Dieter Scholz; sie konnte nur mit deren finanzieller Unterstützung realisiert werden. Aber sie wird in ihrem inhaltlichen Zuschnitt letztendlich verantwortet durch die beiden Herausgeber. Dies zu erwähnen ist wichtig und steht in Verbindung mit einer Absprache, die Fachbereichsmitglieder in einer Zeit trafen, als die Universität Oldenburg „in die Jahre“ kam, mithin mit der Tatsache konfrontiert wurde, dass immer mehr Kolleginnen und Kollegen auf eine lange Zeit der Tätigkeit in dieser Universität zurückblicken (kön-

nen) und Geburtstage erreichen, die in der scientific community in unterschiedlicher Weise gewürdigt werden.

Im Fachbereich 1 Pädagogik ist die „wissenschaftliche Heimat“ einer Kollegin oder eines Kollegen das Institut. Der Fachbereich 1, der mit zu den ersten Fachbereichen der Universität zählte, die Institute als organisierende Binnenstrukturen einführten, verfügt über drei Institute. Wolf-Dieter Scholz ist Mitglied des Instituts Erziehungswissenschaft 1, das die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen Schulpädagogik sowie (Allgemeine) Pädagogik, Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung / Weiterbildung vereinigt; unter wissenschaftssystematischen Aspekten könnte bei diesem Fächerbündel auch von Bildungsforschung oder von bildungswissenschaftlichen Teildisziplinen gesprochen werden.

Innerhalb des Instituts sorgen nun zwei Fachgruppen – nämlich Schulpädagogik und Pädagogik – im wesentlichen für die Organisation der dem Institut übertragenen Ausbildungsaufgaben für die Lehramtsstudiengänge und die mit dem Diplom oder Magister abschließenden Hauptfachstudiengänge.

Die Fachgruppe Pädagogik, der auch Wolf-Dieter Scholz angehört, hat die Herausgeber gebeten, einen Vorschlag für die Gestaltung seines 60. Geburtstages zu unterbreiten. Mit der Ausrichtung eines Symposions am 26. Oktober 2001 wird dieser Vorschlag umgesetzt. Zu Vorträgen eingeladen wurden drei Persönlichkeiten, die mit dem akademischen und politischen Lebensweg von Wolf-Dieter Scholz – in je unterschiedlicher Weise – aufs Engste verbunden sind.

Der seit 1993 an der Technischen Universität Dresden tätige Bildungs- und Hochschulforscher, *Professor Dr. André Wolter*, hat zusammen mit Wolf-Dieter Scholz in den 1980er Jahren in Oldenburg und im Fachbereich 1 Pädagogik der empirischen Bildungsforschung Profil und überregionales Renommee verschafft. Beide haben sich – selbst noch zu den Nachwuchswissenschaftlern zählend – schon in dieser Zeit auch um die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses gekümmert; stets mit Blick auf Interdisziplinarität. Der heute an der Universität Regensburg lehrende Religionspädagoge, *Prof. Dr. Martin Bröking-Bortfeldt*, steht – sozusagen exemplarisch – für diesen Personenkreis.

Und mit dem dritten zu einem Vortrag Eingeladenen, dem *Bundeslandwirtschaftsminister a. D. Karl-Heinz Funke*, verbindet Wolf-Dieter Scholz die

Leidenschaft zu (kommunal-)politischem Engagement und den Einsatz für die Gemeinschaft.

Wir freuen uns, dass die drei Genannten nicht nur bereit waren, die Einladung zu Vorträgen auf dem Symposium anzunehmen, sondern auch unser vertraulich betriebenes Vorhaben bereitwillig unterstützten, das Symposium mit der Übergabe dieser Veröffentlichung, die auch die Texte ihrer Vorträge enthält, zu beschließen.

Ohne Frage hätte ein erheblich größerer Personenkreis seine Bereitschaft erklärt, mit einem Beitrag die Verdienste von Wolf-Dieter Scholz für Wissenschaft und Politik zu würdigen, als er letztlich in diesem Band vertreten ist. Wir haben uns, als Ergänzung zu den drei Symposiumbeiträgen, für eine Auswahl aus dem denkbaren größeren Personenkreis entschieden.

Anke Hanft und *Hanna Kiper* sind unter dem Dekanat von Wolf-Dieter Scholz zu Professorinnen im Fachbereich 1 Pädagogik berufen worden; ein öffentlich kaum wahrgenommener Beitrag des Fachbereiches zu Frauenförderung.

Herbert Schwab und *Klaus Winter*, der eine seit Jahren Sprecher der Fachgruppe Pädagogik, der andere seit kurzem Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaft 1, stehen mit ihren Beiträgen sozusagen für die institutionelle Ebene, die ebenfalls gratulieren möchte.

Friedrich W. Busch und *Heinz-Dieter Loeber* arbeiten seit Jahren – in unterschiedlichen Forschungszusammenhängen und zahlreichen Lehrveranstaltungen – mit Wolf-Dieter Scholz zusammen.

Kolja Briedis, *Regina Erdmann*, *Mark Euler* und *Ines Oldenburg*, letztere die jüngste der erfolgreichen DoktorandInnen, gehören zu dem Kreis der Studierenden, deren weitere (wissenschaftliche) Laufbahn u. a. durch Wolf-Dieter Scholz unterstützt und gefördert wird.

Als Herausgeber dieses Bandes wollten wir (also) keine Festschrift vorlegen; solche erscheinen ja häufig erst in deutlichem zeitlichem Abstand zum zu feiernden Anlass. Wir haben vielmehr diesen Band als Geburtstagsgeschenk geplant und – wie die TeilnehmerInnen des Symposiums sich erinnern werden – auch am Tage des 60. Geburtstages von Wolf-Dieter Scholz überreichen können. Dass dies möglich war, ist der Arbeitsdisziplin der AutorInnen, dem unermühtlichen Einsatz von *Mechthild Neumann*, der Mitarbeiterin im Institutssekretariat, bei der schreib- und drucktechnischen Betreuung des

Bandes sowie den Verantwortlichen im Druckzentrum des Bibliotheks- und Informationssystems unserer Universität, *Gisbert Kleinhalz* und *Dörte Sellmann*, zu verdanken – denn Redaktionsschluss für die Hergabe der Texte war erst der 1. September 2001.

Wir danken allen, die mit dafür sorgten, dass dieser Band nun vorliegt, und wir hoffen, dass er dem Geburtstagsmenschen Freude macht. Die Freude dürfte vermutlich durch eines getrübt sein: Es fehlt in diesem Band ein Beitrag von *Professor Dr. Rüdiger Meyenberg*, dem am 18. August 2000 so plötzlich verstorbenen Vizepräsidenten der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Mit ihm verbindet Wolf-Dieter Scholz eine jahrzehntelange wissenschaftliche, politische und vor allem persönliche Freundschaft. Dieser Band mag dann auch eine Erinnerung an diesen liebenswerten Kollegen und Freund sein.

Oldenburg, im Oktober 2001

Friedrich W. Busch / Herbert Schwab

Siegfried Grubitzsch

Glückwunsch des Präsidenten

Wie es einem akademischen Grußwort zukommt, hat es kurz zu sein. Allerdings geht es hier nicht nur um einen herzlichen Willkommensgruß zu einem akademischen Ereignis. Vielmehr führt uns der sechzigste Geburtstag eines Kollegen zusammen, der zudem auch noch das Amt des Dekans innehat.

Wie Menschen dieses Ereignis zelebrieren, ist nun allerdings sehr verschieden. Die einen suchen das Weite. Die anderen feiern diesen Geburtstag im engsten Familienkreis. Dritte organisieren und genießen dieses Ereignis in einer großen Runde von Freundinnen und Freunden, Wegbegleitern und Arbeitskollegen. Und in der akademischen Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden gehört es zum guten Ton, den Wissenschaftler und akademischen Lehrer zu feiern und seine Verdienste für die *scientific community* zu würdigen.

Sollte ich Wolf-Dieter Scholz in diese Typologie einordnen, würde ich meinem Kenntnisstand von seiner Person entsprechend sagen, er mag eher das überschaubare, den näheren Freundeskreis einbeziehende persönliche Fest, nichts Pompöses und schon gar nicht ein Ritual, nur weil es der Tradition entspricht. Deshalb verzichten wir hier auch – so habe ich die Organisatoren dieser Veranstaltung verstanden – auf einen feierlichen Festumzug oder auf andere ritualisierte Traditionsformen, die wir mit dem Muff unter den Talaren einst vergessen wollten. Wolf-Dieter, du stündest sonst heute vielleicht im Talar auf einem besonders herausgeschmückten Festwagen oder auf einem in die Welt hinaussegelndem Schiff der Wissenschaft. Als Dekan des Fachbereichs Pädagogik müsstest Du dann wohl einen blauen Talar oder zumindest einen blau durchsetzten Talar tragen gemäß der Traditionsfarben für die philosophische Fakultät.

Wir haben solche Traditionen einst kritisiert und ignoriert, und wir meinten, ohne sie auskommen zu können. Und das ist uns auch wohl gelungen. Legitimationsschwierigkeiten bekommen wir dann, wenn wir in solche Rituale eingebunden werden und uns erklären müssen, wie etwa an manchen unserer Partnerhochschulen im In- und Ausland. Ich denke da an unsere gemeinsamen Erfahrungen in Torun oder auch im benachbarten Groningen. Was uns an diesen Universitäten begegnet, sind oftmals stereotype Verhaltensweisen und Kleidungsformen, die aber dennoch eine Funktion erfüllen. Sie erzeugen akademisches Gemeinschaftsgefühl.

Die Universität ist eine gesellschaftliche Kulturschöpfung der besonderen Art. Was uns daran zur Kritik veranlasst hat, waren die nicht mehr erkennbaren Bezüge zum Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft, die eben unter dem Talar verdeckten – ich benutze absichtlich nicht das Verb versteckt – also verdeckten Konsequenzen, die die mangelnde Reflexion unter dem Deckmantel der Neutralität von Wissenschaft mit sich gebracht hatte. Mit der Kritik an den Ritualen ging auch die Kritik an den Verkrustungen im Denken einher, die nicht zuletzt durch solche feierlichen Rituale gerechtfertigt wurden.

Du gehörtest, solange ich Dich kenne, immer zu jenen, die der kritischen Reflexion der gesellschaftlichen Funktion von Wissenschaft und ihrer methodologischen Grundlagen das Wort geredet haben. Aber das war nicht auf einen kurzen Zeitraum, also die Zeit der siebziger Jahre, begrenzt. Und es war stets getragen von der Erkenntnis, dass diese Verhältnisbestimmung von Wissenschaft und Gesellschaft ihrer historischen Dimension bedarf. So gesehen ist für viele von uns das Faktum der nun endlich erfolgten selbstkritischen Aufarbeitung der Funktion von Wissenschaft im Nationalsozialismus durch die Max Planck Gesellschaft oder durch Verantwortliche der Deutschen Forschungsgemeinschaft schon eine späte Bestätigung früh auch von Dir vorgetragener, aber berechtigter Kritik. Wir taten gut daran, diese und andere frühen Einsichten bei der Gründung unserer Universität zu bedenken.

Wir haben in Oldenburg eine Hochschule neuen Typs geschaffen. Daran warst Du wesentlich beteiligt, nicht nur durch Dein Wirken in der Universität, sondern auch durch Deine unermüdliche und verantwortungsvolle Arbeit in der öffentlichen Politik. Für beides spreche ich Dir meinen ausdrücklichen Dank und meine Anerkennung aus. Das sage ich nicht nur als Präsident und begreife es auch nicht als rituelle Geste. Nein, ich tue es als ein Dir freundschaftlich verbundener Kollege.

Es ist eine konsequente Fortführung Deines hochschulpolitischen Denkens und Handelns, wenn Du aus den heutigen Rahmenbedingungen heraus erneut, oder soll ich sagen: immer noch, die Frage nach der Funktionsbestimmung von Wissenschaft in der Gesellschaft stellst. In dieser Rolle zeigt sich der eigentliche Politiker in Dir. Politik, verstanden als der nie endende Prozeß einer menschenwürdigen Umgestaltung unserer Gesellschaft und also auch ihrer Kultur und Wissenschaft, hat die aktuellen sozialen Entwicklungen zu berücksichtigen. Deshalb und nur deshalb stellt sich die Frage nach der geeigneten Organisation von Wissenschaft und ihrer Inhalte immer wieder auf's Neue. Du bleibst nicht der Tradition verhaftet – auch nicht der jüngsten – wie ein ewig Gestriger, sondern fühlst Dich ihr verpflichtet, ohne sie immer wieder wie einen Fetisch hochzustilisieren. Und eben darin liegt Deine Stärke. Das zeichnet einen „Politprofi“ im besten Sinne aus. Das haben die Kollegen des Fachbereichs zu würdigen gewusst, als sie Dich ein drittes Mal zum Dekan und in deren Runde zum Dekanesprecher gewählt haben. Ich wage insofern zu behaupten, dass Du selbst sehr wohl erkannt hast, dass in diesen Zeiten großes Engagement gefordert ist, um dem Gesamtinteresse der Universität und letztlich ihr als Institution zum Durchbruch zu verhelfen. Dieser Herausforderung hast Du Dich gestellt, weil Du erkannt hast, wie wichtig in einer heutigen Universität Professionalisierung ist, um die Reformierung der Hochschulen voranzubringen. Deshalb bin ich froh, Dich so jung zu wissen, denn es liegt noch viel Arbeit vor uns. Führen wir sie gemeinsam weiter aus.

Andrä Wolter

Von den artes liberales zur Marktsteuerung. Der Übergang von der Schule zur Hochschule im Wandel

1. Einleitung

An der Frage des Hochschulzugangs – allgemeiner formuliert: am Verhältnis von Gymnasium und Hochschule – entzündeten sich schon traditionell immer wieder glaubenskriegsähnliche bildungspolitische Auseinandersetzungen. Verfolgt man diese Debatte über den Zeitraum der letzten 15 bis 20 Jahre, so standen dabei zwei Themen im Zentrum, denen sich mit wachsender Virulenz ein drittes hinzugesellte.

Zum einen ist die Diskussion über die Organisation der gymnasialen Oberstufe nicht erst seit deren Fundamentalreform aus dem Jahre 1972 immer wieder ein verlässliches bildungspolitisches Thema gewesen. Auch die nach heftigen Auseinandersetzungen unter massivem konservativen Druck erfolgte Einschränkung einiger Reformelemente durch die Neufassung der Oberstufenvereinbarung der Kultusministerkonferenz erst im Jahr 1988 und dann wieder im Jahr 1997 hat zu keinem Ende im Streit um die gymnasiale Oberstufe geführt. Nur ein Jahr nach der letzten Revision preschte das Land Baden-Württemberg, repräsentiert durch dessen (damals) neuer Kultusministerin Schavan, vor und eröffnete eine neue Runde mit einschneidenden Vorschlägen zur Abschaffung des Kurssystems und Stärkung des obligatorischen Kerncurriculums einschließlich der Abiturprüfungsanforderungen. Inzwischen wird in nahezu allen Bundesländern über mehr oder wenige weitreichende Reformen zur Umgestaltung der Oberstufe nachgedacht. Neben den schon traditionellen Maßnahmen zur Einschränkung der individuellen Wahlmöglichkeiten durch verbindlichere Lehrplan-, Kursbelegungs- und Prüfungsregelungen stehen aktuell vor allem Überlegungen über eine Schwerpunkt- und Profilbildung in der Oberstufe im Vordergrund. Die Diskussion über die „rechte“ Gewichtung von curricularer Obligatorik, individueller Wahlfreiheit und Schwerpunktbildung in der Oberstufe begleitet die Entwicklung des Gymnasiums schon seit Einführung des ersten staatlich

normierten Lehrplans an den preußischen Gymnasien im Jahr 1837 und ist in den letzten Jahrzehnten substanziell eigentlich nur im Kreise verlaufen.

Das zweite große Thema, das die Gemüter verstärkt seit der Wiedervereinigung bewegte, betrifft die Frage der Schulzeit bis zum Abitur. Auch hier herrscht ein ziemliches Durcheinander. Zwei ostdeutsche Länder (Sachsen und Thüringen) praktizieren noch aus der ostdeutschen Tradition der Erweiterten Oberschule heraus ein Abitur nach 12 Schuljahren mit einem achtjährigen Gymnasium, zwei westdeutsche Länder (Saarland und Baden-Württemberg) bereiten den generellen Übergang dazu vor. Zwei andere ostdeutsche Länder (Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern) haben in den letzten Jahren dem bislang zwölfjährigen Bildungsgang bis zum Abitur ein 13. Schuljahr hinzugefügt. Rheinland-Pfalz machte Schlagzeilen mit einer zwölfteinhalbjährigen Schulzeit. In nahezu allen Ländern finden sich Modellversuche oder schon etablierte Institutionen, die Schülern und Schülerinnen mit besonderen Leistungs- und Lernvorteilen einen kürzeren Weg zum Abitur ermöglichen (etwas polemisch als sogenannte Turbo-Klassen oder -Schulen bezeichnet). Auffällig und irritierend an der Schulzeitdebatte ist die unübersehbare Parallelität – besser Inkonsistenz – zwischen den Bestrebungen, die gymnasiale Schulzeit zu verkürzen, und zugleich wachsenden Zweifeln und heftiger Kritik an der Qualität des Gymnasiums, die zumeist an der mangelnden Studierfähigkeit der Abiturienten festgemacht wird. Der einzige plausible Ausweg aus diesem Dilemma wird nahezu nie besprochen, nämlich mit der Frage der Schulzeit vielleicht nicht gleich den Auftrag und die Bildungsziele des Gymnasiums, aber mindestens dessen Lehrplaninhalte und -volumen zur Disposition zu stellen. Vielmehr basiert die Schulzeitdebatte durchgängig auf der Prämisse, innerhalb kürzerer Lernzeiten mindestens das gleiche, wenn nicht sogar ein höheres Lernpensum zu erreichen.

Das dritte Thema, das sich in den letzten zehn Jahren immer mehr in den Vordergrund geschoben hat und im Zentrum der folgenden Ausführungen stehen soll, ist die Forderung, mit der Einführung hochschuleigener Auswahlverfahren den Hochschulzugang in Deutschland grundlegend neu zu gestalten. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, verfügen die deutschen Hochschulen gegenwärtig bekanntlich über kein eigenes Auswahlrecht. Grundsätzlich ergibt sich die Berechtigung für den Zugang zu einem Hochschulstudium nach deutschem Bildungsrecht aus dem erfolgreichen Abschluss einer auf das Studium vorbereitenden Schulbildung; so regelt es u.a. das Hochschulrahmengesetz (HRG) im § 27 (vgl. im einzelnen Sandfuchs 2000).

Historisch gesehen ist auch diese Debatte nicht ganz neu. Schon vor der erstmaligen Einführung der Reifeprüfung in Preußen am Ausgang des 18. Jahrhunderts wurde innerhalb der preußischen Bildungsverwaltung die Alternative erwogen und dann mit guten Gründen verworfen, die bis dahin aus der mittelalterlichen Universitätstradition heraus sehr großzügige Studienzulassung statt über eine neu einzuführende schulische Abgangs- eher über eine universitäre Aufnahmeprüfung zu steuern (vgl. Wolter 1987, 141 ff.). Relativ beharrlich tauchte diese Frage in der Bildungsgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts immer wieder auf, wengleich bis heute ohne greifbare institutionelle Konsequenzen. In den letzten 10 bis 15 Jahren erlebte dann die Forderung nach Etablierung hochschuleigener Auswahlverfahren eine bemerkenswerte Popularisierung.

2. Neugestaltung des Hochschulzugangs als bildungspolitisches Projekt

In Niedersachsen erinnern sich die etwas Älteren vielleicht noch daran, welchen heftigen politischen Wirbel der damalige und inzwischen fast vergessene Kultusminister Oschatz im Jahr 1983 mit seinen „Kurzthesen zum Abitur“ erzeugte, in denen er vorschlug, dass die „Kriterien der Auswahl und Zuweisung von Studienanfängern ... besser von der aufnehmenden als von der abgebenden Institution gesteuert werden sollten“ und die Hochschulen daher „auch aus Gründen der gezielten Studienlenkung und Studienberatung auf Dauer über die Frage der Studierfähigkeit und damit auch der Studienberechtigung weitgehend selbst entscheiden“ sollten. Rolf Wernstedt, der damalige bildungspolitische Sprecher der Opposition, legte noch am gleichen Tage Gegenthesen vor, in denen er genau diese Trennung von Schulabschluss und Hochschulzugangsberechtigung ablehnte. Eine erregte öffentliche Diskussion über das Für und Wider einer Neuregelung des Hochschulzugangs schloss sich an. Unter der Überschrift „Quo vadis, Oschatz?“ höhnte der Philologenverband in seinem Mitteilungsblatt „Gymnasium aktuell“ (August / September 1983), dass er – Oschatz – „nach Fallbirne und Bulldozer ruft, um tragende Mauern des deutschen Bildungswesens niederzureißen“.

Man wird kaum behaupten können, dass organisatorisch seitdem allzu viel passiert sei. Eine grundlegende Neuordnung des Hochschulzugangs in der damals von Oschatz geforderten Weise ist jedenfalls bislang ausgeblieben. Und doch hat sich bis heute einiges tiefgreifend verändert, das nachdrücklich

davor warnen lässt, auf die gleiche Strategie wie vor beinahe 20 Jahren zu setzen, nämlich sich öffentlich zu zanken und dabei das Thema zu zerreden und im übrigen auf die Beharrungskraft der vorhandenen Strukturen und die Widerstandskraft der großen bildungspolitischen Verbände zu vertrauen, die sich seltsamerweise über alle sonstigen Differenzen hinweg in der Ablehnung einer solchen Neugestaltung des Hochschulzugangs einig sind. Wenn heute immer noch oder schon wieder über die Etablierung hochschuleigener Auswahlverfahren in der Bundesrepublik diskutiert wird, dann geschieht dieses unter signifikant veränderten Rahmenbedingungen der Hochschulentwicklung und mit einer deutlich größeren bildungspolitischen Resonanz. Etwas davon mag der Philologenverband schon 1983 gespürt haben, denn in seiner schon zitierten Stellungnahme warnt er bei aller Häme ausdrücklich davor, „das Projekt (einer Neugestaltung des Hochschulzugangs) zu unterschätzen. Wir stehen am Anfang einer neuen grundlegenden Auseinandersetzung um die Existenz des Gymnasiums und um die Struktur unseres Bildungswesens“. Auch wenn es nicht ganz so dramatisch gekommen ist – die Existenz des Gymnasiums steht wohl nirgends auf dem Spiel –, eine gewisse prophetische Gabe ist dem Verfasser dieser Sätze nicht abzusprechen.

Aber worin bestehen denn nun diese neuen, veränderten Rahmenbedingungen, von denen gerade die Rede war? Ich möchte hier auf vier Entwicklungen hinweisen.

Erstens: der Wandel der öffentlichen Meinung. Oschatz wird sich damals noch eher wie der einsame Rufer in der Wüste vorgekommen sein, wenngleich er durchaus in einer langen Liste ähnlicher Einzelstimmen stand. Inzwischen hat sich jedoch das öffentliche Meinungsklima erheblich verändert. Zur Zeit vergeht kaum eine Woche, in der nicht wenigstens ein Artikel in der deutschen Publizistik erscheint, in dem mit überaus eingängigen Argumenten ein nachdrückliches Plädoyer für die Einführung eines Selbstauswahlrechts der Hochschulen formuliert wird. Die breite Koalition der Befürworter erstreckt sich inzwischen von Klaus Landfried, dem Präsidenten der Hochschulrektorenkonferenz, und einigen Wissenschaftsministern – allen voran der sächsische Wissenschaftsminister Hans Joachim Meyer, der mit der Leipziger Tagung zur Reform des Hochschulzugangs aus dem Jahr 1995 Bewegung in die Debatte gebracht hatte (vgl. Meyer / Müller-Böling 1996), oder der neue Wissenschaftsminister aus Baden-Württemberg, Peter Frankenberg – über zahlreiche Hochschulrektoren und andere Hochschulexperten (etwa aus dem Gütersloher Centrum für Hochschulentwicklung) bis

hin zu jenen bildungspolitischen Publizisten aus FAZ und „Die Zeit“, die sich wie Sabine Etzold, Christine Brinck, Konrad Adam oder Kurt Reumann schon seit langem für eine solche Neuordnung stark machen.

Zwei populäre Motive spielen in dieser Debatte vordergründig eine wichtige Rolle. Einige – nicht alle – Autoren stilisieren die Neugestaltung des Hochschulzugangs beinahe zu einem Allheilmittel, gleichsam zur *conditio sine qua non* für die „Gesundung“ der deutschen Universität im Zeichen von anhaltender Überfüllung, Unterfinanzierung und bürokratischer Reglementierung. So schreibt etwa Konrad Adam in der FAZ (08. 07. 1999), dass „dieser Konstruktionsfehler“ (gemeint ist die Einrichtung der Dortmunder Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) als „Instrument der Bildungsplanwirtschaft“, „dem bösen Geist der deutschen Bildungspolitik“) ... „innerhalb einer einzigen Generation die deutschen Universitäten von weltweit respektierten Vorbildern zu Einrichtungen gemacht hat, die international kaum noch konkurrenzfähig sind“. Nur ein eigenes Auswahlrecht der Hochschulen könne diese fatale Entwicklung aufhalten. Der den deutschen Hochschulen auferlegte Zwang, so Konrad Adam jetzt für die „Die Welt“ (13. 07. 2001) schreibend, „nicht länger auf Niveaupflege zu setzen, sondern Massenausbildung zu betreiben“, hatte zur Folge, „dass in der deutschen Universitätslandschaft von Anspruch und Niveau heute nur noch ausnahmsweise die Rede sein kann“.

Das zweite Motiv lässt sich unschwer mit den Begriffen Wettbewerb und Elitebildung charakterisieren. So schreibt der ehemalige Präsident der Stanford University, Gerhard Casper, in der Süddeutschen Zeitung (06. 03. 2001): „Wenn ich einen einzigen Aspekt der deutschen Universität verändern könnte, welcher würde es sein? werde ich gelegentlich gefragt. Den Universitäten das Recht zu geben, sich ihre Studenten mehr oder minder frei auszuwählen, lautet meine Antwort. Gute Studenten wollen an gute Universitäten, die daher gute Professoren haben müssen, die wiederum Universitäten vorziehen würden, an denen die Studenten gut sind“. Der Focus (02. 04. 2001) war davon wohl so begeistert, dass er wenige Wochen später ein Interview mit Casper mit ähnlichem Tenor unter dem bemerkenswerten Titel „Klasse statt Masse – Wie schafft man Spitzenuniversitäten?“ nachschob. Ohne ein eigenes Auswahlrecht der Hochschulen lässt sich eben jene Vision nicht verwirklichen, die da – schlagwortartig – heißt: „Spitzenuniversitäten mit Spitzenprofessoren und Spitzenstudierenden“ – so der Kölner Stadtanzeiger (28. 03. 2001) in einem Bericht über den neugewählten Kölner Universitäts-

rektor Tassilo Küpper. Diese Zitate hinterlassen zwar den Eindruck, dass hier manches nicht ganz zu Ende gedacht ist, schließlich besteht kein Hochschulsystem der Welt nur aus „Spitzenuniversitäten“. Schon die naheliegende Frage, ob nach amerikanischem Vorbild mit der Einführung von Auswahlverfahren eine institutionelle Differenzierung zwischen einem hochselektiven, einem weniger selektiven und einem weitgehend offenen Sektor innerhalb des Hochschulsystems beabsichtigt ist oder ob alle Hochschulen solche Auswahlprozeduren mit gleicher Strenge durchführen sollen und was dann eigentlich mit den abgewiesenen Abiturienten geschieht, hat bisher noch keiner gestellt. Dennoch besteht die Debatte nicht nur aus solchen plakativen Beiträgen, vielmehr liegt inzwischen eine Reihe konkreter Entwürfe und Konzepte vor, die eher der Regel folgen: je konkreter, desto reflektierter.

Zweitens: Einrichtung und Ausweitung von Auswahlverfahren. Es ist aber nicht nur ein anderes öffentliches Meinungsklima, das der Forderung nach hochschuleigenen Auswahlverfahren Auftrieb verleiht. Dazu hat gewiss auch beigetragen, dass sich solche Prozeduren in den letzten zehn Jahren faktisch immer mehr ausgebreitet haben, wenn auch bislang noch eher an den Rändern des deutschen Hochschulsystems. Verschiedene Kategorien sind hier zu unterscheiden (vgl. ausführlich Wolter 2001).

- (1) Schon traditionell und wenig kontrovers werden fach- oder hochschul-spezifische Auswahlverfahren zumeist in Form praktischer Eignungsprüfungen an Kunst- und Musikhochschulen, in den entsprechenden Studiengängen an Universitäten und Fachhochschulen sowie in speziellen Studiengängen wie Sport oder Design praktiziert. Betroffen davon sind etwa 5 % aller Studierenden in Deutschland. Diese fachspezifischen Auswahlverfahren spielen in der aktuellen Debatte insofern eine Rolle, als sie die Frage aufwerfen, ob das Studium der Pädagogik, Anglistik oder der Chemie nicht in gleicher Weise wie in Kunst oder Musik von spezifischen Eignungsmerkmalen abhängt, über die nicht unbedingt jeder Studienberechtigte verfügt.
- (2) Im Zuge der berufsbildungspolitischen Debatte über die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung und des hochschulpolitischen Anliegens einer stärkeren Öffnung des Hochschulzugangs sind seit der zweiten Hälfte der achtziger Jahre in nahezu allen Bundesländern (mit Ausnahme Bayerns) spezielle Auswahlverfahren für Berufstätige ohne herkömmliche Studienberechtigung geschaffen worden, nachdem sich Jahrzehnte lang eigentlich nur das Land Niedersachsen offen

für einen solchen Weg gezeigt hatte. Zwar weisen die in den Ländern vorhandenen Regelungen eine große Vielfalt und Bandbreite auf. Auch fallen – statistisch gesehen – die tatsächlichen Öffnungseffekte in den meisten Ländern mit bundesweit maximal 2 % aller Studienanfänger/innen äußerst bescheiden aus (auch hier ist Niedersachsen immer noch eine Ausnahme). Dennoch haben im Blick auf die generelle Diskussion über den Hochschulzugang ironischerweise gerade die empirischen Evaluationsstudien über solche Seiteneinstiegswege gezeigt, dass hochschuleigene Auswahlverfahren unter bestimmten Voraussetzungen einen produktiven Effekt auf die Qualität des Hochschulzugangs und des Studiums haben können (vgl. Wolter 1994 und 2000; Isserstedt 1994; Mucke / Schwiedrzik 1997; Scholz 1999; Rau 1999; Wolter / Schuetz 2001).

- (3) Von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist der Umstand, dass das vorherrschende Verfahren eines an die Berechtigungsautomatik des Abiturs gekoppelten Hochschulzugangs, ergänzt um weitgehend bürokratisch standardisierte Auswahlverfahren in zulassungsbeschränkten Studiengängen, in den letzten Jahren vor allem von den privaten Hochschulen her unter Legitimationsdruck geraten ist. Von den in Deutschland zur Zeit vorhandenen oder sich in Gründung befindlichen ca. 80 Hochschulen in freier Trägerschaft (bei insgesamt ca. 340 Hochschulen), davon allein etwa die Hälfte in kirchlicher Trägerschaft, führt zwar nur eine Minderheit, etwa ein Viertel, eigene Auswahlverfahren durch. Dies trifft am ehesten noch auf die in den letzten Jahren wie Pilze aus dem Boden sprießenden internationalen und wirtschaftsnahen Hochschulen, die Ausgründungen öffentlicher Hochschulen und die von public-private-partnerships getragenen Hochschulen zu. Insgesamt sind etwa 3 % aller deutschen Studierenden an privaten Einrichtungen immatrikuliert, weniger als ein Drittel davon dürfte eine Aufnahmeprüfung absolviert haben. Kriterien und Verfahren solcher Auswahlprozeduren variieren erheblich zwischen bewusst „subjektiven“ und möglichst „objektiverbaren“ Entscheidungen. Lange Zeit galt insbesondere das Auswahlverfahren an der anthroposophisch orientierten Universität Witten-Herdecke als beispielhaft (vgl. Etzold 1996). Inzwischen scheint aber ein neuer Geist in die Privathochschulen einzuziehen, wie jüngst ein Bericht des „Spiegel“ (31/2001) über die Eingangsprüfungen privater Hochschulen am Beispiel der Bucerius-Law-School in Hamburg unter dem Titel „Wir wollen nur die Besten“ deutlich machte. Ohne Zweifel lässt sich jedoch an die-

sem privaten Segment unseres Hochschulsystems ablesen, dass alle Bemühungen von Hochschulen, sich als Anbieter mit Elite-Ansprüchen auf einem internationalen Bildungsmarkt zu etablieren, offenkundig über einen selektiven Hochschulzugang laufen.

Drittens: die Implementation von Auswahlverfahren in NC-Studiengängen. Insgesamt dürften bereits heute etwa 10 bis 15 % aller Studienanfänger/innen das Studium erst nach einem Auswahlverfahren aufgenommen haben. Insofern möchte ich von einem zwar langsamen, aber kontinuierlichen Eindringen selektiver Zulassungsverfahren in das deutsche Hochschulsystem sprechen. Dieser Vorgang lässt sich, über die drei bereits erwähnten Formen hinaus, auch daran ablesen, dass bereits seit den achtziger Jahren im öffentlichen Hochschulsektor immer mehr Elemente hochschuleigener Auswahlverfahren in Studiengänge mit Zulassungsbeschränkungen eingebaut worden sind. Inzwischen führen schon eine Reihe öffentlicher Hochschulen Modellversuche mit solchen Verfahren außerhalb von NC-Studiengängen durch. Zwar lassen sich hier auch gegenläufige Tendenzen erkennen. So ist der seit den achtziger Jahren in den medizinischen Studiengängen neben den Kriterien der Schulleistung (Abiturnote) und der Wartezeit ergänzend eingesetzte Studierfähigkeitstest, der sogenannte Test für medizinische Studiengänge (TMS) – im Amtsdeutsch des Hochschulrahmengesetzes (§ 33) als sogenanntes „Feststellungsverfahren“ in Studiengängen des „besonderen Auswahlverfahrens“ umschrieben – durch Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1996 aufgrund der rückläufigen Studiennachfrage in der Medizin abgeschafft worden, und die Medizin wurde wieder in das sogenannte allgemeine Auswahlverfahren überführt. Letztlich stellte dieser nie unumstrittene Test aber wohl eher ein zentrales als ein hochschuleigenes Auswahlverfahren dar.

Wichtiger ist die Verankerung von Mitwirkungsrechten der Hochschulen an den Auswahlentscheidungen in zentralen Numerus-clausus-Studiengängen, also jenen, die sich im Zuständigkeitsbereich der ZVS befinden. Bereits seit 1986 hatten die Universitäten in der Medizin die Möglichkeit, mit den Bewerbern Auswahlgespräche zu führen, die die anderen Auswahlkriterien (schulische Qualifikation, Wartezeit, Testergebnisse) ergänzen. Nach der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) im Jahr 1998 konnten die Hochschulen – erstmals für das Wintersemester 2000 / 2001 – in bundesweiten NC-Studiengängen einen Teil der Bewerber/innen in einem eigenen Auswahlverfahren zulassen (HRG § 32 Absatz 3 Nr. 2 b). Der Staatsvertrag

über die Vergabe von Studienplätzen für Studiengänge mit bundesweiten Zulassungsbeschränkungen legte dafür zunächst eine Quote von 20 % der Studienplätze fest. Soeben hat der Verwaltungsausschuss der ZVS beschlossen, diesen Anteil auf 50 % aller Studienplätze anzuheben. In Baden-Württemberg (hier mit einer Quote von 40 % der Studienplätze) und Bayern werden solche Auswahlverfahren zusätzlich auch in Studiengängen mit lokalen Zulassungsbeschränkungen durchgeführt.

Die bisherige Regelung eines Auswahlverfahrens in NC-Studiengängen hat seitens der Hochschulen heftige Kritik hervorgerufen. Die Hochschulen konnten in diesem Verfahren ein eigenständiges Auswahlrecht nur sehr eingeschränkt erkennen. Denn die Möglichkeit eigener Auswahlverfahren besteht nur innerhalb eines bereits nach den anderen Kriterien der Abiturnote und der Wartezeit reduzierten Bewerberpotentials, so dass den Hochschulen nur solche Bewerber/innen zur Auswahl bleiben, die „apriori schon zweite Wahl sind“ (Barthold 1999, 15). Außerdem kann die ZVS im Nachrückverfahren auch noch solche Bewerber/innen zulassen, die von den Hochschulen bereits abgewiesen wurden. Schließlich ist die Möglichkeit eines solchen hochschuleigenen Auswahlverfahrens auf solche Studiengänge beschränkt, in denen bundesweite Zulassungsbeschränkungen verhängt worden sind. Bereitschaft und Interesse der Hochschulen, an dem neuen Auswahlverfahren teilzunehmen, scheinen daher nach den bisherigen Erfahrungen eher schwach ausgeprägt zu sein. Diese Zurückhaltung ist wohl zum Teil auf die Enttäuschung über die restriktive Ausgestaltung des neuen Auswahlverfahrens zurückzuführen, das von Klaus Landfried, dem Präsidenten der Hochschulrektorenkonferenz, als „kastriertes Verfahren“ denunziert wurde, zum Teil aber offenbar auch auf den zu hohen Aufwand und die nicht abzuschätzenden zusätzlichen Belastungen, die mit solchen Verfahren verbunden sind.

3. Marktsteuerung des Hochschulzugangs?

Zu den veränderten Rahmenbedingungen zählt schließlich – *viertens* –, dass sich in der Debatte über eine Reform des Hochschulzugangs ein deutlicher hochschulpolitischer Paradigmenwechsel beobachten lässt: *vom Recht auf Bildung zur Marktsteuerung*. Hochschulzugang gilt heute kaum noch als Ansatzpunkt einer aktiven sozialstaatlichen Bildungspolitik, die einst über den sukzessiven Abbau sozialer Zugangsbarrieren und Selektionsmechanismen ein höheres Maß an Chancengleichheit in der Partizipation an Bildung und in

der Verteilung sozialer Lebenschancen erreichen wollte (vgl. Klemm 2000). Selbst die „abgespeckte“, vor allem von der Verfassungsrechtsprechung hochgehaltene Version, in den unter den Bedingungen des Numerus clausus unvermeidbaren Auswahlentscheidungen wenigstens ein Höchstmaß an individueller Chancengerechtigkeit bei der Zuweisung knapper Studienplätze zu gewährleisten, gilt für viele als Ursache für die vollständige bürokratische, qualitäts- und leistungsfeindliche Erstarrung der Hochschulzulassung in Deutschland. Das neue Paradigma, das hinter der Forderung nach hochschuleigenen Auswahlverfahren steht, heißt „Marktsteuerung“, wonach eine Neuregelung des Hochschulzugangs mit einer Beteiligung der Hochschulen an der Auswahl ihrer Studierenden ein konstitutives Element einer „wettbewerblichen“ Hochschulverfassung ist (vgl. Müller-Böling 2000, 115 ff.). Der Begriff des Wettbewerbs lässt allerdings sehr unterschiedliche Ausdeutungen zu, wobei es durchaus möglich ist, über die Implementation stärkerer Wettbewerbselemente beim Hochschulzugang nachzudenken, ohne sich der Marktanalogie zu bedienen.

Am prägnantesten ist die Markt-Argumentation zuletzt von einer Beratungseinrichtung entfaltet worden, die ansonsten in der Hochschulpolitik eher selten hervortritt, nämlich der Monopolkommission. In seinem im vergangenen Jahr vorgelegten Gutachten „Wettbewerb als Leitbild für die Hochschulpolitik“ (Monopolkommission 2000) hat dieses Gremium mit großem Nachdruck die These formuliert, dass die im deutschen Hochschulsystem beobachtbaren „Fehlentwicklungen“ ihre wichtigste Ursache im „Versagen von marktförmigen Lenkungsmechanismen“ (Monopolkommission 2000, 33 ff.) hätten, unter anderem beim Hochschulzugang. Zwar meint die Monopolkommission, „eine vollständige Privatisierung des Hochschulbereichs“ komme nicht in Frage, eine staatliche Grundfinanzierung sei insbesondere zum Schutz der Grundlagenforschung unverzichtbar. Aber für „jene Angebote der Hochschule ... , die direkt und ausschließlich im Zusammenhang mit der Ausbildung stehen“, sei eine „Marktlösung“ vorstellbar (Monopolkommission 2000, 52). Für eine „wettbewerblich agierende Hochschule“ (Monopolkommission 2000, 79) wird deshalb nicht nur die Einführung von Studiengebühren, sondern auch eine Neuordnung des Hochschulzugangs durch Verankerung der Auswahlfreiheit der Universitäten vorgeschlagen. „Eine Reform der Hochschulen in Deutschland bliebe ... unvollständig, wenn es nicht gelänge, der Freiheit der Studierenden, eine Hochschule zu wählen, eine andere an die Seite zu stellen: die Freiheit der Hochschulen sich ihre Studierenden auszusuchen“ (Monopolkommission 2000, 68).

Diese Markt“philosophie“, wie sie neben der Monopolkommission vor allem von dem einflussreichen Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) aus Gütersloh vertreten wird (vgl. Müller-Böling 2000), findet ihre besondere Brisanz darin, dass hier die Neuordnung des Hochschulzugangs Ausfluss einer Strategie zur Umgestaltung der Hochschule ist, die sich keineswegs auf deren Eingangsstelle beschränkt, sondern nahezu alle Struktur- und Organisationselemente umfasst – von Lehre und Studium über das Hochschulmanagement und das Dienstrecht bis hin zur Hochschulfinanzierung. Greift man an dieser Stelle das vielzitierte, von Burton Clark (1983, 137 ff.) entworfene Schema auf, wonach sich alle nationalen Hochschulsysteme an einem bestimmten Punkt in dem Koordinatendreieck zwischen Staat, akademischer Oligarchie und Markt verorten lassen, dann besteht das Ziel dieser Strategie gewiss darin, die Steuerungsmacht innerhalb des deutschen Hochschulsystems gegenüber den traditionell dominierenden Kräften der staatlichen Autorität und der akademischen Oligarchie zugunsten der Einflüsse des Marktes umzuschichten. Insofern gibt es einen konsistenten inneren Zusammenhang zwischen solchen Überlegungen zur Neuordnung des Hochschulzugangs und den vielen anderen Konzepten zur Implementation neuer, zumeist betriebswirtschaftlich inspirierter Steuerungskonzepte im Hochschulbereich (vgl. Hödl / Zegelin 1999; Hoffacker 2000; Brinckmann 1998, 98 ff.). Allerdings ist die Frage, in welcher Weise das Verhältnis zwischen Staat, Hochschule und Markt, die Balance zwischen den divergierenden Anforderungen von Effizienz, monetärer Steuerung und Organisationserfolg einerseits und Gemeinnützigkeit, Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftsfreiheit andererseits konkret ausgestaltet wird, weitgehend offen.

Darüber hinaus bleibt in solchen Konzepten einer stärkeren Marktsteuerung des Hochschulzugangs unklar, was denn hier eigentlich Markt heißt und in welcher Weise sich der Hochschulzugang überhaupt als ein marktförmiges Austauschverhältnis begreifen lässt. „Markt“ ist hier mehr eine idealtypische Modellkonstruktion als ein empirisches Gebilde. Ein realer Markt, bei dem Angebot und Nachfrage über einen Preis vermittelt werden, besteht beim Hochschulzugang überhaupt nicht. Abgesehen davon, dass das Verhältnis zwischen Gemeininteresse und Individualnutzen an den Leistungen der Hochschule in monetären Größen differenziert überhaupt nicht auszudrücken ist, auch nicht für die Ausbildung, hat bislang niemand ernsthaft die Forderung erhoben, dass die Hochschulen ihre Ausbildungsleistungen zu realen Marktpreisen vermarkten sollten. Insofern handelt es sich bestenfalls um einen hochgradig öffentlich subventionierten Quasi-Markt. Im übrigen sind

weder Angebot noch Nachfrage beim Hochschulzugang so flexibel und variabel, wie das marktförmige Tauschbeziehungen unterstellen. Schließlich kann die Hochschule bestimmte wissenschaftliche Ansprüche und Qualitätsanforderungen nicht zugunsten einer fiktiven Konsumentenouveränität aufgeben, und auch die Einrichtung von Studienangeboten folgt nicht nur den Gesetzen des Marktes. (Sonst hätten in den letzten Jahren zahlreiche ingenieurwissenschaftliche Angebote geschlossen werden müssen.) Auch auf studentischer Seite folgen Entscheidungen über Studienfach- und Hochschulortswahl überwiegend solchen Kriterien und Erwartungen, die einen realen Wettbewerb von Hochschulen auf der Grundlage von Preis und Qualität kaum erkennen lassen (vgl. Wolter / Lischka 2001).

Letztlich scheint es mir auf einem Denkfehler zu beruhen, die Freiheit der Hochschulen zur Auswahl ihrer Studierenden ausgerechnet mit Marktprinzipien zu begründen. Denn eine konsequente Marktorientierung schließt Auswahlverfahren zur Begrenzung der Nachfrage wohl eher aus, ist es doch das Ziel eines erfolgreich am Markt operierenden Unternehmens, seinen Kundenkreis zu erweitern und nicht einzuschränken. Und schließlich bleibt noch die Frage, ob die Übertragung marktförmiger Steuerungs- und Organisationsmodelle auf Hochschulzugang und Hochschulbildung nicht an den besonderen Organisationszielen der Hochschule vorbeigeht, die der systemischen Vergleichbarkeit und Vereinbarkeit der Hochschule mit wirtschaftlichen Organisationen deutliche Grenzen setzen (vgl. Hoffacker 2001). Denn Hochschulen und Wissenschaft sind gerade auf eine weitgehende Unabhängigkeit von einer wechselhaften Marktdynamik angewiesen, wenn sie ihre zentralen Aufgaben erfüllen sollen, kulturelle Traditionen und Wissensbestände zu pflegen und zu erweitern, Wissenszuwachs und Erkenntnisfortschritt zu erzielen und eine unabhängige Institution der kritischen Rationalität und des kritischen öffentlichen Diskurses zu bilden.

4. Hochschulpolitische Ziele einer Neuordnung des Hochschulzugangs

Unterhalb der Ebene vordergründiger, plakativer, z.T. auch eher ideologischer Motive für eine Neuregelung des Hochschulzugangs lassen sich drei hochschulpolitische Argumente und Zielsetzungen identifizieren, die mit diesem Reformprojekt verbunden sind (vgl. Wolter 2001).

Erstens das Ziel der quantitativen Steuerung und Begrenzung: Zwar weisen gerade einige maßgebliche Befürworter einer Neuregelung des Hochschulzugangs immer wieder darauf hin, dass es „in einer wissensbasierten Gesellschaft keineswegs um eine Verringerung der Studierendenzahlen“ gehen kann (Müller-Böling 1996, 34). Dennoch entspricht es zumindest der heimlichen Hoffnung vieler Streiter für hochschuleigene Auswahlverfahren, auf diese Weise die in Deutschland – anders als zum Beispiel in den angelsächsischen Ländern – über weite Strecken nicht ohne tiefsitzende pessimistische Vorbehalte aufgenommene „Massifizierung“ akademischer Bildung aufhalten oder gar zurückdrehen zu können. Weitgehend unabhängig von der tatsächlichen Entwicklung der Bildungsnachfrage und des akademischen Arbeitsmarktes und weithin unbeeindruckt von internationalen Vergleichen (etwa denen der OECD) über Studierquoten im tertiären System und Akademisierungsquoten des Beschäftigungssystems ist bei uns die Befürchtung immer noch weit verbreitet, dass die Entwicklung zur „Massenuniversität“ nicht nur der Qualität der Ausbildung geschadet habe, sondern auch arbeitsmarktpolitisch keinesfalls bedarfsgerecht sei – m. a. W.: dass in Deutschland viel zu viele studieren.

Nicht nur unter Hochschulpolitikern, sondern auch unter Hochschullehrern findet diese Forderung breite Zustimmung. Nach den Ergebnissen der von Jürgen Enders und Ulrich Teichler durchgeführten Hochschullehrendenbefragung sind etwa die Hälfte aller befragten Hochschullehrenden, unter den Universitätsprofessoren sogar gut 60 % der Meinung, dass nicht mehr als maximal 20 % eines Altersjahrgangs zum Hochschulstudium zugelassen werden sollten (Enders / Teichler 1995, 227) – bei einer realen Quote von gegenwärtig 30 % in Gesamtdeutschland und sogar 35 % an den Hochschulen im alten Bundesgebiet (BMBF 2000). So soll denn eine Entkoppelung von Abitur und Studienberechtigung durch obligatorische Eingangsprüfungen der Universität – in welcher Form auch immer – die Zahl der Studienanfänger/innen in mehr oder minder großem Umfang reduzieren. Auch die mit der Einführung konsekutiver Studienmodelle nach dem Bachelor-Master-Modell verbundene Diskussion über den Zugang zur Master’s-Phase ist bei vielen Befürwortern nicht frei von der Vorstellung, damit innerhalb der Massenuniversität ein geschütztes Reservat für den eigentlichen akademischen Nachwuchs zu schaffen.

Zweitens das Ziel der Qualitätsverbesserung und der qualitativen Steuerung des Hochschulzugangs: Die Befürworter einer Neugestaltung des Hoch-

schulzugangs stimmen weitgehend in der Feststellung überein, dass das heutige Abitur keine verlässliche Aussage über die tatsächliche Studieneignung mehr zulässt und seine prognostische Validität für den späteren Studienerfolg weitgehend verloren hat (wenn es diese überhaupt je gehabt hat). „Heute bezeichnet das Wort ‚Abitur‘ im wesentlichen einen Rechtstitel zum Hochschulstudium ... Nur viel Ideologie und wenig Wirklichkeitssinn kann die Tatsache verdecken, dass hinter dem einklagbaren Rechtstitel kein verlässlicher Aussagewert solcher Hochschulreife mehr steht“ – so hat es der sächsische Wissenschaftsminister Hans Joachim Meyer (1996, 21) prononciert formuliert. Das Abitur gilt als eine zwar notwendige, aber nicht mehr hinreichende Voraussetzung für die Aufnahme eines Studiums. Mit hochschuleigenen Auswahlverfahren soll dann gleichsam eine zusätzliche Instanz zur Überprüfung der mit dem Abitur verbundenen Zuerkennung einer grundsätzlichen Studieneignung etabliert werden, um den Funktionsverlust des Abiturs auszugleichen. Verschiedene Ursachen werden für diese Fehlentwicklung verantwortlich gemacht.

In erster Linie ist dies die (missglückte) Reform der gymnasialen Oberstufe, die an die Stelle curricularer Verbindlichkeit und normierter Leistungsansprüche durch einen obligatorischen Fächerkanon individuelle Beliebigkeit und taktisch motiviertes Lernverhalten (zwecks Zensuroptimierung) gesetzt und dadurch einen Verlust an substanzieller Allgemeinbildung und an gemeinsamer Grund- bzw. Vorbildung für das Studium hervorgerufen habe. Deshalb ließe die allgemeine ebenso wie die fachspezifische Studierfähigkeit der heutigen Studienanfängergenerationen erheblich zu wünschen übrig. Dieses Problem der Heterogenität der Studienvoraussetzungen sei durch die Vielfalt der Zugangswege zur Hochschule, die innerhalb und außerhalb des Gymnasiums existieren, noch einmal zusätzlich verschärft worden. Die unbestreitbaren Effektivitätsprobleme der Hochschulen, ablesbar etwa an den hohen Studienabbruchquoten und den ausufernden Studienzeiten, hätten hierin ihre hauptsächliche – oder wenigstens eine wichtige – Ursache. „Der individuellen Variationsmöglichkeit des Abiturs entspricht als Korrelat das Auswahl- und Mitwirkungsrecht der Hochschule beim Hochschulzugang“ (Meyer 1996, 25).

Drittens das Ziel einer strukturellen Steuerung des Hochschulsystems durch hochschuleigene Auswahlverfahren: Schließlich wird eine Neuordnung des Hochschulzugangs auch deshalb gefordert, weil man sich davon die Implementation neuartiger Steuerungsformen und Lenkungsmechanismen im

Hochschulwesen verspricht. Vier Stichworte spielen hier eine zentrale Rolle: Autonomie, Profilbildung, Differenzierung und Wettbewerb. So soll die Möglichkeit, bei der Hochschulzulassung eigene Standards und Verfahren zur Geltung zu bringen, dem Anliegen einer stärkeren Gestaltungsautonomie der Hochschulen anstelle bürokratischer Vorgaben und Reglementierungen durch den Staat Rechnung tragen. Die Möglichkeit, sich seine Organisationsmitglieder selbst aussuchen zu können, gilt weithin als ein geradezu konstitutives Anrecht der Hochschule im Rahmen einer durch Deregulierung staatlicher Zuständigkeiten erweiterten Hochschulautonomie, als zentrales Element ihrer körperschaftlichen Verfassung.

Zugleich können damit Profilbildung und Differenzierung sowohl innerhalb einer Hochschule als auch zwischen den Hochschulen gefördert werden. Auswahlverfahren bieten nämlich auch die Möglichkeit zu überprüfen, ob Studienbewerber/innen hinsichtlich ihrer jeweiligen Voraussetzungen und Interessen zu dem besonderen Profil eines Studienangebots „passen“ oder nicht. Damit kann die in Deutschland ausgeprägte Tradition einer relativ großen Einheitlichkeit der Hochschulen zugunsten einer größeren horizontalen oder vertikalen Differenzierung aufgebrochen werden, die nicht nur eine stärkere interinstitutionelle Arbeitsteilung, fachliche Spezialisierung und vielfältigere Studienangebote, sondern auch eine größere Rangabstufung nach Qualität und Reputation ermöglicht. Das Wettbewerbskonzept, von dem schon die Rede war, schließt hier unmittelbar an, denn Autonomie, Profilbildung und Differenzierung bezeichnen drei wesentliche Postulate einer stärker auf Wettbewerb ausgerichteten Hochschulverfassung.

5. Modelle und Verfahren

Worin aber bestehen nun die konkreten Kriterien und Verfahren, mit denen sich die angestrebte größere Eigenverantwortlichkeit der Hochschule für die Auswahl ihrer Studierenden operativ realisieren lässt? Wie können hochschuleigene Auswahlverfahren organisiert und durchgeführt werden? Hier lassen sich – vereinfacht – grundsätzlich drei organisatorische Lösungen (Modelle) unterscheiden, die ich als das Rationalisierungs-, das Selektions- und das Allokationsmodell bezeichnen möchte.

- (1) Das *Rationalisierungsmodell* ist hochschulpolitisch wenig umstritten, bezeichnet aber nur so etwas wie eine Minimallösung. Kern dieses Modells ist es, in den zulassungsbeschränkten Studiengängen, die sich

im Zuständigkeitsbereich der ZVS befinden, die Mitwirkungs- und Auswahlrechte der Hochschulen zu erweitern – mindestens auf einen höheren Zulassungsanteil als nach der gegenwärtigen Rechtslage, nach Möglichkeit sogar alle Bewerber/innen einbeziehend. Fernziel wäre dann entweder die Abschaffung der ZVS oder deren Umwandlung in eine Serviceeinrichtung neuer Art. Studiengänge mit lokalem Numerus clausus befinden sich bereits jetzt in der Hand der einzelnen Hochschule, wengleich hier die Auswahlentscheidungen in der Regel ähnlich schematisch ablaufen, wie das bei der ZVS der Fall ist. Deshalb ist dieses Modell letztlich nur sinnvoll, wenn die Hochschulen ihre neuen Handlungsspielräume tatsächlich auch für die Entwicklung und Implementierung eines eigenen Auswahlverfahrens nutzen, das anstelle der üblichen Kriterien der Abiturnoten und der Wartezeit die individuelle Studieneignung und Studienmotivation in den Mittelpunkt stellt. Im Unterschied zu diesem Modell streben die anderen beiden Konzepte eher eine Art Maximallösung an, eine generelle Neugestaltung des Hochschulzugangs, die dann alle Studienbewerber/innen, nicht nur auf diejenigen in NC-Studiengängen, erfasst.

- (2) Das *Selektionsmodell* setzt auf die Einführung hochschuleigener Auswahlverfahren mit dem ausdrücklichen Ziel, den Studienzugang einzuschränken. Nach diesem Modell sollen die Hochschulen durch Eingangsprüfungen oder andere Verfahren aus der großen Zahl der Studienbewerber/innen eine kleinere Zahl „wirklich“ geeigneter Personen herausfiltern; die anderen Bewerber/innen werden dann abgewiesen. Auf diese Weise – so wird argumentiert – kann der Hochschulzugang quantitativ begrenzt und qualitativ verbessert werden mit dem doppelten Effekt, einerseits die Kapazitätsprobleme der Hochschulen zu lösen und andererseits das akademische Anforderungs- und Leistungsniveau anzuheben. Für die Einführung eines solchen Verfahrens haben sich in den letzten Jahren mehrfach die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft ebenso wie zahlreiche Professoren und Publizisten öffentlich ausgesprochen, wobei sie sich zumeist über konkrete Auswahlkriterien und -instrumente nur sehr vage äußern und allenfalls auf die vorbildliche Praxis amerikanischer Universitäten verweisen. Die Einführung eines solchen Verfahrens stößt nicht nur auf verfassungsrechtliche Bedenken. Weithin unklar oder strittig ist darüber hinaus, welche allgemeinen und fachbezogenen Anforderungen und Kriterien eigentlich bei solchen Verfahren angelegt werden sollen.

Zu den Fürsprechern eines solchen Selektionsmodells zählt der Deidesheimer Kreis, der im wesentlichen aus Psychologen besteht, die sich bereits in den letzten zwanzig Jahren intensiv mit der Entwicklung von Studierfähigkeitstests beschäftigt haben. Den Angehörigen dieses Kreises erscheint nach einem Vergleich unterschiedlicher Zulassungsmodelle – Modell I: offene Zulassung, Selektion während des Studiums; Modell II: Zufallsauswahl durch Losentscheid (bei Bewerberüberhang); Modell III: Auswahl nach Leistung und Eignung – „als sinnvollste Auswahlmethode diejenige, welche sich am Grad der Eignung orientiert. ... Ziel dieses Selektionsverfahrens ist die Zulassung derjenigen Bewerber zum Studium, die nach Maßgabe von Leistungs- und Eignungskriterien das Studium mit hoher Wahrscheinlichkeit erfolgreich absolvieren werden“ (Deidesheimer Kreis 1997, 76). Im übrigen sind die Vertreter eines solchen Modells der festen Überzeugung, dass der traditionell gegen Auswahlverfahren an der Hochschule erhobene Einwand, nämlich die im Vergleich zu schulischen Abschlusszeugnissen geringere prognostische Validität von Eingangsprüfungen, auf ein empirisch-diagnostisch gestütztes Verfahren, wie es ihnen vorschwebt, nicht zutrifft.

Verschiedene Verfahren und Kriterien, die vielfältig miteinander kombiniert werden können, bieten sich für die praktische Durchführung an (vgl. dazu Rindermann / Oubaid 1999; Deidesheimer Kreis 1997, 78 ff.): Schulleistungen (Durchschnittsnoten, gewichtete Fachnoten) oder zusätzliche Schulleistungstests (z.B. Kenntnistests), Studierfähigkeitstests (allgemein oder fachspezifisch), Persönlichkeitstests (zur Messung studienrelevanter Persönlichkeitsdispositionen), Aufsätze, Essays, Auswahlgespräche der Hochschule sowie schließlich regelrechte Eingangsprüfungen. Während Rindermann und Oubaid (1999, 592) sich für „eine sequentielle Auswahlprozedur – das Abitur-Test-Interview-Modell“ – aussprechen, plädiert der Deidesheimer Kreis (1997, 105) eher für die Verwendung fachspezifischer Studierfähigkeitstests, eventuell ergänzt um Interviews, um „die Akzeptanz eines Auswahlverfahrens insgesamt zu erhöhen“ (Deidesheimer Kreis 1997, 106). Zwar hat der Deidesheimer Kreis primär Studiengänge mit Zulassungsbeschränkungen im Auge, hält es jedoch grundsätzlich für sinnvoll, „auch in Studiengängen, bei denen keine Übernachfrage besteht, ... eine verbesserte „Passung“ von Studienangebot bzw. Studienanforderungen einerseits und Eignung der Studierenden andererseits“ (Deidesheimer Kreis 1997, 159) durch Auswahlverfahren auf der Ebene von Fachbereichen anzustreben.

- (3) Das *Allokationsmodell*, das sich – ohne diese Bezeichnung zu führen – der Sache nach in der Leipziger Erklärung (vgl. Meyer / Müller-Böling 1996) findet, verfolgt weder das Ziel, den Studienzugang quantitativ einzuschränken, noch die Berechtigungsfunktion des Abiturs aufzuheben. Das Anliegen dieses Modells ist es vielmehr, den Hochschulzugang durch ein mehrstufiges Auswahlverfahren in einem doppelten Sinne stärker wettbewerbs- und leistungsorientiert zu organisieren, indem einerseits die Studienbewerber/innen um einen Studienplatz an den „besten“ Hochschulen und andererseits die Hochschulen jeweils um die „besten“ Studienbewerber/innen miteinander konkurrieren. Unter Berücksichtigung der Forderungen, die vorhandenen Studienplatzkapazitäten vollständig auszuschöpfen und gleichzeitig – soweit die Kapazitäten dies erlauben – allen Studieninteressenten einen Studienplatz zur Verfügung zu stellen, ergäbe sich dann ein dreistufiges Auswahlverfahren:
- In einer ersten Stufe können sich die Studieninteressenten für einen Studiengang an drei Hochschulen ihrer Wahl bewerben.
 - In einer zweiten Stufe sollen dann die Hochschulen nach von ihnen festgesetzten Regeln eine Auswahl unter allen Bewerbern treffen.
 - Schließlich sollen in der dritten Auswahlstufe durch ein ergänzendes zentrales Verfahren alle noch verfügbaren Studienplätze unter den noch nicht berücksichtigten Studieninteressenten verteilt werden.

Durch ein solches Verfahren kann sichergestellt werden, dass jede/r Studieninteressent/in auch tatsächlich seinen / ihren Studienplatz bekommt, nur nicht unbedingt an der Hochschule seiner / ihrer Wahl. Welche Anforderungen die Hochschulen stellen und wie sie das Auswahlverfahren konkret gestalten, soll ihrer Entscheidung obliegen. Den Vertretern dieses Modells schwebt ein weitgehend standardisierbares und daher im Aufwand begrenztes, gegebenenfalls durch zusätzliche Gespräche mit den Bewerbern angereichertes Verfahren vor, wonach die Abiturzeugnisse in Bezug auf die darin ausgewiesenen Fächer und Leistungen für den gewünschten konkreten Studiengang gewichtet werden. Einige Vertreter dieses Modells, wie z.B. der sächsische Wissenschaftsminister Hans Joachim Meyer, lehnen Eingangsprüfungen wegen der ungelösten Validitätsproblematik und der zweifelhaften Eignung des Lehrkörpers für die Durchführung solcher Prüfungen sogar entschieden ab (vgl. Meyer 1996, 22). Insgesamt verfolgt das Allokationsmodell erkennbar die Absicht, einen Kompromiss zwischen freier Ausbildungswahl und Studienrecht auf der einen Seite und einem größeren Mitwir-

kungsrecht der Hochschulen auf der anderen Seite ohne unzumutbare administrative Belastungen herzustellen.

6. Soziale Funktionen des Hochschulzugangs

Bereits in den bisherigen Ausführungen ist deutlich geworden, dass Überlegungen und Konzepte zur Reform des Hochschulzugangs bestimmte Situationsbeschreibungen, Problemdiagnosen und analytische Ursachenzuschreibungen enthalten, aus denen sich die Maßnahmen, die zur Umgestaltung vorgeschlagen werden, als jeweils plausible, folgerichtige Lösungsvorschläge ableiten lassen. Worin bestehen aber zur Zeit die wichtigsten Entwicklungs- und Funktionsprobleme des Hochschulzugangs in Deutschland? Und inwieweit können hochschuleigene Auswahlverfahren dazu beitragen, diese Probleme zu lösen? Zur besseren Systematisierung greife ich dabei auf eine bekannte Typologie der Funktionen pädagogischer Institutionen zurück, die sich seit gut 30 Jahren vor allem in der Schulforschung eingebürgert hat (vgl. Fend 1974; Rolff 1972; Leschinsky / Roeder 1981; Sandfuchs 2001). Auch wenn diese Typologie aufgrund ihrer häufigen Rezeption schon Schlagwortcharakter angenommen hat, so lassen sich doch in diesem Bezugsrahmen die wichtigsten gegenwärtigen Entwicklungs- und Funktionsprobleme des Hochschulzugangs recht gut analysieren. Mit dem Begriff der Funktion sollen hier – vereinfacht ausgedrückt – diejenigen Erfordernisse, Anforderungen, Leistungen und Aufgaben bezeichnet werden, die eine soziale Institution für die Gesellschaft (bzw. deren Subsysteme) zu erfüllen oder zu erbringen hat (vgl. Schulenberg 1970, 393).

Ähnlich wie anderen pädagogischen Institutionen kommen dem Hochschulzugang danach im wesentlichen vier Funktionen zu: die der Allokation, der Selektion, der Qualifizierung und der Sozialisation.

- (1) Zur *Allokationsfunktion* des Hochschulzugangs zählen primär die Studien- und Berufswahl, die Studienentscheidung ebenso wie die Frage des Studienverzichts und der möglichen Alternativen zu einem Hochschulstudium; auch die Wahl des Studienfaches, des Hochschultyps (Universität oder Fachhochschule o.a.) und des Studienortes gehören in diesen Zusammenhang einschließlich der dafür erforderlichen Informationen und Orientierungen.
- (2) Die *Selektionsfunktion* umfasst sowohl das Verhältnis zwischen Studiennachfrage und Bildungsbedarf – also die schon erwähnte beliebte Frage,

ob es in Deutschland zu viele Studierende gibt oder nicht und wie viele es denn sein dürften – als auch das Problem der sozialen oder geschlechtsspezifischen Selektion und damit das der Chancengleichheit bzw. der Chancengerechtigkeit beim Hochschulzugang.

- (3) Bei der *Qualifizierungsfunktion* geht es vorrangig um die Frage der schulischen (oder beruflichen) Vorbildung, der Studienmotivation und der tatsächlichen Studieneignung, also um diejenigen Fragen, die gemeinhin unter dem Stichwort der Studierfähigkeit erörtert werden und die traditionell im Zentrum der Zugangsdebatte stehen.
- (4) Schließlich gilt es eine *Sozialisationsfunktion* beim Hochschulzugang zu erfüllen. Sie besteht in der Vermittlung der sozialen bzw. individuellen Handlungskompetenzen, der normativen Orientierungen sowie anderer individueller Persönlichkeitsdispositionen und -merkmale, die für einen gelungenen Übergang von der Schule zur Hochschule und ein erfolgreiches Studieren erforderlich sind.

Bereits diese knappe, bislang mehr begriffliche als empirische Skizze lässt aufscheinen, dass heute wohl in allen vier Funktionsbereichen realistischerweise von keineswegs unerheblichen Problemlagen auszugehen ist, dass es sich aber weit weniger eindeutig darstellt, welchen Ursachen, Gründen und Bedingungen diese Probleme jeweils zuzuschreiben sind und welche Bedeutung die Organisation der Studienzulassung dabei hat. Da im Brennpunkt der bildungspolitische Debatte über die Zukunft des Hochschulzugangs hauptsächlich die ersten drei Funktionen stehen, werde ich mich in den folgenden Ausführungen auf diese konzentrieren und versuchen, *exemplarisch* einige der wichtigsten Funktionsprobleme zu beschreiben, ohne damit einen breiten oder gar vollständigen Überblick über den Stand der empirischen Forschung zu geben.

7. Entwicklungs- und Funktionsprobleme des Hochschulzugangs

7.1 Die Allokationsfunktion

Eine Vielzahl von Berichten und empirischen Untersuchungen, insbesondere auf der Basis von Studienanfängerbefragungen, deutet darauf hin, dass der Hochschulzugang gegenwärtig schon die erste der genannten Funktionen, seine Allokationsfunktion, nur sehr unzureichend erfüllt, was sich an mehreren Indikatoren zeigen lässt. Bei der Studien- und Berufswahl scheint trotz

aller Verbesserungen in den Berufs- und Studienberatungsangeboten nach wie vor ein hohes Maß an Entscheidungsunsicherheit, an Informations- und Orientierungsdefiziten und Kriterienmangel vorhanden zu sein. Weniger als ein Drittel der Studienanfänger/innen beurteilt seinen Informationsstand über das Studium und die Situation an der Hochschule mit sehr gut oder gut, dagegen weit mehr als ein Drittel mit schlecht oder unzureichend (vgl. Lewin 1997; Lewin u.a. 2000). Die Wahl des Studienortes orientiert sich eher an der regionalen Herkunft der Abiturienten als an Hochschulvergleichen anhand von Qualitäts- oder Reputationsgesichtspunkten. Auch die hohen Studienabbruchquoten, die sich nach Schätzungen der Hochschul-Informationen-System (HIS) GmbH in den letzten 30 Jahren etwa verdoppelt haben (auf einen Wert von ca. 30 % eines Anfängerjahrgangs), lassen auf der Seite der Studierenden weniger ein Fähigkeits- und Leistungsproblem als vielmehr ein Informations-, Orientierungs- und Erwartungsproblem hinsichtlich des Studiums, des Studienfachs oder des zukünftigen Berufs erkennen (vgl. Griesbach u.a. 1998). Solche Schwierigkeiten finden sich nicht nur beim Studium, sondern auch bei der Einschätzung des späteren Berufs, dessen Anforderungen und Perspektiven. Obwohl in den letzten Jahren Eltern und Schüler/innen sehr viel sensibler als zu früheren Vollbeschäftigungszeiten die unterschiedlichen, vom Arbeitsmarkt und Beschäftigungssystem ausgehenden Signale hinsichtlich der zukünftigen Berufs- und Beschäftigungsaussichten beobachten, herrscht hier verständlicherweise ein hohes Maß an Informationsdefiziten und Unsicherheiten in der Beurteilung fachspezifischer Arbeitsmärkte und ihrer jeweiligen Konjunkturen.

Eine Folge dieser Schwierigkeiten und zugleich ein weiterer Indikator für die Allokationsprobleme des Hochschulzugangs wird in der rückläufigen Entwicklung der Studierbereitschaft in Deutschland greifbar (vgl. Griesbach / Heine 2000; Wolter / Lischka 2001; Durrer / Heine 2001). In den neunziger Jahre ist die Studierquote – d.h. der Anteil der Schulabgänger/innen mit einer Studienberechtigung, die innerhalb eines bestimmten Zeitraums ein Studium aufnehmen – kontinuierlich zurückgegangen, in Westdeutschland um etwa 10 Prozentpunkte von 76 auf 66%, in Ostdeutschland noch drastischer von 80 auf 62 %. Die rückläufige Entwicklung der Studierquote setzt in Westdeutschland bereits in der Mitte der siebziger Jahre ein und steht hier – seit der Wende auch in Ostdeutschland – „in engem Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Entwicklung und deren Auswirkungen auf die Teilarbeitsmärkte für Hochschulabsolventen der verschiedenen Fachrichtungen“ (Griesbach / Heine 2000, 109). Zwar scheint diese „degressive“ Entwicklung

gegen Ende des Jahrzehnts ihren Tiefpunkt erreicht zu haben. In den neuen Ländern steigt die Studierneigung sogar wieder an, wenngleich bislang noch in bescheidenem Umfang. Von diesem Rückgang sind die einzelnen Studienfachrichtungen in sehr unterschiedlichem Maße betroffen gewesen, am stärksten hat er sich in den Ingenieurwissenschaften, teilweise auch in der Informatik sowie in den Lehramtsstudiengängen niedergeschlagen, also ausgerechnet in denjenigen Feldern, in denen an der Jahrtausendwende der Arbeitsmarkt wieder in Bewegung gerät.

Bis zu einem gewissen Punkt scheinen die zyklischen Schwankungen in der Entwicklung der Studiennachfrage phasenverzögert, zeitlich versetzt denen des akademischen Arbeitsmarktes zu folgen – mit dem Ergebnis, dass ein expandierender Bedarf an Absolventen in bestimmten Fachrichtungen häufig auf eine sinkende Studiennachfrage und ein schrumpfendes Angebot an Absolventen in diesen Fächern trifft (oder umgekehrt). Offensichtlich tendieren Studienberechtigte und ihre Eltern in ihrem Entscheidungsverhalten dazu, öffentlich verbreiteten pessimistischen Alarmlmeldungen und nicht selten eher verzerrten Informationen zur Entwicklung des akademischen Arbeitsmarktes zu folgen, und sie reagieren prozyklisch auf die wechselnden „Botschaften“, die die jeweiligen Konjunkturen des Arbeitsmarktes aussenden. Dazu hat nicht zuletzt auch, etwa in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen, die sehr kurzfristig orientierte Rekrutierungs- und Informationspolitik der Wirtschaft selbst beigetragen. (Noch vor wenigen Jahren hat der VDI explizit vor Aufnahme eines Ingenieurstudiums gewarnt.) Dies alles lässt darauf schließen, dass solche Entscheidungsprozesse zwar im Blick auf die verfügbaren Informationen subjektiv rational verlaufen, aber die Allokationsprobleme beim Hochschulzugang eher verstärken. Dennoch sind die Konjunkturen der Studierbereitschaft keine quasi naturgegebenen Rhythmen, sondern durch gezielte und sachgerechte Information, Kommunikation und Beratung veränderbar. So ist der in den letzten Jahren eingetretene Wiederanstieg der Studierbereitschaft in den neuen Ländern vor allem auf eine realistischere, zuversichtlichere Einschätzung der Berufs- und Arbeitsmarktchancen von Hochschulabsolventen zurückzuführen (vgl. Wolter / Lenz / Winter 2000), die nicht zuletzt den erheblichen gemeinsamen Anstrengungen geschuldet ist, die Gymnasien, Hochschulen, Arbeitsverwaltung und Landesregierungen in Ostdeutschland für eine aktive Beratungs- und Informationspolitik unternommen haben.

7.2 Die Selektionsfunktion

Mit den allokativen Problemen des Hochschulzugangs ist auch schon ein weiteres Problemfeld angesprochen, das die Selektionsfunktion des Hochschulzugangs betrifft. In der Tat lebt die öffentliche Hochschulzugsdebatte, wie in den vorangegangenen Ausführungen bereits gezeigt wurde, über weite Strecken von der Vorstellung, mittels schärferer Selektion beim Zugang den – aus dieser Sicht – unheilvollen Übergang „from elite to mass higher education“ – in den bekannten Worten Martin Trow's (1974) – aufhalten zu können. Ich bin fest davon überzeugt, dass insbesondere in der Mentalität bildungsbürgerlicher Schichten in Deutschland von alters her, aber eben heute immer noch, eine deutliche ständisch geprägte Reserve gegenüber einer Ausweitung gymnasialer und akademischer Bildung („Vermassung“) tief verwurzelt ist. Diese legitimiert sich vor allem mit begabungstheoretischen Motiven („Überforderung“), mit Qualitätsbedenken¹ und arbeitsmarktpolitischen Einwänden („Beschäftigung unter Wert“, „akademisches Proletariat“), und sie immunisiert sich weitgehend gegen jede auf noch so viele empirische Untersuchungen und internationale Vergleiche gestützte Argumentation. Dennoch scheinen sich zur Zeit gerade an diesem Punkt die Vorzeichen der Debatte über eine Neuordnung des Hochschulzugangs zu verändern, indem die pessimistische Version der Überfüllung des akademischen Arbeitsmarktes mit all den bekannten negativen Begleiterscheinungen erheblich an Plausibilität verliert und gerade beim Hochschulzugang – bildlich gesprochen – nicht Bremsen, sondern Gasgeben gefordert ist.

Gegenwärtig vermehren sich nämlich gerade an diesem Punkt Anzeichen eines Umdenkens: Just zu dem Zeitpunkt, zu dem die Forderung nach Auswahlverfahren beim Hochschulzugang lauter denn je artikuliert wird, bricht eine neue Debatte über den voraussichtlich in den nächsten Jahren erheblich ansteigenden Fachkräftebedarf wenn nicht in allen, so doch wenigstens in vielen Fachrichtungen und akademischen Berufen auf. Zum einen gibt es in den akademischen Beschäftigungsfeldern im Blick auf die Altersstruktur des Arbeitskräftebestandes einen steigenden Ersatzbedarf. Zum anderen zeichnet sich auch ein wachsender Erweiterungsbedarf ab, der sich aus dem anhaltenden, ja sich sogar beschleunigenden Strukturwandel der Arbeitslandschaft ergibt. Ausgehend insbesondere von den humankapitalintensiven Dienst-

1 „Je größer der Prozentsatz der Altersgruppe, der auf die Hochschule geht, um so größer der Druck oder die Notwendigkeit, das intellektuelle Niveau des Hochschulstudiums zu senken“ – so lautet die klassische Formulierung dieses Qualitätsarguments (Machlup 1973, S. 11).

leistungsberufen scheint sich der schon in den letzten drei Jahrzehnten beobachtbare Höherqualifizierungstrend zugunsten von Arbeitskräften mit Hochschulabschluss (vgl. Wolter 1995, 51 ff.) weitgehend ungebrochen fortzusetzen und einen weiter zunehmenden Bedarf an Hochschulabsolventen auszulösen, dem wahrscheinlich ein zu geringes Angebot aus dem Hochschulsystem gegenüberstehen wird, so dass sich mittelfristig eher ein Mangel an hochqualifizierten Arbeitskräften als ein Überhang abzeichnet.

In dieser Generaleinschätzung stimmen verschiedene Studien und Projektionen überein – so die letzte Projektion des Qualifikationsbedarfs durch das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und die Prognos AG (Schreyer 1999; Schüssler u.a. 1999; Weidig u.a. 1999), die kurz vor Veröffentlichung stehende Studie der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung zur „Zukunft von Bildung und Arbeit“ (BLK 2001) oder die Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft erstellte, aber mit heißer Nadel gestrickte Studie von Klaus Klemm (2001) über den drohenden Akademikermangel. Zwar beziffern diese Studien Mangel und Bedarf an Hochschulabsolventen in unterschiedlichen Größenordnungen, und angesichts der bekannten methodischen Probleme der Bedarfsprognostik halten sie sich mit einer Vorausschau fachspezifisch variierender Bedarfslagen sehr zurück. Dennoch erscheint vor diesem Hintergrund die Forderung nach einer stärkeren Lenkung des Hochschulzugangs eher kontraproduktiv, wenn nicht sogar fahrlässig, kommt es doch offenkundig eher darauf an, Studierbereitschaft und Studienaufnahme im Interesse des zukünftigen Bedarfs zu stimulieren und die Effektivität der Hochschulausbildung zu verbessern.

Allerdings liegt in der Frage, wie Hochschulbildung mit dem Erwerb beruflicher und sozialer Positionen verknüpft ist und wie sich dieser Zusammenhang mit der Hochschulexpansion verändert, eine Erklärung für die Heftigkeit, mit der in Deutschland immer wieder um den Hochschulzugang gestritten wird. Im Hochschulzugang spiegelt sich immer auch paradigmatisch wider, wie eine Gesellschaft Prozesse der Statusdistribution, insbesondere des Zugangs zu den herausgehobenen beruflichen und sozialen Positionen – anders formuliert: des Zugangs zu den Funktionseleiten – organisiert. In einer Gesellschaft, in der die Verteilung von sozialen Positionen, sozialem Status und Lebenschancen an formale Bildung, an entsprechende Abschlüsse und Zertifikate gebunden ist, enthält die Frage des Zugangs zu den Hochschulen fast zwangsläufig ein erhebliches gesellschaftspolitisches Konflikt-

potential insbesondere für diejenigen sozialen Gruppen, die ihre sozial „vererbten“ Ansprüche gegenüber einem wachsenden sozialen Partizipationsdruck glauben verteidigen zu müssen. Dies hatte schon Friedrich Paulsen (1846 - 1908) in den Auseinandersetzungen um die Reform des Gymnasiums und des Hochschulzugangs an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert erkannt und ihn zu der Gegenüberstellung einer eher „demokratischen“ und einer eher „sozial-aristokratischen“ Bildungskonzeption bewogen (vgl. Paulsen 1903).

Die damit schon angesprochene soziale Reproduktionsfunktion des Hochschulzugangs gewinnt ihre eigentliche Brisanz weniger unter dem Aspekt der Inklusion – welche sozialen Gruppen an der Verteilerstelle der Studienzulassung eine überdurchschnittliche Zugangschance haben – als vielmehr unter dem Aspekt der Exklusion, also der Frage, welche Bevölkerungsschichten oder -gruppen davon mehr oder weniger ausgeschlossen sind oder zumindest mit erheblich größeren Zugangsbarrieren konfrontiert werden. Während sich an der Schwelle des Übergangs zur Hochschule die geschlechtsspezifische Ungleichheit in den Studierchancen – bei einem unverändert starken geschlechtsspezifischen Studienfachwahlverhalten – ein ganzes Stück weit vermindert hat und inzwischen an den Universitäten (aber noch nicht an den Fachhochschulen) die Mehrheit der Studienanfänger weiblich ist, haben die sozialen Disparitäten beim Hochschulzugang in den letzten Jahren sogar zugenommen. Trotz der mit der Hochschulexpansion enorm ausgeweiteten Studierchancen sind die herkömmlichen Mechanismen der sozialen Selektion und Reproduktion nach wie vor nahezu unverändert wirksam. Die jüngst vorgelegte neueste Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, von HIS durchgeführt (vgl. BMBF 2001), zeigt zum wiederholten Male, dass der familiäre Bildungshintergrund („the long arm of the family“) und das damit verfügbare kulturelle Kapital für den Übergang in die Hochschule nach wie vor von entscheidender Bedeutung sind (vgl. auch de Rudder 1999). Diese vor allem durch den Bildungsstatus der Eltern hervorgerufenen Diskrepanzen lassen sich durch die auch jetzt wieder laut gewordene Kritik an der vermeintlich ideologischen Fixierung auf soziale Schichtungskategorien (wie z.B. Arbeiterkinder), von denen sich angeblich die soziale Realität der modernen Gesellschaft längst entfernt habe, nicht wegdiskutieren. Bemerkenswert ist, dass Abiturienten aus den unteren sozialen Gruppen selbst dann häufiger auf ein Studium verzichten, wenn sie die gleichen oder sogar bessere Schulleistungen erzielen als Abiturienten aus den höheren Statusgruppen.

Die Unterschiede zwischen den sozialen Herkunftsgruppen – gleich ob über den Bildungsstatus, die berufliche Stellung oder kombinierte Variablen definiert – haben im längerfristigen Zeitvergleich sogar noch zugenommen. So hat sich zwischen 1982 und 2000 der Anteil der Studierenden aus der höchsten sozialen Herkunftsgruppe (definiert durch Hochschulabschluss und höhere / gehobene berufliche Position bei einem Elternteil) beinahe verdoppelt (von 17 auf 33 %), während sich der Anteilswert der Studierenden aus der untersten Herkunftsgruppe (Arbeiter-, einfache Beamten- und Angestelltenfamilien) ebenso deutlich von 23 auf 13 % verringert hat. Auf einer anderen Datengrundlage konnten Bathke und Schreiber für die Studienanfänger/innen im Zeitraum seit 1990 diese Zusammenhänge voll und ganz bestätigen. Danach ist unter den Vätern der Studienanfänger/innen der Akademikeranteil – übrigens in den neuen Ländern genauso wie in den alten Ländern – mehr als fünfmal so hoch wie in der Bevölkerung insgesamt, während der Anteil der Väter mit Volks- bzw. Hauptschulabschluss unter den Studierenden nur etwa die Hälfte des entsprechenden Anteilswerts in der Bevölkerung ausmacht (vgl. Bathke / Schreiber / Sommer 2000; Bathke / Schreiber 2001). Somit ergibt sich in der Zusammenschau ein widersprüchliches Bild: Während die Durchlässigkeit des Hochschulzugangs aus arbeitsmarktpolitischen und bedarfsorientierten Gründen eigentlich zunehmen müsste, hält die soziale Selektivität des Hochschulzugangs offenkundig ungebrochen an, so dass nicht einmal die vorhandenen Potentiale ausgeschöpft werden.

7.3 Die Qualifizierungsfunktion

Auch hinsichtlich der Qualifizierungsfunktion des Hochschulzugangs sind Zweifel angebracht, in welcher Weise dieser Funktion tatsächlich Genüge getan wird. Man sollte sich von polemisch überspitzten, kulturpessimistisch gestimmten Klagen, insbesondere aus den Hochschulen heraus, über die unzureichende Studierfähigkeit nicht davon ablenken lassen, nach dem realen Kern dieses Problems zu fragen. Auch unter Hochschullehrern, die in dieses Lamento nicht einstimmen (z.B. Hochschuldidaktiker und Hochschulforscher), ist zumindest der Eindruck weit verbreitet, dass das Verhältnis von Gymnasium und Universität und die Studienvorbereitung durch die gymnasiale Oberstufe durchaus verbesserungsfähig sind. Akzentunterschiede in der Situationsanalyse lassen sich vielleicht insofern feststellen, als von der einen Seite eher die fachlichen Wissensdefizite und Mängel in der Allgemeinbildung – bildungstheoretisch gesprochen: in den materialen Bildungsvoraus-

setzungen – beklagt werden, während die andere Seite eher Probleme in der Selbständigkeit, in der intellektuellen Neugierde und Kritikfähigkeit sowie in den sozialen Kompetenzen (wie z.B. der Kommunikationsfähigkeit) sieht, also in den – wieder bildungstheoretisch formuliert – formalen Bildungsvoraussetzungen. Der Umstand, dass solche Klagen und Debatten über die Studierfähigkeit sich mindestens seit dem frühen 18. Jahrhundert in charakteristischen Wellen durch die deutsche Bildungsgeschichte hindurchziehen, sollte nicht dazu verführen, diese Entwicklung nur ideologiekritisch zu kommentieren und darin lediglich ein Indiz für die unverbesserliche Larmoyanz von Professoren zu sehen.

Davor warnen schon die Ergebnisse aus Studierendenbefragungen, also gleichsam die Sicht der Betroffenen. Die schulische Vorbereitung auf das Studium schneidet nämlich auch im studentischen Urteil nicht besonders gut ab. Je nach Art der Fragestellung äußert sich dabei die Kritik an der Schule in unterschiedlicher Schärfe. In einem umfassenden Sinne gut auf das Studium vorbereitet sieht sich nur eine Minderheit von 11 % aller befragten Studienanfänger/innen, während immerhin 28 % sich in keiner Hinsicht vorbereitet fühlen (Lewin 1997, 13 ff.). Stellt man die etwas „weicher“ formulierte Frage, wie man die schulische Vorbereitung auf das Studium einschätzt, dann urteilen zwar 37 % mit gut oder sehr gut, aber auf der anderen Seite auch 29 % mit schlecht oder unzureichend (vgl. Lewin u.a. 2000, 12 ff.). Interessanterweise kommt in den meisten Befragungen zum Vorschein, dass die Mehrzahl der Befragten ihre größten Defizite weniger im Fachwissen oder in der Allgemeinbildung als vielmehr im Bereich der Wissenschaftspropädeutik (z.B. in wissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen) sieht. Selbst wenn man die Urteile von Professoren über die Studierfähigkeit für voreingenommen hält, so stimmen solche Ergebnisse aus studentischen Befragungen doch fraglos skeptisch.

Vor diesem Hintergrund ist es mehr als bedauerlich, dass es in Deutschland seit beinahe 15 Jahren, seit der HIS-Studierfähigkeitsstudie aus dem Jahr 1987 (Kazemzadeh u.a.) keine breiter angelegte empirische Untersuchung zu diesem Thema mehr gibt, jedenfalls keine Untersuchung, die eine mehrperspektivische oder mehrdimensionale empirische Operationalisierung des Konstrukts „Studierfähigkeit“ für sich beanspruchen könnte – die also nicht nur auf einer Befragung von Professoren oder auf lokalen fachbezogenen Eignungstests beruht. Die auf breit angelegten Hochschullehrer-, Gymnasiallehrer- und Studierendenbefragungen basierende HIS-Studie konnte damals

nicht die These bestätigen, dass die Studierfähigkeit dramatisch gesunken sei. Ihr zentraler Befund bestand wohl darin, daß die Erwartungen an die Leistungen von Gymnasium und Hochschule und die Einschätzungen der tatsächlichen Leistungen beider Institutionen nicht nur zwischen den drei befragten Gruppen, sondern selbst innerhalb dieser Gruppen (etwa bei Hochschullehrern unterschiedlicher Fachrichtungen) erheblich auseinander gingen – dass also das Urteilsspektrum sich in erster Linie durch eine hochgradige Heterogenität auszeichnete. Gegenüber diesem vergleichsweise differenzierten Ergebnis kommt ein anderer Untersuchungstypus in der Regel zu recht eindeutigen, negativen Ergebnissen, nämlich solche meist auf eine einzelne Hochschule oder noch häufiger auf ein einzelnes örtliches Studienfach beschränkte Erhebungen, die die fachspezifischen Vorkenntnisse von Studienanfängern zum Gegenstand haben (z.B. mathematische Vorkenntnisse von Physik- oder Wirtschaftsstudierenden in Braunschweig).

Die Debatte über die Studierfähigkeit lebt angesichts dieses eher unbefriedigenden empirischen Forschungsstandes leider über weite Strecken von mehr oder weniger plausiblen subjektiven Eindrücken, Beobachtungen und Unterstellungen. Ansonsten bewegt man sich überwiegend in einem empiriefreien Raum, was in einem deutlichen Kontrast zur Eindeutigkeit und Schärfe der Urteile steht, die öffentlich über die Studierfähigkeit der jetzigen Studierendengenerationen abgegeben werden. Auch die TIMS-Studie, die bekanntlich eine große Resonanz in Deutschland gefunden hat, ist keine Studierfähigkeitsuntersuchung, auch wenn sie gewiss einige Zweifel an der Qualität des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts im Gymnasium und an der entsprechenden Fachkompetenz der Abiturienten aufkommen lässt, die durch methodenkritische Einwände gegen die TIMS-Studie nicht aus der Welt zu schaffen sind. Vor wenigen Wochen wurde in der Presse und im Internet vorab über die Ergebnisse einer neuen, vom Institut der deutschen Wirtschaft (unter Leitung von Christine Konegen-Grenier) auf der Grundlage einer Professorenbefragung durchgeführten, noch nicht veröffentlichten Untersuchung zum Thema Studierfähigkeit berichtet, bei der „wenig Erfreuliches herauskam“. Nach Ansicht der befragten Hochschullehrer/innen ist danach jede/r dritte Studienanfänger/in nicht studierfähig, es fehlen „minimale Voraussetzungen für die Uni“ (zit. nach www.iwkoeln.de). Das Spektrum der Defizite reicht dabei vom Schulwissen bis hin zur sprachlichen Ausdrucksfähigkeit und zu den kognitiven und sozialen Fähigkeiten, die von einem/r Studienanfänger/in normalerweise erwartet werden. Man wird diese Studie nach ihrer Veröffentlichung sorgfältig zu prüfen haben, wirklich über-

raschend bei einer Professorenbefragung wäre wohl das umgekehrte Ergebnis gewesen.

Die ganze Debatte über die Studierfähigkeit weist jedoch eine theoretische und methodische Schwachstelle darin auf, dass schon die einfache Frage, was denn eigentlich Studierfähigkeit ist, keineswegs einheitlich beantwortet wird, sondern sich hier eine Vielzahl z.T. eher diffuser, z.T. sehr differenzierter, aber meist inkompatibler Vorstellungen findet. Eine Verständigung darüber ist auch deshalb so schwer zu erzielen, weil das Konzept der Studierfähigkeit von ganz unterschiedlichen Ausgangspunkten her definiert werden kann und hierzu auch an den Hochschulen angesichts sehr unterschiedlicher Fachkulturen mit stark divergierenden Anforderungen alles andere als ein Konsens besteht. Vor allem die Frage, in welchem Verhältnis eigentlich Wissen (materiale Bildung) und Kompetenzen (formale Bildung), Fachleistung, Wissenschaftspropädeutik und Persönlichkeitsbildung stehen, wird kontrovers diskutiert. Versuche, aus den z.T. weit auseinanderliegenden Anforderungen von Studienfächern einen kleinsten gemeinsamen Nenner herauszufiltern, führen meist zum Gegenteil: zu langen Katalogen von teilweise inhaltlichen, teilweise formalen und methodischen Anforderungen, die das Gymnasium und die gymnasiale Oberstufe tendenziell überfordern. Hochschulen und Hochschullehrer/innen neigen im übrigen dazu, Studierfähigkeit aus der Abnehmerperspektive eher statisch zu definieren und als Aufgabe ausschließlich der gymnasialen Oberstufe zuzuweisen. Studierfähigkeit wird dann eher punktuell, als eine zum Zeitpunkt der Studienaufnahme mitzubringende, vom Gymnasium gleichsam „fertig“ abzuliefernde Fähigkeit definiert. Hochschulzugang und Studierfähigkeit können aber auch stärker dynamisch betrachtet werden, als eine Frage der Anschlussfähigkeit zweier Systeme und als ein interaktives Abstimmungs- und Passungsproblem, das dann nicht nur das Gymnasium, sondern auch die Hochschule einschließt und damit auch von den Hochschulen Vorleistungen zur immer neuen „Produktion“ von Studierfähigkeit verlangt. Hier geht es dann zum Beispiel um die Verbesserung der Zusammenarbeit, um eine bessere „Vernetzung“ von Schule und Hochschule (vgl. dazu das von Roland Richter entwickelte Netzwerkkonzept; Richter 2001). Auch die Eingangsphase des Hochschulstudiums ist keineswegs über jeden Zweifel erhaben, sondern könnte besser „kundenorientierter“ (um in der Marktterminologie zu bleiben) gestaltet werden.

7.4 Hochschuleigene Auswahlverfahren. Welche Probleme lösen sie?

Resümiert man die Debatte zur Einführung hochschuleigener Auswahlverfahren im Lichte der empirischen Entwicklungs- und Funktionsprobleme des Hochschulzugangs, dann fällt das Urteil über die beiden wichtigsten Neuordnungsmodelle (siehe Abschnitt 3) unterschiedlich aus. Das *Selektionsmodell* verfolgt eindeutig das Ziel, durch Auswahlverfahren an der Schwelle des Hochschulzugangs den Auslesedruck nach individuellen Eignungskriterien, natürlich nicht nach sozialen Herkunftskriterien, zu verschärfen. Allerdings spricht vieles dafür, dass kein Eignungsfeststellungsverfahren ohne soziale Nebenwirkungen zu haben ist. Vielmehr wird eine Reduktion der Studierquote durch Auswahlverfahren bei der Studienzulassung mit hoher Wahrscheinlichkeit auch die Studierchancen derjenigen sozialen Gruppen vermindern, die aufgrund ihrer Bildungsherkunft über ein geringeres kulturelles Kapital verfügen. Das Modell hat keine direkten Auswirkungen auf die Qualifizierungsfunktion des Hochschulzugangs, allenfalls indirekte, insoweit durch Abweisung der nicht für geeignet befundenen Studienbewerber/innen die Varianz in der Zusammensetzung der Studienanfänger/innen reduziert wird. Indirekte Folgen können auch in den Rückwirkungen eines solchen Auswahlverfahrens auf die Anstrengungsbereitschaft der angehenden Abiturienten und Abiturientinnen in der gymnasialen Oberstufe bestehen. Auch die Allokationsfunktion des Hochschulzugangs, insbesondere die „Passung“ zwischen den Anforderungen von Studienfächern und den individuellen Voraussetzungen der Bewerber/innen, kann durch das Selektionsmodell verbessert werden, allerdings auch hier wieder auf Kosten der Durchlässigkeit und Offenheit des Hochschulzugangs. Genau hierin liegt die grundlegende Problematik des Selektionsmodells: Vor dem Hintergrund der veränderten Anforderungen Beschäftigungssystem an das Hochschulsystem und eines sich abzeichnenden Mangels an hochqualifizierten Arbeitskräften (also solchen mit Hochschulabschluss) wäre eine restriktive Steuerung des Hochschulzugangs gegenwärtig angesichts der im internationalen Vergleich schon nicht gerade üppigen Akademisierungsquote des deutschen Beschäftigungssystems bildungs- und arbeitsmarktpolitisch geradezu kontraproduktiv.

Sehr viel moderater stellen sich dagegen die wahrscheinlichen Auswirkungen des *Allokationsmodells* dar. Da dieses eher auf eine Optimierung der Zuweisung der Studienbewerber/innen zu den Hochschulen und Studienfächern durch mehr Wettbewerb untereinander zielt, ohne die an das Abitur

gebundene Studienberechtigung grundsätzlich aufzuheben und den Studienzugang quantitativ einzuschränken, vermeidet es eine Verschärfung der Selektionsproblematik. Das Modell trägt aber – jedenfalls nicht direkt – ebenfalls kaum dazu bei, die Studierfähigkeit substantiell zu verbessern, weil es sich auf eine punktuelle Übergangsstelle konzentriert, ohne den gesamten komplexen Prozess des Hochschulzugangs, der die schulische Studienvorbereitung ebenso wie den Studienanfang einschließt, einzubeziehen. Auch hier bleibt nur die Hoffnung auf indirekte Rückwirkungen auf das schulische Bildungs- und Leistungsverhalten der angehenden Abiturienten und Abiturientinnen; oder die Einführung eines eigenen Auswahlrechtes der Hochschule muss zusätzlich um die Forderung nach einer erneuten Reform der gymnasialen Oberstufe (im Sinne einer stärkeren Konturierung der Oberstufe) ergänzt werden. In der Tat wird diese Forderung von den meisten Verfechtern des Allokationsmodells erhoben. Anders als das Selektionsmodell vermag seine gemäßigte Alternative jedoch die beiden Ziele, einerseits den Handlungsspielraum der Hochschule als Teil ihrer institutionellen Autonomie zu vergrößern, andererseits aber grundsätzlich am individuellen Studienrecht festzuhalten, miteinander zu vereinbaren.

Das Allokationsmodell, das ja vor allem die Wahl der Hochschule durch ein wettbewerbsgesteuertes Verfahren optimieren will, geht jedoch von Prämissen aus, die – zur Zeit jedenfalls – kaum zutreffen. So kann nach den Ergebnissen entsprechender HIS-Erhebungen (vgl. Ederleh 1997, 34 ff.) überhaupt nur eine Minderheit von etwa einem Fünftel der Studienanfänger/innen ihren Studienortwunsch aufgrund zentraler oder lokaler Zulassungsbeschränkungen nicht realisieren; nur ca. 13 % äußern sich darüber eher unzufrieden. Mit gut 80 % kann die große Mehrzahl dagegen das Studium exakt an ihrer Wunschhochschule aufnehmen. Selbst in zulassungsbeschränkten Studiengängen können 60 bis 70 % der zugelassenen Bewerber/innen ihren Hochschulwunsch verwirklichen. Von daher würde das Verteilungsmodell lediglich einen Zustand technisch aufwendig rationalisieren, an dem die Betroffenen gar keinen Anstoß nehmen. Überdies unterstellt das Modell, dass Studienanfänger/innen sich zumindest in einer relevanten Größenordnung für ihren Studienort unter Qualitätsgesichtspunkten entscheiden. Tatsächlich zeigen die HIS-Daten und zahlreiche andere Untersuchungen, dass die große Mehrzahl der Anfänger/innen an ihre Wunschhochschule nicht primär wegen der Studienqualität oder der Reputation der Hochschule strebt, sondern dass vorrangig außerhochschulische Gründe (wie z.B. Heimatnähe, private Bindungen, finanzielle Motive, Atmosphäre des Ortes etc.) für die Wahl des

Studienortes ausschlaggebend sind. Auch Rankinglisten spielen bislang empirisch kaum eine Rolle unter den Entscheidungskriterien. „Die wichtigste Einschränkung einer freien Hochschulwahl sind nicht bestehende Zulassungsbeschränkungen, sondern die für viele Studienanfänger gegebene Notwendigkeit, sich für die dem Heimatort nächstgelegene Hochschule zu entscheiden. Dies ist kein ausschließlich emotionales Motiv, sondern vor allem ein finanzielles“ (Ederleh 1997, 35).

Die Haupteinwände, die – von hochschul- und wissenschaftsrechtlichen Bedenken abgesehen – von den Kritikern eines Auswahlrechts der Hochschulen immer wieder vorgebracht werden, konzentrieren sich im wesentlichen auf folgende Argumente: Hochschuleigene Auswahlverfahren würden letztlich genau das bewirken, was sie eigentlich beklagen, nämlich eine Entwertung des Abiturs. Sie würden für die gymnasiale Oberstufe eine Reihe unerwünschter Nebenwirkungen zur Folge haben, etwa – je nach Ausgestaltung solcher Aufnahmeverfahren – eine Demotivierung der Schüler/innen (Leistung im Abitur ist nicht mehr so wichtig), eine zu frühe Spezialisierung oder die Entstehung eines lukrativen „Marktes“ an entsprechenden Trainings- und Vorbereitungsinstitutionen. Überdies hätten punktuelle Prüfungen einen stark zufälligen Charakter, der im Blick auf die Validität einer Studiererfolgsprognose einer längeren, sich über die gesamte Oberstufenzeit erstreckenden Beobachtungsphase unterlegen ist. Natürlich wird immer wieder der zusätzliche Aufwand für die Hochschulen hervorgehoben, der mit solchen Aufnahmeverfahren verbunden wäre. Alle diese Argumente treffen in erster Linie das Selektionsmodell, das Allokationsmodell wird davon kaum oder gar nicht tangiert. Auch die mit dem Selektionsmodell verknüpfte hochschulpolitische „Philosophie“ wird von vielen kritisch betrachtet: „Der Auftrag der Hochschulen ist schließlich nicht die Auslese junger Menschen, sondern die Ausbildung. Die Studenten sollen ihre Hochschulen auswählen, nicht umgekehrt“ – so hat es Jürgen Zöllner, der rheinland-pfälzische Wissenschaftsminister, formuliert (Focus, 1.9.1997).

8. Historischer Rückblick: Die institutionelle Differenzierung zwischen Gymnasium und Universität

Es ist meine These, dass die aktuelle Debatte über Hochschulzugang und Studierfähigkeit auch unter einer eigentümlich unhistorischen Sichtweise leidet. Das gilt in besonderer Weise für das Verhältnis von Gymnasium und Universität, dessen wechselhafte Entwicklung auf beiden Seiten von Anfang an von funktionalen Problemen der Zuordnung und Abgrenzung bestimmt wurde, wie Wiater (1998, 20) ganz richtig festgestellt hat. Die historische Entwicklung kann hier nicht im einzelnen nachgezeichnet, sondern nur mehr hypothetisch skizziert werden. Bekanntlich hat es einige Jahrhunderte gedauert, bis höhere Bildung durch die Schule und akademische Bildung durch die Universität in ein sequentielles, konsekutives Verhältnis zueinander gebracht, beiden Institutionen eigenständige Aufgaben zugewiesen – Studienpropädeutik für das Gymnasium, Forschung und akademische Lehre für die Universität – und schließlich auch die Übergänge in Form einer an das Abitur gebundenen Studienberechtigung geregelt wurden. Die mittelalterliche Bildungsverfassung kannte noch keine strenge Trennung zwischen schulischer Studienpropädeutik und akademischem Studium, die der heutigen Arbeitsteilung zwischen Gymnasium und Hochschule entspricht. Schulen – in der damaligen Form kirchlicher oder städtischer Lateinschulen – und Universitäten standen eher unverbunden und sich inhaltlich überschneidend nebeneinander als in einer stufenweisen curricularen Abfolge, wie das heute der Fall ist. Ihre Unterscheidung beruhte primär auf einem anderen Rechtsstatus und den damit verbundenen körperschaftlichen Privilegien sowie ihren räumlichen Einzugsbereichen – die einen überregional, die anderen lokal (vgl. Wolter 1987 und 1997).

Natürlich waren die Universitäten von Anfang an als Zentren mittelalterlichen Geisteslebens „leistungsfähiger“, von größerer intellektueller Bedeutung als die vielfach kleinen und stark parzellierten Lateinschulen. Trotz dieser und anderer Unterschiede standen aber Schulen und Universitäten zunächst in keiner funktionalen Zuordnung zueinander. Das hatte seinen wichtigsten Grund darin, dass beide Institutionen lehrplangeschichtlich in der gemeinsamen Tradition der septem artes liberales verankert waren, in der Studienvorbereitung und Studium noch nicht in der Weise getrennt waren, wie wir das heute als völlig selbstverständlich voraussetzen. Ihre Überschneidung wird darin sichtbar, dass die Universitäten mit der Artistenfä-

kultät über eine eigene – gleichsam inkorporierte – Vorbereitungs- oder Vorbildungseinrichtung verfügten, in deren Mittelpunkt die artes standen (daher der Name der Fakultät), und die artes zugleich, wenn auch meist auf ihre Grundstufe, das trivium, begrenzt, den Kern der alten Lateinschule bildeten. Von daher war es damals der Regelfall, dass die große Mehrzahl der Universitätsstudenten vorher keine Schule besucht hatte, sondern ihre Grundbildung, im wesentlichen die lateinische Sprache, gleich auf der Universität erwarb. Deshalb waren zu dieser Zeit Studierfähigkeit und Hochschulzugang (als Übergang von der Schule zur Hochschule) unbekannte Probleme. Hochschulzugang war im wesentlichen eine Frage des körperschaftlichen Immatrikulationsrechts, nicht der Vorbildung.

Es spricht vieles dafür, dass nach der Entstehung der ersten deutschen Universitäten im 14. Jahrhundert, die sich trotz vieler Gemeinsamkeiten schon in manchen Merkmalen von ihren alteuropäischen Vorläufern absetzten, im späten 15. und 16. Jahrhundert ein lang anhaltender historischer Differenzierungsprozess einsetzte, in dessen Folge sich Universität und höhere Schule immer mehr aus ihrer ursprünglichen bildungstheoretischen Einheit in den artes herauslösten und sich aufgrund der typischen Eigendynamik gesellschaftlicher Institutionen immer weiter voneinander entfernten. Humanismus und Reformation, später die Aufklärung haben hier eine große Rolle gespielt. Auf der einen Seite stieß die Artistenfakultät ihre propädeutischen Aufgaben mehr und mehr ab, und entwickelte sich als fachwissenschaftliche Einheit in Richtung der späteren Philosophischen Fakultät weiter. Auf der anderen Seite verdichtete sich die schulische Infrastruktur, neben die alten Lateinschulen traten vielfältige neue, durchaus leistungsfähige höhere Schulformen (wie die sogenannten Gelehrtenschulen). Mit der Aufklärung begann sich der moderne Wissenschaftsbegriff durchzusetzen, der eine strenge Trennungslinie zwischen Schulwissen und wissenschaftlichem Wissen zog, die dem früheren scholastischen Wissensbegriff in dieser Form fremd war. Aber bis weit in das 18. Jahrhundert blieb die Differenzierung zwischen Schule und Universität noch un abgeschlossen, und es gab eine Reihe von Hybrideinrichtungen (wie den sogenannten akademischen Gymnasien), die teils Schule und teils Universität waren.

Spätestens zu Beginn des 19. Jahrhunderts, nach der Einführung der Reifeprüfung, der Formierung des neuhumanistischen Gymnasiums als Regelinstitution der Studienvorbereitung und den zeitgenössischen Universitätsreformen, die der Philosophischen Fakultät eine neue „höhere“ Bedeutung

zukommen ließen, kann die institutionelle und curriculare Differenzierung zwischen Schule und Universität formell als weitgehend vollzogen gelten. Erst damit entstand jenes bis heute virulente Beziehungsproblem zwischen Gymnasium und Hochschule, das unter den Stichworten Studierfähigkeit und Hochschulzugang erörtert wird. Dieser sich bis zum frühen 19. Jahrhundert noch recht gemächlich vollziehende Differenzierungsprozess – so lautet meine weitere Hypothese – ist damals aber keineswegs ausgelaufen. Vielmehr hält die Auseinanderentwicklung zwischen Gymnasium und Hochschule weiter an und gewinnt im 20. Jahrhundert, vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg, aufgrund der immer dynamischer werdenden Bildungs- und Wissenschaftsentwicklung sogar erheblich an Geschwindigkeit. Dadurch ist die Diskrepanz zwischen beiden Institutionen allmählich immer größer geworden, sie haben ihre Anschluss- bzw. „Passfähigkeit“ (Ludwig Huber), wenn es sie denn überhaupt je gegeben hat, schrittweise eingebüßt und auf diese Weise ein dauerhaftes strukturelles Abstimmungsproblem zwischen Gymnasium und Hochschule hervorgebracht.

Dieser Differenzierungsprozess zwischen Schule und Universität hat sich selbstverständlich auch in anderen Ländern vollzogen, die ebenfalls in dieser alteuropäischen Traditionslinie stehen, wenngleich dort zum Teil andere organisatorische Lösungen gefunden wurden. Aber es gibt in der deutschen Entwicklung eine bildungshistorische Spezifik. Sie besteht darin, dass diese Kluft durch die großen bildungstheoretischen Entwürfe aus der Tradition des deutschen Bildungsidealismus zugedeckt werden konnte. Seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gehört es zum historisch gewachsenen Selbstverständnis, gleichsam zur historischen Erbschaft des Gymnasiums in Deutschland, die Aufgaben und Funktionen des Gymnasiums in erster Linie aus dem Regelkreis zwischen Gymnasium und Universität heraus abzuleiten. Die bildungstheoretische Identität des Gymnasiums ist primär auf die Universität bezogen und leitet sich aus der Vorbereitung auf die Statuspassage des Hochschulzugangs, aus der Vermittlung der Hochschulreife ab – in der doppelten Bedeutung dieses Begriffs: als tatsächlich gegebene oder mindestens unterstellte Fähigkeit zum Studieren und als Rechtstitel, als formale Studienberechtigung (vgl. Meyer 1996 a). Diese Aufgabe soll das Gymnasium durch einen historisch gewachsenen und etablierten Kanon an Bildungswissen erfüllen, in dem allgemein- und persönlichkeitsbildende Motive mit wissenschafts- und studienpropädeutischen Zielen zu einer curricularen Einheit zusammenfließen. So ließ sich eine Zeit lang die Illusion aufrechterhalten, die Einheit der Wissenschaften fände ihr schulisches Fundament in einem

ebenso einheitlichen Verständnis von gymnasialer Allgemeinbildung und Hochschulreife als ganzheitlicher humanistischer Persönlichkeitsbildung, und dieses aufeinander abgestimmte System könne durch einen gemeinsamen philosophisch-bildungstheoretischen Auftrag mehr oder weniger harmonisch zusammengehalten werden.

Die Realität des preußisch-deutschen Gymnasiums wich wahrscheinlich schon im 19. Jahrhundert von dieser optimistischen Bildungsidee weit ab. Das Gymnasium hat sich jedenfalls in seiner weiteren geschichtlichen Entwicklung aus dieser mehr ideellen als realen Interdependenz ebenso gelöst wie die Universität, so dass die Diskrepanz zwischen beiden Einrichtungen weiter zunahm. In dem Maße, in dem die alten bildungstheoretischen Entwürfe zu einer Theorie des Gymnasiums in der Traditionslinie von Wilhelm von Humboldt bis Wilhelm Flitner an Überzeugungskraft und Deutungsmacht einbüßten und den Regelkreis zwischen Gymnasium und Universität nicht mehr integrieren konnten, die tatsächliche Entwicklung beider Institutionen vielmehr in erster Linie von pragmatischen Motiven gesellschaftlicher Dienstleistungen bestimmt wurde, in dem Maße trat das latent schon immer vorhandene Abstimmungsproblem zwischen Gymnasium und Universität nunmehr offen hervor. Soziologisch gesehen folgt die Entwicklung des Verhältnisses zwischen höherer Schule und Universität dem Muster struktureller und funktionaler Differenzierung, in dem soziale Systeme, soziale Institutionen und Organisationen in strukturell unterschiedliche Einheiten ausdifferenziert werden, denen dann jeweils spezifische Aufgaben und Funktionen zugewiesen werden. Aufgrund der damit verbundenen Spezialisierung erhöht sich auf der einen Seite die Leistungsfähigkeit des Gesamtsystems ebenso wie die seiner einzelnen Teilsysteme, auf der anderen Seite wird das Funktionsgefüge dadurch störungsanfällig und bringt eine ganze Reihe Folgeprobleme der Koordination und Kooperation hervor.

An der auch seit dem formellen Auseinandertreten von Gymnasium und Universität weiter anhaltenden Differenzierung sind vielfältige Bedingungen, Gründe und Ursachen mitbeteiligt gewesen:

- die starke Diversifizierung der Institutionen und der Curricula, in deren Folge die Spannungen zwischen dem Fächerkanon und den tatsächlichen (und den realistischerweise überhaupt zu erwartenden) Leistungen des Gymnasiums auf der einen Seite und dem äußerst dynamischen Spezialisierungs- und Differenzierungsprozess des Wissenschaftssystems auf der anderen Seite immer weiter zugenommen haben;

- die schon im 19. Jahrhundert einsetzende, dann aber nach 1945 besonders „stürmische“ Expansion der Bildungsbeteiligung, die Gymnasium und Universität aus Einrichtungen für eine schmale Bildungselite in Einrichtungen für die relative Majorität der nachwachsenden Generationen verwandelte;
- die damit verbundene Veränderung nicht nur in der Zusammensetzung (nach Merkmalen des Familienhintergrunds), sondern auch in den vorherrschenden Bildungsmotivationen und Aufstiegserwartungen der Schüler/innen und Studierenden („Heterogenisierung“);
- die Multifunktionalität des Gymnasiums mit der angesichts eines veränderten Bildungsverhaltens der Abiturienten anstehenden Erweiterung seiner traditionellen Aufgabe als Institution der Studien- und Wissenschaftspropädeutik durch eine berufsvorbereitende oder -orientierende Funktion wie überhaupt der Funktionswandel des Abiturs, der mit der relativen Entkopplung von Abitur und Studienentscheidung einhergeht (vgl. hierzu Lenz / Wolter 2000);
- der soziokulturelle Wandel („Pluralisierung“), der ebenso wie die neuen Anforderungen der wissenschaftlich-technischen Zivilisation die frühere Verbindlichkeit des klassischen Bildungskanons unterhöhlt hat, und viele andere Entwicklungen mehr.

9. Eine systemtheoretische Alternative zu hochschuleigenen Auswahlverfahren

Wenn diese Hypothese von einem historisch fortschreitenden, irreversiblen Differenzierungsprozess zwischen Gymnasium und Hochschule zutreffen sollte, dann liegt es nahe, in dieser Auseinanderentwicklung und in den dadurch erzeugten Passungs- und Abstimmungsproblemen auch den Kern des Studierfähigkeitsproblems zu identifizieren. Dies bietet im übrigen auch eine Erklärung für die mit wachsender Heftigkeit historisch wiederkehrenden Debatten über Hochschulzugang und Studierfähigkeit an, die – wenn auch gelegentlich in einer eher gebrochenen Perspektive – diesen Differenzierungsprozess begleiten. Es wäre dann jedoch eine arge historische und kausallogische Verkürzung, einer weit verbreiteten Deutung folgend das Studierfähigkeitsproblem in erster Linie der Reform der gymnasialen Oberstufe zu Beginn der siebziger Jahre zuzuschreiben. Allenfalls ist es der Oberstufenreform nicht gelungen, für das ihr historisch vorausgehende latente Diffe-

renzierungsproblem eine überzeugende Lösung anzubieten. Angesichts der institutionellen Entwicklungsdynamik, die das Verhältnis zwischen Gymnasium und Hochschule so tiefgreifend verändert hat, erscheint es aber als eine noch weniger Erfolg versprechende Strategie, eine Lösung dieses Strukturproblems allein mit einer Neuordnung des Hochschulzugangs durch Etablierung hochschuleigener Auswahlverfahren zu finden. Wenn der komplexe Prozess des Hochschulzugangs mehr umfasst als eine punktuelle Übergangsstelle zwischen Schule und Hochschule, dann bedarf es eben auch einer komplexeren, systemtheoretischen Lösung der damit verbundenen „Passungsproblematik“.

Eine meiner Meinung nach überzeugende Lösung müsste von drei – für sich genommen durchaus heiklen – Prämissen ausgehen: Wenn die Hypothese zutrifft, wonach Studierfähigkeit – und damit auch eine erfolgreiche Studienaufnahme – in erster Linie eine Frage der Anschlussfähigkeit zweier sich eigendynamisch entwickelnder Institutionen ist, dann müsste (1.) das Verhältnis von Gymnasium und Hochschule generell zur Disposition gestellt und eine neue, gestufte Form des gleitenden Übergangs eingerichtet werden. Wenn man das ewige Schwarze-Peter-Spiel und die immer neuen Kontroversen um die Studierfähigkeit endlich beenden will, dann geht das (2.) nur, wenn man die Hochschulen in die Mitverantwortung für die Studierfähigkeit einbezieht und ihnen damit die bequeme Möglichkeit nimmt, immer mit dem Finger auf andere, nämlich das Gymnasium oder die Abiturienten, zu zeigen. Die (3.) Prämisse besteht in der Annahme, dass das Gymnasium langfristig weiter expandieren und in absehbarer Zeit zwischen 40 % und der Hälfte eines Altersjahrgangs ausbilden und zum Abitur führen wird. Damit wird sich aber auch das Profil des Gymnasiums weiter verändern: Seine Aufgabe wird weniger in dem alten Regelkreis Abitur – Hochschulreife – Studienaufnahme liegen, sondern darin, die intellektuell und curricular anspruchsvollste Stufe einer theoretisch fundierten Allgemeinbildung in unserem Bildungssystem anzubieten. Das Gymnasium erfüllt dann nicht nur einen aus der Hochschule abgeleiteten Bildungsauftrag, sondern gewinnt eine eigenständige Funktion als paradigmatische vorberufliche Bildungseinrichtung der aufkommenden Wissensgesellschaft.

Unter diesen Voraussetzungen könnte der Hochschulzugang dann neu in Form einer dreistufigen Übergangssequenz organisiert werden, deren Gelenkstück die Einrichtung eines zweijährigen Kollegs (einer Art Studienstufe) zwischen Gymnasium und Hochschule wäre. Die dafür erforderliche Zeit

wird aus der Zusammenlegung des bisherigen 13. Schuljahres mit dem ersten Studienjahr an der Hochschule gewonnen. Das Gymnasium wird generell um ein Schuljahr verkürzt. Das gibt allerdings nur Sinn, wenn dies nicht zu einer Erhöhung des Stoffpensums und des Zeit- und Leistungsdrucks führt, sondern mit einer gründlichen Überprüfung und Konzentration der Lehrpläne einhergeht. Nach dem Abitur in der 12. Klassenstufe trennen sich die Ausbildungswege für diejenigen, die eine Berufsausbildung – gleich in welcher Form – anstreben, und diejenigen, die studieren wollen. Abitur – als Schulabschluss – und Studienberechtigung werden voneinander entkoppelt. Diejenigen, die eine Studienaufnahme beabsichtigen, haben dann die neue Studienstufe zu absolvieren. Erst der erfolgreiche Besuch dieses Kollegs führt zur endgültigen Studienberechtigung. Der Erfolg sollte nicht durch eine punktuelle Prüfung, sondern durch ein kumulatives Punktesystem nachgewiesen werden, das eine Gliederung in individuell flexible Module voraussetzt.

Für eine solche Kollegstufe gibt es grundsätzlich vier Organisationsmodelle: an das Gymnasium angegliedert, als eigenständige Stufe, in der Kooperation von Gymnasium und Hochschulen sowie an der Hochschule. Da eine solche Kollegstufe jedoch das Fächer- und Studienangebotspektrum der Hochschule aufnehmen müsste, ist ihre Errichtung im institutionellen Rahmen der Hochschule – mit einem Höchstmaß an Kooperation mit der gymnasialen Oberstufe – naheliegend. Diese Zusammenarbeit könnte z.B. darin bestehen, dass neben Hochschulangehörigen auch Gymnasiallehrer/innen in dem Kolleg unterrichten. Eine solche Studienstufe hätte im wesentlichen folgende fünf Aufgaben wahrzunehmen:

- eine Einführung in das beabsichtigte Fachstudium sowie eine Vertiefung der dafür erforderlichen fachlichen Grundlagen;
- eine vertiefte Wissenschafts- und Studienpropädeutik;
- eine Orientierungs- und Klärfunktion hinsichtlich der Studien- und Berufswahlmotivation und der Studien(fach)entscheidung;
- eine Einführung in die für das gewählte Studium obligatorischen Neben- bzw. Grundlagenfächer wie überhaupt die Interdisziplinarität;
- Intensivierung mindestens einer modernen Fremdsprache, gegebenenfalls das Nachholen für das Studium erforderlicher Fremdsprachenkenntnisse.

Die Fachoberschulen könnten in eine solche Kollegstufe als besondere Bildungsgänge für das Studium an Fachhochschulen einbezogen werden.

Andere Bildungs- und Zugangswege zur Hochschule wären hier ebenfalls zu integrieren. Sonderregelungen müssten für duale Studiengänge sowie solche Abiturienten geschaffen werden, die zwischen Abitur und Studium eine Berufsausbildung absolvieren. Auf einer solchen Kollegstufe baut dann ein konzentriertes dreijähriges Fachstudium auf, das zu einem ersten berufsqualifizierenden Studienabschluss führt. Dadurch wäre auch die Studienstrukturreform sinnvoll in eine Neuregelung des Hochschulzugangs eingebunden. Die Vorteile des hier vorgeschlagenen Modells bestehen darin, dass es

- eine pragmatische Lösung der Schulzeitfrage ohne Qualitätsverlust anbietet,
- ermöglicht, in der gymnasialen Oberstufe das Kerncurriculum zu stärken, die Studienstufe dagegen stärker wissenschaftspropädeutisch zu gestalten, und damit auch einen Ausweg aus der anhaltenden Kontroverse um die Gestaltung der Oberstufe anbietet,
- an Stelle eines punktuellen Auswahlverfahrens beim Hochschulzugang eine Perspektive entwirft, die Studierfähigkeit effektiv zu verbessern,
- hochschuleigene Auswahlverfahren überflüssig macht,
- die Studienentscheidung besser vorbereitet und
- die Schwelle des Hochschulzugangs niedriger setzt.

Es ist leicht zu erkennen, dass dieser Vorschlag Anregungen aus dem bislang einzigen Modellversuch dieser Art in der Bundesrepublik aufnimmt, nämlich dem von Hartmut von Hentig inspirierten Bielefelder Oberstufenkolleg (vgl. von Hentig 1980; Huber 2001). Gleichwohl unterscheidet sich der hier präsentierte Vorschlag in vielen Punkten von dem Bielefelder Modell – u.a. in der Dauer (zwei statt vier Jahre), aber auch in der grundsätzlichen Beibehaltung einer gymnasialen Oberstufe. Das Kolleg ist keine zusätzliche allgemeinbildende Stufe, sondern eine eindeutig hochschulvorbereitende Institution. Gleichwohl schätze ich die bildungspolitischen Realisierungschancen nicht allzu optimistisch ein. Die großen Lehrerverbände lehnen eine Schulzeitverkürzung ebenso entschieden ab wie eine Entkoppelung von Abitur und Studienberechtigung. Die Schulzeitverkürzung in den Bundesländern dient bislang eher der Rationalisierung als der Qualitätsverbesserung. Und schließlich werden die Hochschulen den Braten riechen und sich einer Mitverantwortung für die Studierfähigkeit entziehen, wie der Teufel das Weihwasser scheut.

Literaturhinweise²

- BATHKE, G.-W. / SCHREIBER, J. / SOMMER, D.: Soziale Herkunft deutscher Studienanfänger – Entwicklungstrends der 90er Jahre, HIS-Kurzinformation A 9/2000, hrsg. von der Hochschul-Informationssystem (HIS) GmbH, Hannover 2000.
- BATHKE, G.-W. / SCHREIBER, J.: Zur sozialen Herkunft der Studierenden aus den alten und den neuen Ländern. In: I. Lischka / A. Wolter (Hg.): Hochschulzugang im Wandel? Weinheim 2001 (im Druck).
- BARTHOLD, H. M.: Das kastrierte Verfahren. In: Deutsche Universitätszeitung 22, 1999, 14-15.
- (BLK) BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG: Zukunft von Bildung und Arbeit – Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2015, Bonn 2001 (Entwurf).
- (BMBF) BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Grund- und Strukturdaten 1999/2000, Bonn 2000.
- (BMBF) BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2000. Erste Zusammenfassung der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn 2001.
- BRINCKMANN, H.: Die neue Freiheit der Universität. Operative Autonomie für Lehre und Forschung an Hochschulen, Berlin 1998.
- CLARK, B.: The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective, Berkeley 1983.
- DALLINGER, P.: Neuordnung des Hochschulzugangs – Zur Einführung des Wettbewerbs im Hochschulsystem. In: Wissenschaftsrecht 31, 1998, 127-151.
- DEIDESHEIMER KREIS: Hochschulzulassung und Studieneignungstests, Göttingen 1997.
- DE RUDDER, H.: Access to Higher Education in Germany. The Career of an Issue. In: Higher Education in Europe, Vol. XXIV, 1999, 567-581.

2 Ohne die im Text zitierten Presseartikel und Presseerklärungen.

- DURRER, F. / HEINE, C.: Studienberechtigte 99 – Ergebnisse der 1. Befragung der Studienberechtigten 1999 ein halbes Jahr nach Schulabgang und Vergleich mit den Studienberechtigten 90, 92, 94 und 96. Eine vergleichende Länderanalyse, HIS-Kurzinformation A3/2001, hrsg. von der Hochschul-Informationssystem (HIS) GmbH, Hannover 2001.
- EDERLEH, J.: Materialien zum Hochschulzugang, hg. von der Hochschul-Informationssystem (HIS) GmbH, Hannover 1997.
- ENDERS, J. / TEICHLER, U.: Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen. Ergebnisse einer Befragung des wissenschaftlichen Personals an westdeutschen Hochschulen, Bonn 1995.
- ETZOLD, S.: Design für Eingangsprüfungen. Erfahrungen in der Auswahlkommission der Universität Witten-Herdecke: In: Forschung und Lehre, 12, 1996, 636-638.
- FEND, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim 1974.
- GEMEINSAME KOMMISSION für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (Hg.): Perspektiven – Studium zwischen Schule und Beruf, Neuwied 1996.
- GRIESBACH, H. / LEWIN, K. / HEUBLEIN, U. / SOMMER, D.: Studienabbruch, HIS-Kurzinformation A 5/98, hg. von der Hochschul-Informationssystem (HIS) GmbH, Hannover 1998.
- GRIESBACH, H. / HEINE, C.: Trends beim Hochschulzugang in den neuen und alten Ländern. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Beiträge zur Hochschulforschung, hg. vom Bayerischen Institut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Heft 1/2, 2000, 101-124.
- VON HENTIG, H.: Die Krise des Abiturs und eine Alternative, Stuttgart 1980.
- HÖDL, E. / ZEGELIN, W.: Hochschulreform und Hochschulmanagement. Eine kritische Bestandsaufnahme der aktuellen Diskussion, Marburg 1999.
- HOFFACKER, W.: Die Universität des 21. Jahrhunderts. Dienstleistungsunternehmen oder öffentliche Einrichtung? Neuwied 2000.
- HOFFACKER, W.: Reform oder Systemänderung. Zur Übertragung betriebswirtschaftlicher Steuerungskonzepte auf das Hochschulsystem. In: Forschung und Lehre 8, 2001, 411-414.

- HUBER, L.: Fähigkeit zum Studieren – Bildung durch Wissenschaft. In: E. Liebau / C. Mack / C. Scheilke (Hg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim 1997, 339-351.
- HUBER, L.: Das Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld und Colleges überhaupt – ein besserer Weg in die Hochschule? In: I. Lischka / A. Wolter (Hg.): Hochschulzugang im Wandel? Weinheim 2001 (im Druck).
- ISSERSTEDT, W.: Studieren ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung – Ergebnisse einer Befragung von Zulassungsbewerbern, HIS-Kurzinformation A 10/94, hg. von der Hochschul-Informations-System (HIS), Hannover 1994..
- KAZEMZADEH, F. / MINKS, K.-H. / NIGMANN, R.-R.: Studierfähigkeit – eine Untersuchung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität, Hannover 1987.
- KELLERMANN, P. (HG.): Studienaufnahme und Studienzulassung – Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen, Klagenfurt 1984.
- KLEMM, K.: Bildung. In: J. Allmendinger / W. Ludwig-Mayerhofer (Hg.): Soziologie des Sozialstaats, München 2000, 45-165.
- KLEMM, K.: Perspektive Akademikermangel. Eine Studie zur Entwicklung auf dem akademischen Arbeitsmarkt bis 2010, hg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, o. O. 2001.
- LENZ, K. / WOLTER, A.: Abitur als Statuspassage. Ein Beitrag zum Funktionswandel des Gymnasiums. In: W. Melzer / U. Sandfuchs (Hg.): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule, Weinheim / München 2001, 175-202.
- LESCHINSKY, A. / ROEDER, P. M.: Gesellschaftliche Funktionen der Schule. In: W. Twellmann (Hg.): Handbuch Schule und Unterricht. Band 3, Düsseldorf 1981, 107-154.
- LEWIN, K.: Die Schnittstelle zwischen Schule und Studium aus der Sicht von Studienberechtigten und Studienanfängern, HIS-Kurzinformation A 18/97, hg. von der Hochschul-Informations-System (HIS) GmbH, Hannover 1997.
- LEWIN, K. / HEUBLEIN, U. / SOMMER, D.: Differenzierung und Homogenität beim Hochschulzugang, HIS-Kurzinformation A 7/2000, hg. von der Hochschul-Informations-System (HIS) GmbH, Hannover 2000.

- LÖWER, W.: Der richtige Weg zur Reform? Hochschuleingangsprüfungen aus juristischer Perspektive. In: *Forschung und Lehre* 12, 1996, 629-631.
- MACHLUP, F.: *Hochschulbildung für jedermann. Eine Auseinandersetzung mit einem Gleichheitsideal*, Zürich 1973.
- MEYER, H.J.: Studierfähigkeit und Hochschulzugang. In: H. J. Meyer / D. Müller-Böling (Hg.): *Hochschulzugang in Deutschland*, Gütersloh 1996, 15-28.
- MEYER, H.J.: Abitur – Berechtigungs- oder Befähigungsnachweis? Überlegungen zur Neuregelung des Hochschulzugangs. In: *Forschung und Lehre* 12, 1996a, 626-628.
- MEYER, H.J. / MÜLLER-BÖLING, D. (HG.): *Hochschulzugang in Deutschland*, Gütersloh 1996.
- MONOPOLKOMMISSION: *Wettbewerb als Leitbild für die Hochschulpolitik*, Bonn 2000.
- MUCKE, K. / SCHWIEDRZIK, B. (HG.): *Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten*, Bielefeld 1997.
- MÜLLER-BÖLING, D.: Wettbewerb im Hochschulzugang. In: H.J. Meyer / D. Müller-Böling (Hg.): *Hochschulzugang in Deutschland*, Gütersloh 1996, 29-40.
- MÜLLER-BÖLING, D.: *Die entfesselte Hochschule*, Gütersloh 2000.
- OLBERTZ, J.-H. / PASTERNAK, P. (HG.): *Profilbildung, Standards, Selbststeuerung*, Weinheim 1999.
- PAULSEN, F.: Bildung. In: W. Rein (Hg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Band I, Langensalza 1903 (2. Auflage), 658-670.
- PERKINS, J.A. / BURN, B.B. (HG.): *Hochschulzugang in den USA und der Bundesrepublik Deutschland*, Göttingen 1980.
- RAU, E.: Non-traditional Students in a Traditional System of Higher Education: The German Case of Formally Non-qualified Students. In: *Higher Education in Europe*, Vol. XXIV, 1999, 375-383.
- RICHTER, R.: Netzwerke zwischen Schulen und Hochschulen. Erfahrungen aus den Niederlanden. In: I. Lischka / A. Wolter (Hg.): *Hochschulzugang im Wandel?* Weinheim 2001 (im Druck).

- RINDERMANN, H. / OUBAID, V.: Auswahl von Studienanfängern. Vorschläge für ein zuverlässiges Verfahren. In: *Forschung und Lehre* 11, 1999, 589-592.
- ROLFF, H.G.: *Sozialisation und Auslese durch die Schule*, Heidelberg 1972 (5. Auflage).
- ROTHFUß, A.M.: *Hochschulen in den USA und in Deutschland. Ein Vergleich aus ökonomischer Sicht*, Baden-Baden 1997.
- SANDFUCHS, G.: Hochschulzugang und Hochschulzulassung in der Bundesrepublik Deutschland aus rechtlicher Sicht. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, hg. vom Bayerischen Institut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Heft 1/2, 1996, 125-138.
- SANDFUCHS, U.: Was Schule leistet. Reflexionen und Anmerkungen zu Funktionen und Aufgaben der Schule. In: W. Melzer / U. Sandfuchs (Hg.): *Was Schule leistet – Funktionen und Aufgaben der Schule*, Weinheim 2001, 11-36.
- SCHOLZ, W.-D.: *Hochschulstudium im Wandel. Empirische Untersuchungen zur Veränderung der Bedeutung akademischer Bildung*, Oldenburg 1992.
- SCHOLZ, W.-D.: *Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium*, Oldenburg 1999.
- SCHREYER, F.: Der Akademikerarbeitsmarkt – Ein Überblick. In: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt und Landesrektorenkonferenz Sachsen-Anhalt (Hg.): *Studieren in Sachsen-Anhalt*, o. O. 1999.
- SCHÜSSLER, R. / SPIESS, K. / WENDLAND, D. / KUKUK, M.: *Quantitative Projektion des Qualifikationsbedarfs bis 2010. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Band 221, Nürnberg 1999.
- SCHULENBERG, W.: *Schule als Institution der Gesellschaft*. In: J. Speck / G. Wehle (Hg.): *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*. Bd. 2, München 1970, 391-422.
- TEICHLER, U.: *Probleme der Hochschulzulassung in den Vereinigten Staaten. Zulassungstests und offener Hochschulzugang in einem differenzierten Bildungssystem*, München 1978.
- TITZE, H.: *Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren*, Göttingen 1990.

- TITZE, H.: Von der natürlichen Auslese zur Bildungsselektion 1780-1980. Argumentationsmuster und Bilanz einer zweihundertjährigen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik 42, 1996, 389-405.
- TROW, M.: Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. In: OECD (ed.): Policies for Higher Education – General Report, Paris 1974, 51-101.
- WEIDIG, I. / HOFER, P. / WOLFF, H.: Arbeitslandschaft 2010 nach Tätigkeiten und Tätigkeitsniveau. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Band 227, Nürnberg 1999.
- WIATER, W.: Gymnasium und Hochschule – ein wechselvolles Verhältnis. In: M. Liedtke (Hg.): Gymnasium. Neue Formen des Unterrichts und der Erziehung, Bad Heilbrunn 1998, 19-32.
- WOLTER, A.: Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung, Oldenburg 1987.
- WOLTER, A.: Hochschulzugang im Umbruch? Die bildungspolitische Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige, Oldenburg 1994.
- WOLTER, A.: Die Entwicklung der Studiennachfrage in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforchung, Band 161, Hannover 1995.
- WOLTER, A.: Das deutsche Gymnasium zwischen Quantität und Qualität. Die Entwicklung des Gymnasiums und der Wandel gesellschaftlichen Wissens, Oldenburg 1997.
- WOLTER, A.: Strategisch wichtige Veränderungen im Ausbildungsverhalten von Schülern und Konsequenzen für den Hochschulzugang. In: Von der Schule über das Studium in den Beruf? HIS-Kurzinformation A4/99, hg. von der Hochschul-Informationssystem (HIS) GmbH, Hannover 1999, 10-22.
- WOLTER, A.: Non-traditional Students in German Higher Education – Situation, Profiles, Policies and Perspectives In: H.G. Schuetze / M. Slowey (eds.): Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change, London 2000, 48-66.
- WOLTER, A.: Neuordnung des Hochschulzugangs durch hochschuleigene Auswahlverfahren. In: I. Lischka / A. Wolter (Hg.): Hochschulzugang im Wandel? Weinheim 2001 (im Druck).

- WOLTER, A. / LENZ, K. / WINTER, J.: Trendwende in der Studierneigung? Die Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2000 in Sachsen, hg. vom Staatsministerium für Kultus des Freistaats Sachsen, Dresden 2000.
- WOLTER, A. / LISCHKA, I.: Studienaufnahme oder Studienverzicht? Studierbereitschaft im Zwiespalt von Chancen und Risiken. In: I. Lischka / A. Wolter (Hg.): Hochschulzugang im Wandel? Weinheim 2001 (im Druck).
- WOLTER, A. / SCHNITZER, K.: Two Decades of Reform in Higher Education in Europe. 1980 Onwards – National Description: Germany, EURYDICE – The Information Network on Education in Europe, Brussels 2000.
- WOLTER, A. / SCHUETZE, H.G.: Higher Education, Non-traditional Students and Lifelong Learning in Industrialized Countries. Developments and Perspectives. In: B. Merrill (ed.): Doors Wide Shut? The Access of Adults, Warwick 2001 (forthcoming).

Martin Bröking-Bortfeldt

Schule und Religion. Pädagogisch-theologische Anmerkungen zu einer offenen Frage

Einleitung

Schule und Religion neu oder anders miteinander zu denken war das erkenntnisleitende Interesse des Verfassers, als er vor 23 Jahren nach einer theologischen Ausbildung das Diplomstudium Pädagogik in Oldenburg anschloss. Es begann mit einer ungewöhnlich umfangreichen, zwei Semester dauernden, jeweils sechsstündigen Lehrveranstaltung über empirische Forschungsmethoden, Datenanalyseverfahren und Wissenschaftstheorie, die von zwei bei dem Symposium am 26. Oktober 2001 in Oldenburg anwesenden Personen durchgeführt wurde. Sie stellten, wie sich auch dem uninformatierten Beobachter bald offenbarte, ein durchaus verschieden temperiertes, argumentativ starkes und wirkungsvolles Gespann dar. Der eine von beiden wird zu seinem 60. Geburtstag geehrt, der andere trat vor mir dabei mit einem Vortrag in Erscheinung.

Empirische Forschungsmethoden in den Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften waren für den Theologen ganz und gar Neuland, aber von Anfang an faszinierend, was gewiss gleichermaßen an den Lehrenden damals und an der Materie lag. Die sich hier eröffnende, gleichsam „empirische Hermeneutik“ (vgl. Leithäuser / Volmerg 1979) bot einen Verstehenshorizont und einen Zugang zur sozialen Wirklichkeit an, der dem dogmatisch und dogmengeschichtlich Geschulten fast wie eine neue, aber eben andere *Offenbarung* erschien. Das sei an einem nicht gerade zufällig gewählten Beispiel erläutert. Eine 1979 in Oldenburg angenommene Dissertation, eine empirische Untersuchung über *Lehrer im Politikunterricht* (vgl. Scholz 1981) geht mehrfach der Frage nach, ob das Merkmal Konfessionszugehörigkeit von Politiklehrerinnen und -lehrern einen empirisch nachweisbaren Einfluss auf ihre gesellschaftspolitischen Orientierungen, ihre Schulreforminteressen

und ihre Kooperationsbereitschaft haben könnte. Die empirischen Befunde ergeben, dass dabei kaum nennenswerte Unterschiede zwischen Angehörigen der katholischen und der evangelischen Konfession bestehen, wohl aber bei der „Gruppe der konfessionell ungebundenen Lehrer“ (Scholz 1981, 120); letztere zeichnen sich dadurch aus, dass sie erheblich weniger der typologisierten Gruppe „deutlich konservativ / stabilitätsorientiert“ zuneigen, aber erheblich mehr der Kategorie „deutlich sozialkritisch / veränderungsorientiert“ (Scholz 1981, 117) zugerechnet werden können. Den damaligen Doktoranden Scholz lässt das vermuten, „dass die Auflösung konfessioneller Bindungen oftmals ein Ausdruck kritischer Auseinandersetzung mit den normativen Strukturen der Kirchen ist, die auf eine insgesamt kritischere normative Handlungsorientierung schließen lässt“ (Scholz 1981, 120), eine These, die auch bei den Fragen nach Schulreformorientierungen und nach innerschulischer Kooperationsbereitschaft bestätigt wird, insofern die konfessionslosen Lehrerinnen und Lehrer „stärker als die anderen ein kritisches und auf Veränderungen tradierter gesellschaftlicher und schulischer Institutionen orientiertes Potential darstellen“ (Scholz 1981, 186; vgl. 158 f.).

Dass hier empirische Forschungsmethoden auf Fragestellungen im Kräftefeld zwischen bildungspolitischen und religiösen Orientierungen bezogen werden können und zu schlüssigen Befunden führen, war einer eher normativ denkenden Theologie nicht nur lange Zeit neu, sondern auch fremd und bisweilen verdächtig. Gleichwohl ist der Erkenntnis- und Analysezuwachs aus empirischen Forschungsergebnissen im Kontext von Religion seit mindestens 25 Jahren so umfassend, dass sich jedenfalls die Praktische Theologie und ganz gewiss die Religionspädagogik diesen sozialwissenschaftlichen Angeboten der Erkenntnisgewinnung und Theoriebildung zunehmend öffnen, auch wenn sich eine empirische Theologie bisher nicht umfassend etabliert hat, jedenfalls nicht im deutschsprachigen Raum (vgl. jedoch *Journal of Empirical Theology* [JET] 1. Jg. 1988 u. ff.).

Ein Grund für dieses Desiderat könnte sein, dass wir uns bei dieser Materie, der wissenschaftlichen Betrachtung von Religion generell und bei unserer speziellen Frage nach Religion in Bildungsprozessen und -institutionen auf ungesichertem Grund, nämlich in mehrdeutigen Wirkungskontexten befinden. „Religion“ hat in unserem Zusammenhang wenigstens drei Bedeutungsfelder, auf die im Folgenden eingegangen wird:

1. Religion als allgemein gesellschaftliches Phänomen.
2. Religion als kirchlich-institutionelle und organisationspezifische Größe.
3. Religion als Teil des schulischen Fächerkanons, von der Verfassung in Art. 7 ausdrücklich als ordentliches Unterrichtsfach garantiert, aber dennoch immer wieder in Frage gestellt, wie nicht nur der seit längerem beim Bundesverfassungsgericht anhängige Rechtsstreit über *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER)* im Bundesland Brandenburg zeigt, der mehr oder weniger latent auch in anderen Bundesländern spürbar ist.

1. Religion in der Gesellschaft

Religion als gesellschaftliches Phänomen darzustellen und zu analysieren ist eine Aufgabe, der sich ganze Hochschulen und Studiengänge widmen. Sie in einem einzelnen Beitrag historisch, ideen- und wissenschaftsgeschichtlich einzugrenzen, ist selbst in hohem Maße Programm und Ausdruck einer Fülle von subjektiven Vorentscheidungen. Mit dieser Einschränkung sei der Versuch unternommen, in einem ersten Durchgang die Thematik von *Schule und Religion* vor ihrem gesellschaftlichen Hintergrund zu betrachten. Den protestantischen Theologen interessiert naturgemäß besonders, welche gesellschaftlichen Folgen für die christliche Religion die Entstehung des Protestantismus seit dem 16. Jahrhundert hatte. Mit dem Beginn der Neuzeit scheint ein Transformationsprozess unabweisbar zu sein, dass sich „nicht allein die Oberflächenansicht gesellschaftlicher Zustände und institutionellen Kirchentums [ändert], sondern die begleitende *Veränderung kollektiven Bewusstseins*, des sozialen Selbst. Mit der Neuzeit schichtet sich auch die Innenansicht der abendländischen Seele um; Entwürfe von Menschsein werden wichtig, die [...] sich seismographisch in philosophischen (und gelegentlich in theologischen) Gedankengängen ankünden: Der Mensch wird Träger und Exekutor von Macht. [...] Das Verhältnis der Menschen zur Welt kommt unter eine neue Perspektive, es wird empirisch-induktiv angeleitet. [...] Von metaphysischer Unsicherheit befallene Menschen [...] wollen sich ihr Dasein durch Erfolge ihrer Weltbeherrschung und ihrer Arbeit sichern“ (Frey 1984, 29 f.).

Mit der westlichen Kirchenspaltung im 16. Jahrhundert wird Religion noch längst nicht zur Privatsache, wohl aber zur Chefsache und damit in menschliche Entscheidungshoheit gestellt, zwar noch mehrere Jahrhunderte im Sinne des *cuius regio, eius religio* des Augsburger Religionsfriedens von

1555 als herrscherliche Entscheidung über die Konfession der Untertanen. Dieses Prinzip, das historisch-politisch bis an den Anfang des 19. Jahrhunderts reicht, ist erst durch den Bedeutungszuwachs der *Allgemeinen individuellen Menschenrechte* und darin vom Recht auf positive und negative Religionsfreiheit abgelöst worden. Eine einheitliche und monolithische Formation von institutioneller Religion in der Gesellschaft hat die Reformation gleichwohl bereits endgültig und irreversibel beendet. Etwas überspitzt formuliert könnte man sagen: Eine *katholische* Kirche im Sinne einer einheitlichen, allgemein gültigen, die ganze Gesellschaft umfassenden und verpflichtenden Institution hat in der Folge des 31. Oktobers 1517 aufgehört zu existieren. Alle sich seitdem gebildeten und fortentwickelnden kirchlichen Institutionen sind – gerade in den deutschsprachigen Stammländern der Reformation – bis heute auf der Suche nach adäquaten Ausdrucksformen ihrer Präsenz in der Gesellschaft, die immer nur annäherungsweise, z.B. in der Spannung von sichtbarer und unsichtbarer Kirche oder von geistlichem und weltlichem Reich, ihre theologischen Grundvoraussetzungen auf die sozialen Realitäten zu beziehen suchen. Zwei gleichermaßen theologisch, pädagogisch und politisch relevante Entscheidungen der Reformatoren spielen dabei eine m.E. bis heute zentrale Rolle: erstens die Bedeutung der Muttersprache für die individuelle Adaption von Religion und zweitens, als notwendige Folge davon, die Entstehung einer Volksbildungsbewegung.

Das „soziale Selbst“ (Frey) des Menschen gewinnt Raum, insofern der persönliche und individuelle Zugang zur Praxis von Religion eröffnet und zugleich notwendig wird. Martin Luthers zentrale theologische Erkenntnis der generellen Sündhaftigkeit und Erlösungsbedürftigkeit des Menschen bedeutet einen Anstoß zur Autonomie, nicht zur Heteronomie, wie er in Predigtauslegungen zum Johannes-Evangelium 1537 und 1538 herausarbeitet: „Die Sünde hat nur zwei Orte, wo sie ist. Entweder ist sie bei dir, dass sie dir auf dem Halse liegt, oder sie liegt auf Christus, dem Lamme Gottes. Wenn sie nun dir auf dem Rücken liegt, so bist du verloren; wenn sie aber auf Christus ruhet, so bist du frei und wirst selig. Nun greife zu, welches du willst. Dass die Sünden auf dir bleiben, das sollte wohl nach Gesetz und Recht sein, aber aus Gnaden sind sie auf Christus, das Lamm, geworfen. Sonst, wenn Gott mit uns rechten wollte, so wäre es um uns geschehen“ (Weimarer Lutherausgabe 46, 683, 28-34). Dieser unüberhörbare Appell an die eigene Entscheidung („nun greife zu, welches du willst“!) hat eine geistesgeschichtliche und theologische Entwicklung von Religion in der Gesellschaft initiiert, die als das Ende aller Fraglosigkeit bezeichnet werden kann.

Alles wird fraglich, auch der individuelle Zugang zur Religion und zum persönlichen Glauben. Nun stellt der Protestantismus nicht den Anspruch, seit dem 16. Jahrhundert eine fundamentale Neuentdeckung zu präsentieren, sondern das Selbstbewusstsein der Reformation basiert seit ihren Anfängen auf der Restitution und Wiederentdeckung des *evangelischen* Glaubens im Sinne des Evangeliums von Jesus Christus, das sich im Studium der ganzen Bibel, ihrem jüdischen und ihrem christlichen Teil, eröffnet und erschließt.

Philipp Melanchthon, Luthers engster Mitarbeiter in Wittenberg und sein Bildungs- und Erziehungsfachmann, hat davon die Forderung einer allgemeinen Schulbildung abgeleitet: „Es vermeinen etliche, es sei gnug zu einem Prediger, dass er Deutsch lesen könnte. Solchs aber ist ein schädlicher Wahn. Denn wer andere lehren soll, muss eine große Übung und sonderliche Schicklichkeit haben; die zu erlangen, muss man lang und von Jugend auf lernen. [...] Und solcher geschickter Leute bedarf man nicht allein zu der Kirchen, sondern auch zu dem weltlichen Regiment, das Gott auch will haben. Darum sollen die Eltern, um Gottes willen, die Kinder zur Schule tun und sie Gott dem Herrn zurüsten, dass sie Gott, andern zu Nutz, brauchen könnte“ ([1528] zit. nach Nipkow / Schweitzer 1991, 86). Diese Sätze können als ein früher Aufruf zum Schulbesuch und zu einer fundierten Lehrerbildung verstanden werden; denn Melanchthon liegt offenkundig daran, sowohl innerkirchliche als auch öffentliche Bildung zu professionalisieren. Er begründet Bildungspartizipation theologisch, aber legt bereits den Grundstein für eine Entwicklung, die das Recht auf Bildung als eines der wesentlichen individuellen Grundrechte definieren wird; so heißt es in Artikel 26 der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* der UNO vom 10. Dezember 1948: „Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung. [...] Die Ausbildung soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziele haben“ (zit. nach www.amnesty.de/rechte/aemr.htm).

Diese Erklärung mit ihrem universellen, weltweiten Geltungsanspruch greift nicht mehr auf religiöse oder theologische Begründungen zurück wie sie noch in vergleichbaren Zielsetzungen zu Beginn der Neuzeit enthalten sind. Dies ist ein zentrales Merkmal von Religion im gesellschaftlichen Prozess der vergangenen rund 500 Jahre: Ihre institutionelle Einbindung in die Gesellschaft verändert sich; gleichsam stößt die christliche Religion, zumindest im mitteleuropäischen Raum, indem sie selbst allgemeine Bildung gefordert und über lange Zeiträume, z.B. in kirchlichen bzw. kirchlich beauf-

sichtigten Schulen institutionell gesichert hat, einen Prozess mit an, der sie selbst für die Begründung von Öffentlichkeit bzw. von öffentlichem Leben partiell entbehrlich gemacht hat – oder wie es Jürgen Habermas, inzwischen klassisch, so ausdrückt: Neu ist in einer in die Moderne eintretenden Gesellschaft „ein Entwicklungsstand der Produktivkräfte, der die Ausdehnung der Sub-Systeme zweckrationalen Handelns permanent macht und dadurch die hochkulturelle Form der Legitimation von Herrschaft durch kosmologische Weltinterpretationen in Frage stellt“ (Habermas 1978, 68; vgl. Bröking-Bortfeldt 1989, 19-23). Dennoch wäre es verfehlt, Religion damit als nur noch privat für belangvoll oder gar für obsolet zu erklären. Denn allein schon die Ätiologie neuzeitlicher Bildung stößt ohne den Bezug auf Personen und Programme wie die von Philipp Melanchthon, Johann Amos Comenius, August Hermann Francke, Friedrich Schleiermacher oder Maria Montessori überhaupt nicht zu ihren Quellen vor. Gleichwohl bleibt festzustellen, dass der fundamentale Begründungs- und Bedeutungswandel von *Religion in der Gesellschaft* gerade mit ihren Folgerungen für das Bildungssystem immer wieder neue Definitionen und Praxisbegründungen erfordert.

2. Kirchlich vermittelte Religion

Die vermeintliche Lösung für oder von Religion in der Spät- bzw. der Post-Moderne, sie nur mehr zur Privatsache des Individuums zu erklären, ist nicht nur, wie zuvor angedeutet, aus historischer Sicht verfehlt, sondern auch in bildungstheoretischer und bildungspolitischer Hinsicht fragwürdig. Die NRW-Bildungsdenkschrift von 1995 „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ bietet dafür ein fatales Beispiel, indem sie Religion unter den sieben Lerndimensionen lediglich in der *Kategorie 2 Kulturelle Tradition* subsummiert und entsprechend die Bedeutung von religiösem Lernen im öffentlichen Bildungssystem vehement in Frage stellt (vgl. Bildungskommission 1995, 105 u. 108 f.). Wenn dem gegenüber Religion nicht privatisiert und isoliert wird, ist angesichts der Dynamik ihrer Entwicklungsprozesse eine immer wieder neue Standortbestimmung im Bedingungsgefüge von Gesamtgesellschaft, Bildungssystem und religiösen Institutionen erforderlich.

Damit kommt die theoriegeleitete Frage nach *kirchlich vermittelter Religion* im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Prozess in den Blick. Eine Retrospektive in die Diskussionsphase seit dem Zweiten Weltkrieg findet mindestens drei Positionen vor, die im Folgenden andeutungsweise aufgegriffen werden: 1. den allgemeinen Konsens, dass eine *christliche Gesell-*

schaft nicht bzw. nicht mehr vorausgesetzt werden kann; 2. die provozierende und bis heute bedenkenswerte These des Religionssoziologen Joachim Matthes aus dem Jahr 1964 vom „Auszug der Kirchen aus der Gesellschaft“ (vgl. Herms 2000, 832) und 3. das Konzept der christlich-ökumenischen Bewegung und des Ökumenischen Rates der Kirchen von der *verantwortlichen Gesellschaft*, das eine nahe Entsprechung in der katholischen Befreiungstheologie vor allem lateinamerikanischer Provenienz besitzt. Welcher der z. T. divergierenden Ansätze auch immer favorisiert wird und die größte Deutungsreichweite besitzen mag, jeder von ihnen ist an theologischen Selbstansprüchen und an gesellschaftlichen Wirkungen messbar. Ein solcher Selbstanspruch der christlichen Kirche seit neutestamentlichen Zeiten ist z.B. an der folgenden Definition von Kirche ablesbar: „Die Versammlung der von Gott aus den vielen Völkern Heraus- und Zusammengerufenen, durch den Glauben qualifizierten Menschen, ist die ekklesiā, wobei das Wort gleichermaßen für die *Versammlung* am jeweiligen Ort wie auch für die *Gesamtheit der Gläubigen* im weltweiten Zusammenhang gebraucht wird“ (Coenen 2000, 1136). Das seit neutestamentlichen Ursprüngen niemals spannungsfreie Verhältnis zwischen lokaler, also partikularer und universaler Dimension von Kirche sowie zwischen Innen- und Außensicht der Glaubensgemeinschaft ist zugleich ein vitaler und kreativer Anstoß, Kirche nach innen und nach außen in den gesellschaftlichen Raum hinein immer wieder neu zu bestimmen und etablierte Erscheinungsformen in Frage zu stellen.

2.1 Eine eindimensionale *christliche Gesellschaft* hat in Europa, wie schon angedeutet, spätestens mit der religiösen und konfessionellen Diversifizierung durch die Reformation des 16. Jahrhunderts aufgehört zu bestehen – wenn eine solche überhaupt jemals existiert hat. Die Geschichte des vor allem urbanen Judentums in Westeuropa und auch speziell in Deutschland gibt Anhaltspunkte, dass das Verhältnis zwischen jüdischer Minorität und christlicher Majorität, wenn Gemeinschaftsformen denn friedensfähig und menschenwürdig waren, immer schon Züge eines überkonfessionellen und profanen Gemeinwesens getragen hat. Religiöse Toleranz und Pluralität sind demnach weitaus ältere Maximen als sie die antisemitisch, rassistisch und militaristisch motivierte Barbarei des 20. Jahrhunderts unausweichlich werden ließen. Die Frage ist nur, warum christliche Kirchen – abgesehen von den historischen Friedenskirchen wie Mennoniten und Quäkern – das friedensstiftende und gemeinschaftsfördernde Element ihrer neutestamentlichen Botschaft (vgl. z.B. Mt 5,9; Hebr 12,14) über viele Jahrhunderte nicht stärker in die gesellschaftliche Debatte und in konkrete ethische Normensysteme mit

praktischen Handlungsfolgerungen eingebracht haben. An die Beantwortung dieser Frage, die zu den schwierigsten der Religions- und Theologiegeschichte gehört, hat sich u.a. Immanuel Kant im Zusammenhang mit seiner bekannten Definition von Aufklärung aus dem Jahr 1784 herangewagt: „*Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. [...] Dass die Menschen, wie die Sachen jetzt stehen, im ganzen genommen, schon im Stande wären, [...] in Religionsdingen sich ihres eigenen Verstandes ohne Leitung eines andern sicher und gut zu bedienen, daran fehlt noch sehr viel*“ (Kant 1971, 53 u. 60). Aufklärung als Mündigkeits- und Emanzipationsprozess hat Religion nicht ausgespart, aber nach Kants Überzeugung „in Religionsdingen“ eine besonders schwierige und langwierige Aufgabe vor sich. Der aufklärerische Impuls macht offenbar, dass Religion intensive Lernprozesse nötig hat, und es ist bis heute eine offene Frage, ob sich christliche Kirchen selbst auf solche aufklärerischen gesellschaftlichen Lernprozesse *in Sachen Religion* einlassen oder aber ob sie in diesen eine Selbstgefährdung sehen und ihnen von daher skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen.

2.2 „Der Auszug der Kirchen aus der Gesellschaft“, wie Joachim Matthes‘ alarmierende Diagnose (vgl. Herms 2000, 832) aus den 1960er Jahren lautet, macht ein Problem deutlich, das so alt ist wie die christliche Religion selbst: Weltflucht oder Weltbezug ist die immer wieder gestellte Frage, auf die schon die Bibel unterschiedliche Antworten gibt. Der prophetischen Aufforderung, „Suchet der Stadt Bestes“ (Jer 29,7) steht die Aussage gegenüber, „Wir haben hier keine bleibende Stadt, sondern die zukünftige suchen wir“ (Hebr 13,14). In allen Phasen der Kirchengeschichte hat es Lebens- und Sozietätsentwürfe nach der einen oder der anderen Maxime gegeben. Beide haben für sich die biblische Basis geltend gemacht, beide haben schöpferische Kräfte entwickelt, und beide sind an ihre Grenzen gestoßen. In den 1960er Jahren lag die besondere Brisanz des möglichen oder auch nur vermeintlichen *Auszugs der Kirchen aus der Gesellschaft* in der Koinzidenz mit einer dringend nötigen Bildungsreform. Es gab und gibt Anzeichen dafür, dass dieser Auszug der Kirchen vor allem ein Rückzug aus dem Bildungssystem werden könnte – zum Schaden aller Beteiligten. Nur wenn von Seiten *kirchlich vermittelter und institutioneller Religion* Konzepte angeboten werden, im Sinne der spätestens seit der Aufklärung unverzichtbaren Autonomie religiösen Lernens mitten im Bildungssystem und nicht an seinen Rändern und schon gar nicht außerhalb von ihm tätig zu werden, kann der Eindruck vermieden werden, kirchliche Instanzen würden an Privilegien festhalten,

wären in Wirklichkeit aber doch auf dem Rückzug aus der gesellschaftlichen Mitverantwortung für lebenslanges Lernen.

In der bildungs- und kirchenreformerischen Phase um 1970 hat das Ernst Lange, Paulo Freire aufgreifend, präzise auf den Begriff gebracht: „Die Analyse der ‚Kultur des Schweigens‘, gewonnen im Konfliktfeld postkolonialer Unterdrückung, wirft ein erhellendes Licht auf ähnliche, viel feiner gesponnene Phänomene hierzulande: die Lernunfähigkeit, das scheinbar unangefochtene, in Wirklichkeit tief resignierte ‚Ausgelernthaben‘ einer Mehrheit der Erwachsenen“ (Lange 1980, 125). Lange befürchtete nicht zu Unrecht, dass eine restaurative religiöse Institution Lernunfähigkeit und Lernunwilligkeit fördern und selbst verkörpern könnte. Ein *tief resigniertes Ausgelernthaben* einer Mehrheit von erwachsenen Menschen ist nicht nur bildungspolitisch fatal, sondern für eine Kirche des Evangeliums, die eine gute, bestärkende und menschenfreundliche Botschaft verkörpern will, im hohen Maße eine Selbstinfragestellung. Es ist m.E. bis heute unentschieden, welcher kirchliche Kurs sich auf die Dauer durchsetzen wird. Die letztthin anzutreffenden technokratischen und funktionalistischen Modelle eines *Pfarr- und Gemeindebildes* 2000 haben großenteils weder an der Basis noch in Gremien weiterführende programmatische Lernprozesse in Gang gebracht, sondern oftmals sehr konventionelle und rückwärtsgewandte Erwartungen freigesetzt.

2.3 Dem gegenüber bietet die christlich-ökumenische Bewegung, die Ernst Lange und Paulo Freire wichtige Impulse verdankt, ein Modell von religiösem Lernen in und mit den Kirchen an, das in der Lage sein könnte, die zuvor angesprochenen Aporien und Sackgassen zu überwinden. Das seit den 1960er Jahren ökumenisch diskutierte Konzept einer *verantwortlichen Gesellschaft* hatte einen ersten Kristallisationspunkt in den Antirassismus- und Antimilitarismusprogrammen, zu denen alle Kirchen ihre Position finden mussten, und ist in den 1980er Jahren durch die drei generativen Themen *Gerechtigkeit, Frieden und Integrität der Schöpfung* in einen konziiliaren, weltweiten Lernprozess eingemündet, der in der heutigen Globalisierungsdebatte nur unvollständig wieder aufgegriffen wird. In den 1990er Jahren ist es partiell gelungen, didaktische Konzepte des *Ökumenischen Lernens* gleichermaßen für das Religionssystem Kirche und für das Bildungssystem Schule fruchtbar zu machen: „Kirchliche Praxis [...] kann durch die sensible und sozialwissenschaftlich-empirisch fundierte Wahrnehmung von Menschen und Gruppen auf Lernanforderungen stoßen, die gleichermaßen Ver-

ständnis, Konsensfähigkeit und Glaubwürdigkeit fördern, gerade angesichts einer fortschreitenden Pluralisierung und Säkularisierung der Gesellschaft. [...] Die Erneuerung des Lernorts Schule ist im Interesse aller dort Tätigen eine gesellschaftliche Grundanforderung, die dem aufklärerisch entstandenen Menschenrecht der Bildung für alle verpflichtet ist. Didaktische und methodische Anregungen einer konziliaren Lernstruktur vermögen dieses Menschenrecht in ökumenischer Verantwortung zu materialisieren“ (Bröking-Bortfeldt 1994, 228 f.).

Es bleibt heute anzumerken, dass eine *konziliare Lernstruktur* immer noch weithin auf ihre Dechiffrierung und Anschaulichkeit wartet. Das mag daran liegen, dass zum einen der in den 1980er Jahren öffentlich stark beachtete und diskutierte Vorschlag Carl Friedrich von Weizsäckers, ein weltweites *Friedenskonzil* der ganzen Christenheit zu initiieren, nicht realisiert werden konnte. Das könnte zum anderen in der 1989/90 rasant veränderten europäischen politischen Landschaft begründet sein, die speziell in Deutschland für mindestens ein Jahrzehnt ganz andere Interessen in den Vordergrund rückte. Und schließlich ist erst im vergangenen Jahrzehnt der Dialog zwischen den Kulturen und Religionen sowie zwischen religiösen und nichtreligiösen Menschen so deutlich in ökumenische Lernkonzepte eingefügt worden, dass gesellschaftliche Institutionen sie erst allmählich in konkretes Handeln umsetzen. Hans Küngs „Projekt Weltethos“ (vgl. Küng 1990), das eine weltweite politische Friedensfähigkeit von der Friedensbereitschaft der Religionen untereinander abhängig sieht, hat bis heute eine außerordentlich schlüssige und überzeugende Erklärungsreichweite. Es erweist sich im Blick auf aktuelle Krisenherde wie Balkan, Naher Osten und Afghanistan als geradezu prophetisch.

3. Religion in der Schule

Das Verhältnis von Schule und Religion, das in jeder einzelnen Lerngruppe, Klasse und Schule die gesellschafts- und geopolitische „Großwetterlage“ widerspiegelt, könnte nach allen vorangegangenen Ausführungen mit einem resignativen Seufzer als ein allzu kompliziertes und unübersichtliches Gemenge angesehen und zu den Akten gelegt werden. Damit wäre allerdings weder der Gesellschaft noch der Schule geholfen. Denn nicht zuletzt durch die von Küng angestoßene *Weltethos*-Debatte scheint es unabweisbar zu sein, dass die Friedensfähigkeit zwischen ethnischen und religiösen Gruppen

entscheidend von ihrer Dialogbereitschaft abhängt. Und wo sonst als im Bildungssystem Schule kann dieser Dialog erlernt und eingeübt werden?!

Bei der Verortung von *Religion in der Schule* wird es argumentativ nicht hinreichen, bloß auf die gegenwärtig und voraussichtlich auch in mittlerer Zukunft gültige Verfassungslage gemäß Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes zu verweisen, der Religion als ordentliches Lehrfach in den öffentlichen Schulen beschreibt, das in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt wird. Denn diese mehr als 50 Jahre alte Verfassungsbestimmung ist wie jede Rechtsnorm gesellschaftlichen Veränderungsprozessen unterworfen. So ist die relativ überschaubare Bi-Konfessionalität der ersten Nachkriegsphase längst durch etliche gesellschaftspolitische Schübe ausdifferenziert worden. Dazu gehören Migrationsbewegungen seit den 1960er Jahren ebenso wie Kirchenaustrittswellen und vor allem die immer noch unabgeschlossene Neubildung der kulturellen und religiösen Landschaft in Deutschland durch den Vereinigungsprozess seit zwölf Jahren. Als Grenzgänger zwischen westlichen und östlichen Bundesländern Ende der 1990er Jahre hatte ich die Chance, mir selbst z.B. in Kölner und in Erfurter Schulen ein Bild von der konkreten Situation des Religionsunterrichts in der Primar- und in der Sekundarstufe I zu machen. Mein vorläufiges Fazit lautet:

1. Die Konfessionalität des Religionsunterrichts hat sich, regional zwar unterschiedlich, schon seit längerem geöffnet – nach meiner Einschätzung keineswegs zum Schaden des Faches, das seine Vitalität gerade in der Vielfalt von Modellen und Projekten interkonfessioneller Kooperationen erweist.
2. Den Beziehungen zwischen Schule und Kirchen, die die Verfassungslage nahe legt, ist gerade aus pädagogischen Gründen nicht damit gedient, wenn eine der beteiligten Seiten auf konfessionelle Abgrenzung pocht. Die Bedeutung von *gelebter Religion*, die nach wie vor überwiegend in den einzelnen Konfessionen stattfindet, erweist ihre ökumenische Weite, wenn sie ihre eigene Position vor der Folie der Anderen und der Fremden wahrnimmt.
3. Diese Fremd- und Eigenwahrnehmung ist bindend auf Dialogfähigkeit und Dialogbereitschaft angewiesen. Eine der negativsten Erfahrungen im Osten war für mich die abgründige Ignoranz gegenüber Religion generell, die bisweilen – auch noch zehn Jahre nach der Wende – mit einer militanten Religions- und Kirchenfeindlichkeit gepaart war. Dialog ist

nur möglich mit einem Mindestmaß von Kenntnissen der eigenen und der anderen Positionen.

4. Einer nicht nur religiösen, sondern generell kulturellen Verarmung kann am ehesten mit einem schulischen Fächerangebot begegnet werden, das Religion, Ethik und Philosophie wirklich gleichberechtigt behandelt. Diese Gleichberechtigung kann und soll nicht davon absehen, dass mit Religion ein Mitglied dieser Fächergruppe durch die Existenz von Kirchen und Konfessionen noch eine andere und weitere Verankerung im öffentlichen Leben besitzt als die übrigen beiden Fächer.
5. Wer an einem gesellschaftlichen Prozess nicht nur im Horizont des eigenen Landes sondern grenzüberschreitend interessiert ist, einem Prozess, an dem die nachwachsende Generation im Bildungssystem Schule lernend und partizipierend mitwirkt, sollte nicht den Fehler totalitärer Systeme des 20. Jahrhunderts wiederholen, die ihr Heil in der Eliminierung von Religion suchten.
6. Auf die gegenwärtigen und absehbaren gesellschaftlichen Bedingungen scheinen mir die derzeitigen Verfassungsbestimmungen zum Religionsunterricht am besten reagieren zu können. Das schließt ausdrücklich die östlichen Bundesländer mit ein, deren politische Situation sich nach meiner Einschätzung nicht so sehr durch eine Angleichung an den Westen verbessern wird, als vielmehr durch ein hohes Maß an Lernchancen und offenen Horizonten für eigene Lösungen, zu denen ausdrücklich auch religiöse Wirklichkeitsdeutungen und gelebte Religion gehören.

Ich komme zum Ausgangspunkt zurück und damit auch zum Schluss: Das pädagogische und empirisch-sozialwissenschaftliche Lernangebot und Instrumentarium, das die Oldenburger Universität mir einst anbot und selbstverständlich bis heute bereithält, hat den theologischen Horizont, vor dem Religion vermeintlich vorrangig ihren Ort hat, entscheidend geweitet. Ob es Lehrerinnen und Lehrer im Politikunterricht oder Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht waren, die zum Thema empirischer Forschungsvorhaben wurden: Sie alle waren und blieben Subjekte, die den forschenden Personen zu einer lebendigen Hermeneutik verhalfen und gleichsam als aufgeschlagene Bücher unendlich viel wertvoller wurden als hundert gelesene Bücher. Deshalb scheint bis heute durch alle Praxis und Pragmatik von Fragebögen, Lochkarten (die es damals noch gab), Bildschirmen und Computerprogrammen ein Ethos hindurch, das nun doch auch eine theologische Qualität

besitzt: „Was ist der Mensch?“ fragt jeder empirische Forschungsansatz, auch wenn er nur ein ganz diskretes Segment ausgewählt hat. „Was ist der Mensch?“ fragt auch schon die biblische Tradition seit ihren Anfängen (vgl. Ps 8,5) und hat weder Theologie noch Pädagogik bis heute darüber arbeitslos werden lassen.

Ganz am Schluss eines Vortrags steht gewöhnlich der artige Dank an das Auditorium für die geschenkte Aufmerksamkeit. Ich danke auch: für die Aufmerksamkeit, die vor 23 Jahren einem jungen, in seiner Berufsperspektive noch ziemlich unsicheren Theologen vom Anfang seines pädagogischen Zweitstudiums an in der Oldenburger Universität geschenkt wurde. Diese Aufmerksamkeit, die dann zunehmend eine wechselseitige wurde, hat bis heute nicht nachgelassen. Sie war in einer wunderbaren Mischung von Theorie und Empirie produktiv, hat neue Perspektiven eröffnet und dabei etwas hervorgebracht, was keine noch so ausgeklügelte Schul-, Studien-, Kirchen- oder Gesellschaftsreform bewirken kann: freundschaftliche Bande – ich danke herzlich!

Literaturhinweise

- BILDUNGSKOMMISSION NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift, Neuwied u.a. 1995.
- BRÖKING-BORTFELDT, M.: Konfessioneller Religionsunterricht angesichts der multikulturellen und multireligiösen Zusammensetzung von Schulklassen. Oldenburger Universitätsreden Nr. 59, Oldenburg 1994.
- BRÖKING-BORTFELDT, M.: Mündig Ökumene Lernen. Ökumenisches Lernen als religionspädagogisches Paradigma. Schriftenreihe der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg 1994.
- BRÖKING-BORTFELDT, M.: Schüler und Bibel. Eine empirische Untersuchung religiöser Orientierungen. Die Bedeutung der Bibel für 13- bis 16-jährige Schüler, Aachen ²1989.
- BUSCH, F. W. / SCHOLZ, W.-D.: Brauchen Familien Leitbilder? Oldenburger Universitätsreden Nr. 125, Oldenburg 2000.
- COENEN, L.: ART. „KIRCHE“. IN: DERS. / HAACKER, K.: Theol. Begriffslexikon zum NT. Neubearb. Ausg. Bd. 2, Wuppertal 2000, 1136-1167.

- FREY, CH.: Art. „Gesellschaft / Gesellschaft und Christentum VII. Neuzeit: Soziologisch / Ethisch / Fundamental-theologisch“. In: TRE Bd. 13, Berlin u.a. 1984, 13-39.
- FRIELING, R. / SCHEILKE CH. TH. (HG.): Religionsunterricht und Konfessionen, Göttingen 1999.
- HABERMAS, J.: Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘, Frankfurt/M. ⁹1978.
- HERMS, E.: Art. „Gesellschaft IV. Christentum“. In: RGG⁴ Bd. 3, Tübingen 2000, 830-833.
- KANT, I.: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Ders.: Werke in zehn Bänden, hg. v. W. Weischedel. Bd. 9, Darmstadt 1971, 53-61.
- KÜNG, H.: Projekt Weltethos, München ²1990.
- LANGE, E.: Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche, München u.a. 1980.
- LEITHÄUSER, TH. / VOLMERG, B.: Anleitung zur empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren, Frankfurt/M. 1979.
- NIPKOW, K. E. / SCHWEITZER, F. (HG. U. BEARB.): Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Bd. 1: Von Luther bis Schleiermacher, München 1991.
- SCHOLZ, W.-D.: Lehrer im Politikunterricht. Eine Untersuchung beruflicher Orientierungen der Lehrer an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien, Weinheim u.a. 1981.
- SCHOLZ, W.-D.: Methodenprobleme der Bildungsforschung. Zur Leistungsfähigkeit quantitativer und qualitativer Forschungsverfahren. In: F. W. Busch (Hg.): Aspekte der Bildungsforschung. Studien und Projekte der Arbeitsstelle Bildungsforschung im Fachbereich 1 Pädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft, Oldenburg 1996, 51-72.
- SCHOLZ, W.-D.: Die Universität Oldenburg im Urteil ihrer Studierenden. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Oldenburger Universitätsreden Nr. 48, Oldenburg 1992.

Karl-Heinz Funke

Intellektualität und praktische Politik. Der Wissenschaftler in der Kommunalpolitik

Da steht er jetzt am Rednerpult, im durchaus nicht großen Ratssaal seiner Heimatstadt. Ein kurzer Blick noch auf die Manuskriptblätter, handschriftliche Stichworte, dann hebt er an. Ja, wohlgemerkt, hebt an. Er spricht nicht. Das bloße Sprechen überlässt er anderen. Es kommt die Rede, die Suada, die gerade noch vorhandene Langeweile, das Kontinuum fast jeglicher Sitzung, verfliegt. Die Köpfe heben sich, man richtet sich auf und hört zu. Ja, dass sind seine Formulierungen, dass ist Professor Dr. Wolf-Dieter Scholz in der Debatte: Präzision ist des Meisters Stärke, strikt formallogisch wird argumentiert. Hat es der politische Gegner in seiner Rede anders gehalten, wird der Widerspruch schonungslos angeprangert und offen gelegt. Logisch hat es eben zu sein, wenn man beweist, begründet, rechtfertigt und – so hat man den Eindruck – ein Argument, eine Einstellung, eine Meinung ist dann schon ohne Wert, wenn sie nicht eingebettet ist, im streng logisch-gedankliche Abfolgen. Präzise in der Sprache, ohne Umschweife dem Gegner verdeutlichend, wenn er nicht so eindeutig, klar und exakt gewesen sei, könne ja auch wohl seine Urteilskraft nicht weither sein, geschweige dann, dass man ihm auch nur ansatzweise folgen könne. Und dann, von Zeit zu Zeit, diese, wie es schon jemand nannte, „seh-her-Pausen“, ein charakteristisches Markenzeichen des Kommunalpolitik treibenden Professors. Da wird ein konkreter Sachverhalt auf die Ebene höherer Abstraktion gebracht. Der Begriff, dieses verdichtend ist ein Fremdwort, ausgesprochen kommt die Pause: Man spürt förmlich den inneren Monolog, den der Redner jetzt mit sich führt : „Habt Ihr das auch begriffen? War es zu hoch? Ist das Niveau noch angemessen? Könnt Ihr mir folgen? Muss ich es noch einmal umschreiben? Soll ich noch einmal wieder herabsteigen und für alle verständlich werden? Oder muss ich nicht auch einen pädagogischen Auftrag erfüllen und Anregung geben, zum

Nachdenken auffordern? Verdient habt Ihr's doch! Oder lohnt es sich nicht? Ja, ja, ich weiß doch, so hoch darf ich nicht. Muss ich wieder runter kommen? Keller, Souterrain, Parterre, na ja, 1. Stock mag gehen. Viel höher reicht Eure Kraft zum Steigen nicht. Aber verdammt, so müht Euch doch, schließlich war ich früher auch einmal Autoschlosser, und ein bisschen Abgrenzen muss sich ein deutscher Wissenschaftler schließlich auch, sonst könnte ja jeder... Nein, nein, ich weiß, ans Sonnendeck der Erkenntnis, des objektiven Wissens kann ich Euch nicht führen, da bin ich allein, aber wenn ich schon hinabsteige, so könnt Ihr doch auch ein paar Stufen wagen. Na bitte, ich sehe doch in Euren Augen das Staunen, mit der Neugier zusammen die erste Voraussetzung, um auch intellektuell zu neuen Ufern zu kommen. Und ich sehe doch hier und da auch das Blitzen in der Pupille, welche die Freude darüber ausdrückt, dass ich's den anderen schon alleine durch widerspruchsfreie Gedankenführung und sprachliche Präzision heimzahle. Und trotzdem – denkt dran – bin ich einer von Euch, und das könntet Ihr auch schon einmal, undankbar wie Ihr seid, öfter honorieren. Wäre ich Euch nicht überlegen, würde es Euch doch auch nicht recht sein, und ein guter Lehrer ist seinen Schülern mehr als nur eine Seite im Lehrbuch voraus. Aber was soll's, da bin ich halt Minderheit und will es sein und muss es bleiben.“

Jede und jeder merkt es, die Rede ist mal wieder die beste des Abends. Das anzuerkennen mag manchen schwer fallen, man kann Realität aber nur zeitweise ausblenden. Und wer nicht nur Spaß an Rhetorik und Rhetorikern hat, sondern dem sich Kopf und Herz bei einer gekonnten Rede öffnen, freut sich auch und lacht. Da ist der Meister: Süffisanz, Ironie, selten abgeleitet zum Zynismus (dann muss schon jemand unqualifiziert Widerspruch wagen – den kann er nicht ab, der Professor, hier wohl ganz in der Tradition der bürgerlichen Gelehrtenstube stehend). Und dann mit dem Blick zur anderen Seite: „Regt Euch nur auf, Ihr kleinen Geister. Ich sehe es Euch doch an, wie Ihr im Inneren gespalten seid zwischen Begeisterung, Zustimmung und Ablehnung, nur deshalb, weil Ihr es nicht könnt und auch nicht besser wisst! Ich sehe es und weiß es doch!“ Die Könner nicken, die Neider blenden aus.

Und wer Freude hat an Rhetorik und Rhetoriker, der registriert auch dies: Der Redner, und welcher Könner auf diesem Gebiet wüsste es nicht von sich selbst, delectiert sich auch an seinen Formulierungen, an seinen sprachlichen Wendungen, an Topoi und Bildern, an der strengen klaren Beweisführung und Argumentationslinie, derer sich niemand entziehen kann. Ja, derer sich niemand entziehen kann! Am Ende der Rede zeigt es sich: Der Einzige, der

Beifall bekommt an diesem Abend, ist der Professor, selbst aus den gegnerischen Reihen kommt er, der Beifall, obwohl man doch völlig anderer Meinung war oder ist. Nach dem ersten Klopfen zucken sie auch erschrocken zurück: Verdammt, warum zeigst du Zustimmung, du bist doch dagegen. Hat dich der doch wieder einmal an die Hand genommen, dich dem parteipolitischen Kalkül entzogen, dich sozusagen dem Walten des objektiven Geistes anheim gegeben.

„Wolf-Dieter, du warst Klasse“, der Blick zurück verrät alles: Hast Du es denn auch begriffen? „Danke, Sie sind aber auch schwach“, das Gesicht zur anderen Seite gewendet. Aber wenn ich so gut bin, was ja zweifelsfrei richtig ist und von niemanden bestritten werden kann, warum bin ich dann nur Euer Kumpel nach der Rede und nicht dauerhaft für immer und vor der Rede? Und in diesem Augenblick möchte man ihm zurufen: „Ach mein Gott, Wolf-Dieter, streich dies Begehren, streich diesen Anflug von Melancholie, der sich immer wieder in solchen Situationen bei Dir einstellt. Auch und gerade ein Mann wie Du ist nicht der Liebling der Götter schlechthin, der lebt in Kontroverse, teilt zwar nicht nur in Zustimmung und Ablehnung, aber da, wo die Zustimmung ist, ist dann doch Furcht – Furcht, eben nicht Angst, weil man das, wovor man sich fürchtet, ja nicht definieren kann. Es ist halt das Unbehagen, das sich bei denen einstellt, die Dir nicht das Wasser reichen können. Und dieses hat er ja nicht mitbekommen, als seine genetische Struktur gelegt, sich nicht aneignen können, als sein Charakter gebildet und geformt wurde. Dieses sich Anbiedern, wider besseren Wissens um Zustimmung heischen, sich herab zu lassen, um Kumpel zu sein, nein, das kann er nicht. Kann er es nicht oder will er es nicht? Da ist man unentschieden, wie so oft im Leben mischt sich hier wohl beides. „Aber mein Lieber, es ist kein Grund zur Trauer, es ist kein Grund zum Selbstmitleid, und zur Resignation neigst Du ja ohnehin nicht. Die Wichtigen; viele sind’s ja auch nicht, eher auch eine Minderheit; wissen vieles von Dir, wissen so auch um Dein (im wahrsten Sinne des Wortes) „inbrünstiges“ Schicksal. Und sind trotzdem oder gerade deshalb für Dich. Du erwartest Zuneigung, man soll Dich lieben, welchem Irdischen wird das zuteil? Achtung, Anerkennung, Respekt, ja durchaus auch Bewunderung, Unentbehrlichkeit, das muss in Deinem Falle reichen.“ Wer von jenem mehr hat, hat wohl von diesem weniger.

Schlimm ist es, wenn jener Mensch, um den es dabei geht, all dies, von sich selbst nicht weiß. Wolf-Dieter Scholz hat schon diese Selbsterkenntnis. Diese schließt aber den Anflug von Melancholie in eben bestimmten Situati-

onen nicht aus, und er kann damit umgehen. Sein Humor, sein Witz belegen dies; ansonsten wäre er längst verbittert, hätte resigniert aufgegeben oder wäre ein Autist geworden. Denn so einfach ist das ja alles nicht, weder subjektiv noch objektiv. Wissenschaft, auch wenn sie sehr praxisorientiert ausgerichtet ist, Intellektualität und praktische Politik, zumal Kommunalpolitik, sind ja nicht von vornherein deckungsgleich, geschweige denn auch nur annähernd synonym.

Der Ausflug muss sein und sei darum erlaubt: Längst nicht zu allen Zeiten und längst nicht bei allen Völkern hatte und hat Wissenschaft seinen unumstößlichen Rang und Wert und ist darum auch keineswegs überall zur Blüte getrieben worden. Sozusagen kulturelles Lebensideal war es wohl unumstritten in der späteren griechischen Gesellschaft, aber, was häufig verkannt wird, auch nur in den entsprechenden Schichten. Und ist es heute im Grunde so viel anders geworden? Sicherlich, das Fundament ist breiter und auch wohl fester denn je. Aber als allumfassendes Ziel jeglichen menschlichen Strebens wird Wissenschaft wohl nie gelten. Aber genügt es nicht auch, wenn wir es mit Immanuel Kant halten und Wissenschaft als Inbegriff des menschlichen Wissens, als das nach Prinzipien geordnete Ganze der Erkenntnis ansehen, als den sachlich geordneten Zusammenhang von wahren Urteilen, wahrscheinlichen Annahmen und möglichen Fragen über das Ganze der Wirklichkeit oder einzelner Gebiete begreifen? Wer sich so verstandener Wissenschaft durch Beruf, vor allem aber auch durch Leidenschaft verschrieben hat, wer es also gewohnt ist, ständig nach dem Warum, nach Gründen, nach Ursachen zu fragen, zu suchen und zu forschen, der findet Entsprechendes oder gar Parallelen zu seinem Tun und Denken nicht von vornherein in der praktischen Politik. Wann geht es da schon um Ursachen und Gründe im wissenschaftlichen Sinne, wann geht es da um Erkenntnis aristotelischer Definition und Auffassung? Im Grunde selten, eher nie. Sicherlich, Politik und Wissenschaft sind in neuerer Zeit enger zusammengedrückt. Politik bedient sich der Wissenschaft als Dienstleistung, aber doch wohl unbestritten häufiger zur Erfüllung festgelegter Zwecke, denn als Grundlage objektiv ableitbarer Entscheidungen und das, was objektiv ist, muss in der Politik mindestens so umstritten sein, wie doch in der Wissenschaft selbst auch. Natürlich, es werden mehr Gutachten herangezogen und mehr Planungsaufträge erteilt. Ist darum aber Politik schon wissenschaftlicher geworden? Im Kern nicht, egal wie wir Politik definieren. Ob wir sie mit Bismarck für die „Kunst des Möglichen“ halten, ob wir – mit Herbert Wehner – glauben, dass Politik die Kunst sei, das Mögliche möglich zu

machen, ob wir Politik als das permanente Streben nach niemals vollkommenem zu erreichendem Ausgleich unterschiedlicher gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Interessen verstehen, ob wir hoch greifen und dazu neigen sollten, Politik mit Staatskunst gleichzusetzen (ich weigere mich, das zu tun!), selbst dann wird man sagen können und müssen, dass alles das, was letztlich Politik ausmacht, zugleich umfassender und begrenzter – um nicht zu sagen beschränkter – ist, dass Politik zugleich unendlich viel einfacher und gleichzeitig vielfältig komplizierter ist als Wissenschaft.

Schon wer in der Politik gar nicht immer, sondern nur regelmäßig nach Warum, nach Gründen und Ursachen fragen sollte, wird recht bald allenfalls als Individualist, eher noch als Außenseiter gelten und angesehen. Mit Verlaub, zeitgerechte Entscheidungen bei wissenschaftlich unterlegten Verfahrensabläufen kämen sicherlich auch nicht oder nur selten zustande. Es muss im Regelfall genügen, dass etwas so ist, wie es ist. Es muss fast immer ausreichen, dass eine Mehrheit es für richtig hält, dass etwas so und nicht anders entschieden wird. Sonst ist „politische Ordnung“ auch im Grunde unmöglich. Das schließt nicht aus, zumindest von Zeit zu Zeit, „Ausflüge“ zu machen, sich sozusagen in die wissenschaftliche Sommerfrische zu begeben, um anschließend festzustellen, wie erholsam das Ganze sein kann und zur Kenntnis zu nehmen, dass man sogar im streng wissenschaftlichen Sinne richtig gehandelt hat oder auch zu begreifen, dass man zwar so entschied, aber wissenschaftlichen Ansprüchen dabei nicht genügte. Natürlich gibt es auch in der Politik, im praktischen gesellschaftlichen Betrieb sozusagen, auch begrenzende Faktoren, aber nicht verursacht durch wissenschaftliches Erkennen der Dinge und Sachverhalte, deren Ursachen und innere Zusammenhänge, sondern schlichtweg durch (meist nicht vorhandenes) Geld oder durch die Unmöglichkeit der Durchsetzung (wegen Widerstandes in der Partei, in der Fraktion oder in der Bevölkerung). Wissenschaft, Objektivität, Deduktion, Induktion, Hypothese, These, Antithese, hin und her. Hilft es denn hier regelmäßig weiter?

Sind dies etwa auch ausschlaggebend die Gründe dafür, dass es in der Politik ohnehin wenig Wissenschaftler gibt oder nur wenige Wissenschaftler in der Politik auf Dauer zurecht kommen? Ich erinnere mich, dass der damals weithin anerkannte Wissenschaftler Bruno Gleitze vom Wirtschaftswissenschaftlichen Institut der Gewerkschaften zum Wirtschaftsminister in Nordrhein-Westfalen avancierte (oder herabstieg?). Der ausgewiesene, obwohl durchaus auch interessengeleitete Wissenschaftler Gleitze kam im Politikbetrieb seines

Landes förmlich um und gab nach verhältnismäßig kurzer Zeit sein Amt auf, um sich wieder der Wissenschaft zu widmen, der Wissenschaft in einem durchaus politisch, eben gewerkschaftlich ausgerichteten Institut. Kein Einzelfall, wie man weiß. Und oft ist der Wissenschaftler dann nicht enttäuscht von sich selbst und dem, was er tat, sondern die Enttäuschung bezieht sich dann auf die Politik insgesamt. So auch damals bei Bruno Gleitze, der sinngemäß antwortete, dass er für objektive Darlegungen selten Verständnis gefunden habe, selbst nicht beim damaligen durchaus intellektuell veranlagten Ministerpräsidenten von Nordrhein-Westfalen, bei Heinz Kühn.

Lassen wir diese Begründung einmal gelten, so ist sie dennoch wohl nur eine Teilwahrheit. Genauso wichtig und entscheidend, wenn nicht gar bedeutsamer, ist sicherlich die häufig vorhandene Unfähigkeit von Wissenschaftlern, das, was sie objektiv für richtig erkennen, in den praktischen – in diesem Falle politischen – Alltag zu transformieren, zum Beispiel zu erkennen, dass das, was gegenwärtig als objektiv richtig erkannt wird, durchaus in der Durchsetzung scheitern kann, weil gesellschaftlich Mächtigere das objektiv Richtige eben als solches nicht anzuerkennen bereit sind oder es wegen eines subjektiven Interesses nicht anerkennen wollen oder anerkennen können. Der Konflikt zwischen Wissenschaft und Ideologie, zwischen Urteil und Vorurteil wird eben nicht immer – Skeptiker mögen sagen nur selten – zugunsten der jeweils ersteren entschieden. Daran kann ein Wissenschaftler in der praktischen Politik scheitern, ja, gar zerbrechen.

Aber das ist es, er kann daran scheitern, er kann daran innerlich zerbrechen, er muss es nicht. Entscheidend ist, ob es ihm gelingt, den eben beschriebenen Transformationsprozess zu gestalten, auch und gerade in der Erkenntnis, dass das, was gegenwärtig als Objektivität angesehen wird, nicht auf Dauer angelegt sein und nicht für alle gelten muss, dass die menschliche Unvollkommenheit des Gegenüber einen oft dazu zwingt, sich in Wort und Tat neben dem zu bewegen, das man selbst für Wahrheit hält. Die Annahme des Realen, des Wirklichen im Sinne Hegels ist hier gefordert. Und sie ist ja durchaus bei Individuen unterschiedlich ausgeprägt, diese Möglichkeit zu einer solchen Akzeptanz. Allzu oft stellt sich Politik ja auch als eine völlig andere Welt dar, eher zum Kopfschütteln, denn zum begeisterten Nicken, Kopfnicken geeignet. Kann denn jeder, der mit Passion Wissenschaft betreibt (das gilt aber auch für viele andere Menschen, die durchaus nicht im Turm der Wissenschaft zu Hause sind), so ohne weiteres den Schritt machen, gar hinab tauchen in die „andere Welt“ der Politik? Wer wollte es leugnen:

Dazu gehört oft genug auch Überwindung, auf jeden Fall spezifisch geistige Kraft und bewusstes Wollen, eben weil man um die Notwendigkeit politischen Engagements und politischen Tuns weiß.

Und dann überlässt eben dieser wissenschaftliche Mensch auch noch in erster Linie dem Intellekt die Lenkung seines Tuns und seines Lassens: Verstand vor oder statt Gemüt. Bei aller Wertschätzung einer solchen Haltung liegt darin sicherlich auch die Möglichkeit, wenn nicht gar die Gefahr, der ganzheitlichen Betrachtungsweise von Mensch und Welt eben nicht zu genügen. Diese ganzheitliche Betrachtung ist aber unerlässlich, wenn man Politik betreiben, also die Gesellschaft bzw. menschliche Formen des Zusammenlebens gestalten möchte. Ist es nicht sogar so, dass die Menschen überwiegend eher bei ihrem Gemüt zu fassen sind als bei ihrem Verstand und dass Politik darum auch eher hier ansetzt, ansetzen muss? Sicherlich nicht nur zum Vorteil, ganz im Gegenteil: unendliche Gefahren sind damit verbunden. Und es muss geradezu Auftrag des Intellektuellen sein, auf diese Gefahren hinzuweisen, und wenn möglich, immer wieder deutlich zu machen, dass zwar nicht der Verstand alleine reicht, aber dass unbedingt auch Vernunft gefragt ist, und Vernunft bezieht – im Gegensatz zu Rationalität und Rationalismus – eben Werte und Werturteile mit ein. Und das sollte im übrigen Intellektualität von bloßem Intellektualismus unterscheiden.

Ich erinnere mich noch genau: Es ging um die Listenaufstellung zur Kommunalwahl 1972, eine Zeit der jüngeren Generation war es, eine Zeit der Reformation, der Erneuerung, ja, eine Zeit, deren Prägung sicherlich auch durch Idealismus unterlegt war. Von seinem Ortsverein wurde Wolf-Dieter Scholz für einen der sicheren Listenplätze der Sozialdemokratischen Partei vorgeschlagen. Bis dahin war er auch in Parteikreisen weitgehend unbekannt. Begründet wurde der Vorschlag, ihn weit oben für die Liste zu benennen, mit der (sich als richtig erweisenden) Meinung, er habe auch Zugang zu Wählern und Wählerinnen, deren Neigung nicht von vornherein der Sozialdemokratischen Partei gehört. Unter anderem war dabei von der Kirche die Rede, derer sich Wolf-Dieter Scholz verbunden fühle; dort engagierte er sich. Seitdem, seit 1972, gehört er ununterbrochen dem Rat der Stadt Varel an und war auch zwischendurch Mitglied des Kreistages des Landkreises Friesland. Und schon hier sei eingefügt und angemerkt, weil durchaus bezeichnend, dass Wolf-Dieter Scholz offenkundig stets viel Freude an der Arbeit im Stadtrat gefunden hat, dass ihn aber gleichzeitig die Arbeit auf Landkreisebene weniger beeindruckte. Das lag und liegt zum einen in der Natur der

Sache. Wo sind heute vom Kreistag wahrzunehmende Aufgaben, noch echte originäre Selbstverwaltungsaufgaben? Die Finanzierung des Landkreises ist eine abgeleitete; sie resultiert aus der Kreisumlage, die von den kreisangehörigen Städten und Gemeinden zu leisten ist bzw. aus den Dotationen des Landes. Mit anderen Worten: mehr Verwaltung denn Gestaltung, mehr übertragener als ursprünglicher Wirkungskreis. Das heißt gleichzeitig aber auch mehr Dominanz der Verwaltung, weniger Entscheidungsmöglichkeiten und Spielräume für die gewählten Vertreterinnen und Vertreter. Dies alles konnte und kann ein Großkaliber vom Format eines Wolf-Dieter Scholz natürlich nicht zu Begeisterungstürmen hinreißen. Hier kann er sich nicht entfalten, kaum Einfluss nehmen. Denn das macht ihm eben auch Spaß: zu sehen, was aus dem wird, was man beschließt, und beschließen zu müssen, bevor etwas wird. Hinzu kam und kommt für ihn – ich bin mir sicher – noch etwas sehr Wesentliches: Fühlen sich nicht manche Kreistagsabgeordnete gleichsam als „höhere Wesen“, die sich praktisch „zu Pferde“ wähen, durchaus auf die einfachen Ratsvertreterinnen und Ratsvertreter herabschauen? Gibt es da nicht auch hin und wieder schon das, was mehr oder weniger zu Recht auf Landesebene, sich dann potenzierend auf Bundesebene, beklagt wird, nämlich Realitätsferne, Entrückung, Hervorheben der eigenen Bedeutsamkeit bis zur Aufgeblasenheit handelnder Personen und vor allem das trügerische Bewusstsein von „Abgeordneten“, sie wüssten es allemal besser, schon aufgrund ihrer Stellung und Funktion, als die ach so klein-karierten, nur auf die eigene Gemeinde kaprizierten und somit in ihrer Perspektive begrenzten Ratsfrauen und Ratsherren, völlig die Wirklichkeit ausblendend, die nämlich lautet, dass die Bürgerinnen und Bürger sehr wohl mit ihrer Gemeinde und deren Aufgaben und Zuständigkeiten, aber schon viel weniger mit eben diesen beim Landkreis anfangen können, und somit in ihrer „Ansprache“ auch überhaupt nicht zwischen den jeweiligen Aufgabenstellungen und Zuständigkeiten unterscheiden. Aber welchen Kreistagsabgeordneten ficht das bei seiner Bedeutung, die er glaubt sein eigen nennen zu können, schon an?

Dabei ist die Gemeinde- und Stadtpolitik sicherlich die Notwendigste und die Wichtigste überhaupt. Manchen mag sich das nicht auf Anhieb erschließen. Ein Blick zurück in die Geschichte soll das belegen. Bundes- und Landesebene waren in der Bundesrepublik Deutschland nach dem Kriege völlig lahmgelegt, ohne Funktion, ja, man darf sagen zerstört. Weitestgehend stabil waren die Städte und die Gemeinden zumindest im ländlichen Raum. Verwaltungshandeln und Verwaltungsvollzug waren möglich. Die Aufnahme

von Vertriebenen und Flüchtlingen zum Beispiel wäre sonst selbst unter alliierter Oberbefehl überhaupt nicht möglich gewesen. Nicht zuletzt deshalb konnte auch der politische und wirtschaftliche Wiederaufbau der Bundesrepublik Deutschland vergleichsweise schnell und geordnet erfolgen. Die Städte und Gemeinden waren in der Lage, Anlaufstellen und Ansprechpartner zu sein und konnten auch potentiell die Nachfrager entsprechend infrastrukturell bedienen.

Ganz anders wiederum beim Zusammenbruch der Deutschen Demokratischen Republik. Die Kommunisten hatten vor allem und in erster Linie die Selbstverwaltung der Gemeinden und Städte zerstört, deren klassische Funktion unterminiert, verlagert oder gar abgeschafft. Dies machte den Wiederaufbau nach der Vereinigung unendlich schwieriger, und er verlief deshalb auch oft wenig geordnet und nicht immer zielgerichtet. Bis man sich auf kommunaler Ebene „fand“, vergingen wertvolle Jahre. Die zentral in Berlin angesiedelte und beim Bundesministerium (der Finanzen) unterstellte Treuhandbehörde konnte das niemals ersetzen, war in ihrer Zentralität sogar weitestgehend eine Fehlkonstruktion. Vor allem strukturelle und regional- und standortpolitische Fehlentscheidungen waren somit zwangsläufig die Folge.

Gemeindliche Politik ist konkret. Die handelnden Personen und deren Verantwortlichkeiten sind eindeutig benennbar und unmittelbar zu identifizieren. Insoweit ist Kommunalpolitik durchaus interessanter und anstrengender als Landes- oder Bundespolitik. Der Gemeinde kann man sich nicht entziehen. Hier ist Zuständigkeit, Kompetenz und Engagement sozusagen personalisiert und personifiziert. Die Sorgen, Begehren und Wünsche der Bürgerinnen und Bürger sind anschaulich im wahrsten Sinne des Wortes „begreifbar“, nicht mit Ausflüchten zu umgehen. Mit anderen Worten: Wenn es um die Erneuerung oder den Ausbau einer Anliegerstraße geht, wird dieses Thema durch nichts anderes überlagert, kann nicht mit einem vermeintlichen oder tatsächlichen „höheren“ Problem umgangen werden. „Ja, nein, jetzt, wer, wo, wann“ sind die entscheidenden Wörter, und die bürgerschaftliche Kontrolle, ob Wort gehalten wurde ist sehr kurzen Wegen unterworfen. Nur wer nie selbst Kommunalpolitik verantwortlich betrieben und wahrgenommen hat, wird dies bestreiten wollen und die gemeindliche Politik unterbewerten oder gar gering schätzen.

Dieses alles zusammen genommen muss bei einem Wolf-Dieter Scholz gleichzeitig auch Grund und Anlass genug sein, um dann umso tiefer hinein

zu tauchen als Fraktionsvorsitzender in die Arbeit eines Stadtrates, in die Gemengelage einer Fraktion. Denn bei allem Bewusstsein seines Könnens, seiner Fähigkeiten, ja auch durchaus seiner Überlegenheit ist ihm gleichzeitig distanzierendes Gehabe, standesgemäßes Abgrenzen und die Inanspruchnahme von Anerkennung und Respekt bloß aufgrund eines Wahlamtes weiß Gott fremd. Er weiß, wer er ist, aber das als Ausfluss und Ergebnis von Gabe, Begabung, Arbeit, Fleiß und Leistung und nicht aufgrund eines Wahlergebnisses und des damit eventuell verbundenen Titels, zumal eben gerade dies ja auch nicht mancher Zufälligkeit entbehrt. Demzufolge hat ihm sein Lebensweg, seine berufliche Ausbildung und Weiterqualifizierung, seine wissenschaftliche Tätigkeit und seine Intellektualität geholfen, in der praktischen Politik, in diesem Falle in der Kommunalpolitik, Dominanz zu erlangen, jene Dominanz, die notwendig ist, um letztlich selber, aber auch für das Kollektiv, für das man Verantwortung trägt, Durchsetzungsfähigkeit zu haben. Was bei Anderen, mit unterschiedlicher Veranlagung und Struktur, hätte hinderlich sein können, geriet ihm so zum Nutzen, für sich selbst und für andere. Selbst seine schärfsten Kritiker, in der eigenen Partei und in den Konkurrenzen, werden unumwunden zugeben und bescheinigen, dass Wolf-Dieter Scholz für den Stadtrat in Varel nicht nur eine wichtige Größe, sondern eine wahrhafte Bereicherung darstellt. Ist es vorstellbar, dass er nicht mehr dabei sei? Wenn man ihm gerecht werden will, muss man sagen, ja, allerdings würde er auch in aller Bescheidenheit darauf Wert legen, dass man hinzufüge, dass es mit ihm doch noch andere Zeiten gewesen seien, und jetzt hätte er korrigiert und gesagt: „Du meinst bessere Zeiten.“

Bescheinigte man Wolf-Dieter Scholz, er habe Macht, so würde er lachen; Einfluss ja, das ließe er sicherlich gelten, zu Recht im übrigen. Aber was ist für einen Wissenschaftler, der intellektueller Reflexion in hohem Maße fähig ist, schon Macht? Er weiß um die Realität und auch, dass sich viele selbst-trügerisch darin sonnen, in Wirklichkeit befinden sie sich nämlich nicht nur im Schatten, häufig umhüllt sie gar Dunkelheit. Aber Wolf-Dieter Scholz erkennt auch, dass Macht notwendig ist, um Mehrheiten auf Dauer zu sichern. Denn nur durch Macht kann die Umsetzung politischer Vorstellungen erfolgen. Und Macht und Umsetzung verlangt eindeutige, klare Führung. An dieser Stelle zeigen sich bei ihm sogar in machen Situationen Empfindlichkeiten. Rührt da nicht jemand an Beschlüsse, die längst gefallen sind? Stellt da nicht jemand etwas in Frage, was längst ausdiskutiert wurde? Wer legt hier eigentlich so entschieden Wert darauf, dass Ergebnisse, einmal festgestellt, auch als gültig und verbindlich für alle angesehen werden, möchte

man fragen? Der Politiker oder der Wissenschaftler? Und da kann er dann in der Diskussion, in der Kontroverse nicht nur rasant und laut, sondern auch polemisch werden. Wer hätte es nicht schon zu spüren bekommen? Ist das der mit Intellektualität ausgestattete nachdenklich Reflektierende oder ist das der handfeste praktische Politiker, der weiß, wenn es jetzt nicht erkennbare Grenzen gibt, wird immer wieder von allen je im Einzelfall willkürlich gehandelt? Hier mögen sich durchaus strategisches Kalkül und notwendig ausgeübtes und vollzogenes Machtbewusstsein mischen. Aber – und das glaubt man zu spüren – er setzt dieses nicht ein, um zu zeigen, dass er Macht besitzt, sondern weil er es für unbedingt notwendig erachtet, es ist bei ihm nicht Darstellung, nicht Selbstzweck, sondern lediglich und letztlich Instrument, um Politik erfolgreich betreiben und gestalten zu können und eingeforderte und gewährte Verantwortung zum Wohle des Ganzen auszuüben. Da bedarf es nicht der äußeren Insignien, da ist das Feilschen um Gunst nicht erforderlich, sondern nur das Verlangen, dass die Wichtigen schon wissen, warum man so und nicht anders handeln kann und muss. Dass er auf der Heimfahrt von einer Sitzung durchaus – zumindest vorübergehend – darüber nachdenkt, ob es denn so sein musste, ob es nicht auch anders möglich gewesen wäre, das, was geboten ist, zu vollziehen, kann ich mir sehr gut vorstellen. Reue und Umkehr allerdings weniger.

Politischer Kumpel? Nein, das zu sein liegt ihm nicht, aber Freund, der um das Begehren, das Interesse, die Emotionen des Anderen weiß und ihm auch einen Gefallen tut, ohne ihm zu gefallen, zeichnet ihn aus, neben der Loyalität und eben über diese hinaus gehend. Das macht manchen Widersacher kleinlaut, jene Widersacher, die im Geiste des Zwerges sich darüber freuen, wenn Riesen nicht mehr wachsen können.

Jetzt wird dieser Professor Dr. Wolf-Dieter Scholz, ausgewiesener Wissenschaftler und selbstbewusster Intellektueller, Ratsherr der Stadt Varel der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands und deren Faktionsvorsitzender sechzig Jahre alt. Wirklich sechzig? Er ist nicht der Längste, mithin von körperlichem Wuchs nicht der Größte, aber dafür umso frischer, umso drahtiger, umso heiterer, umso humorvoller und umso geistvoller. Ersteres wird, Letzteres möge so bleiben. Dieses wünscht ein „alter“ Weggefährte, der mit Wolf-Dieter Scholz gestritten und gefochten hat, zum Glück fast immer miteinander gegen andere und nur selten untereinander, der mit Wolf-Dieter Scholz verlor und gewann; zum Glück letzteres häufiger; der mit Wolf-Dieter Scholz mehr Gemeinsames als Trennendes hat, und der sich sowohl in

der Person als auch in der Sache immer auf den jetzt 60-jährigen verlassen konnte. Dieser 60. Geburtstag gibt Anlass umfassend Dank zu sagen und von Herzen zu gratulieren. Der Jubilar möge mir, möge uns gewogen bleiben!

Klaus Winter

Schulreform wider Willen? Fünzig Jahre deutscher Bildungspolitik und Schulentwicklung

1. Die Ausgangssituation: Schulstrukturen des 19. Jahrhunderts

„Two Decades of Non-Reform in West German Education“ überschrieben Robinsohn und Kuhlmann einen Beitrag zur nachkriegsdeutschen Bildungspolitik und betonten, dass dieser Titel nicht polemisch gemeint sei: „It is not meant to be polemic but to indicate that, in contrast to some other European countries, the adjustment of the educational system to the socio-economic and cultural developments of the mid-twentieth century has not yet really taken place in Germany“ (Robinsohn / Kuhlmann 1973, 363). Ohne Polemik möchte ich drei Dekaden später fragen, ob eine solche Aussage noch immer gilt.

International vergleichende Untersuchungen zur Entwicklung des öffentlichen Bildungswesens – und hier darf Robinsohn als einer der deutschen Wegbereiter genannt werden – gehen mit einer solchen Feststellung explizit oder in der Regel implizit davon aus, „dass ein Bildungswesen sich mit der gesellschaftlichen Entwicklung herausbildet, ausdifferenziert und an quantitativer wie qualitativer Bedeutung gewinnt“ (Wenning 1999, 38). Die Ausprägung eines staatlich verantworteten Bildungswesens ist eine notwendige Begleiterscheinung der Entstehung der modernen Industriegesellschaft, und so kann man in Deutschland die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts als den Zeitraum benennen, in dem erstmals ein verlässliches System zur schulischen Versorgung der nachwachsenden Generationen bereitsteht. Seine Ausgestaltung ist nicht nur über die Qualifizierungsfunktion von Schule für die neuartige Arbeitswelt zu erklären; der gleichfalls in seiner Frühphase stehende Nationalstaat braucht öffentliche Erziehung seiner Untertanen, um sich ihre Loyalität zu sichern.

So bildete sich in Deutschland, wie in den meisten europäischen Ländern, eine Schullandschaft heraus, die Diederich und Tenorth sehr treffend mit dem Begriff des „sozialen Klassenschulsystems“ charakterisiert haben (vgl. Diederich / Tenorth, 48-59). Einem niederen Schulwesen für die große Mehrheit der Bevölkerung stand ein elitebildendes höheres Schulwesen gegenüber. Das perfekte Zusammenspiel zwischen der Reproduktionsleistung eines so gegliederten Schulsystems und den Bedürfnissen des (preußischen) Obrigkeitsstaates mit einem bestimmten Niveau der industriellen Produktion, einem hierarchisierten Verwaltungs- und Militärwesen und einem vordemokratischen Wertesystem ist überzeugend dokumentiert worden (u.a. Herrlitz u.a. 1981; Hartmann u.a. 1974).

Erst mit dem Ende des Obrigkeitsstaates, d.h. mit der Weimarer Republik, ergab sich die Chance zur Durchsetzung einer neuen Grundstruktur. Die in jeder Geschichte des Schulwesens aufgeführte Reichsschulkonferenz von 1920 und die Gründe für ihr nahezu vollständiges Scheitern müssen hier nicht wiedergegeben werden. Letztlich konnte von den Verfechtern einer öffentlichen Schule, die die heranwachsende Generation nicht mehr primär nach sozialer Herkunft segregiert, nur ein Signal gesetzt werden: die Einführung einer obligatorischen, gemeinsamen Grundschule für alle Kinder. Die Töchter (seit 1908 waren die höheren Mädchenschulen in ihren Abschlüssen den Jungenschulen gleichgestellt) und v.a. die Söhne des gebildeten Bürgertums, die als „bildungsfähig“ galten und als künftige Eliten bereitstanden, wurden fortan gezwungen, mit dem „erziehungsbedürftigen“ Nachwuchs des „Volkes“ die Schulbänke für die ersten vier Jahre ihrer schulischen Karriere zu teilen.

Die Weiterführung des schulischen Lern- und Erziehungsprozesses im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht nach der Primarschulzeit bewegte sich weiter im Spannungsfeld von Einheitlichkeit bzw. Gemeinsamkeit und Differenzierung und ist bis in die Gegenwart hinein ein Streitpunkt der bildungspolitischen Diskussion geblieben. Ich stimme Blankertz zu, wenn er die politischen Voraussetzungen der Entwicklung des Bildungswesens für die Zeitspanne von Weimar bis Bonn als ein Kontinuum bezeichnet, trotz Einschlusses der zwölfjährigen Herrschaft des Faschismus und des Zusammenbruchs des Deutschen Reiches mit Kriegsende. „Der Zusammenhang ist so stark, dass er unter Verzicht auf viele historische Details als ein systematischer diskutiert werden kann: Die angezeigten Vorgaben verpflichten die

Schulentwicklung auf das Organisationsprinzip der Vertikalität“ (Blankertz 1982, 235).

Mit der Zerschlagung des Faschismus wurde in Deutschland der Weg frei für den Aufbau einer demokratischen Gesellschaft. Das öffentliche Bildungswesen als die große gesellschaftliche Reproduktionsinstanz konnte in den Dienst einer gesellschaftlichen Neuorientierung gestellt werden. Die vom Obrigkeitsstaat des 19. Jahrhunderts geprägte und vom Faschismus tradierte Gliederung der deutschen Schule musste obsolet erscheinen. Man kann der These zustimmen, „dass die grundlegende Frage einer auf das öffentliche Schulwesen bezogenen staatlichen Bildungspolitik seit Anbeginn der Bundesrepublik darin besteht, ob die dreigliedrige, an vertikalen Strukturprinzipien orientierte Schulstruktur fortgeschrieben werden soll oder ob eine horizontale Struktur des öffentlichen Schulwesens durchgesetzt werden kann“ (Keiner 1998, 51).

Die Antwort auf diese Frage fällt eindeutig aus: Im Rückblick auf rund 50 Jahre Schulgeschichte der Bundesrepublik Deutschland (die eigenständige Geschichte der Schule in der DDR kann hier nicht in die Überlegungen einbezogen werden) hat sich die Grundstruktur der Schullandschaft nicht verändert. Im Spannungsfeld von Einheitlichkeit und Differenzierung, dem sich jede Bildungspolitik zu stellen hat, verharrte Deutschland (im Blick auf die Europäische Union nur noch begleitet von Österreich) in der vertikal bestimmten äußeren Differenzierung eines dreigliedrigen Schulwesens, das aus dem 19. Jahrhundert überbracht wurde. Zugleich ist unbestritten, dass unsere Gesellschaft – historisch gesehen – ein nie gekanntes Ausmaß an sozialer Gleichheit erreicht hat. Sind derartige Dysfunktionalitäten zwischen dem Subsystem Bildung und Erziehung und der Gesamtgesellschaft denkbar? Oder ist der Blick auf die äußeren Strukturen des Schulwesens irrelevant im Hinblick auf dessen quantitative und qualitative Leistung?

Die folgenden Ausführungen setzen sich mit diesen Widersprüchen auseinander. Der zweiten Frage, zu der denkbaren Kritik an einer scheinbar nur „äußerlichen“ Betrachtungsweise von Schulstrukturen, entgegne ich aber bereits an dieser Stelle, dass in meinem Verständnis Gliederungsmuster des Schulwesens immer auch verbunden sind mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Vorstellungen: die Institution erzieht. Siegfried Bernfelds (fiktiver) machiavellistischer Kultusminister überzeugt noch immer mit der sarkastischen Aussage, Lehrpläne dürfe man ruhig den Pädagogen, ja sogar den Sozialdemokraten überlassen, wenn nur die Organisation des Bildungswesen

den Interessen der Herrschenden entspräche (vgl. Bernfeld 1967, 98ff). Mit der Einrichtung von Schultypen fallen ja auch curriculare Vorentscheidungen, man erinnere sich z.B. der „volkstümlichen Bildung“ der Volksschule oder dagegen der Konsequenzen, die sich mit der Deklaration von drei „weiterführenden Schulen“ im Sekundarbereich I verbinden. Die politische Willensbekundung, die mit der Entscheidung für eine bestimmte Struktur öffentlicher Bildung und Erziehung erfolgt, kann sehr demonstrativ sein. Das Interesse für die Auseinandersetzungen um Einheitlichkeit und Differenzierung im Schulwesen steht also zugleich für eine Aufmerksamkeit, die gerichtet ist auf die gesellschaftlichen Verständigungsversuche über die Ziele von Schule.

Es wird hier nicht der Versuch unternommen, sich einer sorgfältig recherchierten Analyse der Bildungspolitik anzumaßen. Mein Anliegen ist es vielmehr, das angerissene Problemfeld durch wenige Schlaglichter zu erhellen und meine Position thesenhaft zu verdeutlichen.

Dieter Keiner stellt in seiner Auseinandersetzung mit Quellen zur bildungspolitischen Debatte der 1950er und 1960er Jahre in der Bundesrepublik fest, dass diese begleitet wird von Institutionen, „die selbst Teil der Strukturprobleme sind. Diese Institutionen und Gremien spiegeln das, was in der jeweiligen Phase der Entwicklung der Bundesrepublik an Institutionalisierung möglich war. Die Reflexion auf die jeweilige Form der Institutionalisierung und die Kritik an ihr spiegelt das in der jeweiligen Phase artikulationsfähige Bewusstsein und politisch Machbare“ (Keiner 1998, 146). Ich stimme dieser Aussage zu, die der Autor am Beispiel des Deutschen Bildungsrates verifiziert. Eben diese Epoche des Bildungsrates möchte ich im weiteren ansprechen, da die Absicht einer umfassenden Reform des deutschen Bildungswesen zu keiner Zeit mehr so überzeugend in eine institutionelle Form gegossen wurde. In einem ersten Zugang will ich aber den Zeitpunkt der nachkriegsdeutschen Bildungsentwicklung ausleuchten, der durch einen Mangel an funktionstüchtigen Institutionen im (bildungs-)politischen Bereich zu kennzeichnen ist. Die unmittelbare Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, die Zeit der Besatzungsmächte auf dem Territorium des zerschlagenen Deutschen Reiches findet m.E. nicht genügend Beachtung in der Reflexion der jüngeren deutschen Bildungspolitik. Die Jahre bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten können mitnichten als ein Vakuum gekennzeichnet und vernachlässigt werden, wenn es um die Grundlinien der Schulentwicklung geht. Und die Kennzeichnung als Eintritt in eine Epoche der Restauration ist zwar kor-

rekt und geläufig, verführt aber zur vorschnellen Etikettierung und zur Ablage in der Schublade „Schulgeschichte“.

2. Der erste Reformversuch: die Intervention von außen

Die Siegermächte des Zweiten Weltkriegs, allen voran die USA, hatten 1945 jegliche Möglichkeit der politischen Gestaltung in den von ihnen besetzten Zonen. Man sollte annehmen, dass zu den Bemühungen, den Faschismus in Deutschland für alle Zeit zu tilgen, besondere Anstrengungen im Bereich der öffentlichen Erziehung gehörten. „Es liegt der seltene Fall vor, dass von außen kommende Eingriffe eine fundamentale Umgestaltung eines Erziehungswesens intendierten“, hebt eine der Arbeiten zur „re-education“ hervor (Schlander 1975, 19). Wie konnte es dennoch dazu kommen, dass bei Abschluss dieses gesellschaftspolitischen „Experimentes“ kaum Spuren einer Neuorientierung im althergebrachten deutschen Schulwesen auszumachen sind?

Ohne in eine detaillierte Analyse eintreten zu wollen, muss zur weiteren Differenzierung festgestellt werden, dass die Programme und Methoden zum Wiederaufbau des Bildungswesens in den Westzonen unterschiedlich akzentuiert wurden (völlig abgesehen vom Vorgehen der Sowjetunion in der Sowjetisch-Besetzten-Zone, das hier außer Betracht gelassen werden muss). Frankreich bringt vornehmlich Germanisten und Deutschlandkenner in die bildungspolitisch verantwortlichen Positionen seines Besatzungsgebietes. Der Begriff der Entnazifizierung wird weiter gefasst als etwa von den Amerikanern, als Überwindung eines historisch verwurzelten übersteigerten Nationalismus und „Pangermanismus“ verstanden und in der Konsequenz dieses Verständnisses in einem intensiven und direkten Einsatz französischer Kulturträger und -inhalte in der Besatzungszone umgesetzt (vgl. Vermeil 1949, 42 f.). Die amerikanische und die britische Zone erfassen den weitaus größten territorialen und bevölkerungsmäßigen Anteil des von den Westmächten besetzten Gebietes. Hier wiederum nehmen die Amerikaner, so meint Froese in seinen Überlegungen zur Ausgangssituation der Bildungspolitik im Nachkriegs-Deutschland, ihre Verbündeten „in ihr Schlepptau“ (Froese 1969, 14).

Die amerikanischen Zielvorstellungen und Maßnahmen im Hinblick auf das Bildungswesen in Deutschland spiegeln aber in den Jahren bis zur Gründung der Bundesrepublik die ungelösten Widersprüche der US-Außenpolitik und

die Machtverschiebungen im internationalen System wider. Bereits während der Kriegsjahre 1942 und 1943 waren von den Alliierten Überlegungen angestellt worden, in welcher Weise ein niedergekämpftes Deutsches Reich auch geistig vom Nationalsozialismus befreit und „umerzogen“ werden könne; sie kamen jedoch faktisch nicht zum Zuge. Die tatsächliche Politik nach der Kapitulation folgte nicht voraussehbaren politischen und ökonomischen Realitäten. Schlander stellt dar, wie die politische Gruppe um Morgenthau mit ihrer Vergeltungspolitik sich gegen das Außen- und das Kriegsministerium durchzusetzen vermochte und im innenpolitischen Widerstreit alle konzeptionellen Vorarbeiten und praktische Vorbereitungen (Bereitstellung von Erziehungsfachleuten, Lernmaterialien etc.) unterblieben. Das Erziehungswesen als solches fand in den Besatzungsplänen nur geringe Beachtung, die Ausbildungsmöglichkeiten einer Bevölkerung im von Morgenthau skizzierten Agrarstaat, einem Deutschland, das nie wieder in der Lage sein sollte, für einen Krieg zu rüsten, konnten gering gehalten werden (Schlander 1975, 85). Die erste bildungspolitisch bedeutsame Äußerung der Militärregierung zeichnet sich entsprechend durch das „Fehlen einer positiven Bestimmung“ aus (Schlander 1975, 85). Im Juli 1945 erschienen Ausführungsbestimmungen zu der von Truman gebilligten und vom US-Generalstab im April d. J. verfügten „Directive J.C.S. 1067“ (vgl. Froese 1969, 75-83) für die Besatzungspolitik: „Die Konservierung der überkommenden Schulordnung war von der Militärbehörde angeordnet“ (Schlander 1975, 103). Das völlige Fehlen ernsthafter Reflexionen zur Bildungssituation muss insofern bedeutsam erscheinen, als die Direktive bis Mitte 1947 Gültigkeit behält. Parallel läuft aber bereits im Oktober 1945 die Wiederöffnung der Volksschulen als soziale Notmaßnahme an: die beginnende Verwahrlosung der Jugend übt Druck auf die Besatzungsmacht aus. (Ein weiteres Motiv mag mit der Eröffnung der Schulen in der SBZ im Sommer des gleichen Jahres gegeben sein.) Nach einjähriger konzeptionsloser Arbeit unter extrem ungünstigen materiellen Voraussetzungen (fehlende Schulbauten, Mangel an geeigneten Lehrern; in Hessen z.B. mussten von 2648 vorhandenen Lehrkräften 1228 im Zuge der Entnazifizierung aus dem Dienst ausscheiden; vgl. Schlander 1975, 106) berief die Washingtoner Regierung (Außen- und Kriegsministerium) eine Erziehungskommission. Nach einer Studienreise durch die besetzten Gebiete berichtet der Vorsitzende der vornehmlich aus amerikanischen Erziehungswissenschaftlern bestehenden Kommission, G. S. Zook, an die Militärregierung im September 1946: „Die Mitglieder der Kommission waren von der Bedeutung der Erziehungsprobleme in Deutschland

nicht nur für die Deutschen, sondern für die ganze Welt tief beeindruckt“ (Kanz 1975, 37).

Mit dem sog. „Zook-Report“ und seinen Empfehlungen zur Behebung der Missstände im deutschen Schul- und Erziehungswesen wird ein zwei- bis dreijähriges Bemühen der Amerikaner um Schulreformen eingeleitet. Die Bildungspolitik tritt für eine kurze Zeit aus ihrer nachgeordneten politischen Bedeutung heraus und in eine „Phase von aktueller Systemrelevanz“ ein – ein Phänomen wie es Müller für die 1960er Jahre analysiert und benannt hat (vgl. Müller 1975, 4). Die Gründe für die Einbeziehung der Bildungspolitik in die ökonomischen und politischen Strategien der USA dürften im Blick auf die Weltpolitik deutlich sein: Die ideologische Konfrontation mit dem vormaligen Bündnispartner Sowjetunion, die Polarisierung der internationalen Beziehungen in zwei Blöcke verlangt die sichere Einbindung des „Frontstaates“ Deutschland in die kapitalistische Hemisphäre. Maßstab und Perspektive der Bildungspolitik in der amerikanischen Zone Deutschlands werden aus der amerikanischen Tradition und Erfahrung extrapoliert: aus Überzeugung von der Überlegenheit der eigenen Kultur- und Lebensformen und aus Mangel an differenzierten Kenntnissen deutscher Schultradition mit ihren Ansätzen fortschrittlicher Bildungspolitik in der vor-nationalsozialistischen Zeit. Jetzt treten die „Erziehungsmissionare“ mit dem „pädagogischen Wunderglauben“ (Froese 1969, 13, 14) auf den Plan, zu einem Zeitpunkt, da bereits von einem Versagen und von verpassten Chancen der re-education gesprochen wird. Die Struktur der neu zu schaffenden Schule orientiert sich eindeutig am amerikanischen Muster: Auf eine 6-jährige Primarschule sollte eine Sekundarschule gleicher Dauer aufbauen. Die amerikanische Schullerwirklichkeit wurde schlechthin mit demokratischen Erfordernissen gleichgesetzt und sollte übertragen werden. Die weit verbreiteten amerikanischen Schulen für Besatzungsangehörige in Deutschland sollten „den deutschen Lehrern, Schulleitern, Schulräten und Lehrerstudenten Gelegenheit zur Beobachtung ihrer Arbeit bieten, so dass ihnen die Praxis klar zeigt, was die Amerikaner über demokratische Erziehung reden“ (Kanz 1975, 41, 42).

Die Militärregierung folgte weitgehend den Empfehlungen der Kommission; sie gelangte zwei Jahre nach Kriegsende (!) zu einer positiven Formulierung ihrer Vorstellungen zum Bildungswesen Deutschlands. In einer Erläuterung der Grundlinien amerikanischer Bildungspolitik gegenüber bayerischen Ministerialbeamten spricht der Leiter der Erziehungsabteilung von einer differenzierten Einheitsschule, die „die undemokratische Spaltung des deut-

schen Volkes in soziale Gruppen und Klassen“ überwinden und „jedem einzelnen die höchste Entwicklung für seine individuellen Anlagen“ ermöglichen soll (Merk 1952, 54, 55). Mitte 1947 billigt der Alliierte Kontrollrat „Grundsätze für die Demokratisierung des Schulwesens in Deutschland“ (Direktive Nr. 54; vgl. Froese 1969, 75-83), die in allen wesentlichen Zielsetzungen dem amerikanischen Programm entsprechen: Sie fordern gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle, die Ablösung der vertikalen Schulstruktur durch eine horizontale, universitäre Lehrerausbildung etc. Die Grundsatzbedeutung und die Reichweite des Reformkatalogs der Besatzungsmächte lässt Froese im Blick auf die Direktive Nr. 54 von den „zehn pädagogischen Geboten“ sprechen (Froese 1969, 25). Der Blick auf die empirisch feststellbare Realität des deutschen Schul- und Erziehungswesens in den Jahren nach der Propagierung des alliierten Reformprogramms erübrigt die Frage nach dem Durchsetzungsvermögen dieser bildungspolitischen „Gebote“. Bereits die Durchsicht der relevanten Dokumente in ihrer bloßen chronologischen Abfolge, wie sie für Bayern z.B. die Sammlung H. Mercks ermöglicht, verdeutlicht auf allen Ebenen den Widerstand politisch restaurativer Kräfte, die sich zusehends wieder formieren und Innovationsansätze im Bildungssektor verhindern (vgl. Merk 1952).

Kommen wir auf die Ausgangsfragen zurück, auf die Suche nach den Bedingungen der bildungspolitischen Entwicklung der Bundesrepublik der letzten 50 Jahre. Von außen, von den Siegermächten des Weltkriegs, wurde der Versuch unternommen, als eine Maßnahme im Sinne der Umerziehung der Deutschen eine radikale Schulreform durchzusetzen. Ihr offensichtliches Scheitern kann man nicht damit abtun, indem man die Direktive 54 als historisches Kuriosum zitiert. Die Wirkungslosigkeit dieses von den Besatzern und d. h. von den politischen Machthabern vorgelegten Programms wird erst nachvollziehbar, wenn das institutionelle Vakuum im Bildungsbereich mitgedacht wird. Der Mangel an handlungsfähigen Einrichtungen zur Planung und Implementierung von Strukturen öffentlicher Erziehung bedeutet offenbar nicht Stillstand im Bildungsbereich. Vielmehr wird Vorhandenes fortgeschrieben, Praxis unreflektiert verlängert und auch ohne demokratische Legitimation beeinflusst.

3. Der zweite Reformversuch: der Deutsche Bildungsrat

Die Schnittstelle zwischen der Restaurationsphase und der Stagnation im bundesdeutschen Bildungswesen kann mit der Einberufung des Deutschen Bildungsrates im Jahr 1965 gekennzeichnet werden. Er war eine Institution, die aus einem breiten politischen Konsens heraus geschaffen, von maßgeblichen gesellschaftlichen Gruppierungen getragen und durch seine Konstruktion als Zweikammersystem (Bildungskommission und Regierungskommission) mit Kompetenz ausgestattet wurde. In den zehn Jahren seines Bestehens veröffentlichte der Bildungsrat 18 Empfehlungen und über 50 Gutachten (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, 89). Es ist m.E. nicht übertrieben festzuhalten, dass alle bedeutsamen Veränderungen im Schulwesen seit der Einführung der gemeinsamen Grundschule während der Weimarer Republik auf Anregungen des Bildungsrates zurückgehen bzw. von ihm reflektiert wurden. Die Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung bezeichnet als die wirkungsvollsten Veröffentlichungen die „Empfehlung zur Einrichtung eines Experimentalprogramms mit Gesamtschulen“, „die den beginnenden Gesamtschulreformen einen programmatischen Halt gab“, und den 1970 veröffentlichten „Strukturplan für das Bildungswesen“, „der eine Gesamtperspektive für die langfristige Veränderung des Bildungssystems entwarf“ (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, 89). Mit der wachsenden Konfrontation im parteipolitischen Raum (die „Große Koalition“ war 1969 von der sozialliberalen Koalition und einer konservativen Opposition abgelöst worden) wurde die Arbeitsfähigkeit der Bildungskommission des Bildungsrates in Frage gestellt; 1975 wurde das Mandat des Bildungsrates nicht mehr verlängert.

Um die Bedeutung dieses Gremiums, das bis heute keine adäquate Nachfolgeorganisation gefunden hat, angemessen würdigen zu können, erfolgt noch einmal ein kurzer Rückblick auf die Anfangszeit der BRD. Die Zeit zwischen der Besatzungspolitik der re-education und dem Deutschen Bildungsrat hat unlängst Keiner so resümiert: „Die neuere Literatur zu den 50er Jahren bietet bei aller Vielschichtigkeit und bei allen Kontroversen in Einzelfragen einen Konsens an (...): Es gibt keine Stunde Null – und: sie sind geprägt durch Stagnation, Beharren und Immobilität. Zugleich sind sie, und das wird erst in neuerer Literatur angemessen reflektiert, die komplexe evolutionäre Vorlaufphase für die Umbrüche und Veränderungen, die in der zweiten Hälfte der 60er Jahre stattfinden“ (Keiner 1998, 54). Dem ist ein Tatbestand hinzuzufügen: Während in anderen Staaten der eintretende Mangel an qualifizierten

Arbeitskräften die Bildungsexpansion und -reform bereits anregte, konnte sich das „Wirtschaftswunderland“ Deutschland lange Zeit durch die zugewanderten Arbeitskräfte aus dem anhaltenden Zustrom von Vertriebenen und Flüchtlingen schadlos halten. Er machte Investitionen im Bildungsbereich nicht notwendig – eine ähnliche Situation, wie sie aktuell in den USA aufzuzeigen ist.

Die Möglichkeiten für strukturelevante Entscheidungen im föderalistischen Bildungssystem wurden in den 1950er Jahren begrenzt durch einen übermächtigen parteipolitisch konservativen Block. Argumente für eine Erneuerung des Schulwesens fanden sich in einer so bestimmten Bildungspolitik nur wenige. Nach Klafki lassen sie sich auf zwei Überlegungen reduzieren: 1. „die Leistungsfähigkeit des deutschen Schulwesens, primär als Leistungsfähigkeit der Führungsgruppen und zukünftiger Führungskräfte verstanden, sei nur zu erreichen, wenn jedes Kind so früh wie möglich einem Bildungsweg zugeführt werde, der seiner Begabung entspreche,“ 2. „in erstaunlicher Selbstsicherheit“ wird sich dabei des Theorems dreier anagemäßig bedingter Grundtypen der Begabung bedient (Klafki zit. nach Keiner 1998, 55). Die Dreigliedrigkeit des Schulwesens musste demgemäß nicht überdacht werden: Sie findet in einer derart nativistischen Vorstellung von Begabung und Intelligenz eine sozialdarwinistische Rechtfertigung, der auch kaum von wissenschaftlicher Seite widersprochen wurde.

„Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen“ heißt einer der bekanntesten Gutachtenbände, die der Deutsche Bildungsrat erstellen ließ (vgl. Roth 1969). Hier wurde eine Gegenposition zur konservativen Determinationslehre entwickelt, ein neuer, dynamischer Begabungsbegriff als Argument für eine Schulreform vorgebracht. Dieser Anstoß passte sich gut ein in die Reformstimmung, die dem Erziehungssystem einen strategischen Platz als Determinante der ökonomischen, politischen und sozialen Entwicklung einer Gesellschaft zusprach. Internationale Institutionen, z.B. im Umfeld der immer bedeutsamer werdenden Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, wurden bildungspolitisch aktiv (vgl. Winter 1980, 138-260), „weil sich die Einsicht durchgesetzt hat, daß zwischen Ökonomie und Bildung, zwischen Wirtschaft und Schule die engste Beziehung, und zwar in durchgängiger Wechselwirkung, besteht“ (Poignant 1966, 1). Der „Bildungsnotstand“ wurde von Picht in Deutschland 1964 ausgerufen und eine Diskussion (im heutigen Sprachgebrauch) um den „Wirtschaftsstandort“ ausgelöst. Zugleich geriet das aus der Ständegesellschaft überkommene hierarchische

Schulwesen in eine Legitimationskrise gesellschaftspolitischen Ursprungs. Die soziale Selektivität von Schule wurde offengelegt in der Kunstfigur der katholischen Arbeitertochter vom Lande: Sie symbolisierte die Akkumulation von Chancenungleichheiten in der statistisch erfassten Schulrealität. Dahrendorfs „Bildung ist Bürgerrecht“ macht auf das Demokratiedefizit der öffentlichen Bildung aufmerksam.

Ich meine, es ist von symbolischer Bedeutung, dass eben Ralf Dahrendorf als Kommissar der Generaldirektion „Forschung, Wissenschaft und Bildung“ der Europäischen Gemeinschaft wenige Jahre später das erste Aktionsprogramm des neuen „global players“ im Bildungssektor vorlegt (vgl. Europäische Gemeinschaften 1974). Der Modernisierungsschub, den die bundesdeutsche Gesellschaft in den 1960er und 1970er Jahren erfährt, weist sehr deutlich – wie der Blick über die Grenzen belegt – einen internationalen Charakter auf (vgl. Winter 1997): „problems and their solutions in the educational system tend to become more similar in all European countries“ (Vonk zit. nach Winter 1997, 21). Überall in Europa kommt es zu quantitativen und qualitativen Veränderungen in den Bildungssystemen, von den Kindergärten bis zur Universität. Man kann hier eindrucksvolle Zahlen nennen, um zu belegen, dass *mehr* Kinder und Jugendliche *länger* zur Schule gehen und *höhere* Abschlüsse erreichen. Im Rückblick auf diese „Phase der aktuellen Systemrelevanz“ von Bildung und Erziehung erscheint es mir besonders interessant, ob sich das Spannungsverhältnis von Einheitlichkeit und Differenzierung in den europäischen Bildungssystemen neu bestimmt hat. Die vergleichende Untersuchung der EU-Mitgliedstaaten weist gegenüber der tradierten Ausgangslage eine durchgehende Verlängerung der *gemeinsamen* Schulzeit aller Kinder aus – mit zwei Ausnahmen: Österreich und die Bundesrepublik Deutschland (vgl. Winter 1997, 21-25).

Letzteres verwundert noch mehr, wenn wir die Betrachtung über die Reformepoche hinaus bis in die Gegenwart verlängern. Inzwischen hat die Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten stattgefunden. In das Gedächtnis gerufen werden muss die Tatsache, dass mehr als drei Jahrzehnte parallel zur Entwicklung in der BRD eine deutlich anders akzentuierte Schulpolitik in der DDR realisiert wurde. Sie kann hier nicht dargestellt werden, verwiesen sei nur auf das ihr zugrunde liegende Prinzip der Einheitlichkeit und auf die Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung: Im Zentrum stand die „Polytechnische Oberschule“. Mit der Zusammenführung der beiden deutschen Staaten haben sich die „neuen Bundesländer“ weitgehend an die

Schulstrukturen der „alten Bundesländer“ angepasst. Mit anderen Worten: Elemente oder Erfahrungen aus der DDR-Schulpraxis fanden keine Berücksichtigung in der aktuellen deutschen Bildungspolitik.

Wie ist nun der zweite Versuch, das deutsche Schulwesen grundlegend zu reformieren zu beurteilen? Gudjons schreibt in einer „Bilanz der Bildungsreform“, in der er die Ziele der bildungspolitischen Demokratisierungsdebatte zur Zeit des Deutschen Bildungsrates konfrontiert mit der Situation zu Beginn der 1990er Jahre: „Mißt man mit der Elle des Soll-Ist-Vergleiches, dann bleibt nicht sehr viel übrig von diesen grundlegenden Reformvorstellungen. Denkt man aber historisch im Sinne eines War-Ist-Vergleiches, dann fällt die Bilanz anders aus“ (Gudjons 1993, 48, in Anlehnung an Timmermann). „Die Bildungsreform hat keine Möglichkeit gehabt, ihre Tragfähigkeit unter Beweis zu stellen; sie ist aus politischen Gründen auf halber Strecke steckengeblieben, abgebrochen und zum Teil ins Gegenteil verkehrt worden. Die Halbherzigkeit, mit der ihre eigenen Initiatoren an der Arbeit waren, hat den konservativen Revisionen Zuarbeit geleistet“, resümiert Negt sehr viel negativer (Negt 1997, 32).

4. Aktuelle Bestandsaufnahme

Die moderate Sichtweise Gudjons' entspricht durchaus den Alltagserfahrungen von Erwachsenen, die etwa die Schule ihrer Enkel mit der eigenen Schulzeit in den 1950er oder 1960er Jahren vergleichen: Die Lehrpläne für die Grundschule sind stark reformpädagogisch geprägt, und in der Praxis ist oft ein pädagogisch aktives Schulleben anzutreffen. Die Übergänge zwischen den Schulstufen sind einfacher geworden, etwa durch die Einführung von Orientierungsstufen und die Vereinheitlichung der Abschlüsse am Ende der Sekundarstufe I. Die reformierte gymnasiale Oberstufe mit ihrem System von Grund- und Leistungskursen gewährt den Schülern größere Freiheit, einen eigenen Weg zur Hochschulreife zu finden. Die „Verfachlichung“ der Ausbildung der Volksschullehrer sowie die Pädagogisierung der Gymnasiallehrerbildung (vgl. Scholz 1993) hat die Dichotomie zwischen den Lehrerrständen verringert und in der Folge u. a. die methodisch-didaktische Praxis des Unterrichts an den unterschiedlichen Schultypen einander näher gebracht.

In jedem Fall wird aber eine Äußerung des erwachsenen Betrachters lauten: „Zu meiner Zeit war das Gymnasium (die Realschule etc.) noch eine ganz

andere Schule!“ Wenn damit die Rekrutierung und Zusammensetzung der Schülerschaft gemeint ist, kann man dieser Aussage zustimmen. War die Volksschule in den 1950er Jahren wirklich noch die Institution für die Masse des Volkes, weil vier von fünf Kindern in der 7. Klasse diese Schule besuchten, so hält sich die Hauptschule in den 1990er Jahren nur mit Mühe quantitativ neben der Realschule und dem Gymnasium. Die Realschule wuchs von einer Minderheitenschule (1952: 6%) zu der „Normalschule“, die beständig rund ein Drittel des Altersjahrganges aufnimmt (vgl. Geißler 1996, 253). Und das Gymnasium wird bereits – an der wachsenden Zahl seiner Schülerschaft gemessen – als die wahre „Hauptschule der Nation“ bezeichnet. Es ist müßig festzustellen, dass sich diese Wanderung der Schülerinnen und Schüler auf die Arbeit in allen Schulen der Sekundarstufe stark auswirkt, zu Identitätsbrüchen und unbekanntem Herausforderungen führt. In dieser schleichenden Veränderung, die nicht auf einer soliden bildungspolitischen Entscheidung beruht, sind etliche Alltagsprobleme in allen Schulformen begründet.

Die entscheidenden Probleme des deutschen Schulwesens liegen allerdings nach Ansicht von Politikern aller Parteien in anderen Bereichen: Man ist sich einig, dass die Leistungsbilanz nicht aufgeht. Auf der Suche nach den Ursachen gehen die Wege wiederum auseinander. Die negativen Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie zu schulischen Mathematik- und naturwissenschaftlichen Leistungen TIMSS ist noch in aller Munde, PISA (Programme for International Student Assessment) ist in Arbeit, da stellt bereits eine neue Bildungsstudie der OECD „Deutschland ein schwaches Zeugnis aus“ (Kahl 2001). Diesmal wird die (auf dem relativ niedrigem Niveau von 28 % eines Jahrgangs) stagnierende Zahl der Studienanfänger aufgezeigt, ein weiterer Beleg für die (scheinbare) Notwendigkeit, Akademiker im Ausland anzuwerben. Ich frage mich, warum nicht die Zahlen aus dem innerdeutschen Schulvergleich für ebensoviel Aufregung sorgen wie die internationalen Studien! Wenn in Hamburg das statistische Zahlenverhältnis zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten 1 : 2,3 beträgt, in Bayern aber 4 : 3 (vgl. Bundesministerium 2000, 54/55) so ist das nur *ein* Beispiel für die Heterogenität *innerhalb* der deutschen Schullandschaft und die daraus resultierende Zufälligkeit von individuellen Schulkarrieren. Der Föderalismus des deutschen Schulwesens erlaubt offenbar Abweichungen im Umgang mit den überkommenen Schulstrukturen, durch die unterschiedliche bildungspolitische Vorstellungen, regionalspezifische Traditionen etc. realisiert werden können. Ich sehe hier durchaus Möglichkeiten für innovative Impulse, wenn-

gleich mir der Föderalismus im Bildungswesen in der historischen Gesamtschau als eine der Hauptursachen für die ausgebliebene Gesamtstrukturform erscheint.

Nicht nur von Bundesland zu Bundesland, sondern auch kleinräumiger von Region zu Region und von Stadtteil zu Stadtteil bewegen sich die Zahlen beim Übergang zu den verschiedenen Typen der weiterführenden Schulen erheblich auseinander. In einer Gewerkschaftskampagne werden die „dummen Kinder von Biederbach“ aufgeführt. In einem Vergleich der Übergänge zum Gymnasium, die in einer baden-württembergischen Region 1997/98 ausgezählt wurden, bewegen sich die Zahlen zwischen 51,2 % und 3,1 % (Biederbach!) der Grundschulabsolventen (GEW-Kampagne 2000). Die immer wieder geäußerte Hoffnung, das dreigliedrige Schulsystem sei inzwischen so durchlässig, dass spätere Korrekturen der Schullaufbahn derart offensichtliche Chancenungleichheiten abfedern könnten, trifft nachweislich nicht zu. Das Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung hat in den Klassen fünf bis zehn die Zahl der Auf- und Absteiger gezählt und festgestellt: „Auf 100 Schüler, die absteigen, kommen nur fünf Kinder, die in einen anspruchsvolleren Bildungsgang wechseln“ (Spiewak 2001). Zur Problematik von Gleichheit und Selektion im Schulwesen häufen sich so auch die kritischen Stimmen: „Ungleichheiten haben sich stabil und zudem überraschend resistent selbst gegenüber Reformen der Bildungssysteme erwiesen“ (Ditton zit. nach Wenning 1999, 233). „Beim Wettlauf um die höheren Schulabschlüsse haben also insbes. die Kinder der gesellschaftlichen Mitte aufgeholt, die Arbeiterkinder, insbes. die der Ungelernten, haben weiter an Boden verloren“ (Geißler 1996, 260). Daraus folgern gesellschaftskritische Stimmen: „Massive Ungleichheit und Chancenbenachteiligung ist nach wie vor ein Stützpfeiler dieser Gesellschaft“ (Rodax zit. nach Wenning 1999, 234). Doch auch die Bundesbildungsministerin „ruft Arbeiterkinder zum Studium auf“, da nur zwölf Prozent aller Studenten aus „bildungsfernen Haushalten“ stammen (vgl. Rubner 2001).

Mag die Forderung nach Chancengleichheit für alle Mitglieder der demokratischen Gesellschaft zu Zeiten neoliberaler Politik nicht mehr richtungsweisend sein, so wird doch der wichtige Einfluss des sogenannten Humankapitals auf die wirtschaftliche Entwicklung eines Landes gerade in den internationalen Analysen hervorgehoben. Beide Annäherungen an das Bildungswesen haben gemein, dass sie eine optimale Förderung der individuellen Lernmöglichkeiten der Heranwachsenden verlangen. Meines Erachtens zeigt die

aktuelle Diskussion Möglichkeiten und Gefahren des neu erwachten politischen Interesses am Schulsystem deutlich auf.

Auf der Suche nach der Ursache für die fortbestehende sozialelektive Wirkung unseres Schulsystems – auch wenn es gelang, die formalen Zugangsbarrieren zu senken –, wird vornehmlich von Soziologen und Pädagogen jener Begründungszusammenhang aufgegriffen, den Bourdieu das „kulturelle Kapital“ des Individuums genannt hat (vgl. Bourdieu 1983, 185ff.). Vor allem das sog. „inkorporierte Kulturkapital“ wird innerhalb der Familie „vererbt“, mit anderen Worten: Alltagserfahrungen von Lehrern und verschiedene Untersuchungen bestätigen, „daß im schulischen Lernen bereits grundlegende Qualifikationen vorausgesetzt werden und dies die höheren Schichten begünstigt. Insofern trägt die Schule eher zur Verstärkung als zum Abbau von bereits unterschiedlichen Startbedingungen bei“ (Ditton zit. bei Keiner 1999, 241). Die Dreigliedrigkeit als Eigenheit der deutschen Schule verstärkt zweifellos gesellschaftliche Heterogenität. Wenn die Gesamtschule in absehbarer Zeit politisch nicht durchsetzbar ist, so muss die generelle Zielrichtung sein, auf anderen Wegen für ein offenes und durchlässiges System der Schulformen und -stufen einzutreten. Die Schule bleibt die entscheidende gesellschaftliche Institution, um gezielt jene Heranwachsenden zu fördern, die in ihrer Primärsozialisation und in ihrem sozialen Umfeld wenig „kulturelles Kapital“ anhäufen können. Die Alternative heißt nicht „Entschulgung“ oder Erwerb von Grundbildung auf freiwilliger Basis: Das Potential der Institution Schule für die Entwicklung der Individuen („Chancengleichheit“) und der Gesellschaft („Humankapital“) ist zu stärken. Die aktuellen politische Forderungen nach *mehr* Schule (z.B. Ganztagschule) und nach *besserer* Schule sind in diesem Sinne durchaus zu begrüßen.

Die Frage nach der besseren Schule ist die Frage nach der Qualität von Schule. Kiper fasst den Stand der Diskussion zusammen (vgl. Kiper 2001), wobei für unsere Argumentation insbesondere die Systemebene des Qualitätsbegriffes relevant erscheint. Mit Fend nennt sie Bedingungen eines qualitativ starken Bildungssystems, das soziale Fairness und Effektivität sichern kann: „klare curriculare Vorgaben“, „eine kontinuierliche Leistungsprüfung“, „extern abgesicherte Leistungsniveaus“ und „ein System der Gleichversorgung der einzelnen Schulen in personeller und materieller Hinsicht“ (Fend zit. nach Kiper 2001, 15). Die Koppelung des letzten Aspektes mit den vorgenannten erscheint mir besonders wichtig. Allzu leicht geht die Diskussion um Schulqualität, und d.h. auch um Profilbildung der einzelnen Schule, mit

dem Gedankenspiel einer Konkurrenz zwischen den Schulen, einer „Schule am Markt“ einher (vgl. Winter 1997, 25ff). Hier werden Anregungen der neoliberalen angelsächsischen Bildungspolitik aufgegriffen, die in der Zielvorstellung einer zunehmenden Privatisierung der Schule den Weg frei geben. Inzwischen lässt sich beispielsweise am Zustand des englischen Bildungswesens ablesen, welche Konsequenzen der Rückzug des Staates aus seiner Verantwortung für die öffentliche Erziehung zeitigt. Ich stimme kritischen Betrachtern zu, dass neoliberale Rezepte „die Probleme auf die Spitze treiben werden, weil sie darauf setzen, dass die Menschen die immer größer werdende Ungleichheit weiter akzeptieren werden“ (Klausenitzer 1999, 513).

Literaturhinweise

- ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, überarb. Neuauflage Reinbek 1994.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925), Frankfurt / Main 1967.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982.
- BOURDIEU, P.: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg): Soziale Ungleichheit, Göttingen 1983, 183-198.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (HG): Grund- und Strukturdaten 1999 / 2000, Bonn 2000.
- DIEDERICH, J. / TENORTH, H.-E.: Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung, Berlin 1997.
- EUROPÄISCHE GEMEINSCHAFTEN. KOMMISSION (HG): Das Bildungswesen in der Europäischen Gemeinschaft. (Mitteilung der Kommission an den Rat, vorgelegt am 11. März 1974). Bulletin der Europäischen Gemeinschaften. Beilage 3/74.
- FROESE, L. (HG): Bildungspolitik und Bildungsreform. Amtliche Texte und Dokumente zur Bildungspolitik im Deutschland der Besatzungszonen, der Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik, München 1969.

- GEISSLER, R.: Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Zwischenbilanz zur Vereinigung. Opladen 1996, 2. neubearb. und erw. Aufl.
- GEW-KAMPAGNE: Chancengleichheit im Bildungswesen ...oder die „dummen Kinder“ von Biederbach. In: Erziehung und Wissenschaft, Heft 12, 2000.
- GUDJONS, H.: Bilanz der Bildungsreform und gegenwärtige Schulformen. In: Pädagogik, 6, 1993, 48-53.
- HARTMANN, K. L. u.a. (HG): Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert. Zur Sozialgeschichte der Schule in Deutschland, Frankfurt 1974.
- HERRLITZ, H.-G. / HOPF, W. / TITZE, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung, Königstein 1981.
- KAHL, R.: Ausgezählt. Die neue Bildungsstudie der OECD stellt Deutschland ein schwaches Zeugnis aus. In: Die Zeit vom 13.08.2001.
- KANZ, H. (HG): Deutsche Pädagogische Zeitgeschichte 1945-1959. Von der Bildungspolitik der Alliierten bis zum Rahmenplan des Deutschen Ausschusses. Lernkritische Quellensammlung für ein erziehungswissenschaftliches Grundstudium, Ratingen 1975.
- KEINER, D.: Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, Frankfurt u.a. 1998.
- KIPER, H.: Qualitätssicherung in der Schule. Die Vorschläge des Kultusministeriums auf dem Prüfstand. In: Erziehung und Wissenschaft, 8, 2001, 14-18.
- KLAFKI, W.: Die fünfziger Jahre – eine Phase schulorganisatorischer Restauration. Zur Schulpolitik und Schulentwicklung im ersten Jahrzehnt der Bundesrepublik. In: Dieter Bänsch (Hg): Die fünfziger Jahre. Beiträge zu Politik und Kultur, Tübingen 1985, 131-162.
- KLAUSENITZER, J.: Privatisierung im Bildungswesen? Eine internationale Studie gibt zu bedenken! In: Die Deutsche Schule, 4, 1999, 504-514.
- MERKT, H. (HG): Dokumente zur Schulreform in Bayern, München 1952.
- NEGT, O.: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche, Göttingen 1997.
- POIGNANT, R.: Das Bildungswesen in den Ländern der EWG. Eine Studie zum Vergleich mit den Vereinigten Staaten, Großbritannien und der Sowjetunion, Frankfurt / Berlin u.a. 1966.

- ROBINSOHN; S. B. / KUHLMANN, C.: Two Decades of Non-Reform in West German Education. In: Saul B. Robinsohn: Erziehung als Wissenschaft, Stuttgart 1973.
- RÖSNER, E.: Die Sekundarschulen. In: Pädagogik, 1, 1998, 44-49.
- RUBNER, J.: Buhlmann ruft Arbeiterkinder zum Studium auf. In: Süddeutsche Zeitung vom 20.07.2001.
- SCHLANDER, O.: Re-education – ein politisch-pädagogisches Prinzip im Widerstreit der Gruppen, Bern / Frankfurt 1975.
- SCHOLZ, W.-D.: Verfächlichung der Volksschullehrerausbildung – Pädagogisierung der Gymnasiallehrerausbildung. Die Reformen seit den 1960/1970er Jahren, Oldenburg 1993.
- SPIEWAK, M.: Nach unten durchlässig. Die Mär von der Offenheit des deutschen Schulsystems. In: Die Zeit vom 12.07.2001.
- WENNING, N.: Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit, Opladen 1999.
- WINTER, K.: Das Europäische Bildungswesen im Prozeß seiner Internationalisierung. Eine vergleichende Analyse unter besonderer Berücksichtigung der Reformansätze in der Lehrerausbildung, Weinheim / Basel 1980.
- WINTER, K.: Die Entwicklung nationaler Bildungssysteme unter den Bedingungen der europäischen Vereinigung, Oldenburg 1997.

Friedrich W. Busch

Lehrerbildung im europäischen Kontext. Ein Beitrag zur aktuellen Reformdiskussion in Thesenform¹

1. Zur Diskussion über eine europäische Bildungspolitik

Die politischen Veränderungen in Europa seit Ende der 1980er Jahre haben auch Rückwirkungen auf die Diskussionen um Reformen im gesamten Bildungswesen. Diese Diskussionen haben mindestens zwei Bezugspunkte, die es bei der Erarbeitung und Formulierung von Vorschlägen zur Reform zu beachten gilt:

Die vom Rat der Europäischen Gemeinschaft und von den im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen (bereits im Mai 1988) verabschiedete Entschließung über „Die europäische Dimension im Bildungswesen“ (vgl. Beitrag 1988) mit der Formulierung von mittelfristigen Zielen.

Die der Entwicklung einer europäischen Bildungspolitik gesetzten engen Grenzen durch die Tatsache, dass weder Europarat noch Europäische Gemeinschaft befugt sind, ihren Mitgliedstaaten verbindliche Richtlinien für Schul- und Hochschulwesen vorzuschreiben.

Die Ziele einer europäischen Bildungspolitik sind klar und – offensichtlich auch – konsensfähig formuliert. Es geht darin um

- die Stärkung des Bewusstseins der jungen Menschen für die europäische Identität und um die Verdeutlichung des Wertes der europäischen Kultur

¹ Bei diesem Text handelt es sich um die deutsche Fassung meines Eröffnungsvortrages auf der ATEE Spring University „Teacher Education in Europe. Some Theses on the Current Reform Debate“, die vom 3. bis 7. Mai 2001 an der Universität Klaipeda, Litauen, stattfand. An dieser Konferenz nahm auch Professor Dr. Wolf-Dieter Scholz mit seinem Vortrag „Schulbildung und Lebenschancen“ teil.

und der Grundlagen, auf welche die Völker Europas ihre Entwicklung heute stützen wollen,

- die Vorbereitung der jungen Generation auf ihre Beteiligung an der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung der Gemeinschaft,
- die Bewusstmachung der Vorteile und auch der Herausforderungen, die die Gemeinschaft durch die Eröffnung eines wirtschaftlichen und sozialen Raumes mit sich bringt und um
- die Vermittlung besserer Kenntnisse der Gemeinschaft und ihrer Mitgliedstaaten in ihren historischen, kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Aspekten, um so die Bedeutung der Zusammenarbeit der Staaten der Europäischen Gemeinschaft mit anderen Staaten Europas und der Welt näher zu bringen (vgl. Bildung 1988).

Was die Grenzen einer europäischen Bildungspolitik betrifft, so ist aus der Sicht der Bundesrepublik Deutschland auf die in diesem Land gesammelten Erfahrungen mit und der Bejahung der föderalen Staatsverfassung zu verweisen. Danach gehören Kultur und Bildung nicht zu denjenigen Staatsmaterien, die einer zentralen Regelung und der Einheitlichkeit bedürfen. Das hat in Deutschland zu dem bildungspolitischen Konzept geführt, wonach europäische Integration als Abstimmung und Zusammenarbeit und nicht als Vereinheitlichung verstanden wird.

Diese beiden „Bezugspunkte“ zusammengesehen führen zu zwei Grundsätzen, die alle Diskussionen um Reformen im Bildungswesen in Europa bestimmen bzw. beeinflussen. Sie lauten:

1. Respektierung der Vielfalt der Kulturen und Bildungstraditionen.
2. Beachtung des Subsidiaritätsprinzips, also die helfende, unterstützende Ergänzung der Selbstverantwortung kleinerer Gemeinschaften.

Dass dies auch auf zentraler europäischer Ebene so gesehen wird, will ich mit Zitaten aus einer Mitteilung der (europäischen) Kommission an den Rat (der europäischen Gemeinschaft) vom 2. Juni 1989 kurz belegen. In der Mitteilung heißt es:

„Es ist unerlässlich, die reiche Vielfalt die Bildungstraditionen in einer Gemeinschaft zu wahren und zu respektieren, wobei dieses gemeinsame Erbe optimal zu nutzen ist, um in der Zukunft höhere Standards zu erreichen. Eine pauschale Harmonisierung oder Vereinheitlichung der Bildungssysteme ist gänzlich abzulehnen.“

Und zum Subsidiaritätsprinzip lautet der entsprechende Text:

„Bei der Entwicklung neuer Kooperationsformen auf Gemeinschaftsebene anerkennt die Kommission uneingeschränkt die Bedeutung einer klaren Unterscheidung zwischen Maßnahmen, die von bzw. in den Mitgliedstaaten durchzuführen sind und Aufgaben, die die Kommission aufgrund ihrer besonderen Katalysator- und Koordinierungsfunktion sowie des gesteigerten Wertes, den sie dadurch den Anstrengungen der Mitgliedstaaten hinzufügt, selbst durchführen kann“ (Kommission 1989).

Wissenschaftler und Bildungsreformer tun gut daran, diese kurz dargestellten Sachverhalte zu kennen und bei ihren Bemühungen um eine Verbesserung – in unserem Zusammenhang – der Lehrerbildung in Europa und für Europa zu berücksichtigen.

Dem bisher Gesagten will ich eine eher persönliche Bemerkung noch hinzufügen. Ich bin kein Anhänger zentralistischer Regelungen und Planungen. Dennoch befürworte ich alle Bemühungen, die einem (weiteren) Auseinanderklaffen der Bildungssysteme in Europa entgegenzutreten, die den Gedanken des interkulturellen Lernens fördern und vertiefen, die zur Verringerung der regionalen Unterschiede beitragen und den sozialen Zusammenhalt in Europa fördern. Nur liegt mir mehr an dem Machbaren als am Programmatischen; und das Machbare beginnt dort, wo wir – im jeweiligen politischen, sprachlichen und kulturellen Kontext – tätig sind. Für mich ist das seit nunmehr dreißig Jahren die Carl von Ossietzky Universität, die im Nordwesten Deutschlands liegt und zu den letzten universitären Neugründungen zählt.

In meinem Beitrag stütze ich mich im Wesentlichen auf Gedanken und Ausführungen, die ich bereits auf anderen internationalen Konferenzen – u. a. in Glasgow, Berlin, Warschau oder Helsinki – in den zurückliegenden Jahren zur Diskussion gestellt habe (vgl. Busch / Glowka 1986; Busch 1990, 1991, 1994). Es sind mithin Überlegungen aus *deutscher* Sicht. Sie haben auf Grund der jüngsten Entwicklungen an Aktualität nichts verloren. Im Gegenteil: Im Spannungsfeld von Bildungspolitik und Wissenschaft wurde deutlich, dass im Zuge einer allgemein zu beobachtenden „Spareuphorie“ die Gefahr besteht, hinter Entwicklungen und Erkenntnisse zurückzufallen, die letztlich ausschlaggebend waren für den erreichten Standard.

Den ausländischen KollegInnen sei gesagt, dass die „deutsche Sicht“ mit einigen Einschränkungen zu versehen ist, denn für die Lehrerbildung gilt,

was für den gesamten Bildungsbereich gilt: für deren Durchführung – und natürlich auch für die Entwicklung von Reformen – sind die einzelnen Bundesländer, wovon es seit der Vereinigung im Jahre 1990 in Deutschland 16 gibt, zuständig. Und die Überlegungen von Wissenschaftlern, gerade wenn sie sich auf Bereiche richten, die in die Zuständigkeit des Staates, hier der Länderregierungen fallen, haben kein großes, keinesfalls jedoch ein ausschlaggebendes Gewicht.

Profitieren können meine Überlegungen – und das könnte deren Reichweite ggf. doch vergrößern – von der Tatsache, dass ich an der Entwicklung von Reformkonzepten und an ihrer Realisierung an zentraler Stelle mitgewirkt habe. Meine Thesen bewegen sich mithin nicht auf dem Hintergrund von Spekulationen und wünschenswerten Annahmen und Vorstellungen, sondern dürfen als „erfahrungsgestärkt“ gelten.

Die Erfahrungen habe ich bereits in den 70er und frühen 80er Jahren sammeln können als es in Deutschland noch üblich war, Bildungsreformfragen als zentrale Fragen für die Planung gesellschaftlicher Veränderungen zu betrachten und als die Reform der Lehrerausbildung noch als ein Schlüsselproblem der Bildungspolitik angesehen wurde. In dieser Zeit, genauer in den Jahren von 1974 bis 1982/84 bekam die Universität Oldenburg, an der ich seit 1971 bzw. 1974 forsche und lehre, die Möglichkeit, einen von der Bundesregierung gemeinsam mit dem Land Niedersachsen mit umfangreichen finanziellen Mitteln geförderten Modellversuch zur Lehrerausbildung zu planen und durchzuführen. Dieser Modellversuch ist unter dem Begriff „Einphasige Lehrerausbildung“ auch international bekannt geworden. *Einphasigkeit* der Lehrerausbildung meint eine Lehrerausbildung, die an Universitäten / an Wissenschaftlichen Hochschulen stattfindet und sowohl die fachwissenschaftlich / fachdidaktische Ausbildung als auch die berufspraktische Ausbildung umfasst und nach Abschluss der Ausbildung den berufsfer-tigen Lehrer entlässt.

2. Drei kurze Zwischenbemerkungen

1. Für manche Lehrerbildungs-Experten im europäischen Ausland ist „Einphasigkeit“ keine bemerkenswerte Besonderheit, weil in ihren Ländern die Ausbildung zum „berufsfertigen Lehrer“ niemals getrennt, sondern stets „einphasig“ erfolgte. Insofern ist zunächst die Besonderheit von Einphasigkeit für die Bundesrepublik zu betonen, dann aber auch darauf hinzuweisen,

dass Einphasigkeit ein *Ausbildungsprinzip* ist, das bestimmten Bedingungen zu genügen hat, und das sich dann eben auch von der „formalen“ Einphasigkeit in manchen europäischen Ländern unterscheidet.

2. Betrachtet man die Wortmeldungen und Diskussionen um die europäische Integration und analysiert man die in diesem Zusammenhang entstandenen Dokumente, so muss man die Frage, ob die Lehrerbildung und deren Reform eine besondere Beachtung erfährt, verneinen. Die Lehrerbildung ist kein Schlüsselproblem, nicht einmal ein hervorgehobenes Thema der Bildungspolitik in Europa. Das hängt u. a. auch damit zusammen, dass in keinem europäischen Land – und ich meine hier nicht nur die Länder der Europäischen Gemeinschaft – das Bildungswesen und seine Reform derzeit im Zentrum des öffentlichen oder gar des politischen Interesses steht. Und es liegt daran, dass die Rolle der Lehrer, die Bedeutung von Schule und Unterricht für das interkulturelle und multikulturelle Lernen unterschätzt werden.

3. Auf der Ebene international arbeitender Vereinigungen und bei Fachleuten der Lehrerbildung sieht die Sache allerdings positiver aus. Hervorhebung verdienen u. a. die Initiativen der *Association for Teacher Education in Europe* (ATEE). Die Themen, insbesondere aber die Arbeitsweisen auf den Jahreskonferenzen der ATEE in den vergangenen Jahren zeigen zumindest ein Gespür für wichtige Fragestellungen, zentrale Probleme der Erstausbildung und der Fortbildung sowie die Fähigkeit, die national oder auch (nur) regional gesammelten Erfahrungen zur Zustandsbeschreibung der Lehrerbildung wie zu grundlegenden Reformen in die internationale Diskussion und in die Auseinandersetzung durch die in der Lehrerbildung Tätigen zu bringen.

Ich will den Einfluss internationaler Fachverbände und Konferenzen auf die Politik nicht überschätzen. Aber wenn sich ab Mitte der 1980er Jahre die europäischen Bildungsminister endlich auch der Lehrerbildung zuwendeten – so z. B. auf den Treffen 1986 in Eger / Ungarn und 1988 in Triesenberg / Lichtenstein (vgl. *New Challenges* 1988; *Effectiveness* 1990) – dann ist dies u. a. auch eine Reaktion auf den von Experten und Praktikern angemeldeten Handlungsbedarf.

3. **Lehrerbildung unter Berücksichtigung der europäischen Dimension**

Ich stelle meinen nun folgenden Ausführungen die Thesen voran, die ich im Zusammenhang mit dem jeweiligen Kapitel formuliert habe und die ich auch zur Diskussion anbieten möchte.

3.1 Lehrerbildung muss, wenn sie ihren Namen verdient, auf die Schule als den Wirkungsort von zukünftigen oder bereits praktizierenden Lehrern bezogen sein.

3.2 Es kann keine europäische Lehrerbildungskonzeption geben. Lehrerbildung geschieht immer im nationalen, bei föderalen Verfassungen sogar im regionalen Kontext und ist auch in diesem Rahmen zu realisieren. Sie hat nationale Besonderheiten und Ausprägungen des Bildungswesens genauso zu berücksichtigen wie kulturelle Eigenheiten und Traditionen.

3.3 Zu suchen ist nach einem Konzept, das einerseits die Konsequenzen der genannten Sachverhalte in Rechnung stellt, das andererseits aber auch regionale und nationale Begrenzungen und Beschränkungen überwinden kann und sich als dialogfähig im europäischen Maßstab erweist.

Ich möchte diesen Teil mit einer terminologischen Klärung beginnen, die ich bis jetzt zurückgestellt habe, damit sie für diesen Teil meiner Ausführungen nicht verloren ging und die vor allem für die ausländischen TeilnehmerInnen bedeutsam sein dürfte.

Wenn ich den Begriff Lehrerbildung oder – synonym damit – Lehrerausbildung verwende, so meine ich den Gesamtkomplex der Ausbildung *für* den Lehrerberuf und der Fortbildung *in* diesem Beruf. In der Bundesrepublik ist dieser Gesamtkomplex in drei Phasen gegliedert.

Die *erste* Phase ist das mindestens 3-jährige Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule oder Universität. Die *zweite* Phase ist die Einführung in die Berufspraxis bis zur Übernahme der eigenverantwortlichen Tätigkeit als Lehrerin bzw. Lehrer; das sog. Referendariat. Die *dritte* Phase – allerdings bisher noch ohne verpflichtenden Charakter – ist die Lehrerfortbildung, „die Weiterentwicklung von berufsrelevanten Erkenntnissen und Fähigkeiten“ während der Tätigkeit als LehrerIn. Für die Bundesrepublik wie für einige weitere Länder in Europa gewinnt diese dritte Phase immer mehr an Bedeutung. „Lehrerfortbildung scheint zur dritten vollwertigen Säule der Lehrerbildung zu werden“ (Klafki 1988). In Maßnahmen der Lehrerfortbildung lie-

gen m. E. auch die größten Chancen, innerhalb der Lehrerschaft das Bewusstsein für Europa und die Entwicklung der Europäischen Gemeinschaft zu stärken.

3.1 Meine Vorstellungen zur Lehrerbildung unter Berücksichtigung der europäischen Dimension knüpfen an Gedanken an, die der Erziehungswissenschaftler, Didaktiker und Lehrerbildner Wolfgang Klafki im September 1987 auf der 12. ATEE-Konferenz in Berlin vorgetragen hat. Klafki betonte damals, dass, wenn konkrete Fragen der Gestaltung der Lehrerbildung und der Schule zur Sprache kommen, in der Regel die Situation im eigenen Lande im Vordergrund steht; dass aber auch die ungelösten Fragen der Lehrerbildung, mit denen man sich im eigenen Lande beschäftigt, „in der Mehrzahl der Aspekte auf *allgemeine* Probleme der Ausbildung von Lehrern und der Gestaltung der Schulen in allen sog. ‚entwickelten Gesellschaften‘“ verweisen (Klafki 1988, 27).

Auch in einem zweiten Punkt folge ich Klafki, wenn er feststellt: „Lehrerbildung muss, wenn sie ihren Namen verdient, auf die Schule als den Wirkungsort von zukünftigen oder bereits praktizierenden Lehrern bezogen sein“ (Klafki 1988, 27). Dieser *Arbeitsplatz Schule* hat sich in den letzten Jahrzehnten in fast jeder Beziehung geändert. Ob dies nun eine Folge veränderter Erwartungen der Gesellschaft an die Schule ist oder mit den der Schule im Spannungsfeld von Staat und Gesellschaft heute zugeschriebenen Funktionen zusammenhängt, ist in diesem Zusammenhang von untergeordneter Bedeutung. Wichtig ist, dass sich Lehrerinnen und Lehrer heute in einer ganz anderen Rolle sehen und befinden als vor zehn oder zwanzig Jahren. Da Schulen – in der Regel jedenfalls – staatliche Einrichtungen sind, und somit verantwortlich für den Unterricht der heranwachsenden Generation – durch systematisches und planmäßiges Lernen – stehen LehrerInnen in der Gefahr, im Bildungsapparat nur noch Funktionäre zu sein, ihr Amt im Auftrage des Staates und unter Befolgung von Weisungen und Verordnungen sowie „unter dem Druck von Lehrplan, Studentafel und vielen anderen Vorschriften versehen zu müssen“. Eine dieser Vorschriften könnte z. B. auch lauten, die SchülerInnen zu europäischen Bürgern zu erziehen. Bei der Realisierung einer solchen Aufgabe müssten LehrerInnen heute mehr denn je Erzieher und Kulturvermittler, Normen- und Wertevermittler, Freizeitberater und Animatoren, Betreuer, Berater und Führer sein, je nachdem, wie die Ansprüche an sie gerade lauten (vgl. Schildknecht 1990, 4). Das hängt damit zusammen, dass sich die Schule heute als eine Einrichtung herausgebildet

(und im Prinzip auch bewährt) hat, in der das für eine bestehende Gesellschaft notwendige Zusammenleben gelernt und die Schülerinnen und Schüler in die Auseinandersetzung mit „den Anderen“ zu selbständigem Denken und Handeln geführt werden sollen und können. Aber ebenso wichtig ist die umgekehrte Blickrichtung, dass die Konkretisierung der Funktionen und Aufgaben der Schule heute von den Bedürfnissen und Interessen derjenigen abgeleitet wird, für die Schulen eingerichtet werden, für die Kinder und Jugendlichen (vgl. Busch 1993a). Das bedeutet für den Lehrer / die Lehrerin, dass sie zugleich Anwälte für die Heranwachsenden zu sein haben; sie müssen lernen zu akzeptieren, dass SchülerInnen anders reagieren, als sie es oft erwarten, sie müssen lernen, dafür zu sorgen, dass sich die Schule den Anforderungen der Schüler stellt und gewachsen zeigt.

Wenn dies aber von Lehrern erwartet werden muss, dann ist zugleich ein zeitgemäßes Lehrerbild erforderlich, das geeignete junge Menschen anzusprechen vermag, Lehrer zu werden. Neben attraktiven Arbeitsbedingungen bedeutet dies vor allem hohe Eigenverantwortung, Autonomisierung der Schule im Sinne von Selbstverwaltung und curricularer Selbstverantwortung, Lehrfreiheit und Mitgestaltungsmöglichkeiten am Bildungswesen.

3.2 und 3.3 Ich will diesen Teil meiner Überlegungen mit einer Feststellung grundsätzlicher Art abschließen. Es kann keine *europäische* Lehrerbildungskonzeption geben – weder für den berufsbildenden noch für den allgemeinbildenden Bereich, auf den ich mich im allgemeinen beziehe. Lehrerbildung geschieht immer im nationalen, bei föderalen Verfassungen sogar im regionalen Kontext und ist auch in diesem Rahmen zu realisieren. Sie hat nationale Besonderheiten und Ausprägungen des Bildungswesens genauso zu berücksichtigen wie kulturelle Eigenheiten und Traditionen. Was nicht heißt, dass diese statisch zu sehen sind und Veränderungen oder Reformen im Wege stehen müssten.

Wenn ich im nächsten Kapitel die Frage nach einem geeigneten Konzept für die Lehrerbildung zu beantworten versuche, dann suche ich nach Elementen, die einerseits die bisher vorgetragenen Fakten in Rechnung stellen, die andererseits aber auch regionale und nationale Begrenzungen und Beschränkungen überwinden und sich als dialogfähig im europäischen Maßstab erweisen könnten.

4. Vorschläge für ein europafähiges Konzept der Lehrerbildung: ein deutscher Standpunkt

Auch hier folgen zunächst als eine Art Zusammenfassung vorab meine Thesen.

- 4.1 Die Ausbildung für alle Lehrämter muss eine wissenschaftliche Ausbildung sein. Lehrer sollen wissenschaftlich fundiertes Wissen vermitteln und die Weiterentwicklung des Wissensstandes in ihren Fächern verfolgen können. Art und Umfang fachwissenschaftlicher Ausbildung ergeben sich aus dem Stand der Fachwissenschaften und den Erfordernissen der jeweiligen Schulart.
- 4.2 Lehrer müssen als Vermittler von Fachwissen über fachdidaktische Kompetenzen verfügen, mit deren Hilfe sie Kriterien für die Auswahl von Inhalten und Vermittlungsstrategien entwickeln können. Deshalb wird die fachwissenschaftliche Ausbildung um fachdidaktische Qualifikationen ergänzt werden müssen. Um dies zu ermöglichen, ist eine Struktur erforderlich, die die Fachdidaktik von Anfang an in den Integrationsprozess einbezieht.
- 4.3 Das Theorie-Praxis-Problem steht (zu Recht) im Mittelpunkt konzeptioneller Überlegungen. Die Antwort auf die Leitfrage, wie die Theorie, also die fachwissenschaftliche Ausbildung in Unterrichtsfächern mit der Praxis, also der Einübung im Umgang mit Schule und in das Unterrichten besser und enger zu verbinden ist, lautet: das „Prinzip Einphasigkeit“ verwirklichen, indem Berufs- und Erziehungspraxis frühzeitig integriert werden.
- 4.4 Das Studium der Pädagogik/Erziehungswissenschaft ist gleichberechtigt neben die fachwissenschaftlichen Studien zu stellen. Denn: Lehrerbildung muss die Studierenden dazu anregen und befähigen, für allgemeine, übergreifende Ziele der Erziehung einzutreten und in ihrem Rahmen über Ziele der Schule nachzudenken, sich kritisch und argumentierend mit diesem Problemkreis auseinander zu setzen.
- 4.5 Die mit „Prinzip Einphasigkeit“ beschriebene Einbeziehung der Praxis in die fachwissenschaftlich-theoretische Ausbildung hat neue Organisationsformen des Lehrens und Lernens zur Voraussetzung. Eine dieser Organisationsformen kann das in Projekten organisierte Studium sein, denn das Lernen in Projekten geht aus von Lebenszusammenhängen und gesellschaftlichen Problemfeldern, die als komplexe Lernbereiche mit Handlungsbedarf betrachtet werden.

- 4.6 Die Ausbildung zum Lehrerberuf ist ohne die Mitwirkung der Schule nicht denkbar. Die geforderte Zusammenarbeit kann jedoch nicht in einer Delegation von Praxisanteilen an (ausgewählte) Schulen bestehen, sondern hat die persönliche und über einen längeren Zeitraum sich erstreckende Kooperation von Hochschullehrern, Studierenden und erfahrenen Lehrern zur Voraussetzung.

Welches Konzept von Lehrerausbildung – so lautet meine Frage – ist in der Lage, künftige LehrerInnen so auszubilden, dass sie sich diesen – zugegeben vielfältigen – Aufgaben stellen können?

Ich werde diese Frage mit der Formulierung von fünf Vorschlägen oder Empfehlungen für ein Lehrerausbildungskonzept beantworten.

Den fünf Vorschlägen will ich zunächst die Argumente voranstellen, die mich zu Beginn der 1990er Jahre bei meiner Aufgabe geleitet haben, die universitäre Lehrerausbildung im Bundesland Sachsen und an der Technischen Universität in Dresden organisatorisch wie inhaltlich möglich zu machen und zugleich auch die Entscheidung für eine Fach-zu-Fach-Integration (unter Einschluss der Fachdidaktiken) zu begründen (vgl. Busch 1993a). Die Argumente lauteten:

- Die universitäre Ausbildung für alle Lehrämter muss eine *wissenschaftliche* Ausbildung sein. Lehrer sollen wissenschaftlich fundiertes Wissen vermitteln und die Weiterentwicklung des Wissensstandes in ihren Fächern verfolgen können. Art und Umfang fachwissenschaftlicher Ausbildung ergeben sich aus dem Stand der Fachwissenschaften und den Erfordernissen der jeweiligen Schulart.
- In der akademischen Lehre ist die Vermittlung von Lehrstoffen immer wieder neu zu hinterfragen. Aktuelle Forschungsergebnisse der Fachwissenschaft, der Forschungen zur Fachdidaktik und die Rückkoppelung aus den aktuell gehaltenen Lehrveranstaltungen zwingen zu ständiger Neugestaltung von Lehrveranstaltungen. Um hohe wissenschaftliche Ansprüche zu sichern, muss dabei die volle Breite der entsprechenden Forschung direkt Einfluss auf die Lehre nehmen können.
- Um spezielle Besonderheiten, die bei der Vermittlung von Fachwissen für die Lehrämter bestehen, gebührend zu berücksichtigen, sollten in den Bereichen der Fachwissenschaften auch Professuren ausgewiesen sein, die sich schwerpunktmäßig der fachwissenschaftlichen Ausbildung von Lehr-

amtskandidaten verpflichtet fühlen. Darüber hinaus muss die Fachdidaktik durch eigene Professuren Berücksichtigung finden.

- Bei jeder anzustrebenden Organisationsform muss aber die Nähe von Fachwissenschaft und Fachdidaktik gesichert sein. Bei einem den aktuellen Erfordernissen entsprechenden Schulunterricht darf die Kette Fach / Fachwissenschaft-Fachdidaktik-Schule nicht unterbrochen sein.

Mit diesen Argumenten vor Augen formuliere ich nun die Vorschläge für ein Lehrerbildungskonzept, das in der Lage sein könnte, künftige LehrerInnen so auszubilden, dass sie ihren vielfältigen Aufgaben in der Schule gewachsen sind.

Überblickt man die vielfältigen Diskussionen zur Reform der Lehrerausbildung, dann steht zu Recht das Theorie-Praxis-Problem im Zentrum des Interesses (vgl. Buchberger / Busch 1988). Auch im Ausbildungsalltag an den Stätten der Lehrerbildung spielt dieses Problem eine zentrale Rolle. Es geht dabei vor allem um die Frage, wie die Theorie, also die fachwissenschaftliche Ausbildung (in der Regel in zwei Unterrichtsfächern) mit der Praxis, also der Einübung im Umgang mit Schule und in das Unterrichten besser und enger zu verbinden ist. Die Antwort auf diese Frage, die in der Bundesrepublik durch den schon erwähnten Modellversuch an der Universität Oldenburg (vgl. u. a. Busch 1981; Gutachten 1981), in manchen europäischen Ländern aufgrund tradierteter Ausbildungsstrukturen gefunden wurde, lautet: unmittelbare Einbeziehung der berufspraktischen Ausbildung der künftigen Lehrer in die fachwissenschaftliche Ausbildung an den Hochschulen. Die hiermit verbundene Qualifizierung *berufsfertiger* Lehrer zielt damit auch darauf ab, im Verlaufe des Studiums zunehmend Probleme der künftigen Berufspraxis für LehrerInnen zu erkennen und Lösungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit der Organisation von Lernprozessen in der pädagogischen Praxis zu erarbeiten. Die in unmittelbarer Beobachtung gemachten Erfahrungen werden als „Fragen an die Theorie“ zurück in die Lehrveranstaltungen gebracht.

Diese *Zusammenlegung* von sonst getrennt vorgenommener fachwissenschaftlicher und berufspraktischer Ausbildung bezeichne ich mit dem *Prinzip Einphasigkeit*. Es erfährt seine konsequente Ausprägung, wenn es darüber hinaus schulform- und schulstufenübergreifend realisiert wird, d. h. wenn innerhalb des Studiums und der Ausbildung nicht nach Schulformen (Grundschule, Hauptschule, Gymnasium etc.) getrennt gearbeitet wird.

Erster Vorschlag also: *das „Prinzip Einphasigkeit“ verwirklichen.*

Mein zweiter Vorschlag: *Berufs- und Erziehungspraxis frühzeitig integrieren*, ist praktisch die didaktische Konsequenz des ersten Vorschlages; die Betonung liegt auf dem Wort *frühzeitige Integration*. Bei diesem Vorschlag handelt es sich nicht um eine grundsätzlich neue Erkenntnis, sondern vielmehr um die positive Erfahrung, dass für den gesamten Studienverlauf und für alle Lehramter die planmäßige Umsetzung der Theorie in quantitativ und qualitativ wachsende Praxisanteile vorzusehen ist.

Die frühzeitige Begegnung mit der (Schul-)Praxis ist deswegen konzeptionell so bedeutsam, weil bei der schrittweisen Beobachtung der Schul- und Unterrichtswirklichkeit und den dabei gesammelten unterrichtspraktischen Erfahrungen Fragen aufkommen (werden), die als Fragen an die Theorie in den Lehrveranstaltungen gemeinsam zwischen Lehrenden und Studierenden zu behandeln und zu beantworten sind.

Formen und Dauer der Praxiskontakte sind natürlich dem Studienverlauf anzupassen. Sie beginnen mit der Beobachtung kleinerer Ausschnitte der Schule und des Unterrichtes und führen zur Planung und Durchführung von ersten Unterrichtsvorhaben, für die eine kleinere Gruppe von Studierenden gemeinsam verantwortlich ist und die sowohl durch Hochschullehrer wie durch pädagogisch besonders befähigte LehrerInnen angeleitet und betreut werden. Die selbständige und eigenverantwortliche Unterrichtstätigkeit über einen längeren Zeitraum und in den von den Studierenden gewählten Unterrichtsfächern steht logischerweise am Ende der Ausbildung.

Die frühzeitige Begegnung mit der Schulpraxis hat darüber hinaus auch die Funktion einer Überprüfung der vom Studierenden getroffenen Berufswahlentscheidung. Die fehlende Eignung zum Lehrerberuf sollte nach Möglichkeit nicht erst am Ende des Studiums festgestellt werden.

Betrachtet man die gesamte Tätigkeit des Lehrers und stimmt man überein in der Feststellung, dass der Lehrer / die Lehrerin Wissensvermittler und Erzieher ist, und dass dies untrennbar miteinander verbunden ist, dann wird eigentlich ohne weitere besondere Herleitung klar, dass ein angemessener erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Anteil zum Studium zukünftiger LehrerInnen dazu gehört. Denn – einer These Klafkis folgend –: „Lehrerbildung ... muss Lehrerstudenten und bereits ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer dazu anregen und befähigen, für allgemeine, übergreifende Ziele der Erziehung einzutreten und in ihrem Rahmen über Ziele der Schule

nachzudenken, sich kritisch und argumentierend mit diesem Problemkreis auseinander zu setzen“ (Klafki 1988, 34). Das mag wie eine Selbstverständlichkeit klingen, scheint es mir aber nach gut 20-jähriger Tätigkeit in der Lehrerbildung und in der Auseinandersetzung um die Planung und Realisierung erziehungswissenschaftlicher Anteile in der Lehrerbildung nicht zu sein. Einmal, weil z. B. solche Fragen wie die, ob schon im Schulunterricht „Schlüsselprobleme der gesellschaftlich-politischen Existenz der Menschheit in unserer geschichtlichen Epoche im ganzen und der einzelnen Nationen und Gesellschaften im besonderen eine Rolle spielen oder nicht und von welcher Schulstufe ab man das für sinnvoll und möglich hält“ (Klafki 1988, 34), einer Antwort bedürfen. Dann aber auch, wenn man es für notwendig ansieht, dass Lehrerinnen und Lehrer „selbständig denkende und beurteilende Personen sein müssen“, da sie ja auch junge Menschen „zu selbständigem Denken, Urteilen, Handeln verhelfen sollen“. Und schließlich, weil „die Fähigkeit zum Innovieren eine Grundqualifikation des Lehrers“ sein muss (Klafki 1988, 35f).

Dritter Vorschlag: *das Studium der Pädagogik / Erziehungswissenschaft gleichberechtigt neben die fachwissenschaftlichen Studien stellen.*

Ich bin mir darüber im klaren, dass die Aufgabe, angehende LehrerInnen in ihrer Ausbildung zu kritisch-argumentativer Zielreflexion zu befähigen, nur die allgemeine und übergeordnete Ebene der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studienanteile benennt. Die notwendige Differenzierung für die einzelnen Studienabschnitte und – damit verbunden – die Umsetzung in ein „pädagogisches Kern-Curriculum“ ist von den für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung verantwortlichen Hochschullehrern gemeinsam vorzunehmen. Es dürfte einsichtig sein, dass die Themen für pädagogische bzw. erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Lehrveranstaltungen sich nicht aus den „Vorlieben“ des einzelnen Hochschullehrers ergeben dürfen, sondern aus der Beantwortung der Frage: Welches sind die notwendigen Inhalte eines Pädagogik-Studiums – in einem konkreten Zeitabschnitt, also etwa in der zweiten Hälfte der 90er Jahre (vgl. Busch 1978)?

Die mit dem Prinzip Einphasigkeit beschriebene Einbeziehung der Praxis in die fachwissenschaftlich-theoretische Ausbildung hat m. E. neue Organisationsformen des Lehrens und Lernens zur Voraussetzung. Eine der denkbaren neuen Lehr- und Lernformen nenne ich das in *Projekten organisierte Studium*.

Projekte sind – und hier berücksichtige ich die eigenen mehrjährigen Erfahrungen mit dieser Lehr- und Lernform – durch verschiedene Merkmale gekennzeichnet.

Sie richten sich auf möglichst realistische Probleme aus der pädagogischen Berufspraxis; in Projekten werden komplexe, ungelöste oder von Studenten neu entdeckte Problemstellungen schulischer oder unterrichtlicher Arbeit bearbeitet; Projekte werden von Hochschullehrern und Studierenden gemeinsam initiiert und organisiert; sie finden in überschaubaren Gruppen statt und sie dauern in der Regel 2 Semester.

Vierter Vorschlag: *neue Lehr- und Lernformen erproben.*

Die Erprobung dieser Lehr- und Lernform kann sicher noch nicht als abgeschlossen betrachtet werden. Übereinstimmung besteht jedoch darin, dass sich die Durchführung von Projekten am hochschuldidaktischen Grundsatz des *forschenden Lernens* orientieren muss. Danach sollen Lehrende und Studierende gemeinsam an Forschung, Lehre und Lernen beteiligt sein. Jede Arbeit in Projekten ist dabei nicht nur die Aneignung von Wissen, von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern auch die Untersuchung und Veränderung der Formen, in denen diese Aneignung geschieht. Und das Lernen in Projekten „überschreitet die Grenzen von Alltagslernen und schulischem Lernen“ genau so wie es die Grenzen von Schulformen und Fächern und von Schule als Ort institutionalisiertem Lernen überschreitet. Das Lernen in Projekten geht aus „von Lebenszusammenhängen und gesellschaftlichen Problemfeldern, die als komplexe Lernbereiche mit Handlungsbedarf betrachtet werden“ (Steiner 1988, 25f).

Die Ausbildung zum Lehrerberuf ist ohne die Mitwirkung der Schule nicht denkbar. So wie erfahrene Ärzte an der Ausbildung des Ärztenachwuchses mitwirken, müssen erfahrene LehrerInnen an der Ausbildung von Lehrern mitwirken. Diese im Grundsatz unstrittige Erkenntnis hat aber immer wieder Fragen nach dem angemessenen Zeitpunkt, dem Umfang sowie der Kompetenz dieser Mitwirkung provoziert und unterschiedlich beantworten lassen. Eine (gute) Möglichkeit sehe ich in den Lehrerausbildungsschulen, die seit der Lehrerausbildungsreform 1978 in Finnland eingeführt wurden (vgl. Atjonen 1991).

An meiner Heimatuniversität Oldenburg haben wir im Zusammenhang mit der schon erwähnten Durchführung des Modellversuches zur Lehrerausbildung eine weitere Form der Zusammenarbeit von Universität und Schule

entwickelt: die persönliche Kooperation von Hochschullehrern mit einer besonderen Gruppe von LehrerInnen, die wir KontaktlehrerInnen nennen. Die KontaktlehrerInnen stellen im Konzept der Oldenburger Lehrerausbildung das entscheidende Bindeglied zwischen der berufspraktischen Ausbildung in der Schule und der fachwissenschaftlich-theoretischen Ausbildung an der Universität dar.

Fünfter Vorschlag: *mit der Schule eng zusammenarbeiten.*

Lassen Sie mich, weil in den Kontext meiner Vorschläge gehörend, noch folgendes hinzufügen: Ich mache mir keine Illusionen und denke nicht etwa, dass eine Umsetzung meiner fünf Vorschlägen quasi automatisch die Probleme einer zeitgemäßen Lehrerausbildung lösen wird. Das Verhältnis von Theorie und Praxis z. B. wird stets ein komplexes Verhältnis bleiben. Die notwendigen Inhalte pädagogischer Studien werden stets neu zu bedenken und zu bestimmen sein.

Ich bin allerdings der Überzeugung, dass sich aus meinen Überlegungen zur Lehrerausbildung zwei Aufgaben als *zentrale* Aufgaben einer jeden Lehrerausbildung ergeben; die vor allem sind es, die in ein *europafähiges* Konzept der Lehrerbildung ohne Einschränkung gehören. Es sind dies *Wissenschaftlichkeit* und *Berufspraxisbezug*. Die inhaltliche und die organisatorische Verbindung dieser beiden Aufgaben haben mich einerseits zur Formulierung der eben vorgetragenen Vorschläge geführt, und sie lassen mich andererseits zu vier *Feststellungen* kommen, die in die Diskussion um ein europafähiges Konzept der Lehrerbildung gehören.

Erstens: Nicht jeder kann Lehrer werden. Voraussetzungen für den Lehrerberuf ist eine bestimmte Einstellung zum Beruf, die sich durch das Verhältnis zum Kind, zum Heranwachsenden ausdrückt.

Zweitens: Voraussetzung zur Aufnahme eines Lehrerstudiums (für alle Lehrämter!) ist das Abitur, die Hochschulreife, weil Wissenschaftspropädeutik die entscheidende Voraussetzung für ein Studium ist.

Drittens: Das Lehrerstudium in einer zweiphasigen Durchführung muss mindestens 8 Semester, also 4 Jahre (oder 180 bis 200 Semester-Wochenstunden) umfassen, weil Studium als Teilhabe an Wissenschaft auch Zeit braucht.

Viertens: Notwendig ist heute eine wissenschaftliche (also eine akademische) Lehrerbildung. Die als notwendig angesehene wissenschaftliche Ausbildung ist – derzeit – nur an Universitäten zu realisieren.

Literaturhinweise

- ATJONEN, P.: Die Rolle der Lehrerbildungsschulen bei der Grundausbildung finnischer Lehrer. In: *Pädagogik und Schule in Ost und West* 39, 1991, 1, 17-20.
- (Der) BEITRAG des Bildungswesens zur Vollendung des Binnenmarktes. In: *Bulletin der Europäischen Gemeinschaft. Kommission, Brüssel* Nr. 5, 21, 1988, 10-13.
- BILDUNG in der Europäischen Gemeinschaft. Mittelfristige Perspektiven: 1989-1992. In: *KOM* (88), 280 endg., Brussels / Luxemburg 1988.
- BÖTTCHER, W. (HG.): *Europäische Integration und Lehrerbildung. Analyse und Dokumentation*, Baden-Baden 1984.
- BONE, T. R. / MCCALL, J.: *Teacher Education in Europe. The challenges ahead*. Glasgow 1990.
- BUCHBERGER, F. / BUSCH, F. W.: Guest Editorial. The Role of the Practical Element in Initial Teacher Education. In: *European Journal of Teacher Education* 11, 1988, 1 und 2/3.
- BUSCH, F. W.: Die Funktion der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In: *Theorie und Praxis der Erziehungstätigkeit. Materialien der Universität Oldenburg*: P 6, Oldenburg 1978, 143-158.
- BUSCH, F. W.: Weil nicht sein kann, was nicht sein darf. Der Modellversuch zur einphasigen Lehrerbildung zwischen Engagement und Bürokratie. In: W. Fichten u. a. (Hg.): *Dokumente zur Einphasigen Lehrerbildung*. Bd. 4: *Theorie und Praxis*, Oldenburg 1981, 285-309.
- BUSCH, F. W.: Lehrerbildung – ein Schlüsselproblem der Bildungspolitik in Europa? In: Bone, T. R. / McCall, J. (1990), 19-40. Auch in: *Pädagogik und Schule in Ost und West* 38, 1990, 4, 193-201.
- BUSCH, F. W.: Prospects for Schooling (in the Federal Republic of Germany). In: Kansanen, P. (1991), 5-20.
- BUSCH, F. W.: *Wege entstehen beim Gehen. Erziehungswissenschaft in Dresden*, Dresden 1993.

- BUSCH, F. W.: Perspektiven der Schule in Deutschland. In: Busch, F. W. (1993): Wege entstehen beim Gehen. Erziehungswissenschaft in Dresden, Dresden 1993a, 73-91.
- BUSCH, F. W.: Lehrerbildung als Thema und Gegenstand europäischer Bildungspolitik. In: Günther-Arndt, H. / Raapke, H.-D. (1994), 175-184.
- BUSCH, F. W. / GLOWKA, D. (HG.): Die Schule und die Perspektiven unserer Kultur, Oldenburg 1986.
- (The) EFFECTIVENESS of In-service Education and Training of Teachers and School Leaders: Fifth All-European Conference, Triesenberg (Liechtenstein) 1988, Lisse / Netherland 1990.
- GUTACHTEN über den Modellversuch „Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg“ und Vorschläge für die zweiphasige Lehrerausbildung. Erstellt für den Niedersächsischen Landtag von Ewert, K. / Furck, C.-L. / Ohaus, W., Oldenburg 1981; sowie Einphasige Lehrerausbildung in Oldenburg. Gutachten für die Universität Oldenburg von Döbrich, P. / Kodron, Ch. / Mitter, W., Oldenburg 1981.
- GÜNTHER-ARNDT, H. / RAAPKE, H.-D. (HG.): Revision der Lehrerbildung. Neue Überlegungen anlässlich des Kongresses zu 200 Jahren Lehrerbildung in Oldenburg am 4. und 5. Juni 1993, Oldenburg 1994.
- HÜBNER, P.: Lehrerbildung in Europa vor den Herausforderungen der 90er Jahre. Beiträge zum 12. Kongreß der Vereinigung für Lehrerbildung in Europa (ATEE) vom 7. 9. bis 11. 9. 1987 an der Freien Universität Berlin, Berlin 1988.
- KLAFKI, W.: Lehrerausbildung in den 90er Jahren. Wissenschaftsorientierung und pädagogischer Auftrag. In: Hübner, P. (1988), 26-45.
- KOMMISSION der Europäischen Gemeinschaft. Mitteilung der Kommission an den Rat: Allgemeine und berufliche Bildung in der europäischen Gemeinschaft. Mittelfristige Leitlinien: 1989-1992. Brüssel 2. Juni 1989. In: KOM (89) 236 endg., Brussels / Luxemburg 1989.
- KULTUSMINISTER DER LÄNDER (HG.): Bestandsaufnahme zur Lehrerausbildung in den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft, Bonn 1992.
- NEW CHALLENGES for Teacher and Teacher Education: Fourth All-European Conference, Eger (Hungary) 1986, Lisse / Netherland 1988.

SCHILDKNECHT, U.: Arbeitsplatz Schule. Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. In: Schweizerische Lehrerzeitung Nr. 4, 22. Februar 1990, 4-9.

STEINER, W.: Projekte mit Lehrern. Ein Bericht und 3 Thesen. In: Zeitschrift Pädagogik 40, 1988, 6, 22-26.

Anke Hanft

Reden – Entscheiden – Handeln. Zum Alltag universitärer Veränderungsprozesse am Beispiel Weiterbildung

Sich mit Veränderungsprozessen an Universitäten zu befassen, ist immer ein wenig heikel, geht es doch um die Institution, der man selbst angehört, und ein unvoreingenommener Blick fällt dann besonders schwer. Auch ist das Thema zurzeit ein sensibles, sind doch viele Hochschulen mit immer neuen Reformen befasst und manch einer befürchtet vielleicht, dass hier den vielfachen Gestaltungsempfehlungen eine weitere hinzugefügt werden soll. Das ist mein Anliegen nicht. Stattdessen geht es mir darum, den Blick für eine Perspektive zu öffnen, die mir in der gesamten Diskussion zu kurz zu kommen scheint, nämlich die der Theorie, konkret der soziologischen Organisationsforschung und ihrer Beiträge zur Reformierbarkeit der Hochschulen. Sich dem Alltag universitärer Veränderungsprozesse aus diesem Blickwinkel zu nähern, erlaubt Einblicke in das Gelingen und Scheitern von Reformen, die sich dem Reformalltag oft verschließen. Am Beispiel „Weiterbildung an Hochschulen“ wird deutlich, warum die Umgestaltung der Hochschulen so schwierig ist.

Es gibt eine idealtypische, vor allem durch die betriebswirtschaftliche Literatur geprägte Vorstellung davon, wie Veränderungsprozesse sich in Organisationen vollziehen. Danach wird

- zunächst einmal ein Veränderungsbedarf wahrgenommen, meistens, weil ein internes Problem auftritt, oder auch, weil Entwicklungen in der Umwelt stattfinden, auf die die Organisation zur Sicherung ihrer eigenen Existenz reagieren muss.

- Im nächsten Schritt wird dann eine Problemanalyse vorgenommen, d.h. man geht den Ursachen des Problems oder des Veränderungsdrucks nach und analysiert die Folgen für die eigene Organisation.
- Auf dieser Grundlage werden dann Veränderungsstrategien entworfen, die im Hinblick auf ihre Konsequenzen für die Organisation bewertet werden.
- Dann erfolgt die Entscheidung für eine Handlungsalternative und
- letztlich deren Umsetzung.

Reden – Entscheiden – Handeln, so hat Brunsson (1989) diesen Zusammenhang etwas verkürzt, aber doch sehr treffend beschrieben.

Nun wissen nicht nur von March & Simon (1958), sondern auch aus einer Vielzahl soziologisch geprägter Organisationsuntersuchungen – und nicht zuletzt auch aus unseren eigenen Erfahrungen –, dass es im tatsächlichen Leben weniger rational zugeht, als es uns dieses Modell glauben machen möchte. So werden beispielsweise Entscheidungen getroffen, ohne dass ihnen eine gründliche Problemanalyse vorangeht, weil einfach nicht die Zeit für das Suchen besserer Lösungen da ist. Um schneller zu sein als die Konkurrenz wird oftmals einer zufriedenstellenden Lösung gegenüber einer optimalen der Vorzug gegeben. Auch gibt es genügend Situationen, in denen Entscheidungsträger trotz Kenntnis besserer Alternativen eine weniger gute bevorzugen, weil nur diese auf das Commitment, die Interessen oder auch die Motivation der beteiligten Akteure trifft und daher die größten Umsetzungschancen hat. Und letztlich spricht für ein pragmatisches Problemlösungsverhalten das Kostenargument. Je länger man diskutiert und nach Lösungen sucht, desto teurer wird es. Aus Sicht von Unternehmen macht daher ein Problemlösungsverhalten, das vom idealtypischen Modell abweicht, durchaus Sinn, trägt es doch dazu bei, möglichst schnell von der Ebene der Diskussion zur Ebene des Handelns zu gelangen. Statt „doing the right things“ wird nach der Devise „getting the things done“ vorgegangen, wie Brunsson (1985) es ausgedrückt hat. Unternehmen handeln handlungsrational, weil ihre Existenz vom Beweis ihrer Handlungsfähigkeit abhängt.

Anders in Hochschulen. Schaut ein Außenstehender auf deren Problemlösungsverhalten, dann wird er sehr schnell den Eindruck gewinnen, dass die Akteure weniger auf die Sicherung ihrer Handlungsfähigkeit fokussieren, als auf ihre Fähigkeit, Probleme einer gründlichen Analyse zu unterziehen. Entscheidungsvorlagen, in langen Diskussionen erstellt, werden an Ausschüsse zurückgewiesen, solange sie noch Restunsicherheiten beinhalten. Auf Gut-

achten und Expertisen folgen Gegengutachten und Einsprüche, getragen vom gemeinsamen Ziel, zu einer möglichst optimalen Entscheidung zu gelangen – so zumindest der geltende Rationalitätsmythos. Die gründliche Behandlung von Problemen und umfassende Diskussion von Entscheidungsalternativen ist fundamentaler Bestandteil der Kultur in Hochschulen, die Umsetzung getroffener Entscheidungen rückt demgegenüber in den Hintergrund. Brunsson (1989) zählt sie daher zu den „Political Organizations“, die im Unterschied zu „Action Organizations“ ihre gesellschaftliche Legitimation wesentlich darüber beziehen, dass sie dem Problemanalyseprozess absoluten Vorrang einräumen. Steht bei Unternehmen also das Handeln im Mittelpunkt, so ist es in Hochschulen das Reden. Cohen, March & Olsen (1972) sprechen daher mit Bezug auf Hochschulen von einem „Garbage-Can-Modell“ des Organisierens. Das heißt, Probleme, Lösungen und Handlungsempfehlungen werden so lange diskutiert und bunt durcheinandergewürfelt, bis am Ende keiner mehr weiß,

- welche Lösungen aus welchen Problemen resultieren,
- welche Probleme bei welchen Entscheidungsbedingungen behandelt werden und
- welche Personen für welche Entscheidungen zuständig sind.

Wenn Wirtschaftsunternehmen mit Handeln ihre Reformfähigkeit beweisen, Hochschulen dagegen über die gründliche Diagnose ihrer Probleme nicht hinauskommen, muss man daraus ableiten, dass sie reformunfähig sind? Einige würden dies vielleicht bejahen, wenn sie „blockierte Universitäten“ beklagen oder fragen, ob Hochschulen noch zu retten sind. Es gibt allerdings auch genügend Argumente für eine gegenteilige Position: Hochschulen sind nicht reformunfähig, sondern befinden sich in einem Prozess der Endlosreform.

Zwei Beispiele:

1. An einer großen deutschen Universität konnte ich erleben, wie die Reform der Prüfungsverwaltung sich über einen Zeitraum von mehr als 10 Jahren hinzog – mit weiterhin offenem Ausgang. Während dieser Zeit wurden unterschiedlichste Lösungsvorschläge diskutiert, Expertengutachten erstellt, mal dezentrale, mal zentrale Lösungen favorisiert, verschiedene Erprobungsphasen durchgeführt, die wiederum durch alternative Modelle ersetzt wurden – immer in dem Bestreben, die eine optimale Lösung zu erzielen. Auf Handeln folgte wieder eine Phase der Problemanalyse, auf Entscheidungen folgte

kein Handeln, weil Zuständigkeiten ungeklärt waren – Organisation nach dem „Garbage-Can-Modell“, dennoch befand man sich unbestreitbar während der ganzen Zeit in einem Reformprozess.

2. Wie Bülow-Schramm (2000) eindrucksvoll belegt, werden wir seit Jahren von verschiedenen Evaluationswellen überschwemmt. In der ersten Phase bis Mitte der 70er Jahre standen studentische Vorlesungskritiken im Mittelpunkt, nach der Gründung der hochschuldidaktischen Zentren Mitte der siebziger Jahre wurden die Verfahren dann methodisch und instrumentell verfeinert, Mitte der achtziger Jahre rückten als Kritik an den Bedingungen der Massenuniversitäten umfassende und systematisch durchgeführte Lehrevaluationen durch die Studierenden in den Vordergrund, bis man dann Anfang der 90er Jahre Lehr-Evaluationen zentral forcierte und flächendeckend einführte. Evaluation wurde in eigenen Agenturen institutionalisiert, die meisten ohne Einbeziehung der bestehenden hochschuldidaktischen Arbeitskreise/-stellen oder Zentren, d. h. Evaluation wurde losgelöst vom studienreformerischen Anspruch und in den Kontext von Qualitätssicherung gestellt. Seitdem sind wir mit den verschiedensten Verfahren konfrontiert, mal kommen sie als Rankings daher, mal als Selbst-, mal als Fremdevaluationen, mal formativ, mal summativ oder als Peer-Review-Verfahren.

Betrachtet man die Reformen über einen längeren Zeitablauf, dann wird man einen wellenförmigen Verlauf erkennen, man wird sehen, dass mal dezentrale, mal zentrale Lösungen favorisiert, den Akteuren mal mehr, mal weniger Beteiligungsmöglichkeiten zugestanden werden, die Selbständigkeit der Teilbereiche mal gefördert, mal wieder zurückgenommen wird – eine Endlosreform mit unterschiedlichen Fokussierungen. Weil Akteure und Zuständigkeiten wechseln und weil wir es mit ständig anderen Beteiligungen zu tun haben, trägt das institutionelle Vergessen dazu bei, dass kaum jemand merkt, welche Reformen sich wiederholen, was sie bewirkt haben und was ihr Scheitern verursacht.

Das eigentlich Verblüffende an all diesen Reformen besteht daher weniger darin, dass sie nicht einem idealtypischen Verlauf folgen (dies ist ja in Unternehmen auch nicht der Fall), sondern darin, dass sie eigentlich wenig verändern. Trotz inzwischen jahrelang anhaltender Lehrevaluationen wird wohl kaum jemand ernsthaft behaupten, dass sich die Qualität der Lehre in den vergangenen Jahren verbessert hat; trotz erheblicher gesellschaftlicher Umbrüche in den vergangenen Jahren, die eine Vielzahl neuer beruflicher Tätigkeitsfelder haben entstehen lassen, sind die Studienangebote an den

Universitäten nahezu die gleichen geblieben. Und trotz eines sich abzeichnenden Mangels an wissenschaftlichen Nachwuchskräften gilt die Qualifizierung des eigenen Personals weiterhin als nachrangig. Im Vollzug der universitären Kernprozesse – und dies sind laut Hochschulgesetzgebung Studium, Lehre, Forschung, Nachwuchsförderung und Weiterbildung – hat sich in den vergangenen 30 Jahren kaum etwas verändert. Reform ohne Wandel – so hat Ortman (2000) es beschrieben. In einem Aufsatz zur Trägheit der Universitäten führt er – unter Rekurs auf Brunsson (1989; Brunsson & Olsen 1993) – aus, dass eine der stärksten Strategien zur Reformvermeidung die sei, eine andere, neue Reform vorzuschlagen. Oder, wie Mintzberg und andere (1983) „slightly overstated“ feststellen, „the organization never changes while its operations never stop changing“.

Was macht die Institution Hochschule so stabil? Was bewirkt, dass sie Reformen durchführen kann ohne sich dabei zu verändern?

Die mangelnde Wandlungsfähigkeit dieser Institution kann man – scheinbar paradox – auf ihre innere Reformfähigkeit zurückführen. Um dies zu erklären, macht es Sinn, sich die Handlungsmuster der zentralen Einflussysteme dieser Institutionen genauer anzuschauen. Dies sind nach Mintzberg (1983) das Wissenschaftssystem auf der einen Seite und das Verwaltungs- und Managementsystem auf der anderen. Das Wissenschaftssystem wird repräsentiert durch die Gruppe der Professionals, der Hochschullehrenden, die aufgrund ihres Expertentums und ihrer institutionell zugestandenen relativ großen Handlungsautonomie im Vergleich zu Mitgliedern anderer Organisationen über weitreichende Einflussmöglichkeiten verfügt und viele Schlüsselthemen der Organisation kontrolliert. Die Einflusszonen von Management und Verwaltung sind dagegen wesentlich auf Haushalts- und Ressourcenfragen konzentriert. Die vermittelnde Ebene zwischen diesen Einflussystemen ist die der partizipativen, hoch komplexen Gremienstrukturen.

Die Erfüllung der zentralen Aufgaben (Forschung, Studium, Lehre, Nachwuchsförderung, Weiterbildung) obliegt der Gruppe der individuellen und kollektiven Professionals. Jeder Professional handelt in seinem Feld reformorientiert, indem er / sie auf diesen Gebieten neue Lösungen entwickelt, individuelle Programme verändert, einzigartige Projekte generiert, Ordnungen überarbeitet, organisationsübergreifende Netzwerke bildet und durch sensible Umweltwahrnehmung zur Entwicklung seines Fachs und seiner Fach-(bereichs)kultur beiträgt. Strukturell ermöglicht werden diese Aktivitäten durch eine enge Verknüpfung der Professionals mit der Außenwelt, insbe-

sondere innerhalb der scientific community, bei einer gleichzeitig relativ großen Handlungsautonomie innerhalb der Organisation. Da die Positionierung der Hochschulen wesentlich von den Leistungen der Professionals in Lehre und Forschung abhängt, wird ihnen ein solch weitreichender institutioneller Freiraum zugestanden. Zumeist nutzen sie ihn im Sinne des Gesamtsystems, wesentlich deshalb, weil ihre lange wissenschaftliche Sozialisation ihr Verhalten in organisationsgemäße Bahnen gelenkt hat. In Grenzbereichen wird ihre individuelle Freiheit eher durch die Kontrolle der scientific community limitiert als durch Sanktionen des Verwaltungs- oder Managementsystems.

Die hohe Autonomie des Wissenschaftssystems beschneidet die Möglichkeiten des zentralen Managements, über top-down-Steuerung oder Kontrollsysteme Veränderungen durchzusetzen. Seine Einflussmöglichkeiten basieren im wesentlichen auf finanziellen Ressourcen, mit denen beispielsweise Anreize für Veränderungen gesetzt werden könnten. Um solche Ressourcen ist es allerdings, wie wir alle wissen, nicht gut bestellt. Weitere Lenkungswirkungen könnten über das bürokratische System erzeugt werden, das aber mit seiner festen Arbeitsteilung, den definierten Zuständigkeiten, mit Weisungsbefugnissen und Verwaltungsvorschriften nach ganz anderen Regeln funktioniert als das Wissenschaftssystem und mit diesem nur lose gekoppelt ist. Carl Weick (1976) hat die losen Verbindungen zwischen den Teilsystemen und deren Vorteile für die innere Reformierbarkeit der organisatorischen Teileinheiten differenziert beschrieben und sie als typisches organisatorisches Merkmal von Bildungsinstitutionen bezeichnet.

Entscheidungen vollziehen sich in einem interaktiven Prozess zwischen diesen beiden Systemen, vermittelt über Gremien, die über die Aufnahme oder Aufgabe bestimmter Aktivitäten, über organisatorische Belange und zentrale Angelegenheiten in Forschung und Lehre entscheiden und die die Interessen der verschiedenen Gruppierungen auszuloten versuchen. Dabei gibt es eine Vielzahl von Entscheidungsinstanzen, die sowohl auf Grundlage von Einzelinteressen, Gruppeninteressen und Gesamtinteressen agieren, die aber auch durch Desinteressen gekennzeichnet sind, wenn es um Belange geht, die jenseits der eigenen Einflussbereiche platziert sind – wie dies beispielsweise bei der Weiterbildung der Fall ist. Ich komme darauf zurück.

Angesichts der unterschiedlichen Kultur der Einflussysteme, angesichts der Interessenkomplexität der beteiligten Instanzen und angesichts der losen Kopplungen der Teilbereiche mit der relativ hohen Handlungsautonomie der

Akteure ist offensichtlich, dass intendiertes Handeln auf Grundlage eines zentral gesteuerten Problemlösungs- oder Veränderungsprozesses eher die Ausnahme darstellt. Wenn Hochschulen trotzdem durch eine Vielzahl durchaus sinnvoller (Reform-)Handlungen geprägt sind, dann handelt es sich im wesentlichen um fragmentierte Aktivitäten weitgehend autonom agierender Einzelakteure oder Forschergruppen, deren Leistungen auf Teilsysteme beschränkt bleiben und nicht auf die Gesamteinstitution durchschlagen. Generelle Neuorientierungen oder größere Veränderungen der Gesamtorganisation bleiben aufgrund der spezifischen organisatorischen Bedingungen weitgehend aus. So bewirken die strukturell verankerten Möglichkeiten zur Selbstentfaltung und -bestimmung der Professionals eine hohe Anpassungsfähigkeit der Teilsysteme an gesellschaftliche Entwicklungen, bei einem gleichzeitig bemerkenswert hohen Grad an Stabilität des Gesamtsystems. Auf der operativen Ebene sind Reformen allgegenwärtig, auf der gesamtorganisatorischen Ebene erweisen sich professionelle Organisationen dagegen als ausgesprochen reformresistent.

Die innere Reformfähigkeit bewirkt also die mangelnde Wandlungsfähigkeit der Gesamteinstitution. Das wirft die Frage auf, ob, wenn Reformen Wandel behindern, es möglicherweise einen Wandel ohne Reform gibt. Auch wenn dies gemessen an der eingangs entwickelten Planungslogik zunächst nicht nachvollziehbar erscheint, werden solche Phänomene in der Organisationssoziologie seit einiger Zeit unter dem Stichwort „Komplexitätstheorie“ diskutiert (Überblick bei Kappelhoff 1999, Ortmann 2000). Bezogen auf die Wandlungsfähigkeit von Hochschulen sind insbesondere die Phänomene hervorzuheben, die als „Pfadabhängigkeiten“ oder „Lock ins“ bezeichnet werden. Damit sind sich selbst tragende, selbstverstärkende Entwicklungen gemeint, die, wenn sie erst einmal kritische Schwellen durchbrochen und genügend Schwung aufgenommen haben, nicht wieder so schnell verlassen werden können. Sind solche Phänomene erst einmal eingerastet (locked in), werden wir von ihnen erfasst, ohne sie einer bewussten Steuerung unterziehen zu können und ohne noch eine Chance zum Gegensteuern zu besitzen.

Beispiel: Bachelor- und Masterstudiengänge. Obwohl Universitäten sich deren Diskussion, geschweige denn ihrer Einführung bislang weitgehend verschließen, sind sich die Akteure doch relativ einig, dass eine Entwicklung in deren Richtung unaufhaltsam ist. Ob man will oder nicht, sie werden kommen, selbst wenn es gute Gründe gibt, sich ihrer Einführung kritisch zu widersetzen.

Ein weiteres Beispiel für ein sich schleichend vollziehendes Lock-in-Phänomen ist die Weiterbildung. Weiterbildung führt bislang in Hochschulen ein Schattendasein. Relativ unbemerkt, weil weitgehend entkoppelt vom Wissenschaftssystem, hat sie sich an vielen Hochschulen zwar etabliert, ihre Position aber in den vergangenen Jahren kaum ausbauen können. Dass Weiterbildung neben Forschung und Lehre zu den zentralen Aufgaben von Hochschulen zählt und in ihrer Bedeutung mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes noch erhöht wurde, ist den meisten Hochschullehrern nicht bewusst.

Außerhalb der Hochschulen hat sich die Bedeutung der Weiterbildung in den vergangenen Jahren erheblich verstärkt. Es sind vor allem soziodemographische und bildungsökonomische Argumente, mit denen die Notwendigkeit der Investition in Weiterbildung belegt wird. So ist bis zum Jahr 2020 rund die Hälfte der Erwerbstätigen 45 Jahre und älter. Der Input an aktuellem Wissen kann also nicht mehr überwiegend, wie dies bislang der Fall war, durch jüngere nachwachsende Mitarbeiter, sondern muss – auch – über die permanente Weiterqualifizierung älterer Mitarbeiter erfolgen. Gleichzeitig sind wir seit einigen Jahren mit erheblichen technologischen und wirtschaftlichen Umbrüchen konfrontiert, die einen erheblichen Qualifizierungsbedarf nach sich ziehen. Die Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten ist daher in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen. Hiervon profitieren bislang vor allem privatwirtschaftliche Bildungsanbieter, die sich nicht nur sehr erfolgreich auf dem Markt positionieren konnten, sondern auch dabei sind, alle wirtschaftlich interessanten Marktsegmente zu besetzen. Dies führt derzeit zu einem spürbaren Druck auf die traditionellen öffentlichen Bildungseinrichtungen, die sich zunehmend in Marktnischen gedrängt sehen.

Mittlerweile wird das Thema „lifelong-learning“ auch auf der bildungspolitischen Ebene verstärkt diskutiert. So wurde jüngst auf dem Treffen der europäischen Bildungsminister in Prag (19. Mai 2001) das lifelong-learning in die Abschlussdeklaration aufgenommen und als zentrale Herausforderung für europäische Universitäten hervorgehoben.¹ In einer Presseerklärung des BMBF vom 25. Juni 2001 (Pressemitteilung 96/2001, <http://www.bmbf.de>) fordert der Staatssekretär des Wissenschaftsministeriums einen Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik, der auf die gesamte Erwerbsbiographie

1 „Towards the European Higher Education Area“. Communiqué of the meeting of European Ministers of charge of Higher Education in Prague on May, 19th 2001.

fokussiert sein müsse. Weiterbildung als integraler Bestandteil eines lebenslangen Qualifizierungsprozesses würde auf eine Reform des gesamten Bildungssystems hinauslaufen – und dies hätte Konsequenzen auch für die Hochschulen.

Aufgerüttelt worden sein dürften unsere Bildungspolitiker nicht zuletzt durch internationale Entwicklungen. Vor allem in den USA ist das erhebliche Potenzial, das in Bildung steckt, schon vor einiger Zeit erkannt worden. Weiterbildung ist dort mittlerweile fester Bestandteil des Hochschulsystems mit einem ausgeklügelten System von Studienangeboten und professional studies, in denen alle wissenschaftlichen Abschlüsse erlangt werden können. Schon heute stellt Bildung in den USA die fünftgrößte Einnahmequelle aller exportierten Dienstleistungen dar, und von Bildungsexperten werden weiterhin erhebliche Wachstumspotenziale gesehen. Zurzeit bemühen sich die USA bei der World-Trade-Organization (WTO) darum, Bildung als Handelsgut anerkannt zu bekommen, um noch bestehende Exportrestriktionen zu umgehen. Die Hochschul-Rektoren-Konferenz (HRK) sieht sich angesichts dieser Situation veranlasst, vor den erheblichen Expansionsanstrengungen US-amerikanischer Hochschulen zu warnen. Strategisches Ziel der US-amerikanischen Bildungspolitik sei, den Bildungsmarkt international zu dominieren (Newsletter Konzertierte Aktion 2 / Mai 2001, <http://www.hrk.de>). Das BMBF will dieser Entwicklung entgegengetreten, indem es Deutschland insbesondere in der beruflichen Weiterbildung international attraktiver machen möchte (Pressemitteilung vom 5. Juni 2001, <http://www.bmbf.de/presse01/presse.htm>). In einer von vom BMBF Ende Mai 2001 veröffentlichten Studie wird nachgewiesen, dass deutsche Weiterbildungseinrichtungen ihre Angebote im Vergleich zu Australien, Großbritannien und den USA bislang vorwiegend auf den lokalen und regionalen Markt ausrichten. Das internationale Renommee, das Deutschland vor allem in der beruflichen Bildung zurzeit noch besitzt, drohe angesichts der internationalen Konkurrenz verloren zu gehen.

Bei den fast schon dramatisch anmutenden internationalen Entwicklungen müssen Unternehmen reagieren – und privatwirtschaftliche Bildungsanbieter haben dies mit einem erheblichen Ausbau ihrer Präsenz auf dem Bildungsmarkt bereits getan. Handeln, bevor Marktpotenziale verloren gehen.

Und wie sieht es an Hochschulen aus? Sind die Herausforderungen erkannt und vor allem angenommen worden? Gemessen an den erheblichen Umwälzungen auf dem internationalen Bildungssektor scheint es um die Weiterbil-

dung in Hochschulen merkwürdig ruhig. Die Fähigkeit der Hochschulakteure zur sensitiven Umweltwahrnehmung, zur Problembehandlung und zur Schaffung von Lösungen in den Teilbereichen, scheint, was dieses Thema angeht, zu versagen. Die Ursachen dafür sind vor allem darin zu suchen, dass sich das Wissenschaftssystem für dieses Thema nicht zuständig fühlt. Mit der Schaffung von Weiterbildungsbereichen wurden die individuellen und kollektiven Professionals ihrer Verantwortung für diese Aufgabe enthoben, mit der Konsequenz, nur auf ausdrückliche Nachfrage der jeweiligen Abteilungen kleine Beiträge zu leisten – Weiterbildungsverantwortliche in Hochschulen können das mangelnde Engagement der Lehrenden in der Weiterbildung bestätigen. Eine Reform von innen ist also, was die Weiterbildung angeht, nicht zu erwarten. Ein genereller Paradigmenwechsel, wie ihn der zitierte Staatssekretär fordert, noch viel weniger, da Hochschulen, wie wir gesehen haben, wenig wandlungsfähig sind.

Dennoch vollzieht sich zurzeit ein Wandel, der nach meiner Überzeugung der Weiterbildung an Hochschulen zum Durchbruch verhelfen wird und der gleichsam hinter dem Rücken der Akteure daherkommt. Der Schlüsselbegriff für diesen Wandel ist der des *E-learning*s oder *distributed learnings*. Noch bevor Vor- und Nachteile des Lernens mit Informationstechnologien einer gründlichen Analyse unterzogen worden sind, noch bevor alternative Einsatzmodelle diskutiert und noch bevor Entscheidungen für oder gegen ihren Einsatz in der Weiterbildung gefällt wurden, hat ihre Verbreitung bereits eine solche Dynamik entfaltet, dass selbst Hochschulen, die sich bislang zurückhaltend gegenüber diesen Entwicklungen zeigen, nicht umhin kommen, sich mit ihnen zu befassen. Vorläufer des *distributed learnings*, wie Fernuniversitäten, open universities, Fernseh-Kurse und off-line-CD-ROM-Kurse, die Lehre bereits früher ortsunabhängig anboten und die sich in verschiedenen Ausprägungen auf konventionelle oder modernere Technologien stützten, haben mit den neuen Informationstechnologien – und insbesondere mit dem Ausbau des Internets – eine Renaissance erfahren und völlig neue Möglichkeiten der Lehr-Lernorganisation erschlossen. Hier sind es wiederum vor allem die amerikanischen und australischen Hochschulen, die Informationstechnologien systematisch für die Ausweitung ihrer Marktpräsenz nutzen.

Auch in Deutschland wird in einem der größten BMBF-Projekte das Lernen mit neuen Medien mit mehr als 500 Millionen DM gefördert. Die breite Streuung dieser Mittel, die modellprojektmäßige Ausrichtung dürfte aber wiederum bewirken, dass vieles versandet, über das Probieren nicht hinaus-

kommt. Mit Fördermitteln allein werden keine Pfadabhängigkeiten erzeugt. Viele der zurzeit aufwendig finanzierten Projekte werden daher nach Ablauf der Förderzeit wieder verschwinden. Eine – wie Ortman (2000) es ausgedrückt hat – „Unwiderstehlichkeit des Wandels“, die zu einer Veränderung des Gesamtsystems führt, ergibt sich erst dann, wenn das Phänomen *E-learning* durch kontingente Entwicklungen gestützt wird. Die Informationstechnologien fungieren zwar als Motor einer Entwicklung, für ein „Lock in“ müssen aber weitere Ereignisse hinzukommen. Im Fall der Weiterbildung bestehen solche Voraussetzungen, weil nicht nur eine erhebliche Nachfrage nach solchen Hochschulleistungen besteht, die unabhängig von Ort und Zeit angeboten und genutzt werden können, sondern eine Reihe weiterer kontingenter Entwicklungen eine Pfadabhängigkeit in Richtung Weiterbildung erzeugen, die nachfolgend nur kurz skizziert werden sollen:

- Aufgrund der chronischen Unterfinanzierung der Hochschulen suchen Dekane und Hochschulleitungen nach neuen Einnahmemöglichkeiten. So hat beispielsweise die Universität Potsdam in ihrem strategischen Entwicklungskonzept beschlossen, jährlich 10 Mill. DM über Einnahmen in der Lehre, vor allem in der Weiterbildung, zu erwirtschaften (vgl. Klein 2000).
- Die Einführung konsekutiver Studiengänge wird eine Verschmelzung von Aus- und Weiterbildung befördern, Masterstudiengänge können auch aus der Weiterbildung heraus angeboten werden.
- Die strikte Trennung von Aus- und Weiterbildung (Weiterbildung als Wiederaufnahme des geregelten Lernens nach einer Phase der beruflichen Tätigkeit) wird mit der derzeitigen Novellierungen der Ländergesetzgebungen mehr und mehr aufgehoben, so dass Aus- und Weiterbildung fließend ineinander übergehen werden.
- Die sinkende Studierbereitschaft junger Menschen (knapp 65 Prozent) im unmittelbaren Anschluss an die Erlangung der Hochschulreife lässt vor allem Unternehmen nach neuen Möglichkeiten dualer Modelle suchen, die eine betriebliche Ausbildung mit dem Hochschulstudium verbinden.
- Und nicht zuletzt tragen Modularisierung und Credit-transfer-Systeme dazu bei, dass Bildungsinteressierte sich nicht mehr ausschließlich an eine Institution binden, sondern flexibel die Angebote dort nachfragen, wo sie ihrem Bedarf am ehesten entsprechen.

Das kontingente Zusammentreffen dieser Phänomene dürfte die Etablierung der Weiterbildung im Wissenschaftssystem befördern. Wenn sich diese auch

– noch – hinter dem Rücken der Hochschulangehörigen vollzieht, dann heißt das nicht, dass sie gänzlich ohne sie erfolgt. Immer sind es individuelle oder kollektive Akteure, die Entwicklungen zum Durchbruch verhelfen. Während in Universitäten also Arbeitsgruppen eingerichtet werden, in denen das Für und Wider von Bachelor- und Masterstudiengängen erörtert werden soll, bewegen wir uns schon längst auf dem Pfad, der uns in ihre Richtung lenkt; während wir die Weiterbildung als hochschulrelevantes Thema noch gar nicht wahrnehmen, beginnt sie bereits Einzug zu halten in das Wissenschaftssystem. Der Zug ist angefahren und die Richtung ist vorgegeben, sie führt uns in einen weitreichenden Wandel des Hochschulsystems, ohne dass es hierzu eines umfassenden zentral gesteuerten Reformprozesses bedarf.

Damit eine solche Einschätzung nicht allzu fatalistisch im Raum stehen bleibt, abschließend die Frage, was ist zu tun, welche Einflussmöglichkeiten bestehen angesichts einer solchen Situation? Seit Giddens (1988) wissen wir, dass sich Veränderungen nicht ohne Beteiligung der Akteure vollziehen, dass sie es sind, die steuernd eingreifen und Strukturen (re-)produzieren. Ein angefahrener Zug kann gebremst oder beschleunigt werden, kann über Weichenstellungen in seiner Richtung beeinflusst werden. Wichtig erscheint mir, dass die Akteure in Hochschulen ihre Handlungsfähigkeit beweisen, indem sie sich der Entwicklung stellen und ihr Expertentum nutzen, um steuernd einzuwirken. Vielleicht sollten sie, und damit komme ich zum Ausgangspunkt zurück, einmal die Handlungsebene über die Problematisierungsebene stellen, damit nicht das geschieht, was sich zurzeit abzeichnet, dass nämlich andere für sie aktiv werden.

Es ist also nicht die Verweigerung von Mitarbeit an der Hochschulreform durch Blockieren, Aussitzen und Unterlaufen, die Uwe Schimank in einem Beitrag für die Frankfurter Allgemeine Zeitung den Professoren vorwirft und die dazu geführt hat, dass inzwischen andere für sie tätig werden. Es ist die Unfähigkeit zum tiefgreifenden institutionellen Wandel, die nun einen Wandel ohne Reform herbeiführt. Sein Vorschlag, Akteure in Hochschulen sollten das Gespräch mit allen Beteiligten suchen, um aus dieser Misere herauszukommen, ist angesichts des zuvor Gesagten nicht ohne Charme, setzt er doch genau dort an, was wir alle in Hochschulen am besten können: Reden, Reden, Reden – ohne Nachweis unserer Handlungsfähigkeit.

Literaturhinweise

- BÜHLOW-SCHRAMM, M.: Evaluation als Qualitätsmanagement – ein strategisches Instrument der Hochschulentwicklung. In: Hanft, A. (Hrsg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien, Neuwied 2000, 170-190.
- BRUNSSON, N.: The irrational organization. Irrationality as a basis for organizational action and change, Chichester 1985, (6. Auflage 1989).
- BRUNSSON, N.: The organization of hypocrisy. Talk, decisions and actions in organizations, Chichester 1984.
- BRUNSSON, N.: Administrative Reforms as Routines. In: Scandinavian Journal of management 5 (1989), (3), 219-228.
- BRUNSSON, N., OLSEN, J.P.: The Reforming Organization, London 1993.
- COHEN, M.D. / MARCH, J. / OLSEN, J.: A garbage can model of organizational choice. In: Administrative quarterly 1 (1972), 1-25.
- HARDY, C. / LANGLEY, A. / MINTZBERG, H. / ROSE, J.: Strategy formation in the university setting. In: The review of higher education (1983), 6, 407-433.
- KAPPELHOFF, P.: Komplexitätstheorie und Steuerung von Netzwerken. In: Sydow, J. / Windeler, A. (Hrsg.): Steuerung von Netzwerken: Konzepte und Praktiken, Oplade 1999, 347-389.
- KLEIN, A.: Private Public Partnership im Bereich der Lehre an der Universität Potsdam. In: Hochschulwesen 1, 2000.
- MARCH, J.G. / SIMON, H.A.: Organizations, New York 1958.
- ORTMANN, G.: Die Trägheit der Universitäten und die Unwiderstehlichkeit des Wandels. Selbstreferentielle Endlos-Reformen an den Hochschulen. In: Laske, St. / Scheytt, T. / Meister-Scheytt, C. / Scharmer, C. (Hrsg.): Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft, Mering, 375-396.
- WEICK, K. E.: Educational organizations as loosely coupled systems. In: Administrative Science Quarterly 21 (1976), 1-19.

Herbert Schwab

Lernkultur und Arbeitskultur. Zwischen Rhetorik und Verhaltenswirksamkeit

In erziehungswissenschaftlichen Abhandlungen sowie auch in der bildungspolitischen und bildungspraktischen Diskussion ist in neuerer Zeit mit zunehmender Tendenz von „Lernkultur“ die Rede. Die dabei oft gebräuchlichen Verbindungen mit weiteren Begriffen, wie „neue“ Lernkultur oder Lernkulturen im „Wandel“ scheinen zu signalisieren, dass Bedingungen des Lernens und Lehrens derzeit tiefgreifenden und weitreichenden Veränderungen unterworfen sind, die sich mit den herkömmlichen und vertrauten Ansätzen didaktischer Analysen nicht fassen lassen oder die bisher nur unzureichend erfasst wurden. Von besonderem Interesse sind dabei offenbar neue (zum Teil auch periodisch wiederentdeckte) Bereiche des Lernens, wie z. B. Lernen in Verbindung mit Arbeit und / oder mit Hilfe elektronischer Informations- und Kommunikationstechnologien, die schon vom Erscheinungsbild her sich deutlich von den vertrauten Formen schulischen Lernens unterscheiden. Überhaupt ist in einschlägigen Diskussionsbeiträgen eine Grundströmung feststellbar, nach der es einerseits gilt, „ältere“ Lernkulturen, die mit Reglementierung und Fremdbestimmung assoziiert werden, bewusster und damit auch besser kritisierbar zu machen, sowie andererseits Selbstorganisation, Selbststeuerung und Selbstbestimmung als zentrale Kriterien „neuer“, im wesentlichen noch zu entwickelnder Lernkulturen zu deklarieren. Verschultes Lernen wird in diesem Zusammenhang teils explizit, teils implizit meist zum Bezugspunkt für das Entwerfen produktiverer und zukunftsweisender Lern- und Lehrformen genommen. Dies gilt sowohl, wenn von Schule im engeren Sinne als etablierter gesellschaftlicher Institution und von Möglichkeiten der Innovation schulischen Lernens die Rede ist. Dies gilt aber auch, wenn in außerschulischen Bereichen, z.B. dem der Erwachsenenbildung generell oder speziell der beruflichen Weiterbildung, das „ver-

schulte“ Lernen lediglich als Metapher für als unproduktiv werdend kritisierte und zu überwindende Praktiken (z. B. das Lernen in seminaristischen, vom Arbeitsplatz weit entfernten Lernorten) benutzt wird.

1. **Kulturbegriffe**

Es gehört zu den Charakteristika der aktuellen Diskussion über Lernkultur, dass sie versucht, mit minimalen Festlegungen über die Bedeutung des verwendeten Terminus „Kultur“ auszukommen. Zwar besteht weitgehend Konsens darüber, dass nicht, wie in dem traditionell im deutschen Sprachbereich vorherrschenden Kulturverständnis nur die Spitzenerzeugnisse des geistigen und des künstlerischen Lebens gemeint sind, wenn von Veränderungen in der Lernkultur oder gar im Plural von veränderten Lernkulturen gesprochen wird. Gemeint ist vor allem die sogenannte Alltagskultur, in der alle wichtigen Bereiche des menschlichen Lebens, die materiellen wie auch die immateriellen, die Agrikultur, wie auch der Umgang mit Technik und Freizeitbedürfnissen, geregelt sind. Und da Lernen offenbar zu einer immer wichtigeren Angelegenheit in der Verwirklichung individueller menschlicher Bedürfnisse, wie auch der Sicherung sozialer Zusammenhänge wird, ist es nicht verwunderlich, dass mit Hilfe des Terminus „Kultur“ versucht wird, sich neu über Bedingungen des Lernens und Lehrens klar zu werden: ob eine Balance zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Reproduktionserfordernissen herstellbar ist, oder ob im Lernen und Lehren eher Asymmetrie und Herrschaftsverhältnisse fort dauern bzw. neu erkennbar werden. Der Terminus der Lernkultur könnte geeignet sein, besser als die doch mehr oder weniger stets zweckrational orientierte Didaktik, auch das Ungeplante und Unplanbare in Lern- und Lehrprozessen mit zu erfassen, welches diese Prozesse aber gleichwohl nachhaltig bestimmt.

Freilich stecken in dieser Möglichkeit und Hoffnung auch problematische Aspekte. Weinberg hat darauf hingewiesen, dass die Kombination des Terminus Kultur mit anderen Wortbestandteilen (außer Lernkultur z.B. Jugendkultur, Freizeitkultur, Unternehmenskultur) zu zusammengesetzten Begriffen (Nominalkomposita) derzeit erhebliche Konjunktur hat, weil „Kultur“ nach wie vor ein positiv besetzter Wertbegriff ist (vgl. Weinberg 2001, 58). Obwohl bei der Verwendung solcher Begriffskombinationen mit dem Wortbestandteil Kultur aber eigentlich ausführlich beschrieben werden müsste, was mit dem verwendeten Nominalkompositum genau gemeint ist, wird „meistens so getan, als ob alle schon (Bescheid) wüssten ...“ (Weinberg

2001, 58). Daraus ergeben sich weite Spielräume für die Besetzung und Deutung der entsprechenden Begrifflichkeiten je nach vorhandenen Positionen und Vorlieben. Dies eröffnet zwar Chancen der Freisetzung innovativer Potentiale, weil ein so verwendeter Kulturbegriff sich der definitiven Inbesitznahme mit dem Anspruch der Richtigkeit und Endgültigkeit widersetzt und gerade durch das Austragen von Kontroversen neue Perspektiven und Klärungen in den Blick kommen können (vgl. Weinberg 2001, 59). Allerdings scheint hier auch die Gefahr nicht weit, dass für wünschenswert gehaltene Ziel- bzw. Idealvorstellungen über das Lernen und Lehren eher rhetorisch beschworen werden, als dass z. B. der Frage nach Realisierungschancen gerade auch vor dem Hintergrund nach der Wahrscheinlichkeit von Realisierungswiderständen ernsthaft nachgegangen wird – also der Frage z. B., warum die vielen guten und innovativen pädagogischen Ideen und Konzepte, die unter der Vorstellung von einem notwendigen Wandel der Lernkulturen propagiert werden – und die es oft nicht erst seit heute, sondern teils schon seit langem gibt – warum es diese Ideen und Konzepte bekanntermaßen immer wieder so schwer haben, zur bestimmenden und vorherrschenden Wirklichkeit zu werden.

Beispiele dafür, dass die aktuelle Diskussion über Lernkultur dazu neigt, sich primär an das Aufzeigen neuer Möglichkeiten zu halten und etwas hilflos oder auch ahnungslos gegenüber dem Problem der wirklichen Realisierung wirkt, lassen sich ohne Mühe in mittlerweile auch schon vorliegenden zusammenfassenden Darstellungen etwa zum „Wandel der Lernkulturen“ (vgl. Arnold / Schüßler, 1998) oder zu „Lernkulturen im Wandel“ (vgl. Pätzold / Lang 1999) finden. Auf diese beiden Publikationen soll im folgenden stellvertretend für eine Reihe weiterer Veröffentlichungen mit ähnlichem Tenor kurz eingegangen werden.

2. Schule und Lernkultur

Der rote Faden der Veröffentlichung von Arnold und Schüßler, die sich auf das Feld des schulischen Lernens konzentriert, da und dort aber auch Querverbindungen zum Bereich des beruflichen und betrieblichen Lernens herstellt, besteht in der auch an anderer Stelle durch Arnold schon explizierten Gedankenfigur einer wünschenswerten und notwendigen Entwicklung von der traditionell vorherrschenden „Erzeugungsdidaktik“ zu einer „Ermöglichungsdidaktik“. Mit dem Begriff der *Erzeugungsdidaktik* wird die auch in der Vergangenheit schon häufiger vorgetragene Kritik an der Auffassung

bekräftigt, Lernergebnisse ließen sich lehrpersonenzentriert beliebig bei Lernenden generieren. Demgegenüber will der Begriff der *Ermöglichungsdidaktik* auf die Notwendigkeit der umgekehrten Perspektive aufmerksam machen, dass nämlich Lernen am produktivsten dann vonstatten gehen kann, wenn Schülerinnen und Schüler oder auch Lernende im Erwachsenenalter den Prozess des Lernens selbst in die Hand nehmen können und die „Lehrenden“ sich auf die Rolle von Arrangeuren oder eben von „Ermöglichere“ von günstigen Lernbedingungen konzentrieren. Es steht außer Zweifel, dass das Postulat der Ablösung von Erzeugungsdidaktik durch Ermöglichungsdidaktik als Ausdruck der Herausbildung einer neuen Lernkultur weithin konsensfähig ist. Erklärungsbedürftig erscheint aber, dass diese Forderung schon seit den 1920er Jahren in der Substanz von der Reformpädagogik erhoben und propagiert wurde – und zwar nicht nur als Ideal, sondern auch mit praktikablen Realisierungsvorschlägen und Umsetzungsversuchen –, und dass diese Postulate bzw. Konzepte merkwürdigerweise trotz der vielen theoretischen und konzeptionellen Vorarbeiten oft auch heute noch den Stellenwert von Zukunftsvisionen haben.

Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass der primär rhetorisch propagierende oder gar beschwörende Umgang mit der Thematik „neue Lernkulturen“ auch dazu beiträgt, dass einige wichtige Bedingungen ihrer Realisierung nicht in den Blick kommen und damit auch nicht bearbeitet werden können. Zu denken ist hier z. B. an die schlichte Tatsache, dass mehr selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Lernen von einflussreichen gesellschaftlichen Kräften einfach politisch nicht gewollt wird, obwohl die weitreichendere Produktivität des selbstbestimmten Lernens hinreichend bekannt und erwiesen ist. Die Argumentation von Arnold und Schüßler vertraut offenbar in erster Linie auf in Gestalt pädagogischer Konzepte gefasste geistige und emotionale Faktoren, die eine motivierende Wirkung vor allem bei den unmittelbaren Gestaltern von Lern- und Lehrprozessen, Pädagoginnen und Pädagogen jeglicher Art, entfalten sollen. Dass Bildungspolitik und institutionelle Sicherung dessen, was man sich unter neuer Lernkultur vorstellt, notwendig sein könnte, kommt gar nicht oder nur halbherzig in den Blick. Weil aber wohl doch ein Gespür dafür besteht, dass die Chancen, innovativer Formen des Lernens und Lehrens nicht alleine auf geistige Faktoren basiert werden können, werden gleichsam als strategischer Partner aus unerwarteter Richtung Entwicklungstendenzen aus dem Bereich der Wirtschaft herangezogen und ins Spiel gebracht. Es wird auf moderne Managementtheorien verwiesen, die mehr auf Dezentralisierung als auf zentrale Steuerung von

Großorganisationen setzen, sowie auf in neuerer Zeit erarbeitete und praktizierte Bildungs- und Personalentwicklungskonzepte in Wirtschaftsunternehmen, die gerade auch durch Methodenvielfalt selbständiges Lernen und Arbeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fördern.

3. Arbeit und Lernkultur

Besonders an diesem Aspekt der Entwicklung neuer Lernmöglichkeiten in Verbindung mit Arbeit und Technik knüpft auch die Publikation von Pätzold und Lang (1999) an, die als zweites Beispiel des Umgangs mit dem Thema innovativer Lernkulturen hier kurz betrachtet werden soll. Die Autoren gehen ähnlich wie Arnold und Schüßler davon aus, dass ganzheitliche Arbeitsprozesse mit erweiterten Handlungsmöglichkeiten in Wirtschaftsunternehmen zunehmend an Bedeutung gewinnen. Dies bedeutet erhebliche arbeitsorganisatorische Veränderungen, die in der arbeitswissenschaftlichen, d. h. der industriesoziologischen, der arbeits- und organisationspsychologischen Literatur usw. mittlerweile ausführlich als *Einführung teilautonomer Gruppenarbeit* und in Verbindung damit als *Gestaltung von Produktionsarbeit in sogenannten Fertigungsinseln*, ferner als *Organisation von Qualitätszirkeln* etc. beschrieben worden sind.

Ein wichtiges Charakteristikum dieser arbeitsorganisatorischen Veränderungen ist, dass mit ihnen das Lernen in Verbindung mit Arbeit zunehmend in den Blick gerät, teilweise auch wiederentdeckt wird, nachdem die lange Zeit vorherrschenden Formen tayloristischer Arbeitsgestaltung geradezu im Prinzip danach strebten, die Notwendigkeiten des Lernens in Verbindung mit (ausführender) Arbeit zu minimieren. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass es nicht nur um mehr Chancen und Raum für das individuelle Lernen geht. Da die benannten innovativen Formen von Arbeitsgestaltung darauf abzielen, mehr Flexibilität und mehr Wettbewerbsfähigkeit der jeweiligen Unternehmen zu sichern, in denen sie praktiziert werden, ist es auch notwendig, dass sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit den Unternehmenszielen identifizieren und ihre Realisierung mitgestalten können. Dabei ist eine aktiv lernende Verarbeitung der sich immer wieder neu stellenden Aufgaben unumgänglich und zwar auch in überindividuellen, gemeinsamen Formen des Lernens, die zwischen und mit den Beschäftigten zu entwickeln sind. Als Bezeichnungen für diese neuen Formen des Lernens haben sich, je nach Reichweite, Bezeichnungen wie Gruppenlernen, *Organisationslernen* oder auch *organisationales Lernen* herausgebildet.

Pätzold und Lang sind etwas vorsichtiger als Arnold und Schüßler in der Einschätzung, dass die hier kurz beschriebenen Elemente einer innovativen Lernkultur in Verbindung mit neuen Formen der Arbeitsgestaltung bereits gesicherte Realität seien. Sie weisen darauf hin, dass die ökonomischen Interessen von Unternehmen nach wie vor in einem Spannungsverhältnis zu den Interessen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stehen. Die Autoren haben aber offenbar die Hoffnung, dass eine innovative Lernkultur dazu beitragen könnte, den notwendigen Interessenausgleich durch Transparenz, Kommunikation und Informationsaustausch quer durch das gesamte Unternehmen und seine einzelnen Teilbereiche zu fördern.

4. Nachhaltigkeit innovativer Arbeitsgestaltung

Eine innovative Lernkultur wird somit als eine wichtige Stütze und Bedingung für die Herausbildung einer zugleich wirtschaftlichen und humanen Zielsetzungen verpflichteten Arbeitsorganisation und -gestaltung deklariert. Möglicherweise ist es aber angemessener, umgekehrt zu fragen, ob nicht die gewünschte Lernkultur und ihre Nachhaltigkeit ihrerseits einer Grundlage bedarf, die hier mit dem Begriff der „Arbeitskultur“ bezeichnet werden soll. Dieser Begriff soll beileibe nicht einer weiteren Inflationierung der Verwendung von Nominalkomposita mit der Komponente der Kultur Vorschub leisten. Es soll vielmehr deutlich gemacht werden, dass es gerade hinsichtlich des Begriffs oder von Konzepten einer Arbeitskultur Defizite gibt, deren Aufarbeitung nicht nur für sich genommen sinnvoll wäre, sondern auch im Sinne einer besseren Fundierung der Diskussion über innovative Lernkulturen. Man könnte dabei u. U. Vorarbeiten aus der industriesoziologischen und auch der praktischen Diskussion zwischen Unternehmen und Gewerkschaften über „Arbeitspolitik“ nutzen, die weitaus besser ausgearbeitet sind als solche über Arbeitskultur.

Der Versuch, mit einem wie auch immer noch rudimentären Konzept von Arbeitskultur zugleich das in der Diskussion über den Wandel von Lernkulturen bislang unbefriedigend gelöste Problem ihrer ungewissen Nachhaltigkeit weiteren Klärungen zuzuführen, kann anknüpfen an Erfahrungen, die mit dem Förderprogramm „Humanisierung des Arbeitslebens (HdA)“ der Bundesregierung seit den 1970er Jahren und seinem Nachfolgeprogramm „Arbeit und Technik (AuT)“ seit den 1980er Jahren gemacht wurden. Weltz und Bollinger (1990) stellen dazu fest, dass damals in einer ganzen Reihe von staatlich geförderten Projekten mit dem Ziel einer humaneren Arbeits-

gestaltung gezeigt werden konnte, dass Partizipation funktioniert, sei es in Experimenten mit damals weithin neuen Formen von Gruppenarbeit, sei es in der Beteiligung von Nutzerinnen und Nutzern bei der Entwicklung und Einführung von EDV-Systemen. Gleichwohl war festzustellen, dass in denselben Unternehmen, in denen neue Partizipationsmodelle erfolgreich erprobt wurden, es leicht vorkommen konnte, dass im nächsten Falle einer anstehenden Neugestaltung von Arbeitsorganisation oder Arbeitsbereichen (z. B. in der mittlerweile fortlaufend anstehenden Einführung immer neuer EDV-Systeme als Arbeitsmittel) durchaus wieder konventionell vorgegangen wurde. Nach Weltz und Bollinger ist dies nicht darauf zurückzuführen, dass in den durchgeführten HdA-Projekten ein zu allgemeiner Anspruch noch nicht genügend in Instrumenten und Methoden der Partizipation operationalisiert gewesen wäre. Es war in den einschlägigen Projekten eindeutig aufgezeigt worden, dass Beteiligung bei der Arbeitgestaltung zu verbesserten Arbeitsbedingungen, zu besserer Nutzung von Qualifikationen und zu einer Stärkung der Arbeitsmotivation führte. Bemerkenswert ist nach Ansicht der Autoren allerdings die „Folgenlosigkeit im weiteren Verlauf“, ein deutlicher Widerspruch zwischen erfolgreicher Erprobung und Nichtanwendung im Alltag.

Ganz offensichtlich gab und gibt es in der Alltagssituation von Unternehmen starke Tendenzen, die im einzelnen benennbaren Bedingungen einer erfolgreichen Mitarbeiterbeteiligung bei der Gestaltung von Arbeitssystemen (hier vor allem am Beispiel von EDV-Nutzung), für die in HdA- und in AuT-Projekten ein erweiterter Handlungsrahmen geschaffen worden ist, wieder einzuebnen und abzuschleifen:

- besondere Vorbereitung und Stützung durch Qualifizierung,
- Bereitstellung von ausreichenden Zeitressourcen,
- Herstellung einer symmetrischen Einflussverteilung zwischen den Entwicklern von Arbeitsmitteln und deren Nutzern,
- Erfolgsbeurteilung der entwickelten EDV-Arbeitssysteme gemäß produktiver Nutzung und nicht nur gemäß technischer Funktionsfähigkeit und Wirtschaftlichkeit im engeren Sinne.

Die schwierige Gelenkstelle zwischen Änderungsmöglichkeiten und Änderungswiderständen dürfte insbesondere in dem letztgenannten Punkt angesprochen sein. Die mit höherem Aufwand an Zeit, Qualifizierung und arbeitsorganisatorischen Vorkehrungen erarbeiteten Lösungen kommen zwar einer produktiveren Systemnutzung zugute und erweisen sich somit nach

Gesichtspunkten einer erweiterten Wirtschaftlichkeitsrechnung auch als ökonomisch, aber sie „rechnen sich nicht“ (Weltz) nach den bislang verbreiteten und fest verankerten Legitimationsverfahren von Wirtschaftlichkeit.

Wenn die im Rahmen der HdA- und AuT-Programme durchgeführten Beteiligungsexperimente auch in einer aktuell, also ein bis zwei Jahrzehnte später vorgenommenen Beurteilung, nicht darauf hinauslaufen sollten, wie Weltz (1997) formuliert, „schöne Orchideen zu züchten“, die außerhalb des „Treibhauses subventionierter Projekte“ nicht lebensfähig sind und die auch, außer den Züchtern, niemand so recht interessieren, so musste schon seinerzeit und auch weiterhin darüber nachgedacht werden, wie die Rahmenbedingungen erweiterter Handlungsmöglichkeiten, wie sie in den Projekten gegeben waren, auch Bestandteil alltäglicher Praxis werden können.

Weltz und Bollinger sind mit dieser Forderung seinerzeit selbst eher im Prinzipiellen verblieben. Anknüpfungspunkte für konkrete Schritte auf dem Wege zur Verankerung menschengerechter Arbeitsgestaltungsprinzipien in der alltäglichen Praxis bietet aber der Hinweis auf den Stellenwert von Legitimationsverfahren. Er macht deutlich, dass es hier nicht darum geht, dass Problemlösungen, die sich an Humankriterien orientieren, aufgrund ihrer geringeren Wirtschaftlichkeit gegenüber einer eindeutig ausgewiesenen größeren ökonomischen Rationalität konventioneller Verfahren auf der Strecke bleiben. Legitimation bedeutet vielmehr, dass in einer Situation konkurrierender Möglichkeiten „Gewissheit“ bzw. vorherrschende Überzeugungen über Wirtschaftlichkeit erst durch Selektion und Entscheidung hergestellt werden.

5. Wirtschaftliche Rationalität und kulturelle Verhaltensmuster

Diese Relativierung einer nur vermeintlichen eindeutigen wirtschaftlichen Rationalität lässt sich mit dem Denkansatz der verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie in der betriebswirtschaftlichen Organisationslehre (vgl. Kieser u. a. 1978, 41 ff.) näher begründen. Dieser Ansatz hat schon seit längerem dargelegt, dass wirtschaftliches Handeln nur in Ausnahmefällen sogenannten geschlossenen Modellen der Entscheidung folgen kann. Diese geschlossenen Modelle setzen nämlich vollständige Information und unbegrenzte Informationsverarbeitungskapazität voraus – etwa die Kenntnis aller denkbaren Verhaltensalternativen und ihrer Konsequenzen, eine eindeutige Möglichkeit ihrer Bewertung usw. Diese Voraussetzungen sind in der Real-

tät jedoch kaum gegeben. Der Normalfall ist vielmehr durch Bedingungen von sogenannten offenen Entscheidungsmodellen gekennzeichnet; d. h. Individuen als Wirtschaftssubjekte verfügen (auch bei informationstechnischer Unterstützung) nur über begrenzte Kapazitäten der Informationsverarbeitung. Sie kennen nur einen Teil der möglichen Verhaltensalternativen und ihrer Konsequenzen, und sie können die Konsequenzen, die sich erst in der Zukunft einstellen, nur unvollständig bewerten.

Faktisches Entscheiden und Handeln braucht deshalb die Hilfe unterstützender Mechanismen, welche die Akteure in die Lage versetzen, bei begrenzter Verarbeitungskapazität mit der Fülle von Informationen und den Bewertungsschwierigkeiten fertig zu werden. Solche unterstützenden Faktoren bestehen z. B. in:

- habituellem Verhalten, d. h. Verhaltensroutinen, die eine Menge Informations- und Problemlösungskapazität ersparen können,
- Vereinfachungsmechanismen, wie z. B. internen Modellen der Umwelt, im einzelnen bestehend aus Werten und Überzeugungen, Vorstellungen über angemessene Verhaltensweisen für bestimmte Situationen, Vorstellungen über Konsequenzen bestimmter Verhaltensweisen,
- einer Selektivität der Wahrnehmung der Umwelt durch interne Modelle,
- einer Steuerung der Suche nach Problemlösungen durch unterschiedliche Aspirationsniveaus und des Abbruchs weiterer Suche je nach erreichter Zufriedenheit,
- der Steuerung von Problemlösungen durch heuristische Entscheidungsregeln, Erfahrungswissen, Faustregeln usw..

Die verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie ist weit davon entfernt, angesichts dieser Sachverhalte das Denkmodell des „homo oeconomicus“ einfach nur umzudrehen und dem wirtschaftlichen Entscheiden und Handeln die Orientierung an Rationalitätskriterien abzusprechen. Es kommt ihr vielmehr darauf an, die Annahmen darüber durch das Aufzeigen von Begrenzungen auf eine realistischere Grundlage zu stellen und vor allem auch den Stellenwert der Stützung wie auch der Steuerung einer nicht durchgängigen Zweck-Mittel-Rationalität durch Faktoren zu verdeutlichen, in denen „kulturelle Verhaltensmuster“ eine große Rolle spielen.

6. Unternehmenskultur und Arbeitskultur

Das Gewicht solcher Faktoren ist bereits vor und besonders nach 1990 durch eine fast schon ausufernde Diskussion und Publikationswelle über Organisationskultur vor allem im Sinne von Unternehmenskultur hervorgehoben worden. Darauf soll hier nicht mehr im Detail eingegangen werden. Für uns ist hier vor allem wichtig:

- Das Interesse am Begriff bzw. an Konzepten der Unternehmenskultur in der Managementliteratur zeigt, dass sich durchaus ein Gespür für die wirtschaftliche Bedeutung verhaltenswirksamer Wertorientierungen verbreitet hat. Es ging und geht darum, Leitbilder zu entwerfen, auszuarbeiten und zu propagieren von selbständigen und am Sinn ihrer Arbeit orientierten kooperativ tätigen Menschen, die zugleich in einen der Intention nach zweckrational organisierten Leistungszusammenhang eingebunden sind.
- Wenn es gelingt, solche Orientierungsmuster zu etablieren, die sich etwa im Zugehörigkeitsgefühl zu einer Firma oder auch zu einer Berufsgruppe manifestieren, kann angenommen werden, dass davon eine beträchtliche Motivationswirkung und Selbststeuerung ausgeht und infolgedessen auch viele Vorschriften, Kontrollmechanismen und organisatorische Detailregelungen eingespart werden können.

Nach Fürstenberg stehen allerdings die vorfindbaren Konzepte von Unternehmenskultur in der Gefahr, einseitig für Managementinteressen instrumentalisiert zu werden (vgl. Fürstenberg 1990, 162 ff.), obwohl sie doch den Anspruch haben, zur Balance unterschiedlicher in Unternehmen vertretener Interessenlagen beizutragen. Fürstenberg warnt zugleich auch davor, Konzepte der Unternehmenskultur als eine kurzfristig greifende Manipulationstechnik („Management by Culture“) miss zu verstehen. Der entscheidende Nutzen geht offenbar von ihrer Langfristigkeit aus. Auch angesichts des verständlichen Wunsches, drängende Probleme möglichst rasch zu bewältigen, so Fürstenberg, erweist sich die Kulturbindung doch gerade darin, dass bei derartigen Versuchen die längerfristigen Vorstellungen der Beteiligten über das Erträgliche, Zumutbare und Wünschenswerte respektiert werden. Es kommt also nicht auf die Proklamation von Idealzuständen an, sondern auf die vorhandenen Mitwirkungspotentiale. Und diese beruhen letztlich auf der Kulturbindung auch der arbeitenden Menschen.

Fürstenberg versucht, alle diese Intentionen unter dem Begriff einer zu *erneuernden Unternehmenskultur* zu fassen. Demgegenüber ist ernsthaft zu

erwägen, ob hier nicht der Begriff der „Arbeitskultur“ sehr viel geeigneter wäre oder zumindest als Gegengewicht zu dem der Unternehmenskultur oder auch der Organisationskultur sehr viel stärker in der Diskussion über eine humane und sozial angemessene Arbeitsgestaltung Verwendung finden sollte.

Bisher liegen dazu erst vereinzelt Ansätze vor. So verwenden z. B. Senghaas-Knobloch u. a. den Begriff der Arbeitskultur im Kontext über Voraussetzungen und Folgen der Einführung von Gruppenarbeitskonzepten gerade auch im Hinblick auf Möglichkeiten der persönlichen Sinngebung von Arbeit (vgl. Senghaas-Knobloch u.a. 1996, 9 ff.). Cakir hat schon vergleichsweise früh mit Bezug auf den Begriff der Arbeitskultur darauf hingewiesen, dass die sich rasch entwickelnden Verfahren der technikgestützten Informationsverarbeitung, die heute zu fast jeglichem Arbeitsalltag gehören, nicht nur als „technische“ und als „intellektuelle“, sondern dass sie auch als eine „soziale Technologie“ begriffen und ernst genommen werden müssen (Cakir 1986, 57 ff.). In diesem Sinne ist in den mit dem Begriff der Arbeitskultur gesetzten Ansprüchen stets auch der Aspekt der Humanisierung und „Kultivierung“ der Arbeit mit enthalten.

Das wichtigste an den hier knapp skizzierten Überlegungen dürfte das Zusammenspiel von kurzfristig und langfristig wirkenden Momenten sein. Der Anspruch auf Kultivierung und Humanisierung der Arbeit geht ins Leere, wenn er nicht die Verbindung zu handfesten Verfahren und Techniken der Arbeitsgestaltung finden kann. Aber auch das Potential einer Vielfalt oder zumindest einer Mehrzahl von technischen und organisatorischen Gestaltungsalternativen von Arbeitsverhältnissen und Arbeitsbeziehungen bleibt oft ungenutzt, wird gar nicht erst wahrgenommen oder wird ausgeblendet (vgl. Sydow 1989), wenn die Relevanz solcher humanorientierter Gestaltungsmöglichkeiten nicht auch auf der Ebene der im Begriff der Arbeitskultur fassbaren Wertvorstellungen und Überzeugungen abgesichert und in diesem Sinne „legitimiert“ werden kann.

7. Chancen für die weitere Entwicklung von Arbeitskultur und Lernkultur

Wenn auf den ersten Seiten dieses Beitrags einige kritische bzw. skeptische Anmerkungen hinsichtlich eines allzu optimistischen Umgangs mit Formulierungen wie „neue Lernkultur“, „Lernkulturen im Wandel“ und dergleichen

mehr formuliert worden sind, so sollte dies keineswegs als generelle Denunzierung von Hoffnungen auf innovative und an Selbststeuerung orientierten Formen des Lernens und Lehrens gemeint sein. Es wurde aber Wert darauf gelegt, differenzierend herauszuarbeiten, dass vor allem die Nachhaltigkeit von Bemühungen um eine neue Lernkultur nicht gesichert ist. Es kann nicht ohne weiteres darauf vertraut werden, dass die für notwendig und produktiv gehaltenen Formen des an Selbständigkeit orientierten Lernens und entsprechender Rahmenbedingungen quasi selbstverständlich aus sich wandelnden menschlichen Lebensbedürfnissen, aus neuen technischen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung und der Wissensnutzung, sowie aus neuen Formen der Arbeit hervorgewachsen, die nach intelligenten, lernfähigen und lernwilligen Menschen verlangen.

Gerade was den letztgenannten Aspekt anbetrifft, so hat es, folgt man der Vielzahl von wissenschaftlichen und popularisierenden Publikationen darüber, eine Zeit lang so ausgesehen, als ob gerade auch unter Aspekten des internationalen Wettbewerbs (vgl. die „japanische Herausforderung“) ein stabiler Trend in Richtung der Schaffung von sowohl wirtschaftlich und technisch effizienten, wie auch von sozial und menschlich befriedigenden Formen der Arbeitsgestaltung, besonders unter dem Leitbild der teilautonomen Gruppenarbeit, auf den Weg gebracht worden sei. Aktuelle Erkenntnisse und Bestandsaufnahmen laufen allerdings darauf hinaus, dass diese Perspektiven mittlerweile, wenn schon nicht gänzlich zurückgenommen, so doch erheblich reduziert werden mussten.

So ist z. B. in der industriesoziologischen Diskussion inzwischen nicht mehr so sehr von teilautonom als von „standardisierter“ Gruppenarbeit (Springer 1994) die Rede – ein Konzept, bei dem zwar nicht zum alten Taylorismus zurückgekehrt, aber doch wieder eine viel dichtere Regelung von Arbeitsvorgängen im Voraus eingeführt wird. Es bleibt die Erwartung an die Arbeitsgruppen, selbständig und fortlaufend weitere Rationalisierungspotentiale im Sinne von kontinuierlichen Verbesserungsprozessen (KVP) aufzuspüren und zu realisieren. Weltz hat zu dieser neuen Problematik schon 1997 festgestellt, dass der massive Rationalisierungsdruck z. B. in der Automobilindustrie zu einer sehr widersprüchlichen Lage geführt habe. Die zumindest dem Anspruch nach weiter aufrecht erhaltenen Gruppenarbeitskonzepte könnten in die Gefahr geraten, massive Reduzierungen von Personal und andere Rationalisierungsmaßnahmen „erträglicher“ erscheinen zu lassen.

Aus dieser Spannungslage sollen jetzt keine allzu weitreichenden Schlussfolgerungen gezogen werden. Zumindest ist aber festzustellen, dass die Rahmenbedingungen für eine zu einer besseren Interessenbalance führenden Weiterentwicklung von Arbeitskultur in der sogenannten Arbeitswelt sich derzeit nicht verbessern, sondern eher verschlechtern. Wenn man bedenkt, dass Angstfreiheit und das Gefühl von Sicherheit zu wichtigen Rahmenbedingungen von Lernen gehört, kann dies auch nicht ohne Konsequenzen für die Entfaltungsmöglichkeiten neuer Lernkulturen bleiben. Ob auch im Bereich schulischen Lernens ggf. Gefahren sich abzeichnen, dass die Propagierung neuer Lernkulturen dazu dienen könnte, an sich nicht hinnehmbare und heute vielleicht auch noch nicht voll erkennbare Verschlechterungen in den Rahmenbedingungen und Grundlagen schulischer Arbeit abzufedern, kann hier noch nicht beurteilt werden.

Literaturhinweise

- ARNOLD, R.: Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen, München 1996.
- ARNOLD, R. / SCHÜBLER, I.: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen, Darmstadt 1998.
- BAHNMÜLLER, R. U.A.: Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen, Münster / New York / München / Berlin 1999.
- CAKIR, A.: Informationstechnik und Arbeitskultur. Zur sozialen Verträglichkeit neuer Technologien. In: Hackstei, R. / Heeg, F. J. / von Below, F. (Hg.): Arbeitsorganisation und neue Technologien. Impulse für eine weitere Integration der traditionellen arbeitswissenschaftlichen Entwicklungsbereiche, London / Paris 1986, 57-76.
- FÜRSTENBERG, F.: Historische und aktuelle Bezüge der Unternehmenskultur-Debatte. In: Arbeitskreis für Kooperation und Partizipation e.V. (Hg.): Kooperatives Management. Bestandsaufnahmen, Konflikte, Modelle, Zukunftsperspektiven, Baden-Baden 1990, 153-165.
- HELPERT, M. / TRAUTWEIN-KALMS, G.: Arbeitspolitik unter Bedingungen der Flexibilisierung und Globalisierung. Vom Gestaltungsanspruch zur arbeitspolitischen Abstinenz. Neue Perspektiven? In: WSI-Mitteilungen 1, 2000, 1-5.

- KELLER, B.: Einführung in die Arbeitspolitik, Wien 1995 (4. Aufl. München).
- KIESER, A. / KUBICEK, H.: Organisationstheorien I und II, Stuttgart 1978.
- KLAFKI, W.: Einleitung. In: Adolf Reichwein. Schaffendes Schulvolk. Film in der Schule. Die Tiefenseer Schulschriften. Kommentierte Neuauflage, hg. von Wolfgang Klafki u.a., Weinheim / Basel 1993.
- MITTELSTRAß, J.: Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung, Verantwortung, Frankfurt a. M. 1992.
- PÄTZOLD, G. / LANG, M.: Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation, Bielefeld 1999.
- SCHWAB, H.: Technologie-Förderpolitik als Lernprozeß. Möglichkeiten und Grenzen. In: Daldrup, U. (Hg.): Menschengerechte Softwaregestaltung. Konzepte und Werkzeuge auf dem Weg in die Praxis, Stuttgart 1995, 217-240.
- SENGHAAS-KNOBLOCH, E. / NAGLER, B. / DOHMS, A.: Zukunft der industriellen Arbeitskultur. Persönliche Sinnansprüche und Gruppenarbeit, Münster 1996.
- SPRINGER, R.: Von der teilautonomen zur standardisierten Gruppenarbeit. Arbeitspolitische Perspektiven in der Automobilindustrie. In: WSI-Mitteilungen 5, 1999, 309-321.
- SYDOW, J.: Zur Wahrnehmung organisatorischer Gestaltungsspielräume beim Einsatz neuer Bürotechnologien. In: Jansen, K.D. / Schwitalla, U. / Wicke, W. (Hg.): Beteiligungsorientierte Systementwicklung. Beiträge zu Methoden der Partizipation bei der Entwicklung computergestützter Arbeitssysteme, Opladen 1989.
- WEINBERG, J.: Weiterbildung. Kompetenzentwicklung und innovatorische Lernkulturen für morgen. In: Arbeiten und Lernen. Lernkultur, Kompetenzentwicklung und innovative Arbeitsgestaltung, Berlin 2001. QUEM-Report, Heft 68, 55-75.
- WELTZ, F. / BOLLINGER, H.: Nutzerbeteiligung oder kooperative Systementwicklung? In: Office Management 3, 1990, 26-31.
- WELTZ, F.: Anspruch und Wirklichkeit von arbeitspolitischen Ansätzen: das Beispiel Gruppenarbeit. In: Arbeit 4, 1997, 379-391.

Heinz-Dieter Loeber

Abschied vom Beruf? Auf dem Weg zu einer neuen sozialen Verfassung der Arbeit¹

Über das Problem, das in der Formulierung des Themas angesprochen wird, wird schon länger diskutiert. Schon 1950 stellte Eduard Spranger zum Beruf zwei Fragen, die „die prinzipielle Tragweite der aufgeworfenen Probleme“ verdeutlichen sollte: „Werden wir künftig noch Dauerberufe haben?“ und: „In welchen Grenzen wird es künftig noch freie Berufswahl geben?“ Sprangers Fragen entsprangen der Überlegung, dass „die Ausgestaltung eigentümlicher Berufsbilder und zugehöriger Bildungsideale, das Durchdenken der entsprechenden Bildungsgüter“ derart viel Mühe in Anspruch nehme, dass „es nicht zu verwundern wäre, wenn dabei sehr tiefgreifende Umbildungen im gesellschaftlichen Leben unbemerkt geblieben wären“ (Spranger 1963, 181f.). Spätestens seit diesen Diskussionen ist in Berufspädagogik wie Sozialwissenschaft die Krise des „Berufs“ ein Gegenstand anhaltender Debatten. Sie erreichten in den 1960er Jahren im Zusammenhang mit der Diskussion über die Folgen der ökonomisch-technischen Entwicklung in der damals geführten „Automationsdebatte“ und deren Thematisierungen in einer kritischen politischen Publizistik einen ersten Höhepunkt und spitzten sich seit Mitte der 1990er Jahre erneut im Kontext ökonomisch-technischer Umbrüche zu.

Dabei müsste eigentlich nicht die Thematisierung einer Krise des Berufsprinzips erstaunen, sondern vielmehr die Tatsache, dass sich das vorindustriell-ständische Muster der Definition der Beziehungen von Mensch und Arbeit im deutschen Kulturkreis – und nur hier – auf dem Höhepunkt der

¹ Dieser Text geht auf ein Referat in der Universität Flensburg zurück. Eine erweiterte Fassung ist in Vorbereitung.

Industrialisierung hat etablieren und sukzessive durchsetzen können und dass seine Brüchigkeit erst mit so deutlichen Verzögerungen zur Kenntnis gelangt.

Die folgende Darstellung soll zunächst auf diesen ersten Punkt eingehen, auf die Herkunft von „Beruf“ und die Etablierung des „dualen Systems“. Daran anschließend soll kurz die arbeits- und industriosozilogische Diskussion zu Qualifikationsentwicklung und Beruf seit den 1960er Jahren skizziert werden, die zur Entmythologisierung von „Beruf“ und zur Formel von der „Beruflichkeit“ führt.

Die in den 1990er Jahren im Zusammenhang mit Konzepten der „schlanken Produktion“ aufgeworfene These, es sei gerade das Berufsprinzip, das Anpassungs- und Wettbewerbsfähigkeit behindere, soll durch aktuelle Ergebnisse industriosozilogischer Studien zur Entwicklung von Qualifikation und betrieblicher Organisation ergänzt werden. Schließlich soll die Frage thematisiert werden, ob „Beruf“ und „Beruflichkeit“ insgesamt ein der Phase hochorganisierter industrieller Massenproduktion zugehöriges Qualifikationsmuster darstellt, das nun von einer neuen sozialen Verfassung von Arbeit abgelöst wird.

1. Zum Begriff „Beruf“ und zur Etablierung des „Dualen Systems“

Ideologiekritisch und zugespitzt formuliert könnte man sagen, dass „Beruf“ dort mit seiner ethisch-religiös getönten Konnotation formuliert wird, wo in der Substanz bereits das herkömmliche Verhältnis von Mensch und Arbeit erodiert.

Max Weber hat in „Die Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus“ darauf hingewiesen, dass wir es nur der Lutherschen Bibelübersetzung „verdanken, dass im Sprachgebrauch der protestantischen Völker ‚Beruf‘ im Sinne eines fest eingegrenzten Arbeitsgebiets und einer Lebensstellung eine wichtige Rolle einnehmen, die so in den katholischen Ländern“ (Weber 1988, 63f) fehle. Luthers Übersetzung der entsprechenden Passage in Jesus Sirach 11,20 und 21 „beharre in deiner Arbeit“ mit beharre in deinem „Beruf“ bedeutet Aufwertung und Quietismus zugleich: Aufgewertet wird nun die innerweltliche Arbeit, indem auf sie die gleiche „religiöse Prämie“ ausgesetzt wird wie bislang nur auf die außerweltliche asketische Lebensführung von Mönchen und Klerus. Innerweltliche Arbeit und nicht mehr Kontemplation und Askese wird als tätige Nächstenliebe zum einzigen Weg,

Gott wohlgefällige Werke zu tun. Zugleich aber ist der Beruf nun das „... was der Mensch als göttliche Fügung hinzunehmen, worein er sich zu schicken“ hat (Weber 1988, 77f).

Diese Ambivalenz Luthers ist Ausdruck seiner im Hinblick auf ökonomische und soziale Prozesse defensiv-traditionalistischen Orientierung; denn er versucht durch Aufwertung und Abwehr die tragenden Elemente einer weitgehend agrarisch-kleingewerblichen Wirtschaftsweise zu retten, so wie sie sich in den mittelalterlichen Städten unter der Regie der Zünfte herausgebildet hat.

„Zunftpolitik ist Nahrungspolitik“, so charakterisiert Max Weber die Grundzüge der Gewerbepolitik in der mittelalterlichen Stadt. Die Zünfte als Zwangsverbände übernehmen die strikte „Regelung der Arbeit nach innen und Monopolisierung nach außen“ (Weber 1923, 127). „Nicht die höchste Produktivität ist“ – so Karl Bücher – „bei der gegenseitigen Abgrenzung der Produktionsgebiete maßgebend gewesen, sondern die Nahrung, welche jeder Meister auf seinem Beruf finden sollte“ (Bücher 1898, 248).

Auf diese Prinzipien der Organisation der gewerblichen Produktion, die schon vom aufziehenden Frühkapitalismus bedroht ist, bezieht sich Luther in seiner – wie Richard Tawney es formuliert – Verbindung von religiösem Radikalismus und wirtschaftlichem Konservativismus, der „jeglicher sozialen Veränderung ... den schärfsten Kampf“ ansagt (Tawney 1946, 107).

Jedoch nicht Luthers Wirtschaftsgesinnung, sondern die Calvins hat sich in der Folge durchgesetzt. Das ist ideen- und sozialgeschichtlich insofern von Bedeutung, als die defensive Grundhaltung der Lutherschen Reformation nun über mehrere Zwischenstufen einer ausgeprägten ökonomischen Erfolgsorientierung weicht. Weil der Ratschluss Gottes auf die Frage, ob man zum ewigen Heil erwählt oder aber verdammt sei, in Calvins Prädestinationslehre unerforschlich ist, bleibt nur, durch methodische, disziplinierende Arbeit und asketisch rationale Lebensführung dem Willen Gottes zu entsprechen. Aus praktischen Problemen der Seelsorge, wie Weber betont, wirft Calvin jedoch selbst die Frage nach Indizien für den Gnadenstand auf. Seine Nachfolger beantworten sie mit dem Verweis auf die „Früchte“, die Werke (Troeltsch 1994, 624). Der ökonomische Erfolg wird so gerechtfertigt, die restriktiven Normen zur Kontrolle des Wirtschaftslebens werden relativiert und schließlich aufgehoben.

Vor allem im angloamerikanischen Puritanismus streift das Berufs- und Arbeitsethos der Reformation seine religiösen Fesseln ab, das Verhältnis zur Arbeit wird säkularisiert und entmythologisiert, letztlich utilitaristisch geprägt. Die ideellen Voraussetzungen für den Kapitalismus haben sich durchgesetzt, und gleichwohl bleiben die ursprünglich religiösen Konnotationen bis weit in das 20. Jahrhundert wirksam. Um noch einmal Weber zu zitieren:

„Diese (die protestantische) Ausprägung des Berufsbegriffs hat zunächst dem modernen Unternehmer ein fabelhaft gutes Gewissen und außerdem ebenso arbeitswillige Arbeiter geliefert, indem er der Arbeiterschaft als Lohn ihrer asketischen Hingabe an den Beruf und ihre Zustimmung zu rücksichtsloser Verwertung durch den Kapitalismus die ewige Seligkeit in Aussicht stellte“ (Weber 1923, 313).

Vielleicht überrascht es vor diesem Hintergrund nicht, dass das Muster handwerklich-zünftiger Berufsausbildung im deutschsprachigen Kulturraum zum Vorbild für die Qualifizierung zur Arbeit in einer Industriegesellschaft wird. Faktisch sind es jedoch mehrere Einflüsse, die dazu führen. Nach der Gestattung der Gewerbefreiheit durch die Stein-Hardenbergschen Reformen wird 1869 im Norddeutschen Bund die völlige Liberalisierung des Zugangs zu gewerblicher Tätigkeit hergestellt.

Allerdings sind deren Folgen zwiespältig. Zwar ermöglicht die Gewerbefreiheit ein Maximum an Entfaltungsmöglichkeiten für die modernen industriellen Produktionsverhältnisse. Zugleich aber verliert die herkömmliche gewerbliche Qualifizierung ihre ökonomische Basis und büßt an Standards ein. Die Folge ist ein Verfall der Qualität der Produkte. Von der Weltausstellung in Philadelphia 1876 berichtet Reuleaux, der Rektor der Technischen Hochschule Charlottenburg, die deutschen Waren gälten als „billig und schlecht“ (Reuleaux zit. nach Abel 1963, 33).

Zugleich verschärfen sich die sozialen Gegensätze zwischen Kapital und Arbeit, die Kathedersozialisten interpretieren diese „soziale Frage“ in doppelter Weise: als Bildungsfrage und als Frage der Förderung des Mittelstandes in der Hoffnung – so Schmoller –, „dass die gelernten Arbeiter und Kleinmeister das harmonische Mittelglied zwischen den höheren und unteren Klassen bilden, dass die Sozialdemokratie mit ihrem staatsfeindlichen Charakter und ihren utopischen Forderungen verschwindet“ (Schmoller zit. nach Abel 1963, 33).

Weil die Industrie an der Ausbildungsfrage sich desinteressiert zeigt, der Staat nicht die Kosten eines beruflichen Ausbildungswesens tragen kann, fällt am Ende des 19. Jahrhunderts die Ausbildung gewerblicher Arbeitskräfte erneut dem Handwerk zu. 1881 erhalten die „Innungen“, die an die Stelle der Zünfte treten, wieder öffentlich-rechtliche Funktion und die Meister damit die Aufsicht und Kontrolle über das Lehrlingswesen zurück. 1908 wird der „kleine Befähigungsnachweis“ eingeführt – nur Meister dürfen Lehrlinge ausbilden. Das deutsche System der Berufsausbildung, in den 1920er und 1930er Jahren durch die industrielle Facharbeiterlehre und die Pflichtberufsschule (vgl. v. Friedeburg 1989, 276) zum „dualen System“ ausgestaltet, hat seine Wurzeln ganz eindeutig in einer der restaurativen, auf Interessenausgleich der tragenden wirtschaftlichen Gruppen hin orientierten Politik mit dem Ziel der Förderung der Mittelschichten.

Gleichwohl: mit der parallelen Etablierung der Berufsschule ist Mitte der 1930er Jahre das „Duale Modell“, eine der Kerninstitutionen des deutschen Produktions- und Sozialmodells, in enger Anknüpfung an ein Berufskonzept etabliert (vgl. Abel 1963, 49 und 74), als dessen „Zentralgedanke“ der „Dienst“ erscheint, der dem einzelnen einen „Stand“ in der Gesellschaft und dem Leben „Sinn“ verleiht (Bolte / Beck / Brater 1988, 41).

2. Vom „Beruf“ zur „Beruflichkeit“

Der Bestand dieses deutschen Modells der Berufsausbildung wurde in seinem normativ-berufsethischen wie qualifikatorischen Gehalt im Hinblick auf seine Funktionsfähigkeit für eine Industriegesellschaft schon früh in Frage gestellt. Sprangers Überlegungen geben einen Hinweis darauf. Zeitgleich wird von Experten des US-Hochkommissars kritisiert, dass das deutsche berufliche Qualifizierungssystem zum hohen Standard von Produktivität und Qualität beigetragen habe, jedoch gegenüber den höheren Anforderungen an theoretische und systematische Ausbildung in einer industriellen Gesellschaft sich als zunehmend ineffizient erweisen müsse. Außerdem habe die Meisterlehre durch enge Personenbindung im hierarchisch strukturierten Umfeld bislang die Vermittlung derjenigen Dispositionen verhindert, die für eine demokratische Gesellschaft erforderlich seien (vgl. Ware 1952).

Die Kritik spitzt sich vor allem in den 1960er Jahren zu. Dysfunktionelle Berufswahl, Berufsausbildung und Berufswechsel (vgl. Abel 1957; Klages 1959) sowie die Frage nach up- oder down-grading als Folge des ökonomischen Wandels werden diskutiert.

misch-technischen Wandels bestimmen die Diskussion. Die „Polarisierungsthese“, die Vorstellung, künftig stünden unter dem Vorzeichen von Hochmechanisierung und Automation in der industriellen Produktion nur wenige Arbeitsplätze mit höheren Qualifikationen der Masse von Tätigkeiten gegenüber, die das Niveau einfacher Angelerntentätigkeiten nicht überstiegen, beherrscht die Interpretation industriosozilogischer Forschungsergebnisse ebenso wie die qualifikationspolitische Debatte (vgl. Deutscher Bildungsrat 1975, 252 und 258f; Kern / Schumann 1970).

Es bedurfte offenbar intensiver Anstrengungen, bis deutlich wurde, dass die Frage nach den Qualifikationen von Arbeitskräften sich nicht auf die nach einem Korrelat zu technisch-ökonomischen Produktionsbedingungen beschränken darf. Vor allem Burkart Lutz und seine Arbeitsgruppe haben mit einer abstrakteren, auf die funktionalen Zusammenhänge von Bildungssystem und Beschäftigungssystem bezogenen Sichtweise und einzelnen Studien zu einer solchen breiteren Fassung des Berufsproblems zumindest in der industrie- und arbeitssoziologischen Diskussion beigetragen. Er bestimmt Qualifikation in doppelter Weise: „Einmal als Ausbildungsqualifikation, als Resultat von Bildungsprozessen, als eine Struktur, in die Lernziele der verschiedensten Art eingelassen sind und in der sie aufgehen“. Zum anderen „... als Einsatzqualifikation, als Formung von Arbeitskraft, die in einer bestimmten Arbeitssituation den von ihr implizierten Kooperations- und Herrschaftsbeziehungen und den in ihr gestellten psycho-physischen und fachlichen Anforderungen adäquat ist“ (Lutz 1976, 10). Beide Größen sind nicht deckungsgleich, aber stehen in wechselseitiger Beziehung. Ausbildungsqualifikationen bilden für die Person die Bezugspunkte von weiteren Lern- und Entlernprozessen sowie „Korridore weiterer beruflicher Entwicklung“. Zugleich aber ist die Ausbildungsqualifikation „eine gesellschaftsstrukturelle historische Größe, die einerseits Strukturprinzipien des Systems organisierter Bildung, andererseits sozusagen Bauelemente der Gestaltung von betrieblicher und gesellschaftlicher Arbeitsteilung, Tätigkeitenabgrenzungen und Aufgabenzuweisungen liefert ...“ (Lutz 1976, 11). Qualifikationen und ihre inhaltliche und soziale Fassung sind also sowohl Produkte von Bildung und Ausbildung wie sie „Richtgrößen“ für das Beschäftigungssystem bei der Planung und Strukturierung von Arbeitsprozessen darstellen.

Man wird in den Überlegungen von Lutz Vorarbeiten und Hinweise auf jene Fassung von „Beruf“ finden, wie sie dann die sogenannte „subjektbezogene Theorie des Berufs“ Anfang der 1980er Jahre ausformulierte; entmythologi-

siert, weil nun die religiös-ständische Aufladung des Berufsbegriffs aufgegeben wird und Beruf pragmatisch zu einem „gesellschaftlich geprägten Arbeitskraftmuster“ (Bolte / Beck / Brater 1988, 43) wird, dessen Bedeutung für die einzelnen Subjekte in ihrem überindividuellen Charakter und der Vermarktbarkeit besteht, das aber auch auf ihre Selbstdeutung Einfluss hat.

Die „subjektorientierte Berufstheorie“ der 1980er Jahre prägt mit „Beruflichkeit“ eine Formulierung für ein Muster qualifizierter Arbeit, das sich durch hohe Standardisierbarkeit, öffentliche Akzeptanz der Ausbildung und ihrer Funktionen sowohl für die individuelle Orientierung als auch die der Beschäftigten und der staatlichen Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik auszeichnet. Sie zieht damit auch die Konsequenz aus dem Aufsaugen und dem Verschwinden ständisch-vorindustrieller Strukturen im Zuge der vehementen Durchsetzung der industriellen Massenproduktion in der Nachkriegszeit. Lutz selbst hat diesen Prozess in seiner sozio-ökonomischen Bedeutung als „Kolonialisierung“ – innere Landnahme – charakterisiert (Lutz 1984, 11).

Vor dem Hintergrund steigender Unsicherheit über den Qualifikationsbedarf erscheinen Mitte der 1970er Jahre erste industriesoziologisch orientierte Studien (vgl. Weltz / Schmidt / Sass 1974), die der Frage nach den Einsatzbedingungen von beruflich qualifizierten Arbeitskräften in der industriellen Produktion nachgehen. Sie belegen, dass Betriebe Facharbeiter auch dann extensiv beschäftigen, wenn der Einsatz geringerer qualifizierter Arbeitskräfte möglich wäre. Flexible Einsatzmöglichkeiten, hohe Qualifizierbarkeit und Betriebsbindung stellen für die Betriebe elastische Potentiale gegenüber dem ökonomisch-technischen Wandel dar. Qualitätsbewusstsein, Zuverlässigkeit, Kompetenz gestatteten zudem, „die Gestaltung von Fertigungsprozessen relativ lose zu gestalten“ (vgl. Weltz / Schmidt / Sass 1974; 100) und erlaubten Freiräume und Initiativen. Kurz: zwar unterwertiger Einsatz, aber keine Tendenz zur Auflösung der Facharbeiterposition, eher die Feststellung, dass „der Bedarf an Facharbeitern tendenziell expandiert“ (vgl. Weltz / Schmidt / Sass 1974, 67).

Noch wirksamer im Hinblick auf die Wahrnehmung von qualifikatorischen Entwicklungen und arbeitspolitischen Modellen war die unter dem Titel „Das Ende der Arbeitsteilung“ erschienene follow-up-Studie von Kern / Schumann (1984). Sie konstatieren vor dem Hintergrund veränderter Marktanforderungen und Technologien einen durch den Bruch mit bisherigen tayloristischen Prinzipien gekennzeichneten „Formenwandel“ in den betrieblichen Rationalisierungsstrategien. Nicht Ausdehnung, sondern Rücknahme

von Arbeitsteilung, „Rückkehr der Produktionsintelligenz“, kurz „Reprofessionalisierung der Produktionsarbeit“ seien die Kennzeichen des neuen Rationalisierungstyps. Das geschehe auch dadurch, dass ein vorhandenes Angebot an qualifizierten Arbeitskräften die neuen Strukturen ermögliche.

Auch der zehn Jahre später publizierte „Trendreport Rationalisierung“ (Schumann u.a. 1994) greift die Projektion einer solchen „angebotsorientierten“ Strategie auf und belegt die integrierten, mit qualifikatorischer Polarisierung brechenden Formen der Arbeitsorganisation und der Arbeitseinsatzstrategien.

Daraus resultiert die Erwartung, dass das sich neu herausbildende Muster qualifizierter Produktionsfacharbeit, der „Systemregulierer“, sich nicht nur auf Dauer etablieren kann, sondern den bislang gewohnten Rahmen von Facharbeit verlässt: „Je stärker sein Arbeitshandeln allerdings die traditionelle Demarkationslinie zu den indirekten Funktionsbereichen durchbricht, desto mehr entfernt sich das Berufsprofil des Systemregulierers von herkömmlicher Produktionsfacharbeit und konstruiert sich in Richtung eines „Problemlösers“ und damit eines Facharbeiters neuen Typs. Sein quer zu traditionellen Grenzen liegender Aufgaben- und Qualifikationsmix prädestiniert den Problemlöser dazu, eine Schlüsselrolle in Strategien systemischer Reorganisation zu spielen“ (Wittke 1993, 44).

Trotz solcher optimistischer Perspektiven verschweigen die Autoren des Trendreports nicht die Widerstände bei der arbeitspolitischen Durchsetzung solcher Arbeitsstrukturen. Gleichwohl: „Rücknahme von Heteronomie der Industriearbeit“ erscheint – so ein Zwischentitel des Trendreports – als „Produktionsstrategie der 90er Jahre“ (Schumann u.a. 1994, 652).

Damit aktualisieren die Autoren des Trendreports diejenige Position, die im Verlauf der 1970er und 1980er Jahre gleichsam zum Selbstverständnis der deutschen Bildungs-, Berufs- und Arbeitspolitik gehört. „Beruf“ und das „Duale System der Berufsausbildung“ – vor allem die der Facharbeiter – gelten als eine Basisinstitution des deutschen Produktionsmodells, das gern auch im internationalen Vergleich als „Modell diversifizierter Qualifikationsproduktion“ charakterisiert wird (Streeck 1991). Diese „diversifizierte Qualifikationsproduktion“ stellt gleichsam die produktionsorientierte Seite des „kooperativen Wohlfahrtsstaates“ Deutschlands dar, ein Modell der Strukturierung und Regulierung von Arbeit, das in mancher Perspektive als Antizipation postfordistischer Strukturen erscheint.

3. Schlanke Produktion und Krise der Beruflichkeit

Vor dem Hintergrund dieses Selbstverständnisses scheint es um so gravierender, dass nun Mitte der 1990er Jahre im Kontext der öffentlich thematisierten Krise des deutschen Wirtschafts- und Sozialmodells gerade aus den Reihen seiner Verfechter an diesem Eckpfeiler Kritik geübt wird. Als „verblasste Tugenden“ charakterisieren Horst Kern und Charles Sabel – der KoAutor von „Das Ende der Massenproduktion“ (Piore / Sable 1985) – das, was ihrer Ansicht nach vom deutschen Modell von Beruf und Berufsausbildung bleibt, wenn man es im Wettbewerb der „schlanken Produktion“ mit seinen Zukunftschancen und Alternativen vergleicht.

Im Zentrum zielt ihre Kritik darauf, dass es das Muster der Kompetenzschneidung und -zuordnung und der Modus der Ausbildung im Berufsmodell sind, die der in den postfordistischen Strukturen der „neuen Produktionskonzepte“ erfordernden Aufgabenintegration und Kooperation in Gruppen Widerstand entgegensetzen. Die Spezifik des Erwerbs theoretischer und praktischer Qualifikationen in der fachlichen Meisterlehre, verbunden mit deren immanenter hierarchischer Struktur fördere beim Auszubildenden eine Sichtweise, „dass die Welt der Produktion von Natur aus in bestimmte Fächer im Sinne dieser Bündelung problemlösender Aktivitäten aufgegliedert ist“ (Piore / Sable 1985, 615) und führe zur Anpassung an die Regeln und Ansprüche des Kollektivs der Berufskollegen. Damit würde zwar Kompetenz und Berufsstolz, aber auch die Herausbildung von beruflichen Demarkationen und internen fachlichen Abgrenzungen vermittelt, die gerade die Realisierungschancen neuer Produktionskonzepte und neuer Formen der Arbeitsorganisation behinderten.

Gegenüber dem deutschen Muster für ein posttayloristisches Produktionskonzept, das auf der „Qualifikation“ aufbaue, erscheint den Autoren das japanische, das – wie sie sagen – auf „Organisation“, auf dem Beitrag aller Einzelnen zur ständigen Verbesserung der Arbeitsprozesse aufbaut, nicht nur als eine adäquate, sondern auch als elastischere Alternative, denn diese „... Arbeitsteilung wird nicht, wie im deutschen System, als die Aufteilung in Bündel von Aufgaben verstanden, sondern als eine Vereinbarung, in der die Verantwortlichkeiten für die Reorganisation bestimmter Aktivitäten im Verhältnis zu anderen fixiert werden“ (Piore / Sable 1985, 617).

Die Kritik von Kern und Sabel beschränkt sich so nicht auf die an den Modalitäten des Erwerbs und der beruflichen Verfasstheit der Qualifikation, sondern bezieht die bisherige, mit dem Einsatz von Fach- und ungelernter

Arbeit verbundene betriebliche Organisation mit ein und stellt die herkömmliche Verfassung der Unternehmen in Frage. Denn seine volle Dynamik könne das Konzept der „Produktionsintelligenz“, das im deutschen Berufsmodell angelegt sei, nur bei weitgehend dezentralisierter Organisation der Betriebe entfalten.

Grundsätzlicher noch im Ansatz als bei Kern / Sabel ist die Kritik von Bruno Cattero am „Mythos Facharbeit“. Er stellt generell in Frage, ob überhaupt eine die Arbeitsorganisation strukturierende Wirkung vom spezifischen Qualifikationsmuster beruflicher Facharbeit ausgeht. „Dass der deutsche gesellschaftspolitische Diskurs über Beruf und Beruflichkeit eine historische Kontinuität aufweist, ist unbestritten. Ob eine solche Kontinuität bis in die Produktions- und Sozialstruktur der Betriebe hineingreift, ist hingegen fraglich“ (Cattero 1998,102).

Vielmehr sei davon auszugehen, dass dieses Konzept schon immer an die Bedürfnisse von Unternehmen mit tayloristisch-fordistischer Massenproduktion angepasst und damit an eine – wie er formuliert – „*vorbestehende* funktionalisierte Organisation angepasst und ihr als neues Gewand angelegt wurde“ (Cattero 1998, 102).

Auch Catteros Ansatz (wenn man so will eine zweite „Entmythologisierung von Beruf und Facharbeit, der „Beruf“ nicht als Gegengewicht – so die heimliche Hoffnung der Arbeitssoziologie – sondern als integralen Bestandteil von fordistischer Massenproduktion interpretiert) stellt nicht die Relevanz von verbindlichen, transferierbaren und generalisierten Qualifikationsmustern in Frage, sondern sucht vor allem mit der Akzentuierung von „Organisation“ die Kriterien der Gestaltbarkeit der Arbeitsorganisation und die dazu nötigen Kräftekonstellationen zu thematisieren.

Martin Baethge und Volker Baethge-Kinsky haben ein systematisierendes Resümee der Folgen gezogen, die aus der Auflösung fordistischer Massenproduktion, neuen Konzepten „schlanker Produktion“ und ökonomischen Globalisierungsprozessen resultieren. In ihrer Sicht tritt an die Stelle des *funktions- und berufsorientierten* Modells der diversifizierten Qualifikationsproduktion nun eine *prozessorientierte* Betriebs- und Arbeitsorganisation, die aus der sich neu herausbildenden geschäftspolitischen Strategie der „flexiblen Kunden- und Innovationsorientierung“ (Baethge / Baethge-Kinsky 1998, 464) resultiert. Auf Beschäftigung und Qualifikationen wirke sich die-

ser Wandel (vgl. Baethge 1999, 257) als Ergebnis beschleunigter Innovationsdynamik, veränderter betrieblicher Governance-Strukturen² und zunehmender „Entberuflichung und Subjektivierung der Erwerbsarbeit“ aus. Verbunden mit der Dezentralisierung von Unternehmen durch Aufgliederung in multifunktionale, wirtschaftlich selbständig operierende Einheiten und durch Verringerung der Fertigungstiefe, durch Verlagerung der Produktion auf Zulieferer sowie die Restrukturierung der betrieblichen Arbeitsteilung durch kunden- oder produktbezogene Aufgabenintegration weichen diese neuen Organisationsmuster zunehmend die eindeutige Zuordnung von Berufskategorien und -funktionen auf, allerdings ohne sie bislang völlig aufzulösen. Aber: „Wo die herkömmliche Betriebs- und Arbeitsorganisation in einem solchen Maße dynamisiert und ganze Abteilungen zur Disposition gestellt werden, bleibt vermutlich auf mittlere Sicht von dem eingespielten und relativ stabilen Berufsstatus-Gefüge auch nicht mehr viel übrig“ (Baethge 1999, 262).

Mit der neuen Politik veränderten sich folglich auch die Ausbildungs- und Personalrekrutierungsstrategien. An die Stelle einer breit gefächerten Zahl von Ausbildungsberufen werde künftig die Konzentration auf wenige Kernberufe stehen, die jedoch Chancen zu weiterer Qualifizierung und Entwicklung böten. Zudem definierten die Betriebe ihren Bedarf an Ausbildung enger, gingen zur Ausdehnung von Randbelegschaften, Leiharbeit und befristeten Tätigkeiten über und griffen zudem verstärkt auf externe Angebote, insbesondere auf Fachhochschul- und Hochschulabsolventen zurück (vgl. Baethge 1999, 263. Aktuell hat Baethge diese Tendenzen noch einmal prägnant zusammengefasst: vgl. Baethge 2001.)

Trotz hoher Qualifikationsanforderungen – Baethge verweist auf Reichs Symbolanalytiker (vgl. Reich 1993) – bietet die Tätigkeit des künftigen „Facharbeiter neuen Typs“ nur selten das Maß an Sicherheit und sozialer Integration, die bisher durch Beruflichkeit und Facharbeiterstatus begründet wurden. Im Gegenteil, „trotz in vielen Bereichen ansteigender Qualifikation erodieren jene Momente sozialer Orientierung, Sicherheit und Entwicklungsperspektive, welche die deutsche Tradition der Berufskategorie ausmachten“ (Baethge 1999, 469).

2 Baethge versteht unter Governance-Struktur „... den Zusammenhang der wesentlichen Strukturprinzipien für die Geschäftspolitik und für die betriebliche Abläufe“; aktuell als „Wandel von Stakholder- zum Shareholder-Kapitalismus“ (Baethge 1999, 2585).

Sollte nun, nach der begrifflichen Entmythologisierung von „Beruf“ in der subjektorientierten Berufssoziologie der 1980er Jahre, auch die „Beruflichkeit“, die fachlich und sozial gesicherte Form der Arbeitskraft, verschwinden? Aus den Ergebnissen der aktuellen arbeits- und industriesoziologischen Diskussion zieht Baethge ein pessimistisches Fazit: Es „erodiert Beruflichkeit als Organisationsmodus auf breiter Front. Es gibt keinen Zweifel, dass damit eine der tragenden Säulen nicht alleine für die Organisation von Ausbildung und Arbeit, sondern für die gesellschaftliche Integration insgesamt an Funktionsfähigkeit einbüßt“ (Baethge 1998, 469).

4. Vom „Beruf“ zum „Arbeitskraftunternehmer“?

Betrachtet man die aktuelle Diskussion, so meinen einige Teilnehmer an diesem gesellschaftlichen Selbstverständigungsprozess bereits die Konturen der neuen, die alte fordistisch-kapitalistische Industriegesellschaft ablösende Gesellschaftsformation und der ihr entsprechenden Arbeitsverfassung zu erkennen. Ob die „neue Ökonomie“ der „Wissensgesellschaft“ mit dem „Arbeitskraftunternehmer“ die ihr entsprechende neue Sozialform von Arbeit hervorbringt, steht damit zur Diskussion.

Im Folgenden sollen vor dem Hintergrund der Überlegungen, dass es sich bei der Frage um die Institutionalisierung der Verfassung der Arbeit um einen Prozess gesellschaftlicher Konflikte und Konsensbildungen handelt, deren Ergebnisse dann orientierende und das gesellschaftliche Selbstverständnis prägende Funktionen haben, einige Aspekte der aktuellen Entwicklung und Diskussionen dargestellt werden.

Als Auswirkungen des Weges in eine „Wissens- und Kommunikationsgesellschaft“ sehen Heidenreich und Töpsch den tiefgreifenden Wandel von Arbeits- und Organisationsformen, der sich vor allem in den neuen Formen der Institutionalisierung von Arbeit äußert: „Neben die bürokratische Organisation und die technische Fabrik treten flexible projektförmige Kooperationsnetzwerke, neben die Fabrik mit ihren Hunderten und Tausenden von Mitarbeitern tritt der Telearbeiter, neben den unbefristet beschäftigten Arbeitnehmer tritt eine Vielzahl selbständiger und abhängiger Erwerbstätiger mit flexiblen Zeit-Aufgaben und Entlohnungsstrukturen. Das Leistungsvermögen und das Engagement der Mitarbeiter werden weniger durch Befehl und Gehorsam, sondern durch Eröffnung von Entscheidungsstrukturen sicher gestellt“ (Heidenreich / Töpsch 1998, 14).

In diesem Prozess werden die bisherigen Strukturierungsmöglichkeiten betrieblicher Prozesse (vor allem durch die Gewerkschaften) tiefgreifend ausgehebelt, die Grenzen zwischen abhängiger Beschäftigung und Selbständigkeit verwischen sich. Das kann für hochqualifizierte Beschäftigte in Unternehmen der Informationstechnologien – häufig mit Hochschulabschluss und individuellem Lebensstil, wie sie betonen – bedeuten, dass „sich selbstständige Tätigkeiten auf der Basis von Spezialqualifikationen herausbilden, deren Besitzer mit einer hohen Marktmacht gegenüber dem Arbeitgeber / Auftraggeber und entsprechendem Durchsetzungspotential ausgestattet sind“ (Heidenreich / Töpsch 1998, 39). Auch wenn ein solches mit geringer Reglungsdichte versehenes „Marktmodell“ den Anforderungen der künftigen Wissens- und Kommunikationsgesellschaft am ehesten entsprechen möge, besitze es doch für die Beschäftigten Schattenseiten; denn „nachlassende Leistungsfähigkeit, eine veränderte Nachfrage nach Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt oder eingeschränkte Mobilität und Einsatzfähigkeit werden durch kollektive Vereinbarungen nicht abgefangen“ (Heidenreich / Töpsch 1998, 40).

Im Resümee sind sich die Autoren gleichwohl sicher: „Das Normalarbeitsverhältnis, wie übrigens auch die daran angedockten Systeme der sozialen Sicherung und der Berufsausbildung, die bestehende Arbeitsgesetzgebung ... sind auf die Bedingungen und den Regelungsbedarf der industriellen Produktion ausgerichtet. In der entstehenden Wissens- und Kommunikationsgesellschaft sind diese Arbeitsformen nicht mehr das einzige oder dominante Muster“ (Heidenreich / Töpsch 1998, 40).

Mit diesen Aussagen sind die Überlegungen von Voß und Pongratz zum „Arbeitskraftunternehmer“ als „neue Grundform der Ware Arbeitskraft“ weitgehend kompatibel. Auch sie sehen in neuen betrieblichen Rationalisierungspolitiken und Arbeitskräftestrategien die auslösenden Faktoren von neuen Strategien des Arbeitskräfteeinsatzes, die jedoch zusätzlich das Ziel verfolgten, mit einer neuen Logik, das zentrale – alte – Problem der betrieblichen Nutzung von Arbeitskraft anzugehen. Vor dem Hintergrund des „Transformationsproblems“, des Faktums, dass vom Unternehmen nicht Arbeit, also fertige Produkte, sondern Arbeitskraft eingekauft wird, die erst noch in Arbeit zu transformieren ist (vgl. Jürgens 1984, 74), benötigen bislang die Unternehmen umfangreiche organisatorisch-technische Vorkehrungen zur Überwachung und Steuerung der Arbeitsleistung. Mit dem „Arbeitskraftunternehmer“ dagegen tun sich nun Möglichkeiten auf, nicht mehr nur

das (quasi latente) Arbeitsvermögen eines Arbeitnehmers zu kaufen, sondern eine – wie die Autoren formulieren – bereits „veredelte“ gesellschaftliche Form, bei der die Arbeitenden „als Auftragnehmer für Arbeitsleistungen handeln, d.h. ihre Arbeitskraft weitgehend selbstorganisiert und selbstkontrolliert in konkrete Beiträge zum betrieblichen Ablauf überführen, für die sie kontinuierlich funktionale Verwendungen (d.h. „Käufer“) suchen müssen“ (Voß / Pongratz 1998, 149). Die Vorzüge für die Unternehmen liegen auf der Hand. Für die Beschäftigten bedeutet dieses Modell dagegen eine „neue Stufe industrieller Ökonomisierung der eigenen Arbeitskraft, die immer mehr die ganze Person sowie das ganze Leben der Erwerbstätigen ergreift“ (Voß / Pongratz 1998, 142).

Natürlich könne der „Arbeitskraftunternehmer“ keineswegs als Kapitalbesitzer im herkömmlichen Sinne betrachtet werden. Vielmehr weise seine Lebensführung Elemente auf, die an die des proletarischen Lohnabhängigen erinnerten, ohne jedoch zwangsläufig in echte Proletarität führen zu müssen.

Auch wenn die im Bildungs- und Ausbildungssystem erworbenen standardisierten beruflichen Fähigkeiten weiter eine wichtige Rolle für seine Basisqualifizierung spielen würden, sei charakteristisch, dass das für den Zugang zu Tätigkeiten und das soziale Selbstverständnis zunehmend bedeutungslos werde:

„Arbeitskraftunternehmer werden primär nach vorweisbaren Arbeitsergebnissen und -erfahrungen beurteilt und weniger nach Berufsabschlüssen. Ihre persönliche und soziale Identität beziehen sie eher aus Leistungen und Erfahrungen sowie ihrem individuellen Muster unterschiedlicher Tätigkeiten als aus Bildungstiteln. An Stelle des Berufs als hoch regulierte Arbeitskraftschablone werden vermutlich zunehmend individuelle Fähigkeits- und Erfahrungsprofile treten, die bestenfalls den Status eines ‚individuellen Berufs‘ haben und in der jeweiligen Lebensführung verankert sind“ (Voß / Pongratz 1998, 148).

Die Vorstellungen, dass künftig die herkömmlichen Muster sozialer Regelungen von Qualifikation und Arbeitsbeziehungen vor dem Hintergrund der Neuen Ökonomie und der korrespondierenden Technologien unterlaufen werden, findet bis in die gewerkschaftliche Diskussion hinein Resonanz. Für Ulrich Klotz von der IG Metall verschwindet ein Großteil der Routinetätigkeiten in technischen Systemen, übrig bleiben diejenigen Aktivitäten, die sich dem industriell-arbeitsgesellschaftlich zugehörigen Paradigma der Regulierung entziehen:

„In der Informationsökonomie steht deshalb das Einkommen nicht mehr in Beziehung zur investierten Arbeitszeit, sondern hängt ab von dem Geschick, der Originalität und Schnelligkeit, neue Probleme zu identifizieren, sie auf kreative Weise zu lösen und überzeugend zu kommunizieren. Damit einhergehend verlieren herkömmliche Karrierewege, formale Ausbildungsabschlüsse, standardisierte Berufsbilder und fixierte Stellenbeschreibungen allmählich an Bedeutung. Was im Industriezeitalter Energie, Generalisierung und Austauschbarkeit waren, werden in der neuen Ära Zeit, Lernen und Anpassungsfähigkeit sein“ (Klotz 1998, 599).

Für die Gewerkschaften bleibt vor diesem Hintergrund eine Chance nur dann, wenn sie diese Tendenzen positiv aufnehmen und auf den neuen Bedarf an Rat und Sachwahrung eingehen, der aus den veränderten Arbeits- und Lebensverhältnissen resultiert. Das habe – so Klotz – jedoch zur Voraussetzung, dass in der künftigen Arbeitswelt weniger großflächige, kollektive Regelungen zugunsten stärker die individuellen Bedürfnisse des einzelnen berücksichtigende Dienstleistungen zurücktreten (vgl. Klotz 1998, 607).

Im Hinblick auf die künftige Rolle und Verfassung von Arbeit lautet so das Fazit von Klotz:

„Arbeit bleibt, aber nicht der stabile Arbeitsplatz. Arbeit wird künftig wieder mehr begriffen als etwas, was man tut und nicht, was man hat. Das Denken in der traditionellen Kategorie Arbeitsplatz wird aufgegeben werden müssen. Es wird ersetzt durch ein Denken in Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, ihren Lebensunterhalt zu verdienen“ (Klotz 1998, 600).

5. Schluss

Resümiert man die verschiedenen Aspekte der aktuellen Diskussion über Beruf, Beruflichkeit und die Entwicklung der Qualifikationsanforderungen, dann werden – anders als in der Diskussion der späten 1960er und 1970er Jahre – nicht mehr die hohen und wachsenden Ansprüche an Qualifikation in Frage gestellt. Auch bei den Kritikern steht im Prinzip Facharbeit nicht zur Disposition. Auch in der Empirie scheinen mir die vorliegenden Ergebnisse eher auf eine weniger dramatische Entwicklung hinzuweisen, ja man könnte sagen, dass mit der Konzentration auf Kernberufe und die flexible Nutzung von Weiterbildung Konzepten gefolgt wird, die von der Kritik an spezialisti-

scher Verengung der Vielzahl konkurrierender Berufsbilder schon lange formuliert wurde.

Was von der Diskussion der 1990er Jahre über das Ende des Berufs eigentlich thematisiert wird, ist eher der Widerstand der Strukturen der Arbeitsorganisation und die notwendigen Veränderungen. So könnte es durchaus sein, dass die organisationspolitischen Folgen und Schwächen des deutschen Produktionsmodells genau zu dem Zeitpunkt bemerkt werden, als sich das Muster der Ausbildung im dualen System fast vollständig (mit Ausnahme derer, die eine weiterführende Schule besuchen) durchgesetzt hat, und daraus Folgen für die Gestaltung der Arbeitsorganisation gezogen werden müssten. Vielleicht lassen sich die Überlegungen von Kern / Sabel und Cattero darin zusammenfassen, dass ein gewisser Bestand an qualifizierter Facharbeit – im Kontext welcher Produktionskonzepte auch immer – funktional notwendig ist, aber quasi seine breite Durchsetzung mit der Organisation kollidiert.

Das Konzept „Beruf“ zielte auf die Nutzung ständisch-religiös gefärbter moralischer Ressourcen für fremdbestimmte Industriearbeit und soziale Integration. Die berufliche Facharbeit der „neuen Produktionskonzepte“ setzte auf Interessenausgleich zwischen Kapital und Arbeit durch gesteigerte Arbeitsproduktivität mit Hilfe von Professionalisierung und intrinsischer Motivation. Die betrieblichen Strategien der 1990er Jahre dagegen zielen auf „Vermarktlichung von Arbeitsorganisation und Arbeitsbeziehungen“. Das – die Sozialform der Erbringung – und nicht die Qualifikationsansprüche technisch bestimmter Arbeit unterlaufen die Beruflichkeit.

Literaturhinweise

- ABEL, H.: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands, Braunschweig 1963.
- ABEL, H.: Berufswechsel und Berufsverbundenheit bei männlichen Arbeitnehmern in der gewerblichen Wirtschaft, Braunschweig 1957.
- BAETHGE, M.: Qualitative Sozialforschung und Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen – Kritische Anmerkungen zur Analyse der Qualifikationsentwicklung aus soziologischer Sicht. In: Alex, L. / Bau, H. (Hg.): Wandel der beruflichen Anforderungen, Bielefeld 1999.
- BAETHGE, M.: Beruf – Ende oder Transformation eines erfolgreichen Ausbildungskonzepts In: Th. Kurtz (Hg.): Aspekte des Berufs in der Moderne, Opladen 2001.

- BAETHGE, M. / BAETHGE-KINSKY, V.: Jenseits von Beruf und Beruflichkeit – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 3, 1998, 461-471.
- BERG, CH.: Institutionalisierung von Erziehung – Schule als Institution der Gesellschaft und als Staatsanstalt. In: Berg, Ch. u.a. (Hg.): Einführung in die Erziehungswissenschaft, Köln 1976.
- BOLTE, K. M. / U. BECK / M. BRATER: Der Berufsbegriff als Instrument soziologischer Analyse. In: Bolte, K. M. (Hg.): Mensch, Arbeit und Betrieb – Beiträge zur Berufs- und Arbeitskräfteforschung, Weinheim 1988.
- BÜCHER, K.: Die Entstehung der Volkswirtschaft, Tübingen 1898.
- CATTERO, B.: Mythos Facharbeiter – Anmerkungen aus ausländischer Sicht über die „Verberuflichung“ des industriesoziologischen Diskurses in Deutschland. In: SOFI-Mitteilungen Nr. 26, Mai 1998, 99-116.
- DEIBINGER, TH.: Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung, Markt Schwaben 1998.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Die Bildungskommission: Bericht '75, Stuttgart 1975.
- FRIEDEBURG, L. VON: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch, Frankfurt/M. 1984.
- HEIDENREICH, M. / K. TÖPSCH (HG.): Die Organisation von Arbeit in der Wissensgesellschaft. In: Industrielle Beziehungen, 5, 1988, 13-44.
- JÜRGENS, U.: Die Entwicklung von Macht, Herrschaft und Kontrolle im Betrieb. In: Jürgens, U. / F. Naschold (Hg.): Arbeitspolitik – Materialien zum Zusammenhang von politischer Macht, Kontrolle und betrieblicher Organisation der Arbeit, Leviathan Sonderheft 5, Opladen 1984.
- KERN, H. / M. SCHUMANN: Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein. 2 Bde., Frankfurt/M. 1970.
- KERN, H. / M. SCHUMANN: Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion, München 1984.
- KERN, H. / CH. F. SABEL: Verblasste Tugenden – Zur Krise des deutschen Produktionsmodells. In: Reckenbach / von Treeck (Hg.): Umbrüche

- gesellschaftlicher Arbeit. Soziale Welt. Sonderband 9, Göttingen 1994, 605-625.
- KLAGES, H.: Berufswahl und Berufsschicksal – Empirische Untersuchung zur Frage der Berufsumschichtung. Schriftenreihe des Instituts für empirische Soziologie Band 3, Köln und Opladen 1959.
- KLOTZ, U.: Die Herausforderungen der Neuen Ökonomie. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 10/1999.
- LUTZ, B.: Vorläufige Notiz zur gesellschaftlichen und politischen Funktion von Beruf. In: Crusius, R. / W. Lempert / M. Wilke (Hg.): Berufsausbildung – Reformpolitik in der Sackgasse, Reinbek 1974.
- LUTZ, B.: Bildung und Arbeit in der deutschen Soziologie nach dem zweiten Weltkrieg und das aktuelle Problem der Qualifikationsbestimmung. In: Soziologie 2, 1976.
- LUTZ, B.: Der kurze Traum immerwährender Prosperität, Frankfurt/M. / New York 1984.
- OSTNER, I.: Beruflichkeit und Sozialpolitik. In: Voß, G.G. / H.J. Pongratz (Hg.): Subjektorientierte Soziologie, Opladen 1997.
- PIORE, M.J. / CH.F. SABLE: Das Ende der Massenproduktion Studie über die Requalifizierung der Arbeit und die Rückkehr der Ökonomie in die Gesellschaft, Berlin 1985.
- REICH, R.: Die neue Weltwirtschaft. Das Ende der nationalen Ökonomie, Frankfurt/M. / Berlin 1993.
- SCHUMANN, M. / BAETHGE-KINSKY, V. / KUHLMANN, M. / KURZ, C. / NEUMANN, U.: Trendreport Rationalisierung, Berlin 1994.
- SPRANGER, E.: Umbildungen im Berufsleben und in der Berufsausbildung. In: Röhrs, H. (Hg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt/M. 1963.
- STRECK, W.: Productive Constraints: on the Institutional Conditions of Diversified Quality Production. In: Social Institutions and Economic Performance, London / Newbury Park / New Dehli 1991.
- TAWNEY, R.: Religion und Frühkapitalismus, Bern 1946.
- TROELTSCH, E.: Die Soziallehren der christlichen Kirchen und Gruppen. 2 Bde., Tübingen 1912/1994.

- VOß, G.G. / H.J. PONGRATZ: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50, 1998, 1, 131-158.
- WARE, G.W.: Berufserziehung und Lehrlingsausbildung in Deutschland. Hg. Amt des Hohen Kommissars für Deutschland, Bonn 1952.
- WEBER, M.: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: Max Weber: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Bd. 1, Tübingen 1988.
- WEBER, M.: Wirtschaftsgeschichte, München und Leipzig 1923.
- WELTZ, F. / G. SCHMIDT / J. SASS: Facharbeiter im Industriebetrieb, Frankfurt/M. 1974.
- WITKE, V.: Qualifizierte Produktionsarbeit neuen Typs: Einsatzfelder, Aufgabenzuschnitte, Qualifikationsprofile. In: Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung (ISF) München. Jahrbuch sozialwissenschaftliche Technikberichterstattung, Berlin 1993.

Hanna Kiper

Die Universität als Thema in literarischen Texten

Einleitung

Dass die Universität von Schriftstellerinnen und Schriftstellern als Ort entdeckt wurde, an dem aufregende und stimulierende Ereignisse stattfinden, ist festzustellen, wenn man die Romane von Amanda Cross (eigentlich Carolyn Heilbrun; geb. 1926) oder David Lodge (geb. 1935) liest. Ihnen ist gemeinsam, dass sie selbst lange Zeit als Professor/inn/en an Universitäten tätig waren oder noch sind und dann begannen, sich schriftstellerisch zu betätigen. Ihre Romane sind auch in deutscher Übersetzung erschienen.

Inzwischen wurde die Universität auch von deutschen Schriftstellern entdeckt. Dabei zeigt sich, dass im Medium literarischer Texte Phänomene beschrieben, Probleme aufgedeckt und zu kritisierende Zustände bemängelt werden. Bevor eine eigene Theorie der Universität als Institution, ihrer Didaktik und Methodik ausformuliert ist, beschäftigen sich Literaten mit ihr: witzig, kritisch und Erkenntnisse vermittelnd. Ich möchte in diesem Beitrag vier Autor/inn/en und ihre Perspektiven auf die Universität vorstellen. Dabei wähle ich einen literarischen Text über die alte Universität des 19. Jahrhunderts und drei Romane, die die Universität am Ende des 20. Jahrhunderts unter die Lupe nehmen.

1. Die Ordinarienuniversität

Das Schauspiel „Professor Bernhardt“, eine „Komödie in fünf Akten“ von Arthur Schnitzler (1862-1931), erschien erstmals im Jahre 1912 im S. Fischer Verlag in Berlin und konnte erst 1918, nach Abschaffung der k.k. Zensurbehörde, uraufgeführt werden. In diesem Theaterstück werden die Herrschaftsstrukturen in der Universität, das Hineinwirken politischer Stimmungen (Antijudaismus, Antisemitismus) in die Universität und die Wege intriganter Durchsetzung von Partialinteressen zum Thema gemacht. Damit

thematisiert das Stück auch die problematischen Beziehungen zwischen nicht-jüdischen und jüdischen Bürgern im Wien der Jahrhundertwende.

Das Theaterstück schildert Ereignisse im medizinischen Institut am Wiener Elisabethinum, einem Privatkrankenhaus. Schnitzler beschreibt ein Institut, das von den Professoren Bernhardi, Cyprian und Tugendvetter aufgebaut wurde. Hier arbeiten Bernhardi (Professor für interne Medizin und Direktor des Elisabethinums), Ebenwald (Professor für Chirurgie), Cyprian (Professor für Nervenkrankheiten), Pflugfelder (Professor für Augenkrankheiten), Filitz (Professor für Frauenkrankheiten) und Tugendvetter (Professor für Hautkrankheiten). Daneben sind im Institut die Dozenten Dr. Löwenstein und Dr. Schreimann, mehrere Assistenten und die Krankenschwester Ludmilla tätig. Es liegen verschiedene Themen zur Klärung an, z.B. die Frage, wer die Nachfolge von Professor Tugendvetter antreten soll, der – auf Intervention des Unterrichtsministers – eine neue Klinik übernehmen wird. Während Bernhardi dafür plädiert, den jungen Dr. Wenger – zumindest auf Zeit – die Supplimierung zu übertragen, damit er seine Talente unter Beweis stellen kann, treten andere für Prof. Hell aus Graz ein, der von Bernhardi als unfähig eingeschätzt wird. Darüber hinaus ist strittig, ob eine enge Kooperation mit dem klinischen Arzt und jetzigem Unterrichtsminister Dr. Flint angestrebt werden soll, der – früherer Gegner des Instituts – inzwischen eine Vielzahl von Reformen ankündigt und dem Institut seine Sympathie bekundet. Für das Institut geht es auch um die Frage, ob es staatliche Subventionen erhalten wird.

Arthur Schnitzler stellt Prof. Bernhardi als kompetenten, etwas ironischen Menschen dar, der ethisch deutlich überlegen, etwas arrogant, jedoch fair mit seinen Kollegen umgeht und kein klares Wort scheut. Auch deswegen hat er Gegner. So sammelt Ebenwald, Professor für Chirurgie und Vizedirektor, Informationen gegen Wenger, um dessen Nominierung als Nachfolger von Tugendvetter zu verhindern (Schnitzler 1999, 155 ff.), bringt im Gespräch mit Bernhardi Professor Hell aus Graz ins Gespräch, mit dem er brieflich schon im Kontakt steht (vgl. Schnitzler 1999, 159).

Im Verlauf des ersten Aktes wird deutlich, dass Professor Bernhardi nicht nur diverse Neider hat, sondern dass gegen ihn gezielt „Stimmung“ gemacht wird. So bezweifelt der Dozent für pathologische Anatomie Dr. Adler die Therapiefähigkeiten (im Gegensatz zu den Diagnosefähigkeiten) des Direktors, äußert neidisch, dass sich Bernhardi nicht beklagen könne, praktiziere er doch in den höchsten Kreisen und „in gewissen anderen, wo’s glückli-

cherweise mehr trägt“ (Schnitzler 1999, 166) und beschreibt, dass er „so hoch gekommen ist gerade bei den heutigen Strömungen“. Aufgrund seiner eigenen jüdischen Abstammung dürfe er dies sicher kritisch bemerken.

Folgender Vorfall wird wichtig: Eine junge Frau, deren illegaler Schwangerschaftsabbruch angedeutet wird, liegt im Sterben. Jedoch befindet sie sich subjektiv in Hochstimmung. Schwester Ludmilla bestellt – mit Billigung des Kandidaten der Medizin Hochroitpointner – den Pfarrer, der ins Krankenhaus eilt. Es entspinnt sich ein Disput zwischen Bernhardi und dem Pfarrer über die Frage, ob dieser zur Sterbenden gehen solle. Der Mediziner vertritt die Position, dass von einem Besuch, da die Kranke völlig ahnungslos sei, abgesehen werden solle, würde sie doch – durch das Auftauchen des Pfarrers – aus ihrem glücklichen Wahn aufschrecken und mit der Tatsache des Todes konfrontiert. Er plädiert für ein glückliches Sterben. Dagegen vertritt der Pfarrer die Meinung, die Kranke bedürfe „der Absolution dringender als manche andere“ und geht davon aus, dass „in der Tiefe ihrer Seele (...) die Sehnsucht wach ist, durch eine letzte Beichte aller Sünden sich zu entlasten“ (Schnitzler 1999, 172). Bernhardi verwehrt dem Pfarrer den Zutritt zum Krankenzimmer. Schwester Ludmilla, die sich heimlich in das Krankenzimmer geschlichen hat, um den Pfarrer anzukündigen, berichtet von der Reaktion der Kranken. Sie fragte, ob sie denn wirklich sterben müsse und stirbt. Der Pfarrer beschuldigt den Arzt, dass die arme Sünderin ohne Tröstungen der Religion dahingegangen sei und droht, dass es sich noch erweisen werde, ob Bernhardi diese Schuld tragen könne (vgl. Schnitzler 1999, 173). Die Kollegen von Professor Bernhardi distanzieren sich z.T. von dessen Verhalten. Hochroitpointner kündigt an, dass der Direktor nicht mehr lange Direktor bleiben werde: „Das bricht ihm den Kragen!“ (Schnitzler 1999, 174)

Im zweiten Akt werden die Reaktionen auf den Vorfall gezeigt. Die Fürstin Stixenstein legt das Protektorat über den geplanten Faschingsball nieder; das Kuratorium (bestehend aus dem Prinzen Konstantin, Bischof Liebenberg, Fürst Stixenstein, Bankdirektor Veith und Hofrat Winkler) will demissionieren, und im Parlament soll es eine Interpellation geben. An dem Vorfall polarisieren sich die Meinungen. Während der Dozent Löwenstein verdeutlicht, dass hier aus bösem Willen aus einem „vollständig unschuldigen Vorfall“ eine „Affäre“ gemacht werden soll (Schnitzler 1999, 182), weil Bernhardi Jude sei, sieht Prof. Filitz in der „lächerlichen Antisemitenriechelei“ und im „Verfolgungswahn“ die „Hauptschuld an der bedauerlichen Verschärfung der Gegensätze“ (Schnitzler 1999, 183). Prof. Cyprius versucht,

auf Bernhardi einzuwirken mit dem Ziel, einen Modus zu finden, um peinliche Entwicklungen zu verhindern und schlägt ihm vor, sein Bedauern auszusprechen bzw. eine Erklärung abzugeben, dass er niemandes religiöse Gefühle verletzen wollte. Cyprius polemisiert gegen eine moral-ethische Gesinnung, verdeutlicht, dass selbst die Prof. Bernhardi wohlwollend Gesinnten meinen, er hätte eine solche Unvorsichtigkeit nicht begehen dürfen und plädiert dafür, das über fünfzehn Jahre mühsam aufgebaute Institut durch eine solche Bagatelle nicht zu gefährden.

Bernhardi verdeutlicht, dass auch er keine Lust habe, „den Helden um jeden Preis zu spielen“ (Schnitzler 1999, 192) und will seine Haltung überdenken. Als ihm in einem Gespräch unter vier Augen von Prof. Ebenwald nahegelegt wird, nicht nur eine Erklärung abzugeben, sondern – zur Verhinderung der Interpellation im Parlament – die Abteilung für Hautkrankheiten mit Prof. Hell aus Graz zu besetzen, lehnt er dieses Ansinnen entschieden ab. Kurz darauf wird Bernhardi vom Unterrichtsminister Flint, seinem ehemaligen Studienkollegen, aufgesucht, der ihm signalisiert, im Parlament für ihn einzutreten.

Im dritten Akt erfahren wir, dass bei der Abstimmung über die Kandidaten (Prof. Hell versus Dr. Wenger) aufgrund der unentschiedenen Abstimmungsverhältnisse (4:4) durch das Votum Bernhardis für Dr. Wenger entschieden wurde.

Das Kuratorium demissioniert. Während Dr. Pflugfelder, Bernhardis Assistent, seinen „Ekel“ gegenüber der inszenierten Hetze gegen Bernhardi zum Ausdruck bringt und darauf dringt, ihm Genugtuung zu verschaffen, plädieren die Professoren Filitz, Ebenwald und der Dozent Schreimann für die Niederlegung des Direktorpostens durch Bernhardi. Im Abendblatt wird der genaue Wortlaut der parlamentarischen Interpellation abgedruckt (vgl. Schnitzler 1999, 219 ff.). In der Sitzung des Instituts, anberaumt zur Besprechung der Reaktion auf die Demissionierung des Kuratoriums, wird von Cyprian dafür plädiert, dem Direktor Bernhardi das vollste Vertrauen auszusprechen. Dem widerspricht Ebenwald und schlägt vor, den Vorfall öffentlich zu bedauern und das Verhalten Bernhardis zu missbilligen. Als die neuesten Informationen aus dem Parlament besagen, dass gegen Bernhardi eine „Untersuchung wegen Religionsstörung“ eingeleitet wird (Schnitzler 1999, 230), stellt Prof. Ebenwald den „Antrag auf Suspendierung unseres verehrten Herrn Direktors von der Leitung des Elisabethinums bis zum Abschluss der gegen ihn eingeleiteten strafrechtlichen Untersuchung“ (Schnitzler 1999, 232).

Bernhardi legt die Leitung des Instituts nieder, beantragt Urlaub bis zur Erledigung seiner Angelegenheiten und betraut seine Assistenten mit der provisorischen Leitung seiner Abteilung. Ebenwald übernimmt als stellvertretender Institutsleiter die Leitung der Sitzung. Mit Bernhardi verlassen Pflugfelder, Cyprian und Löwenstein die Sitzung.

Der vierte Akt spielt – nach der Gerichtsverhandlung – im Hause Bernhardis. Dieser ist zu zwei Monaten Gefängnis verurteilt worden. Bernhardi entschließt sich, keine weiteren Rechtsmittel einzulegen, hat er doch den Prozess als Farce erlebt. „Ich werde mich nicht noch einmal vor diese Leute oder ihresgleichen hinstellen“ (Schnitzler 1999, 250). Mitten in der Debatte – auch über das Verhalten des Rechtsanwaltes Goldenthal – kommt der Pfarrer zu Bernhardi. Sie führen ein Gespräch über das Verhalten im Prozess unter ethischer Perspektive. Der Pfarrer meint, Bernhardi habe als Arzt korrekt gehandelt. Da er selbst der Kirche verpflichtet sei, hätte er sich nicht entschiedener für ihn einsetzen können, sondern loyal gegenüber der Kirche votiert. Er beklagt, dass Bernhardi nicht aus Verantwortung gegenüber der Patientin, sondern aus Feindseligkeit ihm gegenüber resp. aus Vermessenheit gehandelt habe. Bernhardi weist die Vorwürfe zurück.

Bernhardi, der von der Presse das Angebot erhält, die Hintergründe der Verurteilung aufzudecken, entscheidet sich dafür, die zwei Monate Kerkerhaft sofort anzutreten.

Zwei Monate vergehen; Bernhardi hat seine Strafe verbüßt, wird freigelassen und im Triumph nach Hause geleitet (vgl. Schnitzler 1999, 278), denn inzwischen ist einiges geschehen: Der Pfarrer wurde in eine Gemeinde an der polnischen Grenze strafversetzt; politische Versammlungen, die den Fall Bernhardi zum Thema machten, wurden mit Hilfe der Polizei aufgelöst; Bernhardi von der liberalen Presse als Märtyrer und Opfer klerikaler Umtriebe erkannt. Schwester Ludmilla hat eine Eingabe gegen sich selbst wegen falscher Zeugenaussage gemacht. Bernhardi wird nahegelegt, den Prozess noch einmal aufzunehmen, lehnt aber ab und beschreibt, wie sich während der Zeit im Gefängnis sein Zorn gewandelt hat. Er mutmaßt, dass es sich weniger um „österreichische Politik oder Politik überhaupt“ handelt, sondern „um allgemein ethische Dinge, um Verantwortung und Offenbarung, und im letzten Sinn um die Frage der Willensfreiheit“ (Schnitzler 1999, 292).

Das Schauspiel kann unter dem Blickwinkel der Auseinandersetzung über Möglichkeiten jüdischer Identität gelesen werden. Man kann jedoch auch die Perspektive einnehmen, dass das Kesseltreiben gegen Bernhardi und das

antisemitische Ressentiment von seinen Gegnern nur gespielt wird, um ihre eigenen Machtpositionen auszubauen. Bei einer solchen Betrachtung werden die formellen Strukturen und informellen Abstufungen im Institut sichtbar. Das Elisabethinum erscheint als Ort der Selbstdarstellung, der Eitelkeit, des Strebertums und der Intrige.

2. Die Gruppenuniversität

Der Roman „Der Campus“ (1995) von Dietrich Schwanitz (geb. 1940) thematisiert auf den ersten Blick die sexuelle Beziehung zwischen Hanno Hackmann (Professor für Kultursoziologie) und der Studentin Barbara Clauditz, genannt Babsi. Die Affäre wird für den berühmten Professor zu einer Bedrohung. Kurzerhand entschließt er sich, ihre Diplomarbeit nicht zu betreuen, in der Hoffnung, Babsi würde die Affäre lösen (vgl. Schwanitz 1995, 73 ff.). Babsi, die inzwischen ihre Leidenschaft für das Theaterspiel entdeckt und die Hauptrolle in einer modernen Fassung eines Theaterstückes über Medea erhalten hat, prangert an, dass er sie verlassen will: „Du willst mich los sein, und weil du nicht den Mut hast, es mir zu sagen, erpresst du mich mit diesem Scheiß-Examen“ (Schwanitz 1995, 78).

Sie signalisiert ihm, wie wichtig ihr ihre Diplomarbeit und das Theater sind, wünscht sich aber noch einmal, mit ihm in seinem Arbeitszimmer zu schlafen und spielt Szenen aus dem Theaterstück nach. Hackmann lässt sich – zur Freude gaffender Bauarbeiter – nicht lange bitten.

Bei einer Theaterprobe spielt Babsi die Rolle der sexuell missbrauchten und von einem Professor vergewaltigten Medea überzeugend; sie offenbart, dass ihre Fähigkeiten daher resultierten, dass sie das alles selbst erlebt habe. Als ihr daraufhin von der Regisseurin die Rolle entzogen wird, bricht sie zusammen.

Es folgt eine Serie von Nachforschungen, Intrigen, falschen Behauptungen und Bestechungen, die nicht mehr zu stoppen ist, weil jeder – trotz des vorgeblichen Interesses an der Aufklärung des Falles – eigene Interessen verfolgt. Ein gescheiterter Student beginnt – über eine entsprechende Berichterstattung – eine Karriere beim „Journal“; ein Professor lenkt von einem wichtigen Fund ab und setzt den auf ihn angesetzten Journalisten auf die „Fährte eines Falles sexueller Nötigung“; die Frauenbeauftragte will ein Zeichen gegen sexuelle Belästigung setzen; der Präsident und seine zwei neu vorgeschlagenen Vizepräsidenten treten für die Erneuerung der Universität ein.

Dabei wird Hanno Hackmann (in Befragungen, öffentlichen Hearings und Disziplinarverfahren) regelrecht „geschlachtet“.

Neben diesem den Roman durchziehenden Handlungsstrang werden die Universität und ihre Strukturen kritisch unter die Lupe genommen. Hier zeigt es sich, dass der Autor, der lange an der Universität Hamburg forschte und lehrte, einen kritischen Blick auf Reformuniversitäten hat und ihre Schwächen aufzudecken weiß. Schwanitz zeigt, dass die Tätigkeit eines Professors in einer Gruppenuniversität mit Aufgaben der Verwaltung eines Großbetriebes verknüpft ist. Die Universität wird zu einem Raum, an dem politische Strategien zur Interessendurchsetzung praktiziert werden, z.B. über die Steuerung von Mehrheitsbeschlüssen in Gremien. Gerade dadurch wird die Universität (der Wahrheit verpflichtet) nicht mehr in Differenz zur politischen Sphäre (der Macht verpflichtet) begriffen, sondern als Ort der Durchsetzung von Partialinteressen und des Filzes wahrgenommen.

Schwanitz komponiert den Protagonisten Hanno Hackmann als Repräsentanten universitärer Standards. Er widersteht dem Mahlstrom der „Selbsterfahrung“ (Schwanitz 1995, 65), versucht, echte Prüfungen abzuhalten und über Berufungspolitik seine Auffassung von Wissenschaft durchzusetzen. Er ist ein gefragter Wissenschaftler. „Ja, es war ihm gelungen, in der Wildnis der Hamburger Universität einen Garten der Ordnung zu errichten, eine kleines Eden der Wissenschaft, ein Semi-Paradies für hochkarätige Forschungsprojekte, indem ebenso hochkarätige Doktoranden gezüchtet wurden“ (Schwanitz 1995, 60).

Hackmann ärgert sich vielfach über die Universität, z.B. darüber, dass sie keine Stellen für begabte Nachwuchswissenschaftler zur Verfügung stellt, „weil sie ihre ganze Reserve in einem einzigen Schub für die übergeleiteten Professoren verbraucht hatte. Statt einen Korridor von Stellen für die gleichmäßige Vergabe an die Begabtesten der jeweils nachrückenden Generation offen zuhalten, hatte die Universität sie alle auf einmal verramscht, mit dem Ergebnis, dass nun eine Menge mittelmäßiger Professoren die Stellen blockierten, während der begabte Nachwuchs vor der Tür stand. Hanno fand das unmoralisch. (...) Für ihn war dies (...) eine bewusste Verschwendung von Talenten und gesellschaftlichen Reichtümern, eine skrupellose Selbstbedienung des BdH und seines Führers, des Präsidenten der Universität, der einfach alle zu Professoren ernannt hatte, die ihn wählten“ (Schwanitz 1995, 221).

Hanno Hackmann führt den „Zerfall der Universität“, der hinter Reklame verborgen wird, auf die Politik des Präsidiums zurück. Der Präsident „ließ ganze Institute verhungern, um aus ihren Kadavern Studiengänge mit hoher Außenwirkung zu formen wie Medienwissenschaft, Theater und Schauspiel, Kulturmanagement, Musiktheaterregie und Sport. Er hielt seine Universität in den Schlagzeilen, indem er mit allen Universitäten der Welt Partnerschaftsverträge abschloss. Er kompensierte den Niedergang der Leistungsstandards in den Sozial- und Geisteswissenschaften, indem er neue Studenten mit exotischen Fächerkombinationen anlockte wie Jura und Japanologie“ (Schwanitz 1995, 274).

Hanno Hackmanns Gegenspieler ist Bernie Weskamp, ehemaliger Assistent, der in der Reformphase – wie alle anderen Mittelbauer – zum C2-Professor befördert wurde. Er leidet darunter, kein Ordinarius zu sein. Die „Trostlosigkeit des Campus“ signalisiert ihm, dass er mit seinen „Leistungen nicht mehr Glanz aufzubringen (braucht), als dieser Campus architektonisch ausdrückt“ (Schwanitz 1995, 36). Als Mitglied im Verband demokratischer Hochschullehrer gehört er zum engeren Kreis um den Präsidenten; die Verbandsmitglieder fungierten als Helfer im Wahlkampf, als Beratergremium und als Feuerwehr. Bernie Weskamp geht davon aus, dass sich „nur die Dummen“, „die sich erniedrigen lassen“, abrackern. Weil man – nach seiner Wahrnehmung – in den Korridoren der Macht über diese lächelt, träumt er von Herrschaftswissen und von der Macht. Die Arbeit in wichtigen Gremien und die Teilhabe am inneren Zirkel um den Präsidenten sollen ihm dazu dienen, Vizepräsident zu werden (vgl. Schwanitz 1995, 36).

Neben den Professoren kommt anderen Mitgliedern der Universität Bedeutung zu, so der zentralen Frauenbeauftragten und Vorsitzenden der Stelle für Frauenförderung, Frau Prof. Dr. Wagner (vgl. Schwanitz 1995, 92), die Berufungsverfahren kontrolliert, Verordnungen über sexuelle Belästigung erarbeitet und Unrecht gegenüber Studentinnen öffentlich anprangert. Auch der Angestellte Heribert Kurtz, der – über den „Verein für Internationale Verständigung“ – ein eigenes Imperium (mit eigenen Räumen, Restaurant, Reisebüro und Sprachkursen für ausländische Studierende) aufgebaut hat, wird wichtig. Basierend auf Bestechung (Reisen für Politiker) und Drohungen (inszenierten Demonstrationen) gelingt es ihm, seinen umfangreichen Einfluss zu sichern.

Dietrich Schwanitz verdeutlicht die Misere der Hamburger Universität, z.B. das Weggehen der gefragten Professoren aufgrund der schlechten Ausstat-

tung, Bürokratie und Behinderungen (vgl. Schwanitz 1995, 278), die verkommene Architektur, den Prozess der „Verslumung“ (Schwanitz 1995, 97), die „schweinische Brutalität der Graffiti auf dem Hamburger Campus“ (Schwanitz 1995, 166).

Der Zustand der Universität erklärt sich auf dem Hintergrund des Zustandes der Gesellschaft. Der Autor Schwanitz lässt den Redakteur des Abendblattes ausführen, wie es um den „Filz“ bestellt ist. Die Führungszirkel beider Parteien hätten sich zusammengeschlossen, verteilten die Pfründe – ohne Unrechtsbewusstsein – untereinander und führten – auf dem Hintergrund einer Moralisierung der Politik – wechselnde Kreuzzüge, um ihre eigene Machtbasis zu vergrößern. „Jetzt kommt die eigentlich gefährliche Phase – die Phase der Fäulnis. Die Moral ist in der Hektik der unrealistischen Projekte verkohlt worden. Was zurückgeblieben ist, ist die Korruption des Zynismus“ (Schwanitz 1995, 297).

Als Schwachstelle im System wird die „Vermischung von Politik und Sexualmoral“ erkannt (Schwanitz 1995, 270). Als Hanno Hackmann in einer persönlichen Erklärung seine Verantwortung, Schuld und Verstrickung eingesteht, endet er mit einer Anklage an alle diejenigen, die sich des Falles nur bedienten, um ihre eigenen Interessen zu verfolgen: „Diese Selbstreinigung gibt es nämlich nicht, weil es die Universität nicht mehr gibt. Die Universität, die es mal gab, war der Wahrheit verpflichtet. (...) Was davon übrig geblieben ist, können Sie an mir sehen. Ja, sehen Sie mich an! Dann sehen Sie, was aus der Universität geworden ist: ein Trümmerhaufen, eine Ruine, ein Wrack, aus dessen weiterer Demontage sich jeder bedient, der Lust dazu hat“ (Schwanitz 1995, 374).

Hanno Hackmann entscheidet sich, nachdem sein Ruf ruiniert ist, dafür, das, was er für richtig erkannt hat, auszusprechen und zwar sowohl auf dem Campus, als auch an verschiedenen Orten in der Stadt. Nur aus dieser Position des „Außenseiters“ kann nach seiner Meinung der Verfall der Universität aufgedeckt werden.

Dietrich Schwanitz beschreibt die Universität Hamburg als undurchdringlichen Sumpf von Konkurrenz und Mauseheien, von Intrigen, Bestechungen und Kleinkriegen. Indem er karikiert, spottet und höhnt, legt er Mechanismen offen und fordert zu heftigen Distanzierungen heraus, denn so schlimm darf es einfach nicht sein!

Zurück aber bleibt die Frage, ob sich diese Ereignisse auch an der eigenen Universität abspielen könnten?

3. Die Universität als Lebenswelt

In dem in Berlin spielenden Campus-Roman „Die Intrige“ von Dorothee Nolte (geb. 1963) wird nicht die Perspektive der Professoren eingenommen, sondern die Universität aus der Sicht der Studierenden beschrieben. In dem kulturwissenschaftlichen, interdisziplinär angelegten Seminar zum Thema „Intrige“ von Professor Knospe treffen sich acht Studierende verschiedener Studienrichtungen und Lebensalter, die die Intrige aus unterschiedlichen (juristischen, ethnologischen, kulturwissenschaftlichen, philosophischen und geschlechterbezogenen) Perspektiven bearbeiten. Ist das Seminar so angelegt, dass Themen wie „Die Intrige: Authentizität und Kopie“, die „Intrige als Straftatbestand“ oder „Die Intrige als Diskurs der Heimlichkeit“ bearbeitet werden, so rückt allmählich die Populärschriftstellerin Lydia Ottone und der vergessene italienische Schriftsteller Giuseppe Firenze in den Mittelpunkt des Seminars und der sich daran anschließenden Magisterarbeiten und Dissertationen.

Im Roman wird sichtbar, dass Professor Knospe in besonderer Weise mit Lydia Ottone verbunden ist. Nachdem er ihr einen Brief geschrieben hat, in dem er von den Forschungsplänen seiner Studierenden berichtet, überschlagen sich die Ereignisse. Britta kann zwar in Siena im Archiv über Giuseppe Firenze recherchieren, ihr werden aber wichtige Kopien gestohlen und ein erneutes Ausleihen der Romane untersagt; Sigmund wird bei seinen Recherchen über Lydia Ottone in Rom betäubt. Professor Kasimir Knospe rät seinen Studierenden plötzlich dazu, die Arbeiten einzustellen und sich anderen Themen zuzuwenden. Die Ereignisse können nur dadurch aufgeklärt werden, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars sich immer wieder gemeinsam beraten, die Ergebnisse ihrer Forschungen und ihre Überlegungen über mögliche Verbindungen zwischen Professor Knospe und Lydia Ottone sinnvoll kombinieren. Nachdem Britta entführt wurde, besteht Professor Knospe darauf, den Agenten von Lydia Ottone zu treffen. Endlich klären sich eine Vielzahl von Verwicklungen – wissenschaftliche Recherche erweist sich als spannendes Geschäft. Das Besondere an dem Seminar über die Intrige ist die Tatsache, dass diese Studierende sich für die vorlesungsfreie Zeit verabreden und die Themen der geplanten Magisterarbeiten oder Dissertation ihre Diskurse mit bestimmen. Die Berührung von Wissenschaft und Lebenswelt, die Verknüpfung von Wissenschaft mit privaten, persönlichen Konfliktlagen und Beziehungen lässt das wissenschaftliche Arbeiten als interessant und bedeutungsvoll sichtbar werden.

In dem Roman verwischt sich die Differenz von Universität und Lebenswelt, von wissenschaftlichem und esoterischem Wissen. So findet das Seminar über Intrige parallel zu Seminaren über „Hanf“, „Techno“ und „Ekstasetechniken“ statt (Nolte 2001, 15). In der europäischen Ethnologie wird über Landjugendliche, Arbeitslose, Girlies und Piercing geforscht (vgl. Nolte 2001, 35 f.). Die Universität ist zugleich der Ort, wo eine *Distanz* zur eigenen Herkunft hergestellt wird; hier wird es möglich, ganz neue Gedanken zu denken.

Der Universität stehen diejenigen gegenüber, die den Traum von Bildung und Wissenschaft nur noch als „Über-Ich-Neurose“ wahrnehmen, als „ins Abnorme gesteigerte Eitelkeit“, als „Lebensuntüchtigkeit“ und „Weltfremdheit“ (Nolte 2001, 47 f.). Daher wird der Universität zugearbeitet durch Ghostwriter und Therapeuten.

Das Klima an der Universität wird charakterisiert mit Hinweisen auf „Einsparungen“, „hilflose Gremien“, „sinnlose Studienordnungen“ (Nolte 2001, 10) und eben „Intrigen“. Der Student Carlo beschäftigt sich mit einer „Intrige bei der Einwerbung von Drittmitteln für den Fachbereich Verfahrenstechnik“ und weiß von anonymen Anrufen, Mobbing, Einschüchterung, Verleumdungen, Fälschungen, Aktenentwendung und Morddrohungen (vgl. Nolte 2001, 85).

Dorothee Nolte charakterisiert die Studierenden eher holzschnittartig auf dem Hintergrund verschiedener Fachkulturen. Carlo, der Ingenieur, denkt anders als Jonas, der Jurist. Sie unterscheiden sich von der Geschlechterforscherin Sheila aus den USA oder Eva, der Ethnologin. Die Studierenden werden von Sheila als unpolitisch wahrgenommen, konzentriert „auf ihr Studium oder ihren Job oder ihr Nachtleben oder ihre Liebesaffären“ (Nolte 2001, 15). Sie begreifen die Universität als Ort, wo Kontakte zu anderen hergestellt, Beziehungen aufgebaut und gefestigt und Paarbeziehungen begonnen werden.

Auch wenn der Blick auf die Universität bei Nolte nicht zynisch ist, so läutet doch auch diese Autorin den Abschied von den großen Versprechungen ein, die mit der Universität verknüpft waren. Auch sie benennt die Irrationalität im Zentrum einer Institution, die der Wahrheit und Vernunft und dem rationalen Diskurs verpflichtet sein müsste. Es geht nicht nur um den Modernitätsrückstand dieser Einrichtung, sondern um die Erkenntnis der Grenzen ihrer Versprechen.

4. Die zerfallende Universität

Ist der Roman von Dorothee Nolte noch mit spielerischer Leichtigkeit und frechem Witz geschrieben, so thematisiert Jörg Uwe Sauer (geb. 1963) in seinem Roman „Uniklinik“ den Verfall, den Wahnsinn und den Tod der Universität als Institution. Auch wenn es sich nicht um einen schlichten Campusroman handelt, ist er doch voller Anspielungen vor allem auf das Werk von Thomas Bernhard (1931-1989), aber auch auf Texte weiterer Schriftsteller (z.B. Peter Weiss) und Philosophen (Jürgen Habermas, Niklas Luhmann, Ludwig Wittgenstein). Er beschreibt die „Geisteskatastrophe“, die sich in der Universität abspielt. Man könnte nun genauer untersuchen, wie Motive und Sätze aus dem Werk von Thomas Bernhard aufgenommen und kunstvoll neu zusammengesetzt werden (z.B. das „Watten“, das „Holzfällen“ (vgl. Bernhard 1994, 302 ff., oder das Bild des „Weißbärtigen Mannes“ etc.). Interessant ist jedoch, dass die intensive Schulkritik eines Thomas Bernhard (vgl. Bernhard 1985, 52ff.) von Jörg Uwe Sauer aufgenommen wird und in einer Kritik der Universität mündet.

Ich konzentriere mich auf Aussagen des Autors über die Universität. Sein Protagonist führt aus: „*Krank*, so dachte ich, hier ist alles und jeder krank, und zwar unheilbar krank. Das Kranksein gehört in dieser Institution zum guten Ton, ist diesem sogenannten Denkort a priori inhärent. Seit Jahren hatte sich hier nichts mehr verändert, alles ist erstarrt, stehen geblieben, festgefahren, in Beton gegossen, so dachte ich auf meinem Stuhl. Die Einrichtung war seit langem unverändert, das Schema der Aufstellung der Stühle und Tische seit Ewigkeiten das gleiche, hier würde sich nie etwas ändern, auch in zwanzig oder vielleicht dreißig Jahren nicht, ja bestimmt nicht einmal in vierzig Jahren, so dachte ich auf meinem Stuhl. Ich hätte diesen Termin erst gar nicht wahrnehmen sollen. Diese Ansammlung von abgrundtiefer Dummheit und geistiger Unfähigkeit, wie sie sich in dieser Cafeteria manifestierten, diese praktisch schon geradezu professionelle Debität zeigte mir mit aller Deutlichkeit die Begrenztheit des menschlichen Geistes auf, ja in gewisser Weise sogar in aller Offenheit eine wirklich umfassende Geisteskatastrophe menschlicher Existenz, so dachte ich auf meinem Stuhl in der Cafeteria“ (Sauer 2001, 7).

Der Erzähler verbringt seine Tage, zusammen mit einer Stammtischclique aus Nachwuchswissenschaftlern (Germanisten) in der Cafeteria der Universität Essen. Zu dieser Clique gehören der Assistent des Professors, ein Hölderlinforscher, ein freier Mitarbeiter bei der Lokalzeitung (Kulterer), der Stim-

menimitator, Mathilde und der stumme, verstummte Erzähler, der beobachtet, Fehler bemerkt, falsche Aussagen markiert und Entwicklungen bewertet.

Im Laufe des Romans wird die Diagnose „Krank“ konkretisiert. Auf dem Holzfällerplatz, ein für die Geisteswissenschaftler bereitgestellter Platz, wo von diesen Bäume gefällt werden, „die einzige Möglichkeit, sich Erregung zu verschaffen“ (Sauer 2001, 18) bleibt ein Professor unter einem fallenden Baum stehen und wird anschließend in ein Krankenhaus und später in die Psychiatrie eingewiesen. Sein geistiger Verfall durchzieht den Roman. Schien der Professor zunächst als wichtige Geistesgröße, um die alle kreisten, so wird er bald nicht einmal mehr besucht und vergessen. Erschien zunächst das Holzfällen als Weg zur Bewusstseinerweiterung und Schulung des Geistes, als „Geistesbereicherung“ (Sauer 2001, 48), so entwickelt es sich „langsam zu einem traumatischen Erlebnis“, wird doch zwischen den Bäumen die Leiche eines Selbstmörders entdeckt (Sauer 2001, 51).

Neben die Universität mit ihren Handlungsorten (Cafeteria, Bibliothek, Aborte, Hörsaal und Seminarraum) und dem Holzfällerplatz mit seinem Cafe tritt die *Uniklinik* (mit einer Cafeteria) und Psychiatrien (Aachener Heilanstalt; Rheinische Landes- und Hochschulklinik für Psychiatrie) und Orte eher informeller Treffen (wie das Schwimmbad mit seiner Cafeteria und eine Szenekneipe). Die Diskurse kreisen u.a. um Hölderlin, Foucault, um Hegels „Phänomenologie des Geistes“ und um den Verfall des Landes, der Stadt Essen, der Universität als Denkort der Geistes-schaffenden (vgl. Sauer 2001, 31, 54). Die permanente Klage geschieht nicht im Versuch, Strukturen zu verändern, sondern um sich abzugrenzen: Verfall wird mit individuellem Rückzug beantwortet.

Die vorgestellten Menschen haben keine eigenen Namen, sondern Spitznamen; sie sind andere als diejenigen, für die sie sich ausgeben; ihre Identität bleibt undeutlich; alle sind in therapeutischer Behandlung oder waren schon einmal in der Psychiatrie. In ihrer Freizeit spielen sie Karten („Watten“), trinken Alkohol, sehen Splattervideos (vg. Sauer 2001, 65 ff.; 95 f.) oder praktizieren harten Sex.

Das Universitätsgeschäft wird nur noch formal bedient. Vorlesungen werden nicht differenziert vorbereitet, Erstsemester als Last empfunden (vgl. Sauer 2001, 63 f.) und Tutorien mit Erstsemestern zwar angeboten, aber ihre Qualität nicht kontrolliert; sie mutieren zu therapeutischen Settings. „Ich gab eine Liste herum, auf der sich alle Anwesenden mit Namen, Adresse und Studiengang eintragen mussten. (...) Ich sprach nicht, ich schwieg, von mir

war kein Laut zu vernehmen. Nach knapp fünf Minuten änderte ich meine Sitzposition geringfügig. Das schien das Signal zu sein. Ein Kommilitone begann. Er bemängelte das Verursachen kollektiver Langeweile durch die Vorlesung, die er eben gehört habe. Eine Türkin sagte, sie habe überhaupt nichts verstanden, sie wisse nicht, was sie hier überhaupt solle. Ein dritter Kommilitone beteuerte, nur wegen seiner Eltern diese Studienfächer belegt zu haben (...). Ich sagte weiterhin nichts. Ich brauchte nichts zu sagen. Die Sache lief von selbst“ (Sauer 2001, 170f.).

Stipendien werden nur deshalb vergeben, weil sie vorhanden sind. Die Universität erscheint – ähnlich wie der seit fünf Jahren verstorbene Irrenarzt Dr. Zuckermann, der immer noch, als Phantom, Klienten behandelt – als Einrichtung, die zum Schein funktioniert. Gerade weil die Tischclique ihre Tage mit Kartenspielen oder Diskussionen bzw. mit Stadtrundfahrten und Benefizfußballspielen verbringt und kaum zu studieren scheint, wird das Lesen von Büchern und die intellektuelle Rede abgewertet (vgl. Sauer, 2001, 99, 133, 135, 187) und von Bücherverbrennung phantasiert. Die intellektuelle Rede erscheint leer und zielt einzig auf Besonderung, Unterscheidung und Abgrenzung.

Der Erzähler wird von Mathilde nicht nur aufgefordert, mit ihr Schwimmen zu gehen, sondern nach Hause eingeladen. Sie leben eine Weile nebeneinander und miteinander, wobei der Erzähler weitgehend stumm bleibt. Nur nachts schreibt er seinen Bericht. Als Mathilde dieses Schreiben entdeckt, fordert sie ihn auf, sie zu verlassen. Der Erzähler wird damit in eine intensive Vereinzelung geworfen, unter der er erst dann leidet, als er – vor Mathildes Fenster stehend – ihre Sexpraktiken mit anderen entdeckt. „Die ganze Nacht verbrachte ich heulend vor Selbstmitleid. Ich war gescheitert, fast über Nacht war ich zu einer sogenannten *gescheiterten Existenz* verkommen. Vom hoffnungslosen Nachwuchswissenschaftler war ich zu einem hoffnungslosen Selbstmordkandidaten geworden (...)“ (Sauer 2001, 199).

Der Erzähler sucht für sich nach einem neuen Denkort, entscheidet sich dafür, ein Stipendium für Triest anzunehmen, lernt Italienisch und reagiert seine Wut in zahlreichen Racheakten ab. Mit der Vorbereitung seiner Abreise nach Triest verschärft sich noch einmal seine düstere Wahrnehmung der Universität. Wurde schon immer betont, dass sich in der Stadt, in der Bibliothek, im Seminarraum oder in der Cafeteria nichts ändern wird (vgl. Sauer 2001, 132, 153, 169, 210 f.), so verstärkt sich diese Sicht. Er hofft auf eine Geisteserneuerung in Italien. „Mit meiner Abreise, nicht Flucht, nach

Italien war ich noch einmal der vorzeitigen Auslöschung meiner Existenz entgangen. (...) Mein Aufenthalt in Triest, also meine Triester Zeit, war *entsetzlich*“ (Sauer 2001, 219 ff.).

5. Schlussüberlegungen

Liest man diese Romane auf dem Hintergrund der wissenschaftspolitischen Debatte, die sich einer Modernisierung (Förderung von Leistung) durch neue Organisationsformen, Steuerungsinstrumente (Bewertungs- und Evaluationsverfahren), neue (verkürzte und verschulte) Studiengänge verpflichtet weiss, dabei Probleme (chronische Unterfinanzierung der Hochschulen, Expansion der Verwaltung, Sparmaßnahmen, Mängelverwaltung) nicht benennt, dann ermöglichen sie einen kritisch angelegten, distanzierten und scharfen Einblick in das Alltagsleben der Universität. Dabei kann der kritische Blick auf die psychische Struktur der Wissenschaftler (vgl. t'Hart 2001), aber auch auf die Strukturen dieser Einrichtung zielen.

In den vorgestellten literarischen Texten wird u.a. Klage geführt über den Zerfall der Universität (als Ort der Überfüllung, der Bürokratisierung und Verrechtlichung, die unter finanzieller Auszehrung und Stellenverknappung leidet). Darüber hinaus wird ihr „geistiger Auftrag“ (Heinrich 1987, 3) als nicht mehr erkennbar beklagt. Sie tritt als „Lebenswelt“ von Menschen, die auch studieren, auf den Plan. Im Mittelpunkt steht vielfach das Lebensgefühl der Studierenden, ihre Lebensgestaltung, die in der sozialwissenschaftlichen Literatur unter dem Stichwort der verlängerten Adoleszenz oder Post-Adoleszenz diskutiert wird. Die Studierenden bleiben in „Sozialisationsverhältnissen“, die sie abhängig und künstlich unreif sein lassen. „Ihnen fehlen die Attribute des Erwachsenenstatus, während sie gleichzeitig auf Grund ihrer bisherigen Sozialisation und ihrer zu erwartenden späteren Funktion gegenüber diesem Erwachsenenstatus erhebliche Privilegien in Bezug auf Rollendistanz, Reflexion von Sinnzusammenhängen etc. haben“ (Keupp 1995, 23). Heiner Keupp nennt ihre labile psychosoziale Identität, ihr „beträchtliches Interaktionspotential“ mit hohem Bedarf an Selbststeuerung, ihre Distanziertheit gegenüber gesellschaftlicher Normalität und den niedrigen Verbindlichkeitsgrad sozialer Beziehungen.

Während gerade die technokratischen Varianten einer Hochschulreform noch von einem fiktiven Bild des Studierenden ausgehen (männlich, jung, ledig, einfach und karg lebend; frei, sich dem Studium vollständig zu widmen),

also ein Bild kreieren, dass es ermöglicht, studienbezogene Aktivitäten in den Mittelpunkt zu stellen, zeigt sich – auch als Reaktion auf die Vernachlässigung der Universitäten – eine Veränderung: Neue und andere Studierende sind u.a. in der Universität zu finden, mehr Frauen als früher, Mütter und Väter, auch Berufstätige, die zeitweilig auch studieren, Menschen mit und ohne Abitur, Menschen in der dritten Lebensphase (vgl. Scholz 1993). Der Lebensmittelpunkt ist nur noch selten die Universität, sondern die Familie, der Arbeitsplatz, die Clique, mit der Freizeit gestaltet wird. Von daher ist zu verstehen, dass die Universität immer weniger „Hass- und Liebesobjekt“ zu sein scheint (Heinrich 1987, 4). „Wie keine andere Sozialfigur verkörpert der Auch-Studierende die Spannung zwischen Universität und anderen Lebenssphären produktiv und integrativ. Er führt die Gesellschaft in die Universität, die Universität in die Gesellschaft ein, bald wird jede Dritte eines Jahrgangs die Universität und ihre vielfältigen Reflexionskulturen von innen kennen! Und fast jeder Studierende verfügt über irgendeine Berufspraxis“ (Keupp 1995, 30).

Wenn es zur Leistung der Studierenden wird, sich innerhalb der Unübersichtlichkeit der nach außen und innen offenen Massenuniversität zu orientieren, dann wird dieser persönlich zu bewältigende Such- und Orientierungsprozess so wichtig, dass eine Vielzahl literarischer Texte über die Universität genau diesen Prozess zum Thema machen. Darüber hinaus werden eine Vielzahl gesellschaftlicher Probleme als Phänomene aufgespürt, die sich auch in und im Umfeld von Universitäten entdecken lassen.

Die Universität wird dabei zu einem Ort, der sich nicht mehr deutlich von anderen unterscheidet. Dieser Verlust einer deutlichen Unterscheidung der Diskurse innerhalb der Universität von denen an anderen Orten (Cafeterien, Kneipen) wird deutlich. Die Universität als besondere Bildungs- und Studienstätte, als Ort des Geistes ist nur schwer erkennbar. Die Texte zeigen, dass wir von einer selbstherrlichen Ordinarienuniversität, die zerstört werden müsste, weit entfernt sind und verweisen auf die Notwendigkeit, die Universität neu zu erfinden.

Literaturhineise

- BERNHARD, T.: Watten. Ein Nachlass, Frankfurt/M. 1969.
- BERNHARD, T.: Holzfällen, Frankfurt/M. 1984.
- BERNHARD, T.: Alte Meister, Frankfurt/M. 1985.
- HEINRICH, K.: Zur Geistlosigkeit der Universität heute. Oldenburger Universitätsreden Nr. 8, Oldenburg 1987.
- KEUPP, H.: Universitäten im Abseits? Oldenburger Universitätsreden Nr. 71, Oldenburg 1995.
- KIPER, H.: „Vom Blauen Engel“ zum „Club der Toten Dichter“. Literarische Beiträge zur Schulpädagogik, Baltmannsweiler 1998.
- NOLTE, D.: Die Intrige. Ein Berliner Campus Roman, Frankfurt/M. 2001 (1. Ausgabe Berlin 1998).
- SAUER, J. U.: Uniklinik, Reinbek 2001 (1. Ausgabe Salzburg, Wien 1999).
- SCHNITZLER, A.: Professor Bernhardi. In: Das weite Land. Dramen 1909-1921, Frankfurt/M. 1999 (7. Auflage).
- SCHOLZ, W.-D.: Hochschulstudium im Wandel, Oldenburg 1993.
- SCHWANITZ, D.: Der Campus, Frankfurt/M. 1995.
- t' HART, M.: Ein Schwarm Regenbrachvögel, München 2001 (1. Niederländische Ausgabe Amsterdam 1978).

Mark Euler

Pädagogik als Leitdisziplin? Gedanken zur Bedeutung der Disziplin für moderne Gesellschaften

Der Titel dieses Beitrags scheint auf den ersten Blick sehr provokant. Ist es denn nicht so, dass angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen wie Globalisierung, Individualisierung, Digitalisierung etc. nur die Ökonomik und vielleicht noch die Informatik den Anspruch einer Leitdisziplin erfüllen kann? Ist es denn nicht so, dass die Pädagogik vor diesem Hintergrund eigentlich nur eine „Sozialtechnologie“ zum Aufbau marktwirtschaftlich eintauschbaren Humankapitals darstellen kann und muss? Und ist es nicht auch so, dass sie diese Aufgabe eher schlecht als recht erfüllt und somit von scheinbar geringem Nutzen für die Individuen und letztlich für die moderne Gesellschaft ist? Die Antwort mag überraschen, aber sie lautet: Nein! So ist es nicht.

Ich möchte im Folgenden zeigen, dass gerade die aktuellen Herausforderungen der Moderne nicht mit Hilfe von ökonomischen Theorien und deren speziellem individualistischen Menschenbild gelöst werden können, da diese ganz im Gegenteil sogar Ursache der Entwicklungen sind. Die oben gemachten Vorwürfe oder Anfragen sind daher nur insofern zutreffend als sie sich auf eine Pädagogik beziehen, die sich diesem theoretischen Leitbild untergeordnet hatte und glaubte, Menschwerdung bzw. Heranbildung autonomer Individuen sei ohne rationale Einflussnahme durch den Erzieher nicht möglich. Eine Pädagogik hingegen, die die Sachzwänge des ökonomischen Leitbildes hinter sich lässt, den Mensch wieder in den Vordergrund rückt und sich mehr als Helfer denn als Planer bei der Bildung von Identität und Persönlichkeit versteht, könnte von zentraler Bedeutung für moderne Gesellschaften werden.

Die Diskussion um das Verhältnis von Pädagogik und Moderne bzw. Postmoderne und die mögliche Bedeutung der Disziplin für moderne Gesellschaften steht noch am Anfang. Dieser Beitrag ist daher als Diskussionsanregung zu verstehen.

1. Die Strukturprinzipien der Moderne

Die Ablösung des mittelalterlich thomistischen Weltbildes und die Entstehung des modernen wissenschaftlichen Weltbildes ist nicht denkbar ohne das Aufstreben des ehemals städtischen Bürgertums, das ein existenzielles Interesse daran hatte, dass die Welt eben nicht für eine hierarchisch geordnete Widerspiegelung des Göttlichen gehalten wird, sondern eine aus (individuellen) Einzelteilen bestehende und durch Naturgesetze bestimmte Ordnung darstellt, die von menschlicher Vernunft erfasst und beeinflusst werden kann. „Die handwerkliche Arbeitszerlegung ist die Voraussetzung der Galileischen Mechanik. Diese oder eine ihr verwandte Mechanik ist aber die Voraussetzung des mechanistischen Weltbildes.“ „Das mechanistische Weltbild ist eine Übertragung der Vorgänge in der Manufaktur auf den gesamten Kosmos...“ (Borkenau 1973, 10 und 13).

Die vom Bürgertum betriebene Durchsetzung der kapitalistischen Wirtschaftsordnung bedingte, dass das Individuum Gleichheit statt Hierarchie, Eigeninteresse statt Allgemeinwohl (*bonum commune*), Fähigkeit statt erblichem Recht, Vernunft statt Tradition, Macht statt göttlichem Recht in den Mittelpunkt allen gesellschaftlichen Denkens und Handelns rückte. Die dadurch ausgelöste Umstrukturierung aller gesellschaftlichen Bezüge wird meist unter dem Begriff der Moderne subsummiert und kann, jenseits der Debatte um die Frage ob die Moderne bereits von einer Postmoderne abgelöst wurde (vgl. Fukuyama 1992; Lyotard 1988), durch drei Strukturprinzipien beschrieben werden: Rationalismus, funktionale Differenzierung und Individualisierung.

- Als Folge von empirischem Wissen bedeutet *Rationalismus* einerseits die Fähigkeit, Dinge durch Berechnung zu beherrschen. Andererseits bedeutet er Systematisierung von Sinnzusammenhängen, intellektuelle Durcharbeitung und wissentliche Sublimierung von ‚Sinnzielen‘. Rationalismus bedeutet aber schließlich auch Ausbildung einer methodischen Lebensführung. Er ist Folge der Institutionalisierung von Sinn- und Interessenzusammenhängen, ist also im weitesten Sinn *praktischer* Rationalismus. Nur

auf Grundlage eines solchen rationalen Weltbildes ist individuelles Handeln nach kapitalistischen Maßstäben überhaupt sinnvoll denkbar. Dieses wiederum muss notwendigerweise zu funktionaler Differenzierung und Individualisierung führen.

- *Funktionale Differenzierung* bedeutet dabei die Abgrenzung von sozialen Sphären und die Entwicklung jeweils relativ spezifischer Handlungsmuster (Rollendifferenzierung) und Regulierungsmechanismen bei gleichzeitiger Interdependenz dieser abgegrenzten Einheiten. Beispiele hierfür sind u.a. die Trennung von Haushalt und Betrieb und das Entstehen einer institutionell mehr oder weniger abgetrennten ökonomischen Sphäre der Produktion und Verteilung von Gütern und Dienstleistungen, gestützt auf spezialisierte formale Organisationen und Märkte.
- Hinter dem Begriff *Individualisierung* verbirgt sich „die Auflösung vorgegebener Lebensformen – zum Beispiel das Brüchigwerden von lebensweltlichen Kategorien wie Klasse und Stand, Geschlechterrolle, Familie, Nachbarschaft usw.“ (Beck / Beck-Gernsheim 1994, 11).

Individualisierung kann in diesem Sinne verstanden werden als Emanzipation der einzelnen Menschen von bestimmten Gemeinschaften bzw. überindividuellen Mustern. Wie umfassend diese Entwicklung ist, zeigt sich daran, dass in der Literatur mindestens sechs verschiedene Dimensionen der Emanzipation ausgemacht werden können:

1. *Familiäre Emanzipation*: Die Individuen sind nicht mehr ihr ganzes Leben an eine Familie gebunden und fühlen sich nicht mehr als Teil einer Generationenkette, was die Aufgabe bestimmter Traditionen erleichtert.
2. *Soziale Emanzipation*: Die soziale Position eines Individuums ist nicht mehr von Geburt an durch Familienzugehörigkeit und Status festgesetzt, sondern wird durch eigene Tätigkeiten erworben.
3. *Ökonomische Emanzipation*: Diese geht einher mit der sozialen Emanzipation und besagt, dass auch der Beruf nicht mehr von Geburt an festgesetzt ist. Vielmehr muss jedes Individuum sich seine Tätigkeit selbst suchen.
4. *Geographische Emanzipation*: Neben die soziale Mobilität tritt die geographische, die die freie Entscheidung über den individuellen Wohn- und Arbeitsort beinhaltet.
5. *Kulturelle Emanzipation*: Die Individuen sind nicht mehr an tradierte Werte und Normen gebunden, sondern werden freier in ihrer Meinungs-

bildung und Weltanschauung, womit auch die Vorstellung einer objektiven, überindividuellen Realität zugunsten einer relativistisch, konstruktivistischen Weltansicht aufgegeben wird.

6. *Moralische Emanzipation*: Es besteht keine Verpflichtung mehr, für bestimmte Gruppen oder Personen Leistungen und Hilfe zu erbringen (vgl. Kipple 1998, 206f.).

Der individuelle Entscheidungs- und Handlungsspielraum, die Autonomie der Individuen wächst somit und kann bzw. muss von ihnen selbstständig ausgefüllt werden. Dies wiederum bedeutet, dass die eigene Situation und die möglichen Handlungs- und Entscheidungsalternativen dem Individuum bewusst werden und reflektiert werden müssen. Denn die Selbstständigkeit bedingt, dass das Individuum faktisch und moralisch für sein Leben selbst verantwortlich ist. Dies bedeutet u.a. auch die Notwendigkeit, die eigene Identität selbst generieren zu müssen. Unterschiedlichste Rollenkontexte, Gruppenzugehörigkeiten und Interessen müssen in ein kohärentes und konsistentes Ich-Muster integriert werden, um eine individuelle Identität darzustellen. „Individualisierung bedeutet in diesem Sinne, dass die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt wird“ (Beck 1988, 216).

Aus diesen verschiedenen Dimensionen der Individualisierung resultieren naturgemäß auch Veränderungen in den sozialen Beziehungsmustern wie z.B. einer Versachlichung im Sinne von Objektivierung, Anonymisierung, Rationalisierung und Instrumentalisierung. Soziale Beziehungen werden nicht um ihrer selbst willen gepflegt, sondern wegen der möglichen Vorteile, die sie erbringen. Sie werden Mittel zum individuellen Zweck, zunehmend von Denk- statt von Gefühlseigenschaften geprägt und drehen sich vermehrt um die Sache selbst, weshalb man miteinander interagiert. Damit scheint die Entwicklung sich dem theoretischen Individuumsbild des ungebundenen (vgl. Sandel 1982) und nutzenmaximierenden Individuums anzunähern, das letztlich als bürgerliches Leitbild der Entwicklung der Moderne voranschritt. Dies wird allerdings nicht nur positiv beurteilt. Während vor allem liberale bzw. neoliberale Theoretiker behaupten, diese Entwicklung gehe automatisch so weiter und dies sei auch gut so, da nur so der maximale Nutzen der maximalen Zahl von Individuen erreicht werden könnte, kritisieren nicht nur linke Theoretiker sondern auch Vertreter neuerer ökonomischer Theorien und Anhänger des Kommunitarismus, dass die Realisierung des theoretischen

schen Leitbildes die Selbstauflösung aller überindividuellen Muster zur Folge hätte (vgl. Peukert 1992, 116). Dies kann anhand von zwei Beispielen verdeutlicht werden.

2. Die theoretische Auflösung überindividueller Muster

Aus Sicht der individuellen Bedürfnisbefriedigung kann die wohl elementarste soziale Interaktion – der Tausch – im Rahmen des rationalistischen Handlungsmodells als zielorientierte Handlung verstanden werden. Dabei stellt der Tausch ein Spiel mit gemischten Motiven dar, da das Individuum einerseits seinen Vorteil aus der Kooperation im Tausch nur dann realisieren kann, wenn auch der Tauschpartner einen Vorteil daraus erhält und der Tausch daher zustande kommt und andererseits das Individuum gemäß Annahme der Nutzenmaximierung versucht, nur seinen Vorteil zu verfolgen, auch auf Kosten des Tauschpartners. Insofern ist es möglich, die Tauschsituation rationalistisch als Gefangenendilemma zu rekonstruieren. Dies hätte zur Folge, dass die optimale Lösung mittels Kooperation wohl nicht eintreten würde, da beide Akteure einen Anreiz haben, die Situation egoistisch auszunutzen. „Aus der rationalen Handlungsperspektive der beteiligten Akteure allein kann kein Tausch zustande kommen, solange das Problem der sozialen Ordnung nicht gelöst, d.h. die Erfüllung der eingegangenen Tauschverpflichtung nicht garantiert ist“ (Kappelhoff 1995, 5).

Endogene Lösungen des Kooperationsproblems wie etwa das „Tit for Tat Modell“ von Axelrod (1981) können zwar zeigen, dass Kooperation dann rational ist, wenn langfristige Beziehungen erwartet werden, aber gerade diese soziale Stabilität galt es ja eigentlich herzustellen. Sobald jemand mit einem anderen Kontakt aufnimmt, Informationen oder Güter übergibt, setzt er also voraus, dass eine zwar zeitlich versetzte aber garantierte Gegenleistung erfolgen wird, da es ansonsten nicht rational wäre überhaupt eine erste Startleistung einer Tauschbeziehung zu erbringen. Tausch scheint daher aus Sicht des rationalistischen Ansatzes heraus individuell irrational zu sein. Ähnlich verhält es sich mit öffentlichen Gütern wie Normen, gemeinsamen Weltbildern, Demokratie, aber auch Marktwirtschaft. Von deren Nutzung kann niemand ausgeschlossen werden, sobald sie hergestellt wurden, egal ob man einen Beitrag geleistet hat oder nicht. Andererseits kann der Eigenanteil am Zustandekommen des Gutes nicht ermittelt werden. Individuell ökonomisch rational wäre es daher, die Situation egoistisch zu missbrauchen und

das öffentliche Gut zu nutzen, ohne selbst einen Beitrag zum Zustandekommen des Gutes zu erbringen (Trittbrettfahrerverhalten).

Wie schon beim Tausch ist eine Lösung nur möglich, wenn die Wirtschaftssubjekte kooperativ sind, insofern, als dass sie auf mögliche Vorteile durch strategisches Nutzen ihrer Informationen und Möglichkeiten verzichten, im Sinne der Wirtschaftstheorie also individuell irrational handeln.

Die Entstehung überindividueller Muster ist also mit Hilfe des neoklassisch ökonomischen Welt- und Menschenbildes, das oben als theoretisches Leitbild bezeichnet wurde, weder zu erklären noch zu rechtfertigen. Damit hebt sich die Theorie jedoch selbst auf, da sowohl der Markt als auch das individualistisch liberale Leitbild ein öffentliches Gut darstellt, das nur durch Kooperation erzeugt werden kann.

Angesichts dieser Argumentation scheint die Forderung der Kommunitaristen nach Wiederherstellung einer gemeinsamen, nicht rational hintergehbaren Wertebasis als Grundlage aller sozialen Beziehungen der einzige Wege, um der totalen Dekonstruktion zu entgehen, die bei Realisierung des theoretischen Leitbildes droht. Dies wiederum würde, auch wenn es so nicht explizit gesagt wird, letztlich das Ende des „Projektes der Moderne“ (vgl. Habermas 1992) bedeuten, denn man würde zugestehen, dass die grundlegende Ebene menschlicher Existenz letztlich weder verstanden noch vernunftmäßig beeinflusst werden kann. Dabei ist ein solcher Schritt in vormoderne Begründung gar nicht zwingend. Ich möchte im Folgenden vielmehr zeigen, dass durch eine geringfügige, aber zentrale Erweiterung des Blickwinkels rationaler Entscheidungstheorien, die Idee des selbstverantwortlichen und nutzenmaximierenden Individuums beibehalten und überindividuelle Muster dennoch aufgebaut werden können.

3. Ontologische Rekonstruktion

Unterschiedliche philosophische Richtungen der Neuzeit wie die allgemeine Systemtheorie (vgl. Krieger 1996, 11), die Logistik (vgl. Spencer-Brown 1972) oder auch der Interpretationismus (vgl. Abel 1995, 175) stimmen darin überein, dass „Welt“ ohne Differenzierung nicht denkbar wäre. Man könnte dies in dem Aphorismus zusammenfassen: Alles wäre alles bzw. nichts wäre nichts. Etwas ist demnach nur, wenn es von etwas anderem unterschieden ist. Gäbe es diese Unterscheidung nicht, dann wäre nicht etwa irgend etwas nicht, sondern man könnte überhaupt nicht davon denken. Durch die Unter-

scheidung jedoch werden Begriffe gebildet, die sich von ihrem Hintergrund abgrenzen bzw. unterscheiden. Sobald man z.B. einen Kreis auf ein weißes Blatt Papier zeichnet, hat man automatisch auch einen Hintergrund definiert von dem der Kreis eben abgegrenzt bzw. unterschieden ist, nämlich das weiße Blatt, was selbst wiederum unterschieden wird von seinem Hintergrund usw.

Die Unterscheidung und somit Bildung eines Begriffes wiederum kann nie von innerhalb des Begriffes erfolgen, sondern nur von außen. Ein Begriff kann sich also nicht selbst abgrenzen. Von Wittgenstein stammt hierfür das Beispiel des Gesichtsfeldes, wonach das Auge nicht sehen kann, was es sieht (vgl. Wittgenstein 1963, 91). Diese Einschränkung muss nun nicht zwangsläufig zu der von Bateson (1981, 325) in Anlehnung an Russells hierarchische Typen gemachten Aussage führen, wonach es zur Definition eines Begriffes einen Meta-Begriff, zur Definition dieses Meta-Begriffes wiederum eines Meta-Meta-Begriffes usw. bräuchte. Vielmehr hat der radikale Interpretationismus zeigen können, dass die Abgrenzung eines Begriffes durch einen anderen Begriff erfolgt. So muss der externe Standpunkt des Kreises kein größerer Kreis sein, sondern es könnte beispielsweise ein Auge oder auch die Sprache sein. Die Begriffe sind in ihrer Abgrenzung also interaktiv aufeinander bezogen und nur dadurch überhaupt vorhanden: schwarz ist nicht ohne weiß vorstellbar, oben nicht ohne unten usw.

Es lässt sich hieraus für sozialwissenschaftliche Überlegungen in unserem Kontext folgern: Die Vorstellung eines individuellen menschlichen Ichs ist nur möglich, wenn es andere menschliche Ichs als Hintergrund gibt von dem es abgegrenzt und unterschieden ist. Dies setzt sich über die ontologische Ebene hinaus bei der Zuschreibung individueller Qualitäten fort. Nur wo es z.B. egoistische Individuen als Kontrastfolie gibt, kann es auch altruistische geben. Ein ungebundenes oder gar solipsistisches Selbst ist daher eine ähnlich unmögliche Sache wie eine Privatsprache. „Es kann keine scharfe Trennungslinie zwischen unserer eigenen Identität und der Identität anderer gezogen werden, da unsere eigene Identität nur insoweit existiert und als solche in unsere Erfahrung eintritt, wie die Identitäten anderer Menschen existieren und als solche ebenfalls in unsere Erfahrung eintreten. Der einzelne hat eine Identität nur in Bezug auf die Identitäten anderer Mitglieder seiner gesellschaftlichen Gruppe“ (Mead 1973, 206). „*Der soziale Charakter der individuellen Existenz kann daher logisch nicht negiert werden, ohne die Existenz des Individuums an sich zu negieren*“ (Maschelein 1992, 62f.).

4. Soziale statt ökonomische Austauschtheorien als Grundlage

Vor dem Hintergrund dieses „sozialen Axioms“ lässt sich das rationale und nutzenmaximierende Individuum logisch so rekonstruieren, dass überindividuelle Muster wie Tausch individuell rational werden. Denn wenn die eigene individuelle Existenz als Grundbedürfnis verstanden wird, bedarf das Individuum logisch der wechselseitigen Definition und somit Interaktion mit anderen, um dieses Bedürfnis zu befriedigen. Rationalität kann in diesem Verständnis dann aber nicht beschränkt bleiben auf die Erlangung eindeutig quantifizier- und zurechenbarer Güter und Leistungen, sondern muss ergänzt werden um den gesamten Horizont menschlicher Interaktionsmöglichkeiten. Für die Frage nach der hierfür angemessenen sozialwissenschaftlichen Theorie bedeutet dies einen Wechsel von rein ökonomischen Theorien zu sozialen Austauschtheorien. „Soziales Verhalten ist als Gütertausch anzusehen; diese Güter mögen materieller oder nicht materieller Art sein (Symbole der Anerkennung, des Prestiges usw.) (...) Was jemand hergibt, kann als seine Kosten betrachtet werden, was er bekommt, als Belohnung“ (Homans 1972, 262) .

Der bisher immer in den Vordergrund gestellte ökonomische Tausch der Individuen samt des zugehörigen Menschenbildes stellt hierbei also nur einen Spezialfall des sozialen Austausches dar, der nur vor dem Hintergrund des Tausches immaterieller Güter wie sozialer Anerkennung – von mir an anderer Stelle (vgl. Euler 2001) als „soziales Kapital“ definiert – und damit auch wechselseitiger Definition der Individuen möglich ist. Ein wirklich rationales nutzenmaximierendes Individuum ist daher an sozialen Austauschbeziehungen und nicht an einem blinden Egoismus und Individualismus interessiert, da es sich damit selbst negieren würde. Dieses „Ich tue etwas für dich, um auch etwas für mich zu tun.“ bezeichnet Beck als solidarischen Individualismus (Beck 1995).

5. Die Bedeutung der Pädagogik

Welche Konsequenzen hat diese Erörterung nun für die Pädagogik? Angesichts der oben angedeuteten Individualisierung selbst ganzer Weltansichten in Form konstruktivistischer Theorien, der Vervielfältigung möglicher Biographiemuster, Rollenanforderungen, Wissensbeständen u.ä. erscheint es weltfremd, Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung im Sinne des planvollen zielgerichteten Einwirkens auf einen Educanden zu verstehen. Die traditionelle Sicht, nach der der unfertige Mensch durch geplante Vermittlung

des objektiven Wissens über die Realität und das richtige menschliche Verhalten die Chance zur Entwicklung einer gelungenen Persönlichkeit erhalten sollte, muss vor den Herausforderungen der Moderne als obsolet erscheinen (vgl. Lenzen 1992, 79). Selbst der Glaube an die Ausbildung von Identität als im Kern abschließbare Erledigung einer epigenetischen Entwicklungsaufgabe wird zweifelhaft (vgl. Kraus 1996, 163; Maschelein 1992, 65). Vielmehr hängen die Identität und die Chancen des Individuums nach dem von mir dargestellten Ansatz grundsätzlich von den sozialen Beziehungen eines Individuums ab. Ohne soziale Austauschbeziehungen würde es nicht existieren; wie das Individuum diese dann aber gestaltet ist völlig offen. Die Fähigkeit zur bewussten Gestaltung des sozialen Beziehungsnetzwerkes ist daher von elementarer Bedeutung in der Moderne. Dies wiederum bedeutet, dass der Pädagoge nicht *den* richtigen Weg kennen und dem unfertigen und unwissenden, also defizitären, jungen Mensch vermitteln kann, sondern dass prinzipiell jeder zu jeder Lebenszeit vor denselben Orientierungsfragen steht und der Pädagoge lediglich als Berater und Anbieter von Modellen und Ressourcen auftreten kann. „Kontingenz statt Telos“ (Wünsche 1985, 447) oder noch besser „Zulassen statt Machen, Teilhaben lassen statt Fremdgestalten“ (Lenzen 1992, 83) lautet das Motto, das so schon in ähnlicher Form bei J. J. Rousseau (1712-1778) zu finden ist. Ein anderes Vorgehen, beispielsweise in Form von Belehrung und Zwang, würde dem ursächlichen Motiv der Gewinnung einer individuellen Identität entgegen laufen und den Anreiz zur Fortsetzung und Erweiterung sozialer Beziehungen schwächen.

Für schulische Bezüge bedeutet dieses pädagogische Berufsverständnis u.a.: „An erster Stelle steht eine umfassende didaktische Kompetenz, die Fähigkeit, Lernumgebungen zu schaffen, in denen andere sich Kenntnisse und Fähigkeiten aneignen können, die sie nicht oder nur mit geringer Wahrscheinlichkeit im Alltag ohne professionelle Unterstützung erwerben“ (Gemeinsame Kommission 1996, 66).

Die Funktion des Lehrens muss dann neu definiert werden. „Voraussetzung ist, dass unter ‚Lehren‘ verstanden wird: geeignete Bedingungen dafür zu schaffen, dass Lernende sich Fähigkeiten aneignen, die möglicherweise beide – Lehrende und Lernende – nicht haben“ (Gemeinsame Kommission 1996, 66).

In außerschulischen Bezügen bedeutet diese Wiederentdeckung des optimistischen Menschenbildes der Aufklärung für die Pädagogik zu einer „Ermöglichungswissenschaft“ im Sinne des Empowerment-Konzeptes zu werden.

Ziel des Empowerment-Gedankens ist nämlich ebenfalls eine veränderte helfende Praxis, die die Menschen zur Entdeckung ihrer eigenen (vielfach verschütteten) Stärken ermutigt, ihre Fähigkeiten zur Selbstbestimmung stärkt und sie bei der Suche nach Lebensräumen und Lebenszukünften unterstützt. „Empowerment bezieht sich sowohl auf (1) die Entwicklung eines bestimmten Musters der Selbstwahrnehmung (...) als auch auf (2) die Veränderung der Sozialstruktur im Hinblick auf eine Neuverteilung von Macht (...) – in anderen Worten: *„Empowerment umfaßt Veränderungen sowohl der Selbsterfahrung der Person als auch der objektiven Lebenswirklichkeit“*“ (Swift / Levin 1987, zit. in Herriger 1997, 169).

In dieser symmetrisch partnerschaftlichen Beziehung wird aus dem Helfer, der anleitet und führt, ein Mentor, der berät, motiviert, Infrastruktur anbietet und soziale Umgebung mitgestaltet. Eines der wichtigsten Arbeitsfelder der Pädagogik wird daher in Zukunft Kommunikations- und Interaktionstraining sein. Die Eigenverantwortung und Autonomie des Individuums bleibt dabei höchstes Gut, denn wie gesagt, die individuelle Existenz und Entwicklung von Identität ist das basale Motiv zur Aufnahme sozialer Beziehungen. Indem der Pädagoge dies unterstützt, wirkt er nicht nur auf der konkreten zwischenmenschlichen, sondern auch auf der gesellschaftlicher Ebene. Galt die Gestaltung des sozialen Netzes eines Individuums bisher doch größtenteils als eine der persönlichen Herkunft, Veranlagung und Erfahrungen oder dem Zufall geschuldete Tatsache. Da dieses Beziehungsnetz aber auch von entscheidender Bedeutung für den Zugang zu anderen Ressourcen wie Informationen oder materiellen Gütern ist, war die theoretische Begrenzung des rational gestaltbaren Bereichs zwischenmenschlichen Austausches auf den ökonomischen Tausch ein Quell sozialer Ungleichheit (vgl. Bourdieu 1983).

In empirischen Studien ist dieser Zusammenhang von ökonomischem Kapital und sozialem Netz mittlerweile indirekt bestätigt worden. Demnach korreliert die Zugehörigkeit zu einer niedrigeren sozialen Schicht sehr häufig mit einem kleineren sozialen Netzwerk, geringerem Unterstützungspotential, schlechterer Hilfebilanz und weniger sozialem Engagement (vgl. Keupp / Kraus / Strauss 2000, 232). Indem die Pädagogik Modelle und Instrumente zur bewussten Gestaltung des eigenen Beziehungsnetzwerkes anbietet, wirkt sie also auch dieser sozialen Ungleichheit entgegen und verbessert die Ausgangschancen des Individuums grundlegend. Dabei müssen ihre Modelle nicht auf die konkrete zwischenmenschliche Interaktion begrenzt bleiben, sondern können sich auch auf Veränderungen des institutionellen Arrange-

ments beziehen. Dies wird derzeit vor allem im Rahmen der Diskussion um die Förderung des bürgerschaftlichen Engagements und des Ehrenamtes erörtert.

Schluss

Das Projekt der Moderne ist letztlich solange nicht am Ende, wie wir einsehen, dass die Gefahr nicht in einem Zuviel an Rationalität sondern in einem Zuwenig liegt. Denn nur so können scheinbar objektive wissenschaftliche Theorien wie die des Neoliberalismus unser Verhalten bestimmen und uns auf diese Weise an einem humanen, selbstbestimmten Leben hindern, wie schon anderen Ideologien zu früheren Zeiten. „Das Ende der politischen und pädagogischen Praxis (...) hätte freilich seinen Grund nicht in Sachzwängen wissenschaftlicher Zivilisation, sondern in einer vom Menschen mit Hilfe der Wissenschaft selbst verschuldeten Unmündigkeit“ (Benner / Göstemeyer 1987, 67).

Diese selbstverschuldete Unmündigkeit bedeutet sowohl in Form der kommunitaristischen Forderung nach Restrukturierung der nicht hinterfragbaren gemeinsamen Wertebasis als auch in der blinden Annahme des neoklassisch, liberalen Leitbildes der Ökonomie das Ende der selbstverantwortlichen Individuen und der in den letzten zweihundert Jahren entstandenen westlichen Zivilisation.

Anders als in diesem Leitbild bedeutet konsequent zu Ende gedachtes rationales Verhalten hingegen nicht automatisch das Ende der Gesellschaft. Im Gegenteil, wirklich rationale Individuen müssen einsehen, dass ein Ich nicht ohne Wir denkbar ist. Jenseits aller theoretischen Fragen und Wirren der Moderne bedeutet dies: Moderne Gesellschaften werden humane Gesellschaften sein oder sie werden gar nichts sein. Insofern die Pädagogik für dieses an der konkreten Mitmenschlichkeit orientierte Leben Modelle und Orientierung zur Verfügung stellen kann, wird sie von zentraler Bedeutung sein.

Literaturhinweise

- ABEL, G.: Interpretationswelten. Gegenwartsphilosophie jenseits von Essentialismus und Relativismus, Frankfurt a. M. 1995.
- AXELROD, R.: The Emergence of Cooperation among Egoists. In: Political Science Review No. 75, 1981, 306-318.
- BATESON, G.: Ökologie des Geistes, Frankfurt a. M. 1981.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a. M. 1986.
- BECK, U.: Solidarischer Individualismus. An sich denken ist die Voraussetzung eines Daseins für andere. In: Süddeutsche Zeitung vom 2.3.1995.
- BECK, U. / BECK-GERNSHEIM, E.: Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: U. Beck / E. Beck-Gernsheim: Riskante Freiheiten, Frankfurt a. M. 1994, 10-39
- BENNER, D. / GÖSTEMEYER, K.-F.: Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? In: Zeitschrift für Pädagogik 33, 1987, 61-82.
- BORKENAU, F.: Der Übergang vom feudalen zum bürgerlichen Weltbild. Studien zur Geschichte der Philosophie der Manufakturperiode, Darmstadt 1973.
- BOURDIEU, P.: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2, Göttingen 1983, 183-198.
- EULER, M.: Belohnung statt Entlohnung. Die Förderung sozialen Kapitals, Oldenburg 2001 (unveröff. Manuskript).
- FUKUYAMA, F.: Das Ende der Geschichte, München 1992.
- GEMEINSAME KOMMISSION FÜR DIE STUDIENREFORM IM LAND NORDRHEIN-WESTFALEN: Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf. Analysen und Empfehlungen zum Übergang Schule-Hochschule, zur Lehrerbildung, zur Ingenieurausbildung, Neuwied / Krieffel / Berlin 1996.

- HABERMAS, J.: Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. Philosophisch-politische Aufsätze 1977 – 1992, Leipzig 1992 (2. erweit. Aufl.).
- HERRIGER, N.: Empowerment in der sozialen Arbeit: eine Einführung, Stuttgart / Berlin / Köln 1997.
- HOLLÄNDER, H.,: A Social Exchange Approach to Voluntary Cooperation. In: American Economic Review Vol 80, 1990, No.5, 1157-1167.
- HOMANNS, G.C.: Elementarformen Sozialen Verhaltens, Opladen 1972.
- KAPPELHOFF, P: Soziale Interaktion als Tausch: Tauschhandlung, Tauschbeziehung, Tauschsystem, Tauschmoralität. In: Ethik und Sozialwissenschaften 6, 1995, 3-13.
- KEUPP, H. / KRAUS, W. / STRAUSS, F.: Civic matters. Motive, Hemmnisse und Fördermöglichkeiten bürgerschaftlichen Engagements. In: U. Beck (Hg.): Die Zukunft von Arbeit und Demokratie, Frankfurt a. M. 2000, 217-269.
- KIPPELE, F.: Was heißt Individualisierung? Die Antworten soziologischer Klassiker, Opladen 1998.
- KRAUS, W.: Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne, Pfaffenweiler 1996.
- KRIEGER, D.J.: Einführung in die allgemeine Systemtheorie, München 1996.
- LENZEN, D.: Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 29, 1992, 75-91.
- LYOTARD, J.-F.: Beantwortung der Frage: Was ist postmodern? In: Wege aus der Moderne. Schlüsseltexthe der Postmoderne-Diskussion. Hg. von Wolfgang Welsch, Weinheim 1988, 193-203.
- MASCHELEIN, J.: Wandel der Öffentlichkeit und das Problem der Identität. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 29, 1992, 59-75.
- MEAD, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt 1973.
- PEUKERT, H.: Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 29, 1992, 113-127.
- SANDEL, M.: Liberalism and the Limits of Justice, Cambridge 1982.
- SPENCER – BROWN, G.: Laws of Form, New York 1972.

TAYLOR, CH.: Das Unbehagen an der Moderne, Frankfurt a. M. 1995 (2. Aufl.).

WITTGENSTEIN, L.: Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung, Frankfurt a. M. 1963.

WÜNSCHE, K.: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. In: Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft 25, 1985, 432-449.

Regina I. Erdmann

Katholische Wissenschaftler und die deutsch-deutsche Teilung. Eine erste Annäherung

Die Geschichte der DDR, die Entwicklung der deutsch-deutschen Beziehungen seit 1945, die Wende und die Wiedervereinigung sind im letzten Jahrzehnt Thema zahlloser wissenschaftlicher Veröffentlichungen gewesen. Die Behandlung erfolgte auf verschiedenen Ebenen und aus den unterschiedlichsten fachwissenschaftlichen Perspektiven.

Die Annäherung aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft und der Bildungsforschung hat sich bisher im Wesentlichen auf die Betrachtung der vom Staat gelenkten institutionalisierten Bildung von der Wiege bis zur Bahre oder – besser gesagt – von der Krippe bis zum Arbeitskollektiv konzentriert (vgl. u.a. Cloer / Wernstedt 1994; Cloer 1998; Fuchs 1997; Benner / Sladek 1998). Auf den ersten Blick scheint das auch der einzig mögliche Fokus zu sein, denn außerhalb der zwar weitreichenden, aber ausschließlich vom Staat definierten Bildungsnotwendigkeiten und Bildungsinhalte wurden keine anderen Bildungsangebote zugelassen.

Werden ausschließlich die *offiziellen* Bildungsangebote betrachtet, so trifft diese Beschränkung in der Betrachtung der Bildungslandschaft der DDR zu. *Inoffiziell* hat es jedoch durchaus Bemühungen gegeben, das Bildungsmonopol des Staates und damit auch die Ideologisierung zu unterlaufen. Da sie jedoch illegal waren und weitgehend privat stattfinden mussten, ist über diese Bemühungen wenig bekannt. Mittlerweile wird jedoch sichtbar, dass diese Bemühungen sich vorrangig im kirchlichen Raum fanden – in der Institution, die sich als einzige neben dem Staat dauerhaft eigenständig behaupten konnte. Erst langsam und teilweise zufällig rücken diese Zusammenhänge nun ins Blickfeld der Forschung.

In seiner Veröffentlichung hat Straube nachgewiesen, dass z.B. die katholischen Studentengemeinden für ihre Mitglieder durchaus die Funktion eines außeruniversitären *Studium generale* hatten (vgl. Straube 1996) und damit einen gewissen Gegenpol zur staatlichen Ausbildung an den Hochschulen der DDR darstellten. Nach Beendigung des Studiums setzte sich häufig das Engagement in der Teilnahme an sogenannten katholischen Akademikerkreisen fort. Über die inhaltliche Arbeit dieser Akademikerkreise, die regional auf Gemeinde-, Dekanats- oder Diözesanebene verankert waren, ist außer lebensgeschichtlichen Erinnerungen (vgl. Dissemmond 1996; Meyer 1996) bisher wenig veröffentlicht. Sie hat sich mit Sicherheit von Kreis zur Kreis sehr unterschiedlich gestaltet, abhängig von den Teilnehmern, der geistlichen Begleitung und auch dem Vertrauensverhältnis innerhalb eines Kreises – auch bei solchen Zusammenkünften bestand die Gefahr der Beobachtung durch die Staatssicherheit. Ob es sich bei den Aktivitäten dieser Kreise über den pastoral-geistlichen Anspruch hinaus auch um (akademische) Bildungsarbeit gehandelt hat, bleibt an dieser Stelle offen. Umso wertvoller ist deshalb die Kenntnis und der Zugang zu weiteren Zusammenhängen, die mit wissenschaftlichem Anspruch bestrebt waren, eine Auseinandersetzung mit dem System und der Ideologie der DDR zu ermöglichen. Als solche ist der „Arbeitskreis Wissenschaft und Gegenwart“ zu betrachten. Der Beitrag ist eine erste Annäherung an die Gründungsjahre des Kreises.

1. Deutsch-deutsche Arbeit im Zentralkomitee der deutschen Katholiken

Das ZdK wurde 1952 nach langen Verhandlungen und etlichen Modifizierungen durch die deutsche Bischofskonferenz gegründet. Es sollte ein „Zusammenschluss der im Laienapostolat der katholischen Kirche tätigen Kräfte“ sein (Statut §1; in: Großmann 1991, 2). Seit Anfang 1953 war Erich Lampey Geschäftsführer und damit erster hauptamtlicher Mitarbeiter des ZdK. Während dieser Zeit ergab sich für ihn der Kontakt zu Prälat Johannes Zinke, dem Leiter des Berliner Caritasbüros. Dieser „beschwor (mich), bei meiner Arbeit die ‚Brüder und Schwestern im Osten‘ nicht zu vergessen, betonte immer wieder, dass das Zentralkomitee keine Einrichtung der westdeutschen Katholiken sei, sondern genauso im Osten gelte, freilich den Umständen dort entsprechend anders“ (Lampey 1992, 2).

Dieser Appell Zinkes war nicht grundlos, denn die besondere Situation der Katholiken im Ostteil Deutschlands wurde im ZdK eher ignoriert. Schon bei

den Vorbereitungen und auch der Gründung des ZdK hatte es außer dem Caritasvertreter Berlins keine Vertretung aus dem Ostteil Deutschlands gegeben (vgl. Großmann 1991, 89). Dass sich die Katholiken in Ost und West immer weiter voneinander entfernten, zeigten auch die nun zweijährig stattfindenden Katholikentage, an denen Teilnehmer aus der Sowjetischen Besatzungszone bis 1958 noch teilnehmen konnten.¹ Eine geringere Sensibilität für die Belange der Katholiken in der DDR drückte sich auch in der Arbeit der Sachreferate des ZdK aus. Von den drei Referaten des ZdK für Soziales, Kultur und staatsbürgerliche Angelegenheiten war letzteres am ehesten dazu prädestiniert zu „Ostfragen“ Stellung zu nehmen. Die politische Arbeit des Referates konzentrierte sich jedoch überwiegend auf die bundesdeutsche Demokratie, ihr Parteiensystem etc. (vgl. Großmann 1991, 268ff).

Um jedoch nicht den Eindruck zu erwecken, nur ein ZdK der westdeutschen Katholiken zu sein, wurden im ZdK im Anschluss an den Fuldaer Katholikentag 1954 verschiedene Maßnahmen ergriffen (vgl. Großmann 1991, 354). So wurde u.a. im ZdK selbst 1954 der sog. Präsidialausschuss (auch Ost-West-Ausschuss genannt) eingerichtet, um dem möglichen Vorwurf der ‚Westorientierung‘ entgegen zu wirken. Die Geschäftsführung des Ausschusses wurde von Lampey übernommen, der mittlerweile von der Position des Geschäftsführers entbunden und aus privaten Gründen zurück nach München gezogen war (vgl. Großmann 1991, 125f).

Aufgabe des Präsidialausschusses sollte sein, durch persönliche Begegnungen Informationen über die katholische Kirche und ihre Gläubigen in beiden Teilen Deutschlands auszutauschen. Zu den Treffen, die „alle paar Monate (...) im Haus der Caritas in Westberlin“ (Lampey 1992, 2) stattfanden, wurden katholische Laien aus der DDR eingeladen, die über ihre Situation berichteten (vgl. Großmann 1991, 355). Ebenfalls nahmen die Leiter der Seelsorgeämter der DDR, der Leiter des Berliner Caritasbüros Zinke und geladene Referenten teil (Lampey 1992, 2).

1 1960 entfiel der Katholikentag aufgrund des Eucharistischen Weltkongresses in München.

2. Die Gründung des Arbeitskreises „Wissenschaft und Gegenwart“

2.1 Motivationen und Impulse

Der Ursprung des Arbeitskreises „Wissenschaft und Gegenwart“ datiert bereits im Jahr 1952. Auf dem Berliner Katholikentag 1952 leitete der damalige Probst von Leipzig und seit 1958 Bischof von Meißen, Otto Spülbeck, eine Arbeitsgemeinschaft unter dem Titel „Gott oder ewige Materie“. Spülbeck selbst hatte sein Studium der Mathematik, Philosophie und Naturwissenschaften beendet, bevor er ein Theologiestudium aufnahm und 1930 zum Priester geweiht wurde. Das Thema Naturwissenschaft und christlicher Glaube behielt daher für ihn zeitlebens eine besondere Bedeutung. In dieser Arbeitsgemeinschaft wurde besonders von ostdeutscher Seite festgestellt, dass für die Katholiken in der DDR durch die ständige und verstärkte Konfrontation mit der Staatsideologie eine besondere Dringlichkeit herrsche, dieses Thema vom christlichen Standpunkt aus zu bearbeiten. Gleichzeitig wurde jedoch deutlich, dass durch Krieg und Übersiedlung namhafter Wissenschaftler in den Westen keine personellen Kapazitäten mehr existierten, die sich mit diesem Thema hätten befassen können².

Als Ergebnis der Arbeitsgemeinschaft des Katholikentags 1952 wurde Spülbeck aufgefordert, entsprechende Kontakte nach Westdeutschland zu suchen, um die Bearbeitung und Diskussion dieser Fragen zu ermöglichen. Da Spülbeck einer der Teilnehmer der Treffen des Präsidialausschusses war, regte er dort an, „einen Kreis von Wissenschaftlern aus beiden Teilen Deutschlands zu gründen, die (sic!) eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Diamat auf allen Gebieten der Wissenschaft, außer der Theologie, vornehmen sollten“ (Lampey 1992, 2). Lampey setzte sich für diese Aufforderung im ZdK ein und erreichte, dass ein entsprechender Arbeitskreis im Referat für staatsbürgerliche Angelegenheiten angesiedelt wurde. Der Leiter des Referates Gustav E. Kafka, Dozent für Verfassungsrecht und allgemeine Staatslehre an der Universität Graz, war von der Erweiterung seines Zuständigkeitsbereiches nicht unbedingt begeistert, empfand er – wie auch andere Mitglieder des ZdK – die Beschäftigung mit der DDR doch nicht als vorrangige Aufgabe.

2 Dies bestätigt ein Gespräch (am 18.07.2000) mit Roland Antkowiak, Mitinitiator des Arbeitskreises in der DDR und später Sprecher der Arbeitsgemeinschaft Akademikerseelsorge der Juristiktionsbezirke der katholischen Kirche in der DDR.

Dass der Kreis beim ZdK „aufgehängt“ werden musste, war für Lampey „damals anders nicht vorstellbar“ (Lampey 1992, 3). Lampey teilte jedoch den Eingeladenen schon in einem ersten Schreiben mit, dass das ZdK bei dem Vorhaben „nur den Rahmen abgeben“ würde. Für ihn bedeute die Anbindung an das ZdK lediglich eine legale und finanzielle Absicherung. Die katholische Kirche sei „zur Zeit stärkste Klammer der deutschen Einheit“, ihr Laiengremium ZdK damit prädestiniert, Ost-West-Verbindungen zu sichern bzw. herzustellen (Lampey 1992, 3). Auch für die Einwerbung von Geldern war eine institutionelle Anbindung unerlässlich.

2.2 Erste Konferenz in Frankfurt

Am 24. März 1956 kam es dann zu einer ersten Konferenz in der Philosophisch-Theologischen Hochschule St. Georgen in Frankfurt am Main. Sechzehn westdeutsche Professoren waren der Einladung gefolgt, drei weitere fehlten entschuldigt (vgl. Blatt 41, Archiv 12)³. Ein großer Teil der Anwesenden waren Geistliche, etliche von ihnen Hochschulprofessoren, alle waren katholisch. Schon zu diesem frühen Zeitpunkt wird der eher konspirative Charakter des Vorhabens deutlich. So gibt das offiziell versandte Protokoll keine Auskunft über die wenigen Teilnehmer aus dem Osten, darunter Bischof Spülbeck (vgl. Blatt 48, Archiv 12).

Die Eröffnung der Konferenz erfolgte durch Pater Hirschmann, ein enger Berater des ZdK-Präsidiums und ein Fürsprecher des Kreises, der die Hintergründe und Motivationen für die Einberufung der Konferenz schilderte. Man habe im Anschluss an den Katholikentag 1954 in Fulda die Notwendigkeit gesehen, „die Zusammenarbeit der Katholiken zwischen Ost und West zu verbessern“, da die Verständigung der beiden Gruppen nicht in der gewünschten Form stattfände. „Drüben“ würde eine „nachhaltige Unterstützung“ benötigt, während es „hier“ an „notwendiger Sachkenntnis“ und „eingehender Kenntnis der Lage drüben“ fehle (Blatt 48, Archiv 12).

Schon in der Einladung war angekündigt worden, dass „eine größere Reihe (...) von Untersuchungen zu bestimmten wichtigen Frage aus Physik (Astrophysik), Biologie, Psychologie (Parapsychologie, Medizin), Pädagogik, Geschichte, Soziologie und vor allem Philosophie (Naturphilosophie) und Theologie (theologische Aspekte bestimmter Fragen)“ erstellt werden sollte

3 Unterlagen des Arbeitskreises, archiviert im Archiv des Zentralkomitees der deutschen Katholiken in Bonn. Archiv 12 beschreibt den Ordner der Nummer 12.

(Lampey an Kälin 7.1.1956⁴). Der Arbeitskreis sollte sich also vordergründig und hauptsächlich mit der *Veröffentlichung* fachspezifischer Werke zur grundlegenden Ideologie der DDR befassen.

Hirschmann warnte jedoch davor zu meinen, es ginge darum, „einige volkstümliche Schriften“ zu veröffentlichen, also quasi die Menschen in der DDR, Katholiken wie auch Ideologieanhänger, nicht ernst zu nehmen. Ziel müsse vielmehr sein, dem „geschlossenen Weltbild“ der DDR eine wissenschaftlich fundierte Gegenargumentation, der „unser katholisches Weltbild zugrunde liegt“, entgegenzusetzen. Die konfessionelle Verortung, so Hirschmann weiter, erhalte dabei besondere Bedeutung, denn sie würde dieser Vereinigung eine Berechtigung verleihen, neben anderen Vereinigungen staatlicher und sonstiger gesellschaftlicher Herkunft, die in Zukunft sicherlich entstehen würden, zu existieren. Hirschmann resümierte seine Vorstellungen: „Das also wäre der Sinn einer Arbeit, wie sie hier geplant ist: Unter klarer Voraussetzung unseres Weltbildes und unter Verwertung der wissenschaftlichen Quellen, die drüben vorhanden sind, auf wissenschaftlicher Basis in die geistige Auseinandersetzung einzutreten. Dabei muss all das, was drüben wertvoll ist, mitaufgearbeitet werden!!!“ (Blatt 49, Archiv 12).

In der nachfolgenden Aussprache der Anwesenden wurde sehr deutlich, dass Einigkeit darin herrschte, sich ernsthaft und wissenschaftlich fundiert mit den Grundlagen des Marxismus-Leninismus und der aus ihr hervorgebrachten Wissenschaft zu beschäftigen. Im Westen, so Spülbeck, fehle ansonsten nämlich häufig „der nötige Ernst“ in der Kritik auf die wissenschaftlichen Veröffentlichungen in der DDR. In der DDR wissenschaftlich intensiv diskutierte Themen müssten daher hier mit dem entsprechenden Eifer behandelt werden, denn „der Wissenschaftler drüben arbeitet geradezu mit einem tierischen Ernst“ (Blatt 52, Archiv 12). Die Diskussion spiegelte die allgemeine Überzeugung, dass durch wissenschaftlich fundierte Argumentation die gesellschaftspolitischen Grundlagen der DDR und die aus ihr resultierenden ideologisch geprägten wissenschaftlichen Ergebnisse öffentlich widerlegt werden müssten und damit die katholischen Wissenschaftler in der DDR „ergiebige Material“, wie Spülbeck es ausdrückte, für die Behauptung ihrer Positionen in ihrem Fachgebiet erhielten (Blatt 51, Archiv 12). Damit wäre auch gleichzeitig eine Information über fachwissenschaftliche Entwicklun-

4 Korrespondenz des Arbeitskreises, archiviert im Archiv des Zentralkomitees der deutschen Katholiken in Bonn.

gen in der Bundesrepublik gegeben gewesen. Dies erhielt in Spülbecks Augen angesichts der bereits deutlich sichtbaren Auseinanderentwicklung von Ost und West und der erwarteten baldigen Wiedervereinigung besondere Dringlichkeit.

Fachspezifische Vorstellungen existierten jedoch darüber, wie dies inhaltlich am besten geschehen solle. Während die Naturwissenschaftler, namentlich Spülbeck, wiederholt forderten, dass „unsere Leute drüben (.) vom Fach her – ohne die metaphysischen Dinge orientiert werden“ sollten und „auf alle Fälle rein naturwissenschaftliche Arbeiten“ vorgewiesen werden müssten, erhielt die Aussage des Philosophen und Naturwissenschaftlers Joseph Meurers „Das Schwergewicht unserer Arbeit muss im Philosophisch-Geistigen liegen“ ebenfalls breite Zustimmung. Dass damit auch bei ihm eine moderne Weltsicht verknüpft war, unterstrich er mit dem Hinweis, dass auch „unsere Theologen allmählich lernen (müssen), nicht mehr zu erschrecken, wenn festgestellt wird, dass wir doch vom Tier abstammen“ (Blatt 53, Archiv 12).

Diese Bemerkung zielt nicht nur auf die wissenschaftliche Verständigung, sondern auch auf das Verhältnis der katholischen Kirche zur (Natur-)Wissenschaft allgemein. Die Absicht der Beteiligten war, dass der Arbeitskreis so nicht nur in bezug auf die Auseinandersetzung mit der DDR und mit der Situation in der DDR Aktualität erhielt, sondern auch im Hinblick auf „die eigene geistige Situation im Westen“, so der Naturwissenschaftler Prof. Kälín (Blatt 53, Archiv 12).

Es waren im Anschluss an die Frankfurter Tagung 1956 Fachgruppen gebildet worden, die sich um die Themenauswahl und die Bearbeitung der geplanten Veröffentlichungen kümmern sollten. Diese sog. Sektionen gliederten sich in Anorganik, Philosophie, Biologie, Geschichte und Psychologie. Die Veranstaltung hatte sehr inspirierend auf die Anwesenden gewirkt: eine am Ende der Konferenz erstellte Liste der geplanten Veröffentlichungen umfasste 33 Vorhaben. Dabei waren allen Arbeitstiteln bereits Autoren zugeordnet, von denen nur ein Teil zu den anwesenden Personen gehörte. Die übrigen sollten durch Ansprache gewonnen werden (vgl. Blatt 45-46, Archiv 12).

2.3 Konsolidierung des Arbeitskreises von 1956 bis 1959

In der folgenden Zeit gliederte sich die Arbeit des Arbeitskreises, die wesentlich durch Lampey vorangetrieben wurde und sich auch stark mit dessen übriger Ostarbeit verzahnte, in zwei Bereiche. Zum einen wurden *jährliche Treffen* der westdeutschen und ostdeutschen Wissenschaftler in West-Berlin organisiert. Zum anderen wurde die *Produktion von Veröffentlichungen* vorangetrieben. Der dafür zuständige Kreis bestehend aus den Sektionsleitern, Vertretern des ZdK und Lampey firmierte unter der Bezeichnung *Herausgeberkonferenz* und traf sich dafür unregelmäßig mehrmals im Jahr.

2.3.1 Hauptversammlungen

Ursprünglich sollte die erste gesamtdeutsche Hauptversammlung des Arbeitskreises „Wissenschaft und Gegenwart“ bereits im Zusammenhang mit dem Kölner Katholikentag im August 1956 stattfinden. Im Juni zeichnete sich jedoch ab, dass die eingeladenen Wissenschaftler aus der DDR nicht teilnehmen können würden (vgl. Lampey an Wilpert 11.6.1956). Daraufhin wurde diese Zusammenkunft kurzfristig abgesagt. Die damals als Hauptversammlungen später als Jahrestagungen bezeichneten Treffen fanden daher 1957 zum ersten Mal statt. Als Versammlungsort wurde eine Tagungsstätte in der Ulmenallee in West-Berlin gewählt. Berlin war der Ort, an dem ein Grenzübergang für die DDR-Teilnehmer am leichtesten möglich war. Auch durch die bereits bestehenden Ost-West-Kontakte im Rahmen des Ost-West-Ausschusses des ZdK (der auch weiterhin bestand und tagte) hatte sich Berlin als Treffpunkt angeboten. Der Übergang von Ost nach West barg zwar auch für die DDR-Teilnehmer ein gewisses Risiko, war aber möglich, und die Attraktivität des Angebotes überzeugte offensichtlich. In den ersten beiden Jahren (1957 und 1958) nahmen um 50 Personen an den Versammlungen teil, davon ca. drei Viertel aus der Bundesrepublik (Bericht Lampey an ZdK, 10.4.1957; Bericht Lampey an ZdK 24.4.1958). Über den Kreis der Teilnehmer aus der DDR in diesen ersten Jahren gibt es so gut wie keine schriftlichen Aufzeichnungen. Teilnehmer- oder Anmelde Listen wurden aus Sicherheitsgründen nicht geführt, Korrespondenz erfolgte kaum und wurde nicht äquivalent zur westlichen Korrespondenz abgelegt und archiviert. Aussagen darüber sind in den vorhandenen Quellen eher zwischen den Zeilen zu lesen.

Während die Gewinnung von Teilnehmern im Westen vorrangig über die fachwissenschaftliche Reputation und erst in der Folge über die Zugehörig-

keit zur katholischen Kirche erfolgte, war in der DDR die Anbindung an die katholische Kirche maßgeblich. In der Regel handelte es sich um Akademiker, die einem Akademikerkreis angehörten; teilweise bestanden unter den DDR-Teilnehmern noch Kontakte durch gemeinsam erlebtes Studium oder die katholische Studentengemeinde. Auch einzelne Geistliche stellten den Kontakt zum Kreis her, so z.B. Prälat Weißbender, Prälat Zinke, Studentenseelsorger Werner Becker, Pater Franz-Peter Sonntag oder Bischof Spülbeck. Der auch als Verleger tätige Erich Lampey hatte gute Verbindungen zum einzigen katholischen Verlag der DDR, dem St. Benno Verlag in Leipzig, dessen Geschäftsführer Spülbeck war, hergestellt, über den auch einige Teilnehmer erreicht wurden. Der Zugang zum Kreis, das galt für beide Seiten, kam nur über *persönlichen Kontakt* oder eine *Empfehlung* zustande. Insgesamt war der Arbeitskreis deshalb nur einer Handvoll Personen der katholischen Kirche in West und Ost bekannt. Selbst die offizielle Bezeichnung des Kreises als „Arbeitskreis Wissenschaft und Gegenwart“ war unter den DDR-Teilnehmern nur einigen bekannt, um sowohl die Teilnehmer als auch die Veranstaltung zu schützen.

Die Bedingung, die in der Bundesrepublik als Grundkriterium galt, dass es sich bei den Beteiligten um Wissenschaftler handeln sollte, war in der DDR der 1950er Jahre schwerer zu erfüllen. Etliche Universitätsprofessoren waren schon frühzeitig in die Bundesrepublik übersiedelt, weil sie unter der Ideologie und Bildungspolitik des Staates ihre Vorstellungen von wissenschaftlicher Arbeit methodisch und inhaltlich nicht mehr umsetzen konnten. Von einigen Ausnahmen abgesehen, war es den meisten katholischen Akademikern aus der DDR bereits in den 1950er Jahren nicht mehr möglich, in entsprechende wissenschaftliche Positionen aufzusteigen. Unter diesen Bedingungen kamen nur wenige Personen in Frage, die äquivalent zu den westdeutschen Teilnehmern Professorenstellen innehatten, und entsprechend gering war auch die ostdeutsche Teilnehmerzahl an den Zusammenkünften in den ersten Jahren. Unter diesen Umständen nahmen auch einige Akademiker teil, die in universitären Einrichtungen oder auch in anderen Einrichtungen in der Forschung tätig waren, so dass sie fachlich durchaus mit den Schwierigkeiten, die die ideologisierte Wissenschaft bedeutete, vertraut waren.

Einige Teilnehmer aus dem Westen waren mit diesem Sachverhalt nicht einverstanden, sondern wollten das wissenschaftliche Niveau gesichert wissen, sahen sich dabei jedoch gleichzeitig mit dem Dilemma konfrontiert, Teilnehmer nach ihren Vorstellungen zu finden. Eine Kriterienliste, die von drei

Professoren aus den Sektionen Biologie bzw. Anorganik erstellt wurde, machte dies deutlich: „Aus dem Kreis unserer Bekannten kommt niemand in Frage. Ich weiß zwar verschiedene, die auch durchaus nach wie vor positiv christlich eingestellt sind, die sich aber nach Lage der Dinge schädigen würden, wenn sie zu einer so ausgesprochen katholischen Veranstaltung herkommen würden, selbst wenn das ganze firmiert unter ‚Verlegerbesprechung‘. Gar keinen Wert hätte es natürlich, Wissenschaftler zweiter Qualität aus dem Osten, auch wenn sie aktiv christlich sind, zu bitten. (...) Aus dem Osten jemand einzuladen, der auf zwei Schultern trägt, ist doch bedenklich und zur Abwechslung einmal einen waschechten Vertreter des dialektischen Materialismus zu bitten, (...) hat auch wenig Sinn. Diese Leute geben denn doch bloß gewissermaßen in Tonbandform die üblichen Redensarten wieder. (...) Lassen Sie möglichst die Emigranten weg. Man gewinnt mehr und mehr den Eindruck, dass diese keinen echten Kontakt mehr mit der Heimat haben (...)“ (Hopmann an Lampey 8.7.1961).

Ein weiteres Problem ergab sich auch durch die fachwissenschaftliche Ausrichtung der Teilnehmer aus Ost und West. Während sich im Westen fünf Sektionen (Anorganik, Philosophie, Biologie, Geschichte, Psychologie) zusammenfanden und 1958 um die Sektion Sozialwissenschaften ergänzt wurden – eine rechtswissenschaftliche Sektion konnte sich mangels entsprechender Fachleute nicht gründen und wurde dann auch nicht weiter verfolgt – waren die Akademiker aus der DDR im wesentlichen in naturwissenschaftlichen Fächern (Biologie, Geologie, Physik) und der Medizin zuhause. Geisteswissenschaftliche Fächer hätten aufgrund ihrer ideologischen Ausrichtung und ihres noch stärkeren Zwangs zum ideologischen Bekenntnis eine Vereinbarung mit dem katholischen Glauben unmöglich gemacht; eine naturwissenschaftliche Ausrichtung ermöglichte eine berufliche ‚Nischenexistenz‘. Eine Ausnahme bildete die Philosophie, da ostdeutsche Geistliche an den Treffen teilnahmen, u.a. Bischof Spülbeck und zeitweise auch Kardinal Döpfner als Bischof von Berlin.

Trotz der Schwierigkeiten, fachliche Unterschiede zu überbrücken, standen die Hauptversammlungen aber in den ersten Jahren unter dem Zeichen des intensiven wissenschaftlichen Austauschs. Zu Beginn der Versammlungen fanden jeweils ein oder auch mehrere Plenarreferate statt, an denen alle Teilnehmer der Tagungen teilnahmen. Anschließend erfolgten die Sitzungen der Sektionen, die sich mit eigenen Themen befassten, sowie Vorträge und Ver-

öffentlichungspläne diskutierten. Zum Schluss der Versammlung wurden die Ergebnisse der Sektionssitzungen in einem weiteren Plenum vorgestellt.

1957 wurde dabei in den Einladungen (im Westen) noch die Arbeit an den Publikationen als erster Punkt genannt; die Informationen über bereits in Arbeit befindliche und zukünftige Veröffentlichungen stand also im Vordergrund. Erst an zweiter Stelle wurde „Berichte einzelner Herren aus ihrem Arbeitsbereich“ mit nachfolgender Diskussion aufgeführt (Einladung, Konferenz April 1957). Bereits in der Einladung für die Konferenz 1958 wurde jedoch betont, dass „die zwei Tage (.) nicht nur den Publikationen (dienen), (...) sondern auch der Begegnung und vor allem der gemeinsamen Erörterung bestimmter Themen. Mehr als noch bei der letzten Tagung soll die eigentliche Arbeit in den Sektionen geleistet werden“ (Lampey an Mitglieder 24.1.1958). Mit dieser leichten Verschiebung deutete sich bereits ein tendenzieller Wechsel im methodischen Vorgehen des Arbeitskreises an.

Für die erste Hauptversammlung war dem Leiter der Sektion Philosophie, Paul Wilpert, daran gelegen, auch Referenten aus der DDR zu gewinnen, um einen Einblick in die dortigen Diskussionen zu erhalten. Seine Bemühungen schlugen jedoch vorerst fehl, zu groß schien das Sicherheitsrisiko und die möglichen Konsequenzen. Die angesprochenen Geistlichen der ‚Ostzone‘ „waren übereinstimmend der Meinung, dass das Referat aus dem Gebiete der Philosophie von keinem übernommen werden könnte, der wieder in die Ostzone zurückgeht. Auch ein Geistlicher könne dieses Wagnis nicht übernehmen. Das Äußerste, was hier unternommen werden könnte, sei eine Teilnahme an der Aussprache“ (Wilpert an Lampey 10.7.1956). 1957 versuchte Wilpert erneut, Teilnehmer aus der DDR einzubinden. So bat er den Studentenpfarrer Werner Becker in Leipzig um Hilfe bei der Vermittlung verlässlicher und fachlich kompetenter DDR-Wissenschaftler und -Referenten, denn ihm „schien es nun wichtig, dass das zweite Referat von einem Herrn aus der DDR gehalten würde oder von einem guten Sachkenner der gegenwärtigen dortigen Verhältnisse, und dass über die augenblickliche Problemstellung hinsichtlich der ideologischen Grundlagen jemand berichtet, dass (sic!) genauestens über den gegenwärtigen Stand unterrichtet ist“ (Wilpert an Becker 21.1.1957). Leider ist nicht verzeichnet, welchen Erfolg Wilpert mit seiner Anfrage hatte; deutlich wird jedoch zum einen der Beitrag, der von der ostdeutschen Seite geleistet werden sollte und zum anderen die dortige Befürchtung vor Sicherheitsmängeln und Spitzeltum.

Für die Plenarreferate dieser beiden ersten Jahre konnten zwei ausgewiesene Experten auf dem Gebiet der westlichen Marxismus-Leninismus-Forschung gewonnen werden. 1957 referierte Pater Gustav A. Wetter⁵ zum Thema „Überblick über den heutigen Stand der Sowjetphilosophie insbesondere in naturphilosophischen Fragen“ (Bericht Lampey an ZdK, 15.2.1957) und 1958 Pater Josef Bochenski⁶ über die „Dialektische und mathematische Logik“ (Bericht Lampey an ZdK, 24.4.1958).

Diese beiden prominenten Referenten allein waren schon ein besonderes Sicherheitsrisiko. Möglicherweise lag darin u.a. der Grund, warum die für Frühjahr 1959 geplante Hauptversammlung in West-Berlin abgesagt wurde und stattdessen in Würzburg stattfand, „damit der Kreis dort (in Berlin, d.V.) nicht zu sehr Aufsehen erregt“ (Lampey an Olesch 31.12.1959). Nur die Sektionen sollten sich, unabhängig voneinander, weiterhin in West-Berlin treffen und so den Ost-West-Dialog aufrecht erhalten (Protokoll Herausgeberkonferenz 28.11.1959). Diese Entscheidung führte dazu, dass die DDR-Akademiker 1959 erstmalig nicht an der Hauptversammlung teilnehmen konnten (Protokoll Herausgeberkonferenz 12.6.1959). Dies sollte auch nie wieder der Fall sein.

2.3.2 Der Arbeitskreis und die Wissenschaft

Schon die ersten Einladungsschreiben Lampeys zur Gründung des Arbeitskreises „Wissenschaft und Gegenwart“ hatten mehrfach darauf hingewiesen, dass der Kreis zwar im ZdK angesiedelt sei, aber inhaltlich unabhängig arbeite und „der Themenplan (.) von den maßgebenden Wissenschaftlern selbst aufgestellt werden (müsse)“ (Lampey an Kälin 7.1.1956). Dieser Hinweis der inhaltlichen Unabhängigkeit vom ZdK und damit auch von der katholischen Kirche war nicht ohne Hintergedanken. Die Bereiche Wissenschaft und Hochschule, ja schulische Bildung allgemein, waren in der katho-

5 Der österreichische Jesuit Gustav Wetter (1911-1991) galt als einer der besten Kenner des dialektischen Materialismus. Sein Werk „Der sowjetische dialektische Materialismus. Seine Geschichte und sein System der Sowjetunion“ (1952) war als grundlegende Erörterung auch unter Marxisten anerkannt und gefürchtet, weil er Schlagworten wie Klassenkampf und Revolution europäische Geschichtsphilosophie entgegensetzte.

6 Der polnische Wirtschaftswissenschaftler und Philosoph Josef Bochenski (1902-1995) war ein exzellenter Kenner des Marxismus-Leninismus. Er wurde 1946 Professor für Philosophie der Gegenwart an der Universität Freiburg (Schweiz) und gründete dort 1948 das Osteuropa-Institut, eine zu jener Zeit einzigartige Einrichtung, deren Ziel die Erforschung der marxistisch-leninistischen Sowjetphilosophie war.

lischen Kirche der 1950er Jahre kein vorrangiges Thema; die Situation des ‚katholischen Arbeitermädchens vom Land‘ wurde erst in den 1960er Jahren thematisiert und dann auch eher in anderen als in katholischen Kreisen. Es gab eine Unterrepräsentanz von katholischen Studierenden und stärker noch von katholischen Wissenschaftlern, besonders im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Einem Dialog mit den modernen Geistesströmungen sei im Katholizismus im Allgemeinen ausgewichen worden (vgl. Großmann 1991, 496ff).

Bei der weiteren Arbeit des Kreises wurde deutlich, dass sowohl unter den mitwirkenden Wissenschaftlern als auch von außen Uneinigkeit darüber herrschte, welchen Sinn und welche Ziele der Arbeitskreis verfolgte und welche Bedeutung die Wissenschaftlichkeit haben sollte. Im Dezember 1959 schildert der Leiter der Philosophischen Sektion, Paul Wilpert, die beiden Richtungen im Arbeitskreis so: „Es scheinen mir doch zwei Tendenzen, die nicht ganz miteinander vereinbar sind, durcheinander zu laufen. Die eine will eine Art Apologetik und denkt daran, den Katholiken der DDR Material zu liefern, mit dem sie sich in ihrer eigenen Auffassung festigen und sich auch einigermaßen verteidigen können. Eine ganz andere Aufgabe ist eine Auseinandersetzung mit den Behauptungen und vor allen den Grundlagen des dialektischen Materialismus auf streng wissenschaftlicher Ebene. Zu dieser Behauptung gehört die sorgfältige Überprüfung, welche Punkte gemeinsam als Basis des Gesprächs angenommen werden können, und welche Punkte unserer christlichen Überzeugung wirklich mit wissenschaftlichen Mitteln verteidigt werden können“ (Wilpert an Lampey 2.12.1959). Mit diesen Äußerungen verwies Wilpert auf die Grundlagen des Kreises, die bereits bei der Gründungsversammlung formuliert worden waren, die jedoch durch die Entwicklung in der Teilnehmerzusammensetzung erneut verhandelt werden mussten. Auch durch die zunehmenden Erschwernisse des Ost-West-Kontaktes ergaben sich für einzelne durchaus Verschiebungen in den Zielen des Kreises, der wissenschaftliche Dialog war nicht mehr so einfach möglich. Damit drückte sich jedoch auch das ambivalente Verhältnis der katholischen Kirche bzw. des Katholizismus zur Wissenschaft generell aus, denn Anlass dieser neuerlichen Auseinandersetzung war eine Diskussion über die Vereinbarkeit moderner Wissenschaftsergebnisse mit der biblischen Schöpfungserzählung auf der Hauptversammlung 1959 in Würzburg gewesen.

Auf das Gerücht hin, dass das Episkopat über diese Diskussion unterrichtet werden solle, forderte Wilpert Überlegungen zu grundsätzlichen Fragen an.

In einem vertraulichen Schreiben an Lampey erinnerte er dazu an die Aussagen Spülbecks auf der Gründungsversammlung, der im Interesse der DDR-Katholiken eine „Auseinandersetzung auf höchster Ebene“ (Blatt 51, Archiv 12) verlangt hatte. Dies, so Wilpert weiter, „ist nur zu erfüllen, wenn in diesem Kreis völlig offen gesprochen werden kann, und wenn ganz offen gesagt werden kann, wo wir im eigenen Kreise uns Überzeugungen hingeben, die sich nicht so ohne weiteres in einer anders gearteten Welt vertreten oder beweisen oder gar begründen lassen“ (Wilpert an Lampey 30.5.1960). Er weigerte sich, nur um der Wahrung kirchlicher Lehrmeinungen willen, eine offene Diskussion zu unterdrücken. Das angedrohte Einschalten des Episkopats unter diesen Zusammenhängen kommentierte er mit deutlichen Worten: „Dürfen in diesem Kreis Bedenken denn nicht ganz offen geäußert werden? Und wenn in diesem Kreis irgendjemand glaubt, die alten Gestapomethoden aufwerfen zu können, die die gleichen bleiben, ob sie unter braunen oder schwarzen Kennzeichen vorgetragen werden, so ist dieser Kreis nicht arbeitsfähig“ (Wilpert an Lampey 30.5.1960). Wilpert war sich der Schärfe seiner Argumentation durchaus bewusst, sah sie aber als notwendig an, denn „wenn wir im katholischen Bereich nicht in diesen Dingen um Sauberkeit sorgen, dann haben wir das Spiel mit der DDR und den Bolschewiken von Anfang an verloren“ (Wilpert an Lampey 30.5.1960).

Vor diesem Hintergrund entstand im Herausgeberkreis im Dezember 1960 ein Papier mit dem Titel „Überlegungen zu den geistigen Grundlagen des Arbeitskreises Wissenschaft und Gegenwart“ (Archiv 12). Es sollte der Klärung im eigenen Kreis dienen, aber auch eine programmatische Wirkung nach außen, also auf das ZdK und möglicherweise sogar das Episkopat, haben. Der Arbeitskreis strebe, so heißt es, eine Auseinandersetzung mit den geistigen Grundlagen des dialektischen Materialismus an, bei der es sich nicht um katholische Apologetik handle. Vielmehr würden wissenschaftliche Methoden dabei angewandt, die die Ergebnisse selbst immer wieder einer kritischen Prüfung unterzögen. „In diesem Kreis soll nicht die katholische Überzeugung zur Grundlage der Auseinandersetzung mit dem dialektischen Materialismus gemacht werden, sondern es soll die wissenschaftliche Auseinandersetzung (...) gepflegt werden. Wenn eine wissenschaftliche Haltung echt wissenschaftlich ist, kann die nie und nimmer in Widerspruch treten mit einer Offenbarungslehre, wie sie durch die Kirche bewahrt und vertreten wird. (...) Von katholischen Wissenschaftlern wird der Inhalt der Offenbarung nie in Zweifel gezogen werden. Die lehramtlichen Äußerungen der Kirche sind für diese bindend. Doch wird sich nicht jede traditionelle

Auffassung vom Inhalt der Offenbarung halten lassen.“ Es wird festgestellt, dass sich die Haltungen und Lehrmeinungen der Kirche auch in der Vergangenheit von wissenschaftlichen Ergebnissen und gesellschaftlichen Veränderungen modifiziert hätten. „Nichts anderes als diese nur zeitlich gültigen Meinungen diskutieren wir in aller Problemoffenheit und glauben gerade dadurch den eigentlichen Offenbarungsinhalt (...) umso klarer und eindeutiger als unantastbar herauszustellen. (...) Diese Grundeinstellung soll das gegenseitige Vertrauen garantieren“ (Archiv 12). Inwieweit dieses Papier die Bischofskonferenz erreichte, oder ob und wie es außerhalb des Herausgeberkreises im Arbeitskreis diskutiert wurde, ist nicht dokumentiert. Es zeigt jedoch die Grundhaltung der für die inhaltliche Arbeit Verantwortlichen. Sie stellten eindeutig klar, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung im Arbeitskreis Vorrang hatte und diese zwar von einer christlichen Einstellung getragen wurde, aber sich nicht von der Kirche und ihren Lehrmeinungen vereinnahmen lassen würde.

2.3.3 Veröffentlichungen

Wie auf der Gründungsveranstaltung im März 1956 bereits deutlich wurde, sah der Kreis zu diesem Zeitpunkt eine wesentliche Aufgabe in der wissenschaftlichen Publikation relevanter Themen sowie der Gewinnung weiterer Autoren. Lampey plante 1956 bereits die Gründung eines eigenen Verlages, in dem neben der Arbeitskreis-Reihe, die den Titel „Sammlung Wissenschaft und Gegenwart“ erhielt, auch andere Arbeiten erscheinen sollten, die sich im weitesten Sinn der Ost-West-Thematik bzw. der Situation in der DDR annahmen, dabei jedoch von einer katholischen Grundhaltung geprägt sein sollten. Dabei wollte er sich bewusst von den bereits existierenden „üblichen“ katholischen Verlagen „in dem (.) bekannten Sinn“ absetzen, die „ja beinahe eine Aversion gegen wissenschaftliche Projekte (haben) und dabei von einer bestimmten weltanschaulichen Abhängigkeit nicht frei (sind)“. Lampey ging es darum, „wissenschaftliche Titel zu erwerben, die nur von der Sache her selbst einen Anspruch auf Veröffentlichung haben“ (Lampey an Wilpert 14.5.1958).

Die Veröffentlichungen verfolgten zwei Zielrichtungen. Zum einen sollten sie den katholischen Wissenschaftlern in der DDR eine Handreichung für die fundierte Auseinandersetzung mit der ideologisierten Wissenschaft der DDR liefern. Zum anderen sollten die Veröffentlichungen im Westen „dem wissenschaftlichen Ansturm aus dem Osten (den man neben dem politischen

Ansturm nicht zu gering einschätzen sollte) begegnen“ (Lampey an Thiemel 28.10.1958). Sie sollten im Westen die für notwendig erachtete ernsthafte Auseinandersetzung mit dem dialektischen Materialismus unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten befördern.

Die in der ersten Sitzung aufgestellte umfangreiche Liste von 33 Publikationsvorhaben reduzierte sich recht schnell. Einige der angefragten Autoren konnten von vornherein nicht für die Übernahme einer Veröffentlichung gewonnen werden. Bis 1959 waren aber immerhin fünf Werke der ursprünglichen Liste erschienen. Nach diesem Zeitpunkt lässt sich jedoch eine erhöhte Diskrepanz zwischen ursprünglicher Veröffentlichungsliste und tatsächlichen Veröffentlichungen der „Sammlung Wissenschaft und Gegenwart“ feststellen. Teilweise wurden geplante Werke nicht in die Arbeitskreis-Reihe aufgenommen, da sie thematisch nicht mehr zu passen schienen, aber trotzdem vom Verlag Anton Pustet, dessen Geschäftsführer Lampey war, herausgegeben (vgl. Lampey an Wilpert 14.5.1958). In Einzelfällen verweigerten auch Autoren die Aufnahme in die Reihe (vgl. Lakebrink an Lampey 22.11.1959).

Durch die Sektionssitzungen kamen ebenfalls neue Themen auf, die sich für eine Veröffentlichung eigneten, zumal sich auch der Kreis der teilnehmenden Personen vergrößerte und veränderte. Wesentlich war wohl, dass die teilnehmenden Wissenschaftler neue, eigene Themen ins Gespräch brachten, die sie bearbeiteten und auch veröffentlichen wollten. Dabei handelte es sich zum Teil um Arbeiten, die in anderen Zusammenhängen verfasst worden waren und nun einen Verlag suchten; die „Auftragsarbeit“ – wie die Liste von 1956 ja letztlich zu verstehen war – verlor die ihr ursächlich zugeordnete Bedeutung. Von den aus dem Arbeitskreis heraus entstandenen Arbeiten verschob sich der Schwerpunkt auf in den Arbeitskreis hinein getragene eigene Forschung. Auch die Wünsche der DDR-Akademiker nach der Bearbeitung bestimmter Fragestellung und Themen spiegeln sich nur sehr bedingt in der Veröffentlichungsliste wider. Die Schwerpunktsetzung im naturwissenschaftlichen Bereich konnte nicht entsprechend der Aufforderung Spülbecks 1956 erfüllt werden. Die überwiegende Anzahl der Veröffentlichungen bewegte sich im geisteswissenschaftlichen Bereich, hier vorrangig in der Philosophie, in osteuropäischer Geschichte und Kirchengeschichte, ab den 1980er Jahren auch in der Pädagogik. Die Gründe dafür waren hauptsächlich fehlende Autoren und die personelle Veränderung der Zusammensetzung der westlichen Teilnehmerschaft.

Dies entsprach aber auch der sich schon 1958 andeutenden Verschiebung der wesentlichen Zielsetzung der Hauptversammlungen und der Sektionen. Präsentation und Diskussion erhielten Vorrang vor der Planung und Umsetzung von Veröffentlichungen. Dieser Trend setzte sich in den folgenden Jahren fort und wurde durch die Abtrennung der Sektionstagungen von der Hauptversammlung 1959 forciert. Der Bereich der Veröffentlichungen wurde mehr und mehr aus den Sektionen herausgelagert und verblieb letztlich bei der Herausgeberkonferenz, die die Manuskripte fachlich prüfte bzw. weiteren Experten des Arbeitskreises zur Begutachtung vorlegte.

3. Ausblick

Rückblickend auf die ersten Jahre des Arbeitskreises „Wissenschaft und Gegenwart“ wird deutlich, dass die Etablierung verdeckt stattfindender wissenschaftlicher Auseinandersetzung im deutsch-deutschen Zusammenhang nicht einfach war. Das Vorhaben war ein großes Unterfangen mit umfangreichen Zielen. Abgesehen von einigen äußeren Schwierigkeiten sind die ersten Jahre des Arbeitskreises dadurch gekennzeichnet, verschiedene Interessen und Vorstellungen von der Arbeit des Kreises zu koordinieren und einen für alle Beteiligten gangbaren Weg zwischen katholischer Weltanschauung, reinem Informationsbedürfnis und wissenschaftlicher Zielsetzung zu finden.

Insgesamt zeigen die Jahre 1956 bis 1958 jedoch eine Stabilisierung und Etablierung des Kreises. Trotz Schwierigkeiten mit der institutionellen und finanziellen Regelung, trotz ungleicher Teilnahmevoraussetzungen in West und Ost, trotz westdeutscher Diskussion hinsichtlich Inhalte und Ziele wurde die Existenz des Kreises nicht mehr in Frage gestellt. Es zeichnete sich jedoch auch ab, dass für die weitere Arbeit nicht von den gleichen Bedingungen ausgegangen werden konnte. Die Verlegung der Hauptversammlung 1959 in den Westen war ein erstes Zeichen dafür, dass auch der Arbeitskreis die Teilung Deutschlands nicht vollständig überwinden konnte.

Der vorliegende Beitrag ist eine erste Auswertung eines Teils des vorliegenden Datenmaterials. Die hier präsentierten Ergebnisse sind daher als vorläufige Annäherung zu sehen. Sie geben einen Einblick in die Entstehung und Entwicklung des Arbeitskreises „Wissenschaft und Gegenwart“.

Es ist daher nur folgerichtig, dass sich aus dieser Perspektive hauptsächlich Fragen an die weitere Bearbeitung ergeben:

- Welche Entwicklung nahmen die westdeutschen Jahrestagungen ohne die Anwesenheit der Teilnehmer aus der DDR?
- Wie wurde der wissenschaftliche Anspruch aufrecht erhalten? Welche Motivationen bestimmten die weitere Arbeit?
- Wie sahen die Begegnungen zwischen West und Ost zukünftig, besonders ab dem Mauerbau 1961 aus? Welchen Einfluss hatten die deutlichen quantitativen und fachlichen Unterschiede zwischen westdeutschen und ostdeutschen Teilnehmern auf die weitere Arbeit?
- Welche Fragestellungen und Themen ergaben sich im Laufe der Zeit aus Ost und West? Wie spiegelten sie die Zeitgeschichte wider?

Die Beschäftigung mit dem „Arbeitskreis Wissenschaft und Gegenwart“ wird spannend bleiben:⁷ In seiner grenzüberschreitenden Form existierte er bis zum Fall der Mauer im Jahre 1989. Wie und ob er damit seiner letzten, von Bischof Spülbeck schon 1956 formulierten Aufgabe gerecht werden konnte, „im Augenblick der Wiedervereinigung eine Brücke bauen zu können“ (Blatt 53, Archiv 12), wäre dagegen Gegenstand einer eigenen Untersuchung.

Literaturhinweise

- ANTKOWIAK, R.: Interview mit Roland Antkowiak am 18.7.2000. Unveröff. Manuskript.
- BENNER, D. / SLADEK, H.: Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR 1946-1961, Weinheim 1998.
- BUSCH, A. / BUSCH F.W.: In Hoffnung widerstehen. Bildungsarbeit unter den Bedingungen der deutschen Teilung. In: Pittner, B. / Wollbold, A.: Zeiten des Übergangs. Festschrift für Franz Georg Friemel zum 70. Geburtstag, Leipzig 2000, 320-335.
- CLOER, E. / WERNSTEDT, R.: Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanz, Weinheim 1994.
- CLOER, E.: Theoretische Pädagogik in der DDR. Eine Bilanzierung von außen, Weinheim 1998.

7 Eine Veröffentlichung der Geschichte des Kreises erscheint voraussichtlich Ende 2002.

- DISSEMOND, P.: Akademikerseelsorge. In: Hehl, Ulrich von / Hockerts, Hans Günter (Hg.): Der Katholizismus – gesamtdeutsche Klammer in den Jahrzehnten der Teilung, Paderborn 1996, 155-160.
- FUCHS, H.-W.: Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Zur Transformation des ostdeutschen Bildungssystems, Opladen 1997.
- GROBMANN, T.: Zwischen Kirche und Gesellschaft. Das Zentralkomitee der deutschen Katholiken 1945-1970, Mainz 1991.
- LAMPEY, E.: Ursachen und Absichten der Gründung des Kreises „Wissenschaft und Gegenwart“. Unveröff. Manuskript (1992).
- MEYER, H. J.: Erinnerungen an die katholische Laienarbeit. In: Hehl, Ulrich von / Hockerts, Hans Günter (Hg.): Der Katholizismus – gesamtdeutsche Klammer in den Jahrzehnten der Teilung, Paderborn 1996, 167-175.
- STRAUBE, P.-P.: Katholische Studentengemeinden in der DDR als Ort eines außeruniversitären Studium generale, Leipzig 1996.
- WEBER, H.: Geschichte der DDR, München 2000, 2. Auflage.

Kolja Briedis

Alles bleibt anders. Über den Wandel und die Zukunftsfähigkeit von Ehe und Familie

Einleitung

Wenn man über die Zukunftsfähigkeit von Ehe und Familie nachdenkt, muss vor allem wohl über deren Funktionen gesprochen werden. Es geht also um Aufgaben, die diese erfüllen und Bedürfnisse, die Ehe und Familie befriedigen sollen. Insofern ist es Ziel dieses Textes zu verdeutlichen, in welchen Bereichen Veränderungen stattgefunden haben und wie diese sich auf das Leben in zwischenmenschlichen Beziehungen auswirken. Dabei wird nicht vergessen, dass Ehe und Familie auch innerhalb der Gesellschaft eine gewisse Funktionalität haben, die sich vor allem positiv für diese auswirkt. So besteht auch immer ein Zusammenhang zwischen der Gesellschaftsform und der in ihr existierenden und von ihr präferierten Familienform(en).

1. Aufgaben von Ehe und Familie gestern

Die heute noch immer am häufigsten verbreitete Form der Familie ist historisch gesehen noch relativ jung und bei weitem nicht so stabil wie sie gerne gesehen wird. Im Mittelalter war die Familie geprägt durch gemeinsames Arbeiten und Leben auf einem Hof, auf dem neben den Blutsverwandten auch die Mitarbeiter zur Familie, dem „Ganzen Haus“, zählten. Diese Lebensform bot den Mitgliedern Lebensunterhalt und Schutz, forderte gleichzeitig aber auch die Mitarbeit aller bei der Sicherung des Lebensunterhalts (vgl. Brunner 1974).

Die Eheschließung selbst war eng gebunden an die Nützlichkeit des Partners bzw. der Partnerin in Hinblick auf die Fähigkeit zur Mitarbeit auf dem gemeinsamen Hof, wodurch die Kriterien bei der Partnerwahl sich in erster Linie auf die Mitgift, die Arbeitsfähigkeit und die Gesundheit erstreckten.

Zudem konnte nur durch die Eheschließung ein sozial gebilligtes Sexualleben realisiert werden (vgl. Rosenbaum 1996, 96). Ebenso sorgte eine Eheschließung für die soziale Integration in die Dorfgemeinschaft, in die man als alleinstehende Person nur aufgenommen werden konnte, sofern die Integration in eine Haushaltsgemeinschaft (z.B. als Knecht oder Magd) gegeben war.

Die Beziehung der Eltern (insbesondere des Vaters) zu dem Rest der Familie war geprägt von einer stark instrumentell orientierten Haltung und war wenig emotional. Die Familienmitglieder sollten vor allem als Arbeitskräfte auf dem Hof dienen und den Erhalt der Landwirtschaft sichern. Bedingt durch den hohen Arbeitsaufwand wurden die Kinder lediglich mit dem Nötigsten versorgt (Nahrung und Kleidung), ansonsten jedoch sich selbst überlassen bzw. eingearbeitet in die Arbeitsaufgaben auf dem Hof. Insofern unterschieden sie sich wenig von den übrigen Angehörigen auf dem Hof, denn auch die anderen Hausangehörigen wurden in erster Linie als Arbeitskräfte benötigt, die dem Hausherrn in allen Belangen unterstanden und von ihm abhängig waren. Generell herrschte eine eher distanziertere Haltung gegenüber den Kindern vor (vgl. Rerrich 1988, 32f).

Im Zuge der technischen, politischen, wirtschaftlichen und sozialen Wandlungen löste sich diese Lebensform nach und nach auf, und es setzte sich die bürgerliche Kernfamilie als Ideal durch. In dieser Lebensform war eine klare Aufgabenteilung zu erkennen: Der Mann als Hausherr war in erster Linie für das wirtschaftliche Auskommen zuständig und arbeitete außerhalb des Hauses, die Mutter hingegen sorgte für den Haushalt und die Erziehung der Kinder. Unter den gegebenen Umständen war diese Arbeitsteilung sinnvoll und auch wünschenswert, denn die Kinder waren von nun an auf Erziehung und Ausbildung angewiesen, und gleichzeitig musste das Familieneinkommen gesichert werden.

In dem neuen „Leitbild“ für die Familie war die Eheschließung inbegriffen. Diese vollzog sich nun nicht mehr ausschließlich an sachlich-vernunft-orientierten Erwägungen, sondern stärker an der Forderung nach Liebe als ehestiftendes Moment, wobei das Verständnis des Begriffes „Liebe“ sich von dem heutigen noch deutlich unterschied. Romantische Gefühle oder gar Leidenschaft spielten dabei eine untergeordnete Rolle, vielmehr galt die vernünftige Liebe dem Menschen, der als vollkommen und dessen Tugendhaftigkeit erkannt wurde (vgl. Rosenbaum 1996, 264). Allerdings wurde der inneren Einstellung dem Partner gegenüber und dem Gemeinschaftscharakter

der ehelichen Beziehung erstmalig Aufmerksamkeit geschenkt. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, dass für die Frauen eine Eheschließung gleichbedeutend war mit einer angemessenen sozialen Absicherung – verbunden mit einer angesehenen Lebensperspektive (nämlich der Aufgabe als Hausfrau und Mutter). Die Männer dagegen profitierten von einer Eheschließung aufgrund der eingebrachten Mitgift und vor allem durch die Verichtung der Aufgaben im Haushalt und bei gesellschaftlichen Verpflichtungen. Nicht zuletzt heirateten sie auch wegen der traditionellen Einstellung zur Heirat, auch wenn diese für sie nicht zwangsläufig zur Notwendigkeit wurde (vgl. Rosenbaum 1996, 331).

Auch die Bedeutung der Kinder wandelte sich langsam. Zwar waren sie – je nach Herkunft der Eltern – immer noch Ausdruck des Wunsches nach Aufrechterhaltung des Familienbetriebes oder Mittel zur Erweiterung der materiellen Ressourcen, jedoch besteht kein Zweifel daran, dass Kinder sehr häufig die Folge traditionsorientierten Handelns und gleichzeitig großen sozialen Drucks waren. Sie galten als Bestandteil einer Ehe. Schon deswegen war es erwünscht, Kinder zu haben, denn nicht zuletzt konnte man so auch dem Eindruck der Unfruchtbarkeit vorbeugen. Es kann jedoch nicht bestritten werden, dass vor dem Hintergrund der sich wandelnden Bewertung von Kindheit auch neue Aspekte eine Rolle spielten. So wurden Kinder oftmals auch Hoffnungsträger für eigene Lebensziele und Wünsche, die man selbst nicht erreicht hatte oder in ihnen fortgesetzt sehen wollte (vgl. Rosenbaum 1996, 355f).

In der Folge änderten sich die Einstellungen der Eltern gegenüber ihren Kindern. Die Kindheit wurde als eigenständige Lebensphase entdeckt, und vor allem die Mutter übernahm mehr Erziehungs- und Betreuungsaufgaben, weil ein gelingendes Aufwachsen und eine gute Bildung (in erster Linie für die Jungen) als wichtiges Ziel angesehen wurde. Die Stellung der Kinder im elterlichen Haushalt war deshalb deutlich herausgehoben im Vergleich zu der des Dienstpersonals, das oftmals nicht mehr mit im Haushalt wohnte.

Diese kurz beschriebene Form der „bürgerlichen Kernfamilie“ galt lange Zeit als das Ideal für Familie überhaupt. Die strikte Rollenteilung zwischen Mann und Frau, die Einstellungs zu Kindern, die zu einer Ehe dazugehörten, waren Merkmale einer Lebensform, die hohe Attraktivität hatte und z.T. noch immer hat.

2. Funktionen von Ehe und Familie heute

Dennoch haben sich bei den Einstellungen zu Ehe und Familie in den letzten Jahrzehnten einige Verschiebungen ergeben. Durch verschiedene Entwicklungen in den letzten vierzig bis fünfzig Jahren wurde diese Form des Zusammenlebens zwar nicht grundsätzlich, aber doch in Teilbereichen in Frage gestellt. Die Betonung der Frage nach der Gleichberechtigung der Geschlechter, ihren Anfang nehmend in den 1950er Jahren, und die Suche nach alternativen Lebensformen insbesondere während der 1960er Jahre in der wissenschaftlichen Diskussion um Familie machten deutlich (vgl. Keil 1995, 38f), dass eine solche Lebensform nicht mehr den Bedürfnissen der Menschen gerecht werden konnte, auch wenn das generative Verhalten sich erst in den 1970er Jahren – insbesondere durch das Vorhandensein wirksamer Verhütungsmethoden – zu ändern begann.

Daher haben sich sowohl die Gründe für das Eingehen einer Ehe als auch für den Kinderwunsch geändert. Nave-Herz spricht bei der Begründung für das Eingehen einer Ehe von der „emotionalen kindorientierten Partnerbeziehung“; dagegen ist partnerbezogene Emotionalität Grund für das Eingehen einer nichtehelichen Lebensgemeinschaft (vgl. Nave-Herz 1994, 9). Insofern ist deutlich, dass die Ehe verstärkt der Lebensraum wird, der als notwendig erachtet wird, um Kinder angemessen aufziehen zu können, jedoch nicht mehr für wichtig gehalten wird, um eine enge Beziehung zur Partnerin / zum Partner aufbauen zu können. Die „Norm verantworteter Elternschaft“ führt dazu, dass Paare bei der Realisierung ihres Wunsches nach Kindern sich in Zeiten von Möglichkeiten zur Geburtenkontrolle gleichzeitig der Erwartung und Verantwortung aussetzen, die Pflege und Erziehung der Kinder angemessen wahrzunehmen (Kaufmann 1995, 42ff). Das führt dann auch dazu, dass aufgrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen Personen eine Ehe eingehen, weil diese ihnen Rechte einräumt, die sie vor Risiken schützen – die Mutter vor existenzbedrohenden finanziellen Einbußen insbesondere im Rentenalter, den Vater vor dem Verlust einer auf rechtlicher Basis abgesicherten Beziehung zum Kind im Falle des Scheiterns der Partnerschaft.

Der Wandel in den Einstellungen zur Ehe hat neben den genannten Gründen auch deswegen stattgefunden, weil der soziale Druck auf unverheiratete Paare abgenommen hat und in dessen Folge die Möglichkeit zu sexuellen Beziehungen auch in anderen Formen als der Ehe besteht (vgl. Lenz 1997, 183ff). Ebenso ist die Ehe für Frauen nicht mehr Sinn und Zweck ihres Lebens und auch nicht mehr Existenzsicherung. Dementsprechend haben

sich die Motive für die Wahl der Partnerin / des Partners geändert: Liebe und Zuneigung sind zentrales Merkmal geworden, und die Beziehung soll persönliches Glück und Selbstverwirklichung ermöglichen (vgl. Hermanns / Hille 1987, 32).

Ebenso hat sich die Bedeutung des Kinderwunsches verändert. Kinder erfüllen nicht mehr den Zweck der Fortsetzung des Familienstammbaums, der Absicherung im Alter oder dienen als weitere Arbeitskraft. In erster Linie wünschen Paare sich Kinder, weil sie sich von ihnen für sich selbst einen psychologischen Nutzen erwarten. So erhoffen angehende Eltern sich die Befriedigung emotionaler Bedürfnisse (vgl. Nave-Herz 1994, 22; Hermanns / Hille 1987, 86) und wollen sich mit der Gründung einer Familie einen Wunsch erfüllen, der es ihnen ermöglichen soll, sich selbst zu entfalten (vgl. Nave-Herz 1999, 38). Allerdings besteht für Eltern und vor allem für Frauen ein bedeutendes Problem: Die aufgeführten Gründe für eine positive Entscheidung des Kinderwunsches in früheren Zeiten hatten eindeutigen Wert, und eine Entscheidung war somit nicht individueller Wunsch, sondern in den meisten Fällen unabdingbare Notwendigkeit – entweder bedingt aus ökonomischen Erwägungen oder durch sozialen Druck. Dagegen ist die Entscheidung für ein Kind inzwischen eine hochgradig subjektive Sache geworden, deren tatsächlicher Nutzen nicht mehr im Vorfeld kalkulierbar ist.

Festzuhalten bleibt: Die Tendenz zur weiteren Intimisierung der ehelichen und partnerschaftlichen Beziehung ist über die Jahrhunderte hinweg erkennbar. Die Entscheidungsgründe für das Eingehen einer Partnerschaft sind stärker individuumsbezogen und von Erwägungen bestimmt, die eine Befriedigung der emotionalen Bedürfnisse erwarten lassen. Insgesamt hat die Freiheit bei der Partnerwahl und ebenso bei der Entscheidung für bzw. gegen eine Ehe und die Familiengründung zugenommen. Die positive Entscheidung für die Ehe erfolgt insbesondere dann, wenn der Kinderwunsch vorhanden ist bzw. bereits realisiert wurde.

3. Überlegungen zur Zukunftsfähigkeit von Ehe und Familie

Wenn aber kindorientierte Ehen deswegen geschlossen werden, um finanzielle und rechtliche Sicherheit zu gewinnen oder „traditionelle Eheschließungsgründe“ zugrunde liegen (Nave-Herz 1999, 42), dann stellt sich vor der immer wieder aufkeimenden Diskussion um die Gleichstellung von ehelichen und nichtehelichen Lebensgemeinschaften die Frage, inwiefern die

Gründe nicht in absehbarer Zeit dadurch verdrängt werden, dass eine Partnerschaft mit Kindern ähnlichen oder gar gleichen Bedingungen ausgesetzt ist wie eine Ehe mit Kindern. Vor dem Hintergrund, dass bei der Eheentscheidung ohnehin die Möglichkeit der Revision besteht, ist diese Institution Entwicklungen ausgesetzt, die sie durchaus gefährden können – zumal der institutionelle Charakter der Ehe an Bedeutung verliert und die emotionale Ebene mehr Bedeutung gewinnt (vgl. Nave-Herz 1994, 118).

Die Familie – das deutet die Debatte über die Pluralisierung von Lebensformen an – unterliegt derzeit einem Umbruchprozess, der aber keineswegs die Auflösung der Familie zur Folge hat, sondern nur andere Formen partnerschaftlichen Zusammenlebens mit und ohne Kind(er) ermöglicht. Die Bereitschaft und der Wunsch nach verlässlichen Beziehungen und ebenso nach Kindern ist bei jungen Menschen noch immer sehr hoch, und es herrscht die Ansicht vor, dass Familie und Berufstätigkeit sich nicht gegenseitig ausschließen (vgl. Deutsche Shell 2000). Eigene Untersuchungen stützen diese Ergebnisse: Für mehr als vier Fünftel der befragten jungen Menschen ist die Elternschaft ein Lebensziel, auch wenn eine Ehe nur noch von rund der Hälfte der untersuchten Gruppe angestrebt wird. Allerdings darf nicht verschwiegen werden, dass der Anteil der Unentschlossenen mit knapp einem Drittel recht hoch ist. Das Bedürfnis nach einer Bindung in einer Partnerschaft ist insgesamt sehr stark ausgeprägt, wenn auch die gewünschte Form des Zusammenlebens nicht zwangsläufig auf eine Eheschließung hinauslaufen muss (vgl. Busch / Scholz 2001).

Die Ausdifferenzierung der Familienformen in den letzten Jahren darf deshalb also nicht gleichgesetzt werden mit einer Krise der Familie. Vielmehr können diese Veränderungen auch als Zeichen des Wandels im Hinblick auf die gesellschaftlichen Notwendigkeiten gesehen werden, denn die Pluralisierung von Lebens- und Familienformen muss nicht gleichbedeutend mit dem Ende der Familie sein: „Oft wird die Vermutung geäußert, dass die Pluralisierung der Lebensformen zur De-Institutionalisierung, damit in Verbindung zu De-Stabilisierung und in letzter Konsequenz zur Auflösung der Familie führt. Unter ‚De-Institutionalisierung‘ versteht man die Lockerung des Regelsystems (Institution) Familie, ihre kulturelle Relativierung und ihren Bedeutungsverlust. Zweifellos ist richtig, dass das Leitbild der bisher vorherrschenden bürgerlichen Familie (vielfach als ‚Normalfamilie‘ bezeichnet), nicht mehr so verbindlich ist wie vor einigen Jahrzehnten, und dass die Basis der bürgerlichen Familie – die Ehe – als Legitimierung der Partner-

schaft und Familie ihre Monopolstellung eingebüßt hat. Wenn man aber bereit ist, die um die sogenannte ‚Kernfamilie‘ herum entstandenen Formen familialer Lebensgestaltung (z.B. Ein-Eltern-Familien, Stief- und Adoptivfamilien, Nachscheidungsfamilien, Familien getrennt lebender Paare etc.) als Ausdifferenzierung von Familienstrukturen zu akzeptieren, dann kann höchstens von einer Gefährdung einer bestimmten Familienform, nämlich der ‚bürgerlichen Normalfamilie‘, die Rede sein“ (Vaskovics 2000, 10).

Vaskovics macht deutlich, dass er den Verfall der Familie als nicht so dramatisch ansieht wie er oftmals beschrieben wird. Familie bleibt bestehen – zwar in anderen Formen als die bisher sehr stark präferierte –, aber entscheidendes Merkmal ist das Vorhandensein von Kindern. Die Eheschließung und auch die Erziehung der Kinder durch beide leibliche Elternteile sind nicht mehr konstitutive Merkmale des Familienbegriffes. Damit wird m.E. angemessen Bezug genommen auf die Entwicklung der neuen Lebensformen und der Familienbegriff an entscheidender Stelle umgedeutet: Das Vorhandensein von mindestens einem Kind ist zentrales Element der Familie.

Die Zukunftsfähigkeit der Ehe kann dagegen durchaus in Frage gestellt werden, auch wenn sie noch immer emotionale Bedürfnisse der Menschen befriedigt. Insbesondere der Wunsch nach Geborgenheit und Sicherheit kann von ihr aber in vielen Fällen nicht mehr langfristig gesichert werden; dies zeigen die angestiegenen Scheidungszahlen recht deutlich. Zudem kann man einen gestiegenen Sinnverlust der Ehe als rechtliche Institution konstatieren (vgl. Kaufmann 1995, 113). Dieser hat Auswirkungen, denn auch etablierte Institutionen stehen unter dem Zwang sich zu legitimieren, unabhängig von dem Vorteil, dass sie durch Habitualisierung und stete Vermittlung ihres Sinnes entstanden sind (vgl. Berger / Luckmann 1970, 66) und seitdem eine Art Macht bilden, die mit ihren Forderungen an das Individuum herantreten (vgl. Gehlen 1995, 104). Wenn aber die Leitidee einer Institution den Bedürfnissen einer Zeit und Kultur nicht mehr entgegenkommt, wird sie sich auf Dauer nicht halten können (vgl. Gehlen 1995, 110). Insofern erscheint es gerechtfertigt, von einer Krise der Ehe bedingt durch die mangelnde Sinnhaftigkeit dieser Institution oder zumindest bedingt durch Schwierigkeiten in der Vermittlung ihres Sinnes zu reden. Aber diese ist nicht gleichzusetzen mit einer Krise der Familie.

Bei allen Überlegungen ist eines deutlich: Der Wunsch nach stabilen Beziehungen und (in etwas geringerem Maße auch nach der Ehe) ist auch bei fast

allen jungen Menschen vorhanden, ebenso der Wunsch nach Kindern. Offenkundig wird dieser artikulierte und prospektiv ausgesprochene Wunsch aber seltener realisiert. Das Auseinanderklaffen von Wunsch und Wirklichkeit ist m. E. auch das Ergebnis mangelhafter familienunterstützender Maßnahmen von seiten der Politik und Ausdruck sich wandelnder gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen.

Ehe und Familie befinden sich in einem stetigen Umbruchprozess, der aktuelle ist gekennzeichnet von der Entwicklung von Lebensformen, die nicht mehr den traditionellen Vorstellungen einer Familie mit Mutter, Vater, Kind und der klassischen Rollenverteilung entsprechen. Der Begriff der „postmodernen Familie“, der oftmals verwendet wird, deutet jedoch mehr auf den Übergangstatus zu einer neuen Definition der Begrifflichkeiten hin als auf eine tatsächlich schon gefundene (vgl. Nave-Herz 2001, 179).

Diese neue Definition – sei sie eine wissenschaftliche oder sei sie eine gesellschaftliche – wird die Notwendigkeit der Eheschließung nicht weiter in die Bestimmung des Familienbegriffes integrieren. Diese Entwicklung führt möglicherweise zu einem weiteren Bedeutungsverlust der Ehe, der im Zusammenhang mit ihren Zerfallserscheinungen verständlich erscheint (vgl. Lenz 1997, 190). Vor dem Hintergrund der gewachsenen Ablehnung der kirchlichen Trauung sind gar neue Rituale zur Verfestigung einer partnerschaftlich orientierten Beziehung denkbar.

Die tatsächliche Entwicklung ist jedoch nicht absehbar und kann daher lediglich spekulativen Charakter haben. Allerdings liegt die Vermutung nahe, dass eine Institution, die ihren eigentlich vorgesehenen Sinn verliert, die sich nicht den Bedingungen des gesellschaftlichen Lebens anpassen kann und die zudem weniger Nutzen bringt als bisher, an Bedeutung verlieren wird.

Aufgrund der Überlegungen von Kaufmann und auch anderen im Zusammenhang mit der verantworteten Elternschaft ist jedoch zu erwarten, dass der normative Druck zur Beibehaltung der Verantwortung für Kinder auch im Falle einer Trennung der Elternteile bestehen bleibt bzw. sich noch verstärkt. Gesellschaftspolitischer Ausdruck dieser Entwicklung ist das neue Kinderschutzrecht, das eine gemeinsame Fürsorge für das Kind / die Kinder ermöglicht. Diese Entwicklung ist aufgrund der Forschungsergebnisse zu Scheidungsauswirkungen bei Kindern zumindest bis zu einem gewissen Alter sehr zu begrüßen (für einen Überblick vgl. Kortmann 2001). So zeigen Ergebnisse aus der Bindungsforschung recht deutlich, dass zwischen der Qualität der Bindung des Kindes zu seinen Eltern und der sozialen und

kognitiven Entwicklung deutliche Zusammenhänge bestehen (vgl. Gloger-Tippelt 1997, 93). Somit erscheint es kaum nachvollziehbar, warum sich Eltern der Verantwortung für ihr(e) Kind(er) in deren ersten Lebensjahren entziehen können sollte, sobald sie diese einmal übernommen haben.

Diese Überlegungen führen zu der (immer nur normativ zu beantwortenden) Frage, wie man in Zukunft mit Ehe und Familie umgehen sollte. Dabei kann die Diskussion über die Gründe der Auflösungserscheinungen von Ehe und der traditionellen Familie außer Acht gelassen werden, zumal es in erster Linie um die Frage nach der Elternschaft geht.

Bei der Ehe gibt es keinen allzu großen Handlungsdruck, diese Frage zu beantworten, da es sich bei ihr, wie gezeigt, um eine Lebensgemeinschaft handelt, die sich durch hohe Emotionalität und Intimität auszeichnet, aber nicht mehr durch (materielle) Verantwortung der Partner füreinander gekennzeichnet ist. Sind allerdings Kinder Bestandteil einer Partnerschaft, entwickelt sich daraus eine Verantwortungsgemeinschaft, die nicht ohne Weiteres auflösbar ist. Diese Entscheidung für Kinder unterliegt nicht der Möglichkeit einer Revision (vgl. Nave-Herz 1999, 40).

Die Schlussfolgerungen können daher nur in die Richtung gehen, dass Familie auch weiterhin eine Zukunft haben muss, nicht zuletzt weil Kinder eine gesellschaftliche Notwendigkeit sind und Familie eine Funktion erfüllt, die keine andere gesellschaftliche Institution wahrnimmt bzw. wahrnehmen kann. Dass diese in anderen Formen liegt als bisher, ist dabei nicht unbedingt als negativ zu bewerten, denn noch immer wollen Menschen die Verantwortung der Elternschaft auf sich nehmen. Allerdings ist diese normativ an sehr hohe Erwartungen geknüpft. Elternschaft als nahezu lebenslange Verantwortung zu betrachten wäre ein Ansatzpunkt für Familienpolitik und Pädagogik. Klare Standards für das Aufwachsen der Kinder innerhalb dieser Verantwortungsgemeinschaft zu entwickeln, die Unauflöslichkeit der Verantwortung der Eltern für die Kinder unabhängig von der Löslichkeit der Beziehung der Eltern zueinander zu fordern und somit auch für sie Anforderungen zu formulieren, könnten daher erste Schritte zur Definition der Aufgaben der Familie in der Zukunft sein.

Literaturhinweise

- BERGER, P.L. / LUCKMANN, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt/M. 1970.
- BRUNNER, O.: Vom „ganzen Haus“ zur „Familie“. In: Rosenbaum, H. (Hg.): Familie und Gesellschaftsstruktur. Materialien zu den sozioökonomischen Bedingungen von Lebensformen, Frankfurt/M. 1974, 48-55.
- BUSCH, F.W. / SCHOLZ, W.-D.: Familie – Auslaufmodell oder Zukunftsoption? Oldenburger Universitätsreden Nr. 129, Oldenburg 2001.
- DEUTSCHE SHELL (HG.): Jugend 2000. Band 1, Opladen 2000.
- GEHLEN, A.: Mensch und Institutionen. In: Keupp, H. (Hg.): Lust an der Erkenntnis, München 1995, 101-111.
- GLOGER-TIPPELT, G.: Familienbeziehungen – Formen und Wirkungen aus psychologischer Sicht. In: Vaskovics, L.A.(Hg.): Familienleitbilder und Familienrealitäten, Opladen 1997, 83-95.
- HERMANNNS, M. / HILLE, B.: Familienleitbilder im Wandel. Normative Vorgaben und Selbstkonzepte von Eltern und Jugendlichen, München 1987.
- KAUFMANN, F.-X.: Zukunft der Familie im vereinten Deutschland. Gesellschaftliche und politische Bedingungen, München 1995.
- KEIL, S.: Familienleitbilder zwischen Kontinuität und Veränderung. In: Keil, S. / Langer, I. (Hg.): Familie morgen? Ertrag und Perspektiven des Internationalen Jahres der Familie 1994, Schüren 1995, 38-46.
- KORTMANN, K.: Kaputte Kinderwelt. In: Bild der Wissenschaft 7, 2001, 68-71.
- LENZ, K.: Ehe? Familie? – beides, eines oder keines? Lebensformen im Umbruch. In: Böhnisch, L. / Lenz, K. (Hg.): Familien. Eine interdisziplinäre Einführung, Weinheim 1997, 181-198.
- NAVE-HERZ, R.: Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung, Darmstadt 1994.
- NAVE-HERZ, R.: Diskontinuitäten zwischen Familie und Moderne. In: Familiensoziologie. Oldenburger Universitätsreden Nr. 121, Oldenburg 1999, 31-50.

- NAVE-HERZ, R.: Gibt es die postmoderne Familie? In: Hoeltje, B. / Jansen-Schulz, B. / Liebsch, K.: Stationen des Wandels: Rückblicke und Fragestellungen zu dreißig Jahren Bildungs- und Geschlechterforschung, Hamburg 2001, 169-180.
- RERRICH, M.: Balanceakt Familie. Zwischen alten Leitbildern und neuen Lebensformen, Freiburg 1988.
- ROSENBAUM, H.: Formen der Familie, Frankfurt/M. 1996 (7.Aufl.).
- VASKOVICS, L.A.: Struktur- und Funktionswandel der Familie. In: Holetschek, K. u.a. (Hg.): Die neue Familie: Familienleitbilder – Familienrealitäten, München 2000, 9-20.

Ines Oldenburg

Angst – (k)ein Thema für heutige Schulkinder!? **Überlegungen zu leistungs- und prüfungsspezifischen** **Ängsten von SchülerInnen und deren Wahrnehmung durch** **ihre LehrerInnen**

Vorbemerkung

Mein Beitrag basiert auf einer empirischen Studie, die ich im Rahmen meiner Promotion durchführte und die von Wolf-Dieter Scholz und Friedrich W. Busch betreut wurde.

Während der Vorbereitungen zur Niederschrift dieses Textes, die sich hauptsächlich mit dem Problem beschäftigte, meine Literaturrecherchen, die die thematische Relevanz meiner Studie aufzeigen, angemessen kurz zusammenzufassen, erhalte ich mitten in den Schulsommerferien eine Postkarte. Absenderin ist eine achtjährige Schülerin aus der zweiten Klasse, die ich derzeit als Klassenlehrerin an einer Grundschule betreue. Sie schreibt:

„Hallo Frau Oldenburg!
Wird die 3te Klasse schwer?
Hofntlich krieg ich ales gut hin.
Tschüs deine Ronja.“

Wie könnte ein Beleg für die Wichtigkeit der Beschäftigung mit leistungs- und prüfungsspezifischen Ängsten von Schulkindern in der schulpädagogischen Forschung prägnanter aussehen?

1. Fragestellungen der Studie

Leistungs- und prüfungsspezifische Ängste von Schulkindern werden trotz ihrer pädagogischen Bedeutung von der aktuellen schulpädagogischen Fachliteratur nur in geringem Umfang aufgegriffen. Dieser Tatbestand ist um so

stärker zu bemängeln, da nach neueren Befragungen die meisten Kinder und Jugendlichen ihr Hauptproblem in schulischen Leistungen sehen (vgl. Engel / Hurrelmann 1989; Hurrelmann / Bründel 1994; Hurrelmann / Mansel 1994; Lempp 1991; Mansel / Hurrelmann 1990). Dem schulischen Leistungsbe-
reich kommt in unserem Kulturkreis eine exponierte Stellung zu. Auf dem
Arbeitsmarkt hat nur die- oder derjenige eine reelle Chance, die oder der
über einen überdurchschnittlichen Bildungsabschluss verfügt. Daher sind
auch die Bildungswünsche von Schülerinnen und Schülern, nicht zuletzt
durch die Ansprüche der Eltern an ihre Kinder, sehr anspruchsvoll (vgl.
Böttcher / Klemm 1995; Geißler 1994 etc.).

Ausgangspunkt der Studie ist die aus der Devianzforschung übernommene
These, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen psychosozialen Belas-
tungen und dem verstärkten Auftreten problembelasteten Verhaltens, in die-
sem Fall von leistungs- und prüfungsspezifischen Ängsten.

Ziel meiner Erhebung war es, die subjektive Präsenz des Phänomens von
Prüfungs- und Leistungsängsten aus einer doppelten Perspektive festzustel-
len, nämlich zum einen bei den SchülerInnen selbst und in einem zweiten
Schritt in der Wahrnehmung ihrer LehrerInnen – und dies mittels eines Fra-
gebogeninstrumentariums. Der Wahrnehmungsaspekt ist besonders deshalb
von Bedeutung, weil er zur Entwicklung von pädagogischen Instrumentarien
zur Angstreduktion bei Schulkindern beitragen kann.

Die leitenden Fragestellungen wurden nach denjenigen Einflussgrößen for-
muliert, die sich nach Durchsicht der Literatur als wichtige Faktoren zur
Beeinflussung und Wahrnehmung von schulspezifischen Ängsten zeigen und
zudem als Desiderate in der schulangstspezifischen Forschung erscheinen.
Es sind dies: Schulform, Geschlecht und Region.

2. Zur Definition von Leistungs- und Prüfungsängsten im Kontext der Studie

Besonders im deutschsprachigen Raum werden die Begriffe Leistungs- und
Prüfungsangst synonym oder parallel mit dem der Schulangst verwendet. Ich
fasse im Rahmen der Studie schulspezifische Leistungs- und Prüfungsängste
in dem Oberbegriff Schulangst zusammen. Das theoretische Konstrukt der
Schulangst wird hier vorrangig unter pädagogischen bzw. pädagogisch-psy-
chologischen Aspekten behandelt und muss pragmatisch operationalisiert
werden.

Schulangst gilt als relativ überdauernde Bereitschaft, besonders schulische Leistungssituationen als Bedrohung wahrzunehmen „und in charakteristischer Weise darauf zu reagieren: mit dem Erleben von Magen- und Bauchschmerzen, dem Gefühl, dass man ‚nicht mehr klar denken kann‘ bis hin zur gedanklichen Vorwegnahme von Mißerfolg“ (Fend o.J., 5f.). Schulische Anforderungen werden als selbstwertbedrohlich eingeschätzt. Sie sind dabei immer auch in einem „bestimmten sozialen Kontext zu erbringen“ (Schwarzer 1981, 100).

3. Das Erhebungsinstrumentarium

Für die Untersuchung wurde ein quantitativ ausgerichtetes Fragebogeninstrumentarium konzipiert. Die Erhebungsinstrumente basieren größtenteils auf dem von Wiczerkowski / Nickel / Janowski et al. konzipierten „Angstfragebogen für Schüler“, kurz AFS (1981). Die dort enthaltenen Angstskalen umfassen die „Annahme von zwei Aspekten des Angstphänomens, einer manifesten, allgemeinen Angst, verbunden mit sozialer Unsicherheit, und einer situationsspezifischen Angst, besonders der Angst vor Prüfungssituationen (...)“ (Wiczerkowski / Nickel / Janowski et al. 1981, 13).

Das von mir entwickelte Erhebungsinstrumentarium stellt die situativen Bedingungen, die angstaussendend auf Kinder im schulischen Kontext wirken können, ins Zentrum und ist daher auch für die um ihre Einschätzung des Ausmaßes von Schulangst bei ihren SchülerInnen gebetenen LehrerInnen eindeutig nachvollziehbar. Außerdem umfasst das dem Erhebungsinstrumentarium zugrunde liegende Angstkonstrukt sowohl psychosomatisch-physiologische als auch psychologisch-emotionale Komponenten und vernachlässigt nicht den sozialen Aspekt im Sinne des von Schwarzer geforderten Person-Umwelt-Bezugs von Angst (vgl. Schwarzer 1981).

Für die Erhebung wurden zehn Grundschulen und zehn Orientierungsstufen aus dem Bereich der Bezirksregierung Weser-Ems im nördlichen Niedersachsen anhand der vom Niedersächsischen Landesamt für Statistik in Hannover erstellten Verzeichnisse der allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen durch die Erzeugung von Zufallszahlen pseudozufällig ausgewählt. Diese insgesamt zwanzig Schulen wurden geschichtet nach den zwei Schulformen und zwei Gebietsdifferenzierungen, die als charakteristisch für den Bezirk Weser-Ems gelten dürfen. Es sind dies städtische und ländliche Regionen.

Jede der ausgewählten Schulen bekam ein Paket mit allen Unterlagen. Dazu gehörten Informationsschreiben, Instruktionen und Fragebögen für Schulkinder und Lehrkräfte in ausreichender Anzahl.

4. Ergebnisse

Das Fragebogeninstrumentarium wurde sowohl EDV-gestützt als auch deskriptiv-analytisch ausgewertet.

Die hohe Rücklaufquote – neunzehn von insgesamt zwanzig aufgeforderten Schulen haben an der Befragung teilgenommen – darf zum einen als Indikator für das große Interesse an der Fragestellung und deren Relevanz für die pädagogische Arbeit in den Schulen gewertet werden, zum anderen dafür, dass die Strukturierung des Instrumentariums stringent war und eine problemlose Bearbeitung ermöglichte. Dafür spricht ebenfalls die sorgfältige und zum allergrößten Teil vollständige Bearbeitung der Fragebögen sowohl durch die jeweiligen Schulleitungen, die KlassenlehrerInnen als auch besonders durch die SchülerInnen.

Insgesamt beteiligten sich 1744 Schulkinder und ihre 72 dazugehörenden KlassenlehrerInnen an der Befragung.

4.1 Schulangst aus der Perspektive von SchülerInnen

Zunächst die zusammenfassenden Ergebnisse für das gesamte SchülerInnen-sample:

- Die Kinder gehen insgesamt gerne zur Schule: Rund die Hälfte hat zwischen 0 und 3 Items auf der 10 Items umfassenden schulangstindizierenden Skala angegeben.
- Die Tendenz, dass die Kinder im Sinne einer sozialen Erwünschtheit antworten, ist für das gesamte Sample ebenfalls erfreulich gering: Rund 1/3 hat zwischen 0 und 4 Scores auf der entsprechenden und insgesamt 10 Items umfassenden Skala angegeben.
- Gravierender sind die Befunde der Skalen, die nach Prüfungsängsten (PA) und manifesten Ängsten (MA) fragen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass alle Schulkinder durchgängig mittlere bis höhere Werte auf diesen Skalen aufweisen: Jede/r vierte SchülerIn hat mehr als 10 Items auf der 15 Items umfassenden MA-Skala angegeben. Noch deutlicher zeigt sich das ausgeprägte Angstniveau bei der PA-Skala: Hier hat jede/r vierte

SchülerIn 12 oder mehr Items (von insgesamt 15 Items) angegeben! Diese Tendenz zeigt sich auch bei den erweiterten MA- und PA-Skalen.

Aufgesplittet nach den Einflussgrößen Schulform, Geschlecht und Region zeigen sich folgende Resultate:

- Differenzen bezüglich der Schulform: Grundschul Kinder sind genauso ängstlich wie die befragten OrientierungsstufenschülerInnen, und das, obwohl erstere lieber zur Schule gehen.
- Differenzen bezüglich des Geschlechts: Die befragten Mädchen beider Schulformen weisen höhere manifeste und prüfungsbezogene Ängste auf als Jungen.
- Differenzen bezüglich städtischer und ländlicher Regionen: Ein Einfluß des Gebiets und der Schulform auf die Angstwerte zeigt sich sehr deutlich bei OrientierungsstufenschülerInnen. OS-Schulkinder aus städtischen Regionen sind stärker belastet bezüglich der Prüfungsängste und manifesten Ängste als OS-Schulkinder aus ländlichen Regionen.

Die Befunde des SchülerInnensamples zeigen zusammenfassend betrachtet deutlich, dass schulspezifische Ängste (soweit durch das Fragebogeninstrumentarium indiziert) einen großen Belastungsfaktor sowohl für Grundschul Kinder als auch für die der Orientierungsstufe darstellen.

Ein Abgleichen mit der Eichstichprobe für den AFS von 1974 zeigt, dass die schulspezifischen Ängste von Schulkindern angestiegen sind. Besonders stark tritt die Zunahme von manifesten und Prüfungsängsten beim Vergleich der sechsten Klassen auf.

4.2 Schulangst aus der Perspektive von KlassenlehrerInnen

Itembezogene Kombinationen von SchülerInnenangaben mit den Einschätzungen ihrer LehrerInnen ergeben folgende Zusammenhänge, die die wahrgenommene Schulangst der Schulkinder aus Sicht ihrer KlassenlehrerInnen widerspiegeln:

- Ein jeweils höherer Prozentsatz der befragten männlichen Lehrer an Orientierungsstufen nimmt die von ihren Schulkindern artikulierten Prüfungsängste, aber auch die manifesten Ängste durchgängig angemessener wahr als ihre Kolleginnen.

- Die befragten Grundschullehrerinnen sind in größerem Ausmaß dazu in der Lage, Prüfungsängste und z.T. auch manifeste Ängste wahrzunehmen als ihre Kolleginnen an den Orientierungsstufen.
- Die Lehrkräfte an städtischen Schulen sehen ihre Schulkinder weniger durch prüfungs- und leistungsspezifische Ängste belastet als ihre KollegInnen an Schulen in ländlichen Regionen.

Die ermittelten Zusammenhänge zwischen den Angaben der Schulkinder und der Einschätzung durch ihre KlassenlehrerInnen zeigen deutlich, dass die befragten Lehrkräfte tendenziell dazu neigen, die von ihren Schulkindern in großem Ausmaß geschilderten schulspezifischen Leistungs- und Prüfungsängste zu unterschätzen, was besonders bei den Orientierungsstufenlehrkräften und denjenigen beider Schulformen in städtischen Regionen zu beobachten ist.

4.3 Schlussfolgerungen

Die Konsequenzen für die pädagogische Arbeit in der Schule liegen auf der Hand. Ganz oben in einem Forderungskatalog steht die diagnostische Schulung als integraler Bestandteil der LehrerInnenausbildung und -fortbildung, um die diagnostische Kompetenz und Sensibilisierung für dieses Phänomen zu stärken.

Ebenfalls wichtig ist die Intensivierung der schulpsychologischen und sozialpädagogischen Arbeit in der Schule. Die Erhebung zeigt, dass diese unterstützende Arbeit besonders in städtischen Regionen von zunehmend größerer Bedeutung sein muss.

5. Überlegungen zur Schulangstreduktion

Die vorliegende Studie weist nach, dass Schulangst ein wichtiges Thema für SchülerInnen ist und zu unrecht von der derzeitigen schulpädagogischen Forschung vernachlässigt wird.

In diesem Abschnitt möchte ich *eine* pädagogische Interventionsmaßnahme zur Schulangstreduktion vorstellen, die ich als grundlegend ansehe, nämlich die der gezielten Ermutigung von SchülerInnen durch ihre LehrerInnen. Dieses Konzept, das das sozio-emotionale Klima in der Klasse betrifft, also quasi die Mikro-Ebene eines möglichen Maßnahmenkatalogs zur Schulangstreduktion darstellt (vgl. Gudjons 1997, 263f.), erscheint sehr aktuell,

obwohl es bereits vor gut 30 Jahren speziell für die Schulsituation beschrieben wurde.¹

Das Prinzip der Ermutigung in der Erziehung leitet sich aus der Individualpsychologie bzw. -therapie ab (zur Positionsbestimmung vgl. z.B. Rattner 1963).

Tymister formuliert das Ziel einer jeden Ermutigung so: „Den Ermutigten in seinem Selbstwertgefühl mit der Zeit unabhängig machen von jeder Fremdermutigung, indem er lernt, eigene Leistungen als solche zu erkennen und anzuerkennen“ (Tymister 1979, 152).

Gerade für den Primarbereich ist dieses Prinzip von außerordentlichem Gewicht. „Die Kinder der Unterstufen sind noch damit beschäftigt, ihre Auffassungen von Schule, Schulleistungen und Schulordnung zu formen. Ermutigung auf dieser Stufe ist besonders wichtig, da sie eine so bedeutende Rolle bei der Korrektur vorausgegangener Falschauffassungen, die die Entwicklung des Lebensstils beeinflussen, spielt“ (Dinkmeyer / Dreikurs 1970, 99).

Dreikurs et al. weisen darauf hin, dass „eine präzise Definition unmöglich“ sei, denn „Ermutigung und Verstärkung sind ein komplexer Vorgang. Ihre Entwicklung hängt von vielen Umständen ab, die ständig wechseln“ (Dreikurs et al. 1976, 70). Für eine gezielte Ermutigung ist eine aufmerksame SchülerInnenbeobachtung unumgänglich; der Buchtitel von Weigert / Weigert (1996) sollte Programm sein: „Schülerbeobachtung. Ein pädagogischer Auftrag.“ Denn „Motivation durch Ermutigung verlangt eine ständige Wachheit für den richtigen Augenblick, für Tonfall und Wortwahl“. Dabei muss „Anerkennung (...) schon dem ernsthaften Versuch zukommen, auch wenn sich kein sichtbarer Erfolg einstellt“ (Weigert / Weigert 1996). Zudem kann dieselbe LehrerInnenäußerung bei einem Kind ermutigend, bei einem anderen entmutigend wirken; auch aus diesem Grund ist die genaue Beobachtung der SchülerInnen und ihrer Reaktionen Voraussetzung für Ermuti-

1 An dieser Stelle sei eine persönliche Anmerkung gestattet. Wolf-Dieter Scholz hat mich bei der Arbeit an meinem Dissertationsprojekt ermutigt, auf vorhandenes Wissen zurückzugreifen – stets mit dem mir sehr einprägsamen Hinweis bezüglich des Umgangs mit älteren Literaturhinweisen: diese seien nur aufgrund ihres älteren Verfassungsdatums nicht unbedingt die weniger beachtenswerten, denn man müsse „ja das Rad nicht immer neu erfinden“. Diese Einschätzung findet sich in neuesten Veröffentlichungen zur Psychologie der Kreativität bestätigt, wo zur Förderung des kreativen Denkens vorgeschlagen wird, „soviel Wissen über (den eigenen, d. Verf.) Bereich wie möglich“ zu sammeln. „Damit kann verhindert werden, dass das Rad zum 100. Mal erfunden wird“ (Funke 2001, 248), was die eigene kreative Leistung vermeidbar einschränkt.

gung durch ihre LehrerInnen. Auch wird betont, dass das Selbstvertrauen der / des LehrerIn eine wichtige Bedingung ist, denn ein/e selbst entmutigte/r LehrerIn kann nicht die Quelle der Ermutigung beim Kind sein. Es werden sechs Grundeinstellungen aufgeführt, die ein/e PädagogIn aufweisen sollte, um Schüler-Innen zu ermutigen (nach Neisser 1950, in Dinkmeyer / Dreikurs 1973, 58; vgl. auch Keller / Thewalt 1990, 33ff.):

- „1. Du gehörst zu denen, die es schaffen.
2. Ein Versuch kann nicht schaden. Versagen ist kein Verbrechen.
3. Man sollte viele Möglichkeiten für erfolgreiche Leistungen schaffen. Die Maßstäbe sollten nicht so hoch sein, dass Kinder ihnen nie gerecht werden können.
4. Jeder einigermaßen geglückte Versuch sollte anerkannt werden. Es ist wichtig, Vertrauen in die Fähigkeit des Kindes, etwas zu vollbringen, zu setzen und dies auch zu zeigen.
5. Man muss ein Kind so anerkennen, wie es ist, und es gern haben, damit es sich selbst auch gern hat.
6. Man sollte gewisse Rechte gewähren.“

Außerdem werden spezielle Ermutigungstechniken vorgeschlagen, die dem Kind helfen sollen, „Mut, Verantwortungsgefühl und Fleiß“ und damit ein höheres Selbstwertgefühl zu entwickeln (Dinkmeyer / Dreikurs 1973, 60; vgl. auch 60ff.):

„Ein Erzieher, der ermutigt,

1. schätzt das Kind, so wie es ist;
2. zeigt Vertrauen in das Kind und schenkt ihm dadurch Selbstvertrauen;
3. glaubt an Fähigkeiten des Kindes, gewinnt sein Zutrauen und fördert sein Selbstbewußtsein;
4. zeigt Anerkennung für eine gute Leistung oder eine ehrliche Bemühung;
5. nützt die Gruppe, um die Entwicklung eines Kindes zu fördern und zu begünstigen;
6. gliedert die Gruppe so, dass jedes Kind seinen Platz hat;
7. hilft bei der Entfaltung von Fertigkeiten in regelmäßigen und psychologisch gestuften Abständen, die einen Erfolg erlauben;
8. erkennt und konzentriert sich auf die starken Seiten und guten Anlagen;
9. wertet die Interessensgebiete des Kindes aus, um den Lernprozeß zu beschleunigen.“

In diesem Zusammenhang werden Parallelen zum gesprächspsychotherapeutischen Ansatz und dem daraus resultierenden Basisverhalten nach Rogers deutlich (z.B. Rogers 1974).

Besonderer Wert ist also darauf zu legen, SchülerInnen nicht zuletzt durch die Initiierung bestimmter Gruppenerlebnisse zu zeigen, dass „Versagen (...) kein Verbrechen (ist)“ (Dinkmeyer / Dreikurs 1973, 58). Damit erweist sich das pädagogische Prinzip der Ermutigung von großer und aktueller Wichtigkeit.

Entscheidend ist die Differenzierung zwischen Ermutigung und Lob. Beim Lob steht die oder der im Mittelpunkt, die oder der das Lob verteilt. Dadurch wird die persönliche Abhängigkeit zur lobenden Person, in der Schulsituation also die/der LehrerIn, gefördert. Bei der Ermutigung hingegen steht die Beziehung des Kindes zu seiner Tätigkeit im Vordergrund; wer die Ermutigung ausspricht, ist im Gegensatz zum Lob von untergeordneter Bedeutung. „Lob bezieht sich auf den Handelnden, Ermutigung erkennt die Handlung an“ (Dreikurs et al. 1976, 78), wie folgende Beispiele illustrieren:

„Ich bin stolz auf dich, weil du so gute Noten hast!“ (Lob)

„Ich freue mich, dass du so gerne lernst!“ (Ermutigung)

„Das hast du toll gemacht!“ (Lob)

„Ich mag dein Bild. Du hast so schöne leuchtende Farben ausgesucht.“ (Ermutigung).

Ermutigen heißt also, die Tätigkeiten des Kindes aufgrund präziser Beobachtung mit präzisen Verben zu charakterisieren. Bergk fasst dieses Prinzip griffig zusammen: „Beschreiben statt loben“ (2001, 4).

Der bewußte Umgang mit Ermutigungen gemäß der genannten Abgrenzung zum Lob liefert m.E. zudem einen wichtigen Beitrag für die Psychohygiene der Lehrkraft. Gerade im Primarbereich fordern die Kinder viel „Lob“ im weitesten Sinne des Wortes, so dass die Lehrerin oder der Lehrer als Person immer wieder im Vordergrund steht und somit häufig überfordert wird. Viele LehrerInnen fühlen sich ohnehin häufig im Dienste eines positiven, vertrauensvollen Klassenklimas geradezu gezwungen, ihre SchülerInnen zu loben. Ermutigungen jedoch stellen die sachliche Ebene in den Vordergrund und tragen so zu einer Entlastung der Person der Lehrkraft bei.

Resümierend bleibt sowohl im Hinblick auf die Wahrnehmung von Schulanxiety durch LehrerInnen als auch auf die Anwendung von spezifischen Maß-

nahmen zur Reduktion solcher Schulängste von SchülerInnen festzuhalten, dass die Rousseausche Forderung: „Fangt also damit an, eure Schüler besser zu studieren, denn ihr kennt sie bestimmt nicht“ (Rousseau 1995, 6) auch 250 Jahre nach ihrer Verfassung von aktueller pädagogischer Bedeutsamkeit ist.

Literaturhinweise

- BERGK, M.: Beschreiben statt loben. In: Die Grundschulzeitschrift 144, 2001, 4.
- BÖTTCHER, W. / KLEMM, K. (HG.): Bildung in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich, Weinheim / München 1995.
- DINKMEYER, D. / DREIKURS, R.: Ermutigung als Lernhilfe, Stuttgart 1973.
- DREIKURS, R. / GRUNWALD, B.B. / PEPPER, F.C.: Schülern gerecht werden. Verhaltenshygiene im Schulalltag, München / Berlin / Wien 1976.
- ENGEL, U. / HURRELMANN, K.: Psychosoziale Belastung im Jugendalter. Empirische Befunde zum Einfluß von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe, Berlin / New York 1989.
- FEND, H.: Entwicklung im Jugendalter. Angst in der Schule. Arbeitsbericht 2, Konstanz o. J..
- FUNKE, J.: Kreatives Denken als Interaktionsprozess. Zur Psychologie der Kreativität. In: Forschung und Lehre 5, 2001, 246 ff..
- GEIBLER, R.: Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland. In: Geißler, R. (Hg.): Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland, Stuttgart 1994, 111-159.
- GUDJONS, H.: Pädagogisches Grundwissen, Bad Heilbrunn 1997.
- HURRELMANN, K.: Familienstreß. Schulstreß. Freizeitstreß. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche, Weinheim / Basel 1990.
- HURRELMANN, K. / BRÜNDEL, H.: Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München 1994.
- KELLER, G. / THEWALT, B.: Praktische Schulpsychologie... Heidelberg 1990.
- LEMPF, R.: Die Belastung der Familie durch die Schule. In: Pädagogik 46, 1991, 25-27.

- MANSEL, J. / HURRELMANN, K.: Alltagsstreß bei Jugendlichen. Eine Untersuchung über Lebenschancen, Lebensrisiken und psychosoziale Befindlichkeiten im Statusübergang, Weinheim / München 1994.
- RATTNER, J.: Die Individualpsychologie Alfred Adlers, München 1963.
- ROGERS, C.: Lernen in Freiheit, München 1974.
- ROUSSEAU, J.J.: Emil oder Über die Erziehung. Paderborn 1995 (12. Aufl.).
- SCHWARZER, R.: Stress, Angst und Hilflosigkeit. Die Bedeutung von Kognitionen und Emotionen bei der Regulation von Belastungssituationen, Stuttgart / Berlin / Köln / Mainz 1981.
- TYMISTER, H.J.: Schule – Lernzielbestimmung oder eigene Zielwahlmöglichkeit. In: Brandl, G. (Hg.): Vom Ich zum Wir. Individualpsychologie konkret, München / Basel 1979, 144-154.
- WEIGERT, H. / WEIGERT, E.: Schülerbeobachtung. Ein pädagogischer Auftrag, Weinheim / Basel 1996.
- WIECZERKOWSKI, W. / NICKEL, H. / JANOWSKI, A. / FITTKAU, B. / RAUER, W.: Angstfragebogen für Schüler (AFS) 1974 und 1981.

Autorinnen und Autoren

Kolja Briedis (1975)

Dipl.-Päd., Doktorand im Fachbereich 1 Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Wiss. Mitarbeiter im Forschungsprojekt „Familienvorstellungen von Kindern und Jugendlichen“.

kolja_briedis@web.de

Martin Bröking-Bortfeldt (1952)

Dr. phil., Universitätsprofessor für evangelische Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Regensburg.

martin.broeking-bortfeldt@theologie.uni-regensburg.de

Friedrich W. Busch (1938)

Dr. phil., Universitätsprofessor für Pädagogik mit den Schwerpunkten Historische und Vergleichende Bildungsforschung im Fachbereich 1 Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Honorarprofessor für Historische Bildungsforschung an der Technischen Universität Dresden.

friedrich.busch@uni-oldenburg.de

Regina I. Erdmann (1968)

Dipl.-Päd., Doktorandin im Fachbereich 1 Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Wiss. Mitarbeiterin im Forschungsprojekt der DFG „Wissenschaftsorientierte Bildungsarbeit unter den Bedingungen der deutschen Teilung“.

regina.erdmann@uni-oldenburg.de

Mark Euler (1973)

MA Politikwissenschaft, Doktorand im Fachbereich 1 Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

mark.euler@mail.uni-oldenburg.de

Karl-Heinz Funke (1946)

Bundeslandeswirtschaftsminister a. D., Präsident des Oldenburgisch-Ostfriesischen Wasserverbandes Brake (OOWV).

petrafunke@gmx.de

Siegfried Grubitzsch (1940)

Dipl.-Psych., Dr. rer. nat., Professor für Psychologie mit dem Schwerpunkt Psychologische Diagnostik und Präsident der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

siegfried.grubitzsch@uni-oldenburg.de

Anke Hanft (1953)

Dr. rer. pol., Universitätsprofessorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung im Fachbereich 1 Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Wissenschaftliche Leiterin des Wolfgang-Schulenberg-Instituts für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung in Niedersachsen (ibe).

anke.hanft@uni-oldenburg.de

Hanna Kiper (1954)

Dr. phil., Universitätsprofessorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Theorie und Praxis des Sekundarbereiches 1 im Fachbereich 1 Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

hanna.kiper@uni-oldenburg.de

Heinz-Dieter Loeber (1942)

Dipl.-Soz., Dr. phil. habil., Privatdozent und Akademischer Oberrat im Fachbereich 3 Sozialwissenschaft, Institut für Soziologie, der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

loeber@hrz1.uni-oldenburg.de

Ines Oldenburg (1972)

Dr. phil., Schulleiterin an einer Grund- und Hauptschule. Lehrbeauftragte im Fachbereich 1 Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
oldenburgines@gmx.de

Herbert Schwab (1943)

Dr. phil., Privatdozent für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weiterbildung im Fachbereich 1 Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
Sprecher der Fachgruppe Pädagogik.
herbert.schwab@uni-oldenburg.de

Klaus Winter (1943)

Dipl.-Päd., Dr. phil., Professor für Schulpädagogik im Fachbereich 1 Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaft 1.
klaus.winter@uni-oldenburg.de

Andrä Wolter (1950)

Dipl.-Päd., Dr. phil., Universitätsprofessor für Organisation und Verwaltung im Bildungswesen an der Technischen Universität Dresden.
awolter@rcs.urz.tu-dresden.de