

NOUVELLE ÉCOLE DE PRESTIDIGITATION SANS APPAREILS

HAUTE MAGIE

PHYSIQUE

ILLUSIONS

BILLARD MAGIQUE

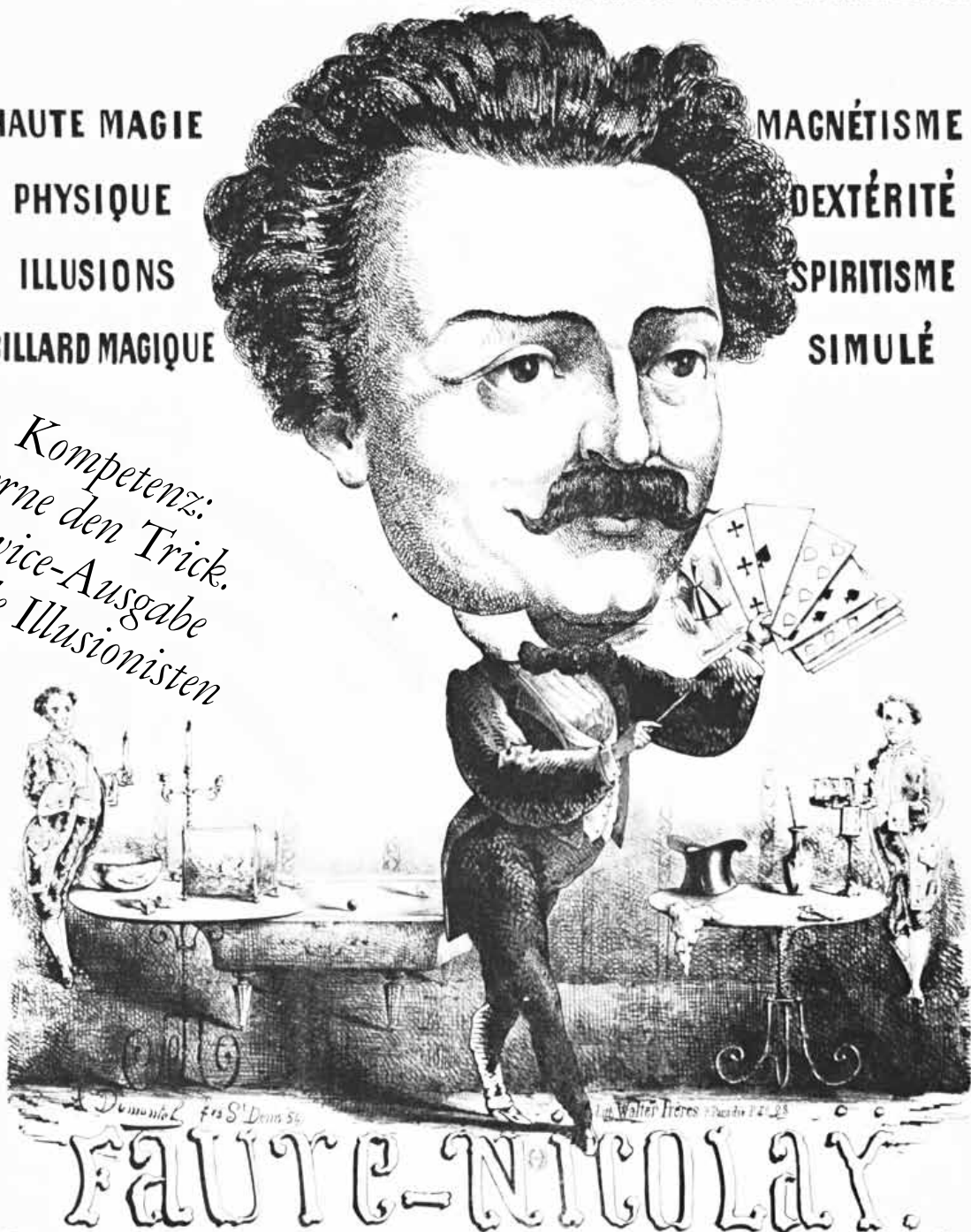
MAGNÉTISME

DEXTÉRITÉ

SPIRITISME

SIMULÉ

*Kompetenz:
Lerne den Trick.
Service-Ausgabe
für alle Illusionisten*



Physicien prestidigitateur, agréé des Cours de France, du Nord et de l'Orient.

UN!MUT

Nr. 222 · Januar 2014

Sich mit Kompetenz zu schmücken, sieht schick aus, gerät aber schnell zur Anmaßung (2-3). An der Universität tanzt der studentische Kunde mittlerweile nach scheinbar kompetenten Pfeifen, auf die man besser pfeifen sollte (4-5). Gerät der Student mal aus dem Takt, findet er bisweilen kompetente Hilfe (6-8). Oft allerdings erscheint das Kompetenzgerede selbst wenig kompetent (9-11). Wie man Schreibhemmungen überwindet (12) oder ein guter Lehrer wird (13-14), ist jedenfalls nicht einfach in einem

Kompetenz-Kurs zu erlernen. Auch die Pädagogik selbst lernt immer noch dazu, korrigiert Irrwege (15-16) und entwickelt ihre Metaphorik weiter (16-17). Ganze Völker erziehen zu wollen (18-19) oder sich vor der Konfrontation mit der Angst zu fürchten (20-21), ist lange überholt. Wer glaubt, bereits kompetent zu sein, muss noch viel lernen. Vielleicht ist Selbstkritik die eigentliche Kompetenz, die es an der Universität zu lernen gilt (22).

die Redaktion

Steffen Studiosus, Student in Heidelberg: Das angemessene Ich.

Das Jahr war dahingeflogen, kaum, dass Steffen Studiosus wusste, wie das hatte geschehen können. Es war ihm, als sei er im Meer der Studenten, im Strudel der Universität untergegangen. – Der Leser erinnert sich (un!mut 2/2012, Nr. 215): Wir ließen unseren Helden am Heidelberger Hauptbahnhof zurück, wo er – die Sonne ging bereits auf – müde und glücklich nach dem ersten Tag als Student auf den Zug nach Hause wartete.

So sehr sich Steffen auch bemüht hatte, aus der Masse der Studenten herauszustechen, so wenig war es ihm gelungen, sich den gesichtslosen Anderen in seiner ganzen Unverwechselbarkeit begreiflich zu machen. Dabei hatte er zu bewährten Mitteln gegriffen, um sichtbarer zu werden, und einen einzigartigen *Curriculum Vitae* hinter sich gebracht: Esel-Paragliding an der Côte d'Azur, Entwicklungshilfe in Ludwigshafen-Gartenstadt, Praktikum bei Alnatura-Marketing.

In Philosophie und BWL hatte er nur die besten Pflichtkurse belegt, sich Schein und Segen nur von ausgewählten Professoren geben lassen. Und doch, und hier seufzte Steffen so laut auf, dass die Taube über ihm zu gurren anfang, war ihm der ganz große Wurf noch immer nicht gelungen. Der alte Schlendrian! Was konnte man da schon machen? Da es leise zu schneien begann, spannte er den Schirm auf und zog sich die Decke fester über den Kopf.

Die Kammer hatte er sich schön zugerichtet. Steffens Nachttisch bestand aus luftig gestapelten Büchern, darauf eine Kochnische mit Mikrowelle. Die Kleider baumelten leicht vom Wind bewegt an Bügeln von der Decke. Die meiste Zeit verbrachte Steffen im Bett, auf den Polstern, die auf den Dielen ausgebreitet waren, auf den immer schon defekten Heizkörpern lagerten Pakete mit Nudeln. Selbst die Dachziegeln waren verrutscht, sodass die Taube, mit der er sich die Wohnung teilte, bald weiß war vom Schnee.

Steffen lugte unter der Decke hervor: Hier und da lagen die Blätter lose vom Wind verteilt. Die nächste Hausarbeit. Mit einem Ruck schlug er die Decke zurück, dass der Schnee von den Flügeln der erschrockenen Taube aufstob. Mehr Selbstdisziplin! Genug der Träumerei! Höhere Effizienz war dringend notwendig, wollte Steffen endlich werden, wer er war, und seine Träume verwirklichen. In seinem allzu liberalen Elternhaus hatte er das alles ja nicht lernen dürfen.

Nicht länger in dieser merkwürdigen Zeitschrift blättern, die diese Linken immer vor Mensa und Bibliothek verteilten! Keine ewigen Tischgespräche mehr bei Bier und Erdnüssen! Überhaupt: schneller essen, effektiver stoffwechseln, mehr Netto vom Brutto. Erwachsen zu werden, hieß schließlich, die Zügel selbst in die Hand zu nehmen. Antiautoritäre Erziehung: Ein paradoxes Konzept musste ja

verwirrte Kinder hervorbringen, die sich nicht im Griff hatten. Da durfte man die Peitsche nicht vergessen.

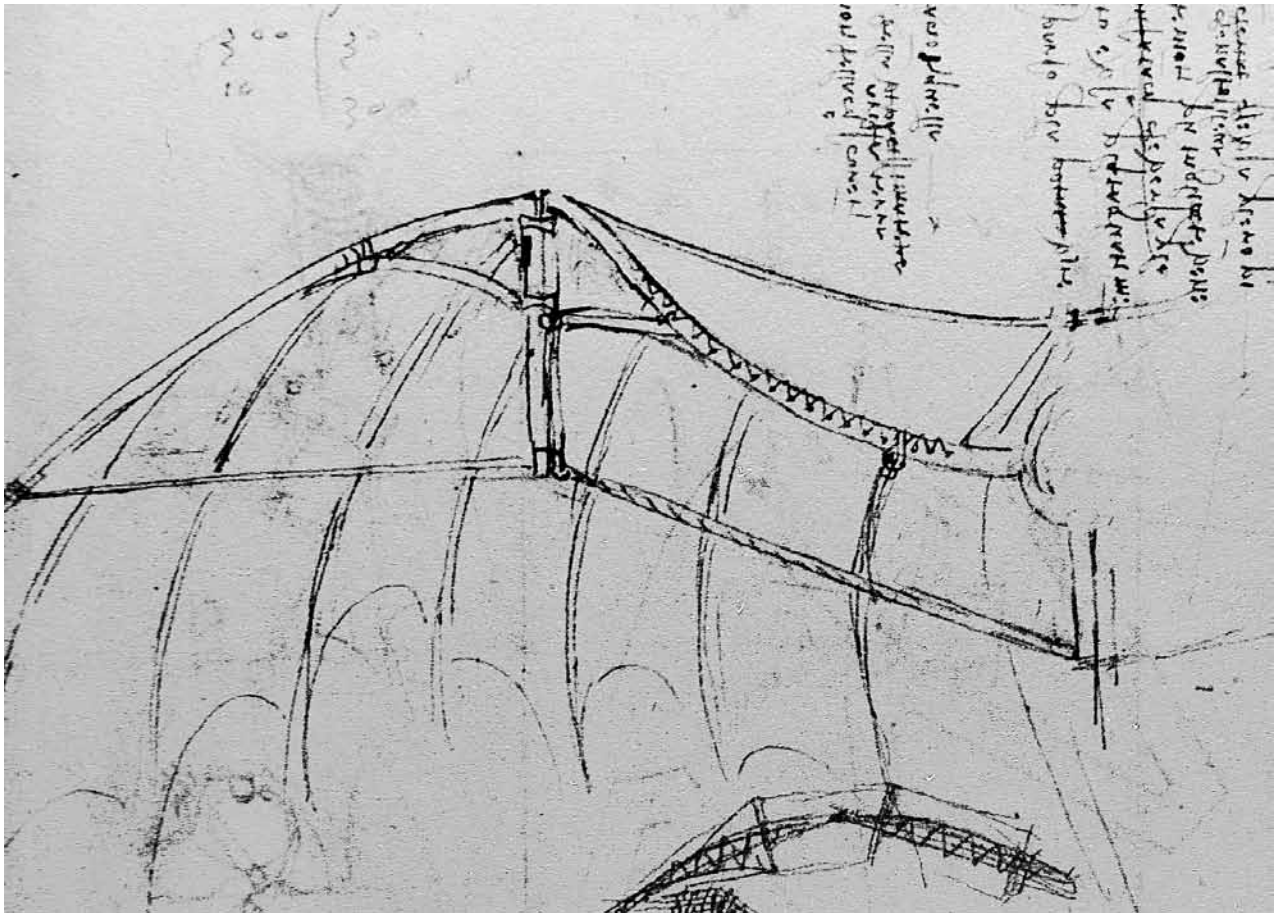
Wie aber sich selbst auf die Schliche kommen, wie sich selbst überlisten und erziehen? Da er es selbst nicht fertigbrachte, musste es ein anderer für ihn tun. Es musste jemanden geben, der wusste, was er tat, jemanden, der ihm auf die Finger schaute. Steffen brauchte dringend und zeitnah mehr Rückmeldung, er hungerte nach *Feedback*, nach mehr Evaluation: nach einem persönlichen Schutzmann und Tutor. Nach einem, der auf das Zeitmanagement achtete, wenn er selbst nicht die Zeit dafür fand, auf seine Ernährung, den Lerneifer. Der ihn an den Schreibtisch kettete, damit er endlich diese Hausarbeit ...

Die Studienberatung, die *Soft-Skill*-Kurse, auch all die anderen Schulungen und *Workshops* hatten ihn nicht weitergebracht. Selbst der Betreuer seiner Hausarbeit wollte ihn nicht rund um die Uhr betreuen, wie es angemessen wäre. Manchmal musste er eine halbe Stunde auf Antwort warten, wenn er ihm eine Mail geschrieben hatte! Menschlich-Allzumenschlich! Von der Universität war in dieser Hinsicht nichts zu erwarten. Anwesenheitslisten, *Credit-Points*: Sie war viel zu vertrauensselig, wo sie doch vielmehr aktiv die Studenten in ihrem Lernverhalten unterstützen sollte. Wer, wenn nicht die Universität, war dazu da, alles in die richtigen Bahnen zu lenken?

Zuerst einmal musste Steffen sicherstellen, dass er nichts mehr unbeobachtet tun, nichts mehr verschleiern konnte. Balancierend auf dem Hocker, dem ein Bein fehlte, deckte er die losen Ziegeln ab, sodass der Schnee in dicken Flocken hereinfiel und der Mond ungehindert sein Licht in die Kammer goß. In alle vier Wände schlug er ein quadratisches Loch, das er Stück um Stück vergrößerte, sodass es zuletzt die ganze Breite der Wand einnahm. Wenn er jetzt das Licht brennen ließ, würde man ihn von der Straße aus jederzeit sehen. Da würde die Prokrastination lange auf sich warten lassen.

Beruhigt verkroch sich Steffen unter die Bettdecke und verfiel in halkyonischen Träumen. Von einem plötzlichen, scharfen Schmerz schreckte er auf. Es sei nun an der Zeit, zu handeln. Die Taube thronte auf seinem Arm und verkündete kurz und bündig, wie die Angelegenheit abzumachen sei. Steffen sah die Notwendigkeit, einzuwilligen, rasch ein. So unterschrieb er den Kontrakt mit all seinen eingeschlossenen Klauseln, nachdem er ihn rasch überflogen hatte, ohne weitere Bedenken. Es war gut, dass einer wachte.

Gegenüber Steffens Flehen, das er in den ersten Tagen noch vorzubringen wagte, war die Taube unerbittlich: Was immer er tat, sie deckte es unnachsichtig auf. Sie verfolgte Steffen ohne Unterlass, beobachtete ihn durchs Fenster,



»Sind die Kinder klein, müssen wir ihnen helfen, Wurzeln zu fassen. Sind sie aber groß, müssen wir ihnen Flügel schenken.«

lugte von den Dachrinnen auf ihn hinab. Bald schon hatte sich die Taube, um effektiver ihren Dienst verrichten zu können, in Steffens Jackentasche eingenistet, wo sie ihn mit Gurren und rhythmischen Bewegungen unermüdlich zur Disziplin rief. Die fröhliche Wissenschaft füllte so Steffens gesamten Tag gleichmäßig aus.

Die Taube saß ihm auf der Schulter und gurrte aufgeregt, wenn er beim Lernen zu schnell umblätterte oder bei den Abbildungen zu lange verweilte. Sie flatterte mit den Flügeln, wenn Steffen schon wieder Nudeln *bianco* essen wollte. Den Fernseher schaltete sie umgehend ab, wenn noch etwas anderes zu erledigen war. Abends deckte sie ihn zu, sang eines von siebzig Millionen Liedern ab, und wachte über die Regelmäßigkeit seiner REM-Phasen.

So ging für Steffen alles in die richtige Richtung. Er fühlte sich unendlich leicht und wie von einer großen Last befreit. Endlich konnte Steffen sich ganz dem Schein widmen und schaffte es, die Hausarbeit fristgerecht abzugeben. Nun war es ihm möglich, sich ganz und gar auf die anstehende Vorlesungsprüfung zu konzentrieren. Es gab da nur ein Problem, das die Taube ihm vielleicht nicht zu lösen vermochte, und das sie auch gar nicht erst zu erfassen schien. Steffen aber hielt es stundenlang wach.

Er achtete darauf, dass sein Atem gleichmäßig weiterging, damit die Taube seine Unruhe nicht registrierte. Immerzu musste er an Barbara denken. Barbara, die immer erst kurz vor Schluss in die Vorlesung kam, die hinten an-

derthalb Stunden Zeitung las, während er sich unauffällig den Kopf verdrehte, um einen Blick auf sie zu erhaschen. Wie sollte er sich da auf das Wesentliche fokussieren? Sie sah er scharf, den Rest Welt dagegen wie im Nebel. An Lernen war kaum zu denken.

Es vergingen Tage und Wochen, in denen Steffen sich doch eigentlich auf die Prüfungen vorbereiten sollte, sich aber immer wieder Barbaras Gesicht vor sein inneres Auge schob, seine Gedanken unnütz umherirrten, in denen er sich nur mehr auf den Moment freute, wo Barbara zur Tür hereinschlich und sich in die letzte Reihe setzte. Immer scheußlicher erschien ihm die Taube, immer deutlicher spürte er aber auch, dass er bei dieser Ablenkung Gefahr lief, ein fast mittelmäßiger Student zu werden. Steffen aber war ein Übergang, ein Selbst-Überwinder ...

Die Taube in der Hemdtasche mahnte gurrend zum unverzüglichen Aufbruch, aber Steffen zögerte. Hinten im Saal nestelte Barbara an ihrem schwarzen Mantel herum, als wartete sie darauf, dass jemand käme und sie anspräche. Die verstohlenen Blicke hatten sich gehäuft, die geheimen Zu- und Abwendungen ein Einverständnis offenbart, das kaum mehr zu leugnen war. Als Barbara aus dem Nebel wie eine Epiphanie auf ihn zukam, gurrte die Taube und lauterte mit rhythmischen Bewegungen. Steffen tat das einzig Richtige.

Gregor Babelotzky

Total customer care – wollen wir das? An der Universität?

»Wo Unterweisung zur bloßen Anweisung wird, ist sie schon Anweisung zur Stummheit und Stumpfheit geworden.«¹

Das baden-württembergische Ministerium für Wissenschaft nimmt sich im neuen, umstrittenen² Entwurf vom Oktober 2013 zur Änderung des Hochschulgesetzes vor, »das Leitbild der unternehmerischen Hochschule«³ abzulösen. Das ist lobenswert, denn diese Vorstellung, die spätestens durch die Bologna-Reformen Wirklichkeit geworden ist, herrscht unbehelligt in ganz Europa, und die Politik schien bisher nicht viel gegen die Umwandlung der Universität in ein marktgesteuertes Gebilde tun zu wollen. Ob die 265 Seiten des Entwurfes allerdings tatsächlich Vorschläge enthalten, die diese Zielsetzung erfüllen und der Universität in dieser unserer Ecke Deutschlands zukünftig einen unabhängigeren Kurs geben können, wird von Beobachtern bezweifelt. Bereits die Tatsache, dass dort von 5-Jahres-»Struktur- und Entwicklungsplänen«⁴ die Rede ist, verspricht wenig Gutes; hinter dieser Wendung versteckt sich immer noch der Gedanke, dass die Universität den Gesetzen der Wirtschaft gehorcht, dass sie steuerbar ist, und dass ihre »Ergebnisse« vollständig begutachtet, geprüft und kontrolliert werden können und sollten. Deshalb soll auch der aufwendige und kostenspielige Qualitätssicherungsapparat laut des Entwurfes weiter gestärkt werden.

Das ministeriale Papier scheint also von einem Widerspruch zwischen Satzung und Umsetzung zu leben; aber auch *wenn* es dem neuen Gesetz gelingen sollte, mehr Freiraum zu schaffen – ist die Verwaltung unserer Universität noch fähig, von ihm Gebrauch zu machen, um mehr Freiheit zu schaffen, anstatt sie äußeren Interessen preiszugeben? Sind wir, die Studenten, ältere sowie neu immatrikulierte, uns noch dessen bewusst, dass wir auf diese Freiheit, etwa in der Gestaltung unseres Lehrplans, ein Recht haben sollten (d.h. auch: Freiheit vom Modullabyrinth)? Sind wir noch dazu fähig, Bildung statt Ausbildung zu fordern? Wie tief hat sich nach all diesen Jahren, bei angepassten Hochschullehrern und Erstsemestlern, die nichts anderes als dieses System kennen, die Überzeugung eingenistet, dass die Universität tatsächlich nicht mehr oder weniger zu bieten hat als die Vorbereitung auf einen Job, das Erzeugen von »kompetenten« Arbeitskräften für den Markt? Haben Studenten – während viele Professoren sich den neuen Bedingungen angepasst haben und sich im Wettbewerb mit anderen Hochschulen von

Marketingexperten beraten lassen, um das Angebot *sexier* zu gestalten – unbewusst (und deswegen stillschweigend) die ihnen aufgezwungene Rolle als »Kunden« der Universität angenommen, sie sich gar einverleibt?

Kundenorientierung

Die Vorstellung des Studenten als Kunden, ein Pendant zu der der Universität als Unternehmen, ist seit einigen Jahren im Umlauf. Positiv besetzt taucht sie auf bei Anhängern einer auf dem (Ausbildungs)Markt agierenden Universität, die junge *students-to-be* umwerben und deren Zufriedenheit sie nach der Immatrikulation aufrechterhalten muss; mit negativer Konnotation findet sich diese Wendung hingegen bei den Kritikern der Studiengebühren, durch die die Studenten eben erst zu Kunden *gemacht* würden. Letzteres hieße aber, dass die Abschaffung der Studiengebühren diesen Trend zum Verschwinden gebracht hätte: was ich bezweifle.

Kunde wird man nicht nur, indem man für etwas Geld bezahlt – gerade heute, in einer Zeit, in der man immer mehr mit digital gelieferten Daten zahlt, sollte man von einer solchen naiven Auffassung Abstand nehmen können. Und da wir inzwischen alle irgendwo Kunden sind, ist es nicht schwer, sich einen Reim auf die Verfasstheit dieser Daseinsform zu machen. Ausschlaggebend scheint mir der Aspekt zu sein, dass man glaubt, etwas zu wollen, sich etwas zu wünschen, und dass man überdies davon überzeugt ist, dieser Glaube komme aus einem selbst, mache den eigenen Geschmack aus; dabei sind die meisten Wünsche, die wir in Bezug auf erwerbliche Güter hegen, das Ergebnis einer Fernsteuerung, unseres Ausgesetztseins an endlose Wellen von Werbung und sozialem Druck. Dieses strukturelle Merkmal bleibt aber zumeist unausgesprochen, und die Firmen gewinnen ihre *target audiences*, indem sie versichern, dass ihnen nur die Erfüllung unserer innigsten Wünsche am Herzen läge. Die Fähigkeit, die Manipulation wahrzunehmen, wird so subtil und zielsicher geschwächt, der Kunde ist zufrieden und ahnungslos. Und: Ein Kunde rebellierte nicht, denn er hat's nicht nötig; er will ja schließlich, was ihm angeboten wird.

1 Werner Hamacher, *Freistätte*. Zum Recht auf Forschung und Bildung, in: Johanna-Charlotte Horst, Johannes Kagerer, Regina Karl u.a. (Hrsg.), *Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität* (Zürich 2010), 227.

2 Vgl. Jürgen Kaube, *Sie sagen Zukunft, sie meinen Steuerung*, in: FAZ, 12. Dezember 2013.

3 Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (Hrsg.), *Drittes Gesetz zur Änderung hochschulrechtlicher Vorschriften* (Drittes Hochschulrechtsänderungsgesetz – 3. HRÄG). Entwurf. Stand: 15. Oktober 2013, 2.

4 Ebd., 22.

5 Immanuel Kant, *Kritik der praktischen Vernunft*, A 56.

Der studentische Kunde

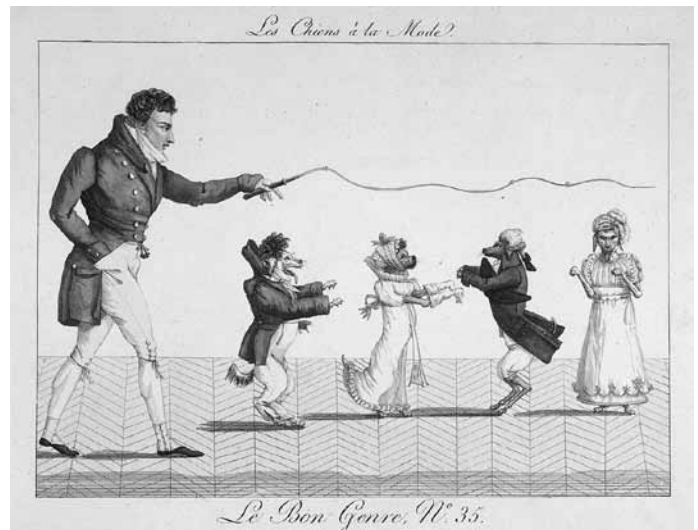
Trotz Abschaffung der Studiengebühren hat sich auch die Universität dem Diktat der vermeintlichen Wunscherfüllung angeschlossen. Die Lehrpläne sind das Angebot (eben: Lehrangebot) geworden, durch das der Traum einer erfolgreichen Karriere verwirklicht werden kann – deswegen werden sie immer »praxisorientierter«, deswegen schrumpfen die Inhalte und treten die Kompetenzen in den Vordergrund. Es wird versprochen: wenn Du Dich an die Module hältst und nach max. 5 Jahren Studium im Eiltempo Dein Master-Diplom in der Hand hast, wirst Du zu dem werden, der Du werden möchtest. Mehr Erfolg, weniger Freiheit, mehr Lenkung, aber zu einem guten Zweck.

Dazu kommt noch ein kleiner Trick: die Studiengangbefragungen. Durch eine scheinbar basisdemokratische Praxis erzeugt man die Illusion der Beteiligung; man lässt an die Möglichkeit glauben, durch ein Kreuz im Kästchen Änderungen herbeiführen zu können. In Heidelberg trägt das System den schönen Namen *heiQuality*; die Studiengänge werden nach einem Ampelsystem (grün: alles ok; gelb: da muss was geändert werden; rot: geht gar nicht) bewertet und, je nach Ergebnis, nach *Wunsch* der Studenten gebührend reformiert. Doch eigentlich bewegt man sich, wenn man diese Fragen beantwortet, bloß auf vorgezeichneten Bahnen. Und außerdem: Sind die studentischen Kunden, bist Du, dem nur noch erzählt wird, dass ECTS-Punkte und Referate und Praktika heilig sind, wirklich noch in der Lage, beispielsweise den Arbeitsaufwand einzuschätzen, der nötig ist, um sich ein bestimmtes Wissen anzueignen, so wie der Bewertungsfragebogen es verlangt? Ist es uns mittlerweile nicht sehr schnell »zu viel«? Schon die Tatsache, dass suggeriert wird, man könne diesen »Aufwand« überhaupt quantifizieren, ist sehr bedenklich – dennoch ist es uns zur Gewohnheit geworden, und wir meinen oft, mehr darüber zu wissen als jemand, der sich Jahre mit dem zu erlernenden Gegenstand auseinandergesetzt hat.

Das ist eben der Haken daran, den Kundenbegriff in das Universitätsleben einzuführen, egal ob explizit oder implizit; deswegen finde ich es problematisch, wenn Studenten das Lehrangebot mitbestimmen dürfen und dann »mehr Didaktik«, »mehr berufsvorbereitende Veranstaltungen« oder Ähnliches fordern, statt bessere, niveauvollere Lehre und weniger bürokratische Schikane: Geht es beim Lernen überhaupt um so was wie Wunscherfüllung und Entgegenkommen? Ist da nicht eher Herausforderung, aber auch Hierarchie und ab und zu sogar Kränkung vonnöten? Wissen wir, Studenten der neuen Generation, um die Würde des Lernens und des Studiums, die »über allen Preis erhaben«⁵ ist und sich nicht anhand von Maßstäben wie künftiger Erfolg und Einsetzbarkeit auf dem Markt verwerthen lässt?

Ein altmodischer Aufruf

Wenn Passivität und Manipulierbarkeit die Hauptmerkmale eines zeitgenössischen Kunden sind, dann ist der heutige Student sicherlich einer. Er ist sich nicht mehr darüber im Klaren, was er von der Institution Universität fordern kann, außer – traurig aber wahr – es geht um Vereinfachung des Lehrangebots oder um Rabatt auf irgendetwas (Studiengebühren, Semesterticket – letzteres fordert der StuRa; welch hochambitionierte Ziele!).



Dressur

Und er ist ängstlich: Auch wenn er weiß, das etwas nicht ganz so stimmt, traut er sich nicht, seine Stimme hören zu lassen, denn man könnte benachteiligt werden, die Studienzeit könnte sich verlängern, Punkte könnten aberkannt werden...

Oder er ist indifferent, was sogar schlimmer ist: Der Einsatz lohnt sich nicht, wenn man sich in drei oder fünf Jahren eh aus dem Staub macht, ab auf den Markt – *it's none of my business*.

Politik, Wirtschaft und Universitätsverwaltung haben es geschafft (ob willentlich oder nicht, sei dahingestellt), die politische Kraft der Studenten zu entschärfen, ihnen das Bewusstsein für ihre Rolle innerhalb der Gesellschaft, für die Rolle der Universität und für ihre unabdingbare Freiheit zu nehmen – und zwar durch Überangebot und Überbeschäftigung, indem sie die Studenten durch Module über Module, Versprechen über Versprechen langsam erdrosseln, und ihnen dabei das Lied der Beiteiligung mittels Kreuzchen und Ampelfarben singen.

Wäre es nicht an der Zeit, anspruchsvollere statt leichtere Seminare, freiere Themenwahl statt gesteuerte zu fordern? Heute käme es einer Revolution gleich, sich auf das wahre Lernen zu konzentrieren, das unabhängig von jeglichem Zweck und jeglicher Zukunftsperspektive (außer der der Wissensvermittlung) verharrt und im Gespräch, im Austausch, im Seminar und in der Bibliothek seinen Ort hat. Kunde an der Universität bin ich nur dann nicht, wenn ich meine Motivation zum Lernen von extrinsischen Versprechen befreie.

Und auch wenn die Lehrkräfte resignieren, wenn sie stumpf geworden sind und nicht zuhören (wollen): Es gibt noch genug zu fordern, auch von sich selbst; man braucht nur den Mund laut genug aufmachen – und ich meinerseits würde mich freuen, mich in meiner pessimistischen Sicht auf den heutigen Durchschnittsstudenten widerlegt zu sehen.

Chiara Westermann

Für alle, die das Thema vertiefen wollen, weisen wir auf die bei diaphanes erschienene Reihe »Unbedingte Universitäten« hin:

- Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee, Zürich 2010.
- Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität, Zürich 2010.
- Bologna-Bestiarium, Zürich/Berlin 2013.
- Jenseits der Exzellenz. Eine kleine Morphologie der Welt-Universität, Zürich 2010.

Philosophie als Übung und Beruf

Javier Álvarez-Vázquez ist Dozent am Philosophischen Seminar und bietet für Studenten der Philosophie darüber hinaus ein ›Wissenschaftscoaching‹ an. Grund genug für uns, ihn für dieses Themenheft Didaktik zum Gespräch zu bitten.



Sie sind einerseits promovierter Philosoph, haben andererseits eine Ausbildung zum systemischen Coach absolviert – nun scheint mir ›Coach‹ ein relativ neues Berufsbild zu sein; können Sie ein bisschen darüber sprechen, was ein Coach eigentlich ist?

Ich würde zunächst gerne eine andere Richtung vorschlagen, weil das Coachen nur ein Teilbereich meiner Lehrtätigkeit ist – gewissermaßen ein Zusatz zu meiner Arbeit als Dozent. Zum Beispiel nutze ich das Format des Coachings, um die normalen Beratungsgespräche mit Studenten, die in den Sprechstunden stattfinden, anders zu gestalten. Ich würde mich zunächst gerne auf die Hauptsache konzentrieren: Das Unterrichten am Seminar.

Gerne – dann greife ich mal den Zusammenhang zwischen Dozenten- und Coachingtätigkeit auf: Inwiefern bestehen denn inhaltliche Verbindungen zwischen dem, was Sie als Dozent an akademischen Lehrinhalten vermitteln und dem, was Sie als Coach machen oder wie Sie als Coach arbeiten?

Ich arbeite natürlich mit Erkenntnistheorie, genauer mit dem ›realkonstruktivistischen Ansatz‹, der ursprünglich von Jean Piaget stammt. Die Idee dahinter ist einer-

seits, dass die kognitiven Fähigkeiten sich entwickeln, das Denken sich entwickelt, andererseits betont man die Konstruktivität der Kognition – allerdings hängt dieses Konstruieren nicht in der Luft, sondern basiert auf realen Erfahrungen mit der Umwelt. Das Systemische des Coachings knüpft daran an: Alle Situationen ergeben sich innerhalb eines Systems. Wie ein Organismus in diesen Situationen handelt, hängt davon ab, was er als Wissen konstruiert.

Kann man dann sagen, dass es beim Coaching darum geht, dass der Ratsuchende dazu gebracht werden soll, das System, in dem er sich bewegt, selbst wahrzunehmen, sich des Systems bewusst zu werden?

Das ist eigentlich eher meine Aufgabe als Berater. Ich erkläre den Studenten, die zu mir kommen, auch nicht unbedingt die theoretischen Hintergründe des Ansatzes. Für den Prozess bin ich verantwortlich. Der Spezialist im System, in der Situation, ist der Student selbst. Es gibt also zwei Spezialisten: Ich bin verantwortlich für den Ablauf und sie oder er für die Lösung seiner oder ihrer Probleme oder für die Weiterentwicklung einer bestimmten Kompetenz. Und indem wir beide in ein Gespräch, einen Dialog

kommen, entsteht die Zusammenarbeit, die dann Ergebnisse bringt. Ich nehme den *coachees* – den Studenten, die ich berate – ihre Freiheit nicht weg und nehme ihnen auch die Entscheidung, die Lösung des Problems nicht ab. Die Studenten finden mit meiner Hilfe ihre eigene Lösung. Einen ähnlichen Ansatz verfolge ich auch in meiner Lehrtätigkeit: Auch in meinen Seminaren arbeite ich mit einem realkonstruktiven Ansatz. In der Philosophie gibt es Texte, Ideen, theoretische Ansätze und der Student eignet sich dieses Wissen an. Dieser Prozess ist konstruktiv, aber nicht willkürlich, denn er basiert auf realen Vorgaben. Das ist der objektive Teil der Konstruktivität: die vorliegende Realität.

Sie hatten Piaget erwähnt; da gelangt man biographisch oder entwicklungspsychologisch ja in sehr frühe Stadien. Sie erwähnen auf ihrem Informationsblatt auch die Geschichtlichkeit jedes Systems – betreibt man denn auch in der konkreten Arbeit mit dem coachee in gewisser Weise Ätiologie? Sucht man nach biographischen Ursachen aktueller Probleme? Dann würde es ja in gewisser Weise ein bisschen in die Richtung therapeutischer Arbeit gehen ...*

Auf gar keinen Fall. Das muss ich ganz klar ausschließen: Ich bin kein Therapeut und auch kein Psychologe. Ich bin von meiner Ausbildung her Philosoph und ich habe eine Zusatzausbildung als systemischer Coach und Familienberater gemacht. Dazu habe ich eine Ausbildung als Mediator. Mehr nicht. Was ich als Coach führe, ist einfach ein Beratungsgespräch. Es besteht überhaupt keine therapeutische Absicht: Ich behandle keine Patienten. Das stelle ich auch im ersten Kontakt mit den Studenten sofort klar. Ich biete als Teil meiner Lehrtätigkeit Beratung in einer Sprechstunde, die ich je nach Bedarf gestalte: Das Coaching ist eines der Formate für diese Beratung.

Können sie ein wenig darüber sprechen, mit welchen Anliegen die Studenten zu ihnen kommen, in welchen Situationen sie sich an Sie wenden?

Es gibt alles: von der methodischen Herangehensweise an eine Hausarbeit, wie man ein Thema, eine Fragestellung eingrenzen soll, bis zum Sich-Verzetteln, Sich-Ablenken beim Lernen. Bei allen diesen Problemen gibt es Möglichkeiten zur Änderung des Verhaltens, Möglichkeiten der Intervention in das System. Es geht darum, neue Handlungsmöglichkeiten zu entdecken oder bestehende weiterzuentwickeln, die der Student dann selbst in die Tat umsetzt.

Worüber dann gesprochen wird, ergibt sich wahrscheinlich aus dem, was der Student von sich aus mitbringt. Sie hatten jetzt sehr konkrete akademische Probleme als Beispiele angeführt – geht es dann von dort aus weiter in andere Lebensbereiche oder kann es in dieser Richtung weitergehen?

Beim systemischen Ansatz sind natürlich alle verschiedenen Lebensbereiche mit einbezogen, aber der Fokus

liegt ganz klar auf dem wissenschaftlichen Arbeiten. Das ergibt sich einfach aus dem Kontext: Im Studium geht es darum, bestimmte Aufgaben zu bewältigen. Ich sehe als systemischer Berater natürlich die verschiedenen Lebensbereiche in ihrem Verhältnis, weise auch darauf hin – aber in der Hauptsache bleiben wir im Gespräch beim Studium und dem wissenschaftlichen Arbeiten.

Wenn ich Sie nun doch einmal bitten darf zu kategorisieren – können Sie allgemein sagen, worin z.B. Lernprobleme bestehen? Natürlich hat jeder Student sein eigenes Lernproblem – aber ließe sich vielleicht so etwas wie eine Typik entwickeln?

Da muss ich Nein sagen: Es gibt hier nichts Typisches; jeder Studierende ist einmalig und jeder kommt mit seinen eigenen kontextuell-situativen Problemen – es handelt sich auch durchaus nicht immer um Probleme, sondern oft kommen sehr gute Studierende zu mir, die sich persönlich weiterentwickeln, z.B. eine schon vorhandene Kompetenz ausbauen wollen. Auch dafür gibt es Ansätze.

Eine nicht ganz einfache Frage ist speziell für Philosophiestudenten wohl, wie es nach dem Examen weitergeht: Sie selbst geben da ein interessantes Beispiel ab, insofern sie nach ihrer Promotion in Philosophie noch eine Ausbildung als systemischer Coach gemacht haben, was für eine akademische Laufbahn – könnte ich mir vorstellen – eher selten ist ...

Das ist tatsächlich selten ... Für mich waren immer auch die »soft skills« wichtig, also nicht nur das Wissen oder die Lerninhalte, sondern auch die Frage, wie man diese vermittelt. Wir als Philosophen werden nicht als Lehrer, Berater, Verwalter oder Projektmanager ausgebildet – wir müssen de facto aber all das leisten. Wir müssen Projekte konzipieren, dafür Drittmittel einwerben, wir müssen lehren und dabei vor allem auch beachten, dass sich die akademische Landschaft – gerade was die Studierenden angeht – in den letzten Jahren drastisch verändert hat. Um das zu bewältigen, helfen mir meine Doktorarbeit in Phänomenologie oder meine Magisterarbeit über Hegels Theorie des Bewusstseins nicht. Auch wenn ich fachlich gut bin und ein Spezialist auf meinem Gebiet; ich brauche darüber hinaus bestimmte Kompetenzen und Fertigkeiten.

Diese Veränderung der Studentenschaft, die sie ansprechen – können Sie sagen, worin diese besteht?

Dazu muss ich verallgemeinern – mit allen Gefahren, die damit verbunden sind. Also verstehen Sie mich recht, wenn ich jetzt vom »neuen« und vom »alten« Studenten spreche: Der alte Student ist eigentlich derjenige, der gar keine Lehre braucht, sondern der von selbst lernt, von selbst interessiert und aktiviert ist und selbst Antworten auf seine Fragen sucht. Wenn solch ein Student in den Unterricht kommt, hat er schon viele Fragen selbst gelöst und fragt nur dann nach, wenn Schwierigkeiten bestehen. Ein Dozent ist mit solchen Studierenden natürlich sehr glücklich, weil er in ihnen schon sehr kompetente Gesprächspartner hat und man sich in der Diskussion gegenseitig bereichern kann. Der neue Student ist z.B. dem Druck der Credit-

* abrufbar unter: http://www.philosophie.uni-hd.de/md/philsem/wissenschaftscoaching_1314.pdf

points ausgesetzt und denkt viel mehr an diese Credits, an das Sammeln von Punkten, an irgendwelchen organisatorischen ›Kram‹, wenn man es mal umgangssprachlich sagen darf, er hat einfach mehr Druck, was natürlich nicht seine Schuld ist, sondern die Schuld des Systems: Die Studenten schauen, was sie abhaken müssen, haben quasi ständig eine Checkliste im Kopf; sie sind sehr stark zielgerichtet und das Ziel ist eben das Sammeln der Creditpoints. Dadurch haben sie im Allgemeinen keine klare Orientierung darüber, was Studium oder Wissenserwerb heißt. Sie glauben, das Wissen ist etwas, wonach man greift und es in die Tasche steckt, womit es dann abgehakt ist.

Wenn Sie vom alten, idealen Studenten sprechen, dann fällt mir dazu die Idee der Universität als Gemeinschaft Lehrender und Lernender ein. Traditionell war die Universität ja so konzipiert, dass Studierende und Lehrende sich auf Augenhöhe begegnen sollen. Insofern leuchtet mir ein, wenn Sie sagen, dass es vor allem die neuen Bedingungen an der Universität sind, das System, in das man heute hineingerät, wenn man an die Uni geht.

Ja – ich möchte aber nochmals betonen, dass ich eben eine sehr pauschale Aussage gemacht habe, die man der Wahrheit zuliebe einschränken muss. Es war nur ein Versuch, die neue akademische Landschaft zu verstehen. Man spricht ja oft mit Nostalgie über die Vergangenheit, und in diesem Sinne habe ich wohl auch vom alten Studenten gesprochen; es gibt den idealen Studenten auch heute noch: Er ist derjenige, der selbstgesteuert lernt und sucht, sich von selbst Wissen aneignet. Und die große Mehrheit derer, die an die Uni kommen, müssen das erst lernen, müssen erst das Lernen lernen.

Ich wollte noch speziell zur Didaktik der Philosophie nachfragen, da Sie ja Philosophiedozent sind und ihr Coaching speziell für Philosophiestudenten anbieten. Kant sagt, man könne Philosophie nicht lernen, nur das Philosophieren – können Sie damit etwas anfangen bzw. können Sie sagen, was es heißt, philosophieren zu lernen? Ist das etwas anderes als Wissenserwerb? Hat die Philosophie, was die Didaktik angeht, ihre eigenen Gesetze?

Philosophieren im ganz weiten Sinne des Wortes kann zunächst vieles heißen, weshalb ich es auch nicht auf das akademische Fach ›Philosophie‹ beschränken würde. Es gibt Physiker, die philosophieren, indem sie auf ihre eigenen Theorien reflektieren. Das Philosophieren in diesem weiten Sinne ist kein Vorrecht des Fachs Philosophie.

Dann muss ich meine Frage vielleicht eingrenzen: Gibt es so etwas wie eine Technik, selbst philosophische Gedan-

ken zu entwickeln? Im Idealfall soll das Philosophiestudium ja in eigenständiger philosophischer Arbeit des Studierenden resultieren – lässt sich das lehren?

Es gibt natürlich ›technische‹ Aspekte des Berufs ›Philosophielehrer‹ oder ›-forscher‹. Zu diesem Beruf gehören aber genauso die angesprochenen *soft skills*, was oft übersehen wird, genauso wie viele formale Dinge: Wenn man Studierende unterrichtet, die eventuell selbst professionelle Philosophen oder Philosophinnen werden wollen, muss man darauf Wert legen, wie in der Philosophie heute weltweit gearbeitet wird: Was machen eigentlich Theoretiker der Philosophie? Wie arbeiten sie? Deswegen ist es auch wichtig, dass Studenten das alles beherrschen. Texte lesen, Argumente erkennen und bewerten, dann aufgrund gewisser Kriterien dazu Stellung nehmen: All das sind Tätigkeiten, die gelehrt und gelernt werden müssen. Dazu gehören auch Formalien: Wie man eine Hausarbeit schreibt, ähnelt dem, wie man ein philosophisches Forschungspaper schreibt. Da ist die Form vorgegeben, unterliegt nicht der Kreativität. Z.B. das Aufsatzformat – Einleitung, Hauptteil, Schlussfolgerungen: Zunächst sagt man, was man machen möchte, dann muss man das auch tatsächlich machen und am Ende fasst man zusammen und zieht ein Fazit. Dieses Schema gilt genauso für Doktorarbeiten und Bücher, die man dann als Philosoph schreibt. Das Rezensieren z.B. ähnelt der Vorbereitung eines Seminartexts; zunächst muss man feststellen, worum es eigentlich geht. Was ist die Hauptthese, mit welchen Argumenten stützt der Autor sie? Hat er seine Schlussfolgerungen nachvollziehbar gemacht? Das sind alles Arbeitsschritte, die man identifizieren und den Studenten klarmachen muss.

Der klassische Universitätsdozent hat ja gar keine didaktische Ausbildung; man schreibt seine Zulassungsarbeiten, forscht dann und die Lehre ist quasi ein Anhängsel der Forschung. Kann es so denn gute Lehre geben?

Erstaunlicherweise habe ich selbst viele sehr gute Lehrer gehabt, die didaktisch nicht ausgebildet waren, aber die Begabung hatten, die Studierenden zu aktivieren und zum Diskutieren zu bringen. Aber es wird natürlich nicht jeder mit dieser Begabung geboren. Und in diesem Fall muss und kann man es lernen. Die Pädagogen und Psychologen machen ja Forschung darüber – warum sollen wir als Philosophen das nicht für uns nutzbar machen? Hier liegt für uns eine Chance, besser und zielgerichteter Philosophie zu unterrichten. Es gibt sehr viele sehr begabte Studenten, die nur aktiviert und motiviert werden müssen.

Das Gespräch führte Jakob Brüssermann.

Kompetenz: der individuelle Organisations- und Funktionsapparat

Gemessen an seiner Rezeption, ist der Begriff ›Kompetenz‹ der Schlüssel zum politischen wie ökonomischen Menschen unserer Zeit. Schlüssel, um ihn zu erkennen und um einer zu werden. Für das erste ist er heuristisch, begreift eine Summe an Eigenschaften und Fähigkeiten, allgemeine wie spezifische. Und für das zweite? Wie sieht der Diskurs aus, in welchem aus dem Begriff ein Imperativ für die Persönlichkeitsentwicklung gemacht wird? Und welches System befördert er?

Bildungsforschung

Keine wissenschaftliche Disziplin wirkt heute so stark auf das Selbstverständnis und den Alltag der Universität ein wie die Bildungsforschung (auch wenn die Personalstatistiken das nicht suggerieren). Einerseits darf man sich nicht darüber wundern, denn ihr Gegenstand betrifft die Praxis jedes Studiums. Andererseits muss man sich schon fragen, warum die Applikation ihrer Forschungsergebnisse auf die Gestaltung der Studiengänge mit so großer Selbstverständlichkeit geschieht. Denn gerade weil es sich bei ihr um eine Wissenschaft handelt, sind ihre Thesen der Falsifikation ausgesetzt und muss ihre Anwendung kritisch geprüft werden.

Mit dem Begriff der ›Kompetenz‹ jedoch wurde ein wissenschaftliches Konstrukt zum Fundament einer Veränderung der gesamten Hochschullandschaft. Ihre politische Durchsetzung und praktische Anwendung entziehen sie der grundsätzlichen Kritik, vor allem aus dem trivialen Grund, dass eine Revision investierte Ressourcen als Verluste erscheinen ließe: Eine Peinlichkeit, die sich weder Bildungspolitiker noch -bürokraten erlauben können. Wissenschaftliche Kritik würde in diesem Falle nicht unbedingt herausstellen wollen, dass der Begriff der Kompetenz richtig oder falsch ist, sondern fragen, ob er praxisrelevant sein kann.

»Kompetenz«

Der Unterschied zu älteren, vermeintlich überholten Verlautbarungen ist lediglich eine Perspektivenverschiebung: Das gesellschaftliche »Kapital der Kompetenz« wird durch die persönliche »Ressource« ersetzt. Noch 2007 durfte es heißen:

»Der künftige Austausch von Arbeitskräften und Dienstleistungen in Europa setzt auf solche Kompetenzen, die mit gültigen und kommunizierbaren Feststellungsverfahren ermittelt wurden; der ›Europäische Qualifikationsrahmen‹ (EQF) ist erklärtermaßen ein Kompetenzrahmen. Durch den Bologna-Prozess wächst Europa auch im Hochschulbereich zusammen und ermöglicht so eine bessere Nutzung des vorhandenen Kompetenz- und Wissenspotentials. Auch hier werden Kompetenzerfassungsverfahren drin-

gend gebraucht und eingesetzt. Schließlich erfordert die differenzierte Bemessung des Humankapitals von Unternehmen, Kompetenzen als dessen wesentliche Determinanten einzubeziehen und zu berechnen. Das Kompetenzkapital eines Unternehmens oder gar eines Landes wird über die künftige Wettbewerbsfähigkeit im europäischen und globalen Maßstab entschieden.«*

Hat sich seitdem etwas geändert? Definitionen von »Kompetenz«, die den Bedingungen der Hochschullehre gerecht werden wollen, gibt es viele. Es seien hier die vernachlässigt, die in einer Aufzählung von Einzelkompetenzen münden, denn sie laufen oft auf nicht mehr hinaus als auf ein anderes Wort für Fähigkeiten. Zitiert sei dagegen eine, die in dem Begriff so etwas wie ein Modell für auf Handlung und Lernen bezogene Entwicklungsstrukturen liefern möchte:

»Kompetenz ist der individuelle Organisations- und Funktionsapparat zur Nutzung und Entwicklung der eigenen Ressourcen bei der aktiven, ziel- und lösungsorientierten Auseinandersetzung mit definierten Lebenssituationen. Kompetenz integriert und organisiert die persönlichen affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Ressourcen und beinhaltet darüber hinaus die Weiterentwicklung sowohl der Ressourcen als auch der Integrations- und Organisationsfunktionen an sich. Ob die Ressourcen selbst als Teil der Kompetenz angesehen werden, ist dabei zunächst zweitrangig.«**

Diese Definition beschreibt das Subjekt in betriebswirtschaftlicher Sprache, auch wenn sie sich auf kognitionspsychologische Strukturen beruft. Die Tätigkeit des Menschen als organisationelles Phänomen zu betrachten, dürfte den gemeinsamen Nenner geben. Wissenschaftsgeschichtlich mag ein solcher Konstruktivismus wohl als Überwindung einer Pädagogik gelten, deren Vokabular

* John Erpenbeck, Lutz von Rosenstiel (Hg.), Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart 2007, S. XIII.

** Alexander Wick, Akademisch geprägte Kompetenzentwicklung: Kompetenzorientierung in Hochschulstudiengängen, Heidelberg 2011, S. 3. (Der Verfasser des Aufsatzes kommt aus der Psychologie, war aber auch in der Marktforschung und Managementberatung tätig.)

von ethischen Termini geprägt war (Zwang, Pflicht, freie Wahl usw.). Sprache und Wertung mögen sich geändert haben; doch mit welchen Konsequenzen?

Ressource oder Herausforderung

In solcherart Definitionen wird der Zwangscharakter einer Situation verschwiegen. Ihn gibt es in Lern- wie Arbeitssituationen, und er entsteht entweder aus einer motivationalen Hemmung oder einer kritischen Einstellung. Entweder ich bin faul und muss mich überwinden, oder ich halte die Aufgabe für falsch, gefährlich etc. Das würde kein Bildungsforscher bestreiten und für die erste Hürde, die Motivation, gibt es sogar einen eigenen Forschungszweig. Die Entscheidung, ob ich etwas tue oder nicht, spielt im Konstrukt der Kompetenz aber nur eine Rolle, insofern die Persönlichkeitsentwicklung als ein Teil ihrer gesehen wird. Gemeint ist die Reflexion vergangener Handlungen und Entscheidungen mit Blick auf zukünftige. Sie bildet wiederum eine neue »Ressource«.

Die Konfrontation mit Neuem, gehört zwar zur Persönlichkeitsentwicklung, aber ihr Gelingen (oder die Qualität des Umgangs damit) ist mit der Tatsache der Entwicklung gegeben. Maßgeblich ist der Gegenstand, der zum Verstehen herausfordert. Die Operation der Auseinandersetzung, sei sie auch »aktiv, ziel- und lösungsorientiert«, besagt nichts über ihr Ergebnis. Kritik am Ergebnis zu erfahren ist im Falle der Wissenschaft der Weg der Entwicklung; sich angesichts der Kritik der nächsten Aufgabe zu stellen, der des Studiums. Ob das auf diesem Weg Gelernte eine »Ressource« geworden ist, entscheidet allein das nächste Ergebnis wissenschaftlichen Arbeitens (das auch ein mündlicher Diskussionsbeitrag sein kann). Sich dieser Herausforderung permanent zu widmen sollte der Appell sein.

Dagegen die vermeintliche Berufsrelevanz des Studiums zu betonen, führt nur dazu, dass man sich nicht auf die bestimmte, wissenschaftliche Herausforderung konzentriert, sondern eben nur auf das, was meiner auf eine Berufslaufbahn hin verstandenen Persönlichkeitsentwicklung dient. Es führt dazu, die wissenschaftliche Herausforderung gerade nicht anzunehmen – dieses Verhalten wird jedoch auch später im Beruf nicht als Kompetenz durchgehen. Solche Fixierung auf das Opportune als den Kern der Persönlichkeitsentwicklung zu begreifen, wäre in einem Maße zynisch, dass die Marke »Bildungsforschung« sich selbst auffräße.

Geltung kann das Modell für die allgemeine Vorstellung von Herausforderung und Veränderung nur erlangen, wenn es von dem Ziel der Operationalisierung gelöst wird. Dann würde sich aber seine Relevanz auf eine (fragwürdige) anthropologische Beschreibung reduzieren, was nichts Geringes ist, jedoch nicht tauglich zu irgendwelchen Handlungsempfehlungen – sie würde auf ständige Reformulierung dessen hinauslaufen, was bereits Wirklichkeit ist. Weiterführend wäre dann, diese Wirklichkeit zu kritisieren.

Was tut die kompetente Person

Hält man an einer beschränkten Vorstellung von Entwicklung fest, so erhält man gleichermaßen einen beschränkten Begriff von Bildung. Es bleibt dann bei der mittlerweile – zumindest den hochschulpolitischen Lippenbekenntnissen nach – für die Universität verabschiedeten Ausbildung. Die Bemühung, diesen Verdacht fernzuhalten, zielt auf eine enge Korrelierung zwischen spezifisch disziplinären Fähigkeiten mit dem Kompetenz-Modell. Aufschlussreich dazu ist folgende These:

»Basiert Expertise zum großen Teil auf umfassendem Wissen, Übung und kognitiver Elaboration von Erfahrung im Feld, kann eine kompetente Person durchaus mit geringer Fachkenntnis zu ebenfalls guten Ergebnissen kommen, da sie durch die Integrations- und Organisationsleistung der Heuristiken mittels generischen, kompetenten [sic] Vorgehensweisen generisch gute Ergebnisse erzielen kann und ferner die kurzfristige Erarbeitung von entsprechenden Handlungsweisen (Aufbau von Ressourcen) durch die Heuristiken unterstützt wird.«*

Das Zauberwort ist hier »generisch«. Bezeichnend ebenso die Formulierung »ebenfalls gute Ergebnisse«. Heißt das: genauso gut oder ebenfalls gut, aber in anderer Hinsicht? Man wird letzteres annehmen müssen, wird das Ergebnis doch mit »geringerer Fachkenntnis« erzielt. In welcher Hinsicht ist es also gut? Generische Vorgehensweisen führen zu generischen Ergebnissen. Und was genau bedeutet »generisch«? Das Adjektiv wird wissenschaftlich vor allem zur Hierarchisierung von Kategorien benutzt. Vogel steht generisch höher als Spatz. Eine entsprechende Hierarchisierung von Vorgehensweisen meint vielleicht die formale Bestimmung derselben gegenüber ihrer spezifischen etwa in einer wissenschaftlichen Disziplin. Die Kompetenz des Verstehens wäre generisch höher als die Fähigkeit, im Geschichtsstudium eine historische Quelle zu verstehen. Das impliziert keine Wertung, sondern die Klassifikation eines wertneutralen Modells. Insofern aber oben von »Vorgehensweisen« gesprochen wird, müsste diese Kategorie entsprechende Äquivalente im Handeln haben. Was tut die »kompetente Person«?

Vielleicht vermag sie den Akt des Verstehens zu leisten und ihn auf eine konkrete Aufgabe anwenden, ohne die »Expertise«, die andere dafür erwarten würden? Oder kann sie einen Dialog führen, ohne zu wissen worum es geht (etwa durch taktisch kluge Anwendung von Halbwissen)? Oder jemanden um Expertise bitten, der sich mit dem Gegenstand auskennt (also jemanden, der ihn studiert hat)? Man ist hier zu böartigen Schlussfolgerungen versucht, sollte aber bedenken, dass auch das Konzept der generischen Vorgehensweise nur ein Element in einem organisationellen Modell ist. Es wird nicht behauptet, dass es generisches Handeln gebe. Was dann aber die kompetente Person mit weniger Fachwissen tatsächlich tut, bleibt der Phantasie überlassen.

Glänzende Modulhandbücher gegen verstaubte Fähigkeiten

Dass das Modell jedoch leider nicht nur begriffliche Bemühung ist, sondern in der Praxis Anwendung finden soll,

* Wick, Akademisch geprägte Kompetenzentwicklung, S. 4.

** <http://www.gs.uni-heidelberg.de/forschung/gig/index.html>

zeigen die Regale voller Modulhandbücher, die in den letzten Jahren die Büros unserer Dozenten füllen. Das Problem ist, einerseits den Fächern den Umgang mit ihren spezifischen Herausforderungen zuzugestehen, andererseits der Öffentlichkeit (die sich um die Verwendung der Steuergelder sorgt) gegenüber zu garantieren, dass dabei didaktische Professionalität herrscht. Doch eine Lehre gemäß dem Kompetenz-Modell bietet nicht den Schlüssel zum erfolgreichen Studieren. Zwar wird so getan, aber didaktische Praxis konzentriert sich doch auf eine Aufgabe, die einfach als Vermittlung von Fähigkeiten zu begreifen ist. Man kann auch hier Kompetenzen sagen, aber dann ist damit nichts gewonnen.

Wo versucht wird, ein Kompetenz-Modell im hier beschriebenen Sinne für ein bestimmtes Fach aufzustellen, kommt Phrasenwerk heraus. Man schaue sich beispielsweise das Konzept »Geisteswissenschaft in der Gesellschaft«** an. Es ist an allen Ecken und Enden vieldeutig, und lässt sich auch so lesen, dass die berufsqualifizierenden Elemente des Studiums solche sind, die mit dem Studium nichts zu tun haben. Es sei denn, man würde sie ins Studium integrieren, dann wäre es aber keines der Germanistik etc. mehr.

Ein anderer Weg, Didaktik in der Lehre zu professionalisieren, geht über Fortbildungsangebote für Dozenten in eben dieser Praxis. Es ist wohl der sinnvollste, sofern in entsprechenden Seminaren nicht die Formulierung von Kompetenzen zelebriert wird, sondern tatsächlich Fähigkeiten geübt werden. Welche das sind, ist für die Lehre wie für das Lernen leicht bestimmbar. Reden und Schreiben würden sich bei genauerer Analyse als die einzigen genuin akademischen Fähigkeiten erweisen (dass sie situationsspezifisch zur Anwendung kommen, ist keine Ergänzung, sondern ihr Wesen). Die Fähigkeit impliziert Kenntnis der Sache, zu der man spricht oder schreibt, der Rhetorik, der Logik und der Regeln der Sprache. Das sind furztrockene Angelegenheiten, die auch nicht an Sexappeal gewinnen, wenn man sie auf die Berufswelt projiziert. Nur die Branche des Marketings nimmt sich hier heraus. Sollte sie unser Fixstern sein?

Das selbstbefruchtende Marketing eines Apparats

Die sprachlichen Bemühungen zur »Qualitätssicherung« rangieren aber auf der Ebene des Marketings. Wie sie betrieben werden, mutet in weiten Teilen wie ein kommunistischer Wirtschaftsplan an. Es werden Prozess- und Zielvereinbarungen getroffen – wobei man fragen muss, wer sie vereinbart. Dabei wird man eine gute Vorstellung bekommen von einem Apparat, im soziologischen Sinne des Ausdrucks. Ein solcher zeichnet sich dadurch aus, dass er zur Selbstvergrößerung neigt, sich personell ausbreitet, um immer mehr Prozess- und Zielvereinbarungen zu treffen, Kontrollinstanzen zu schaffen und sich seinen Erfolg mit neuen Programmformulierungen selbst zu bescheinigen.

Auch die Studenten werden Teil dieses Apparats. Man fragt sie, ob sie die Forderung für umgesetzt erachten, ob sie also glauben, in ihrem Studium Schlüsselqualifikationen zu lernen. Die Antworten der Studenten, die die Berufswelt nicht kennen, werden dann in Evaluationen schematisiert. Für Evaluationen braucht es wieder Gremien in sämtlichen Hierarchien, Interpretationen und eine Reformulierung für Anwendungsapelle, die wiederum Gremien generieren.

Die Sprachregelungen, was Qualitätssicherung sei, die Programmtexte, die bestimmen, wie sie zu erreichen sei, die Kontrollinstanzen, die über die ständige Reformulierung der Programme wachen, die Innovationen, die neue Programmtexte hervorbringen – all das gedeiht an allen Ecken und Enden. Wohingegen die in diesem Diskurs am frühesten erhobene Forderung zur Verbesserung des Betreuungsverhältnisses zwischen Lehrern und Studenten zwar ebenfalls wiederholt, jedoch nicht erfüllt wird. Die hin und wieder versuchte Lesart, die Korrelation von universitärem Personal und Zahl der Studenten als Besserung zu interpretieren, muss skeptisch stimmen, wenn man beobachtet, dass ein Großteil des Personals mit dem Formulieren von Programmtexten (für Lehre oder Forschung) bzw. der Aktivität in einer der Kontrollinstanzen beschäftigt ist.

Hoffnung oder Kränkung

Ob die Hoffnung erfüllt wird, dass die Abgänger unserer Alma Mater tatsächlich erfolgreiche »Player« auf dem Markt der Innovationen und Luxusindustrien werden, kann nicht so einfach geprüft werden. Schon weil sich die Bedingungen, unter denen in der freien Wirtschaft »personelle Ressourcen generiert werden«, sich ständig ändern. Der neueste Trend dort wendet sich ab von Kompetenz-Modellen, weil sie zu unzuverlässig sind. In Großunternehmen stellt sich als die Erfolg versprechende Methode die auf *Big Data* basierende Selektion heraus. Mit ihr kann auch das Privatleben ausgewertet werden, das unsere Generation bereitwillig digital präsentiert.

Das Konzept der »Selbststeuerung« – aus der Kybernetik kommend und deswegen hier ganz recht am Platz – kann sich hier zur Vollkommenheit entwickeln: Verhalte dich so, dass jeder Aspekt deines Lebens *business*-tauglich erscheint. Auch Ausschweifungen können hier eine Rechtfertigung erlangen. Um sich etwa der Finanzwirtschaft zu empfehlen, ist das Posten von Partyerlebnissen sicher hilfreicher als das eines ehrenamtlichen Engagements im Asylarbeitskreis. Die Analyse unserer persönlichen Qualifikation kennt hier kein Schlupfloch mehr. Und entscheidend ist nicht, was du kannst, sondern was du bist. Dadurch geht die menschliche Heterogenität in Branchen verloren: Jede bekommt die ihr angemessenen Charaktere; dadurch wird sie sich auch vor Veränderung schützen. Eine solche Analyse würde Personen, die sich auf den Kompetenz-Erwerb konzentrieren, bestimmt als ideale Arbeitnehmer in Bildungsministerien ausweisen.

Leonard Keidel

Schreibhemmungen

Oder: Versuch über das Schriftscheue

Der erste Satz einer noch zu schreibenden Theorie der Depression müsste lauten: Der Depressive schreibt nicht. Höchstens schreibt er im Nachhinein über seine Depression; während ihrer schreibt er nicht.

Gesetzt, es schriebe wirklich jemand solch eine Theorie, er gäbe *eo ipso* zweierlei von sich preis: Er ist nicht depressiv – nicht gerade jetzt, wo er dies schreibt – kennt aber die Depression gewissermaßen aus erster Hand: vielleicht sogar recht gut.

»Noch viel eher als stumm«, so schriebe er vielleicht, »ist die Depression schriftscheu.« Und wir – die Leser – möchten wissen, ob wir es zu tun haben mit jemandem, der depressiv ist, weil er nicht schreiben kann, oder jemandem, der nicht schreiben kann, weil er depressiv ist.

Vielleicht wüsste er es selbst nicht zu sagen. Aber:

»Wir – das ist nur ein Wort. Vor allem *jemand* ist nur ein Wort. Die Sache ist die: Ich kann nicht schreiben. Dass ich überhaupt schreiben kann, heißt, dass ich es auch nicht kann. Ich habe Schreibhemmungen, weil ich schreibe. Ich habe sogar den Eindruck, dass nur derjenige die Schreibhemmung überhaupt nicht kennt, der nicht schreibt, dem das Schreiben überhaupt unwichtig ist. Ich kann nicht schreiben und ich weiß, dass kein Ratgeber im Taschenbuchformat mir Abhilfe zu schaffen vermöchte. Eher hätte ich Lust, solch einen Ratgeber in Fetzen zu reißen – was allerdings nur sehr kurzfristig Linderung verschaffen würde und das eigentliche Problem überhaupt unberührt ließe: Ich kann nicht schreiben. Punkt.«

Man könnte unserem Theoretiker der Depression oder des Schreibens allerhand entgegenhalten, allerhand Tatsächliches: Hat Thomas Mann zum Beispiel nicht jeden Vormittag eine halbe Seite geschrieben?

Worauf er vielleicht nur zu sagen wüsste: »Über Thomas Mann, darüber, wie Thomas Mann schrieb, kann ich wenig sagen. Was ich sagen kann: Ich kann entweder schreiben oder ich kann es nicht. Und außerdem – kommt mir gerade –: ich bin Langschläfer: »*I got up sometime in the afternoon / I didn't feel like very much*« – wenn ich mich schon vergleiche, dann fällt mir eher Cohen ein als Mann.

Lassen wir uns dadurch in unserer Kritik beirren? Beinahe bevor er zu Ende ist, liegt uns der nächste Einwand – die nächste kritische Nachfrage – auf der Zunge: Vertrittst Du also eine Art Theorie des Originalgenies? Stellt Du dir ein auserwähltes Medium vor, dem zuweilen die Gnade gewährt ist, dass Höheres – oder Tieferes – durch ihn spricht? Oder sich ihm versagt? Himmel und Erde, Götter und Sterbliche ... Geviert? (Das lassen wir so in der Luft hängen oder im Raum stehen).

Und wieder kann er nur sagen (und *ich* zumindest verstehe ihn gut): »Vom Tun eines Genies weiß ich wenig. ›Ge-

nie«, das ist doch auch nur ein Wort, das man auf andere anwendet, bevorzugt auf die alten Meister – wer hat schon je ernsthaft von sich selbst als Genie gesprochen? Ich will nur sagen: Ich schreibe, deshalb weiß ich, wie es ist, nicht schreiben zu können.«

Können wir ihn widerlegen, indem wir ihm das Beispiel entgegenhalten, dass jemand, vielleicht einer jener alten Meister selbst, von sich als Genie gesprochen hat? Viel-



leicht würden wir bei Dalí fündig? Sollen wir ihn nach dem Surrealismus fragen, nach *écriture automatique*? Nun, wir können uns denken, wie seine Antwort aussehen würde: Von Surrealismus, von *écriture automatique* weiß ich wenig Gebetsmühle, Gebetsmühle ...

Aber viel direkter – er selbst würde vielleicht sagen: zudringlicher – können wir fragen: Drehst Du Dich nicht im Kreis? Versuchst Du nicht, Depression als Schreibhemmung zu bestimmen, gleichzeitig aber auch umgekehrt die Schreibhemmung als Depression, so dass Du jeweils schon voraussetzest, was Du erst zu bestimmen vorgibst? (Voraussetzest – das ist uns selten so leicht von der Zunge gegangen).

Und er würde nur sagen: »Ich kenne doch beide – deshalb rede ich vom einen durch das andere. Ich führe keine unbekannte Größe ein, die ich unerlaubterweise schon voraussetzen würde. Ich spreche von zwei wohlbekannten Sachen, die für mich so eng verschwistert sind, dass sie mir ununterscheidbar sind: Depression und Schreibhemmung sind Zwillinge ... – eineiige.«

Und da zumindest könnten wir ihm vielleicht zustimmen. Zitieren wir uns selbst: »... er gäbe *eo ipso* ... von sich preis: ... er kennt die Depression.« Und dass er auch die Schreibhemmung kennt, das zumindest sind wir bereit, ihm aufs Wort zu glauben – wir schreiben schließlich selbst ...

Jakob Brüssermann

Auf Lehramt

Der erste Tag in meinem Unileben: die Einführungsveranstaltung für künftige Lehramtsstudenten im Fach Germanistik. Beim Betreten des Übungsraumes werde ich weggeschwemmt von einer Flut netter und adretter Mädchen. Nur sporadisch taucht das Gesicht eines verirrten Jünglings aus der Gischt der auf und ab wogenden Pferdeschwänze auf. G8 hat seine Spuren hinterlassen, kaum jemand von uns scheint älter als 18 oder 19 zu sein. Für einen Moment packt mich der Unmut. Wo sind die Studenten, die man uns zwölf Jahre lang versprochen hat? Die verloderten, lässigen Menschen mit Dreitagebärten und tiefgründigen Gedanken hinter zerfurchten Stirnen.

Anscheinend bin ich nicht das einzige Mädchen, das ein wenig enttäuscht ist über sein eintöniges universitäres Umfeld. Schließlich kann ich die Erwartungen, die ich an mein Umfeld stelle, ebenso wenig erfüllen wie meine Kommilitoninnen. Wir sollten uns alle gegenseitig reklamieren! Eine Sammelklage! Schadenersatz fordern für das Trugbild, mit dem wir groß geworden sind. Es ist zweifellos eine ernüchternde Erkenntnis, dass Studenten nicht auf Bäumen wachsen, sondern sich aus denselben netten, adretten Mädchen rekrutieren, die zuvor die Deutsch-Leistungskurse bevölkert haben.

Während wir im Parforceritt die Modullandschaft der Prüfungsordnung durchkreuzen, lasse ich meinen Blick über die Sitzreihen schweifen. Inzwischen hatte ich die Möglichkeit, ein paar Worte mit meinen Kommilitoninnen zu wechseln und frage mich nun umso mehr, wie viel Wahrheit sich hinter dem Lehramtsklischee, insbesondere in Bezug auf die geisteswissenschaftlichen Fächer, verbirgt

Sind Lehramtler – sind wir – Menschen, die sich nicht trauen aufs Ganze zu gehen? Jemand, der sein Fach zwar auf irgendeine Weise in der Schule zu schätzen gelernt hat, dessen Begeisterung für dasselbe jedoch nicht ausreicht, um sich dafür einem ungewissen Broterwerb zu stellen, – sondern sich lieber in die Sicherheit eines Beamtenverhältnisses flüchten möchte? Ein Mensch, der sich nicht traut, das vertraute System Schule zu verlassen; jemand, der einfach nicht kreativ genug gewesen ist, sich eine neue berufliche Nische zu erschließen und es sich dabei unter dem Deckmantel hehrer Ziele und Leitsprüche wie: »Nichts ist wichtiger als die Bildung zukünftiger Generationen« bequem macht?

Wie ich den Gesprächen entnehmen konnte, sitzen viele hier, weil sie von eigenen Lehrern so nachhaltig beeindruckt worden sind, dass sie das, was ihnen vermittelt wurde, weitergeben möchten. Aber was hat uns so sehr an diesen Leuten begeistert? Was sind die Kriterien die einen »guten Lehrer« ausmachen?

Auf der Suche nach dem guten Lehrer

Bundeslandübergreifend wird hier gern auf die Kompetenzen-Trias: Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften, verwiesen. Seit der Einführung der



Pädagogik – schon immer ein Weibsbild?

letzten beiden »Module« ist viel über deren Gestaltung und Existenzberechtigung diskutiert worden.

Unanfechtbar scheint, dass ein breitgefächertes vertieftes Wissen, das über den Lehrplanstoff hinausreicht, das Fundament für guten Unterricht bildet. Was die anderen beiden Bereiche angeht, scheiden sich die Geister. Zweifellos scheint es sinnvoll, Lehrer nicht nur fachwissenschaftlich auszubilden, sondern ihnen ebenfalls Methoden zur Vermittlung des Stoffes an die Hand zu geben und für pädagogische Prozesse zu sensibilisieren. Aber nicht nur die Unterrichtsvorbereitung, sondern auch die Handhabung moderner Medien gewinnt zunehmend an Bedeutung für das »Ideal« des modernen Lehrers. Das Klassenzimmer weicht zunehmend dem »multimedialen interaktiven Lernzentrum«. Der Aufrüstungsdrang durch *active pen* und *whiteboard* erreicht in manchen Bundesländern besorgniserregende Ausmaße.*

Immer wieder wird diskutiert, wie viel Raum diesen fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Begleitmodulen zugestanden werden soll. Dem Vorwurf an die Universität, dass die Lehrerbildung nicht hinreichend praxisbezogen sei, steht die Meinung gegenüber, dass die Universität Gymnasiallehrern die Möglichkeit eröffne, Einblicke in die Forschungsarbeit zu erhalten und daran mitzuwirken, was dem Lehrer in seinem späteren Berufsleben nur noch schwer möglich sein wird. Nur so bleibt die Universität ein Ort der Forschung und wird nicht selbst zur Schule degradiert. Daraus folgt wiederum die Frage, ob die praxisnahe Ausbildung von Lehrern überhaupt in den Aufgabenbereich der Universitäten fällt oder nicht eher an die pädagogischen Hochschulen ausgelagert werden sollte.

Es erscheint wichtig, dass diese beiden Bereiche ihren Platz in der Ausbildung der Lehrer finden – aber waren es

* Als besonders fortschrittlich proklamiert das Amt für Lehrerbildung in Hessen 2011 in der Broschüre »Bildungsbewegt« Nr. 13, dass der landesweite Einsatz von whiteboards vor allem dem Austrocknen kreidestaubiger Lehrerhände entgegenwirke. Diese Leiden sind künftig, Smart-Technologie sei Dank, ein Relikt der Vergangenheit.

wirklich derartige Kompetenzen, die uns an unseren Lehrern begeistert haben? Die fachdidaktischen Kniffe, mit denen das Wissen in unsere Köpfe gemogelt wurde? Ein perfekt durchgeplanter, methodisch abwechslungsreicher und multimedialer Unterricht? Oder war es die pädagogische Raffinesse, die der Lehrer an den Tag legte?

Guter Lehrer = Gute Schüler

Von dem ausschließlich schülerzentrierten Unterricht, der durch offene und kooperative Methoden (beispielsweise Gruppenarbeit) Stoff vermittelt, wurde mittlerweile wieder Abstand genommen. Ausschlaggebend hierfür war unter anderem die sogenannte Hattie-Studie, eine Meta-metadatenanalyse, in der durch über 800 Metaanalysen und 50.000 Einzelstudien verschiedene Einflussfaktoren auf den Lernerfolg von Schülern im englischsprachigen Raum ausgewertet wurden. Das Ergebnis dieses statistischen Ungetüms: Entscheidend für den Lernerfolg der Schüler ist vor allem – tatal! – der Lehrer.

Äußerliche Faktoren wie die Klassengröße, das Schulbudget, der Gebäudezustand oder die Ausstattung haben der Studie zufolge nur einen geringen Einfluss. Wesentlicher ist, dass der Lehrer die Zügel seines Unterrichts in der Hand hält und als Autorität zur Verfügung steht, gleichzeitig aber in ständigem, intensiven Austausch mit den Schülern seine Verständlichkeit überprüft. Auch Frontalunterricht ist in gewissem Maße förderlich. Diese eigentlich banale Erkenntnis, dass der Lehrer und nicht das Equipment maßgeblich für guten Unterricht sind, bietet sparsam freudigen Politiker eine Steilvorlage, um Kürzungen von Schuletats zu rechtfertigen. Frei nach dem Motto: Schluss mit dem Schnickschnack! Was wir offensichtlich brauchen, um die Lehreffizienz zu steigern, sind qualifizierte Lehrer. Eine Überlegung ist, nach dem Referendariat mit der Evaluation nicht aufzuhören, damit ein effizienter Lehrer (= ein guter Lehrer) auch mehr verdient als ein ineffizienter (= schlechter Lehrer). Zumindest entspräche dies einer marktkonformen Denkweise.

Was aber darf man unter effizientem Lehren verstehen und was wird da überhaupt gemessen? Lehreffizienz drückt den Fortschritt von Wissensaneignung aus: mehr Wissen in weniger Zeit. Wissensvermittlung ist aber nur ein Teilbereich des Erziehungsauftrags der Schule. Betrachtet man die Schule nicht ausschließlich als Ort der Wissenstransfusion, sondern auch als Übungsfeld für heranwachsende Menschen, sich eigenständig Themen zu erarbeiten und soziale Fähigkeiten auszubilden, dann liegt es auf der Hand, dass Lehreffizienz nicht umfassend messbar ist und keineswegs der effizienteste Lehrer von vornherein der Beste sein muss.

Für eine effizientere
Verwaltung der Uni.

Die berühmte Lehrerpersönlichkeit

Bekanntermaßen kann ein Lehrer darüber hinaus seine erlernten Kompetenzen und Methoden nur dann gewinnbringend anwenden, wenn er in seiner Begeisterung für das Fach authentisch ist und die Schüler mit einer glaubwürdigen Persönlichkeit überzeugt. Es sind aber in der Regel gerade nicht die »sympathischen«, mitfühlenden und stets verständnisvollen, super-netten Lehrer, denen wir eine »Persönlichkeit« zuschreiben.

Lernt man nicht oft an den mit Macken behafteten, den inkorrekten, den kantigen Menschen, sich die Hörner scharf zu schleifen? Diese erstaunliche Sorte Lehrer, die einen in der Unterstufe zum Weinen bringen, in der Mittelstufe die ersten Widerworte entlocken, zum pubertären Protest bewegen und mit denen es im besten Fall in der Oberstufe zu einer Art Aussöhnung kommt, – sind diese nicht unverzichtbar für die eigene Persönlichkeitsentwicklung gewesen?

Wenn es also vor allem die Persönlichkeit des Lehrers ist, die es einem erleichtert, Respekt zu gewinnen und das Interesse der Schüler für sein Fach zu wecken, welche Konsequenzen folgen daraus dann für die Lehrerbildung und Auswahl? Anstatt uns darüber Gedanken zu machen, wie man in Zukunft ein Begleitmodul zur Persönlichkeitsbildung gestalten könnte oder Persönlichkeitsbewertungsbögen aufzusetzen, sollte man sich mit der Erkenntnis begnügen, dass Charisma weder unterrichtbar, noch empirisch messbar ist – und bestimmt nicht mit sogenannten *soft skills* verwechselt werden darf.

Persönlichkeitsbildung braucht Zeit und das einzige, was die Universitäten dazu beitragen können, ist, ihren Studierenden den nötigen Raum dafür zu lassen und horizontweiternde Einrichtungen wie das Ethisch-Philosophische-Grundlagenstudium oder die übergreifenden Kompetenzen nicht zu gering zu achten. Das Luft-Lassen für eine universellere Bildung, die Entwicklung des eigenen Entdeckungsdrangs, darf von dem Zwang, ECTS-Punkte anzuhäufen, nicht verdrängt werden.

Zurück zu den Pferdeschwänzen. Persönlichkeit ist weder an einem Pferdeschwanz, noch an den verkrampften Erstsemestergesprächen ablesbar. Ich hoffe, meine Meinung über uns ändern zu können. Wir sind noch am Anfang. Egal, wie man unsere Rahmenbedingungen nun bewerten mag, es steht uns frei, das Beste daraus zu machen. Und das sollten wir tun.

Klara Griep



Ulrike Meinhof: Bambule.

Fürsorge – Sorge für wen?

Als »Fürsorgeerziehung« bezeichnete man bis in die 70er Jahre die Erziehung verwahrloster, gefährdeter oder straffällig gewordener Minderjähriger; sie wurde meistens von einem Jugendgericht angeordnet, das die betroffenen Jugendlichen in eine Pflegefamilie oder noch öfter in ein Erziehungsheim schickte, wo sie sich unter Aufsicht erfahrener und dafür ausgebildeter Personen »besern« sollten. Die Journalistin Ulrike Meinhof, die bereits 1959 ihre ersten Artikel in der Zeitschrift *konkret* publizierte, befasste sich sehr ausführlich und kritisch mit diesem Phänomen: Sie recherchierte in mehreren westdeutschen Mädchenheimen, führte Interviews, übernahm sogar ehrenamtlich die Betreuung entfloherer Heimmädchen – alles mit dem Ziel, über die dort vorherrschende Situation aufzuklären und so Veränderungen zu erreichen.

Die Arbeit an der Filmproduktion

Im Jahre 1968 beginnt sie, auf Vorschlag von Dieter Waldmann, einem bekannten Drehbuchautor für Fernsehproduktionen, ihre Gedanken zu diesem Thema für ein eigenes Drehbuch niederzuschreiben. Zunächst soll daraus ein Dokumentarfilm werden, doch Meinhof entscheidet sich dagegen; für die Dreharbeiten wird der Regisseur Eberhard Itzenplitz engagiert. Am Anfang war sie an jedem Drehtag dabei; als es allerdings immer wieder zu Streitigkeiten kam, weil sie in allen filmischen Dialogen ihre politischen Ansichten bekannt machen wollte und sich wenig für deren szenische Darstellung interessierte, ließ sie sich am Set nicht mehr blicken, was Itzenplitz vollkommene künstlerische Freiheit ließ.

1970 werden die Arbeiten an dem Film fertiggestellt, doch es kommt zunächst nicht zur Ausstrahlung, weil Meinhof zu dem Zeitpunkt unter dem Verdacht steht, an der Befreiung von Andreas Baader teilgenommen zu haben. Als dieser Verdacht sich bestätigt, wird der Film vom Südwestrundfunk *ad acta* gelegt, auch wenn die darin behandelte Thematik nach Meinhofs Verhaftung immer noch aktuell ist. Dafür wird das Drehbuch bereits 1971 im Verlag Klaus Wagenbach veröffentlicht.

Mädchenheim »Eichenhof« in Berlin

Der Ort, an dem die Geschichte spielt, ist das geschlossene Mädchenheim »Eichenhof« in Berlin, das exemplarisch für alle möglichen Erziehungsheime der damaligen Zeit stehen könnte; die Protagonistinnen der Geschichte sind junge Mädchen, die aus verschiedenen Gründen in die Fürsorgeerziehung gekommen sind: Zerrüttete Familienverhältnisse, schlechte Noten, »deviantes« Benehmen in der Schule oder auch Verhaltensmuster, die man heute als Hyperaktivität kategorisieren würde. Ihr Alltag be-

steht aus der Arbeit in der Wäscherei, für die sie 20 Pfennig pro Stunde bekommen, gelegentlichem Unterricht, bei dem aus der Bibel vorgelesen wird, und aus Disziplinarstrafen, die oft keine positive erzieherische Wirkung auf die Mädchen zeitigen, sondern ihre ohnehin schon instabile psychische Lage weiter verschlechtern. So werden sie beispielsweise in den »Bunker« gesteckt: Das bedeutet Isolierung in einem kleinen, kaum eingerichteten Zimmer, in dem man sich Gedanken über sein Benehmen machen und sich endlich mal »besinnen« sollte.

Überhaupt steht Disziplin im Heim an erster Stelle: In sehr einfachen, kurzen und knappen, mit Soziolekt gefärbten Sätzen, schildert Meinhof die alltäglichen Heimsituationen, in denen jede Abweichung von der Norm in den Augen der Erzieherinnen schon fast kriminell ist. Das fängt damit an, dass nachts die Tür des Schlafrums abgesperrt wird und sich diejenigen, die auf die Toilette müssen, vom Personal als Krawallmacher beschimpfen lassen müssen, wenn sie klopfen, damit ihnen jemand aufschließt. Gar nicht geduldet werden zum Beispiel lesbische Beziehungen.

Nur das Kollektiv zählt; für ein Individuum gibt es in diesem System keinen Platz. Für das Vergehen eines Einzelnen wird die ganze Gruppe mit einer Lohnkürzung bestraft. Anstelle individueller Gespräche, die die Wurzeln der Probleme freilegen könnten, wird viel körperlich gearbeitet und gemeinschaftlich in der Bibel gelesen. Interessanterweise existierte eine ähnliche Tradition in Erziehungsheimen bzw. sogenannten Jugendwerkhöfen der damaligen DDR; nur las man sich dort gegenseitig anstelle der biblischen Geschichten die Beschlüsse der SED oder die letzte Rede Honeckers vor.

Gescheiterte »Umerziehung«

Meinhof setzt sich mit den Methoden dieser autoritären Erziehung auseinander, an die selbst die Pädagogen des Heims kaum mehr glauben. »Ihr bessert euch nie!«, sagt einer der Heimmitarbeiter im Buch. Für die Autorin liegt das Problem dieser Erziehung in ihrer Form, vor allem aber an dem Mangel der Ausbildung, ohne die die Mädchen nach der Entlassung genauso perspektivlos sind, wie sie es vorher waren. Harte Arbeit im Heim ersetzt keine berufliche Ausbildung; wer vorher gezwungen war, sich zu prostituieren und deswegen in die staatliche Fürsorgeerziehung kam, ist es auch nachher noch: »Die Disziplinierung der bürgerlichen Jugend erfolgt über die Ausbildung. Der proletarische Jugendliche wird geradezu durch Ausbildungsverweigerung bestraft und diszipliniert.« Meinhof kleidet in diesem Fall ihre Argumentation in die typische Sprache des Klassenkampfes. Auch wenn man heute diese Art von Argumentation schmunzelnd als überholt abtut, lässt sich einiges auf die gegenwärtigen Verhältnisse

se übertragen; vielleicht liegt gerade darin der bleibende Wert dieses Drehbuches.

»Bambule« heute?

Im Film gibt es eine Szene, in der gezeigt wird, was ein Mädchen alles durchmacht, bevor sie in ein Erziehungsheim eingewiesen wird. Unter anderem sieht man ihre Gerichtsverhandlung, bei der laut Meinhofs Regieanweisung »die Leutseligkeit des Richters angesichts der Hilfslosigkeit des Mädchens als zynisch begriffen werden kann.« Im Vorhinnein werden die Mädchen als minderwertig und unverbesserlich abgestempelt. Und deshalb resignieren schließlich auch sie selbst und erfüllen aktiv die Vorurteile gegen sie. Sie veranstalten am Ende des Drehbuches eine »Bambule«, also einen Protest, bei dem es zu Krawallen und Vandalismus kommt, und zeigen sich so als diejenigen, für die alle sie sowieso schon halten.

Natürlich kann man mit solch einer Abstempelung keine Jugendlichen erziehen und außerdem kann man nicht erwarten, dass diese respektvolles Betragen lernen, wenn ihnen selbst kein Respekt entgegengebracht wird. Und das ist – trotz einiger Aspekte von Meinhofs Auffassung, die heute als veraltet erscheinen mögen – für die Pädagogik ein zeitlos wahrer Satz.

Alle Zitate stammen aus: *Bambule Fürsorge – Sorge für wen?* von Ulrike Marie Meinhof.

Natalia Lakman



Erziehung mit göttlichem Beistand: »Erziehe deine Kinder mit Strenge, dann kannst du Hoffnung für sie haben.« (Sprüche 19,18)

»Man veredelt die Pflanze durch die Zucht und den Menschen durch Erziehung«

Jean-Jacques Rousseau, »Émile«

Wer künftig sein täglich Brot mit der Beschäftigung des Lehrens verdienen möchte, dem stellen sich einige Hürden in den Weg, die schon in der Sache selbst liegen. Denn im Gegensatz zu den sogenannten Naturwissenschaften, in denen auf eine Aktion eine beobachtbare Reaktion folgt, auf deren Basis Gesetze und Regelmäßigkeiten beschrieben werden können, haben es ihre hässlichen Stiefgeschwister, die Geistes- und Sozialwissenschaften schon etwas schwerer. Zwar lassen sich auch so diffusen Dingen wie dem Wahlverhalten und der Wortbildung die ein oder andere Regelmäßigkeit abringen, aber ihre Vertreter sind weit davon entfernt, Gesetze aufzustellen, die etwa dem der Schwerkraft an Allgemeingültigkeit gleichkämen. Doch selbst diese Wissenschaften können sich damit trösten, auf der zweiten Stufe einer dreiteiligen »Leiter des realen Nutzens« der Studienrichtungen zu stehen, schauen sie doch auf den buckligen Vetter dritten Grades herunter, der seit Jahrhunderten sein Dasein fristet, indem er sich eine krude Mischung aus Theologie, Philoso-

phie, Psychologie und Soziologie zusammenschustert: die Pädagogik.

Doch je diffuser und ungreifbarer ihre Zusammensetzung ist, desto wichtiger ihre Mission: Die korrekte Weitergabe und Vermittlung des über die Jahren angehäuften Wissens an solche, die es einmal selbst weitergeben sollen. Doch da bisher niemand in die Köpfe der Schüler und Studenten hineinsehen kann, hat sich in all den Jahren keine eindeutige Methode herauskristallisiert, die gleichsam erfolgreich und angenehm für alle Beteiligten wäre. Dabei ist Bildung – das zeigte wieder einmal der Rummel um die neueste PISA-Studie – ein zentrales Thema in der Gesellschaft.

Techniken und Methoden hat es über die Jahre viele gegeben und manch einer wäre überrascht, mit welcher Hartnäckigkeit die Ausbildung des Nachwuchses in vergangenen Jahrhunderten vorangetrieben wurde. Gegen die Erziehung aristokratischer Sprösslinge, die bereits um sechs Uhr morgens Lateinvokabeln büffeln mussten, ver-

blasst jede G8-Debatte zu bloßem Jammern. Die Methoden der Pädagogik werden aus Ermangelung einer Alternative natürlich durch Sprache weitergegeben. Dabei beeinflusst diese entscheidend, wie wir etwas beurteilen und bewerten. Sätze wie »Der Lehrer brüllte seine Schüler an, ruhig zu sein« lösen eine andere Assoziation aus als »Der Lehrer bat um Ruhe«. Was für viele Muttersprachler sonnenklar ist und keiner weiteren Erläuterung bedarf, hat im konkreten Fall Auswirkungen auf unser Handeln. Je nachdem, wie wir Kinder und Studenten betiteln, ändern wir unser Verhalten und den gesamten Aufbau des Lehrapparats, um dem so kreierten Bild gerecht zu werden.

Als Benjamin Franklin im Geiste der Aufklärung seine Autobiographie schrieb, veröffentlichte der Amerikaner einen Stundenplan, wie der Mensch seinen Tag sinnvoll gestalten kann: Er steht um fünf Uhr morgens auf und beginnt sein Tagwerk mit Waschen und Vorbereitung auf den Tag. Von acht bis zwölf Uhr und von 14 bis 17 Uhr wird gearbeitet, damit von 18 bis 21 Uhr aufgeräumt und nachgedacht werden kann, bis es schließlich um 22 Uhr ins Bett geht. Dieser Tagesplanung liegt ein recht mechanisches Menschenbild zugrunde und auch wenn Franklin es mit einem Augenzwinkern geschrieben haben dürfte, war es doch ein Ideal, das dem Zeitgeist und dem Gedanken der Kultivierung des Menschen entsprach.

Wer ein solches von der Aufklärung geprägtes Menschenbild in sich trägt, gibt dem Lernen und Studieren mehr Gewicht als der Muße und der Erholung. Die Idee, dass der Mensch weitergebildet werden muss, um sich über die Natur zu erheben, hat ganz konkrete Auswirkungen auf die Kontextualisierung des Lehrens und Lernens.

Pflanzenmetaphorik

Vom »Mensch als Maschine« sind die Denker im Laufe der Jahrhunderte aber abgekommen. Stattdessen hat sich ein neues Bild des Menschen herauskristallisiert, das heute vor allem noch in der Kleinkinderziehung zu finden ist: Der Mensch als Pflanze. Jean-Jacques Rousseau prägte diese Vorstellung in seinem pädagogischen Hauptwerk »Emil oder über die Erziehung«, wenn er darin vom Erzieher als »Gärtner« spricht.

Diese Terminologie durchzieht auch heute noch die Sprachlandschaft und hat sich seither weiterentwickelt. Man spricht von lebendigen Sprachen, verwandten Wörtern oder dem Aussterben von Eingeborenensprachen; die Fantasie blüht; Menschen haben Stammbäume; und ihre Kinder schicken sie folgerichtig nirgendwo anders hin als in den Kindergarten. Die Metapher, die Aspekte aus dem Bereich des Gartens auf die Kinder überträgt, funktioniert wie folgt: Das Kind wird als eine Art Pflanze gesehen, die gleich einem Apfelbaum oder einer Karotte in einem Garten angepflanzt werden kann.

Das Ziel dabei ist klar: Es soll gehegt, gepflegt und beschützt, aber auch *kultiviert*, gefördert und zu einem guten Erwachsenen *herangezogen* werden. Und die Metapher lässt sich noch weiter spinnen: Unkraut oder schlechte Einflüsse sollen von *dem jungen Gemüse* ferngehalten werden, sodass sie mit anderen ihres Alters in einem geschützten Umfeld groß werden. Verantwortlich dafür sind die *Kindergärtner*. Als treibende Kraft hinter einem Garten obliegt es ihnen, die jungen Pflänzchen mit ausreichend Sonne und Wasser (Wissen) zu versorgen und hier und da

einmal etwas zu düngen, wenn eine Pflanze es nicht von alleine schafft (Förderung), damit das Leben der *Sprösslinge* auf einer guten Basis *wurzelt*. Dieses pädagogische Erfolgsmodell, das sogar in die englischsprachige Welt exportiert wurde, durchzieht das gesamte westliche Denken, wenn es um die Aufzucht von Kindern geht und zieht gewisse Konsequenzen für deren Handhabung nach sich.

Kritik an westlichen Erziehungskonzepten

So empfinden wir die Kindheit als einen (teilweise) geschützten Raum, in dem man sich erst noch *entfalten* soll und nicht sofort mit Lernstoff und Verpflichtungen überschüttet werden sollte, damit genug Zeit zum Spielen bleibt. Ändern sich diese Prämissen, ändern sich auch die Worte.

Erst 2011 machte die chinesisch-amerikanische Juristin Amy Chuan mit ihrem Buch »Battle Hymn of the Tiger Mother« weltweit Schlagzeilen. In dem Erziehungsratgeber hatte die Yale-Professorin westliche Erziehungskonzepte kritisiert, die viel zu sehr auf »Glück« und Individualität des Kindes Wert legen würden. Sie dagegen sei überzeugt, dass Strafe und ein gewisser autoritärer Führungsstil der Kindererziehung dienlicher seien. So verlangte sie von ihren beiden Töchtern bereits im Alter von drei Jahren, Klavier beziehungsweise Geige zu lernen. Heute gelten die beiden Mädchen als hochbegabte Musikerinnen, die bereits mehrere Wettbewerbe gewonnen haben. Für Chuan ist klar: Der Erfolg ihrer Töchter ist letztendlich ein Erfolg ihrer Erziehung. Allerdings ist es offensichtlich, dass sich diese Auffassung von Kindererziehung nicht mit der westlichen Pflanzenmetaphorik verträgt, sondern eine eigene Bildsprache braucht, die Chuan bereits im Titel ihres Buches benennt: Tigermutter.

Raubtiermetaphorik

Die Raubtiermetaphorik funktioniert ganz anders, als die Pflanzenmetaphorik, die auf selbstbestimmten Wuchs und Entwicklung im behüteten Garten Wert legt. Hier kämpft die Mutter mit *Zähnen und Klauen* für ihre Kinder, kann sie aber ebenso aufgrund ihrer Macht dazu zwingen, Dinge zu tun, die die kleinen Tiger vielleicht nicht übernehmen möchten. Die gesamte Erziehung fußt linguistisch gesehen mehr auf Stärke und Durchsetzungsvermögen und hat einen wesentlich autoritärer aufgebauten und vielleicht auch aggressiveren Unterton, als das bei dem uns Bekannten der Fall ist.

Die Empörung, die dieses Buch nach seinem Erscheinen ausgelöst hat, macht deutlich, welch tiefgreifende Unterschiede es zwischen den beiden Ansichten gibt. Dass aber auch das Pflanzen-Konzept des 19. Jahrhunderts an Einfluss verliert, zeigt beispielsweise der Trend unter Abiturienten, nicht mehr nach ihren Interessen und Fähigkeiten zu studieren, sondern danach, was der Arbeitsmarkt gerade verlangt. So werden zukünftige Pädagogen in Anlehnung an die »Human Resources Abteilung« in großen Firmen vielleicht bald vom »Kind als Rohstoff« und nicht mehr als Pflänzchen sprechen.

Annika Gonnermann

schwarz weiss schwarz weiss

Postkolonialismus

Post[kol]o[ni]a[lis]mus, der; –, [post- Präfix + Kolonialismus; zu postkolonial Adj.] Die Epoche nach Auflösung der Kolonien; der kulturelle Zustand einer postkolonialen Gesellschaft; die kritische Auseinandersetzung mit und intellektuelle Loslösung von den gesellschaftlichen, ökonomischen, politischen Auswirkungen des Kolonialismus.

Der Begriff Postkolonialismus bezeichnet eine breit gefasste intellektuelle Strömung, die nach dem Zusammenbruch des europäischen Imperialismus in den Jahrzehnten nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs einsetzte. Emanzipatorisch und ideologiekritisch orientierte Wissenschaftler (oft selbst mit (post-)kolonialen Biographien) begannen, die komplexen Zusammenhänge zwischen ökonomischer, militärischer und politischer Kolonisierung außereuropäischer Gesellschaften und ihrer akademischen Erforschung aufzuarbeiten. »Postkolonialismus« benennt zum einen ein zeitliches Verhältnis, indem er die Gegenwart als post-, also *nach*-kolonial bezeichnet. Zum anderen drückt der Begriff ein Oppositionsverhältnis aus: *gegen* Kolonialismus – und somit die kritische Auseinandersetzung mit Rollenbildern, Darstellungsformen und Machtstrukturen, die ihren Ursprung im Kolonialismus haben und bis heute fortwirken.

Postkoloniale Ansätze richten ihren Blick einerseits auf die Dekonstruktion kolonialer Denkmuster als Rechtfertigungsstrategien für die europäische Kolonialherrschaft, andererseits auf die durch den Kolonialismus ausgelösten gesellschaftlichen Transformationsprozesse sowohl in den Kolonien als auch in den Kolonialstaaten. Der Postkolonialismus zieht seine emanzipatorischen Potentiale aus der Einsicht, dass die Wahrheitsregime der kolonialen Moderne nicht geschlossen sind, sondern instabil, heterogen, in sich widersprüchlich und mehrdeutig, was sie öffnet für Subversion und nicht programmierte Umdeutungen. Aus diesen Überlegungen und in enger Verknüpfung mit herrschaftskritischen Programmen wie denen des Poststrukturalismus und Feminismus speisen postkoloniale Ansätze ihre Versuche einer elementaren Destabilisierung von Gesellschaftsordnungen, der Stärkung alternativer, marginalisierter Positionen und der Entwicklung von Perspektiven, die westliche Dominanz in Frage stellen; d.h. durch

postkoloniale Kritik soll an Wahrheiten, die lange als unanfechtbar galten, gerüttelt werden.

Als paradigmatisch für diese Formen der Kritik gilt Edward Saids *Orientalismus* (1978, dt. 1981), eine diskursanalytische Studie, in der er das Denken, Sprechen und Handeln europäischer Akteure im Kolonialismus untersuchte. Nach Said kann der »Orient« gewissermaßen als »europäische Erfindung« gelten, die hier ein zentrales Bild des »Anderen« für Europa entwirft und getragen wird von einer Ideologie, die Orient und Okzident als Gegensatzpaar aufbaute. Die westliche wissenschaftliche Produktion über diese sei immer als Teil eines Wissen-Macht-Regimes zu sehen, das auf einer essentialisierenden Polarisierung zwischen einem rationalen Ich und einem irrationalen Anderen beruhe. Eine essentialistische, kulturalistische und im Wesentlichen rassistische Alterisierung des »Orients«, welche die soziale Realität dieser Gesellschaften überschrieb, habe es dem Westen möglich gemacht, Autorität über den »Orient« zu legitimieren.

Postkoloniale Ansätze ermöglichen auch eine Kritik an heutigen Machtasymmetrien, indem sie explizit darauf hinweisen, wie diese sich aus kolonialen Strukturen und Netzwerken erst verfestigen und bis heute in politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen überdauern konnten. Ein Beispiel hierfür ist die Ideologie, Bildsprache und Praxis der sog. »Entwicklungszusammenarbeit«; hier knüpfen oft nicht nur das Werbematerial humanitärer Organisationen und die Medienberichterstattung an eine koloniale Bildmetaphorik der Hilfsbedürftigkeit, Kindlichkeit und Bedrohung an, sondern auch humanitäre Projekte, die durch klare Dominanz-Abhängigkeitsverhältnisse charakterisiert sind. In einer postkolonialen Lesart erscheinen westliche Hilfsprojekte also nicht mehr als Altruismus, sondern vielmehr als eine Fortführung des Kolonialismus mit anderen Mitteln. Genau hier können postkoloniale Ansätze anknüpfen, indem sie die Konstruiertheit und Normativität, aber auch die Brüchigkeit solch vermeintlich unanfechtbarer Wahrheiten sichtbar machen, die heterogene Vielfalt kultureller Deutungen anerkennen und marginalisierte, alternative Wissensformen abseits hegemonialer Wahrheiten begrüßen.

Danijel Cubelic, Diana Griesinger, Corinna Assmann

Auf kolonialer Spurensuche in Heidelberg



Um gegenwärtige globale Machtverhältnisse zu verstehen, ist es notwendig, die Vergangenheit und die Geschichte von Imperialismus und Kolonialismus zu berücksichtigen. Eine Aufarbeitung der deutschen Verwicklungen darin hat bisher in Deutschland außerhalb der Universitäten wenig stattgefunden. Die formell von 1884 bis 1919 dauernde deutsche Kolonialherrschaft in Afrika und Asien ist mehr als ein in Schulbüchern und der öffentlichen Wahrnehmung vernachlässigtes Kapitel Globalgeschichte. Sie ist, wie *schwarzweiss* im Rahmen eines historischen Stadtrundgangs durch Heidelberg zeigt, zugleich ein Stück Lokalgeschichte.

Deutsche Kolonialgeschichte hat sich nie bloß in den fernen Überseekolonien abgespielt, sondern immer auch vor Ort in Deutschland. Auch die kleine kurpfälzische Universitätsstadt Heidelberg hatte zahlreiche koloniale Verwicklungen politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Art, die sich anhand bestimmter Orte und Persönlichkeiten der Stadtgeschichte nachvollziehen lassen. Auf den ersten Blick haben Mittelalter, Romantik und Nationalsozialismus offensichtlichere Spuren im Stadtbild und in der Lokalgeschichte hinterlassen. Man muss schon etwas tiefer in den Heidelberger Archiven graben, um jene Phase im 19. und 20. Jahrhundert, als das Deutsche Reich »nach der Welt griff«, ans Licht zu bringen. *schwarzweiss* hat sich ans Recherchieren gemacht und die Funde im Rahmen eines Stadtrundgangs pädagogisch aufbereitet und präsentiert.

An vier Terminen im Herbst 2013 sind wir gemeinsam mit insgesamt über 80 Teilnehmer_innen auf koloniale Spurensuche in der Altstadt gegangen: Vom Völkermuseum als Ort der Repräsentation des »Fremden«, über die Hauptstraße, wo es schon im Jahr 1891 über 40 Kolonial-

waren- und Tabakgeschäfte gab, weiter zur Universität als Entstehungszeit kolonialen Wissens, das als Wegbereiter und zur Legitimation eines ausbeuterischen Systems diente, bis hin zu den Gebäuden der Tabakfirma Landfried, die in Kamerun Plantagen unterhielt. Koloniale Strukturen waren weitreichend, jedoch nicht alleingültig. So bot Heidelberg auch Raum für gegenläufige Aktivitäten. Noch heute erinnern Gedenktafeln an junge Männer aus kolonisierten Gebieten, die zur Zeit des Kolonialismus in Heidelberg forschten, wirkten und später zu politischen Aktivisten in ihren Heimatländern wurden: Die Lebensgeschichten wie die Muhammad Iqbals (pakistanischer Nationaldichter, 1907 Jurastudent in Heidelberg) oder Jose Rizals (philippinischer Nationalheld, 1886 Augenarzt in Heidelberg) machen deutlich, dass koloniale Machtverhältnisse durchaus auch in Städten der Kolonialmächte umgangen oder angefochten werden konnten.

Warum ist es sinnvoll, sich heute mit der kolonialen Vergangenheit zu beschäftigen?

Eine kritische Auseinandersetzung mit Kolonialismus hat gesellschaftliche Bedeutung und pädagogischen Mehrwert. Sie kann zu einer Sensibilisierung gegenüber Klischees, Rassismen sowie kulturellen Unterschieden und Missverständnissen führen, also eine interkulturelle Kompetenz fördern, und zudem helfen, die Komplexität heutiger weltwirtschaftlicher Ungleichheiten und politischer Verhältnisse besser verstehen zu können. Leider wird dieses Potenzial selten ausgeschöpft, da sich die meisten kolonialhistorischen Debatten und postkolonialen Theoriediskussionen eher in akademischen Elfenbeintürmen abspielen. Mit der Stadtführung durch Heidelberg möchten wir den Teilnehmenden eine neue Perspektive auf die eigene städtische Lebensumwelt eröffnen und zu einer sensibleren Sicht auf koloniale Ursprünge und deren Fortwirken im heutigen postkolonialen Kontext der Globalisierung anregen.

Weitere Termine des kolonialgeschichtlichen Stadtrundgangs, organisiert von *schwarzweiss* e.V. in Kooperation mit dem Ausländer-/Migrationsrat Heidelberg (AMR), sind für das Frühjahr 2014 geplant und werden rechtzeitig angekündigt unter: www.schwarzweiss-hd.de oder auf unserer Facebook-Seite www.facebook.com/schwarzweiss.farbeinsdenken.

Diana Griesinger und Carolin Liebisch

Horror – Die Faszination am Grauen

» **A**ch wenns mich doch gruselte«, ruft der Held im »Märchen von einem, der auszog, das Fürchten zu lernen«. Ein merkwürdiger Wunsch, so scheint es, und doch sehr menschlich. Zwar übernachten die wenigsten von uns auf Friedhöfen oder in Spukschlössern, der Wunsch nach dem Gruseln, nach dem Erleben von Angst ist jedoch etwas, was die meisten kennen. Horror ist keine Randerscheinung, nichts was irgendwelchen Nerds vorbehalten ist, sondern ein Massenphänomen. Neue Bücher von Stephen King stehen wochenlang auf den Bestsellerlisten (wie etwa zuletzt der von der Presse hochgelobte Roman »Dr. Sleep«). Horrorfilme sind fast immer Kassenschlager an der Kinokasse: Der überaus blutige Splatterfilm »Evil Dead«, ein Remake des ebenfalls sehr erfolgreichen Klassikers »Tanz der Teufel« (*The Evil Dead* R: Sam Raimi, USA) von 1981 konnte laut Spiegel Online bereits am ersten Wochenende sein Budget wieder einspielen*). Selbst die mittlerweile doch veraltete Geisterbahn findet sich nach wie vor auf jedem größeren Jahrmarkt. Gestalten wie Freddy Krueger, Jason Voorhees oder Michal Myers sind Kult und auch Menschen, die sich nicht für den Horrorfilm interessieren, bekannt. Wir lassen uns freiwillig und offenbar mit Genuss in Schrecken versetzen, lesen von abscheulichen Ereignissen oder schauen sie uns in Filmen an, ja wir zahlen sogar dafür. Ekel, Schrecken und Entsetzen bereiten uns offensichtlich ein merkwürdiges Vergnügen.

Horror als Kunst

Der Horror muss sich zwei Vorwürfe immer wieder anhören: Erstens deute das große Interesse an diesem Genre auf eine Verrohung der Zeitgenossen, auf einen Sittenverfall, und zweitens biete er nur wertlose Unterhaltung, Schmutz und Schund sozusagen. Beidem muss widersprochen werden: Schauergeschichten gab es schon immer, spätestens ab der Romantik sind sie sogar *mainstream*, und außerdem hat auch die anerkannte Kunst den Schrecken mitunter zum Thema. So ist beinahe das Gesamtwerk E.T.A. Hoffmanns, ja die »Schwarze Romantik« dem Horror zuzuordnen. Auch andere große deutsche Autoren wie Ludwig Tieck (»Der blonde Eckelbert«), Heinrich von Kleist (»Das Bettelweib von Locarno«) haben Geschichten verfasst, die deutliche Elemente des Schreckens aufweisen. Einige Geschichten wie etwa Mary Shellys »Frankenstein« oder Bram Stokers »Dracula« sind sogar echte Klassiker geworden. Und dann ist da noch der Urvater des Horrors, Edgar Allen Poe, dessen Geschichten über Entsetzen, Wahnsinn und Tod bis heute nichts von ihrer Faszination verloren haben.

Nicht nur in der Literatur, auch in der bildenden Kunst spielt der Schrecken, das Gruseln, eine bedeutende Rolle. Das geht von dem subtilen Unheimlichen der Nebellandschaften Caspar David Friedrichs über die grotesken, verstörenden Radierungen Goyas bis hin zu den düsteren Traumbildern des Symbolismus. Dunkle Friedhöfe, Ruinen, Krankheit, Tod, Wahnsinn, Kannibalismus-Motive sind in der Kunst allgegenwärtig. Einen Überblick über den Schrecken und das Düstere in der Kunst lieferte letztes Jahr die Ausstellung »Schwarze Romantik – Von Goya bis Max Ernst« im Frankfurter Städel.

Und selbst der Horrorfilm, das wohl verpönte aller Genres, hat durchaus auch anspruchsvolle Filme hervorgebracht. Hier sei etwa »Wenn die Gondeln Trauer tragen« (*Don't look now*, R: Nicolas Roeg, 1973, Italien/Großbritannien) genannt, der durch eine rational nicht fassbare, düstere Geschichte und nicht durch blutige Effekte schockiert. Beispiele aus jüngere Zeit wären »Antichrist« von Lars von Trier oder »Martyrs« (R: Pascal Laugier, 2009 Frankreich/Kanada), die zwar aufgrund ihrer expliziten Gewaltdarstellung kontrovers diskutiert wurden, aber dennoch dem anspruchsvolleren Film zugeordnet werden können.

Horror als Erzieher

Der wohl schwerwiegendste Vorwurf ist der, dass der Horror, vor allem der Horrorfilm, emotional abstumpfe, ja sogar zur Gewalt führe. Fast jeder Amokläufer der letzten Jahre hat nicht nur »Killerspiele« gespielt, sondern sicher auch »Horrorvideos« geschaut. Immer wieder sucht man die Schuld für die schrecklichen Taten in den Filmen. Wer Spaß daran hat, zu sehen, wie Menschen gequält und getötet werden, der hat auch selber sicher weniger Hemmungen solche Taten zu begehen. Und tatsächlich lässt sich, wenn man denn will, ein solcher Zusammenhang finden. Zahlreiche Mörder wurden offenbar von Filmen oder Horrorliteratur inspiriert. So schlug 1996 ein vierzehnjähriger Junge mit einer Axt auf seine Cousine ein. Offenbar hatte er sich Jason Voorhees aus dem Film »Freitag der 13.« (*Friday the 13th*, R: Sean S. Cunningham, 1980, USA) zum Vorbild genommen.

Ist der Horror also Schuld? Kann man die Filme für diese Taten verantwortlich machen? Sicher nicht ausschließlich. Die allermeisten Menschen können Horror konsumieren, ohne danach ein Blutbad anzurichten, sie sind in der Lage Realität und Fiktion zu trennen. Die Menschen, denen das nicht mehr gelang, hatten sicher bereits vorher psychische Probleme. Es lässt sich jedoch nicht bestreiten, dass Gewaltdarstellungen durchaus Auswirkungen auf den Zuschauer haben. Deshalb ist es besonders wichtig den Ju-

gendschutz einzuhalten. Filme wie »Freitag der 13.« sind eben nicht für einen Vierzehnjährigen geeignet. Den Filmen aber die alleinige Schuld zu geben ist falsch und nimmt die Verantwortung von den Eltern, der Erziehung und dem Umfeld.

Und funktioniert es nicht auch andersherum? Dient uns der Horror denn nicht auch als Warnung, zeigt er uns nicht



»Und treiben mit Entsetzen Scherz«

auf drastische Weise die Konsequenzen unseres Handelns? Wer sich mit Tod und Teufel einlässt, der nimmt ein böses Ende. Die Schuld der Vergangenheit wird irgendwann grausam gerächt.

Vor allem der amerikanische *Teen-Slasher* ist ungeheuer konservativ, was die Sexualmoral angeht. Das Flittchen wird zuerst getötet, die keusche Tugendhafte kann dem irren Mörder meist als Einzige entkommen. Der Horror also als moralischer Lehrer? Das ist sicher ebenso falsch, wie den Filmen die Schuld an Verbrechen zu geben. Horror ist, wie eigentlich jedes andere Genre auch, zunächst einmal Unterhaltung.

Horror als Konfrontation

Aber wie funktioniert diese Unterhaltung? Stephen King spricht in seinem äußerst lesenswerten Buch »Danse Macabre«, einem Überblickswerk des Genres, von zwei Ebenen des Schreckens. Die erste bezeichnet er als das »Niederknüppeln«. Damit sind die Schockelemente, die Ekelszenen gemeint. Auf zweiter Ebene sei der Horror ein Tanz, der unsere Urängste hervorholt.**

Und nur dann funktioniert der Horror, wenn er uns mit unseren Grundängsten konfrontiert. Am deutlichsten ist das bei Geschichten über Geister, Vampire und Untote. Hier ist es der Tod selber, der in die Welt der Lebenden eindringt. Diese Geschichten nutzen unsere Angst vor dem Tod aus und erzielen so ihre Wirkung. Der Horror kennt unsere Ängste. Nicht umsonst spielt ein Großteil der Geschichten bei Nacht. Dunkelheit ist und bleibt etwas Unangenehmes, wir fühlen uns im Dunkeln nicht wohl. Und es ist auch kein Wunder, dass es so oft Ratten, Schlangen oder Spinnen sind, die in den sogenannten Tierhorrorfilmen über die Menschen herfallen, sind es doch die Tiere, vor denen sich die meisten von uns irgendwie ekeln. Auch spezielleren Phobien wie etwa Höhenangst, Klaustrophobie, Angst vor Vögeln, vor Katzen, vor Ameisen, usw. kann man sich im Horror stellen. Vor was auch immer wir uns fürchten, was wir im echten Leben vermeiden wollen, im Horror werden wir damit unausweichlich konfrontiert. In die geordnete Welt dringt etwas Irrationales ein, etwas Übernatürliches, das wir nicht verstehen können. Und selbst wenn es sich bei der Gefahr nicht um Geister, Zombies oder Dämonen handelt, sondern um realere Schrecken wie etwa wahnsinnige Mörder, so ist das Böse auch hier nicht ganz zu verstehen. Es bleibt das Gefühl des Ungewissen, das uns Angst macht.

Aber was soll das nun? Warum begegnen wir freiwillig unseren tiefsten Ängsten? Dient der Horror als Therapeut, der uns dabei hilft, unsere Furcht zu überwinden? Das wäre sicher übertrieben. Eher ist es wohl so, dass uns solche Geschichten die Möglichkeit bieten, unseren Ängsten zu begegnen, Nervenkitzel zu erleben ohne uns tatsächlich in Gefahr begeben zu müssen. Und wenn es uns zu viel wird, dann können wir einfach den Fernseher ausschalten oder das Buch zuschlagen.

Horror ist wie eine Achterbahnfahrt. Wir werden herumgewirbelt und schauen in den Abgrund, aber am Ende sitzen wir wieder sicher und fest. Hier geht es, mehr als in allen anderen Genres, um Adrenalin. Wir lieben die Konfrontation, die uns der Horror liefert. Egal wie sauber und geordnet unser Leben auch sein mag, tief im Inneren hat fast jeder von uns noch dieses Interesse am Dunklen, am Chaos und diese Lust am Grauen. Im Horror lassen wir das ausbrechen.

Julius Neugebauer

* <http://www.spiegel.de/kultur/kino/box-office-evil-dead-in-nord-amerika-spitze-croods-top-in-deutschland-a-893150.html>

** Siehe hierzu: Stephen King, *Danse Macabre – Die Welt des Horrors* (München 1988). Das Buch liefert einen Überblick über den Horror, beschäftigt sich intensiv mit wichtigen Werken und versucht Antworten auf die Frage nach der Faszination am Grauen zu geben. Wer sich für das Thema interessiert, dem sei das Buch wärmstens ans Herz gelegt.

Offener Brief zu Ihrem Plakat »Bei uns stimmt die Chemie!«

Heidelberg, den 08.01.2014

Sehr geehrte Fachschaftsmitglieder des Instituts für politische Wissenschaft,

wir sind seit längerem entsetzt über eines Ihrer Plakate, mit denen Sie die »IPW-Party« am 12.12.2013 beworben haben. Darauf wurde das Konterfei Baschar al-Assads mit dem Slogan »Bei uns stimmt die Chemie!« versehen.

Wir verstehen dies als humoristisch gemeinte Anspielung auf den Giftgaseinsatz vor einigen Monaten im Verlauf des Konfliktes in Syrien.

Wir können uns nicht vorstellen, dass Sie als politisch Interessierte sich nicht bewusst sind über die Dimensionen der letzten Ereignisse dort. In Deutschland sind z.Zt. mehrere Tausend Flüchtlinge des Konfliktes aufgenommen worden. Hier in Heidelberg leben Menschen, deren Verwandte Opfer dieses Krieges sind. An der Universität Heidelberg studieren oder promovieren auch Menschen aus Syrien. Wir gehen davon aus, dass dies auch Ihnen bekannt ist.

Es sollte doch auch für Sie offensichtlich sein, dass Ihr »humoristischer« Umgang mit dem Thema »Giftgas in Syrien« für diese Menschen zutiefst kränkend wirken muss.

Auch erachten wir es als äußerst pietätlos, dieses Ereignis für die Bewerbung einer Student_Innenparty zu benutzen. Denn es ist nicht nur ein unverblümter Hohn für all die Opfer dieses Krieges und des Giftgaseinsatzes im Speziellen: Indem Sie Ihre Witzchen über einen Massenmord machen, ignorieren Sie ethische Standards, für die Sie als Gruppe junger Menschen sensibilisiert sein sollten – wo doch die kri-



tische Auseinandersetzung mit den genozidalen Verbrechen Deutschlands, u.a. auch durch Giftgas, fächerübergreifender Bestandteil des Schulcurriculums ist. Ihr Plakat erweckt den Eindruck, dass eine Sensibilisierung bei Ihnen nicht gefruchtet hat. Wir können nur auf bewusste Ignoranz Ihrerseits schließen und hoffen, dass sich die Kommiliton_Innen am IPW durch solch ein Plakat von Ihnen nicht angemessen vertreten fühlen.

Gez.

Kyrill Kolew, Uni Heidelberg

Mitunterzeichner:

Wolfgang Schneider, Uni Heidelberg

Baschdl Gerling, Mannheim

Jochen Schneider, Uni Heidelberg

Sebastian Libruks, PH Heidelberg

Termine

Bis 23. März, *Leben oder Schreiben – Der Erzähler Warlam Schalamow*, Friedrich-Ebert-Gedenkstätte, Untere Straße 27.

Bis 13. April, *Der andere Georg Müller vom Siel (1865-1939) – Sinnsuche in der Psychiatrie*, Museum Sammlung Prinzhorn, Voßstraße 2.

30. Januar – 2. Februar, 13. Internationales Festival Stummfilm & Livemusik, DAI.

Donnerstag, 30. Januar, 16:30 Uhr, Peter Lindhorst liest Texte von und über William S. Burroughs, Stadtbücherei, Poststraße 15.

Freitag, 31. Januar, 19:30 Uhr, *Angst*, Lesung mit Dirk Kurjuweit, Buchhandlung *Schmitt Libresso*, Brückenstraße 4.

Sonntag, 9. Februar, 17:00 Uhr, Vortrag von Christopher Clark, *Die Schlafwandler – Wie Europa in den ersten Weltkrieg zog*, DAI.

Mittwoch, 12. Februar, 19:00 Uhr, Vortrag von PD Dr. Susan Richter, Und harren hernach all im neuen Grüftlein der Ewigkeit – Dynastische Totenrepräsentation der pfälzischen Wittelsbacher in der Frühen Neuzeit, Kurpfälzisches Museum, Hauptstraße 97.

Donnerstag, 13. Februar, 18:30 Uhr, Vortrag von Hans-Martin Mumm (Kulturamt der Stadt Heidelberg), *Ludwig V. und seine Brüder. Das Haus Wittelsbach im Bauernkrieg 1525*, Universitätsarchiv, Akademiestraße 4-8.

Donnerstag, 20. März, 20:00 Uhr, Saša Stanišić, *Vor dem Fest*, DAI.

Schreib doch mal:

Wir suchen immer Illustratoren & Autoren, die etwas zu sagen haben, sei es über Themen der Gesellschaft und Politik, lokal und in aller Welt, über das Studieren in Heidelberg oder über Hochschulpolitik. Aber auch literarische Beiträge, Artikel und Rezensionen über Literatur, Kunst, Philosophie, Film, Musik und Theater sind willkommen. Gerne nehmen wir auch Beiträge von Arbeitskreisen und studentischen Gruppen an. Meldet euch per E-Mail oder kommt einfach zu unseren Treffen.

Offene Redaktionssitzungen im *Orange* (Ingrimstraße 26a):

- ☞ Montag, 3. Februar, 18 Uhr
- ☞ Montag, 17. Februar, 18 Uhr
- ☞ Montag, 24. März, 18 Uhr
- ☞ Montag, 7. April, 18 Uhr

Nächster Redaktionsschluss: 14. April 2014

unimut@posteo.de
www.uni-heidelberg.de/unimut

Eine Minute für ... das Kleinstadtleben

Wo war sein Fahrrad? S. stand vor der weißgetünchten Wand, die sich lange zog: Fahrräder in Reihen, Fahrräder in Pulks, Fahrräder hintereinander, Fahrräder übereinander (Zuparken gilt unter Radlern als Kavaliersdelikt!). Hinter sich hörte er die anderen vorbeigehen; B.s Lachen, unter tausenden hätte er es herausgehört, klang ihm in den Ohren – B., die morgens in der Vorlesung immer so aussah, als käme sie eben aus dem Bett und dabei roch, als sei ihr Bett der Body Shop. Schon verloren sie sich im Gewimmel, er würde hinterherhetzen müssen, der Platz neben B. in der Mensa würde besetzt sein. Wo hatte er nur ... ? Herr im Himmel! Aber da war es doch. Alles easy – nur eindeutig zu viele Fahrräder gab es in dieser Stadt. Und ein Flyer klemmte im Gepäckträger.

Jakob Brüssermann

IMPRESSUM ... der UNIMUT

Zeitschrift [an] der Uni Heidelberg, Ausgabe 1/2014. Nr. 222 vom 22. Januar 2014. Redaktion: Gregor Babelotzky, Leonard Keidel, Janina Reibold, Jakob Brüssermann, Klara Griep, Natalia Lakman, Julius Neugebauer, Chiara Westermann. Auflage 3000. Unidruckerei. Für namentlich gekennzeichnete Beiträge ist der/die VerfasserIn verantwortlich. Unterstützt von der FachSchaftsKonferenz, Albert-Überle-Str. 3-5, 69117 Heidelberg. e-mail: unimut@posteo.de.

Alle Ausgaben auch unter: www.uni-heidelberg.de/unimut

Bilder:

- S. 1: A. Dumontel, Nouvelle école de prestidigitatation sans appareil (affiche, lithographie; 1855-1870). Quelle: Bibliothèque nationale de France, <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb40296982s>
- S. 3: Leonardo da Vinci, Flugstudie um 1500.
- S. 5: Fotografie von Helena Wolf.
- S. 6: Tanzende »Hunde à la Mode« aus der Serie »Le Bon Genre«, Nr. 35, um 1815 (Kunstabibliothek, Staatliche Museen zu Berlin); Bildrecht: bpk / Kunstabibliothek, SMB / Knud Petersen.
- S. 12: Carl Spitzweg, »Der arme Poet« (Nationalgalerie, Staatliche Museen zu Berlin); Bildrecht: bpk / Nationalgalerie, SMB / Jörg P. Anders.
- S. 13: Pfeiffer, Die Pädagogik, in: August Hermann Niemeyer, Über öffentliche Schulen und Erziehungsanstalten (Halle, 1799).
- S. 14: Aus der Waldschule Lübeck-Wesloe, Unterricht im Freien in: Schoenfelder (Hrsg.), Das Schulhaus, 15. Jg. (Berlin 1913), 457.
- S. 16: Fliegende Blätter, 46.1867, Nr. 1134, S. 109 Bildrecht (Foto): Universitätsbibliothek Heidelberg.
- S.21: Edvard Munch, Vampir (1895), Kaltnadelradierung.
- S. 22: Fotografie von Kyrill Kolew.

Aus dem Notizheft des unimut-Redakteurs?

Organisation = Art und Weise, Funktionselemente einem definierten Ziel/Zweck unterzuordnen.
Beispiel für die Organisation des Individuums in der Studiensituation: Lass deiner Neugierde nur so weit freien Lauf, als du den Erfolg der Untersuchung garantieren kannst.

Ressource = Öl, Gas, Wasser, Gefühle, Denkschemata
- affektive > Kanalisieren deine Erregungszustände so, dass du ihre Energie auf einem Konto verbuchen kannst.
- kognitive > Konzentriere dich auf das Denken, von dem du weißt, dass es für definierte Ziele nützlich ist.

Lösungsorientiert = Eine Frage, für deren Beantwortung noch keine Methode zuhanden ist, mithilfe der am meisten Erfolg versprechenden Methode durch eine Antwort ersetzen.

Flexibilität: Biege- und Beugsamkeit.

Kreativität: Schaffen aus dem Nichts. Gott hat schließlich vorgemacht.

Lösungsorientierung: über die Probleme hinwegsehen, die Lösung im Blick.

Motivation: Zu fragen bliebe nur: wozu?

Schlüsselkompetenzen: öffnen einem beruflich, gesellschaftlich und privat die Türen.

Selbstkompetenz: Jeder ist sich selbst der Nächste.

Selbststeuerung: Keiner weiß, was es bedeutet, kommt aber aus der Kybernetik.

Softskills: Sozialer Weichspüler; Hauptsache, es kratzt nicht.

Stressresistenz: Weil Stress das Einzige ist, wogegen man resistent sein soll.

Teamfähigkeit: Gangbang statt Stelldichein

Zeitmanagement: Zeit aufwenden, um Zeit richtig aufzuteilen ...