

Stephan Münte-Goussar

FORSCHENDES LERNEN

Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung »Kunstpädagogische Positionen«,
9. Juli 2007 in Hamburg

Wenn im diesjährigen Durchgang durch die kunstpädagogischen Positionen als rahmendes Thema die Forschung gesetzt ist, dann passiert dies vermutlich vor dem Hintergrund, dass die Forschung innerhalb unserer Bildungssysteme momentan zum prekären Thema wird. Wenn im Teaser zur dieser Ringvorlesung gar das Grundgesetz bemüht wird, in dem es heißt, dass »Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre [...] frei« sind, dann sicherlich deshalb, da die hier verbürgte Freiheit bedroht ist. Denn Forschung sei zwar einerseits unerlässlich für den Fortschritt, für die Freiheit, die Aufklärung, andererseits aber ein Indikator und eine zwingende Notwendigkeit für die Mittelzuweisung, für das Überleben der akademischen Disziplinen, für die Karriereplanung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Forschung ist wohl auch deshalb ein heikles Thema, da wir momentan eine Entwicklung erleben, sie zu einem exklusiven Geschäft zu machen. In der aktuellen Reform unseres Bildungswesens können wir die Tendenz beobachten, Forschung einem kleinen, exzellenten Kreis von Auserwählten vorzubehalten. Während sich die traditionelle Universität nicht zuletzt drüber definierte, die Studierenden unmittelbar an der Forschung der an der Universität Lehrenden zu beteiligen, scheint die aktuelle Hochschule diese viel beschworene *Einheit von Forschung und Lehre* in Frage zu ziehen. So werden z.B. LfbAs eingeführt – Lehrkräfte für besondere Aufgaben, zu deren besonderen Aufgaben es expliziert nicht mehr gehört zu forschen. Lehre wird zudem zunehmend an vorgefertigte online-Module unter tutorieller Betreuung delegiert, die von den Studierenden im Selbst-Lern-Studiengang erarbeitet werden können.

Dies ist die eine Seite. Dieser Entkoppelung von Forschung und Lehre, diesem zunehmenden Exklusivrecht auf Forschung, steht eine diametral entgegen gesetzte Bewegung gegenüber, die uns nämlich alle auffordert, Forscher zu sein. Genau dies ist in der Idee des forschenden Lernens impliziert. Wie ich in der Ankündigung zu dieser Vorlesung schreibt, sind wir angerufen von dem Appell: Jeder Mensch ein Forscher!

Im Folgenden möchte ich mich in erster Linie dieser Seite der Medaille zuwenden, also mit dem Angebot an uns – als die Mitglieder einer Gesellschaft – selber forschend tätig zu sein und permanent forschend zu lernen. Ist dies tatsächlich ein Angebot oder eine Drohung?

Im engeren pädagogischen Kontext verbindet sich forschendes Lernen mit verschiedenen Vorstellungen. Gerade in Abgrenzung von traditionellen Vermittlungssituationen, im Sinne der Belehrung, in Form des Frontalunterrichts, ist forschendes Lernen mit *Eigenaktivität* und *Selbsttätigkeit* konnotiert. Forschendes Lernen verspricht die Lernenden von der Didaktisierung, den einschränkenden Vorgaben und der Fremdsteuerung des Lehrers zu befreien und verbindet sich so mit der Vorstellung von *Selbstorganisation* und *Selbststeuerung* der Lernenden. Es nimmt sogar die Ermöglichung von deren *Autonomie* und *Selbstbestimmung* für sich in Anspruch. Nicht zuletzt ist mit der Idee des forschenden und selbstgesteuerten Lernens die Idee des *lebenslangen Lernens* mit aufgerufen. So heißt es z.B. gleich im zweiten Satz der Web-Darstellung des BLK-Modellprogramms »Lebenslanges Lernen«:



BLK-Modellprogramms »Lebenslanges Lernen«

»Ziel ist es, neue Formen der bildungsbereichsübergreifenden Kooperation in und zwischen allen Ländern zur Förderung lebensbegleitenden Lernens zu initiieren. Dabei sollen vor allem die Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden gestärkt und die Zusammenarbeit von Bildungsanbietern und -nachfragern verbessert werden.«¹

Die meisten der geförderten Projekte tragen dann mehr oder weniger ähnliche Titel wie die folgenden:

- Räumlich und zeitlich entkoppeltes "Forschendes Lernen" als Motor einer neuen Lernkultur
- Selbstgesteuertes Lernen und Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen
- Förderung selbstgesteuerten Lernens durch Vernetzung verschiedener Lernorte zu einem "Netzwerk Lernkultur"
- Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule-Seminar-Universität

Ich möchte meine folgenden Ausführungen anhand dieser mit dem forschenden Lernen verbundenen Eigenschaften von Lernen gliedern: 1. die Eigenaktivität, 2. die Selbststeuerung, 3. die Autonomie. Darauf werde ich – 4. – zu den der Kunstpädagogik eigenen Spielarten des forschenden Lernens kommen und letztlich – 5. – noch ein paar andere Dinge sagen.

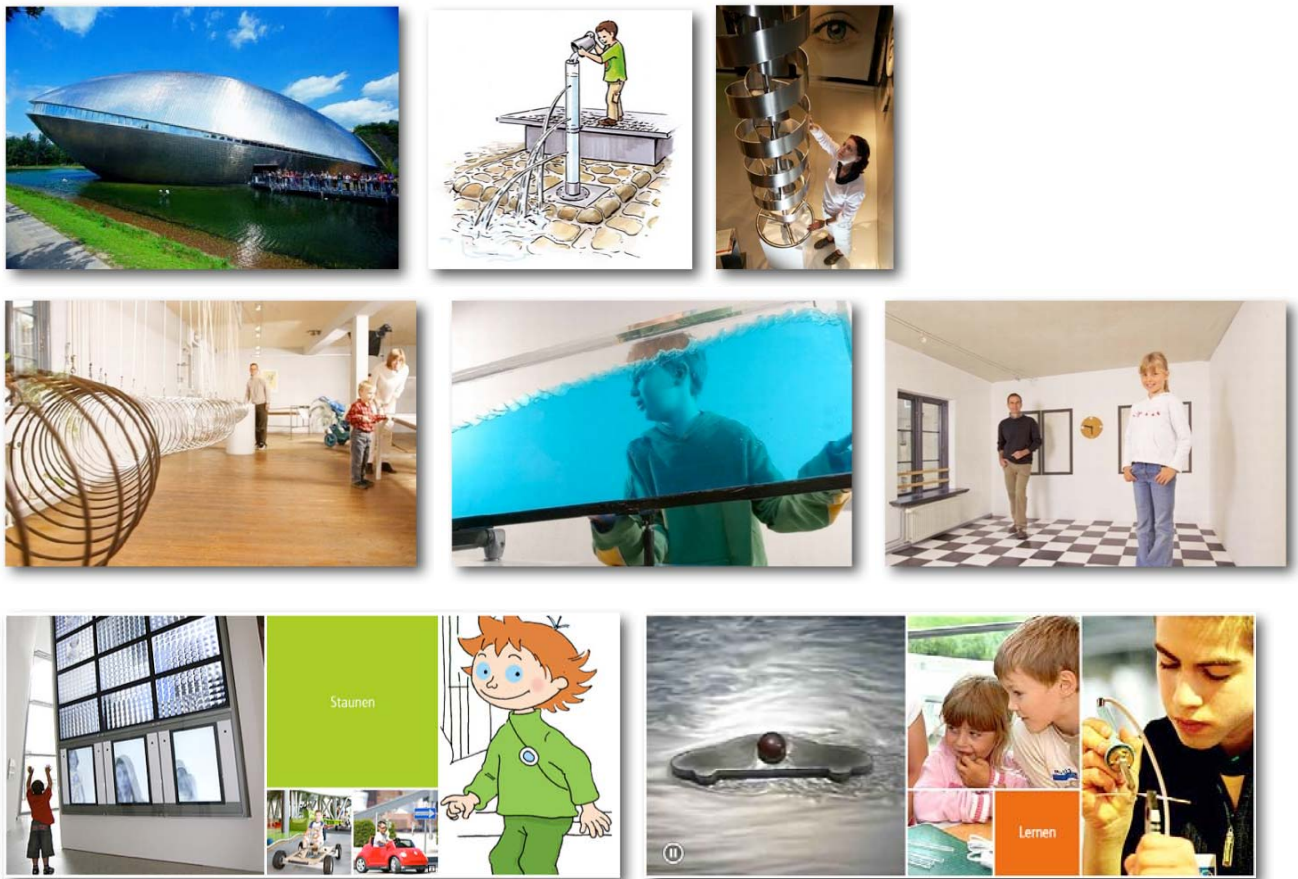
1. Eigenaktivität

Eigenaktivität findet ihren Ausdruck in pädagogischen Ansätzen der Handlungsorientierung, im Projektunterricht, in Form des entdeckenden oder explorativen Lernens, in der Idee des Learning by Doing. Es geht darum, etwas selber zu machen, etwas im wahren Sinne des Wortes zu begreifen. Im Zentrum des Unterrichtsgeschehens steht die Schülerin oder der Schüler und nicht

¹ <http://www.bmbf.de/de/9619.php> (2.9.2007)

eine Wissen vermittelnde Lehrperson. Ein so verstandenes forschendes Lernen ist insbesondere in der Didaktik der Naturwissenschaften und des Sachunterrichts recht zeitgemäß, wo die Lernenden aufgefordert sind, selber zu experimentieren, auszuprobieren, herzustellen; wo der Klassenraum sich in ein Labor oder eine Werkstatt verwandelt. Es werden Lernanregungen gegeben oder Lernarrangements inszeniert, die zur Eigenaktivität motivieren sollen.

Ihren offensichtlichsten und gleichzeitig populärsten wiewohl erfolgreichsten Ausdruck finden diese Ansätze in den so genannten Science-Centern. Ich nenne Ihnen als Beispiel die bekanntesten dieser Einrichtungen – und zwar im norddeutschen Raum: Falls sie Kinder haben oder GrundschullehrerIn werden möchten, lohnt ein Besuch in jedem Fall – ihre Kinder werden viel Spaß haben und Ihnen dankbar sein. Eine angenehme und sinnvolle Freizeitbeschäftigung sind diese Einrichtungen in jedem Fall – auch wenn man die Frage stellen muss, von welcher Idee von Forschung diese Einrichtungen getragen sind und an ihre BesucherInnen vermitteln.



Das Universum in Bremen, die Phänomenta in Flensburg und das MobiVersum in der Autostadt von VW in Wolfburg, das von vergleichbaren didaktischen Ansätzen beseelt ist

Die Prinzipien des hier betriebenen forschenden Lernens möchte ich Ihnen an einem Beispiel aus dem Universum erläutern.



Sie sehen hier ein Lernarrangement

Wenn Sie so mögen eine Versuchsanordnung, ein Experiment, in dem Sie selbst aktiv werden müssen – oder genauer: in dem Sie selbst aktiviert, geradezu affiziert werden. Der Versuch nennt sich »Stein am Seil« und ist Teil der »Expedition Mensch«. Der Versuch besteht schlicht darin, dass Sie sich unter diesen 500 Kilogramm schweren Stein legen, um eine sehr persönliche und individuelle Erfahrung zu machen. Gleichwohl korrespondiert diese Erfahrung einer wissenschaftlichen Erkenntnis, die man – wenn man es selbst ausprobiert – selbst entdeckt, selbst freilegt – oder vielleicht besser, die sich einem ganz unmittelbar körperlich offenbart, die unbestreitbar evident ist – denn – so heißt es auf der Web-Site des Universums zu diesem Selbstexperiment:

»Jeder Mensch kennt das Gefühl: Der Körper wird starr, der Mund trocken und der Puls erhöht sich. Schweißperlen bilden sich auf der Haut, und alle Sinnesorgane sind hellwach. [...] Man bekommt es mit der Angst zu tun und kann diese Reaktionen am eigenen Leib erfahren: Herz, Haut, Puls, Magen und Darm – alles reagiert auf die Gefahr, die der hängende Stein bedeuten könnte, falls die Seile nicht hielten. Wo spüren Sie Angst im Körper? Sitzt Ihnen „die Angst im Nacken“? Werden Ihnen Ihre „Knie weich“? Manchmal ist der Volksmund sehr genau, wenn es darum geht, Gefühle auszudrücken. Die Redensarten verweisen auf die physiologischen Orte, an denen die Angst spürbar wird.«²

Was hier als forschendes Lernen, als Forschung, präsentiert wird, ist ein begehrter Versuchsaufbau. Der Versuchsaufbau ist aber tatsächlich eine im wahrsten Sinne des Wortes in Stein gehauene Antwort. Und es gibt genau eine einzige Frage mittels derer man diese dem Stein entlocken kann.

Mit anderen Worten: Forschen heißt hier, dass man zwar selbsttätig ist und im Grunde frei entscheiden kann, was man tut. Will man aber zur Erkenntnis gelangen, darf man sich nur in einer ganz bestimmten Art und Weise verhalten, darf man von der Freiheit der Forschung nur einen ganz bestimmten Gebrauch machen. Nur so kann man die dem Gegenstand inne wohnende Erkenntnis entdecken, die er uns dann lehrt. Gebraucht man seine Freiheit falsch, bleibt der Stein stumm. Macht man einen allzu eigensinnigen Gebrauch von seiner forschenden Freiheit, wird man wohl sehr bald mehr oder weniger bestimmt vom Museumspersonal auf den richtigen Gebrauch hingewiesen.

Es ist also nicht die Welt die hier entzaubert oder mit Problemen angereichert wird, es ist das Subjekt, das in dieser Umgebung eine intellektuelle, in diesem Fall ebenso körperliche oder auch ästhetische Erfahrung machen soll – und zwar eine ganz bestimmte.

Damit komme ich zur Frage der Selbststeuerung.

² <http://www.universum-bremen.de/index.php?id=124?stage=2&history=11> (2.9.2007)

2. Selbststeuerung

Sicherlich sind nicht alle Ansätze des forschenden Lernens so aufgebaut, wie die Versuchsanordnung im Universum. Sicherlich verstehen die meisten Ansätze unter Eigeninitiative, Selbstorganisation und -regulierung mehr, als dass man sich selbst unter einen Stein legt.

Z.B. die Fachgruppe Biologie und ihre Didaktik der Universität Siegen, die die ersten sind, die man findet, wenn man zum forschenden Lernen googlet. Diese grenzt sich auf Ihrer Website genau von solchen Verkürzungen des forschenden Lernens ab. Dort heißt es:

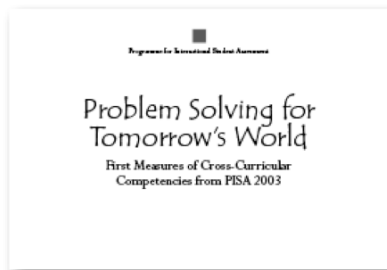


»Viele Leute denken, dass, wenn Schüler einfach ‚ein Experiment machen‘, Sie mit forschend-entdeckendem Lernen beschäftigt sind. Das ist falsch. Wissenschaftler, die Forschung betreiben, folgen nicht vorbereiteten Experimentieranweisungen, sondern entwickeln ihre eigenen Arbeitsmethoden und entscheiden selbst, welche Fragen zu beantworten sind. Wissenschaftler suchen zuerst ein Problem, entwickeln dann Fragen und Hypothesen, führen ein Experiment durch und entscheiden dann, ob die Daten die Hypothese stützen oder nicht.

Wenn Schüler auf forschend-entdeckende Weise lernen, müssen sie auch selbst Fragen, Hypothesen und Experimente entwickeln. Den Schülern wird zwar ein Problem vorgestellt, aber sie müssen dann selbst entscheiden, wie sie es lösen können.«³

Vielleicht liegt in diesem etwas lapidar hingeworfenen »zwar wird den Schülern ein Problem vorgestellt« der entscheidende Punkt – ich komme darauf zurück.

Lassen Sie mich zunächst etwas anmerken – und ich hoffe, Sie sind gewillt, meinen etwas eigenwilligen assoziativen Sprüngen zu folgen: Das soeben zitierte Verständnis von forschendem Lernen fällt mehr oder minder exakt mit dem zusammen, was PISA 2003 unter *Problemlösen* bzw. Problemlösekompetenz als eine entscheidende *Schlüsselkompetenz* versteht.



Problem Solving for Tomorrow's World

Nachdem die ersten PISA-Runden die Erfassung von Kompetenzen im Sinne einer literacy, numeracy und einem basic knowledge ins Zentrum gestellt hatten, wurde den Verantwortlichen bald klar, dass die Beobachtung und Beurteilung von jenseits davon angesiedelten Schlüssel- oder Basiskompetenzen nicht nur eine große Herausforderung für die Forschung darstellen, sondern auch jene Kompetenzen mit der größten gesellschaftlichen Relevanz sind. Deshalb wurde das Problemlösen in das Zentrum der Untersuchung fächerübergreifender Kompetenzen gestellt.⁴ Damit sind Kompetenzen gemeint, die für den Prozess notwendig sind, Probleme zu

³ <http://www.uni-siegen.de/fb8/biologie/?lang=de> - Bereich „Skripten“ inzwischen passwortgeschützt (2.9.2007)

⁴ vgl. Programme for International Student Assessment: Problem Solving for Tomorrow's World. First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003, OECD 2004; <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/25/12/34009000.pdf> (2.9.2007)

identifizieren, zur Problemlösung relevante Informationen zu ermitteln, Wissensbestände zu aktivieren und Sachlogiken zu erkennen, verschiedene Lösungswege und -strategien zu entwickeln und auszuwählen, adäquate Entscheidungen zu treffen, zu überprüfen, ggf. zu revidieren und gefundene Lösungen an andere zu kommunizieren.

Und tatsächlich sind diese Kompetenzen sowohl für die Individuen als auch die Gesellschaft von großer Wichtigkeit.

In der *Wissensgesellschaft*, in der sich die Halbwertszeit des Wissens nichts zuletzt durch die rasante Entwicklung von Informations-Technologien ständig verkürzt; auf einem globalen Arbeitsmarkt mit seinen kurzfristigen, prekären Arbeitsverhältnissen und im Rahmen von Unternehmen mit flachen Hierarchien und projektorientierten Arbeitsabläufen braucht es kompetente Menschen – und brauchen die Menschen Kompetenzen –, die sie motiviert und als selbstgesteuerte *Arbeitskraftunternehmer*⁵ in Ihrem Arbeitsfeld agieren lassen. Sie müssen stets innovativ und in diesem Sinne permanent forschend sein.

Auch die Freizeit, das Konsumverhalten, das Führen von Beziehungen, die Sorge für die eigenen Kinder, die Teilhabe am gesellschaftlichen und öffentlichen Leben und die individuelle Bildungsbiographie muss zunehmend in *unternehmerischen* Kategorien gedacht werden. Das gesellschaftliche wie individuelle Leben ist voller herausfordernder Probleme, die gelöst werden wollen.



Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society

Die OECD bemüht sich bereits seit 1997 im Rahmen des DeSeCo-Projektes um die Definition und Selektion von (Schlüssel-)Kompetenzen – genau dafür steht DeSeCo –, die für ein *erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft* benötigt werden.⁶ Einigkeit besteht darüber, dass Schlüsselkompetenzen weit über rein kognitive Kompetenzen hinausgreifen und das jegliche Kompetenzmessung, die sich allein hierauf beschränkt, zu kurz greift. Vielmehr geht es ebenso um personale, motivationale und *aktivitätsbezogene* und sozial-kommunikative Kompetenzen.

Man kann wohl begründet argumentieren, dass Schlüsselkompetenzen jene Fähigkeiten, Dispositionen, Haltungen, Verfahren und Techniken – mit einem Wort jene *Rationalität* – sind, über die man verfügen muss, damit man sich selbst steuern, Probleme lösen und in diesem Sinne forschend lernen und leben kann.

Franz Weinert argumentiert schon 1994, dass für lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen

»nicht nur die Verfügbarkeit ausreichender kognitiver Fähigkeiten und der Erwerb metakognitiver Fähigkeiten, sondern auch die Bereitschaft zur selbständigen Zielsetzung,

⁵ Pongratz, Hans J. / Voß, G. G.: Arbeitskraftunternehmer. Die Metamorphosen der sozialen Frage, Edition Sigma, Berlin 2003

⁶ <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco> (6.7.2007); vgl. Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Ed.): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society, Hogrefe & Huber Publishers, Toronto 2003

zur Selbstaktivierung, zur angemessenen Verarbeitung von Erfolgen und Misserfolgen, zur Umsetzung von Wünschen in Absichten und Vorannahmen sowie zur Abschirmung der Lernvorgänge gegenüber konkurrierenden Handlungswünschen«⁷

notwendig sei.

Damit komme ich zur Autonomie.

3. Autonomie



Das Subjekt schreiben

Daniel Wrana schreibt in seinem sehr lesenswerten Buch »Das Subjekt schreiben«:

»Für die Bildungspolitik ist die Autonomie ein Zauerwort. Die neue Lernkultur scheint, freier als das bisherige Lernen, eine win-win-Situation zu schaffen, in der Lernende, Lehrende und der Staat als Akteur nur gewinnen können.«

Die Lernenden, da sie von der pädagogischen Gängelung und Bevormundung befreit werden, die Lehrenden, da sie sich nicht mehr als Funktionäre staatlicher Gewalt verstehen müssen und sich als gleichberechtigte Lernberater zeigen können und der Staat, da er aus der Verantwortung der aufwendigen Detailsteuerung und -kontrolle des Bildungssystems und seiner Beamten entlassen ist. Doch - so schreibt Wrana weiter:

»Unter der Oberfläche humanistischer Legitimation gibt es aber eine andere Seite dieser »neuen Lernformen«. In der gegenwärtigen Krise der Bildungssysteme, die sich mit den beiden gegenläufigen Tendenzen permanent steigenden Humankapitalbedarfs und gleichzeitig rückläufigem politischen Willen zu öffentlicher Produktion und Gestaltung desselben, kennzeichnen lässt, wird »selbstgesteuertes Lernen« zu einer Verheißung. Es verspricht nicht nur, die Personalinvestitionen im Bildungsbereich bei steigendem Leistungoutput zu reduzieren, es verspricht viel grundsätzlicher, sowohl die Verantwortung für als auch die Finanzierung des volkswirtschaftlichen Humankapitalbedarfs mehr und mehr auf die individuellen Lernsubjekte zu verlagern, die sich im Interesse ihrer eigenen Berufskarriere und des eigenen Gehalt-niveaus schon um ihr individuelles Portfolio kümmern werden.«⁸

⁷ Weinert, Franz E.: Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: Reusser, Kurt / Reusser-Weyeneth, Marianne. Verstehen, Bern 1994, S.183-206, S.196

⁸ Wrana, Daniel: Das Subjekt schreiben, Schneider, Hohengehren 2006, S.2

Die Idee des autonomen, selbstgesteuerten Lernens ermöglicht es also, Bildung als Vermögen, als Handlungsdispositionen, als *Begabung* und als eine klug getätigte Investition zu konzeptualisieren, die auf das Individuum zurück rechenbar ist. Individuen wird somit nahe gelegt, sich als *Unternehmen ihrer selbst* zu begreifen, die über eine Sammlung – ein Portfolio – verschiedener z.T. angeborener, z.T. im Rahmen einer autonom getroffenen Wahlentscheidung mittels Investition von Geld, Zeit und Kraft erworbener Kompetenzen verfügen für deren Entwicklung und Aufrechterhaltung sie in einem *selbstgesteuerten, lebenslangen* Lernprozess Sorge tragen müssen. Damit können ungleich verteilte Lebenschancen als das Ergebnis individuell falsch getroffener Bildungsentscheidungen interpretiert und die hiermit verbundenen Unsicherheiten, *Risiken* und Verschuldungen den Subjekten individuell angerechnet werden. Umgekehrt gibt die Autonomie den Individuen tatsächlich die *Freiheit* sich selbst zu gestalten und zu *verwirklichen*.

Unterlegt ist in beiden Fällen ein humanistisches Menschenbild, welches den Menschen ausgestattet mit bestimmten Möglichkeiten und Bedürfnissen denkt, die zur Entfaltung und Verwirklichung drängen.

Daniel Wrana bezieht sich mit seinen Ausführungen auf die Analysen von Michel Foucault. Hier speziell auf jenen Ansatz der unter dem Schlagwort *Gouvernementalität* inzwischen auch in der Erziehungswissenschaft einige Verbreitung erfahren hat.

Foucault versteht darunter im weiten Sinne Regierungstechniken, Künste des Regierens, spezifische *Rationalitäten* des Regierens. Er gibt diesem Begriff folgen Sinn, indem er in einer oft zitierten Passage auf die Doppeldeutigkeit des Wortes »Führung (conduite)« hinweist:



»Führung« heißt einerseits, andere (durch mehr oder weniger strengen Zwang) zu lenken, und andererseits, sich (gut oder schlecht) aufzuführen, also sich in einem mehr oder minder offenen Handlungsfeld zu verhalten. Machtausübung besteht darin, »Führungen zu führen«, also Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit von Verhalten zu nehmen«⁹

und er fügt etwas entscheidendes hinzu, was weit seltener zitiert wird:

»Wenn man Machtausübung als eine Weise der Einwirkung auf die Handlungen anderer definiert, wenn man sie durch das »Regiment« - im weitesten Sinn dieses Wortes - der Menschen untereinander kennzeichnet, nimmt man ein wichtiges Element mit hinein: das der Freiheit. Macht wird nur auf »freie Subjekte« ausgeübt und nur sofern diese »frei« sind. Hierunter wollen wir individuelle oder kollektive Subjekte verstehen, vor denen ein Feld von Möglichkeiten liegt, in dem mehrere »Führungen«, mehrere Reaktionen und verschiedene Verhaltensweisen statthaben können.«¹⁰

Diese Analyse der Macht entspricht jenen Regierungskünsten, die Ende des 17. Jahrhunderts im Geiste des *Liberalismus* auf den Plan treten. Mit ihnen verändert sich nicht nur das Verhältnis

⁹ Foucault, Michel: Subjekt und Macht, in: Schriften, Vierter Band, 306., Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2005, S. 269-294, S.286; vgl. ders.: Wie wird Macht ausgeübt?, in: Dreyfus, Hubert L./ Rabinow, Paul: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Athenäum Verlag, Frankfurt a.M. 1987, S.251-261, S.255

¹⁰ ebd., S. 287, vgl. ebd.

des Subjekts zur Macht, sondern auch das Verhältnis des Subjekts zu sich selbst. Der Autonomieanspruch der Individuen legitimiert sich nicht länger aufgrund einer vermeintlich in der menschlichen Natur angelegten Freiheit, die von der absolutistischen und feudalen Macht unterdrückt wird, sondern – wie Thomas Lemke schreibt:

»an die Stelle einer externen Opposition von Macht und Subjektivität tritt ein inneres Band: Das Prinzip der Regierung erfordert die ›Freiheit‹ der Regierten, und der rationale Gebrauch dieser Freiheit ist die Bedingung einer ›ökonomischen‹ Regierung.«¹¹

Ökonomisch meint hier einen effizienten, kalkulierten, haushälterischen Einsatz der Mittel. Und weiter:

»Der Liberalismus [...] beschränkt sich nicht darauf, diese oder jene Freiheit zu respektieren, sondern er ›konsumiert‹ Freiheit. Freiheit ist [...] das Medium und Instrument des Regierungshandelns [...].«¹²

Das freie Subjekt ist die Existenzbedingung der Regierungskunst des Liberalismus. Die liberale Gouvernamentalität ist umgekehrt die Existenzbedingung des freien Subjekts. Der Liberalismus erfasst sein eigenes inneres Prinzip in einer »künstlichen«, zweiten Natur der Individuen, die Produkt seiner Regierung ist und auf die diese Regierung sich richtet. Die liberale Regierungsrationalität ist so vor das Paradox gestellt, dass sie permanent riskiert, die Freiheit, die sie selbst herstellt und die ihrerseits ihren Erhalt und ihre Legitimität verbürgt, in demselben Prozess der geregelten Produktion von Freiheit zu gefährden. Der liberalen Freiheit der Subjekte korrespondiert somit ein zwingendes, permanentes und notwendiges Koordinations- und Regulationskalkül das gewährleistet, dass die Individuen von dieser fragilen Freiheit einen klar begrenzten Gebrauch machen – nämlich denjenigen, der die Verhältnisse, die die liberale Freiheit sichern, garantiert. Der liberalen Gouvernamentalität korrespondieren somit *Dispositive der Sicherheit*.



»Diese Autonomie ist [...] keine natürliche, die sich selbst regelt und stabilisiert, sondern eine künstliche, die immer wieder bedroht ist und von Sicherheitsmechanismen eingefasst werden muss, um in ihrer Autonomie spielen zu können.«¹³

¹¹ Lemke, Thomas: Eine Kritik der politischen Vernunft, Argument Verlag, Hamburg 1997, S.173

¹² ebd., S.185

¹³ ebd., S.187

Die liberale Regierung ist also angewiesen auf Techniken, die dafür Sorge tragen, dass die Individuen sich als autonome Subjekte konstituieren und erkennen. Zugleich muss sie dafür Sorge tragen, dass diese Autonomie eine bestimmte Form annimmt, um sich nicht selbst zu gefährden. In diesem Sinne wird Autonomie als eine spezifische Rationalität des Verhaltens, als eine bestimmte Form der Selbststeuerung *definiert* und den Individuen als Identifikationsangebot unterbreitet.

Im Rahmen seiner historischen Analyse des klassischen Liberalismus argumentiert Foucaults nun weiter, dass die sozialen Probleme, die Widersprüche und der gesellschaftliche Sprengstoff, den die klassisch-liberale Regierungskunst produziert hatte, in den folgenden Jahrhunderten von verschiedenen sozialen Sicherungssystemen entschärft wurde. Es hat sich eine Regulation etabliert, die aus einem ungezügelter Markt, aus einem freien Spiel der Kräfte, eine weiterhin freie, zugleich aber *soziale »Wirtschafts-Ordnung«* machte.

Zudem wurden die Unsicherheiten, denen sich das freie aber zugleich selbstverantwortliche Individuum ausgesetzt sieht, durch paternalistische Fürsorge, soziale Solidarität, spezifische Versicherungstechnologien und sozialstaatliche Interventionen flankiert. All diese Verfahren zielen darauf ab, die Gefahren und Kosten, die aus den Fehlern und Problemen des liberal geregelten gesellschaftlichen Funktionierens entstanden sind, gleichmäßig auf alle Gesellschaftsmitglieder zu verteilen. Es handelt sich um eine *»Sozialisierung des Risikos«*. Hier wird das Soziale als eigenständiger Bereich erfunden und einer es bedrohenden Ökonomie entgegengestellt.¹⁴

Laut Lemkes Foucault-Rezeption besteht Foucaults These nun darin

»dass sich diese Konzeption des Sozialen nach dem Modell der Versicherung spätestens seit den 70er-Jahren in einer Krise befindet. [...] Sie manifestiert sich in abnehmenden Wachstumsraten und gleichzeitig steigenden Sozialausgaben, neuen Managementstrategien und Globalisierungstendenzen. [...] Das keynesianische Modell und der Sozialstaat sind seit den 60er-Jahren Adressaten einer Reihe von Kritiken, die in unterschiedlicher Akzentuierung im rechten wie im linken politischen Lager formuliert werden. [...] Kritisiert wird nicht nur die fehlende Souveränität des Staates, seine Abhängigkeit von Partikularinteressen und die wachsende Bürokratisierung, sondern auch die mangelnde Autonomie, die Fortsetzung patriarchal-autoritärer Gesellschaftsstrukturen und die Koppelung von Sicherheit und Abhängigkeit.«¹⁵

Foucault analysiert diese Kritik u.a. an dem US-amerikanischen *Neoliberalismus* der Chicagoer Schule. Deren Ansatz besteht darin, soziale Beziehungen und individuelles Verhalten innerhalb eines ökonomischen Intelligibilitätshorizonts zu entziffern. Ökonomische Analyseschemata und Entscheidungskriterien werden dabei auf gesellschaftliche Bereiche ausgeweitet, die keine genuin ökonomischen Bereiche sind oder die gar als Gegengewicht zu den Effekten der Ökonomie etabliert worden waren. Die historische Differenzierung zwischen Ökonomie und Sozialem wird in diesem Denken in Frage gestellt.

»Das Ökonomische ist in dieser Perspektive nicht ein fest umrissener und eingegrenzter Bereich menschlicher Existenz, – mit einer ihm eigenen Rationalität, Gesetzen und

¹⁴ Lemke, Thomas: Eine Kritik der politischen Vernunft, Argument Verlag, Hamburg 1997, S.239

¹⁵ ebd., S.239f.; vgl. auch Foucault, Michel: Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2004

Instrumenten – sondern sie umfasst prinzipiell alle Formen menschlichen Handelns und Sich-Verhaltens.«¹⁶



Ökonomische Erklärung menschlichen Verhaltens

Paradigmatisch für einen solchen Ansatz steht z.B. dieses Buch vom Nobelpreisträger Gary Becker – in dem unter anderem zu lesen ist, wie viel Rendite man sich wohl von der Investition in eigene Kinder erwarten kann.¹⁷

Diesem neoliberalen Denken ist die These unterlegt, dass die autonom handelnden Subjekte von einem ebenso autonomen Willen geleitet sind. Dieser sei gekennzeichnet durch eine bestimmte, ihm eigene, ökonomische Rationalität. Die individuelle Vernünftigkeit bestehe in einem wesentlichen Nutzen-Kosten-Kalkül, welches in Anbetracht einer Vielzahl konkurrierender Ziele, verschiedener Möglichkeiten, diese zu erreichen und der Begrenztheit der hierfür zur Verfügung stehenden Mittel nach einer effizienten und optimalen Relation dieser Faktoren suche.

Foucault illustriert diese individuelle ökonomische Vernunft u.a. anhand der neoliberalen Konzeption des »Humankapitals«. Dem Neoliberalismus gilt die Arbeitskraft nicht als »passiver Produktionsfaktor«, vielmehr nimmt er den subjektiven Standpunkt desjenigen ein, der seine Arbeitskraft veräußert, den des Arbeiters. Aus dieser Perspektive stellt sich die Arbeitskraft als eine besondere Form des Kapitals dar, das dem Arbeiter ein Einkommen garantiert. Dieses Kapital ist insofern ein spezielles, als dass es in Form eines erworbenen Bildungsgrades, von Fertigkeiten, sozialen Kompetenzen etc. auftritt und somit nicht von der Person zu trennen ist, welches es besitzt. Über dieses persönliche Kapital hat das Individuum vernünftigerweise so zu verfügen, wie ein am Markt operierendes Unternehmen: realistisch, effizient, rational, eben optimal.

»Dieses »menschliche Kapital« besteht aus zwei Komponenten: eine angeborene körperlich-genetische Ausstattung und die Gesamtheit der erworbenen Fähigkeiten, die das Ergebnis von »Investitionen« in entsprechende Stimuli sind: Ernährung, Erziehung und Ausbildung, aber auch Liebe und Zuwendung etc. Die Arbeitenden erscheinen in dieser Konzeption nicht mehr als abhängig Beschäftigte eines Unternehmens, sondern werden zu autonomen Unternehmern, die eigenverantwortlich Investitionsentscheidungen fällen und auf die Produktion eines Mehrwertes abzielen: Unternehmer ihrer selbst.«¹⁸

Die Regierung der Individuen bestehe nunmehr darin, den individuellen unternehmerischen freien Willen zu garantieren und sicherzustellen, dass er ungehindert zur Anwendung kommen kann.

¹⁶ Lemke, Thomas: Eine Kritik der politischen Vernunft, Argument Verlag, Hamburg 1997, S.248; vgl. auch Foucault, Michel: Geschichte der Gouvernementalität II, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2004, S. 300ff. (Vorlesung 9, Sitzung vom 14.März 1979)

¹⁷ Becker, Gary S.: Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens, Mohr Siebeck, Tübingen 1993

¹⁸ Lemke, Thomas: Eine Kritik der politischen Vernunft, 1997, S.250; vgl. Foucault, Michel 2004, S. 300ff. (Vorlesung 9, Sitzung vom 14.März 1979)

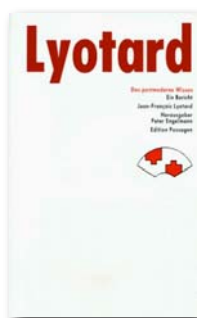
Das heißt, dafür Sorge zu tragen, dass die Individuen ihre Freiheit in einer bestimmten Form gebrauchen. Die Anleitung der Subjekte besteht mitnichten darin, ihre Freiheit zu beschränken oder ihren Willen zu manipulieren, sondern allein darin, die Rahmenbedingungen, das Feld möglichen Handelns, innerhalb dessen die Subjekte voluntaristisch und autonom operieren, derart zu gestalten, dass diese sich gemäß einer realistischen Einschätzung ihrer Situation und der ihnen eigenen Rationalität eher für bestimmte Ziele und Mittel entscheiden als für andere. Die neoliberale Regierungskunst besteht darin, Angebote zu machen, Möglichkeiten aufzuzeigen, Verfahrensweisen nahe zu legen. Sie besteht darin zu motivieren, zu verführen, zu beseelen. Sie besteht darin, in einem Feld von Möglichkeiten Wahrscheinlichkeiten zu schaffen.

Selbstbestimmung und Selbststeuerung, die sich im Rahmen dieser neo-utilitaristischen Rationalität bewegen, sind zunehmend das entscheidende politische Regulativ, zudem eine zentrale ökonomische Ressource und aktiver Produktionsfaktor. Die neoliberale Regierungskunst ist darauf angewiesen, dass die Individuen mehr Verantwortung, damit aber auch mehr Risiko übernehmen. Die Selbststeuerungskapazitäten der Individuen werden zur Schnittstelle, an der der freie Wille der Subjekte mit politischer Herrschaft und ökonomischer Ausbeutung kurzgeschlossen ist.

Legitimation zieht dieses System aus der Idee der Freiheit – also aus einer Emanzipationserzählung. Tatsächlich ist die Freiheit aber der Effekt und zugleich die Bedingung der Regierungskunst. Es handelt sich so um ein sich selbst regelndes System. Sinn und Zweck ist dessen permanente Selbstoptimierung, dessen ständig steigende Effizienz. Lyotard schreibt schon 1979 in der Einleitung zum postmodernen Wissen:

»Unser Leben wird durch die Entscheidungsträger der Vermehrung der Macht geweiht. Ihre Legitimation hinsichtlich sozialer Gerechtigkeit wie wissenschaftlicher Wahrheit wäre die Optimierung der Leistungen des Systems, seine Effizienz. Die Anwendung dieses Kriteriums auf alle unsere Spiele geht nicht ohne Schrecken vor sich, weich oder hart: Wirkt mit, seid konsumierbar, oder verschwindet!«¹⁹

Und er beendet seinen Bericht mit dem gleichen Tenor, wenn er schreibt:



»Der Hochmut der Entscheidungsträger, der im Prinzip in den Wissenschaften kein Äquivalent besitzt, reduziert sich auf die Ausübung dieses Terrors. Er sagt: Gleichen Sie ihre Bestrebungen unseren Zielen an, sonst ...«²⁰

Sie fragen sich nun sicherlich seit einer knappen Stunde, was dies alles mit Kunstpädagogik zu tun hat. Ich werde mich nun bemühen, als Kunstpädagoge zu sprechen, der ich nicht bin. Ich komme also zur Kunstpädagogik.

¹⁹ Lyotard, Jean-François: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Passagen Verlag, Wien 1994, S. 15

²⁰ ebd., S.184

4. Ästhetische Forschung



Ästhetische Forschung

Auch die Kunstpädagogik kennt ihre eigenen Formen des Forschenden Lernens. Inspiriert von Gerd Selles *ästhetischem Projekt* hat Helga Kämpf-Jansen Anfang dieses Jahrhunderts nach Jahrzehnte langer Erfahrung in der praktischen Arbeit und jahrelangem Feilen an dem Konzept das *Ästhetische Forschen* ausformuliert.

Ihr Anliegen besteht in erster Linie darin, künstlerische Praxis, mit vorwissenschaftlicher Alltagserfahrung und -praktiken sowie wissenschaftlichem Theoretisieren und methodischem Vorgehen zu verbinden. Das Ästhetische Forschen nimmt dabei seinen Ausgangspunkt stets bei einem subjektiv erfahrbaren und bewussten Sinn, bei einer Frage, einer Idee, einem Wunsch. Von dort aus folgt der Forschungsgang persönlichen Interessen und individuellen Lernbewegungen. Nicht unwesentlich ist dabei das parallel geführte *visuelle Tagebuch*, das neben selbst geschriebenen Aufzeichnungen auch Skizzen, Photographien, poetische Texte, Textauszüge, Gesprächsaufzeichnungen usw. beinhalten kann. Es führt alle aufgenommenen Stränge zusammen. Es ermöglicht Selbstreflexion, lässt Ziele fixieren und wieder verwerfen, kann Ideen festhalten, zu denen man zu einem späteren Zeitpunkt wieder zurückkehren kann.

Ich kann hier auf die Bedeutung des Tagebuchs nicht weiter eingehen. Es scheint mir aber vor dem Hintergrund der aktuellen pädagogischen Debatte um das *Portfolio* und auch im Zusammenhang mit der von mir kurz vorgestellten Arbeit von Daniel Wrana, die im Kern der Analyse von *Lern-Journalen* gewidmet ist – deshalb der Titel: Das Subjekt schreiben – von großer Aktualität.

Festhalten lässt sich, dass es sich im Großen und Ganzen um einen selbstgesteuerten Lernprozess handelt, der auch explizit so benannt wird und in dem das Tagebuch ein wichtiges Instrument dieser Steuerung ist.²¹

Entsprechend läuft das Konzept Gefahr, in jenem Zusammenhang verbraucht zu werden, den ich soeben mit Lyotard als Terror beschrieben habe. Helga Kämpf-Jansen ist sich dieser Gefahr wohl bewusst, wenn sie auf den letzten Seiten ihres Buches schreibt:

»Manche Wörter müsste man vor Missbrauch schützen wie vor bedenkenlosem ‚Verbrauch‘. [...] Im kommunikativen Umgang sind sie Erkenntniszeichen gleich, die so etwas spiegeln wie Zeitgeist. Denn alle propagieren ihn, den Menschen der Offenheit aushalten, Brüche und Widersprüche ertragen, Grenzerfahrungen produktiv machen kann und zu besonderer Kreativität fähig ist. Er wird von der Wissenschaft gesucht, der Wirtschaft gefordert und einer zukünftigen Gesellschaft erwartet. In dem Maße wie er

²¹ Kämpf-Jansen, Helga: *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft*, Salon, 2004, S.263

gebraucht wird, werden Heilsversprechen abgegeben, wie man ihn sozusagen pädagogisch formen und eines Tages wohl auch gentechnologisch herstellen kann.«²²

Eine Antwort auf die selbst aufgeworfene Frage, wie man die benutzten Begriffe schützen kann, gibt sie allerdings nicht, sondern resümiert geradezu resigniert:

»Sie sind in die kunstpädagogische Legitimierungssprache eingezogen [...], und damit wohl endgültig verloren.«²³

Dennoch gibt ihr Konzept vielleicht selbst eine Antwort. Der erste Satz des Buches lautet:

»Dieses Buch handelt von Dingen des Alltags und den Objekten der Kunst«²⁴



Ich komme zu den Dingen.

5. Dinge

Vielleicht ist die Wendung auf die Dinge, die eine Ablenkung vom Subjekt und seinen Selbststeuerungskapazitäten, seinen Kompetenzen und die es leitende Rationalität darstellt, ein Schutz vor dem Verbrauch.

Bei Helga Kämpf-Jansen sind die gemeinten Dinge allerdings zunächst tatsächlich Dinge, Gegenstände, etwas zum Anfassen – zumeist alltägliche Dinge. Die Auseinandersetzung mit den Dingen droht damit privatistisch zu werden.

Dinge des Alltags können aber durchaus auch bei Helga Kämpf-Jansen anderes sein. Ich möchte die Dinge in diese Richtung noch ein wenig weiter treiben, indem ich das *Ding* mit der Bedeutung auflade, die ihm Bruno Latour zusammen mit Peter Weibel jüngst im Rahmen der Ausstellung »Making Things Public« im Zentrum für Kunst und Medientechnologie in Karlsruhe gegeben hat.

²² Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft, Salon, 2004, S. 267

²³ ebd.

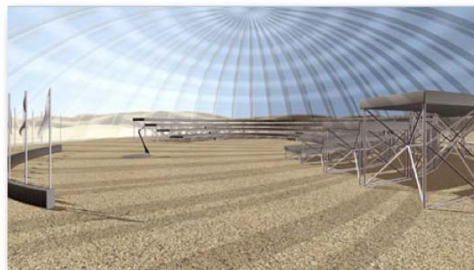
²⁴ ebd., S.7



Dingpolitik²⁵

Für ihn sind die Dinge nicht an sich. Für ihn sind die Dinge das, was repräsentiert wird. Dinge sind die Art und Weise wie die Dinge, die uns angehen, die Dinge des Alltags, als Dinge überhaupt erst wahrnehmbar werden.

Er unterstreicht dies durch die Erinnerung an die Altertümlich Bedeutung des Wortes *Thing*. Thing bezeichnete - und bezeichnet in verschiedenen europäischen Sprachen noch heute - die Versammlung, die Zusammenkunft, den Ort der Tagung, innerhalb derer die strittigen Dinge, die öffentlichen Angelegenheiten diskutiert, erstritten und entschieden wurden. Das Ding in diesem Sinne ist das *öffentliche* Ding, die *res publica*.



Thing - Versammlung

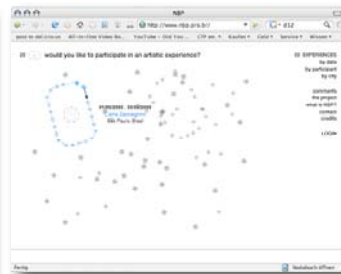
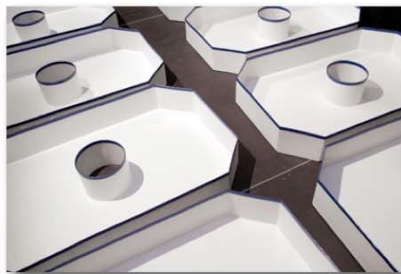
Die Ausstellung im ZKM versammelt entsprechend verschiedene Weisen, wie diese öffentlichen Dinge gemacht werden. Hier ein kurzer Ausschnitt aus einer Rede von Bruno Latour, die er anlässlich der Ausstellungseröffnung gehalten hat.

²⁵ Latour, Bruno / Weibel, Peter: Making Things Public. Atmospheres of Democracy, MIT Press, Cambridge/London 2005; Latour, Bruno: Von der Realpolitik zur Dingpolitik oder Wie man Dinge öffentlich macht, Merve, Berlin 2005



»How do we represent the thing we talk about? [...] What we want to understand in this show is the conjunction of the two aspects [...]: the way of defining *assemblies* and the way of moving and displacing in this assembly the *thing*, the *topic*, the *issue* about which the assembly is gathering.«²⁶

Ein weiteres Beispiel: Einer der ersten, öffentlich bekannt gegebenen KünstlerInnen der jüngst angelaufenen documenta war Ricardo Basbaum. Er greift das Ding noch mal in einem ähnlichen Zusammenhang auf. Er fragt, ob wir, jeder von uns, an einer künstlerischen – man möchte sagen: an einer ebenso sozialen – Erfahrung, an einem künstlerischen und sozialen Experiment teilhaben wollen – oder genauer, ob wir an diesem Experiment partizipieren möchten. Wenn ja, bekommen wir ein »Ding« zugeschickt. Eine »leere Kuchenform oder eine Badewanne mit einem Loch drin« – wie es auf der website der documenta heißt.²⁷ Die einzige Gegenleistung besteht darin, sich mit dem »Ding« in irgendeiner Weise auseinander zu setzen und diese Auseinandersetzung in irgendeiner Weise zu dokumentieren und in ein digitales Netzwerk – genau genommen ein weblog – einzuspeisen.



Das Ding

New Bases for Personality: <http://www.nbp.pro.br>

In dem an entstehenden sozialen Prozess von Verhandlungen und Verbindlichkeiten ist jeder Sender und Empfänger. Das Verhältnis von Künstler und Publikum verkehrt sich. Die Vermittlungsrichtungen kehren sich vollständig um und verlaufen in einem Netzwerk.

Ausgangspunkt ist auch hier ein Ding: eine »Zumutung, die nirgends hinpasst«, sich sperrt, zu nichts nütze ist – wie Roger Buergel sagt.²⁸ Ausgangspunkt ist dieser Gegen-Stand, diese Angelegenheit. Hieran entsteht Öffentlichkeit, die zur Teilnahme einläd.

Ein abschließender unausgedachter Gedanke: Vielleicht liegt hier die Möglichkeit, die Begriffe vor ihrem Verbrauch zu schützen, wie Helga Kämpf-Jansen es sich wünscht: In der Hinwendung zu den Dingen, die uns alle angehen, die eine gleichzeitige Abwendung vom Subjekt und der ihm

²⁶ [http://on1.zkm.de/zkm/stories/storyReader\\$4538#](http://on1.zkm.de/zkm/stories/storyReader$4538#) (22.7.2007)

²⁷ http://documenta.de/aktuelles_9.html?etL=0 (2.9.2007)

²⁸ ebd.

eigenen Rationalität der Selbststeuerung wäre. Zu fragen wäre nämlich nicht, wer bist Du, was kannst Du, welche Kompetenzen brauchst Du, um die von uns vorgegebenen – auch die in der Unterrichtssituation gegebenen Probleme – zu lösen? Zu fragen wäre zunächst: was ist eigentlich das Problem? Wer bestimmt, welche Probleme nach einer Lösung verlangen? Wer sind die Entscheidungsträger, die definieren, was das Problem ist? Ist dies nicht eine Angelegenheit, ein Ding, das uns alle angeht? Es ginge also weit weniger um das Lösen von Problemen, sondern zunächst um deren (Er-)Findung.²⁹

Bevor sich – nicht zuletzt pädagogisches – Handeln dadurch legitimiert, dass es die Probleme möglichst effizient löst; dass es die Subjekte ermächtigt, sich permanent selbst im Problemlösen zu optimieren, sollte um diese nicht zunächst einmal gestritten werden? Die Dinge, um die gestritten wird, müssen zunächst hergestellt, in spezifischen Verfahren repräsentiert werden.

Auch dies könnte Forschendes Lernen heißen: dass wir zunächst lernen, Probleme nicht nur zu identifizieren, sondern welche zu erfinden – dass wir Problematisieren lernen. Und dies ist eine öffentliche Angelegenheit.

Damit komme ich noch mal zurück zum Anfang. Vielleicht ist der Vorstellung einer bedrohten Einheit von Forschung und Lehre von vornherein eine Trennung unterstellt, die diese Einheit zusammenzuhalten versucht. Vielleicht sind wir tatsächlich immer schon Forscher, da die Wissenschaft nie ein abgetrennter gesellschaftlicher Bereich war, der für die Gesellschaft nützliche Dinge bereitstellt. Vielleicht sind wir vielmehr alle Teil eines großen wissenschaftlichen Experiments, das sich z.B. Globalisierung, Gentechnologie, Neoliberalismus, Terrorbekämpfung oder sonst wie nennt.

Dann stellt sich aber die Frage, wie wir alle an diesem Experiment partizipieren können. Wie wir bestimmen können, welche Probleme dieses Experiment zu lösen hat. Dann kann dieses Experiment nicht den wissenschaftlichen Experten, den professionellen Forschern überlassen bleiben, sondern dann sind wir tatsächlich alle aufgerufen, uns als Forscher an dieser öffentlichen Angelegenheit zu beteiligen.

²⁹ Sennett, Richard: Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin Verlag, Berlin 2005, S.155