(e)Portfolio

Eine pädagogische Technologie des Selbst

DISSERTATION
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Europa-Universität Flensburg

vorgelegt von
Stephan Münte-Goussar | Hamburg
Flensburg 2016

Erstgutachter: **Prof. Dr. Christian Filk | Europa-Universität Flensburg**
Zweitgutachter: **Prof. Dr. Thomas Häcker | Universität Rostock**
Disputaionstermin: **26. April 2017**

(e)Portfolio

Eine pädagogische Technologie des Selbst

Stephan Münte-Goussar | Hamburg
Flensburg 2016

für Marina,
Simon und Maxim

Inhalt

1. Einleitung 7

1.1 Individualisierung 9
1.2 Techniken der Individualisierung 13
1.3 Portfoliotechnik 18

2. Individualisierung und ›postindustrielle‹ Moderne 27

2.1 Postindustrielle Wissensgesellschaft 28
2.2 Techniken der Individualisierung in der ›postindustriellen‹ Moderne 42

3. Technologien des Selbst 45

3.1 Individuum, Gesellschaft, Praktiken 46
3.2 Individualisierung als Subjektivierung 49
3.3 Disziplinen, Kontrolle und ›Neue Lernkultur‹ 54
3.4 Achsen der Subjektivierung – Wissen, Macht, Selbsttechniken 67
3.5 Dispositive analysieren 73
3.6 Ambivalente Selbsttechniken 81

4. Ökonomisierung der Bildung – Trivialisierung der Kritik 98

4.1 Neoliberalismus 101
4.2 ›Kompetenz als Kapital‹ – ›Unternehmer seiner Selbst‹ 108
4.3 ›Zukunft der Bildung‹ 118
4.4 Ökonomisierung, Kritik und Selbstbestimmung 123

5. (e)Portfolio 136

5.1 Entfaltung der Individualisierung 138
5.2 Instrument des Lebenslangen Lernens 150
5.3 Digitale Revolution, Lernen 2.0 und der Europäische Bildungsraum 173
5.4 Nomenklatur und Verfahrenstechnik 208
5.5 Theoriefragmente: Selbststeuerung und Selbstbestimmung 221
5.6 Kritik: ›Humanisierung‹ oder ›neoliberale Optimierung‹? 236

6. Sorge um sich 250

6.1 Subjektivierungstechniken für die neoliberale Wissensökonomie 251

6.2 Kritik der Kritik..... 256

6.3 Kritik, Kreativität und Depression 261

6.4 Künste der Existenz 268

Anmerkungen 285

Literatur.....300

»Ironie dieses Dispositiv: es macht uns glauben, daß es darin um unsere ›Befreiung‹ geht.«

Michel Foucault [1976] 1977: 190

»... aber ich muss sagen, mich interessiert mehr die Untersuchung der von den Griechen so genannten technê [...]. Mir ist klar, dass der Ausdruck technê wegen seiner Nähe zum Begriff der ›Technologie‹ mit seiner ganz spezifischen Bedeutung problematisch sein könnte. [...] Man denkt dabei an die harten Technologien, an die des Holzes, des Feuers, der Elektrizität. Aber auch das Regieren greift auf Technologien zurück: die Führung von Individuen, die Leitung der Seelen, die Lenkung seiner selbst, [...] die Lenkung der Kinder.«

Michel Foucault [1982b] 2005: 340f.

1. Einleitung

»Die Erfahrung, die wir mit uns selber machen, erscheint uns zweifellos als die unmittelbarste und ursprünglichste, aber sie hat in der Tat ihre Schemata und historischen Praktiken.«

Michel Foucault, zit. n. Schmid 1991: 259

»Der heutige, zur Herrschaft [...] gelangte Kapitalismus [...] erzieht und erschafft sich im Wege der ökonomischen Auslese die Wirtschaftssubjekte [...], derer er bedarf.«

Max Weber 2005: 43

»Man hat uns in ein psychopolitisches Großexperiment über Frivolität verwickelt – [...] Leichtsinn und Egoismus für jeden. Man hat in dieser Zeit behauptet, Gemeinwohldenken sei gescheitert. Also blieb der Asozialismus, den wir höflicherweise Individualismus genannt haben, um uns mit besseren Gefühlen zu ihm zu bekennen. Doch was sind konsequente Individualisten? Es sind Menschen, die ein Experiment darüber veranstalten, wie weit man beim Überflüssigmachen sozialer Beziehungen gehen kann.«

Peter Sloterdijk 2009b

Individualisierung bezeichnet in der Kulturwissenschaft die Freisetzung des Einzelnen aus traditionellen Sozialbeziehungen. Damit ist ein Grundzug der Moderne beschrieben. Wandlungsprozesse moderner Gesellschaften können im Kern als eine stete, wenn auch nicht kontinuierlich verlaufende Individualisierung interpretiert werden. Die Moderne ist letztlich als jener Prozess zu verstehen, innerhalb dessen der Mensch sich allererst als Individuum, als isolierter Einzelner, als *individuiertes Subjekt* anzuerkennen gelernt hat – also als ein Subjekt, welches sich vornehmlich über diejenigen seiner Eigenschaften bestimmt, die es von allen anderen unterscheiden, die es somit einzigartig, unverwechselbar und eindeutig identifizierbar machen. Das Individuum – so sagt es Heinz Sünker (1996: 191) – ist der Sohn der bürgerlichen Gesellschaft.

Individualisierung meint dabei einen *ambivalenten* Prozess. Der Übergang von einem feudalen zu einem bürgerlichen Gesellschaftsmodell ist zum einen mit Aufklärung, Säkularisierung, Liberalismus, nationalstaatlich verfasster Demokratie und technologischem Fortschritt verbunden; und damit mit allgemeinem Wohlstand, zunehmender politischer Selbstbestimmung und persönlicher Wahlfreiheit des Einzelnen sowie dessen Unabhängigkeit und Autonomie. Zum anderen wird mit dieser Freisetzung, mit zunehmender Arbeitsteilung, Industrialisierung und Urbanisierung die Aufhebung subsistenzwirtschaftlicher Selbstversorgung zugunsten lohnabhängiger Produktion und

damit die Schwächung traditioneller sozialer Verbindlichkeiten zugunsten nüchterner Nützlichkeitserwägungen erwirkt. In den Worten von Karl Marx und Friedrich Engels: Die Bourgeoisie hat alles »Ständische und Stehende« verdampft, alles Heilige entweiht und die »buntscheckigen Feudalbande [...] in dem eiskalten Wasser egoistischer Berechnung ertränkt«. Sie hat nichts »zwischen Mensch und Mensch übriggelassen [...] als die gefühllose ›bare Zahlung‹«. Sie hat »an die Stelle der zahllosen verbrieften und wohlerworbenen Freiheiten die eine gewissenlose Handelsfreiheit« und »an die Stelle der mit religiösen und politischen Illusionen verhüllten Ausbeutung die offene, unverschämte, direkte, dürre Ausbeutung gesetzt« (Marx/Engels [1848] 1959: 464f.). Doch die Ambivalenzen reichen tiefer.

Axel Honneth stellt der Individualisierung als einem Zentralbegriff der Gesellschaftstheorie untrennbar den Begriff der *Rationalisierung* an die Seite. So werde unter Individualisierung etwa in der Tradition Émile Durkheims einerseits der Prozess einer »wachsenden, unumkehrbaren Freisetzung der Gesellschaftsmitglieder von stereotypisierenden Zwängen« und damit die beständige Zunahme von deren Autonomie verstanden (Honneth 2002: 141). Andererseits und parallel sei die Moderne – vor allem im Anschluss an Max Weber – aber als stete Ausdehnung einer spezifischen Zweckrationalität zu beschreiben, der die freien Individuen unterstellt sind. Die Entwicklung moderner Gesellschaften könne insgesamt als »ein Vorgang der institutionellen Verschränkung von Rationalisierung und anwachsendem Individualismus verstanden« werden (ebd.).

Moderne Individualisierung erscheint also zumindest zweifach ambivalent: Zum einen geht die erreichte Autonomie mit dem *Zerfall* traditioneller affektiver Bindungen einher und wirft die grundsätzliche Frage auf, wie dauerhaft und überhaupt noch gesellschaftlicher Zusammenhalt gewährleistet werden kann, der seinerseits die Autonomie des Einzelnen garantiert. Zum anderen erscheint die *Autonomisierung* in sich selbst gebrochen, insofern die Individuen im Zuge ihrer Freisetzung zugleich an eine spezifische *Rationalität des Verhaltens* gebunden und ihre vermeintlichen Wahlfreiheiten zu einer effektiv alternativlosen Wahl des Immergleichen nivelliert werden – in der bekannten und düsteren Formulierung von Max Weber: insofern sich eine spezifische Verhaltensrationalität, eine charakteristische *Selbstschulung*, namentlich die »innerweltliche Askese« wie ein »stahlhartes Gehäuse« als »unentrinnbare Macht« über die Menschen legt (Weber [1920] 2005: 160). In anderen, zeitgenössischen, Worten: Die Freiheit des Individuums ist nur eine List des Kapitals. Das Kapital betreibt seine Fortpflanzung, indem es sich vermittels freier Individuen auf sich selbst als ein anderes Kapital bezieht. Im Wettbewerb kopuliert es mit sich selbst kraft individueller Freiheit. Nicht die Individuen sind frei gesetzt, sondern das Kapital. Das freie Individuum wird zum Geschlechtsteil des Kapitals.

> »Die individuelle Freiheit verleiht dem Kapital eine ›automatische‹ Subjektivität, die es zu aktiver Fortpflanzung antreibt. [...] Die individuelle Freiheit, die heute eine exzessive Form annimmt, ist letzten Endes nichts anderes als der *Exzess des Kapitals selbst*.« (Han 2014: 12)

1.1 Individualisierung

In Bezug auf diese Tücken der Individualisierung unterscheidet Markus Schroer aus kulturtheoretischer Perspektive drei Theorietraditionen: Er unterscheidet ›*negative*‹, ›*positive*‹ und ›*ambivalente Individualisierung*‹.

Negative Individualisierung

Die *erste* Traditionslinie, die ›*negativen Individualisierung*‹, mit der Schroer das ›*gefährdete Individuum*‹ umschreibt, lässt er mit Max Weber ansetzen und führt sie über Max Horkheimer und Theodor W. Adorno bis zu Michel Foucault (vgl. Schroer 2000). An anderer Stelle beginnt er bereits mit Karl Marx und endet mit Zygmunt Bauman (vgl. ders. 2008). Bei allen Unterschieden im Detail werde in der Perspektive der besagten Autoren argumentiert, dass das Individuum in seiner Freiheit und damit an sich selbst gefährdet sei. Das Individuum erscheine im Zugriff dieser Theorien als bloßer ›Träger einer gesellschaftlichen Detailfunktion‹, eingesperrt ›in den eisernen Käfig einer bürokratischen Moderne‹. Es sei von der total ›verwalteten Welt auf eine Nummer reduziert‹, durch Techniken der Kontrolle und Überwachung ›zu einem Disziplinarindividuum geformt‹. Letztlich sei seine Entscheidungsfreiheit zu der eines konformistischen Konsumenten verkommen oder es selbst ›überhaupt überflüssig geworden‹ (ebd.: 139f.; ders. 2000a: 17). Die besagten Theorien seien bestimmt durch Metaphern einer Gesellschaft als »Freiluftgefängnis« und »Kerker-System«, als einer »finsteren Einheitsgesellschaft«, in der »die totale ›Nichtigkeit des Individuums‹ [...] endgültig besiegelt« und allein als »Pseudoindividualität« gestattet sei (ders. 2000a: 16ff.).
Und tatsächlich: Greift man einen Vertreter des beschriebenen Theoriezweiges heraus, namentlich Michel Foucault – auf den sich im Folgenden weite Teile der Argumentation stützen werden – so scheinen in dessen Arbeit zum *Überwachen und Strafen* ([1975] 1976) die Individuen, die individuellen Körper, von den Techniken der *Disziplinen* unentrinnbar und unabweisbar kontrolliert und unterworfen. Gestützt auf ein weit verzweigtes, den gesamten Gesellschaftskörper überziehendes Netzwerk von Relaisstationen, den Institutionen, werden die Individuen von aufeinanderfolgenden ›Einschließungsmilieus‹ umfasst und umsorgt: von Familie, Militär, Fabrik, Wohlfahrtseinrichtungen und Heilanstalten, vom Gefängnis als dem Prototyp und nicht zuletzt von der Schule. Dieses disziplinäre »Kerker-Kontinuum« (ebd.: 384) nimmt sich des individuellen Lebens an, um es zu ordnen, anzureizen, zu fördern und auszubilden. Mittels eines Regimes über Raum und Zeit, mittels Drill und Gehorsam unterstellt es die Individuen der permanenten Überwachung, der Vermessung, des Vergleiches, der Klassifizierung, dem normierenden Arrangement der Prüfung und dem identifizierenden Ritual des Geständnisses. Das Individuum wird dem wissenschaftlichen Blick ausgesetzt und in diesem verallgemeinert. Hier datiert für Foucault die Geburtsstunde der Humanwissenschaften. Hier habe »die Prüfungsschule den Beginn einer als Wissenschaft auftretenden Pädagogik markiert« (ebd.: 241):

> »Diese Wissenschaften, an denen sich unsere ›Menschlichkeit‹ seit über einem Jahrhundert begeistert, haben ihren Mutterboden und ihr Muster in der kleinlichen und boshaften Gründlichkeit der Disziplinen und ihrer Nachforschungen. Diese spielen vielleicht für die Psychologie, die Psychiatrie, die Pädagogik [...] und so viele andere seltsame Kenntnisse eben die Rolle, die einst die schreckliche Macht der Inquisition [...] gespielt hat.« (Foucault [1975] 1976: 290)

Das Individuum erscheint hier zunächst als ein Objekt einer normalisierenden, standardisierenden und unterwerfenden – nicht zuletzt pädagogischen – Einsperrungs- und Disziplinierungs-Anstalt, als Insasse eines gesamtgesellschaftlichen Zuchthauses. Es ist Gegenstand einer ›*negativen Individualisierung*‹. Es ist mit seiner Loslösung geradewegs seinem Untergang geweiht. Die Freisetzung schlägt um in Unterwerfung: »Die ›Aufklärung‹, welche die Freiheiten entdeckt hat, hat auch die Disziplinen erfunden« (ebd.: 285).

Positive Individualisierung

Die ›*positive Individualisierung*‹ ist für Schroer *zweitens* insbesondere mit Émile Durkheim, Talcott Parsons und Niklas Luhmann verknüpft. Ungeachtet aller Differenzen erkennt Schroer hier eine Übereinstimmung in der Bejahung der Lockerungen der individuellen Bindungen an soziale Systeme. Den diskutierten Positionen gelte Individualisierung als schlichte Begleiterscheinung des analysierten gesellschaftlichen Differenzierungsprozesses. Mit Niklas Luhmann fasst Schroer zusammen, dass es in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft dem Einzelnen überlassen sein müsse, wann, mit welcher Intention und an welchen gesellschaftlichen Teilsystemen er überhaupt partizipiert (Schroer 2008: 149). Problematisiert werde hier nicht das Versprechen auf Individualität bei deren gleichzeitiger Konditionierung, Passung oder gar Nichtung. Problematisiert werde eher umgekehrt eine drohende Hyperindividualisierung, die das Individuum zu einem ›*gefährlichen Individuum*‹ mache – gefährlich nämlich für eine funktionierende Gesellschaft. Das Eintreten für den Individualismus verdanke sich darum etwa bei Durkheim allein der Einsicht, dass für eine arbeitsteilige Gesellschaft ein gewisses Maß an Individualisierung funktional notwendig, maßloser Individualismus hingegen schädlich sei. Deshalb sei Kontrolle und Zwang erforderlich, damit das partiell freigesetzte Individuum nicht zum Opfer seiner inneren, egoistischen Triebe werde. Dies zu gewährleisten, sei nicht zuletzt Aufgabe des Erziehungssystems. Arbeitet dieses erfolgreich, sei das Individuum für Disziplinierung und Kontrolle regelrecht dankbar, denn nur so komme es zu der Einsicht, dass die gesellschaftlich auferlegten Regeln sinnvoll sind und es in dieser Gesellschaft eine erfüllende Aufgabe übernehmen kann, statt orientierungslos mal diesem und mal jenem Impuls nachzugehen. »Das ist die einzige Autonomie, die wir beanspruchen können« sagt Durkheim in seiner Vorlesung *Erziehung, Moral und Gesellschaft* ([1902/03] 1984: 163). Und weiter:

> »Weil wir wissen, daß es nützlich sein kann kommandiert zu werden, folgt, daß wir freiwillig gehorchen [...]. Wir können leicht begreifen, daß es in unserer Natur liegt, durch Kräfte begrenzt zu werden; folglich müssen wir freiwillig die Begrenzung übernehmen, weil sie natürlich und gut ist [...].« (Durkheim [1902/03] 1984: 163)

Ambivalente Individualisierung

Letztlich und *drittens* markiert Schroer eine Theorietradition, die er inmitten des Spannungsfeldes zwischen einer tendenziell als standardisierend und einer als freisetzend, aber zugleich anomisch beschriebenen Individualisierung verortet. Diese Tradition versucht die Spannung selbst zu artikulieren. Georg Simmel, Norbert Elias und Ulrich Beck, zudem Anthony Giddens, Jean-Claude Kaufmann und George Herbert Mead gesteht Schroer zu, das ›*Risiko-Individuum*‹ und damit die ›*ambivalente Individualisierung*‹ unvermittelt in den Blick zu nehmen. Diese Theorien teilen weder die Vorstellung eines

völlig determinierten, noch eines vollkommen freien Individuums. Individualisierung sei immer zugleich Herauslösung, Stabilitätsverlust und Wiedereinbindung; Freisetzung, Entzauberung und Reintegration. Die moderne Welt sei dadurch bestimmt, dass sich ein weitgehend durch Fremdzwang und Alternativlosigkeit geprägtes Leben zunehmend in eines wandelt, welche eine Vielzahl von Optionen, Entscheidungs- und Wahlmöglichkeiten bereithält. Dies stellt nun aber – und darin erblicken die Autoren durchaus eine Gefahr – keine geringeren, sondern erhöhte Anforderungen an das Individuum. Erwartet wird etwa »ein ausgeprägtes Vermögen zur Selbstregulierung [...], muss doch nun jeder einzelne selbst entscheiden, was für ihn einst entschieden wurde« (Schroer 2008: 153). Individuum zu sein, liege also weder in der Natur des Menschen, noch sei es eine freie Wahlentscheidung. Individuum zu sein, sei vielmehr eine Herausforderung:

> »Das Individuum ist [...] aufgerufen, sich unter den Wechsel der auf es einströmenden Einflüsse als ein Individuum zu behaupten. [...] das Individuum [wird] von der Gesellschaft dazu angehalten [...], Individuum zu sein – ob es das nun will oder nicht.« (Schroer 2008: 153)

Das selbstreferenzielle Individuum

Bei aller Unterschiedlichkeit der Interpretation dessen, was als Individualisierung angesprochen wird, sind zumindest vier Aspekte unbestritten. *Erstens*: Individualisierung ist ein zentrales Kennzeichen der Moderne. *Zweitens*: Individualisierung beschreibt einen ambivalenten Prozess – egal ob man nun die eine oder die andere Seite dieser Ambivalenz betont oder sie direkt anzusteuern versucht. *Drittens:* Das, was hierin als Individualität, als Individuum, als individuiertes Subjekt angesprochen wird, wird im Prozess seiner Freisetzung offenbar permanent gestaltet, bearbeitet, transformiert, ebenso zur Selbstbehauptung wie zur Selbstbegrenzung angehalten. Sei es, dass dies mittels inquisitorischer Strenge, normierender Zurichtung und bürokratischer Verdinglichung erfolgt, so dass das Individuum im Zuge seiner Hervorbringung sogleich wieder zu verschwinden droht. Sei es, dass moralische Orientierung, mäßigende Erziehung und freiwilliger Gehorsam dem Individuum einen funktionalen Ort in der Gesellschaft zuweisen und ihm erst damit sinnstiftende Teilhabe ermöglichen. Sei es, dass dem Individuum durch Prozesse der Zivilisierung und symbolischen Interaktion eine starke Identität gegeben werden soll. Ob Individualisierung nun als Pseudo-Befreiung beargwöhnt, als notwendige Funktion begrüßt oder als gefährdete Freiheit mit dem risikomindernden Ziel der Ich-Stärkung begleitet wird, immer ist Individualität offenbar eine, die im Prozess ihrer Befreiung zugleich deformiert, gelenkt oder bestärkt – also wie auch immer geformt, modelliert, gebildet wird. Das Individuum ist in jedem Fall Produkt eines Prozesses, der als Individualisierung angesprochen werden kann. Diese Bildung des Individuums wird nun *viertens* im zunehmenden Maße – eben mit zunehmender Individualisierung – von den Individuen selbst besorgt. Diesen wird zugestanden, aber auch zugemutet, sich selbst in der Welt zu lokalisieren, sich selbst sozial zu integrieren und insbesondere sich im Zuge dessen selbst eine eigene – eben individuelle – gesellschaftlich akzeptierte Form zu geben. Die Individuen sind somit genötigt, sich auf sich selbst zu beziehen, sich selbst zum Thema und ihre Existenz zu einem behandel- und gestaltbaren Problem zu machen. Sie müssen über ihr Leben, dessen Verlauf und dessen Eingebundenheit in das gesellschaftliche Ganze sich selbst und den anderen Rechenschaft ablegen. Vielleicht kann in letzter Konsequenz genau dies als Individualisierung

bezeichnet werden, dass nämlich individuelle Formung und Verortung in der Welt zunehmend von den etablierten gesellschaftlichen Funktionen auf die Individuen übertragen werden. Konstitutiv für die Moderne sei – so bemerkt Schroer mit Max Weber –,

> »dass das Individuum aus rituellen und gewohnheitsgeprägten Lebenswelten herausgelöst und zunehmend gezwungen wird, Sinn- und Existenzfragen selbst zu beantworten« (Schroer 2008: 142).

Gebrauch der Freiheit

Es ist diese Ambivalenz der Individualisierung – nämlich die Notwendigkeit, die Fragen der individuellen Existenz durch den rechten Gebrauch der Freiheit selbst beantworten zu müssen –, die auch Immanuel Kant der modernen Pädagogik von Anbeginn als eine sie stetig antreibende, aber zuletzt unlösbare Aufgabe ins Stammbuch geschrieben hatte. Vor dem Hintergrund, dass der Mensch keine anderen Eigenschaften habe als jene, die er sich selbst erst anerschafft, also »nichts ist, als was die Erziehung aus ihm macht« (Kant [1803] 1983: 699), räsoniert Kant über die Pädagogik:

> »Eines der größesten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll einen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen.« (Kant [1803] 1983: 711)

Kants klassische Formulierung des *pädagogischen Paradox*' weist darauf hin – so kommentiert Michael Wimmer –, dass Erziehung einerseits die Bedingung der Möglichkeit von Autonomie ist, andererseits aber zugleich die Bedingung deren Unmöglichkeit. Gerade, weil Pädagogik Freiheit und Selbstbestimmung zum Ziel hat und bewirken will, diese also nicht als immer schon gegebene voraussetzen kann, ist sie auf Fremdbestimmung und deren Anerkennung durch die Individuen angewiesen. Mit dieser konterkariert sie aber ihr Ziel. »Das Ziel gibt es nicht ohne Erziehung, aber Erziehung als Mittel negiert das Ziel« (Wimmer 2006: 39).[1] In der unbeantwortbaren Frage, wie mittels intentionaler Fremdbestimmung Selbstbestimmung erreicht werden könne, artikuliert sich die systematische Kopplung der Freiheit des modernen Subjekts an Formen verinnerlichter Herrschaft. Es zeigt sich darin somit die *Dialektik der Aufklärung*, denn die »reine Rationalität [...] macht sich beim Eintritt in das bürgerliche Leben die Hände schmutzig«, wie Ludwig A. Pongratz formuliert (2010: 64; vgl. ders. 1995: 184). Es zeigt sich zudem genau an diesen schmutzigen Händen – und an den verschiedenen pädagogischen Versuchen, sich von dieser Schuld rein zu waschen und die Verantwortung an das Individuum zu delegieren – auch ein Wirkungs-, Steuerungs- und *Technologie*problem, welches der modernen Pädagogik bis heute aufgegeben ist.

1.2 Techniken der Individualisierung

Menschen neigen »nicht von Natur aus dazu, sich über ihr Leben Rechenschaft abzulegen« (Hahn 1987: 18). Das ›Ich‹, das sich als Individuum zu erkennen und über sich selbst nachzudenken beginnt, tut das nicht einfach aus sich heraus. Ob die Menschen »das tun und in welcher Form, hängt davon ab, ob es Institutionen gibt, die die Individuen zwingen oder es ihnen gestatten«, ihre Vergangenheit, ihr Leben, ihre Leistungen und Leidenschaften zum Thema zu machen (ebd.). Die Menschen sind also umgekehrt dazu aufgerufen, sich an die *Arbeit an sich* zu machen und sich als einzigartige Individuen zu konstituieren, d.h. sich in einem kreativen Akt selbst zu erschaffen. Dazu bedarf es Technologien der Erziehung, die eine Einübung in geeignete Techniken der Selbsthervorbringung und -bearbeitung gewährleisten. Das zunehmend aus gewohnheitsgeprägten Lebenswelten herausgelöste Individuum braucht eine Unterweisung in Bezug auf die Praktiken und Routinen der Selbststeuerung, welche es befähigt, alle existenziellen Sinn- und Lebensfragen in eigener Verantwortung und für sich selbst zu entscheiden. Es muss eine spezifische Beziehung zwischen sich und seiner eigenen *Existenz* etablieren. Als Individuen sind die Menschen genötigt, ein *reflexives*, problematisierendes Verhältnis zwischen sich und sich selbst zu unterhalten und sich zum Objekt der eigenen Betrachtung zu machen. Eine Kultur stellt hierfür spezifische Formen, Muster, Schemata und Verfahren zur Verfügung.
Michel Foucault beschreibt genau diese Wahrnehmungs-, Denk-, Handlungs- und Verhaltensvorschriften in Bezug auf das eigene Selbst als *Technologien des Selbst*. Er stellt diese als Praktiken vor, »durch welche die Individuen dazu veranlasst wurden, die Aufmerksamkeit auf sich selbst zu richten, sich zu entschlüsseln, sich zu erkennen und sich als [...] [S]ubjekte anzunehmen, indem sie zwischen sich und sich ein bestimmtes Verhältnis spielen lassen« (Foucault [1983b] 2005: 661; vgl. ders. [1984] 1986: 11f.). Mit anderen Worten: Es handelt sich um Techniken, »durch die ein Subjekt eine bestimmte Beziehung zu sich selbst herstellt, seiner eigenen Existenz Gestalt verleiht und seine Beziehung zur Welt und zu den anderen auf geregelte Weise begründet« (Gros 2009: 472). Diese Techniken sind je nach Kultur und historischem Moment unterschiedlich und darin wiederum mehr oder minder zahlreich und heterogen.

Selbsterkenntnis, Bekenntnis, Lebensführung: Meditation, Autobiografie, Tagebuch

Die Geschichte der unterschiedlichen *Technologien des Selbst* setzt nicht erst mit der Moderne ein. Foucault selbst verfolgt sie in seinen späten Arbeiten – wie noch darzustellen sein wird – bis in die römisch-griechische Antike zurück.[2] Mit der Moderne entsteht aber eine differenzierte Vielfalt verschiedener, vornehmlich *individualisierender* Selbsttechniken, die geradezu einen Boom erleben. So etabliert sich mit der Aufklärung der *Bildungsroman*, der erstmals individuelle – in der Regel konsistente, auf etwas gerichtete und linear erzählte – Lebens-Geschichten in den Mittelpunkt der Darstellung rückt. Die bildende Kunst, zuvorderst die Malerei, entdeckt im 17. Jahrhundert das Portrait als die realistische Abbildung des Antlitzes' eines Individuums (vgl. Belting 1994). Ab 1761 schreibt Jean-Jacques Rousseau seine ebenso intimen wie berühmten *Bekenntnisse* nieder und begründet mit diesen *Confessions* ([1770] 1961) eine neue Gattung der selbstentblößenden und allein sich selbst verpflichteten *Autobiografie*.

Wenngleich Rousseaus Unternehmen umgehend und bis in die Gegenwart hinein Nachahmung findet – und mit den *Confessiones* des Aurelius Augustinus ([um 400] 2008) und den *Essais* von Michel de Montaigne ([1580] 1953) gar bedeutende Vorläufer kennt –, so zeigt sich in ihm doch mustergültig das neu entstehende Bewusstsein für das nach Selbsterkenntnis und Selbstverwirklichung strebende, unverwechselbar-einzigartige moderne Ich. So heißt es gleich in den ersten Sätzen der Rousseau'schen Bekenntnisse:

> »Ich allein. Ich bin nicht wie einer von denen geschaffen, die ich gesehen habe; ich wage sogar zu glauben, daß ich nicht wie einer der Lebenden gebildet bin. Wenn ich nicht besser bin, so bin ich wenigstens anders. [...] Ich werde laut sagen: ›So tat ich, so dachte ich, so war ich!‹.« (Rousseau [1770] 1961: 7)

Die von 1771 bis 1790 verfasste *Autobiographie* von Benjamin Franklin ([1844] 2003) wird Max Weber heranziehen, um hieran die *protestantische Ethik* vorzuführen. Ihm gilt Franklins Selbstzeugnis als paradigmatisch modern und als ›Idealtypus‹, aus dem der entstehende *Geist des Kapitalismus* in charakteristischer Weise rede (Weber [1920] 2005: 39ff.). Im Nachwort einer aktuellen Ausgabe von Franklins *Autobiographie* attestiert Klaus Harpprecht diesem denn auch, die ›Kunst der Selbstinszenierung‹ wie kaum ein anderer seiner Zeitgenossen beherrscht zu haben. Franklins Selbstdarstellung berichtet im Kern von dem durch tägliche Aufzeichnungen geleiteten Versuch einer moralischen Vervollkommnung. Eingebettet in eine calvinistisch inspirierte Prädestinationslehre zeugt sie von einer durch Sparsamkeit, Entschlossenheit, Fleiß und insbesondere durch den Aufschub des Genießens bestimmten tugendhaften Frömmigkeit. Diese von Weber als ›innerweltliche Askese‹ angesprochene methodisch angeleitete ›Lebensführung‹ verfolgt das Ziel, zu individuellem, wirtschaftlichem Wohlstand zu gelangen und sich infolge dessen Gewissheit darüber zu verschaffen, dass man von der Gnade Gottes auserwählt sein müsse.

Ähnliche Techniken finden sich bereits im 17. Jahrhundert bei den Pietisten, die angehalten waren, ein *Tagebuch* zu führen. Diese werden teils in Form schlichter Tagesregister verfasst, die über die alltäglichen Verrichtungen und Geschäfte des äußeren, öffentlichen Lebens ihrer Autoren Auskunft geben. Später nehmen sie – insbesondere bei Anwärtern auf das Missionarsamt – die Form von Bekehrungsgeschichten an, die den inneren Sündenkampf und die Selbstoffenbarung des eigenen Gnadenstandes darlegen. Auch der katholische Jesuitenorden entwickelt schon im 16. Jahrhundert mit den *Exerzitien* Verfahren der individuellen, d.h. der in Einsamkeit und Schweigsamkeit selbst vollzogenen Gewissensprüfung.

Im ausgehenden 18. Jahrhundert legen die Philanthropen das Tagebuch auch Eltern und Erziehern als Erziehungsmittel ans Herz: So fordert etwa Joachim Heinrich Campe alle Eltern zur »Anlegung eines genauen Tagebuches über alle bemerkten körperlichen und geistigen Veränderungen eines Kindes [auf], welches von dem Augenblick der Geburt angefangen und ununterbrochen fortgeführt würde« (Campe, n. Kersting 1992: 81). Christian Felix Weisse wiederum regt 1791 in einer Ausgabe der von ihm herausgegebenen Kinderzeitschrift *Der Kinderfreund* die Kinder selbst dazu an, ein Tagebuch in Form eines Verzeichnisses zu führen, in das sie all ihre Geschäfte und Handlungen sowie ihre Fehler, besser noch ihr Wohlverhalten eintragen mögen. Dabei erlernten sie nicht nur die ordentliche Einteilung ihrer Zeit, sondern könnten insbesondere sehen, »wie weit sie im Guten fort oder zurück gegangen sind« (Weisse 1791, zit. n. Rutschky 1977: 185).

Letztlich müssen wohl auch die von René Descartes 1641 vollführten *Meditationes de prima philosophia* ([1642] 1986), die das moderne *Cogito-Subjekt* grundlegen, als eine einsame, selbstreflexive Übung, als die erste moderne Selbsttechnik, eben als eine Meditation, begriffen werden. Die Bedingung der Möglichkeit jeglicher Erkenntnis, d.h. der Zugang zur Wahrheit, ist seit Descartes nur noch durch Selbstgewissheit, durch ungetrübte *Selbsterkenntnis* zu haben, die sich ihrerseits durch ein *methodisch* angeleitetes selbstbezügliches Zweifeln herausschält.

Institutionen der Selbstthematisierung

Man kann bemerken, dass sich die meisten der hier – nur kurz und beispielhaft – erwähnten, modernen Individualisierungstechniken in Form der Gewissenserforschung, der Selbstentzifferung und -offenbarung, oft in Form von Bekenntnissen und Geständnissen zeigen. Sie stehen somit offensichtlich in einer Linie mit christlichen Führungstechniken, insbesondere der *Beichte*. So richtig diese Herleitung ist – worauf nicht zuletzt die Arbeiten von Foucault ausdrücklich aufmerksam gemacht haben – so sehr markieren diese modernen Techniken dennoch auch einen entscheidenden Wandel.
Zum einen zielten die christlichen Beicht-, Buß- und Geständnisrituale vornehmlich auf *Selbstverzicht*. Selbstenthüllung ist hier als Selbstentsagung zu praktizieren. Die Darstellung der eigenen Sünden dient nicht der Herstellung von Identität, sondern im Gegenteil einer Abkehr vom Ich. Die reinigende Hermeneutik des Selbst ist zugleich ein rituelles Martyrium, also eine Selbstopferung (Foucault [1984i] 2005: 993). Die modernen – von den christlichen abgeleiteten – Techniken zielen zwar zunächst auch auf eine Hermeneutik und Entzifferung des Selbst. Im Unterschied zu den, geradezu als Reaktion auf die christlichen Bußtechniken zielen sie dabei aber auf tiefe, authentische Selbsterkenntnis, auf identifizierende Selbstvergewisserung und bilden damit die Grundlage für Selbsterschaffung, -verwirklichung, -behauptung und -ermächtigung.
Zum anderen fehlt der modernen, schreibenden, verzeichnenden, meditierenden Selbsterforschung – zumindest in erster Instanz – ein personalisiertes Gegenüber; ein Gegenüber, das als Stellvertreter Gottes über die einzig wahre Auslegung der Heiligen Schrift verfügt oder als sicherer Wegweiser bezüglich der *Imago dei* fungieren könnte. Ihr fehlt eine äußere Autorität der Verhaltenskontrolle, die im Rahmen einer direkten Kommunikation für eben diese Wahrheit einsteht. Die Funktion des dialogisch strukturierten Kontrollverfahrens der Beichte wird hier an eine unpersönliche Technik delegiert, die der Einzelne isoliert auf sich selbst anwendet. Der reformierte Tagebuchschreiber ist so auf einen inneren, über die schriftlichen Aufzeichnungen vermittelten Dialog mit sich selbst verwiesen. Er erhält den Freiraum, der ihm zugleich als Pflicht auferlegt ist, sein Verhalten, sein Leben, sein Sein durch selbstreflexive Beobachtung, Führung und Bewertung selbst zu gestalten. Die Beziehung zu Gott und dem moralischen Gebot wird dadurch gewissermaßen unmittelbar und privat. Ein leibhaftiger Vertreter dieser Ordnung tritt nur in dem Fall auf, dass diese Beziehung gestört scheint. Für den frommen Protestanten heißt das zugleich, dass ihm alle Formen der Absolution verwehrt bleiben und die Abarbeitung am eigenen Sündenregister zu einem kontinuierlichen, stets aufgeschobenen, niemals enden wollenden Prozess wird (vgl. Schönborn 1999: insb. 42ff.). Der bekennende, autonome Biograph wird ein ewiglich Getriebener, der sich allein noch vor sich selbst verantworten muss und sich

nunmehr permanent von sich selbst verfolgt fühlt. Benjamin Franklin empfiehlt daher für die von ihm vorgeschlagene ›methodische Lebensführung‹ die Errichtung einer stabilen inneren Ordnung entlang einer eindeutigen Vorstellung von Gut und Böse, die sich in einem klar strukturierten Tugendkatalog niederschlägt. Daraus ergibt sich ein selbstreflexives Konditionierungsprogramm mittels sich wiederholender Übungen. Innerer Frieden wird gefunden, wenn die Lektionen sitzen. Aber selbst dieser Zustand sei stets durch lästige Neigungen und Gewohnheiten sowie konkurrierende Handlungswünsche bedroht (Franklin [1869] 2003: insb. 116ff.).
Letztlich verliert sich das unvermittelte Verhältnis zum göttlichen Moralcode gänzlich und wird durch das vom Selbst selbst gesetzte Gesetz ersetzt. Das Selbst tritt an die Stelle Gottes.

Selbstentsagung, Selbstdisziplin und Selbstkontrolle

Es lassen sich vor diesem Hintergrund drei Formen des Verhältnisses des Selbst zu sich selbst und der Techniken der Arbeit des Selbst an sich unterscheiden. *Erstens* die *vormoderne*, christliche Technik der Selbsterforschung. Sie ist eine *Hermeneutik des Selbst*, die am tiefsten Grund bohrt, die letzten Winkel der Seele ausleuchtet, um sich selbst zu entziffern und wachsam gegenüber den dunklen Seiten zu sein. Die Selbsterforschung bleibt dabei an eine gesellschaftliche, die zugleich eine göttliche Ordnung ist, gebunden. Darin hat man seinen zugewiesenen Platz einzunehmen. Es geht somit in erster Linie darum, verwerfliche Neigungen, fleischliche Regungen, letztlich die drohende Verführung durch das Böse abzuwehren – schlimmstenfalls wieder auszutreiben. In diesem Sinne geht es um *Selbstentsagung*. Eine Thematisierung des Selbst, die Reflexion darüber, »wie man geworden ist, wer man ist, warum man geworden ist, wer man ist, warum man nicht anders geworden ist, als man ist, also ein Hadern mit der eigenen Biografie und einen daraus womöglich resultierenden Veränderungswillen des eigenen Lebensweges« ist in dieser vormodernen Gesellschaft, in der jeder seine Rolle einzunehmen hat, nicht vorgesehen (Schroer 2006: 47). Die eigene Individualität ist in diesem Sinne etwas Unproblematisches, ja Undenkbares.
Nachdem die Moderne das Individuum für sich entdeckt hat, wird diesem eine innerweltliche Askese nahegelegt. Diese ist nicht mehr Selbstentsagung, sondern – *zweitens* – die Selbstübung der ›Disziplinargesellschaft‹: *Selbstdisziplin*. Vor dem Hintergrund der, quasi als Bollwerk gegenüber den mit der Moderne aufbrechenden Ungewissheiten, Kontingenzen und Wahlmöglichkeiten orientiert sie sich an klar definierten Tugenden, an einer *Norm*: Triebaufschub, Sparsamkeit, Keuschheit, Willensstärke usw. Sie versucht diese durch ein innengeleitetes, methodisches, letztlich pädagogisches Setting zu sichern. Diese Lebensführung hat feste Ziele und klare Vorsätze. Das Selbst hat sich gemessen an diesem selbst gesetzten *Telos* vor sich selbst zu rechtfertigen. Verfehlt es das Ziel, macht es sich schuldig und droht in Ungnade zu fallen – zumindest droht die Identitätskrise. Oberstes Ziel ist ein starkes, stabiles, kohärentes Ich, das allen Wechselfällen und alternativen Optionen des modernen Lebens zum Trotz beständig mit sich selbst identisch bleibt.
Drittens: In der Gegenwart – die im Folgenden und dann ausschließlich interessieren soll – verschiebt sich die Selbstausgestaltung ausgehend von diesen traditionellen Techniken hin zu einer *Selbstorganisation* und *-kontrolle*. Sie können als ›postmoderne‹ Technologien des Selbst angesprochen werden. Ohne Bezug auf eine gegebene Ordnung und ohne präskriptive Norm ist sie zuvorderst eine Kunst des Balancierens, des Haltens

eines metastabilen Gleichgewichts. Sie ist das Austarieren heterogener Anforderungen in unterschiedlichen sozialen Kontexten und die permanente Wahl zwischen konkurrierenden Deutungsangeboten und darauf bezogenen Selbstentwürfen. Sie ist die flexible Anpassung an wechselnde Standards und das Vernetzen zu differenzierten Verdichtungsgraden. Sie zielt auf eine unendlich wandelbare, niemals zum Abschluss kommende, multiple, dabei aber unverwechselbare Patchwork- und Bastelidentität. Diese Selbsttechnik erwartet keine Tugendhaftigkeit, sondern Verbesserung; eine Verbesserung zudem, die ihre eigene Verbesserung bereits vorwegnimmt. Sie ist somit selbstreflexive Beobachtung, Vergleich und Korrektur – in Bezug auf das, was man gewesen ist und nicht länger bleiben darf, aber auch in Bezug auf die anderen, von denen man sich immer aufs Neue unterscheiden muss, um die eigene Einzigartigkeit zu behaupten. Sie zielt somit auf die Wahrnehmung von Abweichungen und die Bearbeitung von Stillstand. Postmoderne Selbsttechnik ist vornehmlich unablässige Selbstbilanzierung, unabschließbare Selbstoptimierung, kontinuierliche, kreative Selbst-Innovation sowie nicht zuletzt selbstverantwortete und expressive Selbstdarstellung. Gerade im Wettbewerb um die Alleinstellung im Vergleich zu den anderen ist sie eine Waffe im lebenslangen Kampf um *Aufmerksamkeit*, d.h. im ›Ringen um das Gesehenwerden‹ (vgl. ebd.: 65; vgl. auch Franck 1998).

Formen von Subjektivität

Damit können vier Aspekte festgehalten werden: Praktiken und Techniken der Selbstbeobachtung, Selbstaufzeichnung, Selbstdarlegung und Selbstbearbeitung besitzen *erstens* eine lange Tradition. *Zweitens* wandeln sie sich dabei fortwährend und nehmen jeweils historisch konkrete, unterschiedliche Formen an. *Drittens* sind sie in soziale Veränderungsprozesse eingebettet und -geflochten, von denen sie abhängen und auf die sie umgekehrt ihrerseits zurückwirken. Und es konnte *viertens* deutlich werden: Welchen Status und welche Form in einer Gesellschaft jeweils das Subjekt erhält, wird von denjenigen dieser Verfahren und Kunstgriffe bestimmt sein, über die eine Gesellschaft im jeweiligen historischen Augenblick verfügt und die in ihr vorherrschend sind. Alois Hahn und Volker Kapp stellen denn auch programmatisch fest:

> »Die Rolle, die der Individualität in verschiedenen Gesellschaften zugesprochen wird, ergibt sich nicht zuletzt aus den Formen der Selbstthematisierung, die jeweils institutionalisiert sind.« (Hahn/Kapp 1987: 7)

Im Folgenden werden nun nicht die Prozesse der Individualisierung und der hierin wesentlichen Selbstbeschreibungs- und -regulierungsverfahren in der weiten Perspektive der gesamten Moderne in den Blick genommen. Hier wird letztlich nur ein einziges, gegenwärtiges – wenn man so möchte: ›postmodernes‹ – dieser Verfahren im pädagogischen Feld untersucht: das *(e)Portfolio.*

1.3 Portfoliotechnik

Der Begriff *Portfolio* bezeichnet zunächst nichts weiter als eine Sammlung von Objekten eines bestimmten Typs. Oft wird bei dem Versuch einer etymologischen Bestimmung auf das italienische *portafoglio* verwiesen, das sich aus dem Verb *portare* für ›tragen‹ und dem Nomen *foglio*, ›Blatt‹ oder ›Bogen‹, zusammensetze. Tatsächlich kann ›foglio‹ im Italienischen auch ›Formular‹ oder ›Schein‹ bedeuten; ›portare‹ auch ›führen‹ oder ›bringen‹. Dies entspricht dem Lateinischen, in dem wiederum *folium* zunächst für das Blatt einer Pflanze steht – im Gegensatz zu ›pagina‹ –, später aber auch die übliche Bezeichnung für ein Pergament oder Papierblatt ist. Entsprechend wird die bis ins 16. Jahrhundert hinein übliche Blattzählung bei Büchern als *Foliierung* im Unterschied zur Paginierung der heute üblichen Seitenzählung bezeichnet. Das *Portfolio* ist also die tragbare Sammlung von losen Blättern, Scheinen und Formularen, schlicht ein ungebundenes Buch, welches man problemlos überall mit sich führen und überall mit hin bringen kann. Das zusammengesetzte *portafoglio* bedeutet im italienischen Sprachgebrauch heute allerdings eher ›Brieftasche‹ im Sinne der ›Geldbörse‹ oder des ›Portemonnaies‹. Dies entspricht dem französischen *portefeuille*, wo es auch schlicht ›Mappe‹ meint. Das *portefeuille* kennt man auch im Niederländischen. Hier bezeichnet das *zakportefeuille* die Brieftasche. ›zak‹ bedeutet tatsächlich Tasche oder Sack, welches mit ›zaken‹ verwandt ist, das für ›Geschäft‹ und ›Handel‹ steht. Das Portfolio ist also zugleich die Brieftasche, Aktenmappe oder das Portemonnaie für Wertpapiere und Geldgeschäfte. Tatsächlich ist der Begriff des *Portfolios* auch im Deutschen wohl am gebräuchlichsten für die Bezeichnung einer Sammlung von Wertanlagen oder die Auswahl von angebotenen Produkten. Im Spanischen steht das *portafolio* zudem für den Akten- oder Diplomatenkoffer. Im politischen Feld spricht man einen Minister ohne Geschäftsbereich als einen *Minister ohne Portefeuille* an. Bis Mitte des letzten Jahrhunderts gab es noch das Handwerk des *Portefeuillers*, des sogenannten Feintäschners. Dieser stellte feine Ledermappen, Brieftaschen oder Etuis her. Letztlich ist das Portfolio allgemein der materiale und technische Rahmen für die Sammlung und Aufbewahrung von, aber auch die Übernahme von Verantwortung für allerlei Dinge von Wert, die zumeist in Papierform vorliegen oder sich zumindest darin repräsentieren.

Portfolio-Definitionen

Im pädagogischen Bereich ist der Versuch, eine Bestimmung dessen zu geben, was hier als Portfolio gilt, nicht minder schwierig. Auch wenn oft von *dem* Portfolio die Rede ist – auch in dieser Arbeit – gibt es *das* Portfolio nicht. Seine Erscheinungsformen sind vielfältig und es tritt oft als Bindestrich-Portfolio auf. Dennoch gibt es Definitionsversuche, die durchaus konsensfähig sind und oft bemüht werden:

> »Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen.« (Paulson et al. 1991, zit. n. Häcker 2007: 127; vgl. ders. 2006: 4; ders. 2008: 12; Brunner et al. 2006: 36; Hornung-Prähauser et al. 2007: 21; Müller o.J.: 8)[3]

Diese Definition kann auch in jenem Bereich für sich Geltung beanspruchen, in dem das Portfolio eher als eine digitale, elektronische Sammelmappe, also als *ePortfolio* auftritt. Trotz expliziter Bezüge zu der erstgenannten Definition kursiert hier noch eine weitere Begriffsbestimmung, die ihrerseits als eine gelten kann, die breit rezipiert wurde:

> »E-Portfolio ist eine digitale Sammlung von ›mit Geschick gemachten Arbeiten‹ (=lat. Artefakte) einer Person, die dadurch das Produkt (Lernergebnisse) und den Prozess (Lernpfad/Wachstum) ihrer Kompetenzentwicklung in einer bestimmten Zeitspanne und für bestimmte Zwecke dokumentieren und veranschaulichen möchte. Die betreffende Person hat die Auswahl der Artefakte selbstständig getroffen, und diese in Bezug auf das Lernziel selbst organisiert.« (Hornung-Prähauser et al. 2007: 14; Hilzensauer 2006: 4)

Diese zweite Definition präzisiert noch einmal, was unter einer ›Arbeit‹ verstanden wird, nämlich eine solche, die ›mit Geschick‹ – das heißt, vor dem Hintergrund eines *Könnens* – gemacht wurde: eben ein *Artefakt*. Dies betont das, was im nachfolgenden Relativsatz auch benannt wird, nämlich, dass sich darin nicht nur ›Bemühungen, Fortschritte und Leistungen‹ zeigen, wie es in der ersten Definition heißt, sondern insbesondere die hierbei unterstellten Handlungsdispositionen einer Person, sprich ihre *Kompetenzen* und deren prozesshafte Entwicklung. Auch hier wird deutlich, dass diese Entwicklung *selbstständig* und *selbstorganisiert* gestaltet wird. Allerdings wurde im Unterschied zur ersten Definition die ›*Beteiligung an der Festlegung der Beurteilungskriterien*‹ nun allein durch den ›*Bezug auf das Lernziel*‹ ersetzt.
Harry Neß fasst die verschiedenen Portfolio-Definitionen – hier speziell im Hinblick auf ein phasenübergreifendes ›Professionalisierungs-Portfolio‹ in der Lehrerbildung – zusammen, wenn er schreibt, dass ein weithin geteiltes Verständnis von *Portfolioarbeit* folgende Kriterien umfasst: Das Portfolio sei eine systematisiert angeleitete Sammlung von dokumentierten Verfahren der *Selbst- und der Fremdevaluation*. Diese erfassen *kumulativ* alle *individuell* zu verortenden Lernprozesse des Erwerbs von Fachkompetenzen (Wissen/Fertigkeiten) und personalen Kompetenzen (Sozialkompetenz/ Selbststeuerungskompetenz) in nachgewiesenen *Kompetenzoutcomes*. Die Durchführung der Verfahren lägen in einem Teil in der *Selbstverantwortung* der Portfolioanwender. Gleichzeitig würden von diesen in einem davon getrennten Teil und mit einem durch Validierungsverfahren abgesicherten Vorgehen *anforderungsorientierte Profilzuschnitte* strukturiert, um diese für unterschiedliche *Zwecke* und *Adressaten* selektiv zugänglich zu machen (Neß 2010: 8).
Die kürzeste Definition gibt Gabi Reinmann, wenn sie sagt: Portfolios sind »Sammelmappen und Reflexionsinstrumente in einem« (Reinmann/Sippel 2011: 1).

Technik, Praxis, Dispositiv und Subjektivierung

Das Portfolio interessiert in dieser Studie als eine *Technologie des Selbst* im eingangs skizzierten Sinne – das heißt in dem Verständnis, das Michel Foucault als Erweiterung seiner zuvor durchgeführten machtanalytischen Studien zum ›Überwachen und Strafen‹ von diesen Technologien entwickelte. Das Portfolio wird somit thematisiert als ein Ensemble bestimmter – pädagogischer – *Techniken*, anhand derer das Individuum ein Verhältnis zwischen sich und sich selbst etabliert. Dies sind insbesondere Techniken der Selbstbeobachtung, -beschreibung, -organisation und -inszenierung. Eine Technologie ist ›Portfolioarbeit‹, insofern sie ein abgesichertes, zielgerichtetes Verfahren, ein typ-

isches Sich-Verhalten, eine bestimmte ›Kunst des Handelns‹ nahelegt; aber auch in dem Sinne, dass sie sich in Gestalt von Sammelmappen, Aktenordnern, Registraturen, Formularen etc. oder – als ePortfolio – als elektronisches Speichermedium und digitales Programm materialisiert. Diese Technik wird vom Individuum *selbstreflexiv* auf sich selbst angewendet. Das Portfolio ist somit eine *Selbst*-Technologie.
Technologie wird hier als eine *spezifische Praxis*, das heißt als ein Bündel von *Praktiken* verstanden, die exakten Regeln oder eingeschliffenen Routinen gehorchen oder sich in bestimmten Formen materialisieren – eben etwa in Form von besonderen Mappen oder Ablage- und Aufschreibesystemen oder auch in Form von programmierten Maschinen, die eine möglichst identische Wiederholung der Praktiken sicher stellen sollen. Techniken beinhalten dabei immer auch ein bestimmtes *Wissen*, *wie* man die Dinge tut – ein *know how*, ein Können, eine Kunstfertigkeit.
Die Techniken und Praktiken des Portfolios interessieren hier als ein Moment einer spezifischen Art und Weise der *Subjektivierung.* Auch Subjektivierung wird in einem Sinne gebraucht, den Foucault vorgezeichnet hat. Dem Begriff der Subjektivierung gilt ein erheblicher Teil der hier betriebenen Arbeit.
Das Portfolio wird damit nicht als ein allgemein-didaktisches Verfahren, nicht als Methode, nicht als pädagogisches Instrument und auch nicht als ein pädagogischer Ansatz analysiert. Es wird schon gar nicht bezüglich seiner Wirksamkeit oder der Effizienz der mit ihm intendierten Ziele untersucht; auch nicht in Bezug auf die Probleme seiner Einführung, seines Einsatzes oder seiner Handhabbarkeit. Selbst in der Vorstellung ihrer Fürsprecher ist Portfolioarbeit keine eindeutige, didaktische Methode. Das Portfolio sei kein festgefügtes Werkzeug, keine standardisierbare Technik. Es sei vielmehr eine zu *praktizierende* ›pädagogische Haltung‹, gar eine ›Philosophie‹ – und zwar eine solche, die darauf zielt, die Individuen bei ›der Entfaltung ihres einzigartigen Potenzials‹ zu begleiten und zu unterstützen. Aber auch wenn Portfolioarbeit die Beförderung und Ermöglichung individueller Bildungsbiografien in den Mittelpunkt stellt, soll hier weder Biografieforschung betrieben werden, noch sollen pädagogische Interaktionen in den Blick kommen. Weder die Handlungen, das Verhalten und die Reaktionen, noch die Handlungsorientierungen, Selbst-Deutungen, Sinnwelten und Identitätsentwürfe der Akteure sollen hier im Fokus stehen. Dies gilt sowohl für diejenigen, die den Praktiken der Portfolioarbeit unterstellt sind und sie an sich selbst ausüben, wie auch für diejenigen, die diese ›philosophische‹ Haltung vertreten, sie leben und den anderen nahe legen.
Er interessiert tatsächlich eben jene ›Philosophie‹ an sich. Es interessiert die *Praxis* dieser *Philosophie*. Im Mittelpunkt stehen demnach ihre Übungen, ihre Regelmäßigkeiten, ihre Routinen, das in sie eingelassene Wissen, ihre Systematik, eben ihre Praktiken. Befragt werden ihre Versprechungen und Verheißungen und das, was sie im Sinn hat; ebenso ihre Herkunft, ihre Verbindungen zu anderen Praktiken sowie die Glaubenssätze und normativ-präskriptiven Theoreme, auf die sie sich gründet, um sich zu legitimieren, akzeptabel zu machen oder gar für sich zu begeistern. Die Aufmerksamkeit gilt deshalb nicht zuletzt den Anleitungen und Gebrauchsanweisungen, den niedergelegten Programmatiken und fixierten Programmierungen dieser Portfolio-Philosophie; wie auch den Verführungsstrategien und den Offerten, die sie unterbreitet. In diesem Sinne geht es durchaus um Ziele, Effekte sowie die Haltung, mit der das Portfolio gebraucht wird. Es geht um die Wirkungen, die die Portfolioarbeit vorhersagt, und die Nebenwirkungen, die sie verschweigt.

Die Portfolio-Philosophie wird anhand ihrer Techniken, ihrer umfassenden Praxis und entlang der sie formierenden Diskurse nachgezeichnet. Sie wird nach Möglichkeit als ein *Dispositiv* erkennbar werden. Dieses ist selbst ein Effekt oder ein Element eines umfassenden Dispositivs, welches auf einen grundlegenden gesellschaftlichen Transformationsprozess reagiert. Vor diesem Hintergrund stellt sich letztlich die Frage, warum das Portfolio im pädagogischen Diskurs und in dessen Praxis überhaupt als etwas auftaucht, was bewegt, was zum Sprechen oder zum Tun anregt, was sich als Frage stellt. Warum wird es zu einem *Problem*? Und in welcher Form? Oder ist es nicht vielmehr eine *Lösung*? Und wenn ja, für welches Problem eigentlich?

Kunst, Technik und Subjekt

Wenn man in dem hier gemeinten Sinne von Praktiken, Selbsttechniken und Subjektivierungsweisen spricht, sind einige Unterscheidungen essentiell. Deshalb seien sie hier knapp vorweg skizziert. Der Begriff der Technik suggeriert im Allgemeinen eine Idee von Technik im Sinne des Gebrauchs eines Mittels zur Erreichung bestimmter Zwecke. Agens dieser Anwendung ist dann ein vorgängiges Subjekt. Gemeint ist hier im Gegensatz dazu aber Technik als eine Subjektivierungsweise.
Die Figur des Gebrauchs von Technik ist in der allgemeinen Vorstellung die eines souveränen Subjektes sowie eines Vermögens dieses Subjektes – vorstellbar als Technik –, das es ihm erlaubt, ein Objektives, von anderen Bereitgestelltes – ebenfalls vorstellbar als Technik – zu benutzen, um handelnd in Erscheinung zu treten, sich als Subjekt zu behaupten, sich auszudrücken oder gar zu verwirklichen. Letztlich beschreibt diese Denkfigur die tatsächliche oder angestrebte Fertigkeit eines Subjekts mit der technischen Welt, mit ihren Verfahren, Geräten und Maschinen umzugehen und sie zu beherrschen. Umgekehrt steht in dieser Lesart jenes Subjekt in der Gefahr, von der Technik überwältigt, kontrolliert und seinerseits beherrscht und zu deren Objekt gemacht zu werden. Die Möglichkeit der Ingebrauchnahme der Technik kehrt sich quasi gegen das Subjekt, welches nun in seinen Handlungen eingeschränkt und unterdrückt wird. In jedem Fall wird eine Dichotomie, ja ein Antagonismus zwischen *Technik* und *Subjekt* eröffnet. Auf der Linie dieser Unterscheidung liegt ein weiterer klassischer Dualismus, der *Technik* und *Kunst* gegeneinanderstellt. Während Kunst mit dem Authentischen, Schönen und Ursprünglichen assoziiert wird, mit einer Gabe, die dem Subjekt an sich zukommt, gilt die Technik oft als Prothese, als Apparat, der dem Subjekt bestenfalls nützlich, in den es schlimmstenfalls eingespannt ist.
Die Antike kennt diese Unterscheidung von Kunst und Technik nicht. *téchnê* meint Kunst, Handwerk und Kunstfertigkeit in einem. Die schönen Künste, die *fine arts*, sind auch nur eine Kunst, eine Technik unter anderen. Der *téchnê* muss im antiken Sprachgebrauch stets eine attributive Bestimmung an die Seite gestellt werden, um anzuzeigen, auf was sie sich bezieht – wie etwa bei der *rhetorikè téchnê*, der Rhetorik, der *iatrikè téchnê*, der Heilkunst, oder der *téchnê tôu bíou*, der Lebenskunst. Im Begriff der Subjektivierung fallen Technik, Kunst und Subjekt in eins. Die *téchnê* ist eine Kunstfertigkeit, die weder dem Subjekt allein zukommt, noch eine technische Apparatur, die dieses unterwirft und unterdrückt. Die *téchnê* der Subjektivierung ist eine Anwendung und zugleich Umwendung ihrer selbst, die ein Subjekt hervorbringt. Das Subjekt benutzt *téchnê* nicht. Das Subjekt ist ihr Effekt, wie gleichwohl die *téchnê* nur in so weit existiert, wie sie vom Subjekt gemacht oder aufgeführt wird.

Theorie der Praxis

In dem Maße, in dem im Folgenden das Hauptaugenmerk auf spezifische *Praktiken*, auf eine *téchnê* gerichtet wird, steht diese Arbeit in dem weiten Kontext dessen, was man als *Praxistheorie* oder *Praxeologie* ansprechen mag (vgl. Reckwitz 2003). Mit diesem sich kulturtheoretisch verstehenden Ansatz teilt sie die Überzeugung, dass die soziale Welt ihre wiedererkennbare Struktur über *Formierungen des Wissens*, *symbolische Ordnungen, kulturelle Codes* und *kollektive Formen des Bedeutens* erhält. Sie betont darin die Wandelbarkeit und historische Genese dieser Strukturen auf Basis sich wiederholender, *performativer Praktiken*. Praxis meint eben nicht die soziale Interaktion individueller, menschlicher Agenten, die bestimmte Praktiken willentlich vollführen oder Techniken gebrauchen. Sozialen Ordnung fußt nicht auf der Koordination intersubjektiver, intentionaler Handlungen. Praktiken sind diesen Handlungen vielmehr vorgängig und sorgen dafür, dass subjektive Akteure sich als solche aller erst erkennen, die Welt als geordnet wahrnehmen und somit darin handlungsfähig sind.
Dabei betont auch die Praxistheorie die Möglichkeit, dass Praktiken sich in Körpern und kulturellen Artefakten materialisieren. Sie unterläuft damit die Dichotomie zwischen *Geist* und *Körper*, zwischen *Subjekt* und *Objekt*, zwischen *res cogitans* und *res extensa*. Dies verweist noch einmal darauf, dass eine soziale Praxis keineswegs eine intersubjektive oder interaktive Struktur besitzen muss. Soziale Praktiken können vielmehr auch eine *interobjektive* Struktur aufweisen, insofern etwa *menschliche* und *nichtmenschliche Wesen* gleichsam als Hybridwesen oder auch die *Dinge* untereinander in einer Praxis verbunden sind (vgl. Latour [1999] 2002).
»Schließlich können soziale Praktiken auch primär die Form von ›*Technologien des Selbst*‹ [...] annehmen, d.h. es kann sich um Aktivitäten handeln, in denen ein Akteur – unter Einschluss von Objekten oder auch ohne diese – in erster Linie auf sich selbst bezogen agiert« (Reckwitz 2003: 286). Als Träger dieser Praktiken stellt sich das Subjekt aus praxeologischer Perspektive weder als ein bloßes Objekt der auf es zukommenden Techniken dar, noch als völlig ungebunden hinsichtlich der Ausführung der gegebenen Praktiken und der Anwendung der offerierten Techniken.
Der Praxistheorie ist also keineswegs an der Analyse von Handlungen intentionaler, individueller Akteure gelegen, sondern an der Beschreibung der Regelmäßigkeiten und Struktureigenschaften, die eine bestimmte (Selbst-)Praxis formieren und grundlegen. Beschrieben werden in diesem Sinne technische Verfahren. In diesem Sinne wird auch in der hier vorliegenden Arbeit ein Stück *pädagogische Technikgeschichte* geschrieben.

Techniken des Regierens, Medien und Bildung

Insofern die hier unter praxistheoretischer Perspektive analysierten Techniken und Programme als Techniken eines Subjektivierungs*regimes* verstanden werden, das auf bestimmte kulturelle Anforderungen reagiert, werden sie als Macht- und *Regierungs*techniken verstanden. Die hier unternommene Arbeit schreibt sich somit ausdrücklich in das Feld der *Gouvernementalitätsstudien* ein (vgl. Bröckling et al. 2000).
Insofern es hier darum geht, Subjektivierung im Sinne einer Verflechtung von Wissensformationen, gouvernementalen Machtpraktiken und Selbsttechniken zu analysieren, also als ein *Dispositiv* zu vermessen, gibt es Berührungspunkte zu dem, was aus dem Forschungsprogramm der ›Wissenssoziologischen Diskursanalyse‹ als *Dispositivanalyse*

hervorgegangen ist (vgl. Keller 2005; Bührmann/Schneider 2008). Allerdings werden hierzu auch deutliche Unterschiede markiert.
Insofern das Portfolio hier als eine *pädagogische* Kultur-Technik und Aufzeichnungspraxis angenommen wird, die sichtbar und sagbar macht, wer jemand *ist*, und dafür sorgt, dass er sich dementsprechend *entwickelt*; die also jemandem eine *Identität* gibt, ihn *sozialisiert* und *bildet*, steht diese Arbeit inmitten erziehungswissenschaftlicher, insbesondere bildungstheoretischer Überlegungen. Subjektivierung als Subjektwerdung ist gleichbedeutend mit *Bildung*. Dies wird gerade dort deutlich, wo Praktiken im Sinne ästhetisch-existenzieller ›Selbst(um)formungs‹-Praktiken im Fokus stehen. Insofern wird in dieser Arbeit durchaus auf bildungsphilosophische Positionen zurückgegriffen. Sie ist somit ein bildungstheoretisch inspirierter Beitrag, aber sicherlich kein Beitrag zu einer Theorie der Bildung.
Insofern den hier betrachteten Regierungs- und Selbstformungstechniken auch in ihrer Manifestation in Software- und Netzwerkanwendungen nachgegangen wird – d.h. im wörtlichen Sinne anhand von Programmen, von Programmiercode, die eine bestimmte Anwendung nahe legen – unterhält diese Arbeit eine gewisse Nähe zu *medienpädagogischen* Fragestellungen. Die Medienpädagogik gründet aber traditionell in einem starken Subjektbegriff, in der Verheißung nämlich, die Emanzipation des Subjekts dadurch zu bewirken, dass dieses die medialen Techniken souverän und kompetent zu beherrschen lernt. Deshalb ist diese Arbeit eher denjenigen Strömungen innerhalb des medienpädagogischen Diskurses verwandt, die von eben einem solchen medienkompetenten Subjekt Abschied nehmen und sich unter dem Begriff der *Medienbildung* sammeln. Medienbildung ist hier als die »im Rahmen einer kulturtheoretischen Ausrichtung« gestellte »Frage nach den Potentialen komplexer medialer Architekturen im Hinblick auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse« zu verstehen (Jörissen 2011: 230; vgl. auch Münte-Goussar 2016).[4]

Individualisierung als Subjektivierung, neoliberale Wissensökonomie und Portfolio

Innerhalb des Portfolio-Dispositivs ist die *Individualisierung*, ist die Ausrichtung am Individuum derjenige Strang, der durch den gesamten Gang der Untersuchung hindurch verfolgt werden muss. Das Portfolio ist als eine pädagogische Technologie in erster Linie eine Individualisierungstechnik. Um es in Anlehnung an das eben erwähnte Zitat von Alois Hahn zu sagen – das Portfolio ist eine ›Institution der Individuation‹. Im Kontext einer pädagogisch verstandenen Individualisierung steht das Portfolio für *das* Mittel der Wahl, um diese zu erreichen – nicht zuletzt für eine Individualisierung der Leistungsbewertung. Mit der pädagogischen Individualisierung ist das zentrale Paradigma einer ›Neuen Lernkultur‹ bezeichnet. Es steht für diese offene Lernkultur. Alle Elemente der neuen Lernkultur kulminieren in der Portfoliotechnik: Aktivierung von Eigeninitiative, Selbststeuerung, Reflexion, Kompetenzorientierung, Anerkennung von Heterogenität, Wertschätzung jedes und jeder Einzelnen, Aufmerksamkeit für das Außergewöhnliche, Freisetzung von Kreativität sowie eben nicht zuletzt für die Abkehr von standardisierenden, gleichmacherischen Prüfungsformen.
Während die Individualisierung der Lernkultur aber in der (Schul-)Pädagogik im didaktisch-methodischen Sinne ausgelegt wird, markiert sie nach der hier bereits vertretenen Lesart (*Einleitung: Kapitel 1*) vielmehr eine Fortsetzung und Universali-

sierung eines Individualisierungstrends, der die gesamte Moderne kennzeichnet. Das Portfolio wird hier entsprechend als ein pädagogisches Gestaltungsprinzip begriffen, das den säkularen Trend der Durchsetzung von Individualisierung als gesellschaftliches Programm der Subjektivierung auf den Punkt bringt So lässt sich die pädagogische Individualisierung als ›Subjektivierungsmodus‹ beschreiben, bei dem ›gesellschaftliche Zurichtung und Selbstmodellierung‹ in eins gehen (vgl. Reh et al. 2015: 317f.).

Der gegenwärtig zu beobachtende, forcierte Individualisierungsschub begründet sich in einem gesellschaftlichen Transformationsprozess, den man knapp als Übergang von der Industrie- zur *Wissensgesellschaft* kennzeichnen kann. Dieser Übergang ist durchaus krisenhaft. Die Individualisierung reagiert auf diese Krisen. Entsprechend wird im Folgenden zunächst der Diskurs der ›*postindustriellen*‹ *Moderne* und die darin eingelassenen Strategien der *Individualisierung* und Formen der Selbstthematisierung nachgezeichnet (*Kapitel 2*).

Um diese Formen und Verfahren der *Individualisierung* tatsächlich *als Subjektivierung* fassen zu können, wird es notwendig sein, das Foucault'sche Begriffsinstrumentarium im Detail auszubreiten und in seinem Werdegang nachzuzeichnen. Die *Technologien der Subjektivierung* – die Verhältnisse, die Kunst, Technik und Subjekt zueinander unterhalten – müssen im Zuge dessen entflochten werden. Es stellt sich die Frage, wie die komplexen Konstellationen aus Wissens-, Macht- und Selbsttechniken, also wie ein *Dispositiv*, analysiert werden kann. Entscheidend ist dabei, das Dispositiv als Immanenz ohne Außen zu denken, welches gleichwohl Formen einer immanenten Differenz bereit hält. Diese finden sich nicht zuletzt in den *Künsten der Existenz*, die den *Künsten des Regierens* entgegentreten. Entscheidend ist, dass man dabei der Versuchung widersteht, das Verhältnis von Subjekt und Regierungstechniken doch wieder als eine Relation des Widerspruchs, damit auch des Widerstandes zu arrangieren – also als Opposition von Freiheit und Zwang. Dies ist eine Übung im Denken, die der Erziehungswissenschaft nur mühsam gelingt. Der Begriff der Subjektivierung erlaubt es, Subjektivität *jenseits* der Dichotomie von *Fremd- und Selbstbestimmung* zu denken (*Kapitel 3*).

Die Veränderungen hin zu einer ›Wissensgesellschaft‹, die eine beschleunigte Individualisierung auf den Plan treten lassen, sind durch zwei wesentliche Momente beschreibbar: die Entstehung von digital-vernetzten Medientechnologien und die Wiederentfaltung eines wirtschaftsliberalen Kapitalismus, sprich das Erstarken des *Neoliberalismus*. Mit letzterem geht eine *Ökonomisierung der Bildung* einher. Dieser gesellschaftliche Strukturwandel, der gleichermaßen ein Strukturwandel der Bildung ist, wird hier unter anderem an bildungspolitischen Programmen nachgezeichnet, die einen Weg für eine *Bildung der Zukunft* ebnen. Insbesondere hier tut sich eine – kritische – Erziehungswissenschaft schwer, der neoliberalen Kapitalisierung aller Lebensbereiche in widerständiger Absicht etwas entgegen zu setzen. Sie verkennt die Gleichzeitig- und Gleichursprünglichkeit eben von ›gesellschaftlicher Zurichtung und Selbstmodellierung‹ und kann somit die Distanz zu den neuen Selbstführungstechniken – wie sie sich paradigmatisch in der Subjektivierungsform des *Unternehmers seiner Selbst* zeigt – nicht halten. Es kommt zu einer *Trivialisierung der Kritik* (*Kapitel 4*).

Vor diesem Hintergrund werden die Techniken des *(e)Portfolios* im Spannungsfeld von Individualisierung, Kapitalisierung und Kritik beschrieben (*Kapitel 5*). Dies zeigt sich

erstens in allgemeinen Glaubenssätzen der Portfolio-Bewegung, die dieses als ein Instrument zur kreativen, selbstreflexiven *Entfaltung einer einzigartigen Individualität* und damit als ein Projekt einer reformpädagogischen *Humanisierung* nicht zuletzt *von Schule* bestimmt (*5.1*). *Zweitens* wird den Portfoliopraktiken durch die verschiedenen Bereiche und Ebenen des Bildungswesens nachgespürt: von der Kindertagesstätte, über die Schule bis zur Berufsbildung. Darin zeigt sich das Portfolio als ein Mittel, eine *lebenslang* sich entwickelnde *Bildungsbiografie* zusammen zu halten (*5.2*). *Drittens* verschmilzt die Portfoliotechnik innerhalb der neuen Konfigurationen der sich ihrerseits rasant entwickelnden digital-vernetzten Medientechnologie mit den hier üblichen Selbstformungstechniken – insbesondere mit den Selbstinszenierungs- und Selbstverdatungspraktiken des sogenannten *Web 2.0*. In diesem Kontext verbindet sich der reformpädagogisch-emanzipatorische Gestus der Portfolio-Protagonisten mit der kurzen, aber vor dem Hintergrund ihrer Geschwindigkeit doch recht langen Geschichte der *Digitalen Revolution*. Diese nimmt in ähnlicher Weise wie die emphatische Reformpädagogik die Freiheit des Individuums für sich in Anspruch. Diese Verbindungen werden wiederum besonders bedeutsam bei der Etablierung eines *Europäischen* oder gar weltweiten *Bildungsraumes* (*5.3*). *Viertens* werden die konkreten *Verfahren*, also die fest gelegten Praktiken beschrieben, die in jeglicher Portfolioarbeit auftauchen. Diese finden sich auch in den Taxonomien und *Nomenklaturen* wieder, die sich die Portfolio-Bewegung selbst gibt, um der Vielgestaltigkeit ihrer Praxis Herr zu werden (*5.4*). In einem *Fünften* Schritt werden die *Theoriefragmente* versammelt, die den Portfoliopraktiken einen Grund geben. Auch wenn dieser löchrig und dünn ist, wird deutlich, dass im Zentrum all der bemühten Theorie stets der Begriff des Selbst steht (*5.5*). Schließlich und *sechstens* wird jene *Kritik* am Portfolio nachgezeichnet, die aus dem Portfolio-Diskurs selbst erwächst. Diese verortet das Portfolio im Spannungsfeld zwischen der Humanisierung der Bildung und einer Kapitalisierung des Humanen, zwischen *Selbstbestimmung* und neoliberalen *Selbstoptimierung* (*5.6*).

Vor diesem Hintergrund ist die hier unternommene Arbeit vielleicht weniger eine Analyse. Vielleicht ist sie vielmehr eine Synopse oder gar Synthese. Zumindest ist sie darum bemüht, aus den verstreuten, beispielhaften Praktiken, Techniken und Programmierungen, die sie über das ganze Bildungswesen hinweg und darüber hinaus versammelt, die erkennbare Figur einer ›Techno-Logie‹, die Rationalität eines bestimmten pädagogischen Verfahrens ersichtlich zu machen und zu modellieren. Die unternommene Arbeit ist damit ein »*Einsatz* von Denkmitteln« im Sinne Bourdieus, das heißt nicht »im Sinne von ›Anwendung‹, sondern von ›enjeu‹, von Spieleinsatz«. So verstanden würde sich ihre Qualität und Relevanz »nicht vorrangig an der Resistenz und Subsumtionsleistung gegenüber ›neuen‹ Fakten« erweisen, »sondern in der Potenz, soziologisch bislang Unentdecktes (wieder)erkennbar zu machen« (Hirschauer/Amann 1997: 37f.; vgl. Bourdieu [1980] 1987). Es geht darum, den in diesen zusammen getragenen Programmen, Praxisberichten, wissenschaftlichen Systematiken und Handlungsanleitungen impliziten *common sense,* die diesen Praktiken und Techniken unterlegte *orthe doxa* aufzufinden (vgl. Bourdieu 1997). Es stellt sich die Frage, ob man gegen diesen festen Glauben an den ›gesunden Menschenverstand‹ und dessen ›natürliches Urteilsvermögen‹ anders denken kann, als man denkt, und anders wahrnehmen kann, als man sieht?

Ambivalente Selbsttechniken

Die so in den Blick genommene, zusammenmontierte Figur bleibt dabei aber notwendig Flickwerk. Ihre Gestalt kann niemals vollständig geschlossen werden. Es bleibt immer ein Stück was fehlt oder an der falschen Stelle sitzt oder verrutscht. Es sind insbesondere diese *Ambivalenzen*, denen letztlich die hier vorgetragene Sorge gilt.
Aber anders als bei der eingangs referierten ›Ambivalenten Individualisierung‹ geht es hier nicht allein um eine Spannung zwischen anwachsendem Individualismus und Rationalisierung, zwischen Freisetzung und Reintegration. Die Ambivalenzen sind keine, die das Subjekt zwischen Freiheitsverbürgung und Fremdregulierung aufspannen, sondern solche, die es quer durchlaufen, es in sich selbst spalten und jenseits von Autonomie und Heteronomie neu figurieren.
Es geht um die »komplexe Verbindung zwischen Techniken der Individualisierung und totalisierenden Verfahren« (Foucault [1982] 2005: 277). Die Moderne hat uns in dem Glauben bestärkt, dass wir kein unterworfenes *Sub-jekt* sind, sondern ein freies, sich immer neu entwerfendes *Pro-jekt* sein können. Die Portfoliotechnik verspricht genau diese Freiheit. Es geht aber darum zu begreifen, dass dieses emanzipatorische Versprechen nicht wird gehalten werden können. Es bindet die Freiheit des Individuums an dessen in ihm begründeten Potenziale und Handlungsdispositionen. Es macht das Individuum zu seinem eigenen Gefangenen. Die Praktiken des Portfolios werden den neoliberalen Programmen nicht entkommen, da diese an eben diesem Versprechen – die Individuen zu ihrem eigenen Sein zu befreien – teil haben.

Deshalb brauchen wir andere Formen des Widerstandes, andere Subjektivierungsweisen, andere Technologien des Selbst. Wir brauchen Techniken, die das Individuum von sich selbst befreien. Anstatt uns beständig selbst zu erschaffen und uns selbst zu bespiegeln, müssen wir uns selbst erfinden. Es braucht keine Selbstentfaltung und auch keine tiefe Selbstreflexion. Es braucht eine *Sorge um sich* (*Kapitel 6)*.

2. Individualisierung und ›postindustrielle‹ Moderne

»Der Lehrerberuf in Deutschland folgt leider oft noch dem Modell des Industriearbeiters: Irgendjemand entwirft einen Lehrplan und der Pädagoge sitzt in seiner Klasse und soll das dann umsetzen. Das wird einer Wissensgesellschaft nicht gerecht.«

Andreas Schleicher 2010

»Abschließend könnte man sagen, das gleichermaßen politische, ethische, soziale und philosophische Problem, das sich uns heute stellt, ist nicht der Versuch, das Individuum [...] zu befreien, sondern uns selbst [...] von Individualisierung zu befreien.«

Michel Foucault [1982] 2005: 280

Es wurde einleitend darauf hingewiesen, dass Individualisierung zwar ein den Verlauf der Moderne kennzeichnender, aber kein kontinuierlicher Prozess ist. Individualisierung erfolgt vielmehr in Schüben (vgl. Rosa 2002: 269; ders. 2012: 227). Oftmals sind es Erschütterungen der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung, die das Individuum auf sich selbst zurückwerfen und es zu einer intensivierten Selbstthematisierung zwingen. Es sind die durch gesellschaftliche Umbrüche sich auftuenden Kontingenzen, die das Individuum nötigen, sich durch die Herstellung einer geschlossenen Lebensgeschichte seiner selbst zu versichern (vgl. Hahn 2000: 113f.). Nachdem eingangs die mit dem Beginn der Moderne entstehenden Individualisierungstechniken skizzenhaft umrissen wurden, wird im Folgenden allein auf den jüngsten, zeitgenössischen Individualisierungsschub fokussiert. Die Praxis des Portfolios hat ihren Ort in diesem Kontext.
Der neuerliche Individualisierungsschub tritt seinerseits im Zuge des gegenwärtigen sozialen Wandlungsprozesses oder Umbruchs auf; nämlich des Um- oder gar Abbruchs – so zumindest eine mögliche Lesart – der Moderne selbst. Gemeint ist das, was als *Zweite Moderne*, *Reflexive Moderne*, zumindest als *Spätmoderne* oder gar und missverständlich als *Post-Moderne* bezeichnet wird.[5] Gemeint ist ein Transformationsschub, dessen erste offensichtliche Anzeichen wohl in die 1960er, eher in die 1950er, spätestens aber in die 1970er Jahre datiert werden können und der bis heute bei zunehmender Beschleunigung anhält. Mit den Stichworten ›'68er‹, ›Pluralisierung‹, ›Deregulierung‹, ›Globalisierung‹ und ›Migration‹; mit den nicht zuletzt ökologischen *Grenzen des Wachstums* (Meadows et al. 1972) sowie dem ›Zusammenbruch des Realsozialismus‹; aber insbesondere mit der ›Informatisierung‹, ›Digitalisierung‹ und ›Automatisierung‹ sowie dem damit einhergehenden *Ende der Arbeit* (vgl. z.B. Rifkin [1995] 2000; Gorz [1997] 2000; Willke 1999) sind einige Aspekte dieser Wandlung grob markiert. Jean-François

Lyotard betont in *Das Postmoderne Wissen* als zwei wesentliche Merkmale dieser Veränderung: den »Aufschwung der Techniken und Technologien« und die »Wiederentfaltung des liberalen [...] Kapitalismus« (Lyotard [1979] 1999: 112).
Zweifelsohne ist die Benennung charakteristischer Kennzeichen oder gar ursächlicher Faktoren, ebenso eine genaue historische Einordnung schwierig. Krisen und Katastrophen, die die aufgeklärte Moderne – temporär – in ihr Gegenteil haben umschlagen lassen, sind mit ihr offenbar von Anbeginn untrennbar verflochten; mehr noch: sie sind in ihr angelegt. Lyotard stellt dann auch umgehend klar, dass die genannten Merkmale als Erklärung für die Legitimationskrise der ›Aufklärung‹, d.h. für den Glaubwürdigkeitsverlust der modernen ›Emanzipationserzählung‹ nicht hinreicht. Die Krise ergebe sich eher aus einer »inneren Erosion des Prinzips der Legitimität des Wissens« (ebd.: 116). Ebenso alt ist denn auch die Kritik an der Moderne und ihren rückläufigen Momenten, wie sie etwa schon in der Romantik formuliert ist. Entsprechend besteht auch keine Einigkeit darin, dass sich mit der neuerlichen Transformation tatsächlich eine Epochenschwelle anbahnt und die Moderne – wenn nicht gleich die gesamte Geschichte (vgl. Fukuyama 1992) – an ihr Ende kommt. Einig ist man sich schon gar nicht in der Frage, ob dieses mögliche Ende eine offene Zukunft jenseits des Unbehagens in der modernen Kultur verheißt oder eher die katastrophalen Verlaufsformen eines absterbenden Systems annimmt, das sich von seinen eingeübten Praktiken und Rationalitäten nicht zu lösen weiß. Aber wenn auch darum gerungen wird, ob wir tatsächlich einer Zeitenwende beiwohnen und somit aufgerufen sind, in ein wie auch immer zu erreichendes neues Zeitalter aufzubrechen, relativ unwidersprochen ist die Aussage, dass die *industrielle* Moderne einen fundamentalen Wandel vollzieht – namentlich eine *Deindustrialisierung.*[6] Der industrielle Kapitalismus mutiert zu einem neoliberalen Finanzkapitalismus mit postindustrieller, immaterieller Produktionsweise. Wir befinden uns in einem Transformationsprozess, den die Regulationstheorie in dem eingängigen Bild des Übergangs *vom Fordismus zum Post-Fordismus* gefasst hat (vgl. Hirsch/Roth 1986). Dabei bezeichnet der ›Postfordismus‹ allerdings

> »keine neue und kohärente kapitalistische Formation, sondern eher das inzwischen recht lange anhaltende Fortdauern einer globalen kapitalistischen Krise« (Hirsch 1995: 178).

2.1 Postindustrielle Wissensgesellschaft

Andere Beschreibungen der großen Transformation geben sich optimistischer. Die weithin geteilte Grundthese ist die, dass an die Stelle der *Industriegesellschaft* eine *Wissensgesellschaft* tritt. Bereits 1949 hatte Jean Fourastié ([1949] 1954) einen durch Produktivkraftentwicklung und technischen Fortschritt erwirkten Rückgang der Beschäftigung im sekundären Sektor, also der industriellen Produktion, ausgemacht –und zwar zugunsten einer Ausweitung des tertiären Sektors, also der Dienstleistung. Seine als *Die große Hoffnung des zwanzigsten Jahrhunderts* bezeichnete Prophezeiung besteht darin, dass die *industrielle Arbeit* zwar drastisch abnehmen, im Gegenzug dazu aber mit Beginn des 22. Jahrhunderts – also in etwa 100 Jahren – 80% der Erwerbsbevölkerung Aufnahme im tertiären Sektor gefunden haben wird; in einem Dienstleistungssektor zudem, in dem die Leistungen, die hier erbracht werden, und auch die Formen, *in* denen

diese erbracht werden, dazu beitrügen, »das zu identifizieren, was das eigentliche Wesen des Menschen ausmacht« (Fourastié [1959] 1967: 280; vgl. ebd.: 216).
In ähnlicher Weise hatte der Ökonom und Managementtheoretiker Peter F. Drucker Ende der 1950 Jahre in *Landmarks of tomorrow* (Drucker 1959) in Abgrenzung zum ›*industrial worker*‹ den Begriff des ›*knowledge worker*‹ geprägt, worauf er knapp vierzig Jahre später im Vorwort zu seinem Buch *Concept of the Corporation* von 1993 explizit hinweist; nicht zuletzt um zu betonen, dass damals niemand – ihn ausgenommen – von ›Wissensarbeitern‹ sprach, nun aber mehr als die Hälfte der US-amerikanischen Beschäftigungsverhältnisse aus eben solcher ›Wissensarbeit‹ bestehe (Drucker [1946] 2004: xvii). Konsequent und zeitgeistgegenwärtig wurde die Neuauflage von *Landmarkes of tomorrow* 1996 mit dem Untertitel *A Report on the New ›Post-Modern‹ World* versehen.
Explizit von *La société post-industrielle* sprach 1969 Alain Touraine ([1969] 1972); Daniel Bell Anfang der 1970er Jahre von der kommenden *Post-Industrial Society* ([1973] 1975). Auch hier ist von einer kommenden Dienstleistungsgesellschaft, schon hier ist von der ›Informationsgesellschaft‹ und nicht zuletzt eben von der ›Wissensgesellschaft‹ die Rede. Robert E. Lane hatte kurz zuvor, 1966, von einer *Knowledgeable Society* gesprochen (Lane 1966).
Auf einem Buchdeckel taucht die *Wissensgesellschaft* dann aber explizit erst zwanzig Jahre später auf, im Kontext einer – wenn man so will – Neuauflage der Debatte um die postindustrielle Gesellschaft: Zunächst in einem von Gernot Böhme und Nico Stehr gemeinsam herausgegebenen Sammelband mit dem schlichten Titel *Knowledge Society* (Böhme/Stehr 1986); später, nämlich 1994, in *Arbeit, Eigentum und Wissen* von Nico Stehr, das im Untertitel als eine *Theorie von Wissensgesellschaften* gekennzeichnet ist (Stehr 1994). Wenige Jahre zuvor hatte Robert Reich in *The Work of Nations* auch die Idee der ›Wissensarbeit‹ wieder aufgegriffen und den Wissensarbeiter als ›*Symbolanalytiker*‹ ausbuchstabiert (Reich [1991] 1993).
Womöglich ist es aber wiederum Peter Drucker gewesen, der den Begriff der ›Wissensgesellschaft‹ als erster an prominenter Stelle geführt hatte. Den kompletten vierten und letzten Teil von *The Age of Discontinuity* aus dem Jahr 1968 widmet er der »Wissensgesellschaft« (Drucker [1968] 1969: 329ff.). Und auch zu Beginn der 1990er Jahre, also zeitgleich mit dem erneuten Interesse an der Wissensgesellschaft, beginnt Druckers Buch *Post-capitalist Society* mit einem Kapitel, das im Titel den Übergang »Vom Kapitalismus zur Wissensgesellschaft« vorhersagt (ders. 1993: 35ff.).

Als das gegenwärtig wohl maßgebliche Selbstbeschreibungsangebot (post-)moderner Gesellschaften hat die ›Wissensgesellschaft‹ somit etwa vierzig Jahre und zwei Anläufe gebraucht, um alle alternativen Versuche, den Wandel der industriellen Moderne zu bezeichnen, weitgehend und einstweilen zu verdrängen. Denn nachhaltig durchsetzen konnte sich der Begriff in der Konkurrenz um die Frage, in welcher Gesellschaft wir leben wollen, tatsächlich erst ab den 1990er Jahren. Gerhard de Haan und Andreas Poltermann geben in ihrem einschlägigen Bericht über die *Funktion und Aufgaben von Bildung und Erziehung in der Wissensgesellschaft* einen Hinweis darauf, warum dem so ist. Sie zitieren gleich zu Beginn ihres Textes einen Bericht der Weltbank:

»›[...] Um einfach nur leben zu können, müssen wir die Ressourcen, über die wir verfügen, in die Dinge umwandeln, die wir brauchen. Das erfordert Wissen. Und wenn wir morgen besser leben wollen als heute [...] müssen wir mehr tun, als einfach nur mehr Ressourcen umzuwandeln, denn

> Ressourcen sind knapp. Wir müssen diese Ressourcen so nutzen, dass wir immer höhere Erträge aus unserem Einsatz und unseren Investitionen erzielen. [...].‹ Der 21. Weltentwicklungsbericht, dem dieses Zitat entnommen ist, [...] ist insofern von einiger Brisanz für den Diskurs über die Wissensgesellschaft, als er unter primär ökonomischen Gesichtspunkten argumentiert [...]. Zwar haben Soziologen und andere Gesellschaftswissenschaftler schon seit Jahrzehnten auf die Bedeutung von Wissen für die Entwicklung hochindustrialisierter Länder [...] hingewiesen [...], aber einen Durchbruch konnte diese Literatur [...] nicht erlangen« (De Haan/Poltermann 2002: 3).

So sehr sich der Diskurs der Wissensgesellschaft in der Aussage verdichtet, dass die Industriegesellschaft am Ende sei und in eine postmoderne, postindustrielle, sogar postkapitalistische Gesellschaftsordnung überführt werde, ist diese kommende Wissensgesellschaft tatsächlich in erster Linie eine *wissensbasierte Ökonomie*, letztlich eine ökonomisch getriebene ›Wissenswirtschaft‹. Es ist einmal mehr Peter Drucker, der ausdrücklich von einer »Wissensindustrie« spricht: Wissen sei »zur primären Industrie geworden« (Drucker [1968] 1969: 331f.). In der deutschen Übersetzung wird diese gar als »Bildungswirtschaft« und »Bildungsindustrie« angesprochen und zur klaren Unterscheidung darauf hingewiesen, dass, wenn der Intellektuelle ›Wissen‹ sage, er gewöhnlich an etwas Neues denke. »Aber worauf es in der ›Bildungswirtschaft‹ wirklich ankommt, ist die Frage, ob es anwendbar ist« (ebd.: 336ff.). Vor diesem Hintergrund kann man sich tatsächlich – so wie Konrad Paul Liessmann – die Frage stellen, ob womöglich »gegenwärtig nicht die Wissensgesellschaft die Industriegesellschaft ablöst, sondern umgekehrt das Wissen in einem rasanten Tempo industrialisiert wird« (Liessmann 2006: 39).

Lyotards Bericht über das Wissen in den höchstentwickelten Umbruchsgesellschaften entdeckt die kommende Legitimierung des Wissens und der wissenschaftlichen Forschung denn auch in deren Performativität. Es gelte nunmehr das Prinzip der »Optimierung von Leistungen: Steigerung des Output [...], Verminderung des Input« (Lyotard [1979] 1999: 130). Angesichts des Wissens stelle sich dann nicht die Frage: »Ist das wahr? sondern: Wozu dient es? Im Kontext der Merkantilisierung des Wissens bedeutet diese letzte Frage meistens: Ist es verkaufbar? Und im Kontext der Machtsteigerung: Ist es effizient?« (ebd.: 150). Die Anwendung dieses Kriteriums auf alle Spiele des Wissens bezeichnet Lyotard als ›Terror‹ (ebd.:192).

Mythos Wissensgesellschaft?

Nicht zuletzt wegen dieser ökonomischen Schlagseite gibt es gute Gründe zu befürchten, es handele sich bei der Zeitdiagnose ›Wissensgesellschaft‹ um eine »folgenschwere Fehldiagnose« (vgl. Bittlingmayer/Tuncer 2010). So kann man der bisweilen anzutreffenden visionären Prophetie durchaus skeptisch gegenüber stehen und den Realitätsgehalt entsprechender Analysen bezweifeln. Man kann gar die emphatische Rede von der Wissensgesellschaft als ›Mythos‹, ›Ideologie‹ oder als ›Mantel des Neoliberalismus‹ verdächtigen (vgl. Kübler 2005; Bittlingmayer/Bauer 2006; Bührmann 2010; vgl. auch Tänzler et al. 2006).

Man sollte fragen, ob die zum neuen Leitbegriff gebündelten Attribute und Merkmalsbeschreibungen tatsächlich einen epochalen Wandel anzeigen und in der Theorie berechtigterweise ein neues Paradigma begründen – nicht zuletzt auch, da mit der *Netzwerkgesellschaft* (Castells 2003) oder mit der schlichten Umschreibung der soziokulturellen Bedingungen der Gegenwart als einer ›digitalen Welt‹ bereits ein neues

Paradigma an die Tür klopft, welches durch die alltägliche Erfahrung des *always on,* also der ständigen Verbundenheit mit digital-vernetzten Technologien, so viel naheliegender erscheint. Strittig ist auch, ob die Wissensgesellschaft die Industriegesellschaft – in einem mehr oder minder allmählich zu denkenden Übergang – ablösen wird, oder aber, ob sich die verschiedenen Gesellschaftsstrukturen eher in mehreren Schichten übereinander lagern werden und die Wissensgesellschaft die Industriegesellschaft lediglich neu codiert.

Man muss sich zudem die Frage stellen, ob das Schwinden industrieller Arbeit tatsächlich – wie es etwa noch Touraine und Bell vermuten konnten – durch einen Anstieg der Beschäftigung im Dienstleistungssektor kompensiert werden kann. Man muss also die Frage stellen, ob selbst eine prosperierende Innovationsgesellschaft, die traditionelle Industrien erfolgreich durch Dienstleistung und *Creative Industries* ersetzt, ihr Versprechen wird halten können. Das Versprechen nämlich, eine ähnliche soziale Integrationskraft zu entfalten, wie sie die Industriegesellschaft – bei aller entmündigenden Bürokratie und bei allen entfremdenden und stupiden Arbeitsabläufen – zweifelsohne hatte. Sollte man nicht vielmehr in Rechnung stellen, dass gerade im tertiären Sektor aufgrund der Allgegenwart der digitalen Informations- und Kommunikations-Maschinen noch immense Effizienzsteigerungen und Rationalisierungsmöglichkeiten auf ihre Realisierung warten. Zur Erwirtschaftung des weiterhin wachsenden Wohlstandes werden immer weniger Menschen notwendig sein und sind damit in einer Gesellschaft, die über Arbeit integriert, von eben diesem Wohlstand tendenziell abgeschnitten. Tatsächlich wirken die an die Wissensgesellschaft geknüpften Versprechungen und Hoffnungen auf eine zukünftige Prosperitäts- und Wachstumsära, die zugleich soziale Gerechtigkeit und politische Stabilität garantiert, und die nicht zuletzt an die erfolgreiche *Aktivierung und Mobilisierung der Bildungspotenziale des Einzelnen*, des individuellen ›Wissensarbeiters‹ und Mitbürgers der ›Zivilgesellschaft‹ geknüpft sind, oft wie eine fast schon bewundernswerte illusionäre Verdrängungsleistung angesichts der globalen ökonomischen und nachfolgend sozialen Verwerfungen, die mit dem tendenziellen Wegfall der wertschöpfenden Arbeit einhergehen – zumindest in einer Gesellschaft, die nach wie vor an einer Selbstbeschreibung als wachstumsgetriebene Vollbeschäftigungs-Ökonomie festhält.

Letztlich kann man aber auch – wie es Gernot Böhme bereits vor über zehn Jahren getan hat – ganz unaufgeregt behaupten, dass die »Wissensgesellschaft heute keine Vorstellung mehr [ist], an die sich große Hoffnungen gesellschaftlichen und humanen Fortschritts knüpfen« (Böhme 2002: 64). Die Wissensgesellschaft sei schlicht eine bereits vollzogene Realität; dabei sei sie in der Tat eine Realität, die uns mehr Probleme beschert habe, als Stoff für Utopien bereit halte. Denn die Wissensgesellschaft – so Böhme weiter – hat als Postindustrie- und zunehmend weniger Arbeits-Gesellschaft die Tendenz, trotz des erwirtschafteten Reichtums sozialer Ausgrenzung Vorschub zu leisten und mehr und mehr Menschen aus ihren Reproduktionszusammenhängen zu entlassen. Nachdem durch die Industrialisierung die regionale und paternalistische Integration der Menschen zerstört worden war, habe sie diese durch die Integration der Gesamtgesellschaft über Arbeit und Markt ersetzt. Heute aber würde auch dieses Integrationsmuster an Bedeutung verlieren. Selbstverständlich ist inzwischen von den ›Überflüssigen‹, den ›Exkludierten‹, von dem mehr oder weniger abgehängten *Prekariat* als neuer sozialer Kategorie die Rede – gar von einer *Prekarisierungsgesellschaft*, die die Verunsicherung zum allgemeinen gesellschaftlichen Prinzip erhebt (vgl. Bude/Willisch 2007; Castel/Dörre 2009; Marchart 2013). Das zentrale Problem der Wissensgesell-

schaft besteht laut Böhme folglich darin, neue Prinzipien der sozialen Integration und des ökonomischen Auskommens jedes einzelnen ihrer Mitglieder zu entwickeln. Dafür bedürfe es politischer Anstrengungen. Ansonsten bestehe die Gefahr, dass das neue gesellschaftliche Integrationsprinzip die Erfassung über *Daten* sein werde. Denn die mit der Wissensgesellschaft einhergehende Liberalisierung und Individualisierung etwa von Arbeitsverhältnissen oder in der Wahl der Lebensführung würden potenziell konterkariert durch verstärkte Registrierung und Kontrolle des Verhaltens des Individuums über die Daten, die es produziert:

> »Erfolgs- und Qualitätskontrolle der Arbeit, Einschätzung des Einzelnen nach Testergebnissen in Bezug auf Veranlagungen, Leistungsfähigkeit, Gesundheitsrisiko – bis hin zur Genkartierung –, das sind die unsichtbaren Netze, in denen der Einzelne in der Wissensgesellschaft hängt« (Böhme 2002: 64).

Für den Bildungsbereich und die Erziehungswissenschaft hat die Rede von der Wissensgesellschaft nicht nur paradigmatische, sondern zugleich *programmatische* Bedeutung (vgl. z.B. Heinrich-Böll-Stiftung 2007; kritisch: vgl. Höhne 2003; Kempter/Meusburger 2006; Müller/Stravoravdis 2007; Pongratz et al. 2007). Denn laut dieser Rede obliegt es dem Bildungsbereich, das Wissen – dessen es bedarf, um die Ressourcen so zu nutzen, dass wir immer effizienter die Dinge herstellen können, die wir brauchen und haben wollen – bereit zu stellen, zu verteilen, anzureizen, zu sichern, letztlich zu ›managen‹. Da das durchsetzungsstärkste Argument für den Diskurs über die Wissensgesellschaft offenbar ein ökonomisches ist, ist damit auch das Bildungssystem einer primär *ökonomischen Vernunft* unterstellt und läuft Gefahr, am unsichtbaren Datennetz der Wissensgesellschaft mit zu spinnen.

Individualisierung und Reflexive Modernisierung

Im Zuge dieses – wie auch immer im Detail zu beschreibenden und zu beurteilenden – gesellschaftlichen Wandlungsprozess ist nun ein erneuter Individualisierungsschub, eine forcierte Individualisierung zu verzeichnen. Dies hat im deutschsprachigen Raum am eindringlichsten und mit einem gewissen Maß an öffentlicher Aufmerksamkeit Ulrich Beck formuliert. Beck entfaltet seine *Individualisierungsthese* bereits ab den 1980er Jahren innerhalb seiner Diagnose unserer Gegenwart als einer *Reflexiven Modernisierung*. Reflexive Modernisierung meint dabei eine prozessierende Moderne, die eben nicht – wie das Adjektiv missverständlich vermuten lässt – ihre innere Logik und Prozesse selbstreflexiv einholt, durchsichtig und beherrschbar macht, sondern ganz im Gegenteil eine Moderne, deren eigene Prinzipien, technisch-ökonomischen Errungenschaften und Verfahrensweisen sowie deren Nebenfolgen sich undurchschaut, ungewollt und zwanghaft hinter ihrem Rücken gegen sich selbst richten, sich selbst in ihrer Legitimation und in ihrem Bestand bedrohen und so der modernen Welt und ihren Bewohnern zum umfassenden *Risiko* werden. Reflexivität meint hier also nicht Reflexion, sondern Selbstkonfrontation und Selbstgefährdung. Diese selbst erzeugten Gefahren zwingen die Moderne, sich beständig selbstbezüglich mit sich selbst zu beschäftigen, um die Folgen ihrer eigenen Handlungslogiken einigermaßen im Griff zu halten. Konsequent spricht Beck dann auch die Gegenwartsgesellschaft, die sich *auf dem Weg in eine andere Moderne* befinde, als *Risikogesellschaft* an (Beck 1986).

Der Begriff ›Individualisierungsprozeß‹ meint in diesem Kontext im ausdrücklichen Unterschied zu Georg Simmel, Emile Durkheim und Max Weber:

> »Heute werden die Menschen nicht aus ständischen, religiös-transzendentalen Sicherheiten in die Welt der Industriegesellschaft ›entlassen‹, sondern aus der Industriegesellschaft in die Turbulenzen der Weltrisikogesellschaft.« (Beck 1993: 538.)

Allgemein – und darin zeigt sich Becks Position inmitten der eingangs skizzierten Ambivalenzen der Individualisierung – benennt Beck drei zentrale Momente der Individualisierung: *Erstens* die »*Herauslösung* aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge« (ders. 1986: 206). Dieses von Beck auch als *Freisetzungsdimension* bezeichnete Moment fällt mit dem zusammen, was eingangs als *Autonomisierung* beschrieben wurde und Individualisierung als eine positive erscheinen lässt. Die *zweite* Dimension sei der damit verbundene »*Verlust von traditionalen Sicherheiten* im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen« (ebd.). Beck nennt dies *Entzauberungsdimension* oder schlicht *Stabilitätsverlust*. Gemeint ist eben das, was eingangs mit *Zerfall* assoziiert wurde. Nicht zuletzt dies markiert Individualisierung als riskant. Letztlich und *drittens* erkennt auch Beck »eine *neue Art der sozialen Einbindung«,* die er als *Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension* bezeichnet und mit welcher die Bedeutung des Begriffes der Individualisierung »gleichsam in ihr Gegenteil verkehrt« werde (ebd.). Eingangs wurde dies als eine mit der Freisetzung einhergehende *Rationalität des Verhaltens* benannt. An diesem Punkt trifft sich Beck mit Weber, Adorno und dem bereits zitierten Foucault. In der Risikogesellschaft, wie sie Beck beschreibt, nehmen Freisetzung, Entsicherung und Wiedereingliederung nun spezifische Formen an.

Freisetzung, Entzauberung und Kontrolle

Die *Freisetzungsdimension* lasse das entstehen, was Beck als »Selbst-Kultur« bezeichnet (ders. 1997). Diese sei insbesondere durch das Merkmal der *Selbst-Organisation* bestimmt, die »beansprucht, was in der Mitbestimmung noch verweigert wird, eben das Recht, Angelegenheiten [...] in eigener Regie zu tun« (ebd.: 184). Dies scheint einer deliberativen Demokratie, individueller Autonomie und ureigener Einzigartigkeit Raum und Vorschub zu geben. Entsprechend würden viele »mit ›Individualisierung‹ Individuation gleich Personwerdung gleich Einmaligkeit gleich Emanzipation« assoziieren (ders. 1986: 207). Dies ist nicht Becks Sichtweise. Im Gegenteil: Es bestehe die Gefahr, dass Freisetzung als Freiheit missverstanden werde – also: »Aufgepaßt!« Freisetzung »darf *nicht* mit *Emanzipation* und allem Guten und Schönen gleichgesetzt werden, von dem die Poesiealbum-Theorien vieler Demokratietheorien künden.« (Ders. 1997: 184)
Die Frage, ob Individualisierung Autonomie und einzigartige Selbstverwirklichung ermöglicht, ob darin gar wesenhafte Menschlichkeit freigesetzt wird, oder eben nicht, ist ohnehin nicht Becks Problem. Entsprechend lapidar kommentiert er: »Das mag zutreffen. Vielleicht aber auch das Gegenteil« (ders. 1986: 207). Ihn interessiert, wie sich Individualisierung als Veränderung von Lebenslagen und Biografiemustern empirisch fassen lässt. Die Freisetzungsdimension der Individualisierung beschreibt laut Beck denn auch die schlichte Tatsache, dass Gemeinsamkeit nicht länger zentral von einer ordnenden Kraft vorgegeben werden kann. Daraus folge nun ebenso wenig die absolute »Atomisierung, Vereinzelung, [...] Beziehungslosigkeit des freischwebenden Individuums« (ders. 1993a). Es bedeute zunächst nicht mehr und nicht weniger, als dass im

Zuge der allmählichen Aufzehrung der kollektiven Sinnquellen der industriegesellschaftlichen Kultur die notwendigen Definitionsleistungen sukzessive den Individuen zugestanden, zugemutet, geradezu auferlegt werden (ders. 1993: 538). Jedem Einzelnen wird sein eigenes Leben mit den unterschiedlichen, einander widersprechenden, globalen und persönlichen Herausforderungen und Risiken anvertraut. Gemeinsamkeit müsse »im Durchgang durch das Individuelle [...] herbeigestritten, abgesprochen, ausgehandelt, begründet, erlebt« werden (ders. 1993a). Das einzig Gemeinsame ist die Erfahrung der Individualisierung selbst. Diese berührt nämlich jeden und jede gleichermaßen. Individualisierung sei deshalb entgegen der allgemeinen Vorstellung »kein individuelles, sondern ein kollektives Schicksal« (ebd.).

Die individuellen Aushandlungsprozeduren gehen mit erheblichen Verunsicherungen einher – mit *Stabilitätsverlust*. In dem Maße, wie aus der industriegesellschaftlichen »Normalbiographie« eine »Wahlbiographie« werde, die notwendig »reflexive Biographie«, in aller Regel »Bastelbiographie« sei, wird unberechenbar, ob die gewählte, die immer neu zu wählende, Biographie überhaupt gelingt (Beck/Beck-Gernsheim 1994: 13; vgl. Beck 1993a; Beck 1993b: 152). Der individuelle Lebenslauf ist stets bedroht, eben riskant. Nichts kann die getroffene Wahl mit Gewissheit ausstatten. Bestenfalls rückwirkend kann beurteilt werden, ob eine willentliche Entscheidung gut gewesen sein wird. Wenn es schlecht läuft, ist sie womöglich zwar richtig gewesen, war oder wird aber eigentlich gar nicht (mehr) gewollt; schlimmstenfalls war sie falsch und muss revidiert werden – wenn das noch geht. »Bastelbiographie« sei damit immer zugleich »Risikobiographie«, mehr noch: »Drahtseilbiographie«, d.h. ein Zustand der »Dauergefährdung«. Denn die »Bastelbiographie kann schnell zur Bruchbiographie« werden (Beck/Beck-Gernsheim 1994: 13). Für die Individuen bedeute dies, ständig gegen den drohenden Absturz anbalancieren, dagegen anleben zu müssen. Die Komposition von hoffnungsfrohem Optimismus, Anspannung, lockerer Artistik und Angst werde zum verbindlichen Lebensmuster. In dem Maße aber, in dem traditionelle Verbindlichkeiten wie Milieuzugehörigkeit oder Klassenlage erodieren, wird das »Prekäre der Lage« dem Individuum selbst zugerechnet:

> »An die Stelle von Klassenbewußtsein tritt [...] Schuldbewußtsein und Scham. Ein ganz offensichtlich strukturell bedingtes Massenschicksal verwandelt sich in der Optik des eigenen Lebens in Schuld [...] – etwas Äußerliches, Gesellschaftliches [wird] zur Eigenschaft von Personen.« (Beck 1997: 196)

In diesem Sinne verändern sich auch die Formen, in denen versucht wird, der Gefahr des Verlustes von sozialer Eingebundenheit und Stabilität entgegen zu wirken. Es verändert sich der Modus der *Kontrolle und Re-Integration.* Kurz gesagt: Auch und gerade für diese muss sich das individuierte Subjekt selbst verantwortlich zeigen. In Becks Worten: »Biographien werden *›selbstreflexiv‹«* (ders. 1986: 216).
Was dies für Beck konkret heißt, sei an vier Aspekten illustriert. *Erstens* müsse man seine Biographie *tatkräftig* selbst herstellen, inszenieren, zusammenschustern. Man muss zum engagierten, zielgerichteten und unermüdlichen Akteur jener Darbietung werden, die das eigene Leben ist; zum Regisseur der eigenen existenziellen Angelegenheiten. Für soziale Teilhabe müsse man etwas *tun,* sich *aktiv* bemühen. Man müsse erobern und sich darauf verstehen, sich in Konkurrenz um begrenzte Ressourcen durchzusetzen – und dies nicht einmal, sondern tagtäglich (Beck/Beck-Gernsheim 1994: 12f.).

Dies wiederum setze voraus, dass das Individuum ein spezifisches Verständnis von sich selbst entwickelt, über eine bestimmte Haltung sich selbst gegenüber verfügt, namentlich sich selbst als wirkmächtiges Subjekt seiner Handlungen identifiziert:

> »In der individualisierten Gesellschaft muss der einzelne entsprechend bei Strafe seiner permanenten Benachteiligung lernen, sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen [...] usw. zu begreifen. [...] Gefordert ist ein *aktives Handlungsmodell des Alltags*, das das Ich zum Zentrum hat, ihm Handlungschancen zuweist und eröffnet und es auf diese Weise erlaubt, die aufbrechenden Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten in Bezug auf den eigenen Lebenslauf sinnvoll kleinzuarbeiten. Dies bedeutet, daß [...] für die Zwecke des eigenen Überlebens ein *ichzentriertes Weltbild* entwickelt werden muß.« (Beck 1986: 216ff.)

Zweitens: Vor dem Hintergrund dieser geforderten *Ich-Zentrierung* – die Klaus Hurrelmann an der Deutschen Jugend bereits 2002 empirisch nachgewiesen und mit der Figur des *Egotaktikers* umschrieben hatte (Hurrelmann 2002: 31ff.) – hat das Individuum die Konsequenzen seiner Handlungen weitgehend allein zu tragen. Es muss tatsächlich mit der ›Strafe‹ der Zurückstellung rechnen, sofern die von ihm gefällten Entscheidungen unvorteilhaft ausfallen. So setzt z.B. Erwerbsbeteiligung – so Beck – Bildungsbeteiligung, beides wiederum Mobilitätsbereitschaft voraus. Dies seien zwar Anforderungen, die an sich noch nichts befehlen. Dennoch sei das Individuum unmissverständlich aufgefordert, sich gefälligst als Subjekt seiner Bildungs- und Erwerbsbiographie zu konstituieren, d.h. zu planen, zu verstehen, zu entwerfen, zu handeln – »oder die Suppe selbst auszulöffeln, die es sich im Falle seines ›Versagens‹ dann selbst eingebrockt hat« (Beck/Beck-Gernsheim 1994: 14). »Pech gehabt! heißt es dann« (ebd.: 13). Scheitern ist Privatsache. Individualisierung ist in Becks Risikogesellschaft insbesondere durch die *Privatisierung* gesellschaftlicher Risiken und die *Delegation von Verantwortung* an den Einzelnen gekennzeichnet – durch *Responsibilisierung,* wie es in anderen Theoriezusammenhängen heißt; oder in der etwas gekünstelten deutschen Bezeichnung: »Verantwortlichung« (Heidbrink 2003: 23; vgl. Taylor 1995: 88; vgl. auch Krasmann 1999: 112; Rose 2000: 78).[7] Ehemals gemeinschaftlich organisierte, kollektive, gar öffentliche Angelegenheiten werden so in individuelle, in *Selbstverantwortung* anzugehende Herausforderungen umgedeutet. Tatsächlich zeigt sich dies etwa in einem Umbau vom ›Welfare‹ zum ›Workfare‹, ein »Umbau der überkommenen wohlfahrtsstaatlichen Sicherungsinstitutionen zu Ermöglichungsagenturen gelebter Eigenverantwortung«, wie Stephan Lessenich trefflich formuliert (2003: 88). Strukturelle Probleme werden so der persönlichen Unwirksamkeit zugerechnet. Das Resultat sei – so Beck – ein vom Einzelnen täglich zu führender *Kampf ums Überleben*. Unter Strafe steht dabei nicht nur die möglicherweise falsche Entscheidung, sondern insbesondere die Unfähigkeit, sich überhaupt zu entscheiden; erst recht die Entscheidung, sich nicht selbst zu entscheiden. Unter Höchststrafe steht also die Weigerung, das geforderte Selbstverhältnis zu etablieren, um in jenen Überlebenskampf eintreten und sich selbst als alleiniger Ursprung und als Zentrum all seiner Lebens-Handlungen behaupten zu können. In unserer Gegenwart ist entsprechend die Forderung nach Sanktionen gegen sogenannte ›Integrationsunwillige‹ oder gar ›stramme Integrationsverweigerer‹ durchaus en vogue.

Drittens bemerkt auch Beck – darin wie gesagt Adorno und Foucault nicht unähnlich – in der Individualisierung neue Formen der *Kontrolle*, die die Individuen zwar nicht aus der Verantwortung für ihre Entscheidungen entlassen, die Rede von den individuellen Wahl-

entscheidungen jedoch zu einem Euphemismus verkommen lassen. Denn selbst dort, wo diese Rede von Entscheidungsfreiheit ein zu hochtrabendes Wort sei, weil weder die notwendige Transparenz noch tatsächliche Alternativen vorlägen, müsse der einzelne die Konsequenzen seiner nicht getroffenen Entscheidungen »ausbaden« (Beck 1986: 216f.). An seiner Biographie zu basteln, heißt dann, normierte »Bausätze biographischer Kombinationsmöglichkeiten« (ebd.: 217) zusammenzustecken und diese Modulationen dennoch als *eigenes Leben* zu vertreten.
Letztlich und *viertens* ist für Beck das zentrale, das alle anderen Versatzstücke integrierende Modul dieses Biographie-Baukastens die individuelle Teilnahme am *Markt*. Möchte man Becks Individualisierungsthese mit einem Satz zusammenfassen, dann käme folgendes Zitat in die engere Wahl: »*Der oder die einzelne selbst wird zur lebensweltlichen Reproduktionseinheit des Sozialen*« (Beck 1986: 209). Im unmittelbaren Anschluss heißt es dort weiter:

> »Oder anders formuliert: [...] die Individuen werden [...] zum Akteur ihrer marktvermittelten Existenzsicherung und ihrer Biographieplanung [...]. Eben die Medien, die eine Individualisierung bewirken, bewirken auch eine Standardisierung. Dies gilt für Markt, Geld, Recht, Mobilität, Bildung usw. in jeweils unterschiedlicher Weise. Die entstehenden Individuallagen sind durch und durch *(arbeits)marktabhängig.*« (Beck 1986: 209)

Der von standardisierenden Zwängen befreite Einzelne, ist frei, sich mit all den anderen Befreiten in einen immerwährenden Wettbewerb zu begeben. Die Freiheit des freigesetzten Individuums ist die Freiheit des Marktes. Individualisierung bedeutet – so Beck – Marktabhängigkeit in allen Dimensionen der Lebensführung (ebd.: 212).

Das selbstreferenzielle Individuum als Grund der Wissensgesellschaft

Das bis hierhin Gesagte kann nun vorläufig und unter Vorbehalt so zusammengefasst werden: War schon zu Beginn der Moderne das Individuum in besonderem Maße gefordert, ein bestimmtes Verhältnis zu sich selbst zu etablieren, so verschwindet diese Forderung mit dem angeblichen Ausgang der – industriellen – Moderne nicht, sondern wird vielmehr potenziert. Die sogenannte Post-Moderne – da, wo sie zur Benennung einer Epoche verwendet wird – zeichnet sich gerade dadurch aus, dass sich das Individuum nicht nur um des geglückten Lebensvollzugs und der sozialen Integration willen selbstreflexiv auf und an sich selbst wendet, sondern dass es mehr denn je einzig und allein durch die Beziehung zu sich selbst definiert ist. Weder ein Restbestand in Gott und seiner Gnade, noch die Verortung diesseits von Gut und Böse, ebenso wenig eine industriöse Haltung oder eine kollektiv definierte Klassenlage geben dem individuierten Subjekt Einheit und Festigkeit sowie Verlässlichkeit für andere. Das auf sich allein gestellte *Ich* wird zum unbedingten Zentrum. Auch die Formen der marktvermittelten Existenz bieten bei aller Standardisierung keinen festen Halt. Der Markt ist in sich selbst beweglich, unkalkulierbar, hoch spekulativ, launen- und krisenhaft. Der marktregulierte Wettbewerb produziert zum Zwecke seines eigenen Funktionierens systematisch Instabilitäten, ist auf stets umkämpfte Machtasymmetrien und Monopolisierungen gebaut und bringt notwendig Verlierer hervor. Gewissheit und Grund verspricht allein ein nochmals verstärkter Selbstbezug des Einzelnen. Festigkeit findet sich – so scheint es – letztlich nur in dem durchweg modernen Glauben an das Selbst; in dem ungebrochenen Vertrauen auf eine sich selbst begründende, selbstreferenzielle, sich selbst regulierende,

interessierte, selbstwirksame, autonome, kreative, einzigartige und vermeintlich natürliche *Subjektivität*.

Autonomie, Zwang und Zumutung

Diese *Subjektivität* ist nun aber durch zumindest *drei* Merkmale gekennzeichnet, die sie grundlegend und ursprünglich als *Paradox* figurieren. *Erstens* ist die ihr unterstellte Autonomie ein Appell, eine allgegenwärtige, unabweisbare Anrufung. Ein autonomes, individuiertes Subjekt zu sein, ist kein ursprünglicher Wunsch, sondern eine soziale Forderung. Diese wird erst nachträglich als ein subjektives Bedürfnis verklärt. Der Einzelne ist *zweitens* genötigt, sich als Individuum zu verhalten. Selbstbezügliche Subjektivität ist Freiheit und Zwang zugleich. *Drittens* ist diese autonome Subjektivität im Grunde eine Zumutung, denn sie ist zugleich notwendig und unhintergehbar als auch unmöglich. Der mit der Einzigartigkeit des einzelnen Menschen aufgerufene *Humanismus*, an dem sich die Moderne seit ihrem Beginn begeistert, wird damit zumindest fragwürdig.
Markus Schroer formuliert den *ersten* Aspekt dieser paradoxalen Konstellation des modernen Subjekts in einer Zusammenschau der Arbeiten von Beck, Luhmann, Foucault, und Bauman so:

> »Selbstbeziehungen, Selbsterfindung, Selbstbeobachtung, Selbstreferenz, Selbstkultur. Das Suffix ›Selbst‹ hat Hochkonjunktur: Allenthalben ist von Selbstorganisation, Selbstpolitik, Selbststeuerung, Selbstverantwortung, Selbstsorge usw. die Rede. Worauf Becks, Luhmanns und Foucaults Diagnosen hinzielen, [...] [bringt] der postmoderne Soziologe Zygmunt Bauman [...] wie folgt auf den Punkt [...]: ››Wir‹, das ist ein lockeres Gemisch von Männern und Frauen, denen aufgetragen ist, *sich um sich selbst zu kümmern,* [...] ihre eigenen einzigartigen Persönlichkeiten zu formen, ihrem ›wirklichen Potential‹ freien Lauf zu lassen, sich stets von dem abzuheben, was sie schon geworden sind‹.« (Schroer 2000: 448; vgl. Bauman 1993: 12)

Und tatsächlich beschreibt auch Niklas Luhmann den durch die anderen erteilten Auftrag an den Einzelnen, Individuum zu sein, als eine moralische Forderung, die ebenso pressierend wie für das soziale Miteinander notwendig sei. Er findet damit für den *zweiten* Aspekt unmissverständliche Worte:

> »Individuum-Sein wird zur Pflicht. Nur das Individuum selbst kann in seiner Einmaligkeit Konsistenz und Erwartungssicherheit für andere garantieren. [...] Als Person wird das Individuum soziale Adresse, wird Garant seiner eigenen Identität im sozialen Verkehr.« (Luhmann 1989: 251f.; vgl. Schroer 2000: 445)

Das individuierte Subjekt müsse dementsprechend auch in der Lage sein, Nachforschungen, die es selbst betreffen, entgegen zu kommen. Das heiße, es müsse eine eingeübte Selbstbeschreibung mit sich herumtragen, um bei Bedarf über sich Auskunft geben zu können. Individuelle Subjektivität ist somit das Resultat sozialer Haftung. Sie entspringt nicht dem Begehren oder Willen, ebenso wenig der Natur eines schon immer gegebenen Selbst. »Individualisierung beruht« – so formuliert es Beck – »keineswegs auf einer freien Entscheidung« (Beck 1993a).

> »Die Menschen sind [...] zur Individualisierung verdammt. Es handelt sich um einen Zwang, einen paradoxen Zwang freilich, zur Selbstherstellung, Selbstgestaltung, Selbstinszenierung.« (Beck 1993a; vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 14; Beck 1993b, 151f.)

›Paradox‹ – und damit in Becks Lesart eine unzumutbare Überforderung – ist dieser Zwang *drittens*, da dem Einzelnen etwas abverlangt wird, was er nicht zu leisten in der Lage ist. Er soll sich in ein offenes soziales Gefüge hinein entwerfen, sich innerhalb dessen sicher verorten und darin als Individuum identifizierbar sein – ein Gefüge aber, das ebenso unbestimmt, kontingent wie überdeterminiert ist; das also der Vorhersehund Planbarkeit, geschweige denn der individuellen Verfügung weitgehend entzogen ist; das vielmehr erst durch die Kommunikation und den Austausch wie gleichermaßen den Streit und die Konkurrenz der Individuen legitimiert und begründet wird, von dessen Grund diese aber *per definitionem* als sich allein selbst begründende Individuen abgeschnitten sind. Hartmut Rosa bringt diese Widersprüchlichkeit spätmoderner Selbstverhältnisse auf den Punkt, wenn er feststellt, dass es immer notwendiger wird, »Nichtplanbares, Nichtvorhersehbares, Nichtentscheidbares bereits einzuplanen und zu entscheiden« (Rosa 2002: 272; vgl. ders. 2012: 231) – man möchte sagen, das Unbestimmbare zu bestimmen.

Die sozial zugewiesene Pflicht, ein bestimmtes, selbstgewisses Individuum zu sein, ist dabei unabweisbar. Man kann sich ihr nicht entziehen. Selbst der Versuch, sich der Behauptung der eigenen individuellen Einzigartigkeit zu enthalten, markiert sie um so stärker. Die filmische Persiflage des Neuen Testamentes *Das Leben des Brian* der Komikergruppe Monty Python bringt diese Figur in unnachahmlicher Prägnanz auf den Punkt: Als der unfreiwillig als Messias verehrte Brian einer ihm folgenden, versammelten Menschenmenge – zum Zweck ihrer Zerstreuung – zuruft: »Ihr seid doch alle Individuen! Und Ihr seid alle völlig verschieden!« antwortet nur ein Einziger: »Ich nicht!« (vgl. auch Burkhart 2006: 34; vgl. auch Schäfer 1996a, 182).

Unbestimmtheit, Ungewissheit, Kompetenz

Ins Pädagogische gewendet heißt dies nun Folgendes: Die Problematik der grundlegenden *Unbestimmtheit des Menschen* – »in Gestalt eines doppelten Nicht-Wissens um die Natur und die Endbestimmung des Menschen« (Wimmer 2006: 10; vgl. Benner 1991: 22) – stellte stets eine Sorge des pädagogischen Diskurses dar. Diese kontinuierliche Sorge war nie still zu stellen. Für Jörg Ruhloff stellt das »Fraglichwerden der Deutungen des menschlichen Daseins« gar den Einsatzpunkt des Bildungsproblems dar (Ruhloff 2006: 292). Verstehe man Erziehung und Unterricht nämlich nicht mehr ausschließlich als Abrichtung und Zurichtung auf vorgegebene gesellschaftliche, ökonomische oder religiöse Funktionen, Zwecke und Normen, gibt dies Raum für den Gedanken, dass »Menschen alles ermessen können und müssen« (ebd.: 290). Das menschliche Dasein werde grundsätzlich unter den Vorbehalt der Fraglichkeit gestellt. Die Frage nach dem, was der Mensch *ist* oder was er – als jenes Tier ohne Eigenschaften – in Freiheit aus sich machen kann, hat die Pädagogik unentwegt zu bewegen. Sie findet gerade in der Vermittlung zwischen den prinzipiellen Möglichkeiten der Menschen und deren zukünftiger Realisierung sowohl ihr alltägliches Geschäft als auch den Grund ihrer Legitimität. Dieses Geschäft ist aber eben wegen der Unfassbarkeit der zu vermittelnden Ausgangs- wie Zielbestimmungen und der damit einhergehenden prinzipiellen Unverfügbarkeit von Bildungsprozessen letztlich ein unbegründbares. Der Beruf des Lehrers ist – wie schon Freud zu sagen wusste – im Grunde ein unmöglicher Beruf.

Mit der Erfahrung postmoderner, nachindustrieller Verunsicherung, mit den gesellschaftlichen Beschleunigungs-, Transformations- und drohenden Desintegrationsprozessen tritt die grundlegende Ungewissheit und Kontingenz des menschlichen Seins in aller Deutlichkeit hervor – und auch die damit verbundene Aufgabe. Die vorherrschende Pädagogik versinkt nun aber angesichts dieser Herausforderung weder in Ratlosigkeit oder Resignation. Noch scheint sie mehrheitlich bemüht, die Unbestimmtheit des Menschen an- und aufzunehmen – denn das hieße, die Unbestimmtheit offen und damit das Paradox der Freiheit lebendig zu halten. Offenbar provoziert die neue Unübersichtlichkeit vielmehr zu verstärktem Tatendrang und lässt die gegenwärtig dominierende Pädagogik gerade in der *Bestimmung des Unbestimmten* ihren Handlungsgrund erkennen. Andrea Liesner umschreibt diesen bedenkenswerten Umstand in folgender Formulierung:

> »Nicht obwohl, sondern weil alles ungewiss ist, muss nun gebildet, gelernt oder erzogen werden.« (Liesner 2004: 61)

Und in kritischer Absicht fügt sie hinzu, dass diese Erziehung, dieses Lernen und diese ›Bildung‹ auf etwas Bestimmtes zielen. Die hoffnungsfrohe, aber durchaus fragwürdige Botschaft dieser ›Bildung‹ lautet nämlich: Wenn es durch pädagogische Intervention gelingen könne, dass trotz eines chaotischen, also im Grunde nicht plan- und vorhersehbaren Außen dennoch – nicht zuletzt individuelle – »Ungewissheit nicht mehr negativ Haltlosigkeit, sondern positiv Disponibilität heißt, kann das Problem der Kontingenz zu seiner eigenen Lösung werden« (ebd.: 76).[8]

Kontingenz und Kompetenz

Genau in dem hier kritisch befragten Sinne behauptet John Erpenbeck, dass die Offenheit und Kontingenz zukünftigen Geschehens und die daraus resultierende Notwendigkeit, Entscheidungen unter Unsicherheit treffen zu müssen, uns dazu »zwingt [...], das Handeln von Individuen, Teams, Unternehmen und Organisationen, Regionen, Netzwerken usw. als Selbstorganisationsprozesse zu verstehen und darzustellen« (Erpenbeck 2004: 53). Die Darstellung von Selbstorganisationsprozessen sei wiederum allein in Form von *Kompetenzen* möglich, denn

> »*Kompetenzen* [sind] Dispositionen selbstorganisierten Handelns, sind *Selbstorganisationsdispositionen*« (Erpenbeck/Rosenstiel 2007: XIX).

Dabei eignet diesen Dispositionen stets ein responsives bzw. reaktives Moment. Sie geben sich nämlich nur in konkreten Anforderungssituationen zu erkennen. In einer Formulierung von Eckhard Klieme und Johannes Hartig: »Kompetenz zeigt sich im je situativen Bewältigen von Anforderungen (in der ›Performanz‹ des Handelns), wird aber als Disposition interpretiert. [...] Kompetenz bezieht sich sowohl auf Handlungsvollzüge als auch auf die ihnen zugrunde liegenden mentalen Prozesse und Kapazitäten, zu denen Kognition, Motivation und Volition [...] gehören« (Klieme/Hartig 2007: 13). Wer von Kompetenzen spreche, betrachte also Fähigkeiten und Handlungsbereitschaften des Individuums im Kontext konkreter Situationen und Aufgabenstellungen, unterstelle dabei aber zugleich, dass diese in beliebigen Situationen und für unvorhersehbare Aufgaben angewandt werden können – unterstellt also, dass diese konkreten, performanten Fähigkeiten dem Individuum als beliebig modulierbare Potentiale zukommen. Die Frage ›kompetent wofür?‹ sei notwendiger Bestandteil jeder Kompetenz-

definition. Jenes ›Wofür‹ meint dabei aber beliebige, situativ unterschiedliche, unendlich wechselnde, eben kontingente Anforderungen.
Ein kompetentes, d.h. erfolgreiches Handeln »in Situationen mit garantiert unsicherem Ausgang« qualifiziert wiederum Erpenbeck recht konkret: nämlich als ein einigermaßen sicheres Handeln »im Dschungel globalisierter Märkte oder in sozialen und politischen Netzen« (Erpenbeck 2001: 206). Anthropologische Unbestimmtheit wird hier als Offenheit, Flexibilität, Risikobereitschaft, Entscheidungsstärke, Tatendrang und Innovationsfreudigkeit des Individuums unter Bedingungen der Unsicherheit bestimmt; mit anderen Worten: als erfolgreich anwendbares Wissen und Können im Sinne einer jederzeit passgenau mobilisierbaren Disponibilität *individueller Akteure*; und zwar stets in Bezug auf die Frage, ob sich diese Dispositionen unter konkreten Leistungsanforderungen, ob sie sich bezüglich definierter Domänen, ob sie sich im Kontext des wirklichen Lebens, ob sie sich in einer deregulierten, marktgetriebenen und wettbewerbsorientierten Welt als gangbar und gegenüber anderen Möglichkeiten als überlegen erweisen und bewähren – man könnte auch sagen: ob sie *viabel* sind.
Die eigene Bestimmung, das persönliche Glück kann und muss in dieser Welt entsprechend individuell und pro-aktiv ergriffen, d.h. das eigene Schicksal kann und muss im Rückgriff auf die individuellen Mittel und Möglichkeiten selbst gestaltet und sinnerfüllt werden. Jeder ist nach dieser Auffassung seines eigenen Glückes Schmied. Dieses Glück ist den emergenten Prozessen der individuellen Selbstorganisation und -steuerung anheimgestellt. Ludwig A. Pongratz kommentiert dazu unter Bezug auf Ulrich Bröckling:

> »Unter der Hand macht der Begriff der Selbststeuerung klar, dass es nichts mehr gibt, woran das Selbst sich halten könnte – außer an sich. Angesichts der unkontrollierbaren Verhältnisse ist das herzlich wenig. Dass im Dschungel der Marktverhältnisse keine Sicherheiten mehr existieren, die garantieren könnten, mit den eigenen Strategien hinreichend erfolgreich zu sein, findet seinen Widerhall in der konstruktivistischen These von der ›Nichtplanbarkeit‹ und Kontingenz des Lerngeschehens. [...] Ungewissheit bzw. Kontingenz werden dabei subjektiv umdefiniert: Sie sollen ›nicht mehr ausschließlich als Bedrohung [...], sondern als Freiheitsspielraum und damit als Ressource, die es zu erschließen gilt‹ [...], wahrgenommen werden.« (Pongratz 2004: 255; vgl. Bröckling 2000: 133)

In diesem Sinne ist die zeitgenössische Pädagogik vermehrt darum bemüht, die Unbestimmtheit – wenn schon nicht an eine Definition der Natur des Menschen oder der Vorgänge in dessen ›Inneren‹ oder gar an eine zukünftige Utopie, so doch zumindest – an inhaltsleere, bewegliche, innovationsfreudige, gleichwohl formal bestimmte Verfahrenstechniken und Modellierungskünste zurück zu binden, die in der Unentscheidbarkeit dennoch Handlungsfähigkeit versprechen.
Zum einen sind dies Techniken, die die eigene, also pädagogische Wirksamkeit überprüfen und mit den Stichworten *Evaluation* und *Systemmonitoring* belegt sind. Diese fixieren aber eben keine Endbestimmung der pädagogischen Anstrengungen. Sie ermöglichen gleichwohl eine kontinuierliche Kontrolle und flexible Neujustierung der Richtung, in die man sich bewegt. Sie ermöglichen eine permanente Optimierung der eigenen Wirkungen, bei wechselnden Zielen.
Zum anderen handelt es sich um Techniken – und nur diese interessieren hier –, die vom individuierten Subjekt erlernt werden und die es ihm in der Selbstanwendung auf sich selbst ermöglichen, die Fragen nach dem Sinn der eigenen Existenz, der Verortung in

der Welt und nach den hierfür notwendig zu entwickelnden Kompetenzen selbst und wenn nötig ständig neu zu beantworten sowie in tatkräftiges, aktives und ich-zentriertes Handeln umzusetzen.

Pädagogische Individualisierung

Zusammengefasst: In jenem historischen Moment, in dem ein überkommener Fundus an unhinterfragbaren Werten, gesichertem Wissen und bewährten Praktiken, welcher tradiert und legitimer Weise an die nachfolgende Generationen übergeben werden kann und muss, obsolet oder zumindest bezweifelbar geworden ist; in dem Moment, in dem ein Dispositum an abgelegtem Wissen erodiert und ein Vakuum hinterlässt; in diesem Moment wird die sich nun weit öffnende Leerstelle, die als Möglichkeitsraum im Sinne einer unerwartbaren Verbindung von bereits realisierten und potenziellen Gestaltungsmöglichkeiten, im Sinne einer unvorhergesehenen Verknüpfung von Altem und Neuem, stets von jeglicher Pädagogik mitgedacht werden muss; in diesem Moment wird diese offensichtlich gewordene Leerstelle der grundlegenden Unbestimmtheit des Menschen total erfüllt von der Intention, der Intuition, der Spontaneität, der Flexibilität, den Selbststeuerungs- und -organisationskräften, von den sich ausbildenden Fähigkeiten und sich entwickelnden Kompetenzen, der Kreativität und Originalität sowie nicht zuletzt von den vitalen Interessen individueller, selbstbezogener, ich-zentrierter Akteure. Das heißt, die Unbestimmtheit findet ihre Bestimmung in einer *pädagogischen Individualisierung*, in einem pädagogischen Selbst-Kult, in einer Selbständigkeits- und Selbstorganisations-Pädagogik. Diese verspricht nicht nur Gewissheit in unsicheren Zeiten, sondern denkt sich zugleich als eine humanistische ›Befreiungspädagogik‹. Denn sie gefällt sich in der Beachtung, Wertschätzung und Anerkennung des Einzigartigen, des Subjektiven, der ›eigenen Idee‹, des Außergewöhnlichen, ja des Singulären, eben des Individuellen, dessen natürliche Potenziale sie zu entfesseln glaubt. Die Leerstelle, die die Unbestimmtheit des Menschen markiert, wird erfüllt von pädagogischen Techniken und Verfahren, die dieser Individualität Raum und Gestalt geben. Der anthropologische Spalt wird von einer mit Nachdruck betriebenen *Ausbildung individueller, disponibler Dispositionen* gekittet.

Damit treten Techniken und Verfahren auf den Plan, die sicherstellen, dass das, was sich der Planbarkeit und Entscheidbarkeit, wie auch der Anleitung und Belehrung grundsätzlich entzieht, trotzdem entschieden und angeleitet wird; dass das, was einer Steuerung von außen nicht zugänglich ist, dennoch gesteuert wird; dass das, was nicht mehr zu regulieren ist, gleichwohl reguliert wird. Die Dinge leiten, steuern und regulieren sich nämlich nunmehr vermeintlich von selbst oder besser: durch ein selbstreflexives *Selbst*. Jene Verfahren geben sich nicht der Illusion der Beherrschbarkeit der Prozesse und der absoluten Kontrolle hin. Sie kalkulieren die Kontingenz und Eigenwilligkeit von vornherein mit ein. In diesem Sinne sorgen sie für Innovation sowie für reibungslose Effizienz, für die Performanz und die totale Optimierung der Abläufe eines sich selbst organisierenden Systems. Diese Techniken werden getragen von einem Fortschritts- und Machbarkeitsoptimismus, der vor dem Hintergrund der allgegenwärtigen Verunsicherungen und Ungewissheiten der Unbestimmtheit keinen Raum lässt und trotzdem als Emanzipation und – individuelle – Freiheit wahrgenommen werden kann. Das Portfolio ist eines dieser Verfahren.

2.2 Techniken der Individualisierung in der ›postindustriellen‹ Moderne

Postmoderne Selbstverhältnisse sind weit weniger auf Integrität, stabile Identität, eine klar konturierte Gestalt und personale Kontinuität ausgerichtet als ihre modernen, industriellen Vorläufer. Sie bevorzugen Geschmeidigkeit, Vieldeutigkeit, Multizentriertheit und Kurzlebigkeit, die aber genau darin zugleich relative Stabilität, Fortbestand und individuelle Zurechenbarkeit garantieren. Wie zu Beginn der Moderne sind auch zur Hervorbringung dieser ›postmodernen‹ Form der Subjektivität spezifische – nicht zuletzt pädagogische – Verfahren und Techniken gefordert. Mehr noch: Insofern diese Verfahrensweisen ihrerseits bereinigt und frei sind von jeglicher – z.B. natürlicher – Substanz, ohne jedes – z.B. religiöses – Fundament, ohne – z.B. ideologische – Beschränkungen, sind es diese Techniken an sich selbst, die allein noch in der Lage sind, die geforderten ambivalenten, mehrdeutigen, prozesshaften, verflüssigten individuellen Strukturen zu bilden. Es geht nicht mehr um die Zielgerichtetheit Normativität und Vorbildlichkeit von Tugendkatalogen, Gesetzbüchern und Identifikationsfolien. Es geht um die Performativität von Verfahren. Es geht um abstrakte, formalisierte, inhaltsleere und -indifferente Handlungsvorschriften, die offen sind für Veränderungen, flexibel und kurzfristig angepasst und insbesondere stetig in ihrer Effizienz optimiert werden können – genau so wie die Subjektivität, die von ihnen hergestellt wird.
Tatsächlich sind dies jene vielfältigen – sehr unterschiedlichen, gar gegensätzlichen – Verfahren der Selbstbeobachtung, Selbstproblematisierung, Selbstthematisierung, Selbsterkenntnis, Selbstorganisation, Selbststeuerung, Selbstverantwortung, Selbstgestaltung, Selbstinszenierung, Selbstdarstellung, Selbstsorge usw., von denen eben die Rede war. Es geht mehr denn je um eine *Arbeit* des Selbst *an sich*. Diese Arbeit hat wie beschrieben bestimmte historische Vorläufer. Dennoch bekommt sie gegenwärtig, mit dem skizzierten Wandel, einen anderen Zuschnitt. Die neuen Selbsttechniken unterscheiden sich in Bezug auf Kontext, Funktion und Form sowie in der Anzahl derer, die sie anwenden.

Selbstbeobachtung, -reflexion, -darstellung: Biographisierung, Coaching, Portfolio

Mehr denn je sind die Individuen und mehr Individuen denn je sind dazu aufgerufen, die kulturell vorgezeichneten Verfahren und Praktiken auf sich *selbst* anzuwenden; und zwar allein für sich, isoliert, ohne Rückbezug auf eine vertrauenerweckende Autorität die ihnen nahe legt, wie die rasant sich verändernden gesellschaftlichen Verhältnisse zu verstehen sind und wie man sich in ihnen sicher bewegt. So weicht die Figur des Lehrers oder Professors dem des Lernberaters, Moderators, Coaches oder *Facilitators*. Der ehemalige Erzieher und Knabenführer wird zum Fallmanager und ›Humanontogenesebegleiter‹. Die Erziehungswissenschaft befindet sich entsprechend auf dem Weg zur ›Humanvitologie‹, sprich zur ›Lebens(lauf)wissenschaft‹ (vgl. Lenzen 1997). Auch Sozialisation sei strikt nur als *Selbstsozialisation* zu denken (vgl. u.a. Zinnecker 2000; Hurrelmann 2002).[9] Die Theorie der Vergesellschaftung überlässt es somit der Deutungshoheit, Eigentätigkeit und Verantwortung des Einzelnen, sich individuell zu vergesellschaften und dabei auf geeignete – und seien es schlicht die vermeintlich eigenen – *Ressourcen* zurückzugreifen. Und trotzdem sind die Individuen angehalten, das Ergebnis dieser Arbeit letztlich einem wertschätzenden Publikum zu präsentieren,

um die im Zuge dessen genossene oder auch vorenthaltene *Anerkennung* und *Aufmerksamkeit* wiederum zum Ausgangspunkt einer erneuten Arbeit an sich zu machen.
Günter Burkart hat diese gegenwärtigen, postmodernen, in jedem Fall *neuen Formen der Selbstthematisierung* denn auch schlicht als eine *Ausweitung der Bekenntniskultur* bezeichnet (Burkart 2006: insb. 7ff.). Auch ihm gilt die reflexive Thematisierung des Selbst – ähnlich wie Ulrich Beck – neben Freisetzung und Unabhängigkeit sowie Einzigartigkeit und Distinktion als eine von drei Dimension der Individualisierung innerhalb moderner Gesellschaften. *Freisetzung* erhöhe demnach die individuelle Autonomie, erweitere Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungsspielräume, zwinge aber auch zur Eigeninitiative und Selbstbehauptung (ebd.: 8). Die Wertschätzung der individuellen *Einzigartigkeit* gehe mit einer Öffnung traditioneller sozialer Grenzziehungen – wie Klasse und Stand – einher und mache Gesellschaft damit durchlässiger. Allerdings setzten Differenzierungen nunmehr direkt am Individuum an und trügen so zu einer »Naturalisierung von Ungleichheit« bei (ebd.). Der dritten Dimension der Individualisierung – der *Selbstreflexion/Selbstthematisierung* – gilt Burkharts besondere Aufmerksamkeit und soll hier allein in den Blick genommen werden. Innerhalb der Selbstthematisierung ließen sich drei Ebenen unterscheiden. Die *Selbsterkenntnis*, die aus einer systematischen Selbstanalyse und einer praktischen Selbstinterpretation hervorgeht; die *Selbstkontrolle,* verstanden als Kontrolle über das, was sich von der Selbsterkenntnis in einem hieraus abgeleiteten, planvollen, zielgerichteten, gesteuerten, eben kontrollierten Selbstentwurf zeigen soll; und schließlich die absichtsvolle, ›kompetente‹ Selbstoffenbarung und *Selbstdarstellung* (ebd.: 19).
Entlang dieser drei Ebenen der Selbstreflexion skizziert Burkhart die sehr mannigfaltigen und differenzierten kulturellen Muster, Zwecke und Zusammenhänge, in denen Techniken der Selbstbeobachtung und Selbstaufmerksamkeit vermehrt angeboten und nahe gelegt werden und die damit eine Ausweitung der Selbstproblematisierung im Sinne einer Bekenntniskultur anzeigen. In Stichworten sind dies: Verschiedene, z.T. neue Zuschnitte einer *Gesprächskultur* der sanktionsfreien Selbstenthüllung, wie sie in Psychotherapien, Selbsterfahrungs- und Selbstverwirklichungsgruppen, aber auch in bestimmten Talkshows und ähnlichen TV-Formaten anzutreffen sind; auch das narrative Interview als eine wissenschaftliche Methode der qualitativen Sozial- und Biografieforschung könne man hier verorten. Dabei würden allgemein die eher persönlichen, intimen und therapeutischen, somit oft mit Krankheit und Störung konnotierten Selbsttechniken in der Tendenz von unpersönlichen, neutralen, dafür aber systematischen, allgegenwärtigen und kontinuierlichen Formen der Evaluation, Beratung, des Monitorings und Coachings abgelöst. Weiterhin erwähnt Burkhart spezifische Erzählmuster und *schriftliche Darstellungsweisen* wie sie klassisch im Brief oder Tagebuch, heute in Weblogs oder digitalen Social Networks vorkommen. Allgemein seien gänzlich neue Formen des medien-öffentlichen Selbstbekenntnisses und des Online-Identitätsmanagements möglich und gewöhnlich geworden. Zunehmende Bedeutung würden Selbstreflexion, Selbstcoaching und Selbstdarstellung auch in der *Arbeitswelt* erlangen, wo sie zu neuen Zauberformeln des Managements geworden sind. Auch der *Körper und Gefühle* sowie expressive Ausdrucksformen und *Erleben* und schließlich das *Konsumverhalten* seien zum Ansatzpunkt und Mittel gesteigerter selbstbezüglicher Praktiken geworden: Wellness, Body-Consciousness sowie Body-Modification und plastische Chirurgie, die bewusste Instandsetzung emotionaler oder kreativer Intelligenz, exzessive Eventkultur sowie Distinktion und Darstellung von

Statusdifferenzen qua gekonntem Konsum sind hier die Stichworte. Schließlich sei eine »Veralltäglichung der Selbstreflexion« (ebd.: 13) zu beobachten, da das Expertenwissen der klassischen Profis der angeleiteten Selbstthematisierung – Geistliche, Ärzte, Therapeuten, Analytiker, Lehrer etc. – zunehmend in die Gesellschaft hinein diffundiert, quasi demokratisiert werde.

Das Portfolio ist eine dieser Selbstthematisierungs-Techniken. Es changiert zwischen reflexiver Selbstbeobachtung und Coaching, zwischen kontinuierlicher Evaluation der eigenen Kompetenzentwicklung und lebenslangem Bekenntnis der eigenen Bildungs-Biografie zwecks Beratung und Modifikation. Es oszilliert zwischen privatem, intimem Lern-Tagebuch und – gerade als *ePortfolio* – weltweit öffentlichem, digitalem Identitätsmanagement. Es ist angesiedelt an der Schnittstelle von persönlicher Lebensplanung, Cyberspace, neuer Arbeitswelt und einem gesellschaftlichen Bereich, den Burkhart erstaunlicher Weise nur im Zusammenhang der strukturellen Hintergründe jener neuen Selbst-Kultur benennt: dem Bildungssystem. Die Techniken des Portfolios haben ihren Ort an jedem Übertritt von der einen Bildungsinstitution in die nächste, an jeglicher Schwelle innerhalb des individuellen Bildungsganges und nicht zuletzt dort, wo dieser seinerseits in die Arbeitswelt mündet bzw. tief in diese hineinreicht und in Form von Weiterbildung und *Lebenslangem Lernen* parallel zu dieser geführt wird. Das Portfolio ist der Ort der Prüfung, das Verfahren des *Assessment*, das Medium der Entscheidung und Selektion, das diese Einschnitte und Übergänge markiert und zugleich in einem Kontinuum – nämlich der eigenen *Biografie* – zusammenbindet.

3. Technologien des Selbst

»Der Strukturalismus [ist] von einem neuen Materialismus, einem neuen Atheismus, einem neuen Antihumanismus nicht zu trennen. Denn wenn der Platz den Vorrang hat vor dem, der ihn einnimmt, so genügt es gewiß nicht, den Menschen an den Platz Gottes zu stellen, um die Struktur zu ändern. Und wenn dieser Platz der Platz des Toten ist, so bedeutet der Tod Gottes ebenso den des Menschen, zugunsten, wie wir hoffen, eines Kommenden, das jedoch nur in der Struktur und durch ihre Umwandlung kommen kann.«

Gilles Deleuze [1973] 1992: 19f.

»We must not understand the exercise of power as pure violence or strict coercion. Power consists in complex relations: these relations involve a set of rational techniques, and the efficiency of those techniques is due to a subtle integration of coercion-technologies and self-technologies.«

Michel Foucault 1993: 204

Die Techniken der Individualisierung, insbesondere diejenigen Techniken einer post-industriellen Wissensgesellschaft, die hier bisher vornehmlich im Zusammenhang mit der Individualisierungsthese im Kontext der Diagnose unserer Gegenwart als ›Risiko-gesellschaft‹ skizziert wurden; also diejenigen Techniken der Selbstreflexion und Selbst-thematisierung, von denen das Portfolio eine ist, sollen im Folgenden als *Technologien des Selbst* in dem Sinne gefasst werden, den Michel Foucault diesem Terminus gibt. Warum sollte es nun aber lohnenswert erscheinen, die pädagogische *Portfoliotechnik* in diesen weiten Zusammenhang des Foucault'schen Konzepts der Technologien des Selbst zu stellen? Worin liegt der Gewinn, jenes pädagogische Verfahren der Individuation mit diesem Zugang erfassen zu wollen? Warum eignet er sich vermeintlich besser, die Verschränkung von Techniken der Individualisierung und jenen der anwachsenden Rationalisierung zu analysieren? Welche Einsichten lassen sich hier gewinnen, im Vergleich zu denjenigen, die die Perspektive der bis hierhin referierten Gesellschafts-theorien in den Blick geraten lassen? Können die Techniken und Verfahren der Individuation mit letzteren nicht viel treffender beschrieben werden, nämlich als unentbehrliche, schlimmstenfalls ambivalente, aber letztlich sogar förderliche Tech-niken und Mittel, die es dem individuierten Subjekt erlauben, mit den ihm auferlegten ›postmodernen‹ Anforderungen und Risiken einen gekonnten Umgang zu finden? Warum zeichnet Foucaults Ansatz vermeintlich ein anderes Bild von den Prozessen der Individualisierung als jenes, das sich diese soziologischen Entwürfe und nicht zuletzt die – u.a. vor diesem Hintergrund formulierten – pädagogischen Ansätze von ihnen machen?

Um sich diesen Fragen anzunähern, ist es notwendig, einen weiten Umweg zu nehmen und sich den Kontext vor Augen zu führen, in dem die *Technologien des Selbst* in Foucaults Arbeiten verortet sind. Dabei steht der Begriff der *Subjektivierung* im Zentrum. Techniken des Selbst subjektivieren, d.h. sie machen aus Menschen Subjekte. Seit der Moderne produzieren diese Techniken vornehmlich individuierte Subjekte, d.h. sie individualisieren. Zunächst hatte Foucault diese individualisierende Subjektivierung primär als Effekt der Anwendung jener Wissens- und Machttechniken beschrieben, die er *Disziplinen* nennt. Diese Techniken der *Macht* sind aber sinnvoll nur im Zusammenhang mit den *Technologien des Selbst* zu analysieren. Die *Frage nach dem Subjekt* muss demnach als eine Analyse des Zusammenspiels von Wissen, Macht und Selbsttechniken gestellt werden, d.h. als eine Analyse von *Dispositiven*. Von da aus muss sich zeigen, inwieweit sich die Untersuchung dieses Zusammenspiels als ein Analyseraster für ein pädagogisches Problem anbietet. Entscheidend ist hierbei, dass die Technologien des Selbst nach *zweierlei* Richtungen hin untersucht werden können: In ihrer Zugewandtheit zu den Machttechniken einerseits und in ihrem Versuch, sich von diesen zu lösen und sie zu überschreiten, andererseits. Genau in dieser – zumindest am konkreten Fall denkbaren – Unterscheidung, die die Gleichursprünglichkeit und Gleichzeitigkeit der unterschiedenen Techniken als gleichermaßen *Techniken des Selbst* und das heißt als Techniken der *Subjektivierung* in Rechnung stellt, besteht der entscheidende Vorteil der Foucault'schen, poststrukturalistischen Analyse-Werkzeuge. Von da her kann – wie zu zeigen sein wird – die pädagogische Grundfrage nach dem Verhältnis von *Freiheit und Zwang*, von *Selbst- und Fremdbestimmung* noch einmal anders gestellt werden.

3.1 Individuum, Gesellschaft, Praktiken

Mit Foucaults Arbeit ist – im Gegensatz etwa zu Weber, Luhmann und Beck – nicht der Anspruch verknüpft, eine umfassende Gesellschaftstheorie vorzulegen. Seine Analysen sind keine Gegenwartsdiagnosen und keine Anleitungen zum Handeln. Foucault richtet den Blick nicht auf *die* Gesellschaft; er deckt nicht deren ursächliche Bewegungsgesetze und Ordnungsprinzipien auf (Bröckling et al. 2004: 9). Er untersucht vielmehr verstreute Wahrheitsspiele, Machtpraktiken, Rationalitäten und nicht zuletzt *Technologien*, die Gesellschaft als Einheit überhaupt denkbar machen und allererst herstellen. Diese Sichtweise haben sich auch die kultur- und praxistheoretisch orientierten *Studies of Governmentality* zu eigen gemacht und sie soll auch hier eingenommen werden.[10]
In dieser Perspektive lassen sich die Ordnungen des Sozialen nicht auf ein kohärentes Integrationsprinzip zurückführen, weder auf ein organisierendes Zentrum oder eine basale Logik, noch auf die Funktion und Selbstreproduktion von differenzierten Systemen, noch auf eine herrschende Ideologie; auch nicht auf eine – wie Foucault im expliziten Bezug auf Max Weber sagt – »›Rationalisierung‹ als solche« und einen »Idealtypus« als nachträglich gewonnene »Essenz« (Foucault [1980] 2005: 33f.). Eine allgemeine Theorie der Gesellschaft lässt sich somit nicht ›von oben‹, nicht ›von vorn‹, weder aus einer Vogel- noch einer Zentralperspektive re- bzw. konstruieren. Foucault unternimmt hingegen Analysen ›von unten‹, d.h. solche, die »von den unendlich kleinen Mechanismen ausgehen, die ihre eigene Geschichte [...], ihre eigene Technik und Taktik haben,

um dann zu erforschen, wie diese [...] von immer allgemeineren Mechanismen und globaleren Herrschaftsformen besetzt, kolonisiert, verwendet, umgebogen, transformiert, verlagert, ausgedehnt wurden und immer noch werden« (ders. [1975/76] 1999: 39f.). Eine Analyse sozialer Rationalitäten und Praktiken wird also eine aufsteigende sein. In ihrem Fokus stehen spezifische, verschiedenartige Mikrostrukturen und -techniken, die sich erst hernach zu Makrostrukturen verdichten und verstetigen, welche ihrerseits als solche nur aus der Mikroperspektive erkennbar sind. »*Die* Gesellschaft bildet [...] das Resultat, nicht den Ausgangspunkt« (Bröckling et al. 2004: 9). Foucault selbst stellt denn auch eindeutig fest:

> »Sie sehen, [...] das [hat] nichts zu tun mit dem [...] Projekt, eine ›Gesellschaft‹ im ›Ganzen‹ [...] zu erfassen [...]. Mein allgemeines Thema ist nicht die Gesellschaft.« (Foucault [1980] 2005: 37ff.).[11]

Regimes von Praktiken

Der Verzicht auf eine systematische Gesellschaftstheorie ist die Preisgabe eines empirischen, objektivistischen, zugleich eines ideologiekritischen *Realismus*; allerdings zugunsten eines kritischen Nominalismus, einer »*nominalistischen Kritik*« (Foucault [1980] 2005: 43; vgl. ders. [1982/83] 2009: 19; [1976] 1977: 114). Soziale Phänomene existieren in dieser Perspektive nicht einfach, ihre Bedeutung ist nicht eindeutig gegeben, ihre Repräsentation ist nicht selbstverständlich und verweist nicht auf einen natürlichen Referenten. Gesellschaftliche Realität kann deshalb nicht gefunden, geschweige denn abgebildet werden. Sie wird vielmehr erfunden. Auch eine vermeintlich durch Täuschung verstellte Wahrheit kann nicht ent-täuscht werden. Um Bedeutung wird gestritten. Die lebendige Wirklichkeit einer Gesellschaft ist eine durch spezifische Diskurse, durch bestimmte, historische Praktiken, im Rahmen einer bestimmbaren politischen Rationalität und mittels definierter Technologien erwirkte Konstruktion. Soziale Ordnungen sind diesen Praktiken nicht vorgängig, sondern werden in deren Tun allererst hervorgebracht und immer wieder aufgeführt. Soziale Tatsachen sind deshalb nicht notwendig, sondern tatsächlich Tat-Sachen. In Foucaults Worten:

> »Die Politik und die Ökonomie [sind] weder existierende Dinge [...] noch Irrtümer noch Illusionen noch Ideologien. Sie sind etwas Nichtexistierendes und doch etwas, das an der Wirklichkeit teilhat, das aus einer Herrschaft der Wahrheit hervorgeht, die das Wahre und das Falsche unterscheidet.« (Foucault [1978/79] 2004: 39)

Foucault spürt dieser Wahrheitspolitik, diesen historisch ebenso konkreten wie wandelbaren Regimen, Programmen und Techniken, die die Wirklichkeit in den Schemata des Wahrnehmens und Urteilens in Erscheinung treten lassen, mit einem Wort: dieser Gesamtheit von wirklichen Praktiken in kleinteiligen Analysen nach. Diese Analysen haben dabei zwei Stoßrichtungen: eine negative und eine positive. Die negative Komponente verweist »auf eine Denaturalisierungsstrategie, die den reifizierenden Gebrauch von Kategorien aufzeigt« (Lemke et al. 2000: 21). Vertraute Denkschemata und epistemologisch-politische Positivitäten werden somit fraglich. Der zweite, positive Analyseschritt zielt darauf, ein Bild der historisch-spezifischen Wissensformen, Rationalitäten, Machtrelationen, Manöver, Taktiken und Strategien zu zeichnen, die jene Evi-

denzen denk- und sichtbar machen und stabilisieren. Aufgezeigt werden somit die soziale Genese und die praktischen, politischen Konsequenzen dieser Konstruktionen:

> »Dieser Nominalismus schreibt sich insofern in ein materialistisches Theorieprogramm ein, als es dabei gegen einen sozialwissenschaftlichen Realismus um die ›Objektivierung der Objektivitäten‹ [...] geht.« (Lemke et al. 2000: 21; vgl. Foucault [1980] 2005: 43)[12]

Regieren durch Individualisieren

Diese Perspektive ermöglicht es nun, Individualisierung nicht allein als eine schlichte Begleiterscheinung einer vermeintlich empirisch feststellbaren Wandlung der – zuletzt industrie- – gesellschaftlichen Realität zur Kenntnis zu nehmen; nicht als einen vorgeblich alternativlosen Sachzwang einer reflexiv gewordenen Modernisierung oder als die Autopoiesis sich selbst organisierender und ausdifferenzierender Systeme; eben auch nicht als den Effekt einer sich entfaltenden Rationalität als solcher oder umgekehrt eines Schwindens einer solchen Rationalität, welches uns einen »global *des*organisierten Kapitalismus« beschere (Beck 1997a, 32). Ebenso wenig ist Individualisierung in dieser Perspektive der Wunsch oder umgekehrt die wertschätzende Anerkennung eines an sich gegebenen Individuums. Diese Perspektive ermöglicht es vielmehr, Individualisierung – also die Herstellung einer selbstbezüglichen Individualität, eines individuierten Subjekts mit einem *ich-zentrierten Weltbild* – als eine bestimmte Form der *Problematisierung*, als eine wohl organisierte Institutionalisierung, als eine spezifische politische *Rationalität*, als ein *politisches Programm*, als die Rationalität eines spezifischen *Subjektivierungsregimes* zu dechiffrieren; ein Programm, das nicht als eine Reaktion auf die beobachteten und festgestellten Wandlungsprozesse beschrieben werden kann, sondern umgekehrt als deren Beweggrund und deren Antrieb. Die Rede von der Individualisierung und von den dem Individuum abverlangten – von diesem selbst zu vollziehenden – sozialen Integrationsleistungen zum Zwecke gesellschaftlicher Teilhabe ist somit eine *diskursive Politik*, die die Realität erst erzeugt, auf die die Individualisierung vermeintlich nur antwortet. Individualisierung ist in diesem Sinne ein geschichtliches Ereignis. Individualisierung ist keine gleichsam unvermeidliche Notwehr gegenüber einer unentrinnbaren, notwendigen gesellschaftlichen Eigendynamik. Sie ist vielmehr beschreibbar als ein absichtsvolles Bestreben, eine normative Sollensforderung, als das, was Foucault »Regieren durch Individualisieren« nennt, die

> »Lenkung durch Individualisierung« – also all das, »was das Individuum zu isolieren und von den anderen abzuschneiden vermag, was die Gemeinschaft spaltet, was den Einzelnen zwingt, sich in sich selbst zurückzuziehen, und was ihn an seine eigene Identität bindet« (Foucault [1982] 2005: 274; vgl. ders. [1982] 1994: 246).

Individualisierung wird somit beschreibbar als eine machtvolle Intention, als eine politische Strategie – ohne dabei freilich selbst auf die »Wahl oder Entscheidung eines individuellen Subjekts« (ders. [1976] 1977: 116), eine interessierte, herrschende soziale Gruppe, allgemein auf handelnde, menschliche Akteure zurückgreifen zu müssen. Beschreibbar werden »Strategien ohne Strategen«, d.h. Machtrelationen, die nichtsubjektiv, sehr wohl aber intentional sind (Dreyfus/Rabinow [1982] 1994: 137). Sichtbar wird die *Intentionalität einer Taktik*, das Kalkül einer Strategie (Foucault [1976] 1977: 116; vgl. ders. [1977b] 2005: 401). Sichtbar wird eine *Programmatizität*. Um es in einem Sprachbild von Ulrich Bröckling zu sagen, welches diese Form der Intention deutlich von der Absicht eines individuellen Willens unterscheidet und dennoch als

Kraft markiert: Individualisierung ist ein *Sog* inmitten eines spezifischen Kraftfeldes (Bröckling 2007: 38).

Man kann zusammenfassen, dass der Versuch, Gesellschaft zu analysieren, bedeutet, »Regimes von Praktiken« zu analysieren, d.h. »Programmierungen des Verhaltens [...], die zugleich präskriptive Effekte in Bezug auf das haben, was zu tun ist [...], und kodifizierte Effekte in Bezug auf das, was zu wissen ist« (Foucault [1980] 2005: 28). Aus dieser Perspektive kann sichtbar werden, dass Selbstpraktiken, auch die Praktiken, die den individualisierten, kompetenten Umgang mit Kontingenz versprechen, nicht alternativlos sind, sondern von Unterscheidungen abhängen. Das heißt, diese Praktiken sind ihrerseits historisch kontingent und könnten auch anders sein.

3.2 Individualisierung als Subjektivierung

In Foucaults Arbeiten fehlt – ebenso wie *die* Gesellschaft – auch und durchgängig *das* Subjekt, d.h. ein universelles, ahistorisches, apriorisches, substantielles oder ontologisches; ein wirklichkeitskonstruierendes, sinn- und bedeutungsstiftendes sowie selbstreferenzielles; ein interessiertes, autonomes, souveränes und an sich handlungsmächtiges *Subjekt*. Es fehlt ebenso jegliche Hilfskonstruktion etwa die eines mit Selbstaktualisierungstendenzen ausgestatteten, authentischen Selbstkonzepts oder die eines spontanautonomes ›I‹ im Verhältnis zum ›ME‹. Es fehlt die Vorstellung einer zentralen, intentionalen, reflektierenden, planenden Handlungsinstanz, einer *agency* im Individuum oder die eines sich selbst organisierenden personalen Systems. Foucault bemüht keine Theorie der Identität und hegt nicht die Hoffnung, das Individuum könnte den gesellschaftlichen Anforderungen, die an es gestellt sind, mit der Rückbesinnung auf eine ihm ursprünglich gegebene oder noch zu erwerbende stabile Ich-Identität begegnen. Auch die humanistische Idee der *Versöhnung* des Selbst mit sich selbst – sogar in der Variante eines reinen Andenkens an ein verstummtes und gequältes Subjekt – sind ihm fremd. Foucault hofft nicht darauf und verspricht nicht, dass die Moderne »den Menschen zu seinem eigenen Sein« befreie; umgekehrt nötige sie eher »zu der Aufgabe, sich selbst auszuarbeiten« (Foucault [1984] 2005: 698). Foucaults ganze Arbeit ist darauf gerichtet, jegliche anthropologische Konstante zu bestreiten. Das Humane verdächtigt er als Naturalisierung und Essentialisierung. Er bezweifelt jede *conditio humana*. Er fragt nicht nach *dem* Menschen, sondern nach den historisch wandelbaren Bedingungen, die Menschen erzeugen, in denen Menschen zu Subjekten gemacht werden. Er fragt nach den jeweiligen »Codes einer Kultur, die ihre Sprache, ihre Wahrnehmungsschemata, ihren Austausch, ihre Techniken, ihre Werte, die Hierarchie ihrer Praktiken beherrschen« und die »gleich zu Anfang für jeden Menschen die empirischen Ordnungen [fixieren], [...] in denen er sich wiederfinden wird« (ders. [1966] 1971: 22). Foucaults Ruf – namentlich ein dem ›Projekt der Moderne‹ feindlich gesinnter, gefährlicher Antihumanist zu sein – gründet denn bekanntlich auch in der in den 1960er Jahren mit einiger öffentlicher Resonanz wie ebensolcher Entrüstung begleiteten Verkündung, dass der Mensch eine Erfindung sei und wieder verschwinden werde »wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand« (ebd.: 462).

Sicherlich ist hiermit zunächst die Figur des modernen Erkenntnis-Subjekts gemeint. Bezweifelt werden hier die synthetisierenden Leistungen des transzendentalen Bewusstseins, das die Gesamtheit der Gegenstände möglicher Erfahrung konstituiere. Als eine historisch entstandene, somit vergängliche Figur wird hier von Foucault jener Mensch rekonstruiert, dem es in einer Art innerer Verdrehung gestattet sei, sich selbst zugleich als ein solcher Gegenstand möglicher Erfahrung zu repräsentieren, wiewohl selbst die Bedingung der Möglichkeit dieser Erfahrung zu sein. In Frage gestellt wird hier ein Mensch, »dessen Natur [...] es wäre, die Natur und infolgedessen sich selbst als natürliches Wesen zu erkennen« (ebd.: 375); ein Mensch, der letztlich an jener zweifelhaften, zweideutigen epistemischen Position erscheint, nämlich »als Objekt für ein Wissen und als Subjekt, das erkennt: Unterworfener Souverän, betrachteter Betrachter« (ebd.: 377). Tatsächlich geht es Foucault also darum, die empirischen Subjekte aus der Umklammerung eines transzendentalen Subjekts zu lösen, indem er den doppeldeutigen Status des Menschen als *empirisch-transzendentale Dublette* historisiert (ebd.: 384ff.). Foucault sorgt sich um die hybride Hybris des modernen wissenschaftlich-technischen Denkens, das angetreten ist, von allen kontingenten Abhängigkeiten zu befreien und diese im Ideal einer vollständigen Selbsttransparenz vermittels der unentwegten, sich stetig intensivierenden Anhäufung endlichen Wissens aufgehen zu lassen. Foucault zeigt sich skeptisch gegenüber einem ›Willen zur Wahrheit‹, der alles ihm Vorgelagerte, bewusstlos Hintergründige, Grundlose, Undenkbare, Irrationale, Lustvolle, Obszöne, Außer-Kontrolle-Geratene einholbar, intelligibel, kalkulierbar, berechenbar und selbstdurchsichtig zu machen verspricht; der damit umgekehrt das Erfinden, das grundlegend Neue, das Fremde, die radikale Umgestaltung, das absolut Andere kategorisch ausschließt.

Kurz gesagt: Die Idee des Menschen, die Grundlage des Humanismus, sei ein Versuch gewesen, mit Begriffen wie Moral, Wert und Versöhnung Probleme zu lösen, die sich gar nicht lösen ließen. Der Humanismus sei abstrakt: »All diese Herzensschreie, all diese Ansprüche der menschlichen Person, der Existenz sind [...] abgeschnitten von der wissenschaftlichen und technischen Welt, die unsere reale Welt ist« (Foucault [1966] 2001: 669).

> »Was mir am Humanismus nicht behagt, ist, daß er eine bestimmte Form unserer Ethik zum Muster und Prinzip der Freiheit erklärt.« (Foucault [1984h] 2005: 965)

Wenn man also freilich nicht dem Missverständnis aufsitzen darf, dass mit dem Tod des Menschen die empirischen Individuen, d.h. die Subjekte als eine Realität verschwinden; auch wenn – oder gerade weil – also die »Leere des verschwundenen Menschen [...] kein Manko« darstellt und »keine auszufüllende Lücke« vorschreibt, sondern vielmehr »nichts mehr und nichts weniger [ist] als die Entfaltung eines Raumes, in dem es schließlich möglich ist zu denken« (ders. [1966] 1971: 412), so ist mit dem ›Tod des Subjekts‹ allemal eine methodologische, forschungspraktische Grundentscheidung angezeigt, die durch alle Analysen hindurch versucht, »die letzten anthropologischen Zwänge aufzulösen« und im Gegenzug dazu erscheinen zu lassen, »wie diese Zwänge sich haben bilden können« (ders. [1969] 1973: 27):

> »Genau dort, wo die Seele den Anspruch auf Einheit erhebt, wo das Ich sich eine Identität oder Kohärenz erfindet, dort macht der Genealoge sich auf die Suche nach dem Anfang – nach den unzähligen Anfängen [...]. Die Analyse der Herkunft macht es möglich, das Ich aufzulösen und am Ort seiner leeren Synthese zahllose heute verlorene Ereignisse hervortreten zu lassen.« (Foucault [1971] 2002: 172)

So schreibt denn auch Markus Schroer im Kontext der oben referierten Individualisierungsthesen, dass es laut Foucault so etwas wie eine Entität namens ›Individuum‹ nicht gibt: Seine Behandlung des Individualitätsproblems ist gänzlich ungetrübt vom »romantischen Ideal eines quasi vorgesellschaftlichen Individuums, das vor den schädlichen Einflüssen der Gesellschaft und ihrem vereinnahmenden Zugriff beschützt werden müsste« (Schroer 2000a: 18). Im Hinblick auf die *Frankfurter Schule* von Adorno und Horkheimer – also im Hinblick auf jene anderen Vertreter der eingangs so genannten ›negativen Individualisierung‹, die entsprechend recht unverdächtig sind, dem Subjekt bezüglich der Freiheit in der Gesellschaft einen heroischen Status einzuräumen – betont Foucault, dass die Konzeption des Subjekts, welche diese Schule vertrat, im Unterschied zu seinen eigenen Arbeiten weitgehend von einem marxistischen Humanismus geprägt gewesen sei. So erkläre sich deren spezielle Anknüpfung an bestimmte Freud'sche Begriffe, wie u.a. das Verhältnis zwischen Entfremdung, Ausbeutung und Repression einerseits und der Befreiung und Aufhebung von eben diesen andererseits. Wenn Foucault auch ansonsten seine Bewunderung für die *Kritischen Theorie* bekundet; wenn er seine eigenen Arbeiten gar in eine »Position der Brüderlichkeit« (Foucault [1990] 1992: 25) zu denen der Frankfurter rückt, so besteht er jedoch genau an diesem Punkt auf einen deutlichen Unterschied: Denn die *Frankfurter Schule* könne wohl kaum zugeben,

> »dass wir nicht unsere verlorene Identität wiederzufinden, unsere gefangene Natur zu befreien, unsere fundamentale Wahrheit herauszustellen haben, sondern vielmehr auf etwas ganz anderes zugehen müssen« (Foucault [1980a] 2005: 92; vgl. [1984e] 2005: 877).

Mit der zweifachen Entscheidung, weder einen *Grund* der Gesellschaft noch einen des Subjekts, und noch viel weniger das Subjekt als Grund der Gesellschaft anzunehmen; mit der Entscheidung eben keine – vermeintlich verlorene – Identität, keine – vermeintlich entfremdete – Natur des Menschen und noch nicht einmal ein – vermeintlich einzigartiges und mit einem freien Willen ausgestattetes – Individuum zu unterstellen; mit der Entscheidung, Gesellschaft nicht als die Pluralität von vielfältigen Individuen, nicht als deren Summe, nicht als deren vertraglich geregelte Assoziation oder deren intersubjektive Austauschbeziehungen zu denken, umgeht Foucault zwei klassische, miteinander verwandte Dichotomien: *Erstens* die Opposition zwischen *Individuum und Gesellschaft*, d.h. die Unterscheidung zwischen der Sphäre des Psychischen, eines psychischen Systems, des ›Subjektiven‹ oder gar des Natürlichen auf der einen und dem sozialen System, der Umwelt und dem Kulturellen auf der anderen Seite. *Zweitens* wird eine weitere, daraus resultierende Unterscheidung problematisch: die zwischen *Autonomie und Heteronomie*, zwischen Freiheit und Zwang, zwischen einzigartiger Kreativität und funktionaler Konditioniertheit, zwischen Authentizität und Entfremdung – letztlich die Unterscheidung zwischen *Selbst- und Fremdbestimmung*.

Subjektivierung – Jenseits von Selbst- und Fremdbestimmung

Weder das Individuum noch die Gesellschaft sind für Foucault eigenständige, dem jeweils anderen entgegengesetzte Positionen. Das eine ist ohne das andere nicht zu haben. Individuum und Gesellschaft sind gleichursprünglich und begründen sich wechselseitig allein in ihrer *Relation*. Ebenso wie *die* Gesellschaft wird auch *das* Indivi-

duum auf verschiedene Weisen durch bestimmte Diskurse und Praktiken allererst hervorgebracht, erschaffen, formuliert. Die Gesellschaft der Individuen, wie ebenso das Individuum der Gesellschaft sei vorstellbar als ein Feld von reinen Kräften, Ereignissen und Funktionen, unabhängig von bestimmbaren Formen und Substanzen; als eine Menge von Beziehungen, als *Struktur*, die unabhängig von den darin verknüpften Elementen existiert. Diese Verhältnisse seien einem elektro-magnetischen Feld vergleichbar, wobei die Elemente sich allererst über ihre Verteilung im Raum, durch das Dazwischen, ihre Relationen, ihre Wirksamkeiten aufeinander, ihr Affizieren- und Affiziert-werden-Können konstituieren und definieren. Die Betrachtung der einzelnen ›Teilchen‹, im Singular, sei nicht möglich. Untersuchen könne man allein die Vektoren, die Funktionen der Relationen, deren einer Pol »niemals unendlich und deren anderer niemals null sein kann« (ders. [1975/76] 1999: 194). Pierre Bourdieu hat eine ähnliche Figur mit dem wechselwirksamen, prinzipiell untrennbaren Verhältnis zu beschreiben versucht, welches der *Habitus* als eine strukturiert-strukturierende Struktur zum *sozialen Feld* unterhält. Der Habitus wird hier als ein System dauerhafter, inkorporierter Dispositionen verstanden, die als individuelles Verhalten erscheinen, aber von sozialen Praktiken und Vorstellungen erzeugt werden, wiewohl ebenso auf diese zurückwirken (Bourdieu [1979] 1982: 279; ders. [1980] 1987: 98). Jean-Luc Nancy hat für das immerwährende und gleichursprüngliche *Mit-Sein* des Einzelnen mit allem anderen den Begriff des *Singulär-Plural-Seins* gefunden (vgl. Nancy [1996] 2004).

Individualisierung heißt im Sinne Foucaults dann auch nicht die Herauslösung, geschweige denn die Freisetzung eines immer schon gegebenen individuellen Daseins aus sozialen Bindungen und ideologischen Verstellungen. Individuum-Werden ist nichts mehr als eine bestimmte Weise der Vergesellschaftung. Individualisierung ist Sozialisation. Das Individuum ist *Effekt diskursiver Produktivität, sozialer Handlungen* und verschiedener *Technologien*. Das Individuum ist der Effekt, es ist die Konsequenz einer *Subjektivierung* – und zwar einer spezifischen. Individualisierung ist demnach »ein – historisch kontingenter und in sich selbst wiederum historischen Transformationen unterliegender – Modus der Subjektivierung«, wie Ulrich Bröckling sagt; und zwar derjenige Modus, »bei dem der Einzelne sich in Selbstbeobachtung und -beschreibung nicht durch [...] Zugehörigkeiten, sondern durch das identifiziert, was ihn von anderen unterscheidet« (Bröckling 2007: 23). Das Individuum dieser Individualisierung ist eine bestimmte Subjektivierungs*form*: eben ein *individuiertes* Subjekt. Hergestellt wird diese Form gemäß spezifischer Subjektivierungs*weisen* und vermittels konkreter Subjektivierungs*techniken*. Das mit einer unverwechselbaren Identität und einem wahrhaftigen, originellen inneren Selbst ausgestattete Individuum ist demnach ein historisches Datum. Es hat eine Geschichte – auch wenn dieses Modell der Subjektivität den in seinem Namen subjektivierten Individuen aufgrund entsprechender, kulturell vorgegebener und sich wiederholender Selbstbefragungspraktiken als etwas absolut Selbstverständliches, Universales, Unveränderliches, gar als etwas Natürliches erscheint.
Subjektivierung – oder: *Subjektivation*[13] – meint also die jeweils historisch-kulturell spezifische Konstituierung, die Formulierung, die *Bildung* eines *Subjekts*. Dieses Subjekt ist somit nicht immer schon individuell und mit sich selbst identisch. Es ist nicht selbstverständlich Mittelpunkt der Wahrnehmung, es ist nicht sinn- und bedeutungsstiftend und nicht die Quelle jeglicher Erfahrung. Es ist vielmehr niemals vollständig und immer im Werden. Das Subjekt der Subjektivierung ist durch einen konstitutiven Mangel gekennzeichnet und entschieden dezentriert. Der Begriff der Subjektivierung besagt

gerade, dass die vermeintliche Bedingung der Möglichkeit jeglicher Erfahrung tatsächlich nur eine mögliche und bedingte Erfahrung unter anderen ist:

> »[Das Subjekt] ist die Erfahrung, die die Rationalisierung eines selbst vorläufigen Prozesses ist, der auf ein Subjekt oder vielmehr auf Subjekte hinausläuft. Ich werde Subjektivierung den Prozess nennen, durch den man die Konstitution eines Subjekts, genauer, einer Subjektivität, erwirkt, die offensichtlich nur eine der gegebenen Möglichkeiten zur Organisation eines Selbstbewusstseins ist.« (Foucault [1984d] 2005: 871)

Das Subjekt ist somit eine sozio-kulturelle Form, d.h. das kontingente, aber historisch-konkrete Produkt symbolischer Ordnungen, sozialer Praktiken und spezifischer Techniken. Das Subjekt ist nur eine Adresse. Es ist der Fluchtpunkt bestimmbarer Verfahren, welche – so formuliert es Andreas Reckwitz – »auf sehr spezifische Weise modellieren, was ein Subjekt ist, als was es sich versteht, wie es zu handeln, zu reden, sich zu bewegen hat, was es wollen kann« (2006: 34). Zugespitzt – wiederum von Foucault – habe das Wort ›Subjekt‹ letztlich zwei Bedeutungen: »Es bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist [...]; und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist« (Foucault [1982] 2005: 275). Das Subjekt, das *subiectum* ist also nicht das Grundlegende, das Zugrundeliegende, das, was allem unterlegt ist. Es ist vielmehr im Zuge seiner Gründung zugleich tatsächlich Unterworfenes – das, was sich unterwirft: *subicere*. Das Subjekt ist schlicht der Name, dem man jenem Ort gibt, an dem spezifische, historisch-kontingente Kräfte wirken, eben die Kräfte der Subjektivierung.
Subjektivierung meint damit einen Vorgang, der durch eine fundamentale und unhintergehbare *Paradoxie* gekennzeichnet ist. Subjektwerdung meint die Gleichursprünglichkeit der grundlegenden Unterordnung des Subjekts unter kulturelle Codes einerseits mit der Erzeugung dessen souveräner Handlungsfähigkeit andererseits. Subjektivierung ist die Unterwerfung unter diskursive und soziale Praktiken, über die das Subjekt an sich nicht verfügt, bei gleichzeitiger Herstellung von subjektiver, autonomer Handlungsmacht durch eben diese Unterwerfung. Die Kräfte, die das Subjekt ursprünglich hervorbringen, sind dieselben, die von ihm ausgehen, die vom ihm gebraucht und ausgeführt, gestützt und stabilisiert, mittels derer es sich selbst organisiert und artikuliert, die von ihm verwendet, damit auch gewendet werden können. Judith Butler bringt diese zentrale Denkbewegung Foucaults auf den Punkt, wenn sie formuliert:

> Die »Figur der Autonomie bewohnt man nur, wenn man einer Macht unterworfen wird, eine Subjektivation, die radikale Abhängigkeit impliziert.« (Butler [1997] 2001: 81)[14]

Und sie fügt hinzu, »daß ein Subjekt nur durch eine Wiederholung oder Reartikulation seiner selbst als Subjekt Subjekt bleibt [...]. Diese Wiederholung oder besser Iterabilität wird so zum Nicht-Ort der Subversion, zur Möglichkeit einer Neuverkörperung der Subjektivationsnorm, die die Richtung ihrer Normativität ändern kann« (ebd.: 95)

Es ist schließlich dieser Begriff der Subjektivierung, mit dem Foucault die – für die Erziehungswissenschaft ebenso essentielle wie problematische – Unterscheidung von Autonomie und Heteronomie, die Grenzziehung zwischen Autopoiesis und Allonomie, zwischen innerer Regulation und äußerer Determination, zwischen Freiheit und Zwang unterläuft – eben die Unterscheidung zwischen *Selbst- und Fremdbestimmung.* Damit erweisen sich seine Arbeiten in sich selbst als durchaus ambivalenter als dies eingangs in der ersten kurzen Einlassung in sein Denken suggeriert wurde. Die Ambivalenz in

seinen Arbeiten reicht viel tiefer als jene Ambivalenz, die das Spektrum der *Individualisierungsthesen* bereithält, innerhalb dessen Foucault an dem Pol eines gefährdeten, negierten Individuums vorgestellt wurde, d.h. eines Individuums, welches allein als Objekt von Techniken der Kontrolle und Überwachung – wenn man so möchte: von Fremdbestimmung – denkbar erschien. Die Ambivalenz in Foucaults Denken ist keine, die zwischen gesellschaftlicher Anomie und individueller Befreiung, zwischen individueller Selbstverwirklichung und Unterdrückung aufgespannt ist. Der Begriff der Subjektivation markiert eine viel grundlegendere Ambivalenz. Diese durchläuft und spaltet das Individuum selbst. Mehr noch: Sie markiert eine unaufhebbare, niemals zu vereindeutigende Ambivalenz – eben ein Paradox: Objekt spezifischer *Techniken* der Subjektivierung, d.h. bestimmten *Weisen* der Subjektivierung unterworfen zu sein, bedeutet eben immer zugleich Subjekt zu werden, eine bestimmte Subjekt*form* zu erhalten.
Dabei sind die Verfahren, die Praktiken und Selbsttechniken, in denen Menschen als Subjekte herausgebildet werden, und damit der Status als Subjekt selbst, zwar unabweisbar, aber – das sei wiederholt, denn es ist entscheidend – in ihrer konkreten historischen Form wandelbar und könnten jeweils auch anders sein. Vor diesem Hintergrund stellt sich letztlich nicht die Frage, ob man Subjektivierung ›an sich‹ will oder nicht. Sogar bestimmte Formen der Subjektivierung, etwa die der Individualität, sind nicht einfach zu begrüßen oder abzulehnen. Von Interesse können nur die konkreten Weisen und Verfahren sein, in denen diese Subjektivierung, in denen Individualisierung in einem spezifischen historischen Kontext statt hat. Es stellt sich die Frage, *wie* vollzieht sich Subjektivierung. Es interessieren die konkreten Technologien, sowie die verschiedenen Versprechungen, die Legitimationsfiguren und Verführungsangebote, in die diese verwickelt sind, als auch die jeweiligen Nebenwirkungen und unbeabsichtigten Effekte, von denen diese Formen und Formierungen begleitet werden.

3.3 Disziplinen, Kontrolle und ›Neue Lernkultur‹

Der Begriff der Subjektivierung steht schon in Foucaults oben kurz erwähnten Arbeiten zur machtvollen »Fabrikation des Disziplinarindividuums« im Zentrum (Foucault [1975] 1976: 397). Insofern ist die besagte unlösbare Ambivalenz bereits hier angelegt – namentlich im Sinne einer objektivierenden Subjektivierung, die zugleich eine *subjektivierende Unterwerfung* ist. Es ist somit lohnenswert, die Prozesse der Subjektivierung im Sinne einer *individualisierenden Disziplinierung* etwas genauer zu betrachten. So kann zum einen verdeutlicht werden, wie Foucault das Paradox der Subjektivation einführt und später in seiner Konzeption der *Technologien des Selbst* ausdifferenziert und vertieft. Im Zuge dessen kann zum anderen erhellt werden, welchen Umgang die Erziehungswissenschaft in einer frühen Rezeption mit dem von Foucault neu gefassten paradoxalen Grundproblem der Pädagogik findet: mit dem Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung. Zunächst werden deshalb Foucaults Begriffe der *Macht* und der *Disziplinen* schärfer in den Blick genommen sowie deren Aufnahme in den pädagogischen Diskurs nachgezeichnet.

Macht und Norm

Mit den Untersuchungen zu den Techniken der Kontrolle, Abrichtung und Sanktion, letztlich mit den Arbeiten zur ›Disziplinargesellschaft‹ – wie Foucault sie ab den 1970er Jahren entwickelt, nachdem es sich zuvor eher den *Formationen des Wissens* gewidmet hatte – rückt der Begriff der *Macht* in den Fokus seiner Aufmerksamkeit. Er untersucht Macht als ein strategisches Feld beweglicher, reversibler, agonaler Kräfteverhältnisse. Macht ist für Foucault nicht an sich und keine Substanz. Eine Analyse der Macht stellt vielmehr infrage, ob *die* Macht überhaupt existiert. Sie fragt nicht: Was ist die Macht? Wer hat die Macht? Was legitimiert die Macht? Was ist das, was der Macht widersteht? Zu fragen ist nach dem *Wie* der Macht, d.h.: Wie funktioniert Macht? Welcher Art sind die Technologien der Macht? »Wie wird Macht ausgeübt?« (ders. [1982] 2005: 281). Foucaults Analyse der Macht ist eine technische. Macht ist eine spezifische Praxis. Foucault beschreibt Macht in Form komplexer Relationen, d.h. als Macht*verhältnisse*, als beweglicher, grundloser Grund der Gesellschaft. Entsprechend ist Foucaults Machtbegriff von vier Besonderheiten gekennzeichnet (vgl. ders. 1976: 114ff.).

Macht ist in dieser Perspektive *erstens* weder Eigentum, noch Instrument; weder der Interessen der herrschenden Klasse, noch des individuellen Bewusstseins oder dessen Intention. Machtverhältnisse sind nicht als Manifestationen oder schlichte Projektion einer ursprünglichen, souveränen und umfassenden Macht zu verstehen. Sie organisieren sich auch nicht nach einem dualen, antagonistischen Schema. Die Macht verstreut sich vielmehr in eine unendliche Vielzahl von Kämpfen, Konfrontationen und Begegnungen, in ein Gewimmel von widerstreitenden Kräften, von Vorstößen und Zurückweichungen, Pakten und Verschwörungen, Hinterlisten und Überraschungen. Machtverhältnisse beschreiben einen ›*agonalen Polymorphismus*‹.
Macht ist *zweitens* nicht die bloße Deduktion einer bestimmten Produktionsweise, spezifischer Eigentumsverhältnisse oder einer ökonomischen Logik. Sicherlich könne man die Mechanismen der Macht nicht erforschen, »ohne deren Beziehung zu den [...] Ausbeutungsmechanismen zu berücksichtigen« (ders. [1982] 2005: 276). In gleicher Weise aber, wie spezifische Ausformungen der Macht bestimmten Produktionsverhältnissen aufsitzen, ihren ›Überbau‹ darstellen, sind die Machtverhältnisse umgekehrt die notwendige Bedingung der Möglichkeit deren Funktionierens. Die kapitalistische Wirtschaftsweise etwa benötigt rational-kalkulierende Denk- und Handlungsschemata und eine entsprechende Lebensführung seitens der Individuen. Mit Pierre Bourdieu könnte man sagen, diese Wirtschaftsweise benötigt einen ›*ökonomischen Habitus*‹. Denn – so bemerkt Foucault –

> »das Leben und die Zeit des Menschen sind nicht von Natur aus Arbeit, sie sind: Lust, Unstetigkeit, Fest, Ruhe, Bedürfnisse, Zufälle, Begierden, Gewalttätigkeiten, Räubereien etc. Und diese ganze explosive, augenblickhafte und diskontinuierliche Energie muß das Kapital in kontinuierliche und fortlaufend auf dem Markt angebotene Arbeitskraft transformieren. Das Kapital muß das Leben in Arbeitskraft synthetisieren.« (Foucault 1976: 117)[15]

Macht ist *drittens* nicht eindeutig lokalisierbar. »Macht existiert nur in *actu*« (ders. [1982] 1994: 254). Sie ist deshalb nicht identisch mit den Staatsapparaten und den Institutionen. Diese werden von der Macht durchkreuzt, die Macht durchläuft sie. Sie sind Knotenpunkte, Konzentrationen von Machttaktiken zu -strategien. Sie sind die Verdichtungen viel basalerer Machtverhältnisse in jeglichen menschlichen Beziehungen, zwischen Arzt und Patient, »zwischen Eltern und Nachkommenschaft, zwischen Er-

ziehern und Zögling, zwischen Priester und Laien, zwischen Verwaltung und Bevölkerung« (ders. [1976] 1977: 125). Diese Beziehungen sind der mobile und konkrete Boden, auf dem die Macht sich verankern kann. »Macht kommt von unten« (ebd.: 115).
Letztlich ist Macht *viertens* nicht an ein Subjekt gebunden und auf ein Objekt gerichtet. Sie ist deshalb nicht bloß repressiv. Sie beschränkt sich nicht darauf zu verdrängen, zu zensieren, zu verschleiern und auszuschließen. Macht ist nicht allein ein Instrument der Unterdrückung. Sie ist kein Instrument der Deformation. Sie formiert. Macht verstärkt, kontrolliert, überwacht, steigert und organisiert. Sie reizt an, gibt ein, legt nahe, lenkt ab, erleichtert oder erschwert, erweitert oder begrenzt, macht mehr oder weniger wahrscheinlich; nur im Grenzfall erzwingt oder verhindert sie vollständig:

> »Macht ist dazu bestimmt, Kräfte hervorzubringen, wachsen zu lassen und zu ordnen, anstatt zu hemmen, zu beugen oder zu vernichten.« (Foucault [1976] 1977: 163).

Die Macht ist nichts, dessen »Mächtigkeit sich darin erschöpfte, nein zu sagen«; dessen Wirkung allein darin bestünde, »daß sie nichts vermag als dafür zu sorgen, daß die von ihr Unterworfenen nichts vermögen, außer dem, was die Macht sie tun läßt« (ders. [1976] 1977: 106). Gegen diese *Repressionshypothese*[16] betont Foucault eine Macht, die produktiv ist, die produziert:

> »und sie produziert Wirkliches [...]: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion« (Foucault [1975] 1976: 250).

Mit anderen Worten: Es geht nicht um Verdrängung aufgrund von Ge- und Verboten. Es geht um die »Bildung des Selbst durch Lebenstechniken« (ders. [1981] 2005: 261).

Überwachen, Strafen und Normieren

Das ›Wie‹ dieser Bildung, die Produktivität der Macht analysiert Foucault zunächst entlang eines Bündels von Techniken, die er – wie bereits erwähnt – die *Disziplinen* nennt. Er spürt diesen in den Institutionen nach, in den Einschließungsmilieus, u.a. in der Fabrik, dem Militär, der Schule und dem Gefängnis. Die Disziplinen haben ihr Sinnbild im Takt der industriellen Maschine, im militärischen Exerzieren, in der Schuldisziplin, in berichtigenden Straf- und Überwachungspraktiken. Foucault analysiert ihre Entstehung, ihren Höhepunkt und genau genommen sogar die ersten Anzeichen ihres nahenden Endes in einem recht klar umrissenen Zeitraum, nämlich innerhalb der etwa 100 Jahre, die die Französische Revolution umkreisen, also zur Morgendämmerung der Moderne (vgl. ders. [1975] 1976: insb. 173ff.).
Die Disziplinen setzen am Körper an. Die Körper werden an einem abgeschlossenen Ort fixiert und in einem parzellierten Raum verteilt. Die Disziplinen erwirken einen Zwang zum Tätigsein und ein Arrangement, Rhythmisierung und Automatisierung der Tätigkeiten in einer in kleinstmögliche Teile zerlegten Zeit. Dadurch wird nicht nur Müßiggang verhindert, sondern eine erschöpfend, ökonomisch und effektiv nutzbare Zeit produziert.
Die Ausbildung von Fähigkeiten und Tauglichkeiten wird an individuell unterschiedlichen und von Niveau zu Niveau differenzierten, in jedem Fall abgestuften, zielgerichteten, evolutionären Entwicklungslinien, an Serien von Serien, entlang gelegt. Die Erreichung von Etappenzielen wird regelmäßig oder kontinuierlich kontrolliert. Die isolierten und zerteilten Körper, ihre Eignungen und Bestrebungen werden zu Appa-

raten zusammengeschlossen, in denen sich die einzelnen Elemente in ihrer Leistungsfähigkeit potenzieren und sich wechselseitig fördern und fordern.
Die Körper werden so in einem homogenisierenden und zugleich individualisierenden Bewertungs- und Vergleichsraum angeordnet. Jedwede Regung wird erfasst, registriert, dokumentiert. Die spezifischen Verhalten werden voneinander unterscheidbar und untereinander verrechenbar. Das Individuum wird zum besonderen Fall im Allgemeinen. Es können Annäherungen, Ähnlichkeiten und Abstände festgelegt sowie Rangfolgen, Klassen, Eigenarten und Niveaus erstellt werden. Es entstehen »lebende Tableaus« (ebd.: 190). Die Disziplinartechniken lassen das Individuum in ein Feld des Wissens eintreten und darin Platz nehmen. Sie ›individualisieren‹ Individuen, indem sie »Dossiers« über sie anlegen, in denen Entwicklungsverläufe minutiös verzeichnet werden (ebd.: 246). Die Disziplin steckt die Individuen »in ein Netz des Schreibens und der Schrift; sie überhäuft sie und erfasst sie und fixiert sie mit einer Unmasse von Dokumenten. [...] Als wesentliches Element in den Räderwerken der Disziplin konstituiert sich eine ›Schriftmacht‹« (ebd.: 243f.). Diese Aufzeichnungsverfahren sind an Aufzeichnungsapparate angeschlossen, »welche die individuellen Daten lückenlos in Speichersysteme einbringen, so dass man von jedem allgemeinen Register zu einem Individuum gelangt und umgekehrt« (ebd.: 245). So werden zwei unterschiedliche Linien miteinander verbunden: Einerseits konstituiert »sich das Individuum als beschreibbarer und analysierbarer Gegenstand, der [...] in seinen besonderen Zügen, in seiner eigentümlichen Entwicklung, in seinen eigenen Fähigkeiten festgehalten wird; andererseits baut sich ein Vergleichssystem auf, das die Messung [...] der Abstände zwischen den Individuen und ihre Verteilung in einer ›Bevölkerung‹ erlaubt. Darin liege die entscheidende Neuerung dieser »kleinen Notierungs-, Registrierungs-, Auflistungs- und Tabellierungstechniken, die uns so vertraut sind: sie haben die epistemologische Blockade der Wissenschaften vom Individuum aufgehoben (ebd.: 245f.).
Die Anordnungen, Relationierungen und Bemessungen bedienen sich eines Schemas, sie organisieren sich in Bezug auf die *Norm*. Das Individuum wird definiert als Relation im Vergleich zu den anderen und damit zugleich als einzigartiger, unverwechselbarer Abstand zur Norm. Wie die Norm in dieses Beurteilungs- und Klassifikationssystem als dessen Voraussetzung eingeht, generiert und reproduziert sie sich hierin zugleich im Sinne eines statistischen Vorhandenseins, eines empirischen Vorkommens; als Verteilungskurve, Entwicklungslinie, Profil und Abweichung; letztlich als Modell einer organisch-lebendigen, *normalen Individualität*, d.h. als die Idee vom Individuum mit unterschiedlichen – eben unverwechselbar-individuellen – Attributen, Bedürfnissen, Möglichkeiten, mit einem Verhalten, mit einer je eigenen Konstitution. Damit ist die Norm nicht einfach ein begrenztes, vorab festgelegtes Inventar an Persönlichkeitsmerkmalen, sondern zugleich der vorfindliche Reichtum des Individuellen, die statistische Normalität der Individualität selbst. Sie ist die Signatur der natürlichen Ordnung, die Fülle des Menschen, die Streuung des Eigenwilligen; aber zugleich die Streuung um einen Mittelwert, das rechte Maß, das zu erstrebende Niveau, der zu erreichende Standard, das zu verwirklichende Leitbild sowie diagnostischer Grenzwert und Ziel einer vereinheitlichenden Orthopädie. Die Norm ist die Kehrseite dessen, was von ihr und durch sie abgetrennt ist: das Anormale, die Devianz, das Pathologische. Gruppiert um und orientiert an dieser Norm werden die Individuen homogenisiert, im Vergleich differenziert, hierarchisiert und somit allererst individualisiert. Im Falle der erwiesenen Unverbesserlichkeit, der Unkorrigierbarkeit des Delinquenten werden sie ausgeschlossen (ebd.: 236). Im Wesentlichen bedient sich die Disziplinar-Macht also der

immer gleichen Mittel: Sie verteilt, trennt, analysiert, differenziert, treibt ihre Zersetzung bis zu den notwendigen und hinreichenden Einzelheiten:

> »Sie richtet die unsteten, verworrenen, unnützen Mengen von Körpern zu einer Vielfalt von individuellen Körpern, Elementen, kleinen abgesonderten Zellen, organischen Autonomien, evolutiven Identitäten und Kontinuitäten, kombinatorischen Segmenten ab. Die Disziplin verfertigt Individuen«, »anstatt einheitlich und massenweise […] zu unterwerfen.« (Foucault [1975] 1976: 220)

Die Disziplin sei dabei keine triumphierende, sondern eine bescheidene und misstrauische Gewalt, die als eine sparsam kalkulierte, aber beständige Ökonomie funktioniert. Mittels des Verfahrens einer ständigen sich selbst überwachenden Überwachung, die das Maß der Diskrepanz von der Norm sichtbar macht, und mittels einer sanktionierenden, d.h. einer ebenso strafenden wie lobenden Mikro-Justiz, die auch noch die geringste Abweichung maßregelt, werden die Individuen in den anvisierten, normalen Verhaltensdispositionen geübt. Die Norm ist zugleich der die organische Natur der ihr unterstellten Körper kalkulierende wie ebenso zwingende Referenzpunkt, hinsichtlich dessen die Individuen aktiviert, korrigiert, verbessert, optimiert, bestärkt, gesteigert werden. Das lückenlose Strafsystem »wirkt *normend*, *normierend*, *normalisierend*« (ebd.: 236).

Prüfung und nie abzuschließende Dossiers

In der *Prüfung* kulminieren die Disziplinar-Techniken. *Macht* und *Wissen* sind in der Prüfung sichtbar verschränkt. In ihr verknüpfen sich »die Entfaltung der Stärke und die Ermittlung der Wahrheit« (ebd.: 238). Deshalb ist die Prüfung in allen Disziplinaranstalten so stark ritualisiert. Das Individuum muss hier seine Fähigkeiten, seine Gelehrigkeit, seine Nützlichkeit, seine Integrationstauglichkeit, aber auch seine Eigenheiten und Einzigartigkeiten unter Beweis stellen. Die Prüfung nötigt das Individuum, sich selbst zum Thema zu machen. Sie verlangt, dass sich das Individuum bezogen auf die geprüften Eigenschaften und Dispositionen die Frage stellt, wer es wirklich *ist*. Diese Attribute werden ihm rückwirkend als die ihm eigenen in den Leib geschrieben. Die Prüfung ist das Zeremoniell aber auch der alltägliche Vorgang, in dem die Koordinaten des Individuums innerhalb des Rasters des Normalen fixiert werden; in dem dem Individuum sein Platz, seine Zeit, seine Wahrnehmung, sein Handeln, kurz: seine individuelle, einzigartige Identität zugewiesen wird. Die Prüfung ist offener Ausdruck der *objektivierenden Subjektivierung*, des *assujettissement*: Sie manifestiert

> »die subjektivierende Unterwerfung jener, die als Objekte wahrgenommen werden, und die objektivierende Vergegenständlichung jener, die zu Subjekten unterworfen werden« (Foucault [1975] 1976: 238).

Im Idealfall operiert diese subjektivierende Unterwerfung der disziplinären Prüfung als eine Befragung ohne Ende, d.h. als

> »eine Ermittlung, die bruchlos in eine minutiöse und immer analytischer werdende Beobachtung überginge; ein Urteil, mit dem ein nie abzuschließendes Dossier eröffnet würde; [...] ein Verfahren, das sowohl andauerndes Messen des Abstandes zu einer unerreichbaren Norm wäre wie auch die asymptotische Bewegung, die endlos zur Einholung dieser Norm zwänge.« (Foucault [1975] 1976: 291)

Panopticon

Foucault benutzt zur Veranschaulichung für die normierende und zugleich subjektivierende Disziplinarmacht eine architektonische Metapher: das *Panopticon*. Dieses 1791 von Jeremy Bentham vorgestellte Modell eines Gefängnisses war kreisförmig, mehrgeschossig mit radial angeordneten, voneinander isolierten Einzelzellen, die zu umlaufenden, innen liegenden Galerien große vergitterte Öffnungen aufwiesen, sodass die Zellen von einem im Kreismittelpunkt errichteten Wachturm jederzeit einsichtig waren. Bentham selbst verstand das Panopticon als ein allgemeines Prinzip der Machtausübung. Es sei universell einsetzbar: in der Fabrik oder dem Armenhaus ebenso wie im Hospital oder in der Schule. Das Panopticon verfährt über einen einfachen Mechanismus. Er besteht in der Umkehrung der Sichtbarkeiten. Hatte die absolutistische, souveräne Macht ihre Stärke in prunkvollen und grausamen Spektakeln demonstriert, so zerrt die moderne Disziplinarmacht umgekehrt die ehedem kaum wahrgenommenen, unscheinbaren Gestalten, nicht zuletzt *das Leben der infamen Menschen* (vgl. ders. [1977b] 2003) in die permanente Sichtbarkeit. Sie selber wird tendenziell unsichtbar. Denn der Wachturm des Modelgefängnisses ist zwar sichtbar, aber nicht einsehbar. Dies hat zwei weitreichende Konsequenzen.

Erstens ist es für die Kontrollfunktion nicht notwendig, dass die überwachten Individuen tatsächlich jederzeit überwacht werden. Es reicht, dass sie jederzeit überwacht werden könnten. Die Kontrollfunktion des Wachturms ist davon unabhängig, von wem, mit welcher Absicht und ob er überhaupt besetzt ist. Es reicht, dass er potenziell besetzt sein könnte. Im Panopticon wird die Kontrolle somit »automatisiert und entindividualisiert« (ders. [1975] 1976: 259). Sie wird von der – hier architektonischen – Apparatur selbst übernommen. So sehr der Wachturm wie eine zentrale Kontrollmacht erscheint, so bringt er gerade diese zum Verschwinden: Das Zentrum der Macht ist nämlich leer. Die Eigenschaften dieser Leerstelle machen aus dem Panopticon einen verallgemeinerbaren Mechanismus, eine allgemeine politische Technologie. Insofern potenziell jeder den Mechanismus in Gang setzen und daran partizipieren kann, ist er ein *demokratisches Prinzip*.

Zweitens erzwingt das Blick-Regime des Panopticons somit von denen, die in der Sichtbarkeit stehen, denen Aufmerksamkeit geschenkt wird, die Identifikation mit der Macht. Das erblickte, das angesehene, das anerkannte Individuum nimmt Anteil an seiner eigenen Kontrolle. Schon die Disziplinen – und genau damit kündigt sich im Grunde schon ihr Ende an – ersetzen somit äußeren Zwang durch innere Selbstregulierung:

> »Derjenige, welcher der Sichtbarkeit unterworfen ist und dies weiß, übernimmt die Zwangsmittel der Macht und spielt sie gegen sich selber aus; [...] er wird zum Prinzip seiner eigenen Unterwerfung.« (Foucault [1975] 1976: 260)

Man kann nun sehen, wie jener Foucault, der Subjektivierung unter der Überschrift *Überwachen und Strafen* als eine disziplinäre Individualisierung im Sinne einer subjektivierenden Unterwerfung – als *assujettissement* – beschreibt, als einer gelesen werden kann, der die Vorstellung einer normalisierenden, standardisierenden und repressiven, letztlich einer ›negativen Individualisierung‹ vertritt; einer Individualisierung, die den Akt der Hervorbringung des Individuums zugleich an seine Verdinglichung und Einkerkerung koppelt. Am Ende des einleitenden Kapitels von *Überwachen und Strafen* heißt es dann auch:

»Der Mensch, von dem man uns spricht und zu dessen Befreiung man einlädt, ist bereits in sich das Resultat einer Unterwerfung, die viel tiefer ist als er. Eine ›Seele‹ wohnt in ihm und schafft ihm eine Existenz, die selber ein Stück der Herrschaft ist, welche die Macht über den Körper ausübt. Die Seele: Effekt und Instrument einer politischen Anatomie. Die Seele: Gefängnis des Körpers.« (Foucault [1975] 1976: 42)

Disziplinierung und Pädagogik

Man kann sich nun ebenso eine Vorstellung davon machen, wie diese Arbeiten Foucaults einer kritischen, zumeist ideologie-kritischen, vielfach bildungs- und schulhistorischen Erziehungswissenschaft in einer relativ frühen und ersten Phase der Rezeption ein Instrumentarium an die Hand gegeben, sie geradezu dazu eingeladen haben, die Erziehungsanstalten, die Pädagogik allgemein, als eine Disziplinierungs-Apparatur der Verhaltenszumutungen zu beschreiben. So hat denn auch etwa Wolfgang Dreßen die Schule als eine *pädagogische Maschine*, als ein die industrielle, die *fordistische* Arbeitswelt zu Ende denkendes Zuchthaus charakterisiert (Dreßen 1982). Peter Gstettner hat die *Geschichte der Disziplinierung* als eine *Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft* nachgezeichnet (Gstettner 1981). Klaus Holzkamp hat schließlich Foucaults Arbeiten herangezogen, um eine *Genealogie der Schule als ›Disziplinaranlage‹* zu verfolgen (Holzkamp 1993: 349ff.).

Tatsächlich bedient sich Foucault zahlreicher Beispiele aus der Pädagogik und der Institution Schule. Seine Arbeit ist zudem in jenen 1970er Jahren unzweifelhaft einem Aufbegehren gegen die Institutionen zugunsten einer Vervielfältigung des durch diese eingeschlossenen Wissens und ganz konkret einer Kritik des Gefängnisses verbunden. Seine Arbeit wird darüber hinaus schon länger von einer französischen *Antipsychiatrie* und *Antipädagogik* begleitet (vgl. z.B. Mannoni [1973] 1987).

Sicherlich lassen sich in der Schule auch heute noch problemlos und unzweideutig in Teilen abgewandelte, rudimentäre, aber auch ganz reine Formen jener Disziplinen erkennen, die tatsächlich den Verfahren der industriellen Maschine gleichen: Angefangen mit der Parzellierung des Raumes in Form von Schulhofsmauern, Schultrakten, Korridoren, Klassenräumen, Bankreihen, Tischgruppen, Sitzordnungen und Anwesenheitskontrollen; über die Zerlegung der Zeit in Form von Curricula, Stundentafeln, 45-Minuten-Taktung, der Schulglocke und minutiös geplanten Unterrichtsentwürfen; ebenso dem alljährlichen Ritual der Einschulung, homogenen Jahrgangsklassen, Schulstufen, geordneten Bildungsgängen und einem gegliederten Schulsystem. Dies alles im Rahmen einer hierarchischen Überwachung von Schulpflicht, schulbehördlichem Durchgriffsrecht und Schulaufsicht; im Kontext von Klassenbüchern, Verspätungs- und Fehlzeitvermerken, Hinweisen zum Arbeits- und Sozialverhalten, Diagnoseverfahren, Eignungs-, IQ-, Sprachtests, Klassenarbeiten und Klausuren; sowie nicht zuletzt dem, was nach wie vor im Zentrum des gesamten Schulgeschehens, im Fokus aller lernenden Aufmerksamkeit steht: eben die Prüfung, die Leistungsbewertung und Notengebung mit ihren Normalverteilungen, ihren Mechanismen der Hierarchisierung, mit ihrer Selektiosfunktion, der Zuweisung von Lebenschancen und ihren Ausschlüssen.

Bevormundung, Entfremdung und Enteignung

Die genannten erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen sind ohne Zweifel aufschlussreich und wichtig gewesen. Eine Kritik der Schule als Ort der Zurichtung, Beschämung, Standardisierung und Normalisierung trifft auch heute noch. Allerdings wird bei genauerer Lektüre dieser Stoßrichtung der Kritik auch etwas Anderes deutlich: Laut Wolfgang Dreßen hält die »bürgerliche Gesellschaft« zwar an der Utopie einer »allgemeine[n] Selbstregulierung« fest, die von ihr eingesetzte pädagogische Maschine ziele aber letztlich darauf, »zunächst zu vereinzeln, dann den Eigenwillen der einzelnen zu brechen und schließlich die so Geordneten als frei zu erklären« (Dreßen 1982: 9). Explizit gegen Foucault beschwört er genau in diesem Sinne, dass »aber doch die Repression real« ist (ebd.).

Peter Gstettner bemerkt, dass sich in der pädagogischen Wissenschaft ein kolonialer Herrschaftswille der »Bevormundung, Entfremdung und Enteignung« als grundsätzliches Moment des Erziehungsprozesses ausdrücke. Das Kind als fremdes und unbekanntes Wesen wird so als der Ort hypostasiert, der sich diesem missionarischen Eifer potenziell widersetzt oder zumindest entzieht. Erziehungswissenschaftliche Forschung habe vor diesem Hintergrund die Aufgabe zu ermitteln, durch welche »Prozesse der Verdrängung, Ausgrenzung, Unterdrückung und Manipulation es immer wieder gelingt, Individuen [...] in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und [...] Selbstbestimmung einzuschränken« (Gstettner 1981: 196).

Und auch Klaus Holzkamp unternimmt seine an Foucault angelehnte *Aufschlüsselung historisch bestimmter institutioneller Lernverhältnisse* nicht zuletzt mit der Absicht, *Lernen* von einer von den »herrschende[n] Instanzen [...] okkupiert[en]« Vorstellung von Lernen, damit von der »ideologischen Verquickung« mit einem Lernen im Sinne von »Beschulung, Zwang, Reglementierung, Vereinnahmung ›von oben‹«, damit von »Gängelung, Entmündigung, Fremdbestimmung« zu befreien (Holzkamp 1993: 12). Ziel seiner Untersuchung ist entgegen dieser »›Enteignung‹ des Lernens« (ebd.), Lernen »vom Standpunkt des Lernsubjektes und seiner genuinen Lebensinteressen« her begreifbar zu machen (ebd.: 15). Vor diesem Hintergrund, d.h. ausgehend vom Standpunkt des Subjekts als dem Standpunkt der Kritik, stellt sich Holzkamp durchaus die berechtigte Frage, »ob Foucaults Auffassung vom Subjekt überhaupt grundsätzlich mit dem subjektwissenschaftlichen Ansatz der Kritischen Psychologie vereinbar ist« (ebd.: 385f.). Denn Foucault sehe »die Individuen durchgehend nicht als Aktivitätsursprung, sondern nur als Objekt fremder Einwirkung« – pointiert mit Foucaults eigenen Worten: »Die Disziplin ›verfertigt‹ Individuen« (ebd.). Holzkamp kann sodann mit den eigenen begrifflichen Mitteln nicht mehr nachvollziehen, dass die Disziplinartechnologie laut Foucault gleichermaßen als »Subjektivierungs-/Objektivierungsinstrument« funktioniert, d.h. – so könnte man erläuternd hinzufügen – als eine Apparatur, die gleichermaßen Subjekte hervorbringt, wie diese als Objekte behandelt (ebd.). Holzkamp kommentiert dies schlicht damit, dass sich die Foucault'sche ›Tendenz der Subjektverleugnung‹ in ähnlicher Weise im Schulreglement zeige. Wegen dieser Verleugnung sei Foucault »das In-Rechnung-Stellen einer ›relativen Autonomie des Erziehungsbereiches‹ [...] und eines darin liegenden aufklärerischen Potentials« fremd (ebd.: 347). Für Holzkamp stellt sich Foucaults »›Disziplinen‹-Konzept« sogar als eines dar, in dem die »Ambivalenzen und Widersprüche schulischen Lebens zwischen ›Freiheitsverbürgung und Freiheitsentzug‹ [...], Autonomie und Reglementierung […] auf die jeweils restriktive Alternative hin eingeebnet werden« (ebd.: 348). In diesem Sinne sei

es eindimensional. Dies alles hindert Holzkamp nicht, Foucaults Arbeit als ein heuristisches Instrument heranzuziehen, um gegen ein disziplinäres, schulisches Lernen, ein Lernen vom Subjektstandpunkt zu begründen. Denn – wie Foucault gezeigt habe – fallen die »Individuen als subjektive[r] Ursprung [...] von Lernhandlungen aus dem machtökonomischen Kalkül der Schuldisziplin« zwar heraus. Das Lernsubjekt ist damit aber – aus Holzkamps eigener Perspektive – »nicht abgeschafft, sondern lediglich *›entöffentlicht‹*«. Dieses Lernsubjekt ist vielmehr sogar ein solches, was »in einem immanenten widerständigen Verhältnis dazu steht und potentiell darüber hinausweist« (ebd.: 386f.). Mit anderen Worten: Man muss bei genauerer Lektüre der hier für eine bestimmte erziehungswissenschaftliche Foucault-Rezeption exemplarisch herangezogenen Autoren[17] und vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen klar sehen, dass diese Rezeption recht selektiv vorgeht und die zentrale Denkfigur Foucaults – nämlich die der *Subjektivierung* – schlichtweg übergeht.

Befreiung, ›Neue Lernkultur‹ und postdisziplinäre Kontrolle

Das verengende Vorgehen der frühen erziehungswissenschaftlichen Annährung an Foucaults Denken soll an *drei* Punkten erhellt werden. Dabei kann zudem deutlich werden, dass die Disziplinierung in unserer Gegenwart nicht mehr der hegemoniale Modus der Subjektivierung ist und damit eine Analyse der Disziplinartechniken für die Kritik der Schule allein nicht mehr hinreicht.

Es ist zwar *erstens* offensichtlich, dass das disziplinierte Individuum im Rahmen von Foucaults machtanalytischen Arbeiten ein beherrschtes, ein eingekerkertes Individuum ist. Es ist aber – wie das weiter oben angeführte Zitat bezüglich jenes Menschen, zu dessen Befreiung man einlädt, deutlich machen will (vgl. S. 60, oben) – Gefangener seiner *eigenen Seele*. Das disziplinierte Individuum ist also genau derjenigen Innerlichkeit zutiefst verhaftet, die jenen Menschen belebt, in dessen Namen u.a. jene erziehungswissenschaftlichen Foucault-Rezipienten zur Befreiung einladen. Jener Mensch als Versprechen der Befreiung ist an sich selbst Effekt der Disziplinen. Das Versprechen ist eine List der Macht. Anders gesagt: Trotz ihres expliziten Bezugs auf Foucault wird von den besagten Autoren die Opposition zwischen befreiter authentischer Menschlichkeit und Unterwerfung, zwischen je meinen Gründen und den diese Gründe bedrohenden gesellschaftlichen Anforderungen, zwischen dem Individuum als Aktivitätsursprung und den gesellschaftlichen Unterdrückungsmechanismen, letztlich der Gegensatz zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung, den Foucault gerade befragen will, kurzerhand wieder aufgespannt. Damit wird umgekehrt die paradoxe Figur einer *subjektivierenden Objektivierung*, die zugleich *objektivierende Subjektivierung* ist, nivelliert. Foucaults Infragestellung der Idee eines voraussetzungslosen, vorgesellschaftlichen Subjekts wird kaum zur Kenntnis genommen. Vielmehr wird entgegen dieser – im Begriff der Subjektivierung enthaltenen – *Subjektkritik* weiterhin zur Befreiung aufgerufen; und zwar im Namen eines ursprünglichen, sich selbst begründenden Subjekts; im Namen eines auf die Wahrung seiner Lebensqualität, auf die Verfolgung seiner unmittelbaren, vitalen Interessen und auf die Expansion seiner Handlungsmöglichkeiten zielenden Subjekts; im Namen eines gegenüber den gesellschaftlichen Verhältnissen überschießenden und potentiell widerständigen Subjekts – oder zumindest im Namen

eines denk- und wissenschaftlich ausweisbaren *Subjekt-Standpunktes*. Es wird unterstellt, dass dieses Subjekt von den institutionellen Machtverhältnissen befreit, seine Behinderung aufgehoben und seine Entöffentlichung aufgedeckt werden müsse. Damit macht diese kritisch-psychologische und reformpädagogische Perspektive mit Foucault gerade dasjenige gegen die Macht geltend, was Foucault als Wirkung der Machtverhältnisse analysiert: die Identität, Autonomie, die Intention und das Interesse des Individuums. Die Denkmöglichkeit einer grundsätzlichen Verbindung zwischen ›Autonomie und Reglementierung‹, zwischen Freiheit und Zwang, zwischen Identität und machtvoller Identifizierung; letztlich das Denken einer unabweisbaren Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und subjektiver Handlungsmöglichkeit ist damit vertan.

Zweitens – und insbesondere deshalb erscheint eine Auseinandersetzung mit Foucaults Arbeiten zu den Disziplinen nach wie vor sinnvoll – muss man bemerken, dass die Kritik an disziplinierender, normierender, belehrender und entmündigender Schulpädagogik und den entsprechend verfassten Institutionen inzwischen weitgehend von eben dieser und diesen aufgenommen wurde. Die Kritik ist in vielerlei Formen in die pädagogische Praxis eingegangen. Wenn auch – wie gesagt – etwa die Schule durchaus noch disziplinäre Züge trägt oder sogar stellenweise gewisse Formen der Re-Disziplinierung diagnostiziert werden können, so wurden – oder werden zumindest aller Voraussicht nach in naher Zukunft – z.B. Bankreihen und Katheder von ›freier Bestuhlung‹ abgelöst; zentralistisch abgehaltener Frontalunterricht von offenen Selbst-Lernformen; standardisierte Belehrung von Binnendifferenzierung und der Anerkennung von Heterogenität; der Gleichschritt durch die Fibel von individualisierten Wochenplänen; ein vereinheitlichender, detaillierter Lehrplan von Bildungsstandards, die gerade entgegen der mit ihrem Namen verbundenen Assoziation einem selbstverantworteten, autonom zu organisierenden Lehr- und Lern-Prozess Raum geben wollen, welchen sie lediglich rahmen; der ›Nürnberger Trichter‹ wird abgelöst von der Outputsteuerung; willkürliche Lehrerurteile von landesweiten Schulleistungs-Rankings und internationalen Vergleichsstudien zur Schulqualität; Schulaufsicht von schulinterner und -eigener Selbstevaluation; die Dreigliedrigkeit des Schulsystems wird abgelöst von der Durchlässigkeit und Angleichung des Zwei-Säulen-Modells; leistungshomogene Jahrgangsklassen von diversifizierten, inklusiven Lerngruppen; und nicht zuletzt wird die gleichmachende Beurteilung und die auf eine Nummer reduzierende Notengebung tendenziell von alternativen Formen der Prüfung ersetzt – z.B. von dem an den individuellen Entwicklungspotenzialen und einer Individualnorm orientierten *Portfolio*. Mit einem Wort: Eine pädagogisch ausbuchstabierte *Individualisierung* als Ausdruck einer *Neuen Lernkultur* und einer zukünftigen Idee von ›Bildung‹ ist die Antwort genau auf diese Kritik an disziplinärer Bevormundung, Vereinheitlichung, Gleichmacherei und Normung.

Drittens muss man sehen, dass die Disziplinen solcherart Techniken sind, die am Vorabend der industriellen Moderne entstehen. Foucault begrenzt sich sogar auf den engen Kontext des *Ancien Régime*. Sicherlich war Foucault immer darum bemüht, eine »Geschichte der Gegenwart« zu schreiben (Foucault [1975] 1976: 43). In diesem Sinne dient das Studium der disziplinären Sozial-Techniken der Genealogie eines normierten, militarisierten, bürokratischen, *tayloristischen* Individuums und ist eine kleinteilige Analyse jener Transformationen, die erklären hilft, wie wir zu dem geworden sind, was wir gegenwärtig sind. Wie aber eingangs beschrieben, ist unsere Gegenwart – oder zumindest die Zukunft, die wir gerade betreten – eben nicht mehr die der Industrie-

gesellschaft, sondern diese ihrerseits in einer neuerlichen Transformation begriffen. Die Gesellschaft ist – zumindest ihrer Selbstwahrnehmung nach – auf dem Weg in eine nachindustrielle, *postfordistische Wissensgesellschaft*. Damit werden auch die Disziplinen unzeitgemäß und fragwürdig.
Tatsächlich merkt Foucault schon 1975 an, dass man zwar bis weit ins 20. Jahrhundert hinein glaubte, die Macht müsse schwer, drückend, lückenlos und unnachgiebig auf den Individuen, auf den individuellen Körpern lasten – wodurch sich die gewaltigen Disziplinarordnungen erklären. Dann aber »hat man sich seit den sechziger Jahren klargemacht, dass diese derart drückende Macht nicht länger so unabdingbar ist, [...] dass die industriellen Gesellschaften mit einer weitaus lockereren Macht [...] auskommen könnten« (ders. [1975] 2002: 936). Entsprechend kommentiert Gilles Deleuze, dass Foucault zwar zumeist »als Denker der DisziplinargeseIlschaften und ihrer prinzipiellen Technik, der *Einschließung* (Gefängnis, [...] Schule, Fabrik, Kaserne)« angesehen werde, aber in Wirklichkeit zu den ersten gehört, »die sagen, daß wir dabei sind, die Disziplinargesellschaften zu verlassen« (Deleuze [1990] 1993: 250). Die Techniken, Verfahren und Institutionen der Disziplinen sind also just zu dem Zeitpunkt, zu dem Foucault sie beschreibt, bereits ein Auslaufmodell. Sie befinden sich in der Krise (Foucault [1978] 2003: 672).
Die traditionellen Institutionen – so Deleuze – würden entsprechend nur noch ihre eigene Agonie verwalten und die jeweils zuständigen Minister »eine Reform nach der anderen« für notwendig erklären (Deleuze [1990a] 1993: 255). Doch neue Kräfte und andere Technologien der Macht begännen bereits, sich zu formieren und würden schon an die Tür klopfen. Neue Verfahren der freiwilligen und selbstverantwortlichen Selbstregulierung zeichnen schon die Konturen einer neuen Gesellschaftsformation: Wenn wir auch die Disziplinargesellschaft nicht gänzlich verlassen, so treten wir doch in die *Kontrollgesellschaft* ein. Diese funktioniere nicht mehr durch Internierung und sanktionierende Überwachung, sondern »durch unablässige Kontrolle und unmittelbare Kommunikation« (ebd.: 250). Die Disziplinen werden von flexiblen, »ultra-schnellen Kontrollformen mit freiheitlichem Aussehen« ersetzt (ebd.: 250f.).
Dies wiederum gehe mit einer »Neucodierung des Subjekts« einher wie Hannelore Bublitz sagt. In der Kontrollgesellschaft sind wir aufgerufen, nicht mehr länger das zu sein, was wir vor dem Hintergrund der industrie-normierten Disziplinargesellschaft noch sind:

> »Subjektivierung richtet sich nun nicht mehr an vorgegebenen, disziplinär-normierenden, sondern an postdisziplinären Techniken der Selbstführung aus. Es sind performative Techniken, die subjektive ›Autonomie‹ an unternehmerisches Kalkül und ebenso offene wie riskante Strategien der Kontingenzbewältigung koppeln.« (Bublitz 2010: 87)

Postdisziplinäre Kontrolle und duale Gesellschaft

Im Hinblick auf Bildung bedeute der Übergang von den Disziplinartechniken der Industriegesellschaft hin zu den Selbstregulierungsverfahren der Kontrollgesellschaft, dass Ausbildung nicht länger ein geschlossenes Milieu bleiben werde, das sich von der Arbeitswelt unterscheidet. Beides werde zugunsten eines flexiblen, modularisierten und mobilen Lern- und Arbeitskontinuums verschwinden; zugunsten einer »schrecklichen, permanenten Fortbildung, einer kontinuierlichen Kontrolle, welcher der Arbeiter-Gymnasiast oder der leitende Angestellte-Student« unterworfen sein wird (Deleuze

[1990] 1993: 251). Es ginge nicht um eine Reform der Schule, wie man uns vorgaukelt, sondern um ihre Liquidierung:

> »Wie das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente *Weiterbildung* tendenziell die *Schule* ab, und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern. [...] Marketing heißt jetzt das Instrument der sozialen Kontrolle und formt die schamlose Rasse unserer Herren.« (Deleuze [1990a] 1993: 257ff.)

Auch Jean-François Lyotard hatte in seinem Bericht über *Das Postmoderne Wissen* prognostiziert, dass das Wissen den jungen Menschen nicht mehr ›en bloc‹ und abschließend bereits vor dem Eintritt ins Berufsleben gelehrt werde. Es werde vielmehr im Rahmen einer ›permanenten Ausbildung‹ an aktive Erwachsene ›à la carte‹ vermittelt, um deren ›Kompetenzen‹ für den ›beruflichen Aufstieg‹ zu verbessern (Lyotard [1979] 1999: 145f.).

Angesichts der kommenden Regulierungstechniken mit freiheitlichem Aussehen und angesichts der autonomen Selbstkontrolle im offenen Milieu stellt sich Deleuze die Frage, ob uns die straffesten Einschließungen vielleicht irgendwann als Relikte einer rosigen Vergangenheit erscheinen werden.

Dabei muss von der synchronen Überlagerung historisch unterschiedlicher Typen der Machtausübung ausgegangen werden. Zweifellos sind gegenwärtig sogar Formen der *Retaylorisierung* beobachtbar. Ulrich Beck sprach hinsichtlich der Chancenverteilung durch Bildung bereits im Kontext seiner Risikogesellschafts-Diagnose gar von einer drohenden *Refeudalisierung* (1986: 248). Auch von *Tribalisierung* ist die Rede, um das krasse Auseinanderdriften unterschiedlicher sozialer Milieus zu betonen. Nancy Fraser macht insbesondere auf die Gleichzeitigkeit von disziplinärer Zurichtung und den neuen Formen der flexiblen Kontrolle aufmerksam. Diese Koexistenz trete nicht in gleichmäßigen Mischverhältnissen auf, sondern verlaufe entlang der Grenzen gesellschaftlicher Segregation. Mit anderen Worten: Die unterschiedlichen Weisen der Regulierung werden auf unterschiedliche Bevölkerungsgruppen unterschiedlich angewandt. Fraser schreibt:

> Die »postfordistische Regulierung [etabliert] neue Formen der (transnationalen) Segmentierung. Durch eines ihrer bevorzugten Instrumente, das Erstellen von Bevölkerungsprofilen können Individuen im Dienst von Effizienz und Risikovermeidung unterschieden und in ihrem Werdegang verfolgt werden. Indem sie so den kompetenten-und-konkurrenzfähigen Weizen von der inkompetenten-und-nicht-konkurrenzfähigen Streu scheidet, entwirft die postfordistische Wohlfahrtspolitik für beide unterschiedliche Lebensläufe. Es entsteht eine neue Art segmentierter Gouvernementalität: verantwortliche Selbstregulierung für einige, nackte Unterdrückung für andere. In dieser ›dualen Gesellschaft‹ koexistiert eine hyperkompetitive, durch und durch vernetzte Zone mit einem peripheren Sektor der Leistungsschwachen und Ausgeschlossenen« (Fraser 2003: 255f.).

In jedem Fall haben die Disziplinen trotz ihrer nach wie vor benötigten Funktion der ›nackten Unterdrückung‹ ihren Zenit als umfassende und alleinige Subjektivierungstechnik überschritten. Für die Steuerung jener hochperformativen, hyperkompetitiven, vernetzten Leistungszone; zur Führung jener vermeintlich leistungstragenden und kompetenten Wissensarbeiter sind normierende, bedrückende, vereinheitlichende, eben disziplinäre Regulierungsformen unangemessen. Zur Lenkung von zunehmend immateriellen, unkörperlichen Arbeitsprozessen und als Lebensbewältigungsstrategien, die auf die Verantwortung, das Engagement, das Wissen und die Kreativität des Einzelnen angewiesen sind; die letztlich darauf zielen, Wünsche, Identifikation und Innovation zu

entfesseln, sind die Disziplinartechniken untauglich. Eine Gesellschaft, die sich anschickt, die Bildungspotenziale des Einzelnen, letztlich dessen Psyche als Produktivkraft zu mobilisieren, braucht andere Techniken. Die Disziplinen, die sich der Bevölkerungs-Statistik bedienen, liefern kein Material für ein Psychogramm der Bevölkerung. Sie haben keinen Zugriff auf die individuellen motivationalen und volitionalen Dispositionen. Die Disziplinen als vornehmliches Regulierungsverfahren und Subjektivierungsregime stecken wie gesagt in der Krise (vgl. auch Han 2014: 35).

Die Produktion eines *industrialisierten Bewusstseins* im Zuge einer standardisierenden Verfleißigung der Individuen mittels Erziehung wie es etwa Wolfgang Dreßen (1986) kritisiert hatte, ist deshalb womöglich – so kann man nun schlussfolgern – nicht mehr unser vordringliches Problem. So wie die aktuelle Erziehungswissenschaft und die praktizierende Pädagogik die Kritik an der das Individuum negierenden und nivellierenden Normierung zumindest im Grundsatz in sich aufgenommen hat, hat sie auch – und vielleicht noch viel mehr – die neuen Herausforderungen, die durch das angezeigte Ende der Moderne in unseren Horizont treten, längst antizipiert, verarbeitet, in Konzepte und Unterrichtsmethoden sowie in bildungspolitische Programme gegossen. Genau dies zeigt sich in der Verlautbarung einer Neuen – individualisierten – ›Lernkultur‹. Jene emanzipatorische Kritik an disziplinärer Normierung erweist sich in Bezug auf die Anforderungen, die die *Wissensgesellschaft*, die als *Kontrollgesellschaft* auftritt, an uns stellt, als ebenso weitsichtig wie funktional. Diese neue Gesellschaftsformation begeistert sich nämlich genau an dem, was diese Foucault-Auslegung als ihren Standpunkt der Kritik an Disziplinierung und Unterdrückung ausweist: an einem autonomen, sich selbst regulierenden, kreativen, individuellen Subjekt.

Kompetenzprofile

Als ein zentrales Instrument dieser individualisierten ›Neuen Lernkultur‹ kann das *Portfolio* beschrieben werden. Es ist dabei zugleich ein prototypisches Verfahren zur Einübung in eine kompetente und selbstverantwortliche Selbstregulierung in der Leistungszone als auch eine Kontrolltechnik, welche es erlaubt, die Grenzen zwischen den sozialen Segmenten jener dualen Gesellschaft, von der Nancy Fraser spricht, ›begründet‹ zu ziehen, d.h. ›Kompetenzprofile‹ der nationalen, potenziell der globalen Bevölkerung zu erstellen.
Mittels der massenhaften – digitalen – Aufzeichnung individueller (Bildungs-)Biografien wäre es gar möglich, neben einer Demographie eine *Psychographie* zu betreiben und ein *Psychogramm der Bevölkerung*, womöglich das Psychogramm des kollektiven Unbewussten herzustellen. Eine ›Totalprotokollierung des Lebens‹ könnte einen sehr genauen Abdruck unseres Selbst, unserer ›Seele‹ liefern, vielleicht genauer und vollständiger als das Bild, das wir uns von uns selbst machen. Eine solche *digitale Psychopolitik* wäre dadurch nicht nur dazu imstande, »die Psyche bis ins Unbewusste auszuleuchten und auszubeuten«, sondern auch in die psychischen Prozesse prospektiv einzugreifen: »Sie ist womöglich *schneller* als der freie Wille. So kann sie ihn überholen. Das würde aber das *Ende der Freiheit* bedeuten« (Han 2014: 35; ebd.: 86f.).

Um diese Verfahren besser zu verstehen, scheint es nun sinnvoll nachzuvollziehen, wie Foucault die Analyse der industriellen Disziplinargesellschaft anhand der Untersuchungen zu den Disziplinartechniken in eine Analyse der neoliberalen Kontroll-

gesellschaft anhand der Studien zur *Gouvernementalität* überführt und diese schließlich wiederum durch die Untersuchungen zu den *Technologien des Selbst* ergänzt. Die Arbeiten zur Gouvernementalität und zu den Selbsttechnologien kann ausgehend von der Analyse der Macht der Disziplinar-Techniken als deren Erweiterung und Korrektur bestimmt werden.
Portfolioarbeit findet ihren Ort im Spannungsfeld zwischen den (post-)disziplinären Kontrollverfahren und spezifischen, pädagogischen, freiheitsversprechenden Technologien des Selbst.

3.4 Achsen der Subjektivierung – Wissen, Macht, Selbsttechniken

In einer Rückschau auf seine Arbeit unterscheidet Foucault *drei Achsen* seiner Analysen: »An erster Stelle [...] die Formen eines möglichen Wissens; zweitens die normativen Verhaltensmatrizen der Individuen; und schließlich virtuelle Existenzmodi für mögliche Subjekte« (Foucault [1982/83] 2009: 15); oder einfacher: »Wissensarten, Normalisierungsformen und Modi einer Beziehung zu sich und zu anderen« (ders. [1984a] 2005: 712); oder noch einfacher, in einer Formulierung von Gilles Deleuze: »Wissen, Macht und Subjektivität« (Deleuze 1991: 153).[18] In seinen Studien betreibt Foucault nach eigenen Angaben also »die Analyse der Formen der Veridiktion; die Analyse der Verfahren der Gouvernementalität; die Analyse der Pragmatik des Subjekts und der Techniken des Selbst« (Foucault [1982/83] 2009: 64). Grob kann man Foucaults Schriften entlang dieser drei Achsen gruppieren und chronologisch anordnen. Üblicherweise wird Foucaults Arbeit entsprechend in eine erste Phase der *diskursanalytisch* verfahrenden *Archäologie des Wissens*, in eine zweite der *Genealogie der Macht* und eine dritte und letzte Phase einer *Neubegründung der Ethik* (Schmid 1991) oder vielleicht besser einer *Ethik des Selbst* unterteilt.
Die Formulierung von den drei Achsen – von den drei Weisen, Dimensionen, Problemtypen –, die nach Foucaults Auskunft alle seine Arbeiten durchziehen, taucht zu Beginn der 1980er Jahre in verschiedenen seiner Äußerungen auf: So in mehreren Gesprächen, u.a. in einer in Deutschland früh und ausgiebig rezipierten Unterhaltung unter dem Titel *Die Rückkehr der Moral* (Foucault [1984d] 2005: 860; vgl. Erdmann et al. 1990) sowie in einem längeren Gespräch mit Hubert L. Dreyfus und Paul Rabinow bezüglich Foucaults aktuellen Arbeiten zu einer *Genealogie der Ethik* (ders. [1984c] 2005: 759). Die Formulierung eröffnet zudem einen im selben Kontext verfassten systematischen Text zu den Methoden, in denen sich eine *Erforschung der Macht* vor dem Hintergrund der *Frage nach dem Subjekt* anböte (ders. [1982] 2005: 269f.). Sie findet sich ferner am Beginn des Vorlesungszyklus 1982 bis 1984, der erst vor einigen Jahren unter dem Titel *Die Regierung des Selbst und der anderen* und *Der Mut zur Wahrheit* in einer vollständigen, deutschen Übersetzung erschienen ist (ders. [1982/83] 2009: 15; vgl. [1983/84] 2010). Und nicht zuletzt erscheint sie in der Einleitung zu den beiden letzten Bänden von *Sexualität und Wahrheit*, also als Einführung in Foucaults letzte Monographien, die sich dem antiken *Gebrauch der Lüste* und der *Sorge um sich* widmen (ders. [1984] 1986: 10; vgl. ders. [1983b] 2005: 660).

Die Betonung jener drei Achsen wird von Foucault just in dem Moment vorgenommen, in dem er die dritte von ihnen – die *Technologien des Selbst* – in den Mittelpunkt seiner Bemühungen rückt, vielleicht allererst ernsthaft aufnimmt und herausstreicht. Diese Betonung erweckt einerseits den Eindruck, als würde ein bis hierher betriebenes Forschungsprojekt in Bezug auf das Hinzutretende neu ausgerichtet. Andererseits wirkt es so, dass das Forschungsvorhaben gerade darin erst in Gänze erfasst, vor Missverständnissen geschützt und gewissermaßen abgerundet wird. Frédéric Gros geht gar so weit, in Foucaults Analysen zu den Selbsttechniken, die »theoretische Krönung seines Schaffens« zu erkennen, »so etwas wie dessen Vollendungsprinzip« (Gros 2004: 627).[19] Foucault selbst formuliert schlicht:

> »Zunächst möchte ich sagen, welches Ziel ich in den letzten zwanzig Jahren in meiner Arbeit verfolgt habe. Es ging nicht darum, Machtphänomene zu analysieren [...]. Vielmehr habe ich mich um eine Geschichte der verschiedenen Formen der Subjektivierung des Menschen in unserer Kultur bemüht. Und zu diesem Zweck habe ich Objektivierungsformen untersucht, die den Menschen zum Subjekt machen« (Foucault [1982] 2005: 269).[20]
>
> »Es gibt drei Bereiche möglicher Genealogien. Als Erstes eine historische Ontologie unser selbst in unseren Beziehungen zur Wahrheit, die es uns erlaubt, uns als Erkenntnissubjekte zu konstituieren; dann eine historische Ontologie unserer selbst in unserer Beziehungen zu einem Machtfeld, auf dem wir uns als Subjekte konstituieren, die im Begriff sind, auf die anderen einzuwirken; schließlich eine historische Ontologie unserer Beziehungen zur Moral, die es uns erlaubt, uns als ethisch Handelnde zu konstituieren.« (Foucault [1984c] 2005: 759)[21]

Es scheint, als ob Foucault beteuern möchte, dass das Überwechseln auf jene dritte Achse keinen Bruch markiert. Der Rückblick ist bemüht zu verdeutlichen, dass die drei Bereiche in Foucaults unterschiedlichen Untersuchungen immer anwesend gewesen waren und dieselbe Frage umkreisen – auch wenn er einräumt, dass diese »Relektüre schematisiere; in Wirklichkeit wurden die Dinge nach und nach aufgedeckt« (ders. [1984a] 2005: 711). Die drei Achsen sind folglich nur verschiedene Aspekte, sie sind nur unterschiedliche Perspektiven – mit jeweils durchaus eigenen Methoden und Begriffen – auf ein und dasselbe Problem. Foucault habe sie schrittweise entwickelt, jeweils unterschiedlich betont und »mehr oder minder erfolgreich [...] miteinander zu verbinden« versucht (ders. [1982/83] 2009: 16). Oder anders: Foucaults Ansatz besteht gerade darin, die Implikationsverhältnisse, die *Immanenz*, die Korrelation zu bestimmen, die diese untrennbaren, dennoch *irreduziblen* Dimensionen – die Wissensformationen, Machtpraktiken und Selbsttechniken – in wechselnden historischen Konstellationen und bezogen auf verschiedene Problematisierungen jeweils miteinander in Beziehung setzen, aneinander koppeln und ineinander übersetzen. Gemeinsames Ziel und Zentrum ist dabei stets die Frage, »wie sich in den modernen abendländischen Gesellschaften eine ›Erfahrung‹ konstituiert hat, die die Individuen dazu brachte, sich als Subjekt [...] anzuerkennen« – sofern nämlich ›Erfahrung‹ als »Korrelation [...] zwischen Wissensbereichen, Normativitätstypen und Subjektivitätsformen« verstanden wird (ders. [1984] 1986: 10).[22] Ziel sei es also immer gewesen, unterschiedliche *Formen*, *Weisen* und verschiedene *Techniken der Subjektivierung* zu analysieren. Entsprechend eindeutig kann Foucault formulieren, das allgemeine Thema seiner Forschung sei nicht die Macht, sondern das *Subjekt* (ders. [1982] 1994: 243). Mehr noch: Bezüglich der Untersuchung spezifischer Subjektivierungsweisen haben die beiden Begriffe Wissen und Macht nur eine methodologische Funktion: »Wissen und Macht – das ist nur ein Analyseraster« (ders. [1990] 1992: 33).

Die Fokussierung auf die Technologien des Selbst, die so gestellte Frage nach dem Subjekt, ist dabei aber alles andere als eine Subjektphilosophie. Ganz im Gegenteil ginge es gerade darum, eine Verschiebung zu bewerkstelligen – und zwar »von der Frage nach dem Subjekt zur Analyse der Formen der Subjektivierung anhand der Techniken und Technologien des Selbstverhältnisses« (ders. [1982/83] 2009: 18). Die Untersuchung dessen, was man in diesem Sinne eine *Pragmatik des Selbst* nennen könne, erlaubt es, sich vollständig von jeder Subjektphilosophie zu lösen – gerade indem man fragt, wie, durch welche Techniken und Praktiken die Figur eines solipsistischen, transzendentalen, universellen Subjekts hat entstehen können. Dieser Lösungsversuch durchzieht alle Arbeiten Foucaults:

> »I have tried to get out from the philosophy of the subject through a genealogy of this subject, by studying the constitution of the subject across history which has led us up to the modern concept of the self. […] I have tried to analyze in a previous book theories of the subject as a speaking, living, working being. I have also dealt with the more practical understanding formed in those institutions like hospital, asylum, and prison, where certain subjects became subjects of knowledge and at the same time objects of domination. And now, I wish to study those forms of understanding which the subject creates about himself.« (Foucault 1993: 202f.)[23]

Das allgemeine Thema: Das Subjekt

Tatsächlich setzt Foucaults Arbeit in den 1960er Jahren ein mit *Wahnsinn und Gesellschaft*, einer Geschichte der Vernunft, als deren machtvoll und diskursiv ausgegrenztes Anderes und damit zugleich als deren Konstitutionsbedingung er den Wahn, das wahnsinnige Subjekt, erkennt (ders. [1961] 1969). Die drei Achsen seien hier – wie Foucault bemerkt – noch auf eine etwas wirre Art und Weise miteinander verbunden (ders. [1984c] 2005: 759). Das wahnsinnige Subjekt als das Andere der Vernunft sei hier noch zu sehr als etwas stilisiert worden, was es zum Sprechen zu bringen und an sich zu befreien gelte.

In *Die Ordnung der Dinge*, im Rahmen einer *Archäologie der Humanwissenschaften* ist Foucault bemüht, die *diskursive Formation* zu analysieren, die den Menschen als sprechendes, lebendiges und produzierendes bzw. tauschendes Wesen in Erscheinung haben treten lassen (ders. [1966] 1971). Das heißt, er arbeitet das allgemeine Verbreitungs- und Verteilungsprinzip einer bestimmten Menge von wissenschaftlichen Aussagen heraus – namentlich der Grammatik, der Biologie und der Ökonomie –, welches zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt ein spezifisches *Wissen* über *den* Menschen möglich gemacht hat. Von dieser archäologischen Schürfarbeit schreibt Alex Honneth, dass sie letztlich darauf hinaus läuft, nach den historischen Voraussetzungen zu fragen, »unter denen der Begriff des Menschen als eines individuierten Subjekts entstehen konnte« (Honneth 1986: 168). Wie bereits bemerkt, endet die Analyse der historischen Voraussetzungen *des* Menschen in der Einsicht, dass jene Voraussetzungen, ebenso wie sie entstanden sind, auch wieder verschwinden können – eben wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand. Genau dies will die Prophezeiung vom ›Tod des Menschen‹ sagen. In einem Rückblick beschreibt Foucault sein damaliges Anliegen im Einklang mit den Strukturalisten der 1960er Jahre als den Versuch, »das Subjekt von sich selbst loszureißen, derart, dass es nicht mehr es selbst ist oder dass es zu seiner Vernichtung oder zu seiner Auflösung getrieben wird« (Foucault [1980a] 2005: 54).

Auch hier geht es also um Subjektivierung – und zwar im Sinne einer Selbst-Auflösung, eines *Sich-von-sich-selber-Lösens*: »Ein solches Unternehmen ist das einer Ent-Subjektivierung« (ebd.).

Ab den 1970er Jahren verlegt sich Foucault auf eine *Genealogie der Macht*. Als er sein neues Projekt im Rahmen seiner Inaguralvorlesung am *Collège de France* am Beispiel des akademischen Machtspiels vorstellt, erscheint es zunächst so, als handle es sich um ein einfaches Ableitungsverhältnis von der Macht zum Wissen (ders. [1972] 1991). Tatsächlich versteht Foucault das Verhältnis von Macht und Wissen jedoch als ein komplexes Zusammenspiel wechselseitiger Rückkopplungsverhältnisse. Er versuche vielmehr, »die Grenzschicht oder, wie moderne Techniker sagen, das Interface zwischen Wissen und Macht [...] sichtbar zu machen« (ders. [1977d] 2003: 521). Die Macht analysiert Foucault – wie bereits ausgeführt – ausgehend von den Disziplinen als einer *politischen Anatomie des menschlichen Körpers.* Jene Disziplinar-Techniken werden aber keineswegs als solche beschrieben, die die individuellen Körper unterdrücken und beschneiden, sondern vielmehr als »Techniken, welche nutzbringende Individuen fabrizieren« (ders. [1975] 1976: 271). Es geht Foucault vornehmlich darum, die von ihm so genannte *Repressionshypothese* zurückzuweisen. Er möchte die überkommene Reflexion der Macht von dem lösen, was verspricht, von der Unterdrückung durch die Macht zu befreien. Foucault möchte also auch hier die Vorstellung eines Subjekts auflösen, das der Macht vorgängig und ihr gegenüber widerständig wäre. Er möchte die Vorstellung eines humanistischen Subjekts auflösen, welches vermeintlich verdrängt, verneint und von seinem authentischen Sein *entfremdet* sei. Es geht eben auch hier um die Weisen der Subjektivierung, um die Analyse jener machtvollen Praktiken, die ein solches individuiertes, mit einer unverwechselbaren Identität und einzigartigen Anlagen ausgestattetes Subjekt eine Wirklichkeit haben werden lassen. Es geht um die Analyse der »Technologie der ›Seele‹« – nämlich derjenigen Wirklichkeit produzierenden Technologien »der Erzieher, Psychologen und Psychiater« (ebd.: 43):

> »Man sage nicht, die Seele sei eine Illusion [...]. Sie existiert, sie hat eine Wirklichkeit, sie wird ständig produziert [...] – durch Machtausübung an jenen, [...] die man überwacht, dressiert und korrigiert, an den Wahnsinnigen, den Kindern, den Schülern [...], an denen, die man [...] ein Leben lang kontrolliert. [...] Diese wirkliche [...] Seele ist keine Substanz; sie ist das Element, in welchem sich die Wirkungen einer bestimmten Macht und der Gegenstandsbezug eines Wissens miteinander verschränken.« (Foucault [1975] 1976: 41)

Foucault erweitert diese Untersuchungen, indem er zunächst historisch zurückgeht und die Techniken des Geständnisses und der Beichte in den Blick nimmt, die getragen von einem *Wille[n] zum Wissen* in der Folge eine moderne *Bio-Politik der Bevölkerung* in Gang setzen (vgl. ders. [1976] 1977: insb. 166). Zudem untersucht er das *Pastorat*, als eine christliche Technik der Menschenführung, als die *Führung* der individuellen Seelen, die in der Folge die moderne Form der Regierungskunst, die *Gouvernementälität* begründet und damit am Beginn der Geschichte des modernen Staates steht (vgl. ders. [1981] 2005; [1977/78] 2004; [1978/79] 2004).

Selbsttechniken

Es ist hier der Punkt, an dem Foucault darüber nachzudenken beginnt, ob er nicht wohl die Achse des Wissens und insbesondere die Achse der Technologien der Macht gegenüber derjenigen des Selbst zu sehr betont habe (ders. [1984i] 2005: 969). Es ist hier der Punkt, an dem er einräumt, dass er »vielleicht die Herrschaftstechniken zu sehr in den Vordergrund gerückt« habe, wobei diese doch nur »ein Aspekt der Kunst« seien, »die Menschen [...] zu regieren« (ders. [1981b] 2005: 210). Es ist hier schließlich der Punkt, an dem er bedauert, »die beiden ersten Erfahrungen ohne eine Berücksichtigung der dritten behandelt« zu haben, wobei sich diese doch »nur im Verhältnis zueinander und nicht ohne einander verstehen« ließen (ders. [1984d] 2005: 860).
Und tatsächlich: Auch wenn das, was Foucault in seinen Arbeiten zu den Disziplinen »subjektivierende Unterwerfung« – *assujettissement* – nennt (ders. [1975] 1976: 238), immer schon als eine produktive, individuelle Handlungsmacht erzeugende Unterwerfung gedacht ist, eben als Subjektivierung, bleibt diese Konzeption doch auf die Vorstellung eines *passiven* und letztlich der Macht im Akt der unterwerfenden Subjektivierung gegenüberstehenden, d.h. im Grunde genommen der Macht äußerlichen Subjektes verwiesen. Das handelnde Subjekt *wird* hervorgebracht, indem es unterworfen *wird*. Hier ist noch kein Subjekt gedacht, welches in einer *aktiven* Selbstkonstitution Machtanwendung an sich selbst wäre. Einen *selbstständigen* Subjektivierungsprozess, der dennoch weiterhin in sich selbst Machteffekt ist; ein Ensemble von kulturellen, konventionellen Techniken, vermöge derer die Subjekte Macht an sich selbst ausüben und sich selbst in einem selbstbezüglichen Akt als Subjekte konstituieren, findet man in den besagten Arbeiten nur im Ansatz. Damit findet man auch kaum Möglichkeiten, sich im Rahmen dieser Subjektivierung wiederum von der Macht zu lösen.
Mehr und mehr beginnt sich Foucault für solche Techniken zu interessieren, anhand derer die Individuen sich um sich selbst kümmern, mittels derer sie sich sich selbst zuwenden, sich an sich selbst wenden, mittels derer sie aktiv und selbstreflexiv auf sich selbst einwirken:

> »Allmählich wurde mir klar, dass in allen Gesellschaften ein anderer Typ von Techniken existiert: diejenigen, die den Individuen gestatten, selbst eine Reihe von Operationen mit ihrem Körper, ihrer Seele, ihren Gedanken, ihrem Verhalten vorzunehmen, sie auf diese Weise zu verwandeln oder zu verändern und einen bestimmten Zustand [...] zu erreichen. Nennen wir diese Techniken Selbsttechniken.« (Foucault [1981b] 2005: 210)

Foucault präzisiert, dass man all diejenigen kulturellen Verfahren als *Techniken des Selbst* bezeichnen könne, die zur Erkenntnis oder Beherrschung seiner selbst dienen und mittels derer der Einzelne seine Identität bestimmen, aufrechterhalten oder im Blick auf bestimmte Ziele verändern könne und auch solle. Es geht also um Handlungsvorschriften, die bestimmen oder zumindest nahelegen,

> »was man mit sich selbst tun, welche Arbeit man an sich verrichten und wie man ›Herrschaft über sich selbst‹ erlangen soll durch Aktivitäten, in denen man selbst zugleich Ziel, Handlungsfeld, Mittel und handelndes Subjekt ist« (Foucault [1981c] 2005: 259).

An anderer Stelle bemerkt Foucault, dass diese Selbsttechniken auch als *Künste der Existenz* verstanden werden können. Er nennt sie auch *Ästhetiken der Existenz* oder – vor dem Hintergrund, dass die Unterscheidung zwischen Kunst und Technik eine historisch relativ junge ist – *techniques de l'existence*:

> Unter diesen ›Existenzkünsten‹, unter diesen ›Selbsttechniken‹ sind »gewusste und gewollte Praktiken zu verstehen, mit denen sich die Menschen nicht nur die Regeln ihres Verhaltens festlegen, sondern sich selber zu transformieren, sich in ihrem besonderen Sein zu modifizieren und aus ihrem Leben ein Werk zu machen suchen, das gewisse ästhetische Werte trägt und gewissen Stilkriterien entspricht.« (Foucault [1984] 1986: 18)

Bildung von Existenzweisen statt Rückkehr des Subjekts

Diese Hinwendung zu einer Analyse der Techniken individueller Selbsttransformation – speziell die Hinwendungen zu denjenigen Techniken der antiken *Sorge um sich*, die Foucault als eine ethisch zu verstehende *Ästhetik der Existenz*, eine *Lebenskunst* interpretiert – wurde von kritischen Stimmen als ein »erstaunliche[r] Wandel im Spätwerk Michel Foucaults« diagnostiziert (Rüb 1987). Foucaults Machtheorie sei »im ganzen gescheitert« und er habe sich letztlich doch auf eine Subjektphilosophie besonnen – trotz aller Versuche dieser zu entkommen (Fink-Eitel 1989: 94). Diejenigen, die andere Auswege aus eben dieser gefunden zu haben glaubten, höhnten, er habe sich nun endgültig in den *Aporien [s]einer Machttheorie* verstrickt und suche nun eine Ausflucht in einem »heillosen Subjektivismus« (Habermas 1985: 324) und »bodenlosen Idealismus« (Kögler 1990: 223). In Foucault erkannten sie – in Anspielung auf den selbsternannten ›fröhlichen Positivisten‹ der strukturalistischen 1960er Jahre – einen ›fröhlichen Subjektivisten‹ (ebd.).
Foucaults Wendung zu den Selbsttechnologien ist aber weder als ein Eingeständnis des Scheiterns, noch als ein Abschwören zu verstehen, das das bereits Erreichte verneint oder verleugnet. Sicherlich handelt es sich um einen Bruch; dies aber im Sinne eines Innehaltens, eines erneuten Ansetzens, nicht im Sinne eines Widerrufs. Es handelt sich um eine Nachjustierung der eingenommenen Perspektive, eine Reorganisation der Schneisen und Scharniere, die die verschiedenen analytischen Entwürfe bisher miteinander verbanden und voneinander trennten. Letztlich werden eben die besagten Achsen um eine dritte ergänzt oder besser: diese dritte – nachdem sie bisher eher vernachlässigt wurde – nun besonders betont und damit die drei korrespondierenden Linien zueinander verschoben und neu relationiert. So darf – das sei nochmals hervorgehoben – auch diese letzte Bewegung in Foucaults Arbeit, das Hinzunehmen bzw. die Fokussierung einer weiteren Dimension »ganz und gar nicht als Rückkehr zur Subjektposition betrachtet werden«, wie Käte Meyer-Drawe betont (1996: 656). Deleuze sagt gar, es sei »dumm«, darin eine Wiedereinführung des Subjekts zu sehen. In den Blick geraten hier vielmehr Techniken für »die Bildung von Existenzweisen oder, wie Nietzsche sagte, die Erfindung neuer Lebensmöglichkeiten« (Deleuze [1986] 1993: 138). Foucault bleibt dabei: Das Subjekt ist keine Substanz. Es ist eine Form, »und diese Form ist weder vor allem noch durchgängig mit sich selbst identisch« (Foucault [1984e] 2005: 888). In einem seiner letzten Interviews wird Foucault konkret befragt, ob mit seinen jüngsten Büchern, die sich der Analyse der Selbstpraktiken, speziell der Existenzkünste zuwenden, das Subjekt wieder in sein Werk einführt wird:

> »*A. Fontana*: [...] Es ist für niemanden ein Geheimnis [...]: Es gibt kein Subjekt im Foucault'schen Werk. Die Subjekte sind stets unterworfen, sie sind der Anwendungspunkt von Techniken, normativen Disziplinen, aber sie sind niemals souveräne Subjekte.

Foucault antwortet ebenso eindeutig wie ambivalent:

> *M. Foucault:* Man muss unterscheiden. Als Erstes denke ich tatsächlich, dass es kein souveränes, stiftendes Subjekt, keine Universalform Subjekt gibt [...]. Ich bin sehr skeptisch [...] gegenüber dieser Konzeption des Subjekts. Ich denke im Gegenteil, dass das Subjekt durch Praktiken der Unterwerfung oder, auf autonomere Weise, durch Praktiken der Befreiung, der Freiheit konstituiert wird, wie in der Antike, selbstverständlich ausgehend von einer gewissen Anzahl von Regeln, Stilen, Konventionen, die man im kulturellen Milieu vorfindet.« (Foucault [1984f] 2005: 906)

Foucault stellt damit noch einmal ausdrücklich heraus, dass *erstens* das Subjekt ein Effekt spezifischer Praktiken und kultureller Techniken ist; und dass *zweitens* diese Praktiken – die Praktiken der Unterwerfung ebenso wie die Praktiken der Freiheit – kulturell vorgegebene, konventionelle und regelhafte Stile und Verfahren, also dem Subjekt vorgängig sind. Diese Techniken, werden von einem vermeintlich bereits gegebenen Subjekt also weder angewendet, geschweige denn von diesem erfunden. Vielmehr bildet sich das Subjekt in der Anwendung auf sich selbst – in der Anwendung von Techniken und Schemata, die es in seiner Kultur vorfindet, die ihm von seiner Gesellschaft vorgegeben, nahegelegt oder gar aufgezwungen werden (ders. [1984e] 2005: 889).
Den vermeintlichen Bruch in seiner Arbeit, die verblüffende Wende in seinem Werk, das unterstellte Scheitern der Machtanalyse kommentiert Foucault entsprechend ebenso knapp wie lapidar:

> »Nachdem ich das Feld der Macht im Ausgang von den Herrschaftstechniken untersucht habe, möchte ich in den kommenden Jahren die Machtverhältnisse im Ausgang von den Selbsttechniken studieren.« (Foucault [1981b] 2005: 210f.)[24]

3.5 Dispositive analysieren

Wie bewegt man sich nun aber entlang dieser dritten Achse – derjenigen der *Technologien des Selbst*? Wie untersucht und beschreibt man die unterschiedlichen kulturellen Regeln, Praktiken und Techniken, vermittels derer Menschen zu Subjekten gemacht werden – und zwar in ihrem Zusammenhang, im Rahmen ihrer Implikationsverhältnisse, also an den Orten, an denen die drei Achsen, die Wissensformationen, Machtverhältnisse und Selbsttechniken korrelieren? Wie untersucht man in dieser Gemengelage das *Portfolio* als eine spezifische Selbsttechnik, also als ein einzelnes Element innerhalb dieser verschiedenen Relationen?

Netz der Verbindung

Schenkt man der Art und Weise Glauben, in der Gilles Deleuze Foucault liest, dann muss man hierzu *Dispositive* analysieren. Denn die Arbeit Foucaults erwecke häufig den Eindruck, »als wäre sie eine Analyse konkreter ›Dispositive‹«, und Dispositive seien ihrerseits »zusammengesetzt aus [...] Linien des Aussagens, Kräftelinien, Subjektivierungslinien« (Deleuze 1991: 157) – also aus jenen drei Achsen, mit denen Foucault seine gesamte Arbeit kennzeichnet.[25] Genau genommen sind es drei große Bündel von unterschiedlichen, beweglichen, flüchtigen, verworrenen Linien. Denn Deleuze erkennt neben den besagten Linien auch noch »Riß-, Spalt- und Bruchlinien« (ebd.), die sich

zudem alle miteinander überkreuzen und überlagern, die sich ineinander übersetzen und »von denen die einen die anderen wiedergeben oder durch Variationen oder sogar durch Mutationen in der Verkettung wieder andere erzeugen« (ebd.). Er folgt damit einer Definition, die Foucault selbst vom Dispositiv gegeben hatte:

> »Das, was ich mit diesem Begriff zu bestimmen versuche, ist erstens eine entschieden heterogene Gesamtheit, bestehend aus Diskursen, Institutionen, architektonischen Einrichtungen, reglementierenden Entscheidungen, Gesetzen, administrativen Maßnahmen, wissenschaftlichen Aussagen [...]. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das man zwischen diesen Elementen herstellen kann. Zweitens ist das, was ich im Dispositiv festhalten möchte, gerade die Natur der Verbindung, die zwischen diesen heterogenen Elementen bestehen kann.« (Foucault [1977c] 2003: 392f.)[26]

Letztlich – eben gebündelt – sind in diesem oszillierenden Gewimmel auch für Deleuze drei Linien auszumachen: Erstens die Linien des *Wissens*, die bestimmen was sagbar und was sichtbar ist. Zweitens die Kräftelinien der *Macht*, die die ersten Linien quer durchlaufen, diese miteinander verbinden, also Tangenten ziehen. Diese Kräftelinien bestimmen wie Menschen auf Menschen, wie Handlungen auf Handlungen einwirken. Und schließlich die Linien des Selbst, die bestimmen, wie das Selbst auf sich selbst einwirkt. Zusammen genommen sind Dispositive Maschinen zur »Produktion von Subjektivität« (Deleuze 1991: 155).
Die dritten Linien – diejenigen des Selbst – sind dabei potenziell Linien der *Ent-Subjektivierung*, denn hierbei handelt es sich der Möglichkeit nach um Fluchtlinien, um solche, die allen anderen entgehen, die *sich davon* machen, wie Deleuze sagt (ebd.). Eine Fluchtlinie entsteht – und entsteht auch nur dann – wenn sich die Kraftlinie der Macht an sich selbst wendet, sich an sich selbst ausübt, sich zurückkrümmt, faltet und einen Hohlraum *bildet*. Diese Umwendung lässt einen Raum entstehen für neue Existenzmodi möglicher Subjekte. Dabei ist sie eine Linie, die sich von der Macht und vom Wissen herleitet, aber nicht notwendig von diesen abhängt – wenn sie auch immer wieder aufs Neue von diesen umfangen und zurückgebogen wird. Deshalb ist es »nicht sicher, dass jedes Dispositiv so etwas zulässt« (ebd.: 156).

Notstand, Lebewesen und Subjekt

Foucaults Definition des Dispositiv umfasst noch einen dritten Punkt:

> »Drittens verstehe ich unter Dispositiv eine Art – sagen wir Gebilde – das zu einem historisch gegebenen Zeitpunkt vor allem die Funktion hat, einer dringenden Anforderung nachzukommen. Das Dispositiv hat also eine dominante strategische Funktion.« (Foucault [1977c] 2003: 393)[27]

Das Dispositiv, die Verbindung von Wissens-, Macht- und Subjektivitätsachsen, ist also die strategische – und zwar die gemeinhin als richtig anerkannte – Antwort auf eine dringende Anforderung oder – wie es in anderer Übersetzung heißt – auf einen »Notstand (urgence)« (ders. [1977] 1978: 120). Es ist ein multilineares Ensemble von Kraftverhältnissen, das für ein Problem eine Lösung anbietet, für eine Herausforderung das geeignete Management, für eine Krise einen Ausweg. Es ist letztlich eine *Hegemonie*, die ein hoffnungsfrohes *Versprechen* bereithält (vgl. Laclau/Mouffe [1985] 1991; Nonhoff 2006).
Giorgio Agamben macht ausgehend von diesen Überlegungen einen Vorschlag. Er fasst Foucaults Ausführungen zunächst in der Formulierung zusammen, dass der Begriff des Dispositivs auf eine *oikonomia* verweise, »das heißt auf eine Gesamtheit von Praxen,

Kenntnissen, Maßnahmen und Institutionen, deren Ziel es ist, das Verhalten [...] der Menschen [...] in eine vorgeblich nützliche Richtung zu lenken« (Agamben [2006] 2008: 24). Sein Vorschlag ist sodann einer, der die Frage danach, wie man ein Dispositiv analysieren kann, zunächst augenscheinlich unendlich verkompliziert, letztlich aber entschieden vereinfacht. Agamben schlägt eine grobe Aufteilung alles Vorhandenen in zwei große Klassen vor: »einerseits die Lebewesen (oder die Substanzen), andererseits die Dispositive, von denen sich jene unabhängig gefangen nehmen lassen« (ebd.: 26). Damit dehnt er das ohnehin schon recht unspezifisch gefasste Foucault'sche Dispositiv noch weiter aus. Als Dispositiv bezeichnet er alles,

> »was irgendwie dazu imstande ist, die Gesten, das Betragen, die Meinungen und die Reden der Lebewesen zu ergreifen, zu lenken, zu bestimmen, zu hemmen, zu formen, zu kontrollieren und zu sichern. Also nicht nur die Gefängnisse, die Irrenanstalten, das Panoptikum, die Schulen, die Beichte, die Fabriken, die Disziplinen, die juristischen Maßnahmen etc., deren Zusammenhang mit der Macht in gewissem Sinne offensichtlich ist, sondern auch der Federhalter, [...] die Philosophie, die Landwirtschaft, die Zigarette, die Schiffahrt, die Computer, die Mobiltelefone« (Agamben [2006] 2008: 26).

Am Schnittpunkt, an der Kontaktstelle der zwei großen Klassen, zwischen den Lebewesen und den Dispositiven bildet sich als Drittes nichts Geringeres als das menschliche Subjekt. Subjekt nennt Agamben das, »was aus der Beziehung, sozusagen dem Nahkampf zwischen den Lebewesen und den Dispositiven hervorgeht.« (ebd.). Das Dispositiv ist somit »eine Maschine, die Subjektivierungen produziert« (ebd.: 35). Dispositive sind für Agamben das, was aus dem unqualifizierten, biologischen, ›nackten Leben‹ den Menschen als Kulturwesen bildet.
Lässt man sich auf diese grobe Verallgemeinerung ein, dann besteht jede Antwort, die ein Dispositiv bereithält – auf welchen Notstand auch immer, auf welche historisch konkrete und noch so komplexe strategische Situation in einer Gesellschaft auch immer – allein in einer spezifischen *Subjektivierungsform*; in der Beziehung, die laut Agamben jenes Dritte aufspannt: in einem *Subjekt*.

Wenn man ein Dispositiv analysieren will, muss man sich im Grunde also nur eine Frage stellen: Worum ringt jener Nahkampf zwischen Lebewesen und Dispositiven? Was hat das Dispositiv im Sinn? Welchen Ort adressiert es? Was ist seine Absicht? Wie verläuft seine Strategie, wie sein Programm? Wie funktionieren die eingesetzten Techniken? In einem Wort: Auf welches Subjekt arbeitet es hin? Oder wie es Jan Masschelein und Marten Simons sagen: »Wer sind wir heute?« (2005: 10f.).
Das bedeute aber eben nicht, danach zu fragen: »Wer sind wir im wesentlichen oder wirklich oder eigentlich, sondern wer sind wir jetzt, in diesem Augenblick, in diesem spezifischen Kontext?« (ebd.). Es bedeutet ebenso wenig, Nachforschungen danach anzustellen, welcher Art die *Subjekte* sind, die das Dispositiv hervorbringt. Sowohl das, was Agamben die Lebewesen nennt, unser wirkliches, eigentliches ›Sein‹, bleibt jeglicher Analyse unzugänglich, aber auch das Dazwischen, die Beziehung, jenes Subjekt, ist nicht direkt anzusteuern. Die Frage nach der Relation zwischen Lebewesen und Dispositiv ist allein von der Seite des Dispositivs her zu stellen. Allein diese Zurückhaltung garantiert die Freiheit, die Nicht-Determiniertheit, die Kontingenz bezüglich der Bildung jenes Dritten, des Subjekts. Allein das Dispositiv kann auf seine Programmatik hin befragt werden.

Wenn man nun das *Portfolio* als eine pädagogische Selbsttechnik analysieren will; wenn man es als ein Element, eine Taktik, oder auch als ein Bündel von Taktiken, als Strategie innerhalb eines Dispositivs ausmacht, muss man sich folglich im Grunde nur eine Frage stellen: Bezogen auf welchen aktuellen Notstand legt das Portfolio welche Form der Subjektivierung nahe? Auf welche *Lebensform*, auf welche Form des Subjekts zielt es? Was ist sein *Subjektivierungs-Programm? Wie* arbeitet dieses Programm? Welches sind seine spezifischen *Techniken*?

Programme der Subjektivierung statt subjektive Aneignung von Identitätsmustern

In der Debatte um geeignete Vorgehensweisen bezüglich einer im Anschluss an Foucault unternommenen Untersuchung zeitgenössischer Subjektivierungsweisen, -formen und -techniken; also letztlich in der Frage, wie eine *Dispositivanalyse* zu verfahren habe, ist verschiedentlich betont worden, die hierzu vorliegenden Arbeiten – speziell die der *Gouvernementalitätsstudien* – »konzentrierten sich allzu sehr auf eine programmatische Ebene und vernachlässigten darüber die subjektive Aneignung oder Verwerfung von Subjektivierungsweisen« (Bührmann 2004: [6]). Der »Aspekt der Selbst-Deutung, des Selbst-Erlebens und die Selbst-Wahrnehmung der Individuen und damit [...] ihr Selbst-Verständnis im Sinne der ›eigenen Identität‹« würde regelmäßig ausgespart (dies./Schneider 2008: 71). Diese Arbeiten würden so die Realität verkürzen und glätten und insbesondere die darin liegenden Widersprüche und Widerständigkeiten ignorieren. Eine ›Subjektivierungsanalyse‹ müsse aber das Anliegen verfolgen, den Wirkungen von Diskursen und kulturellen Praktiken auf das Handeln von Individuen und umgekehrt von individuellen Handlungen auf Diskurse und Praxen Rechnung zu tragen. Neben den diskursiven Programmatiken und gesellschaftlichen Zuschreibungen müssen »somit die Weisen der Anwendung des diskursiv generierten Wissens in der Deutung der Subjekte ins Zentrum« gerückt werden (Pfahl/Schürmann/Traue 2015: 91). Man müsse die Frage stellen, »was die diskursiv ›Angerufenen‹ aus dieser Anrufung machen«, also »die prinzipielle Trennung zwischen Produzenten und Rezipienten der Anrufungen in den Blick zu nehmen« (Keller/Schneider/Viehöver 2012: 14). Im Zuge dessen müssten – so eine weitere Forderung – praktische Alternativen aufgezeigt und emanzipatorische Formen von individueller und gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit entwickeln werden. Man müsse zeigen, welchen Umgang die Individuen mit gesellschaftlichen Widersprüchen finden und wie sie diese im eigenen Handeln zu überwinden suchen (Langemeyer 2007: 228ff.). Um »den Eigensinn der Akteure [...] im Umgang mit den diskursiven Zumutungen« systematisch in den Blick zu bekommen, sei es notwendig, zwischen diskursiven Praktiken und solchen Praktiken zu unterscheiden, die außerhalb des Diskurses liegen (Pfahl/Schürmann/Traue 2015: 91)[28]. Man müsse ›Subjektformierungen‹ als die normativ-programmatische Ebene der vom Dispositiv nahegelegten und zu erlernenden Selbstverhältnisse, von ›Subjektivierungsweisen‹ als die empirisch-faktischen Selbstverständnisse der Individuen unterscheiden – letztlich »Fremdführung« von »Selbstführung« (Bührmann 2012: 152). Schließlich beweise sich die Stärke solch einer von Foucault inspirierten Analytik erst dann, wenn sie zu empirischen Forschungsprogrammen ausdifferenziert würde. Die Schwäche der bisherigen Studien sei ihre Beschränkung auf Analysen, die auf der Ebene von Anleitungen und Manualen der Machtausübung und Selbststeuerung operieren. Ein starkes Forsch-

ungsprogramm müsse die Programme der Machtausübung systematisch mit den »Reaktionen der Akteure, den Selbstbeschreibungen der sich Subjektivierenden« in Beziehung setzen (Wrana 2006: 53f.). Nur so würden die Widersprüche in den Blick geraten, die nicht zum Programm gehören. Nur wenn man die subjektiven Aneignungen seitens der Individuen empirisch nachweist, könne man auch ein »›widerständiges‹ Selbst-Verständnis und Selbst-Verhältnis«, mittels derer sich diese gegen die »normativen Skripts der Normalität und Eingepasstheit« wenden, in den Blick bekommen – und zwar »als empirisch rekonstruierbare Identitätsmuster« (Bührmann/Schneider 2008: 71).

Tatsächlich räumt z.B. Ulrich Bröckling bezüglich solcherlei Einwände freimütig ein, dass sich der Blick u.a. in der von ihm vorgelegten *Soziologie einer Subjektivierungsform* auf Programme, auf Rationalitätsmuster und Technologien richte, nicht auf Effekte oder Friktionen deren Implementierung (Bröckling 2000: 135). Die Vermessung der vielfältigen Kräfteverhältnisse eines Dispositivs erlaube keine Aussagen darüber, wie die Menschen sich in ihm bewegen: Untersucht werde ein Regime der Subjektivierung, nicht was die in diesem Regime sich als Subjekte konstituierenden Menschen sagen und tun:

> »Es geht um eine Grammatik des Regierens und Sich-Selbst-Regierens, nicht um Rekonstruktionen subjektiver Sinnwelten und Handlungsorientierungen.« (Bröckling 2007: 10)

Mit Thomas Osborne betont Bröckling, dass es »der Genealogie der Subjektivierung ›nicht um eine Geschichte der Subjektivierung als solche, sondern um eine Analyse der Ereignisse in der Geschichte der *Technologien* der Subjektivität‹ zu tun ist (ebd.: 35). Für die Untersuchung der Techniken der Subjektivierung sei es unwichtig – so Osborne weiter –, »ob tatsächlich alle Menschen es tun und ob es funktioniert, noch weniger, ob die Subjektivität der Menschen vollständig von diesen [...] bestimmt wird. Diese Fragen spielen für die Technologiegeschichte keine Rolle« (Osborne 2004: 39). Denn so oder so *sind* spezifische Techniken ein Ereignis in der Geschichte der Technologien der Subjektivität.
An andere Stelle bemerkt Bröckling zusammen mit Susanne Krasmann, dass der Einwand, die Studien zur Gouvernementalität verdoppelten mit ihrer Fokussierung auf Programme und Praktiken lediglich die Rationalität neoliberalen Regierens und unterschlügen die Gegenkräfte, die sich diesen Strategien in den Weg stellen, tatsächlich auf ein methodologisches Problem verweise: Regime des Regierens und Sich-selbst-Regierens würden einer mehr oder minder elaborierten, zumeist schriftlich fixierten Programmatik folgen und bedienten sich zur Erreichung ihrer Ziele planvoller, oft wissenschaftlich gestützter Verfahren. Nur wo sich *patterns of governing* auffinden ließen, sei es sinnvoll, von Regimen zu sprechen.

> »Die Widerstände dagegen sind kontingent. Man muss mit ihnen rechnen, und die gouvernementalen Programme rechnen mit ihnen, doch sie sind nicht berechenbar. Es gibt eine theoriegeleitete und empirisch abgesicherte Wissenschaft des Regierens, aber es kann keine Theorie und kein Passepartout des Nicht-regiert-werden-Wollens geben. Die Wissenschaft [...] gehört wie die gouvernementalen Regime [...] zur Ordnung der Polizei, sie vollzieht eine ›Aufteilung des Sinnlichen‹, weist Dingen wie Menschen bestimmte Plätze zu. Die Widerstände dagegen [...] markieren eine Unterbrechung, eine Störung auch der Ordnung wissenschaftlicher Klassifizierungen und Erklärungsmodelle« (Bröckling/Krasmann 2010: 36; vgl. Rancière [1995] 2002: insb. 33ff.)

Man kann also gegen die Einwände – die vornehmlich von Vertretern und Vertreterinnen des ›Forschungsprogramms‹ der ›Wissenssoziologischen Diskursanalyse‹ vorge-

bracht werden – noch viel bestimmter einwenden, dass die eingeräumte Beschränkung weit mehr als eine Nachlässigkeit, keine forschungspragmatische Einengung, erst recht kein Mangel ist. Es handelt sich um eine entschiedene Selbstbeschränkung, eine Zurückhaltung, die in sich selbst widerständig ist. Diese Weigerung bemüht nicht aufs Neue eine Opposition zwischen geforderter Normalität und widerständiger Aneignung seitens der ›Akteure‹; zwischen Praktiken der Subjektivierung und deren Deutung durch die Subjektivierten; zwischen Fremd- und Selbststeuerung. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass es eine ›subjektive Aneignung oder Verwerfung von Subjektivierungsweisen‹ nicht geben kann, da die Idee einer ›subjektiven Aneignung‹ bzw. ›Abweisung‹ bereits eine – eben subjektive – Instanz voraussetzt, die aber erst Effekt der Weisen der Subjektivierung ist. Foucaults Einsatz besteht gerade darin, der Gleichursprünglichkeit von Unterwerfung und Subjektwerdung, der unauflösbaren Verschränkung von Macht- und Selbstverhältnissen nachzuspüren und gerade damit einem eigensinnigen und handlungsmächtigen Subjekt als die einzig denkbare Form des Widerstandes, seine Selbstverständlichkeit zu nehmen. Dagegen wäre ein Verständnis von *Kritik als Problematisierung* stark zu machen:

> »Nicht nur die gouvernementalen Programme, sondern auch die widerständigen Praktiken wären daraufhin zu befragen, wie sie die Probleme bestimmen, auf die sie antworten, mit welchen Subjektpositionen und Subjektivierungsmodi sie operieren, welcher Interventionsformen sie sich bedienen und welche Plausibilisierungsstrategien sie einsetzen, um diese zu begründen, schließlich welche Verheißungen sie daran knüpfen und welche Ziele sie damit zu erreichen hoffen« (Bröckling/Krasmann 2010: 37).

Unterscheidungsmöglichkeiten liegen also bestenfalls auf der Ebene der Programme und Praktiken, auf der Ebene des *Wie*. Mit anderen Worten: Obwohl die Kritik an den vermeintlich zu sehr auf Programme abstellenden Analysen, wie sie etwa im Kontext der *Studies of Governmentality* vorliegen, sich mit diesen einig ist, dass ebenso wie die normativ geskripteten auch andere, ›widerständige‹ Selbst-Verhältnisse allein vom Dispositiv hervorgebracht und ermöglicht werden, werden jene anderen Selbstverhältnisse dennoch einzig auf der Seite der sich Subjektivierenden, innerhalb deren Selbstbeschreibungen und Selbstauskünften gesucht, die es empirisch zu erschließen gelte. Damit bürdet man das Abarbeiten an strukturellen Widersprüchen, eben den ›Widerstand‹, wieder den individuellen Subjekten auf. Aber woher sollen diese die Widerständigkeit denn nehmen? Warum können nur die Individuen davon sprechen, warum sollen gerade sie danach befragt werden? Warum sollen sie ihre Selbst-Deutungen, Wahrnehmungen und ihr Erleben den Rationalitäten des Dispositivs entgegensetzen? Warum können nur sie Verwerfungen oder gar praktische Alternativen aufzeigen und diese bezeugen? Warum muss man wiederum auf die Handlungsmacht von individuellen Subjekten zurückgreifen, wenn man doch zugesteht, dass diese nur Effekt von Subjektivierungstechniken und damit selber von Widersprüchen durchzogen sind; wenn man doch einräumt, dass auch die Praktiken der Befreiung nicht von den Individuen, von den Einzelnen, selbst erfunden werden; und wenn doch im Übrigen klar ist, dass – denkt man das Dispositiv als Immanenz – es schlechterdings nichts gibt oder man zumindest über das nicht sprechen kann, was nicht zur Ebene der Programme gehört, was außerhalb des Diskurses liegt? Ernesto Laclau und Chantal Mouffe betonen in ihrer um den Begriff der Hegemonie zentrierten Dekonstruktion des Marxismus ausdrücklich, dass »kein Objekt außerhalb jeglicher diskursiven Bedingung des Auftauchens gegeben ist« ([1985] 1991: 143). Es gibt lediglich unterschiedliche oder in

sich differenzierte, widersprüchliche, überdeterminierte und niemals vollständig geschlossene Programme. Gründe dafür, dass Anderes und Neues entstehen kann, liegen also in der Unabschließbarkeit der Verbindungen, die ein Dispositiv ausmachen, und nicht jenseits dieser Verbindungen.
Viel lohnenswerter erscheint es deshalb, nach Heterogenitäten, Kontingenzen und möglichen Umwendungen auf der Ebene der Programme selbst zu suchen. Das heißt, nicht auszugehen von einem Außen, von etwas, das nicht dazu gehört, in diesem Sinne von einer Utopie, sondern auszugehen von den *Heterotopien* – also den immanenten Orten und den anderen Räumen, an denen die Wirklichkeit bestritten, gewendet, subvertiert werden kann, aber nicht *ex nihilo* neu erfunden (vgl. Foucault [1984g] 2005). Es geht um Lücken und Fehlfunktionen innerhalb der Programme; um die in sie eingeschriebenen Momente der Unbestimmtheit, Ungewissheit und Agonalität. Es geht – um im Bild des Programms zu bleiben – um *bugs* oder *exploits*, also Programmierfehler oder Schwachstellen, die eine Störung darstellen oder ermöglichen; oder schlicht um andere Programme, andere Techniken, umprogrammierte Programme, um *hacks*. Es geht um jene Riß-, Spalt- und Bruchlinien, die aus den vorhandenen Techniken selbst entstehen; aus Mutationen, Resignifizierungen, durch nicht-identische Wiederholung; die also emergieren – und zwar ohne dass hierfür zwangsläufig ein subjektives Bewusstsein oder ein widerständiger Geist, noch nicht einmal ein einzelnes Individuum vonnöten sind.
Ein Gespür für diese Umwendungen und Mutationen zu entwickeln, heißt insbesondere, nach den Bedingungen zu fragen, unter denen die reinen Programme haben entstehen können; danach zu fragen, wie sie sich stabilisieren, wie sie uns vertraut und selbstverständlich werden. Man muss also nicht nach der mehr oder minder gegebenen Akzeptanz der Programme auf Seiten der individuell sich Subjektivierenden fragen, sondern umgekehrt die »Akzeptibilitätsbedingungen eines Systems herausarbeiten und die Bruchlinien seines Auftauchens verfolgen« (ders. [1990] 1992: 35). Oder in einer Formulierung, die das Unternehmen einer *archäologischen Diskursanalyse* vielleicht am trefflichsten auf den Punkt bringt – man muss die Frage stellen:

> »Wie kommt es, daß eine bestimmte Aussage erschienen ist und keine andere an ihrer Stelle?« (Foucault [1969] 1973: 42).

Diese Frage stellt sich ausgehend von der Positivität der gegebenen Programme, ihrer Aussagen, ihrer Praktiken und Subjektivierungstechniken; ausgehend von den wirklich gesagten, vollzogenen und vorhandenen Dingen. Solche Untersuchungen – eben u.a. Foucaults Arbeiten – sind demnach an sich empirische Forschungen und müssen nicht erst als empirisches Forschungsprogramm ausgearbeitet werden. In der Frage nach den *Akzeptibilitätsbedingungen* befragt diese Forschung dabei zudem beständig ihre eigenen Grundlagen, Begriffe, Standpunkte und Verfahren.

Mit anderen Worten: Der – durchaus gangbare – Versuch, die ›Widerständigkeit‹ an jenem Ort aufzusuchen, den man als die widerständigen ›Akteure‹ adressiert; der Versuch, die An- und insbesondere die Umwendung der Praktiken der Subjektivierung hier empirisch nachzuweisen und dann in Form von wieder erkennbaren ›Identitätsmustern‹ zu rekonstruieren; in einem Wort: Der Versuch, wissenschaftliche Beschreibungen von unangepassten, desidenten Strategien einzelner Subjekte anzufertigen, birgt eine Gefahr: Spätestens wenn aus diesen fallbezogenen Deskriptionen verallgemeinerungsfähige Aussagen, allgemeine Muster oder gar universell anwendbare, alternative

Handlungsanweisungen abgeleitet werden, werden diese Identitätsmuster-Rekonstruktionen und der Aufruf zum praktikablem Widerstand ihrerseits zum Programm. Und:

> »Programme und Vorschläge sind gefährlich. Programme werden zu Gesetzen, die das Erfinden verbieten.« (Foucault [1981a] 2005: 206)[29]

Die besagte Selbstbeschränkung versagt sich genau dieser Gefahr. Sie ist bemüht, dass die ›Widerständigkeit‹ – der *Standpunkt der Kritik* – niemals zu einer unhinterfragbaren Endgültigkeit erstarrt, sondern der *Andersheit* ihren rechtmäßigen Raum belässt. Genau das möchte die Forderung besagen, dass die ›Lebewesen‹ und das ›Subjekt‹, von denen Agamben spricht, für eine Rekonstruktion unzugänglich bleiben müssen. Diese Zurückhaltung setzt auf das mögliche Erfinden, auf die Nicht-Notwendigkeit der Programme und die Nicht-Unmöglichkeit eines Anderen *innerhalb* der Programme.[30]

Die Analyse des Dispositivs kann ihren Ausgang durchaus von den Erfahrungen der empirischen Subjekte nehmen – nicht zuletzt an der Erfahrung des *Intolerablen*, an dem, was die Individuen nicht hinzunehmen bereit sind (vgl. Eribon [1989] 1991: 318ff.). Der Ort, den ein Individuum markiert, ist aufgrund der Überschneidung, Koppelungen und Übereinanderschichtungen der heterogenen oder gar agonalen Wissensformen und sozialen Praxen durchaus ein Ort unvorhersehbarer ›Eigensinnigkeiten‹. Die Struktur des Subjekts lässt dieses durchaus als Ursprung von Unberechenbarkeit und kultureller Innovation erscheinen, »ohne dass dazu, klassisch subjekttheoretisch, Autonomie, Reflexivität oder Eigeninteressiertheit« jenseits und vor den Praktiken, die das Dispositiv vorhält, vorausgesetzt werden müssten (Reckwitz 2003: 295f.). Die Individuen gelten einer solchen Analyse als historisch-konkrete Konstruktionen, als historisch-kontingente Subjektivitäten, die nur als solche analytisch zugänglich sind. Diese Kritik geht also nicht von einem von rechts wegen freien Individuum aus, welches vor dem Hintergrund der eigenen Identität, die Strategien der Subjektivierung annimmt oder eben verwirft; welches im Rückgriff auf das, was den Regierungstechniken entgeht, diesen seine eigene Selbst-Beschreibung entgegenhält. Diese Kritik fordert nicht: »Wir wollen nicht regiert werden und wir wollen rein gar nicht regiert werden!« (Foucault [1990] 1992: 11). Sie fragt nicht ob oder ob nicht. Sie fragt nicht nach dem *Was*, sondern nach dem *Wie*. Sie wirft die Frage auf:

> »Wie ist es möglich, daß man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird – daß man nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert wird?« (Foucault [1990] 1992: 11f.)

Diese Kritik ist ein *Entzug* von dem, was man Regieren durch *Individualisieren* nennen kann, ein Entzug von einer Form von Macht, die das individuierte Subjekt zwanghaft an seine eigene Identität bindet – nicht zuletzt auch an jene Identität, die vorgegebenen Identitätsmustern zu entgehen sucht, indem sie sich diesen als ›eigene‹ entgegenstellt.

Techniken des Regierens und ethische Selbstpraktiken

Dennoch berührt die vorgetragene Kritik an der Art und Weise wie insbesondere die *Studies of Governmentality* Dispositive analysieren einen wichtigen Punkt. Mit der *Genealogie der Selbsttechniken* nimmt Foucault – wie beschrieben – eine analytische Verschiebung bezüglich der Vorstellung vom Subjekt vor. Dieses wird nicht länger aus-

schließlich als Produkt der *subjektivierenden Unterwerfung*, als Effekt eines disziplinären Macht-Wissens verstanden. Das Subjekt wird darüber hinaus gedacht als Form, als verschiedene Formen einer aktiv errichteten *Beziehung des Selbst zu sich selbst*. Subjektivierung vollzieht sich also nicht ausschließlich über *Disziplinierung*, sondern nicht zuletzt vermittels *Technologien des Selbst*. Diese sind nun ihrerseits zum einen als *Techniken des Regierens*, zum anderen als spezifische, kulturelle, *ästhetisch-existenzielle Selbsttechniken* vorfindbar. Foucault verschiebt und erweitert seine Analyseperspektive ausgehend vom Begriff des *assujettissement* entsprechend um den Begriff der *Gouvernementalität* einerseits und den der *Ästhetik der Existenz* andererseits. Das heiß: Die *Technologien des Selbst* – also die letzte der drei Achsen – sind in Bezug auf ihre Verbindung, Verschränkung, Wechselwirkung zu den ersten beiden Achsen, in Bezug auf Macht-Wissens-Komplexe hin analysierbar. Es können diese Technologien aber auch in ihrer relativen Eigenständigkeit beschrieben werden, d.h. in den Momenten, wo sich diese dritte Linie von den anderen des Macht-Wissens loszumachen sucht, mäandert, Schlingen und Hohlräume bildet, sich gewissermaßen quer stellt, sich eben davon macht. Ersteres wird in der Perspektive der *Gouvernementalität,* in dem sehr produktive Forschungsfeld der *Studies of Governmentality* betont – vielleicht zu sehr betont.[31] Letzteres ist die Perspektive der *Künste der Existenz,* der *Lebenskunst,* die in diesen Studien tatsächlich eher verhalten eingenommen wird. In diesem Sinne ist den besagten Einwänden durchaus zuzustimmen, nämlich, dass diese zweite Perspektive tendenziell vernachlässigt wird: die Betrachtung der ethischen Selbstpraktiken, die es erlauben – und das macht ihre Besonderheit aus – Widerstand zu denken. In diesem – notwendig schematischen – Einerseits-Andererseits ist nun endlich auch die grundlegende *Ambivalenz* der Konzeption der Technologien des Selbst benannt.

3.6 Ambivalente Selbsttechniken

Der Begriff der *Gouvernementalität* – der Künste des Regierens – wird von Foucault eingeführt, um seinen Begriff von *Macht* als strategischen Kräfteverhältnissen nochmals klarer zu fassen. Er unterscheidet nun gewissermaßen verschiedene Aggregatszustände der Machtrelationen. Er unterscheidet zwischen wechselseitigen, reversiblen Machtbeziehungen »als strategischen Spielen zwischen Freiheiten« (Foucault [1984e] 2005: 900) auf der einen Seite und solchen Machtbeziehungen auf der anderen Seite, deren Umkehrbarkeit blockiert ist, in denen eine dauernde Asymmetrie vorliegt, in denen die beweglichen und biegsamen Relationen zu einer festen Struktur verhärtet sind. Letztere nennt Foucault nun »Zustände der Herrschaft« (ebd.). Zwischen diesen beiden Zuständen etabliert sich das Feld, auf dem die Regierungstechnologien operieren, insofern diese das freie Spiel der Kräfte implizieren und voraussetzen, gleichzeitig aber auch zu kontrollieren und zu determinieren suchen. Der Begriff des Regierens meint dabei weiterhin – wie schon der Begriff der Macht im Sinne elementarer Kraftrelationen – nicht ausschließlich ein Handeln im Feld des Politischen oder allein staatliche Verwaltung. Es meint viel umfassender jegliche »Lenkung des Verhaltens von Individuen und Gruppen: von Kindern, Seelen, Gemeinschaften, Familien, Kranken« und eben von sich selbst (ders. [1982] 2005: 286). Mit dem Begriff der Regierung gelingt es Foucault,

noch präziser zu fassen, was im Grunde schon sein Anliegen innerhalb der Untersuchungen zu den Techniken der Disziplinen gewesen war: Nämlich zu zeigen, wie bestimmte Formen des ›äußeren‹ Zwangs, also Momente der Herrschaft der einen über die anderen, in ›innere‹, freie *Selbstregulierung* übersetzt werden. Regierungstechniken bedienen sich jener Verfahren, mittels derer die Individuen auf sich selbst einwirken. Regierung meint nicht zuletzt die Kontaktfläche von Macht- und Selbsttechniken.
Damit kommen auch andere, entgegengesetzte Selbsttechniken in den Blick, eben jene, die Foucault als *Ästhetik der Existenz* anspricht. Wurden die Regierungskünste soeben als der Versuch beschrieben, Formen der Herrschaft in ›innere‹ *Selbststeuerung* zu überführen, kann man die *Künste der Existenz* – also diejenigen Techniken, die eine sich den Selbstregierungstechniken entziehende *Sorge um sich* formieren – als den Versuch begreifen, spezifische Formen der Selbstbeherrschung in eine ethische Freiheit zu übersetzen.

Gouvernementalität – Künste des Regierens

Im Begriff der Regierung nimmt Foucault gewisse Verschiebungen vor, die es *erstens* erlauben, eine differenzierte Vorstellung bezüglich der *Norm* zu gewinnen. Die Disziplinartechnologie arbeitet vermittels einer Norm, die natürliches Modell, ein vorgegebenes Raster ist. Bezüglich dieser gesetzten Norm werden die individuellen Körper passgerecht gemacht; sie werden *normiert*. Die moderne Regierungskunst wird sich zunehmend weniger darum bemühen, die Existenz der Individuen an einer vorher definierten Norm auszurichten, d.h. sie zu vereinheitlichen. Die Regierungskunst etabliert keine absolute und beständige Grenzlinie zwischen dem Natürlichen und Widernatürlichen, dem Nützlichen und Unnützen, dem Integrierten und dem Ausgeschlossenen. Es geht auch nicht darum, eine solide Normalverteilung herzustellen. Sie bestimmt einzig verschiedene Positionen innerhalb einer Bandbreite von Variationen, in der auch – je nach Anfrage – das Extrem, das Außergewöhnliche, das Exzentrische im Zentrum stehen kann. Die *Abweichung* wird selbst zur Norm, da sie Kreativität, ›Querdenken‹ und Innovation suggeriert, da sie das begehrte ›Alleinstellungsmerkmal‹ markiert (vgl. Osten 2003). Die zeitgenössische Gouvernementalität erhebt deshalb ein exaktes, empirisches Wissen, erstellt verschiedene Datenbanken und ermittelt bestimmte Korrelationen und Signifikanzen. Es geht darum, das gesamte Potential einer beweglichen Population zu erfassen und als Ressource sichtbar zu machen, auf die unter gegebenen Umständen zugegriffen werden kann. Auch hierfür ist sicherlich nach wie vor ein umfassender Bemessungs- und Katalogisierungsrahmen vonnöten. Die aktuellen Regierungskünste gehen aber nicht von einer präskriptiven Norm aus, sondern produzieren eine deskriptive. Sie produzieren damit kein genormtes, auch nicht allein ein einzigartiges, sondern zugleich ein flexibel modulierbares und disponibles Individuum. Hatte sich Foucault bereits in seinen Arbeiten zu den Techniken der Disziplin bemüht, die Norm nicht als ein starres Raster, sondern zugleich als eine flexible Verteilungskurve zu beschreiben; war es ihm genaugenommen daran gelegen, in historischer Perspektive die Übergänge von dem einen zu dem anderen herauszuarbeiten, so gelingt ihm eben dies mit dem Begriff der Regierung noch präziser. Foucault reserviert nun für die gouvernementale Zurichtung und Kontrolle im Gegensatz zur disziplinären *Normierung* den Begriff der *Normalisierung* (vgl. Lemke 1997: 190).[32]

Zweitens hatte Foucault in dem Maße, in dem er die Analyse der Macht als eine Analyse basaler Kräfteverhältnisse betonte, deren Kohäsion in umfassenden politischen oder ökonomischen Strukturen nicht hinreichend klären können. Was der Machtanalyse bisher fehlte, war eine Genealogie des modernen Staates oder allgemeiner eine Genealogie der *politischen Vernunft.* Diese betreibt Foucault nun ausgehend von der christlichen ›Regierung der Seelen‹ (vgl. Foucault [1981] 2005; ders. [1977/78] 2004). Diese Regierungsrationalität – das *Pastorat* – funktioniert nach der ›Hirtenmetapher‹. Der Hirte besitzt nicht einfach ein bevölkertes Territorium. Er steht nicht distanziert einer undifferenzierten Masse gegenüber. Vielmehr ist er ein sich aufopfernder und interessierter Diener seiner Herde. Diese kann er nur insofern beisammenhalten, zur grünen Aue, ins gelobte Land führen und so erretten, als er jedes einzelne Schaf zur Kenntnis nimmt, sich um jedes einzelne Mitglied der Herde kümmert. Er muss gar die Herde verlassen, um nach einem einzigen verlorenen Schaf zu suchen. Das Pastorat zielt dabei nicht nur darauf, jedes einzelne Individuum zum rechten Handeln anzuleiten, sondern schon die diese Handlungen disponierenden Gedanken, Wünsche, Begierden zu erkennen. Die zentrale Technik der Pastoralmacht ist damit das Geständnis in Form der individuellen *Beichte*. Zwar kennt die pastorale Macht lange Kataloge von allgemeinen Geboten, Pflichten und Untersagungen, in ihrer Ausübung ist sie aber *individuelle* Seelsorge. Das Christentum hat damit ein entscheidendes Element des Regierens erfunden: das *Heil*, welches privates, persönliches, individuelles Seelenheil ist. Dieses bleibt aber zugleich an eine allgemeine – vorerst göttliche – Ordnung und Autorität gebunden.

Das Pastorat legt damit das Fundament für die moderne *Rationalität* des Regierens. Es begründet im Kern die Techniken der modernen *Staatsraison* des 17. und 18. Jahrhunderts. Diese Rationalität meint aber im Gegensatz zu den Strategien, die etwa Machiavelli dem *Fürst* noch im 16. Jahrhundert – ob nun ernsthaft oder als Satire – nahe legt (vgl. [1532] 2009), eben keine Vernunft eines barmherzigen oder grausamen Herrschers. Sie meint vielmehr eine selbstreferenzielle politische Vernunft, die sich allein in der Effizienz der eingesetzten Mittel begründet. Sie meint die Rationalität spezifischer Techniken: erstens Techniken des wohlausgewogenen, konkreten, präzise mess- und vergleichbaren Wissens um die *Stärken und Schwächen* des Staates bzw. der jeweils anderen Staaten – letztlich also Techniken einer Sozialwissenschaft im Sinne einer »politische[n] Arithmetik: Statistik nämlich« (Foucault [1984j] 2005: 1005); zweitens eine umsichtige diplomatisch-militärische Technologie im *Wettstreit* mit den Nachländern; und drittens eben das, was quasi das Erbe des Pastorats darstellt: Techniken, die sicher stellen, dass das *Individuum* für den Staat – zur Steigerung seiner Stärken und zur Verminderung seiner Schwächen – zu einem nützlichen Element wird; sprich Techniken, welche den Einzelnen in die Gesellschaft zu integrieren helfen. Diese dritte, letzte Art der Regierungstechniken nennt Foucault dem damaligen Sprachgebrauch entsprechend ›*Polizey*‹. Diese Polizey soll »Bescheidenheit, Nächstenliebe, Treue, Eifrigkeit, freundschaftlichen Beistand und Ehrlichkeit« unter den Menschen erwirken (ders. [1981] 2005: 189). Es gab eine ›Moralpolizey‹, eine ›Kultur- und Bildungspolizey‹, eine ›medizinische Polizey‹, eine ›Armenpolizey‹, eine ›Bevölkerungspolizey‹ und eine ›Polizey der Sittlichkeit‹. Sie kümmert sich um die Alten, Kranken und Armen. Sie kontrolliert den Austausch von Waren und die Märkte. Sie schützt das Privateigentum u.a. an Grund und Boden und regelt Erbschaftsangelegenheiten. Letztlich kümmert sie sich um die Geburtenraten und die Erziehung. Sie solle – wie Foucault einer

Regierungsanleitung von Louis Turquet de Mayenne vom Beginn des 17. Jahrhunderts entnimmt – die Kinder von früh an beobachten und mit ihren Fähigkeiten und Tätigkeiten in ein Register eintragen. Mit dem modernen ›Polizei-Staat‹ rückt somit das *Individuum* in den Fokus des Regierens – und zwar im Sinne eines »lebendigen, arbeitenden, wirtschaftenden Wesen[s]« (ders. [1984j] 2005: 1010). Kurz gesagt – so Foucault –, ist das Objekt dieser Regierungskunst das *Leben*. Sie bestimmt, was das Notwendige, das Nützliche und das Überflüssige dieses Lebens ist: »Dass die Menschen überleben, dass sie leben und dass sie noch etwas mehr tun, als nur zu überleben – dafür hat die Polizei zu sorgen« (ebd.: 1011). Das heißt aber auch: »manchmal muss der Einzelne für den Staat leben, arbeiten, produzieren, konsumieren, und manchmal muss er für ihn sterben« (ebd.: 1006). Die moderne Macht verschafft jedem Individuum also ein »kleines Mehr an Leben [...]; und dadurch dem Staat ein wenig mehr Kraft« (ders. [1981] 2005: 191). In der Nachfolge des christlichen Pastorats übernimmt die politische Vernunft die Sorge für das natürliche Leben der Individuen oder umgekehrt für die *Individuen als Lebewesen* und integriert diese in ihre Strategien. Diese Machtausübung ist eine auf das lebendige Individuum fokussierende Bevölkerungspolitik: Sie ist in diesem Sinne *Biopolitik.* Insofern das Leben des Individuums dabei auf die Stärkung einer politischen Strategie bezogen bleibt, ist diese Biopolitik als ein ›double-bind‹ zu beschreiben, d.h. als eine »komplexe Verbindung zwischen Techniken der Individualisierung und totalisierenden Verfahren« innerhalb ein und derselben politischen Rationalität (Foucault [1982] 2005: 277). Diese dem christlichen Pastorat entspringende, totalitäre Biopolitik sei »eine *Matrix der Individualisierung*« (ebd.: 278; Herv. von SMG).

Drittens – und das ist das hier zentrale – gelingt es Foucault im Begriff der Regierung, der Kunst des Regierens, in sehr pointierter Form die *Verschränkung von Selbst- und Herrschaftstechniken*, von *Freiheit und Zwang* zu formulieren. Der Begriff erlaubt es, die *Freiheit*, das freie Spiel der handelnden Subjekte als etwas zu denken, was zur *Ressource* der Macht, zum Angriffspunkt der Herrschaft werden kann. Regieren meint in dieser Perspektive nämlich »für die einen eine Weise […], das Feld möglichen Handelns der anderen zu strukturieren« (ders. [1982] 1994: 257). Die Praktiken der Unterwerfung sind im Begriff der Gouvernementalität nun tatsächlich und in einem umfassenden Sinne zugleich als Praktiken der Freiheit gefasst. Foucault verdeutlicht dies, 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 lenken‹, also Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit von Verhalten zu nehmen. [...] Wenn man Machtausübung als ein auf Handeln gerichtetes Handeln definiert, wenn man sie als ›Regierung‹ von Menschen durch andere Menschen im weitesten Sinne des Wortes beschreibt, dann schließt man darin ein wichtiges Element ein, nämlich das der Freiheit. Macht kann nur über ›freie Subjekte‹ ausgeübt werden, insofern sie ›frei‹ sind.« (Foucault [1982] 2005: 286f.)

Regieren meint also das *Führen der Führungen*, d.h. die *Schaffung von Wahrscheinlichkeiten* in einer Umgebung möglichen Verhaltens, in dem freie, handlungsmächtige Subjekte operieren, die »durchgängig und bis zum Ende als handelnde[] Subjekt[e] anerkannt werden« (ebd.: 285). Als Regierung kann die Menge von Handlungen bezeichnet werden, die den Spielraum anderer Handlungen strukturiert. Regieren heißt, das Feld,

das Reservoir der sich den Regierten bietenden Handlungsmöglichkeiten so zu gestalten, dass darin bestimmte Handlungenweisen evident erscheinen, dass sich darin bestimmte Verhaltensformen offenbaren, die als begründete, verständliche, wirksame und realistische Handlungen von den Regierten frei gewählt werden können – Handlungen also, für die sich die Regierten zwanglos und willentlich entscheiden und die sie entsprechenden deren immanenter Rationalität ausführen. Regierungshandeln ebnet Führungen im Feld möglichen Handelns – vergleichbar einer Furche oder einem Trampelpfad. Regieren greift also nicht unmittelbar auf den Körper, die Wahrnehmungen, Erfahrungen, Kognitionen und Wünsche der Subjekte zu und instruiert deren Verhalten. Regieren gestaltet lediglich die Umgebung, innerhalb derer die Körper sich bewegen, den Grund auf dem diese Wahrnehmungen, Kognitionen, Wünsche und Handlungen statt haben. Die Kunst des Regierens besteht darin, die *Umwelt* frei handelnder, selbstorganisierter Subjekte zu strukturieren. Nur im Grenzfall werden von der Macht Handlungen direkt erzwungen oder verhindert.
Damit weist der Begriff der Gouvernementalität in Bezug auf die Frage der Subjektivierung nochmals darauf hin, dass Unterwerfungspraktiken und Freiheitspraktiken gerade nicht zwei substanziell voneinander geschiedene Praxisformen sind. Gouvernementalität beschreibt vielmehr die »Berührungsfläche, an der sich die Weise, die Individuen zu lenken, und die Weise, wie sie sich selbst verhalten, verbinden« (ders. zit. n. Gros 2004: 641). Subjektivität ist weder allein das Produkt eines Zwangsprozesses, noch der Selbstentwurf oder die Selbstverwirklichung eines ursprünglichen und autonomen Subjekts. Das »Individuum-Subjekt« entsteht aller erst und nur »an der Schnittstelle von Herrschaftstechnik und Selbsttechnik« (Gros 2004: 641). Subjektivierung findet innerhalb eines strategischen Feldes statt, in das verschiedene Führungen eingelassen sind, das damit aber gleichzeitig und notwendig Freiheit einschließt. Die ›Freiheit des Subjekts‹ hat einen systematischen Platz innerhalb der Machtverhältnisse. Der Begriff des Regierens verweist somit auf die Verbindungen zwischen abstrakten politischen Rationalitäten und den empirischen Mikrotechniken des Alltags der freien Individuen. Er verweist, auf das »Kontinuum von Selbst- und Fremdregulierungen, das von der politischen Regierung des Staates bis zu Formen von Selbstregierung reicht« (Lemke 2000: 31). Foucault illustriert diese Verbindung von Selbsttechniken und den Technik zur Führung anderer mit dem knappen Hinweis:

> »Wenn man beispielsweise die Erziehungseinrichtungen nimmt, so stellt man fest, dass man die anderen anleitet und ihnen beibringt, sich selbst zu regieren.« (Foucault [1983] 2005: 495)

Neoliberale Programmatik der Freiheit

Der systematische Platz, der in der Perspektive der Gouvernementalität der *Freiheit* eingeräumt wird, macht sie besonders fruchtbar für die Untersuchung *liberaler* und *neoliberaler* Regulations- und Steuerungsmodi. Tatsächlich schreibt Foucault weite Teile seiner *Geschichte der Gouvernementalität* als eine detaillierte Analyse des wirtschaftsliberalen und neoliberalen Denkens (vgl. [1978/79] 2004). Der Liberalismus stellt sich für Foucault dabei weniger als eine ökonomische Theorie dar, denn »als eine Praxis, das heißt als eine auf Ziele hin orientierte und sich durch kontinuierliche Reflexion regulierende ›Weise des Tuns‹«, als eine spezifische Form der »Rationalisierung der Regierungsausübung« (Foucault [1978/79] 2004: 436). Das höchste Ziel dieses Denkens und Tuns sei – so einer seiner prominenten Vertreter, Milton Friedman – die »Freiheit

des Individuums« ([1962] 2002: 35). Die »fundamentale Bedrohung« dieser Freiheit sei »die Macht, Zwang ausüben zu können« und die Marktfunktion wiederum die Eliminierung der »Quelle der Macht, Zwänge auszuüben«, indem sie nämlich »die Organisation der wirtschaftlichen Aktivitäten der Kontrolle der politischen Instanzen entzieht« (ebd.: 38f.). Mit dem Liberalismus verändert sich aber nicht nur das Verhältnis des Subjekts zur Macht, sondern auch das Verhältnis des Subjekts zu sich selbst. Thomas Lemke schreibt, dass an die Stelle einer externen Opposition von Macht und freier Subjektivität ein inneres Band tritt. Das Prinzip der wirtschaftsliberalen Regierung garantiere die ›Freiheit‹ der Regierten, und der rationale Gebrauch dieser Freiheit sei umgekehrt die Bedingung dieser Regierung (Lemke 1997: 173).

> »Der Liberalismus […] beschränkt sich nicht darauf, diese oder jene Freiheit zu respektieren, sondern er ›konsumiert‹ Freiheit. Freiheit ist […] für eine ›ökonomische‹ Regierung […] das Medium und Instrument des Regierungshandelns.« (Lemke 1997: 185)

Das freie, individuierte Subjekt ist also die Existenzbedingung der Regierungskunst des Liberalismus. Die wirtschaftsliberale Gouvernementalität ist spiegelbildlich 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 die diese Regierung zugleich zu regulieren versucht. Das liberale Regierungsdenken ist so vor das Problem 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 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. Die den Individuen zugestandene *Autonomie* ist laut Lemke somit keine natürliche, die sich selbst regelt und stabilisiert, sondern eine *künstliche*, die immer wieder bedroht ist und von Regulierungsverfahren gestützt werden muss, um in ihrer Autonomie spielen zu können (ebd.: 187).
Die liberale Regierungskunst kann dabei aber weder auf die gegebene Macht eines Souveräns zurückgreifen, noch sich normierender Disziplinen bedienen. Die liberale Regierung ist vielmehr angewiesen auf Techniken, die dafür Sorge tragen, dass die Individuen sich als autonome, handlungsmächtige, interessierte, kreative, ihrerseits souveräne, verantwortliche Subjekte konstituieren und erkennen. Die Techniken müssen dabei dafür Sorge tragen, dass die erzeugte Autonomie eine bestimmte Form annimmt, um sich nicht selbst zu gefährden. In diesem Sinne wird Autonomie als eine spezifische Rationalität des individuellen Sich-Verhaltens, als eine Verhaltensdisposition, als eine bestimmte Haltung, als spezifische Form der Selbststeuerung und des Lebensvollzuges definiert und den Individuen als Identifikationsangebot unterbreitet. Die liberale Regierung bedient sich hierfür *Technologien des Selbst*. Thomas Osborn formuliert:

> »Weit davon entfernt, den Begriff der Regierung zu verabschieden oder eine einfache Systematik ›negativer Freiheit‹ zu entwickeln, enthielt der frühe Liberalismus tatsächlich ein neues und konstruktives Modell des Regierens, das die Freiheit selbst zu einer Regierungstugend machte.« (Osborne 2004: 35)

Vor diesem Hintergrund versuchen die *Studies of Governmentality* nun keine Theorie oder Geschichte des Liberalismus zu entwickeln. Vielmehr stellen sie die Frage, »in

welcher Hinsicht bestimmte Programme in ihren Zielen als liberal gelten können: es ging also um ihre ›Programmatizität‹« (ebd.). Die in dieser Perspektive betriebenen Forschungen bemühen sich darum, das Ausmaß zu bestimmen, in dem die Freiheit als ein den Zielen des Führens zugängliches Vermögen betrachtet wird und wie aus der Freiheit als abstraktes Ziel des Regierens eine praktische Ressource werden kann. Damit lösen diese Untersuchungen nicht selten Unbehagen und Unsicherheit über Dinge aus, die auf den ersten Blick ganz harmlos und selbstverständlich erscheinen – nämlich dadurch, dass »etwas, das zunächst der Freiheit dienlich scheint, kritisiert und problematisiert wird und auf diese Weise zweideutig, wenn nicht unmöglich« wird (ebd.: 39).

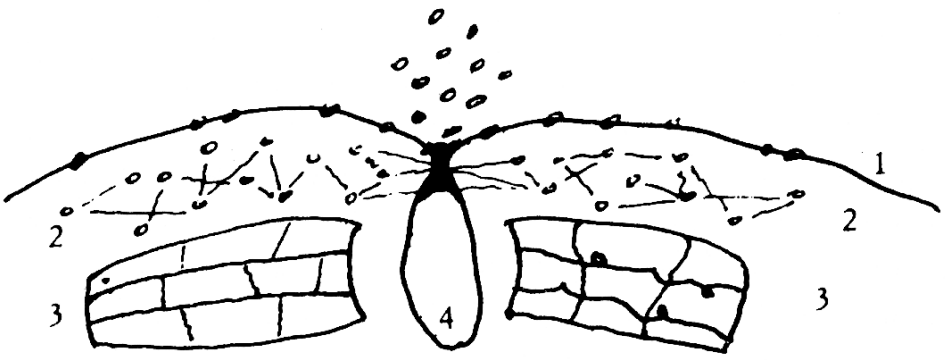
Mit anderen Worten und zusammengefasst kann man nun sagen, dass die *Studies of Governmentality* der Frage nachgehen, wann, an welchen Punkten, mit welchen Verfahren und in welchen Formen die Techniken des Macht-Wissens – in der oben gewählten Formulierung: die Linien des Wissens und der Macht – diejenigen des Selbst, die *Selbsttechniken*, vereinnahmen, in sich verwickeln, letztere von ersteren gebunden und in diese (re-)integriert werden – und zwar so, dass sie tendenziell in eins fallen, eine gemeinsame schnörkellose Linie beschreiben, ununterscheidbar werden. Damit nehmen die *Studies of Governmentality* eine Perspektive ein, die Foucault präzise vorgezeichnet hat, wenn er fordert:

> »Man muss die Wechselwirkung zwischen diesen beiden Technikformen – Herrschaftstechniken und Selbsttechniken – untersuchen. Man muss die Punkte analysieren, an denen die Techniken der Herrschaft über Individuen sich der Prozesse bedienen, in denen das Individuum auf sich selbst einwirkt. Und umgekehrt muss man jene Punkte betrachten, in denen die Selbsttechnologien in Zwangs- oder Herrschaftsformen integriert werden. Der Kontaktpunkt, an dem die Form der Lenkung der Individuen durch andere mit der Weise ihrer Selbstführung verknüpft ist, kann nach meiner Auffassung Regierung genannt werden. In der weiten Bedeutung des Wortes ist Regierung nicht eine Weise, Menschen zu zwingen, das zu tun, was der Regierende will; vielmehr ist sie immer ein bewegliches Gleichgewicht mit Ergänzungen und Konflikten zwischen Techniken, die Zwang sicherstellen, und Prozeduren, durch die das Selbst durch sich selbst konstituiert oder modifiziert wird.« (Foucault 1993: 203f., zit. in der Übersetzung von Thomas Lemke, in: Lemke et al. 2000: 29)[33]

Sorge um sich – Künste der Existenz

Die Perspektive der *Ästhetik der Existenz* beschreibt nun im Verhältnis zu der Gouvernementalität die genau umgekehrte, die entgegen gesetzte, wenn man so möchte, eine ›widerständige‹ Perspektive. Es geht eben nicht darum, jene Techniken, die die Menschen zwingen, das zu tun, was die Regierungsrationalität von ihnen verlangt, mit den Techniken ›innerer‹, freier *Selbstregulierung* zu verschränken, sondern vielmehr umgekehrt darum, spezifische Formen der Selbstbeherrschung in eine ethische Freiheit zu überführen. Die Achse der Selbsttechniken wird hier nicht in ihrer Nähe, in ihrer Neigung, in ihrer Ununterscheidbarkeit zu den Achsen des Macht-Wissens beschrieben, sondern in ihren Versuchen, sich von eben diesen zu lösen, sich von diesen abzuwenden, diese zu subvertieren. Es wird den Praktiken nachgespürt, in denen die Linie des Selbst – trotz des nach wie vor unterstellten Immanenzverhältnisses – sich dennoch gegenüber den Linien der Macht und des Wissens als *irreduzibel* erweist. Diese Umwendung

bedeutet vornehmlich den Versuch, *sich von sich selber zu lösen*, insofern das Selbst weiterhin als Konsequenz des Macht-Wissens gedacht ist. Anders formuliert: Die Perspektive der Ästhetik der Existenz sensibilisiert für die Bewegungen, in denen sich nicht die Herrschaftstechniken der Selbsttechniken bedienen, sondern genau umgekehrt, die Selbsttechniken die Herrschaftstechniken benützen, indem sie diese auf sich selbst zurückwenden; indem das Selbst die Macht, dessen Effekt es ist, auf sich selbst anwendet, umbiegt, verkehrt und einen Hohlraum, eine ›Zone der Subjektivierung‹ für die Entstehung anders-möglicher Existenzweisen bildet – etwa so wie man beim Ausziehen eines Handschuhs einen Finger umstülpt oder wie sich im Rahmen der Embryonalentwicklung eine erste Innen-Außen-Unterscheidung durch Einstülpung des Urkeims, durch die sogenannte Gastrulation, herausbildet. Diese Selbst-Anwendung ist aber nicht zu verstehen als die einfache Figur einer vorprogrammierten Applikation. Vielmehr ist sie ein Akt, der »im Vollzug der Anwendung das Angewendete ebenso wie das, worauf die Anwendung zielt, verschiebt, verändert und insofern unabsehbar beweglich hält« (Pazzini et al. 2010: 10) – nämlich jenes ethische Subjekt, jenes Subjekt der Ent-Subjektivierung. Dieses Subjekt ist ein unabsehbares *Anders-Werden*.
Dieses so entstehende Subjekt ist bei Foucault – in der Lesart von Deleuze – als »*ein Bezug der Kraft auf sich, eine Kraft, sich selbst zu affizieren, ein Sich-durch-sich-Affizieren*« gedacht (Deleuze [1986] 1987: 140). In den antiken Selbstpraktiken entdeckt Foucault ein Subjekt als *reflexiv* gewordene, umgebogene, gekrümmte Kraft, ohne dass diese dabei aufhörte, Kraft, Strategie, also Macht, zu sein. Subjektivierung vollziehe sich hier als Umkehr, als Konversion. In Deleuze' Worten: als *Faltung* (ebd.: 146); eine Faltung, die eine *immanente Differenz* entstehen lässt.[34]



1 *Linie des Außen* 2 *Strategische Zone* 3 *Schichten*
4 *Falte (Zone der Subjektivierung)*

Abb. 1.: Foucaults Diagramm (Deleuze [1986] 1987: 169)

Die Künste der Existenz bieten für diese Bewegung kulturell definierte Verhaltensregeln, Verfahrensweisen, Übungen und Techniken der moralischen Selbstgestaltung. Sie ermöglichen dem Selbst, sich ein *ethos* und ein ästhetisches Dasein zu geben, sich zu bilden. Dabei sind die antiken Selbsttechnologien, von denen Foucault sich inspirieren lässt, streng genommen keine des Selbst, sondern Techniken des Lebens, *téchnê tôu*

bíou. Leben ist hier nicht im Sinne einer ursprünglichen Natur verstanden – als das, was die Griechen *zoé* nannten –, sondern als ein persönliches, ein qualifiziertes Leben, als eine Lebensweise – eben als *bíos* (vgl. auch Agamben [1995] 2002: 11). Bei den antiken Selbsttechniken geht es um Problematisierungen des Umgangs in Bezug auf Gesundheit, Ernährung, die Ehe, den Gebrauch der sexuellen Lüste, die Führung des Haushalts, die Teilhabe am öffentlichen Leben der *polis* und insbesondere um Problematisierungen in Bezug auf das prekäre, da zugleich erotische wie pädagogische Verhältnis, welches die Griechen zu den ›Knaben‹ unterhielten – jenes Verhältnis also, das der Pädagogik den Namen gegeben hat. Die Künste der Existenz betreffen letztlich die Gestaltung des persönlichen, eigenen, alltäglich vollzogenen Lebens im Verhältnis zu den anderen. Es geht um die Frage, *wie* man lebt, um Formen der Lebens*führung*, um Lebens*formen* – und zwar als Material und Effekt einer *ästhetischen* Operation. In diesem Sinne ist die Ästhetik der Existenz eine Lebens*kunst*. In den Worten Foucaults:

> »Die Vorstellung des *bios* als Stoff eines Kunstwerks erscheint mir sehr faszinierend. Und ebenso die Vorstellung, daß die Ethik der Existenz eine sehr starke Struktur geben kann, ohne sich auf ein Rechtswesen, ein Autoritätssystem oder eine Disziplinstruktur beziehen zu müssen.« (Foucault [1982a] 1994: 272; vgl. ders. [1983] 2005): 471)

Denn diese ästhetischen Operationen sind nicht allgemein verbindlich.[35] Sie sind nicht zwingend, sondern *optional*. Die Lebenskunst hat auch keine klare, vorgegebene, noch nicht einmal – das ist entscheidend – eine subjektive Intention, einen bestimmbaren Zweck oder ein vorab gestecktes *Ziel*. Sie ist nicht absichtsvoll oder normativ, sondern *optativ*: Möglichkeiten eröffnend. Sie hofft weder auf die Wiedererlangung einer verlorenen Natur, noch auf die Etablierung einer stabilen Ich-Identität. Sie ist alles andere als Selbstverwirklichung. Sie ist auch nicht auf eine einmalige, cartesianische *Selbsterkenntnis* gerichtet, ebenso wenig auf eine kontinuierliche Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten oder eine beständige Optimierung und Effizienzsteigerung. Ihr einziges Ziel ist die unvorhersehbare Veränderung, eine ungerichtete Transformation, eine Mutation des Selbst. An die Stelle von Transzendentalismus und Transzendenz setzt sie somit das Prinzip der *Transgression*. Diese Ästhetische Operation ist eine Übung des Selbst mit sich selbst – ein *Experiment*. Sie entgeht jedem Programm. Sie wendet sich gegen das, was gegeben ist; gegen das, was die Linien von Macht und Wissen bereit halten. Sie ist eine Überschreitung derjenigen Subjektivität, die jene Linien präfigurieren. Lebenskunst ist *Selbstüberschreitung*. Dies kann Zuwachs und Erweiterung meinen, aber vielmehr noch Mäßigung, Selbstbeschränkung, Zurückhaltung und Passivität; sogar Verfall, Entzug, Selbstverlust oder gar Tod; ebenso Verausgabung, Verschwendung, Hingabe. Selbstüberschreitung meint eine ständige Befragung seiner selbst. Die Ästhetik der Existenz fragt: Was ist das, was ich gerade mache, was ich gerade denke, womit ich gerade beschäftigt bin, was mich zu dem macht, was ich gerade bin und sein werde? Sie ist damit eine Befragung der Bedingungen des eigenen Seins, ein Abtasten der eigenen Grenzen, welches die Möglichkeit enthält, diese zu verschieben oder besser: zu verbiegen. Die Ästhetik der Existenz ist damit ein *Sich-um-sich-Kümmern*, ein *Sich-selbst-Aufmerksamkeit-Zuwenden* – das, was die Griechen *epimeleia heautou*, die *Sorge um sich* nannten. Die Sorge um sich impliziert ein *Anders-Denken*, *-Tun* und *-Werden* (Foucault [1984] 2005: 702f.; ders. [1980b] 2005: 136; ders. [1981/82] 2004: 16).

Diese Lebenskunst ist dabei aber weder beliebig, noch ist sie reiner Hedonismus, fröhlicher Subjektivismus oder gar Dandyismus. Die antike Sorge um sich bedient sich

klar definierter Regeln und spezifischer Techniken. Diese sind nicht zuletzt – aber durchaus nicht ausschließlich – Schreibtechniken und persönliche Aufzeichnungen. Diese Aufschreibetechniken umfassen etwa das Führen eines Tagebuchs, das Gespräch oder die schriftliche Korrespondenz beispielsweise mit dem Freund oder dem Lehrer, schriftlich vollzogene Reflexionen und später auch Aufzeichnungen über die eigene alltägliche Lebensführung. Diese Techniken können als ein *Über sich selbst Schreiben* bezeichnet werden. Foucault weist u.a. auf die antike Technik der *hypomnemata* hin, auf die damals recht gebräuchliche Form eines persönlichen Notizbuches. Dazu bemerkt er:

> »Man notierte dort Zitate, Auszüge aus Büchern, Exempel und Taten, die man selbst erlebt oder von denen man gelesen hatte, Reflexionen oder Gedankengänge, von denen man gehört oder die einem in den Sinn gekommen waren. Sie bildeten gleichsam ein materielles Gedächtnis des Gelesenen, Gehörten und Gedachten.« (Foucault [1983a] 2005: 507)

Die Ästhetik der Existenz ist aber nicht nur im Vollzug der gegebenen Techniken genau spezifiziert, sondern ist auch als Grundhaltung eine »fakultative Regel« (Deleuze [1986] 1987: 141). So wie die Herrschaftstechniken Selbsttechniken freier Subjekte implizieren, impliziert umgekehrt die Ästhetik der Existenzweisen Machttechniken. Das Subjekt dieser Selbsttechniken kann seinem Leben nur dann Stil geben und einen Zugang zur Wahrheit erlangen, wenn es ein Machtverhältnis zu sich selbst errichtet. Genau dies will die Formulierung *eines Bezuges der Kraft auf sich* besagen. Genau dies lässt Subjektivierung als *Faltung* denkbar werden. Der Gebrauch der Freiheit nötigt zur Mäßigung und Zurückhaltung. Die Haltung der Mäßigung, die *enkráteia*, die Beziehung zu sich als Beherrschung ist für die Griechen nicht zuletzt »eine Macht, die man in der Macht über die andere über sich selber ausübt« (Foucault [1984] 1986: 106). Weit davon entfernt ursprüngliche Innerlichkeit, Individualität oder die Unabhängigkeit eines freien, interessierten Willens zu sein, leitet sich die Freiheit der ästhetischen Wahl in Bezug auf das eigene Lebens also immer aus dem Verhältnis zum Anderen, von woanders her. Das Selbst findet in dem Anderen aber nicht sein reziprokes Gegenüber, sein *alter ego*, und damit die Grenze seiner Freiheit, sondern in der Relation zu diesem seine eigene Konstitutionsbedingung. Das Subjekt *ist* immer nur im Bezug zum Anderen; und es ist darin nur frei, insofern es immer schon *sub-jectum*: ein diesem Anderen Unterworfenes ist. Durch den anderen ist es sich selbst entrissen.[36]

Diese sich selbst affizierende Kraftlinie, diese »Dimension der Subjektivität, die sich von der Macht und vom Wissen herleitet, aber nicht von dort abhängig ist« (Deleuze [1986] 1987: 142), steht aber stets in der Gefahr, von eben diesen wieder erfasst zu werden. Sie muss stets dagegen angehen, dagegen an arbeiten, sich winden, damit sie nicht in die Systeme reintegriert wird, von denen sie sich abgezweigt hatte. Die ethische Selbstbeherrschung ist stets bedroht, von der Macht etwa zum Zwecke einer zielgerichteten Entwicklung, der unerschöpflichen Steigerung, der unabschließbaren Optimierung oder des fortwährenden Wachstums vereinnahmt zu werden. Die Falte sei dann gleichsam entfaltet, sagt Deleuze (ebd.: 144). Bezogen auf die antiken Selbsttechniken schreibt wiederum Foucault:

> »Diese ›Existenzkünste‹, diese ›Selbsttechniken‹ haben [...] einiges von ihrem Gewicht und von ihrer Autonomie verloren, als sie mit dem Christentum in die Ausübung einer Pastoralmacht integriert wurden und später in erzieherische, medizinische oder psychologische Praktiken.« (Foucault [1984] 1986: 18; vgl. ders. [1983b] 2005: 666)

Individualisierungstechniken und Selbsttechniken – Das genaue Gegenteil

Zusammengefasst lässt sich nun sagen: Die Künste der Existenz sind Übungen, sie sind eine Askese, eben Selbsttechniken, die anders als die Regierungstechniken, den Herrschaftstechniken nicht zugeneigt sind, sondern diesen im Gegenteil feindlich gegenüberstehen und sich genau darin diesen entziehen. Vielleicht muss man nicht so weit gehen wie Philipp Sarasin, wenn dieser sagt, dass die »›Technologien der Individuen‹ aus *Überwachen und Strafen* [...] nichts mit der ›Sorge um sich‹ zu tun« haben (Sarasin 2007: 475). Denn sicherlich sind beides Technologien des Selbst, die eine Beziehung des Selbst zu sich selbst begründen. Ohne Disziplinierung gibt es kein Subjekt. Entsprechend sind die Übergänge, Verbindungen, Umcodierungen und gegenseitigen Eroberungen – in einem Wort: die *Ambivalenzen* – dieser verschiedenen Selbsttechniken vielfältig. Christoph Menke sagt, dass das disziplinäre und das ästhetisch-existenzielle Subjekt eine »Kippfigur [bilden], die zwei Gesichter eines Januskopfes« (Menke 2003: 285). Vielleicht mehr noch: Es handelt sich nicht nur in beiden Fällen um Technologien des Selbst, sondern zudem um solche, die sich allein in ihrer Beziehung zueinander wechselseitig definieren. Für eine Analyse bietet sich somit auch ein einheitliches Schema an. Foucault formuliert für die Hörerinnen und Hörer seiner Vorlesung:

> »[...] so scheint mir, dass das Nachdenken über den Begriff der Gouvernementalität theoretisch und praktisch nicht um ein Subjekt herumkommt, das sich durch eine Beziehung zu sich selbst definiert. [...] Und das heißt ganz einfach, daß im Rahmen des Analysetyps, den ich Ihnen seit geraumer Zeit hier darzulegen versuche, Machtverhältnisse / Gouvernementalität / Regierung-seiner-selbst-und-der-anderen / Beziehung-seiner-selbst-zu-sich, daß all das eine Kette, ein Raster, bildet und daß die Frage der Politik und die Frage der Ethik um diese Begriffe herum anzusiedeln sind.« (Foucault [1981/82] 2004: 314)

Letztlich muss man aber Sarasin darin zustimmen, wenn er sagt, dass die antiken Selbsttechniken im Vergleich zu den modernen Individualisierungstechniken »deren genaues Gegenteil« darstellen (Sarasin 2007: 475). Denn tatsächlich sind erstere das *Andere* der letzteren. Sie sind deren Subversion. Oder besser: Sie sind der Versuch, diesem Anderen eine Form zu geben, welche sie den letzteren in der Umwendung, in der Einfaltung abringen. Sie sind mehr oder minder erfolgreiche Fluchtversuche. Und in diesem Sinne behaupten sich die ethischen Selbsttechniken gerade – und tatsächlich auch einzig und allein – durch ihren Gegensatz, in ihrer Weigerung und Abweisung gegenüber den Individualisierungstechniken.
Sie sind von daher der Raum, in den eine Kritik der Macht eintreten kann. Sarasin betont denn auch, dass Foucault unmissverständlich schreibe, es sei

> »›eine dringende, grundlegende und politisch unabdingbare Aufgabe, eine Ethik des Selbst zu begründen, wenn es denn wahr ist, dass es keinen anderen, ersten und letzten Punkt des Widerstandes gegen die politische Macht gibt als die Beziehung seiner zu sich selbst‹« (Sarasin 2007: 475; vgl. Foucault [1981/82] 2004: 313).[37]

Technologien des Selbst und Pädagogik

Die erziehungswissenschaftliche Rezeption hat über die weiter oben beschriebenen, frühen Bezugnahmen auf Foucaults Arbeiten zur Fabrikation des Disziplinarindividuums hinaus durchaus die Herausforderungen erkannt und angenommen, die in

Foucaults *Subjektkritik* liegen. Jenseits einer Klage in Richtung der eigenen Disziplin, einer Institutionenkritik oder einer ›Genealogie der Schuldisziplin‹, mit dem Ziel deren Reformierung oder der Befreiung des Individuums von eben dieser, hat sich die Erziehungswissenschaft – nicht zuletzt die Bildungstheorie – sowohl des Begriffs der *Subjektivierung* als auch der *gouvernementalen* wiewohl der *ästhetischen Selbsttechniken* angenommen. Darin sind *vier* unterschiedliche, tatsächlich sich überschneidende und vielfältige Nähen zueinander unterhaltende Rezeptionslinien auszumachen (vgl. Balzer 2004).

Erstens werden Foucaults Arbeiten dort, wo Bildung in moderner, aufgeklärt-humanistischer Tradition als Selbstbildung gedacht wird, d.h. als Selbsterschaffung, Selbsterhaltung und Selbstwerdung des Subjekts, welches sich im Bildungsprozess selbst hervorbringt und begründet, als eine Provokation wahrgenommen; eine Provokation, die das ›Projekt Bildung‹ gefährden, gar zerschlagen würden, namentlich die Hoffnung auf autonome Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit, die auf die souveräne Beherrschung der Welt und der eigenen Biografie ziele (Brinkmann 1999: 311; vgl. Schütz 1992). Entsprechend wird der Versuch unternommen, jene Traditionen zu verteidigen bzw. zu bewahren, indem Foucaults subjektkritisches Unterfangen zwar angenommen, aber umgedeutet wird. Sei es – wie bei Hermann Forneck (1993) –, dass die Leere, die das *Verschwinden des Subjekts von Bildung* hinterlässt, mit dem Ideal einer kommunikativen Bildungsgemeinschaft aufgefüllt wird, innerhalb derer das Subjekt in Prozessen der Selbst- und Fremdbestimmung in die Lage versetzt wird, seine eigene, intersubjektiv vermittelte Bildungsgeschichte zu rekonstruieren (ders. 1992: 263). Sei es, dass Foucault eine ›heimliche Anthropologie‹ unterstellt wird, die mit der antihumanistischen Gegenanthropologie nicht das Ende der Anthropologie einläute, sondern diese in einem »vibrierenden Selbstexperiment ohne die Sicherungskonstruktionen von Identität und Idealität praktiziert«, die also auf das *Verblassen des Subjekts* »mit der Frage nach sich selbst antwortet und sich damit in eine Tradition stellt, der man den Namen Humanismus gab« (Brinkmann 1999: 312).

Gerade letztere von Malte Brinkmann vertretene Position befindet sich damit in der Nähe zu einer *zweiten* Lesart. Diese nimmt allerdings die Foucault'sche Subjektkritik positiv auf. Sie weist umgekehrt die für die Pädagogik konstitutive Vorstellung einer »humanistisch-psychologisch inspirierte[n] Selbstkultur«, einer authentischen und selbstidentischen Tiefe des Selbst, – so z.B. Roland Reichenbach mit spitzer Zunge – als »reichlich überflüssig« von sich (2000: 182ff.). Bildung sei vielmehr allein aufgrund der Abwesenheit dieses Tiefenselbst aller erst möglich und zugleich prinzipiell unbegründbar wie unabschließbar. In diesem Sinne ist diese Lesart darum bemüht, den Bildungsbegriff mit Hilfe Foucault'scher Konzepte neu zu fassen und in seinen Dimensionen zu reformulieren, wie es etwa Jenny Lüders vorschlägt. Dabei wird auch nach Möglichkeiten gesucht, diesen neu gefassten Bildungsbegriff für empirische Bildungsforschung anschlussfähig zu halten. Wiederum hierbei wird das mögliche *Scheitern* nicht ausgespart, sondern vielmehr »als konstitutives Moment des Bildungsgeschehens selbst betrachtet« (Lüders 2007: 16). Mit Foucault ließe sich letztlich über Bildung nur sagen, dass sie vermittels verschiedener Selbstpraktiken durch den Einbruch von ›Seinsungewissheit‹ *möglich* wird und sich als Neuentwurf der Bedingungen des eigenen Seins als *anders-möglich* andeutet. Was man mit Foucault allerdings nicht sagen könne, ist, »was Bildung ›*ist*‹« (ebd.: 142). Oder anders: Da sich die Bedingungen

des eigenen Seins in ihrer Totalität nicht erfassen ließen und man daher den eigenen Grenzen nicht entkommen könne, ginge es bestenfalls um die »historisch-praktische Erprobung« dieser Grenzen als eine strategische Annäherung, als ein *probehalber* ›Anders-Denken‹, welches die eigenen Grenzen als kontingent ›erfahrbar‹ macht (ebd.: 112f.; vgl. Foucault [1984] 2005: 703). Bildung ließe sich in diesem Sinne allenfalls als eine *experimentelle Praxis* bestimmen, als der Versuch eben einer solchen ›Erfahrung‹. Hintergrund dieser bildungstheoretischen Überlegungen bildet dabei insbesondere jene von Foucault beschriebene dritte Achse der Subjektivierung, sprich die Technologien des Selbst oder genauer: die *Ästhetik der Existenz* – namentlich im Sinne einer Selbstdistanzierung und -transformation, im Sinne einer »Selbst(um)formung«, wie Hans-Christoph Koller sagt (2001: 44ff; vgl. auch Weiß 2005; dies. 2006; Rieger 1997).
Auch Thomas Coelen (1996) hat schon früh darauf hingewiesen, dass vor allen anderen Arbeiten Foucaults dessen Konzept der Technologien des Selbst für die Erziehungswissenschaft interessant sei – speziell die Untersuchungen zu den antiken Selbstregierungstechniken. Er dokumentiert dies allerdings nicht allein in bildungstheoretischer Hinsicht, sondern insbesondere auch bezüglich konkreter Überlegungen Foucaults, die sich tendenziell Fragen der Lehre, der Anforderungen an einen Lehrmeister, des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, der Rolle und Aufgabe des Schülers etc. zuwenden. Tatsächlich greift Foucault in seinen Vorlesungen Anfang der 1980er Jahre *Bildung* ausdrücklich als ein Thema auf – und zwar im Kontext des Begriffs des *Wahrsprechens*, der Veridiktion, also im Kontext der antiken *parrhesia* und deren Funktion innerhalb der Technik der *Selbstsorge* (vgl. Foucault [1982/83] 2009; ders. [1983/84] 2010; vgl. auch ders. [1983] 1996). Letztlich begründet Foucault im Zusammenhang eines Gast-Seminars an der University of Vermont und seiner beiden dort verhandelten Texte – namentlich *Technologien des Selbst* und *Die politischen Technologien der Individuen* (vgl. ders. [1984i] 2005; [1984j] 2005) –, den Grund seines Besuchs vielleicht nicht zufällig mit den Worten:

> »Ich bin kein Schriftsteller, kein Philosoph und kein Großintellektueller: Ich bin Lehrer [...]. Ich will kein Prophet sein und sagen: ›Setzt Euch, ich habe euch etwas Wichtiges mitzuteilen.‹ Ich bin gekommen, damit wir über unsere gemeinsame Arbeit sprechen können.« (Foucault [1984h] 2005: 959)

Drittens stellt eine weitere erziehungswissenschaftliche Rezeptionslinie mit Foucault den Bildungsbegriff in Gänze zur Disposition oder versucht zumindest – und zwar von Anbeginn – *Bildung als Dispositiv* genealogisch zu dechiffrieren. Laut dieser etwa von Norbert Ricken (2008) und Jan Masschelein (vgl. Masschelein/Ricken 2003) vertretenen Lesart ist das neu-humanistische Bildungsideal im Sinne einer *Selbst-Bildung* als *Selbstvervollkommnung* der Individuen blind gegenüber deren gleichzeitiger machtförmiger Ingebrauchnahme. Letztere ist stets mit erster verkoppelt gewesen. Mehr noch: Der Zusammenhang zwischen der höchsten und proportionierlichsten Formung der Kräfte zu einem Ganzen und ihrer gleichzeitigen Nutzbarmachung ist in der Idee der ›Bildung‹ selbst angelegt und tief in sie eingeschrieben. Der »Mensch, der [...] nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will«; der Gebildete, der »so viel Welt, als möglich zu ergreifen« sucht (Humboldt [1793] 1980: 235), wird zum Zentrum einer unabschließbaren Steigerungs- und Optimierungslogik. Selbst noch die Abwendung von einer *Erziehung zur Brauchbarkeit* und das Ideal der Zweckfreiheit – das zweifelsohne eine relative Autonomie des Pädagogischen gegenüber

den qualifikatorischen Erfordernissen und gesellschaftlichen Zwängen ermöglicht hatte – haben die allgemeine Menschenbildung zugleich gerade wegen dieser Ungebundenheit der Zwecke für jegliche Zwecke disponibel und brauchbar gemacht. Bildung im Sinne einer Bildung frei verfügbarer Überschüsse an Handlungsmöglichkeiten und damit im Sinne einer Offenheit für die Ausführung unterschiedlicher, nicht antizipierbarer gesellschaftlicher Funktionen, macht diese anschlussfähig an eine liberale Wachstumsökonomie. Die neu-humanistische Bildung hat somit quasi eine *Brauchbarkeit zweiter Ordnung* begründet (Bellmann 2001: 244). Denn im Mittelpunkt steht hier, ursprünglich gesetzt bleibt hier ein an sich wachsendes, sich unablässig erweiterndes, intentional-bezweckendes, in diesem Sinne teleologisches, auf ein – gerade aufgrund dessen Absichtslosigkeit im Einzelnen flexibel bestimm- und vereinbares – *Ziel* hinstrebendes und sich darin selbst setzendes Subjekt. Das vermeintlich kritische Unternehmen eines bildenden Sich-Selbst-Schaffens als Befreiung und Emanzipation müsse sich deshalb seiner Machteffekte bewusst werden, die den eigenen Anspruch von vornherein unterlaufen.

Insbesondere der Begriff der *Selbstbestimmung* ist dieser bildungstheoretischen Perspektive suspekt geworden. Bei der in der erzieherischen Praxis wie Theorie nach wie vor ungebrochenen und emphatisch vorgetragenen Privilegierung des Selbst handele es sich – so bemerkt Käte Meyer-Drawe – um eine »Seelenspionage«, d.h.

> »um Technologien der Selbstunterwerfung, die historisch unter dem Stichwort ›Selbstbestimmung‹ [...] gleichsam unantastbar wurden. [...] Das nicht problematisierte pastorale Machtverhältnis stattet das pädagogische Primat der Selbstbestimmung mit einem Humanismusvorschuß und mit einer quasi transhistorischen Selbstverständlichkeit aus, die eine durchgreifende Kritik der herrschenden Machtdispositive verhindern.« (Meyer-Drawe 1996: 656f.)

Die zentrale Selbstbeschreibung des modernen Menschen, wie auch der modernen Pädagogik, namentlich die Bestimmung zur *Autonomie*, die Vorstellung einer *Allmacht des Ich*, sei somit eine *Illusion* (dies. 1990; 1998) – eine *humanistische Illusion*, wie Alfred Schäfer hinzufügt (1996). Mehr noch: Autonomie sei vielmehr eine *Zumutung*, die dem Individuum in einem Zusammenspiel von geforderter *Selbsthermeneutik* und *Selbstdisziplinierung* eine *Verantwortung* zuspiele, die es zu tragen nicht in der Lage sei, gleichwohl aber auch nicht – zumindest nicht grundsätzlich – verweigern könne (ders. 1996a). Was einer auf autonome Selbstbestimmung zielenden, wie wohl diese auf Selbstverwirklichung drängende Autonomie bereits voraussetzenden Vorstellung von Bildung nämlich verborgen bleibt; was auch einer Idee von Bildung, die diese – wie etwa Dieter Lenzen vorschlägt (1999: 143ff.; vgl. Ehrenspeck 2009) – allein als individuellen Bestand, als individuelles Vermögen, als individuellen Prozess, als Aktivität sowie als individuelle Selbstüberschreitung im Sinne einer Höherentwicklung der Gattung definiert, nicht denkbar erscheint, sind Bedingtheit, Gabe, Verführung, Verletzlichkeit, Schwäche, Irrsal, Zaudern, Passivität, Begrenzung, Desinteresse. Mit anderen Worten: Eine Bildungsidee, die davon ausgeht, dass »der sich Bildende jemand werden möchte, der er seiner Natur nach bereits ist« (Lenzen 1999: 147)[38]; auch eine Idee vom Lernen, die dieses entsprechend als die ›Vorfreude der Kinder auf sich selbst‹ umschreibt, wie es Reinhard Kahl wiederholt getan hat, verstellt sich die Sicht auf die radikale Abhängigkeit, aufgrund derer das, was man vermeintlich immer schon ist, hat entstehen können. Norbert Ricken bemerkt denn auch: Es könne »mit ›Bildung‹ zwar Entfaltung und Entwicklung [...] wie auch Individualität und Selbstmächtigkeit, nicht aber Verfall,

Abhängigkeit und Sozialität in den Blick kommen« (Ricken 2006: 268). Und dies – so Ricken in Bezug auf Emanuel Lévinas weiter –

> »läuft auf ein ›ich kann‹ hinaus [...]. Die[se] Philosophie ist eine Philosophie der Macht, [...] eine Philosophie der Ungerechtigkeit. [...] Sie führt zwangsläufig zu einer anderen Macht, zur imperialen Herrschaft, zur Tyrannei« (Lévinas 1987: 55ff., zit. n. Ricken 1999a: 215).

Viertens finden sich letztlich in der Erziehungswissenschaft der letzten gut zehn Jahre eine inzwischen unüberschaubare Vielzahl von Studien, die diese bildungstheoretischen Überlegungen im Anschluss an Foucault aufnehmen, sich dabei jedoch darum bemühen, sie für die Bearbeitung begrenzter Problemstellungen innerhalb klar abgesteckter Sektoren klein zu arbeiten, d.h. etwa für die Untersuchung konkreter erzieherischer oder schulischer Praktiken und der sie begründenden Sprachregelungen, für die Analyse zeitgenössischer pädagogischer Leitbilder und Selbstzuschreibungen oder für die Befragung der strategischen Zielvorstellungen bildungspolitischer Reformvorhaben und Innovationen. Diese Analysen richten sich auf eine *kontrolliert autonome Bildung*, auf die *freiwillige Selbstkontrolle* in der *Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft* oder direkt auf die *Bildung der Kontrollgesellschaft* (vgl. Liesner 2006; 2005; Pongratz 2004; Bünger et al. 2009). Sie beschreiben eine *Schöne Neue Lernkultur* und deren Begeisterung an ›Ziel-und-Leistungs-Vereinbarung‹ (vgl. Klingovsky 2009; Dzierzbicka 2006). Sie erstellen eine *Kartographie des europäischen Bildungsraums* und zeichnen eine *Pädagogik der Wissensgesellschaft* nach (vgl. Masschelein/Simons 2005; Höhne 2003). Auch die *Techniken der Subjektivierung* treten explizit und zunehmend in den Fokus – etwa in der *Analyse schulischer Subjektivierungspraktiken in individualisierten Lernformen* oder wenn *Prüfen als Subjektivationstechnik* dechiffriert wird (vgl. Gelhard/Alkemeyer/Ricken 2013; Reh 2013; Meyer-Drawe 2013). In der Gesamtheit entsteht so ein *Pädagogisches Glossar der Gegenwart* (Dzierzbicka/Schirlbauer 2006). Wenn das im Kontext der Gouvernementalitätsstudien erstellte *Glossar der Gegenwart* die Stichworte für vielfältige *Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* versammelt hatte (Bröckling et al. 2004; 2000), handelt es sich bei den hier exemplarisch aufgerufenen erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen zwar nicht ausschließlich, aber doch nicht zuletzt um Studien zur ›*Ökonomisierung der Bildung*‹ – eine Formel, die ihrerseits zu den essentiellen Begrifflichkeiten nicht nur der Erziehungswissenschaften avanciert ist (vgl. Höhne 2015). Insofern Bildung als Subjektivierung beschrieben werden kann, sollte man vielleicht besser von einer *Ökonomisierung des Selbst*, ja gar einer *Kapitalisierung des Selbst* sprechen.[39]

Technik, nicht individuelle Bildungsprozesse

Die hier vorliegende Arbeit ist dieser letzten Rezeptionslinie verpflichtet. Sie liefert keinen eigenständigen Beitrag zu einer Theorie der Bildung. Sie ist eine tendenziell sozial- oder besser kulturwissenschaftlich orientierte Analyse einer bestimmten Praxis des Selbst; eine Analyse einer spezifischen pädagogischen Technik des Selbst sowie des Kontextes, des Programmes, der ›Gebrauchsanweisungen‹ und Manuale, die seine Anwendung bestimmen; und eine Analyse des Diskurses, innerhalb dessen die mit dieser Praktik verbundenen Ziele, Hoffnungen und Versprechungen formuliert und legitimiert werden. Das Folgende ist eine Analyse der pädagogischen Selbsttechnologien des *Portfolios*. Dabei wird hier nicht auf interagierende Akteure oder intersubjektive Kom-

munikation fokussiert; auch nicht auf individuelle Subjektivierungsstrategien, deren subjektive Aneignung oder Ablehnung. Es wird sich tatsächlich auf die *Programmatik* der gebrauchten Technik, auf die darin enthaltenen Strategien, die Zielrichtungen, die konkreten Verfahren und Handlungsabläufe, die Führungen der Führungen, die Kanalisierung von Kommunikation und die Präfiguration von Subjektivität konzentriert. Wenn man so möchte, ist diese Arbeit ein Stück erziehungswissenschaftlich interessierte Technikgeschichte oder besser Techniksoziologie. Sie plädiert dafür, erziehungswissenschaftliche und bildungstheoretische Aufmerksamkeit nicht nur auf die Handlung gegebener Individuen, noch weniger auf die vermeintliche Selbsthervorbringung oder den Selbstvollzug eines Subjekts zu richten, in der oder dem sich Freiheit und Autonomie von Anfang an manifestieren. Sie plädiert dafür, das Subjekt, dessen Bildung und Autonomie, als Effekt, als Resultat, als Konsequenz – damit sehr wohl als eine kulturelle, operativ und effektiv wirksame Realität – bestimmbarer sozialer Praktiken und spezifischer Techniken des Selbst zu verstehen.

Gleichwohl ist diese Arbeit inspiriert von den genannten bildungstheoretischen Überlegungen. So versucht sie diese fruchtbar zu machen für eine Erweiterung der Fokussierung auf Techniken des Regierens hin zu den Techniken der Stilisierung, hin zu einer Ethik des Selbst. Somit ist auch sie um eine Reformulierung und Neufassung, vielleicht besser: um eine Verschiebung bemüht. Allerdings nicht derjenigen des Bildungsbegriffes, sondern derjenigen der analysierten Praktiken und Techniken – letztlich des Portfolios als einer solchen Selbsttechnik. Hierfür ist möglicherweise nur eine geringfügige Wendung im Gebrauch, in der Ausrichtung dieser Technik notwendig.

Damit steht diese Arbeit einer Annäherung an Foucault recht nah, die wohl die erste Notiz überhaupt ist, die die deutsche Erziehungswissenschaft von Foucault genommen hat. Gemeint ist Klaus Mollenhauers von ihm selbst als irritierend bezeichneter ›Versuch, sich M. Foucault zu nähern‹, aus dem Jahr 1979. Dessen Titel rückt Foucault sowohl in die Nähe der Kunst als damit auch in die Nähe der Kulturwissenschaft, nämlich in die Nähe der Ethnologie. Der Titel von Mollenhauers Artikel: *»Dies ist keine Pfeife«* verweist nicht nur auf René Magrittes berühmtes Bild und die kleine Korrespondenz, die es dies bezüglich zwischen Foucault und Magritte gegeben hatte, sondern auch auf die der Ethnographie so sehr vertraute *Krise der Repräsentation* (Mollenhauer 1979; vgl. Foucault [1969] 2001; vgl. Berg/Fuchs 1993).[40]

Dabei versteht Mollenhauer Foucault zum einen als »Bildungstheoretiker«, wenn er rhetorisch fragt, was denn »der Bildungsprozeß jedes Gesellschaftsmitgliedes anderes [ist], als eine Formierung von Kognitionen und Antrieben nach den Regeln gesellschaftlichen Wissens, in denen der ›objektive Sinn‹ subjektiver Existenzen und Handlungsräume definiert ist« (Mollenhauer 1979: 64). Zum anderen glaubt Mollenhauer zu wissen, wie man Foucault in diesem Sinne zweckdienlicher Weise zu lesen habe: nämlich »auf seine Methode hin«; eine Methode, die »*ethnomethodologisch«* sei (ebd.: 65), nämlich die Methode einer »inneren Ethnologie«, d.h. einer Ethnologie derjenigen Kultur – ihrer Rationalitäten, Diskurse und Praktiken –, der wir selbst angehören; die Methode eines ›Ethnographen der eigenen Kultur‹ (Foucault [1967] 2001: 767; ders. [1967a] 2001: 776). Und das heißt laut Mollenhauer:

> »Sein methodisches Interesse ist [...] nicht auf die subjektiven Bedeutungen gerichtet, die der Diskurs und seine Elemente für das Individuum haben, nicht also auf ›individuelle Bildungsprozesse‹, sondern auf deren *strukturale Formation*, deren Machart unabhängig ist von den Intentionen der Einzelnen.« (Mollenhauer 1979: 65)

Eine solche ›strukturale Formation‹, zumindest ein Element eben dieser ist das Portfolio, nämlich ein spezifisches, ebenso formiertes wie formierendes, ein ebenso programmiertes wie programmierendes, technisches Verfahren.

4. Ökonomisierung der Bildung – Trivialisierung der Kritik

»Der letzte Teil des 20. Jahrhunderts ist das Zeitalter des Humankapitals, das Zeitalter der Menschen.«

Gary S. Becker, zit. n. Becker 2000: 95

»Jeder kann sich also die Farbe seiner Krawatte aussuchen und sie dann auch bekommen.«

Milton Friedman [1962] 2002: 38

»... ein »Zeitalter[], in welchem [...] eine politische Programmatik der Befähigung bzw. Erziehung der Menschen zur ›Marktlichkeit‹ zunehmend fraglos [...] als Ausweis von ›Modernität‹ galt.«

Dörre, Lessenich & Rosa 2009: 10f.

»Daraus entsteht das Paradox, dass mit der politisch deklarierten Aufwertung von Bildung eine Abwertung institutionalisierter Bildung zugunsten einer Individualisierung von Lernen einhergeht, die größtenteils von pädagogischer Seite als ›neue Lernkultur‹ gepriesen wird.«

Thomas Höhne 2004: 26

Die Konjunktur von erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen im Anschluss an Foucault; die Konjunktur von praxistheoretischen *Dispositivanalysen* und Studien im Zeichen der *Gouvernementalität* verdankt sich – so formuliert es Norbert Ricken – wohl »weniger einer neuen ›intellektuellen Mode‹ [...]; vielmehr muss sie verstanden werden als Folge und Antwort auf eine veränderte gesellschaftliche Problemlage« (Ricken 2008: 7). Auch die Konjunktur des *Portfolios* als einer pädagogischen Selbsttechnik verdankt sich vielleicht weniger didaktischer, schulpädagogischer, lern- oder bildungstheoretischer Reflexion. Vielmehr kann auch sie als Folge und Antwort – oder je nach Perspektive auch als Teil – genau dieser veränderten gesellschaftlichen Problemlage verstanden werden. Dies ist zumindest die Annahme, die den folgenden Ausführungen ihren Sinn verleiht.

Die hier angesprochene Problemlage, die die erziehungswissenschaftlichen Gouvernementalitätsstudien und Analysen zu pädagogischen Praktiken der Subjektivierung wie ebenso das Portfolio auf den Plan ruft, ist ein strategischer Antwortversuch auf eine dringende Anforderung, auf einen Notstand, letztlich auf eine Krise – womöglich auf den zunehmend spürbar werdenden Kollaps der Modernisierung. Diese erziehungswissenschaftlich interessierende Problemlage kann demnach als *Dispositiv* beschrieben

werden. Sehr knapp könnte man sagen, dieses Dispositiv ist der Versuch, durch bildungsbezogene Maßnahmen, neue Steuerungsmodelle, innovative pädagogische Praxen, durch detaillierte empirische Befunde über Wirksamkeit und Qualität des Bildungswesens und schließlich durch eine Reform der Bildungsinstitutionen jenen Herausforderungen zu begegnen, die mit dem prognostizierten Ende der industriellen Moderne einhergehen. Das antwortende Dispositiv besteht in der Diagnose einer aufkommenden *Wissensgesellschaft* und deren *Bildung*; eine Diagnose, die zugleich ein Postulat und ein Versprechen ist. Denn sie geht mit der Behauptung und der Hoffnung einher, dass nicht zuletzt der zunehmende Bedeutungsverlust produktiver Arbeit innerhalb des globalen Wertschöpfungsprozesses durch den gezielt beförderten Anstieg der Bedeutung von *Wissen und Kapital* und die in diesem Zeichen betriebene Entfesselung *individueller Potenziale* kompensiert werden könne.
Dieses Versprechen zeigt sich beispielsweise in der Richtlinie, die der *Europäische Rat* zur Jahrtausendwende als das neue strategische Ziel für den Europäischen Wirtschaftsraumes bestimmt hatte. Bekannt ist diese Richtlinie als *Lissabon-Strategie* – namentlich als

> »das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen« (Europäischer Rat 2000).[41]

Ein solcher Antwortversuch ist selbst eine Transformation – letztlich dieselbe, auf die sie vermeintlich nur antwortet. Als eine solche gesellschaftliche Umsteuerung braucht sie, sprich zielt sie auf eine Veränderung der Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen der *Individuen* sowie auf eine Veränderung kollektiver Deutungsmuster, an denen sich die individuellen Denkschemata, Verhaltensdispositionen und Praktiken ausrichten können. Diese Transformation zielt auf eine Neucodierung des Subjekts. Gefordert sind andere Subjektivierungsweisen und -formen, also auch andere *Techniken* der Subjektivierung.

Anders, nämlich pädagogisch, formuliert: Ein solcher Antwortversuch ist ein bildungspolitisches Programm, welches mit entsprechenden pädagogischen Mitteln auf Umsetzung drängt. Als ein solches Programm wird es ausdrücklich formuliert; nämlich als eine *politische* Entscheidung, die verspricht, sowohl das grundlegende pädagogische *Paradox* und zugleich die *Antinomien der Moderne* einer Lösung zuzuführen; eine politische Entscheidung, die das angerufene Individuum hierfür als ein *kompetentes* qualifiziert. Diese programmatische Entscheidung verspricht, als Gesellschaft stets handlungsmächtig zu bleiben:

> »Bisher ist keine Pädagogik entwickelt worden, die ohne Brüche und Widersprüche [...] den Prinzipien der Egalisierung und der Individualisierung [...] zugleich hätte entsprechen können. Der Zielkonflikt ist unübersehbar. Es bedarf daher der politischen Entscheidung, um hier Prioritäten zu setzen, und es bedarf einer Pädagogik, die sich an der Idee der Kompetenzentwicklung und des Kompetenzaufbaus orientiert, um praktisch trotz des Zielkonflikts handlungsfähig zu sein.« (BMBF 2007: 60; vgl. Wimmer 2006: 27)

Dieses politische Programm, das auf den Notstand, auf die neuen Problemlagen antwortet; diese mit pädagogischen Mitteln angestrebte Neucodierung des Subjekts gilt es nun vor dem Hintergrund des zuvor ausgebreiteten und – nicht zuletzt hinsichtlich seiner

Verwendung in den Erziehungswissenschaften – erörterten methodischen und begrifflichen Foucault'schen Instrumentariums genauer zu fassen. Es wird somit erneut der Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft und die darin eingelassenen Anrufungen an das Individuum, die Praxis der Individualisierung vor Augen geführt. Sie müssen nun aber weniger als die notwendige Dynamik einer gesellschaftlichen und ökonomischen Transformation erscheinen, sondern vielmehr als Subjektivierung erkennbar werden, als ein *politisches Programm* sozialer Praktiken, als eine absichtsvolle *Strategie ohne Strategen*, als eine *Programmierung des Verhaltens,* als ein *Subjektivierungsregime*, letztlich als ein *Regieren durch Individualisieren* mittels geeigneter Techniken.

Dieses Programm wird sich als ein wissenschaftliches erweisen, nämlich als ein *ökonomischer Ansatz* zur Erklärung menschlichen Verhaltens. Es wird sich sich als ein neoliberales Programm zeigen. Somit muss zunächst jener *Neoliberalismus* in seiner Entstehungsgeschichte erhellt werden, um dann zu sehen, wie er sich in die bildungspolitischen Programme einschreibt, die angetreten sind, einen fundamentalen Strukturwandel der Bildung einzuleiten, namentlich eine vermeintlich alternativlose *Ökonomisierung der Bildung*. Im Zuge dessen wird das Individuum als *Arbeiter* der arbeitnehmerzentrierten Industriegesellschaft als *Selbstunternehmer* in der prognostizierten, kreativen Wissensgesellschaft neu formatiert.

Die *Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft*, an deren Politikempfehlungen diese Umformatierung u.a. erörtert werden wird, bringt ihr Programm ganz unzweideutig auf den Punkt, wenn sie betont, dass man sich vorgenommen habe, eine grundlegend neue Steuerungsweise für das Bildungssystem durchzusetzen:

> »Diese Steuerungsweise ist eine ökonomische. Es wird empfohlen, das Bildungssystem mit Steuerungsregeln aus dem Unternehmensbereich zu reformieren [...]. Dies bedeutet zweifellos eine *Ökonomisierung von Bildung*. Wenn [...] die Qualität des Bildungssystems aber eine Hauptvoraussetzung für den Erfolg des Wirtschaftsstandorts Deutschland ist, dann gibt es zu einer Ökonomisierung von Bildung keine Alternative.« (vbw 2003: 322)

In der Geschichte des deutschen Bildungssystems sei es oftmals üblich gewesen, »freies Unternehmertum, Leistung, Wettbewerb und Elite zu diffamieren, weil sie angeblich im Widerspruch zu Gleichheit und Gerechtigkeit stehen. Diese einseitige Funktionalisierung des Bildungssystems rächt sich in einer Welt, in der die Wohlfahrt aller von einer erfolgreichen Wirtschaft abhängt« (ebd.: 55).

Tatsächlich hat sich umgehend eine in diesem Sinne gelagerte Kritik an der unternehmerischen Reform entbrannt. Ob sich dies auf lange Sicht rächen wird, muss offen bleiben. Es wird in jedem Fall klar, dass diese Kritik stumpf ist und hinsichtlich der Reform der Unternehmer kaum verfängt. Sie stellt tatsächlich keine Alternative dar, denn sie weiß sich kaum zu unterscheiden: Zu sehr begeistern sich die kritischen, ihrerseits reformerischen Stimmen wie ebenso die unternehmerischen Reformer an Praktiken der Subjektivierung, die das Individuum als ein selbstgesteuertes, autonomes, selbstverantwortliches und kreatives anrufen.

4.1 Neoliberalismus

Die gegenwärtige gesellschaftliche Transformation, jene veränderte Problemlage, bedeutet für den Bildungsbereich zumindest zweierlei. So wie sich allgemein das Verhältnis von Etatismus zu liberaler Wirtschaft, von Staat zu Markt, noch allgemeiner, aber treffender: von Öffentlichem zu Privatem verschiebt, verschiebt sich auch das Verhältnis von ›Bildung‹ und *Politik* sowie gleichzeitig jenes von ›Bildung‹ und *Ökonomie*.

Markt und Staat

Das sich verändernde Verhältnis zwischen Staat und Markt ist nicht vornehmlich als ein Zurückdrängen des Staates durch die Ökonomie zu beschreiben – und damit auch nicht als ein Beschneiden der Gestaltungsmöglichkeiten des Bildungsbereiches seitens des Staates. Eine solche Annahme unterstellt eine grundlegende Trennung zwischen Ökonomie und Politik. In der Perspektive der Studien zur Gouvernementalität wird hingegen davon ausgegangen, dass sich keine absolute Abnahme staatlicher Planungskapazitäten beobachten lasse, sondern eher eine relative »Verschiebung von formellen zu informellen Formen der Regierung […] wie die Etablierung neuer Formen von ›Subpolitik‹, die gleichsam ›unterhalb‹ dessen operieren, was traditionellerweise das Politische ausmachte« (Lemke et al. 2000: 26). Es entstehen also neue – manageriale, technische, mediale, individual-psychologische und nicht zuletzt pädagogische – Formen der Menschenführung. Sie agieren über eine spezifische Wahrnehmung des Individuums, über die verschiedenen gesellschaftlichen und ökonomischen Prozesse, in welche dieses eingebunden ist, und insbesondere über die *Aktivierung* eines veränderten Bezugs des Individuums auf sich selbst. Dabei operieren sie insbesondere über die *Mobilisierung* eines freien, selbstverantwortlichen Subjekts. Deshalb kann die augenscheinliche Abnahme politischer Regulierung und zuvorderst der Abbau von staatlicher Detailsteuerung und Bürokratie zweifellos als eine zunehmende Liberalisierung und Demokratisierung der Gesellschaft wahrgenommen werden – hin zu einer von bürgerlichem Engagement getragenen *Zivilgesellschaft*, die ihren Körperschaften und einzelnen Mitgliedern ein Mehr an Autonomie und aktiver Teilhabe ermöglicht. Diese *Deregulierung* zieht aber andere, neue Formen des Regierens nach sich, installiert neue Ein- und Ausschlüsse und verhilft insbesondere einer ökonomischen Rationalität zu einer guten Konjunktur.

Die Erfindung und Eliminierung des Sozialen

Des Weiteren ist die Neubestimmung des Politischen mit einer Verschiebung des Verhältnisses von Staat und Markt verknüpft, die zugleich das betrifft, was sich erst im Gegensatz, im Kontrast zur Ökonomie herausgebildet hatte. Dies meint eben nicht staatliche Souveränität, sondern *das Soziale*. Im Rahmen der Genealogie der modernen Gouvernementalität und hier im Rahmen der Interpretation des wirtschaftlichen *Liberalismus* argumentiert Foucault, dass die *soziale Frage* – die gesellschaftlichen Verwerfungen, der politische Sprengstoff und die individuelle Not, die die klassisch-liberale Regierungskunst, insbesondere das *Laissez-faire*, im Laufe des 19. Jahrhunderts produziert hatte – im darauffolgenden Jahrhundert von verschiedenen sozialen

Sicherungssystemen zu entschärfen versucht wurde. Trotz aller Unzulänglichkeiten, Ungleichzeitigkeiten, Krisen und Katastrophen, die dieses 20. Jahrhundert kennzeichnen, wird es zu Recht als ein ›sozialdemokratisches‹ bezeichnet (Dahrendorf 1983: 16). Es ging um eine Regulation, die es erlauben würde, aus einem ungezügelten Markt – aus dem, was Karl Polanyi 1944 die ›krasse Utopie‹ und das ›frivoles Experiment‹ eines sich *selbstregulierenden Marktes* genannt hatte ([1944] 1990: 19)[42] – eine *soziale Wirtschafts-Ordnung* zu machen. Die Unsicherheiten, denen sich das Individuum ausgesetzt sah, wurden durch paternalistische Fürsorge, soziale Solidarität, spezifische Versicherungstechnologien und sozialgesetzgeberische Interventionen flankiert. All diese Verfahren zielten darauf, die Gefahren und Kosten, die aus der Dynamik und Logik des liberal geregelten gesellschaftlichen Funktionierens entstanden waren, gleichmäßig auf alle Gesellschaftsmitglieder zu verteilen. Es handelt sich um den Versuch einer *Sozialisierung des Risikos.* Oder genauer: Es handelt sich um das Eingeständnis, dass das Risiko, das individuelle Schicksal – wie es François Ewald etwa am Arbeitsunfall und an der Armut demonstriert (vgl. [1986] 1993) – eben nicht individuell zugeschrieben, eben nicht der *Verantwortung* des Einzelnen zugerechnet werden kann, sondern schlicht eine gesellschaftlich produzierte, statistische Normalität darstellt. Genau hier wird *das Soziale* als eigenständiger Bereich erfunden, d.h. in seiner Eigengesetzlichkeit anerkannt und einer es bedrohenden Ökonomie entgegengestellt.

Die historische Trennung von Ökonomie und Sozialem war und ist aber einer steten Kritik ausgesetzt. Foucault führt diese Form der Kritik an einer Interpretation des *Neoliberalismus* vor – und zwar ausgehend vom klassischen Liberalismus über den deutschen *Ordoliberalismus* der *Freiburger Schule* bis hin zum US-amerikanischen *Neoliberalismus* der *Chicagoer Schule*. Der Neoliberalismus sei dabei keineswegs eine einfache Wiederbelebung des klassischen liberalen Denkens des 18. Jahrhunderts oder gar die Wiederkehr der konkreten Formen liberalen Wirtschaftens des ausgehenden 18. und 19. Jahrhunderts. Letzteres ging von einem Staat aus, der durch die Macht des Souveräns und spezifische Techniken des Regierens – so etwa die ›Polizey‹ – bereits begründet und legitimiert war. Dem klassischen Liberalismus stellte sich somit die Frage, wie diese souveräne Macht, wie das Regierungshandeln des bestehenden Staates so zu begrenzen sei, dass darin ein Freiraum entsteht, innerhalb dessen der Markt unbehelligt spielen kann. Ihm stellte sich die Frage, wie gegen diesen ›Polizei-Staat‹, dem eine wesentliche Unfähigkeit eigne, die ökonomischen Prozesse in Gänze zu überblicken, eine Politik des *Laissez-faire* erstritten werden konnte; wie also eine Unabhängigkeit der wirtschaftlichen Prozesse herzustellen sei, damit eine ökonomische Rationalität ihre Wirkung entfalten kann; namentlich jene Rationalität der *unsichtbaren Hand*, die vollständig informierte Tauschpartner in Vertragsfreiheit und Wettbewerb auf einem idealen, jederzeit transparenten Gleichgewichtsmarkt so agieren lasse, dass sich optimale Wirtschaftsleistung mit dem Wohlstand für alle verbinde. Hier geht es also tatsächlich noch um ein exklusives Verhältnis von Markt und Staat, die miteinander um Zugriffsmöglichkeiten ringen. Dabei hat der klassische Liberalismus gegen die politischen Instanzen eine Rationalität etablieren können als deren wesentliches, unteilbares Element, als deren Atom das Eigeninteresse und der Eigennutz des Individuums fungiert – nämlich die rational-kalkulierende Denk-, Handlungs- und Seinsweise des *homo oeconomicus* (vgl. Smith [1776] 2009: 451).

Demgegenüber geht der bereits ab den 1930er Jahren formulierte *Neoliberalismus* – das ist laut Foucault der entscheidende Punkt – von der umgekehrten Frage aus: Wie kann man die Rationalität des *homo oeconomicus*, wie kann man die Freiheit des *Marktes* als

Organisations- und Regulationsprinzip, als Form und Vorbild für einen Staat einrichten, und zwar »vom Beginn seiner Existenz an bis zur letzten Form seiner Interventionen. Anders ausgedrückt, es soll sich vielmehr um einen Staat unter der Aufsicht des Marktes handeln als um einen Markt unter der Aufsicht des Staats« (Foucault [1978/79] 2004: 168). Die Legitimität des Staates soll also auf die garantierte Ausübung einer wirtschaftlichen Freiheit gegründet werden und nicht umgekehrt. Die Wirtschaft soll die Rechtmäßigkeit des Staates herstellen, der gleichwohl der Garant ihres Funktionierens ist (ebd.: 124). Markt und Staat, Ökonomie und Politik unterhalten nunmehr ein inklusives, miteinander verwobenes Verhältnis. Damit sieht sich das Regierungshandeln nicht mehr einem steten Verweis auf seine Grenzen durch die Ökonomie ausgesetzt, sondern ist in sich selbst einer kritischen Bewertung durch ein ökonomisches Raster und einem Spiel von Angebot und Nachfrage unterstellt. Es muss sich als ein politisches Unternehmen auf dem Markt behaupten, das einen allgemeingültigen, sozial verträglichen und zugleich unbeschränkten und marktförmigen Handlungsrahmen für seine Kunden, für die von ihr regierten Individuen, Gruppen und Körperschaften anbieten muss. Die Regierung muss damit rechnen, dass Machtmissbrauch, die Limitierung der Freiheit oder der Eingriff in die private Ökonomie zugunsten allgemeinwohlorientierter – d.h. letztlich sozialer – Ziele ihren Bankrott herbeiführen können. Mit anderen Worten:

> »Während der klassische Liberalismus die Regierung angehalten hat, die Form des Marktes zu respektieren, ist der Markt in dieser Konzeption nicht mehr das Prinzip der Selbstbegrenzung der Regierung, sondern das Prinzip, das sich gegen sie kehrt: ›eine Art permanentes ökonomisches Tribunal‹« (Lemke 1997: 249) – und zwar »mit der Absicht, das Handeln der Regierung in streng ökonomischen und marktbezogenen Begriffen zu beurteilen« (Foucault [1978/79] 2004: 342).

Anti-liberale Invariante

Genau in diesem Sinne ist der Neoliberalismus als eine soziale Praxis zu verstehen, das heißt als eine auf Ziele hin orientierte und sich durch kontinuierliche Reflexion regulierende »Weise des Tuns«, als eine Rationalisierung des Regierungshandelns – und zwar eine solche, »die, und hierin liegt ihre Besonderheit, der internen Regel maximaler Ökonomie gehorcht« (ebd.: 436).

Die Konzeption einer solchen staatstragenden Wirtschaftsordnung und den sich daraus ergebenden Regulierungsformen hatte sich – so Foucault weiter – zunächst im deutschen *Ordoliberalismus* in Ablehnung und Gegnerschaft zu drei unterschiedlichen, alternativen Formen des Regierungshandelns entwickelt: gegen den Nationalsozialismus, den sowjetischen Realsozialismus und das *keynesianische* Modell einer interventionistischen, nachfrageorientierten Wirtschaftspolitik. Die Ordoliberalen zielten dabei in ihrer Kritik – die sie mit Vertretern der *Österreichischen Schule* wie etwa Friedrich von Hayek teilten – auf etwas, was sie allen diesen unterschiedlichen Formen des Regierens gleichermaßen unterstellten, nämlich »einen Typ ökonomischen Regierens, der die Marktmechanismen systematisch ignorierte« (ebd.: 442). Foucault nennt dieses allgemeine Schema, auf das sich jegliche Kritik der Neoliberalen richtet, die *anti-liberale Invariante*. Der Ordoliberalismus versuchte im Gegensatz zu den von ihm kritisierten, ›anti-liberalen‹ Regierungsformen eine Marktwirtschaft zu definieren, die zwar mit einem institutionellen und rechtlichen, staatlichen Rahmen verknüpft wäre – eben mit dem, den sie selbst begründete –, die aber weder geplant noch gelenkt wäre. In der Nachkriegsära, nach der absoluten Delegitimierung des deutschen Staates durch das

Naziregime, erhielten die Vertreter des Ordoliberalismus unter Konrad Adenauer und Ludwig Erhard die Gelegenheit, maßgeblich daran mitzuwirken, den zu diesem Zeitpunkt gegebenen ›Nicht-Staat‹ durch eben eine solche Marktwirtschaft neu zu begründen. Dadurch sind wesentliche Elemente dieses ordoliberalen Denkens in die Errichtung der bundesdeutschen *Sozialen Marktwirtschaft* eingegangen. Das entscheidende Moment, welches dieses Modell eines gesellschaftlichen Konsenses stabilisiert – der ein fragiler, eben ein *politischer* Konsens von Wirtschaftssubjekten ist, wie Foucault betont (ebd.: 124) –, ist kontinuierliches *Wirtschaftswachstum* durch *Innovation* und damit Wachstum des allgemeinen Wohlstandes. Innovation wiederum werde hier – auch darauf weist Foucault ausdrücklich hin – in Joseph A. Schumpeters Sinne der *kreativen Zerstörung* verstanden (vgl. ebd.: 321).[43]
Der US-amerikanische *Neoliberalismus*, der maßgeblich mit Milton Friedman verknüpft ist, aber auch stark von Friedrich von Hayek beeinflusst wurde, kann als Radikalisierung dieses Programms gelesen werden. Er ist geradezu dessen Ästhetisierung, zumindest in dem Sinne, dass er sich bei der Formulierung seiner theoretischen Grundaxiome um schlichte, minimalistische Schönheit bemüht, um die Reinheit, Eleganz und Strenge, die einem Naturgesetz eignet. Dieser US-Neoliberalismus richtete seine Kritik eines ›Zuviel‹ an Regierung zunächst an den Rooseveltschen *New Deal* und die anschließende Planwirtschaft der Kriegszeit mit den großen ökonomischen und sozialen Programmen. Während die fragile, als künstlich erkannte, wirtschaftliche Freiheit in der deutschen Sozialen Marktwirtschaft durch die Kopplung an eine wachsame, ordnende, stützende Politik garantiert wurde; während dabei faktisch sogar Elemente eines keynesianischen Modells der Wirtschaftspolitik und sozialstaatliche Interventionen beibehalten wurden – nämlich das, was oft als *Rheinischer Kapitalismus* und von Peter Sloterdijk im Kontext der letzten Finanz- und Wirtschaftskrisen als »real existierende[r] Semisozialismus« bezeichnet wurde (Sloterdijk 2009b; vgl. Albert 1992) –, sucht der amerikanische Neoliberalismus dagegen die reine Rationalität des Marktes so weit als möglich auszudehnen.

›Ökonomischer Imperialismus‹ – Praktiken der maximalen Ökonomie

Der Einsatz dieses ›Anarcho-Liberalismus‹ besteht somit vornehmlich darin, ökonomische Analyseschemata und Entscheidungskriterien auf gesellschaftliche Bereiche auszuweiten, die nicht ausschließlich oder nicht genuin ökonomische Bereiche sind oder die gar als Gegengewicht zu den Effekten der Ökonomie etabliert worden waren. Dem ökonomischen Erklärungsansatz wird nicht zuletzt die Eigenlogik des *Sozialen* einverleibt. In die Einflusssphäre dieses neoliberalen Analyserasters geraten u.a. die Gesundheit und der Unfall, das Strafrecht, die Familie, die Geburtenrate, die Beziehung zwischen Mutter und Kind, die Liebe sowie nicht zuletzt die ›Bildung‹ – mit einem Wort: die *Daseinsvorsorge*. Es geht darum, mittels einer wissenschaftlichen Deutung und mittels einer entsprechend informierten Gestaltungsfolie Phänomene, die keine wirtschaftlichen Phänomene sind, sondern soziale, dennoch ökonomisch erklär- und behandelbar zu machen. Letztlich geht es in diesem von seinen Vertretern so bezeichneten *ökonomischen Imperialismus* (vgl. Pies/Leschke 1998) – in dem, was man mit Klaus Dörre als neue *kapitalistische Landnahme* bezeichnen könnte (vgl. Dörre 2007; ders./Rosa/Lessenich 2009: 21ff.) – darum, zu erproben, in wie weit sämtliche soziale Beziehungen und ausnahmslos alle Formen menschlichen Handelns, einschließlich des Verhaltens des Einzelnen zu sich selbst, innerhalb eines ökonomischen Intellegibilitäts-

horizonts zu entziffern und demgemäß zu regieren sind. Exemplarisch stehen hierfür die Arbeiten des nach eigenen Aussagen stark von Milton Friedman beeinflussten Garry S. Becker. Foucault verweist zudem auf die Arbeiten von Theodore W. Schultz und speziell auf einen kleinen Aufsatz von Jacob Mincer »über die Schule und den Lohn« in dem erstmalig – bereits 1958 – von ›*Humankapital*‹ die Rede sei (Foucault [1978/79] 2004: 307; vgl. ebd.: Anm. 23; vgl. auch Becker [1964] 1995; Mincer 1958; ders. 1974; Schultz 1971).[44] Diese Arbeiten bemühen sich in den 1960er und 1970er Jahren darum, einen spezifischen wissenschaftlichen, einen *ökonomischen Ansatz* zu definieren, der nicht durch die Beschränkung auf einen Gegenstandsbereich, sondern durch die Bestimmung sehr weniger, allgemeiner Axiome gekennzeichnet ist. Im Kern bestehen diese Prämissen in der immer gleich zu stellenden Frage nach der bestmöglichen, d.h. effizienten »Allokation knapper Mittel zur Verfolgung konkurrierender Ziele« (Becker [1976] 1982: 2f.). Auf der Basis dieser Grundannahme wird der Anspruch erhoben, eine allgemeingültige Erklärung, namentlich eine *Ökonomische Erklärung* des *menschlichen Verhaltens* bereit zu stellen. Es geht – in den Worten Foucaults – also nicht einfach darum, der Wirtschaft Freiheit einzuräumen:

> »Es geht darum zu erkennen, bis wohin sich die politische und soziale Informationsgewalt der Marktwirtschaft erstrecken kann.« (Foucault [1978/79] 2004: 169)

Die historische Differenzierung zwischen *Ökonomie und Sozialem* wird in diesem Denken in Frage gestellt, wenn nicht eliminiert. Anders ausgedrückt: Das Verhältnis des Sozialen zum Wirtschaftlichen wird verkehrt. Sollte bis dahin das Soziale die Verwerfungen des liberalen Wirtschaftens ausgleichen, wird nun das Ökonomische zum alleinigen Erklärungs- und Wirklichkeitsmodell des Sozialen.

Die ›Neuerfindung des Sozialen‹ und ›Ökonomisierung der Bildung‹

Foucaults These besteht – laut Thomas Lemke – nun darin, dass das Modell der Sozialen Marktwirtschaft und damit die Konzeption des Sozialen auch in Deutschland seit den 1970er Jahren in die Krise geraten ist. Diese Krise manifestiere sich in abnehmenden Wachstumsraten und vergleichsweise geringer Kapitalrendite bei gleichzeitig steigenden Sozialausgaben. Es ist die Krise der arbeitszentrierten Industriegesellschaft. Es ist die Krise der in Widerspruch zu den Produktivkräften geratenen Produktionsverhältnisse, die einer immateriellen, digital-vernetzten, post-industriellen Produktionsweise zunehmend unangemessen sind. Dadurch sei sowohl der Staat, der sich auf diesem Modell gründet, als auch die verbliebenen Elemente einer nachfrageorientierten Wirtschaftspolitik und die wohlfahrtsstaatliche *Sozial*politik zu Adressaten einer Reihe von Kritiken geworden, die aus unterschiedlichen Richtungen formuliert werden: »Kritisiert werde 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« (Lemke 1997: 239).
In dieser Situation biete sich – gewissermaßen als ein ›Reimport‹ der Hayekschen ›adjektivlosen Marktwirtschaft‹ – der amerikanische, Chicagoer Neoliberalismus an. Dieser Reimport wird seit den 1980er Jahren tatsächlich vollzogen – ein Umstand, den Foucault nicht mehr erlebt hat und der seine Bemerkung, dass er mit seinen Ende der 70er-Jahre vorgetragenen Analysen zu den neoliberalen Regierungstechniken etwas zur

Sprache bringt, was im Begriff ist, »ein ergiebiges Thema zu werden«, als geradezu prophetisch erscheinen lässt (Foucault [1978/79] 2004: 300). Ausgehend von der sogenannten *Reaganomics*, also der ab den 1980er Jahren von Ronald Reagan in den USA repräsentierten Wirtschaftspolitik, über das britische Pendant des *Thatcherismus* wird diese Politik schließlich mit traditionellen sozialdemokratischen Positionen verschmolzen und im Sinne eines *Dritten Weges* in vielen europäischen Ländern, u.a. in Deutschland, bis in die Gegenwart hinein zur maßgeblichen politischen Leitlinie (vgl. Giddens [1998] 1999). Dieser Neoliberalismus tritt als ein Programm auf, das verspricht, eine *Neue Soziale Marktwirtschaft* zu etablieren. Er tritt auf als eine Reform, als eine *Neuerfindung des Sozialen* (vgl. Lessenich 2008). Diese verspricht nicht nur die ökonomischen Probleme zu lösen, sondern zudem mehr Raum für private Initiative und damit mehr *individuelle Freiheit* zu bieten. Diese Strategie der Erneuerung meint letztlich den Versuch, die Krise der Sozialen Marktwirtschaft dadurch zu bewältigen, dass eine liberal-ökonomische Rationalität über alle Bereiche des sozialen Miteinanders und des individuellen Verhaltens erstreckt wird – eben eine *Ökonomisierung des Sozialen*.[45] Zu dieser gäbe es – so hatte es Margaret Thatcher 1980 prägnant formuliert – keine Alternative: ›Yet I believe people accept there is no real alternative.‹
Diese vermeintliche Alternativlosigkeit hat auch nach dem Zusammenbruch der Finanzmärkte um 2010, trotz der damit immer offensichtlich werdenden grundlegenden Krise des globalen Wirtschaftssystems und ungeachtet der damit einhergehenden sozialen Verwerfungen weiterhin bestand. Die Rationalitäten und Versprechungen des Neoliberalismus haben keinen nennenswerten Vertrauensverlust hinnehmen müssen, sondern gelten weiterhin als unverzichtbar, ja sogar als Mittel gegen jene Krise, die sie verursacht haben. Zu beobachten ist vielmehr *Das befremdliche Überleben des Neoliberalismus* (vgl. Crouch 2011).

Den Strukturwandel der Bildung kritisch befragen

Für Pädagogik und Erziehungswissenschaft bedeutet dies nun zumindest zweierlei. *Erstens* wird vermehrt der Versuch unternommen, ein traditionales Bildungsdenken und die pädagogisch ›einheimischen Begriffe‹ mittels anderer Begriffe neu zu fassen. So werden etwa Theorien der Institutionen und Organisationen der Bildung in Begriffen des ›Neo-Institutionalismus‹ zwischen ›Pfadabhängigkeit‹ und den *rationalen Wahlentscheidungen* verantwortlicher Akteure reformuliert (vgl. Koch/Schemmann 2009); das Nachdenken über Bildungspolitik, -administration und Schulentwicklung wird am Ansatz einer ›*New Educational Gouvernance*‹ ausgerichtet (vgl. Heinrich 2007; Altrichter et al. 2007; Kussau/Brüsemeister 2007); Schuldisziplin und ›guter Unterricht‹ wird als *Classroom Management* und *Human Resources Management* angesprochen sowie Lehrer als Lerncoaches und *Facilitators* (vgl. z.B. Bohl et al. 2010; Müller 2003a: 11f.); oder schlichter: Wissen wird als Wissen im Sinne von *Informationseinheiten* reformuliert; Können als *Kompetenz*, Lernen als *Optimierung*, Autonomie als *Selbstregulierung* und nicht zuletzt ›Bildung‹ als *Investition* in das eigene, individuelle Unternehmen, als Bildung von *Humankapital*. Dieser Ökonomisierung des pädagogischen *Diskurses* entsprechen ebensolche *Praktiken*. Diese betreffen die ›*Neue Steuerung*‹ des gesamten Bildungswesens wie die Anleitung und den Vollzug individueller Bildungsprozesse gleichermaßen. Das pädagogische Konzept der ›*Individualisierung*‹, welches gewissermaßen die Übergangszone zwischen der Reform der Lern- und Schulkultur einerseits

sowie der Veränderung der persönlichen Bildungswege andererseits darstellt, ist in diesem Sinne ein neoliberales Programm.
Zweitens rückt Bildungspolitik an jene Stelle, welche vormals die *Arbeits-* und *Sozialpolitik* inne hatte. Besser: Sozialpolitik verschmilzt mit Bildungspolitik. Der Bildungsbereich als ein mehr oder minder geschlossenes Milieu verliert seine relative Autonomie. Die Gestaltungsversuche des Bildungswesens im Überschneidungsbereich von staatlichen, privaten und individuellen ›Akteuren‹ wird zu einer Form der besagten ›Subpolitik‹, zu dem, was Anthony Giddens als ›*life politics*‹ bezeichnet (Giddens 1991: 209ff.). Oder anders: ›Bildung‹ wird zu einem elementaren Bestandteil dessen, was Foucault eine »Individualisierung der Sozialpolitik« nennt (Foucault [1978/79] 2004: 205). Denn es ist in einem verstärkten Maße der individuelle Bildungserfolg, der darüber entscheidet, ob man sozial integriert ist oder eben nicht.

Die Erziehungswissenschaft wiederum steht damit – wenn man dies allen Ambivalenzen zum Trotz in dieser klaren Opposition sagen darf – vor der Entscheidung, diese Verschiebungen des Verhältnisses von Staat, Markt, Öffentlichkeit, Individuum und ›Bildung‹ mit ihren – z.T. eben neu erworbenen – Begrifflichkeiten, ihrem Verfahrenswissen und ihren Untersuchungsinstrumenten zu unterstützen und zu befördern; dies nicht zuletzt im Vertrauen auf die darin liegenden Potenziale an Freiheit, Selbstbestimmung, Demokratie und Partizipation sowie der Erneuerung sozialer Sicherheiten. Oder aber sie versucht, ihren Einfluss dadurch geltend zu machen, indem sie diesen *Strukturwandel der Bildung* (Lohmann 1999) im Rückgriff auf die ihr historisch erwachsenen Reflexionsmöglichkeiten kritisch befragt. Die Erziehungswissenschaft kann also ihr Wissen und ihre Techniken für die Erneuerungsstrategie zur Verfügung stellen – angefangen von der Konzeption einer Reform der Bildungsinstitutionen, über die Evaluation dieser Veränderungen, bis hin zu speziellen pädagogischen Verfahren der individuellen Subjekt-Neucodierung. Oder aber sie kann diese Strategien und Techniken selbst zum Gegenstand ihrer Untersuchungen machen. Im ersten Sinne engagiert sich etwa die quantitativ-empirische, sogenannte ›evidenzbasierte‹ Bildungsforschung, d.h. sie engagiert sich für eine Verbesserung der Sicht- und Nutzbarkeit erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse seitens der Politik und Praxis. Sie bietet sich damit als Begleitung, Beratung und Instrument einer politischen, ›outputorientierten‹ und ›Feedback‹ gestützten (Um-)Steuerung des Bildungs- und Wissenschaftssystems an (vgl. z.B. BMBF 2007a). Die zweite Perspektive erklärt die eingangs erwähnte Konjunktur auch erziehungswissenschaftlicher gouvernementalitäts-analytischer Studien, die die Reformulierung des Bildungsdenkens, die ›Neuen Steuerungsmodelle‹ und die ›Neue Lernkultur‹ – letztlich das, was man zusammenfassend als ›*Bildung der Zukunft*‹ bezeichnen mag – samt ihrer nicht-intendierten Effekte in den Fokus rücken. Von besonderem Interesse ist in dieser Perspektive das Zusammenspiel von bildungspolitischen Entscheidungen und ökonomischen Rationalitäten einerseits und den pädagogisch initiierten individuellen Subjektivierungstechniken andererseits.

Historisch erwachsenes Reflexionsvermögen erziehungswissenschaftlicher Instrumente

In der soeben gebrauchten Formulierung des ›Rückgriffs‹ auf ein der Erziehungswissenschaft ›historisch erwachsenes Reflexionsvermögen‹ und entsprechenden kri-

tischen Begrifflichkeiten liegt für diese zweite Perspektive allerdings ein Problem. Norbert Ricken betont genau das, wenn er an die oben erwähnte Vermutung, es handele sich bei der Konjunktur gouvernementalitäts-analytischer Arbeiten nicht um eine intellektuelle Mode, sondern um einen Antwortversuch auf eine neue – bildungsbezogene – Problemlage, anfügt, dass eben diese Problemlage »mit den traditionellen erziehungswissenschaftlichen Instrumentarien nur unzureichend zu bearbeiten ist« (Ricken 2008: 7). Genau genommen ergebe sich die besagte Konjunktur gouvernementalitäts-analytischer Arbeiten eben genau aus der Notwendigkeit, auf andere als die historisch erworbenen kritisch-erziehungswissenschaftlichen Begriffe und Denkfiguren zurückgreifen zu müssen.
Im Folgenden werden entsprechend zum einen die neuen Problemlagen, zu denen die Erziehungswissenschaft sich verhalten muss und an denen auch das *Portfolio* als individualisierende Selbsttechnik seinen Anteil nimmt, noch einmal – wenn schon nur exemplarisch, so doch – im Detail dargelegt. Zum anderen wird dabei deutlich werden, welche begrifflichen Schwierigkeiten auftreten, wenn man diese Problemlagen und die dafür gefundenen Antworten angemessen interpretieren oder sie gar kritisch befragen möchte.

4.2 ›Kompetenz als Kapital‹ – ›Unternehmer seiner Selbst‹

Norbert Ricken nennt zwei konkrete Beispiele, in denen sich die Vorstellung einer zukünftigen ›Bildung‹ vor dem Hintergrund der skizzierten Verschiebungen des Verhältnisses von Staat, Politik und Ökonomie in verdichteter Form und bereits seit nunmehr über 20 Jahren zeigt (Ricken 2008: 7ff.; vgl. ders.: 2006: 13ff.). In diesen findet sich exemplarisch ein Bündel von wissenschaftlichen Aussagen, empfohlenen Praktiken und Vorschlägen zur individuellen Verhaltensänderung, das in seiner Gesamtheit jene ›*Bildung der Zukunft*‹ ausmacht, welche wiederum das Interesse erziehungswissenschaftlicher Studien zur Gouvernementalität auf sich zieht: Zum einen die vom Land Nordrhein-Westfalen 1995 unter der Leitung der als ›Rau-Kommission‹ bekannt gewordenen Bildungskommission herausgegebene Denkschrift *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* (vgl. Bildungskommission 1995); zum anderen den ab 1996 veröffentlichten *Bericht der Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen*, der sich zwar viel umfassender der *Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland* widmet, der aber gerade im dritten Teil – welcher *Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungslage* bereithält – sehr konkrete Vorschläge für das Bildungswesen unterbreitet (vgl. Kommission für Zukunftsfragen 1997). Beachtenswert – und Ricken verweist zumindest darauf – erscheint hier zudem das von der *Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft* 2003 herausgegebene Gutachten *Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt* (vgl. vbw 2003). Letztlich sei hier außerdem auf den in der Erziehungswissenschaft kaum beachteten Bericht der *Zukunftskommission Gesellschaft 2000* der Landesregierung Baden-Württemberg hingewiesen, der 1999 unter dem Titel *Solidarität und Selbstverantwortung – Von der Risikogesellschaft zur Chancengesellschaft* vorgelegt wurde (vgl. Zukunftskommission 1999).[46]

Von der Risikogesellschaft zur hyper-industriellen Chancengesellschaft

Der letztgenannte Bericht erscheint deshalb hier von Interesse, da er zum einen – obwohl mit gesamtgesellschaftlichen Umwälzungen befasst – einen Großteil seiner Aufmerksamkeit dem Bildungssystem und individuellen Lebens- bzw. Bildungsverläufen widmet. Zum anderen führt er Ulrich Becks oben skizzierte Diagnose der *Risikogesellschaft* schon im Titel und stellt ihr mit der *Chancengesellschaft* einen ins Positive gewendeten Gegenbegriff an die Seite. Mit dieser Orientierung auf *Chancen* hat der Bericht die zum gegenwärtigen Zeitpunkt aktuelle, über alle parteipolitischen Grenzen hinweg konsensfähige bildungspolitische Leitvokabel schon vor über 15 Jahren am trefflichsten auf den Punkt gebracht – eine Betonung von Chancen nämlich, die gewährt werden müssen, damit ›*Aufstieg durch Bildung*‹ in der *Bildungsrepublik Deutschland* für alle gleich welcher Herkunft gelingen könne. Genau hier erscheint Bildungspolitik als Sozialpolitik innerhalb eines Staates, der kein versichernder und *für*sorgender mehr ist, sondern ein *vor*sorgender und *aktivierender.* Genau hier wird die Notwendigkeit individueller Bildungsanstrengungen gerade in dem Maß beschworen, wie die Aufstiegschancen im Verhältnis zu den Risiken schwinden (vgl. Teufel 2001; BMBF 2008a; 2013; KMK 2015; vgl. auch Bourdieu/Passeron [1964] 1971; Heid 1988; ders. 2009; Sattler 2006; Münte-Goussar et al. 2009).

Den Hintergrund der Empfehlungen dieser Zukunftskommission bildet die Einschätzung, dass sich die bundesdeutsche Gesellschaft auf dem Weg in die von der Kommission so genannte *superindustrielle Informationsgesellschaft* befinde. Im Wesentlichen sei diese durch zwei Merkmale gekennzeichnet. Zum einen würden in ihr »vermutlich nur noch wenige ›Arbeiter‹ [...] tätig sein, ›Angestellte‹ [...] nur noch in bestimmtem Umfang«; dafür werde die Zahl der Selbständigen stark zunehmen (Zukunftskommission 1999: 38). Zum anderen – und dies ist nur die Begründung für das erste Merkmal – werde die industrielle Technik, an die die traditionellen Arbeiter und, vermittelt u.a. über deren Planungs- und Steuerungsapparate, auch die Angestellten bisher gebunden waren, zwar nicht vollständig verschwinden. Sie würde aber von neuen Technologien überformt. Genau dieses Geflecht von herkömmlicher, industrieller Technik und übergreifenden Informationstechnologien innerhalb von Menschen gemachter, globaler Systemzusammenhänge charakterisiere die informations- und systemtechnologische oder eben kurz: die *superindustrielle* Gesellschaft. Diese ist – so kann man schlussfolgern – damit eben gerade nicht einfach eine nach-industrielle oder gar post-moderne Wissensgesellschaft. Sie ist vielmehr eine hybride, quasi eine um vernetzte Informations- und Automationstechnologien aufgestockte, digital-prothetische und in den Weltmarkt integrierte – man möchte sagen – *Hyper*-Industriegesellschaft. Die nahezu unbegrenzte Speicherung von ›Wissensbeständen‹, deren automatisierte Verarbeitung und deren grenzenlose, globale Vernetz- und Verfügbarkeit; die damit einhergehende Ausbildung von weltweiten, ubiquitären Informations- und Datennetzen; und insbesondere entsprechenden Techniken der Systemorganisation und Produktionssteuerung sowie deren permanenten Optimierung und kontinuierlichen Kontrolle; also all das, was man heute unter den Stichworten *Big Data, Internet der Dinge*, *Industrie 4.0* usw. zu fassen und gegenwärtig im Rahmen einer *Digitalen Agenda* zu gestalten sucht, würden die Struktur der bisherigen industriellen Produktion, die Struktur der Arbeitswelt, aber auch die aller anderen Lebensbereiche grundlegend verändern. Es stelle sich durchaus die Frage, ob »gar neue Formen der Herrschaft, eine Informations- und Systemtechnokratie bevorstehen« (ebd.: 44).

In Folge dieses Modernisierungsschubs, gerade in Folge des damit einhergehenden tendenziellen Wegfalls von herkömmlicher, industrieller Arbeit und demzufolge struktureller Arbeitslosigkeit komme es nun »zu einer Individualisierung der Lebensläufe« (ebd.: 13). Für die junge Generation bedeute dies einerseits einen Verlust an Sicherheit. Andererseits sei ihre persönliche Verantwortung für Erfolg im Leben stärker gefordert. In der Lesart der Kommission bedeutet dies, dass junge Menschen größere Chancen hätten, eigene Wege zu gehen, sich in Freiheit zu bewähren sowie ihre individuellen Neigungen und Stärken zur Geltung zu bringen (ebd.: 82). Zwar würden von vielen die neuen Unsicherheiten konkret in Form von Arbeitslosigkeit als reale Bedrohung ihrer Zukunftserwartungen erfahren, doch könnten »eine hoch qualifizierte Ausbildung, Flexibilität und Mobilität sowie lebenslanger Wissenserwerb nicht nur als wichtige Zukunftsinvestitionen, sondern als die beste ›Versicherung‹ für eine lebenswerte Zukunft« gelten (ebd.: 32).

Die Kommission sehe somit die Notwendigkeit, dass sich auch Schulen und jegliche Ausbildungsinstitutionen stärker als bisher für die vielfältigen, individualisierten Lebenslagen öffnen. Empfehlenswert sei hierzu u.a. die Schaffung von Prüfungsämtern, in denen Menschen sich Wissen und Qualifikationen, die sie außerhalb der Bildungseinrichtungen erworben haben, zertifizieren lassen können (ebd.: 13f.). Insgesamt sei das Bildungswesen dazu angehalten, die nachwachsende Generation besser zu befähigen, mit den raschen Veränderungen und der relativen Autonomie jedes Einzelnen in der ›Wissensgesellschaft‹ produktiv umzugehen. Eigenmotivation, Eigenhandlung und *Eigenverantwortung*, wie ebenso interdisziplinäres Arbeiten, konstruktives Denken, Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und nicht zuletzt die freie *Kreativität*, aus der die Ideen und Vorschläge für individuelle und gemeinschaftliche Problemlösungen für eine insgesamt kaum vorhersehbare Zukunft erwachsen würden, seien die »Eigenschaften, die sich junge Menschen frühzeitig anerziehen müssen« (ebd.: 38). Alle Bildungseinrichtungen – angefangen vom Kindergarten bis zur Hochschule – seinen somit aufgerufen, diese Eigenschaften zu stärken, zu fördern und früh an den Individuen einzuüben. Die Institutionen der ›Bildung‹ hätten insbesondere das »Lernen zu lehren« (ebd.: 36). Dass hierfür ein neuer Bildungsbegriff gefunden werden müsse, der weder von »der neuhumanistischen Bildungswelt des 19. Jahrhunderts« noch von »der Vielwisserei einer auf Spezialisierung angelegten Expertenkultur« geprägt sein dürfe, sei evident (ebd.: 38). Die bildungspolitischen Empfehlungen laufen schließlich auf die zugestanden idealisierte, aber doch als möglich erachtete Vorstellung eines Landes hinaus, in dem sehr gut ausgebildeten Menschen nicht auf planbare *Lebensläufe* ausgerichtet, sondern im Stande seien, auf jeden der zu erwartenden Wechselfälle der eigenen Biografie so flexibel zu reagieren, dass sie diese »nicht nur ertragen, sondern [...] gestaltend aufnehmen können« (ebd.: 39); dass sie also in der prognostizierten Entwicklung »nicht nur ein Risiko, sondern auch eine Chance [...] sehen« – wofür sich die Kommission explizit ausspricht (ebd.: 13). Eine solche neue ›Allgemeinbildungsidee‹ könne letztlich auch die Auflösungsphänomene ausbalancieren, die aus den raum- und zeitauflösenden Beschleunigungserfahrungen der Modernisierung hervorgehen. Denn es werde sicherlich Menschen geben, welche mit dem Tempo der globalen Veränderung nicht Schritt halten können, schon jetzt real überfordert seien und in der hochtechnisierten Gesellschaft tendenziell an den Rand gedrängt würden. Für diese müssten andere Formen der sozialen Sicherung und andere Lebensperspektiven gefunden werden. Doch das stehe »auf einem anderen Blatt« (ebd.: 32).

Unternehmerische Wissensgesellschaft

Die gesellschaftlichen Diagnosen der bayerisch-sächsischen *Kommission für Zukunftsfragen* – zu deren Experten u.a. auch Ulrich Beck zählt – sind weitgehend identisch mit denen der soeben skizzierten Prognosen der baden-württembergischen Zukunftskommission. Ihre Zeitdiagnose läuft auf das Bild einer ›*unternehmerischen Wissensgesellschaft*‹ hinaus, die auf die Herausforderungen antwortet, die das nahende Ende einer ›*arbeitnehmerzentrierten Industriegesellschaft*‹ mit »sinkenden Wachstumsraten sowie dem demographischen Wandel, der Bedeutungsabnahme von Erwerbsarbeit, der Krise der sozialen Sicherungssysteme [...] und nicht zuletzt den Folgen der Globalisierung« mit sich führe (Kommission für Zukunftsfragen 1997: 41). Dennoch gibt es Unterschiede: Die baden-württembergischen Studie führte das Hervortreten der superindustriellen, digitalen Wissensgesellschaft insbesondere auf technologische Neuerungen zurück und geht deshalb davon aus, dass diese quasi naturwüchsig, der Produktivkraftentwicklung folgend aus der Industriegesellschaft hervorgeht, letztere erweitert und über sie hinauswächst. Das Bildungswesen ist dann damit beauftragt, die Individuen so vorzubereiten, dass sie diesen Strukturwandel mit vollziehen können; dass sie diese, durchaus als ambivalent erkannte, technologische Entwicklung eben nicht nur als Risiko, sondern auch als individuelle Chance begreifen. Die bayerisch-sächsische Studie hingegen lässt kaum Zweifel daran, dass die von ihr so genannte *unternehmerische Wissensgesellschaft* allererst hergestellt werden muss. Sicherlich reagiert auch in der Perspektive dieser Expertise die anvisierte Wissensgesellschaft auf die diagnostizierten Anomien der industriellen Moderne. Dennoch ist es offenbar notwendig, entschiedenen politischen Gestaltungswille zu mobilisieren, um ihr die benötigte Form zu geben. Dabei sind es in erster Linie die Einzelnen, die die schon gegenwärtig erkennbaren Vorgaben, die die neue Gesellschaftsordnung zukünftig machen wird, durch individuelle Verhaltensänderungen bereits in der Gegenwart befolgen müssen. Durch diese Verhaltensänderungen wird die prognostizierte Gesellschaft überhaupt erst denk- und realisierbar. Die unternehmerische Wissensgesellschaft ist somit zugleich der Grund, der die Änderung individueller Wahrnehmungen, Haltungen und Handlungen notwendig und alternativlos erscheinen lässt, als auch das Ziel, welches durch diese Veränderungen allererst erreicht werden soll. Mit entsprechender Dringlichkeit werden dann auch die Maßnahmen beschrieben, die ergriffen werden müssen. Dem dritten Teil des Berichtes sind 16 Leitsätze vorangestellt, die das Programm zusammenfassen. Der in dem hier gegebenen Zusammenhang entscheidende lautet:

> »Zur Weckung unternehmerischer Kräfte müssen vorrangig individuelle Sicht- und Verhaltensweisen sowie kollektive Leitbilder in den Bereichen von Erwerbsarbeit und Daseinsvorsorge verändert werden. Zur Zeit dominieren hier noch Vorgaben einer arbeitnehmerzentrierten Industriegesellschaft. Sie müssen ersetzt werden durch Vorgaben einer Gesellschaft, in der der Einzelne ein höheres Maß an Eigenverantwortung auch für seine Erwerbsarbeit und Daseinsvorsorge übernimmt und deren wichtigster Produktionsfaktor Wissen ist: Vorgaben einer unternehmerischen Wissensgesellschaft.« (Kommission für Zukunftsfragen 1997: 2)

Die Bevölkerung müsse also gemäß den Lebens- und Wirtschaftsbedingungen der zukünftigen unternehmerischen Wissensgesellschaft gebildet werden. Das setze eine nachhaltige Veränderung der Schul- und Hochschul- sowie der beruflichen Bildung voraus. Deren Bildungsziel dürfe nicht länger darin bestehen, Menschen als »möglichst perfekte Kopisten vorgegebener Blaupausen« hervorzubringen (ebd.). Solche Kopisten

seien für die Ausführung standardisierbarer Tätigkeiten sicherlich weiterhin unverzichtbar. Doch nehme deren Bedeutung für die Volkswirtschaft ab. Denn alles, was sich in standardisierten Verfahren modellieren lasse, kann potenziell von Maschinen erledigt werden. Entscheidend für eine prosperierende Wirtschaft und eine gut funktionierende Gesellschaft seinen hingegen »unternehmerisch handelnde, schöpferische Menschen, die willens und in der Lage sind, in höherem Maße als bisher [...] für sich und andere Verantwortung zu übernehmen« (ebd.: 8). Von diesen Menschen gebe es viel zu wenige. Entsprechend werden auch von dieser Kommission Eigenschaften wie Selbständigkeit, individuelle Initiative, Verantwortung und Leistungsbereitschaft gefordert, die im Bildungssystem entwickelt und befördert werden müssten. Hier bestünden aktuell empfindliche Defizite. Auch diese Kommission räumt ein, dass zwar nicht alle Menschen in gleicher Weise für dieses neue ›Leitbild‹ geeignet sind. Deshalb sei es zwingend geboten, deutlicher als bisher zwischen »unterschiedlichen Begabungen und Motivationen zu differenzieren« (ebd.: 9). Tue man dies nicht, hätte dies die »Vergeudung von Wissens- und Könnensressourcen« zur Folge (ebd.). Soziale Ungleichheiten müssten hingenommen werden, da anderenfalls produktiver Wettbewerb behindert und Wirtschaft und Gesellschaft erlahmen würden. Deutschland sei dringend darauf angewiesen, anzuerkennen, dass es auf Leistungseliten nicht verzichten könne, die sich durch überdurchschnittlich kreative, wissenschaftliche, praktische oder künstlerische Fähigkeiten in Verbindung mit geistiger Unabhängigkeit, Einsatzbereitschaft und Verantwortungsbewusstsein auszeichnen würden. Diese Anerkenntnis müsste notfalls auch unter Aufhebung eines gesellschaftspolitischen Konsenses und gegen die Interessen anderer Gruppen durchgesetzt werden. Die Bevölkerung müsse lernen, Konflikte, Ungleichheiten und Spontaneitäten nicht nur zu ertragen, sondern zu nutzen (ebd.: 42). Die Empfehlungen der Kommission kulminieren letztlich in dem Ausrufen eines *neuen Leitbildes*. Die Leitbilder der arbeitnehmerzentrierten Industriegesellschaft müssten verblassen, denn:

> »Das Leitbild der Zukunft ist das Individuum als Unternehmer seiner Arbeitskraft und Daseinsvorsorge. Diese Einsicht muß geweckt, Eigeninitiative und Selbstverantwortung, also das Unternehmerische in der Gesellschaft, müssen stärker entfaltet werden.« (Kommission für Zukunftsfragen 1997: 36)

Der Arbeitskraftunternehmer

Die Wirkungen einer derartigen Forderung – dass sich der Einzelne dem ›Leitbild‹ eines *Unternehmers seiner Arbeitskraft* anzuverwandeln habe – haben die Industriesoziologen Hans J. Pongratz und G. Günter Voß bereits ab Mitte der 1980er Jahre auch empirisch nachgewiesen. Aus der Perspektive einer handlungsorientierten Subjektsoziologie haben sie mit der These des *Arbeitskraftunternehmers* die tatsächlichen Wandlungsprozesse der *Ware Arbeitskraft* nachgezeichnet (vgl. Pongratz/Voß 2003; vgl. auch Elster 2007).[47]

Ausgangspunkt ihrer Überlegung ist das sogenannte ›Transformationsproblem‹. In Kürze bezeichnet dies den Umstand, dass Betriebe und Unternehmen im Rahmen einer Arbeitsvereinbarung zwar das Recht auf die zeitweise Nutzung des Arbeits-Potenzials einer Person erwerben, dadurch aber keineswegs sichergestellt ist, dass diese auch tatsächlich die erwünschte Arbeitsleistung erbringt. Der Betrieb stehe damit notorisch

vor dem Problem, das vertraglich zugesicherte latente Arbeits-Vermögen mittels engmaschiger, detaillierter und z.T. rigider Kontrollen durch organisatorische und technische – letztlich *tayloristische* – Überwachung und Steuerung in konkrete Arbeits-Leistungen zu transformieren. Doch diese disziplinären Verfahren sind kostenintensiv, mit Reibungsverlusten verbunden und führen bei den Mitarbeitern oft zu Unzufriedenheit und Motivationsverlust. Insbesondere aber sind diese Überwachungstechniken für die komplexen, mechanistisch nicht mehr beschreibbaren, sondern auf das Wissen und die Kreativität als Ressource zugreifenden Arbeitsaufgaben in der ›Wissensgesellschaft‹ nicht mehr angemessen. Der Verlauf dieser Arbeitsprozesse ist nicht im Detail planbar, auf die darin auftretenden Probleme muss flexibel reagiert werden, der für diese Aufgaben notwendige Wille der Mitarbeiter zur Kooperation, Innovation und Gestaltungskraft braucht einen Freiraum.

Entsprechend suche das Management – so Pongratz und Voß – seit einigen Jahrzehnten nach anderen Lösungen, die notwendigen Freiheiten einzuräumen und zugleich der Leistungszurückhaltung der Arbeitenden entgegenzuwirken. Markant auf den Begriff gebracht wurden diese mit dem *Toyotismus*. Dieser gesteht den Mitarbeitern schon im Rahmen relativ einfacher Arbeiten bestimmte Formen der aktiven und kreativen Mitbestimmung sowie der eigenständigen Steuerung und Problemlösung innerhalb der Arbeitsabläufe zu. Die Arbeitskraftunternehmer-These zielt aber zudem auf das (Vertrags-)Verhältnis von Arbeitgebern und -nehmern selbst. Letztere werden nicht länger als abgesicherte und langfristig angestellte Mitarbeiter eines Betriebes angesehen, sondern als auf einem unternehmensinternen Arbeitsmarkt auftretende oder tatsächlich outgesourcte Subunternehmer. Diese konkurrieren dann gegeneinander darum, dass ihre Arbeitskraft dauerhaft benötigt, d.h. gekauft wird. Sie sind *Unternehmer ihrer Arbeitskraft.* Ihnen wird die unternehmerische Entwicklung und Vermarktung ihrer Arbeitskraft als *Ware* zugestanden, aber auch abverlangt: Das Individuum wird auffordert, seine Fähig- und Fertigkeiten selbst in den Blick zu nehmen und die eigenen Qualitäten selbst zu kontrollieren. Auf diesem Wege kann man hoffen, das freizulegen, zu erschließen und der betrieblichen Nutzung zuzuführen, was selbst kooperativsten Personalführern meist unzugänglich bleibt – nämlich die tiefsten Schichten menschlicher Fähigkeiten: Kreativität, Intuition und Phantasie, Verantwortungsbereitschaft und Kommunikativität, Loyalität, Begeisterungsfähigkeit sowie der Wille zur ultimativen Leistung. Es geht also »um nichts anderes als um eine möglichst effiziente betriebliche Ausbeutung« individueller Potenziale (Voß 2001: 27). Der für unser Wirtschaftssystem nach wie vor konstitutive Interessenkonflikt von ›Kapital‹ und ›Arbeit‹ bekomme dadurch eine neue Qualität. Der »Klassenkampf« würde quasi ins Innere der Arbeitskräfte verlegt (ebd.: 28).

Mit anderen Worten: Der lohnabhängigen Arbeiter werde im Zuge von Selbstorganisationsstrategien zwar tatsächlich von betrieblicher Kontrolle befreit, muss aber dazu komplementär die Funktion der Strukturierung und Überwachung der eigenen Tätigkeiten *internalisieren*. Die Kontrolle wird letztlich auf die Arbeitenden ausgelagert, aus der Perspektive der Arbeitgeber *externalisiert*. Die befreiten Arbeiter erhalten dadurch tatsächlich erweiterte Handlungsspielräume, allerdings mit dem Effekt einer systematisch vertieften Ausbeutung ihrer Arbeitsvermögen und einer neuartigen Qualität betrieblicher Herrschaft (Voß 2000: 152f.). Es komme also durchaus zu einer *Autonomisierung* und zu einer – in diesem Sinne – *Subjektivierung der Arbeit.*[48] Umgekehrt sind die Arbeitenden dadurch mit verschärften Wettbewerbsbedingungen, einer Vervielfältigung von Bewährungsproben, gesteigertem Leistungsdruck und verlängerten

Arbeitszeiten im Sinne einer *Entgrenzung von Arbeit und Leben* konfrontiert. Sie tragen zudem das volle unternehmerische *Risiko*, also die individuelle *Verantwortung* für das eigene Scheitern etwa im Fall von Krankheit, Unfall, Alter oder schlicht dem Umstand, dass ihre Arbeitskraft am Markt nicht (mehr) gefragt ist. Wem es nicht gelingt, seine in Selbstverantwortung entwickelten Fähigkeiten gemäß der marktregulierten Wettbewerbsbedingungen als nützlich zu präsentieren, läuft Gefahr, dem Nutzlosen und *Überflüssigen* überantwortet zu werden und daran selbst *schuld* zu sein.

Selbst-Kontrolle, Selbst-Ökonomisierung, Selbst-Rationalisierung

Die wesentlichen Attribute des Arbeitskraftunternehmers lassen sich somit als die Bereitschaft zu einer erweiterten *Selbst-Kontrolle*, den Zwang zu einer verstärkten *Selbst-Ökonomisierung* und eine *Selbst-Rationalisierung* im Sinne einer Verbetrieblichung der alltäglichen Lebensführung zusammen fassen. Anders als beim verberuflichten Arbeitnehmer kennzeichnet den Arbeitskraftunternehmer also eine Haltung, die eigenen Tätigkeiten in verstärktem Maße zu überwachen, die eigenen Arbeitsfähigkeiten und -leistungen stetig und zielgerichtet, sprich marktkonform zu optimieren, sowie den eigenen Lebenslauf einer vernünftigen Betriebsführung zu unterstellen (Pongratz/Voß 1998: 131; dies. 2003: 24f.). Dabei sei der Arbeitskraftunternehmer als ein formaler Strukturtypus von ›reflexiv‹ basierter, erweiterter Arbeitskraft zu verstehen, der im Zuge der fortschreitenden ›Individualisierung‹ der Gesellschaft und der dieser zugrundeliegenden verstärkten ›Vermarktlichung‹ ihrer wirtschaftlichen Basis entsteht und mit vielfältigen sozialen Konsequenzen einhergehen dürfte (Voß 2000: 154f.).
Aus einer quasi naturwüchsigen, primär rekreationsorientierten Alltags- und Lebensform, die in traditionaler Weise nach ›Arbeit‹ und ›Freizeit‹ trennt, wird eine in neuer Qualität auf den Erwerb ausgerichtete, alle individuellen Ressourcen des alltäglichen und schließlich auch biographischen Lebenszusammenhangs gezielt nutzende Selbst-Bezüglichkeit. Die Handlungsinstanz innerhalb dieses Strukturtypus' ist auf Selbststeuerung und Selbstentwicklung ausgerichtet und muss deshalb über eine hohe Selbstreferenz und Reflexivität verfügen. Diese lässt sich wiederum in einzelne Fähigkeiten und Fertigkeiten zergliedern, die Günter Voß auch im Hinblick auf das Bildungssystem und ihre bildungstheoretischen Folgen detailliert aufschlüsselt. Der Arbeitskraftunternehmer brauche demnach Meta-Kompetenzen, nämlich Fähigkeiten zur kontinuierlichen Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen; zur gezielten Präsentation und Verwertung des eigenen Arbeitsvermögens; zur Selbstorganisation sowohl der eigenen Arbeit, als auch in der Gestaltung der Lebensführung; zur aktiven Pflege sozialer Netze und emotionaler Ressourcen; zur Bewältigung psychischer Probleme sowie zur Leistungsregulation und Belastungsverarbeitung; und schließlich zur individuellen Sinnfindung. Voß illustriert diesen Fähigkeiten mit den jeweils gängigen Schlagworten. Zusammengezogen zeichnen sie das Profil eines neuen Subjekttypus unten den Bedingungen entgrenzter Normalarbeit:

> »›self development‹, ›Lernfähigkeit‹, ›Kompetenz-‹ und ›Informationsmanagement‹; [...] ›Selbstvermarktung‹, ›Imagepflege‹, ›Selbstinszenierung‹, ›offensive Profilierung‹); [...] ›Selbstmanagement‹, ›Selbstdisziplinierung‹, ›Selbstrationalisierung‹, ›Lebens-‹ und ›Karriereplanung‹, ›aktive Biographisierung‹ und ›Biographiekompetenz‹, ›life-politics‹; [...] ›social networking‹, ›personal relations management‹, ›aktive Sozialintegration‹, ›Selbstvergesellschaftung‹; [...]

> ›identity management‹ oder ›Identitätsarbeit‹, ›Ich-Stabilisierung‹, ›Selbstsozialisation‹, ›active coping‹, ›Belastbarkeit‹, ›emotion management‹ oder ›emotion work‹; [...] ›Selbstmotivierung‹, ›Begeisterungsfähigkeit‹, ›individuelle Sinngebung‹, ›self commitment‹, ›Kreativität‹, ›Innovativität‹ und anderes mehr.« (Voß 2000: 157f.)

Vor diesem Hintergrund merkt Voß an, dass manch ›emanzipatorische‹ oder ›humanistische‹ Bildungsziele, die mehr oder minder explizit als Gegengewicht zu rein wirtschaftlichen Anforderungen an Subjektivität pädagogisch und politisch gefordert und gefördert wurden und werden, sich als durchaus funktional für eine vertiefe Ausbeutung von Arbeitskraft im sich wandelnden Industriekapitalismus erweisen können (ebd.: 159). Mittels dieser Pädagogik sei womöglich »ein der Tendenz nach totaler Zugriff auf die Person und eine wirklich umfassende konkrete Nutzung und ökonomische Verwertung ihrer Potentiale« zu erreichen (ebd.: 158).

Trotz der klaren Formulierung und der empirischen Validierung der Arbeitskraft-unternehmer-These bleibt letztlich relativ undeutlich, warum, unter welchen Voraussetzungen, auf welcher Grundlage die Begriffe wie Autonomie, Ich-Stabilisierung, Begeisterungsfähigkeit und Kreativität, die sich einst gegen die kapitalistische Leistungsgesellschaft richteten, sich heute in Persönlichkeitsmerkmale der gewünschten Leistungsträger innerhalb dieser kapitalistischen Gesellschaft verwandeln können. Wie konnte es kommen, dass heute der Neoliberalismus als ein Redesign des Kapitalismus, als ein Kapitalismus 2.0, aus dem unterdrückten und von sich selbst entfremdeten Arbeiter einen freien und selbstreflexiven Unternehmer formt? Wie konnte es kommen, dass nicht die sozialistische Revolution die fremdausgebeutete Arbeiterklasse beseitigt, sondern der Neoliberalismus? Wie konnte es kommen, dass heute jeder ein selbstausbeutender Arbeiter seines eigenen Unternehmens ist, jeder Herr und Knecht in einer Person und auch der Klassenkampf sich in einen inneren Kampf mit sich selbst verwandelt hat (vgl. Han 2014: 14)?

Unternehmer seiner selbst

Die Vorsilbe ›Selbst‹ wird zum wichtigsten Postulat an eine neue Grundform der Arbeitskraft, ja zum Zentrum der gesamten Lebensführung:

> »Selbststeuerung, Selbstorganisation, Selbstverantwortung, Selbstökonomisierung, Selbstintegration usw., [...] in Verbindung mit einer aktiven Vermarktung des Selbst durch performative Strategien der Selbstdarstellung.« (Alkemeyer 2003: 20)

Es ist dieses Selbst, welches die flexiblen Modifikationen des neuen Kapitalismus auf dem Punkt bringt: Der Arbeiter und letztlich jeder Mensch wird nicht allein zum Unternehmer der eigenen Arbeitskraft, sondern zum *Unternehmer seiner Selbst.* Es ist dies nicht zuletzt jene Figur, anhand derer Foucault Ende der 1970er Jahre die *Geschichte der Gouvernementalität* schreibt. Der ›Unternehmer seiner Selbst‹ wird dabei nicht als ein empirisch vorfindliches, idealtypisches Arbeitsverhältnis, auch nicht im weiten Sinne eines subjektiven Verhältnisses zur Arbeit nachgezeichnet, sondern als ein *Subjektivierungsprogramm* – und zwar als *die* zentrale Denkfigur des Neoliberalismus, als der nachdrücklichste »Einsatz aller Analysen der Neoliberalen« (Foucault [1978/79]

2004: 314). Die Analyse des *unternehmerischen Selbst* fokussiert weniger auf die »›Subjektivierung der Arbeit‹ als auf die Arbeit der Subjektivierung« (Bröckling 2007: 48).
Der ›Unternehmer seiner Selbst‹ steht entsprechend auch in den *Studies of Governmentality* im Zentrum – im Sinne einer allgemeinen, in unserer Gegenwart hegemonialen Subjektivierungs*form* (vgl. Bröckling 2007: insb. 7f.; Rose 1992; May 2003; Verwoert 2003; Simons 2004; Opitz 2004: 145ff.; Michalitsch 2006: 75ff.; Karl 2006; Prinz/Wuggenig 2007; Gertenbach 2008: 105ff.; Bührmann 2012). Auch für die Erziehungswissenschaft ist das unternehmerische Selbst von besonderer Bedeutung, insofern es als ein Subjektivierungsprogramm letztlich ein *Erziehungs*programm ist. Es ist den Bildungsinstitutionen aufgetragen, jene Leitfigur Wirkung entfalten, d.h. Wirklichkeit werden zu lassen. Oder genauer: Es ist die Aufgabe des Bildungswesens, sich derart zu wandeln, dass es ein Milieu schafft, das diese Figur gedeihen lässt; quasi einen Lebensraum für Selbstunternehmer; gar ein Treibhaus, in dem sich diese Spezies zum kreativen, besessenen, skurrilen, Chancen identifizierenden, Projekte machenden, Unternehmen gründenden, die Zukunft ergreifenden und auch die persönliche Insolvenz nicht scheuenden *Entrepreneur* hochzüchten lässt (vgl. Liesner 2004a; vgl. auch Faltin/Zimmer 1995).
Im Kontext der an Foucault orientierten Studien wird das *unternehmerischen Selbst* nicht als Identitätsmuster oder Selbstverständnis der Individuen interpretiert. An der Figur des Unternehmers seiner Selbst lassen sich vielmehr neoliberale Praktiken der Subjektivierung analysieren. Foucault grenzt den ›Unternehmer seiner Selbst‹ nicht nur vom traditionellen Lohnarbeiter ab, der über eine spezifische, ihm quasi äußerliche *Arbeitskraft* verfügt, mit der er Handel treibt, also im Rahmen einer Vereinbarung zu einem bestimmten Preis als *Ware* tauscht. Er markiert zudem auch einen Unterschied zum klassisch liberalen *homo oeconomicus*, der als einer konzipiert ist, der in Bezug auf seine eigenen Präferenzen seinen Nutzen zu maximieren und die Kosten gering zu halten versucht. Die Gesellschaft, die dagegen den Neoliberalen vorschwebt, ist – so Foucault – eine »Gesellschaft, in der das regulative Prinzip nicht so sehr im Austausch von Waren bestehen soll, sondern in den Mechanismen des *Wettbewerbs*« (Foucault [1978/79] 2004: 208); d.h. einem formalen »Spiel zwischen Ungleichheiten« (ebd.: 173). Der neue *homo oeconomicus* der Neoliberalen wird somit als ein im Wettbewerb stehendes Unternehmen angesehen – eben als ein Unternehmer. Ein solcher Unternehmer zeichnet sich nicht primär durch ein buchhalterisches Kosten-Nutzen-Kalkül aus, sondern durch die gekonnte Identifizierung von potenziellen Ressourcen und Gewinn*chancen* sowie den Mut zum *Risiko*.
Ein ›Unternehmer seiner Selbst‹ ist kein Betriebswirt der eigenen Arbeitskraft. Ein Unternehmer seiner Selbst unternimmt seine gesamte *Existenz*, als dessen Geschäftsführer er sich einsetzt und die er nach der internen Regel maximaler Ökonomie managet. Er ist ein Unternehmer seines *potenziellen* Arbeitsvermögens, seiner körperlichen und motivationalen Konstitution, seiner sozialen, kognitiven sowie selbstreflexiven Dispositionen, mit einem Wort: seiner *Kompetenzen.* Er ist ein Unternehmer all der Fähigkeiten, die ihn in die Lage versetzen, in welcher Form auch immer tätig zu sein; die ihn als jemanden auszeichnen, der möglichst unter allen Umständen zu handeln vermag. Er ist ein Unternehmer all der Dispositionen, die ihn in beliebigen, unvorhersehbaren Situationen handlungsfähig sein lassen. Dieser neoliberale *homo oeconomicus* ist eben ein Unternehmer seines *Selbst*, also ein Unternehmer der »Gesamtheit aller physischen, psychologischen usw. Faktoren«, die nicht von ihm als derjenigen Person getrennt werden können, die »kompetent ist und etwas tun *kann*« (ebd.: 312; Herv. d.

SMG). Er ist letztlich ein Unternehmer all derjenigen Eigenschaften, Attribute, Potenziale und tatsächlichen Lebensäußerungen, die er *ist*. Der neoliberale *homo oeconomicus* ist jemand, der sein eigenes *Sein* als Unternehmen betreibt. Hier ist nicht wie in der Arbeitskraftunternehmer-These ein ursprüngliches, freies, souveränes Subjekt angenommen, dem – gar gegen seinen Widerstand – eine Selbst-Ökonomisierung auferlegt wird. Hier ist ein ursprüngliches, freies, souveränes Subjekt unterstellt, welches von Natur aus intentional und mit ökonomischem Kalkül nach der bestmöglichen Erreichung seiner Eigeninteressen strebt. In Foucaults Lesart wird diese Unterstellung als Programm einer spezifischen Subjektivierung erkennbar, als eine historisch-konkrete, gegenwärtig hegemoniale Form der *Arbeit an sich*, als die zunehmend einzig mögliche Form des Subjekt-Seins.

Dieses Sein wird in der neoliberalen Theorie vom Standpunkt desjenigen, der es ist, also vom *Standpunkt des Subjekts* aus betrachtet – und zwar als ein individuelles. Dieses individuelle Sein, die je einzigartige Akkumulation von Kompetenzen, wird als *Kapital* begriffen. Das individuelle Selbst-Sein, die Existenz desjenigen, der ›Ich‹ sagt, ist *Humankapital*. Das individuelle Vermögen, die subjektiven Handlungsmöglichkeiten, d.h. die *Ressourcen*, über die ein Mensch verfügt, die er *ist*, sind ein Kapital. Dieses wird zum eine als angeborene körperlich-genetische Ausstattung gedacht sowie zum anderen als die Gesamtheit der erworbenen Fähigkeiten, die das »Ergebnis von ›Investitionen‹ in entsprechende Stimuli sind: Ernährung, Erziehung und Ausbildung, aber auch Liebe und Zuwendung etc.« (Lemke 1997: 250). Mittels des natürlichen wie das erworbenen Kapitals erwirtschaftet das Individuum ein Einkommen. Das *Kompetenz-Kapital*-Unternehmen ist als eines gedacht, das fortwährend und im Wettbewerb mit anderen nach günstigen Gelegenheiten sucht, sein Kapital, also sich selbst mit höchstmöglicher Rendite zu investieren. Der Selbstunternehmer ist sich selbst ein *Vermögen* ein »Kapital, d.h. eine Fähigkeit, eine Kompetenz« (Foucault [1978/79] 2004: 312). Der Unternehmer seiner Selbst ist sich an sich selbst eine produzierende und stets zu optimierende »Kompetenz/Maschine« (ebd.: 315). Ein anerkannter Subjektstatus kommt einem im zunehmenden Maße nur noch dann zu, wenn man sich zu sich selbst als Kapitalanlage verhält. Foucault fasst die entscheidende Neuerung der neoliberalen Analyse sowie eine sich daraus ergebene Regierung des individuellen Arbeitsvermögens und letztlich aller Formen des individuellen Sich-Verhaltens für die Hörerinnen und Hörer seiner Vorlesung wie folgt zusammen. Es gehe den Neoliberalen darum, zu einer Gesellschaft zu gelangen, die nicht an der Gleichförmigkeit der Ware ausgerichtet sei, sondern an der Vielzahl und der Differenzierung der Unternehmen« (ebd.: 211):

> »Sie sehen, dass man sich hier ganz weit von der Vorstellung der Arbeitskraft, die zum Marktpreis verkauft werden sollte, entfernt hat und bei einem Kapital gelandet ist, das in ein Unternehmen investiert wird. Das ist keine Vorstellung der Arbeitskraft, sondern eine Vorstellung der Kompetenz als Kapital.« (Foucault [1978/79] 2004: 313)

Kompetenz als Kapital

Das Leitbild des *Unternehmers seiner Selbst* – damit die Vorstellung der ›Kompetenz als Kapital‹, die das Herzstück neoliberaler Theorie ausmacht – kann nun nicht nur als zentrales Element jener gesellschafts- und bildungspolitischen Denk- und Zukunftsschriften gelesen werden, sondern damit ebenso als zentrale Strategie eines Dispositivs; eben jenes Dispositivs, welches auf den Notstand der in die Krise geratenen Industrie-

gesellschaft antwortet. Die Strategien dieses Dispositivs – das sollte erkennbar werden – operieren dabei vornehmlich darüber, dass sie Veränderungen individueller Sicht- und Verhaltensformen bewirken, eben auf eine spezifische Art und Weise subjektivieren. Das Leitbild des von individuierten Subjekten getragenen Kompetenzkapitals zielt darauf, die Gesten, das Betragen, die Meinungen und die Reden der Lebewesen zu ergreifen, zu lenken, zu bestimmen, zu hemmen, zu formen, zu kontrollieren und zu sichern. Dafür bedarf es offensichtlich Strategien, die den Appell an die Individuen richten, sich diese neuen Sicht- und Verhaltensformen anzuerziehen, sich früh darin zu üben. Die technologische Modernisierung der Moderne hin zu einer postmodernen Wissensgesellschaft ist damit offenbar keine, die sich von selbst versteht, selbstverständlich ist, einer unmittelbar einsichtigen und im gesellschaftlichen Konsens erwirkten Entwicklung folgt oder sich gar an einem evolutiven Prozess entlang bewegt. Die Einsicht in die Unausweichlichkeit der neuen Gesellschaft muss zunächst geweckt, ihre Grundelemente müssen entfaltet, ihre technologischen Entwicklungen nachvollziehbar gemacht werden. Die aus ihnen resultierenden Folgen müssen ertragen, deren Unabweisbarkeit anerkannt, deren Akzeptanz notfalls konflikthaft durchgesetzt werden. Die Wissensgesellschaft muss also produziert, hergestellt, erkennbar, erträglich und vorgegeben werden. Die Wissensgesellschaft ist dabei eine Vorgabe, die als zukünftige, unabweisbare, immerhin chancenreiche Zielmarke ausgegeben wird. Zugleich ist sie aber auch eine Zeitdiagnose, die damit als Vorbedingung und Ursache für die Notwendigkeit behauptet wird, sich überhaupt auf dieses Ziel hin bewegen zu müssen. Die Wissensgesellschaft wird damit zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung (vgl. Schützeichel 2010). Oder besser: Zu einem sich selbst begründenden Zukunftsversprechen. Die prognostizierte hyper-industriell-digitale, unternehmerische Wissensgesellschaft und die für ihre Entfaltung notwendig erscheinenden Veränderungen – nicht zuletzt die des Bildungswesens – stellen somit ein *politisches Programm* dar; ein politisches Projekt, das darauf zielt, eine soziale Realität herzustellen, die es zugleich als bereits existent diagnostiziert. Die unternehmerische Wissensgesellschaft ist das Projekt einer sich zunehmend beschleunigenden Moderne, das sich in seiner Beschleunigungsforderung selbst begründet – und damit weiter beschleunigt. Uwe H. Bittlingmayer und Ulrich Bauer finden für diese programmatische Selbstgenügsamkeit folgende Formulierung:

> »Im Effekt vollzieht sich der dramatische Epochenbruch hin zu einer Wissensgesellschaft durch sich selbst; es ist ein Modernisierungsprozess, der sich entwickelt, weil er ein Modernisierungsprozess ist.« (Bittlingmayer/Bauer 2006: 13)

4.3 ›Zukunft der Bildung‹

Die oben bereits nachgezeichneten Denkschriften und Gutachten zur Zukunft einer neu zu denkenden ›Bildung‹ sind nun dem Ziel verpflichtet, dieses Programm einer unternehmerischen Wissensgesellschaft bildungspolitisch, d.h. bezüglich der Neustrukturierung des Bildungswesens, aber auch bezüglich konkreter pädagogischer, unterrichtlicher, didaktischer Verfahren zu operationalisieren; es also durch die Etablierung neuer Instrumente der Systemsteuerung, der Entwicklung der Einzelschule,

einer neuen Lernkultur und nicht zuletzt der Gestaltung des individuellen Bildungsganges umsetzbar zu machen. Die hier projizierte Transformation der ›Bildung‹ wird so zur *Realisierungsform der Wissensgesellschaft*, wie Barbara Rößer sagt (2006).

Lebenslang sich selbst organisieren

Die *Denkschrift ›Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft‹* wurde von der gleichnamigen Kommission – zu deren prominentesten Mitgliedern neben Reinhard Mohn als Vertreter der *Bertelsmann Stiftung*[49] u.a. auch Klaus Hurrelmann und Wolfgang Klafki für die Erziehungswissenschaft zählten – bereits 1995, also noch vor den oben erörterten Berichten und Expertisen, vorgelegt. Der Grundgedanke, den die Denkschrift dem Bildungs-, insbesondere dem Schulsystem anempfiehlt, kann in folgendem Zitat zusammengefasst werden:

> »Selbstgestaltung und Selbstverantwortung bilden die notwendige Grundlage eines Systems, in dem Gemeinsamkeit nicht durch Fremdregulierung, sondern primär durch Selbstorganisation, Selbstbindung und Selbstverpflichtung hergestellt wird.« (Bildungskommission 1995: 67f.)

Für die einzelnen Schülerinnen und Schüler heißt dies u.a., dass sie »systematisch in das Selbstmanagement der eigenen Lerntätigkeit« eingeführt und dazu Techniken des »selbstgesteuerten Lernens und die Verfahren der Selbstvergewisserung« schrittweise erlernen müssen (ebd.: 91). Selbstwahl, Selbstdefinition sowie Selbstkontrolle von Bildungszielen und deren Erreichung seien zudem allgemeine »Prinzipien, die sowohl den Umgang der Institution Schule mit sich selbst als auch den Umgang der einzelnen in ihr Tätigen mit sich selbst charakterisieren« (ebd.). Diese Verfahren und allgemeinen Prinzipien sollten als ein bestenfalls selbst initiiertes und selbstverantwortetes System ›kontinuierlicher Informationsrückkopplung‹ ausgestaltet sein; also als ein *Feedback*-system, welches Auskunft über die Erreichung bzw. Nichterreichung von Zielen gibt. Dies möge für die Schule noch Neuland sein, Modelle aus der Wirtschaft stünden aber durchaus zur Verfügung (ebd.: 97).
Diese Techniken und Modelle beziehen sich zudem – dies ist in dem hier gegebenen Zusammenhang besonders bemerkenswert – sehr konkret auf das Problem der *Leistungsbeurteilung*. Unter dem entsprechenden Stichwort wird vermerkt, dass Leistungsbewertung sich nicht ausschließlich auf die Produkte des Lernens beziehen sollte, sondern auch den *Prozess* individueller ›Leistungszuwächse‹ und die ›Kompetenzveränderung‹ einbeziehen müsse. Zu deren Erfassung sollte ein schulpraktikables Instrumentarium erarbeitet werden. Dies meine zuvorderst die

> »Schulung von Selbstbeobachtung, Selbstzuschreibungen und selbst steuernden Eingriffen und der Erwerb von Beobachtungs- und Beurteilungskompetenz auf Seiten der Lehrenden und Lernenden« (Bildungskommission 1995: 98).

Dieser individuelle wie ebenso kollektive Umgang mit sich selbst zielt also in gleicher Weise wie die bereits besprochenen Gutachten und Manifeste auf Selbststeuerung, Eigeninitiative, Verantwortung, Kreativität etc. Diese Haltungen werden genauer differenziert u.a. als Problemlösekompetenz, Partizipations- und Teamfähigkeit, Organisations- und Dispositionsfähigkeit, Arbeitskompetenz, Lernfähigkeit, Optimierung eigener Lernprozesse und das Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit – letztlich als *Schlüsselkompetenzen* (ebd.: 52ff.; ebd.: 113). Obgleich diese Schlüssel*kompetenzen* von

der Kommission mitunter noch als Schlüssel*qualifikationen* angesprochen werden, wird damit gerade anders als bei Qualifikationen nicht klar bestimmbares, dem Individuum quasi äußerliches, objektives Fachwissen oder -können definiert. Gemeint sind vielmehr erwerbbare Fähigkeiten, subjektive Einstellungen, individuelle Strategien und flexible Dispositionen; und zwar solche, die ihrerseits Erwerb, Adaption und Transfer neuer, weiterer Kompetenzen für beliebige Anforderungen ermöglichen. Insofern das Verfügen über diese Kompetenzen die Aneignungsmöglichkeiten weiterer Kompetenzen potenziert; insofern letztlich das Individuum, welches als ein sich selbst organisierendes Selbst angesehen wird, mit den Schlüsselkompetenzen Mittel an die Hand bekommt, sich permanent in dieser Selbstorganisation selbst zu optimieren, läuft die Betonung jener Schlüsselkompetenzen auf das hinaus, was laut eines Kommentars von Jörg Ruhloff das zentrale »Produkt und Betriebsziel« der von der Bildungskommission vorgeschlagenen zukünftigen ›Bildung‹ ist – nämlich *lebenslanges Lernen* (Ruhloff 1998: 26).

Verantwortung für die eigene Bildungsbiografie

Das Gutachten für ein künftiges deutsches Bildungssystem *Bildung neu denken! – Das Zukunftsprojekt*, also jene Empfehlungen, die auf Initiative der *Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft* vor mehr als einer Dekade 2003 vorgelegt wurden, rufen die Grundmotive der bis hierhin referierten, älteren Vorschläge der verschiedenen Kommissionen noch einmal in Erinnerung – freilich ohne sich darauf explizit zu beziehen. Zum einen finden sich auch hier ähnliche Einschätzungen bezüglich der sich abzeichnenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die mit den Schlagworten Europäische Integration, Globalisierung, demografischer Wandel, Technologieentwicklung und Veränderungen der Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse vor dem Hintergrund zunehmender Bedeutung von wissensbasierter Dienstleistung zu Ungunsten produktiver Arbeit markiert sind. Zum anderen werden daraus vergleichbare ›Leitbilder für Leben, Lernen und Arbeiten‹ abgeleitet. Diese sind: Lebenslanges Lernen; der frühzeitige Erwerb von Schlüsselkompetenzen, die wiederum als Selbstverwirklichungsmotiv, Selbstwirksamkeitserwartung, Unabhängigkeitsstreben, Selbstorganisationsfähigkeit, Ungewissheitstoleranz, Optimismus, Unkonventionalität, Kreativität, Durchsetzungsbereitschaft usw. definiert sind; sowie die Vorstellung von Bildung im Sinne der Ausbildung allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale wie Pro-Aktivität, Willenskraft, Autonomie und auch unternehmerische Qualitäten, die mit den »Schlüsselqualifikationen teilweise kongruent« seien (vbw 2003: 28; vgl. ebd.: 115); letztlich und ganz zentral: die Notwendigkeit der Übernahme von »Eigenverantwortung« – insbesondere die persönliche »*Verantwortung für die Bildungsbiografie*« (ebd.: 100).
Im Vergleich zu den Forderungen aus den 1990er Jahren findet sich hier also nichts grundlegend Anderes oder substanziell Neues. Vielmehr kann das Gutachten die knapp zehn Jahre zuvor prognostizierten Entwicklungen nochmals bekräftigen, da sie – zumindest in Teilbereichen – eingetroffen sind. Dies mag man dem analytischen Scharfsinn der vorangegangenen Berichte zuschreiben. Begreift man diese hingegen eher als ein politisches Programm der Durchsetzung bestimmter Umstrukturierungen und der Mobilisierung der Individuen, also als eine ›*Strategie der Erneuerung*‹ – als welche sich zumindest das bayerisch-sächsische Maßnahmenpaket selbst versteht (Kommission für Zukunftsfragen 1997: 1) –, kann man darin eher den Hinweis erblicken, dass diese

Strategien Wirkung gezeigt haben. In diesem Sinne kann das Zukunftsprojekt *Bildung neu denken!* als der Ausruf gelesen werden, auf dem eingeschlagenen Weg unbeirrt, mit Nachdruck und noch zügiger voranzuschreiten. Vor diesem Hintergrund sei weniger auf konkrete Inhalte des neuen Bildungsdenkens hingewiesen – denn diese sind eben nicht neu – so doch aber auf drei bemerkenswerte Strukturmerkmale.

Erstens bringt diese bildungspolitische Empfehlung das auf den Punkt, was in den vorangegangenen nur als Subtext zu lesen war, wenn sie nämlich explizit hervorhebt – wie oben schon zitiert –, dass die unternehmerische Umsteuerung, die sie dem Bildungswesen anempfiehlt, »zweifellos eine *Ökonomisierung von Bildung«* bedeute (vbw 2003: 322).

Entsprechend wird u.a. konkret vorgeschlagen, das Bildungswesen zu *deregulieren* (ebd.: 23). Das heißt, es wird eine Reduktion und Konzentration des Staates auf elementare Kernaufgaben innerhalb des Bildungsbereiches nahe gelegt. Im Gegenzug müsse im Bildungsbereich ebenso wie Markt und Wettbewerb auch die *Privatinitiative* gestärkt werden. Auch die *Denkschrift Zukunft der Bildung* sprach schon von dem Verzicht von »Durchsteuerungskompetenz« des Staates, zugunsten einer »Teilautonomie« in einem »System gestufter Verantwortung« beispielsweise für die Schule (Bildungskommission 1995: 64). Die Gesamtverantwortung für das Bildungswesen müsse aber – so die Empfehlung der Kommission – beim Staat verbleiben.[50]

Die Privatinitiative, die wiederum das von der *Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft* in Auftrag gegebene Gutachten nahe legt, meint aber nicht nur die private Finanzierung und insbesondere die unternehmerische Steuerung von Bildungseinrichtungen an Stelle des Staates – etwa in Form der »Gründung von Privatschulen« oder der »Umgestaltung von [...] Universitäten zu Bildungsunternehmen« (vbw 2003: 22; ebd.: 109). Privatinitiative bedeutet entsprechend des Schlüssel-Leitbildes derjenigen, die Bildung neu denken, etwas viel umfassenderes und tiefergreifendes: namentlich eben die »Verantwortung des Einzelnen für seine Bildungsbiografie« (ebd.). Jedes einzelne Mitglied der künftigen Gesellschaft müsse lernen, seine eigene Bildung selbst zu managen, kontinuierlich zu bilanzieren und für einen guten Kurswert zu sorgen. Mit anderen Worten: Alle müssten lernen, mehr in die eigene Bildung zu investieren, sowohl ökonomisch als auch in Hinblick auf Zeit und Anstrengung. Eine mögliche Form, dies zu realisieren, sei etwa die Einführung eines *Bildungsgutscheinsystems*.

Zweitens spiegelt sich das zentrale Anliegen des neuen Bildungskonzeptes in Gesamtanlage und Darstellungsweise des Vorschlags. Diese werden eingangs explizit dargelegt. Das von über siebzig Experten aus Wissenschaft, Wirtschaft, Schule und Hochschule erarbeitete *Konzept für das deutsche Bildungswesen* sei durch drei Merkmale gekennzeichnet. Es sei ›ganzheitlich‹ und zwar in dem Sinne, dass es Vorschläge unterbreitet, die das gesamte Bildungswesen restlos umgreifen und nicht etwa nur bestimmte Teilbereiche betreffen – wie etwa die Schule oder die Universität. Seine Empfehlungen bezögen sich zudem auf die nächste Dekade, also auf die prognostizierten und anvisierten Bedingungen bis 2020. Und schließlich – und nur dies scheint neben den ersten beiden, eher formalen Aussagen wirklich entscheidend: Es sei ein Konzept für eine Umgestaltung des Bildungswesens, das dieses konsequent »aus der Perspektive des Individuums und seiner Bildungsbiografie« plane (ebd.: 18; vgl. ebd.: 58). Tatsächlich entspricht der Aufbau der Empfehlungen dann auch einem individuellen *Lebenslauf*; angefangen vom Kindes- und Jugendalter über das frühe, das mittlere und schließlich das spätere Erwachsenenalter. Dementsprechend wird als eine wesentliche Richtlinie für die Gestaltung des künftigen Bildungssystems der Bedarf an *Humankapital* bis 2020

angelegt und daraus die Notwendigkeit einer Aktivierung des Individuums abgeleitet, d.h. die vollständige Ausschöpfung der »psycho-physischen Entwicklungsmöglichkeiten jedes Einzelnen« (ebd.: 84).[51] Freilich ist auch schon in der *Denkschrift Zukunft der Bildung* von »Humankapital als Standortfaktor« die Rede (Bildungskommission 1995: 42). Diese Politikempfehlung hatte aber als Leitmetapher einer Umgestaltung des Bildungswesens das ›*Haus des Lernens*‹ eingeführt (ebd.: 77ff.), orientierte sich in ihren Vorschlägen also maßgeblich noch an den Institutionen bzw. den gemeinschaftlich zu gestaltenden Orten der Bildung. Diese Perspektive ist nun durch die des Individuums, seines Bildungsganges und dessen ›*Outcome*‹ ersetzt.

Beratung, Diagnose, Lenkung und Kontrolle

Drittens schlägt das Gutachten *Bildung neu denken!* konkrete Maßnahme vor, die helfen sollen, die Eigeninitiative und -verantwortung bezüglich der eigenen Lern-Biografie beim Einzelnen zu verankern; Maßnahmen, die staatlicherseits garantiert sein müssten. Diese sind in dem hier verhandelten Zusammenhang von besonderer Bedeutung. Für die Individuen – hier zunächst bezogen auf Weiterbildungsmaßnahmen im mittleren Erwachsenenalter – seien entweder bei Berufseintritt oder bei der Einführung eines Bildungsgutscheinsystems »personenbezogene Datenbanken einzuführen, die in Analogie zur ›Patientengeschichte‹ eine ›Weiterbildungsgeschichte‹ speichern« (vbw 2003: 268). Das Schlagwort des ›*Lifelong Learning*‹ dominiere zwar schon seit einigen Jahrzehnten die (beruf-)pädagogische Debatte, dem entspreche aber kein pro-aktives Verhalten. Deshalb regt die Expertenkommission an, dass die persönliche Suche nach Lernmöglichkeiten und deren Wahrnehmung »in ähnlicher Weise habitualisiert werden wie die Durchführung jährlicher Urlaubsreisen oder das Feiern periodischer Feste« (ebd.: 270). Denn es gebe eine »(Selbst-)verpflichtung des Einzelnen, sein lebenslanges Lernen zu planen und ständig zu aktualisieren« (ebd.: 100). Gleich bei Schuleintritt solle man deshalb für Grundschulkinder ein »Bildungsscheckheft« anlegen (ebd.: 269). Bei allen Übergängen während der Schul- und Ausbildungszeit müsse es zudem obligatorische, kategoriengeleitete Beratungsgespräche geben. Der Lehrer wird damit zum Coach, zum Bildungsgang- und Lebenslaufberater, sprich zum ›Humanontogenesebegleiter‹ wie es an anderer Stelle heißt (vgl. Lenzen 1997). Besser noch würde die Beratung aber von auch institutionell unabhängigen ›Fallmanagern‹ oder ›Familienlotsen‹ durchgeführt. In »Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen, Arbeitsämtern und Betrieben« (vbw 2003: 332) würden dabei in regelmäßigen Abständen die individuellen Bildungsverläufe und -ziele mit »Arbeitsplatzangebot und -bedarfslage in der Region« abgeglichen (ebd.: 269).
Zusammengefasst und gerade unter der Maßgabe einer »Autonomisierung des Bildungswesens«, d.h. »dass der Staat sich aus einer organisatorischen Teilsteuerung zurückzieht«, brauche es ein umfassendes Beratungs-, Feedback- und »Dokumentationssystem für Bildungsbiografien« (ebd.: 332). Dafür seien auch das »Internet und Multimedia« einzubeziehen (ebd.: 119). Dieses System müsse letztlich die »Analyse beruflicher Ziele, der familialen Rahmenbedingungen, der Motivationslage, der erworbenen Kompetenzen« ebenso ermöglichen, wie darauf aufbauend die Erstellung von individualisierten und differenzierenden »Kompetenz- und Qualitätsprofil[en]« (ebd.: 269). Die dabei angestrebte »*Differenzierung und Individualisierung*« verstehe sich hierbei nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass »der Gedanke der Chancengleichheit durch den Gedanken der Chancengerechtigkeit ersetzt werden muss, da die Ausbildungschancen sich an den

individuellen Lernmöglichkeiten orientieren müssen und nicht an der fiktiven Erreichbarkeit aller Abschlüsse für alle« (ebd.: 34; vgl. ebd.: 122).

4.4 Ökonomisierung, Kritik und Selbstbestimmung

Mit den vorangegangenen Ausführungen zu den sozial- und bildungspolitischen Denkschriften, Gutachten und Zukunftsprojektionen sowie deren Einordnung vor dem Hintergrund eines größeren gesellschaftlich-politischen Strukturwandels sind nun schließlich einige Aspekte der besagten neuen Problemlagen umrissen – einige Elemente des Dispositivs, welches als ›*Bildung der Zukunft*‹ benannt werden kann. Damit ist auch der Kontext exemplarisch skizziert, innerhalb dessen das *Portfolio*, wenn schon nicht seinen Ursprung hat, so doch in den Fokus vielfältiger erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Überlegungen und Aktivitäten geraten konnte; innerhalb dessen es selbst zu einem strategischen Einsatz dieses Dispositivs geworden ist.

Elemente des Dispositivs

Die bisherigen Ausführungen zu den verschiedenen Gutachten und Kommissionsvorschlägen wären allerdings gründlich missverstanden, wenn sie den Eindruck erweckt hätten, es seien tatsächlich diese ›Strategien der Erneuerung‹, die einen umfassenden Rahmen für bildungspolitische Entscheidungen oder gar die alltäglichen pädagogischen Praktiken in den letzten Jahrzehnten definiert hätten; wenn also der Eindruck erweckt worden wäre, diese Gutachten und Manifeste *seien* das Dispositiv. So sehr sich die Schriften als konkrete, ›ganzheitliche‹ Politikempfehlung anbieten; so sehr ihre Wirkung dies bezüglich tatsächlich nicht zu unterschätzen sind[52]; selbst wenn hierin mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit einer umfassender Beobachtung, Lenkung und Beratung von individuellen Bildungsbiografien sogar konkrete Momente dessen gefordert werden, was in Teilen das ausmacht, was hier als Portfolio begriffen wird, so sind sie dennoch wahrlich nicht als zentraler Ausgangspunkt oder gar als Ursache dessen anzusehen, was sich an Veränderungen der bildungspolitischen, erziehungswissenschaftlichen, pädagogischen und schulischen Wirklichkeit allgegenwärtig beobachten lässt. Das genaue Gegenteil ist der Fall. Die Zukunftsprojektionen lassen sich vielmehr ihrerseits leiten von bestimmten diskursiven Elementen, von sozial-, wirtschafts- und nicht zuletzt auch erziehungswissenschaftlichen Aussagen, von bereits getroffenen reglementierenden Entscheidungen und administrativen Maßnahmen, von bereits praktizierten pädagogischen Verfahren sowie subjektiven Haltungen und Sichtweisen von Erziehern, Lehrern und Hochschulprofessoren. Diese Aussagen, Entscheidungen und Handlungsempfehlungen werden hier nur gebündelt, verknüpft, verdichtet und in einem umfassenden, appellativen und programmatischen Zukunftsentwurf präsentiert. Obwohl also etwa das Zukunftsprojekt *Bildung neu denken!* seine Vorschläge auf das Jahr 2020 hin ausrichtet, spiegelt und verlängert es im Grunde nur eine bereits gelebte Gegenwart; eine gegenwärtige Situation, die zum einen eine lange Geschichte hat und zum anderen viel komplexer ist, als dass die Empfehlungen sie umfassen könnten. Die

Expertisen sind selbst nur ein Element des Dispositivs, das sich in ihnen ausdrückt. Umgekehrt geben die Utopie einer zukünftigen Schule und einer ›Bildung der Zukunft‹ diesem Dispositiv einen Namen.

Selbst etwas wollen, nicht nur auszuführen, was man soll

Die Diskurse und Praktiken, die das Verhältnis von Bildung, Markt, Staat und individueller Verantwortung bearbeiten, sind viel älter als jene Gutachten – obwohl diese ihrerseits z.T. aus den 1990er Jahren stammen. Das Dispositiv ist viel vielfältiger und weitreichender als jene Zukunftsvisionen. Es umgreift bzw. partizipiert an Diskursen, theoretischen Ansätzen und pädagogischen Handlungsweisen die weit über diejenigen hinausgehen, die in den Gutachten aufgerufen werden. Hierzu einige verstreute Hinweise:
Die *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* suchte bereits 1996 auf ihrem Bundes-Kongress nach dem Ort der *Bildung zwischen Staat und Markt* (vgl. Benner et al. 1996).[53] Aus schulpädagogischer Schicht stellte Klaus-Jürgen Tillmann schon – vielleicht muss man sagen: noch – 1994 die Frage: »Schulentwicklung mit ökonomischen oder mit pädagogischen Argumenten?« (Tillmann 1995: 29). Dabei hatte er bereits im Jahr zuvor in Bezug auf die Debatte um die ›Autonomie der Einzelschule‹ bemerkt, dass hier seit kurzem »eine bildungspolitische Diskussion statt [findet], bei der man meinen könnte, die Akteure würden aus Versehen die Texte ihrer ›Gegner‹ aufsagen« (ders. 1993a, 6). Er wollte damit andeuten, dass die ›pädagogischen‹ von den ›ökonomischen‹ Argumenten nur noch schwer zu unterscheiden seien. Entsprechend fragt er dann auch nach einem neuen *Reformdialog zwischen Wirtschaft und Schule* im Zeichen von Kooperationsbereitschaft, Flexibilität und Kundenorientierung (vgl. ders. 1993; 1994). Im selben Jahr versammelt ein kleiner Band unter dem Titel *Neues Lernen* in ähnlicher Perspektive Positionen zu den wechselseitigen – neuen – Erwartungen von Schule und Wirtschaft (vgl. Becker/Seydel 1993). Manfred Weiss stellt in der *Zeitschrift für Pädagogik* im selben Jahr angesichts der Erfahrungen in den angelsächsischen Ländern bereits in kritischer Absicht die Frage: *Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen?*, nachdem er die vermeintliche Überlegenheit des Marktes im Bildungswesen bereits kurz zuvor als »Mythos« ausgemacht hatte (vgl. Weiss 1993; 1992). Im selben Heft erörtert Fritz Osterwalder ordnungspolitische Fragen von Schule und Unterricht vor dem Hintergrund klassischer im Gegensatz zu neoklassischer – sprich neoliberaler – Ökonomik (vgl. Osterwalder 1993). In dem 1992 von Reinhard Kahl als Fernseh-Reihe veröffentlichten Film *Lob des Fehlers* wird der Reformpädagoge und Protagonist *offener Lernformen*, Jürgen Reichen, wiederholt mit den Geschäftsführern großer innovativer Unternehmen gegen geschnitten – nicht zuletzt des Effektes einer wechselseitigen Bestätigung willen. An anderer Stelle des Films wird folgerichtig explizit das Ende des fordistischen Industriezeitalters als das gleichzeitige Ende einer am Modell von Militär und Maschine ausgerichteten Drill- und Kaderschule begrüßt. Kahl begeistert sich u.a. an der Berufsausbildung eines großen Chemiekonzerns in München. Hier beginne die Ausbildung mit künstlerischen Übungen anstatt mit autoritärem Exerzieren. Befreiung der Sinne heiße hier das Programm. Die Jugendlichen würden dafür sensibilisiert, den eigenen Impulsen zu trauen, damit sie sich trauen, selbst etwas zu tun. Es gehe um die Ermutigung, selber etwas zu wollen, anstatt nur auszuführen, was man soll. In diesem Sinne sei in innovativen Unternehmen längst umgesetzt, was in der traditionellen Schule noch fehle: Bildung als Befreiung selbstverantworteter Kreativität. Entsprechend heißt es aus dem

Off, dass die Industrie traditionell Hauptinteressent an der Disziplinierung gewesen sei. Aus dem zum Schüler zugerichteten Menschen hätte man leicht einen Arbeiter oder Angestellten formen können. Heute werde die Wirtschaft wieder zum Vorreiter bei der Umgestaltung der Bildungseinrichtungen – allerdings zum Vorreiter einer erstaunlichen Kehrtwende (vgl. Kahl 1992). Diese Kehrtwende führt Kahl an anderer Stelle weiter aus, wenn er schreibt, dass sich die Ressourcen ›Phantasie‹ und ›Kreativität‹ nur dann aktivieren ließen, wenn sie eben nicht von außen gesteuert würden. Die persönlichen, subjektiven Kräfte der ›Ressource Mensch‹ würden sich nur dann regen, wenn Menschen als Subjekte anerkannt, anstatt als Objekte behandelt würden. Deshalb werde der heimlichen Lehrplan der Schulen, nämlich die Austreibung des Eigensinns mittels einer Erziehung zur Anpassung, heute aus der Sicht der Unternehmen kontraproduktiv:

> »Wenn sich die Industrie nun auf die Suche nach kreativen Ressourcen machen muß, weil sie darin entscheidende Wettbewerbsvorteile sieht, dann beginnt im Spiel von Selbst- und Fremdbestimmung ein neuer Satz. Der wird spannend.« (Kahl 1993: 13)

In einer Veröffentlichung der *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)* werden solche Befreiungsversprechen noch im selben Jahr als eine subtile Offensive zur schulischen *Produktion von Humanressourcen für die industrielle Arbeitsorganisation* beargwöhnt (Jacke et al. 1993). Und letztlich schrieb auch Werner Helsper schon 1990 mit einer gewissen Skepsis in Bezug auf die Autonomiebestrebungen der Schule, aber insbesondere auch bezüglich des Selbständigkeits-Kultes *in* der Schule – namentlich in der *Schule in den Antinomien der Moderne*:

> »Der Fremdzwang wird durch die Aufforderung diskursiver Selbstreflexion und -beobachtung und durch die Selbstideologie des selbstverantwortlich [...] handelnden Subjekts ersetzt.« (Helsper 1990: 183)

Ein handlungsmächtiges Subjekt – so fügt Helsper hinzu –, »das für seine Bildungsevolution, Schulbiografie und Lebensperspektive selbstverantwortlich zu sorgen hat« (ebd.).

Das kursorische Sammelsurium solcherlei Einlassungen in den Diskurs könnte sicherlich unendlich erweitert und problemlos über die 1990er Jahre hinaus zurückverfolgt werden. Dazu nur noch eine letzte Anmerkung: Die *Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft* hat – wie erwähnt – den Vorschlag unterbreitet, die öffentlich verantwortete ›Bildung‹ durch ein *Gutscheinsystem* zu ersetzten; eine Idee, die als Scharnier zwischen der *Deregulierung* des Bildungswesens und der *individuellen Verantwortung* für die eigene Bildungsbiografie angesehen werden kann. In diesem System wäre ›Bildung‹ zwar weiterhin weitgehend staatlich finanziert, aber marktkonform reguliert: Die Individuen können aus verschiedenen am Markt feil gebotenen Bildungsangeboten die passenden für ihre je eigene Bildungsbiografie – bzw. für die Biografie ihrer Kinder – frei wählen. Tatsächlich wurde bereits 1994 die Schlussakte der sogenannten ›Uruguay-Runde‹ unterzeichnet und damit nach langjährigen Verhandlungen nicht nur die *World Trade Organization*, die WTO, begründet, sondern auch das *General Agreement on Trade in Services*, also das Allgemeine Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen, das sogenannte GATS, beschlossen. Dieses wird in der u.a. erziehungswissenschaftlichen -Diskussion oft als der Moment benannt, in dem ›Bildung‹ als eine solche Dienstleistung, somit als *Ware* handelbar und in eine Eigentumsoperation überführt wird (vgl. z.B. Lohmann 2003; Krautz 2007: insb. 199ff.; Münch 2009: insb. 34). Zumindest wird

diskussionswürdig, ob ›Bildung‹ – sowie bildungsbezogene Diagnose- und Testverfahren, als auch entsprechende Beratungsangebote – Dienstleistungen sind, die vornehmlich ›in Ausübung hoheitlicher Gewalt‹ erbracht werden, also als staatlich garantiertes, öffentliches Gut zur Befriedigung grundlegender gesellschaftlicher Bedürfnisse, oder eben nicht.[54] In diesem Sinne sind richtungweisende, administrative Entscheidungen für eine mögliche Deregulierung und Liberalisierung der ›Bildung‹ schon lange vor den Empfehlungen wie denen des Zukunftsprojektes *Bildung neu denken!* getroffen worden. Letztlich geht die Idee der Bildungsgutscheine direkt auf Milton Friedman zurück – ein Umstand, auf den sich Jürgen Oelkers vor einigen Jahren in einer ausdauernden Vortragstätigkeit wiederholt berufen hatte (vgl. u.a. Oelkers 2007; 2007a; 2007b; 2008; 2009; 2014). Friedman hatte seinen Vorschlag bereits ab den 1980er Jahren – speziell in Chile und mit zweifelhaftem Erfolg – praktisch erprobt.[55] Öffentlich vorgeschlagen hatte er das Gutscheinsystem schon viel früher: Zuletzt 1962, nachdem der selbe Vorschlag 1955 eher ungehört geblieben war (vgl. Friedman 1955; ders. [1962] 2002: 109ff.).

Diesseits und jenseits von Selbst- und Fremdbestimmung

Es mag mit diesen knappen Bemerkungen zumindest so viel deutlich geworden sein: Die skizzierten Denkschriften und Gutachten sind in dieser kontroversen und bis in die 1950er Jahre zurückreichenden Gemengelage nur ein Versatzstück. Sie sind nur ein Effekt des Dispositivs. Dieses laden sie mit einem auf die Zukunft gerichteten, einem utopischen Versprechen auf und aktualisieren, stabilisieren und vervollständigen somit dessen Hegemonie. Das ist ihre Funktion. In diesem Sinne sind die Denkschriften Elemente, in denen sich ihrerseits verschiedene Elemente versammeln und verknüpfen, in denen also bestimmte gegenwärtige Entwicklungstendenzen, Strategien und Kraftlinien exemplarisch gebündelt und verdichtet vorliegen. Damit sind sie strategische Einsätze, die sich als ein bevorzugtes Objekt wissenschaftlicher Auseinandersetzungen anbieten und tatsächlich zum Adressat einer Reihe von Kritiken geworden sind.

Entsprechend wurden die Kommissionspapiere – wie zu Beginn des Abschnitts bemerkt – von Norbert Ricken als Beispiele herangezogen, um eine Problemlage zu illustrieren, die u.a. auch die Konjunktur von erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen zur Gouvernementalität im Bildungsbereich erklärt. Das Unterfangen, sich dieser Problemlage in kritisch-analytischer Absicht zu nähern, sehe sich nun aber – und es war das, was Ricken vornehmlich betont – mit gewissen Schwierigkeiten konfrontiert; mit Schwierigkeiten, die mit traditionellen erziehungswissenschaftlichen Begriffen und Denkfiguren nicht mehr zu lösen seien. Lösungen bietet eben möglicherweise der an Begriffen der Gouvernementalität und an der Praxis und den Techniken der Subjektivierung orientierende erziehungswissenschaftliche Diskurs. Aber selbst dieser steht – so Ricken weiter – in der Gefahr, etwa im Zuge »der Kritik neoliberaler Modelle des ›Selbstunternehmertums‹ [...] unversehens doch in traditionelle pädagogische Vorstellungen zurückzufallen« (Ricken 2007: 164). Die Schwierigkeit des traditionellen erziehungswissenschaftlichen Denkens, die zugleich eine Gefahr für die erziehungswissenschaftlichen Gouvernementalitätsstudien darstellt, meint dabei zweierlei:

Zum einen laufe man Gefahr, Bildung und Ökonomie als eine wechselseitig sich ausschließende Opposition zu arrangieren. So suggeriert die kritische Rede von der *Ökonomisierung der Bildung* eine Grenzlinie, die nun – illegitimer Weise – übertreten werde, die aber in dieser Form – d.h. in dieser sich absolut ausschließenden Reinheit – nie existiert hat. Vor diesem Hintergrund ist die beklagte ›Ökonomisierung‹ womöglich lediglich eine »unbeabsichtigte Folge aus der Vernachlässigung der bei Pädagogen immer schon ungeliebten Selektions- und Allokationsfunktion der Schule« (Bellmann 2006: 187; vgl. ders 2001a). *Zum anderen* – und nur dies wird im Folgenden interessieren – müsse man sich laut Ricken hüten, die neuen Regierungsstrategien bloß als Verfallsform der Bildung zu betrachten und für Letztere den Nimbus der Erhabenheit zurückzubehalten. Mit anderen Worten: Man müsse sich hüten, Bildung als Prozess der persönlichen Selbsthervorbringung und als Eigentum seiner Selbst zu denken, in dem subjektive Freiheit und Autonomie als Konsequenz nicht erst hervortreten, sondern sich von Beginn an ausdrücken und zu sich selbst kommen; ein Prozess, der dann umgekehrt von reglementierenden Eingriffen verunreinigt, von sich selbst entfremdet und behindert werde. Man müsse sich also letztlich hüten, *Fremd- und Selbstbestimmung* im Bildungsgeschehen als eine wechselseitig sich ausschließende Opposition zu arrangieren. Erliegt man der Versuchung solcher oppositionalen Figuren, würde damit *erstens* der Gewinn der Foucault'schen Analysen wieder verspielt. Dieser bestand ja gerade darin, bei der Analyse der Formen des Regierens die Praktiken des Sich-selbst-Regierens stets mit zu thematisieren und insbesondere die Wechselwirkungen von Herrschaftstechniken und freiheitlichen Selbsttechniken herauszuarbeiten. *Zweitens* fordere diese unhintergehbare Verschränkung von Führungs- und Selbstführungsverhältnissen, dass man in konkreten Analysen eben genau dieses Ineinandergreifen in den Blickt nehmen muss und nicht unter der Hand doch wieder »Fremd- und Selbstbestimmung [...] schiedlich-friedlich [...] voneinander« trennt, um dann lediglich zu behaupten, das sich erstere letzterer bedient und somit letztere auf erstere verkürzt werde (Ricken 2008: 8). *Drittens* und insbesondere würde man durch ein solches oppositionales Arrangement das verkennen, was diese Verschränkung impliziert und konsequent gedacht werden muss – nämlich dass genau das zum Problem wird, was eine solche oppositionale Trennung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung überhaupt erst denkbar macht und was als

> »unirritierte Grundlage aller Aufklärung auch pädagogisch lange Zeit Geltung beansprucht hat: de[r] Glauben an das selbsttätige, sich autonom selbst bestimmende und mit sich identische Subjekt« (Ricken 2008: 8).

Ricken versucht somit die erziehungswissenschaftlichen Studien zur gouvernemantalen Subjektivierung vor jenen Gefahren zu bewahren, der schon jene Lesart erlegen war, die sich Foucaults Arbeiten zu den *Disziplinen* bedient hatte, um eine Kritik u.a. an standardisierender Schule vorzutragen; jene oben bereits angeführte Lesart also (vgl. S. 61ff.), die die Disziplinartechniken als subtile Herrschaftstechniken verstanden wissen wollen, die ein vorgängiges einzigartig individuelles Subjekt normiert, unterdrückt und deformiert; ein Subjekt, welches dieser Lesart umgekehrt als Standpunkt der Kritik dient; eine Lesart letztlich, die – trotz des Bezuges auf Foucault – geflissentlich ignoriert, dass dieser vermeintliche Widerstandspunkt und Garant der Befreiung laut Foucaults Analysen selbst nur ein Effekt der Macht und ihrer verschiedenen Technologien ist – eben das Resultat einer *Subjektivierung*.

Die problematische Opposition zwischen *Autonomie und Heteronomie* – die sich wechselseitig ausschließende Gegenüberstellung von emanzipatorischer Menschenbestimmung und Reduktion auf konforme Qualifikation und nützliche Kompetenz –, die sich erneut auch in den Kritiken zur Ökonomisierung der Bildung zeigt, illustriert Norbert Ricken an kritischen Einwänden, die aus Teilen der – wenn man so möchte: traditionellen – Erziehungswissenschaft gegen die erläuterten bildungspolitischen Zukunftsentwürfen ins Feld geführt wurden. Ricken kritisiert also gewissermaßen jene kritischen Stimmen, die es neben den vielen Befürwortern und entgegen des Umstandes, dass die Empfehlungen selbst nicht unwesentlich mit erziehungswissenschaftlicher Expertise zustande gekommen sind, durchaus gegeben hatte. Ricken bezieht sich zum einen auf Jörg Ruhloffs Auseinandersetzung mit der *Denkschrift Zukunft der Bildung*. Zum anderen richtet er sich an Bernd Zymeks Kommentar zu dem Bericht der bayerisch-sächsischen *Kommission für Zukunftsfragen* (Ricken 2008: 7ff.). Die Stoßrichtung dieser kritischen Einlassungen sei hier zunächst kurz vorgestellt; zudem ergänzt durch einen weiteren Einwand von Bernd Zymek, der dem letzten Gutachten *Bildung neu denken!* galt.[56]

›Kreative Anpassung‹

Die vorrangige Auskunft der *Denkschrift* sieht Ruhloff trotz deren Beteuerung, an »Mündigkeit als Zielvorstellung pädagogischen Handelns und verstanden als Verbindung von Selbstbestimmung und Verantwortung« festhalten zu wollen (Bildungskommission 1995, XXIV) darin, *Bildung* als ›Anpassung‹ zu propagieren. Die Denkschrift fordere eine Anpassung an »›Entwicklungstendenzen in Gesellschaft, Politik, Ökonomie und Kultur‹«, die – wie sie selbst einräumt – aufgrund »des Tempos der Veränderungsprozesse [...] ›wenig Zeit für Reflexion von Zwecken und Zielen‹ läßt« (Ruhloff 1998: 26f.; vgl. Bildungskommission 1995: 23ff.). Deshalb – wegen der zugestandenen Unbesonnenheit und der nicht im Detail gegebenen Vorhersehbarkeit der prognostizierten Entwicklungen – erhalte die geforderte Anpassungsleistung das akrobatische Attribut ›kreativ‹: »Bildung als kreative Anpassung also!« (Ruhloff 1998: 26f.). Garant für diese kreative Anpassungsleistung sei das menschliche *Selbstsein*. Die Sprache des Kommissionsberichts drehe sich geradezu orgiastisch um das Selbst. Die allgemein verbreitete Neigung zur Selbstverwirklichung werde dabei als ›Selbststeuerung‹ vereinnahmt und der vage herumeiernden Selbstverwirklichung damit Orientierungsdisziplin eingezogen. Selbststeuerung ermögliche es wiederum –gerade da, wo sie als ein sich selbst begreifendes und damit Macht und Haltbarkeit zusicherndes doppeltgenähtes Lernen verstanden wird, nämlich als ›Lernen Lernen‹ –, allgemeine Disponibilität für unabsehbare Veränderungen vorzuhalten (ebd.: 27).
Auch Zymek sieht in den Empfehlungen der *Bildungskommission* vornehmlich die Forderung an die Politik, der Bevölkerung vor dem Hintergrund der erwart-, aber nicht planbaren grundlegenden Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse unmissverständlich klar zu machen, dass sie umdenken muss. Die Kernaussage der *Denkschrift* laute entsprechend: »Die Zukunft verlange einen neuen Menschentypus« (Zymek 1998: 792). In diesem Sinne sei der Kommissionsbericht auch nicht als Ankündigung einer großen Epochenwende zu verstehen, sondern als der Versuch von einflussreicher Seite, den sich längst vollziehenden, gar absichtsvoll herbeigeführten ökonomischen und sozialen Wandel – »der bisher wegen der für viele schmerzlichen Deklassierungs-

prozesse negativ gewertet wurde« (ebd.: 802) – als neue Zukunftsperspektive akzeptabel zu machen und positiv zu wenden.
In seinem Kommentar zu den Empfehlungen der *Vereinigung der bayerischen Wirtschaft* merkt Zymeks in ähnlicher Weise an, dass hier zwar einerseits Bildung als eine positiv zu bewertende ›Individualisierung‹, namentlich als ›Befreiung‹ der Menschen aus der Bevormundung und den Zwängen kollektiver, bürokratischer und interessensgebundener Systeme beschrieben werde. Andererseits solle – in der Logik der Empfehlungen: will – das Individuum aber für alle Dimensionen seiner Biografie selbst die Verantwortung übernehmen und aus den ›kollektiven Sicherungssystemen‹ entlassen werden, die – so Zymek – einst als Antwort auf die sozialen Verwerfungen der Industriegesellschaft erkämpft worden waren. Das Individuum solle – so wiederum das Gutachten in Zymeks Interpretation – also wohlfahrtsstaatliche Strukturen als unnötigen Zwang verstehen. Mehr noch: Das Individuum solle sie aus eigenem Antrieb ablehnen, da diese es in seiner Innovationskraft und dem Gebrauch seiner Freiheit nur einschränken (Zymek 2005: 11; vgl. auch ders. 2009). Umgekehrt werde aber – so der kritische Einwand – die in Aussicht gestellte Erweiterung individueller Freiheit, die von einer zunehmenden Marktsteuerung unter anderem des Bildungswesens versprochen wird, gerahmt und eingefasst durch neue Dimensionen der staatlichen Regulierung und Kontrolle – nicht zuletzt des freigesetzten Individuums selbst. Die historisch neue Dimension der Individualisierung würde also begleitet von der Einführung historisch neuer Dimensionen der verpflichtenden Beratung, Diagnose, Lenkung und Kontrolle – von jenen Techniken der Biografieberatung nämlich, die oben im Zuge der Erläuterung zu den Empfehlungen *Bildung neu denken!* beschrieben wurden. In diesem Sinne stehe und falle das Modell der flexiblen Ökonomie und des ›verschlankten Staates‹ – so wiederholt Zymek sein zentrales Argument – mit der erfolgreichen und möglichst für alle verbindlichen Durchsetzung eines ›neuen Menschentypus‹. Die Verwirklichung dieses Typus des ›lebenslangen Lerners und Arbeiters‹ ergebe sich offenbar nicht selbstverständlich aus den Anreizen und Auslesemechanismen des Marktes. Es müsse – zumindest bei einem Teil der Bürgerinnen und Bürger – durch ein nicht zuletzt pädagogisches System von Verpflichtungen und Kontrollen flankiert und ggf. erzwungen werden.[57] Dies sei damit aber ein System, »welches im krassen Gegensatz« zu den Prinzipien des von dem Gutachten projektierten Gesellschaftsmodells stehe, »das mehr Freiheit verspricht« (ebd.: 12). Letztlich spitzt Zymek seine Argumentation auf folgende Prognose zu:

> »Das Ergebnis wäre eine professionelle Erfassung der Menschen während ihres gesamten Lebenslaufs, die alles in den Schatten stellt, was in den Diktaturen des 20. Jahrhunderts als staatliche Planung, Verpflichtung, Kontrolle und Lenkung erprobt wurde.« (Zymek 2005: 11f.)

Kritik der Befreiung – Befreiung von Kritik

An dieser erziehungswissenschaftlich vorgetragenen Kritik kritisiert Norbert Ricken nun seinerseits, dass die Kommentare in ihrer kritischen Justierung undeutlich, wenn nicht geradezu harmlos seien (Ricken 2008: 8). Denn die Maßstäbe – so gibt Ricken zu bedenken –, die diese Kritik anlegt, verfangen nicht mehr. Sie seien so arrangiert, dass sie die von einflussreicher Seite angepriesene Befreiung tatsächlich als ›Anpassung‹ und damit als eine die versprochene Freiheit halbierende oder gar pervertierende totale Lenkung und Überwachung dechiffrieren. Dieser werde dann wiederum ein wahrhaft

eigensinniges, ein wirklich freies, ein absolut sich selbst bestimmendes Subjekt entgegen gestellt. Aber genau diese ehedem kritischen, emanzipatorischen Figuren seien längst in die Sprache und Argumentationsmuster der verschiedenen Denk- und Zukunftsschriften eingegangen sowie – so ließe sich ergänzen – in jenes Dispositiv, von dem diese ein Element sind; und zwar eben genau so

> »dass nun Selbstbildung und Identität, Emanzipation und Partizipation als Teil der administrativen Rhetorik selbst auftauch[]en – und [...] die eingewöhnte Opposition von Fremd- und Selbstbestimmung und damit die Routinen einer traditionellen Kritischen Erziehungswissenschaft schlicht« unterlaufen (Ricken 2008: 8).

Es ist durchaus fraglich, ob diese kritischen Bedenken gegenüber der konkreten Kritik, an die sie sich richten, tatsächlich treffen. Man darf durchaus bezweifeln, dass nun gerade die besagten Autoren tatsächlich in einer bruchlos dualistischen Gegenüberstellung von Freiheit und Zwang verbleiben. Man kann vielleicht sogar soweit gehen, dass die von Ricken vorgetragene Kritik an der Kritik sehr nah an eine Bewegung heranreicht, die jeglicher Position, die – wie gewitzt auch immer – an einem kritischen Potenzial der Freiheit anzuschließen versucht, dieser eine letztlich affirmative Befreiungsrhetorik vorwirft; eine Bewegung, die damit aber ihrerseits Gefahr läuft, von einer »Kritik der Befreiung« in eine »Befreiung von Kritik« umzukippen (Liesner 2008: 34; vgl. Messerschmidt 2007). Zumindest nimmt Ruhloff Rickens Bedenken quasi vorweg, wenn er im Rahmen seines kritischen Kommentars bemerkt, dass es kaum eine bessere Tarnung für die betrügerische Einbildung der Ermächtigung des Selbst gebe, als die ohnehin fragwürdige Vorstellung von dessen Autonomie ausgerechnet an das Lernen zu koppeln, in dessen Begriff doch die Nötigung enthalten sei, »sich nach Sachverhalten zu richten und gerade nicht nach sich selbst« (Ruhloff 1998: 27f.). Tatsächlich sei der Bildungsbegriff »insbesondere in seiner Tendenz zu einem idealisierenden Humanismus, in dem sich die Selbstbezüglichkeit des Menschen feiert«, nicht zu halten (ebd.: 28). Durchaus müsse man einräumen, dass im Bildungsverständnis der deutschen Klassik und speziell auch in demjenigen Humboldts bereits ein Begriffselement enthalten ist, welches eine bestimmte Form der Selbstreferenz des Subjekts der Bildung nahe legt. Dieses werde nun aber in den Gutachten und Denkschriften durch ein sich orgiastisch um sich Selbst drehendes Selbst vulgarisiert. Deshalb sei der klassische Bildungsbegriff in seinem denkerischen Format der kritisch begegneten ›zeitgemäßen Bildung‹ trotz allem weit überlegen; nicht zuletzt deshalb, da er mit dem Mut zu vernünftiger Kritik verbunden war. Insbesondere aber war im klassischen Bildungsbegriff »das individuelle Selbstsein als ein Rätsel begriffen worden, das durch absichtsvolle Manipulationen zwar zerschlagen, aber nicht gelöst werden kann« (ebd.: 27).

> »Demgegenüber verraten Wortfügungen wie ›Selbstmanagement‹ oder ›Stabilisierung des Selbstkonzepts‹ ein konstruktivistisch-technisches und maschinell-automatenartiges Selbstverständnis, hinter dem eine Wahnvorstellung von Autonomie im Sinne der willkürlichen Machbarkeit des Selbstseins nach irgendwelchen Erfordernissen spukt. Die im Lernen des selbstgesteuerten Lernens verborgene Allmächtigkeitsphantasie ist die passende Metaphysik, um uns angesichts gewiß kommender, aber inhaltlich unbestimmter Veränderungen gleichwohl mit Sicherheitsbewußtsein auszustatten.« (Ruhloff 1998: 27f.)

Selbstmanagement, Selbstwirksamkeit, Selbstverantwortung, Selbststeuerung

Es ist hier nicht notwendig, die Feinheiten des einen oder anderen Zuschnitts von Kritischer Erziehungswissenschaft weiter zu verfolgen oder gar jene Auseinandersetzung um die ›Kritik der Kritik‹ zu entscheiden. Es gilt den Gedanken bzw. das Problem, das sich in dieser kleinen Kontroverse offenbart, selbst zu erhellen und in Bezug auf das weitere Vorgehen festzuhalten: Das Problem nämlich, dass oder zumindest die Frage, ob der aktuelle bildungspolitische Diskurs seine angestammten Kritiker gleichsam kritisch überholt hat. Oder weniger pointiert: Offenbar lassen sich Selbstbildung, Identität, Emanzipation, Partizipation usw. einerseits und Selbstmanagement, Selbstwirksamkeit, Selbstverantwortung, Selbststeuerung usw. andererseits tatsächlich nicht so, d.h. entlang eines eindeutigen oppositionalen Schemas von Selbst- und Fremdbestimmung unterscheiden. Anders herum formuliert: Selbstmanagement, Selbstwirksamkeit, Selbstverantwortung und Selbststeuerung sind eben offenbar weder einfach Unterdrückung, Selbstentfremdung, Fremdbestimmung und Kontrolle, so dass ihnen wahre Selbstbildung, Identität, Emanzipation und Partizipation entgegengehalten werden könnten. Noch sind sie offenbar eben mit letzteren identisch, so dass sich eine Kritik erübrigen und sich ein Unbehagen erst gar nicht einstellen würde. Selbstmanagement, Selbstwirksamkeit, Selbstverantwortung, Selbststeuerung usw. markieren womöglich gerade die Übergänge und Kontaktstellen zwischen Fremd- und Selbstbestimmung und lassen eine Unterscheidung – gerade zum Zwecke der Kritik – hochgradig problematisch werden. Sie markieren letztlich eine hybride Übergangszone, eine Schwelle, an der Macht- und Selbsttechnologien sich berühren und ineinander übergehen. Sie markieren deren Ununterscheidbarkeit.

Spontanes, Unvorhergesehenes und Ressourcen

Diese Übergangszone lässt sich kurz im erneuten Durchgang durch die Gutachten illustrieren. In der Diktion der Denkschriften und Zukunftsprojekte tauchen die besagten Begriffe tatsächlich weitgehend synonym auf. So bestehe laut der *Denkschrift* der Rau-Kommission das Spezifische schulischer Arbeit darin, dass sie sich eben nicht einseitig an einem produktbezogenen Effizienzbegriff orientiert. Zugleich müsse sie aber das Bewusstsein dafür schärfen, dass ein kontrolliertes Lernverhalten und ein planvoller Umgang mit den eigenen und fremden Ressourcen die Motivation, das Selbstbewusstsein und die eigene Leistungsfähigkeit stärken. Deshalb gleiche das »Lernzeitmanagement« der *Schule der Zukunft* dem »Arbeitszeitmanagement in innovativen Betrieben« (Bildungskommission 1995: 91f.), die »neben der Identifikation der Beschäftigten mit den Betriebszielen nicht nur ein hohes Maß an analytisch-dispositiven Kompetenzen und Selbständigkeit, sondern auch an Partizipations- und Teamfähigkeit« in flachen Hierarchien voraussetzen (ebd.: 54). Für die Organisation von Bildungsprozessen heißt dies: »Flexibilität im Rahmen tragender Zielsetzungen und Ordnungen, Delegation von Verantwortung, [...] Selbststeuerung, rollende Planung und laufende Optimierung« (ebd.: 91). Damit könne aber eben gerade nicht ›funktionale Anpassung‹ an die Anforderungen des Arbeitsmarktes gemeint sein. Vielmehr dürfe man auf »einen Begriff von Bildung, dessen emanzipatorischer Gehalt sich gegen eine Beschränkung von Bildungsprozessen auf den Erwerb von gesellschaftlich nützlichen Qualifikationen sperrt, nicht verzichten« (ebd.: 31). Wilhelm von Humboldt habe vielmehr »noch immer recht« (ebd.: 30). Die Leitideen und Zielvorgaben für die ›Bildung

der Zukunft‹ – eben der Erwerb von disponiblen Fähigkeits-Dispositionen, Selbsttätigkeit, Teilhabe, Verantwortung und Optimierung – können entsprechend sowohl für die berufliche, als aber auch für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und die eigene Lebensführung Geltung beanspruchen; d.h. für die »Demokratisierung der Bildungsmöglichkeiten« als auch für die Demokratisierung der gesamten Gesellschaft (ebd.: 56). Für die Individuen bedeute der kontinuierliche Erwerb von variablen *Kompetenzen* eben nicht nur eine laufende Verbesserung ihrer beruflichen Qualifikation, sondern sie seien damit zugleich in der Lage, in einer heterogenen, pluralen Gesellschaft zwischen vielfältigen, konkurrierenden Optionen gewollt zu wählen, umsichtige und rationale Entscheidungen bezüglich Arbeit, Konsum, Lebensstils etc. zu treffen sowie an gesellschaftlichen Prozessen verantwortlich und mitgestaltend teil zu haben. Lebenslanges Lernen soll »vor allem Möglichkeiten zur persönlichen Weiterentwicklung und zu selbstverantwortender Lebensgestaltung eröffnen« (ebd.). Mit anderen Worten:

> »Für den einzelnen Menschen ist Bildung die elementare Voraussetzung, sein privates und berufliches Leben meistern zu können. Für die Wirtschaft ist Bildung der wichtigste Rohstoff, der über Erfolg oder Misserfolg [...] der gesamten Volkswirtschaft entscheidet.« (vbw 2003: 97)

Entscheidend sei letztlich die Entwicklung einer allgemeinen ›*Arbeitskompetenz*‹, die sich nicht allein von einem berufsbezogenen Arbeitsverständnis herleitet, sondern Arbeit zur Grundkonstante menschlicher Lebenstätigkeit mache. Es müsse den Individuen die Überzeugung vermittelt werden, dass ihre kontinuierliche Arbeit im Lern- und Bildungsumfeld ein wichtiger Teil ihres sozialen Handelns sei. Auf dieser Grundlage werde »lebenslanges Lernen als Kern von Beruflichkeit, sozialem Engagement und Lebensführung zu einem Grundverhalten« (Bildungskommission 1995: 54). Im Hinblick auf die »*individuellen Interessen von Lernern und Erwerbstätigen«* wird entsprechend vorgeschlagen, mehr Möglichkeiten der »Individualisierung im Bildungssystem« zu schaffen. Das heißt letztlich eben

> »Selbstbestimmung und -verantwortung für die eigene Bildungsbiografie zur Regel zu machen« (vbw 2003: 22).

Und dies wiederum bedeute, »Unvorhergesehenes und Spontanes« nicht zu unterdrücken, sondern »produktive Konflikte, Ungleichheiten und Spontaneitäten nicht nur zu ertragen, sondern zu nutzen« (Kommission für Zukunftsfragen 1997: 42f.).

Trivialisierung von Kritik

Es stellt sich nun vor dem Hintergrund dieser seichten Übergänge, angesichts dieses Sowohl-Als-Auch und dem Jargon, dass das eine eigentlich im Grunde mit dem anderen identisch ist, folgende Frage: Inwieweit oder besser: *wie* tauchen die Ideen der Selbstbildung und Selbstbestimmung, der Autonomie, Emanzipation und Partizipation, der Identität und Authentizität, des Individualismus, der Kreativität und der Selbstverwirklichung sowie sogar die Figuren der Unkonventionalität, des Eigensinns und des Unvorhersehbaren als Teil der besagten administrativen Rhetorik auf? Noch umfassender – denn ersteres wurde gerade skizziert – stellt sich die Frage: Wie sind diese traditionell widerständigen Ideen und emanzipatorischen Argumentationsfiguren in das Dispositiv eingeflochten, das von diesem politischen Diskurs, von dieser ›Wahrheitspolitik‹ zum Ausdruck gebracht wird? Wie, aufgrund welcher Bedingungen, durch welche Über-

lagerungen und Verkettungen können diese einst kritischen Begriffe, die Freiheit, Gleichheit, Solidarität und insbesondere Humanität versprachen; in deren Namen deshalb die Nicht-Einlösung, der kontinuierliche Verrat dieser Versprechen und damit die Unvollendetheit des Projekts der Moderne stets angemahnt und angezeigt wurden; unter Berufung auf deren Wohlklang ausdrücklich gegen die Ungerechtigkeit der Leistungsgesellschaft, die unmenschlichen Verwertungsinteressen des Kapitals und die Zumutungen der Arbeit sowie die Beschränktheiten und Verlogenheit der bürgerlichen Moral protestiert wurde; wie konnten diese Begriffe also zum allgemeinen Leitbild, zur Vorgabe, zur Ressource einer kommenden Gesellschaft sowie zur geforderten Persönlichkeitsstruktur eines ›neuen Menschen‹ und insbesondere zu den Attributen einer vermeintlich unentbehrlichen neuen ›Leistungselite‹ innerhalb einer voll entfalteten bürgerlich-kapitalistischen (Welt-)Gesellschaft avancieren – zu den Leitprinzipien einer Gesellschaft also, die vormals mit eben diesen Begriffen so heftig abgelehnt wurde? Noch allgemeiner: Wie operiert die Kritik am Bestehenden als notwendige Funktion dessen fortdauernden Bestandes? Wie steigert diese Unkonventionalität die Effizienz und Stabilität bei gleichzeitiger steter Neuerung eines Systems, von welchem sie sich doch abzusetzen und welches sie zu zerstreuen sucht? Wie werden diese unvorhergesehenen Störungen, ja diese Angriffe umgehend als Energiezufuhr für die weitere Perfektionierung der Performanz des Systems genutzt? Wie arbeitet die Subversion der Ordnung selbst als treibende Kraft der Optimierung der Leistungen eben dieser Ordnung? Wie kann sich die Ordnung ihrerseits der gegen sie gerichteten Kritik bedienen? Mit anderen Worten: Wie kann es zu dem kommen, was Jan Masschelein die *Trivialisierung von Kritik* nennt (2003)?

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive stellt sich die Frage: Wie können die Begriffe eines kritischen Bildungsverständnisses als Maximen einer neu gedachten ›Bildung‹ fungieren, die traditionell mit eben diesen Begriffen als eine uneingelöste, unvollendete, halbierte Bildung kritisiert worden war und sich nun als eine ›Bildung der Zukunft‹ ankündigt? Wie können auch die Praktiken und Techniken, die aus der Unzufriedenheit an einer zurichtenden, erniedrigenden, beschämenden pädagogischen, zumeist schulischen Praxis heraus, quasi ›von unten‹, an der Basis entstanden sind und die nach bestem Wissen und Gewissen den Idealen der Freiheit – nicht zuletzt der Befreiung des Individuums – zu dienen meinen; wie können diese ›reformpädagogischen‹ Praktiken und Verfahren nun als Herzstück einer Reform ›von oben‹ auftauchen? Welche Funktionen erfüllen die Diskurselemete, welche Stützen errichten sie, auf was können sie sich ihrerseits berufen? Welche Praxen unterfüttern diese Begriffe, welche Praktiken sind ihnen ihrerseits unterlegt?

Diese Frage stellt sich allerdings nur dann, wenn man geneigt ist, die ›Bildung der Zukunft‹ mit ihrer neuen individualisierten Lernkultur nicht schlicht als Verwirklichung jener freiheitlich-humanistischen Versprechungen und reformpädagogischen Hoffnungen, also als die Erfüllung und Vollendung eben jener traditionellen Kritik zu deuten – eine Deutung, die alles andere als abwegig ist.

Individualtheoretische Konzeption von ›Bildung‹ und das Portfolio-Paradigma

Für die Arbeit an dieser Frage kann nun eben nicht auf die überkommenen ›kritischen‹ Begriffe und Instrumente zurückgegriffen werden. Hierfür sind andere theoretische

Werkzeuge notwendig wie Norbert Ricken es bemerkte. Denn diese Fragen lassen sich kaum dadurch beantworten, dass die ehemals kritischen Begriffe schlicht missbraucht, vereinnahmt oder umgedeutet werden. Die Fragen stellen sich nicht aufgrund mangelnder Effizienz oder gar der schroffen Ablehnung eines kritischen und reformpädagogischen Bildungsverständnisses, sondern umgekehrt gerade wegen dessen augenscheinlichen Erfolges und seiner breiten Akzeptanz. Deshalb ist laut Jan Masschelein eine ›neue‹ kritische Erziehungswissenschaft zu erdenken. Diese müsse aber entgegen der ›alten‹ kritische Erziehungswissenschaft ohne festes Fundament auskommen – namentlich ohne die in der besagten Weise so erfolgreichen Vorstellung eines kritisch-selbstreflexiven, selbsttätigen, sich autonom selbst bestimmenden und mit sich identischen, individuierten Subjekts, welches danach strebt, unabhängig von der herrschenden Ordnung ›Ich‹ zu sagen. Eine ›neue‹ kritische Erziehungswissenschaft kann nur noch

> »versuchen zu klären, wie die Begriffe Autonomie, kritische Bildung, Emanzipation usw. in Komplizenschaft mit der Geburt des modernen Subjekts und des ›Regierens durch Individualisieren‹ stehen« (Masschelein 2003: 137).

Dieser Klärungsversuch lässt sich in mindestens zwei Richtungen betreiben. Es kann ›Bildung‹ umfassend und in historischer Perspektive als Dispositiv gelesen und damit deren tradierten, emanzipatorischen Selbstbeschreibungen gänzlich zur Disposition gestellt werden. Dies ist ein Vorgehen, welches Norbert Ricken durchgeführt hat (vgl. Ricken 2006). Die hierbei leitende Vermutung ist die, dass die Ununterscheidbarkeit jener kritischen wie der zu kritisierenden Begriffe bereits im Begriff der ›Bildung‹ angelegt ist, dass also »mit ›Bildung‹ auf etwas zurückgegriffen wird, das in das Kritisierte selbst konstitutiv einverflochten ist« (ebd.: 17). Michael Wimmer bekräftigt diese Einschätzung, wenn er die Schwierigkeit beschreibt, eine unter funktionalistischer und ökonomischer Verwertungsintention vollführte Verkehrung und auch Aufhebung des klassischen Bildungsgedankens, die nach außen die Autonomie und Freiheit des Subjekts zu wahren scheint, unter Rekurs auf eben diese Bildungsgedanken kritisieren zu wollen. Er stellt die Frage, ob diese »Perversion« der Bildung, »nicht zuletzt ein problematischer Grundzug der humanistischen Bildungsidee selbst [ist], nämlich Bildung als Selbstbildung zu konzipieren.« (Wimmer 2002: 48). Dass der freie Bürger – bisher nur Eigentümer seiner selbst und seiner Arbeitskraft – nun lernen solle, sich selber als Person zu bewirtschaften, sei strukturell im klassischen Bildungskonzept enthalten, nämlich in einer Idee von Bildung, welche Formen der Selbstkontrolle voraussetzt und diese Selbstunterwerfung zugleich als Akt der Freiheit interpretiert. Dass das moderne Subjekt sich allererst mittels Subjektivierungsstrategien als ein autonomes konstituiert, »dieses spätestens mit Michel Foucault gelüftete Betriebsgeheimnis der humanistischen Bildungstheorie« wird nun aber »in den heutigen Bildungsvorstellungen selbst als Produktivkraft eingesetzt, d.h. nicht kritisch, sondern affirmativ bewertet« (ebd.).

Ein möglicher Lösungsversuch besteht dann darin, dieses unheilvolle Erbe im Durchgang durch die Geschichte der pädagogisch ›einheimischen Begriffe‹ heraus zu präparieren. Dabei werden zwei Grundzüge des Bildungsbegriffes als diejenigen deutlich und problematisierbar, die das Kritisierte mit dem verbinden, von wo aus es kritisiert wird: dessen *selbstreferenzielle* sowie *individualtheoretische* Verfasstheit. Diese Grundzüge geben dem Begriff nicht nur seine explizit *normative* Ausrichtung im Sinne

eines sich in Freiheit selbst begründenden Individuums. Sie sind zugleich in diesen *kategorial* eingelassen. Mit anderen Worten: Es gilt gerade nicht den Bildungsbegriff aufs Neue einer Revision zu unterziehen und die darin einst und eigentlich enthaltenen, uneingelösten kritischen Potenziale zu rekonstruieren, sondern im »Selbstverständnis der Bildung selbst den Kern ihrer Machtförmigkeit und Kritikuntauglichkeit auszumachen, um nicht den vielfachen Entschuldigungsstrategien der Bildung nur eine weitere Unbedenklichkeitserklärung qua bester Absichten anzufügen« (ebd.: 25). Und das heißt letztlich: Bildung selbst als spezifische Form und machtvolle Strategie der Subjektivierung zu rekonstruieren, nämlich als eine anthropotechnische Matrix, als ›anthropolitische Technologie‹[58], die – zumindest seit der Moderne – eine *selbstbezügliche Individualität* gebiert.

Hier soll nun – sehr viel bescheidener, aber letztlich aus einem vergleichbaren Beweggrund – ein umgekehrter, nicht historisierender, sondern in gewisser Weise zukunftsgerichteter Weg beschritten werden. Es soll nicht einer Genealogie bildungstheoretischer Begriffe im Rahmen des umfassenden Dispositivs ›Bildung‹ nachgegangen werden. Vielmehr sollen lediglich jene Momente aufgezeigt und verfolgt werden, in denen innerhalb des Dispositivs ›Bildung der Zukunft‹ jene kritisch-emanzipatorischen Figuren und Begriffe auftauchen, sich vervielfältigen, mit anderen Begriffen verknüpfen, Macht-Strategien bahnen, Handlungen anleiten und letztlich ein Subjektivierungsregime konfigurieren.
Dies soll wiederum lediglich im Umfeld eines ausgewählten, konkreten Beispiels nachgezeichnet werden, nämlich bezüglich einer spezifischen pädagogischen Selbsttechnik – am Beispiel des *Portfolios*. Es soll nachvollzogen werden, wie die freiheitlich-humanistischen diskursiven Elemente und deren neuen Kontextualisierungen den Diskurs, der um das Portfolio gesponnen ist, formen; wie sie Anschlussstellen, Akzeptibilitätsbedingungen und Wahrscheinlichkeiten für weitere Aussagen und entsprechende Praktiken schaffen; wie sich diese Praktiken legitimieren, sich nahe legen und für sich begeistern; und nicht zuletzt, wie sich diese Akzeptanz und Performativität in konkrete Subjektivierungspraktiken übersetzt.
Die Auswahl des Portfolios ist dabei keineswegs zwingend, aber gleichwohl nicht beliebig. Zum einen sind die Diskurse und Verfahren des Portfolios ein Element des bereits skizzierten, umfassenden Dispositivs ›Bildung der Zukunft‹. Zum anderen kann es selbst als ein Dispositiv beschrieben werden (vgl. Reichert 2013: 106ff.; Münte-Goussar 2015). Es lässt nämlich seinerseits verschiedene diskursive Stränge, verschiedene Macht- und Kontrolltechniken sowie unterschiedliche, ineinander verschränkte Selbst- und Regierungs-Techniken an einem Ort, in einem pädagogischen Verfahren zusammenlaufen. Es bündelt und verknüpft gewissermaßen die zentralen Elemente, Strategien und Kraftlinien des umfassenden Dispositivs, an dem es selbst partizipiert. Es ist ein zentraler Knotenpunkt innerhalb jenes Netzes, das das Dispositiv ist. Das Portfolio ist somit in jedem Fall mehr als nur ein isoliertes Element, eine austauschbare Verfahrenstechnik innerhalb der ›Neuen Bildung‹. Es ist womöglich dessen neues *Paradigma*. Zumindest ist es gut gewähltes Bei-Spiel.[59]

5. (e)Portfolio

»Kinder sind von Natur aus lerneifrig und mit vielen Talenten begabt.«

Ilse Brunner 2006: 12

»Muss ich immer alles müssen, was ich kann? [...]
Aber wenn ich könnte, wie ich wollte, würd' ich gar nichts wollen.
Ich weiß aber, dass alle etwas wollen soll'n.«

Wir sind Helden: Müssen nur Wollen | Die Reklamation 2003

»Das Subjekt wird zu einer sich selbst unentwegt deformierenden Formation. Es legt ununterbrochen Zeugnis von sich ab. Unter dem Vorwand von Individualisierung wird seine Intimität liquidiert.«

Käte Meyer-Drawe 2006: 127

Wenn man das Portfolio als eine Selbsttechnik analysiert; wenn man diese Selbsttechnik in ihrer Korrelation mit Wissens- und Machttechniken beschreibt; wenn man das Portfolio im Kontext des Dispositivs ›Bildung der Zukunft‹ analysieren möchte; wenn man also die Frage stellt, auf welches Modell der Subjektivität das Portfolio hinwirkt, welchen Ort es *adressiert*, welche Strategien und welche Programme es aktiviert, um zu *subjektivieren*; wenn man mit anderen Worten hinsichtlich der dem Portfolio unterstellten Wirkungen – wobei es wie gesagt einerlei ist, ob es diese Wirkungen tatsächlich hat oder nicht – fragt: ›Wer sind wir heute?‹, so fällt die Antwort, die einem zumindest von den Portfolio-Vertretern gegeben wird, erschreckend einfach aus: Das Portfolio bewirkt etwas, was es als Bedingung seines eigenen Wirkens von vorn herein als vorhanden unterstellt. Portfoliotechnik bewirkt nämlich lediglich die *Entfaltung* eines ursprünglichen, selbstwirksamen Potenzials. Das Portfolio macht – durch Anerkennung und Respekt – die Selbstorganisation individueller Begabungen möglich. Es begleitet die kreative Selbsterschaffung unverwechselbarer Individualität. Es unterstützt die Verwirklichung einer dem Menschen wesentlich innewohnenden Disposition, nämlich sich selbst in der eigenen Einmaligkeit entwerfen zu können und zu müssen. Das Subjekt, das das Portfolio erwirkt, ist ein *Projekt*:

> »Portfolioarbeit ist [...] eine *Haltung* und eine *Philosophie* [...], in der es als Aufgabe [...] gesehen wird, junge Menschen bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit und der Verwirklichung ihres einzigartigen Potenzials zu begleiten und zu unterstützen«, wobei »die Einzigartigkeit eines jeden

> Menschen hervorgehoben, die Vielfältigkeit menschlicher Begabungen wertgeschätzt, die Interessen der Lernenden berücksichtigt und die Bedeutung der Lernergebnisse für das Lebensprojekt jedes einzelnen erkennbar gemacht werden.« (Brunner 2006: 14; dies. 2006a: 73)

Folgt man dieser Definition des Portfolios aus dem *Handbuch Portfolioarbeit*; folgt man dieser Idee einer pädagogischen Aufgabe, die zugleich eine philosophische Haltung ist, so verhilft das Portfolio einer inhaltlich nicht vorherbestimmten, in diesem Sinne einzigartigen Singularität zur Wirklichkeit. Und doch ist diese Singularität in ihrer Form bestimmt. Sie ist persönlich, unverwechselbar, begabt, interessiert und bedeutungsvoll. Sie ist bestimmt als individuelles Leben. Damit diese Form sich erfüllt, damit die lebendige Individualität zu ihrer Bestimmung finden kann, muss sie herausgehoben, wertgeschätzt, in die Sichtbarkeit – die ebenso Rück-Sicht wie Achtung meint – gestellt und in ihrer Bedeutung für sich selbst erkennbar gemacht werden. Das Portfolio ist gewissermaßen eine leere Form, ein Rahmen, die dem Individuum Bedeutung gibt. Felix Winter sagt das so:

> »Allgemein kann man sagen, dass die Portfolioarbeit einen Raum schafft, in dem individualisiertes Lernen sich entfalten kann.« (Winter 2008: 4)

Es stellt sich nun die Frage, ob diese Verheißung einer Entfaltung befreiter Individualität, ob die ermöglichte Selbstverwirklichung eines einzigartigen Potenzials, eine Form der Subjektivierung in Gang setzt, die sich von den Linien des Macht-Wissens davon macht. Es stellt sich die Frage, ob der Raum, den die Portfolioarbeit schafft, dazu einlädt, neue Existenzweisen zu bilden; ob die im Portfolio an sich selbst ausgeführte Reflexion womöglich Hohlräume bildet, die die Erfindung und experimentelle Erprobung neuer Lebensmöglichkeiten begünstigt. Es stellt sich umgekehrt die Frage, an welche Formen der Macht und des Wissens jene Subjektivierungsweisen angeschlossen sind, die die Technologie des Portfolios nahe legt.
Deshalb wird im Folgenden zunächst die Subjektform, auf die das Portfolio nach seinem eigenen Selbstverständnis hinzielt – eben jener *Raum der Individualisierung*, jene Form für die ›Entfaltung des einzigartigen Potenzials‹ – genauer vermessen. Sie wird sich als eine zeigen, die der eigeninteressierten, selbstverantworteten, kreativen, reflexiven und dennoch normgebundenen Selbstdarstellung und -ermächtigung ihren legitimen und vermeintlich natürlichen Ort zuweist. Dabei stehen die konkreten Subjektivierungsweisen und -techniken des Portfolios allen Beteuerungen der Singularität zum Trotz offenbar in einer langen Tradition und in weitreichenden Zusammenhängen. Diese lassen die Techniken des Portfolios weit mehr sein, als eine pädagogische Haltung. Die Portfoliotechnik taucht im *künstlerischen Gewerbe* sowie in der *Ökonomie* lange vor ihrem Erscheinen in der Pädagogik auf. Hier entfaltet sie dann aber eine ausufernde Vielfalt, die sie als *Syndrom* erscheinen lässt.
Von da aus kann in den fünf nachfolgenden größeren Abschnitten gefragt werden, welches Verhältnis die Techniken des Portfolios zu den Linien der Macht unterhalten. In welches Wissen sind sie einverflochten? An welche Machtrelationen bleiben sie gebunden? *Erstens* wird die vom Portfolio versprochene Subjektform in der Programmatik des *Lebenslangen Lernens* verortet. Die Linien dieses Programms überziehen und erfassen das gesamte Bildungswesen in all seinen Segmenten und Ebenen. Auch das Portfolio taucht in all diesen Bereichen und Feldern auf. Die Technik des Portfolios – nicht zuletzt die Technik im engeren Sinne, nämlich die des digitalen ePortfolios –

erscheint dabei als Herzstück und Motor einer Reform, ja eines grundlegenden Strukturwandels der Bildung. Es ist ein treibendes Element hin zur ›Bildung der Zukunft‹ für eine unternehmerische Wissensgesellschaft. Dieser Wandel – so muss *zweitens* deutlich werden – ist seinerseits an das Auftauchen der digital-vernetzten Technologien gebunden. Die ›Digitale Revolution‹, die sich gegenwärtig mit dem Label *Web 2.0* einen Markennamen gegeben hat, gibt die Folie für ein sich ebenso revolutionär und zugleich traditionell kritisch denkendes ›Lernen 2.0‹ ab. Aber auch die hier eingelassenen Freiheitsversprechen sind womöglich nur eine Verschiebung der Machtrelationen hin zu einer Freiheit der Individuen, die die Freiheit des Kapitals meint. Entsprechend eröffnet nicht zuletzt das Instrument des Portfolios einen ›Europäischen Bildungsraum‹, in dem ›Humankapital‹ frei flottieren kann. In einem *dritten* Schritt werden jene Klassifizierungsversuche und abstrakt beschreibbaren *Verfahrensweisen* nachgezeichnet, die das Portfolio als eine allgemeine Technik mit universeller Einsetzbarkeit auszeichnen. *Viertens* wird sich der Grund der vom Portfolio anvisierten Subjektform auch in den *Theorien* finden, auf denen die Portfolioarbeit abgestellt ist. Bei aller Kontroverse über einen solchen tragfähigen theoretischen Grund; bei aller *Kritik*, die sich von daher durchaus am Portfolio regt, muss letztlich – im *fünften* und letzten Schritt – deutlich werden, dass sich dieser Grund auf allen Seiten der Kontroverse und trotz der kritischen Infragestellung dennoch in einer allgemein geteilten Figur findet: in dem Glauben an ein selbstreferenzielles, handlungsmächtiges Subjekt, welches im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Heteronomie für seine Selbstbestimmung einsteht.

5.1 Entfaltung der Individualisierung

Das ›Kernkonzept‹ des Portfolios dient laut Thomas Häcker der Darstellung der eigenen Entwicklung, des eigenen Könnens und der eigenen Leistung – und zwar in Form einer Sammlung ausgewählter, strukturierter, kommentierter und reflektierter Dokumente der eigenen Lern- und Arbeitsfortschritte. Dabei liege die Entscheidung, was die Autorin oder der Autor eines Portfolios darin von sich preisgebe, in deren oder dessen ›*Autonomie*‹ (Häcker 2006: 3). Ein Portfolio ist also im Kern der Ort einer *autonomen selbstreflexiven Selbstpräsentation.* Damit setzt die Portfolioarbeit am zentralen Mechanismus der Schule und letztlich aller Bildungseinrichtungen an: der Leistungsmessung. Es stellt dem verabsolutierten Prinzip der *fremdbestimmten Leistungsfeststellung* das Prinzip einer *selbstbestimmten Leistungsdarstellung* entgegen (ders. 2005b: 80; vgl. ders. 2005: 13; ders. 2005a: 4f.). Während die traditionelle Art der Leistungsbeurteilung ein großes Hemmnis für das Lernen darstelle, könne dieses nun von den Lernenden in eigener Regie selbst gesteuert werden. Mittels des Portfolios werde die Art der Erbringung, Dokumentation, Bewertung und Abrechnung von Lernleistungen grundlegend verändert. Sie werde insgesamt transparenter, gerechter und menschlicher. Ein allgemein geteilter – hier insbesondere schulpädagogischer – Diskurs über das Portfolio kann deshalb in einer ersten Annäherung folgendermaßen dargestellt werden:

Selbstbestimmte Leistungsdarstellung statt fremdbestimmte Leistungsfeststellung

Die herkömmliche, gerade in der Schule bevorzugte Situation, in der die zu bewertenden Leistungen erbracht werden müssen, die *Prüfung*, etwa in Form der Klausur, sei zumeist eine belastende Situation. Hier spiele das Tempo eine Rolle, es seien nur wenige Hilfsmittel zugelassen und alle Schüler erhielten die gleiche Aufgabe. Diese Aufgaben seien oft wissenszentriert und folgten dem Kriterium, dass sie schnell bearbeitet und ebenso schnell korrigiert werden können. Längere Arbeitsprozesse, bei denen Schüler eigene Erfahrungen machen und individuelle Projekte verfolgen können, würden für die Leistungsfeststellung eine untergeordnete Rolle spielen.
Bei der herkömmlichen Benotung – in Form von Ziffernoten – werde von der Qualität der Leistungen abgesehen. In Noten würden keinerlei diagnostische Informationen transportiert. Ansatzpunkte für eine Verbesserung, insbesondere für die Förderung schwächerer Schüler lieferten sie deshalb nicht. Die konkreten Lernvorgänge und -leistungen verschwänden in einer abstrakten Zahl. Die konkrete Arbeit der Schüler werde verkürzt auf den Aspekt der Leistungshöhe, die zudem allein im Vergleich mit den Leistungen der anderen ermittelt werde. Damit werde zwischen den Schülern notwendig ein Wettbewerb und Konkurrenzverhältnis etabliert, die nicht in der Natur von Lernprozessen liegen. Davon würden nur jeweils einige Schüler profitieren, während andere sich immer wieder auf der Verliererseite fänden. Das Verfahren der Notengebung diene letztlich seinem Charakter nach vor allem den bürokratischen Bedürfnissen einer Schule, die ihre Schüler einstufen und selektieren möchte. Die pädagogische Funktion der Leistungsbeobachtung wie etwa Feedback, Motivierung, und Orientierung könne durch besser geeignete Instrumente erreicht werden.
Portfolioarbeit bringe im Gegensatz zu den üblichen Verfahren der Leistungsrückmeldung quasi die Leistung selbst zum Sprechen. Es mache die Leistung unmittelbar sichtbar. Diese würde direkt dokumentiert und nicht bloß das Lehrerurteil über sie. Im Portfolio können und sollen zudem die Ergebnisse längerer Arbeitsprozesse zum Gegenstand der Leistungsbewertung gemacht werden. Schüler erhielten mehr Zeit und verschiedene Hilfen. Sie sollen so zu den besten Leistungen gebracht werden, zu denen sie fähig sind. Anhand des Portfolios könnten sich Lehrer, Eltern und später die aufnehmenden Institutionen ein Bild vom Leistungsstand und der Entwicklung ihrer Schüler machen, um ggf. förderliche Maßnahmen zu beschließen. Dieses Verfahren der direkten Leistungsvorlage könne deshalb auf eine Benotung verzichten (Winter 2003: 289). Die bürokratisch-administrative Einordnung der Leistungen und damit der Vergleich der Schüler untereinander dürfe nicht das vorrangige Ziel der Leistungsbewertung sein. Diese müsse für die pädagogische Aufgabe zurückgewonnen werden (vgl. ders. 2002a). In diesem Sinne kann Felix Winter klar formulieren, dass Portfolioarbeit »im deutlichen Gegensatz zu normorientierten vergleichenden Leistungsprüfungen« steht (ders. 2008: 6). Ziel dieser alternativen Leistungsbewertung ist es nicht mehr,

> »eine (Mess-) Latte für alle Schüler aufzulegen und diejenigen auszusondern, die es jetzt nicht schaffen darüberzuspringen. Hier geht es darum, sich im Ringen um die Entwicklung des Einzelnen [...] miteinander zu verbünden« (Winter 2000a: 107).

Beachten und Wertschätzen

Sichtbarkeit ist ein zentrales Verfahren der Portfoliotechnik. Sie ist nicht lediglich Mittel zum Zweck, sie ist nicht einfach eine Funktion. Man muss sie Sichtbarkeit selbst als Strategie begreifen. Die Sichtbarkeit erwirkt eine spezifische Art und Weise, sich zu sich selbst zu verhalten. Das Portfolio etabliert mittels der Sichtbarkeit einen spezifischen Modus der Selbstaufmerksamkeit, des Umgangs mit sich selbst und zugleich eine Beziehung zu den anderen. Rupert Vierlinger bringt dies auf den Punkt, wenn er den Autor eines Portfolios ausrufen lässt: »Seht, was ich gemacht habe!« (2006: 127).
Dieser leidenschaftliche Ruf nach *Transparenz* ist ein durchgängiges Motiv im Portfolio-Diskurs. Er findet sich in immer wieder ähnlichen Formulierungen und Denkfiguren: Das Portfolio mache Leistungen, Kompetenzen, Kompetenzentwicklung und individuelles Potenzial *sichtbar*. Man gewinne davon *ein Bild*. Das Portfolio sei ein *Spiegel*. Portfolioarbeit sei eine auf sich selbst zurückgewendete *Spurensicherung*, d.h. eigenständige Kompetenzerfassung und -diagnostik. Es fördere etwas zu Tage, es hebe die *Schätze*, und befreie die *Ressourcen*, die in herkömmlichen Lehr-/Lernsettings und Testverfahren oft im Verborgenen bleiben.
Dabei wird das Portfolio als eine *Plattform* verstanden, »auf der immer wieder Produkte abgelegt und gemeinsam angeschaut werden«, die über den Lernprozess und seine Ergebnisse Auskunft geben (Winter 2008: 5). Sichtbarkeit stellt das Portfolio darüber her, dass darin »Erfahrungen und Erkenntnisse in irgendeiner Form materialisiert sind« (Reinmann/Sippel 2011: 5). Es ist der Raum, an dem Lernende die *Artefakte* ihres Lernens, also die mit Geschick gemachten Werkstücke, Produkte und Zeugnisse ihrer eigenen Bemühungen »aufbewahren, ordnen, interpretieren und aufeinander beziehen« und sich über einen längeren Zeitraum »wiederholt vor Augen führen« können (ebd.).
Entscheidend ist, dass diese Plattformen *individuell* sind. Deshalb zeigen sie individuelle Talente, Stärken oder gar persönliche Leidenschaften. Portfolioarbeit ist getragen von der Grundüberzeugung: »Jeder kann etwas!«. Portfolios zeigen eben nicht die immer gleiche, standardisierte Erfüllung vorgegebener Leistungsanforderungen. Sie zeigen das je einzigartige, unverwechselbare, außerordentliche Selbst des jeweiligen Portfoliobesitzers. Entsprechend sei das, was das Portfolio zeigt, *authentisch* (Reich 2006: 35; Bessoth 2006: 195). Jeder und jede kann das zeigen, was er oder sie will. Jeder und jede kann sich so zeigen, wie er und sie ›wirklich ist‹. Da Portfolioarbeit großen Wert darauf legt, nicht die Defizite eines Schülers oder einer Schülerin in den Vordergrund zu rücken oder gar danach zu suchen, sondern vielmehr auf *Empowernment*, Entwicklung und Steigerung setzt, können auch verborgene Talente, innovative Einfälle, kreative Lösungen, Eigensinn oder gar Absonderliches in den Blick geraten. Aber auch Probleme, Ängste oder Unzulänglichkeiten werden gesehen und bekommen Anerkennung, Aufmerksamkeit und ggf. eine spezielle Behandlung. In jedem Fall darf auf eine schwache Leistung keine Demütigung folgen. Ziel ist es zu ermutigen. Die Wertschätzung einer Person dürfe nicht von der schulischen Leistung abhängen. Deshalb gibt es im Rahmen der alternativen Leistungsdarstellung des Portfolios für Lernende keinen Grund mehr, etwas zurückzuhalten, zu verheimlichen oder gar vorzutäuschen. Während in einer klassischen Leistungssituation »Kompetenzmängel, Nicht-Wissen, Lerndefizite und Fehler« tunlichst verborgen, »ihr Sichtbarwerden [...] nach Möglichkeit vermieden« werden, ermöglicht das Portfolio nicht nur die »›Präsentation des besten Selbst‹« (Häcker/Lissmann 2007: 229), sondern die des *ganzen Selbst*.

Aufgrund der umfassenden und lückenlosen Einsicht in Lernaktivitäten wie auch in die persönlichen Lerndefizite ist eine daran anschließende, detaillierte Diagnostik und eine ebenso detaillierte und persönlich zugeschnittene Lernberatung möglich. Diese solle Informationen *für* die Schüler liefern und nicht vorwiegend *über* sie. Portfolios, die nicht nur Lernergebnisse, sondern »auch Bemühungen und Fortschritte sichtbar machen, bieten in der Regel eine Fülle von Material, das solche Lerndiagnosen gestattet.« (ebd.: 230).
Portfolios sind auch in diesem Sinne neue, alternative Prüfungsformen. »Der Prüfling wird als Person und in seiner Entwicklung besser einschätzbar. Die Prüfung macht ihn deutlicher als bisher sichtbar« (Winter 2002: 315f.). Und sie tut dies auf eine Weise, die den Prüfling nicht entwertet und beschämt, sondern ihn dazu ermutigt, sich am Verfahren seiner eigenen Prüfung zu beteiligen, sie selbst vorzubereiten und mitzugestalten.

Emanzipation, Mündigkeit, Subjekt-Sein

Vor diesem Hintergrund ist das Portfolio ein – vielleicht *das* – Instrument für eine Reform der Pädagogik. Entsprechend sind viele Hoffnungen und Versprechungen, die in der aktuellen pädagogischen Diskussion kursieren, mit ihm verknüpft: »So das selbstständige Lernen, der offene Unterricht, neue Formen der Leistungsbeurteilung, Kompetenzorientierung, Reflexivität und eine neue Lehr-Lernkultur« (Winter 2010: 10). Das Portfolioverfahren sei eine Methode, Unterricht, die Institution Schule, letztlich alle Bildungseinrichtungen grundlegend zu verändern. Gern stellt sich das Portfolio in die Tradition der klassischen Reformpädagogik. Die Pensenbücher bei Maria Montessori, die Schultagebücher von Célestin Freinet oder auch die Jahresarbeiten in Rudolf Steiners Waldorfschulen wie ebenso die ›olivgrünen Hefte‹ in Paul Geheebs Odenwaldschule sind oft zitierte Referenzen (Häcker 2007: 138ff.). Das forschende Lernen, das *Learning by Doing* im Sinne John Deweys wird oft als Demokratie förderlicher Kontext aufgerufen. Auch wird sich auf die humanistisch psychologischen Konzepte zu einem *Lernen in Freiheit* nach Carl R. Rogers bezogen. Rogers Vorstellung eines nach Selbstaktualisierung und -kongruenz strebenden, einzigartigen Selbst wird dabei mit der Idee der ›Selbstorganisation‹ identifiziert. Aber selbst Alexander S. Neills *Antiautoritäre Erziehung* und Paulo Freires *Pädagogik der Unterdrückten* werden unter dem Stichwort des ›selbstgesteuerten Lernens‹ von den Vertretern des Portfolios in Anspruch genommen (Hornung-Prähauser et al. 2007: 16f.; vgl. Hilzensauer 2008).
Getragen wird das Reformversprechen des Portfolioansatzes somit von einem *emanzipatorischen* Grundgedanken: Eine ausschließlich fremdbestimmte Beurteilung von Leistungen würde die Perspektive der Lern*subjekte* illegitimer Weise ausschließen. Eine scheinbar eindeutig »verobjektivieren[de]« Punktevergabe übergehe den »subjektive[n] Faktor« (Reich 2006: 23). Ein subjekttheoretisch geschultes Denken müsse Zweifel daran haben, ob durch eine ausschließliche Fremdbeurteilung die »Selbstbeurteilungskompetenz der Lernsubjekte« gefördert werde (Häcker 2005b: 80). Während Lernende bei den konventionellen Prozeduren der Leistungskontrolle also bloß mehr oder minder passiv auf eine von außen vorgegebene und auferlegte Prüfungsanforderung reagieren, würden sie bei der Arbeit mit Portfolios hingegen frei und eigenständig *agieren*: Mit dem Portfolio könnten sie ›aktiv‹ und ›selbstbestimmt‹

ihre *Kompetenzen* präsentieren. Durch die weitreichende *Partizipation* bei der Demonstration des eigenen Könnens würden die Möglichkeiten zur *Selbststeuerung* des Lernens erweitert. Die Lernenden würden sich selbst als Verursacher des eigenen Handelns erleben und *Verantwortung* für eben dieses übernehmen. Die Leistung wird nicht in einer künstlich erzeugten Anforderungssituation erpresst, sondern über längere Zeiträume von den Lernenden selbsttätig erarbeitet. In diesem Sinne verschiebe sich auch das »Machtverhältnis in der Lehrer-Schüler-Beziehung zu Gunsten der Lernenden« (Häcker/Lissmann 2007: 226; vgl. Reich 2006: 35). Das gelte gerade dann, wenn das Portfolio im Rahmen offener Unterrichtssituationen eingesetzt werde, die den Schülerinnen und Schülern zumindest so viel Freiheiten einräume, dass diese auch eigene Ziele verfolgen und initiativ tätig sein können. Zu solchen Unterrichtskonzepten unterhalte das Portfolio eine natürlich hohe Affinität. Es könne durchaus als Instrument beschrieben werden, welches solche freien Lehr- und Lernformen befördert, gar zwingend notwendig macht. Entsprechend sei Portfolioarbeit zutiefst verbunden mit

> »den Idealen einer demokratischen und humanen Schule, welche ihre Schüler ernst nimmt, das Ziel der Mündigkeit verfolgt und ihrer Individualität Raum gibt« (Winter 2007: 37).

Der Portfolioansatz sei in diesem Sinne eine »Wiederentdeckung des Lernsubjekts« (Häcker 2002). Bildung habe sicherlich stets auch dafür Sorge zu tragen, dass junge Menschen Wissen und Handlungskompetenz erwerben. Die Idee der Bildung – so Häcker im Anschluss an Klaus Holzkamp – ist jedoch darüber hinaus mit einem viel weitergehenden Ziel verbunden, namentlich der »Entfaltung eines mündigen, emanzipierten Subjekts«. Es ginge also zugleich immer auch um

> »die Idee, Subjekt zu sein, d.h. um die Befähigung des Menschen, selbständig handelnd und gestaltend [...] ein selbstbestimmtes und sinnerfülltes Leben« zu führen (Häcker 2004: 14; vgl. Holzkamp 1997: 276).

Individualisierung, Differenzierung, Selektion

Die mit dem Portfolio angestrebte *Demokratisierung* und *Humanisierung* von Schule ist grundlegend an die Idee geknüpft, dass das Portfolio individueller Subjektivität Entfaltungs- und Handlungsmöglichkeiten einräumt. An die Stelle eines einheitlichen Schultaktes und gleichmacherischer Norm tritt die Differenz einzigartiger Individualität. *Individualisierung, nicht Standardisierung!* – so lässt sich die identitätsstiftende Frontstellung der Portfolio-Bewegung auf den Punkt bringen. Das Portfolio verkörpert die Überzeugung, dass jedes Kind individuell gefördert werden muss (Winter 2008: 1). Es schaffe vielfältige Möglichkeiten der *›inneren Differenzierung‹* und *›Individualisierung‹* des Unterrichts. Schüler könnten in ihrem eigenen Lerntempo, auf verschiedenen Wegen und mit unterschiedlicher Unterstützung an ihren Aufgaben oder Projekten arbeiten. Aufgaben und Anforderungen könnten so exakt auf die individuellen *Stärken und Schwächen* der Schüler abgestimmt werden – Stärken und Schwächen zumal, die umgekehrt mittels Portfoliotechniken genauer bestimmt werden könnten. Die Interessen und Bedürfnisse der einzelnen Schüler könnten so genutzt werden und man könne an ihr Vorwissen bzw. ihre kognitiven Konzepte anknüpfen. Somit würde den Schülern und Schülerinnen erlaubt, eigene Denk- und Lernwege zu gehen. Diese könnten gezielt gefördert werden. Umgekehrt würden schwächere Schüler nicht ab-

gehängt und können ohne Stigmatisierung diejenigen Fortschritte machen, die ihnen möglich sind (ders. 2002: 313; ders. 2003: 287; vgl. Reich 2006: 24):

> »Portfolios können [...] als Dreh und Angelpunkt einer individuumszentrierten Lerndiagnose und Leistungsbewertung fungieren.« (Winter 2003: 285)

Die durch das Portfolio ermöglichte Individualisierung des Lernens sei somit auch eine Antwort auf die *Heterogenität* der Schülerschaft und stehe im Dienst einer besseren Passung des Unterrichts. Schülergruppen könnten unterschiedliche Lernbedingungen und differente Lernziele zugewiesen werden, die für sie spezifisch angemessen sind. Die Arbeit mit Portfolios verspricht passgenaue Differenzierung (Behrens 2001: 14). Diese Differenzierung berücksichtige die ›reale Differenz‹ der Schülerinnen und Schüler und sei somit die Voraussetzung für die Herstellung von *Chancengleichheit* – im Gegensatz zu einem einheitlichen Unterricht, der immer in der Gefahr stehe, unterschiedliche Lernchancen zu bieten, insofern die Anforderungen für alle Schülerinnen und Schüler gleich, diese doch aber individuell verschieden seien. Der systematische Einsatz von Portfolios liefere in diesem Sinne auch Ansatzpunkte für die Unterstützung sozial benachteiligter Schülergruppen (Häcker/Lissman 2007: 233). Gestützt wird diese Überzeugung nicht zuletzt auf konstruktivistische, lernpsychologische Einsichten, denen zufolge Lernen immer ein individueller Prozess der Konstruktion von Wissen und der Ausbildung von Können ist (Winter 2008: 4).
Sicherlich könne – so wird eingeräumt – auch »Portfolioarbeit den grundständigen Funktionswiderspruch des Schulsystems, gleichzeitig fördern und selektieren zu müssen«, letztlich nicht aufheben (Häcker 2002: 212). Doch durch eine verfeinerte, kleinteiligere, letztlich eben am Individuum und dessen ›Begabungen‹ ansetzende Binnendifferenzierung, könne man auf Rangvergleiche, die Feststellung von Unterschieden und grobe Selektionsmechanismen weitgehend verzichten. Die Begleitung, Beratung und Förderung der individuellen Lernbiografie und die Dokumentation der hierin entwickelten Kompetenzen kann in den Vordergrund rücken. Entsprechend würden sich Portfolios gerade in solchen Schulsystemen durchzusetzen beginnen, die auf das ›Sitzenbleiben‹ sowie eine äußere Gliederung verzichten – wie etwa die auch in Deutschland zunehmend in Frage gestellte und in Teilen überwundene Dreigliedrigkeit des Schulsystems (Reich 2006: 23).

Individuelles Interesse

Der Einsatz von Portfolios befördere im Rahmen der Leistungserbringung und deren Darstellung auch die Fähigkeit und den Willen der Lernenden, aktiv für die eigenen *Interessen* einzustehen. Insofern das Portfolio gute Voraussetzungen für Freiarbeitsphasen, Wochenplanarbeit und projektartiges Arbeiten biete, in denen die Lernenden jeweils genau diejenigen Aufgaben übernehmen, die ihren individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten entsprechen, lege es im Gegensatz zur vorherrschenden Leistungsüberprüfung komplexe, selbstgesteuerte und reflexive Lernvorgänge nahe. An den in diesen Lernprozessen entstehenden und der Beurteilung anheim gestellten Ergebnissen haben die Schüler dann in der Regel lange und mit hohem Engagement gearbeitet. Diese Ergebnisse können sogar im Rahmen von Aktivitäten erbracht werden, die jenseits des Unterrichts statt haben und auf eigene Initiative zurückgehen. Deshalb seien diese Leistungen den Schülern oftmals persönlich bedeutsam. Es sind Ergebnisse von Lern-

prozessen, die von den Schülern selbst reguliert und selbst verantwortet wurden. Jeder Schüler wird deshalb versuchen, sein Bestes zu geben. Das Portfolio erleichtert es dabei, solche Leistungen zu dokumentieren und abzurechnen. Es ermöglicht letztlich, Aufgaben zu stellen, die intensive Zuwendung, Hingabe und das Einbringen der eigenen Vorlieben und Wünsche erfordern. Innerhalb der individuell zugeschnittenen oder gar selbst gewählten Aufgabenstellung

> »wird den Schülern zugemutet und von ihnen verlangt, selbstständig dafür zu sorgen, dass ihre Arbeit voran kommt und die Leistungen termingerecht vorliegen. Unterrichtszeit wird zur Verfügung gestellt. Der Lehrer ist dabei Lernberater und Lernbegleiter. Außerdem findet eine organisierte Zusammenarbeit von Schülern statt, die sich [...] wechselseitig beraten und kontrollieren« (Winter 2003a: 79).

Reflexion, Partizipation und Verantwortung

Der individuelle Lerner kann und soll nicht nur für seine Interessen und die von ihm übernommenen Aufgaben einstehen und diese selbständig erledigen. Er beteiligt sich auch an deren Bewertung. Diese Beteiligung sei dabei in einem allgemeinen Demokratieanspruch begründet. Sie sei zudem notwendig, wenn man Leistungen verstehen und diagnostisch nutzen möchte. Insbesondere aber sei diese *Partizipation* aufgrund der gegenwärtig wohl dringlichsten Aufgabe der Pädagogik notwendig, nämlich junge Menschen zu befähigen, sich in unsicheren und unvorhersehbaren – durchaus als riskant erkannten – Verhältnissen selbständig zu orientieren und sich selbst zu entwickeln (Winter 2008: 1). Angesichts dieses Erfordernisses werde die »Urteilsfähigkeit gegenüber fremden und eigenen Leistungen zu einer zentral wichtigen Persönlichkeitsressource« (ders. 2000a: 107f.). Diese Form der *Selbstreflexivität* könne nur aktiviert und eingeübt werden, wenn Schüler eigenen Fragen selbständig nachgehen, Entscheidungen in Lernprozessen treffen und sich eben auch an Beurteilungsprozessen – nicht zuletzt gegenüber der eigenen Person – beteiligen können. Die hierbei leitenden Kriterien könnten wiederum vom Lehrenden vorgegeben oder gemeinsam ausgehandelt werden. Oft werden sie in beratenden, Fremd- und Selbsteinschätzung abgleichenden, individuellen *Bilanz- und Zielgesprächen* verhandelt und in *Ziel- und Leistungsvereinbarungen* festgehalten (vgl. Xylander/Heusler 2007). Empfehlenswert sei auch die Einbeziehung der jeweils anderen Schüler oder der Eltern. Die Lernenden sollten sich gegenseitig *feedback* geben und in ihren Leistungen beurteilen. Diese »wechselseitige Kontrolle führt zu einer gesteigerten Aufmerksamkeit auch gegenüber der eigenen Arbeit und zu einer effektiven Aneignung« und Anwendung von Leistungskriterien (Winter 2002a). Eine solche Leistungsdarstellung stelle eine Demokratisierung der Leistungsbewertung dar (vgl. Häcker/Winter 2009). Die Leistungsbeurteilung werde von der einseitig bestimmten Beziehung zwischen Lehrer und Schüler gelöst. Ein Teil der Kontrolle werde den Schülern selbst übertragen. Dadurch verliere der Lehrer gegenüber dem Test- bzw. Klausurenmodell zwar an Kontrolle über die Bedingungen der Leistungserbringung. Es entlastet ihn im Gegenzug aber auch von der Verantwortung für eben diese Bedingungen. Insbesondere gewinne die Einsicht der Lehrer in den Leistungsprozess der Schüler an Tiefe. Anhand des Portfolios erhalte der Lehrer detaillierte Anhaltspunkte bezüglich jedes einzelnen Schrittes der Leistungsentwicklung sowie einen strukturierten Überblick über die Gesamtheit des Geleisteten (Winter

2003a: 79). Die erbrachten Leistungen werden so auch für Mitschüler, insbesondere aber für Eltern, andere Lehrer und eine interessierte Öffentlichkeit unmittelbar sichtbar, transparent und einschätzbar. Das Lernen des Einzelnen wird damit zur geteilten Sache einer größeren Gemeinschaft. Letztlich könne das Portfolio gar dazu beitragen, der Rechenschaftslegung über die Anstrengungen und Erfolge einer gesamten Schule »eine schöne und demokratisch kontrollierte Form zu geben« (Winter 2002a). Öffentliche Verantwortung müsse nicht länger nur als staatliche Aufsicht verstanden werden. Insbesondere aber die Schüler würden im Rahmen dieser ›demokratischen Kontrolle‹ lernen, *Verantwortung* für ihr eigenes Lernhandeln zu übernehmen; mehr noch: sie würden beginnen, systematisch daran zu arbeiten. Das heißt, dass sie lernen, Verantwortung für ihre gesamte Entwicklung und letztlich ihre komplette Bildungsbiografie zu übernehmen (Winter 2002: 313; vgl. ders. 2003: 287).

Kreativität

Individuelles Interesse, Reflexion, Verantwortung für die eigene Lernbiografie, ja das eigene Leben, wird stets mit Gestaltungskraft, Eigensinn, eben mit Selbstbestimmung und nicht zuletzt mit *Kreativität* assoziiert. Es gibt kaum einen Beitrag zum Portfolio, der nicht zumindest darauf hinweist, dass Portfolios in der Kunst seit je her und allseits bekannt sind – und zwar in Form von Mappen, in denen Künstler, Architekten, Fotografen usw. ihre Arbeiten sammeln und präsentieren. Entsprechend kann man Ramón Reicherts Beobachtung durchaus teilen: Der »Leitbegriff des Portfolios lautet: Kreativität« (2013: 107). Im Unterschied zur Genialität, die nur wenige besitzen – beispielsweise eben die Künstler –, sei Kreativität ein demokratisches Prinzip. Während sich jene jenseits der Norm bewegten, verhält sich der kreative Alltagsmensch normal. Tatsächlich befördert die Portfolioarbeit vornehmlich eine Form der Kreativität, die darum kreist, sich selbst erschaffen zu können, sich selbst als (Lebens-)Projekt zu entwerfen.

Man soll in einem besonderen Maße dazu befähigt werden, Schöpfer von Neuem zu werden. Ilse Brunner illustriert die Kreativitätsförderung durch Portfolios vielleicht am anschaulisten. Unter dem Titel *›Going global‹: Was brauchen Kinder für die Zukunft?* konstatiert sie in Bezug auf den ehemaligen Berater des US-Arbeitsministeriums Daniel H. Pink:

> »Alle mechanisierten Arbeitsabläufe werden von Maschinen und Robotern erledigt und alles, was irgendwie routinemäßig hergestellt werden kann, wird nach Asien verlagert, wo es hochqualifizierte Wissenschaftler, Ingenieure und Techniker gibt, die für einen Bruchteil der Gehälter der Industriestaaten beste Arbeit leisten. Nur kreative Arbeit wie Forschung und Produktentwicklung, Design und die Entwicklung von Verkaufsstrategien und die Arbeit der obersten Etagen des Managements der global agierenden Industrieunternehmen werden weiterhin in den Industriestaaten angesiedelt sein.« (Brunner 2008; vgl. Pink 2006; 2008)

Vor dem Hintergrund dieser »neuen Weltordnung«, in der allein »Kreativität, Flexibilität und eine neue Sicht der Welt« wertschöpfend sein und den entscheidenden Unterschied machen werden, zerlegt Brunner Kreativität in sechs Kompetenzen: Design, Story, Symphony, Empathy, Play und Meaning (ebd.). In einer Welt des Überflusses an Produkten sei es die Ästhetik – eben das *Design* – welches zum Kauf verführt. In einer Welt des Überflusses an Informationen könne man nur mit einer spannenden Geschichte, mit

einer *Story*, Aufmerksamkeit bei anderen wecken. Innovative Produkte, Strategien und Ideen entstünden dann, wenn Phänomene zusammen gesehen und *vernetzt* würden. Das Zusammenrücken der kulturellen Vielfalt in einer globalisierten Welt würden uns dazu zwingen, uns in die Anderen *einfühlen* zu können. Problemlösungen würden *spielerisch* erfunden. Und schließlich sei der zentrale Motor unseres Lebens die Suche nach *Sinn*. Ein Gespür für die richtige Verpackung, das Erzählen von Geschichten, die Zusammenschau, der Respekt vor individuellen Unterschieden, das Spiel um das Neue und die Zusammenfassung des Ganzen zu einem kohärenten Sinngefüge – all das mache das Portfolio aus und könnte an und mit ihm gelernt werden. Es befördere somit eine prosperierende *Innovations*- und *Kreativitätsgesellschaft*, wie sie etwa auch der Ökonom Richard Florida vor über zehn Jahren prophezeit hatte (2002). Alle Kinder – zumindest die der ›Industriestaaten‹ – werden mittels der Verfahren des Portfolios zu Mitgliedern der aufstrebenden *Creative Class* bzw. zu *Right-Brainern* wie es Brunners Gewährsmann Pink ausdrückt und zugleich verspricht, dass diesen die Zukunft gehört.
Das Portfolio hilft einem, sich in der Her- und Darstellung einer ästhetisierten, interessanten, verschiedene Aspekte versammelnden, anderen Menschen sowie Problemen mit Offenheit und Risikofreude begegnenden und insbesondere einer insgesamt stimmigen und zielgerichteten Kreation zu üben: in der Herstellung der eigenen Biografie. Diese Kreativität zielt auf eine sich selbst hervorbringende Kreatur, auf die willentliche und selbstmächtige Erschaffung seiner Selbst.

Bezugsnorm und persönliches Wachstum

Trotz der Betonung des Eigensinns, der Selbständigkeit, der selbstverantworteten Kreativität, letztlich der Schöpfung der eigenen, individuellen Biografie befreie aber auch das Portfolio-Konzept die Schule nicht davon, gemeinsame, allgemein verbindliche Ziele zu erreichen. Im Hintergrund stehen weiterhin geteilte Leistungs- und Wissensnormen. Der Umgang mit der Norm solle dabei so erfolgen, »dass das Selbstvertrauen in die eigene Handlungs- und Denkfähigkeit nicht beschädigt wird und gleichzeitig Neugier auf und Zuversicht in die Möglichkeit anderer noch besserer Lösungen entstehen« (Winter 2003: 287). Die Lösung für diese widerstreitenden Anforderungen wird in der Quadratur des Kreises gefunden, in der sogenannten *individuellen Bezugsnorm* (Häcker 2005: 15). Diese – mitunter auch als ›autonom‹ oder ›temporal‹ bezeichnete – Norm ist eine solche, die sich nicht an Leistungsunterschieden zwischen verschiedenen Schülern orientiert, sondern an der Leistungsentwicklung des Einzelnen. Sie misst die Leistung nicht vertikal, in der Höhe, als Rang, im Vergleich zu den Leistungen anderer, sondern horizontal, als Abfolge von Leistungen ein und desselben Individuums entlang eines Zeitstrahls, d.h. zu einem spezifischen Zeitpunkt im Vergleich zu einem früheren Zeitpunkt. Es handelt sich um einen »Vergleich des Schülers mit sich selbst« – und zwar in seiner »ansteigende[n] oder abfallende[n] Tendenz« (Rheinberg 2001: 3). Diese Norm legt fest, dass die spätere Leistung nach Möglichkeit besser sein muss als die vorangegangene. Die Norm besteht also mitnichten in einem allgemein geteilten Wissenspool oder tradierten Handlungsroutinen. Die Norm besteht in der Aufforderung zu einer kontinuierlichen Verbesserung. Die Schüler sind aufgefordert, die besten Leistungen zu erbringen, zu denen sie fähig sind, um sich dann selbst zu übertreffen, um dann über sich selbst hinaus zu wachsen. Die individuelle Bezugsnorm ist eine prinzipiell unend-

liche Wachstumslogik. Diese meint persönliches Wachstum, also Selbstentfaltung und zugleich uneinholbare, niemals still zu stellende Selbstoptimierung. Sie ist – um eine Formulierung von Ulrich Bröckling zu gebrauchen – ein »Sog zum permanenten Mehr« (Bröckling 2000: 163).
Dabei wird durchaus in Rechnung gestellt, dass ein individueller Lernpfad von Umwegen, Verirrungen oder gar von Phasen der Unentschlossenheit und Vermeidung gekennzeichnet sein kann. Durch die mit dem Portfolio verbundene Aufforderung, den gegangenen Weg und die dabei getroffenen Entscheidungen retrospektiv zu begründen, wird aber letztlich doch wieder die Vorstellung eines rationalen, sinnvollen, zielorientierten und für den Einzelnen durchschaubaren Lern- und Entwicklungsprozesses reproduziert. Ein möglicherweise unsystematisches, ineffizientes, chaotisches Vorgehen kann seitens der Lernenden nachträglich als Momente des schöpferischen Müßiggangs, der kreativen Ideenfindung oder der selbst entdeckten und korrigierten Irrwege (um-)gedeutet werden: »Auch wenn man gescheitert ist, kein Ergebnis abgeben kann, lassen sich noch Punkte holen, sofern das Scheitern als Prozess reflektiert und als sinnvolle Geschichte erzählt werden kann« (Rabenstein 2008: 47). Sich als Subjekt des eigenen Lernens zu konstituieren, bedeutet in der Logik des Portfolios, »immer genau zu wissen, was man tut, warum man es tut und für sinnvoll hält« – oder dieses doch zumindest im Nachhinein darstellen zu können (ebd.).

Portfolio als Syndrom

Folgt man nun diesem allgemein geteilten – insbesondere schulpädagogischen – Diskurs über das Portfolio, so adressiert dieses offenbar eine sich stets steigernde, kreative, verantwortlich-teilnehmende, interessierte, handlungsmächtige, sich selbst transparente, individuell einzigartige Subjektivität. Dieses Subjekt wird als in seinem Sein immer schon Gegebenes vorausgesetzt. Es verwirklicht und entfaltet sich selbst gleichsam in einen leeren Raum hinein, sofern ihm Anerkennung, Aufmerksamkeit und Wertschätzung entgegen gebracht wird. Es ergreift dann offenbar selbsttätig die Möglichkeit von Mündigkeit, Selbstbestimmung, individueller Freiheit und Humanität.
Weitet man den Blick, wird schnell erkennbar, dass die Portfolio-Philosophie neben einem solchen klassischen Bildungsdenken – welches Bildung als Selbst-Bildung eines selbstreferenziellen, sich in Freiheit selbst erschaffenden individuierten Subjekts denkt – zugleich in andere Diskurse eingespannt ist. Diese konfigurieren den Ort, den das pädagogische Portfolio als sein Ziel wie ebenso sein Ausgangspunkt markiert, noch einmal anders – womöglich im Grunde aber ganz ähnlich. Grenzen werden dann unscharf und Übergänge fließend. Das, was als pädagogisches Portfolio erschien, verliert an Kontur; die es begründende philosophische Haltung an Statur. Das Portfolio wird zu einem Syndrom. Es versammelt zwar verschiedene deutlich erkennbare Merkmale. Undeutlich bleiben diese aber in ihrem Entstehungszusammenhang.

Kunst, Ökonomie und Bildung

Tatsächlich steht der Begriff des Portfolios an der Schnittstelle dreier großer Diskurse: neben der *Bildung* unterhält er Verbindungen zur *Kunst* und *Ökonomie*.

In der *Kunst* ist ein Portfolio – wie bereits kurz erwähnt – traditionell die Künstlermappe. Bildende Künstler, Fotografen und Architekten nutzen diese Mappe, um Skizzen, Entwürfe und fertig gestellte Arbeiten zu sammeln. Mittels der Sammlung von einzelnen Dokumenten sollen das künstlerische Können, Arbeitsstil und der Schaffensprozess dargestellt sowie die individuelle künstlerische Entwicklung nachvollziehbar gemacht werden. Insbesondere aber ist die Künstlermappe eine Zusammenstellung der besten und wichtigsten Arbeiten und Projekte, an denen der Künstler beteiligt war. Sie dient dazu, diese Arbeiten, potenziellen Käufern, Auftraggebern oder Förderern zu präsentieren. Bei einer Bewerbung an einer Kunstakademie findet die ›Mappe‹ bis heute Einsatz. Das Künstler-Portfolio dient vornehmlich zu Bewerbungs- und Selbstvermarktungszwecken.
In der Debatte um das pädagogische Portfolio, also in der allgemein-didaktischen und schulpädagogischen Auseinandersetzung, wird gern auf dieses historische Vorbild, gar auf die ›Wurzeln‹ des Portfolios im Bereich des Ästhetischen hingewiesen. Die Analogie sei durchaus gewollt (Häcker 2004: 19). Das Prinzip einer Mappe mit ausgewählten Arbeiten sei in der Kunst nämlich nicht nur lange bekannt, sondern hier zeige sich insbesondere auch, dass sich in diesem Bereich niemand auf Zeugnisse und Noten verlassen mag (Winter 2006: 187). Thomas Häcker schreibt, dass

> »bereits zur Zeit der Renaissance [...] Künstler und Architekten ein Portfolio mit sich geführt [haben], wenn sie sich um Plätze an Akademien oder um Bauaufträge bewarben. Mit Hilfe der darin enthaltenen Dokumente konnten sie nicht nur die Qualität ihrer Arbeit zeigen, sondern zugleich auch, wie sie ihr Können im Laufe der Zeit weiter entwickelt haben« (Häcker 2006c: 27f.; vgl. ders 2004: 19)

Tatsächlich ist dieser Ursprung des Portfolioansatzes nur einer unter möglichen anderen. Womöglich ist er nicht einmal einer, der sich in der Geschichte des pädagogischen Portfolios tatsächlich rekonstruieren ließe. Zumindest findet sich eine solche detaillierte Herleitung an keiner Stelle. Vielmehr wird sich zwar oft, aber stets sehr allgemein auf diese vermeintliche Herkunft des Portfolios bezogen. Man bekommt eher den Eindruck, dass diese Bezugnahme darum bemüht ist, dem Portfolio die Aura des Künstlerisch-*Kreativen* einzuhauchen; ihm den Geschmack des Schönen, des Singulären, eben der einzigartigen Begabung, des außerordentlichen Talents, gar des Genialen beizugeben; damit auch den Flair des Bohémien, der Subversiven, des Anarchistischen.

In der *Ökonomie* bezeichnet der Begriff Portfolio ein Bündel von Investitionen, also eine Sammlung von Wertpapieren, die im Besitz einer Institution oder eines Individuums sind. Letztlich meint es ein Aktienpaket. Oder es bezeichnet eine Kollektion von Produkten, Dienstleistungen oder Warenzeichen, die von einem Unternehmen angeboten werden, quasi ein Waren-Sortiment, eben ein Produkt-Portfolio. Es gibt eine Vielzahl theoretischer Bemühungen, bestimmte Verfahren und Analysetechniken zu beschreiben, die es ermöglichen, ein ›effizientes‹, ein ›optimales‹ Portfolio anzulegen. Vordringlich ist dabei die Empfehlung, das Portfolio unter der Maßgabe der ›Diversifikation‹ zu führen, d.h. in dem Bemühen, dass Renditechancen und Verlustrisiko der verschiedenen Investitionen und Anlagen möglichst wenig korrelieren. Einen zentralen, bis heute aktuellen Beitrag zu einer ›modernen Portfoliotheorie‹ im Sinne einer Wertpapiersammlung hat ab den 1950er Jahren Harry Max Markowitz beigesteuert (vgl. 1952). Markowitz war dabei nicht zuletzt durch eine Arbeit seines Lehrers Milton Friedman beeinflusst, die dieser zusammen mit Leonard J. Savage verfasst hatte. Im später so-

genannten Friedman-Savage-Paradoxon suchten diese allgemein zu klären, warum Individuen mit hohem Vermögen risikoscheuer sind als solche mit geringerem Vermögen, die sich eher ›risk-loving‹ verhielten (vgl. Friedman/Savage 1948). Letztlich ist Markowitz' Theorie des Portfolios eine Chancen-Risiko-Abwägung. Sie enthält zwei grundlegende Annahmen, die sie auch für die Auseinandersetzung mit der pädagogischen Portfolioarbeit interessant machen. Zum einen unterstellt diese Portfoliotheorie – dem ›ökonomischen Ansatz‹ entsprechend – einen Investor, der als Individuum absolut rational, nutzenmaximierend und allein dem eigenen Interesse folgend handelt sowie uneingeschränkt informiert ist. Zum anderen erkannte Markowitz, dass Vermögensanlagen eben nicht isoliert, sondern stets nur in ihrer Relation zueinander zu beurteilen sind – sprich aus einer Gesamtsicht auf das Portfolio.
Die Bezugnahme auf das Wertpapier-Portfolio seitens der Vertreter des pädagogischen Portfolios ist verhalten. Wie der Erziehungswissenschaft allgemein – erst recht einer kritisch-reformerischen – ist auch den Portfolio-Protagonisten eine zu große Nähe zu ökonomischen Ansätzen suspekt. Von hier aus erahnt und befürchtet man eher die *Korrumpierung einer* – an sich – *schönen Idee* (vgl. Bräuer 2006; Schwarz 2010: 168). Selten wird eine Verbindung zum ökonomischen Denken so klar hergestellt wie dies Felix Winter tut, wenn er schreibt, dass derjenige, der im Internet unter dem Stichwort ›Portfolio‹ sucht, viel über ›Strategien des Investmentbankings‹ und zu der Frage findet, wie man eine Sammlung von Wertpapieren derart anlegt, dass sie Ertrag einbringt. Unter den Stichwörtern ›Schule‹ und ›Portfolio‹ finde man dagegen weit weniger:

> »schade eigentlich, denn auch hier verspricht die Portfoliomethode guten Ertrag. Und der Vergleich mit dem gegliederten Ordner für Wertpapiere ist so falsch nicht, denn in Portfolios sammeln Schüler ihre wertvollsten Papiere oder allgemeiner gesagt ihre eigenen Arbeiten, die zu einem Dokument ihrer persönlichen Leistung und Entwicklung werden« (Winter 2003: 284; vgl. auch Pädagogische Führung 2006: 195; Häcker 2007: 85)

Im *Bildungsbereich* ist das Portfolio im Vergleich zu diesen weit zurück reichenden, fest etablierten und theoretisch im Detail durchdrungenen Traditionslinien, zunächst nichts weiter als eine Symptomatik. Es zeigt sich deutlich, aber diffus. Es tritt verteilt an verschiedenen Stellen auf, ist in der Bedeutung oft unscharf, aber unübersehbar. Die tieferliegenden Ursachen bleiben hinter den Zeichen oft verborgen. Bereits vor über zehn Jahren war vom »Portfoliosyndrom« und einer »Portfoliomanie« die Rede (Behrens 2001: 8; ebd.: 15). In den darauffolgen Jahren haben sich die Zeichen vervielfacht und die Begeisterung potenziert. Mehr denn je gilt, dass die Pädagogik unversehens und aller Ortens ein reges Interesse an der Methode des Portfolios bekundet. Entsprechend zahlreich sind die Darlegungen zur Machbarkeit und zum ›Wie‹, ›Was‹, ›Wie oft‹, ›Wie lange‹. Zu den Beweggründen und grundlegenden Interessen der Portfolio-Akteure findet sich jedoch nach wie vor relativ wenig. Ungeklärt ist, warum und auf welche Art und Weise das Portfolio zu einem derart bedeutsamen Thema werden konnte, zu einem viel diskutierten *sujet*, zu einem Problem. Felix Winter bezeichnete das Portfolio noch vor einigen Jahren folgerichtig als *Mythos* (Winter 2010: 10). Bis heute bleibt es bei dem, was Matthis Behrens vor mehr als einer Dekade schrieb:

> »Was [...] hinter der Etikette Portfolio steht, ist auf Anhieb oftmals kaum ersichtlich.« (Behrens 2001: 15)

Es sei deshalb dringend notwendig, sprachlich genauer mit dem Begriff umzugehen, zwischen unterschiedlichen Formen klar zu differenzieren und insbesondere die Intentionen und Funktionen des Portfolios deutlich auszuweisen.

Diesem Vorschlag von Matthis Behrens folgend werden im Folgenden in mehreren Durchgängen verschiedene Versuche unternommen, im Hinblick auf das diagnostizierte Portfoliosyndrom kategoriale Unterscheidungen zu treffen und damit einen systematischen Zugang zu einem ›Warum‹ des Portfolios zu eröffnen. Dafür muss man das ›Wie‹ eingehender studieren. Es gilt dabei, den verborgenen Mechanismen und Strukturen nachzuspüren, die die Praxis des Portfolios tragen und präfigurieren. Gefragt wird nach den kollektiv geteilten Wissensordnungen, kulturellen Codes und Sinnhorizonten, den eingeübten Praktiken, materialisierten Artefakten und Programmierungen, die der spezifischen Technik des Portfolios Plausibilität, Stabilität, Akzeptanz, ja zuweilen Bezauberung verleihen. Es geht darum, den Mythos zu entmystifizieren.
Dies wird – wie eben schon angekündigt – zunächst im Kontext des Programms zum *Lebenslangen Lernen* versucht; dann in Bezug auf die digitale Portfolio-Variante, das *ePortfolio*, hier in Bezug auf das sogenannte *digitale Lernen* und den *Europäischen Bildungsraum*; darauf hinsichtlich der dem Portfolio eigenen *Typologien* und technischen *Verfahren*; letztlich im Verhältnis zu verschiedenen *Theoriefragmenten*, die den Portfolioansatz begründen, und zu einer sich zunehmend formierenden *Kritik*.
In diesen Ausführungen muss insbesondere eines deutlich werden, nämlich wie die von der Portfolio-Philosophie versprochene Selbstbestimmung mit einer davon nicht zu trennenden Fremdbestimmung verschmolzen ist; wie sich ein vom Terror und Zwang der Prüfung befreiter, selbstgesteuerter, selbstreflexiver, kreativer Bildungsgang selbst als Zwangsfigur erweist; wie sich die Reformerwartungen, die dem Portfolio »seine Leuchtkraft verleihen« (Winter 2010: 15), ununterscheidbar mit einem neoliberalen Programm verweben; wie sich die angestrebte individuelle Freiheit als ökonomisch ausbeutbare Ressource anbietet; wie sich die beabsichtigte Humanisierung als ungebremste und unerbittliche Selbstoptimierung herausstellt.

5.2 Instrument des Lebenslangen Lernens

Im Folgenden soll dem Portfolio durch die verschiedenen Schulformen, Ausbildungsbereiche und aufeinander folgenden Stufen des Bildungswesens hindurch nachgegangen werden. Es wird von der frühkindlichen Bildung in den Kindertagesstätten über die Schule und die Lehrerbildung – in der ihm eine besondere Rolle zukommt – und schließlich bis hin zur beruflichen Weiterbildung verfolgt. Dabei werden die Grundfiguren des Portfolio-Denkens sowie seine Praxis am spezifischen Fall nachgezeichnet; ebenso die korrespondierenden bildungspolitischen Implikationen samt ihren Verquickungen zu reformorientierten Glaubenssätzen. Durch diese in der Struktur des Bildungswesens angelegten Unterscheidungen lassen sich möglichweise auch Unterscheidungen bezüglich des Portfolios gewinnen, die ein differenziertes Bild zeichnen.
Tatsächlich wird sich allerdings herausstellen, dass das Portfolio gerade dasjenige Instrument ist, das alle diese Unterscheidungen und Grenzziehungen, die Zäsuren und

Brüche, die Wechsel und Übergänge überbrückt, zusammenbindet, als Kontinuum erscheinen lässt. Das Portfolio ist ein Instrument der Harmonisierung. Die Differenzen zwischen den verschiedenen Teilen des Bildungsbereiches lässt es in der individuellen Bildungsbiografie zusammenlaufen, entlang derer sich das Individuum durch die Wechselfälle des Bildungswesens hangelt. Das Portfolio ist das Instrument des ›Lernens über die Lebensspanne‹, das Instrument des *lebenslangen Lernens*, des *Lifelong Learning*. Es verwundert deshalb kaum, dass die grundlegenden Ideen, Hoffnungen, Konzepte, Begriffe und Verfahren des Portfolios sich in ausnahmslos allen Segmenten und jeglichen Stufen der Bildung lediglich in verschiedenen Variationen, aber im Grunde immer gleich wiederfinden.
Diesen Idealen, Versprechungen und konkreten Praktiken gilt die besondere Aufmerksamkeit. Der reformerische, ja revolutionäre Pathos der Portfolio-Protagonisten begibt sich dabei in Frontstellung zu einer traditionellen, disziplinären Schul- und Lernkultur, die ihrerseits durchaus geneigt ist, diesem Drängen nachzugeben. Sie begibt sich damit ins Fahrwasser einer technokratischen, kompetenzorientierten, outputgesteuerten, letztlich neoliberalen Umstrukturierung der Bildungseinrichtungen, die gleichsam die Vermählung der beiden erstgenannten, vermeintlich konträren Positionen darstellt.

›Das kann ich schon!‹

Dort, wo Portfolios in Kindertagesstätten eingesetzt werden, bestehen diese zumeist aus tatsächlichen Sammelmappen (vgl. Bostelmann 2007; dies. 2008; Grace/Shores 2005; Krok/Lindewald 2007). Man findet hier Regale voller Aktenordner oder Pappkartons, die jedem einzelnen Kind namentlich zugeordnet sind. Hierin werden selbst gemalte Bilder, Bastelarbeiten, Fotographien, ggf. Ton- und Videoaufzeichnungen der kindlichen Tätigkeiten und Interaktionen, aber auch Beurteilungen durch die Erzieherinnen und Erzieher usw. abgelegt. Oft wird das Portfolio mit einem Selbstportrait eröffnet, d.h. mit einer Beschreibung oder Darstellung dessen, was man ist, was man mag, woher man kommt, was man will usw. Es geht primär um die Beobachtung der Kinder: um deren Aktivitäten, Entwicklungsschritte, Lernzuwächse und ggf. vorliegende Probleme sowie um deren Selbstwahrnehmung. Es geht darum, individuelle Lerngeschichten, *Learning Stories* zu schreiben (Carr 2001). Es geht letztlich darum, individuelle Bildungsbiografien schon ab dem Krippenalter mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln zu dokumentieren. Und es geht auch darum, mittels dieser Dokumente die Kommunikation mit den Eltern auf eine valide Basis zu stellen. Die Portfolioarbeit verbindet sich somit mit der Dokumentationspflicht, die den Kindertagesstätten auch staatlicherseits auferlegt wurde.
Bewusst wird hierbei ein Blick gewählt, der nicht an den Defiziten orientiert ist, sondern am bereits vorhandenen Können – an den ›Stärken‹ der Kinder. Diese sollen wertgeschätzt, ihnen soll Aufmerksamkeit und Anerkennung gezollt werden. Die Beschäftigung mit dem einzelnen Kind führe zu einer »Individualisierung des Lernens, indem die persönlichen Interessen und Fähigkeiten des Kindergartenkindes besser erkannt und gefordert werden« (Wieden-Bischof/Schallert 2007: 1). Die Kinder sollen stolz sein können auf das, was sie schon tun können, wozu sie in der Lage sind, und auf das, was sie offensichtlich getan oder erarbeitet haben; dies eben auch im Hinblick auf

die interessierten Eltern, denen man das Portfolio im Rahmen ritualisierter Anlässe gern vorführt.
Aber nicht nur die Erzieher und Erzieherinnen beobachten und bestärken die Kinder. Nicht nur sie dokumentieren und präsentieren ihre Beobachtungen. Zunehmend sind auch die Kinder angehalten, sich an ihrer Selbst-Dokumentation zu beteiligen. Schon das Kindergarten-Portfolio ist ein *Entwicklungstagebuch, geführt vom Kind und seinen Bildungsbegleitern* (vgl. Elschenbroich 2008). Für die Kinder selbst sei es höchst spannend, auf dem Schoß der Erzieher oder Erzieherinnen das bebilderte Portfolio zu bestaunen. »Hierbei können sie ganz viel über sich selbst lernen, z.B.: ›Das kann ich schon gut‹« (vgl. Bostelmann 2008). Den Kindern wird in extra dafür eingerichteten ›Portfolio-Stunden‹ nahegelegt, selbst darüber zu entscheiden, welche Arbeiten, Aufzeichnungen und Dokumente in das Portfolio aufgenommen werden oder welche besser nicht. Typisch dafür ist die an sie gerichtete Frage, ob etwa dieses Wasserfarbenbild – dieses Artefakt – besser gelungen ist als jenes und insbesondere besser als dasjenige davor. Die Kinder werden angehalten und darin unterstützt, sich zu fragen und zu zeigen, welche der von ihnen angefertigten Arbeiten oder welche der Zeugnisse ihres Werdegangs für sie Bedeutung haben. Sie sollen selbst entscheiden, was ihnen wertvoll erscheint und was wohl auch von anderen wertgeschätzt werden wird. Sie sollen lernen zu beurteilen, was sie schon gut können; welche Entwicklungsschritte sie bereits gegangen sind, welche Schritte folgen könnten, welche ihnen dabei wichtiger sind als andere. Sie sollen festlegen, welche Ziele sie haben. Entsprechend werden die Kinder aufgefordert, die von ihnen gesammelten und ausgewählten Dokumente im Rahmen ihrer Möglichkeiten und unterstützt von den Erziehern zu kommentieren, zu besprechen, zu reflektieren, d.h. in einen Gesamtzusammenhang einzuordnen, ihre Bedeutung für das Ganze zu benennen sowie Abfolgen und Entwicklungsschritte zu verdeutlichen. In einem Praxisbericht aus einem Kindergarten heißt es entsprechend:

> »Wenn sich die Kinder [...] Arbeiten für ihr Portfolio aussuchen, beschäftigen sie sich mit ihren eigenen Leistungen. Sie beginnen, ihre Arbeit zu reflektieren und weitere Ziele zu setzen. Durch das aufmerksam machen der ErzieherIn zu ausgewählten Arbeiten lernen die Kinder schon sehr früh über ihre Ergebnisse nachzudenken und zu sprechen sowie Verbesserungsvorschläge für zukünftige Arbeiten zu überlegen und auch anzunehmen. Die Kinder werden sehr früh ermutigt, das Lernen zu lernen, das heißt, ihre Stärken selbstständig ausbauen und verbessern, Schwächen vielleicht erkennen und daran zu arbeiten.« (Wieden-Bischof/Schallert 2007: 9f.)

Die Kinder werden also dafür sensibilisiert, sich – auch im Vergleich zu und mit Hilfe der anderen – als jemand wahrzunehmen, der etwas will, der etwas kann, der sich entwickelt, der diese Entwicklung und deren Darstellung in gewissen Maßen selbst bestimmt, der daran arbeiten und sich verbessern kann sowie dabei von außen wahrgenommen wird. Die Kinder erlernen also elementare Formen der Selbstbeobachtung, -steuerung und -präsentation. Die Kinder lernen – vom Kindergartenalter an –, sich selbst als individuelle Entwicklungsgeschichte, als gestaltbare Bildungs-Biografie, als Lebensgeschichte zu erkennen und sich selbst als deren Planungszentrum einzusetzen.

Eine noch ungelöste Aufgabe besteht für die vorschulische Bildung darin, wie diese von Institution zu Institution recht unterschiedlichen Aufzeichnungen in ein einheitliches Verfahren überführt werden können, damit die gesammelten Angaben und Belege möglichst unproblematisch, d.h. möglichst unaufwendig ›lesbar‹ an die weiterführende Institution, also in der Regel die Grundschulen, übergegeben werden können. Aktuell

werden die erstellten Portfolios zum Abschluss der Betreuung in den Kindertagesstätten zumeist an die Eltern gegeben, sind also für den weiteren Bildungsweg verloren. Hier könnten lebensbegleitende, online gespeicherte und entsprechend überall verfügbare ePortfolios eine Abhilfe darstellen (vgl. Schulen an Netz e.V./Internet-ABC e.V. 2010).

Grundschule und Reform

Im Jahr 2001 beschreibt ein kleiner Artikel in der Zeitschrift *Grundschule* Portfolioarbeit als Mittel der Leistungsbeurteilung im Rahmen des Lebenskundeunterrichts der japanischen Primarschule (vgl. Harada 2001). Obwohl der Artikel kaum zwei Seiten umfasst, ist er in der deutschen Debatte oft zitiert worden. Bemerkenswert ist an dem Beitrag tatsächlich der Umstand, der in den einleitenden Sätzen auch benannt wird: Während sich in Deutschland um die Jahrtausendwende die ›Portfolio Evaluation‹ als ein neuer Trend abzeichne, konnte Japan bereits auf eine mehrjährige Portfolio-Erfahrung zurückblicken. Dabei habe sich das Portfolio als »Trumpfkarte der Lernkontrolle und Leistungsbewertung« erwiesen (ebd.: 32). In einem dem Beitrag an die Seite gestellten Kommentar notiert indes Helmut Schreier, es sei in der beschriebenen Portfolioarbeit nicht viel mehr zu erblicken als eine Re-Animation der in Deutschland halb verschütteten Tradition der gerade für den Sachunterricht so typischen ›Mappen-Kultur‹. Er schreibt nicht ohne eine gewisse abschätzige Ironie: »Also: Ab heute darf jedes Kind seine gelungensten, genauesten, interessantesten Arbeiten [...] in sein Portfolio einheften!« (Schreier; vgl. Harada 2001: 33). Schreier verfehlt dabei allerdings den Kern dessen, was das Portfolio ausmacht. Tatsächlich benennt der Artikel von Harada – trotz seiner Kürze – sehr treffsicher die entscheidenden Punkte, die die Praktiken des Portfolios entgegen Schreiers Argwohn viel mehr sein lassen, als eine erneuerte und mit dem ›hübsch exotisch klingenden‹ Namen Portfolio versehene Mappenpflege. Vielmehr nehme die Portfolioarbeit – gerade im Kontext des fächerübergreifenden, handlungsorientierten, lernerzentrierten, durch offene Lernformen geprägten Lebenskundeunterrichts der Grundschule – den »pädagogischen Auftrag in der Wissensgesellschaft« wahr: Die Portfolioarbeit fördere jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler durch die »Optimierung des selbstgesteuerten Lernens und durch Entfaltung der Ich-Identität« (ebd.). Hierfür sammle das Portfolio »Daten« über den »Fortschritt des Individuums« (ebd.: 32). Aber im Gegensatz zu herkömmlichen, noten-fixierten Leistungsfeststellungsverfahren, die sich in Japan zu einem geradezu »pathologischen Sozialphänomen«, zu einer »Shiken Jigoku«, einer »Prüfungshölle« ausgewachsen hätten, würde das Portfolio »positive Leistungserfahrungen [...] und die aktive Beteiligung am Evaluationsgeschehen durch die Evaluierten selbst« gewähren (ebd.).

Inzwischen legen auch in deutschen Grundschulen zunehmend mehr Kinder anhand ihrer im Portfolio gesammelten Arbeitsergebnisse sich selbst Rechenschaft über ihren eigenen Lernfortschritt ab und geben so den Lehrern, aber oft auch den Eltern ein Bild ihres Leistungsstandes. Auch hier – wie schon im Kindergarten – sammeln die Kinder ihre besten Arbeiten, korrekt gelöste Aufgabenblätter, selbstgeschriebene Geschichten und die Resultate kleinerer Prüfungen; sie archivieren die Ergebnisse individueller Recherchen, dokumentieren spezielle Projektergebnisse, beschreiben selbständig

durchgeführte Experimente oder frei erarbeitete Referate und Präsentationen. Letztlich versuchen sie, im Portfolio durch eine bestimmte Auswahl, Anordnung, erläuternde Kommentare oder ein Inhaltsverzeichnis eine Gesamtschau ihres Lernweges zu zeichnen. Manche dieser Belege der eigenen Leistung werden mehrfach überarbeitet, bis sie die bestmögliche Form haben, die der jeweilige Schüler erreichen kann oder will. Weniger gut gelungene Arbeiten werden zumeist nicht ins Portfolio aufgenommen – höchstens um daran zu zeigen, dass man etwas gelernt und es danach noch mal besser gemacht hat. Im Portfolio wird das gefeiert, was gelungen ist, weil man es kann.
Oft werden die Portfolios im Zusammenhang mit individuellen Pensen- bzw. Logbüchern oder Wochenplänen geführt. Während hier die zu erledigenden oder auch selbst gewählten Aufgaben festgehalten werden, wird im Portfolio anhand der konkreten Arbeitsergebnisse nachgewiesen, dass, wie und mit welchem Resultat diese tatsächlich erledigt wurden. Von hier aus können weitere Aufgaben und Lernschritte zusammen mit den Lehrern geplant und vereinbart werden. Auch dienen Portfolios als Grundlage für Lernentwicklungsgespräche, sogenannte Eltern-Lehrer-Kind-Gespräche. Nicht selten enden diese – bereits ab der Grundschule – mit dem Abschluss von Ziel- und Leistungsvereinbarungen. In diesen werden die zu erreichenden Ziele, die in dem Lernentwicklungsgespräch – vermeintlich auf Augenhöhe – ausverhandelt wurden, quasi vertraglich festgehalten. Das Portfolio ist dann derjenige Ort, an dem bewiesen wird, ob der Vertrag eingehalten wurden oder eben nicht.
Das Portfolio wird in der Grundschule sowohl als Instrument zur Wertschätzung der Individualität und zur Freisetzung der Gestaltungskräfte des Einzelnen gebraucht als auch als Steuerungs- und Bewertungsverfahren der persönlichen Kompetenzentwicklung. Dabei versteht sich das Portfolio als ein Element von gutem Unterricht, als Beispiel eines innovativen Zeugnisses und so als ein Teil der Reform von Schule. So heißt es beispielsweise in dem Behördenpapier *Rahmenkonzepte für Primarschule, Stadtteilschule und das sechsstufige Gymnasium*, welches die inhaltliche Bestimmung der *Hamburger Bildungsoffensive,* also die Stoßrichtung der inzwischen in Teilen bereits wieder zurück genommenen Hamburger Schulreform darstellt, gleich zu Beginn unter der Kapitelüberschrift *Neue Lernkultur*, hier wiederum unter dem Stichwort *Individualisierung*:

> »Grundlage für die Gestaltung der Lernprozesse sind geeignete lerndiagnostische Verfahren, die zur Dokumentation der individuellen Kompetenzentwicklung um [...] Portfolios ergänzt werden. [...] In Lernvereinbarungen, einem Lernpass oder Lerntagebuch werden die jeweils nächsten Ziele und die Wege zu ihrer Erreichung festgehalten.« (BSB 2009: 6)

›Neue Lernkultur‹ und ›Bildung in der digitalen Welt‹

Welche Rolle Portfolios in Zukunft für das Schulsystem spielen werden, entscheidet sich – wenn schon nicht allein, so doch nicht zuletzt – aller Voraussicht nach in der Sekundarstufe. Es entscheidet sich an der Frage, welche Rolle den Portfolios bezüglich der Leistungsbewertung tatsächlich, nachhaltig und umfassend zuerkannt werden wird. Es entscheidet sich letztlich daran, wie erfolgreich ›reformiert‹ wird.
Noch bestimmen die traditionellen Leistungsfeststellungsverfahren die gegenwärtige Realität der Schule und speziell die der Sekundarstufe – erst recht die der gymnasialen Oberstufe. Schule ist nach wie vor eine ›Noten-Schule‹. Die Reform der Schule hat gerade

erst begonnen. Der Portfolioansatz kann sich somit als wirkliche Alternative anbieten – eben in Frontstellung gegenüber klassischen Prüfungen, Punktsystemen und Noten-Zeugnissen. Die Verheißung der Portfoliotechnik als alternative und innovative Beurteilungsmethode ist es, die seine große Anziehungskraft ausmacht und die die große Euphorie erklärt, mit der es von zunehmend mehr Lehrkräften begrüßt wird. In diesem Sinne ruft denn auch Felix Winter aus:

> »Die Portfoliomethode bahnt den Weg für eine Revolution in der Leistungsbewertung« (Winter 2003a: 79)

Humanisierung von Schule

Es ist diese Opposition gegen einen ›normierenden Notenfetischismus‹, diese Anbahnung der ›Revolution‹ im Namen der Individualisierung, die das Portfolio mit der ›*Humanisierung*‹ von Schule und Bildung assoziieren (vgl. Häcker 2007a). Im Gegensatz zu den überkommenen Test- und Prüfverfahren und der standardisierenden, vereinheitlichenden Benotung entledigen sich Lehrerinnen und Lehrer innerhalb des Portfolioansatzes ihrer Rolle als autokratisch urteilende Instanz der Leistungsabschätzung und als Funktionäre der damit einhergehenden Selektion. Dass die Noten zudem trotz ihrer scheinbaren Exaktheit nicht einmal Messgenauigkeit von besonderer Güte garantieren; dass sie wenig über den Geprüften aussagen; dass das Portfolio mehr Aussagekraft und damit Messgenauigkeit verspricht, ist wichtig, aber vor diesem Hintergrund sogar zweitrangig. Im revoltierenden Widerspruch zu einer rigiden Schuldisziplin mit deutlichen Hierarchien und Angst einflößender, misstrauischer, defizitorientierter Überwachung, erfreut man sich in erster Linie daran, dass mit den Portfoliotechniken den Lernenden selbst die Möglichkeit eingeräumt wird, ihre Leistungen, die Entwicklungen ihrer persönlichen Kompetenzen, den Ausbau ausgewählter Stärken oder gar den Besitz einzigartiger Begabungen – mit einem Wort: ihre *Talente* – anhand selbst ausgewählter Artefakte kontinuierlich zu demonstrieren und dafür um Anerkennung zu werben. In einer bereits gebrauchten Formulierung: Die sich abzeichnende Portfolio-Revolution verspricht, die Lernenden als *Subjekte* ihrer eigenen Lernhandlungen einzusetzen und die Leistungsbeurteilung so zu einem Verfahren zu machen, innerhalb dessen diesen Gerechtigkeit widerfährt.

Das Portfolio verspricht aber noch mehr. Thomas Häcker hat schon früh darauf hingewiesen, dass die schulpädagogische Rezeption des Portfolioansatzes den Aspekt der veränderten Leistungsbewertung überakzentuiert. Dies nehme aber das Portfolio zu stark als ein zu bewertendes *Produkt* in den Blick. Die mit der Portfolioarbeit ebenso aufgeworfenen Fragen einer dafür notwendigen und angemessenen Lernumgebung – etwa im Sinne des problemorientierten, interdisziplinären Arbeitens und offener, projektorientierter Lernformen – sowie Fragen der Lern*prozess*steuerung – etwa bezüglich Partizipation, Transparenz und reziproker Kommunikation – drohten leicht in den Hintergrund zu geraten (Häcker 2001: 71). Das Portfolio sei aber ein potentes Instrument zur Schul- und Unterrichtsentwicklung in einem umfassenden Sinne. Es verändere nicht nur die Leistungsbewertung, es verändere dadurch den gesamten Unterricht und damit die Institution Schule. Dem Portfolio komme in einem solchen Reformwillen eine Schlüsselstellung als *Medium des Wandels in der Lernkultur* zu (vgl. ders. 2006b).

Demgemäß ist der Portfolioansatz eine Bewegung, die ursprünglich aus der konkreten, vor Ort betriebenen, an der Unterrichtsentwicklung der Einzelschule und nicht zuletzt eben an alternativen Bewertungsverfahren interessierten alltäglichen pädagogischen Arbeit entstanden ist. Portfolioarbeit ist entsprechend bunt, vielfältig, einfallsreich, voller Leidenschaft und voller ernsthafter Sorge, das Einzigartige und Eigensinnige der Schülerinnen und Schüler nicht zu verschütten oder unentdeckt zu lassen. Getragen wurde und wird diese Bewegung von ebenso engagierten wie (schul-)kritischen Lehrerinnen und Lehrern sowie einzelnen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern. Diese werden ihrerseits getragen von besten Absichten und einem untrüblich reinen Gewissen.

›Neue Lernkultur‹

Dieses Engagement wird nun offenbar belohnt. Der Portfolioansatz findet in der Schule inzwischen zunehmend mehr Aufmerksamkeit und Anhänger. Dies zeigt sich etwa in dem Versuch einer systematischen, flächendeckenden Portfolio-Implementierung, wie ihn beispielhaft das eben für die Grundschule angeführte Hamburger *Rahmenkonzept* vorschlägt. In der behördlichen Empfehlung wird das Portfolio unter dem Stichwort *Leistungsrückmeldung und -bewertung* für alle Schulformen und alle Schulstufen als ein geeignetes lerndiagnostisches Verfahren zur Dokumentation der individuellen Kompetenzentwicklung angepriesen – zumindest auf lange Sicht und die Noten zunächst nur ergänzend. Neben der Grundschule gilt dies also auch für die Sekundarstufe I und II., d.h. für die in Hamburg sogenannte Stadtteilschule ebenso wie für das Gymnasium. Die gewünschte Erfassung individueller Kompetenzentwicklung solle dabei insbesondere auch »überfachliche Kompetenzen wie Lernstrategien und Selbstkonzept« im Blick haben (BSB 2009: 6). Es geht um differenzierte, kompetenzorientierte Rückmeldungs- und Lernerfolgskontrollverfahren, die die Selbststeuerung, Kooperation und Zielorientierung der einzelnen Schülerinnen und Schüler befördern sollen sowie neben Aussagen über die Fachleistungen und die Qualität von Arbeitsprodukten, insbesondere auch solche zu »Selbständigkeit und Eigenverantwortung sowie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen« erlauben (ebd.: 24). Diese neuen Formate der Dokumentation von Lernprozessen und individuellen Bildungswegen können dabei – wie eben schon für die Grundschule kurz beschrieben – den zweimal jährlich stattfindenden ›Lernentwicklungsgesprächen‹ als Grundlage dienen. Diese sollen ihrerseits in schriftliche ›Lernvereinbarung‹ zwischen der Schülerin oder dem Schüler, den Eltern und Lehrkräften münden. Diese – noch weiter zu entwickelnden – Rückmeldeformate und Instrumente zur Messung von individuellen Kompetenzzuwächsen müssten mittelfristig an – ihrerseits noch zu entwickelnden – länderübergreifenden Kompetenzmodellen für alle Fächer und Lernbereiche, d.h. an klar definierten, »kriterialen Bezugsnormen« orientiert werden (ebd.). In der Stadtteilschule geht es zudem um neue Feststellungsverfahren bezüglich berufsbezogener Kompetenzen, die mit externen Partnern – u.a. den Arbeitgebern – erarbeitet und durchgeführt werden.
Das Portfolio ist in der vom *Rahmenkonzept* angeregten Konzeption also das zentrale Gelenkstück zwischen kooperativ und vertraglich fixierten, individuellen Lernzielvereinbarungen und dem selbstverantwortlich erbrachten Nachweis der Erfüllung dieser Vereinbarungen. Die neuen Dokumentations- und Rückmeldeverfahren können in der Stadteilschule in den Klassenstufen fünf bis acht bereits seit 2006 die Halbjahres-

zeugnisse ersetzen. Am Gymnasium sollen sie ergänzend zum Zeugnis den gesamten Lernprozess als zusätzliche Orientierungshilfe und Grundlage zur Planung der eigenen Lernschritte begleiten.
Es ist insofern sicherlich nicht besonders waghalsig zu prognostizieren, wie die zukünftigen Reformschritte bezüglich des Portfolios aussehen werden: Mittelfristig wird das Portfolio klassische Leistungsfeststellungsverfahren und die Vergabe von Noten-Zeugnissen in der Schule systematisch ergänzen. Später werden Portfolios diese Zeugnisse gänzlich ersetzen. Auf lange Sicht wird das Portfolio womöglich sogar die Vergabe von einheitlichen Schulabschlüssen ablösen.

Die Rede von der ›Portfoliomanie‹ ist also nicht aus der Luft gegriffen. Die Portfoliotechnik ist im Kerngeschäft der Schule und auch in den Bildungsministerien in vielfältiger Form angekommen. Nichtsdestotrotz wird in der alltäglichen Praxis bisher nach wie vor nur vereinzelt und punktuell mit Portfolios gearbeitet: am Rande, in Versuchen, in Projekten, initiiert von einzelnen Pionieren, über kürzere Zeiteinheiten, in verschiedenen Formen, mit unterschiedlichen Portfoliotypen, oft mit Arbeits- oder Themenportfolios, die sich lediglich auf ein bestimmtes inhaltliches Thema beschränken. Auch die administrativen Steuerungsversuche und Vorgaben vermögen die eingespielten Routinen und die Kraft der faktischen Leistungsmessungs- und -rückmeldeverfahren momentan lediglich um eher randständige neue Ideen anzureichern. Sie geben nur Rahmen vor und ergänzen die traditionellen Verfahren. Das Portfolio ist noch weit davon entfernt, die Vorherrschaft der Klassenarbeit und die Lufthoheit der Notenblätter in den Schatten zu stellen. Noch trägt also die oppositionelle Haltung gegenüber den dominierenden Noten-Zeugnissen und begründet nach wie vor den leidenschaftlich und mit persönlichem Engagement vorgetragenen Ruf nach der Portfolio-Revolution.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass es innerhalb der Erziehungswissenschaft gerade der schulpädagogische Diskurs ist – speziell der auf die Sekundarstufe bezogene –, der den Portfolioansatz am intensivsten thematisiert, reflektiert, auch problematisiert und so eine Vielzahl einschlägiger Publikationen hervorgebracht hat. Die inzwischen unüberschaubare Flut an Veröffentlichungen ist gerade dadurch begründet, dass sie sich auf diesen von verschiedenen Interessen umworbenen, auch gesellschaftlich heftig umkämpften Ort der Bildung bezieht – eben auf die Schule zwischen dem Ende der Grundschulzeit und dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung. Die Diskrepanz zwischen intensiver akademischer Debatte um das Portfolio und der vergleichsweise zurückhaltenden, zögerlichen Praxis ergibt sich womöglich gerade aus dieser Gemengelage im Spannungsfeld zwischen zumindest drei Polen: *erstens* einer traditionellen, konservativen Schuldisziplin mit klar kalkulierbarer Leistungsmessung; *zweitens* dem Ansinnen eines sich als humanisierend verstehenden Schulreformwillens, der an einer grundlegenden Reform – eben einer Revolution – der Schule interessiert ist, und dabei an deren unzweifelhaft neuralgischen Punkt, an deren »Krebsgeschwür« ansetzt, wie Felix Winter sagt (2006: 22): nämlich der Leistungsbewertung; und *drittens* den neuen, schuladministrativ implementierten, eher als technokratisch zu bezeichnenden, kompetenz- und outputorientierten Formen der Wertschätzung und Anerkennung von individuellen Lernergebnissen, denen es womöglich gelingen wird, als Übertragungsinstanz zwischen den beiden anderen Polen zu dienen.

Diese Gemengelage sei an drei Beispielen illustriert. Die ersten zwei Beispiele sind solche, auf die sich auch die Vertreter des Portfolios regelmäßig positiv beziehen (Häcker 2001: 68; Winter 2008: 3), das dritte stellt eine aktuelle Entwicklung dar. Alle drei sind Beispiele eines gezielten, systematischen, ›nachhaltig‹ implementierten oder gar flächendeckenden Portfoliogebrauchs. Darin sind reformerische und technokratische Ansätze kaum zu unterscheiden.

›Spitit of Learning‹ – Institut Beatenberg

Viele Schulen im deutschsprachigen Raum – darauf weist u.a. Felix Winter hin (2008: 3) – haben sich in den letzten Jahren neben anderen schulreformerischen Anregungen an dem Modell des sogenannten *Institut Beatenberg* orientiert.[60] Dies gilt auch bezüglich der hier praktizierten Portfolioarbeit. Das Institut versteht sich selbst als Musterbeispiel einer reformorientierten, innovativen Schule. Tatsächlich ist es ein Internat in den Schweizer Alpen.[61] Im Kontext des neuen ›*spirit of learning*‹, den dessen Leiter, Andreas Müller, verbreitet, ist das Portfolio nur ein Element im Zusammenspiel einer Vielzahl von Tools und Technologien, nur ein Teil eines komplexen Verbundes von miteinander verschmolzenem, zielführendem Handwerks- und praktischem ›Rüstzeug‹ (Müller 2006: 2). In Abkehr von, mehr noch als Polemik gegen ›ingenieur-pädagogische‹ Belehrung, Frontalunterricht, die Figur des Schülers als »Empfangsstation vorgedachten Wissens« und eine »organisierte Unverantwortlichkeit« versprechen diese Verfahren und Instrumente eine optimale Entwicklung individueller Ressourcen und Potenziale (ders. 2003: 1ff.). Diese Techniken würden den Erfolg beim Lernen durch Selbstorganisation organisieren, indem sie Eigenverantwortung, pro-aktives Selbstmanagement und Selbstwirksamkeitsüberzeugung erwirken. Das hier angestrebte *Erziehungsziel* heißt *Selbstbeobachtung*: Die Techniken würden eine tiefe Selbstreflexion anleiten und zugleich ermöglichen, sich ein Bild davon zu machen, was man können könnte. Sie würden in die Lage versetzen, sich eigenständig in einem »Bezugsrahmen zu positionieren« (ders. 2004: 26).

Im Einzelnen sind diese Verfahrenstechniken die Folgenden: vorgefertigte, aber selbstständig zu bearbeitende Arbeitsaufträge, sogenannte *LernJobs*; fachspezifische *Kompetenzraster*, samt *Checklisten* zur ›synoptischen‹ Selbsteinschätzung und Selbstreferenzierung sowie den bei Gebrauch entstehenden persönlichen *Stärken-Schwächen-Profilen*; individuelle Wochenpläne, *Layout* oder auch *Agenda* genannt, zur Fixierung der mit den ›Lerncoaches‹ verbindlich ausgehandelten ›Meilensteinen‹ und detaillierten Zeitplanungen sowie zur Selbststeuerung, Lernerfolgsbilanzierung und für regelmäßige Feedback-Runden; und schließlich das *Portfolio* als eine »Art Tagebuch des pfleglichen Umgangs mit sich selbst«: Denn jedes Dokument, jedes Artefakt im Portfolio erzähle eine kleine Erfolgsgeschichte und das Portfolio insgesamt eine persönliche Biografie des Lernens. Das Portfolio sei eine Manifestation dessen, was ein Lernender *kann*. Es verschaffe ihnen »Könnenserfahrungen« (ders. 2006: 12f.; o.J.: 6).

Die Portfoliotechnik zieht somit einen individuellen ›*Roten Faden*‹ durch das schulische Lernarrangement, welches sich selbst zwischen *Partizipation*, *Antizipation* und *Reflexion* verortet und auf *Knowledge*, *Skills* und *Attitude* zielt. *Selbstregulierung* und *Selbstorganisation* sind dabei nicht nur die fundamentalen Architektur- und Funktionsprinzipien dieses Arrangements, sie sind auch – das ist die Überzeugung von Andreas Müller – »universelle Architektur- und Funktionsgesetzmäßigkeiten der Natur« (ders.

2006: 9). In einer Broschüre zur Selbstbewerbung mit dem sprechenden Titel *fit for life* heißt es dann entsprechend zu dessen ›Philosophie‹:

> »In einer Zeit zunehmender Komplexität werden Selbstorganisation, Eigeninitiative und Selbstwirksamkeit zu zentralen Aspekten einer erfolgreichen Lebensgestaltung. Grundlage dafür ist der Glaube an die eigenen Fähigkeiten und die systematische Entwicklung dieser Kompetenzen. Das Ziel heisst: Fit for Life. [...] Die systematische Förderung persönlicher Lern- und Arbeitstechniken zählt zu den wichtigen Zielen. [...] Dazu gehören Reflexion und Bewusstsein über Lernprozesse ebenso wie nützliche Selbstführungs-Instrumente und modernes Equipment.« (http://www.institut-beatenberg.ch ↦ ›Über uns‹ [9.6.2011])

Diese universellen und vermeintlich natürlichen Selbstführungs- und Lebensgestaltungs-Techniken werden an anderer Stelle weiter ausgeführt: Selbstwirksamkeit – also ›*self efficacy*‹ – umschreibe die subjektive Gewissheit, Aufgaben aufgrund individueller Kompetenzen bewältigen zu können. Diese Gewissheit betreffe Denken, Fühlen und Handeln ebenso wie die Motivation, Engagement und Ausdauer. Von ihrer Selbstwirksamkeit überzeugte Menschen würden schwierigen Aufgaben optimistisch und als Herausforderung begegnen. Sie könnten sich für ihre Interessen nachhaltiger einsetzen und reagierten auf eintretende Widerstände mit vermehrter Anstrengung.
In letzter Konsequenz laufen all diese Lebensbewältigungs- sowie Lebensgestaltungs-Technologien auf ein »Ich kann« hinaus (Müller 2004: 25). Das Portfolio ist in dieser Konzeption dann jener Ort, an dem dieses ›*Ich kann*‹ demonstriert werden kann.[62]

Portfolio:Medienkompetenz

Das *Portfolio:Medienkompetenz* ist das Ergebnis eines gemeinsamen Entwicklungsprojekts der *Bertelsmann Stiftung*, des *Landesinstituts für Schule NRW* und zweier Gymnasien in Oberhausen und Gütersloh (vgl. http://www.portfolio-medien.de [10.7.2016]; vgl. Hauf-Tulodziecki 2010; dies. 2012). Es wurde 2002 als ein kostenpflichtiges Angebot für Schulen in Nordrhein-Westfalen eingeführt. Später wurde es im Rahmen der Aktion *n-21*[63] auch niedersächsischen Schulen zur Verfügung gestellt. Hier entstand ein Leitfaden mit Empfehlungen zur Arbeit mit dem Portfolio, welcher unter anderem explizite Bezüge zu den Arbeiten von Ilse Brunner, Thomas Häcker und Felix Winter herstellt (vgl. Hauf-Tulodziecki/Wilholt-Keßling 2010). Auch in Bremen und Sachsen wurde das Medienkompetenz-Portfolio erprobt und in entsprechende Anschlussprojekte überführt. Vergleichbare Angebote finden sich z.T. auch in anderen Bundesländern.
Der seit 2011 entwickelte *Medienpass NRW* ist unmittelbar aus dem *Portfolio: Medienkompetenz* hervorgegangen (vgl. https://www.medienpass.nrw.de [10.7.2016]). Dieser richtet sich gleichermaßen, in jeweils leicht abgewandelter Weise, an Grundschulen, die Klassenstufe fünf und sechs sowie sieben bis zehn. Gerahmt wird er durch den *Lehrplankompass*. Dieser weist für jede Altersstufe die angestrebten medienpädagogischen Teilkompetenzen in den jeweiligen Kompetenzbereichen aus und stellt Bezüge zu den Kernlehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen her. So können die im Medienpass auszuweisenden Kompetenzen problemlos im lehrplankonformen Regelunterricht erworben werden. Nach einer zweijährigen Erprobungsphase steht der digitale Medienpass seit dem Schuljahr 2014/2015 für alle Schülerinnen und Schüler des Landes Nordrhein-Westfalen zur Verfügung. Auch der *Medienpass NRW* hat vergleichbare Entwicklungen in anderen Bundesländern inspiriert, so z.B. den *Hamburger*

Medienpass (vgl. http://li.hamburg.de/medienpass oder den Medienpass in Sachsen-Anhalt (vgl. http://www.bildung-lsa.de ↦ Medienpass [10.7.2016])
Das ursprüngliche *Portfolio:Medienkompetenz* – und damit auch die daraus entwickelten Varianten – hat eine recht schlichte Zielsetzung:

> »Mit dem Portfolio:Medienkompetenz sollen Schülerinnen und Schüler [...] zeigen können, wie ›medienkompetent‹ sie sind.« (http://www.learn-line.nrw.de/angebote/portfoliomk [14.9.2010])

Das *Portfolio:Medienkompetenz* ist als eine persönliche Sammelmappe für die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler gedacht. Diese sollen damit ihre individuelle ›Medienkompetenzentwicklung‹ für sich selbst und für Außenstehende dokumentieren und transparent machen. Zielperspektive von ›Medienkompetenz‹ sei dabei ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in einer von Medien geprägten Welt. Damit verfolgt das Portfolio exakt das Ziel, welches auch in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur *Medienbildung in der Schule* von 2012 formuliert ist (KMK 2012; vgl. Tulodziecki 2015: 33f.). Allerdings sei Medienkompetenz kein Ziel, das zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht sei. Vielmehr könne man seine Medienkompetenz permanent und lebenslang vervollkommnen.
Das Portfolio besteht konkret aus einer Papier-Mappe, dem sogenannten *Log:Buch*. Darin können vorstrukturierte Formulare eingeheftet werden. In der *Media\Box* sammeln die Schülerinnen und Schüler ihre zum Vorzeigen ausgewählten Produkte. Als *Media\Box* wird eine beliebige Mappe oder Schachtel mit einem zum Gesamtpaket gehörenden Aufkleber als eben diese ausgewiesen. Das Portfolio wird durch ein Heftchen, *log_in*, komplettiert, welches für Schülerinnen und Schülern erläutert, wozu das Portfolio dient und wie es zu benutzen sei. Die Formulare sind so vorstrukturiert, dass darin der *persönliche Beitrag* zu verschiedenen Medien-*Projekten* beschrieben und die darin erzielten *Ergebnisse* im Sinne des erworbenen praktischen *Know-How* in fünf Niveaustufen – von ›kennen gelernt‹ bis ›profihaft‹ – markiert werden können. Diese Ergebnisse werden dann wiederum in eine *Übersicht* der persönlichen, praktischen *Know-How-Entwicklung* übertragen, die ihrerseits auf einzelne medientechnische Systeme – u.a. Print, Video, Multimedia, Internet, Programmierung – bezogenen ist.
Das Portfolio sei aber weit mehr als ein reines Dokumentationsinstrument für Medienkompetenz. Vielmehr gebe es Anlass, die eigene Kompetenzentwicklung im Bereich ›Medien‹ zu reflektieren. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, ihre eigenen Leistungen systematisch selbst einzuschätzen. In Folge dessen sollen sie ihre Lernprozesse zunehmend selbstständig gestalten, indem sie u.a. schulische Wahlmöglichkeiten gezielt ergreifen und auch außerschulische Angebote bewusst wahrnehmen. So ergebe sich die Möglichkeit, persönliche Schwerpunkte zu bilden, Interessen darzustellen und die eigene Lernbiografie planvoll mit zu gestalten. Die Medienkompetenz-Portfolioarbeit stoße also Lernprozesse auf der ›Metaebene‹ an.
Seitens der Lehrerinnen und Lehrer könne mit dem Portfolio zudem die Entwicklung eines schuleigenen Medienkonzeptes angeregt werden. Das Kollegium könne sich mittels der Begleitinformationen Klarheit über gemeinsame medienpädagogische Ziele verschaffen und so gemeinsame Vorstellungen von Medienkompetenz festlegen. Mit dem Portfolio könnten die vorhandenen Angebote koordiniert und dokumentiert sowie gemäß den formulierten Ansprüchen bewertet werden. In diesem Sinne diene das Portfolio nicht nur der jeweiligen Schulentwicklung, sondern auch als ein praktischer Nachweis der Qualität der medienpädagogischen Arbeit der Einzelschule, die entsprechend nach außen sichtbar gemacht werden könne.

Für externe Anbieter, wie z.B. Einrichtungen der Jugendarbeit, Medienzentren, Volkshochschulen oder auch Institutionen, die Praktikumsplätze anbieten, könne durch das Portfolio eine höhere Nachfrage ihrer Angebote bewirkt werden, wenn nämlich Schülerinnen und Schüler sich die Teilnahme solcher Angebote im Portfolio anrechnen lassen könnten. Das gleiche gelte für entsprechende Fortbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Umgekehrt erhielten künftige ›Abnehmer‹ der Schülerinnen und Schüler, etwa Vertreter aus Industrie, Handwerk, Wirtschaft aber auch aus weiterführenden Bildungseinrichtungen anhand des Portfolios verlässliche Informationen über die Medienkompetenzen ihrer Bewerber, die in Zensuren-Zeugnissen sonst nicht enthalten seien.

Bundesweit einheitlicher Bildungskompass: Verpflichtende Potentialanalyse

Die *Bildungsreformkommission* Österreichs hat jüngst – Ende 2015 – einen Vorschlag zu einer weitreichenden und umfassenden Bildungsreform im Land vorgelegt. Im Rahmen einer Umstellung der bestehenden Schulstruktur und Schulkultur auf eine neue Steuerungsstruktur mit eigenverantwortlichen Standorten wird hier insbesondere die »Einführung einer verpflichtenden Potentialanalyse ab 3,5 Jahren (Sprach- und Entwicklungsscreenings)« sowie »eines bundesweit einheitlichen Bildungskompasses für alle Kinder« im Sinne einer durchgehenden »Sprachstands- und Entwicklungsdokumentation mittels Portfolio-System vom Kindergarten an bis zum Ende der Schullaufbahn« vorgeschlagen (Bildungsreformkommission 2015: 3). Österreich schickt sich somit an, das umzusetzen, was womöglich auch andere Schuladministrationen mit der Entwicklung von Instrumenten zur Messung individueller Kompetenzzuwächse und von Rückmeldeformaten wie Zielklärungsgesprächen und Lernvereinbarungen im Sinn haben. Es setzt damit zudem das um, was die *Vereinigung der bayerischen Wirtschaft* bereits vor über zehn Jahren empfohlen und Bernd Zymek dazu veranlasst hatte, vor der Erfassung des Menschen zu warnen, »die alles in den Schatten stellt, was in den Diktaturen des 20. Jahrhunderts als staatliche Planung, Verpflichtung, Kontrolle und Lenkung erprobt wurde« (Zymek 2005: 11f.; vgl. S. 129).
Tatsächlich haben sich kurz nach Erscheinen des Vorschlages einige Medienpädagogen und -pädagoginnen des Landes zu Wort gemeldet und eine digitale »Überwachung im Bildungssystem« angemahnt. Was harmlos als ›Potentialanalyse‹ und ›Bildungskompass‹ daherkomme, führe zu einer weitreichenden staatlichen Bespitzelung und Kontrolle aller Kinder und Jugendlichen. Vor allem die langfristige Speicherung von Daten, die ab dem Kindergarten erfasst und bis zum Ende der Schullaufbahn weiterverfolgt werden sollen, behindere Kinder und Jugendliche dabei, ihre Kräfte zu entwickeln, zu erproben und dabei auch einmal Fehler zu machen. Die Kinder und Jugendlichen stünden von vornherein unter Verdacht: Jede Aussage kann später gegen sie verwendet werden.
Statt Überwachung müsse die ›Vermittlung von Medienkompetenz‹ in den Mittelpunkt gerückt werden, etwa wenn es darum geht, seine privaten Daten in sozialen Netzwerken zu schützen. Die Bildungseinrichtungen müssten die Kinder und Jugendlichen zum sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und verantwortlichen Umgang mit Medien befähigen – so wie es das soeben beschriebene *Portfolio:Medienkompetenz* beabsichtigt – und ihnen nicht die Frage aufnötigen, wie sie ihre Privatsphäre vor dem staatlichen Zugriff in Kindergärten und Schulen schützen können. Tatsächlich gehören zu den ersten Unterzeichnern des kritischen Aufrufs diejenigen, die sich in Österreich seit

vielen Jahren um die Einführung von Portfolios und online-Portfolios verdient gemacht haben. Gegen die kurzsichtige Reduktion auf ›Dokumentation, Evaluation und Weiterverfolgung‹, bei dem das Portfolio-Konzept als Überwachungsmittel missbraucht werde, wird von ihnen das facettenreiche pädagogische Potenzial von Portfolios gesetzt, d.h. ein positiv konnotiertes, in der Bildungswelt akzeptiertes Portfolio-Konzept, welches Selbststeuerung und Reflexion befördere. Ein solches *pädagogisches* Portfolio-Konzept verbürge jene Freiheit, die Kinder brauchen, um ihre Persönlichkeit zu entwickeln und sich selbst bestimmen zu können. »Ohne diese Freiheit – jenseits der Überwachung und Kontrolle – sei Bildung des Menschen nicht möglich« (Swertz 2015).
Im Rahmen des ›Autonomiepakets‹, welches die Reformkommission vorsieht, soll den Schulen durchaus ein nie da gewesenes Maß an Freiheit zugestanden werden, namentlich als »pädagogische, organisatorische, personelle und finanzielle Freiräume« für autonome Entscheidungen und selbstbestimmte Gestaltungsmöglichkeiten. So wird u.a. die Entscheidung über alternative Formen der Leistungsbeurteilung zumindest für die 1. bis 3. Klasse in den ›schulautonomen Gestaltungsraum‹ übergeben. Der einzelne Schulstandort entscheidet autonom, ob es alternative Leistungsbeurteilungen gibt, wie z.B. ein »Pensenbuch oder Leistungsfortschrittsdokumentation usw.« Allgemein ist die Reform beseelt von Stärkenorientierung, Individualisierung des Lernens, Inklusion, Innerer Differenzierung, Kompetenzorientierung etc. Man bekommt hier den Eindruck, dass die Kommission des österreichischen Bildungs- sowie des Wissenschafts- und Wirtschaftsministeriums bei ihren Reformvorschlägen durchaus von einer vergleichbaren Idee von individueller Freiheit und Autonomie ausgehen wie diejenigen, die ein pädagogisch sinnvolles Portfolio ohne Überwachung fordern.

Lehrerbildung

Gerd Bräuer eröffnet einen Sammelband-Beitrag, in dem er *Portfolios in der Lehrerausbildung als Grundlage für eine neue Lernkultur in der Schule* zu erläutern versucht, sicherlich nicht zufällig mit einem Zitat von Alvin Toffler (Bräuer 2007; vgl. auch ders. 2006). Toffler gilt als einer der einflussreichsten US-amerikanischen Futurologen der Gegenwart. Er ist – nicht zuletzt mit seinem Theorem der *Third Wave* – einer der Vordenker der ›*Digitalen Revolution*‹ und zugleich ein Wortführer der Wissensgesellschaft. Letztere sieht er nach der Agrar- und Industriegesellschaft als *dritte Welle* auf uns zu kommen (Toffler [1980] 1983). Sein u.a. mit George Gilder Mitte der 1990er Jahre verfasstes Manifest *A Magna Charta of the Knowledge Age* ist ohne Zweifel ein Klassiker der Cyberspace-Debatte und lässt sich knapp in folgendem Zitat zusammenfassen: »In der Ökonomie der ›dritten Welle‹ ist die zentrale Ressource – um es mit einem einzigen Wort zu benennen [...] – das abrufbare Wissen.« (Gilder et al. 1995: 4). Pit Schultz und Geert Lovink erblicken in Tofflers Proklamation unmittelbar nach deren Erscheinen einen beispielhaften Ausdruck einer »neoliberalen patriotischen Ideologie« als Handreichung zur Durchsetzung einer »deregulierten globalisierten Info-Ökonomie« (Schultz/Lovink 1996).
Bräuer zitiert Toffler als Kronzeugen für die Anforderungen an das Lernen im 21. Jahrhundert. Toffler schreibt:

> »The illiterate oft he 21st century will not be those who cannot read an write, but those who cannot learn, unlearn, and relearn (Toffler, zit. n. Bräuer 2007: 45).

Die Schule für das just angebrochene Jahrtausend müsse also in erster Linie das Lernen, Verlernen und Umlernen erlernbar machen: *Lernen-Lernen*. Um eine solche ›neue Lernkultur in der Schule‹ zu begründen, beginnt man am besten in der Lehrerbildung und hier mit dem Portfolio.

Entsprechend sind in der Lehrerbildung mit dem Portfolio weitreichende und zukunftsweisende Hoffnungen verknüpft. Das Portfolio soll hier – ähnlich wie in der Schule – eine Schlüsselstellung innerhalb deren Reform einnehmen. Umgekehrt nimmt die Lehrerbildung ihrerseits bezüglich einer umfassenden Portfolio-Implementierung eine zentrale, ja herausragende Stellung ein. Zum einen ist sie Mittler zwischen verschiedenen akademischen Fachrichtungen, zum anderen ist sie Schnittstelle von Hochschule und Schule. Indem Studierende des Lehramts mit den Verfahren des Portfolios vertraut gemacht werden, können sie innerhalb der Hochschule – dort, wo sie mit den Fachstudierenden zusammentreffen – für das Portfolio werben, d.h. auf andere Fachdisziplinen ausstrahlen. Insbesondere aber kann man hoffen, dass die angehenden Lehrerinnen und Lehrer die erworbene Vertrautheit mit den Verfahren – gerade wenn es gelingt, diese zu einem selbstverständlichen Teil ihres professionellen Selbstverständnisses werden zu lassen – aus ihrer eigenen Ausbildung hinaus in die Schulen tragen. Die Arbeit mit dem Portfolio im Rahmen der Lehrerbildung ist in diesem Sinne beispielgebend für die Arbeit in der Schule. Man hofft, dass die zukünftigen Lehrer/-innen die durch das Portfolioverfahren angeleiteten Formen des selbstreflexiven Lernens, wie sie es selbst durchlaufen haben, auch ihren späteren Schülerinnen und Schülern nahe legen werden. Wenn diese Schüler/-innen wiederum aus der Schule in die Universitäten eintreten, sind sie ihrerseits bereits mit den Portfoliotechniken vertraut oder bringen ihr Portfolio sogar im Wortsinne aus der Schule mit in die Hochschule. So schließt sich der Kreis und es kann jene neue Lernkultur in Schule und Hochschule entstehen, die sich u.a. Bräuer wünscht (vgl. Bräuer 2014).

Eignungspraktikum und Praxissemester

Um die Einführung von Portfoliopraktiken in der Lehrerbildung – und auf diesem Wege in der Schule – zu befördern, sind bereits entsprechende bildungsadministrative Vorkehrungen getroffen worden (vgl. auch Koch-Priewe 2013). So hat die Kultusministerkonferenz 2013 mit den *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung* einen groben Rahmen abgesteckt, in dem auch das Portfolio verortet ist (vgl. KMK 2013). Explizites Ziel der Eignungsabklärungsverfahren ist »die Unterstützung von (Selbst-)Reflexionsprozessen über das Berufsziel Lehramt«. Es gehe nicht um die Selektion von Lehramtsanwärterinnen und Anwärtern, sondern darum, diese bei ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen und Aussagen über diese Kompetenzentwicklung schon während der Ausbildung zu ermöglichen. Orientierung bieten hierfür die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen *Standards für die Lehrerbildung* (vgl. KMK 2004). Das Portfolio reiht sich zu diesem Zweck in ein Angebot verschieden möglicher Maßnahmen ein, so etwa einer *lehramtsspezifischen Studienberatung*, eines *onlinebasierten Self-Assessments* oder eines *Eignungspraktikums.*
Die Empfehlungen zum ausbildungsbegleitenden Portfolio sind dabei sehr zurückhaltend. Die Studierenden können ein solches führen. Darin können verschiedene berufsfeldbezogene Erfahrungen, Reflexionen und Arbeiten enthalten sein. Das Portfolio kann zur Grundlage der berufspraktischen Beratung werden. Die Einsichtnahme durch

Außenstehende sollte dabei aber nur mit Zustimmung der Studierenden erfolgen. Die Kultusministerkonferenz eröffnet somit zunächst lediglich einen Möglichkeitsraum, in dem Portfolioarbeit statt haben *kann*. Den Hochschulen wird allerdings ihrerseits die Möglichkeit eingeräumt, das Portfolio als verpflichtendes Instrument innerhalb der ersten Phase der Lehrerbildung einzusetzen. Bei entsprechenden landesweiten Regelungen kann ein solches Portfolio auch phasenübergreifend angelegt werden (KMK 2013: 4).
Einige Bundesländer haben von dieser Möglichkeit bereits Gebrauch gemacht. So hat beispielsweise Nordrhein-Westfalen ein obligatorisches *Eignungspraktikum* noch vor Aufnahme eines Lehramtsstudiums eingeführt, welches von einem Portfolio begleitet wird.[64] Denjenigen, die im Begriff sind, sich für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums zu entschieden, soll die Möglichkeit gegeben werden, ihre Studien- und Berufswahl durch eine vorbereitete Begegnung mit schulischer Praxis zu reflektieren. Das Portfolio soll diesen Selbstreflexionsprozess unterstützen. Am Ende des Praktikums werden die Erfahrungen zusammen mit einer schulischen Mentorin oder einem Mentor unter Zuhilfenahme des Portfolios bilanziert und gemeinsam entschieden, ob sich der Wunsch, Lehrerin oder Lehrer werden zu wollen, bestätigt hat. Das Eignungspraktikum ist also tatsächlich kein fremdbestimmtes Selektionsinstrument, sondern ein Verfahren, um die eigene Entscheidung rational, reflektiert und gleichsam empirisch überprüft fällen zu können. Dazu formuliert ein entsprechendes Informationsblatt ganz klar: »Die Studien- und Berufswahl müssen Sie ganz persönlich treffen!« (Ministerium für Schule NRW o.J.).
Viele Bundesländer haben eine verpflichtende Portfolioarbeit an der Schnittstelle, quasi als Verschränkung von ›Theorie‹ und ›Praxis‹ eingeführt, nämlich begleitend zu jenen Praxisphasen, die an vielen Hochschulen das Studium abschließen. So führen Studierende wieder beispielsweise in Nordrhein-Westfalen im Rahmen des hier so genannten *Praxissemesters* verpflichtend ein Portfolio, das Teil des umfassenden ›Portfolio Praxiselemente‹ ist und somit auch die Erfahrungen aus dem Eingangspraktikum beinhaltet. Das Portfolio sichere die kontinuierliche Begleitung aller Praxisphasen. Es wird als ein Reflexions- und Dokumentationsportfolio verstanden, »das die individuelle Kompetenzentwicklung und die Entwicklung eines professionellen Selbst unterstützt« (Ministerium für Schule NRW o.J.:16). Auch dieses Portfolio ist Grundlage des Bilanz- und Perspektivgesprächs am Ende des schul-praktischen Teils des Praxissemesters.

Bereits 2001 hatte die Kommission zur *Reform der Lehrerbildung in Hamburg*, die unter dem Vorsitz von Jürgen Oelkers zusammen getreten war, Vorschläge unterbreitet, wie ein Portfolio alle Phasen der Lehrerbildung umspannen könnte (vgl. Keuffer/Oelkers 2001).[65] Am Beispiel dieser Vorschläge und ihrer in Teilen schon vollzogenen Umsetzung sei im Folgenden noch mal im Detail die Funktionsweise der Portfoliotechniken im Rahmen der Ausbildung eines als professionell gedachten Selbst erläutert.

Reform der Lehrerbildung in Hamburg

Die forciert betriebene *Autonomisierung der Einzelschule* – die diesmal leider »von oben kommt« wie Hartmut von Hentig vor fast zwanzig Jahren anmerkte (1998: 57) – gibt der Schule die Möglichkeit, Lehrkräfte ihrer Wahl selbst einzustellen. Dies bedeutet wiederum für die Stellenbewerber, dass sie bezüglich der speziellen Nachfrage der jeweiligen Schule die Möglichkeit erhalten müssen, ebensolche speziellen, nachgefragten Kompetenzen auszuweisen. Von daher empfiehlt die Kommission zur *Reform der Lehrer-*

bildung in Hamburg eine Veränderung der Lernorganisation und Leistungsbewertung – und zwar ab der ersten, also der universitären Phase der Ausbildung. Die Studienanforderungen dieser Phase sollten so strukturiert und die darin erbrachten Studienleistungen so dokumentiert werden, dass wiederum die zweite Phase der Lehrerbildung darauf direkt Bezug nehmen kann. Der Übergang zwischen universitärem Studium und Ausbildung im Studienseminar müsse also nahtlos und passgenau gestaltet werden. Nur so könnten die Kenntnisse und Qualifikationen, mit denen die Studienabsolventen ins Referendariat starten, im Rahmen der zweiten Phase optimal und effizient genutzt werden. Langfristig müsse man zu einem ›integralen Staatsexamen‹ gelangen, also die Zweiphasigkeit der Ausbildung aufheben.
Die Struktur und Dokumentation der in der Lehrerbildung zu entwickelnden und tatsächlich erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten müssten aber nicht nur für die ersten beiden Phasen der Ausbildung angeglichen werden. Sie müssten darüber hinaus gewährleisten, dass die erworbenen Kompetenzen bei einer späteren Bewerbung an einer Schule für eben diese transparent und passend sind. Die Struktur und Dokumentation von Lernanforderungen und -leistungen müssten sich also letztlich an dem differenzierten Bedarf und den Erfordernissen der unterschiedlichen Schulen orientieren. Die Kommission hält dafür zwar an benoteten Prüfungen fest, schlägt aber zudem einen detaillierten Leistungsnachweis vor. Dieser müsse der »Qualitätseinschätzung der Abnehmer, also der anstellenden Schulen« ein differenziertes und sich auf die gesamte Ausbildungszeit der Bewerber beziehendes Urteil erlauben. Durch pauschalisierende Noten sei dies nicht möglich (Keuffer/Oelkers 2001: 184). Deshalb empfiehlt die Kommission:

> »Neben den Prüfungen sind persönliche Portfolios zu entwickeln, die angeben, welche Themen bearbeitet und welche Kompetenzen entwickelt wurden. Bei Einstellungen wird dann nicht mehr allein der Notenschnitt ausschlaggebend sein« (Keuffer/Oelkers 2000: 15f.).

Dieses Portfolio solle den Lehreranwärtern – neben seiner Funktion einer späteren, passgenauen Bewerbung – zugleich als Grundlage einer systematischen Reflexion der eigenen, neuen Erfahrungen im angestrebten Beruf vor dem Hintergrund der notwendigen Qualifikationen und konkreten Aufgaben, die von einem Lehrer erwartet werden, dienen. Das heißt, das Portfolio solle im Rahmen der Ausbildung und darüber hinaus eine systematische Reflexion sowie eine fortlaufende Dokumentation der jeweiligen individuellen Entwicklung im Abgleich mit den allgemeinen Berufsanforderungen anleiten. Entsprechend des Ziels eines bruchlosen Übergangs zwischen den Ausbildungsphasen solle dieses *Reflexionsportfolio* zwischen den Phasen unmittelbar schließen. Letztlich sollte es schlicht für alle Phasen dasselbe sein. Dabei soll das Portfolio entsprechend der von der Kommission vorgeschlagenen ›Grundanforderungen an den Lehrerberuf‹ strukturiert werden. Diese Grundanforderungen könnten in konkrete Lernziele übersetzt werden, die sich wiederum als bestimmbare Kompetenzen entwickeln ließen (ebd.: 51).[66] Ein Lehrerbildungsportfolio müsse als ein entsprechendes Raster angelegt sein.
Das Portfolio könne schließlich während der gesamten Dauer des ausgeübten Berufs als persönliche Sammlung von Zertifikaten, Nachweisen und ›Reflexionsdokumenten‹ weiter geführt werden – und zwar insbesondere von Nachweisen bezüglich regelmäßiger Beurteilungen zum Leistungsverhalten und zum Entwicklungspotenzial sowie bezüglich durchlaufener Fortbildungen oder der Übernahme von besonderen schulspezifischen Aufgaben. So erhalte das Portfolio auch die Funktion eines *Personal-*

portfolios, welches als Basis für regelmäßige Mitarbeitergespräche zwischen Schulleitung und Lehrkräften dient, bei denen »Entwicklungsschwerpunkte gemeinsam festgelegt und längerfristige Laufbahn- und Karriereplanungen vorbereitet werden« (ebd.: 73). Bei einem Schulwechsel könne so zudem jeder Lehrer einen qualifizierten Nachweis seiner beruflichen Entwicklung vorlegen, die den Ausbau seiner Berufskompetenzen in Stärken und Schwächen widerspiegeln und so einen passgenauen, einen sogenannten »schulscharfen« Schulwechsel ermöglichen (ebd.: 68).

Die Einführung des persönlichen Portfolios für Studierende und Referendare hatte die *Kommission zur Reform der Hamburger Lehrerbildung* eigentlich bis 2004 vorgesehen. Entsprechende Maßnahmen – zumindest in der von der Kommission vorgeschlagenen Form – wurden in den seitdem vergangenen gut zehn Jahren nicht getroffen. Tatsächlich wurde zunächst damit begonnen, die Führung eines Portfolios für alle Referendare, also in der zweiten Phase der Lehrerbildung, verbindlich einzuführen (vgl. LI 2015). Im Rahmen der ersten Phase der Lehrerausbildung beschränkt sich das Portfolio bisher nur auf das sogenannte ›Kernpraktikum‹. Über die Einführung eines zunächst fakultativen, später auch verbindlich zu führenden Portfolios während des gesamten Lehramtsstudiums wird in Hamburg nach wie vor diskutiert. Man kann davon ausgehen, dass hier ein Portfolio eingeführt werden wird, welches sich in der Grundstruktur demjenigen angleicht, welches in der zweiten Phase bereits eingeführt ist. Wahrscheinlich ist, dass hier sofort auf die Lösung eines *ePortfolios* gesetzt wird, welches als Zusatzfunktion der etablierten Lernplattformen oder mit der eigenständigen ePortfolio-Software *mahara* realisiert wird.

Das Portfolio im Kernpraktikum

Das Kernpraktikum in Hamburg entspricht dem oben schon kurz erläuterten Praxissemester in Nordrhein-Westfalen. In anderen Bundesländern finden sich vergleichbare Praxisphasen im Studium, die von Portfolios begleitet werden. Grundlage für die Abschlussprüfung dieses Praktikums kann in Hamburg das von den Studierenden obligatorisch und über das gesamte Kernpraktikum zu führende Portfolio sein. In jedem Fall müssen die Erfahrungen aus dem Praktikum im Rahmen individueller Beratungsgespräche hinsichtlich der eigenen Berufswahl auf der Grundlage des Portfolios reflektiert werden. Das Portfolio selbst wird nicht beurteilt. Es soll vielmehr dafür Sorge tragen, dass die wissenschaftlich-fachdidaktischen Anforderungen und sonstigen zu erbringenden Studienleistungen in einen engen – reflexiven – Bezug zu den je eigenen Erfahrungen gebracht werden, also gerade auch zu denjenigen Fragen und Aspekten, die jenseits den formalen Veranstaltungen und abseits der organisierten Formen von Reflexion auftreten (ZLH 2013: 4; vgl. ebd.: 9).
Das Portfolio wird zu diesem Zweck als eine lernbegleitende Notations- und Dokumentationsform verstanden, die eigene Erfahrungen zeitnah manifestiert und damit professionell kommunizier- und reflektierbar macht. Die pädagogische Relevanz des Portfolios bestehe darin, dass sich eine dynamische Wechselwirkung zwischen den eigenen Erfahrungen und ihrer Aufzeichnung entfalte.[67] Der eigene Lernprozess werde dadurch zunehmend bewusst. In dieser reflektiert-metakognitiven und zugleich theoriegeleiteten Zusammenschau und Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen bahne die Portfolioarbeit die Herausbildung eines professionellen Selbstverständnisses an.

Die Studierenden sind und bleiben Eigentümer ihres Portfolios und entscheiden selbst, was sie darin versammeln. Von chronologischen, analogen oder elektronischen tagebuchartigen Eintragungen bis hin zu thematischen Daten- und Bildsammlungen sei alles denkbar. Allerdings müsse das Portfolio drei ›Dimensionen der Adressierung‹ umfassen, die zugleich verschiedenen Phasen der Portfolioarbeit »von der Sammlung bis hin zur Präsentation im Bewertungskontext« entsprechen: erstens die Aufzeichnungen für sich selbst, zweitens Aufzeichnungen für den Dialog und die Beratung sowie drittens Aufzeichnungen für die Modulabschlussprüfung. Die Auswahl der jeweiligen Dokumente und Artefakte für die drei Adressierungsdimensionen sei bereits Teil der reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen (ebd.: 9).

Das Portfolio im Referendariat

Auch das im Referendariat verbindlich eingeführte Portfolio wird als *Reflexionsportfolio* verstanden. Die angehenden Lehrer sollen es als offenen und persönlichen Raum der Selbst-Bewusstwerdung, Selbst-Verständigung und Reflexion im Hinblick auf den angestrebten Beruf nutzen. Der schillernde Begriff verführe bisweilen dazu, das Portfolio für eine Bewerbungsmappe zu halten oder in Analogie zur Ökonomie auf eine Sammlung von vorzeigbaren Produkten und Leistungen zu reduzieren. Man dürfe aber – so die explizite Warnung in der entsprechenden Handreichung für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst – das Portfolio nicht als »reines Vorzeigeinstrument« missverstehen, noch weniger als »technisches Werkzeug zur Selbstoptimierung« (LI 2015: 4). Es soll den Lehreranwärtern vielmehr dabei helfen, ihr eigenes – individuelles – Lernen in der Ausbildung selbst zu steuern. Es diene zugleich als Medium der Dokumentation und Darstellung als auch – wie schon das Portfolio im Kernpraktikum –der reflektierenden, metakognitiven und theoriegeleiteten Zusammenschau eigener Lernwege und Kompetenzentwicklungen. Die Arbeit mit dem Portfolio soll dafür an den Praxiserfahrungen im Referendariat ansetzen. Dazu gehörten zufällige Eindrücke wie ebenso gezielt herbei geführte Handlungen, Misslungenes wie Gelungenes, erlebte Überraschungen wie gleichermaßen analytisch durchdrungene Praxis. Diese Erfahrungen sollen die angehenden Lehrer mit ihren subjektiven und handlungsleitenden Theorien in Beziehung setzen. Das Portfolio schaffe hier eine ›reflexive Distanz‹, aus der heraus die subjektiven Theorien zum Lehrerhandeln weiterentwickelt und letztlich in jenes anvisierte professionelle Selbstverständnis überführt werden könnten. Nur diejenige Verbindung von Praxis und Theorie, Beratung und Reflexion, die der Lernende als handelndes Subjekt selbst herstellt, führe zu der gewünschten beruflichen Identität. Das Portfolio sei somit Ausdruck der »Subjektorientierung in der Lehrerbildung« (ebd.). Dabei sei das Portfolio in der zweiten Phase der Lehrer-Ausbildung ein »Ort der Reflexion durch Schreiben« – wie es noch in einer älteren Version der Handreichung heißt (LI 2008: 7) –, das auf selbstvergewissernde *Selbsterkenntnis* und die Entfaltung von *Entwicklungsressourcen* zielt (vgl. auch Bade 2013: 159).
Kern dieses Portfolios ist die sogenannte ›*Reflexionsmatrix*‹. Diese Matrix besteht aus ausgewählten Fragen zur eigenen Lehrtätigkeit. Auf diese Fragen sollen im Zuge der Ausbildung subjektiv-persönliche, praxistaugliche bzw. berufsfeldbezogene sowie sinnvolle, d.h. wissenschafts- bzw. theoriebezogene Antworten gefunden werden. Die Matrix sei als *Kompass*, als ein *Steuerungsinstrument* durch die Ausbildung zu verstehen. Entsprechend besteht sie aus einem Raster, einer Kreuztabelle, die fünf ›Handlungsfelder‹ des Lehrerberufs – die sich ihrerseits grob an den *Standards für die Lehrerbildung*

der Kultusministerkonferenz orientieren –, nämlich ›Unterrichten‹, ›Erziehen & Beraten‹, ›Diagnostizieren & Fördern‹, ›Bewerten & Beurteilen‹ sowie ›Schule entwickeln‹, in jeweils drei Dimensionen untergliedert, nämlich in ›Ich-Dimension‹ bzw. ›Subjektbezug‹, ›Schulpraxis-Dimension‹ bzw. ›Berufsfeldbezug‹ sowie ›Theorie-Dimension‹ bzw. ›Wissenschaftsbezug‹. Die Reflexionsmatrix verschränkt also die beruflichen Handlungsfelder mit den Entwicklungsdimensionen der individuellen Biografie.
Jedes der so entstandenen fünfzehn Felder enthält spezifische *Leitfragen*, deren Sinn sich aus dem Verschnitt des Handlungsfeldes mit der jeweiligen Dimension ergibt. So entspricht beispielsweise der Korrelation von ›Diagnostizieren & Fördern‹ und ›Ich-Dimension‹ die Frage: »Wie sehe ich meine Rolle [...] bzgl. der individuellen Förderung von Lernenden?« (LI 2015: 15). Tatsächlich eignet allen Leitfragen ein gewisser Subjektbezug, da sie sich ausnahmslos direkt an die Person des Lehreranwärters richten, also stets Formulierungen verwenden, die ›Ich‹, ›mich‹, ›mein‹ etc. enthalten. Die Verschränkung von ›Bewerten & Beurteilen‹ und ›Theorie-Dimension‹ stellt etwa die Frage: »Welcher Lern- und Leistungsbegriff liegt meinem Handeln zugrunde?« (ebd.). Alle Fragen sind also ausnahmslos als *Selbst-Reflexionen* angelegt. Sie leiten die angehenden Lehrer darin an, sich in der angestrebten beruflichen Position, in ihrer Lehrer-Rolle, als professionell, möglichst widerspruchsfrei handelnde Personen und zugleich als mit einem kohärenten und stabilen Selbstbild ausgestattete Ich-Identitäten präsentieren und behaupten zu können.
Laut der Ausbildungsrichtlinie von 2013 ist das Führen des Portfolios verbindlich. Es wird regelhaft in Zwischenstandgesprächen genutzt. Auch im Staatsexamen kann und wird das Portfolio verbindlich eingesetzt, um geeignete Praxissituationen in Bezug auf die eigene Erfahrung in der schriftlichen Arbeit und in der mündlichen Prüfung zu reflektieren.
Es gibt Bestrebungen, das Hamburger Lehrerbildungsportfolio zu einem ePortfolio weiter zu entwickeln. Erste Schritte sind insofern getan, als dass die zentrale Portfolio-Matrix als digitales Dokument zur Verfügung gestellt wird, in dem wiederum hinter den jeweiligen Leitfragen-Feldern Verknüpfungen, also Links zu weiteren, erläuternden oder bezeugenden Dokumenten, Präsentationen, Internetadressen etc. eingetragen werden können. Man kann davon ausgehen, dass diese Behelfslösung in absehbarer Zeit in technisch elegantere Verfahren überführt werden wird.

Beruf und Bildung – ProfilPASS

Die berufsbildenden und berufsvorbereitenden Schulen kennen das Portfolio seit langem. Auch seine digitale Variante, das ePortfolio, ist ihnen nicht fremd (vgl. z.B. Elsholz/Rohs 2014). Oft ist es hier eine Mischung aus klar strukturierten *Kompetenzrastern* und einem individuellen *Lernpass.* Auch hier soll das Portfolio den Lernenden die Möglichkeit bieten, ihre Lernprozesse selbstbestimmt zu steuern, ihren Kompetenzerwerb zu dokumentieren und zu reflektieren. Das Portfolio ist hier zumeist ein zentrales Element des Unterrichtsgeschehens und hat einen hohen Stellenwert. Eintragungen finden darin in der Regel täglich und in geradezu ritualisierter Form statt.
Diese Steuerungstechnik reagiert nicht selten auf heterogene Lerngruppen und einen komplex organisierten, stark individualisierten Lernprozess, da die Lernenden im Rahmen der dualen Ausbildung in unterschiedlichen Betrieben und z.T. verschiedenen

Berufen arbeiten und nur zeitweise in der Schule zusammen kommen. Vor diesem Hintergrund dient das Portfolio als ›Spurensicherung‹ der individuellen Erfahrungen, die den Lernenden die Möglichkeit gibt, ihre auf die jeweils unterschiedlichen Berufspraktiken bezogenen Lernwege retrospektiv nachzuvollziehen, zu reflektieren und eigenständig zu organisieren. Dies soll ihnen helfen, weitere Lernziele in die Zukunft hinein zu entwerfen. Auch hier geht es also darum, einen persönlich orientierenden ›Roten Faden‹ durch den je eigenen Ausbildungsgang zu legen. Das Portfolio wird deshalb hier oft als *Lern-Kompass* bezeichnet.

Das Portfolio oder der Lernpass enthalten bei aller Betonung eines individuellen Lernprozesses dennoch oft klar strukturierte, somit auch strukturierende Momente. Zum einen ist es eine Ablage für die im Laufe der Ausbildung entstandenen Bewerbungen, Berichte und Zeugnisse. Zum anderen ist das Portfolio in der Regel als Ordner mit vorgefertigten Formularen angelegt. Die Formblätter sind zumeist so verfasst, dass für die Reflexion und Steuerung der individuellen Lernschritte *erstens* die konkreten Lern- und Arbeitstätigkeiten erschöpfend registriert werden; *zweitens* Kompetenzen als Stärken und Schwächen detailliert erfasst und zu einem Kompetenzprofil ausgearbeitet werden; sowie letztlich *drittens* individuelle Lernziele und dafür notwendige -schritte in individuellen Zielvereinbarungen fixiert werden.
Typischerweise sind die im Portfolio erfassten Tätigkeits-Nachweise nach verschiedenen Tätigkeitsbereichen gegliedert, die ihrerseits in unterschiedliche konkrete Handlungen oder Handlungsfelder unterteilt sind, die wiederum in einzelne Arbeitsschritte zerlegt sind. Ein Beispiel einer solchen Gliederung, ist etwa eine Einteilung, die in dem definierten Tätigkeitsbereich ›Sprache und Kommunikation‹, die Handlung ›Bewerbungsunterlagen erstellen‹ vorsieht und hier wiederum als konkreten Arbeitsschritt ›mit Hilfe von Textbausteinen Bewerbungsanschreiben erstellen‹ vorschlägt. Wie, d.h. mit welchem Können, die in den Tätigkeitsnachweisen vermerkten Handlungen tatsächlich ausgeführt wurden, wird sodann einer ›*Tätigkeitsanalyse*‹ unterzogen, die auf ›*Selbsteinschätzung*‹ beruht. Hierzu dienen detaillierte *Kompetenzraster*. In der Regel sind diese nach typischen Kompetenzdimensionen untergliedert, etwa in *fachliche Basis*-Kompetenzen, *Methoden*-Kompetenzen, *Soziale* Kompetenzen und *Personale* Kompetenzen. Diese wiederum sind beispielsweise aufgeschlüsselt als (Recht-) Schreiben, Lesen, gekonnter Umgang mit Texten und Medien, Sprechen, Zuhören, Verstehen, mathematische Basiskompetenz und wirtschaftliche Basiskompetenz; weiterhin als Lernkompetenz, Problemlösefähigkeit, Medienkompetenz, Selbstorganisation und Selbständigkeit; zudem als Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit, gute Umgangsformen; sowie schließlich als Leistungsbereitschaft, Motivation, Verantwortungsbewusstsein, Sorgfalt, Selbsteinschätzungskompetenz, Durchhaltevermögen, Pünktlichkeit, Frustrationstoleranz, Zuverlässigkeit, äußeres Erscheinungsbild etc. Verschiedene *Niveaustufen* geben Anhaltspunkte für die *Selbstbeurteilung*. Sie fragen etwa danach, ob man in dem jeweiligen Kompetenzfeld zumindest ›weiß, worum es geht‹ – die Tätigkeit also bestimmten Mindestanforderungen entspricht – bis dahin, dass man sich ›in der Anwendung sicher‹ fühlt. In regelmäßigen Lernstandsgesprächen werden sodann Ziele im Dialog mit den Lehrerinnen und Lehrern erarbeitet und entsprechende Vereinbarungen ausgehandelt. Die Lehrer nehmen dabei die Rolle von Mentoren, von reinen Lernbegleitern ein, indem sie zwischen den Anforderungen im Betrieb und dem Lernen in der Schule vermitteln. Die Ziele werden so formuliert, dass

sie als individuelle Lernwegmarken von den Lernenden angestrebt – in diesem Sinne gewollt – und auch erreicht werden können.
Letztlich kann man sich kaum des Eindrucks erwehren, dass die Portfoliopraktiken in der Berufsbildung eine minutiöse, gründliche, lückenlose und kleinliche Kontrolle und Überprüfung der Tätigkeiten und der individuellen Verhaltensdispositionen darstellen. Gemeint ist es aber auch hier als ein Reflexions- und Gesprächsangebot. Wird den individuellen Eintragungen gebührende Anerkennung und Aufmerksamkeit geschenkt, kann dieses Angebot von den Berufsschülerinnen und -schülern als eine Hilfestellung bei der selbstständigen Steuerung ihres Ausbildungsganges und der Entwicklung eigener Berufs- und damit Lebensperspektiven durchaus auch begriffen und angenommen werden.

ProfilPASS

Vergleichbare Verfahren wie in der Berufsbildung gibt es auch für den Bereich der beruflichen Weiterbildung. Tatsächlich gibt es solche Angebote seit einigen Jahren sogar in einer unüberschaubaren Vielzahl. Letztlich wird man feststellen, dass jede Zweigstelle der *Bundesagentur für Arbeit* ein solches Angebot bereithält.
Als eine dieser Offerten sei hier beispielhaft auf den sogenannten *ProfilPASS* eingegangen (vgl. http://www.profilpass.de [10.7.2016]). Der *ProfilPASS* ist ein unterhalb der ordnungspolitischen Ebene angesiedeltes, keinerlei formalen Qualifikationsnachweis darstellendes, letztlich kommerzielles Beratungs-Angebot. Man kann ihn käuflich erwerben. Vertrieben wird er von der *W. Bertelsmann Verlag GmbH.* Der *ProfilPASS* wurde vom *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung* (DIE) und dem *Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung* (IES) wissenschaftlich begleitet und nach einer mehrjährigen Machbarkeitsprüfung und Implementierungsphase 2007 auf den Markt gebracht (vgl. DIPF/DIE/IES 2004; 2006). Er richtet sich – wie es in der Selbstbeschreibung heißt – an ›Menschen in Umbruchsituationen‹, d.h. z.B. Arbeitslose, Menschen die sich beruflich erstmals oder neu orientieren wollen, Existenzgründer, Migrantinnen und Migranten etc. Ebenso werden Unternehmen angesprochen, wenn diese das Potenzial ihrer Mitarbeiter/-innen entdecken oder diesen in *Outplacement-Prozessen* – also bei der beruflichen Neuorientierung nach Entlassung – unter die Arme greifen möchten. Dabei geht es um die *Sichtbarmachung* und Rekonstruktion, sprich die Bergung und *(Re-)Aktivierung* von bisher weniger deutlichen, ihrem Eigentümer selbst kaum, gar nicht oder nicht mehr bewussten, zumeist *informell* erworbenen, nicht formal zertifizierten Kompetenzen. Das Angebot wirbt mit dem Slogan: *›Sie können mehr als Sie glauben!‹.* Draus folgt: *›Stärken kennen – Stärken nutzen‹.* In diesem Sinne geht es um eine Selbst*exploration,* die die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, eben die Stärken, über die man verfügt, identifiziert. Darauf aufbauend geht es um die Formulierung individueller Ziele, die Planung weiterer Bildungsschritte und die entsprechend zielstrebige Bewältigung privater oder beruflicher Anforderungssituationen. Mit einem Wort: Es geht um eine systematische Selbst-Beobachtung, -Bilanzierung, -Evaluation und -Reflexion, also um eine angeleitete Selbsthermeneutik und -erkenntnis, eine darauf abgestellte, lebenslange Gestaltung der eigenen Bildungs- und Berufsbiografie sowie eine möglichst gelingende Lebensplanung. Kernelement des *ProfilPASS* sei die Selbstreflexion im Sinne einer individuellen Standortbestimmung. Sie bilde die Basis zur Übernahme von Eigenverantwortung und Selbststeuerung. Das *ProfilPASS*-Verfahren fühlt sich dementsprechend explizit *humanistischen Bildungszielen* verpflichtet. Im

Mittelpunkt stehe die gesamte Persönlichkeit des Menschen. In den Worten der ›Philosophie des *ProfilPASS*-Systems‹:

> »Erforderlich sind individuelle Reflexionsprozesse und eine aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie, damit sich Individuen verstärkt zum Subjekt ihrer eigenen Biographie machen können« (http://www.profilpass-online.de/index.php?article_id=40 [9.6.2011]; vgl. auch http://www.profilpass.de/index.php?article_id=102 [10.7.2016]).[68]

Der *ProfilPASS* selbst ist zunächst ein Ringbuchordner mit Vordrucken, die seinen Benutzer Schritt für Schritt die eigenen Kompetenzen entdecken lassen. Die Schrittfolge bewegt sich entlang der Stationen ›*Mein Leben – ein Überblick*‹, ›*Meine Tätigkeitsfelder – eine Dokumentation*‹, ›*Meine Kompetenzen – eine Bilanz*‹ und schließlich ›*Meine Ziele und die nächsten Schritte*‹. Beim ersten Schritt, dem Überblick über das eigene ›Leben‹, wird eben dieses entlang bestimmter Kategorien, die ihrerseits in Subkategorien unterteilt sind, aufgeschlüsselt: namentlich entlang der eigenen Lebensäußerungen bezüglich ›Bildung‹, ›Arbeitsleben‹, ›Freizeit‹, ›Familie‹ und ›besonderen Lebenssituationen‹. So kommen auch Tätigkeiten in den Blick, die etwa im Rahmen von Hobbys, politischem und sozialem Engagement, Ehrenamt, Arbeitslosigkeit, Haushalt, aber beispielsweise auch im Kontext von Migration oder Flucht sowie des alltäglichen Überlebens in Krisengebieten ausgeübt wurden. All diese Tätigkeiten werden im nächsten Schritt als einzelne Aktivitäten oder Vorgehensweisen genau benannt, beschrieben und nach verschiedenen ›Tätigkeitsfeldern‹ geordnet ›auf den Punkt gebracht‹. Die konkreten Handlungen werden danach untersucht, wie man sie ausgeführt und was man darin gelernt hat. Durch die Vergegenwärtigung des eigenen Tuns antwortet man auf die Frage: ›*Was kann ich?*‹. Letztlich wird in diesem Schritt all das Gekonnte und Erlernte bewertet. Es wird dabei modularisiert in einzelne Elemente einem von vier Niveaus zugeordnet – von A: ›Ich kann es unter Anleitung tun‹ bis C2: ›Ich kann es selbstständig in einem anderen Zusammenhang tun‹. Ausgewählte, thematisch verwandte Fähigkeiten – bevorzugt jene, die den beiden höchsten Niveaustufen zugeordnet wurden und mit denen man sich leidenschaftlich verbunden fühlt – können nun in einem dritten Schritt als ›Kompetenzen‹ gebündelt und benannt werden. Dabei sollen sie wiederum einem Kompetenzbereich zugeordnet werden – namentlich: ›Soziale Kompetenzen‹, ›Organisatorische Kompetenzen‹, ›Fachkompetenzen‹, ›Methodenkompetenzen‹, ›Technische Kompetenzen‹, ›IKT-Kenntnisse‹, ›Sprachliche Kompetenzen‹, ›Künstlerische Kompetenzen‹ oder ›sonstige‹. Angeregt durch diese Selbsterforschung und durch das sich damit abzeichnende persönliche *Kompetenzprofil* werden abschließend persönliche ›Ziele und nächste Schritte‹ formuliert sowie ein Termin für deren Erreichung festgelegt.[69]

Tatsächlich ist der persönliche Profil-Ordner und das mit ihm vorgeschlagene Vorgehen aber nur der manifeste Teil eines umfassenden Zusammenhangs von Beratungen und Kursen, die als erweitertes Angebot zusätzlich kostenpflichtig gebucht werden können. Professionelle Begleitung und persönliches *Coaching* sind zentrale Bestandteile des *ProfilPASS*-Systems. Durch gezielte Fragen fördere die Beratung den Reflexionsprozess und die Präzisierung der eigenen Fähigkeiten, Wünsche, Interessen und Ziele. Im Rahmen der Begleitkurse werde zudem die diesbezügliche sichere Selbstdarstellung trainiert und die Fähigkeit zu selbstorganisiertem Lernen bestärkt. Die Beratung und Begleitung versteht sich selbst als *Empowerment*. Sie stärke die Nutzenden in ihrem Selbstvertrauen und motiviert sie, Eigeninitiative zu zeigen. Der Pass und insbesondere

die Begleitangebote beschreiben sich entsprechend als eine *ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung* (vgl. Harp et al. 2010).

Mit dem *eProfilPASS* wurde der Aktenordner-Pass zu einer online-Variante weiter entwickelt (vgl. https://www.eprofilpass.de [10.7.2016]) Mit dieser digitalen Version ist ein *ePortfolio* entstanden, welches auch – anders als die analoge Fassung – explizit als *Portfolio* angesprochen wird. Sie unterscheidet sich ansonsten – sieht man von der vereinfachten Überarbeitbarkeit ab – nicht von ihrem Vorbild. Die Verfahrenstechnik des *ProfilPASS*-Ordners ist originalgetreu, 1:1 in die digital-vernetzte Technik abgebildet worden.
In einem ersten, seit langem eingestellten Versuch, eine elektronische Version des *ProfilPASS* zu entwickeln, waren durchaus Funktionen geplant, die über die Aktenordner-Variante hinausreichen. So war hier die Möglichkeit vorgesehen, dass interessierte Unternehmen die im online Pass-System eingetragenen persönlichen Kompetenzen, Erfahrungen und Leidenschaften der Pass-Inhaber direkt – d.h. maschinenlesbar – auswerten können. Es hätte also einen direkten Abgleich derjenigen Daten geben sollen, die die *ProfilPASS*-Eigentümer als ihre Kompetenzen erklären und dem, was die entsprechenden Unternehmen aktuell nachfragen. Konkret waren also eine ›Matchingfunktion‹ zwischen Stellenangebot und den von den Pass-Inhabern umschriebenen Kompetenzfeldern und daraus sich ergebenden Berufswünschen und -zielen angedacht – ganz ähnlich wie in einer digitalen Singlebörse, in der das System seinen Benutzern sagt, wer am besten zu einem passt und entsprechende Vorschläge unterbreitet.[70]
Von Anbeginn der Planungen des *ProfilPASS*es wurde sich in Hinblick auf das im Folgenden hier noch erläuterte *Europass-Portfolio* darum bemüht, »beide Instrumente miteinander zu verzahnen und für einander offen zu halten« (DIPF/DIE/IES 2006: 154). Tatsächlich lassen sich die Daten, die im *ProfilPASS* erfasst werden, mit einem Klick in den *Europass* exportieren.

Von der ›Prüfungshölle‹ zur ›Reflexionsmatrix‹

Zusammenfassend kann nun das Folgende festgehalten werden: Das Portfolio ist angetreten, einen Ausgang aus der ›Prüfungshölle‹ zu weisen. Es verspricht eine Befreiung, eine Heilung vom ›Krebsgeschwür‹ der Schule. Die Portfoliomethode bahne den Weg für eine ›Revolution der Leistungsbewertung‹ und ist dabei zugleich ein ›Medium des Wandels der Lernkultur‹.
Durch alle bis hierhin in den Blick genommenen Segmente des Bildungswesens wird dem Terror der normierenden und disziplinierenden Prüfungsverfahren mit der Ermöglichung von ›Könnenserfahrungen‹ begegnet. Die Praktiken des Portfolios unterwerfen die lernenden Subjekte nicht einem urteilenden Feststellungsverfahren. Vielmehr erkennen sich diese dank des Portfolios selbst in einem: ›Das kann ich!‹. Die als universelle Architektur- und Funktionsgesetzmäßigkeit der Natur hypostasierten Ideen der Selbstregulierung und Selbstorganisation lassen, wenn sie von störenden Einflüssen befreit sind, diese Einsicht gleichsam naturwüchsig in die Subjekte einwachsen. Eigeninitiative, der Glaube an die eigene Selbstwirksamkeit, die Fähigkeit zum selbstbestimmten, kreativen und verantwortlichen Handeln ergeben sich im Vertrauen auf das Selbst der Regulierung im Selbstlauf.

Und dennoch braucht es dazu offenbar ausgearbeitete Techniken und robuste Selbstführungs-Instrumente. Es gilt, sich schon von klein an in Selbstbeobachtung zu üben und sich selbst Rückmeldung zu geben. Es gilt, sich selbst als individuelle Bildungsevolution, als gestaltbare Lebensgeschichte vorzustellen und sich auf Lebenszeit als dessen unangefochtenes Zentralkomitee und Planungsbüro einzusetzen. Portfolioarbeit setzt die Lernenden als Subjekte ihrer eigenen Lernhandlungen ein. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie macht die Individuen zum Subjekt ihrer eigenen Biografie. Portfolios sind Ausdruck der ›Subjektorientierung‹ nicht nur in der Lehrerbildung.
Die Techniken des Portfolios treten als ›Reflexion durch Schreiben‹ auf, welche gleichermaßen und in einem Zuge Selbsterkenntnis und -gewissheit, die Entfaltung von Entwicklungsressourcen sowie ein professionelles Selbstverständnis verspricht. Portfolios halten für diese Selbstreflexionsarbeit bisweilen kleinliche Kompetenzraster, Kreuztabellen, hierarchische Niveau-Skalen, ja eine umfassende ›Reflexions-Matrix‹ bereit. Das Subjekt muss lernen sich darin als unverwechselbares Individuum zu positionieren. Dieser umfassende Bezugsrahmen fungiert als Gelenkstück zwischen kooperativ und vertraglich fixierten, individuellen Lernzielvereinbarungen und der selbstgesteuerten und selbstverantworteten Erfüllung dieser Vereinbarungen. Die Matrix ist das Feld, auf dem individuelle Selbstverwirklichung mit Qualifikations- und Berufsanforderungen zur Deckung gebracht werden.

Hat das Portfolio die normierende Prüfungshölle womöglich nur durch eine individualisierende Prüfungstotalität ersetzt? Nimmt es in einer Zeit zunehmender Komplexität nicht schlicht den ›pädagogischen Auftrag in der Wissensgesellschaft‹ wahr? Optimiert es nicht einfach das Lernen durch Selbstregulierung und die Entfaltung von stabiler Ich-Identität? Sammelt es hierfür nicht unentwegt Daten über den Fortschritt des Individuums? Macht uns das Portfolio nicht tatsächlich fit für ein Leben, welches als permanenter Wettbewerb gedacht ist? Geht das reformpädagogische Befreiungsversprechen – zum Zwecke seiner eigenen Durchsetzbarkeit – nicht einen teuflischen Pakt mit einer technokratischen Umsteuerung des Bildungswesens ein, die auf eine kommende neoliberale Kontrollgesellschaft zielt?
Dieser Verdacht ist so wahr, dass diejenigen, die ihn nicht wahr haben wollen, eigens darauf verweisen müssen, dass er ein Missverständnis sei: Man dürfe in dem Portfolio kein ›reines Vorzeigeinstrument‹ und kein ›Werkzeug zur Selbstoptimierung‹ sehen. Portfoliotechnik befreit vielmehr von disziplinärer Überwachung und der Unterdrückung kreativer Potenziale. Sie ermögliche jedem, sich als autonomes Subjekt zu entwerfen und darzustellen. Tatsächlich verbürgen Portfolios individuelle Freiheit: Die Freiheit, sich dem Zwang der freien Selbstentfaltung und dem Imperativ des zwanglosen Selbstentwurfs zu unterwerfen.

5.3 Digitale Revolution, Lernen 2.0 und der Europäische Bildungsraum

Wurde in den vorangehenden Ausführungen versucht, den Funktionen und Versprechungen der Portfoliotechnik in einem Durchgang durch die verschiedenen Bereiche des Bildungssystems von den Kindertagesstätten, der Schule, über die Lehrer-

bildung bis zur beruflichen Weiterbildung nachzuspüren, scheint es nun notwendig, von dieser Systematik zunächst einen Schritt zurück zu treten. Wie nämlich zu bemerken war, handelt es sich bei den bisher beschriebenen Portfolios primär um Aktenordner, Formularblattsammlungen, Papierschachteln etc. Das Portfolio als digitale Sammelmappe, also als *ePortfolio*, taucht zwar auf, stellt aber die Ausnahme dar. Dieses Verhältnis kehrt sich in Bezug auf den Hochschulbereich nun geradezu um. Hier wird Portfolioarbeit vornehmlich als ein Element des *Lernens mit neuen Medien*, des *eLearnings*, der sogenannten *digitalen Bildung*, des *Lernen 2.0* thematisiert. Die von ihren Vertretern scherzhaft schon als *pPortfolios*, also als Papier-Portfolios bezeichneten Portfolios, spielen hier eine weniger gewichtige Rolle. Die Diskussion wird gerade dort, wo Bildung im Rahmen eines *Europäischen Bildungsraumes* gedacht wird, von den ePortfolios bestimmt.
Deshalb wird im Folgenden kurz umrissen, was unter einem ePortfolio zu verstehen ist und wie zwischen Papier-Portfolios und digitalen Online-Portfolios unterschieden werden kann. Dabei kann man kaum den Verflechtungen entgehen, die die digitalen Portfolios mit dem ›digitalen Lernen‹ und nicht zuletzt mit dessen Version 2.0 unterhalten. Das ePortfolio stellt womöglich gar das Herzstück einer *Bildung in der digitalen Welt* dar. Entsprechend ist auch hier von besonderem Interesse, welche umfassenden Hoffnungen und traditionsreichen Versprechungen mit ihm in diesem Kontext verbunden werden. Tatsächlich ähnelt das revolutionäre Pathos, mit dem die Reformpädagogen das Portfolio und eine neue individualisierte Lernkultur anpreisen, demjenigen, welches auch die Verfechter einer digitalen Bildung und allgemein die Pioniere der *Digitalen Revolution* für sich beanspruchen. Die Revolution der digital-vernetzten Medientechnologie – die ihre Wurzeln in der US-amerikanischen *Gegenkultur* hat – kann sich aber nur durchsetzen, da sie sich mit dem neoliberalen Mainstream verbindet. Die Hippies bilden eine Allianz mit den Yuppies, so wie die Reformpädagogen eine erstaunliche Nähe zum technokratischen Umbau des Bildungswesens eingehen. Um dies zu verdeutlichen, wird es notwendig sein, einen Umweg in die Geschichte der digital-vernetzten Medientechnologien zu unternehmen.

e- und pPortfolios

Jeder Gesellschaftstyp – so Gilles Deleuze – spiegelt sich in den von ihm geschaffenen Maschinen: einfache dynamische Maschinen für die Souveränitätsgesellschaften; energetische Maschinen für die Disziplinargesellschaften; Kybernetik und Computer für die Kontrollgesellschaften. Für die Schulen und Universitäten erwartet auch Jean-François Lyotard, dass allen Fachrichtungen, die eine Verbindung zur ›telematischen Bildung‹ aufweisen – d.h. Informatiker, Kybernetiker, Linguisten usw. – Priorität eingeräumt werde. Aber die Maschinen und ihre Logiken allein besagen nicht viel. Bedeutung und Wirkung erhalten sie durch die kollektiven Gefüge, in die sie einverflochten, von denen sie ein Ausdruck und zugleich ein stützender Teil sind. Die innovativen Techniken und die sogenannten ›Neuen Medien‹ können also nur in ihren Relationen zu kulturellen Symbolen sowie sozialen und ökonomischen Verhältnissen analysiert werden. Aktuelle Medientechnologie erklärt ›an sich‹ wenig, sondern nur insofern sie im Verbund mit anderen kulturellen Sprechakten und sozialen Praktiken, letztlich als ›sozio-technische Konstellationen‹ interpretiert wird. Von Interesse können also nur die Gebrauchsweisen

und die Handlungspräfigurationen, insbesondere aber die Legitimationsfiguren, Versprechungen und Utopien sein, die mit den ›Neuen Medien‹ verknüpft und in ihnen manifestiert sind.

Zunächst muss auf den etwas kuriosen Umstand aufmerksam gemacht werden, dass die – deutschsprachige – schulpädagogische Debatte, noch mehr die schulische Praxis, ePortfolios weitgehend ignoriert. Im Vergleich zu der bereits bestehenden und immer weiter zunehmenden Vielzahl von Veröffentlichungen zu Portfolios in der Schule nimmt sich die Anzahl derer, die sich hierbei auch auf das ePortfolio beziehen, geradezu als nicht vorhanden aus. Das Desinteresse oder auch das Unwissen in Bezug auf die digitale Portfolio-Variante seitens der schulpädagogischen und schulpraktischen Portfolio-Protagonisten ist groß. Das ist deshalb so bemerkenswert, da umgekehrt die – nicht zuletzt hochschuldidaktische – Thematisierung des *e*Portfolios explizit und ausgiebig auf den schulpädagogischen und allgemein-didaktischen Portfolio-Diskurs Bezug nimmt. Hier wird wiederum den Arbeiten von Thomas Häcker und Felix Winter am meisten Aufmerksamkeit geschenkt. Während also beispielsweise das von Ilse Brunner, Thomas Häcker und Felix Winter 2006 herausgegebene *Handbuch Portfolioarbeit* (vgl. Brunner et al. 2006) auch im ePortfolio-Diskurs als vielzitiertes Standardwerk gelten kann, erwähnt eben dieses im Gegenzug das ePortfolio in keiner Silbe.
Seit einigen Jahren und im Zuge einer Bewegung, in der die Schule das ›*Lernen mit digitalen Medien*‹ vorsichtig und schleppend für sich entdeckt oder auch hinsichtlich einer zunehmend als notwendig erachteten ›*Bildung in der digitalen Welt*‹ administrativ auferlegt bekommt (vgl. KMK 2016), zeichnet sich allerdings eine langsame Annäherung der beiden Portfolio-Diskurse und Praktiken ab. Eine frühe Pionierarbeit stellt hierbei das Schulentwicklungsprojekt im Bundesland Hessen dar. Hessen bemühte sich seit 2007 darum, für alle seine Schülerinnen und Schüler auf seinem Bildungsserver ein ePortfolio zur Verfügung zu stellen. Genutzt wurde es allerdings nur von den wenigen, direkt am Projekt beteiligten Pilotschulen. Inzwischen ist das Projekt eingestellt (vgl. Fink 2007; ders. 2010; Fink/Gänger 2008). Eine für Ende 2016 geplante Tagung des eher schulbezogenen *Internationalen Netzwerk Portfolio* führt das ePortfolio erstmals gleichberechtigt mit dem Portfolio im Titel: *Kompetenzorientiertes Lernen mit Portfolio und ePortfolio*. Insgesamt scheinen Portfolio und ePortfolio insbesondere dort zueinander zu finden, wo auch Schulpädagogik und das hochschulische *eLearning* direkt aufeinandertreffen: in der Lehrerbildung. So enthält z.B. der 2013 aus einem wiederum eher schulbezogenen Kontext hervorgegangene Sammelband *Portfolio in der LehrerInnenbildung* ein ganzes Kapitel, welches eigens *Das elektronische Portfolio im Lehramtsstudium* thematisiert (vgl. Koch-Priewe et al. 2013: 265ff.). Thomas Häcker wiederum schlägt vor, aus den Erfahrungen, die man in der Schule mit analogen Portfolios gesammelt hat, für die Entwicklung von digitalen ePortfolios – an der Schnittstelle von Studium und Beruf – zu lernen (vgl. 2013).
Die zunächst eher einseitige Bezugnahme lässt sich leicht erklären und führt damit zu einer ersten Deutung dessen, was ein ePortfolio ist: Grundlegende, konzeptionelle Überlegungen, didaktische und lerntheoretische Begründungen sowie entsprechende fundamentale Begriffe liegen für den Portfolioansatz bereits vor. Diese müssen für das ePortfolio nicht eigens neu bewegt, sondern können unmittelbar übernommen werden. Und genau dies heißt: Das ePortfolio ist im Grunde nicht viel mehr als eine digitale Umsetzung des Portfolio-Gedankens, ein Medienwechsel, der sicherlich Veränderungen bewirkt, aber den Kern des Ansatzes und die zugrundeliegende pädagogische Haltung

kaum berühren. Der oben erläuterte *eProfilPASS* ist ein gutes Beispiel für eine bruchlose, originalgetreue Abbildung eines analogen Portfolios in sein digitales Spiegelbild. Auch das ePortfolio ist somit zunächst nichts weiter als eine – nunmehr elektronische – Sammelmappe. Erst die diskursiven Beschreibungen sowie die sozialen, pädagogischen Praktiken seiner Ingebrauchnahme, mit einem Wort: die *sozio-technische Konstellation*, in der es auftritt, machen daraus ein Portfolio. Und eben diese Begriffe und Praxen unterscheiden sich kaum von denen, die etwa aus einem Pappkarton ein Portfolio machen. Anstatt das Portfolio also entlang der eingesetzten – analogen oder digitalen – Technik zu unterscheiden, muss es selbst als eine Technik im Sinne eines bestimmten Verfahrens, im Sinne einer spezifischen Rationalität begriffen werden – unabhängig von den eingesetzten Mitteln.

Maschinenlesbar

Dennoch gibt es einige Veränderungen, die der Medienwechsel mit sich bringt. Wenn diese schon keinen Unterschied ums Ganze machen, so machen sie die Portfoliotechnik dennoch umfassender, weitreichender und womöglich effizienter. Zunächst bietet die digitale Variante die Möglichkeit, dass das, was als Artefakt in einem Portfolio abgelegt wird, in einer breiteren Formenvielfalt auftritt. Das Portfolio wird quasi *multimedial*. Während eine Papiermappe vornehmlich Texte und Abbildungen versammelt, kann ein ePortfolio ebenso Töne, Filme, Animationen oder auch Programmierungen enthalten. Diese Artefakte oder die Art ihrer Zusammenstellung lassen sich zudem leichter überarbeiten oder Teile des Portfolios identisch kopieren. Das Portfolio kann also viel schneller an die persönliche Entwicklung oder für unterschiedliche Verwendungszwecke angepasst werden. Insofern ePortfolios Schnittstellen zu anderen Anwendungen oder online Diensten eröffnen, können letztlich jegliche digitalen Formate und Darstellungsweisen in das Portfolio eingebunden werden. Insofern das ePortfolio aus Programmiercode besteht und mit diesem verknüpft werden kann, kann es prinzipiell zu einer unendlichen und unendlich wandelbaren *Datenarchitektur* der persönlichen Leistungsnachweise ausgebaut werden. Das ePortfolio steht zudem einem breiten Publikum offen. Während das traditionelle Portfolio nur von einer kleinen Gruppe von unmittelbar anwesenden Personen und jeweils nur von wenigen zur gleichen Zeit eingesehen werden kann, ist ein online Portfolio prinzipiell einer *globalen Öffentlichkeit* jederzeit zugänglich. Dabei ist über ein gestuftes Rechtemanagement regelbar, wer welchen Einblick erhält. Es können also Personengruppen definiert werden – etwa Lehrer, Eltern oder potenzielle Arbeitgeber –, die jeweils unterschiedliche *Ansichten* auf das Portfolio oder auf ausgewählte Teile daraus erhalten. Auch eine Weitergabe von Institution zu Institution, etwa von der Grundschule zur weiterführenden Schule oder von der Hochschule in den Arbeitskontext, stellt kein Problem mehr dar. Ebenso ist die dauerhafte, verlustfreie Speicherung der gesammelten Dokumente grundsätzlich gewährleistet. Das Portfolio kann so tatsächlich zu einem die gesamte Lernbiografie begleitenden, letztlich *lebenslangen* individuellen Entwicklungsinstrument werden. Schließlich können die im ePortfolio vorgehaltenen Daten – sofern sie in entsprechender Form abgelegt wurden – von Maschinen gelesen werden. Eine *maschinelle Auswertung* von Portfolios ist gerade bei (teil-)automatisierten Bewerbungs- und Auswahlverfahren oder für die Vermittlung von verfügbaren Arbeitskräften auf zu besetzende Arbeitsstellen von besonderem Interesse.

Neben diesen technischen Unterschieden – in einem engen Sinne – wird die Portfoliotechnik durch ihre Elektrifizierung insbesondere aber in neue Kontexte eingeführt. Die Rationalität des Portfolios – ob nun analog oder digital –, wandelt sich dadurch zwar kaum, aber das Feld, auf dem sie wirkt, erweitert und vervielfältig sich. Es entstehen neue Schnittstellen und Verbindungen. Neue Allianzen können eingegangen und Verknüpfen hergestellt werden.

eLearning und web 2.0

Das ePortfolio hat über seine Bezüge zum schulpädagogischen Feld hinaus durchaus eine eigene Geschichte und immanenten Dynamiken. So kann es schlicht als ein im Kontext des *eLearning* entstandener Softwaretyp beschrieben werden. Dabei ist ePortfolio Software eine vergleichsweise junge Entwicklung. Sie entsteht nicht selten als Erweiterung etablierter *Learning Management Systeme*, also als Zusatzmodul bereits bestehender und eingesetzter digitaler Lern-Plattformen und vergleichbarer *Content Management Systeme*, auf denen Arbeitsmaterialien und Aufgabenstellungen bereit gestellt werden. Hier können dann die Lernprozesse und die Ergebnisse jener Arbeiten dokumentiert werden, die vermittels der Plattform angeleitet wurden. Dies entspricht dem Vorgehen, wenn ein Portfolio etwa einen Wochenplan ergänzt.
Nicht zuletzt sind ePortfolios aber mit der letzten großen Neuerung der digitalvernetzen Medientechnologie, mit dem sogenannten *Web 2.0*, mit *Social Media*, im Geiste wie auch technisch-konkret verbunden (vgl. u.a. Reichert 2013; Rachbauer 2013). ePortfolio Software ist in der Regel mit diversen Web 2.0 Technologien und Diensten verknüpft, wenn nicht mit diesen identisch. So können etwa beliebige *Weblog*- oder *Wiki-Systeme* direkt als ePortfolios eingesetzt werden. Schnittstellen gibt es zu Kurznachrichtendiensten wie *RSS-Feeds* oder *twitter*; zu Video- und Bild-Sharing-Archiven wie *YouTube, flickr* oder *Instagram*; zu verschiedenen *pod*- und *vodcasting*-Systemen; zu kollaborativen, *cloudbasierten* Office-Anwendungen wie *Google Drive* oder *OneDrive*; zu online-Bookmark-Verzeichnissen wie *delicious*; zu digitalen Buchkatalogen und wissenschaftlichen Dokumenten- und Zitationsverzeichnissen wie *Google books* und *Google scholar*; zu online Präsentationstools wie *Prezi* oder *slideshare* und zu all denjenigen unzähligen und unvorhersehbaren Diensten, die in Zukunft noch neu entstehen, wieder verschwinden und in ähnlicher oder auch ganz anderer Gestalt erneut erstehen werden. Mittels dieser Dienste können spezifische Inhalte oder ganze Materialsammlungen – letztlich beliebige Artefakte –, die innerhalb dieser Dienste hinterlegt sind, über die entsprechenden Programmierschnittstellen direkt in ein ePortfolio eingebunden werden. Insbesondere die *Open Source* Software *mahara* bietet neben einer eigenen Datenbank diesbezüglich die größte Vielfalt an *Interfaces* zu den einschlägigen Web-Diensten. Mit der Lernplattform *moodle* sowie dem in Unternehmen eingesetzten, sich selbst so bezeichnenden *Performance Management Tool totara* ist *mahara* aufs Engste verbunden (vgl. http://www.synergy-learning.de [10.7.2016]; Totara o.J.). Letzteres wirbt seinerseits damit, in weitere *Human Resource Management*, *Enterprise Resource Planning* und *Customer Relationship Management* Systeme integrierbar zu sein. *Mahara*, *moodle* als auch *totara* bieten zudem eine Integration von sogenannten *Open Badges*, auf die im Folgenden noch genauer eingegangen wird.

Praktiken der Selbstverdatung

Umgekehrt können diese Web-Dienste dafür genutzt werden, auf das eigene, individuelle ePortfolio aufmerksam zu machen. Zudem können ganze Teile des ePortfolios innerhalb dieser Dienste eingebunden und sichtbar gemacht werden. Gerade in diesem Sinne ist ePortfoliotechnik eine Gesinnungsgenossin der für das Web 2.0 so kennzeichnenden *Membership-Services*, den *Social Network*s, wie etwa *XING* oder *Google+* und – allen voran – *facebook*. Die Analogie zwischen den von *Social Networks* nahegelegten Gebrauchsweise mit den Portfoliopraktiken ist derart offensichtlich, dass sie unmittelbar als Portfolio genutzt werden können bzw. – gerade im Falle von *XING* als einer fortlaufenden digitalen Bewerbungsmappe – im Grunde selbst Portfolios sind. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob und wenn ja, wann bestimmte Web 2.0 Dienste wie z.B. facebook die Funktion eines *all-in-one* Portfolios übernehmen werden – und zwar trotz der Kritik, die sich zunehmend an den für Webewirtschaft, Marktforschung, Kreditwesen und Geheimdiensten gleichermaßen interessanten Formen der Akkumulation personenbezogener Daten formuliert, für die facebook paradigmatisch steht. Die Formen und Praktiken der ich-zentrierten Zur-Schau-Stellung der individuellen Lebensäußerungen sind hier bei facebook wie dort beim Portfolio strukturgleich: In facebook & Co. zeigt man, wer man ist, d.h. was man mag, welche Musik man hört, welche Marken man bevorzugt, wo man ist, was man gerade tut, wo man schon war und was man schon alles getan hat, wie viele Freunde man hat und wie die eigene Stimmung gerade ist. Hier wird *Identitätsmanagement* betrieben. Das Individuum wird dabei zum Zulieferer für die Marktforschung sowie an sich selbst zur Marke. Im ePortfolio zeigt das Individuum seine Kompetenzen, d.h. was es kann, was es getan hat, mit wem es dies getan hat, was es noch tun könnte, was es will, wie es zu sich selbst steht. Hier betreibt man Kompetenzbilanzierung. Das Subjekt wird hier wie da angehalten, sich selbst in Form einer Übersetzung von persönlichen Eigenschaften in eine Zusammenschau distinkter Merkmale und Artefakte zu objektivieren – mit dem Zweck, »sich selbst beobachten, bewerten und daran anschließend managen und optimieren zu können. [...] Facebook ist daran gelegen, die Subjekte zu Praktiken der Selbstverdatung zu animieren, um Aufmerksamkeit und persönliche Daten für ökonomische Zwecke zu sammeln«, das Portfolio verfolgt das Ziel, »Schülerinnen und Schüler zur Reflexion und Optimierung der eigenen Lernprozesse und -erfolge im Hinblick auf ein bestimmtes Bildungsideal zu bewegen« (Weich/Othmer 2011: 15f.; vgl. Röhle/Leistert 2011: 20ff.; Reichert 2011: 112ff.; 2013; Münte-Goussar 2006; 2009; 2010).
Die Logik dieser Praktiken bringt Randi Zuckerberg, ehemalige Marketing-Chefin von facebook, unumwunden auf den Punkt, wenn sie verspricht: »Dienste wie facebook ermöglichen es jedem, zu einer Marke zu werden. Deine öffentliche Identität ist deine Marke«. David Kirkpatrick, Autor des *Facebook Effekts* (vgl. 2011), kommentiert, dass wir überhaupt keine Wahl hätten: »Jeder von uns wird zu seiner eigenen Marke werden. ›Die Marke namens Du‹«. David Gelernter, Pionier der Computer- und Netzkultur, räumt zu dieser offensiv proklamierten Kapitalisierung des Selbst leicht resigniert ein, dass dies vielleicht zutreffe, es aber traurig sei, wenn wir damit anfangen, über Menschen zu sprechen als seien es Limonadenflaschen oder Autos oder Geschirrspülmittel. Dann stecken wir in einem »terrible trouble« (zit. n. Sixtus 2010).

Cloud Computing

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein ePortfolio sowohl ein Teil eines *Personal Learning Enviroments* ist, d.h. einer digital gestützten Arbeitsumgebung, die aus mehr oder weniger der genannten Komponenten besteht. Umgekehrt können diese Komponenten und Anwendungen ein integraler Bestandteil des Portfolios sein. Zugleich kann das Portfolio wiederum Material an diese Anwendungen ausliefern. So steht das ePortfolio gleichberechtigt neben jenen Werkzeugen, die man beispielsweise für eine Internetrecherche benutzt; mittels derer man die Kommunikation innerhalb einer Lerngruppe organisiert; neben den Angeboten einer Lernplattform, neben digitalen Archiven, Film- und Bildersammlungen oder einem *Lecture-Recording*-Dienst sowie auch jenen diversen Kanälen, über die *Open Educational Resources* verfügbar gemacht werden[71]. Das ePortfolio ist eingebettet in ein Pool von bereitgestellten Materialien, Werkzeugen und Diensten, die man als Lernvorlage und -mittel heranzieht. Umgekehrt kann etwa eine selbst angelegte Bücher- oder Bookmarksammlung, eigene Beiträge in einem Diskussions-Forum, ein eigener *YouTube*-Kanal mit selbstgedrehten Videos, eine eigene Präsentation oder selbst erstelltes Lernmaterial, sowie auch eine selbst programmierte Anwendung, also das Werkzeug selbst, ein Werkstück – ein Artefakt – darstellen, das in das ePortfolio eingebunden wird; wie wiederum die Materialsammlung im Portfolio als Basis dafür dienen kann, diese Dienste mit Kostproben der eigenen Arbeitsprodukte zu bestücken. Das Portfolio ist somit tendenziell nur noch der Ort, an dem die Verweise und Verknüpfungen zu den zahlreichen online Modulen und Komponenten versammelt, angeordnet, verwaltet, aktualisiert und einzelne Dokumente in jeweils unterschiedlichen Auswahlen und Zusammenstellungen in beliebigen Ansichten einem je unterschiedlichen Publikum zugänglich gemacht werden. Das ePortfolio ist quasi das Deckblatt und Inhaltsverzeichnis, womöglich ein Raster oder eine Matrix, sowie der bevorzugte Zugangspunkt zu einem Bündel von Artefakten, die nicht mehr zwangsläufig – wie noch bei einem Papiermappen-Portfolio – an einem physischen Ort vorgehalten werden müssen, sondern in diversen online-Anwendungen, also in einer verteilten medialen Architektur – in der ›*cloud*‹ – verstreut sind.

Open Badge Infrastructure und Digitale Identität

Die ePortfolio-Protagonisten verfolgen vor dem Hintergrund dieser technischen Konstellationen das mittelfristigen Ziel, das ePortfolio als ein Instrument zu entwickeln, welches sich – ausgehend von der Hochschule – letztlich über alle Lern- und Lebensphasen erstreckt; also als ein Instrument, welches Lernende lebenslang durch alle Bildungsinstitutionen und Arbeitsverhältnisse hindurch permanent begleitet. Jeder von uns soll sein eigenes ePortfolio so selbstverständlich wie die eigenen Personaldokumente mit sich herumtragen – so wie einen Reisepass, der es einem ermöglicht, problemlos von einer Lern- zur nächsten Arbeitsumgebung und zurück zu reisen.
Dabei verwischen die Einträge, die wir in diesem anvisierten Kompetenzprofilpass mit und über uns führen sollen, mit Vermerken zu persönlichen Eigenschaften, Lebensumständen und Erfahrungen, die uns bisher als private, ja intime erschienen, die man besten falls mit seinen Freunden teilt. Julia Born hat dies im Rahmen eines zusammen mit Ilse Brunner erarbeiteten online-Lehrgangs in Form einer »Vision« auf den Punkt gebracht:

»Als Eltern buchen wir bei der Geburt unseres Kindes einen persönlichen Portfolioraum für unsere Tochter, unseren Sohn. Dort sammeln wir: Fotos, Filme, Erinnerungen. Das erste Weihnachtsfest. Der dritte Geburtstag. – Wenn das Kind in die Schule kommt, wird ein neuer Raum eröffnet [...]. Dort werden schulische Werke, besondere Leistungen, Zeugnisse, ... gesammelt. [...] Ab der fünften Klasse übernimmt das Kind selbst die Verantwortung für sein Portfolio. – Und mit 14 Jahren wird ein neuer, öffentlicher Raum eingerichtet: ›Meine Kompetenzen und Fähigkeiten‹. Weiterhin wird der private Bereich des Portfolios gefüllt. Und sorgsam wird [...] auch der öffentliche Bereich gestaltet und regelmäßig überarbeitet. Denn der begleitet einen auch in der Ausbildung und der beruflichen Tätigkeit. – Praktisch: Als Erwachsener kann man [...] für einen Arbeitgeber die Dokumente in einem eigenen, geschützten Raum neu zusammenstellen und sich damit bewerben.« (Born 2008)

ePortfoliotechnik wird so perspektivisch zu einem umfassenden *digital identity managment*. Es bildet nicht nur Lern- und Bildungsprozesse sowie Bewerbungsverfahren ab, sondern setzt diese potenziell mit sozialen Kontakten, Berufsbeziehungen, aktuellen Arbeitsleistungen, 360°-Feedback-Systemen, Mobilitätsgewohnheiten, Werthaltungen, Freizeit- und Konsumverhalten bis hin zu persönlichen Gesundheitsinformationen in Beziehung (vgl. Graf 2009). Dieses digitale *Identitätsmanagement* wird zu einem *Lifetime Personal Web Space*, der das gesamte individuelle, persönliche, bildungsbezogene, soziale und geschäftliche Leben versammelt, dokumentiert, behandelbar und einsichtig macht (vgl. Cohn/Hibbitts 2004). Der Personalchef des potenziellen Arbeitgebers ist in diesem Sinne schon beim eigenen Kindergeburtstag anwesend.
Eine der letzten Innovationen von facebook, die in Deutschland unter dem Namen ›Chronik‹ vor einigen Jahren eingeführte *timelime*, bringt diese Entwicklungstendenz auf den Punkt. Alle in facebook veröffentlichten Lebensäußerungen werden nunmehr in der Struktur eines mit der Geburt des individuellen Nutzers beginnenden Zeitstrahls dargestellt – wenn man so möchte, als eine selbst verzeichnete und somit verantwortete individuelle Bildungsbiografie.

Open Badges

Die Entwicklung der von der *Mozilla Foundation* initiierten *Open Badge Infrastructure* ist wohl der aktuell vielversprechendste Versuch, ein isoliertes (e)Portfolio durch ein umfassendes digitales Identitätsmanagement abzulösen. *Open Badges* sind digitale Auszeichnungen, die es ermöglichen, die Ergebnisse jeglicher Lernbemühungen eines Individuums wertzuschätzen und auszuweisen.
Vergeben werden die Abzeichen von einem sogenannten *issuer*. Durch den frei zugänglichen, offenen technischen Standard der *Open Badges* kann grundsätzlich jede Institution, jede Organisation, aber auch jede Privatperson, von der man etwas lernen kann, digitale Badges erzeugen und vergeben, also zu einem *issuer* werden. Momentan sind dies insbesondere öffentliche wie private Hochschulen und Schulen, multinationale Konzerne, Non-Profit-Organisationen, Kultureinrichtungen, Beraterfirmen, sowie solche Unternehmen, die so genannte *Massive Open Online Courses* (*MOOCs*) anbieten. Auch das US-amerikanische Bildungsministerium plant, seine Bildungsangebote über die *Open Badge Infrastructure* auszuzeichnen. Sie alle haben das gemeinsame Interesse, die von ihnen vergebenen Auszeichnungen innerhalb der offenen Datenarchitektur frei verfüg- und nutzbar zu machen.
Diejenigen, die die digitalen Plaketten erworben haben, können diese aufgrund deren modularer Struktur gesammelt – d.h. unabhängig davon, wo, von wem oder für was sie

sie erhalten haben – verwalten und öffentlich sichtbar machen. Mozilla bietet hierfür den sogenannten *Backpack* an. Für andere Dienste stehen entsprechende *plugins* zur Verfügung. Badges können so in allen einschlägigen personenbezogenen Webdiensten – etwa innerhalb von *moodle*, in *WordPress* blogs, bei *Twitter*, *LinkedIn* und *facebook* – aber letztlich auf jeder beliebigen Website angezeigt werden.
In den einzelnen Badges sind umfängliche Metadaten über das erworbene Wissen, die erlernten Fertigkeiten und die entwickelten Kompetenzen sowie Informationen zu dem jeweiligen Aussteller, den Bedingungen und Beurteilungskriterien, unter denen die Kompetenzen erworben wurden, usw. gespeichert. Ihre Glaubwürdigkeit und ihren Wert erhalten die Badges aufgrund dieser Angaben und der Wertschätzung, die ihnen innerhalb der Community, die bisher mit Badges umgeht, zukommt. Schulen, Arbeitgeber sowie alle interessierte Organisationen können sich dank dieser Daten ein verlässliches Bild von den Verdiensten, Fähigkeiten und Interessen machen, die mit der jeweiligen Auszeichnung verbunden sind und über die deren Besitzer verfügt.
Das Grundcredo der *Open Badge Community* lautet entsprechend: »Celebrate your skills & passions« – »Get recognition for skills you learn anywhere« (vgl. http://openbadges.org [10.7.2016]). Badges helfen dabei, dass die in Ausbildung, Berufskarriere und letztlich dem ›*lifelong learning*‹ mit persönlicher Leidenschaft erbrachten Leistungen und erzielten Lernergebnisse zu einem zählbaren Wert werden. Die in diesem Sinne viel über ihren Eigentümer aussagende, eigene Badge-Kollektion kann man überall mit hinnehmen und vorzeigen.
Auch ein ePortfolio ist ein prädestinierter Ort für die Zur-Schau-Stellung von *Badges.* Viel mehr ist aber umgekehrt die Sammlung von *Badges* ein Portfolio. Gerade da, wo *Open Badges* innerhalb von *Social Networking Sites* präsentiert werden; da, wo sich somit Berufliches und Privates vermischt, tritt diese Portfoliotechnik als ein umfassendes digitales Identitätsmanagement auf. Die *Open Badge* Datatektur ist ein umfassendes Kompetenzraster zur Bestimmung der eigenen Wertigkeit und eine globale Matrix zur Präsentation der eigenen Talente. Laut seiner Architekten ermögliche uns diese Struktur folgende Umgangsweisen mit uns selbst:

> »Understanding we have skills (in the widest sense, including character attributes, hard skills, soft skills etc.); Being able to articulate our skills; Being aware of our intrinsic motivators at a skill micro level (e.g. what skills we enjoy using as we engage in an activity [...]; Seeing how our skills can connect us to employment« (Hamilton2016).

Das *Mozilla's Open Badges project* läute damit das Ende der ›credentialing landscape as we knew it‹ ein. Durch die neuen Möglichkeiten, jene ›skills‹ im umfassenden Sinne, jene persönlichen Eigenschaften und das individuelle Können dort zu erkennen und anzuerkennen, wo immer sie auftauchen, sei eine unaufhaltsame globale Bewegung in Gang gesetzt worden. Als Ziel dieser Bewegung ist nichts Geringeres ausgegeben als: »We will badge the world« (vgl. http://www.badgetheworld.org [10.7.2016]). Es geht darum, eine weltweite ›new skills currency‹ zu etablieren (vgl. Riches 2016). Badges sind womöglich die zukünftige globale Währung für Kompetenzkapital. Diese Währung gewährt uns Zugang zu einem Beschäftigungsverhältnis.

Digitale Revolution, Prosumer und Humboldt 2.0

In didaktischer und lerntheoretischer Hinsicht schreiben Gabi Reinmann und Sylvia Sippel ebenso resümierend wie vorausschauend über das ePortfolio:

> »E-Portfolios haben sich eine wichtige Position in der E-Learning-Diskussion erobert und sind Ausdruck einer großen [...] Hoffnung: Sie sollen nicht nur didaktische Herausforderungen bewältigen, sondern dabei gleichzeitig Assessment-Probleme lösen. Sie sollen [...] dem *Lernen 2.0* im Kontext von Schule und Hochschule einen Schub geben und den lange ersehnten Paradigmenwechsel hin zu einer neuen Lernkultur ermöglichen, in der Lernende von der Konsumenten- in die Produzentenrolle wechseln, selbstorganisiert und kollaborativ arbeiten und dabei auf einfache [...] technische Werkzeuge zurückgreifen können.« (Reinmann/Sippel 2011: 185)

Folgt man dieser Einschätzung, so ist das ePortfolio offenbar einmal mehr in eine Schlüsselposition eingerückt, an der sich – wie beim Portfolio in der Lehrerbildung und ebenso wie bezüglich der alternativen Leistungsbewertung in der Schule – alle Hoffnungen auf eine grundlegende Veränderung, eine Reform, ja eine Revolution von institutionellen Lehr- und Lernarrangements konzentrieren. Anders aber als bezüglich der Reform der Lehrerbildung und viel tiefgreifender als im schulpädagogischen Diskurs, kann sich das ePortfolio, insofern es ein zentraler Einsatz innerhalb des *eLearnings* bzw. der *Digitalisierung der (Hoch-)Schullehre* ist, dabei im Fokus einer Veränderung wähnen, welche einen echten Paradigmenwechsel, eine wahrlich visionäre Zäsur, eine wirkliche Revolution darstellt: die *Digitale Revolution*.

Digitale Revolution

Diese ›Digitale Revolution‹ kann als entscheidender Motor, vielmehr noch als Leit- und Sinnbild der *Zweiten Moderne*, eben der digitalen *Wissensgesellschaft* gelten. Sie verspricht neben der Etablierung neuer Produktionsverfahren und den daraus resultierenden neuen Formen der Arbeit zugleich neue Formen des sozial-kommunikativen Miteinanders – namentlich eine *Participatory Culture* (Jenkins 2009). Diese Partizipations-Kultur zeichnet sich wiederum eben gerade durch das aus, was Gabi Reinmann auch für eine von ePortfolios getragene ›Neue Lernkultur‹ reklamiert, nämlich, dass sie aus passiven *Konsumenten* vorgefertigter Produkte und Vollzugsbeamten bereits getroffener Entscheidungen aktive *Produzenten* des individuellen Daseins und autonome Selbstbestimmer des eigenen Lebens zu machen erlaubt. Doch während Jenkins die ›Mitmach-Kultur‹ als eine konzipiert, die noch erlernt werden muss; während er sie also als eine Herausforderung ansieht – nicht zuletzt für die *Medienbildung* –, als eine Gestaltungsaufgabe, die im Sozialen und Politischen erstritten werden muss und nicht einfach technisch implementiert werden kann, gehen andere davon aus, dass die Möglichkeit der Teilnahme durch die Bereitstellung spezifischer Techniken – eben jener einfachen technischen Werkzeuge – quasi schon vollendet ist.
So merkte etwa Stefan Aufenanger vor einigen Jahren in einem kurzem, aber öffentlichkeitswirksamen Interview an, dass die ›Neuen Medien‹ das Potenzial hätten, ein reines Konsumentenverhalten in individuelle Aktivität zu überführen. Damit böte sich ein Raum für politische Teilhabe, demokratische Verfahren, letztlich für Freiheit und Selbstbestimmung: Man sei im Internet Konsument und Produzent zugleich. Sogleich erahnt Aufenanger in Bezug auf Theodor W. Adorno aber auch eine Gefahr – nämlich die Gefahr einer Kommerzialisierung, d.h. dass diese Möglichkeiten gleichzeitig wieder eingeschränkt würden.

Doch womöglich liegen die Dinge komplizierter: Eine Partizipationskultur ist nicht nur nicht durch ihre reinen informations- und kommunikationstechnischen Möglichkeiten schon realisiert. Diese Möglichkeiten müssen nicht nur durch gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen etwa bezüglich des Rechtes auf Meinungs- und Versammlungsfreiheit im realen Raum gestützt werden.[72] Eine Partizipationskultur muss nicht nur zunächst erlernt werden. Die in ihr liegenden Freiheiten müssen nicht nur von den Menschen in spezifischer Weise gebraucht werden. Sondern auch die Gefahren, von denen diese Freiheiten bedroht scheinen, liegen womöglich nicht außerhalb ihrer selbst, sondern in ihrem Inneren. Laut Aufenanger entspreche die Spannung zwischen Kommerzialisierung einerseits und selbstbestimmter Mediennutzung andererseits dem, was Adorno mit der ›Dialektik einer Sache‹ gemeint habe, nämlich ›Aufklärung‹ und ›Gegenaufklärung‹ zugleich. Diese Formulierung legt nahe, dass ein aufgeklärter Mediengebrauch gleichsam von außen von einer gegenaufklärerischen Kommerzialisierung bedroht bzw. eingeschränkt werde und es bei den individuellen Nutzern liege, sich diesen Tendenzen ›medienkompetent‹ entgegen zu stellen. Adorno sprach aber nicht von der Dialektik irgendeiner Sache, sondern von der *Dialektik der Aufklärung* selbst. Horkheimers und Adornos These ist eben die, dass nicht allein ein antagonistisches Verhältnis zwischen Aufklärung und Mythos herrscht – zwischen Aufklärung und Gegenaufklärung –, sondern das dieser Widerstreit vielmehr in der Aufklärung selbst inbegriffen ist. Dies macht sie zu Vertretern einer Denkrichtung, die – wie eingangs dargestellt – Individualisierung nicht ungebrochen als Befreiung abfeiert, sondern stets deren Schattenseiten mitführt. Es liegt in der Rationalität der aufgeklärten Vernunft selbst begründet, dass sie jederzeit in Mythos und totalitären Terror umschlagen kann. In der Einleitung der *Dialektik der Aufklärung* heißt es denn auch:

> »Wir hegen keinen Zweifel [...] daß die Freiheit in der Gesellschaft vom aufklärenden Denken unabtrennbar ist. Jedoch glauben wir, genauso deutlich erkannt zu haben, daß der Begriff eben dieses Denkens, nicht weniger als die konkreten historischen Formen, die Institutionen der Gesellschaft, in die es verflochten ist, schon den Keim zu jenem Rückschritt enthalten, der heute überall sich ereignet« (Horkheimer/Adorno [1944] 1988: 3)

Im Gegensatz zu dieser angesichts des in Europa tobenden Faschismus programmatisch verfassten Einschätzung der *Kritischen Theorie*; im Gegensatz also zu einem Denken, dass das Denken in klaren Oppositionen verbietet, zehrt das auf Medien bezogene pädagogische Denken – hier den reformorientierten, schulpädagogischen Protagonisten der Portfolio-Idee nicht unähnlich – von einem aufklärerisch-emanzipatorischen, ja einem revolutionären Pathos, indem es die Freiheit klar vom Zwang scheidet. Dies gilt für das digital-revolutionäre *eLearning*. Dies gilt nicht zuletzt – vielleicht in besonderem Maße – für dessen auf das *Web 2.0* bezogene Neuauflage; eben für das *Lernen 2.0* wie Gabi Reinmann ganz selbstverständlich sagt. Und diese *Neue Digital-Lernkultur* denkt sich selbst – auch hier der allgemeinen reformpädagogischen ›Neuen Lernkultur‹ analog – als kritisch.

Tatsächlich ist die Rede von den zu Produzenten verwandelten Konsumenten mit einer langen kritischen Tradition verbunden. Diese ist wiederum nicht zuletzt mit den jeweils neuesten Medientechnologien verknüpft. Die Geschichte des kritischen, emanzipatorischen Mediengebrauchs und der ihr innewohnenden Dialektik soll im Folgenden in einer kleinen Abschweifung skizziert werden. Sie kann als ein Gleichnis jener Dialektik

gelesen werden, die das befreiungspädagogische Reformversprechen der Portfolioarbeit mit der neoliberalen Kapitalisierung des Selbst verbindet.

Emanzipatorischer Mediengebrauch

Schon Bertolt Brecht träumte in seiner Radiotheorie in den endzwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts davon, den Rundfunk aus einem Distributions- in einen Kommunikationsapparat zu überführen, also aus Empfängern Sender zu machen. Brecht wollte passive Radio-Konsumenten in aktive Radio-Produzenten verwandeln, diese miteinander verbinden, anstatt sie voneinander zu isolieren (vgl. Brecht [1932] 2000). Walter Benjamin hatte nur wenig später – im Angesicht des Faschismus und im expliziten Bezug auf Brecht – der Kunst, vornehmlich der Literatur eben diese Aufgabe zugewiesen: aus Konsumenten Produzenten zu machen. Die Kunst müsse zur Produktion anleiten und hierfür einen verbesserten Apparat zur Verfügung stellen; und zwar sei »dieser Apparat um so besser, je mehr er Konsumenten der Produktion zuführt, kurz aus Lesern oder aus Zuschauern Mitwirkende zu machen imstande ist« (Benjamin [1934] 2012: 243f.). Hans Magnus Enzensberger hatte 1970 in ähnlicher Weise und seinerseits im expliziten Bezug auf Brecht und Benjamin einem *repressiven* den *emanzipatorischen Mediengebrauch* gegenüber gestellt. Während ersterer sich durch ein zentral gesteuertes Programm, einen Sender und viele passiv-konsumierende Rezipienten sowie die Kontrolle durch Eigentümer und Bürokraten auszeichne, sei letzterer durch Dezentralisierung, viele potenzielle, aktiv teilnehmende, interagierende Sender und durch gesellschaftliche Kontrolle mittels Selbstorganisation gekennzeichnet (Enzensberger [1970] 1997: 111f.).
Diese utopischen Visionen sind bisher unerfüllt geblieben.[73] Mit der Etablierung der vernetzten Computertechnologie feierten sie aber bereits spätestens in den 1990er Jahren fröhlich Urständ. Man kann sich dies am Beispiel der kurzen Geschichte dessen vergegenwärtigen, was heute als das *Internet* angesprochen wird. Nachdem sich dieses von seinen Ursprüngen im Rahmen militärischer Nutzung gelöst hatte, wurde es vorwiegend als Netz weiterentwickelt, welches das Auffinden, die Auswahl und den Austausch insbesondere wissenschaftlichen Wissens erleichtern sollte. Es war ein Netz von und für Wissenschaftler, Ingenieure und Künstler, die es für die *kollaborative* Erzeugung von neuen Erkenntnissen und Erfahrungen nutzen wollten. Es ging darum, dass man die Ideen der anderen – auch die noch nicht zu Ende gedachten – schneller zur Verfügung hat, diese in die eigenen Gedankengänge integrieren, diese fortschreiben, gemeinsam Texte verfassen und einzelne Textfragmente mittels Pfaden miteinander assoziieren kann. Es ging also um einen kollektiven Text, bei dem man Autor und Lesender zugleich ist. Deshalb ist das Netz seit je her mit der Idee des *Hypertextes* verbunden, also mit der Idee, dass man jede Stelle eines Textes mit einer anderen Textstelle unmittelbar verknüpfen kann.

As we may think

Das Prinzip des Hypertextes lässt sich noch weiter zurückverfolgen.[74] Klassisch wird die Idee Vannevar Bushs Artikel *As we may think* von 1945 zugeschrieben. Bush dachte allerdings ausschließlich an wissenschaftliche Dokumente, die auf Mikrofilm bereitstellt werden, und noch an eine mechanische Apparatur, die diese Dokumente miteinander

assoziiert: Der *Memex* (vgl. Bush 1945). Der US-amerikanische Soziologe Ted Nelson hatte nur 15 Jahre später, also 1960, damit begonnen, mit *Xanadu* eine Weltmediathek im Sinne eines weltweit verfügbaren, von jedermann fortschreibbaren, nicht hierarchisch oder sequentiell, sondern netzwerkartig organisierten Hypertextes zu beschreiben. Dem Ansatz von Bush durchaus verwandt, sah er dafür aber bereits digitale Technologie vor (vgl. http://www.xanadu.net [10.7.2016]). *Xanadu* zielte auf die technische Implementierung eines globalen Hypertext-Systems ab, das auf Annotation, Zitation und Kommentierung sowie partizipativer Interaktion und Kollaboration beruhte. Es hatte einen semantisch sensiblen, zentralen Begriffs-Katalog und Tools zur Dokumentenverwaltung, d.h. Möglichkeiten, Ursprünge von Texten und die Wege deren Veränderung und Verwendung durch andere nachzuvollziehen. Auch ein Mikrozahlungssystem zur Alimentierung der Autoren war vorgesehen. Nelson war der erste, der explizit von ›Hypertext‹ sprach. Er muss als der eigentliche Begründer, in jedem Fall als der Visionär des Netzes angesehen werden – auch wenn seine Idee niemals in der angedachten Form umgesetzt und er selber tendenziell vergessen wurde. Selbst noch Tim Berners-Lee, der als Vater des *World Wide Web* gilt, dachte Ende der 1980er Jahre an ein System, welches es ermöglichen sollte, dass alle Seiten, die im Netz kursieren nicht nur angeschaut, sondern auch editiert werden können. Dies nicht zuletzt, damit Wissen nicht verloren gehe, damit es nicht nur einzelnen zur Verfügung stehe, sondern ständig und von verschiedenen Personen oder Gruppen – in einem Akt der Teilhabe – aktualisiert und fortgeschrieben werden könne (Berners-Lee 1989).
Entsprechend dieser ebenso individuellen, wie kollektiv-vernetzten; entsprechend dieser *konnektiven* Freigeisterei, von der diese Technologie beseelt ist, sind es die kalifornischen Hippies und Hacker, die kulturelle Bohème aus San Francisco, die sich als erste für diese Technik begeistern konnten: »Forget antiwar protests, Woodstock, even long hair«, versucht denn auch einer der Beteiligten, Stewart Brand, die wahre Geschichte der *counterculture* zu schreiben: »The real legacy of the sixties generation is the computer revolution« (Brand 1995). Und auch die soziologische Beschreibung von Richard Barbrook und Andy Cameron bestätigt 1997, dass es der »freischwebende[] Geist« der Künstler, Landkommunarden, LSD-Konsumenten und Intellektuellen der US-Westküste, also der Geist der amerikanischen 68er gewesen ist, der diese Technikentwicklung aus sich heraus getrieben hat (Barbrook/Cameron 1997). Diejenigen, die in den 60er und 70er Jahren für universalistische und progressive Ideale wie Freiheit, Demokratie und Selbstverwirklichung gestritten hatten, haben den Rechenapparat zu einem für jedermann zugänglichen, individuellen, persönlichen Gebrauchsgegenstand gemacht: zu einem *Personal Computer*. Diejenigen, die gegen Autorität, Repression, Ausgrenzung und Ungleichheit gekämpft hatten, haben diesem PC ein humanes *Interface* gegeben, nämlich eines, was mittels kleiner beweglicher und anklickbarer Graphiken zeigt, was im inneren der Maschine passiert und diese dadurch für jedermann steuerbar macht. Diejenigen, die für *eine* Welt der sozialen Gerechtigkeit und Liberalität eingetreten waren, haben auch das globale Datennetz mit *Whole Earth 'Lectronic Links* geknüpft und *The WELL*, die Mutter aller *online communities* (vgl. http://www.well.com [10.7.2016]), mit solchen *virtuellen Gemeinschaften* bevölkert, für die der Cyber-Utopist Howard Rheingold den Begriff aller erst erschaffen hatte (vgl. 1994). Diejenigen, die somit die eigentlichen *Heroes of the Computer Revolution* (vgl. Levy 1984) sind, sind zugleich diejenigen, die sich nun in den globalen High-Tech-Unternehmen des *Silicon Valley* wiederfinden.

Kalifornische Ideologie

Das Netz – im weiten Sinne einer digital-vernetzten Medientechnologie – ist somit von Anbeginn mit dem Prinzip des Austausches von und des freien Zugangs zu Wissen und Informationen, also des *sharings*; mit der unbegrenzten, basisdemokratischen Teilhabe, also der *Partizipation*, der *Kollaboration* sowie der *Syndikation*; und insbesondere mit der ungehinderten, freien Meinungsäußerung verbunden. Das Netz ist ursprünglich als Ort einer *globalen Öffentlichkeit* und damit auch der individuellen *Mündigkeit* erdacht worden. Das Netz ist in dieser Vision eine weltweite elektronische *Agora*, die zugleich eine von jedermann fortschreibbare Weltbibliothek ist. Die digital-vernetzte Medientechnik denkt seine Benutzer also im Grunde immer schon als *autonome* Produzenten.
John Perry Barlow bringt diese Hoffnung und dieses Versprechen auf den Punkt, wenn er 1996 im Rahmen seiner *Unabhängigkeitserklärung des Cyberspace* verkündet:

> »Wir erschaffen eine Welt, in der jeder Einzelne an jedem Ort seine oder ihre Überzeugungen ausdrücken darf, wie individuell sie auch sind, ohne Angst davor, im Schweigen der Konformität aufgehen zu müssen.« (Barlow 1996)

Doch die hier versprochene Freiheit ist nicht frei von der von Adorno gemeinten Dialektik. Sie ist nicht frei von jener Bewegung, in der auch gegenwärtig die Freiheit in Zwang umschlägt, insofern sie sich als eine den Zielen des Regierens zugängliche Ressource erweist. So ist denn auch dieses Versprechen eines *Cybertopia* nicht unwidersprochen geblieben – gerade auch aus den Netzen selbst heraus. Pit Schultz und Geert Lovink veröffentlichten wenige Wochen nach Barlows Unabhängigkeitserklärung auf der Mailinglist *Nettime* den sogenannten *Anti-Barlow* (Schultz/Lovink 1996). Schultz und Lovink wundern sich über diese »merkwürdige Autonomiebewegung«, die sich in einem erstaunlichen Einklang mit der »neoliberalen patriotischen Ideologie einer deregulierten globalisierten Info-Ökonomie« befinde (ebd.), die – wie oben schon erwähnt (vgl. S. 162) – ihren mustergültigen Ausdruck wiederum in der *Magna Charta of the Knowledge Age* von Alvin Toffler und George Gilder finde (vgl. Gilder u.a. 1995).
Tatsächlich bezieht sich auch Howard Rheingold in seiner *Virtual Community* durchaus positiv auf die Arbeiten von Toffler und Gilder – sowie im selben Atemzug auf Peter Drucker (vgl. Rheingold 1994: 24). Dabei beschwört die *Magna Charta* – deren Titel schon auf eine Refeudalisierung verweist – in eindringlichen Worten die These, dass mit der *Dritten Welle* nach Agrar- und Industriezeitalter allein die *Natur des Marktes* die *Natur der Freiheit* garantieren könne. Gerade im Hinblick auf Barlows basisdemokratischen Impetus stellen die Autoren klar, dass im »Unterschied zum Massenwissen der ›zweiten Welle‹ – das als öffentliches Gut für jeden nützlich war [...], das benutzerorientierte Wissen der ›dritten Welle‹ seinem Wesen nach ein privates Gut« ist (Gilder u.a. 1995). Die Natur dieses *Cyber-Marktes* bestehe nicht zuletzt in der unbegrenzten Entfesselung *dynamischer Konkurrenz* im Sinne Schumpeters *schöpferischer Zerstörung*. Dies entspricht dem, was Gilder bereits 1981 in *Wealth and Poverty* geschrieben hatte – seinem wirtschaftspolitischen Bestseller, der als die Bibel der *Reaganomics* gilt. Inspiriert durch die liberale Nationalökonomie Friedrich August von Hayeks und den Neoliberalismus der Chicagoer Schule Milton Friedmans wendet sich das Buch schon im Untertitel gegen »Bürokratie und Staatsallmacht« und ist laut des Kommentars der *New York Times* ein brillantes Plädoyer für den Kapitalismus und eine geistreiche Attacke auf den Wohlfahrtsstaat, die gleichwohl die Beseitigung der Armut versprechen. Gilder gilt wiederum als Erfinder des Neologismus *Digerati*, der ›digital Wohlbelesenen‹ – also der Bezeichnung für die neue ›digitale Elite‹ der deregulierten globalisierten Info-Ökonomie.

Mit anderen Worten: Die libertären Ideen der Cyber-Hippies können sich nur unter bestimmten Bedingungen durchsetzen. Die Dialektik dieser Freiheit besteht darin, dass sie sich mit einer ganz anderen Idee von Liberalismus zu einer unheilvollen Allianz vereinigt. Die Hippies koalierten mit den Yuppies. Das individuelle Streben nach Selbstverwirklichung realisiert sich als die Freiheit des Marktes, auf dem jeder in uneingeschränkter Konkurrenz sein Glück versuchen kann. Die Freiheit ist die des Kapitals und die Freiheit jedes Einzelnen ist die Freiheit, an sich selbst Kapital zu sein. Die Idee der sozialen Autonomie verbindet sich so mit einem neoklassischen Wirtschaftsliberalismus. Die Forderung nach individueller Ausdruckmöglichkeit verschränkt mit den Vorstellungen einer *virtuellen Klasse* und ihrer sozialdarwinistischen Idee des *Survival of the Fittest.*
Diese seltsame Verschmelzung der vermeintlichen Gegensätze erklärt sich aus dem tiefreichenden Glauben an das emanzipatorische Potential neuer medien-technischer Möglichkeiten, von dem ein Teil der US-amerikanischen *counterculture* erfüllt war. Das Credo dieser neuen Klasse von *Hippie-Businessmen* lautet: In der digitalen Utopie sind alle gleich, gut drauf und reich. Es ist diese hybride Orthodoxie aus cyber- und ökotopistischem Hippietum, technolibertärem Basisdemokratieversprechen, neoliberaler Wirtschaftswissenschaft und evolutionärem Marktfundamentalismus, was der eben erwähnte Text von Barbrooks und Cameron eigentlich beschreiben will und als *kalifornische Ideologie* bezeichnet:

> »Die *kalifornische Ideologie* spiegelt [...] gleichzeitig die Disziplin der Marktökonomie und die Freiheiten des künstlerischen Hippietums wider.« (Barbrook/Cameron 1997)

Web 2.0

Als Eric Bina und Marc Andreessen Anfang der 1990er Jahre mit *Mosaic* und später mit dem *Netscape Navigator* den ersten *Browser* entwickelten, der auch graphische Elemente anzeigen konnte, lösten sie damit eine – weitere – Revolution aus. Das Internet konnte zum Massenmedium werden. Denn durch die Einführung eines *Graphical User Interface*, also durch eine anklickbare Oberfläche wurde auch das Netz – ähnlich wie zuvor schon die PCs – für eine breite Nutzerschicht interessant. *Netscape* hatte damit allerdings ein Netz etabliert, welches diese Masse tendenziell zu Zuschauern degradierte: ein *read-only-web*. Eine Editierfunktion sah der Graphik-Browser nämlich nicht mehr vor. Wer das Netz tatsächlich mitgestalten wollte, brauchte in der Regel Programmierkenntnisse und einen eigenen Server. Das Netz wurde entgegen der hippiesken Netzutopien und seinen Anfängen als partizipatorischer Interaktionsraum – dem *read-write-web*, wie es noch Tim Berners-Lee vorschwebte – zum großen Guckkasten. Das *World Wide Web* wurde so zwar zum weltumspannenden Massenmedium, aber zu einem, das aus als autonome Produzenten adressierten PC- und WWW-Nutzern wieder passive Internet-Browser-Konsumenten machte.
2004 verkünden Tim O'Reilly und Dale Dougherty eine neue Version, ein neues Paradigma des Netzes: das *Web 2.0.* (O'Reilly 2005). In der Abkehr vom ›passiven‹ Surfen suggeriert diese Neuauflage eine Vorstellung des Netzes als Sammlung ›aktiv‹ vernetzter *online-communities* und von Amateuren betriebener Informationssyndikate. Es ist ein Netz des *many-to-many*, des *peer-to-peer*, der *Creative Commons license*. Das neue Web lässt womöglich *Smart Mobs* (Rheingold 2003), kollektiven Schwarm-Intelligenzen oder gar *Multituden* entstehen (vgl. Hardt/Negri 2004: insb. 97 ff.,109 ff.).

Es emergieren *Mashups*, in denen User ihre jeweiligen Datenbestände zu kollektiven Collagen verschmelzen. Das Web 2.0 lebt vom *user createted content*. *Weblogs*, *Wikis* und Dienste wie *YouTube*, *WhatsApp* und *facebook* haben diese neuen Partizipationsmöglichkeiten milliardenfach verfügbar gemacht. Sie sind eine virtuelle, globale *Speakers Corner*, ein eigener Schauplatz und ein eigener Fernsehkanal für aktive, selbstwirksame User. Das Web 2.0 ist ein *Mit-Mach-Web* – ein Selber-Mach-Web.
Das Web 2.0 ist damit die Re-Vision des ursprünglichen Versprechens eines selbstorganisierten, nicht-hierarchischen, freizugänglichen und bedienerfreundlichen *Social Web.* Die *partizipativen* und *kollaborativen* Sphären des Web 2.0 revitalisieren die gegenkulturellen Utopien und Emanzipationsverheißung des Internets. Das neue Mit-Wirk-Web nimmt für sich in Anspruch, Brechts, Benjamins, Enzensbergers und letztlich auch Nelsons und Barlows Visionen nunmehr derart popularisiert zu haben, dass sie endlich verwirklicht sind. Es geriert sich als Wiederkehr der Graswurzelbewegungen des künstlerischen Hippietums und reklamiert für sich, das Netz seiner eigentlichen Bestimmung zuzuführen. Das Web-2.0 hat – zur Steigerung der auf es selbst gerichteten Aufmerksamkeit – frühere radikaldemokratische Desiderate des Netzes und sozial-utopische Gründungsnarrative recycelt: nicht zuletzt jenes, dass »aus Empfängern endlich Sender und aus ferngesteuerten Konsumenten endlich selbstbestimmte Produzenten« werden (Reichert 2008: 37). Jeder einzelne solle nun endlich ohne aufwendige Produktionsverfahren, ohne teure Produktionsmittel und ohne ein mühsam zu erlernendes Know-How ein sich selbst organisierender und mit anderen kollaborierender Autor, Künstler und Wissenschaftler werden können.
Es ist genau diese reanimierte medientechnische Emanzipationserzählung, woraus auch das von Gabi Reinmann so genannte *Lernen 2.0* – in dessen Zentrum das ePortfolio stehe – sein reines Gewissen und die besten Absichten schöpft.

Prosumer

Zweifelsohne wurde dem emanzipatorischen Anliegen, welches die Entwicklung des Internet seit je her begleitet hat, mit dem Web 2.0 neues Leben eingehaucht. Dieses Leben verkörpert nicht zuletzt die neu entdeckte Figur des *Prosumers*, des *Prosumenten*. Alvin Toffler hatte den Aufstieg dieses zum Produzenten erweiterten Konsumenten zwar schon in den 1980er Jahren beschworen, zum geflügelten Wort wurde er aber erst mit der neu versprochenen Partizipationskultur 2.0 (Toffler [1980] 1980: 272ff.; vgl. auch Blättel-Mink/Hellmann 2010). Aber auch diese neue Kultur der eigenaktiven Prosumenten hat ihre eigene Dialektik, auch sie bleibt der ›Kalifornischen Ideologie‹ verhaftet. Die Schwarmintelligenz der Internet-User-Massen, die in kreativer Eigenleistung *content generieren*, wird tatsächlich zu einem wichtigen Element der Produktion. Diejenigen, die Kommentare verfassen, Informationen aufbereiten, Videos hochladen, Musik produzieren oder schlicht Daten über sich selbst preis geben; aber auch diejenigen, die ein Produkt bewerten, sich beschweren, Feedback geben, Ideen haben oder sich im Rahmen ›*kundenindividueller Massenproduktion*‹ aus vordefinierten Modulen ihr individuelles Produkt zusammen designen; sowie letztlich auch diejenigen, die schlicht ›gefällt mir‹ klicken, werden zu Teilhabern an der Produktion. Die *Wisdom of crowds* (Surowiecki [2004] 2005) kann als *Open Innovation* unmittelbar in die Wertschöpfung eingebunden werden. Es entsteht eine ganz eigene *Like Economy* (Gerlitz 2011).

Anders aber als bei Enzensberger, Benjamin, Brecht und auch Barlow; anders als selbst noch bei Toffler, die alle dem Konsumenten ein Stück Souveränität über den Produktionsprozess zurück geben wollten, ist dieser neue sendende und produzierende Teilnehmer zumeist nicht viel mehr als ein *arbeitender Kunde* (vgl. Voß/Rieder 2005). Er ist zwar ein partizipierender, durchaus Ideen und Informationen produzierender, in diesem Sinne auch mitwirkender und Einfluss nehmender, letztlich aber immer noch ein Nutzer – zumindest dort, wo am *Back-End* der Server eines multinationalen Konzerns wie etwa *amazon*, *google* oder *facebook* steht. Er nimmt Teil an einer Maschine, die er nicht beherrscht. Er füttert diese lediglich mit Daten. Er ist ein allein statistisch interessierender Datensatz innerhalb eines nach wie vor tonangebenden Kommunikations- und die Verfahren bestimmenden Produktionsapparates. Im *Big Data* Universum ist der Einzelne nur ein restlos monetarisiertes und kommerzialisiertes Datenpaket, das als Ware gehandelt wird. Der Apparat entzieht sich weitgehend der Kontrolle, ja sogar der Einsicht der assoziierten *stakeholder*. Man könnte sagen: Die Prosumenten koalieren mit der Maschine, die ihre Wertschöpfung abschöpft. Die für die Erreichung der vom Unternehmen festgelegten Ziele notwendige Arbeit wird schlicht an die Masse ausgelagert – *crowdgesourced* (vgl. z.B. Gassmann 2010).
Jenseits dieser Global-Player-Maschinen – im *Long Tail* (Anderson 2007) – sind die gewinnträchtigen Marktnischen für die ›Marke Eigenbau‹ doch stark limitiert; trotz der neuen Kommunikations- und Informationskanäle für Marketing und Vertrieb; trotz der häufigen Immaterialität der angeboten Waren und Dienstleistungen; trotz der damit gegen Null tendierenden Lagerungs-, Transport- und Distributionskosten. In der *Aufmerksamkeitsökonomie* des *mentalen Kapitalismus* ist die Beachtung, die die in Überfülle vorhandenen ›eigenen Kanäle‹ und individualisierten Produkte auf sich ziehen wollen, an sich selbst das knappe Gut (vgl. Franck 1998; 2005). Diese Aufmerksamkeit konzentriert sich letztlich auf eine Handvoll Anbieter, die zum Nadelöhr sämtlicher Vertriebskanäle werden.
Der Begriff des Prosumenten zeigt somit vielleicht weit weniger an, dass jeder einzelne von uns aus der ehemals passiven Konsumenten- nunmehr in die autarke Produzentenrolle wechselt, selbstorganisiert und kooperativ arbeitet und dabei auf einfache technische Produktionsmittel zurückgreifen kann. Viel mehr besagt der Begriff, dass aus nach wie vor zahlenden Kunden zugleich freiwillige, zumeist unbezahlte Mitarbeiter werden – bestenfalls freiberufliche, oft prekäre Subunternehmer. Die Wertschöpfung, die die Prosumenten mit den Produktionsmitteln, über die sie tatsächlich verfügen, und dem Kapital, das sie selber sind, bewerkstelligen, wird von den gigantischen informationsverarbeitenden Maschinen absorbiert. Die vermeintlichen Produzenten, die individuellen Kompetenz-Maschinen, sind in diesem Sinne aktivierte Konsumenten, die einen Teil der Dienstleistung oder des Produktes, das sie gerade käuflich erwerben, selbst erwirtschaften müssen. Man kennt dies schon lange aus der Selbstbedienungs-Gastronomie oder neuerdings von Supermarktkassen, an denen man die Waren selber scannen kann. Die Weisheit der Masse ist in erster Linie ein milliardenfach aktiv mitwirkendes Objekt der Marktforschung und des *Targeting*, also der zielgenauen Identifikation von Konsumbereitschaft. Es geht um ein Mitmachen im Rahmen vorgegebener Produktionsabläufe, Informationsflüsse und Aufmerksamkeitsströme, die man zwar durch *feedback* beeinflussen, aber nicht grundlegend verändern kann.

Ein so verstandenes Verhältnis zwischen passiver Konsumenten- und aktiver Produzentenrolle – nämlich als eine *individualisierte Massenfertigung* – drängt sich als

Analogie auch in Bezug auf den Bildungsbereich vielleicht viel deutlicher auf als jener revolutionäre Pathos der individualisierten ›Neuen Lernkultur‹ und des Lernens 2.0, welches das ePortfolio im Herzen trägt. Auch hier werden die Eigenaktivitäten und die Selbstorganisation der Schüler und Studierenden an eine Lernergebnisse produzierenden Apparat angeschlossen. Kontrollieren tun sie diesen nicht. Gerade die Körperschaft Schule kennt für ihre größte Gruppe nur sehr eingeschränkte demokratische Mitspracherechte. Innerhalb der neuen Lehr-/Lernsettings dürfen sich Schüler vielmehr via Selbststeuerung und Eigenverantwortung im Rahmen vorgegebener Zielmarken selbst disziplinieren. Sie machen damit die Arbeit, für die die Lehrer bezahlt werden:

> »Die Schüler werden als autonome Akteure ihrer Lernprozesse gedacht [...]. Sie lernen daher in ihrem eigenen Tempo, kontrollieren und reflektieren ihre persönlichen Lernfortschritte und planen selbständig weiteres Lernen. [...] Doch [...] die Lernprozesse sollen von unverrückbar vorgegebenen Zielen her strukturiert werden [...]. Für allfällige Motivationen sind die Lernenden selbst zuständig. Dies bringt unselbständige Charaktere zu Fall und diszipliniert jene, die die Spielregel schnell genug durchschaut haben. ›Selbstmanagement‹ wird zur allgemeinen Norm.« (Hackl/Patzner 2005)

Wenn Lernenden tatsächlich die volle Souveränität über einen Produktionsgang zugestanden wird, dann allein über einen: Die Produktion ihrer selbst. Wer es dabei an Initiative, Dynamik, Marktgängigkeit, Mobilität, Flexibilität usw. fehlen lässt, »zeigt objektiv seine oder ihre Unfähigkeit, ein freies und rationales Subjekt zu sein« (Bröckling et al. 2000: 30).

Humboldt 2.0

Dennoch – aber vielleicht auch gerade deshalb – versteht sich die neue Version des digitalen Lernens auch auf die traditionelle ›humanistische Idee‹ der Bildung im Sinne einer ›Selbstbildung‹ eines singulären Selbst. Insbesondere den ›utopischen Überschuss‹ der Humboldt'schen Idee einer nicht marktvermittelten, sondern staatsgetragenen Universität lasse sich – so heißt es in Hochschulkreisen – mit dem eLearning 2.0 vor vermeintlich anders gelagerten Ambitionen in Richtung einer ›*Managerial Leadership University*‹ erretten (vgl. Schulmeister 2007). Denn Lernen 2.0 sei nicht zuletzt darüber definiert, dass Lernende nun alles selbst machen. Es wird sich nicht wie beim ›alten‹ eLearning 1.0 nur an ›Selbstlernmaterialien‹ selbstständig abgearbeitet, sondern diese werden zudem eigenständig aufgefunden, verwaltet, verschlagwortet, individuell oder gemeinsam gestaltet, ausgetauscht, kombiniert oder eben gänzlich neu produziert:

> »Von eLearning 2.0. kann dann gesprochen werden, wenn unter Einsatz von Web2.0-Medien bzw. von Social Software wie Wikis, Weblogs und RSS Lernende in kollaborativen Lernaktivitäten Inhalte selbständig erarbeiten und erstellen und für ihre Lernziele verwenden.« (Jadin/ Wageneder 2006)

Mit anderen Worten: Mit der neuen digitalen Lernkultur werden nun jene Instrumente auch in die hochschulpädagogische und -didaktische Praxis eingeführt, die in Abgrenzung zu der fremdbestimmten, passiven Aufnahme standardisierter Wissensinhalte und der überwachenden Leistungsmessungen individuelle Selbstverantwortung und Selbstorganisation des eigenen Lernens sowie aktive Selbstkontrolle und -reflexion der eigenen Bildungsproduktion versprechen. Das Lernsubjekt kann dies als eine Auto-

nomisierung und Humanisierung seiner Lernumgebung und die eigenen Bewegungen darin als Ausdruck individueller Freiheit ansehen. Es kann aber auch als eine Verantwortlichung für den eigenen Bildungserfolg, als Zwang zur Selbststeuerung und -kontrolle verstanden werden. Für die Einübung in diese Techniken der neuen digitalen Lern- und Studienkultur steht in jedem Fall paradigmatisch – eben in einer Schlüsselposition – das ePortfolio.

Europäischer Bildungsraum

Das Portfolio steht auch in einem expliziten Zusammenhang mit verschiedenen administrativen Maßnahmen, Gesetzesinitiativen, wissenschaftlichen Diskursen sowie Forschungs- und Entwicklungsprojekten, die auf der Ebene europäischer Bildungspolitik angesiedelt sind. Sie zeigen ihre Wirkungen zunächst vornehmlich im Hochschulbereich und sind insofern insbesondere mit dem ePortfolio verbunden. Sie zielen aber letztlich auf das Bildungswesen insgesamt. Innerhalb dieser Initiativen werden die Chancen und Grenzen des Portfolioansatzes sowie Wege zu dessen Implementation im gesamten *Europäischen Bildungsraum* ausgelotet. Das Portfolio ist so in eine Gesamtstrategie der Reform dieses Raumes integriert. Die europäischen Implementierungsstrategien für ePortfolios seien an einigen prominenten Beispielen erläutert.

Hochschule

Es gibt Stimmen, die den ePortfolioansatz und dessen Einführung innerhalb der Hochschule und innerhalb des soeben beschriebenen Kontextes des eLearnings für einen *Hype* halten; zudem für einen Hype, der seine Spitze schon hinter sich hat und sich nun auf dem Weg in das »Tal der Enttäuschungen« befindet (Hilzensauer/Schaffert 2011: 294). Andere hingegen gehen davon aus, dass die Implementierung von ePortfolios in der Hochschullehre – und nicht nur dort – noch gar nicht richtig begonnen habe (vgl. Baumgartner/Himpsl 2011). Wahrscheinlich haben beide recht. Ähnlich wie in der Schule gibt es nämlich auch bezüglich der Portfolioarbeit in der Hochschule eine sehr intensiv geführte wissenschaftliche Diskussion, der die Praxis um einige Jahre hinter her hinkt. Die ePortfolio-Diskussion wird im Vergleich zur Portfolio-Diskussion aber noch nachdrücklicher, noch forcierter, noch beschleunigter, deshalb noch weniger begründet geführt – tatsächlich als ein in der Begeisterung hyperventilierender Hype. Entsprechend groß ist die Ermüdung. Diese bezieht sich allerdings viel weniger auf das Portfolio und dessen Einführung, als auf das eigene euphorisierte, geschäftige Tun, also auf den Hype selbst, der mit wenig durchdachten Konzepten, mit wenig aussagekräftigen, austauschbaren Begrifflichkeiten, mit leeren Signifikanten, aber durchaus mit viel Energieaufwand tatsächlich auch viel, aber leider nur kurzatmige Aufmerksamkeit und wenig Greifbares generiert hat. Tatsächlich steht die Einführung des Portfolios in die Hochschulpraxis – wie auch in der Schule und der Lehrerausbildung – nach wie vor noch aus, zumindest als eine im Gebrauch vertraute, flächendeckende, über die verschiedenen Bildungsbereiche kompatible und insbesondere europaweit einheitliche Technik.
In der Hochschule wird das Portfolio ähnlich wie im Kindergarten und anders als in der Berufsbildung als eine nur schwach strukturierte Sammelmappe verstanden. Hier allerdings nicht als Pappkarton und eher selten als Papiermappe, sondern zumeist in Form

verschieden möglicher *content management Systeme*, eben als ePortfolio. Hierbei gibt es spezielle Software-Angebote, die sich selber als ePortfolio anpreisen – wie etwa das oben bereits erwähnte *mahara*. Denkbar sind aber auch andere Softwaretypen, die entsprechend genutzt werden. Mittels des hochschulischen ePortfolios werden Dokumente in allen digital denkbaren Formaten gesammelt: Dokumente, die davon Zeugnis ablegen, was eine Studierende oder ein Studierender mit wem, wie lange, mit welchen Mitteln, auf welchen Wegen und mit welchen Ergebnissen unternommen, versucht, erarbeitet oder gelernt hat und was er oder sie folglich *kann*. Diese Dokumente sind z.B. ein Lebenslauf, Zertifikate und Diplome, Ergebnisse von offiziellen oder informellen Prüfungen, Inhalte von besuchten Kursen und Weiterbildungsmaßnahmen, Bewertungen, Referenzen, Empfehlungen, Arbeitstätigkeitsbeschreibungen, Arbeitsbeispiele, quasi Gesellenstücke, sogenannte ›Show Cases‹ etwa in Form von ggf. verlinkten Textdokumenten, Video-Clips, digitalen Fotografien, Präsentationen, Programmierbeispielen etc.; zudem Reflexionen, Feedback, Entwicklungspläne und Strategien zur Überwindung von Lücken und zum Aufbau weiterer Kompetenzen usw.
Diese Sammlung soll Lernprozesse nach außen darstellen, aber den Studierenden auch helfen, sich einen planvollen und zielgerichteten Weg, eine Lernstrategie durch vielfältige Lehrangebote zu bahnen. Das Portfolio soll auch hier – wie es schon für die Reform der Schule, die Lehrer- und die Berufsbildung formuliert wurde – dabei helfen, den eigenen Kompetenzausbau entlang eines ›roten Fadens‹ zu strukturieren (vgl. z.B. Merkt 2007). Es soll auch hier Grundlage für regelmäßige *Coaching*-Gespräche oder für *Peer-Review*-Verfahren durch Kommilitonen und damit zur Beratung und Beurteilung von Studienverläufen herangezogen werden. Letztlich geht es auch hier um alternative Formen der Beurteilung und Anrechenbarkeit von Studienleistungen. In diesem Sinne soll den Studierenden die Möglichkeit gegeben werden, sich im Laufe des Studiums eine aussagekräftige, unverwechselbare, multimediale, flexibel anpassbare, interaktive und stets online verfügbare individuell-einzigartige Bewerbungsmappe für spätere Arbeitgeber zu erstellen. Diese ist weniger formalisiert als etwa in der Berufsbildung. Sie soll vielmehr Ausdruck der Einzigartigkeit ihres Besitzers sein. Gesammelt, dokumentiert, aufbereitet, demonstriert und beworben wird all das, was in Bezug auf eine weiterführende Bildungsinstitution oder ein späteres Arbeitsverhältnis als eine potenzielle, individuelle *Ressource* gelten kann – also letztlich alles.
Die Implementation dieses Ansatzes müsse in der Hochschule systematisch vorangetrieben, die Technik müsse standardisiert und nachhaltig verankert werden. Letztlich müsse die Idee von der Hochschule auf alle anderen Bildungsbereiche ausgedehnt werden. Diese Ausdehnung versteht sich dabei eingebunden in einen europäischen Kontext, d.h. bezogen auf eine Hochschule im *Europäischen Bildungsraum* (vgl. Baumgartner 2008).

More Self-Esteem with my ePortfolio

Genau in diesem Sinne haben in der deutschsprachigen Debatte insbesondere verschiedene Initiativen in Österreich eine auch europaweite Strahlkraft entfaltet und eine relative Meinungsführerschaft in Portfolio-Fragen übernommen. Gestützt auf die gezielte Förderung durch das österreichische Bundesministerium sowie auf die Aktivitäten des *Forum neue Medien Austria* und die Forschungstätigkeiten der *Salzburg Research GmbH*; aber auch gestützt auf eine Reihe von namhaften österreichischen Unternehmen sowie die starken Verbindungen zur *Gesellschaft für Medien in der Wissen-*

schaft haben nicht zuletzt diese Anstrengungen dafür Sorge getragen, den ePortfolio-Diskurs im deutschen Sprachraum erst als einen weithin sichtbaren in Gang zu bringen. Es ist nicht auszuschließen, dass die oben skizzierte vom österreichischen Bildungs- und Wirtschaftsministerium geplante Einführung eines bundesweit einheitlichen ›Bildungskompasses‹ im Sinne einer verpflichtenden ›Potentialanalyse‹ über die gesamte Schullaufbahn hinweg (vgl. S. 161) ein Effekt eben jenes Engagements ist. Zumindest ist sie eine Nebenwirkung, denn scheinbar war der Effekt so nicht erwünscht: Es sind eben diejenigen, von denen die Portfolio-Strahlkraft ausgeht, die sich unter den ersten Unterzeichnern des Protestes gegen den Bildungskompass finden. Man kann sich allerdings des Eindrucks nicht erwehren, dass eben jene Wortführer – dem Zauberlehrling gleich – die Geister, die sie riefen, nicht mehr loswerden. Womöglich sind die erhofften Wirkungen von den vermeintlichen Neben-Wirkungen gar nicht zu unterscheiden.
Einen ersten offensichtlichen Ausdruck findet das Anliegen der Wegbereiter des ePortfolios in Österreich und ganz Europa in der Gründung der *E-Portfolio Initiative Austria* im Jahr 2006 (vgl. http://369.platform.factlink.net/1111874.0 [10.7.2016]). Die Initiative stellt sich explizit in einen europäischen Kontext. Sie hat sich der Vision der *Europäischen Kommission* verschrieben, lebensbegleitende ePortfolios als ein gemeinsames, einheitliches Instrument der Wissensrepräsentation einzusetzen; und zwar im Sinne eines ›Skills- und Kompetenzmanagement für alle Individuen von der Schule bis ins Berufsleben‹. Die Initiative wollte so gemeinsam mit den europäischen Partnern die Lissabon-Ziele verwirklichen. Die Fokussierung des Lernens auf Ziele und Ergebnisse, dies wiederum im Hinblick auf *Employability*, ebenso wie eine dementsprechende ePortfolio gestützte selbständige *Reflexion* und eigenverantwortliche Planung des persönlichen *Kompetenzprofils* könne vor diesem Hintergrund gar nicht stark genug betont werden.
Denn schon heute würden etliche Branchen über einen eklatanten Mangel an kompetenten Mitarbeitern und Fachkräften klagen. Dieser Mangel sei nur durch ein aktives innerbetriebliches Kompetenzmanagement zu begleichen. Unternehmen benötigten entsprechend Transparenz bezüglich Talenten, Interessen, Ausbildungen und Fähigkeiten ihrer Mitarbeiter. Unternehmen könnten so die Kompetenzen, die ihre Mitarbeiter im Laufe ihres Lebens erworben haben und die nun auf die innerbetriebliche Nutzung warten würden, wahrnehmen, erkennen, gezielt ansteuern und ebenso flexibel wie passgenau einsetzen. So könnten Unternehmen in Zeiten der Unsicherheit stabil geführt werden, auf erkannte Markttrends mit passenden Strategien reagieren und diese dann auch erfolgreich umsetzen. Dadurch würden nicht nur Marktchancen ergriffen, sondern zugleich Mitarbeiter individuell gefördert und motiviert. Das ePortfolio mache es in diesem Sinne möglich, Kompetenzen zu managen, Mitarbeiter zu entwickeln, Motivation zu fördern und Marktchancen zu nutzen. Mit einem Zitat der US-amerikanischen Hochschullehrerin und Wissenschaftlerin Helen C. Barrett, die im – speziell auf das Web 2.0 bezogenen – ePortfolio-Diskurs sehr präsent und oft zitiert ist, wird dieses Ziel noch einmal auf den Punkt gebracht:

> »... an education portfolio documents the accumulation of human capital« (Barrett, Helen C. zit. n. E-Portfolio Initiative Austria; vgl. z.B. http://electronicportfolios.com/portfolios/MontrealWeb2.pdf [10.7.2016])

In diesem Geiste und in diesem Kontext wurde auch das Projekt *More Self-Esteem with my ePortfolio (MOSEP)* aufgelegt. Es ist ein europäisches Projekt, das unter dem Dach

des *Leonardo da Vinci Programm*s der Europäischen Union in Kooperation zwischen verschiedenen europäischen Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und privaten Bildungsanbietern durchgeführt wurde. Koordiniert wurde es von der *Salzburg Research GmbH* (vgl. http://www.salzburgresearch.at/projekt/mosep [10.7.2016]; vgl. auch Hilzensauer et al. 2008).

Das Projekt verortet sich – wie es explizit in der Selbstbeschreibung heißt – im Kontext der internationalen Entwicklung ›in Richtung kompetenzbasiertes Lernen‹, welche sowohl die Entwicklung und Anerkennung von ›individuellen Talenten und Potentialen‹ zum Ziel habe, wie auch deren Abstimmung auf die Anforderungen der Arbeitswelt. Im Sinne der Lissabon-Strategie möchte es seinen Teil zum ›reibungslosen und effizienten Funktionieren der europäischen, nationalen und sektoralen Arbeitsmärkte‹ beitragen. Entsprechend steht das Projekt in einem ausdrücklichen Zusammenhang mit dem *Europäischen Qualifikationsrahmen* und dem *Europass* Portfolio, welche im Folgenden noch erläutert werden.

Im Fokus des Projektes steht das europaweit wachsende Problem von Jugendlichen, die aus dem formalen Bildungssystem und damit potentiell aus dem Arbeitsmarkt herausfallen. Mit einer Reihe von Maßnahmen soll das Selbstwertgefühl dieser jungen Lernenden gefördert werden. Das MOSEP-Projekt richtet sich dabei vornehmlich an Lehrer/-innen und Berufsberater/-innen. Diesen soll ein besseres Verständnis des ePortfolios als einer Methode für selbstorganisiertes und kompetenzorientiertes Lernen vermittelt werden, damit sie wiederum die besagten Jugendlichen besser unterstützen können. Es geht also um »new qualifications and skills needed by teachers and career counsellors to empower young students with the e-portfolio concept and tools« (MOSEP 2007).

Um zukünftige Lehrer für diese Aufgabe zu qualifizieren, sei es unerlässlich, die Entwicklung von ePortfolios in den Curricula und Prüfungsordnungen von Lehrerbildungsgängen festzuschreiben und Lehramtsstudierende selbst einen ›ePortfolio-entwicklungsprozess‹ durchlaufen zu lassen. Studierende des Lehramts könnten – wie oben auch schon in Bezug auf die Lehrerbildung ausgeführt – dabei nicht nur selbst Erfahrungen bezüglich der ›Steuerung ihrer Kompetenzentwicklung‹ machen, d.h. lernen, diese zu reflektieren, und so ›aktiv an der Wissensgesellschaft‹ teilnehmen. Sie würden damit zudem in der Lage versetzt, ihre späteren Schüler und Schülerinnen mit ePortfolios als einem Instrument des selbstgesteuerten Lernens, des persönlichen Wissensmanagements und der Selbstreflexion zur Steigerung des Selbstbewusstseins bekannt zu machen. So könnten selbst ›unmotivierte Jugendliche‹ bewegt werden, ihre ›eigenen Stärken und Schwächen‹ zu erkennen. Dies führe sie zu einem verbesserten Verständnis ihrer ›Persönlichkeit und individuellen Bestrebungen‹. Von da aus könnten sie ihre eigenen Bildungs- und Berufsziele bestmöglich evaluieren und eine entsprechende, eigen-aktive und -willige Lern- und Lebensplanung in Angriff nehmen.

Das MOSEP-Projekt versteht das ePortfolio als ein digitales Archiv. In dieser elektronischen Sammelmappe können die Studierenden und Berufsanwärter ihre jeweiligen Lernergebnisse und ihren Lerngewinn in Form von ›Artefakten‹ demonstrieren. Das Portfolio stelle die individuellen Lerner in den Mittelpunkt. Hierfür wurden geeignete Software-Tools – insbesondere aus dem *Open Source* Bereich – auf ihre unterschiedlichen Funktionen hin analysiert und entsprechende Empfehlungen ausgesprochen. Diese Empfehlungen reichen von simplen, wenig strukturierten Anwendungen wie etwa *Weblogs* oder *Wikis* bis hin zu ausgewiesener, deutlich

komplexerer ePortfolio-Software sowie ePortfolio-Modulen, die als Erweiterungen etablierter *Learning Management Systeme* angeboten werden.
Neben der Verbesserung individueller Lernstrategien könnten ePortfolios den Datenfluss, die Transparenz sowie den schnellen Zugriff auf die dokumentierten und bezeugten Lernergebnisse seitens von Zulassungs- und Prüfungsstellen, weiterbildenden Institutionen und potenziellen Arbeitgebern erhöhen. Dabei würden die Portfolio-Besitzer über die Präsentation ihrer Lernergebnisse selbst verfügen, indem sie die im jeweiligen Kontext angemessenen und überzeugenden Kompetenznachweise mittels unterschiedlicher Ansichten und differenzierter Zugriffsmöglichkeiten auf das Portfolio hervorheben. Dies mache aus dem Portfolio eine alternative Beurteilungsmethode und ein geeignetes Instrument für die beratende Unterstützung bei der Planung von Bildung, Weiterbildung und beruflichem Werdegang.
Um letztlich die Entwicklung der eigenen Kompetenzen umfassend und nachvollziehbar präsentieren zu können, aber auch um diese zu steuern und *Feedback* zu erhalten; letztlich um eine Arbeit zu finden und beruflich weiterzukommen, soll – so empfiehlt das MOSEP-Projekt – das ePortfolio von den Einzelpersonen lebenslang und kontinuierlich weiter geführt werden.

ePortfolio for all!

Diesem Anliegen weiß sich auch die 2003 im Rahmen des EU-Bildungsprogramms *Lebenslanges Lernen* gestartete Initiative *ePortfolio for all* verpflichtet. Sie zielte darauf, alle europäischen Bürger bis 2010 mit einem ePortfolio auszustatten (vgl. EIfEL 2003). Auch wenn die Initiative bezüglich dieser ehrgeizigen Terminierung als gescheitert angesehen werden kann, hat sie den europäischen ePortfolio-Gedanken durchaus vorangetrieben. Ein 2013 gestartetes Nachfolgeprojekt setzt die begonnene Arbeit am nun sogenannten *Europortfolio* und insbesondere an einem *European Network of ePortfolio Experts & Practitioners* fort (vgl. http://www.europortfolio.org [10.7.2016]). Tatsächlich spricht die Initiative nicht mehr primär vom ePortfolio, sondern von der *Digitalen Identität*. Das ePortfolio wird nicht mehr als zentrale, klar lokalisierbare Plattform gedacht, an der alle Dokumente zusammengetragen werden, sondern vornehmlich als ein Kreuzungspunkt, der unterschiedliche Web-Anwendungen, verschiedene Kommunikationskanäle und Datenbanken mit diversen Datenbeständen zusammen bindet: eben als ›Digitale Identität‹ (vgl. EIfEL 2008). Dabei geht es nicht zuletzt um technische Schnittstellen und standardisierte Transferprotokolle für den automatisierten Datenaustausch zwischen ePortfolio- und *Human Resources Recruiting* Systemen, sprich zwischen ePortfolios und online-Anwendungen, die digitale Stellenausschreibungen, Auswahlverfahren und Bewerberinformationen verwalten und im Rahmen des Personalwesens von Unternehmen, staatlichen Arbeitsvermittlern, Online-Stellenbörsen, Recruiting-Unternehmen, Zeitarbeitsfirmen etc. eingesetzt werden. Ziel ist es schlicht, die technische Interoperabilität der Systeme zu erhöhen, um etwa Stellenausschreibungen und Bewerberinformationen leichter und maschinenlesbar aufeinander beziehen zu können, also letztlich die Vermittlung zwischen Arbeitgeber und potenziellem Arbeitnehmer im Rahmen von *eAssessment*-Verfahren weitgehend zu automatisieren. Technische Möglichkeiten bieten hier u.a. *HR-XML* (vgl. http://www.hr-xml.org [9.3.2016]) –, eine Auszeichnungssprache für die semantische Angleichung bei der Datenübermittlung zwischen den verschiedenen *Human Resources* Systemen. Sicherlich stellt aber auch die offene Datenarchitektur der oben beschriebenen *Open*

Badges Lösungen bereit, um das Zusammenwachsen der verschiedenen Systeme zu ermöglichen.

Grundsätzlich geht es der Initiative dabei immer auch um die technische Unterstützung der europaweiten Anerkennung informeller Lernbemühungen und nicht-formaler Bildungsabschlüsse und damit um »the rise of a technology dedicated to valuing and celebrating the achievements of the individual, from nursery school to lifelong and life wide learning« (EIfEL o.J.). Mit anderen Worten: Es geht um die Anerkennung, Würdigung und Freisetzung des Individuums und seiner Leistungen – und zwar vom Kindergarten bis zum Lebensende. Dabei geht es zugleich um die europaweite, mediengestützte und webbasierte Visualisierung spezifischer, potenziell benötigter und ggf. aktuell verfügbarer Kompetenzen für den Arbeitsmarkt, die in traditionellen Zeugnissen und Zertifikaten nicht abgebildet werden. Es geht letztlich darum, das Portfolio als Grundlage für ein europaweites *Wissens*- bzw. *Kompetenzmanagement System* – als ein *Human Resource Information System* – zu etablieren. Oder in den Worten der Initiative: Es geht darum,

> »to promote the use of ePortfolios as a foundation for forward-looking practice in the fields of education, training, human resource management and development« (EIfEL o.J.).

Europass

Diesem Grundgedanken folgt auch der *Europass*, der mit der Initiative *eportfolio for all* explizit verbunden ist. Die Einführung des *Europasses* wurde durch das Europäische Parlament und den Europäischen Rat 2004 beschlossen und auf dessen Initiative 2005 eingeleitet (vgl. Europäische Kommission 2003). Der Pass versteht sich als ein einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung von Transparenz bezüglich der im europäischen Bildungs- und Wirtschaftsraum vorhandenen Qualifikationen und Kompetenzen. Zu diesem Zwecke ist der europäische ›Skills-Pass‹ als ein elektronisches Portfolio angelegt, der Bürgerinnen und Bürgern dabei unterstützt, »ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen wirksam darzustellen, um einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz zu finden«. Umgekehrt hilft der Europass »Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern, die Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen von Arbeitskräften besser nachzuvollziehen« (vgl. https://europass.cedefop.europa.eu [10.7.2016]).
Der Pass umfasst fünf Dokumente: den *Europass Lebenslauf*, den *Europass Sprachenpass*, den *Europass Mobilitätsnachweis*, den *Europass Diplomzusatz* und die *Europass Zeugniserläuterung.* Die ersten zwei Dokumente können selbstständig ausgefüllt werden. Die drei weiteren Dokumente werden von den jeweils zuständigen Organisationen ausgestellt. Zur Unterstützung und Begleitung dieses Zertifizierungsaufwandes wurde ein Netz von nationalen *Europass*-Zentralstellen aufgebaut. 2015 hatten bereits 50 Millionen Menschen in Europa ihren Lebenslauf im *Europass*-Format erstellt.
Die einzelnen Teile des *Europasses* bestehen aus vorstrukturierten Papierformularen. Diese können auch als elektronische Dokumente online abgerufen oder direkt über entsprechende Eingabemasken ausgefüllt werden. Hierbei ist es möglich, zusätzliche Dateien hochzuladen und quasi als Anhang und Nachweis mit einzelnen Abschnitten des Lebenslaufes zu verknüpfen. Diese Dateien können auch aus online Anwendungen wie *Dropbox* oder *LinkedIn* sowie *GoogleDrive* oder *OneDrive* importiert werden. Daten, die im oben erläuterten *ProfilPASS* eingepflegt wurden, werden auf Wunsch direkt in den

Europass eingelesen. Letztlich wird aus dieser Sammlung aber lediglich eine PDF-, Word- oder XML-Datei generiert, die nicht auf den Europass-Servern gespeichert wird. Eine online-Anwendung im Sinne eines *content management systems*, das die Daten dauerhaft sichert, gibt es also – momentan noch – nicht. Auf dem verbundenen *Eures-Portal*, dem ›Europäischen Portal zur beruflichen Mobilität‹, kann man sich allerdings z.B. als Arbeitsuchender ein Konto anlegen und dort seine Dokumente online ablegen, damit Arbeitgeber aus ganz Europa danach suchen können (https://ec.europa.eu/eures [10.7.2016]).

Im Einzelnen stellen sich die fünf Teile des *Europasses* wie folgt dar: Der *Mobilitätsnachweis* ist ein von den entsprechenden Stellen auszustellender Nachweis über bildungsrelevante Aufenthalte im europäischen Ausland, etwa in Ausbildungsprogrammen, Betrieben oder bei Weiterbildungsmaßnahmen. Im Detail gibt der Nachweis Auskunft über Fähigkeiten und Kompetenzen, die im Rahmen der ›Europass-Mobilitätsinitiative‹ erworben wurden. Das *Diploma Supplemente* erläutert Inhalte, Spezifika, Anforderungen und Notensystem des jeweiligen Studiengangs, für den der *Europass*-Inhaber ein Abschlusszeugnis besitzt und auf das sich der Zusatz bezieht. Der Zusatz macht also – europaweit einheitlich – deutlich, was sich hinter dem von der jeweiligen Hochschule ausgestellten Zeugnis tatsächlich an bewältigten Anforderungen verbirgt und zeichnet so ein ›Qualifikationsprofil des Absolventen‹. In ähnlicher Weise stellt die *Europass Zeugniserläuterung* für eine Vielzahl berufsbildender Abschlusszeugnisse Angaben zur Verfügung, die den Wert des jeweiligen Zeugnisses besser einzuschätzen helfen und ein ›Profil der beruflichen Handlungsfähigkeit‹ des Zeugnis-Inhabers erkennen lassen.

Der *Europass Sprachenpass* stellt den bekanntesten Teil des *Europass* dar, da er selbst wiederum ein Teil des *Europäischen Sprachenportfolios* ist, welches seinerseits aus zwei weiteren Dokumenten besteht: Zum einen aus der *Sprachbiografie*, die die persönliche Geschichte des Sprachenlernens und interkulturelle Erfahrungen dokumentiert sowie Instrumente zur Selbstbeurteilung, Reflexion und Planung des Sprachenlernens bereitstellt; zum anderen aus einem persönlichen *Dossier*, welches kontinuierlich, den Lernprozess begleitend, verschiedene Beispiele von Schüler-Arbeiten versammelt, die veranschaulichen, was in verschiedenen Sprachen bereits geleistet wurde bzw. was der einzelne Schüler potenziell zu leisten im Stande ist. Die unterschiedlichen nationalen Sprachenportfolios sind wiederum auf den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* bezogen und stellen hierfür entsprechende Kompetenzraster zu Verfügung. Die Einführung eines Sprachenportfolios wurde bereits 1991 beschlossen. Ab 1998 wurde es in einigen Ländern probehalber eingesetzt. Inzwischen ist das *Europäische Sprachenportfolio* in der schulischen Praxis weithin bekannt und seine Anwendung relativ weit verbreitet. Auch in der allgemeinen Diskussion um das Portfolio wird schon relativ früh sowie immer wieder darauf hingewiesen. So erwähnt Thomas Häcker das *Europäische Sprachenportfolio* 2001, wenn er betont, dass der Portfolio-Gedanke in Europa einen gewissen Popularitätsschub erfahren hat, seit dem er in arbeitsmarktpolitischen Zusammenhängen Verwendung findet und die Anerkennung und Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen erleichtern solle (Häcker 2001: 68; vgl. auch Winter 2002a; ders. 2003: 284). Felix Winter verweist wiederum auf das Sprachenportfolio, um daran das persönliche Bekenntnis zu knüpfen, dass er und andere, die sich für den Portfolioansatz stark machen, »stets etwas skeptisch auf diese vorfabrizierten Portfolios geschaut haben und das auch weiterhin tun« (Winter 2008: 3). Auch Johanna Schwarz knüpft ihre Besorgnis hinsichtlich einer zunehmenden »Institutionalisierung von

Portfoliovarianten in ergebnisorientierten Bildungssystemen« vornehmlich an das Sprachenportfolio (Schwarz 2010: 168). Die Kompetenzraster, die das oben beschriebene Internat *Institut Beatenberg* benutzt und die viele Schulen übernommen haben, wurden wiederum ihrerseits vom Sprachenportfolio angeregt, wie der Schulleiter Andreas Müller freimütig einräumt (Müller 2004: 26).
Der selbst auszufüllende und zu gestaltende *Europass Lebenslauf* ist schließlich ein üblicher Lebenslauf, wie er Bewerbungsunterlagen beigelegt wird. Er enthält vorstrukturierte Kategorien, die aber – da es sich um eine digitale Vorlage handelt – auch individuell angepasst werden können. Neben Angaben zur Person, der Schul- und Berufsbildung, ggf. einem gewünschten Berufsfeld oder bereits vorhandenen Berufserfahrung sieht der Lebenslauf Einträge zu persönlichen Fähigkeiten und Kompetenzen vor, nämlich zu sprachlichen Kenntnissen, sozialen, organisatorischen, technischen, insbesondere informations- und kommunikations-technischen sowie künstlerischen Kompetenzen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der *Europass* eine standardisierte, europaweit einheitliche und damit auch europaweit vergleichbare und anerkannte Bewerbungsmappe ist, die – wie es die Anbieter des *Europass'* versprechen – ihren jeweiligen Besitzern dabei helfe, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen europaweit klar verständlich darzustellen und so ein grenzüberschreitend nachvollziehbares, ›umfassendes *Profil*‹ der eigenen Person zu zeichnen und zu präsentieren. Dadurch würden sich den individuellen Passinhabern im geeinten Europa Türen zum Lernen und Arbeiten eröffnen. Mit anderen Worten biete der *Europass* einen einheitlichen Darstellungs-Raum für die differenzierte Vielfalt von Qualifikationen, die im Laufe eines individuellen Lebens – egal auf welchem Wege, also auch *nonformal* – erworben wurden. Damit stehe der *Europass* ganz im Zeichen der Zeit: Er orientiere sich nämlich an individuellen *Lernergebnissen* – am *learning outcome* – und weniger an vorgezeichneten Bildungswegen und Lernzeiten.

Positionsbestimmungssystem ›Qualifikationsrahmen‹

Einen einheitlichen Referenzrahmen für all diese – hier soeben nur beispielhaft beschriebenen – Bemühungen, Aktivitäten und konkreten Instrumente zur Erstellung von europaweiten Bevölkerungsprofilen in Bezug auf Bildung und Arbeitsmarktteilnahme stellt der *Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)* zur Verfügung.
Vor dem Hintergrund, dass die Investition in die allgemeine und berufliche Bildung, d.h. in die Entwicklung von ›Humanressourcen‹ ein zentraler Faktor für die Wettbewerbsfähigkeit der Europäischen Union sei, da dieses ›Humankapital‹ seinerseits nicht nur deren ›größten Schatz‹ darstelle, sondern auch über das ›Innovationspotenzial‹ einer Gesellschaft entscheide und damit die maßgebliche Voraussetzung für ›nachhaltiges Wachstum‹ und Beschäftigung in der ›Wissensgesellschaft‹ sei; vor dem Hintergrund, dass in diesem Zusammenhang der Aufbau eines besseren Verständnisses und einer stärkeren Partnerschaft zwischen den Einrichtungen und Akteuren der Bildung und den Arbeitgebern notwendig sei; letztlich vor dem Hintergrund, dass Bildung einen wesentlichen Beitrag nicht nur bezüglich ›Beschäftigungsfähigkeit‹ und ›Mobilität‹, sondern zugleich in Bezug auf ›sozialen Zusammenhalt‹, ›aktive Staatsbürgerschaft‹ und ›Selbstverwirklichung‹ des Einzelnen leisten könne; vor diesem Hintergrund forderte der

Europäische Rat 2004 in seinem Zwischenbericht zum Stand der *Lissabon-Strategie* die unverzügliche Einrichtung eines Europäischen Rahmens für Qualifikationen und damit den Ausbau und die Anerkennung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen aller Bürger der Union. Ohne einen gemeinsamen Bezugsrahmen für die europaweite Identifizierung und Validierung von Qualifikationen in der Schul-, Berufs- und Hochschulbildung könne »der europäische Arbeitsmarkt nicht effizient und reibungslos funktionieren« (Europäischer Rat 2004: 28). Der Rat bekräftigt damit ein schon 2002 im Rahmen des sogenannten ›Kopenhagen-Prozesses‹ für die berufliche Bildung ausgegebenes Ziel und verschränkt so die berufliche stärker mit der allgemeinen und der akademischen Bildung – hier konkret mit dem bereits 1999 eingeleiteten ›Bologna-Prozess‹. Ende 2004 wird der Einrichtung eines *Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* in der sogenannten Maastrichter Erklärung die höchste Priorität zugesprochen (Maastricht Communiqué 2004). 2008 bekräftigt der Rat nochmals seine Entscheidung und fordert die nationalen Regierungen auf – wenn er sie auch nicht verpflichtet – *Nationale Qualifikationsrahmen (NQR)* zu entwickeln (vgl. Europäischer Rat 2008).[75] Anhand dieser nationalen Rahmen sollen die von den jeweiligen nationalen Bildungssystemen ausgewiesenen Lernleistungen in den Europäischen Bezugsrahmen übersetzt werden können. Dabei sollen die jeweiligen nationalen Eigenheiten respektiert werden.[76] Konkret sollen die Länder – ursprünglich bis 2010 – sicherstellen, dass alle neuen individuellen Qualifikationsbescheinigungen, die von den zuständigen Stellen der nationalen Qualifikationssysteme ausgestellt werden, einen klaren Verweis auf das zutreffende EQR-Niveau enthalten. Der EQR möchte damit ausdrücklich bereits bestehende europäische Mobilitätsinstrumente wie z.B. den *Europass* oder das *Europäische System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS)* ergänzen und stärken (Europäische Kommission 2008: 4). Entsprechend ist man bemüht, die verschiedenen Systeme untereinander vollständig kompatibel zu gestalten und zu harmonisieren. Die Qualifikationsrahmen sind in diesem Sinne Übersetzungs- oder besser: *Umrechnungsinstrumente*.

Transparenz, Mobilität, Flexibilität

Der europäische wiewohl die nationalen Referenzrahmen verstehen sich als Mittel zur Stärkung einer kohärenten Strategie bezüglich des vereinfachten Zugangs zum und der erhöhten Teilnahme am *Lebenslangen Lernen* – und zwar für alle. Besonderes Augenmerk sei auf die Bürger zu richten, die sehr wahrscheinlich von Arbeitslosigkeit und unsicheren Arbeitsverhältnissen bedroht sind und denen über ihre verstärkte Teilnahme am lebenslangen Lernen zu einem verbesserten Zugang zum Arbeitsmarkt verholfen werden könnte (Europäischer Rat 2008: 3). Praktisch bedeutet dies, dass die Sicht- und Durchschaubarkeit speziell von beruflicher – aber auch von schulischer und hochschulischer – Bildung erhöht sowie die individuelle Beweglichkeit innerhalb des Bildungssystems befördert werden soll.

Das heißt *erstens*, dass der EQR die *Transparenz* bezüglich erworbener wie zu erwerbender Qualifikationen für seine Nutzer – das sind insbesondere die einzelnen Lernenden und die potenziellen Arbeitgeber[77] – erhöhen soll, indem Qualifikationen nach einem einheitlichen Verfahren ausgezeichnet und mittels eindeutiger Kennziffern dargestellt werden. So weiß der Einzelne, welche Qualifikationen er auf- und ausweisen sollte, und die Arbeitgeber, mit welchem Leistungs-Niveau sie beim jeweiligen Bewerber rechnen können. Der EQR hilft den Bürgern also, »ihre Qualifikationen [...] adäquat

darzustellen. Arbeitgebern wird es erleichtert, passende Bewerber zielgerichtet auszuwählen« (Nationale Agentur 2009: 2). Für das Individuum kann der Referenzrahmen so als ein Instrument zur Bilanzierung und Darstellung seiner bereits entwickelten Kompetenzen sowie als Orientierungshilfe für seine weitere Karriereplanung angesehen werden. Für die Unternehmen ist er ein klar strukturiertes und schnell lesbares ›Wissensmanagementsystem‹, welches alle ›Humanressourcen‹, die im Europäischen Wirtschaftsraum kursieren, in einem einheitlichen Raster verortet und so z.B. für die innerbetriebliche Personalentwicklung eindeutig identifizierbar macht. Beide Nutzungsperspektiven werden innerhalb des umfassenden Bezugsrahmens miteinander zur Deckung gebracht.

Zweitens solle der EQR die übergreifende Vergleich- und Transferierbarkeit von erreichten Qualifikations-Niveaus zwischen unterschiedlichen, europäischen Lern- und Arbeitsorten sowie zwischen unterschiedlichen Bildungs- und Berufsbereichen ermöglichen. Er vereinfache die Anrechnung und Übertragung von erbrachten Lernleistungen innerhalb der unterschiedlichen europäischen Systeme. Er solle somit die *Internationalität* und *Durchlässigkeit* erhöhen. Die individuellen Lernwege sollen in ihrer vertikalen wie horizontalen Bewegung freier und agiler werden, d.h. es soll eine potenziell erhöhte räumliche *Mobilität* und berufliche *Flexibilität* erreicht werden. Zum einen würden damit Bildungsgänge von bestimmten Lernorten – etwa regionalen Bildungsinstitutionen oder gewerblichen Einrichtungen – abgelöst. Zum anderen sollen Qualifikationen und damit Zu- und Übergänge zum nächst höheren Qualifikationsniveau – etwa von der beruflichen Bildung in das hochschulische Bildungssystem – oder in den Beruf zunehmend über vielfältige Wege zu erreichen sein. Insbesondere sollen auch die in ›informellen‹ und ›non-formalen‹ Bildungsgängen erzielten Lernergebnisse einer vereinfachten Anerkennung unterliegen. Dies helfe, Brüche und ›Sackgassen‹ in Bildungs- und Arbeitsbiografien zu überbrücken, begonnene Lernwege ggf. umzuleiten und Erfahrungen aus der Arbeitswelt unterschiedlicher Wirtschaftszweige oder aus anderen Tätigkeitsbereichen in neue Kontexte zu übertragen. Selbst mehrfache Berufswechsel könnten so ohne zeitaufwendige Weiterbildungsmaßnahmen, unnötige ›Warteschleifen‹ oder die wiederholte Aneignung bestimmter Lerninhalte vollzogen werden. Der einheitliche Bezugsrahmen wird dazu beitragen, »dass individuelle Bildungskarrieren flexibel gestaltet werden können« (ebd.: 3). Er unterstützt somit beliebig modellierbare, an den Konjunkturen des Marktes orientierte Bastelbiografien. Genau dies macht die Qualifikationsrahmen zu Instrumenten des ›Lebenslangen Lernens‹.

»Implizit sollen durch den EQR Arbeitsmarkt und Bildungssystem besser aufeinander abgestimmt werden« (ebd.: 7). Die Qualifikationsrahmen sind somit *drittens* die notwendige Bedingung für die Entstehung eines diversifizierten Angebots von verkürzten, zeitlich überschaubaren, frei kombinierbaren, modularisierten, ggf. online dargebotenen, ebenso passgenauen wie schnell anpassbaren, dennoch eindeutig zertifizierten Ausbildungsprogrammen und Weiterqualifizierungsmaßnahmen. Die Rahmen ermöglichen die Entstehung von stärker an der jeweiligen Kompetenz-Nachfrage am Arbeitsmarkt orientierten Ausbildungsmodulen. Diese Ausbildungsmodule können wiederum zunehmend von autonom agierenden Bildungseinrichtungen, gewerblichen Ausbildungsstätten, multinationalen Konzernen oder privaten Bildungsdienstleistern angeboten werden. Diese werden sich dabei an der Nachfrage der sich ihrerseits an der Nachfrage des Arbeitsmarktes orientierenden ›Bildungsnehmern‹ orientieren. Die Rahmenvorgaben können den Anbietern bezüglich ihrer Rechenschaftspflicht als Qualitätssigel dienen. Mit dem ›Metarahmen‹ EQR und den sich darauf

beziehenden NQRs kann ein solches System kleinteiliger Angebote bedarfsgerecht, d.h. nach den Regeln des Marktes gesteuert werden.
Letztlich und *viertens* soll mit dem EQR und NQR die Vergleichbarkeit von Systementwicklungen und die Darstellung des jeweiligen nationalen Qualifikationspotenzials durch gemeinsame Statistiken vereinfacht werden. Angestrebt wird die effektivere Steuerbarkeit der jeweiligen nationalen ›Kompetenzentwicklung‹ durch den Staat. Indem darüber hinaus mit den Qualifikationsrahmen die Sichtbarkeit und Positionierung des gesamten europäischen Bildungsraums auf dem globalen Bildungsmarkt erhöht wird, soll eine bessere internationale Vermarktbarkeit von differenzierten Bildungsangeboten gewährleistet werden. Letztlich könnten so die international angebotenen Bildungsmöglichkeiten untereinander in einen transparenten Wettbewerb treten und dabei etwa das deutsche Bildungswesen – geht es nach den Wünschen des Bundesministeriums – zu einem europäischen wiewohl weltweiten ›Markenzeichen‹ im Sinne eines ›Educated in Germany‹ werden (vgl. http://www.dqr.de [10.7.2016]).

Lernergebnis

Entscheidend für die beabsichtigte kohärente Strategie ist ein europaweit einheitliches Verständnis der benutzten Begrifflichkeiten. Das heißt, die verschiedenen, nationalen und übergreifenden Qualifikationsbeschreibungen müssen nicht unbedingt wörtlich, doch aber substanziell deckungsgleich sein. Grundlegend ist dabei ein Bildungsbegriff, der Bildung auf ausgewählte Merkmale konzentriert, nämlich solche, die für ein erfolgreiches Handeln in einem Lern- oder Arbeitsbereich relevant sind. Von daher ergibt sich die konsequente Fassung von Qualifikationen als ein überprüf- und nachweisbares *Lernergebnis*. *Qualifikation* ist ausnahmslos und stringent als ›*Outcome*‹ bestimmt – und zwar losgelöst von einem bestimmten Lernweg, d.h. ›abschlussneutral‹, also unabhängig von dem erfolgreichen Durchlauf oder der Verweildauer in einer bestimmten Bildungseinrichtung oder der Konfrontation mit einem bestimmten Lerninhalt. Qualifikation im Sinne der Referenzrahmen begründet sich in keiner Weise an vorgegebenen Lerngegenständen oder bildenden Strukturen, sprich am ›*Input*‹. Was zählt, sind ausschließlich die belegbaren und weiterwirkenden Effekte einer Lern-Aktivität, d.h. die Erträge einer individuellen Bildungsbemühung – und zwar

> »gerade unabhängig davon, ob sie nun in Bildungsinstitutionen, im Prozess der Arbeit, im sozialen Umfeld, in allgemeiner oder beruflicher Bildung, auf der Basis von in Lehrplänen und Lehrbüchern niedergelegten Wissensbeständen oder durch Erfahrung erworben wurden« (Hanf/Rein 2006).

Die Orientierung am Lernergebnis trägt dafür Sorge, dass Bildung konsequent aus der Perspektive des *Individuums* und seiner *Bildungsbiografie* geplant, vollzogen und letztlich auch verantwortet werden kann.
Mit einem *Lernergebnis* ist dabei die Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen bezeichnet, die eine Person nach dem Abschluss eines Lernprozesses erworben hat. Lernergebnisse seien Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun. Ein Individuum verfügt über eine Qualifikation dann, wenn eine zuständige Stelle innerhalb eines entsprechenden Beurteilungs- und Validierungsprozesses entscheidet, dass der Lernstand dieses Individuums den im Hinblick auf Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen spezifizierten Anforderungen genügt,

dass also die Lernergebnisse dieser »Person vorgegebenen Standards entsprechen« (vgl. Europäischer Rat 2008: 4).
In diesem Sinne wurde sich auf europäischer Ebene darauf verständigt, Qualifikationen in drei *Dimensionen* zu kategorisieren, nämlich ›Kenntnisse‹ (*knowledge*), ›Fertigkeiten‹ (*skills*) und ›Kompetenzen‹ (*competence*). *Kenntnisse* meint dabei das Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen, d.h. u.a. Theorie- und Faktenwissen. *Fertigkeiten* beschreibt die kognitive wie praktische Fähigkeit, diese Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben ausführen und Probleme lösen zu können. *Kompetenz* definiert sich schließlich als die persönliche Disposition, Kenntnisse und Fertigkeiten in Arbeits- und Lernsituationen oder sozialen Kontexten sowie für die berufliche oder persönliche Entwicklung zu nutzen, d.h. selbstständig und motiviert zu handeln sowie Verantwortung zu übernehmen. Entsprechend wird die Dimension ›Kompetenz‹ auch mit *Selbstständigkeit* und *Übernahme von Verantwortung* umschrieben, in Einzelfällen auch als »berufliche Zuverlässigkeit« (Europäische Kommission 2008a: 11).
Die drei Dimensionen werden ihrerseits hierarchisch untergliedert und als Rangfolge von acht Stufen – sogenannten *Niveaus* oder *Levels* – angeordnet. So entsteht eine Kreuztabelle von Dimensionen und Niveaus: ein Qualifikationsraster, eine ›*Matrix*‹. Jedes Feld der Matrix wird mit sogenannten *Deskriptoren* beschrieben. Diese geben Auskunft über die »Grade der Komplexität, Reflexivität und Autonomie bzw. die inhaltliche Ausrichtung« (Hanf/Hippach-Schneider 2005: 9) der dem jeweiligen Feld entsprechenden Qualifikation und begründen und ermöglichen so eine vergleichbare und homogene Zuordnung aller potenziell, auf unterschiedlichen Wegen erreichbaren Lernergebnisse.

Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen

Die Dimensionierung in *knowledge*, *skills* und *competence* lehnt sich an Klassifizierungen an, die in ähnlicher Weise in den europäischen Ländern bereits gebräuchlich sind. In Frankreich unterscheidet man beispielsweise – so eine Broschüre der Europäischen Kommission – zwischen *savoir*, *savoir-faire* und *savoir-être*. In englischsprachigen Ländern sei die Differenzierung zwischen *cognitive competence*, *functional competence* und *social competence* üblich. Tatsächlich unterscheidet der irische NQR *Knowledge*, *Know-how & Skill* und *Competence*. In deutschsprachigen Ländern würde man gewöhnlich von *Fachkompetenz*, *Methodenkompetenz*, *Sozialkompetenz* und *Personalkompetenz* sprechen (Europäische Kommission 2008a: 5).

Der *Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)* wurde nach einer sechsjährigen Entwicklungsphase Anfang 2013 als eine ›umfassende, bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen‹ eingeführt. Seit 2014 sollen sukzessive alle neuen Qualifikationsbescheinigungen, Diplome und *Europass*-Dokumente einen Verweis auf das zutreffende Niveau des Deutschen wie des Europäischen Qualifikationsrahmens enthalten. Der DQR sieht dafür die Dimensionen *Wissen* und *Fertigkeiten* sowie *Sozialkompetenz* und *Selbständigkeit* vor (vgl. DQR 2011). Die ersten beiden Dimensionen sind auf einer übergeordneten Ebene als ›Fachkompetenz‹, die beiden letzteren als ›Personalkompetenz‹ zusammengefasst. *Fachkompetenz* ist als die Fähigkeit und Bereitschaft definiert, »Aufgaben- und Problemstellungen selbstständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen« (ebd.: 8). Die üblicherweise extra ausgewiesene Methodenkompetenz würde so als ein integraler Bestandteil dieser Fachkompetenz, also als ›Querschnittskompetenz‹ verstanden und

nicht eigens in der ›DQR-Matrix‹ erwähnt. *Personale Kompetenz* – auch als »Humankompetenz« angesprochen – »bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln, und das eigene Leben selbständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten« (ebd.: 9). Dies bedeute u.a., das eigene Handeln zu reflektieren und die eigenen Handlungsmöglichkeiten stetig zu erweitern.
Damit nähert sich diese Differenzierung verschiedenen Vorschlägen an, die zur Kompetenzkategorisierung seit langem im deutschsprachigen Raum kursieren. So hatte Heinrich Roth bereits 1971 ›mündige Selbstbestimmung‹, die zugleich Produktivität und Kritikfähigkeit einschließe, quasi empirisch gewendet als Kompetenz reformuliert – und zwar in einem dreifachen Sinne: »a) als *Selbstkompetenz* (self competence), d.h. als Fähigkeit, für sich selbstverantwortlich handeln zu können, b) als *Sachkompetenz*, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als *Sozialkompetenz*, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können« (Roth 1971: 180). In dem bereits zitierten Bericht zur *Bildung in der Wissensgesellschaft* unterscheiden Gerhard de Haan und Andreas Poltermann *Instrumentelle Kompetenzen*, d.h. u.a. klassische Kulturtechniken, Kreativtechniken, Medienkompetenz; *Personale Kompetenzen*, u.a. Selbstbewusstsein, Selbstmanagement, Reflexionsfähigkeit; *Soziale Kompetenzen* wie Teamfähigkeit, Selbstdarstellung, Solidarität; und *inhaltliches Basiswissen*, also Fachwissen (de Haan/ Poltermann 2002: 24). John Erpenbeck hat seit zwei Dekaden wiederholt den Vorschlag vorgebracht, zwischen *fachlich-methodischen* Kompetenzen, *aktivitäts- und umsetzungsbezogenen* Kompetenzen, *sozial-kommunikativen* Kompetenzen sowie *personalen* Kompetenzen zu unterscheiden (Erpenbeck 2004: 59f.; ders./Heyse [1999] 2007: 159; ders./ Sauter 2007: 67; ders./Rosenstiel 2007: XXXI). Erpenbecks Schema betont noch deutlicher die ›Selbstorganisationsdispositionen des Individuums‹, indem er mit der ›Aktivitäts- und Umsetzungskompetenz‹ eine Dimension im Schnittfeld von Personalkompetenz und Fachkompetenz etabliert. Eckard Klieme und Johannes Hartig wiederum monieren zwar, dass das Konzept von Erpenbeck »eher der betriebswirtschaftlichen Managementpraxis« entspringt und wissenschaftlich durchweg unseriös sei. Sie räumen aber ein, dass es im Prinzip mit der eigenen Kompetenzdefinition kompatibel ist (Klieme/Hartwig 2007: 23). So hätte die Kompetenztrias von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz »letztlich auch das Erhebungsprogramm für Schulleistungsstudien wie PISA beeinflusst« (ebd.: 20).

Bemerkenswert ist, dass der EQR – also der umfassende Qualifikationsrahmen – mit der Kategorie der ›Kenntnisse‹ deutlich herausstellen möchte, dass ›Lernergebnisse‹ nicht identisch sind mit ›Kompetenzen‹. Hierbei handele es sich gar – so eine an die Öffentlichkeit gerichtete Broschüre ganz explizit – um ein »Missverständnis« (Europäische Kommission 2008a: 6). Deshalb sei der EQR auch kein Kompetenz-, sondern ein ›(Meta-)Qualifikationsrahmen‹. Lernergebnisse könnten nämlich Kenntnisse – z.B. in Form von Fakten- oder Theoriewissen – auch ohne entsprechende Kompetenzen oder Fertigkeiten sein. Daher sei ›Kompetenz‹ nicht der angemessene Oberbegriff für die Dimensionen. In einer Stellungnahme des *Bundesinstitutes für Berufsbildung* zum Deutschen Qualifikationsrahmen heißt es hingegen, dass der im EQR-Entwurf verwendete Qualifikationsbegriff nur dann praktikabel sei, »wenn Kenntnisse und Fertigkeiten als Subkategorien von Kompetenzen« und Qualifikationen entsprechend als

›Kompetenzbündel‹ begriffen würden (Hanf/Rein 2006). Zur Diskussion stehe daher ein DQR, der sich in seiner Zielsetzung an ›Kompetenzen‹ nicht zuletzt im Sinne von ›beruflichen Handlungsfähigkeiten‹ ausrichte. Qualifikationen sollen dabei als Lernergebnisse klassifiziert werden, die sich ›Niveaus von Tätigkeitsanforderungen‹ und ›Kompetenzprofilen‹ zuordnen lassen. Empfohlen wird hierfür ein Kompetenzbegriff in der Definition, die von der OECD im Rahmen des Projektes *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)* verwendet wird:

> »Kompetenz kann als Befähigung definiert werden, komplexe[n] Anforderungen in einem spezifischen Kontext (unter Nutzung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten) durch eine erfolgreiche Handlung entsprechen zu können. Kompetente Performanz oder effektive Handlung impliziert dabei die Mobilisierung von Wissen, kognitiven und praktischen Fertigkeiten sowie soziale und verhaltensbezogene Komponenten wie Einstellungen, Emotionen, Werte und Motivationen.« (Hanf/Rein 2006: Fußnote 8; Rychen/Salganik 2003: 43)[78]

Diese Definition komme dem deutschen Verständnis von ›*beruflicher Handlungskompetenz*‹ sehr nahe.

Positionsbestimmungssystem

Zusammenfassend lässt sich sagen: Ziel der Qualifikationsrahmen ist es, eine einheitliche, national wie international anerkannte Auszeichnungssprache und ein Zertifizierungsverfahren zu etablieren, durch die *jede* Form von ›Bildung‹ als Bündel unterschiedlicher Qualifikationseinheiten beschrieben, gemessen und diese untereinander in Relation gesetzt werden können – und zwar

> »von der Grund- und Schulbildung über das Niveau ungelernter Arbeiter zur Promotionsstufe oder dem Niveau erfahrener Fachkräfte. Sie erfassen Arbeits- und Lernsituationen, akademische und berufliche Kontexte sowie der allgemeinen oder beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung, d.h. alle Formen formalen, nicht formalen und informellen Lernens« gleichermaßen (Europäische Kommission 2008a: 4).

Dabei wird mit folgenden Grundannahmen operiert: Bildungsprozesse ließen sich als eine individuelle Lernbemühung verstehen, deren Effekt man als ein Lernergebnis beschreiben und nachweisen kann – als das, was als *Learning Outcome* angesprochen wird. Alle diese Lernergebnisse ließen sich in kleinteilige Einheiten, sogenannte *units,* gliedern, denen eine angenommene Lernzeit und damit Leistungspunkte zugeschrieben werden können. Diese *units* ließen sich wiederum in einer einzigen Struktur von differenzierenden Hierarchieebenen – nämlich einem *single set of levels* – darstellen. Alle Lernergebnisse könnten schließlich mittels eines einzigen Satzes von Beschreibungskriterien erfasst werden – mit einem *single set of descriptors*.
Die umfassende Beschreib- und Erfassbarkeit von Lernleistungen wird also letztlich dadurch angestrebt, dass Lernleistungen in kleinstmögliche modulare Einheiten zerlegt werden. So können diese einerseits in einem homogenen, standardisierten, einer einheitlichen Logik folgenden Bewertungs- und Auszeichnungsraum – in einem Ganzen – verortet werden; andererseits können die einzelnen Module zugleich in einer schier unendlichen Variationsbreite miteinander kombiniert werden, wodurch innerhalb eines umfassenden Rahmens sehr unterschiedliche, differenzierte, nahezu einmalige, individuelle Lernwege und Kompetenzprofile entstehen. Die Qualifikationsrahmen können als ein komplexes Zusammenspiel zwischen Techniken der *Individualisierung* und einem

totalisierenden Verfahren angesprochen werden; als ein funktional-einheitliches *Positionsbestimmungssystem* für individuell-einzigartige Bildungsbiografien. Sie sind zum einen »die Basis für ein lernerzentriertes Qualifizierungssystem«, in dem »dem Individuum [...] mit der Eröffnung von Optionen auch Verantwortung für die Gestaltung seines Bildungswegs übertragen« wird (Hanf/Hippach-Schneider 2005: 10). Zum anderen wird das Individuum dieser Verantwortung nur dadurch gerecht, dass es eine auf Anforderungssituationen bezogene Handlungsfähigkeit ausbildet; dass es – gerade vor dem Hintergrund der in Deutschland favorisierten Begrifflichkeiten – ›berufliche Handlungskompetenz‹ entwickelt; dass es in der Lage ist, lebens- und nicht zuletzt berufspraktische Herausforderungen, durch eigenen Entscheidungswillen und individuelle Aktivität zu bewältigen.
Das individuierte Subjekt wird so zu einer klar definierten Recheneinheit, die vielfältige, differenzierte, in ihrer Kombination einzigartige Selbstorganisationsdispositionen versammelt und deren Position innerhalb eines homogenen, umfassenden, tendenziell globalen, zumindest europaweiten Referenzrahmes jederzeit auffindbar ist.

Der Qualifikationsrahmen kann allerdings nur Qualifikationen und nicht komplette individuelle Lern- und Berufsbiografien abbilden. Er kann – so heißt es in einem Diskussionspapier zum DQR – nicht alle in Bildungs- und Qualifikationsprozessen angeeigneten Fähigkeiten und Haltungen adäquat erfassen. Persönliche, individuelle Attribute wie »Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit, aber auch normative und ethische Aspekte der Persönlichkeitsbildung, Persönlichkeitsmerkmale wie interkulturelle Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen« werden deshalb »trotz der großen Bedeutung, die ihnen zukommt«, von der DQR-Matrix nicht erfasst (DQR 2009: 3; vgl. 2011: 4) – zumindest ›noch nicht‹, da sich genau an dieser Stelle das Portfolio anbietet. Die Techniken des Portfolios kann Bildungsbiografien noch kontinuierlicher, noch lückenloser, noch persönlicher, noch subjektiver, noch intimer, noch tiefer der Beobachtung und Selbsthermeneutik zugänglich machen. Entsprechend schreibt Harry Neß, dass mit der konsequenten »Ausrichtung der Kompetenzbewertung auf Learning Outcomes«, die mit dem EQR und DQR einhergehen,

> »ein das Lernen dokumentierendes Instrument notwendig ist. Dies soll mittels eines Ausweises von individuellen Fertigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen in Portfolios [...] geleistet werden« (Neß 2011: 37; vgl. Dehnbostel et al. 2009: 66).

Das heiße, dass man »auf international und national entwickelte Systeme und Verfahren zur Kompetenzerfassung und Kompetenzbilanzierung« zurückgreifen müsse (ebd.). In Deutschland seien in den letzten Jahren eine Vielzahl solcher Kompetenzmessverfahren und -instrumente erprobt worden, die ein breites Spektrum von Zielorientierungen, Einsatzmöglichkeiten und Kompetenzdefinitionen wiedergeben, z.B. der bundesweit bedeutsame, von Bund und Ländern initiierte *ProfilPASS*. Für eine technische Realisierung eines solchen europaweiten, mit einem ePortfolio unterlegten Zertifizierungs- und Auszeichnungssystems böte sich aber durchaus auch und vielleicht noch viel mehr – so kann man hier ergänzen – die offene Struktur der *Open Badges* an.

›Portfolios und andere Humankapital-Portemonnaies‹

Die Reaktionen der von den Referenzrahmen zuerst betroffenen Institutionen und Verbände – der Interessensvertreter der Arbeitnehmer, der Bildungseinrichtungen und nicht zuletzt der Erziehungswissenschaft – sind eher vereinzelt zu vernehmen, dafür aber recht deutlich. So spricht ein von Igrid Drexel verfasstes – durchaus kontrovers aufgenommenes – Gutachten im Auftrag zweier großer Gewerkschaften davon, dass die Ziele und Interessen die hinter der Einführung der Rahmen stünden, zwar selten offen thematisiert würden, aber doch offensichtlich seien. Es ginge letztlich darum, die »Arbeitskraftpotentiale aller europäischen Länder und Qualifikationsstufen soweit transparent zu machen und zu mobilisieren, dass sie von den (west)europäischen Unternehmen flexibel genutzt werden können« (Drexel 2005: 18). Zudem werde auf diesem Wege die Branche der Bildungsanbieter sowie Validierungs- und Zertifizierungsunternehmen durch Ausbau eines gesamteuropäischen Marktes für Bildungs- bzw. bildungsbezogene Dienstleistungen gefördert. Letztlich werde auch eine Angleichung der europäischen Berufsbildungssysteme erreicht, die von den EU-Mitgliedsstaaten bisher jahrzehntelang blockiert wurde (ebd.; vgl. Lohmann 2011: 49).
In ähnlicher Weise gibt ein Gutachten im Auftrag der *Max-Traeger-Stiftung*, also letztlich der *GEW*, zu bedenken, dass die »einseitige Outcome- und Marktorientierung« die Gefahr berge, »die Zielsetzungen einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz und einer auf das Individuum bezogenen Bildung aufzugeben« (Dehnbostel et al. 2009: 62). Tatsächlich stelle sich die Frage, inwieweit die Qualifikationsrahmen lediglich eine an den Interessen und den Anforderungen »der Wirtschaft orientierte Employability« bedienen könne. Allerdings würden verschiedene konzeptionelle Inkonsistenzen und Widersprüchlichkeiten eher darauf hinweisen, dass sich die an der Erstellung der Rahmen beteiligten sozialen Gruppen auf – entsprechend ungereimte – Kompromissformeln geeinigt hätten, also unterschiedliche Interessen durch die Referenzrahmen vertreten seien. Völlig unklar sei dennoch die Wirkung auf die allgemein bildende Schule. Denn es sei offensichtlich und von den Konstrukteuren des DQR auch zugestanden, dass wesentliche Elemente der Allgemeinbildung von den Rahmen nicht erfasst werden. Dies sei ein Umstand, der durchaus Schaden hinterlassen könnte, da damit womöglich eine Abwertung allgemeiner Bildung zugunsten einer Aufwertung von ›employable skills‹ einhergehe. Auch wenn das Gutachten diesen Zusammenhang so nicht herstellt, so kann man doch vermuten, dass dieser Gefahr durch »ein das Lernen dokumentierendes Instrument« begegnet werden könnte, also durch den »Ausweis von individuellen Fertigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen in Portfolios«, in Zeugnissen oder im *Europass* (ebd.: 66). Denn es war ja genau dies, was Harry Neß, einer der Autoren des Gutachtens, an anderer – weiter oben zitierter – Stelle vorgeschlagen hatte.

Noch deutlicher wird der *Deutsche Hochschulverband*. In einer Resolution attestiert er dem DQR, dass er »Bildung [...] auf ökonomischen Nutzen und Verwertbarkeit reduziert« und damit Kern und Wesen eines universitären Studiums verkenne. Dieses erschöpfe sich nämlich nicht »in der Ausbildung zur Berufsfähigkeit und in der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, sondern zielt auf eine umfassende Persönlichkeitsbildung ab, die nicht zur Schablone handlungsorientierter Kompetenzen passt« (DHV 2010). Schlicht »unerträglich« sei es, die zig Millionen Menschen eines ganzen Kontinents mit reichhaltiger Geschichte und vielfältiger Kultur in ein Einheitsschema von acht Kompetenzstufen pressen zu wollen. Mit einem solchen Vorhaben seien notwendiger-

weise hierarchisierende und diskriminierende Wirkungen und Wertungen verbunden. Ein solches Vorhaben erschein »dirigistisch und menschenverachtend« (ebd.). Entsprechend werden Bund und Länder vom Hochschulverband aufgerufen, die Entwicklung der Qualifikationsrahmen sowohl auf europäischer, als auch auf nationaler Ebene sofort zu stoppen. Dieser Aufruf hat aber offenbar keine Wirkung gezeigt.

Jan Masschelein und Maarten Simons versuchen sich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive an einer eher beschreibenden Annäherung. Jene globalen Positionsbestimmungssysteme – als welche auch sie die Qualifikationsrahmen ansprechen – hätten die Funktion, dass unternehmerisch denkende Lernende ihren Wettbewerbsvorteil messen, über zukünftigen Lerninvestitionen flexible entscheiden und ihre Humankapitalakkumulation kompetenzbasiert planen könnten. Sie würden als Übersetzungs- und Validierungsmittel wirken, die die Kommunikation zwischen der Angebotsseite der Kompetenzproduktion und der Nachfrageseite erleichtern, also dem Bedarf nach Kompetenzen in der wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft:

> »Was auf diese Weise entsteht, ist eine (nationale, europäische) ›Währung des Humankapitals‹ und in naher Zukunft wahrscheinlich eine ›Zentralbank des Humankapitals‹, die über den Wechselkurs entscheiden wird. [...] Lernende können sich auf eine endlose solipsistische Reise der Kapitalisierung des Lebens freuen. Diese Reise, auf der man elektronische Portfolios und andere Humankapital-Portemonnaies mit sich führt, ist ein gleichermaßen hochmaterialistisches wie zunehmend virtuelles und spekulatives Unternehmen. Es sollte mittlerweile klar sein, dass der gegenwärtige ›Krieg um Talente‹ auf eine eigentümliche Weise gleiche Chancen erzeugt: Die Talente, die nicht zu Kompetenzen und Qualifikationen entwickelt werden, sind eine Verschwendung der verfügbaren Humanressourcen und schwächen die Wettbewerbsfähigkeit.« (Maschelein/Simons 2010: 37)

Von der DQR-Matrix zur Reflexionsmatrix, zum Subjekt

Der Durchgang durch die verschiedenen Schulformen, Ausbildungsbereiche, Gliederungssegmente und aufeinander folgenden Stufen des Bildungswesens hat gezeigt, dass die Grundgehalte dessen, was darin als ein Portfolio angesprochen wird, mehr oder minder konstant bleiben. Dies gilt vom Kindergarten über die allgemeinbildende Schule und berufliche Weiterbildung bis hin zu *eLearning* und den neuen *partizipativen* und *kollaborativen* Praktiken des Lernens und Arbeitens im Web 2.0. Dies gilt innerhalb des konkreten Unterrichts, im Rahmen der einzelnen Bildungseinrichtung und auch im gesamten Europäischen Bildungsraum. Trotz der Variationsbreite und dem damit einhergehenden Unterschieden im Detail spielt es im Grunde keine Rolle, ob das Portfolio in der Hochschule, Schule oder Kindergarten, zu Ausbildungszwecken oder berufsbegleitend, als elektronisches oder als Papier-Portfolio geführt wird. Eine der wesentlichen Funktionen der Portfoliotechnik besteht gerade umgekehrt darin, die unterschiedlichen Stationen einer individuellen Bildungsbiografie und damit auch die unterschiedlichen Orte, die diese durchläuft, miteinander zu verbinden. Entsprechend sind die mit dem Portfolio verknüpften Hoffnungen, sein Versprechen, das revolutionäre Engagement, mit dem es befürwortet wird, die Motive, die es als Bewegung erkennbar werden lassen, letztlich die Subjektivität, auf die es zielt, mehr oder minder identisch: Das Portfolio stellt Techniken zur Verfügung, um eine kompetente, die eigenen Lern-

ergebnisse beobachtende, steuernde und bewertende, in diesem Sinne mündige, individuierte Subjektivität sich selbst organisieren zu lassen.
Es wäre allerdings ein Missverständnis, wollte man diese Identität in den zuletzt erläuterten Qualifikationsrahmen und den diesen zugrunde gelegten Begrifflichkeiten entdecken. Dass es womöglich so erscheint, als gipfele die Portfolio-Bewegung in diesem *framework*, ist nur der hier gewählten Darstellungsweise geschuldet. Die Identität liegt viel tiefer. Sie liegt in dem allseits geteilten und angestrebten Ideal eines selbstreferenziellen, sich selbst vermittels spezifischer Techniken hermeneutisch entschlüsselnden, sich selbst dabei zugleich als Handlungsfeld, Mittel und Ziel einsetzenden, vermeintlich von Natur aus begabten und handlungsmächtigen, sich selbst entwerfenden individuellen Subjekts.

5.4 Nomenklatur und Verfahrenstechnik

Im Folgenden soll das über alle vordergründigen Differenzierungen und Varianten hinweg geteilte, das sich durch alle Bereiche des Bildungswesens hindurchziehende, das sich über ganz Europa hinweg erstreckende Grundcredo der Portfolioarbeit nochmals an dessen konkreter Technik, an dessen Verfahren herausgearbeitet werden. Dabei werden zunächst verschiedene Versuche erläutert, unterschiedliche Portfoliotypen innerhalb eines einheitlichen Kategoriensystems – innerhalb einer umfassenden Nomenklatur – zu verorten. Sodann geht es um spezifische Arbeitsschritte, die jeglicher Portfolioarbeit nahe gelegt werden.

Taxonomien

Trotz des hörbaren Gleichklangs benutzter Begriffe und Kategorien hindurch durch alle Einsatzorte des Portfolios; trotz der gemeinsam gehegten Hoffnungen und geglaubten Versprechungen; trotz der beschreibbaren Identität eines allseits gewollten, souveränen, reflektierten Lernsubjekts, sind die Einsatzvarianten des Portfolios und die hierbei jeweils benutzten Labels dennoch vielfältig. Entsprechend des Grundsatzes des Portfolioansatzes: *celebrate diversity!* ist eine solche Vielfalt auch gewünscht und wird zuweilen durch bestimmte Abgrenzungsbewegungen absichtsvoll, vielleicht besser: künstlich hergestellt. Eine grundlegende Identität, gar eine Vereinheitlichung – die das Individuelle negierte – ist nichts, was der Portfolio-Diskurs und noch weniger dessen Praxis sich zu Eigen machen würde. Das Portfolio lebt von seiner immanenten Fülle, seinem Formenreichtum und seiner Weitläufigkeit. Die Vielfalt der Begriffe belege vielmehr die »Erfolgsgeschichte dieses pädagogischen Instruments« (Winter 2010: 10). Und dennoch wird eben diese Vielfalt – insbesondere aus wissenschaftlicher Perspektive – oft beklagt. Entsprechend gibt es unterschiedliche Bemühungen, den Reichtum verschiedener Portfolioarten, -typen und -variationen zumindest zu taxieren, sprich mittels klassifikatorischer Taxonomien zu ordnen, zu systematisieren. So werde die Verständigung erleichtert und man könne sich auch in praktischer Hinsicht Über-

sicht über verschiedene Handlungsoptionen verschaffen. Diese Versuche sollen im Folgenden erläutert werden.

Wahlverwandtschaften und Unterscheidungen

Für eine gewisse Unübersichtlichkeit des Portfolio-Diskurses sorgt zunächst seine Weitläufigkeit. Dies meint die nicht immer ganz scharfe Trennung von verwandten Methoden. So werden immer wieder etwa Schreib-, Arbeits- oder *Lern-Journale* wie ebenso Lerntagebücher, Logbücher oder Pensenhefte bis hin zu *Wochenplänen* und Entwicklungsberichten in einem Atemzug mit dem Portfolio genannt (vgl. z.B. Gläser-Zikuda/Hascher 2007; Bräuer 2007: 49). Das gleiche gilt für verschiedene Verfahren der Selbstbeobachtung und -bewertung anhand von Checklisten, kriteriengeleiteten *feedback*-Methoden, Rückmeldebögen, Selbstkontrollverfahren, gegenseitiger Schülerkontrolle oder auch Lernkontrakten mit entsprechenden Ziel- und Leistungsvereinbarungsgesprächen, die bisweilen als »konstitutiver Teil von Portfolioarbeit« beschrieben werden (vgl. Häcker 2006). Letztlich werden unterschiedliche Profil- und *Kompetenzraster* oft zusammen mit dem Portfolio thematisiert. Nicht selten – wie eben am Beispiel des *Europass* erläutert – sind diese Raster oder Matrizen selbst ein integraler Bestandteil des Portfolios (vgl. Lissmann 2007; Merzinger/Schnack 2005).
Neben verschiedenen Versuchen, diese Verfahren systematisch voneinander abzugrenzen (vgl. z.B. Winter 2000; ders. 2006: 185ff.; ders. 2010: 12), sind diese Verwandtschaften oft bewusst gewählt. Dies trifft gerade dann zu, wenn gegen die »*Geschichtsvergessenheit des Portfolioansatzes*« (Häcker 2006c: 31) direkte Traditionslinien gezielt angezeigt werden sollen. Wie oben schon angedeutet, werden diese Linien oft zur klassischen Reformpädagogik vom Beginn des letzten Jahrhunderts gezogen. Hier sind insbesondere die sogenannten Pensenbücher der *Montessoripädagogik* und die schon von *Freinet* eingesetzten Lerntagebücher oft zitierte Referenzen. Der am häufigsten in Anspruch genommene Pionier ist Rupert Vierlinger (vgl. z.B. Häcker 2001: 70; ders. 2006c: 30; Winter 2002: 312; ders. 2008: 1). Vierlinger hatte bereits ab den 1970er Jahren einen ›Paradigmenwechsel‹, gar eine ›kopernikanische Wende‹ in der Leistungsbewertung gefordert. Als Alternative zu ›Ziffernzensuren und Notenfetischismus‹ hatte er die von ihm so genannte *Direkte Leistungsvorlage* vorgeschlagen und diesen Vorschlag 1999 – nun mit dem Zusatz ›Portfolio‹ – erneut vorgelegt (vgl. Vierlinger 1978; ders. 1999). Bei der Direkten Leistungsvorlage, werde der Lehrer als Stellvertreter der Schülerleistungen, als deren vermittelnder Operator, aus dem Verkehr gezogen. Er könne die »Robe des Richters« ablegen und so das Vertrauen der Schüler und Schülerinnen zurückerobern (ders. 2002: 275f.). Denn letztere können nun den Adressaten ihrer Leistungen, den Ausbilder oder Firmenchef, unvermittelt selbst überzeugen. Die Note des Lehrers verstelle dessen prüfendem Blick nicht länger »das Objekt seines Interesses« (ebd.). Die Direkte Leistungsvorlage trage damit – so Vierlinger – zur »Humanisierung des Schullebens« bei (ebd.). Weder werde der Absender der Leistung um diese betrogen, noch werde deren Adressat in seinem Urteil entmündigt.
Thomas Häcker merkt zur Direkten Leistungsvorlage an, dass sie ein Beispiel eines spezifischen Typus eines Portfolios darstelle, namentlich das sogenannte *showcase*-Portfolio. Mit diesem würden besonders gut gelungene Arbeiten zu einem bestimmten Zweck, z.B. einer Bewerbung, zusammengestellt. Häcker will darauf aufmerksam machen, dass bei diesem Portfoliotyp die »Produkte und deren (alternative) Beurteilung« besonders hervorgehoben würden. Dem Lernprozess werde jedoch weniger

Aufmerksamkeit geschenkt. Auch würden alternative Unterrichtsmethoden, die mit der Portfolioidee notwendig verbunden seien, nicht in den Blick geraten. Dadurch werde der Portfolioansatz »gleichsam *halbiert*« (Häcker 2001: 70). Zugleich macht Häckers Kommentar darauf aufmerksam, dass es offenbar weitere Portfoliotypen geben muss.

Immanente Vielfältigkeit und Klassifikation

Unübersichtlich ist die pädagogische Debatte um das Portfolio nämlich nicht nur wegen ihrer Abgrenzungsschwierigkeiten, sondern insbesondere wegen ihrer immanenten Vielfältigkeit. Insofern das Portfolio aus der pädagogischen Praxis heraus entstanden ist und weiterhin – zuweilen mit aktionistischer Betriebsamkeit – in ausnahmslos allen Teilen des Bildungssystems entsteht, bleibt es oft den Anforderungen und auch dem Reflexionshorizont der jeweiligen spezifischen Praxis verhaftet. Das heißt, dass der Portfolioansatz trotz seiner weitgehend übereinstimmenden Grundüberzeugungen in den verschiedenen Praxisfeldern und Anwendungssituationen unter jeweils unterschiedlichen Etiketten und mit jeweils eigenen Selbstbeschreibungs-Begrifflichkeiten auftaucht, aber durchaus auch mit leicht verschobenen Gewichtungen und in verschiedenen Variationen. Entsprechend finden sich in der Literatur unzählige, unterschiedliche Bezeichnungen für verschiedene Portfolioarten. Thomas Häcker hat sich den Spaß gemacht, sie einmal – sicherlich nicht vollständig – aufzuzählen (Häcker 2007: 132; vgl. Brunner et al. 2006: 33; Baumgartner/Himpsl 2011: 205):

> Prozess-, Abschluss-, Vorzeige-, Projekt-, Lern-, Bewerbungs-, Entwicklungs-, classroom, initial, Netz-, Kurs-, entrance, Jahres-, exemplarisches, showcase, professional development, Epochen-, Sprachen-, final, exit, individual, Schulzeit-, Lehr-, Beurteilungs-, Talent-, Arbeits-, Medien-, Kompetenz-, electronic portfolio; personal development, Status Report-, assessment, Präsentations-, Hybrid-, display, best works, time sequenced, process, working, fächerübergreifende, Reflexions-, interdisciplinary unit, themaerschließende oder das celebration Portfolio etc.

Es gibt nun verschiedene Versuche, diese Artenvielfalt zum einen kategorial zu ordnen, zum anderen auf einen gemeinsamen Ursprung zurück zu führen.

Ursprünge

Matthis Behrens hat schon 1997 die Ursprünge des Portfolioansatzes in der Nachkriegsära der USA ausgemacht. Das Portfolio sei damals in Form einer Lern- bzw. Qualifikationsmappe als ein Instrument eingesetzt worden, dass das im Zweiten Weltkrieg individuell erlernte Kriegshandwerk auch für den zivilen Arbeitsmarkt sicht- und damit verfügbar zu machen erlaubte. Es ermöglichte, institutionell nicht anerkannte Lebenserfahrungen zu dokumentieren und sie so gleichberechtigt neben institutionell erworbene Fähigkeiten zu stellen (Behrens 1997: 177). Dies entspricht einem Ansinnen, das auch heute im Sinne der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen und der Herstellung von Transparenz für die kurzfristigen Ausbildungsbedürfnisse der Arbeitswelt etwa mittels der europaweiten Qualifikationsrahmen eine große Rolle spielt. In der Schule werde das Portfolio tatsächlich erst seit den 1980er Jahren zunächst in den USA und England eingesetzt. In England wurde das Portfolio speziell für Schulabbrecher ohne Abschlusszeugnis entwickelt, damit diese beim Wechsel in die Arbeitswelt dennoch ihre individuellen Stärken und Fähigkeiten ausweisen konnten. In Nordamerika wird das Portfolio erstmals dafür eingesetzt, um die individuelle »Geschichte des

Lernens« zu erzählen (ebd.). Es gibt hier Auskunft über »Anstrengung, Fortschritt und Leistung« der einzelnen Schülerinnen und Schüler (ebd.; vgl. Arther/Spandel 1992). Das Portfolio tritt hier also erstmals als eine metakognitive, in diesem Sinne selbstreflexive Spurensicherung der individuellen Lernhandlungen auf, nämlich als eine »kumulative und kontinuierliche Sammlung von Indikatoren des Werdegangs des Schülers in seinem Lernprozess, ausgewählt und kommentiert vom Schüler [...], in der Absicht einer Bewertung (Behrens 1997: 177; vgl. Simon/Forgette-Giroux 1994).
Entsprechend wird der Herkunft der Portfoliotechniken in den geläufigen Darstellungen zumeist nur bis in die 1980er Jahre in den USA nachgespürt. Hier sei das Portfolio mit der *Alternative Assessment* Bewegung, *konstruktivistischen* Lerntheorien und den Konzepten zum *Self Directed Learning* verbunden. Es entstand aus dem Unbehagen und einer massiven öffentlichen Kritik an herkömmlicher Leistungsmessung, die zu einer regelrechten ›*assessment mania*‹ angeschwollen war – zu einer Prüfungshölle, wie es in Japan hieß. Die erschlagende Fülle von, an sich aber zumeist wenig anspruchsvollen *Multiple Choice* Tests führten zu einer Lern- und Lehrkultur, in der sich ein ›*learning for the test*‹ im Sinne des bloßen Memorierens simpler Fakten und ein ›*teaching to the test*‹ seitens der Lehrer wechselseitig bestätigten. Ein ständiges Sinken des schulischen Niveaus und eine zunehmende dies bezügliche Klage waren die Folge. Dabei ließen sich in der Kritik *zwei* Positionen erkennen. Die *erste Position* vertraten insbesondere die Arbeitgeber, die bemängelten, dass die Testverfahren kein angemessenes Bild der wirklich erworbenen ›Kompetenzen‹ der einzelnen Schüler/-innen zeichnen könnten; zudem, dass die von den Testverfahren maßgeblich strukturierte Lernkultur – der heimliche Lehrplan des *test-driven teachings* – nicht diejenigen Kompetenzen erlernbar mache, die tatsächlich für die zeitgemäßen Arbeitsprozesse benötigt würden. Dies betreffe nicht zuletzt die sogenannten *higher order cognitive skills* und die *soft skills* – also die metakognitiven und weichen Schlüsselkompetenzen (Häcker 2006c: 36). Gefordert wurde eine Rechenschaftslegung über Effizienz und Effektivität des Schulsystems (ders. 2005a: 2). Einen prägnanten Ausdruck findet diese Sorge u.a. in dem von Ronald Reagan 1983 in Auftrag gegebenen Bildungsreport der *National Commission on Excellence in Education*, der unter dem Titel *A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform* veröffentlicht wurde (NCEE 1983; vgl. Häcker 2008: 236; ders. 2011: 164). Diese erste Position erkannte in dem Portfolio entsprechend insbesondere eine Möglichkeit für ein ›*authentisches Assessment*‹, also für eine Leistungsbeurteilung, die die Lernenden anhält, ihre ›echten‹ Kompetenzen zu zeigen, so den Lehrenden ermöglicht, derer ansichtig zu werden, und letztlich den ›Abnehmern‹, sich daraus die gewünschten auszuwählen. Die Vertreter der *zweiten Position* – so betont Thomas Häcker – betrachteten »das Portfolio vor allem als ein Lehr- und Lerninstrument und [verbanden mit ihm] große Hoffnungen auf eine Unterrichts-reform« – und zwar eine Unterrichtsreform, die der »Individualität der Lernenden mehr Rechnung trägt« (Häcker 2011: 167). Anfang der 1990er Jahre kam eine Studie über Ansätze zu ›*alternative*‹, ›*authentic*‹ bzw. ›*performance assessment*‹ zu dem Ergebnis, »dass das Portfolio binnen kürzester Zeit zur am weitesten verbreiteten alternativen Assessment-Methode avanciert war« (ebd.: 165; vgl. Mitchell 1992: 103). Mittlerweile werden in den USA Portfolios als Ersatz für Abschlussexamen in Hochschulen und Universitäten anerkannt.

Lernen, Entwickeln, Bewerben

Neben der Suche nach dem Ursprung ist eine Konstante des Portfolio-Diskurses die kategoriale Unterscheidung verschiedener Typen, Funktionen und Zwecke des Portfolios. Schon 2000 wurde von Urban Lissmann in Bezug auf Viki Spandel vorgeschlagen, die Vielfalt der unterschiedlichen Portfoliotypen auf fünf Grundarten zu reduzieren, namentlich auf 1. das *Arbeitsportfolio* für die Diagnose der Stärken und Schwächen des eigenen, individuellen Lernens; 2. das *Beurteilungsportfolio*, welches eher die erfolgreiche Bewältigung formaler Anforderungen gegenüber der Lehrperson oder z.B. einer weiterführenden Institution aufzeigt; 3. das *Entwicklungsportfolio*, um Wachstum und Veränderung eines Lernenden über einen längeren Zeitraum möglichst von diesem selber aufzeigen, steuern und verantworten zu lassen; 4. das *Vorzeigeportfolio*, welches den Lernenden ermöglicht, ihre besten Arbeiten einem wertschätzenden Publikum zu präsentieren; und schließlich 5. das *Bewerbungsportfolio*, welches schlicht Bewerbungsunterlagen etwa in Form eines Bewerbungspasses meint (Lissmann 2000: 309ff.; vgl. Spandel 1997). Diese Unterscheidungen finden sich bis heute in verschiedenen Variationen und unterschiedlichen Zusammenstellungen und Verdichtungen durch alle einschlägigen Texte zum Portfolio.
So hat Matthis Behrens 2001 vorgeschlagen, von nur drei grundlegenden Absichten des Portfolios auszugehen. Er beschreibt das Portfolio als *Lernhilfe*, als *Bewertungsinstrument* und schließlich als Instrument des *Laufbahnmanagements*.
In einem Text von 2002 lehnt sich Felix Winter explizit an die fünf unterschiedenen Typen von Lissmann an (Winter 2002: 311). In einem späteren, deutlich systematischeren Versuch, verschiedene alternative Leistungsbeurteilungsmethoden differenziert aufzuschlüsseln, unterscheidet Winter zunächst grundsätzlich zwischen zwei Portfolioarten: Diejenigen, die eher dem individuellen *Arbeiten* und *Lernprozess* dienen, und diejenigen, die eher für die *Beurteilung* gedacht sind. Letztere ließen sich wiederum als *Entwicklungs*portfolio, *Vorzeige*portfolio, *Prüfungs*portfolio und *Bewerbungs*portfolio untergliedern (ders. 2006: 192). In einem fast schon als Rückschau daher kommenden Vortrag von 2008 ordnet Winter das in der Schule eingesetzte Portfolio wiederum drei Grundkategorien zu. Als ersten Typ nennt er die Arbeits-, Themen-, Recherche- und Kursportfolios, die am häufigsten im Unterricht eingesetzt werden und somit direkt dem Lehren, Lernen und *Arbeiten* dienen. Da dieser Portfoliotyp zunehmend auch zur Beurteilung herangezogen wird, schlägt Winter auch das *Beurteilungs*portfolio dieser Gruppe zu. Zweitens nennt Winter eher standardisierte Portfoliomappen, die eine längerfristige Kompetenz*entwicklung* auf unterschiedlichen Leistungsniveaus beschreiben. Explizit nennt Winter hier das Europäische Sprachenportfolio und das Portfolio:Medienkompetenz. Schließlich führt Winter Berufsfindungs- und *Bewerbungs*portfolios an, die er auch als *Talent*portfolios bezeichnet und als aussagekräftige Bewerbungsmappe versteht, die nach außen glaubhaft vermittelt, was der Bewerber gut kann (ders. 2008: 2f.; vgl. ders. 2010: 13).
Thomas Häcker bemüht sich 2002 darum, verschiedene Portfoliotypen entlang der ihnen zugedachten Funktionen zu unterscheiden. So könne man Portfolios als *Lehr- und Lern*instrument zum Zwecke einer verbesserten (Selbst-)Steuerung innerhalb eines individualisierten und differenzierten Unterrichts einsetzen; als *Beurteilungs*instrument, das insbesondere den Prozess des Lernens abzubilden erlaubt; als Diagnose- und *Entwicklungs*instrument, mittels dessen man die Lernenden an der Beurteilung von Leistungen teilhaben lassen und mit ihnen über ihren Werdegang kommunizieren kann,

so dass sie diesen letztlich in Eigenverantwortung selbst steuern können; und schließlich als *politisches Instrument der Arbeitsmarktintegration* bezüglich Beschäftigungschancen, Darstellung und Anerkennung von Kompetenzen sowie innereuropäischer Flexibilität und Mobilität (Häcker 2002: 211; ders. 2007: 122ff.).[79]
In einem anderen Ansatz versucht er, verschiedene Portfolioarten in einem dreidimensionalen Raum zu verorten. Dafür unterscheidet Häcker Portfolios entlang dreier Achsen, die jeweils zwischen binären Polen aufgespannt sind. Diese drei Spannungslinien sind dadurch definiert, dass *erstens* danach gefragt wird, ob der ›Zweck‹ des Portfolios eher einer ›formativen‹ oder ›summativen‹ (Selbst-)Beurteilung dient; *zweitens*, ob alle erdenklichen ›Inhalte‹, also ›alles und jedes‹, oder nur ›einige wenige‹ ausgewählte Inhalte in dem Portfolio gesammelt bzw. darin aufgenommen werden; *drittens*, ob die ›Entscheidung‹ über eben diese Auswahl eher bei den ›Lernenden‹ oder ›anderen Instanzen‹ liegt; ob damit allgemein die Gestaltung des Portfolios eher im Hinblick auf den individuellen Lernprozess oder auf eine äußere Beurteilungsinstanz hin orientiert ist. Diesen drei Dimensionen korrespondiert dann schließlich eine Diagonale durch den aufgespannten Raum, die das Portfolio im Spannungsfeld zwischen *Produkt*- und *Prozess*orientierung erscheinen lässt (ders. 2005: 15; vgl. ders. 2005b: 80f.; ders. 2006: 6; ders. 2007: 133).
In einem zusammen mit Urban Lissmann verfassten Text fügt Häcker diesen drei Dimensionen noch weitere hinzu, die wiederum zwischen dichotomen Gegensatzpaaren aufgespannt sind. Diese sind: Entwicklung/erreichtes Niveau; Lernen/Leisten; personenbezogen/sachbezogen; Fördern/Auslesen; maximale/minimale Mitbestimmung; Individualität/Vergleichbarkeit; individuelle/kriteriale Bezugsnorm; Selbstbeurteilung/Fremdbeurteilung; Subjektbezug/Systembezug. Vor dem Hintergrund dieser oppositional arrangierten Kraftfelder werden schließlich drei verschiedene Portfolio-Grundtypen identifiziert: Das *individual* portfolio; das *working* portfolio, welches auch als Arbeits-, classroom oder Entwicklungsportfolio bezeichnet wird; und das *showcase* portfolio, zugleich als Vorzeige-, Beurteilungs- bzw. Bewerbungsportfolio angesprochen (Lissmann/Häcker 2007: 214ff.; Häcker 2005b: 81; ders. 2007: 144).

Man kann nun zum einen sehen, dass die Bemühungen einer kategorialen Unterscheidung von Portfoliotypen trotz eines von allen geteilten Grundsets von Bezeichnungen, Begriffen und Kriterien recht uneinheitlich, ja letztlich kaum noch nachvollziehbar ausfallen. Entsprechend redundant, inkonsistent und manchmal willkürlich wirken die Differenzierungen. Zum anderen kann man aber auch recht leicht erkennen, dass die Unterschiede bei der Klassifizierung oft nur durch den Austausch bzw. den etwas eigenwilligen Gebrauch von Worten, insbesondere aber durch Verschiebungen bzw. Zusammenfassungen der Elemente des gemeinsamen Grundsets entstehen. Es ist demnach nicht völlig verfehlt, grundlegend und einheitlich *drei* unterscheidbare Zustände zu markieren, in denen sich das Portfolio zeigt oder besser: die von der Portfoliotechnik adressiert werden.
Dies ist *erstens* der Modus des individuellen Lernvorganges, des Erarbeitens einer Sache, die Durchdringung eines Gegenstands. Diese Vorgänge finden oft angeleitet, also im Kontext von Lehre und Unterricht statt und werden ggf. auf die ein oder andere Weise beurteilt. Sie werden selbst mehr oder weniger prozesshaft gedacht und beobachtet. Schon ihnen ist also an sich eine gewisse Entwicklungslogik eigen. In jedem Fall werden sie *reflektiert*, d.h. die Lernvorgänge des Individuums werden auf einer Metaebene selbst zu einem Gegenstand der Beobachtung, Behandlung und Bewertung. Der bearbeitete

Lerngegenstand tritt demgegenüber eher in den Hintergrund. Er taucht nur noch schemenhaft etwa in den Bezeichnungen Themen-, Recherche- und Kursportfolios auf. Es sind die Vorgänge im Subjekt, die sich die Portfoliotechniken als Objekt nehmen. *Zweitens* wird dieser Lernprozess, wird die Vielzahl der beobachteten und reflektierten Lernvorgänge innerhalb eines größeren Zeithorizonts in eine Ordnung gebracht. Sie werden an einer zielgerichteten Entwicklungslinie entlang gelegt. Ihre Ergebnisse werden gewichtet, ausgewählt und in einer Ganzheit positioniert. Die Lernergebnisse werden als eine konsistente ›Kompetenzbiografie‹ arrangiert, deren Hauptmerkmal es ist, dass sie Zuwächse und Verbesserungen zu verzeichnen hat, dass sie sich *entwickelt*. *Drittens* wird diese Kompetenzentwicklung, diese individuelle Lebenslaufbahn *präsentiert*: Vor den Eltern, der weiterführenden Institution, dem Arbeitgeber, letztlich dem Markt, der sie beurteilt und für den sie sich bewirbt. Somit macht es Sinn, drei Grundtypen bzw. Zustände des Portfolios zu unterscheiden: *Reflexions*-, *Entwicklungs*- und *Präsentations*portfolio.

Tatsächlich haben Peter Baumgartner, Klaus Himpsl und Sabine Zauchner eine Portfoliotaxonomie vorgelegt, die recht genau eben dieser Dreiteilung entspricht. Sie haben damit nicht nur das vorerst aktuellste und – nach eigenen Angaben – bis dahin einheitlichste, folgerichtigste und inhaltlich begründetste Beschreibungssystem vorgeschlagen; sie haben dabei auch die in den anderen Vorschlägen im- oder explizit angewendeten Unterscheidungskriterien weitgehend einbezogen und verarbeitet – quasi in sich aufgenommen. Ihr Vorschlag versteht sich als Beurteilungsraster, um geeignete Software Angebote für ein funktionales und passgenaues ePortfolio zu identifizieren und so Strategien für eine umfassende und nachhaltige Implementierung von ePortfolios zunächst an der Hochschule vorzuzeichnen (vgl. Baumgartner/ Himpsl/Zauchner 2009; vgl. auch Baumgartner/Himpsl 2009; dies. 2009a; dies. 2011; Bauer/Baumgartner 2012: 42f.; ebd.: 62ff.; Himpsl-Gutermann 2012).
Vor dem Hintergrund der einschlägigen, in der Literatur auffindbaren Ordnungsversuche und den hier angelegten Unterscheidungsmerkmalen unterteilt der Vorschlag das Portfolio zunächst in drei Grundarten: 1. das *Reflexions*- oder auch *Bildungsportfolio*; 2. das *Entwicklungsportfolio*; 3. das *Präsentationsportfolio*. An diese Grundarten wird sodann jeweils das Kriterium ›*Person/Organisation*‹ herangetragen. Das heißt, sie werden jeweils danach befragt, ob sie eher an der inneren Entwicklung des Portfolioinhabers ausgerichtet, d.h. ›intrinsisch motiviert‹ und in diesem Sinne als ›Selbstevaluierung‹ angelegt sind; oder aber, ob sie von einer (Bildungs-)Institution als Beurteilungsinstrument eingesetzt werden und somit die Bewertungskriterien von außen vorgegeben sind. Dieses Unterscheidungskriterium entspricht damit dem, was Thomas Häcker unter dem Gegensatzpaar ›Lernende‹ versus ›andere Instanzen‹ zu fassen suchte. Nach diesem Kriterium werden die drei Portfolio-Grundarten jeweils in zwei Sub-Arten untergliedert. So wird das Reflexionsportfolio in das *Lern*- im Gegensatz zum *Beurteilungs*portfolio geschieden; das Entwicklungsportfolio in das *persönliche* Entwicklungsportfolio im Gegensatz zum *Karriere*portfolio; sowie schließlich das Präsentationsportfolio in das *Vorzeige*- im Gegensatz zum *Firmen*portfolio. Diese so entstandenen sechs Unterarten werden nun wiederum mit dem Kriterium ›*Produkt/ Prozess*‹ konfrontiert und so ihrerseits in jeweils zwei Sub-Unterarten unterteilt. Es wird danach gefragt, ob das jeweilige Portfolio eher auf ein Produkt zielt oder aber an einem Prozess interessiert ist. Auch dieses Kriterium hatten Thomas Häcker wie auch Urban Lissmann ins Zentrum ihrer Überlegungen gestellt. Baumgartner, Himpsl und Zauchner

leiten so aus den drei Grundtypen letztlich zwölf verschiedene Portfolioarten ab. Es gelingt ihnen damit, die differenzierte Vielfalt des Portfolios im Rahmen eines einheitlichen, in sich kohärenten Klassifikationsschemas abzubilden. Demnach ist das *Reflexions*- bzw. *Bildungs*portfolio durch den Fokus auf Lernprodukte oder Lernprozesse und zwar in Bezug auf Prüfungsvorgaben oder Curricula bestimmt. *Entwicklungs*-portfolios strukturieren und behandeln erworbene Qualifikationen, d.h. Wissen und Fertigkeiten, oder veranschaulichen und bearbeiten Kompetenzen, d.h. Selbst-organisationsdispositionen und zwar im Hinblick auf bestimmte ›Jobs‹ oder bezüglich der gesamten Berufslaufbahn. *Präsentations*portfolios zeigen ein spezifisches individuelles Bewerbungsprofil oder dienen der eigenen umfassenden ›Selbstvermarktung‹; aus der Perspektive eines Unternehmens demonstrieren sie als *showcase* Portfolio dessen Best Practice oder als Repräsentationsportfolio dessen Kompetenzen (Baumgartner/Himpsl/Zauchner 2009: 6; Baumgartner/Himpsl 2011: 209)

Kontinuitäten

Tatsächlich verstehen sich all diese klassifikatorischen Schnitte als rein analytisch. In der Praxis lassen sich die Portfolioarten nicht trennscharf voneinander unterscheiden. Sie überlappen sich oder gehen ineinander über. Mehr noch: Die verschiedenen Grundtypen greifen, ja sollen im zeitlichen Ablauf der Erarbeitung eines Portfolios direkt ineinandergreifen. Die unterschiedlichen Arten stellen in der Regel nur unterschiedliche Phasen bzw. Aggregatszustände ein und desselben, kumulativen, kontinuierlichen Prozesses dar. Gerade in Bezug auf ePortfolios ist dies wörtlich zu nehmen. Diese ermöglichen es, ausgehend von einem identischen Datensatz – also der Gesamtheit der gesammelten Dokumente und Kommentare – sehr schnell, nur durch wenige Filterungen, Eingrenzungen und Verlinkungen verschiedene Portfolios zu verschiedenen Zwecken zu generieren (vgl. z.B. Ehlers 2005: 163). In diesem Sinne diene das *Reflexionsportfolio* dazu, alle angefertigten Arbeiten wie in einem Container oder eben in einer Datenbank zu sammeln. Hier könnten die Lernenden mit Hilfe der Lehrenden die eigenen Stärken und Talente wahrnehmen, selbst bewerten und in Folge dessen, den eigenen Lernprozess reflektieren, beurteilen und steuern. Markante, gefällige Arbeiten werden ausgehend von diesem Reflexionsportfolio im *Entwicklungs*portfolio so ausgewählt und zusammengestellt, dass sie als ausdrucksstarke Indikatoren des eigenen Werdegangs eben diesen erkennen lassen und diesen einer weiteren Bearbeitung und Verbesserung zugänglich machen. Diese so kontinuierlich vollzogene Selbsterkenntnis und die stetig an sich selbst arbeitende Selbstoptimierung werden zu gegebenen Anlässen durch die Zusammenstellung von spezifische Dokumenten, die die gegangenen Entwicklungsschritte und die bewältigten Entwicklungsaufgaben belegen, vor einer definierten Öffentlichkeit zum Zwecke der Bewerbung und Selbstvermarktung *präsentiert*.

Letztlich vollzieht jede Portfolioarbeit folgenden Dreischritt: Sich selbst*reflexiv* bilden, sich darauf hin *entwickeln*, sich *präsentieren* und bewerben. Diese Übergänge entsprechen einer Logik, die perspektivisch die frühkindliche mit der schulischen Bildung, dann mit der Berufsausbildung und letztlich der Berufslaufbahn im Rahmen einer individuellen, reflektierten Bildungsbiografie zusammenbinden wird. Die Karriereplanung beginnt damit bereits spätestens mit Eintritt in den Kindergarten. Auf *facebook* veröffentlichen werdende Eltern zuweilen schon die Ultraschallfotos ihrer ungeborenen Kinder, denen sie ein eigenes Profil einrichten. Die Notwendigkeit zur Selbstdarstellung

beginnt quasi schon pränatal. Das Portfolio ist eine Institution der Selbstthematisierung, eine technische Anleitung zur Selbsterkenntnis, -kontrolle und -präsentation und darin zugleich ein nichtmenschlicher Humanontogenesebegleiter. Diese Genese wird von Anbeginn an dem Ziel orientiert, dass sich der Einzelne, selbst als das erfassen, entwickeln und zeigen kann, was er wirklich ist. Die Portfoliotechnik produziert selbstidentische Individuen, die mit den anderen in den Wettbewerb um das Gesehenwerden treten.

Verfahren

In ähnlicher Weise wie die verschiedenen Portfoliotypen auf einem Grundset von Begriffen und Kriterien aufsitzen, womit unterschiedliche Variationen deren Zusammenspiels, letztlich aber eine immer gleiche kontinuierliche Bewegung beschrieben werden, so gibt es auch einige Grundvariablen, die darum bemüht sind, verschiedene Arbeitsschritte zu bestimmen, die die Lernenden bei der Bearbeitung eines Portfolios durchlaufen sollen. Die so definierte Vorgehensweise formuliert in zumeist fünf oder sechs Schritten eine kreisförmige, besser: spiralförmige Bewegung. Die Grundvariablen sind als *Context definition*, *Collection*, *Selection*, *Reflection*, *Projection* und *Presentation* bestimmt (vgl. z.B. Häcker 2004: 19ff.; ders. 2007: 145 ff.; Hornung-Prähauser et al. 2007: 15f.; Bauer/Himpsl 2008: 7; Winter 2013:18f.). In der ePortfolio Software *mahara* sind diese Schritte als ›Erstellen und Sammeln‹, ›Organisieren‹ sowie ›Freigeben und Vernetzen‹ programmiert. In einer jüngeren Version wird dies als ›Create‹, ›Share‹ und ›Engage‹ umschrieben.

Vereinbarungen und Absprachen

Der erste Schritt – also die *Context definition* – kann hierbei als ein Abstecken des Rahmens bzw. des *Ziels* des Portfolioprozesses verstanden werden, auf das in den folgenden Schritten stets Bezug genommen wird. Der »Zweck muss klar sein«, formuliert Andreas Müller unmissverständlich (Müller o.J.: 5). Aber es geht auch darum, die Vorgehensweise, einzelne Arbeitsschritte und ggf. Teilziele offen und wo möglich festzulegen. Zudem wird vereinbart, welchen Anforderungen und Standards das Portfolio genügen soll, wie der Zeitrahmen bemessen ist, welche Ressourcen, d.h. z.B. welche Beratungsmöglichkeiten und Materialien zur Verfügung stehen. Zudem muss Transparenz darüber hergestellt werden, wer das Portfolio einsehen darf, wer also den lesenden oder auch kommentierenden Zugriff darauf erhält. Diesen Zugriff hat natürlich zunächst das *self*, das immer gegeben ist, wie Peter Baumgartner (2008a) anmerkt. Das Portfolio kann aber auch für die *peers*, die *authority* oder gar *public* öffentlich sein. Ebenso muss geklärt werden, bei wem das Portfolio dauerhaft verbleibt. Es muss sich also darauf geeinigt werden, wer den *access* und wer die Eigentumsrechte an ihm hält. Bei einem ePortfolio ist dies durch ein gestuftes Zugriffsmanagement problemlos und bedienerfreundlich regelbar. Mit anderen Worten: Es wird sich zu Beginn der Portfolioarbeit über institutionelle, kollektive und soziale Kontexte, Begrenzungen und Ansprüche verständigt und zugleich die darin enthaltenen individuellen Handlungsspielräume definiert. Dies sei notwendig, damit die Lernenden die ihnen zugestandenen Freiheiten und Möglichkeiten erkennen, abschätzen und folglich nutzen können, um im

Zuge dessen den formulierten Anforderungen zu genügen. Dabei sollte auch in der grundsätzlichen Frage Einigkeit hergestellt werden, ob es überhaupt sinnvoll ist, ein Portfolio einzusetzen (Häcker 2006: 8).
Die Einigung auf verbindliche Rahmenbedingungen wird zumeist im Dialog, in Verhandlung, als Absprache zwischen den Lernenden und den Betreuenden erzielt. Zielsetzung und Kontextdefinition werden miteinander vereinbart und ausdrücklich – am besten schriftlich – formuliert. Zuweilen werden sie in individuellen *Lernvereinbarungen*, d.h. in formalen Kontrakten festgeschrieben (Winter 2000a: 116; ders. 2003: 286). Die vertraglich geregelten Zielsetzungen und Etappenziele werden im weiteren Lernverlauf als Bezugs- und Messpunkt herangezogen. Wenn die größtmögliche Klarheit bezüglich des meist weit gesteckten Rahmens und nicht im Detail festgelegten Aufgabenstellung besteht, werde die größtmögliche Eigeninitiative und Kreativität bei der Er- und Ausfüllung dieses Rahmens aktiviert:

> »Indem zu Beginn einer Unterrichtsphase Lernziele besprochen, geforderte Leistungsnachweise für das Portfolio ausgehandelt und Lernwege aufgezeigt werden, wird ein flexibler Rahmen abgesteckt, innerhalb dessen Schüler ihre eigenen Wege gehen dürfen und Initiative zeigen können.« (Winter 2003: 286)

Sammlung, Auswahl, Lernziel

Die getroffenen Lernzielvereinbarungen bestimmen alle weiteren Schritte der Portfolioarbeit. Auf die Vereinbarungen und Absprachen folgt die Sammelphase –*Collection.* Die Sammelphase überspannt das gesamte Vorhaben und ist gewissermaßen der Grundmodus der Portfolioarbeit. Die stete Aufmerksamkeit für das, was potenziell dokumentiert und memoriert werden könnte, ist von Beginn an eine kontinuierliche Begleiterin dieser Arbeit. Alles und jedes, jede Aktivität, jede Idee, jeder Augenblick, insbesondere aber jede bewusst zu einem Ergebnis geführte Handlung, das mit Geschick Gemachte – die *Artefakte* – könnten potenziell im Portfolio verzeichnet werden. Was und wie gesammelt wird, obliegt den Portfolioinhabern. So entstehe zunächst oft ein wenig strukturiertes Sammelsurium an Dokumenten und Notizen, welche in ebensolchen schwach strukturierten Behältern – einem Karton, einer Mappe, einer Schachtel oder einem digitalen *Repository* – gespeichert werden.
Dennoch sollte schon das Sammeln bestimmten Kriterien folgen und von Beginn an eingegrenzt werden. Gerade dort, wo man den Lernenden keine allzu große Selbständigkeit bezüglich der Einhaltung dieser Kriterien zutraut – etwa in den berufsbildenden Schulen – sind diese etwa in klar strukturierten Kompetenzrastern und eindeutigen Niveaustufen festgeschrieben. Das Sammeln von Belegen der eigenen Lernbemühungen ist also alles andere als beliebig. Das Portfolio verzeichnet zwar durchaus auch Irr- und Umwege im Lernen. Dies aber stets nur in Bezug zum eigentlichen, richtigen, direkten Weg. Es beschreibt nicht die lustwandelnde Spur des Flaneurs. Es streut nicht. Das Sammeln folgt nicht einer Verleitung, Hingabe oder Verirrung, die von den Dingen ausgeht. Es hat nichts mit jener Lust zu tun, mit denen sich kleine Kinder die Hosentaschen mit Steinen oder Stöckern voll stopfen. Es wird nicht das gesammelt, was einen anspricht, sondern nur das, was umgekehrt in der Lage ist, von einem zu sprechen – von der zielgerichteten Vorwärtsbewegung eines seine Kompetenzen entwickelnden Individuums. Es werden weniger Fundstücke zufällig aufgespürt, als eher aussagekräftige Indizien der eigens gezogenen Lernspur, des bereits absichtsvoll gegangenen Weges

gesichert. Wenn dabei dennoch ein umfangreiches Sammelsurium entsteht, dann nur deshalb, weil im Zweifel *alles* zur Beweisführung der eigenen Leistungsfähigkeit in den Zeugenstand gerufen werden kann – je nachdem, welches Lerndefizits man sich schuldig gemacht hat. So wird empfohlen, ein dynamisches, ein ständig zu aktualisierendes, mitwachsendes Inhaltsverzeichnis zu erstellen (Häcker 2006: 11). Es zeigt, wie sich die verschiedenen Artefakte zueinander verhalten und so eine individuelle Entwicklungslinie veranschaulichen.

Das zentral strukturierende Moment ist dabei die Verfolgung der gesetzten und vereinbarten Ziele. Alle Artefakte sollen zu diesen ins Verhältnis gesetzt werden. Die Sammlung ist in diesem Sinne zweckdienlich anzulegen. Entscheidend ist, dass das Portfolio die nachhaltige Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten – verstanden als individuelle Fähig- und Fertigkeiten – demonstriert. Es sei notwendig, diejenigen Belege zu sammeln und auszuwählen, die die einzelnen Schritte des individuellen *Kompetenzaufbaus* im Lernverlauf bestmöglich verdeutlichen:

> »Dabei werden die Artefakte nicht nur untereinander verknüpft, sondern auch mit dem geplanten Lernziel [...] in Beziehung gesetzt. Das ermöglicht eine kontinuierliche Beobachtung des Kompetenzaufbaus und eine umfangreiche Begleitung des Lernprozesses.« (Hornung-Prähauser et al. 2007: 15)

Der didaktisch entscheidende Schritt sei deshalb der Übergang von der Phase des Sammelns zur Phase des Auswählens, also die Entscheidung darüber, was dauerhaft im Portfolio verbleibt und was nicht; was gar als ein ›*Best of*‹ in ein gesondertes Portfolio überführt wird und was nicht. Dieser Entscheidung wird besonders große Aufmerksamkeit geschenkt. Auch sie liegt in der Verantwortung des Eigentümers des Portfolios. Diese *Selection* wird zuweilen als ein eigener Arbeitsschritt ausgewiesen, teils aber auch als mit der Sammlung verbunden dargestellt. Einig ist man sich darin, dass Sammlung und Auswahl im Laufe der Erstellung eines Portfolios in zunehmendem Maße miteinander verschmelzen. Das Sammeln soll also mit »wachsende[r] Expertise der Portfolioautorinnen und -autoren« zunehmend zielgerichtet erfolgen (Häcker 2007: 146). Abwegige, zweckfreie, absichtslose, unnütze, überflüssige Dokumente oder auch solche, die einem vom Lerngegenstand gleichsam aufgezwungen werden, finden immer seltener und schließlich gar keinen Weg mehr ins Portfolio.

Die Auswahl der Dokumente muss begründet sein. Im Idealfall heißt dies, dass jedes ausgewählte Artefakt mit einer kurzen schriftlichen Notiz versehen wird. Diese legt dar, warum das jeweilige Dokument in das Portfolio aufgenommen wurde und was es aus der Sicht des Lernenden zeigt. Begründet ist eine Auswahl von Dokumenten dann, wenn damit die Darstellung des eigenen Lernweges und dessen Ergebnissen aus der eigenen Perspektive belegt werden kann.

Bei der begründeten Auswahl von Belegen kann jeder Lernende sich von den Mitlernenden, den Lernbegleitern, anderen Expertinnen oder – gerade an Hochschulen – eigens berufenen Portfolio-Mentoren beraten lassen und *feedback* einholen. Bei diesem *Coaching* vergewissern sich die Lernenden, ob die Darstellung ihres Kompetenzaufbaus als gelungen gelten kann oder ggf. verbessert werden muss. Das *Subjekt der Beratung* wird darin bestärkt, sich in einer auch von anderen als geglückt wahrnehmbaren Lernlaufbahn wieder zu finden.

Beobachten, Reflektieren und Steuern

> »Reflexion bzw. die Selbstbeobachtung des eigenen Lernens bilden das Herzstück der Portfolioarbeit.« (Häcker 2006: 10)

Durch die bewusste, kriteriengeleitete und zielgerichtete Auswahl, Kommentierung und begründende Erläuterung der Nachweise des eigenen Lernweges ist eine *Reflexion* im Sinne einer *Selbstbeobachtung* eben dieses Lernweges im Grunde schon angelegt. Insofern geht diese dritte bzw. vierte Stufe der Portfolioarbeit Hand in Hand mit den vorangegangenen Schritten. Die Reflexion sei nur theoretisch vom Sammeln und Auswählen zu trennen (ders. 2004: 20). Jede der Notizen, die den einzelnen Dokumenten zugewiesen sind, kann als *reflection tag* verstanden werden. Dieses ›Reflexions-Etikett‹ kann darüber Auskunft geben, was das jeweilige Artefakt zur Lösung eines Problems beiträgt. Es sollte in jedem Fall und noch viel mehr darüber verraten, welcher persönliche Lernfortschritt sich darin zeigt und welche Rückschlüsse man daraus für das eigene Lernen ziehen kann. Gerade die im Lernprozess möglichweise gegangenen Irr- und Umwege, die Sackgassen und Abbrüche, Widerstände und Schwierigkeiten stellen dabei besonders geeignete Gegenstände und Anhaltspunkte der reflexiven Auseinandersetzung dar. Gerade hier lohnt es, sich »auszutauschen und zu vergewissern, wo man gerade steht, zu entdecken, welchen Verlauf der eigene Lern- und Erkenntnisprozess nimmt« (ders. 2007: 146) – nämlich gegebenenfalls in Bezug auf die anvisierten Ziele momentan einen eher krummen, irrigen und aussichtslosen. Von hier aus kann man diesem Verlauf womöglich wieder eine andere Richtung geben. Aber auch der Erfolg oder die ›Gelingenserfahrung‹ kann einen Grund liefern, seine Lernstrategien und Handlungsroutinen zu überdenken. Die Devise heißt laut Andreas Müller: »Wenn etwas funktioniert, mach mehr davon [...]. Wer sieht, dass eine bestimmte Arbeitsweise sich als erfolgreich erwiesen hat, kann sein Strategierepertoire entsprechend anpassen« (o.J.: 6). Die an den Um- wie den Erfolgswegen vollführten Reflexions- und Veränderungsprozesse, die Überwindung von Hindernissen und der Umgang mit Herausforderungen ebenso wie die Erarbeitung effektiver Strategien und die Entdeckung geglückter Lösungen werden im Portfolio dokumentiert. Das Lernen wird somit – ggf. auch nachträglich – in eine kohärente, in allen – ggf. auch den abseitigen – Aspekten sinnvolle und begründete Lernbewegung integriert.
Im Zentrum steht dabei die Selbstanalyse und -beurteilung. Durch die Reflexion wird die individuelle Lernleistung vom Lernenden selbst kritisch hinterfragt und im Hinblick auf das Erreichen der gesteckten Lernziele analysiert.

> »Durch die kontinuierliche Beobachtung des Lernprozesses kann der geplante Lernweg sowie die Zielsetzung [...] bestmöglich beobachtet und nötigenfalls adaptiert werden.« (Hornung-Prähauser et al. 2007: 16)

Diese Form der Selbstevaluation und -kontrolle sei anstrengend und schwierig. Sie muss geübt werden. Mit Portfolioarbeit könne diese Selbstreflexion gezielt gefördert werden. So könne das Portfolio z.B. mit einem Vor- bzw. Nachwort, einem *cover letter* an einen – möglicherweise fiktiven – Leser versehen werden, in dem der eigene Lernweg in einer um- und zusammenfassenden, in einer ›ganzheitlichen‹ Darstellung formuliert wird. Eine andere Möglichkeit – gerade bei jüngeren Schülern – besteht darin, das Portfolio mit einer Visitenkarte zu beginnen; also mit einem Selbstporträt des Portfolioinhabers, das über dessen Persönlichkeit und deren Merkmale Auskunft gibt, das also formuliert, wer derjenige ist, den das Portfolio zeigt. Oder es werden explizite Selbstbewertungen

der Qualität der eigenen, im Portfolio dokumentierten Arbeiten verfasst. Andreas Müller schlägt dafür eine eigene Rubrik vor: ›Meine wichtigsten und schönsten Erfolge‹ (Müller o.J.: 10). Dabei erfolgt die Entscheidung darüber, was ein schöner Erfolg ist, im Idealfall auf der Grundlage der im Rahmen der Kontextdefinition »gemeinsam mit der Lehrenden erstellten Beurteilungskriterien und mit Hilfe gemeinsam erstellter Raster« (Häcker 2006: 11).
Solcherlei metakognitiven Übungen, die Fähigkeit zur reflexiven Auseinandersetzung dürfe als eine wesentliche Vorbedingung betrachtet werden, »das eigene Lernen organisieren, steuern und verantworten zu können« (Müller o.J.: 10). Dabei würde nicht in erster Linie auf Lerninhalte reflektiert, sondern vornehmlich das, was man getan hat, wie man vorgegangen ist, was man gelernt, ob und in welchem Maße man sein Strategie- und Verhaltensrepertoire erweitert hat, was man gut oder inzwischen besser kann.

Entwerfen und Präsentieren

Schließlich zieht man aus der Reflektion die notwendigen Konsequenzen. Dabei können – wie Thomas Häcker betont – sehr wohl auch die gewonnenen Einsichten in den Lerngegenstand in den Blick geraten. Auch die institutionellen und sozialen Bedingungen, unter denen sich das Lernen vollzog, sollten Gegenstand der Reflexion sein. Als Konsequenz könnte man dann eine Veränderung dieser Lernarrangements einfordern (Häcker 2006: 11). In erster Linie gilt es aber, weitere Perspektiven für das eigene, persönliche zukünftige Lernen zu entwickeln. Im Fokus stehen die Strategien und Techniken des eigenen Bildungsganges sowie die diesbezügliche Motivation und Zielgerichtetheit. Als Konsequenz der Reflexion sollte man ggf. notwendig erscheinende Kurskorrekturen einleiten und diese konsequent umsetzen. Man kreiert also eine auf die Zukunft gerichtete Projektion der individuellen Kompetenzentwicklung und des eigenen Werdens. Dieser *Selbstentwurf* wird zum Masterplan für das nachfolgende Vorgehen. Er wird zum – ggf. angepassten, nachjustierten, erneuerten – Ziel auf das hin das Selbst nunmehr seinen Bildungsprozess und damit sich selbst selbst steuert.
Zuweilen wird dieser Schritt – die *Projection* – erst nach jenem der *Presentation* empfohlen. Manchmal stellt sie in der Darstellung der Arbeitsschritte des Portfolioansatzes umgekehrt die vorletzte Stufe vor der *Präsentation* dar. Dies verweist einmal mehr darauf, dass die einzelnen Schritte nicht trennscharf unterschieden werden können, gleitend ineinander übergehen, parallel vollzogen werden und somit in keine eindeutige Abfolge gebracht werden können. Es verweist aber speziell an diesem Punkt darauf, dass der Selbstentwurf sich nicht zuletzt an der Beurteilung durch die anderen orientiert, orientieren soll. Erst in der Präsentation, in den dafür eigens ausgerichteten Anlässen, Zusammenkünften und Ritualen, zeigt sich, welche Bedeutung dem Portfolio und dem, was es zeigt, zukommt. Das Portfolio sei ein *Medium* gemeinsamer Betrachtung, Kommunikation und Bewertung. Erst durch die Veröffentlichung kann darüber geurteilt werden, ob die in der Definitionsphase festgelegten Anforderungen, *milestones* und Zielmarken erreicht wurden. Das vorgezeigte Portfolio ermöglicht den Austausch und eine Verständigung zwischen der Selbstbewertung der Lernenden und der Einschätzung der Lehrenden und anderen Beurteilungsinstanzen. Selbstbewertung und Fremdbewertungen seien im Portfolio untrennbar miteinander verschränkt. Mehr noch: Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung sollen mittels der Portfoliopraktiken zur Deckung gebracht werden.

Kontinuitäten

Letztlich gilt auch für die unterschiedenen Verfahrensschritte der Portfolioarbeit das gleiche wie für die erläuterten verschiedenen Portfoliotypen. Die einzelnen Etappen verstehen sich lediglich als Idealtypen und sind empirisch nicht vorzufinden. Umgekehrt kann man mit den drei grundlegen Portfoliotypen die beschriebenen Phasen der Portfolioarbeit abbilden. Die unterschiedlichen Typen entsprechen also letztlich nur unterschiedlichen Arbeitsschritten, die Arbeitsschritte sind ihrerseits ein niemals endendes Kontinuum.
Zwingend sei in dieser Schrittfolge nur die *Context definition* chronologisch lokalisiert (Häcker 2007: 148). Alle anderen Stufen greifen mehr oder minder ineinander, bedingen sich gegenseitig und werden gleichzeitig vollzogen. Die einzelnen Schritte beschreiben einen fließenden Prozess. Aber selbst die Kontextdefinition stellt gewissermaßen Anfangs- und Endpunkt zugleich dar. Hat man einen Portfolioprozess durchlaufen, beginnt man damit, neue Ziele und neue Absichten zu entwerfen. Die *Projection* ist also im Grunde eine neue, angepasste, optimierte *Context definition.* Der Portfolioprozess beginnt von vorn. Die Arbeitsschritte beschreiben also einen endlosen, fortwährenden Kreislauf, eine immerwährende Feedbackschlaufe. Man wird nie damit fertig.
Der Neubeginn setzt allerdings stets auf einem höheren Niveau an als derjenige davor. Genau dies macht aus dem Kreis eine Spirale. Die gewonnenen Selbsterkenntnisse werden in neuerliche Zwecke, Teilziele, Anforderungen, Standards usw. mit aufgenommen. Jede neue Portfoliorunde hat also einen Zuwachs zu verzeichnen; einen Abstand zu dem, was man vorher wollte und gewesen ist; eine Verbesserung im Hinblick auf die Verbesserung des letzten Kurses. Die Vorgehensweise des Portfolios beschreibt also eine permanente Steigerung, eine unerschöpfliche Optimierung, einen endlosen Zielkorridor. Gleichermaßen sind die Subjekte verfasst, die diesem Vorgehen unterstellt sind.

5.5 Theoriefragmente: Selbststeuerung und Selbstbestimmung

Es gibt keine Theorie des Portfolios. Zwar ist die Anzahl der deutschsprachigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen zum Portfolio seit 2000, die der englischsprachigen sogar bereits seit 1995 sprunghaft angestiegen, allgemeine, erziehungswissenschaftliche Reflexionen sind aber rar. Neben einer inzwischen unüberschaubaren Vielzahl Praxis beschreibender und noch häufiger Praxis anleitender Veröffentlichungen findet man lern-, bildungs- oder anderweitig theoretische Begründungsversuche nach wie vor nur vereinzelt. Das Portfolio ist eine Praxis, eine Praktik, eine Technik. Daraus erklärt sich die Vielzahl von ›Gebrauchsanweisungen‹, also jene unzähligen – im Grunde aber identischen – Vorschläge und praktischen Hinweise, wie das Portfolio zu verwenden, worauf zu achten ist; wie man es implementiert, was zu vermeiden ist; durchaus auch Hinweise, warum es wichtig ist und wozu es nütze sein könnte.
Dabei nimmt diese Darstellung der *best practise* wiederholt und wie selbstverständlich auf verschiedene Begriffe, Theoreme und auch Theorien Bezug. Doch es zeige sich – so Thomas Häcker vor mehr als zehn Jahren –,

> »dass [...] weder in den Praxisberichten noch den theoretischen Darstellungen des Portfolioansatzes seine bildungstheoretischen, lerntheoretischen und didaktischen Voraussetzungen und Implikationen angemessen thematisiert werden« (Häcker 2002: 212).

Häcker hat zwar einige Jahre später selbst den im deutschsprachigen Raum wohl einzigen, in jedem Fall den umfassendsten Versuch einer systematischen lern- und bildungstheoretischen Begründung der Portfolioarbeit vorgelegt (vgl. ders. 2007). Er hat damit das eingelöst, was er zuvor noch gefordert hatte, dass nämlich der Einsatz von Portfolios hinsichtlich übergeordneter Bildungsziele legitimiert werden müsse. Zentral ist für ihn dabei das pädagogische Ziel der *Selbstbestimmung*. Sein Ausgangspunkt ist die an der ›subjektheoretischen Lerntheorie‹ von Klaus Holzkamp orientierte ›Subjekthypothese‹. Und dennoch bezeichnet auch Häcker das Portfolio lediglich als ein Instrument – als ein *Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen* (vgl. ebd.). An anderer Stelle präzisiert er, dass es sich beim Portfolio um ein »Ensemble verschiedener (methodischer) Elemente und Techniken [handelt], die unter Einhaltung bestimmter Prinzipien [...] zum Einsatz kommen« (ders. 2011: 165). Ein Entwurf, der diese Prinzipien konsistent begründen könnte, zumindest einer, der allgemein akzeptiert wäre, findet sich also nach wie vor nicht. Denn Thomas Häckers Begründungsversuch wurde zwar durchaus breit zur Kenntnis genommen, hierbei wurden aber vornehmlich die Ausführungen zur Methode und Technik des Portfolios aufgegriffen. In ihrer theoretischen Tiefe werden Häckers Arbeiten nur vereinzelt rezipiert und sicherlich – gerade in ihrem Bezug auf die *Kritische Psychologie* Klaus Holzkamps – auch nicht mehrheitlich geteilt.

Häcker ist seinerseits darum bemüht, zu betonen, dass die »relative ›Theoriearmut‹ des Portfolioansatzes« durchaus »kein ›Betriebsunfall‹ [ist], sondern [...] in der Natur der Sache von pädagogischen Ansätzen« liegt, die aus der Praxis heraus entwickelt werden (ders. 2006c: 31). Diese Praxis und der daran anschließende Diskurs sind sich wiederum weitgehend darin einig, dass es auch keiner einheitlichen Theorie bedarf. Die Stärke des Portfolios liege vielmehr in der Pluralität und Flexibilität seiner Einsatzmöglichkeiten. Der Portfolioansatz versteht sich deshalb weder als eine ausgearbeitete *Didaktik*, noch als stringente, festgefügte *Methode*. Selbst wenn das Portfolio als ein Instrument gebraucht wird, sei es dennoch kein klar definiertes, sondern ein in seiner Anwendung offenes, eines, das den individuellen Fall respektiert. Zwar wird der Ruf nach Standards für die Portfolioarbeit immer lauter. Dies gilt insbesondere für die Lehrerbildung. Im Kontext des ePortfolios ist eine Standardisierung auf technischer Ebene, d.h. bezüglich der Kompatibilität der unterschiedlichen Systeme, sogar nahezu unumgänglich. Dennoch gibt es klare Abgrenzungen gegenüber einem solchen Ansinnen. Die Forderung lautet: »Standards, nicht Standardisierung!« (vgl. Schwarz 2010). Das Portfolio sei letztlich ein Konzept, ein pädagogischer Ansatz, eine zu praktizierende Haltung – eben eine ›Philosophie‹. Es handelt sich in der Sichtweise seiner Vertreter um ein pädagogisches *ethos*, um eine Weise pädagogisch zu denken und zu handeln. Und diese Haltung befinde sich noch in einer jungen, unerwachsenen Phase. Die daraus erwachsenen Möglichkeiten seien – auch nach 25 Jahren – noch immer unabsehbar:

> »The use of portfolios is in its infancy and, like most infants, the possibilities of portfolios are limitless« (Graves 1992: 12, zit n. Häcker 2007: 86)

Doch trotz dieser Theorieabstinenz und der tendenziellen Weigerung, gemeinsam geteilte Grundüberzeugungen zu formulieren, bezieht sich der Portfolio-Diskurs gerade-

zu stillschweigend und weitgehend unreflektiert auf verschiedene Theoriefiguren. Diese Bezugnahmen sind in der Regel knapp, lediglich angedeutet und werden oft als unausgesprochener, dennoch selbstredend Geltung beanspruchender *common sense* unterstellt. Diese mehr oder minder implizit unterlegten Theoriefiguren sind dabei beständig und wiederkehrend.
Im Folgenden werden diejenigen dieser Theoriefiguren nachgezeichnet, die als regelmäßig beanspruchte Bezugspunkte innerhalb des Portfolio-Diskurses gelten können. Es wird sich zeigen, dass auch diese Theoriefragmente bei allen Differenzen einen gemeinsamen Grund haben: Sie alle sind individualtheoretisch gefasst. Sie alle stellen ein individuelles Selbst ins Zentrum. Ihnen allen gilt dieses selbstbezügliche Subjekt als Gewährsmann für Autonomie, die ihrerseits in der Gegenüberstellung zur Heteronomie fixiert ist.

Reflexion als rekursiver Algorithmus – Selbststeuerung

Reflexion ist das Herzstück der Portfolioarbeit. Der Portfolioansatz ist im Kern als der Versuch zu beschreiben, den individuellen Lernprozess *selbstreflexiv* zu erschließen. Dadurch wird dieser als eigenständiger Gegenstand behandelbar. Selbstreflexivität bedeutet dann, dass in den Lernprozess bestimmte Mechanismen und Vollzüge eingebaut werden, die ihn transparent machen. Nach dieser Vorstellung erhalten sowohl die Lernenden, die den Prozess vollführen, als auch diejenigen, die diesen Prozess begleiten – also Lehrer, Eltern, Mentoren, Berater etc. – Einsicht in eben diesen. Dies wiederum ermöglicht gezielte Eingriffe. Das Lernen kann als Prozess, d.h. unabhängig von den Strukturen und Inhalten, an denen es arbeitet, aber auch unabhängig von denjenigen, die als dessen ›Subjekt‹ eingesetzt sind, gesteuert werden. Tatsächlich soll das Portfolio den ›Lern-Subjekten‹ dabei helfen, eine exzentrische Position bezüglich ihres eigenen Lernens einzunehmen, um so wiederum zu lernen, dieses Lernen selbst zu steuern. Um es in der bekannten Formel zu sagen: Es geht um *Lernen lernen*. Es geht um *Metakognition.*

Selbstgesteuertes Lernen

Damit schließt der Portfolio-Diskurs offenbar an den als hegemonial zu bezeichnenden pädagogischen Diskurs zum *Selbstgesteuerten Lernen* an. Im deutschsprachigen Raum, aber auch international, wurde dieser entscheidend von Franz E. Weinert geprägt (vgl. Weinert 1984; ders. 1994; ders. 2001; ders. 2001a). Die Theorie des selbstgesteuerten Lernens versucht, letztlich eine Frage zu beantworten: »Lernen wir besser, wenn wir wissen, wie wir besser lernen?« (ders. 1984: 9).
In dieser Perspektive ist individuelle Selbststeuerung *Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts* (vgl. ders. 1982). Mit anderen Worten: Das, was im Lernen eigentlich erst hervorgebracht werden soll, wird als dessen Mittel immer schon unterstellt. Man fühlt sich an Kants Pädagogisches Paradox erinnert. Anders aber als bei Kant bleibt dieses Paradox nicht unlösbar. Die notwendigen Mittel negieren nämlich nicht das Ziel, sondern Ziel und Mittel werden von vorn herein miteinander identifiziert. In der Einheit eines sich selbst steuernden Selbst sind sie bereits gegeben und müssen nur noch zu sich selbst kommen. Es wird hier nicht wie bei Kant ein kulturell konfigurierter

Möglichkeitsraum gedacht – ein spezifischer Gebrauch der Freiheit nämlich –, sondern eine dem Individuum zukommende Verhaltensdisposition vorausgesetzt – eine *Kompetenz*, deren vornehmliche Eigenschaft darin besteht, die Entwicklung weiterer *Kompetenzen* zu steuern.

Dabei versteht Weinert unter Kompetenzen zunächst allgemein

> »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (Weinert 2001: 27f.).

Weinerts Überlegungen sind u.a. dem oben bereits kurz erwähnten OECD-Projekt *DeSeCo* unterlegt, welches sich seit 1997 Klarheit über *Definition und Selektion von (Schlüssel-)Kompetenzen* zu verschaffen sucht – und zwar solcher Kompetenzen, die für ein *erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft* benötigt werden (vgl. Rychen/Salganik 2003). Weinerts Kompetenzdefinition ist auch in die Expertise zur *Entwicklung nationaler Bildungsstandards* eingegangen (Klieme et al. 2007: 21). In diesem Sinne hat sie wiederum die oben beschriebene Erarbeitung des *Nationalen Qualifikationsrahmens* inspiriert. Ebenso findet sie sich in den theoretischen Grundlegungen der internationalen Vergleichsstudie PISA; hier speziell im Kontext des *Selbstregulierten Lernens.*[80] Selbstreguliertes Lernen beruhe nämlich – so die dortigen Erläuterungen in explizitem Bezug auf Weinert – »auf einer Handlungskompetenz, bei der die insgesamt notwendigen und/oder verfügbaren kognitiven, motivationalen und sozialen Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln und Leisten zusammenwirken« (Artelt et al. 2001: 271). Konkret bestimmt – hierin bestehe in der Forschungsliteratur weitgehend Einigkeit – ist diese Handlungskompetenz und damit auch das selbstregulierte Lernen wie folgt:

> »Lernende, die ihr eigenes Lernen regulieren, sind in der Lage, sich selbstständig Lernziele zu setzen, dem Inhalt und Ziel angemessene Techniken und Strategien auszuwählen und sie auch einzusetzen. Ferner halten sie ihre Motivation aufrecht, bewerten die Zielerreichung während und nach Abschluss des Lernprozesses und korrigieren – wenn notwendig – die Lernstrategie« (Artelt et al. 2001: 271).

Weinert selbst grenzt dabei bereichsspezifische Kompetenzen, aber auch allgemeine Schlüsselkompetenzen deutlich von *metakognitiven Kompetenzen* ab. Ihm geht es eben gerade darum, neben verschiedenen sachbezogenen und generellen Fertig- und Fähigkeiten eine davon separierbare Form der Kognition zu bestimmen, »die der Planung und Steuerung des Lernens und Problemlösens in der konkreten Auseinandersetzung mit bestimmten Aufgaben dient« (Weinert 1984: 12). Während Schlüsselkompetenzen ubiquitäre, d.h. für viele Aufgaben und in verschiedenen Anforderungssituationen anwendbare Kompetenzen seien, würden sich metakognitive Kompetenzen in Bezug auf ihren spezifischen Gegenstand bestimmen. Das alleinige Objekt der metakognitiven Kompetenzen ist der Erwerb, die Organisation und die Anwendung von weiteren Kompetenzen. Sie sind eine »expertise about oneself as a knower, learner, and actor« (ders. 2001a: 55). Metakognitive Kompetenzen sind also auf den Gegenstandsbereich der individuellen Kompetenz bezogene Kompetenzen. Metakognition ist Kognition zweiter Ordnung: »Kognition über Kognition, Wissen über Wissen oder Reflektionen über Handeln« (ders.

1984: 14). Sie bestimmen sich durch ihre Selbstreferenzialität, d.h. als die permanente Reproduktion und Ausdifferenzierung eines geschlossenen Systems. Mit anderen Worten: Sie sind selbstreflexiv.
Als Voraussetzung und Mittel für selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen reiche Meta-*Kognition* allerdings nicht hin. Die notwendigen Meta-Kompetenzen müssten über die Kognition hinaus reichen und der allgemeinen Kompetenzdefinition entsprechend eben auch *motivationale* Aspekte und die *willentliche* Steuerung von Handlungsabsichten umfassen sowie die Entschlusskraft, diese in tatsächliches Handeln umzusetzen. Selbstgesteuertes Lernen basiert demnach nicht nur auf der Verfügbarkeit ausreichender kognitiver Fähigkeiten und dem Erwerb metakognitiver Fähigkeiten, sondern setzt auch

> »die Bereitschaft zur selbständigen Zielsetzung, zur Selbstaktivierung, zur angemessenen Verarbeitung von Erfolgen und Misserfolgen, zur Umsetzung von Wünschen in Absichten [...] sowie zur Abschirmung der Lernvorgänge gegenüber konkurrierenden Handlungswünschen« voraus (Weinert 1994: 196).

Selbstgesteuertes Lernen fußt somit auf aktivitäts- und handlungsbezogenen *Metakompetenzen* – Reflexionsfähigkeit, Motivation, Kreativität, Selektion von Information, Willensstärke, Durchsetzungsvermögen etc. –, die den Erwerb von subordinierten Kompetenzen regulieren. Selbstgesteuertes Lernen ist damit eine *Selbsttechnik* par excellence, da es kein anderes Objekt kennt, als das Selbst mit seinen Wünschen, seinem Willen, seinen Gedanken, seinen Handlungsmotiven und letztlich seinem gesamten Sein, welches zugleich Ziel, Handlungsfeld, Mittel und handelndes Subjekt ist.

Weinert attestiert dem selbstgesteuerten Lernen allerdings schon 1982, dass es weder ein eindeutig definierter wissenschaftlicher Begriff, noch eine einheitlich gebrauchte alltagsprachliche Bezeichnung sei. Vielmehr stehe der Begriff in der Gefahr, ein schillerndes, ideologieanfälliges Schlagwort zu werden. Um den Begriff präziser zu fassen, grenzt Weinert seine Vorstellung vom selbstgesteuerten Lernen zunächst von verschiedenen anderen in der Literatur auffindbaren, seines Erachtens simplifizierenden Vorstellungen ab. So sei selbstgesteuertes Lernen nicht schlicht der Gegensatz zu ›*fremdbestimmtem*‹ Lernen, also die Abwesenheit externer Lernkontrollen. Ebenso wenig sei es ein Lernen in einer strukturierten *Lernumgebung* in der Unmittelbarkeit zu den Dingen. Es bestimme sich auch nicht einfach durch die *intrinsische Motivation* der Lernenden. Noch weniger sei es deren ›*totale Selbstbestimmung*‹ und ›*vollständige Autonomie*‹, wie sie etwa für die *antiautoritäre Erziehung* charakteristisch sei, bei der den Schülerinnen und Schülern völlig überlassen bleibe, ob sie überhaupt etwas tun und lernen wollen. Im Gegensatz zu all diesen »Phänomene, Theorien und/oder Ideologien, die lediglich mit dem gleichen Wort bezeichnet werden« (ders. 1982: 102), sei selbstgesteuertes Lernen wesentlich über zwei Indikatoren bestimmt. Zum einen müssten in der Lernsituation Entscheidungsspielräume für die selbständige Festlegung von Lernzielen, -zeiten und -methoden vorhanden sein und vom Lernenden auch tatsächlich wahrgenommen, d.h. *in folgenreiches, selbstinstruktives Lernhandeln umgesetzt* werden. Zum anderen müssten diese lernrelevanten Entscheidungen sowie die daraus resultierenden Lernaktivitäten und Lernergebnisse von den Lernenden *als subjektiv verursacht erlebt* werden und somit eine individuell wahrgenommene *Selbstverantwortlichkeit* einschließen. Es stelle sich durchaus die Frage, ob es sich bei Selbst-

steuerung um einen objektiv registrierbaren oder nur um einen vom Lernenden selbst wahrnehmbaren Sachverhalt handelt:

> »[K]ommt es darauf an, daß der Lernende tatsächlich Entscheidungsspielräume hat und ausnutzt, oder genügt es, daß er (unter Umständen fälschlicherweise) davon überzeugt ist, lernrelevante Entscheidungen zu treffen und sich so als Verursacher des eigenen Handelns und der erzielten Handlungsergebnisse zu erleben? Empirische Befunde sprechen dafür, daß die subjektive Wahrnehmung der Lernsteuerung im Vergleich zur objektiven Möglichkeit dazu für die Qualität der Lernmotivation und der Lerneffektivität ein größeres Gewicht hat.« (Weinert 1982: 102)

Selbstgesteuertes Lernen ist also dann gegeben – so kann man mit Weinert argumentieren –, wenn es gelingt, dass Lernende sich in ihrer subjektiven Wirklichkeitskonstruktion, in ihrer subjektiven Überzeugung, letztlich in ihrem Status als Subjekt, als individuell-verantwortliches, bewusst planendes Handlungszentrum der eigenen lernrelevanten Entscheidungen erkennen und anerkennen können – unabhängig davon, ob es überhaupt etwas zu entscheiden gibt oder nicht. Mit anderen Worten: Es kommt darauf an, dass die Lernenden sich als selbstreferenzielle, autonom handlungsmächtige Subjekte ihrer eigenen, individuellen Lernaktivitäten begreifen, also als abgeschlossene Einheiten, die sich als Grund, Intentionalitätszentrum und Akteur von eigenen Wünschen, Interessen und Handlungen erfahren können – unabhängig davon, worin diese Wünsche, Interessen und Handlungen tatsächlich gegründet sind.

Es ist vornehmlich diese Ermächtigung des Lernsubjekts, auf die der Portfolio-Diskurs Bezug nimmt. Das Portfolio als Grundlage einer ›Neuen Lernkultur‹ verspricht eben jene Metakompetenzen zu befördern, die das selbstgesteuerte Lernen voraussetzt wiewohl seinerseits befördert. Das Portfolio ist ein Instrument für *Metability*, wie Gerd Bräuer sich ausdrückt (2007: 48). Es stellt diejenigen Verfahren und Techniken zur Verfügung, es befördert diejenigen Dispositionen, Haltungen und Rationalitäten, die es dem Subjekt erlauben, sich in jener wirkmächtigen Position des interessierten, wählenden und verantwortlichen Akteurs zu beobachten, zu beurteilen, zu regulieren und auszudrücken; die es dem Subjekt gestatten, sich in eben dieser Position selbst zu erkennen, bestätigt zu sehen und zu behaupten – oder sich zumindest in dieser Position zu imaginieren. Vor dem Hintergrund dieser gut gemeinten Selbstüberzeugungsarbeit – die eine gezielte Täuschung in Kauf nimmt – weist Gabi Reinmann darauf hin, dass die Idee der Selbststeuerung ihre Wurzeln in der deutschen Reformpädagogik habe. Sie sei den Zielen der »Mündigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung« verpflichtet (Reinmann 2003: 12).

Kybernetische Maschine

In dem Maße, in dem das Portfolio auf die Prozesse und Handlungen dieser selbstwirksamkeitsüberzeugten Akteure fokussiert; in dem Maße, in dem es als ein Instrument der Selbststeuerung auftritt; aber auch vermittels der konkreten Arbeitsschritte, die im Portfolioprozess nahe gelegt werden, wird es zu einer inhaltsneutralen, d.h. gegenüber dem jeweiligen Lerngegenstand indifferenten Verfahrenstechnik. Lernprozess und Lerninhalt sind systematisch voneinander getrennt. Das Portfolio-Verfahren kann auf jedwedes Lernen, auf jeden beliebigen Lerngegenstand, auf jedes Ding angewendet werden. Das Portfolio ist eine eindeutige Handlungsvorschrift zur detaillierten und kontinuierlichen Erfassung und zugleich zur effektiven Erzeugung von

beliebigem, flexiblem, austauschbarem, subjektiv verfügbarem Wissen und eben solchen beliebigen, flexiblen, austauschbaren, individuellen Handlungsdispositionen.
Dabei zielt Portfoliotechnik nicht auf einen zu erreichenden Zustand, sondern auf einen anhaltenden Prozess. Das Verfahren des Portfolios ist ein Verfahren, welches wiederum ein Verfahren in Gang setzt. Die von den Portfoliotechniken initiierte Reflexion ist eine auf sich selbst angewendete Feedback-Schlaufe. Sie operiert über Rückkopplung. Sie ist vornehmlich Selbst-Beobachtung, Vergleich und Korrektur. Sie zielt auf die Wahrnehmung von Entwicklung, Fortschritt und Wachstum; aber auch auf die Bearbeitung von Abweichungen, von Störungen sowie auf unablässige Angleichung. Insofern kennt auch dieses Verfahren eine normative Soll-Größe, namentlich die individuelle Bezugsnorm. Aber diese Norm ist nicht absolut. Das Portfolioverfahren orientiert sich nicht an einer fixierten, universellen Norm. Die Reflexionsschlaufen gleichen vielmehr einem Approximationsalgorithmus. Sie umspielen einen niemals vollständig zu erreichenden, *metastabilen* Gleichgewichtszustand. Es geht nicht um Berichtigung, sondern um relative Besserung; um eine Verbesserung, die sogleich die Verbesserung dieser Verbesserung vorwegnimmt. Insofern das Portfolio-Lernen über Feedback permanent auf sich selbst operiert, also permanent Daten über den eigenen, annähernd gewünschten oder eben unerwünschten Ist-Zustand produziert – fast wortwörtlich als ein ›mitlaufendes Gedächtnis‹ –, ist die Soll-Größe variabel, flexibel und schnell anpassbar. Es handelt sich um eine Norm mit erhöhter Plastizität. Diese ergibt sich erst aus den tatsächlich erhobenen Ist-Zuständen, dem statistischen Vorhandensein konkreter Lernfortschritte und individueller Kompetenzerwerbungen. Das angestrebte Ziel wird laufend neu definiert. Das Verfahren kalkuliert Kontingenz bereits mit ein. Diese kann als subjektive Kreativität und Innovation erscheinen. Zugleich soll sie aber für die Effizienz und stete Optimierung der Lernprozesse, d.h. als eine Ressource für den unaufhörlichen persönlichen Zuwachs an verschiedenen Kompetenzen eingesetzt werden. Die Technik des Portfolios ist ein universalistisches Prinzip. Das Verfahren ist nämlich immer dasselbe. Gespielt wird immer mit den gleichen Spielregeln. Es handelt sich eben um einen Algorithmus.
Das Portfolio gleicht damit einer *kybernetischen* Maschine. Bei dem von Ranulph Glanville angeführten kybernetischen Paradebeispiel des Thermostaten – darauf weist Dirk Baecker hin – ist nicht entscheidbar, ob der Thermostat die Raumtemperatur kontrolliert oder ob die Raumtemperatur durch ihr Steigen und Fallen den Thermostaten und also auch sich selbst kontrolliert. Man könne nur kontrollieren, wovon man sich abhängig mache, wovon man sich also seinerseits kontrollieren lasse. Das heiße, dass man letztlich nur sich selbst kontrollieren könne (Baecker 1994: 56; vgl. auch Schmitz 2007: 10). Diese autologische Kontrolle bedeutet vornehmlich Regulierung, Steuerung, Management, Selbstreferenz und -organisation. Sie nimmt Selbststeuerung und -verantwortung für sich in Anspruch, wie ebenso ›Selbstbestimmung‹. Sie ist letztlich einer *Ethik* verpflichtet, »in der es nicht um das Organisieren von Anderen geht, ›Du sollst ...‹, sondern um die Organisation eines jeden von sich selbst: ›Ich soll ...‹« (Foerster 1987: 136).
Trotz dieser Sollens-Forderung ist dieser radikalkonstruktivistische Autonomiebegriff antinormativ ausgerichtet. »Autonomie wird als kognitive Selbstreferenz psychischer Systeme, die operativ und semantisch geschlossen seien, vorausgesetzt« und nicht als ein Ziel ausgegeben, welches dem System äußerlich und politisch sowie gesellschaftlich zu gestalten wäre (Höhne 2004: 34). Was sein soll, ist allein die autopoetische Optimierung des Systems, welches dabei stets auf sich selbst zurückgreifen kann. Das

selbstreferenzielle Individuum gleicht darin dem weltumspannenden digital-vernetzten Medienmaschinen-System, welches es sich erschaffen hat. In einem Gespräch mit Lutz Dammbeck bringt Heinz von Förster die Logik dieser Maschine auf den Punkt:

> HvF: »In diesem weltweit funktionierenden Maschinensystem sind alle Aussagen richtig. Und das ist natürlich das, was man gerne haben möchte. Und warum sind die richtig? Weil sie sich von anderen Aussagen ableiten lassen.« — LD: »Wo führt das hin? Wie geht das weiter?« — »Immer weiter ableiten!« — »Aber es gibt doch irgendwo Grenzen!?« — »Eben nicht! Das ist das schöne. Da kann man immer wieder weiter.« — »... in der Logik?« — »Yes! Genau!« — »Aber in der Realität?« — »Wo ist die Realität? Wo haben Sie die?« (Heinz von Förster (HvF) & Lutz Dammbeck (LD) in Dammbeck 2003)

Das Portfolio stellt sich explizit in den Kontext solcher *kybernetischen* Versionen der Selbststeuerung sowie *konstruktivistischen* und *systemtheoretischen* Spielarten der autopoietischen Selbstorganisation (vgl. z.B. Häcker 2006c: 31; ders. 2007: 62; Winter 2006: 5ff.). Diese Referenzen werden innerhalb des Portfolio-Diskurses allerdings an keiner Stelle differenziert ausgeführt. In der Regel wird auf diese nur einsilbig verwiesen. Allein Thomas Häcker benennt zumindest einige Grundelemente dieser Bezugstheorien. Dies allerdings stets zu dem Zweck, sie von der von ihm favorisierten Subjekttheorie Klaus Holzkamps abzugrenzen. In diesem Kontext räumt er ein, dass sich die ›Vertreter einer konstruktivistisch-systemtheoretischen Sichtweise und Autoren subjekttheoretischer Provenienz‹ in einem Punkt nahe stünden. Beide problematisieren die ›(Un-)Möglichkeit der Belehrung‹:

> »Verweisen die Einen zur Begründung der ›Unmöglichkeit instruktiver Interaktion‹ [...] auf die Beschaffenheit des menschlichen Erkenntnissystems als ein selbstgesteuertes ›System‹, das von seiner Umwelt nicht determiniert, sondern allenfalls perturbiert d.h. ›gestört‹ und angeregt werden kann [...], begründen die Anderen dies damit, dass das Lernen nicht schon allein dadurch von selbst in Gang kommt, dass von dritter Seite bestimmte Lernanforderungen gestellt werden, mein Lernen mithin nicht durch irgendwelche dafür zuständige Instanzen über meinen Kopf hinweg geplant werden kann.« (Häcker 2006a: 287; vgl. Holzkamp 1993: 184f.)

Die Vertreter und Vertreterinnen des Portfolios verorten ›ihr‹ Instrument also schlicht unter dem sehr allgemein gefassten Dach einer ›konstruktivistisch-systemtheoretischen Sichtweise‹, ohne die Bezüge im Detail auszuarbeiten. Sie verzichten somit darauf, diesen Ansätzen irgendwelche Impulse zu geben oder auch nur bestimmte Aspekte darin hervorzuheben. Es sind umgekehrt eher die Vertreter und Vertreterinnen einer pädagogischen Theorie oder eines Modells der Selbstregulation, die den Nutzen und die Grenzen des Portfolios als ein mögliches Werkzeug für ihr Anliegen ausloten – eben als eine Methode zur Förderung von Selbstregulation. Aus dieser Perspektive nehmen die letzteren ihrerseits Einfluss darauf, was ein Portfolio ist. Auf der Grundlage einer klaren, konstruktivistisch und systemtheoretisch geschulten Konzeptionierung dessen, was unter Selbstregulation zu verstehen sei, wird Reflexion mittels eines Portfolios dann als *Self-Monitoring* und *Selbst-Überwachung* ausgelegt. Portfolios werden in den entsprechenden Selbstregulations-Förder- und Trainingsprogrammen als ›standardisierte Selbstbeobachtungstagebücher‹ verstanden, die bei der ›adaptiven Zielverfolgung‹ helfen – also bei der Verfolgung eines Ziels, das stetig angepasst wird (vgl. Landmann/ Schmitz 2007; dies. 2007a: Gläser-Zikuda et al. 2006: 230).

Selbstwirksamkeit, Motivation und Selbstbestimmungstheorie

Neben der Selbstreflexion und den damit einhergehenden Vorstellungen von Selbstregulation und -organisation ist die Idee der *Selbstbestimmung* eine ständige Sorge des Portfolio-Diskurses. Man möchte sagen: Die Reflexion kreist um die Selbstbestimmung. Die Reflexion erscheint als Voraussetzung dafür, dass sich ein seiner selbst bewusstes, selbsttransparentes, sich in der Reflexion selbst einholendes Selbst selbst bestimmen kann. Und dennoch scheint nicht immer ganz eindeutig, was denn unter Selbstbestimmung zu verstehen sei. So bemerkt Thomas Häcker treffsicher und nicht ohne ein gewisses Unbehagen, dass Selbstbestimmung oft mit ganz unterschiedlichen Begriffen teilweise oder vollständig synonym gebraucht wird, namentlich mit Selbststeuerung, »Selbstorganisation, Selbsttätigkeit, Autonomie, autodidaktisches Lernen, [...] Selbstregulation usw.« (Häcker 2007: 63).

Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Innerhalb dieser Gemengelage bezieht sich der Portfolio-Diskurs relativ deutlich auf den Begriff der *Selbstwirksamkeit*, wie er schon in den Konzepten der Selbststeuerung aufscheint, explizit aber auf den Begriff der *self-efficacy*, wie ihn Albert Bandura in den 1970er Jahren geprägt hatte (vgl. Bandura 1977). Tatsächlich wird auch diese Bezugnahme nirgends detailreich ausgeführt. Es bleibt stets bei dem eher allgemeinen Verweis, dass Menschen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung Aufgaben besser verrichten, Herausforderung besser bewältigen, schwierige Situationen besser verarbeiten als andere. Mit Selbstwirksamkeitsüberzeugung würden die Individuen ihre Interessen konsequenter behaupten und Hindernisse mit vermehrter Anstrengung aus dem Weg räumen. Andreas Müller weiß, dass sich Selbstwirksamkeit gezielt trainieren lässt – und zwar indem man ein Portfolio entlang von ›Hindernisformulierungen‹ anlegt. »Das heißt: Die Lernenden formulieren bei ihrer Reflexion das Hindernis gleich mit. Beispiel: Obschon ich Angst hatte .... Oder: Obschon ich es mir nicht zugetraut habe ...« (Müller o.J.: 10).

In der Regel wird mit dem Verweis auf Selbstwirksamkeit ein ganzes Begriffsfeld aufgerufen, welches mit Banduras Theorie zugleich Stärkenorientierung, Ressourcenorientierung, *Empowerment*, *Enrichment*, *Self Esteem* oder Resilienz anspricht. Gemein ist diesen Ansätzen, dass sie subjektive Überzeugungen und individuelle Erwartungen beschreiben. Selbstwirksamkeit sagt somit wenig darüber aus, ob ein Mensch in einer gegebenen Situation tatsächlich über die Macht verfügt, etwas zu bewirken. Der Ansatz versucht lediglich zu erfassen, ob das Individuum davon überzeugt ist, es könne etwas bewirken. Es geht um Selbstwirksamkeits*überzeugungen*, um *-erwartungen*, um self-efficacy *belief.* Es geht um einen Glauben. Es geht um die subjektive Annahme, dass man die Dinge grundsätzlich kontrollieren könne und um die Annahme – vielleicht auch die Anmaßung –, dass man *selbst* derjenige ist, der die Dinge kontrolliert. Das Individuum muss davon überzeugt sein, dass es selbst der *locus of control* ist. Selbstwirksamkeit ist selbstbezügliche Kontrollüberzeugung. Selbstwirksamkeit ist damit derjenige Subjektivierungszustand, in dem sich das Individuum als Subjekt der Kontrolle von Handlungen wahrnehmen kann. Im Rahmen von Banduras Ansatz werden entsprechend keine tatsächlichen Wirkungen im sozialen und kulturellen Kontext beobachtet, d.h. deren Möglichkeitsräume und strukturellen Bedingtheiten. Im Fokus stehen lediglich individuelle Handlungen, genauer: deren individuelle Voraussetzungen, deren Motivation und deren

mentales Erleben. Beobachtet werden Bewusstseinszustände. Man könnte sagen: Beobachtet werden Einbildungen.
Damit es zu einer positiven oder auch negativen Selbstwirksamkeitserwartung durch Erfolgserlebnisse oder auch Misserfolgserlebnisse kommt, muss das Individuum die Folgen seiner Handlungen den eigenen Fähigkeiten oder auch Unfähigkeiten, den eigenen Kompetenzen oder Inkompetenzen zuschreiben. Das Individuum muss sich als Ursache und Grund von Handlungsverläufen und deren Wirkungen erkennen. Soziale Strukturen müssen in diesem Sinne internalisiert sein. Sie müssen zum ›Ich‹ gehörig und als etwas Kontrollierbares wahrgenommen werden. Auch hier – wie schon in den Modellen der Selbststeuerung – kommt es also nicht auf tatsächliche Entscheidungsspielräume an, sondern auf subjektive Wahrnehmungen. Die individuell zurechenbaren Wirkungen, die Wirkungen, die sich das Individuum selbst zurechnet, geraten damit als Strukturen, als soziale Verhältnisse, gar als Machtverhältnisse erst gar nicht in den Blick. Etwas ›Äußerliches‹, Gesellschaftliches wird zum Attribut des individuierten Subjekts – anstatt dieses Subjekt als Effekt der Strukturen zu denken.

Selbstbestimmungstheorie

Als eine Weiterentwicklung von Banduras Ansatz der Selbstwirksamkeitsüberzeugung versteht sich die *Selbstbestimmungstheorie* von Edward L. Deci und Richard M. Ryan. Entsprechend ist auch sie im Portfolio-Diskurs prominent vertreten. Neben Bandura benennen Deci und Ryan insbesondere Carl R. Rogers *Humanistische Psychologie* und Kurt Lewins *Gestaltpsychologie* als wichtige Bezugspunkte. Mit diesen Vordenkern teilt ihr Ansatz insbesondere eines:

> »Im Zentrum der Theorie steht der Begriff des Selbst.« (Deci/Ryan 1993: 223)

Hauptmerkmal dieses Selbst ist seine »*Intentionalität*«, d.h. »angeborene psychologische Bedürfnisse und grundlegende Fähigkeiten und Interessen des Individuums« (ebd.). Drei Bedürfnisse seien dabei zentral. Das Bedürfnis nach *Autonomie* oder Selbstbestimmung; das Bedürfnis nach *Kompetenz*, die hier Wirksamkeit, *effectance*, meint; und das Bedürfnis nach *sozialer Eingebundenheit* bzw. Zugehörigkeit (ebd.: 229). Vor diesem Hintergrund unterscheiden Deci und Ryan zwischen *intrinsischer* und *extrinsischer Motivation*. Entsprechend ist ihre Selbstbestimmungstheorie genau genommen eine *Selbstbestimmungstheorie der Motivation*. Intrinsisch motivierte Handlungen würden den Prototyp selbstbestimmten Verhaltens repräsentieren: »Das Individuum fühlt sich frei in der Auswahl und Durchführung seines Tuns« (ebd.: 226). Dieses Gefühl der Freiheit – eben das Gefühl der Selbstbestimmung, der *Autonomie* – ist aber für Deci und Ryan nicht zwingend durch die Abwesenheit externaler Regulation, wie etwa drohender Bestrafung oder lockender Belohnung gegeben. Es spielt keine Rolle, ob das sich als in seinen Handlungen autonom wahrnehmende Individuum tatsächlich direkten Einfluss auf die Gesetzmäßigkeiten dieser Handlungen hat, ob es also Motiv, Ziel und Verlauf dieser Handlungen tatsächlich bestimmen kann oder ob deren Abläufe, Gründe und Absichten als Anforderungen oder zwingende Sachlogiken vorfiguriert sind. Die Grundfigur der Selbstbestimmungstheorie der intrinsischen Motivation besagt vielmehr:

> »Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen können durch die Prozesse der Internalisation und Integration in selbstbestimmte Handlungen überführt werden. *Internalisation* ist der Prozeß, durch den externale Werte in die internalen Regulationsprozesse einer Person übernommen

werden [...]. *Integration* ist der weitergehende Prozeß, der die internalisierten Werte und Regulationsprinzipien dem individuellen Selbst eingliedert.« (Deci/Ryan 1993: 227)

Autonom und selbstbestimmt handelt man nach Deci und Ryan also dann, wenn es einem gelingt, sich mit den in einem bestimmten Rahmen sozialer Verhältnisse vorgegebenen Handlungsmotiven, Verfahren und Intentionen derart zu identifizieren, dass diese als der eigenen Person zugehörig wahrgenommen werden; wenn man sich demzufolge selbst als autonom erlebt; und wenn man somit innerhalb dieses Rahmens wirksam, also kompetent zu handeln in der Lage ist. Selbstbestimmung ist demnach die Harmonie von sozialer Anforderung, individueller Kompetenz und Autonomieerleben. Selbstbestimmung und Autonomie ist in diesem Sinne die Übernahme der *von anderen gesteckten Ziele*. Autonomie und Autonomieerleben bezeichnen – so sagt es Gabi Reinmann – die grundsätzliche Fähigkeit des Menschen, externe Kontrolle, direkter oder indirekter Art, »in interne Kontrolle zu transformieren« (Reinmann/Bianco 2008: 11). Das *Erleben* von Autonomie, das mit Selbstorganisation auf der personalen Ebene einhergehe, hänge also davon ab, »wie gut es einem gelingt, äußere Anforderungen und Gegebenheiten mit inneren Zielen und Normen in Einklang zu bringen« (Reinmann 2008: 8).[81]

Autonomie wird somit auch von Deci und Ryan – wie schon beim Selbstgesteuerten Lernen und dem Theorem der Selbstwirksamskeitüberzeugung – als ein subjektives *Erleben* definiert. Soziale Strukturen, Machtverhältnisse, Herrschaftsasymmetrien bleiben auch hier unberücksichtigt. Vielmehr wird der Begriff der Autonomie auch hier von seiner ursprünglichen Bedeutung einer politischen Relation, eines politischen Aktes, der sich gerade in seiner Unabhängigkeit, seiner Differenz, in dem Heraustreten aus dem allgemeinen Gesetz definiert (vgl. Wrana 2008: 34ff.), in eine individuelle Fähigkeit, einen Bewusstseins-, ja einen Gemütszustand uminterpretiert. Mehr noch: Autonomie beschreibt hier die individuelle Fähigkeit – genau genommen die vermittels spezifischer Subjektivierungstechniken erworbene Subjektivierungsform –, diese Differenz zum allgemeinen Gesetz gar nicht mehr wahrzunehmen, sie einzuebnen, die Unterscheidungen zu vereinheitlichen, den Widerstreit zu schlichten. Salopp könnte man formulieren: Autonomie ist in dieser Lesart die totale, restlose Angepasstheit. Oder besser: Autonomie ist die individuelle Verfasstheit, das zu wollen, was man soll. Autonomie ist *freiwillige Selbstkontrolle*, freiwilliger Gehorsam.[82]

Subjektwissenschaftliche Grundlegung der Selbstbestimmung

Im Gegensatz zu solchen Autonomievorstellungen ist Thomas Häcker darum bemüht, dem Begriff der *Selbstbestimmung* im Kontext des Portfolioansatzes seinen vollen aufklärerischen, humanistischen und *kritischen* Gehalt im Sinne einer *politischen* Idee von *Mündigkeit*, *Autonomie* und *Emanzipation* zurückzugeben. Er tut dies im expliziten Bezug auf Klaus Holzkamps *subjektwissenschaftlich* grundgelegter Vorstellung vom *Lernen*.

Allein diese Bezugnahme markiert schon eine klare Frontstellung gegenüber den üblichen, weit verbreiteten Begründungen von Portfolioarbeit. Denn tatsächlich steht Holzkamps subjektwissenschaftliche Lerntheorie sowohl mit den Ansätzen zur Selbstwirksamkeitserwartung und verwandten Konzepten in einem widerstreitenden Verhältnis. Holzkamp selbst schlägt diese alle samt den psychologischen *Stimulus-Response-*

Theorien zu und betreibt deren subjektwissenschaftliche *Kritik* bzw. *Reinterpretation*, um ihre Verkürzungen aufzuzeigen (vgl. Holzkamp 1993: insb. 94ff.). Dies gilt auch für die Idee der Selbststeuerung, die Holzkamp an der *Handlungsregulationstheorie* diskutiert. Auch wenn diese letztere einen Ort der subjektiven Handlungsregulation jenseits eines einfachen Reiz-Reaktions-Mechanismus auszuweisen in der Lage sei, konzipiere sie diesen dennoch lediglich als den Ort, an dem die ›freiwillige‹ Übernahme von Handlungszielen als freiwillige Akzeptanz von fremdgesetzten Zielen vollzogen werde (vgl. ebd.: insb. 172).

Dem gegenüber betont Holzkamp solcherlei menschliche Handlungen, für die ein Subjekt je eigene, ›gute Gründe‹ hat. *Lernen* als eine spezifische solcher Handlungen findet wiederum dann statt, wenn eine subjektiv begründete Handlung in ihrem Vollzug problematisch wird; also dann, wenn eine *Handlungsproblematik* nicht unmittelbar bewältigt werden kann. Unter Umständen entschließt sich das Subjekt zum Zwecke der Überwindung einer solchen Blockierung der ursprünglichen Handlungsproblematik, diese bewusst in eine *Lernproblematik* zu überführen. Das heißt, dass aus der aktuell nicht zu vollziehenden Bewältigungsaktivität, »eine *Lernhandlung ausgegliedert*«, darin »quasi eine Lernschleife eingebaut« wird, um den im primären Handlungsvollzug unüberwindbaren Schwierigkeiten beizukommen (Holzkamp 1993: 183). Das Subjekt antizipiert dabei mit dem Lernen verbesserte Voraussetzungen für die zukünftige Bewältigung der anfänglichen Handlungsproblematik. Diese wird somit zur sogenannten *Bezugshandlung* des Lernens. Lernhandlungen werden von Holzkamp dabei zwar grundsätzlich durch ihre ›*Zielgerichtetheit*‹ bestimmt. Sie zielen eben auf die Verbesserung von Handlungsvoraussetzungen oder – in anderer Formulierung – auf die *Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten*. Dennoch scheint der Übergang von direkten Bewältigungshandlungen zu intendierten Lernhandlungen mit einer vorübergehenden Suspendierung des für das Bewältigungshandeln charakteristischen Zielbezugs einherzugehen. Gerade da die ursprüngliche Handlungsproblematik nicht auf direktem Wege zu lösen ist, hält man vielmehr inne, versuche Überblick, Orientierung und *Distanz* zu gewinnen. Dies bedeutet insbesondere, dass bestimmte Fixierungen und Einseitigkeiten, nicht zuletzt eben eine kurzschlüssige Zielgerichtetheit des bisherigen Handelns *reflektierbar* gemacht werden müsse. Es gehe beim Lernen gerade um einen Standpunktwechsel, gedankliche Variationen, ja um eine *Dezentrierung* (ebd.: 184).
Vor diesem Hintergrund unterscheidet Holzkamp Lernhandlungen, die *expansiver* oder aber *defensiver* Natur sind. *Expansives Lernen* liegt demnach dann vor, wenn von dem lernenden Subjekt der Zusammenhang zwischen seiner Lernhandlung im Sinne eines *lernenden Weltaufschlusses* und seiner *Verfügungserweiterung und erhöhten Lebensqualität* unmittelbar erfahren oder antizipiert werden kann; wenn also der Zusammenhang zwischen Lernhandlung und subjektiv begründeter Bezugshandlung intakt, d.h. für das Subjekt einsichtig ist. Dabei steht es dem lernenden Subjekt frei, die Lernhandlung jederzeit auszusetzen, wenn ihm zunächst nichts mehr an der Überwindung der Handlungsproblematik liegt, auf die sich das Lernen bezieht. Ist das Lernen von dieser Handlungsproblematik her motiviert, wird es sich auf die umfassende und tiefe Durchdringung des Lerngegenstandes und seiner Verweisungszusammenhänge richten. Der Lerngegenstand wird auf allen Ebenen und durch all seinen inhaltlichen Schichtungen hindurch erschlossen. *Defensives Lernen* ist hingegen dadurch gekennzeichnet, dass es lediglich der *Abwendung von Beeinträchtigung und Bedrohung* der bereits erworbenen Weltverfügung und Handlungsmöglichkeiten dient. Der Zusammenhang von Lern- und

Bezugshandlung ist zerrissen, mystifiziert und für die Subjekte weitgehend unzugänglich. An die Stelle der ›je meinen‹, subjektiv begründeten Bezugshandlung treten institutionell installierte »Kontrollinstanzen« die mit Sanktionen, d.h. mit der Verminderung von Lebensqualität drohen (ebd.: 186). Gerade in der für die Schule so typischen *Leistungs- und Bewertungs*situation sowie aufgrund der daran anschließenden *Selektion* ist es der Lehrer, der die Schüler im Hinblick auf deren Zugänge zu den angestrebten gesellschaftlichen Positionen und damit bezüglich ihrer Lebensmöglichkeiten ebenso lockt wie geradezu erpresst. An die Stelle von *Lernen* tritt *Belehrung*, in der der Lehrer anstatt der Schüler als zentraler Lernagens auftritt. Das eigentliche Subjekt des Lehr-Lern-Geschehens ist der Lehrer. Lernen wird lediglich als Effekt von Lehren in den Blick genommen. Schule ist als *Lehrlernkurzschluss* konzipiert (ders. 1992: 105):

> Die »Unterstellung, ›Lehren‹ würde automatisch ›Lernen‹ bei den Belehrten implizieren, das Subjekt der Lernprozesse der ›Schüler‹ sei also eigentlich der ›Lehrer‹«, sowie »die Vorstellung, man könne etwa durch Lehrpläne, Lehrstrategien, didaktische Zurüstungen die Lernprozesse eindeutig vorausplanen, also Bedingungen herstellen, unter denen den Betroffenen nichts anderes übrigbleibt, als in der gewünschten Weise zu lernen, [stellt] eine Fiktion dar [...]. Tatsächlich erzeugt man durch derartige Arrangements über die Köpfe der Betroffenen hinweg vor allem Widerstand, Verweigerung, Ausweichen« (Holzkamp [1996] 2004: 31).

> »So gesehen wäre die Schule eine Einrichtung, um die Schülerinnen und Schüler zu dem zu zwingen, was sie doch eigentlich selber wollen müßten, nämlich im eigenen Interesse zu lernen.« (Holzkamp 1991: 5f.)

Das *Lehrlernen* der Schule *zwingt* das Subjekt zum Lernen. Die Alternative des Abbruchs der Lernhandlung besteht nicht. Das führt dazu, dass den Lernanforderungen, die an die Stelle der subjektiv begründeten Handlungsproblematiken treten, durch angemessene Lernhandlungen seitens der Lernsubjekte in der Regel nicht nachgekommen wird. Die vorgegebene Problemstellung wird als Lernproblematik überhaupt nicht angenommen. Umgekehrt werden die erwünschten, die erzwungenen Lernhandlungen vielmehr auf einfache Bewältigungshandlungen nivelliert. Das vermeintlich lernende Bemühen wird sich in unmittelbarkeitsverhafteter Weise auf die schnellstmögliche Überwindung der auf eine bloße Handlungsproblematik reduzierten Lernaufgabe richten. Da es maßgeblich nur noch um die »Abrechenbarkeit des Lernerfolgs bei den jeweiligen Kontrollinstanzen« gehe, werde der darauf fokussierte Lernprozess »notwendig auf vielfältige Weise in sich zurückgenommen, gebrochen unengagiert vollzogen« (ders. 1993: 193). Die Zuwendung zum Lerngegenstand werde durch Zweifel darüber zersetzt, wieweit das jeweils Gelernte zur Situationsbewältigung überhaupt nötig ist. Ein tiefes Eindringen in den gegebenen Lerngegenstand scheint damit unnötig. Das Lernen wird flach und ›*widerständig*‹. Es ist lediglich darauf gerichtet, die Lehrenden zufrieden zu stellen. Die erforderten Lernergebnisse werden nur demonstriert, zuweilen sogar schlicht vorgetäuscht.

Standpunkt des Subjekts

Holzkamps Lerntheorie kann für sich Plausibilität beanspruchen vor dem Hintergrund einer Konzeption des Subjekts – oder zumindest eines denk- und wissenschaftlich ausweisbaren Standpunktes dieses Subjekts – als ein interessiertes »*Intentionalitätszentrum*« (ebd.: 21). Damit geht als ein nicht weiter zurückführ- oder ableitbares

»materiales Apriori« in Holzkamps subjektwissenschaftliche Lerntheorie das Grundpostulat ein, dass ein »Mensch, dem ich unterstelle, dass er seine eigenen Lebensinteressen verletzen, also grundlos handeln kann, [...] für sich selbst und andere notwendigerweise ›unfaßbar‹« ist (ebd.: 26f.).
Der Subjektstandpunkt, der zugleich der Standpunkt der subjektwissenschaftlichen Forschung ist, entfaltet sich dabei als ein subjektiver, im ›Inneren‹ des Subjekts gehaltener *Begründungsdiskurs*. ›Äußere Ereignisse‹ gehen in diesen Begründungsdiskurs zwar ein, allerdings lediglich als *Prämissen* ›meiner‹ Handlungs*vorsätze*, die vom Subjekt »*aktiv selegiert bzw. hergestellt*« werden (ebd.: 24). Diese unaufhebbaren ›äußeren‹ Bedeutungszusammenhänge treten dem Subjekt insofern als *widerständige Realität* entgegen. Sie sind vom Subjekt klar getrennt. Veränderbar sind sie – wenn überhaupt – nur durch aktives, vom Subjekt ausgehendes, auf dieses Außen gerichtetes, *wirkliches* Handeln. Begründet ist ein Handlungsvorsatz dann, »wenn für mich stringent ist, daß ich angesichts der gegebenen Prämissenlage zur Wahrung meiner Lebensinteressen [...] diesem Vorsatz gemäß handeln muß [...], wenn ich mir nützen, wenigstens aber nicht selbst schaden will« (ebd.: 24f.).
Intersubjektivität fasst Holzkamp entsprechend im »Beziehungsmodus von ›Intentionalitätszentrum‹ zu ›Intentionalitätszentrum‹«, welche darum bemüht sind, ihre je eigenen Handlungsgründe dem jeweils anderen verständlich und nachvollziehbar zu machen (ebd.: 25).

Es ist genau diese Idee des subjektiven Intentionalitätszentrums, das sich selbst seine *Ziele* steckt und das gemäß seinen eigenen Lebensinteressen begründet handelt, das Thomas Häcker innerhalb des Diskurses über das Lernen mit Portfolios immer wieder betont. Wenn man nämlich davon ausgehe, »dass Menschen ihr Handeln daran orientieren, dass sie es subjektiv als sinnvoll, funktional und begründet sehen können«, dann gelte dies für Lernhandlungen im besonderen Maße (Häcker 2005b: 76). Lernen ist eben nur eine Sonderform des Handelns, das aus einer Bezugshandlung ausgegliedert wurde. Und so wie menschliches Handeln »nicht objektiv ›bedingt‹, sondern vielmehr subjektiv ›begründet‹ ist«, sei es eben auch das Lernen (ders. 2006a: 292). Lernen und die ihm zugrundeliegenden Bezugshandlungen hätten stets in den unmittelbaren, subjektiven »Lebensinteressen fundierte[] Handlungsgründe[]« (ebd.). Lernen ziele stets auf die »Wahrung und Entwicklung meiner subjektiven Lebensqualität« und im Zuge dessen auf die »Verfügung über die dazu notwendigen Bedingungen« – und zwar so wie ›ich‹ sie sehe (ebd.; vgl. Holzkamp 1993: 24). Eine Lernhandlung werde insofern nicht allein schon dadurch angebahnt, dass irgendwelche dafür zuständigen Instanzen bestimmte Lernanforderungen an mich stellen, ›mein‹ Handeln und Lernen mithin also *fremdbestimmt* wird (Häcker 2006a: 287; vgl. Holzkamp 1993: 184f.). Lernen müsse vielmehr in dem Sinne *selbstbestimmt* sein, dass es sich selbst seine je eigenen Handlungsgründe und -ziele setzt:

> »Selbstbestimmt wäre ein Lernen vor dem Hintergrund der [...] subjektwissenschaftlichen Sichtweise Holzkamps dann, wenn ›die Lernenden bestimmen, welches Handlungsproblem zum Lerngegenstand wird« (Häcker 2007: 57; vgl. Rihm 2004: 28).

Das Portfolio als subjektiver Begründungsdiskurs

Das Portfolio als ein *Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen* – so wie es Thomas Häcker vorschwebt – wäre vor diesem Hintergrund knapp gesagt ein materialisierter *Begründungsdiskurs*. Es wäre quasi die – für einen selbst wie auch für andere – sichtbare Aufzeichnung des im ›Inneren‹ des Subjekts mit sich selbst gehaltenen Dialoges über die ›je meinen‹ Lerngründe. Die Dokumentation der eigenen Lernmotivation, -bewegungen und -ergebnisse könnte so eine Selbstreflexion anleiten, innerhalb derer sich die Lernenden vergegenwärtigen, welche Handlungsprobleme einer intendierten Lernhandlung würdig erscheinen und welche nicht. Eine solche Reflexion kann sicherlich als eine – wenngleich parallel vollzogene – dennoch logisch nachgängige Erläuterung, als Kommentar und als ein retrospektives Aufdecken und ggf. Korrigieren der eigenen Lernplanung, der angewandten -methoden und -strategien sowie somit letztlich der lebenslangen Optimierung der eigenen Lernbiografie vollzogen werden. Das Lernen würde dann quasi allein auf sich selbst reflektieren. Reflexion wäre damit auf die *operativen Aspekte* des Lernens beschränkt. Dies entspricht einem Begriff von Reflexion wie ihn die Ansätze der *Selbststeuerung* anlegen. Die Reflexion kann aber auch – und das ist es, was Thomas Häcker über die Selbststeuerung hinaus betonen möchte – nach *Gründen* fragen, die dem Lernen vorgängig sind. Das Portfolio wird dann zum Ort der Selbstverständigung über die das eigene Lernen begründenden Bezugshandlungen. Bezogen auf und entlang dieser Gründe und Handlungsproblematiken schlüsselt Portfolioarbeit dann die *thematischen Aspekte* des Lerngegenstandes auf. Das Portfolio hilft, den Gegenstand tief zu durchdringen, Welt zu eröffnen und Bedeutungszusammenvhänge zu entziffern. Dabei können auch die institutionellen und sozialen Bedingungen, also etwa der schulische Rahmen, unter denen und innerhalb dessen das Subjekt sich seinen Lernproblematiken widmet, zum Gegenstand der Reflexion werden. Die dokumentierten Lernbegründungen und subjektiven Lernbedingungsanalysen können wiederum vermittels des Portfolios intersubjektiv ausgetauscht werden. Es kommt dann zu einer *sozialen Selbstverständigung*. Die Lernbedingungen können gemeinsam verändert, die Bildungsinstitutionen gemeinsam reformiert werden. Das Portfolio wäre vor diesem Hintergrund das Instrument einer subjektwissenschaftlich begründeten Reform von Schule und Bildung.

Portfolio und das Subjekt der Bildung

Allen vorausgehend skizzierten Theorien, auf die sich der Portfolio-Diskurs bezieht, ist nun über alle Differenzen hinweg eines gemeinsam: Ihnen allen ist eine Vorstellung des Subjekts als *Effekt einer Subjektvierierung* im oben ausgeführten Sinne Foucaults gänzlich fremd. Was diese theoretischen Einsätze über alle untereinander ausgetragenen Konfrontationen und behaupteten Demarkationslinien hinweg verbindet, ist umgekehrt die Überzeugung, dass ein solches Subjekt stets als gegeben, als natürlich voraus gesetzt werden kann. Die Theorien der Selbststeuerung, des pädagogischen Konstruktivismus und die Selbstwirksamkeitstheorien; aber ebenso Klaus Holzkamps Subjektwissenschaft gleichen sich zumindest in diesem einen Punkt: Sie alle sind subjektzentrierte Theorien. Das wiederum verbindet sie mit neoliberalen Humankapitaltheorien. Das Subjekt stellt stets den Ausgangspunkt, die unhintergehbare Prämisse, die grundlegende Forschungsperspektive oder das voraussetzungslose Axiom dar. Sei dieses Subjekt nun im Sinne

eines selbstreflexiven, individuellen, interessierten Akteurs konzipiert oder als ein von seiner Umwelt getrenntes selbstreferenzielles personales System; als der *locus of control* oder als angeborenes, natürliches Selbst der Motivation; als der Standpunkt des subjektiven, vitalen Begründungsdiskurses oder als Standpunkt desjenigen, der sein Arbeitsvermögen als Kapital investiert. Vereint sind all diesen Theorien im Bezug auf ein Subjekt als individuelles, selbstreflexives *Intentionalitätszentrum* – als ein sinnlich-körperliches, bedürftiges, interessiertes, rational abwägendes und sich in seinen Handlungen *je selbst* begründendes, in diesem Sinne selbstidentisches, kompetentes, über – zwar knappe, aber potenziell steigerbare – Ressourcen verfügendes, um sich selbst *zentriertes Ich*, welches einer *widerständigen Realität* – auch in seinem Inneren – entgegengestellt ist, der es sich zu bemächtigen hat. Unterscheidungen sind dann nur anhand dichotomer, oppositional arrangierter Figuren möglich – etwa, ob diese Handlungen *intrinsisch* und jene *extrintrisch* motiviert sind, ob darin *expansiv* Handlungsmöglichkeiten erweitert oder *defensiv* Bedrohungen abgewehrt werden, ob die Kosten-Nutzen-Kalkulation *rational* oder *irrational* ist, sprich sich unterm Strich rechnet oder nicht.

Damit kommt in diesen Theorien tatsächlich etwas zu sich selbst, was im klassischen Bildungsdenken bereits angelegt ist: nämlich die in Bezug auf Norbert Ricken bereits angesprochene *selbstreferenzielle* wie *individualtheoretische* Verfasstheit des Bildungsbegriffes als eine nicht nur normative, sondern insbesondere auch *kategoriale* Anlage. Die Gleichursprünglichkeit von kollektiven Strukturen, diskursiven Formationen, sozialen Praktiken und kulturell codierten Techniken einerseits und dem Subjekt der Bildung andererseits ist für all diese Theorien völlig undenkbar. Ein Subjekt, das sich nicht in sich selbst – also durch *Identität* –, sondern stets von woanders, vom Anderen her begründet – also über *Alterität* –, ist für diese Theorien unvorstellbar.

5.6 Kritik: ›Humanisierung‹ oder ›neoliberale Optimierung‹?

Es sei nicht leicht – so Roland Reichenbach – »gegen Demokratie, Kreativität und Selbstregulation und das ganze Steigerungsethos zu argumentieren, welches mit Kompetenztheorien und -modellen verbunden ist (2007:74). Ob dies nun aus edlen oder unedlen Motiven heraus geschehe, unter gerechten oder ungerechten Bedingungen, ob die Individuen frei gewählt hätten oder gezwungen seien, in jedem Falle erhöhe sich mit dem Kreativitäts-Selbstregulations-Denken »der Druck auf das Individuum, sich selbst als Kompetenzsteigerungszentrum zu sehen. Und die wichtigste Kompetenz jedes Kompetenzsteigerungszentrums ist die Kompetenzsteigerungskompetenz« – oder wie es die oben erörterten Empfehlungen der *Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft* nahe legen: »Inkompetenzkompensationskompetenz« (vbw 2008: 98). Diese perfide Lust, die Stärken unentwegt zu stärken und die Schwächen beharrlich zu schwächen, zwingt uns, uns stetig selbst zu übertreffen:

> »Wenn ich etwas erreicht habe, will ich mehr erreichen. Also ich will mich selbst überholen. Aber es ist ja nicht möglich, sich selbst zu überholen. Diese absurde Leistungslogik führt am Ende zum Kollaps.« (Han 2015: 2)

Die Anrufung zur unendlichen *Optimierung* produziert ob des erahnbaren Zusammenbruchs ein gewisses Unbehagen. Entsprechend gibt es Kritik auch am Portfolio. Thomas Häckers Versuch, den Portfolioansatz im Rückgriff auf Klaus Holzkamps Subjekttheorie bildungstheoretisch zu begründen, kann als eine solche Kritik gelesen werden – gewissermaßen als eine immanente Kritik. Denn diese Kritik lehnt den Portfolioansatz nicht gänzlich ab. Thomas Häcker kann vielmehr im deutschsprachigen Raum als einer der einflussreichsten Portfolio-Protagonisten angesehen werden. Seine Kritik ist um eine Verschiebung bemüht. Sie versucht das Spannungsfeld, innerhalb dessen er das Portfolio verortet, zu einer Seite hin aufzulösen. Es geht darum, einen bestimmten Gebrauch des Portfolios anzuregen, das Portfolio für bestimmte Prinzipien einzusetzen – namentlich für eine *Reflexion*, die nicht nur individuelle Lern*strategien*, sondern auch institutionelle Lern*bedingungen* in den Blick nimmt; und für eine aus dieser Reflexion resultierende *Selbstbestimmung* der Lernenden im vollen, aufklärerischen Sinne, also eine solche, die nicht auf *Selbststeuerung* reduziert ist. Häcker bringt diesen Versuch, bestimmte Potenziale des Portfolios zu akzentuieren, andere hingegen zu vermeiden, durch die griffig formulierte Gegenüberstellung von *Humanisierung* oder *Optimierung* von Lernprozessen auf den Punkt (vgl. Häcker 2007a).
Aber auch vor dem Hintergrund anderer Positionen formiert sich eine zunehmend hörbare Kritik; durchaus auch von Positionen, die den grundlegenden Prinzipien, die das Portfolio tragen – Individualisierung, Selbststeuerung, Aktivierung, Eigeninitiative, Kommunikation, Selbstdarstellung, Transparenz, Partizipation, Selbstverantwortung usw. – bislang uneingeschränkt aufgeschlossen und unkritisch gegenüberstanden.

›Over Reflecting‹

Es ist unstrittig, dass das Führen eines Portfolios gelernt werden muss. Das Portfolio versteht sich nicht von selbst und seine verschiedenen Typen müssen passgenau eingesetzt sowie die empfohlenen Arbeitsschritte eingehalten werden. Insofern das Portfolio ein Instrument zur Selbststeuerung des Lernens ist, ist es ein *erlernbares* Vorgehen, um das Lernen zu lernen. Damit läuft diese Feedbackschlaufe, dieser vom Portfolio in Gang gesetzte rekursive Algorithmus, Gefahr, zu einem infiniten Regress zu werden, zu einer Endlosschlaufe. Denn wer sagt eigentlich, dass man nicht auch das Lernen-Lernen-Lernen lernen muss und auch das Lernen-Lernen-Lernen-Lernen usw. Bei einem Computer führt dies bekanntlich zum Absturz, da die Kapazität des Arbeitsspeichers physisch begrenzt ist. Es kommt zum *overflow*. In Bezug auf das Portfolio ist tatsächlich schon vom *Over Reflecting* die Rede:

> »Die Aufgabe, beim Führen eines E-Portfolios das eigene Tun und die dabei erzielten Ergebnisse zu reflektieren, wirft den Portfolio-Autor immer wieder auf sich selbst zurück. Das kann im ungünstigen Fall soweit gehen, dass dieser beginnt, nur noch um sich selbst zu kreisen: ein *Over-Reflecting* also« (Reinmann/Sippel 2011: 6).

Thomas Häcker hat in Abwandlung des sprichwörtlichen Titels von Neil Postmans Kritik der medialen Unterhaltungsindustrie davon gesprochen, dass wir uns womöglich ›zu Tode reflektieren‹. Aber vielleicht ist das Problem nicht die Häufigkeit, Intensität und auch nicht die drohende Regression der Portfolio-Reflexion, sondern die grundsätzliche Vorstellung, die man sich von dem macht, was hier als Reflexion angesprochen wird: nämlich eine Bewegung, die sich allein als Selbstreferenzialität denken kann.

Markant kommt dies beispielsweise zum Ausdruck, wenn Wolf Hilzensauer sich bei dem Versuch, theoretische Zugänge zur ›Reflexion des Lernens‹ zu eröffnen, darum bemüht, Holzkamps Lerntheorie mit einer (meta)kognitiv-konstruktivistisch inspirierten Idee von Reflexion in Einklang zu bringen: Um »über den eigenen Lernprozess (also das Lernen selbst) reflektieren zu können«, müsse – laut Hilzensauers Lesart der subjektwissenschaftlichen Sicht auf Lernen – die Lernhandlung durch eine unüberwindbare Barriere blockiert sein (Hilzensauer 2008: 2). Der Reflexion über das Lernen müsse eine *Diskrepanzerfahrung* zwischen »*Intentionalität* und Kompetenz« im Lernprozess vorausgehen, d.h., »dass das intendierte Lernziel mit den verwendeten Lernmethoden im gewählten Lernsetting [...] nicht erreichbar ist« (ebd.: 3). Damit fasst Hilzensauer Lernen so, wie Holzkamp eine auf die Welt gerichtete, aber aktuell nicht zu bewältigende Handlungsproblematik definiert hatte. Nach Holzkamp wird eine Lernproblematik aber aus dieser Bezugshandlung des Lernens aller erst ausgegliedert. Die Diskrepanz, von der Holzkamp spricht, ist also keine, die sich zwischen Lernhandlung oder der Kompetenz und dem angestrebten Lernziel einstellt, sondern sie wird als eine Blockierung jener Handlung erfahrbar, deren subjektiv begründete Intention sich auf nichts Geringeres richtet als die Verfügung über Welt. Diese Blockierung wird demnach nicht durch die Wahl anderer Lernmethoden oder einem anderen Lernarrangement gelöst, sondern durch Lernen.

Die von Wolf Hilzensauer vorgelegte Lesart zeigt eine Fixiertheit auf eine Form der Reflexion, die sich allein auf sich selbst, besser: auf das Selbst zu wenden weiß; die innerhalb eines geschlossenen Systems um sich selbst kreist und sich von sich selber ableitet. Denn wenn Holzkamps Subjekt auch sicherlich eines ist, das in sich selbst gegründet ist, so ist eine Lernproblematik für ihn dennoch gerade keine einfache Handlungs-, keine Bewältigungsproblematik. Lernen ist vielmehr gerade dadurch definiert, dass es aus einem solchem Handlungsvollzug ausgegliedert wird, die Handlung in einen anderen Modus, in ein gänzlich anderes Register überwechselt. Die Lernhandlung ist deshalb nicht zwingend auf ein klar definiertes Ziel – schon gar nicht auf ein von anderen vorgegebenes Ziel – gerichtet, sondern durch eine Dezentrierungs- und Distanzierungsbewegung gekennzeichnet. Lernen sucht nach gänzlich anderen Handlungslogiken als denjenigen der Bezugshandlung, die gerade in ihrer Zielgerichtetheit blockiert ist. Eine Lernproblematik ist somit an sich selbst eine Reflexion, eine Schleife im primären – auf die Welt bezogenen – Handlungsvollzug. *Qualitative Lernsprünge*, d.h. der Übergang von einer Lernproblematik zu einer elaborierten, einer *entfalteten* Lernproblematik und damit einhergehend womöglich die Wahl anderer Lernmethoden oder -settings – also genau jener Moment, den Hilzensauer zu fassen versucht – begründen sich für Holzkamp nicht in erster Linie in der Ineffizienz der gewählten Methoden oder darin, dass sie nicht zielführend sind, also nicht in den operativen Aspekten des Lernens. Sie begründen sich vornehmlich aus den Struktureigenschaften des Lerngegenstandes, aus dessen Tiefe und Bedeutungsschichten, die man beim Eintritt in den Lernprozess noch nicht ergriffen hatte (Holzkamp 1993: 239ff.) Im Sinne von Holzkamp gibt es somit keine Notwendigkeit, dass das Lernen in operativ-regulatorischer Hinsicht nochmals über sich selbst reflektiert. Das Ansinnen einer solchen Selbstreflexion – verstanden als Selbststeuerung – reduziert das Lernen vielmehr auf eine simple Bewältigungsproblematik. Lernen ist an sich eine gewundene Bewegung, die nach den Gründen sucht, die die Bezugshandlung haben ins Stocken geraten lassen. Eine so verstandene Reflexion ist keine, die allein auf den vom

Individuum gewählten Methoden, Strategien und den dem Individuum zukommenden Dispositionen operiert, die zur Bewältigung dieser Handlung vonnöten sind, sondern eine solche, die auch die Vermittlungsebenen des Gegenstandes, auf den sich die Handlung richtet, und die Prämissen dieses eigenen Handelns befragt. Sie befragt die sozialen, die gesellschaftlichen Bedingungen, in die diese Handlung einverflochten ist, und den Gegenstand, der nun durch Lernen verfügbar gemacht werden soll. Lernen ist somit eine Reflexion auf die Bedeutungsstruktur der Welt, oder besser: eine Flexion, eine Umwendung, eine Faltung der Welt, die erschlossen werden will. Diese Reflexion ist mehr als eine Bewegung, in der ein um sich selbst kreisendes Selbst Verfügungsgewalt über sich selbst und seine Potenziale erlangen möchte.

Fremdbestimmte Selbstkontrolle

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund solcher Engführungen im Verständnis einer durch das Portfolio angeleiteten Reflexion – wie sie soeben beispielhaft vorgestellt wurden – gibt Thomas Häcker zu bedenken, dass der Portfolio-Boom womöglich »zu einer bloßen ›Modernisierung der traditionellen Belehrungsschule‹ gerät« (Häcker 2002: 212). Die Praxis des Portfolios sei zwar mit ›offenen‹ Lernverfahren verbunden, die ›Schülerorientierung‹ vorgeben, die aber womöglich keine strukturelle Überwindung des schulischen Belehrungssystems einleiten. Dessen drei Grundparameter Planung, Steuerung und Kontrolle, können auch in selbstgesteuerten Unterrichtssettings erhalten bleiben (ders. 2006a: 295). Sie werden dann lediglich an entpersonalisierte Verfahren delegiert oder den Schülerinnen und Schülern selbst aufgebürdet. Dies trage lediglich zu einer Verschärfung der Lage bei.
Bezüglich des Portfolios in der Lehrerbildung hatte Matthis Behrens schon 2001 angemahnt, dass ein Lehrer-Kompetenzportfolio nicht als lückenloses, metakognitiv angereichertes Testatheft missbraucht werden darf; nicht als ein »›Strafregister‹ [...], in welchem keine Verjährung vorgesehen ist« (Behrens 2001: 13).
Allgemein befürchtet auch Felix Winter, dass der »emanzipatorische Impuls der Portfolioarbeit« sich unter unangetasteten institutionellen Voraussetzungen in sein Gegenteil verkehren könne:

> Portfolioarbeit »wird dann zu einem Instrument der Fremdkontrolle oder einer fremdbestimmten Selbstkontrolle, die [...] keine Handlungsräume für selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen öffnet« (Winter2007: 35).

Wenn also die notwendigen Rahmenbedingungen nicht hergestellt werden könnten, d.h. wenn weiterhin an einem rein anpassungsorientierten Lernen und der ausgeprägten Bewertungsförmigkeit der Bildungseinrichtungen und speziell der Schule festgehalten werde, laufe der Portfolioansatz Gefahr, lediglich zu einem subtileren »Mittel der Steigerung von Kontrolle« zu verkommen (Häcker 2006: 14). Das Portfolio würde dann lediglich dazu beitragen – so Häcker in einer Formulierung von Holzkamp – die schulische ›Bewertungsuniversalität‹ auszuweiten (ders. 2005a: 9). Man könne gar – so Häcker an anderer Stelle in Bezug auf Foucault – von einer *panoptischen Bewertungstotalität* sprechen (ders. 2005: 7).
Wenn Portfolios eine Lern- und Leistungsentwicklung darstellen sollen und zugleich der Beurteilung anheim gestellt werden, würden Schüler und Schülerinnen die Bedrohung des ›Panoptismus‹ durchaus wahrnehmen. Das Portfolio erscheine ihnen dann als

Medium einer ›sanfteren‹, aber umso umfassenderen, dichteren, einer vollkommenen Überwachung. Die Aufforderung zur Reflexion könne schlimmstenfalls zur Zumutung verkommen. Schülerinnen und Schüler würden dann entsprechende ›Gegenstrategien‹ entwickeln, um sich dem zunehmenden ›Bewertungsterror‹ zu entziehen (Häcker/ Lissmann 2007: 232). Das Portfolio würde entsprechend als ein weiteres Medium der schulischen Täuschungskultur genutzt. Es komme zu dem, was Häcker in Abwandlung von Holzkamp *defensives Reflektieren* nennt (Häcker 2005: 7). Die strukturellen *Widersprüche der Schule* – einerseits Schüler bei der *Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten* zu unterstützen, diese Handlungsoptionen aber andererseits und gleichzeitig durch die Zurichtung auf gesellschaftlich geforderte *Ziele* und eine damit verbundene *Selektion* zurückzunehmen – könne auch das Portfolio nicht aufheben. Es mache diese nur noch unübersehbarer. Umgekehrt berge der Portfolioansatz die Gefahr, diese Widersprüche ins *Innere der Individuen* hinein zu verlagern. Dann aber macht es die Wiedersprüche weit weniger sichtbar, sondern vielmehr – verborgen unter dem Zugeständnis individueller Autonomie – zu einem persönlichen Problem.

Verantwortlichung und vorauseilende Unterwerfung

Von hier aus kann man nun tatsächlich die Korrumption einer im Grunde schönen Idee vermuten (vgl. Bräuer 2006; Schwarz 2010: 168). Denn im Kontext einer nicht reformierten Schule sei schwer auszumachen, ob die mit dem Portfolio einhergehende Individualisierung, die zugestandene Selbststeuerung und die Orientierung an den Stärken und Schwächen des Einzelnen

> »Ausdruck einer stärkeren *Hinwendung zum Subjekt* ist oder aber einer als ›Stärkung der Eigenverantwortung‹ verbrämten, *neoliberalen Rückdelegation der Verantwortung* an die Individuen in Zeiten [...] des Umbaus des Sozialstaats in eine Zivilgesellschaft« (Häcker 2008: 229).

Geht es also darum, die Interessen, Neigungen und individuellen Lebenslagen der Einzelnen ernst zu nehmen, oder allein darum, ihnen ihre unabweisbare Verantwortung für das ihnen individuell zukommende soziale Schicksal ins Gewissen zu rufen? Geht es vielleicht lediglich darum, den Individuen die Verantwortung für geglückte oder gerade auch missglückte gesellschaftliche Integration – etwa in Form von Arbeitslosigkeit – zuzuschreiben, anstelle kollektive Strukturen und externe Faktoren – wie in diesem Fall etwa Rationalisierung, Outsourcing, Automatisierung, eben das ›Ende der Arbeit‹ – in Betracht zu ziehen?
Sogar Felix Winter räumt ein, dass das Portfolio – hinsichtlich einer globalisierten, pluralen und in vieler Hinsicht entgrenzten Gesellschaft mit all ihren Risiken und Chancen für das Individuum sowie aufgrund seiner Bezüge zu »zentralen Begriffen der modernen Bildungsleitsemantiken, wie Kompetenzentwicklung, Individualisierung, Selbstorganisation, Reflexion und Lernkultur« – durchaus dem Verdacht unterstellt werden könnte, »vor allem der Selbstanpassung im Sinne neoliberaler Führung dienlich zu sein. [...] Der ›zwanglose Zwang zum selbstorganisierten Handeln‹« (Winter 2010: 23), als »Zwang zur Selbstoffenbarung, zur Selbstanpassung und zur ideologieträchtigen Selbstmanagementveranstaltung« (ders. 2013: 20) sei in unserer Gesellschaft gewiss nicht zu unterschätzen – obgleich Winter sofort beschwichtigt, dass Portfolioarbeit ja gerade dabei helfe, diesem Zwang durch die klare Unterscheidung von fremden und eigenen Interessen zu entgehen und das Projekt ›eigene Bildung‹ in die eigenen Hände zu nehmen.

In Bezug auf das schulische Lernen gibt Klaus Holzkamp grundsätzlich zu bedenken, dass dessen geringer Erfolg, also der mäßige Wirkungsgrad des auf ein ›Lehrlernen‹ verkürzten Lernens gemeinhin dadurch verschleiert werde, dass man »qua normalisierender Leistungsbewertung die ›Schuld‹ für unzulängliches Lernen auf die Betroffenen abwälzt, deren mangelnder Motivation, ›Begabung‹, fehlendem Interesse etc. zuschreibt« (Holzkamp [1996] 2004: 32). Durch solche Personalisierungen immunisiere man den lernbehindernden Effekt der Belehrungsinstitutionen von vornherein gegen jegliche Kritik und Änderungsintentionen. Im Anschluss an solche Überlegungen bemerkt wiederum Häcker, dass die Ausblendung situativ-institutioneller Handlungsbedingungen – etwa in der Unterrichtssituation der Schule – eine ›personalisierende Tendenz‹ befördere, d.h. »das Hineinverlegen von Ursachen für Verhalten, Defizite und Störungen ›in‹ die Person«, vornehmlich in die Schülerinnen und Schüler (Häcker 2007: 55). Die ebenso ideologische wie irrige Annahme, dass sich Individuen jederzeit und unter allen Umständen gemäß eigener Wünsche und Vorstellungen verhalten könnten, führe zu dem Kurzschluss, Erfolg und Misserfolg als *persönliche* Leistung bzw. *persönliches* Versagen zu fassen:

> Lernbiographien und Lebensschicksale »werden, wie Holzkamp es ausdrückt, ›vereigenschaftet‹, ›d.h. direkt als böser Wille, Unfähigkeit, moralische Minderwertigkeit o.ä. personalisiert, also zirkulär aus sich selbst erklärt‹« (Häcker 2007: 55).

So komme es für die Lernenden nicht nur zu einer Verschleierung ihrer Lernbedingungen, sondern ihnen werde zugleich die individuelle Abarbeitung der strukturellen Widersprüche der Schule – letztlich der Gesellschaft – aufgebürdet (ders. 2008: 231). Die Lernenden würden – einseitig und unangemessen – für Erfolg bzw. Misserfolg individuell ›in Haft‹ genommen. (ders. 2005a: 9). Was für die einen schuldhaftes persönliches Versagen bedeutet, gibt den anderen das Gefühl der durch die persönliche Leistung gerechtfertigten Überlegenheit. Auch Sandra Schaffert und Wolf Hilzensauer weisen in diesem Sinne auf den sogenannten ›Matthäus-Effekt‹ hin, der sich für die neunen Formen des selbstgesteuerten Lernens und eben auch für das Portfolio nachweisen ließe. Benannt nach dem Bibelzitat in Matthäus 25, 29: ›Denn wer da hat, dem wird gegeben werden‹, will der ›Matthäus-Effekt‹ hier besagen, dass Personen mit besseren Bildungsvoraussetzungen in größerem Maße von offenen Lernansätzen profitieren als andere. Das vergrößert »die Bildungsschere« (Schaffert/Hilzensauer 2011: 292).

Die persönliche Haftung für die individuelle gesellschaftliche Integrationsleistung – so Klaus Holzkamp – bringe die Individuen dazu, das »freiwillig zu tun, was sie tun sollen« (Holzkamp 1991: 6). Sobald man von der gesellschaftlichen Vermitteltheit menschlichen Handelns und individueller Verantwortung absehe – so referiert Häcker weiter – werde Selbstbestimmung auf ›Selbstdisziplinierung gemäß herrschenden Interessen‹ verkürzt.

> »Eine solche Selbstdisziplinierung hat den Charakter einer ›vorauseilende[n] Unterwerfung‹« (Häcker 2007: 57).

Schon auf der ersten Seite seiner einschlägigen Studie zum Portfolio stellt sich Häcker in diesem Sinne die Frage, ob bzw. in wie weit die Zielstellung des Portfolioansatzes, die Selbststeuerung im Lernen zu fördern, »Teil eines neoliberalen Programmes in der Pädagogik ist« (ebd.: 5). Denn die Konjunktur des Selbststeuerungsbegriffes sei offenbar eng verbunden mit einer gesellschaftlichen Transformation, die als eine »Hyposta-

sierung und Verabsolutierung der *Logik des Marktes*« angesprochen werden könne (ebd.: 67). Das Individuum werde – so Häcker an anderer Stelle gemeinsam mit Iwan Pasuchin – zur ›Achse der Selbstregulation‹ erhoben. Dabei sei das Individuum zum einen aufgerufen, sich als ›flexibler Mensch‹ in einen immer härter werdenden Überlebenskampf bezüglich seiner ›Beschäftigungsfähigkeit‹ zu verwickeln sowie zum anderen genötigt, als ›Alleinverantwortlicher‹ für seine etwaige Arbeitslosigkeit einzustehen (Häcker/Pasuchin 2008: 34f.; vgl. Sennet [1998] 1998). In diesem »politökonomischen Kontext« müsse das Portfolio womöglich als ein Verfahren interpretiert werden, die Individuen auf raffinierte Weise »an der Herstellung ihrer eigenen Marktfunktionalität im Sinne eines ›reibungslosen Kapitalismus‹« zu beteiligen (ebd.: 30).
Im expliziten Verweis auf das ›Lernen 2.0‹ wird vor diesem Hintergrund auf die ausgreifenden technischen Möglichkeiten der digitalen Sammlung, Speicherung und Auswertung von zum Teil intimen personenbezogenen Daten aufmerksam gemacht. Es könnten aus diesen Daten detaillierte ›Lernerprofile‹ abgeleitet werden. Inmitten eines zunehmend »sozialdarwinistisch geprägten gesamtgesellschaftlichen Klimas« und der gerade für die Schule nach wie vor maßgeblichen ›Test- und Kontrollmanie‹ seien Werkzeuge wie »tagebuchartige weblogbasierte E-Portfolios« höchst mächtige wie ebenso bedenkliche Instrumente der Gewinnung vertraulicher Informationen und einer totalen Entgrenzung der Beurteilung von einzelnen Lernenden (ebd.: 34f.). So schlage die emanzipatorische Idee einer selbstbestimmten Leistungs*darstellung* erworbener Kompetenzen potenziell um »in einen Darstellungs- und Beweiszwang, und zwar in berufsbiografisch hochrelevanten Situationen« (Häcker 2011: 163):

> »Damit avancieren Werkzeuge der Selbstregulierung potenziell zu Instrumenten einer beispiellosen (Selbst-)Kontrolle bzw. (Selbst-)Überwachung« (Häcker/Pasuchin 2008: 35).

Auch Gabi Reinmann – jene Wortführerin des ›Lernen 2.0‹ – hat bemerkt, dass die im Kontext des Web 2.0 oft anzutreffenden Begriffe Selbstorganisation und ›selbstorganisiertes Lernen‹ zumeist unhinterfragt, als bloße Worthülsen gebraucht werden und somit falsche Erwartungen wecken (Reinmann 2010: 2). So würden selbstorganisierte Formen des Lernens und Arbeitens zunehmend in den Dienst der Verbesserung des ›Humankapitals‹ gestellt, um Innovationen voranzutreiben und die Produktivität von Regionen, Nationen und Kontinenten im globalen Wettbewerb zu steigern. »Ob unter einer solchen Rhetorik noch günstige (bildungs-)politische Bedingungen für Selbstorganisation im Web 2.0 im Sinne der Selbstbestimmung möglich sind«, sei zumindest fraglich (ebd.: 7). Dabei sei weniger die ›Ökonomisierungstendenz‹ selbst das Problem. Mit dieser müsse sich eine Gesellschaft offen auseinandersetzen und im Falle der Missbilligung Alternativen entwickeln.

> »Schwerer wiegt der Anstrich des Humanen, den man der Ökonomisierung mit dem Ruf nach Selbstorganisation gewollt oder versehentlich geben [...] kann« (dies. 2008: 16).

Und tatsächlich sei die marktkonforme, freiwillige Selbstunterwerfung – so wiederum Thomas Häcker – die Verschleierung und somit Absicherung bestehender Machtverhältnisse: Sie könne den Schein individueller Autonomie wahren. Die Einsicht in die faktische Beschränktheit individueller Handlungsmöglichkeiten werde durch die Betonung individueller Autonomie gleichsam verstellt. Darin liege ihre ideologische Funktion. Die Verschattung der gesellschaftlichen Vermitteltheit jeglicher menschlicher Handlungen, die damit einhergehende individualistische Verkürzung und das Unsichtbar-

Werden der Macht erfülle eine systemstabilisierende Funktion: Sie schütze diejenigen, zu deren Vorteil die jeweiligen Verhältnisse sind, vor der Erkenntnis, auf Kosten der anderen zu leben (Häcker 2007: 57; ebd.: 68f.).

›Ratio neoliberalen Regierens‹ und Gouvernementalität

Die Einsicht in eine solche Verschränkung von Macht, individueller Verantwortung, Autonomie und Unterwerfung; die Anerkennung der Verbindung zwischen Praktiken der Individualisierung und totalisierenden Verfahren, rückt die hier insbesondere an Klaus Holzkamp orientierte Kritik der Steuerungstechniken des Portfolios in die Nähe der Grundannahmen der Gouvermentalitätsstudien. Deren zentraler Einsatzpunkt besteht – wie ausgeführt – in der Untersuchung jener Wechselwirkungen zwischen Herrschaftstechniken und Selbsttechniken, also der Analyse derjenigen Momente, an denen die Techniken der Herrschaft über Individuen sich Verfahren bedienen, in denen die Individuen auf sich selbst einwirken und umgekehrt Selbsttechniken in Machtpraktiken integriert werden.
In einer *Revision* des Portfolioansatzes, d.h. in einer Rückschau auf über zehn Jahre Einsatz für ein *viel versprechendes Konzept*, schreibt Thomas Häcker, dass das Portfolio zunächst, am Beginn der Debatte – nicht zuletzt von ihm selbst – bezüglich seiner Beschränkung von Bildungsprozessen auf Selbststeuerung kritisiert wurde. Schon diese Engführung der Portfolioarbeit auf den operativen Aspekt des Lernens, ohne inhaltlich-thematische Mitbestimmung einzuräumen, sei im Portfolio-Diskurs »als Ausdruck neoliberaler Tendenzen in der Pädagogik rekonstruiert« worden (Häcker 2011: 172; vgl. ders. 2007: 67f.). Inzwischen zeichne sich aber auf der Folie eines an Foucaults Konzept der Gouvernementalität geschulten Denkens ab, dass

> »das Portfolio nicht nur in der Gefahr steht, durch neoliberale Orientierungen vereinnahmt zu werden, sondern von Anfang an neoliberalem Denken entsprungen ist« (Häcker 2011: 172; vgl. Rabenstein 2008; Häcker 2010; Münte-Goussar 2011).

Ohne zwischen diesen alternativen Lesarten zu entscheiden, betont Häcker, dass die Prinzipien und Techniken der Portfolioarbeit – namentlich »die eingeräumte und zugleich geforderte Individualisierung, die Übernahme von Selbstverantwortung, Eigenständigkeit und Selbststeuerung [...], die Nötigung zur kontinuierlichen Verbesserung und Selbstoptimierung sowie die Hintergrundannahmen eines unaufhörlichen persönlichen Wachstums und [...] [die] Notwendigkeit lebenslangen Lernens« – eine große Übereinstimmung mit dem aufweisen, was er die *Ratio neoliberalen ›Regierens‹* nennt (Häcker 2010: 73f.). Mit explizitem Bezug auf Ulrich Bröckling (2007) beschreibt auch Häcker als die zentrale Verkörperung dieser neoliberalen Ratio den ›Unternehmer seiner Selbst‹. Die Portfoliotechniken würden dort relevant, wo dieses unternehmerische Selbst als eines bestimmt wird, dass seine Unangepasstheit als ›Alleinstellungsmerkmal‹ kultivieren muss, um sich einen Marktvorteil zu verschaffen; wo also Individualität zur Norm wird. Mit dieser *Individualitätsnorm* sei der Glaube an die nahezu unbegrenzte Fähigkeit des Einzelnen verbunden, sein Leben nach eigenem Entwurf gestalten zu können, wenn er das nur ausreichend wolle. Erfolg werde damit zur ›Einstellungssache‹. Umgekehrt zwinge der Zwang zur Individualisierung dazu, die Verantwortung für das eigene Scheitern sich selbst zuzurechnen. »Ein ›Unternehmer

seiner selbst‹ handelt ständig in voller Selbstverantwortung, aber auch bei vollem Geschäftsrisiko« (Häcker 2010: 73).

In ähnlicher Weise stellt Kerstin Rabenstein – darauf verweist auch Häcker – die Frage, »in welcher Weise Schüler bei der Portfolioarbeit dahingehend regiert werden, sich selbst zu regieren?« (ebd.; vgl. Rabenstein 2008: 42ff.). Vor dem Hintergrund eines knappen Referats des Konzepts und der Geschichte der Regierungs- und Selbsttechnologien im Sinne Foucaults betont Rabenstein dabei noch deutlicher als Häcker die »erstaunliche Allianz« zwischen einer reformpädagogisch inspirierten didaktischen Vorstellung vom selbstständigen Schüler und der neoliberalen Idee eines sich selbst managenden Subjekts (Rabenstein 2008: 39; vgl. Bellmann/Waldow 2007). Während nämlich reformpädagogische Vorstellungen von einer guten, kindorientierten Pädagogik schon lange von einem Begriff des Lernens als selbstständiger Tätigkeit ausgingen, werde dieser jetzt auch in einem kognitivistisch-konstruktivistischen Paradigma vertreten und gewinne gegenwärtig insbesondere in Form des Leitbildes eines selbstverantwortlichen und partizipierenden, sich selbst organisierenden Subjektes in vielen unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen an Bedeutung. Mit dieser ursprünglich gut gemeinten, kindgerechten und emanzipatorischen ›Verselbstständigung‹ des Schülers gehe unter diesen Umständen nun der für Rabenstein eben ›erstaunliche‹ Umstand einher, dass die Zurücknahme von frontaler Anordnung und unmittelbarer Kontrolle von Abläufen im Unterricht dadurch kompensiert werde, dass den Schülern ein »Selbstzwang zur kontinuierlichen Reflexion« auferlegt werde, ein »Selbstzwang, sich selbst zu beobachten und daraus zu lernen, sich zu verbessern und zu entwickeln« (ebd.: 46).

Selbstbestimmung, Selbststeuerung und Ironie

Ganz im Sinne der Forderung von Gabi Reinmann, dass man sich mit diesen ›Ökonomisierungstendenzen‹ im pädagogischen Feld offen auseinandersetzen und ggf. Alternativen ersinnen müsse, haben sowohl Kerstin Rabenstein als auch Thomas Häcker passend zu ihrer Kritik konstruktive Lösungen anzubieten. Dabei unterscheiden sich ihre Vorschläge im theoretischen Zuschnitt. Häcker stützt sein zentrales Argument trotz seiner Bezugnahmen auf Foucault und die Gouvernementalitätsstudien letztlich auf die subjektwissenschaftliche Grundlegung von Klaus Holzkamp. Kerstin Rabenstein argumentiert hingegen zunächst ausschließlich mit Foucault. Erst in einem zweiten Schritt sucht sie Zuflucht bei Axel Honneth.

Selbststeuerung ist nicht Selbstbestimmung

Bildung ist laut Thomas Häcker mehr als die bloße Erhöhung von Flexibilität in der Anpassung an ständig sich wandelnde gesellschaftliche und ökonomische Anforderungen im Hinblick auf die Wissensgesellschaft (Häcker 2002: 213). Bildung sei nicht gleichzusetzen mit *Qualifizierung* bezüglich eines spezifischen Arbeitsvermögens, welches die Gesellschaft für *ihre* Zwecke braucht. Ein solches Ansinnen basiere auf einem »*reduktionistischen* Verständnis von Bildung« (ders. 2004: 14). Der Einsatz von Portfolios in der allgemeinbildenden Schule müsse vielmehr hinsichtlich ›*über-*

geordneter Bildungsziele‹ legitimiert werden. Im Bildungsprozess gehe es um den Ausgleich zwischen gesellschaftlichen Anforderungen einerseits und individuellen Bedürfnissen andererseits. Beides dialektisch zu entwickeln, sei die Aufgabe der Institutionen der Bildung aus der Perspektive einer kritischen Bildungstheorie. Entsprechend müsse die Frage gestellt werden, wie ein solcher Anspruch in den Bildungseinrichtungen realisiert werden kann und welche Bedingungen hierfür geschaffen werden müssen. Diese Frage stellt sich auch in Bezug auf den Portfolioansatz. Häckers Antwort besteht darin, das Portfolio als ein Instrument der *Selbstbestimmung* im vollen Wortsinn zu entwickeln.

Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive sei Selbstbestimmung als die Möglichkeit der »Einflussnahme auf die Verhältnisse, die das eigene Verhalten bestimmen«, zu verstehen (ders. 2007: 57). Selbstbestimmung basiere demnach »auf einer genauen Kenntnis der Lage [...], in der ich mich befinde« (ders.: 2008: 238). In diesem Sinne könne ein Portfolio einerseits für die Betrachtung des individuellen Lern- und Arbeitsverhaltens herangezogen werden, anderseits aber auch für die gemeinsame Betrachtung und Aufschlüsselung des Lehr-Lernarrangements und des institutionellen Kontextes, in dem dieses Verhalten statt hat. Dies schaffe erst die Voraussetzung dafür, dass Lernende wie ebenso die Lehrenden ihre Selbstbestimmungsmöglichkeiten realistisch einschätzen und nutzen können. Eine *Lernprozess*einschätzung als individuelle, insbesondere aber gemeinschaftliche, kommunikative Verständigung über Lernprozesse und -resultate zwischen allen am Lern-Lehr-Prozess Beteiligten führe so zu einer *kooperativen* Weiterentwicklung der Lern*bedingungen* und damit zu einer Veränderung des Unterrichts insgesamt. Als Grundlage der Reflexion und als »*Medium der kritischen Analyse von Lernsituationen*« könne ein Portfolio so der absichtsvollen und systematischen pädagogischen Qualitätsentwicklung von Unterricht dienen (ebd.). Portfolioarbeit in Schule, Universität und Lehrerfortbildung könne also vor einer *Trivialisierung* dann bewahrt werden, wenn der Systemzusammenhang, d.h. die Trias aus Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung berücksichtigt werde. Die Einführung des Portfolios verlange danach, Teil eines *umfassenderen, gewollten und geplanten Entwicklungsprozesses* der jeweiligen Institution zu sein (ders. 2002: 214). Mit anderen Worten geht es Häcker darum, mit dem Portfolio eine Reflexion im Sinne einer sozialen, *kooperativen Selbstverständigung* zu initiieren. Das Portfolio stellt dabei ein Instrument dar, welches das Ideal einer kommunikativen Bildungsgemeinschaft befördert, innerhalb derer das Subjekt in Prozessen der Selbst- und Fremdbestimmung in die Lage versetzt wird, seine eigene, intersubjektiv vermittelte Bildungsgeschichte zu rekonstruieren. In dieser Gemeinschaft wird somit eine Reflexion aus- und aufgeführt, die nicht allein um individuelle Lernstrategien und -motivationen kreist, sondern insbesondere die Bedingungen des eigenen Lernens, sprich dessen *institutionellen Rahmen* befragt, d.h. nicht zuletzt die grundlegenden Organisationsformen von Schule als *Belehrungssystem mit Bewertungstotalität*.

Vor diesem Hintergrund ist es für Häcker und seine Argumentation von großer Wichtigkeit, dass Portfolioarbeit keineswegs immer schon auf überprüfbare *Lernziele* hin ausgerichtet sein muss, die von der Institution stellvertretend für die Lernenden im Vorwege festgelegt wurden. Ihm ist es vielmehr mit der eingangs zitierten Definition des Portfolios wirklich ernst, die hinsichtlich der Selbstreflexion der Lernenden deren »Beteiligung [...] an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl [und] der Festlegung der Beurteilungskriterien« voraussetzt (Paulson et al. 1991, zit. n. Häcker 2007: 127). Lernziele, mithin der je eigene Begründungsdiskurs für subjektiv sinnvolles

Lernen, sind eben erst in einem kommunikativen Aushandlungsprozess, gewissermaßen innerhalb eines herrschaftsfreien Diskurses, den die Schule – nicht zuletzt auf Grundlage des Portfolios – herzustellen habe, zu bestimmen. Nur so wäre das Portfolio tatsächlich ein Entwicklungsinstrument für *selbstbestimmtes Lernen.* Denn, so bemerkt Häcker mit einem Zitat von Holzkamp:

> »Man kann nicht die eigene Selbstbestimmung erweitern, indem man von anderen gesteckte Ziele verfolgt« (Holzkamp 1997: 130; zit. n. Häcker 2007a: 59)

Die Frage, wer die *Ziele* gesteckt und die *Inhalte* gesetzt hat, auf die sich das Lernen richtet, ist somit in Häckers Argumentationsgang die alles entscheidende. Sie ist das ausschlaggebende Kriterium, welches ihm eine klare Gegenüberstellung der Begriffe *Selbstbestimmung* und *Selbststeuerung* erlaubt. An dieser Trennschärfe entscheidet sich für Häcker wiederum die Frage nach der ›Humanisierung oder Optimierung‹ von Lernprozessen.

Selbststeuerung ist für Häcker gewiss ein wesentlicher Bestandteil von Selbstbestimmung. Sie ist dieser aber logisch nachgeordnet. Selbstbestimmung sei das umfassende Konzept. Überlegungen, die die Selbstbestimmung der Selbststeuerung subordinieren, sind für ihn vollkommen abwegig – etwa jene, die Johannes Bastian in einem im Portfolio-Diskurs oft zitierten, eingängigen Sinnspruch anstellt: »Beim Lernen aktiv sein ist gut, selbst über sein Lernen bestimmen ist besser, aber sein Lernen selbst zu steuern, ist am besten« (Bastian 2003: 3).[83]
Ebenso entschieden tritt Häcker willentlichen oder unbedachten Verwischungen der Begriffe Selbststeuerung und Selbstbestimmung entgegen. Für ihn verbietet sich ein synonymer Gebrauch. Von *Selbststeuerung* kann man laut Häcker dann sprechen, wenn im Lernen die Beteiligung an der Entscheidung oder gar die Bestimmung über Methoden, Medien, Schwierigkeitsgrad, Tempo, Lernzeiten, Ort, Lernpartner und dergleichen seitens der Lernenden gegeben ist – mit einem Wort: die Bestimmung über den strategisch-methodischen, den *regulativ-operativen* Aspekt des Lernens. Von echter *Selbstbestimmung* könne aber erst dann die Rede sein, wenn darüber hinaus auch die Bestimmung von Lern*inhalten* und insbesondere von Lern*zielen* der Verfügung durch die Lernenden anheimgestellt ist – mit einem Wort: die Bestimmung über den *inhaltlich-thematischen* Aspekt des Lernens (Häcker 2007: 155). Zur Verklarung bezieht sich Häcker wiederholt auf einen Differenzierungsversuch von Helmut F. Friedrich und Heinz Mandl. Dort heißt es, dass »der Kern selbstgesteuerten Lernens« von verschiedenen Autoren entweder eher in der »selbstbestimmten Auswahl von Inhalten (was?) und Lernzielen (woraufhin?) oder aber im Modus der Lernregulation (wie? wann?) bei vorgegebenen Lerninhalten und -zielen« gesehen werde:

> »Gelegentlich wird deshalb auch zwischen *selbstbestimmtem* und *selbstgesteuertem/selbstgeregeltem* Lernen unterschieden [...]. Ersteres schließt Selbstbestimmung bei der Festlegung von Lerninhalten und -zielen ein, letzteres betrifft dann ›nur noch‹ die Steuerung des Lernens im Hinblick auf extern vorgegebene Inhalte und Ziele.« (Friedrich/Mandl 1997: 239; vgl. Häcker 2007: 64)[84]

Die Bestimmung auch über Inhalte und Ziele des Lernens durch die Lernenden ist für Häcker deshalb so bedeutsam, da nur durch diese garantiert werden kann, dass Lernhandlungen in subjektiven Handlungsproblematiken, damit im je eigenen Begründungsdiskurs des Subjekts verankert sind und eben nicht lediglich auf die administrativ

vorgeplanten Zielvorgaben einer Bildungseinrichtung reagieren. Nur diese Selbst-Setzung von Lernzielen – so könnte man die Argumentation von Thomas Häcker im Anschluss an Klaus Holzkamp zusammenfassen – ermöglicht *expansives* und das heißt dann eben *selbstbestimmtes Lernen*.

Ein Lehr-/Lernarrangement, das die Lernsubjekte der Verfügung über ihre jeweils subjektiv begründeten Lernziele und -inhalte beraubt, kann dem ›übergeordneten Bildungsziel‹ ›Selbstbestimmung‹ und in diesem Sinne ›Mündigkeit‹ und ›Autonomie‹ nicht genügen. Selbst ein wie exzessiv auch immer als ›selbstbestimmt‹ ausgelegtes selbstgesteuertes Lernen – so zitiert Häcker Holzkamp – überträgt lediglich die Verfügung über die verfahrenstechnische Organisation von Lernaktivitäten an die Schüler. Subjektive Lerngründe seien aus der Perspektive der Theorien der Selbstregulation überhaupt nicht problematisierbar und somit undenkbar. Die ›sekundären Ausführungsziele‹ könnten vor dem Hintergrund dieser Theorien zwar begründet diejenigen der Schülerinnen/Schüler werden, die primären ›Lernziele‹ blieben aber die des Lehrers (Häcker 2007: 65; vgl. Holzkamp 1993: 413f.). Ähnlich argumentiert auch Ludwig A. Pongratz. Selbst dort, wo die Ansätze des ›Selbstgesteuerten Lernens‹ behaupten, dass das Lernen dann selbstgesteuert sei, wenn ›die Lernziele und die zu ihnen führenden Operationen und Strategien vom lernenden System selbst bestimmt werden‹, sei dies nur als eine »subtile Transformation von Selbststeuerung in Selbstbestimmung« zu verstehen und kaschiere lediglich »die sozio-technische Instrumentierung von Lernprozessen [...], weil Selbststeuerung nur auf ein Segment dessen zielt, was einmal mit Selbstbestimmung gemeint war: auf funktionsgerechtes Verhalten« (Pongratz 2004: 255; vgl. Erpenbeck 2001: 204).

Tatsächlich würden die Verfechter der Selbststeuerung ihr Konzept sogar – so kritisiert Häcker weiter – als Lösung des pädagogischen Grunddilemmas anpreisen. Aus der Einsicht, dass gesellschaftlich vorherbestimmte Ziele mit den Mitteln eines von den Lernsubjekten selbstbestimmten Lernens nicht verlässlich erreicht werden können, folge in diesem Denken nämlich, dass die Selbstbestimmung auf die regulativ-operativen Aspekte des Lernens beschränkt werden müsse. Freiheit und Zwang finden so zueinander. Den Individuen wird die Freiheit zugestanden, mit beliebigen Mitteln und auf nicht vorherbestimmten Wegen erzwungene Ziele zu verfolgen. Diese könnten um so effizienter erreicht werden, da das Lernsubjekt dazu gebracht werde, »sich an der Optimierung eines Lernens auf fremdgesetzte Ziele hin zu beteiligen« (Häcker 2007: 67). Als ein zweckmäßiges Instrument einer solchen *Optimierung* kann das Portfolio benutzt werden. Ein pädagogischer Beitrag zu einer demokratischeren, aufgeklärteren und gerechteren – mit einem Wort: einer humaneren Gesellschaft sei aber eben dies laut Häcker nicht.

Im Gegenteil müsse man Sorge haben, dass die »unter der Etikette ›Autonomie‹ der Schule betriebene Umstellung auf marktliche Strukturen« lediglich dem Zweck dient, »die Grundlagen der Disziplinierung sicherzustellen« (ebd.: 70). Denn der »neoliberalen Schule geht es eben nach wie vor um das erreichen vorgegebener Ziele und Leistungsvorgaben und mithin darum, einen systemkompatiblen Habitus grundzulegen« (ebd.). Die *Humanisierung* von Schule und Gesellschaft müsse aber das oberste Bildungsziel darstellen. Und:

> »Ob Portfolios neben der *Optimierung* von Lernprozessen auch zu ihrer *Humanisierung* beitragen können, entscheidet sich an der Frage, ob subjektive Lerngründe in der Schule anerkannt werden und entsprechend geltend gemacht werden können« oder eben nicht (Häcker 2007a: 83).

Souveränes Spiel und Ironie

Für Kerstin Rabenstein ist vor dem Hintergrund eines an Foucault geschulten Denkens und entgegen solch klarer Gegenüberstellungen von Selbststeuerung und -bestimmung klar, dass sich Lernarrangements, die mit Hilfe des Portfolios auf Selbstständigkeit und Selbststeuerung, auf Transparenz und Verantwortung, auf Individualität und Teilhabe zielen, nicht auf der Folie »einer unterstellten Opposition zwischen Selbstbestimmung und Zwang« analysieren lassen (Rabenstein 2008: 58). Durch die neuen Formen der Leistungsbewertung in selbstständigkeitsfördernden Unterrichtsarrangements entstünden lediglich andere, neue Formen der Selbstführung. Mittels dieser würden die Schüler auf sich selbst einwirken und ein bestimmtes Verhältnis zu sich etablieren. Sie würden sich als *reflexive Subjekte* entwerfen, die an ihrem eigenen Lernfortschritt interessiert sind, sich dementsprechend mit den in der Schule gestellten Aufgaben im hohen Maße identifizieren und diese als subjektiv sinnvoll erleben – oder »dieses zumindest nach außen darstellen« (ebd.). Außerhalb dieser strategischen Machtbeziehungen könne sich niemand bewegen.

Und dennoch deutet sich mit Rabensteins Formulierung, dass die Lernenden diese Formen reflexiver Selbstverhältnisse zumindest nach ›außen‹ darstellen würden, vielleicht doch ein ›Außerhalb‹ der Macht an. Dieses Außerhalb der Macht wäre in Rabensteins Lesart dann nämlich ein ›Innen‹ der Subjekte – eben dasjenige ›Innen‹, das nach ›außen‹ eine Darstellung bietet, etwa Selbstreflexion demonstriert oder Selbstständigkeit, Mitdenken und Beteiligung vortäuscht. Das Außerhalb der Macht wäre somit das Authentische, das Echte, das Unverfälschte hinter der Maske der nach außen zur Schau gestellten Verstellungen. Tatsächlich betont Rabenstein in Bezug auf Axel Honneth eine an den Schülern beobachtbare ›Verdinglichung‹ ihrer selbst – beobachtbar gerade dort, wo Subjekte durch »Institutionen der Selbstpräsentation« gezwungen würden, bestimmte Empfindungen zu zeigen, diese ggf. aber bloß vortäuschen (ebd.: 57; vgl. Honneth 2005: 105).

Laut Rabenstein ist entsprechend die ›*Ironisierung*‹ der gestellten Anforderung der Selbstdarstellung und die Ironisierung der Identifikation mit den schulischen Aufgaben eine Möglichkeit, dieser Verdinglichung zu entgehen und »die einzige Form, die den Schülern als Distanzierung von den Zumutungen dieser Unterrichtsmethode bleibt« (ebd.: 56). Rabenstein empfiehlt den Schülern also gewissermaßen ein souveränes Spiel mit der geforderten Selbstthematisierung und -präsentation. Würde ein verantwortliches, sich selbstreflektierendes Subjekt seitens der Schüler mit distanzierter Maskerade und selbstironischer Geste lediglich gekonnt ›aufgeführt‹, und zwar immer dann, wenn danach durch die Aufgabenstellung verlangt wird, würde dies ihnen ermöglichen, sich nicht auf das Ergebnis dieser Inszenierung endgültig festlegen und fixieren zu lassen:

> »Dann ginge es nicht um Vortäuschen von Empfindungen, sondern um Hantieren können mit der Anforderung der Selbstpräsentation« (Rabenstein 2008: 58).

Dieser gekonnte Umgang mit der sozial geforderten Aufführung des eigenen Selbst suggeriert damit letztlich doch eine Opposition zwischen sozial strukturierter Verfassung des Individuums und eines irgendwie anders gearteten Könnens. Er suggeriert andere, erweiterte Handlungsmöglichkeiten jenseits der geforderten. Dieses Können ist ein den geforderten Praktiken der Selbstpräsentation übergeordnetes Können. Es ist quasi Meta-Metakognition, eben selbstdistanzierte, selbstironische Selbstdarstellung. Dieses verweist auf ein Selbst, das jenseits von dem Selbst der geforderten Selbst-

darstellung authentischer, voller, bewusster und noch souveräner ist. Allein dieses jenseitige Über-Selbst scheint in dieser Kritik an den Zumutungen des Portfolios Freiheit zu verbürgen – offenbar die letzte, die einem bleibt.

6. Sorge um sich

»Wenn sich der Kapitalismus auf zahlreichen Umwegen das Netzparadigma zu eigen macht, das zum Teil gegen den Authentizitätsbegriff konzipiert worden war, so liefert dies Argumente und sogar Legitimation für die zunehmende Ökonomisierung des Menschen. Der Kapitalismus hat sich Freiräume des Handelns und der Ökonomisierung erschlossen, wie er sie in einem solchen Ausmaß noch nie zuvor besessen hatte.«

Luc Boltanskl & Eve Chiapello [1999] 2003

»Der Unternehmer ist kreativ, und der Kreative ist Unternehmer«

Andreas Reckwitz 2006: 516f.

»Ich würde der Utopie die Erfahrung, das Experiment entgegensetzen«

Michel Foucault [1971] 1987: 103

»Wir müssen nach neuen Formen von Subjektivität suchen und die Art von Individualität zurückweisen, die man uns seit Jahrhunderten aufzwingt.«

Michel Foucault [1982] 2005: 280

Eine zusammenfassende Beschreibung dessen, wodurch sich die subjektivierenden Wirkungen der Techniken des Portfolios letztlich auszeichnen, kann im Folgenden recht kurz gehalten werden; ebenso deren Verortung innerhalb einer postindustriellen, neoliberalen Wissensgesellschaft und einer vor diesem Hintergrund sich formierenden individualisierten Lernkultur für eine ›Bildung der Zukunft‹. Die Linien und Vektoren des Dispositivs sind bereits mal mehr mal minder detailreich nachgezeichnet worden. Gerade die Kritik, die der Diskurs über das Portfolio an eben diesem hervorgebracht hat, vermisst das Kraftfeld recht genau.
Es stellt sich viel mehr die Frage, ob diese Kritik tatsächlich etwas trifft; ob sie nicht zu sehr in das verwickelt ist, was sie zu kritisieren beansprucht. Es stellt sich schlicht die Frage, ob die angebotenen Alternativen dem entkommen, zu dem sie sich als das Andere, als Gegensatz behaupten. Ist der Versuch, das Humane, welches sich in der individuellen Freiheit zeige, sich selbst erschaffen und bestimmen zu können, von einem Zwang zur Optimierung zu unterscheiden, nicht ein Versuch, der einen immer tiefer in die

Fallstricke dessen treibt, von dem man sich zu befreien sucht? Wirkt diese Kritik nicht vielmehr gar als Verstärker, als Energiezufuhr für das, was sie abzuwenden sich bemüht? Braucht es nicht eine Kritik der Kritik?
Wie kann also Widerstand gedacht werden? Wie kann man dem entgehen, was einen dazu zwingt, immer mehr man selbst zu sein? Wie kann man sich von sich selber befreien?

6.1 Subjektivierungstechniken für die neoliberale Wissensökonomie

Portfolioarbeit vereint drei zentrale Praktiken: die Selbstdarstellung zum Zwecke der Beobachtung und Diagnose, die Selbstreflexivität zum Zwecke der Selbstvergewisserung und Selbststeuerung, die wiederum schließlich als eine kreative Selbsterschaffung und gerichtete Form der Lebensführung innerhalb des gesellschaftlichen Austausches vollzogen werden soll.
Erstens erwirkt das Portfolio folglich die Sichtbarkeit von *Kompetenzen*, von deren Zuwachs und Entwicklung. Diese Sichtbarkeit stellt eine bestimmte Form von Öffentlichkeit her, ermöglicht aber insbesondere den Lernenden selbst den Zugriff auf ihren Lernprozess und ihr persönliches Wachstum. Dadurch werden diese Lernenden zweitens in die Lage versetzt, ihre eigene Kompetenzentwicklung selbstständig zu *reflektieren*, selber zu organisieren und zu regulieren. Drittens findet diese Selbstreflexion und -steuerung in einem auf ein *Ziel* hin orientierten und beurteilenden Rahmen statt. Dieses Ziel ist letztlich immer als die Entfaltung der im Individuum schlummernden Potenziale, die Entfesselung der subjektiven Talente, die *Kreation des eigenen, individuellen Selbst* gefasst. Diese drei Grundfunktionen entsprechen den grundlegenden Portfoliotypen. Sie stehen auch im Einklang mit den Verfahrensvorgaben der Portfolioarbeit. Sie sind durch die im Portfolio-Diskurs aufgerufenen Versatzstücke verschiedener Theorien gedeckt. Sie ermöglichen und bewirken das, was der Anspruch der pädagogisch verstandenen Individualisierung von uns fordert. Sie schreiben sich ein in ein Programm, welches darauf zielt, eine postindustrielle, unternehmerische Wissensgesellschaft zu erschaffen. Sie lassen ein Subjekt sich selbst kreieren, dass dem Inbegriff dieser kommenden Gesellschaft entspricht: ein Subjekt nämlich, welches seine gesamte Existenz als Unternehmen entwirft. Das Portfolio bietet die Techniken für das Subjektivierungsmodell dieser neoliberalen Wissensökonomie.

Sichtbarkeit, Humankapital und das Lebensprojekt jedes Einzelnen

Die mittels der Techniken des Portfolios hergestellte *Sichtbarkeit* von *Kompetenzen*, von individuellen Dispositionen und Potenzialen – gerade auch den verborgenen, persönlichen, informell erworbenen, den *soft skills* – dient dem Einzelnen als Grundlage für Selbstreflexion und -verwirklichung. Sie sind das Material an dem man arbeitet, das Feld der Selbstbearbeitung. Von hier aus entwirft man sich selbst. Der Blick auf die eigenen Kompetenzen ist aber nicht allein den Lernenden selbst gegeben, sondern auch dem Lehrer, den Eltern, dem potenziellen Arbeitgeber, dem Unternehmen, dem Wirtschafts-

standort. Es geht immer auch um die Transparenz bezüglich des in einem Wirtschaftsraum kursierenden *Humankapitals*. Die Wertschätzung des Individuellen wird tatsächlich zur Wert Schätzung. Die Sorge um das eigene Kompetenzprofil, die einem die Arbeit mit dem Portfolio empfiehlt, ist untrennbar verbunden mit der Entsicherung vorhersehbarer Lebensläufe und Arbeitsbiografien, mit der Ausweitung einer Bekenntnis- und Bewerbungskultur, mit den neuen Formen der Selbstthematisierung und Selbstvermarktung im Web 2.0, mit der Anrufung zum *Personal Branding* und *Impression Management*, mit einer globalen Aufmerksamkeitsökonomie (vgl. Eble 2009). Die Portfoliopraktiken sorgen dafür, dass das Leitbild vom individuierten Subjekt als Träger von Kompetenz-Kapital frühestmöglich von diesen Subjekten Besitz ergreift – von ihren Gesten, ihrem Betragen, ihren Meinungen und Reden.

Der Begriff der Kompetenz nötigt das Individuum, Bildung nicht als Gabe eines kollektiv getragenen Bildungssystems zu denken, sondern als eine ihm selbst, dem Individuum, von Natur aus zukommende *Begabung* und als grundlegende *Handlungsdisposition*, das heißt als ein Vermögen sowie als eine kluge Investitions- und Wachstumsstrategie zur Vermehrung und Aufstockung des verfügbaren Grundkapitals. Das Individuum hat sich als ein Unternehmen zu begreifen, das nicht nur über eine Sammlung verschiedener ererbter Kompetenzen verfügt, sondern insbesondere darum bemüht sein muss, das eigene Kompetenz-Portfolio im Rahmen freier, autonom zu treffender Wahlentscheidungen mittels Investition von Kraft, Zeit und notfalls auch Geld auszubauen und zu differenzieren. Die Reflexion ist als eine kontinuierliche Kompetenzbilanzierung zu praktizieren. Im Zuge eines selbstgesteuerten, lebenslangen Lernprozesses sorgt das Individuum so für die dauerhafte Aufrechterhaltung seiner *Employability* und die kontinuierliche Steigerung seines eigenen Marktwertes. Das Portfolio offeriert die hierfür notwendigen Techniken und ermöglicht es, sich früh darin zu üben.

Das Unternehmer-Subjekt ist aufgefordert, diese Praktiken als das eigene Leben anzuerkennen, sich selbst in diesem Lebens-*Projekt* wieder zu finden. Das Individuum hat die *Freiheit* sich im Rückgriff auf die ihm zukommenden oder zu erschließenden *Ressourcen* selbst zu gestalten und zu verwirklichen. Es ist als das intentionale Kompetenz-Zentrum der eigenen Lebensplanung und -bewältigung, als *Verantwortlicher* der eigenen Kompetenz-Kapital-Entwicklung eingesetzt. Es ist das Subjekt seiner eigenen Bildungsbiografie. Im Portfolio besorgt es die hierfür sinnfällige Buchführung und zugleich innovative Produktentwicklung. Wer die benötigten Selbststeuerungstechniken nicht schnell genug erlernt und wessen Bilanz des eigenen Lebens deshalb negativ ausfällt, hat auch dafür Verantwortung zu übernehmen. Die unvermeidlichen Unsicherheiten hat das Individuum selbst auszubalancieren. Die Risiken und Hypotheken bei womöglich falsch getroffenen Bildungsentscheidungen hat es selbst zu tragen. Dank der im Portfolio vollführten Dokumentation ist jede Entscheidung auf das Individuum zurück rechenbar. Neben der Entfaltung der kreativen Potenziale wird hier auch das schuldhafte Scheitern registriert. Die freundliche, aber notwendige Übernahme des Projekts ›eigene Bildung‹, mehr noch: ›eigenes Leben‹ in den individuellen Besitzstand kann somit – ob der Angst vor möglichem Versagen und der Ahnung, dass einige Parameter doch jenseits des eigenen Einflussbereichs liegen könnten – durchaus als unentrinnbare Bedrohung, als unabschließbarer, stetig aufgeschobener Prozess und somit als Überforderung angesehen werden. Das Subjekt soll sie aber als Selbstermächtigung, als Steigerung der Selbstwirksamkeit, als *Empowerment*, als Befreiung und Autonomieerleben in das eigene Selbstkonzept integrieren.

Totale Selbstkontrolle

Tatsächlich sind befreite Subjektivität und Kontrolle in den Techniken der Portfolioarbeit ununterscheidbar miteinander verschränkt. Lernende lernen, das zu wollen, was sie sollen. Insofern sie eingeladen und zugleich unmissverständlich aufgefordert sind, sich selbst so zu zeigen und zu verhalten wie sie ›wirklich‹ und ›authentisch‹ sind – und nicht so wie eine klar definierte, zu erfüllende Aufgabenstellung es verlangt – ist zwischen Eigensinn, dem individuellen Willen und äußerer Kontrolle nicht zu unterscheiden. Die Aufforderung, man selbst zu sein, ist unabweisbar. Im Portfolio-Diskurs wird die Verschränkung von Selbst- und Fremdbeurteilung explizit hervorgehoben und als ›Brückenfunktion‹ bezeichnet. Das Portfolio ist der Ort, an dem externe in interne Kontrolle transformiert und als persönliches Ziel ausgegeben wird. Die Theorien der Selbstwirksamkeit und der intrinsischen Motivation hatten genau dies als Autonomie gefasst. Kontrolle wird dadurch immerwährend und total. Es gibt keine Zeiten, Orte, Handlungen, Wünsche und Begehren mehr, die nicht potentiell der (Selbst-)Beurteilung unterstellt und als Fähigkeit entwickelt werden könnten.

Der Zugriff der Kontrollinstanzen ist so in die Subjekte eingerückt. Wurden etwa in der Schule bisher nur überindividuell vergleichbare, dem Subjekt quasi äußerliche Lernergebnisse, Produkte, Leistungen, eben Entäußerungen behandelt und überprüft, stehen jetzt einzigartige, kreative, im ›Inneren‹ der Subjekte schlummernde Dispositionen im Fokus. Das Ureigene, das Intime, das Subjektive soll zur ausbeutbaren Ressource werden. Aus schulpädagogischer Perspektive illustriert Ludwig A. Pongratz diesen Zugriff am Bild eines Lehrers, der die Hosentaschen seiner Schüler kontrolliert. Ließ sich die traditionelle Pädagogik zeigen, ob sich in der Hosentasche ein sauberes Taschentuch befindet, so lässt »die ›neue‹ Pädagogik umgekehrt das darin befindliche Sammelsurium auf den Tisch kehren, um Einblicke ins Schülerleben zu gewinnen und sich die jugendliche Sammelleidenschaft pädagogisch nutzbar zu machen« (Pongratz 1990: 306). Der Lehrer begnügt sich nicht damit, das Erreichen des gewünschten Zustands, die Erfüllung der geforderten Aufgabe zu überprüfen. Er nimmt den gegebenen Ist-Zustand der auffindbaren individuellen Motive, Interessen und Passionen als Ausgangspunkt weiterer möglicher, vorab nicht intendierter, grundsätzlich nicht planbarer Interventionen. Der Schüler wird bei dieser direkten Vorlage des Innenlebens seiner Hosentaschen als einzigartiges Individuum in seiner Eigenwillig- und -ständigkeit ernst genommen. Die Zuwendung zum einzelnen Schüler und seinem Potenzial wird dabei aber – so Pongratz – unmerklich gekoppelt an das allgemeine Interesse an dessen Kraftentfaltung, an die Entwicklung seiner Kompetenzen und wiederum an deren Reintegration in einen »Gesamtzusammenhang, dessen Funktionsprinzipien den einzelnen verborgen bleiben – gerade weil alles scheinbar offen zutage liegt« (Pongratz 1995: 191). Das Portfolio ist – um im Bild zu bleiben – eine geradezu unerschöpfliche und global vorzeigbare Hosentasche. Die pädagogischen Verfahren, von denen Pongratz bereits vor über 25 Jahren mit beträchtlichem Unbehagen sprach, haben sich seitdem nahezu unendlich verfeinert, ausgedehnt und können in zunehmendem Maße Maschinen übertragen werden.

Es ist aber nicht allein der Zugriff der Kontrollinstanzen der mittels der Portfoliotechniken in das Subjekt vorrückt, es ist die Kontrollinstanz selbst. Das Wesen, die ›Seele‹ des Subjekts ist der Sitz einer sich selbst kontrollierenden Rationalität. Oder besser: Die Rationalität erschafft dem Subjekt diese Seele. Das Subjekt *ist* der *locus of control*. Das Individuum regiert sich selbst. Getragen von den Praktiken des Portfolios

subjektiviert sich der Einzelne innerhalb eines »Regimes des Selbst«, das ihn »antreibt, ›an sich zu arbeiten und Verantwortung für sein Leben zu übernehmen [...], so dass es Kontrolle über seine Unternehmungen gewinnen, seine Ziele definieren und die Erreichung seiner Bedürfnisse durch eigene Kraft planen kann‹« (Bröckling 2007: 11; vgl. Rose 2000: 16). Die Träger von kreativen Potenzialen und eigensinnigen Ideen sowie dem Willen, diese auch umzusetzen, »fabriziert man nicht mit den Strategien des Überwachens und Strafens, sondern indem man die Selbststeuerungspotenziale aktiviert« (ebd.). Portfolios sind somit keine subtilen Unterwerfungsinstrumente. Sie verführen mit einem Versprechen. Sofern man die gesammelten Beobachtungen und Reflexionen zur eigenen Kompetenzentwicklung zum Ausgangspunkt einer methodischen ›Arbeit an sich‹ macht, verheißt das Verfahren die Entfaltung und Verwirklichung der persönlichen Potenziale und individuellen Interessen wie zugleich Bildungserfolg und erhöhte Arbeitsmarktchancen. »Das Gebot ›Erkenne Dich selbst!‹ [...] wie die Nötigung, sich selbst zu optimieren« weisen auf eine Form von Subjektivität, welche die Autonomie des Einzelnen im gleichen Maße befördert, wie sie sie an ein anonymes Verfahren, an eine nüchterne, aber bestimmte Technik bindet (ders. 2003: 88).
Nicolas Rose und Peter Miller bezeichnen diese Form der Verschmelzung von Fremd- und Selbststeuerung in Bezug auf Bruno Latour (vgl. 1987) als ein ›Handeln auf Distanz‹. Derart zielt auch Portfolioarbeit darauf, kalkulatorische Technologien und Formen der Bewertung in die Werte, Entscheidungen und Beurteilungen von Individuen im Hinblick auf ihre persönlichen und beruflichen Fähigkeiten zu übersetzen. Diese sollen als ›selbststeuernde‹ Mechanismen im Subjekt wirken. So können »›freie‹ Individuen und ›private‹ Bereiche ›beherrscht‹ werden, ohne ihre formelle Autonomie zu brechen«. Das erwünschte Verhalten wird »nicht durch Zwang, sondern durch die Macht der Wahrheit, die Wirksamkeit der Vernunft und die verlockenden Versprechungen der ›Effektivität‹« geformt« (Miller/Rose 1994: 86f.). Die Selbstbestimmung des freien Individuums ist das Medium, innerhalb dessen dieser Typus von Macht operiert. Diese Macht konsumiert Selbstbestimmung. Kontrolle verschwindet so im Postulat der Selbstkontrolle, Herrschaft in der Selbstbeherrschung. Selbst- und Fremdführung, Autonomie und Kontrolle, Subjektivität und Macht sind ununterscheidbar miteinander verbunden. Die Praxis des Portfolios definiert Autonomie als eine spezifische Rationalität des Verhaltens, als bestimmte Techniken der Selbstbeschreibung, der Selbstreflexion und des Entwurfs seiner selbst, und unterbreitet diese Subjektivierungsweise dem Individuum als Identifikationsangebot. Das Portfolio ist eine subjektivierende Übung in totaler, freier Selbstkontrolle.

Individualisierung, Kapitalisierung, Solidarität

Das Motiv wie auch die Logik dieser Zuwendung wie zugleich des totalen Zugriffs des Individuums auf sich selbst sind ökonomisch. Im Zentrum steht Humankapital. Kompetenz ist dessen Währung. Das Portfolio ist das geeignete Portemonnaie oder eben das Portfolio dieser Kapitalanlage. Der Europäische Qualifikationsrahmen oder die ›Open Badge Infrastructure‹ sind das Finanzsystem bzw. die staatlichen Flankierungen zu dessen Stabilisierung. Die den Individuen zugestandene Autonomie und Freiheit ist die Freiheit des Marktes, auf dem das entfesselte Humankapital sich selbst zu seiner Vermehrung treibt. Es ist die totale Entgrenzung des neoliberalen Denkens – der

›Ökonomische Imperialismus‹ –, die es ermöglicht, jegliches menschliche Verhalten als eines zu denken, welches permanent den Marktmechanismen gehorcht, welches sich in jeder Lebensäußerung den Regeln des Wettbewerbs und der maximalen Ökonomie entsprechend selbst reguliert. Das neoliberale Subjektivierungsregime unterstellt und schafft dem handelnden Subjekt einen freien Willen, der durch eine bestimmte – ihm vermeintlich natürlich gegebene – ökonomische Rationalität gekennzeichnet ist. Die individuelle Vernunft bestehe in einem wesentlichen Vorteils/Nachteils-Kalkül, welches in Anbetracht einer Vielzahl konkurrierender Ziele, verschiedener Möglichkeiten, diese zu erreichen, und der Begrenztheit der hierfür zu Verfügung stehenden Mittel nach einer effizienten Relation dieser Faktoren suche. Das neoliberale Denken geht davon aus, dass jeder am besten für sich allein entscheiden solle, was für ihn gut ist.
Es geht um die Aktivierung und Mobilisierung der psycho-physischen Entwicklungsmöglichkeiten jedes Einzelnen bei deren gleichzeitiger vollständiger Abschöpfung. Die zunehmende Bedeutung der Verwirklichung des individuellen Potenzials findet ihren Ausdruck beispielsweise in der Unternehmensführung ›innovativer‹ Unternehmen, die sich strategisch an ›Humanressourcen‹ ausrichten. Die Humanressourcenorientierung habe dabei Konsequenzen. Sie gehe mit der Segmentierung der Belegschaften in Kern- und Peripheriebelegschaften einher. Dabei seien Kernbelegschaften knappe Ressourcen. Ihre Leistungen seien zur Erzeugung der Alleinstellung und Nachahmungsresistenz eines Unternehmens unverzichtbar. Peripheriebelegschaften hingegen seien nicht knapp. Sie ergänzten die Wertschöpfung lediglich und seien austauschbar. Die Wahl der Komplettierung würde anhand der Kosten entschieden (Becker 2008: 4). Die Segmentierung des Humanvermögens habe ihrerseits Voraussetzungen und Folgen:

> »Voraussetzung der Segmentierung ist die genaue Erfassung der [...] Qualifikationen und Potenziale der Belegschaftsmitglieder [...]. Erst aus dieser Analyse kann in Kern- und Peripheriebelegschaften unterteilt werden. Folge der Segmentierung sind differenzierte Wertschätzung, Entlohnung, Personalentwicklung und Bemühungen, Kern- und Peripheriebelegschaften an ein Unternehmen zu binden.« Die Segmentierung beginnt »als Binnendifferenzierung der Belegschaft. Diese Differenzierung erfolgt über die Erfassung und Bewertung der Leistung, z. B. über Leistungsbeurteilungen. Portfolios ordnen die Mitarbeiter besonderen Leistungs- und Potenzialgruppen zu. [...] Kostensenkung steht im Vordergrund des Human Resource Management« (Becker 2008: 4f.)

Pädagogische Portfolios sind der Brückenkopf, den dieses binnendifferenzierende und individualisierende *Human Resource Management* in die Schule und den Kindergarten schlägt. Im digitalen Identitätsmanagement des Web 2.0 und den europaweiten Qualifikationsrahmen kommt es zu sich selbst. In der Ressourcenorientierung zeigt sich zugleich die ›segmentierte Gouvernementalität‹, von der Nancy Fraser sprach, die Gleichzeitigkeit von flexibler Kontrolle und disziplinärer Zurichtung: Verantwortliche Selbstregulierung für die *High Potentials*, nackte Unterdrückung für die ›Leistungsschwachen‹ und potentiell ›Überflüssigen‹. Auf der einen Seite die ›hochtalentierten‹, ›kreativen‹ ›Problemlöser‹, auf der anderen Seite die permanent von der *Exklusion* bedrohte neue Reservearmee des gering qualifizierten, aber zunehmend auch des sehr gut ausgebildeten, gleichwohl *prekarisierten* Dienstleistungs- und Kultur-Proletariats. Oder wie Manuel Castells es im Rahmen seiner Beschreibung der *Netzwerkgesellschaft* ausdrückt: Auf der einen Seite die mobilen, flexiblen und selbstreflexiven »*Selbstprogrammierer*«, auf der anderen Seite die »*menschlichen Terminals*« (Castells [1996] 2004: 392). Das Portfolio ist ein Verfahren zur Einübung in Selbstverwirklichung

und -optimierung für die Leistungseliten wie zugleich eine Technik zur Erstellung von ›Kompetenzprofilen‹ zwecks Bildung jener ›dualen‹, letztlich individualisierten Netzwerk- und Wissensgesellschaft.
Angesichts dieser heraufziehenden Gesellschaftsformation, die einer ›neoliberalen Invasion‹ gleiche, schrieb Pierre Bourdieu bereits vor knapp 20 Jahren:

> »Und so schwingt sich die unumschränkte Herrschaft der Flexibilität empor, eine der befristeten Arbeitsverhältnisse, der Leiharbeit, der ›Sozialpläne‹, trägt den Wettbewerb in die Unternehmen selbst, zwischen unabhängigen Zweigstellen, Arbeitsgruppen, zuletzt eines Jeden gegen den anderen, den die *Individualisierung* der Beschäftigungsverhältnisse mit sich bringt: individuelle Zielvorgaben, individuelle Bewertungsverfahren, individuelle Lohnerhöhungen oder Leistungszuschläge, individuelle Beförderungen; Strategien der ›Delegation von Verantwortung‹, die die Selbstausbeutung der Angestellten gewährleisten sollen [...]; eine ›Selbstkontrolle‹, die ihre ›Einbeziehung‹ der Beschäftigten nach allen Regeln des ›partizipativen Managements‹ auch über die Angestelltenschaft hinaus greifen läßt – alles rationale Unterwerfungstechniken, die [...] zuletzt um eine Schwächung oder Beseitigung des kollektiven Zusammenhalts und kollektiver Solidaritäten wetteifern. [...] Die Einrichtung einer darwinschen Welt, [...] könnte zweifellos nicht so erfolgreich sein, wenn sie nicht die Komplizenschaft jener *prekarisierten Habitus* fände, die eine solche Unsicherheit ständig erzeugt [...]. Denn letzte Grundlage dieser ganzen wirtschaftlichen Ordnung, die sich auf die Freiheit des Einzelnen beruft, ist tatsächlich die *strukturale Gewalt* der Arbeitslosigkeit, der Verunsicherung, der *Angst* vor Entlassung: Bedingung des ›harmonischen‹ Funktionierens des individualistischen Modells der Mikroökonomie und die individuelle ›Motivation‹ zur Arbeit beruhen ganz auf einem Massenphänomen, der Existenz einer Reservearmee von Arbeitslosen. Einer Armee, die keine ist, weil Arbeitslosigkeit isoliert, atomisiert, individualisiert, demobilisiert und entsolidarisiert.« (Bourdieu 1998: 112f.)

Der auseinanderdriftende gesellschaftliche Zusammenhalt wird allein noch durch die weit hin geteilte Überzeugung gestiftet, dass uns allen die Freiheit gemeinsam ist, nach der eigenen Façon selig zu werden und dabei des eigenen Glückes Schmied zu sein. Die Nötigung, das eigene Leben wie ein Unternehmen zu führen, sich also dem Subjektivierungsprogramm des ›Unternehmers seiner Selbst‹ zu unterstellen, wird zum letzten gesellschaftlichen Integrationsprinzip:

> »Bei der Erziehung der Kinder, in Fragen der Schulischen Bildung, bei der Berufsausbildung und im Arbeitsleben sowie beim unablässigen Konsum müssen jene, die integriert sind, ihr Handeln nach Maßgabe einer ›Investition‹ in die eigene Person und ihre Familie kalkulieren und diese Investition unter Berufung auf die Codes der eigenen, je besonderen ›Community‹ maximieren.« (Rose 2000a: 94f.)

6.2 Kritik der Kritik

Dem Portfolio-Diskurs ist seine eigene Verquickung mit neoliberaler Führungstechnik und einem damit verbundenen, sozialdarwinistisch geprägten gesellschaftlichen Klima durchaus bewusst. Gerade die aus dem Inneren dieses Diskurses heraus formulierte Kritik hat die Nötigung, die von den Praktiken der Selbstoffenbarung, Selbstanpassung und des Selbstmanagements ausgeht, sowie dessen Verwebungen mit zentralen Begriffen der gegenwärtigen Bildungsreformsemantik – Kompetenzentwicklung, Indivi-

dualisierung, Selbstorganisation, Reflexion und ›Neue Lernkultur‹ – breit ins Bewusstsein gehoben. Es gibt durchaus ein Gespür dafür, dass das Portfolio Gefahr läuft, als ein Selbstvermarktungsinstrument und technisches Werkzeug der permanenten Selbstoptimierung angesehen, vermeintlich missverstanden zu werden. Im Grunde weiß man, dass Portfolioarbeit Selbsttechniken zur Verfügung stellt, die es dem Individuum ermöglichen, sich als ›Unternehmer seiner Selbst‹ auszuarbeiten. Mit anderen Worten: Man hat eine Ahnung davon, dass Portfoliopraktiken Technologien der Subjektivierung darstellen; genauer: diejenigen Technologien der Subjektivierung, mittels derer eine neoliberale Wissensökonomie auf den Notstand einer in die Krise geratenen Industriegesellschaft reagiert. Allerdings macht man sich keinen Begriff davon, was Subjektivierung meint.

Man freut sich eher daran, dass lang gehegte reformpädagogische Hoffnungen und Appelle sich nun offenbar erfüllen und gehört werden. Man wundert sich kaum, warum, aufgrund welcher bildungs- und sozialpolitischen Bedingungen diese Forderungen gegenwärtig durchsetzbar sind – und das, obwohl man bewusst die gut hundertjährige Tradition dieser reformpädagogischen Postulate aufruft. Man glaubt, dass sich dieses späte Einlenken allein aus der Dynamik des pädagogischen Diskurses selbst ergibt.

Man gefällt sich weiterhin in einer Frontstellung gegenüber einer traditionellen, disziplinären Schul- und Lernkultur, gegenüber demütigender Leistungsfeststellung und Noten-Zeugnissen; gegen Standardisierung, Prüfungsterror und pädagogischen Krebsgeschwüren. Man bietet sich als Alternative an und wähnt sich als Hüter der Menschlichkeit, Emanzipation und Demokratie. Man kämpft leidenschaftlich für eine Befreiung von Gängelung, Entmündigung, Fremdbestimmung und der Enteignung des Lernsubjekts; für Selbstreflexion, Kreativität, persönliches Wachstum, Eigeninteresse, Differenzierung, Wertschätzung, Teilhabe und Verantwortung. Man begeistert sich an der eigenen Revolution im Namen einer ›Neue Lernkultur‹ für befreite Individualitäten.

Wenn man doch von einem heimlichen Unbehagen beschlichen wird, diese Ideale könnten einen ungewollt in Verbindung mit jener wirtschaftsnahen, neoliberalen Bildungstechnokratie bringen, zu denen man traditionell eine gehörige und kritische Distanz gehalten hat, bemüht man sich um die Wiederherstellung dieser Distanz mittels Unterscheidungen. Man beklagt, dass der institutionelle Rahmen, innerhalb dessen das Portfolio zur Anwendung kommt, nach wie vor von den klassischen pädagogischen Widersprüchen durchzogen ist. Portfolioarbeit sei gezwungen, sich in unverrückbar vorgegebene Zielkorridore einzufügen. Auch sie müsse letztlich auf Anpassung hinarbeiten. Unter unangetasteten Prämissen verkehre sich gar Selbstbestimmung und Selbststeuerung in Fremdkontrolle und fremdbestimmte Selbstkontrolle. Der offensichtlichen Ökonomisierung habe man mit dem Ruf nach Selbstorganisation lediglich einen humanen Anstrich verpasst. Die versprochene Freiheit werde gleichsam halbiert, die schöne Idee korrumpiert. Man vermutet Täuschung, Vereinnahmung, Ideologie und böse Absichten.

Aber – so wurde oben bereits u.a. in Bezug auf Jan Masschelein und Norbert Ricken argumentiert – es lassen sich Emanzipation, Selbstbildung, Identität usw. einerseits und Selbstmanagement, Selbstwirksamkeit, Selbstverantwortung, Selbstkontrolle usw. andererseits nicht einfach entlang eines eindeutigen oppositionalen Schemas von Selbst- und Fremdbestimmung unterscheiden. Die Ununterscheidbarkeit jener semantischen Felder lässt sich auch nicht als eine illegitime Umformulierung des ersten in das letztere, also als eine feindliche Übernahmestrategie diffamieren. Diese Unmöglichkeit der Unterscheidung meint das, was als *Trivialisierung von Kritik* beschrieben wurde.

Die klarste Unterscheidung trifft Thomas Häcker, wenn er Selbstbestimmung von Selbststeuerung, Humanisierung von Optimierung scheidet. Auch hier muss man die Frage stellen, ob die behauptete Unterscheidung wirklich gehalten werden kann; ob man sich nicht gerade in dem Versuch, solche Gegensätze zu konstruieren, die Sicht auf die Verbindungen zwischen Autonomie und Reglementierung, zwischen Selbst- und Herrschaftstechnologien verstellt. Beraubt man sich nicht der Möglichkeit, den Grund dieser Verbindung zu erhellen? Läuft man nicht Gefahr, die getroffene Unterscheidung hinterrücks selbst wieder zu unterlaufen und einer Vermählung ungesehen Tür und Tor zu öffnen? Ungeklärt bleibt, warum der Begriff der Selbstbestimmung und die auf ihm aufsitzenden kritischen Freiheitsdiskurse sich offenbar nur schwer gegen eine Absorption durch die Rechtfertigungssysteme der funktionalistisch-regulativen Diskurse des Ökonomismus wehren können und Autonomie kaum merklich in kontrollierte Autonomie überführt wird. Es muss die Frage erlaubt sein, ob diese Verschmelzung möglicherweise schon in den Begriffen, um deren Unterscheidung man sich bemüht, selbst angelegt ist und diese damit ihrer kritischen Potenz beraubt sind. Mit anderen Worten: Man muss sich fragen, ob die erstaunliche Allianz zwischen kritisch-humanistischer Reformsemantik und neoliberalem Selbstmanagement, von der Kerstin Rabenstein in Bezug auf die von Johannes Bellmann und Florian Waldow so genannte ›merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und empathischer Reformpädagogik‹ sprach, tatsächlich so erstaunlich ist (Rabenstein 2008; Bellmann/Waldow 2007). Oder gibt es hier eine Seelenverwandtschaft, die diese tiefe und verheißungsvolle Liaison geradezu notwendig macht?

Seid kommensurabel, oder verschwindet! – Menschlichkeit ist effizient!

Es sei nochmals an die zentrale Einsicht der Genealogie der Gouvernementalität erinnert: Techniken des Regierens bestehen mitnichten darin, die Freiheit der Subjekte zu beschränken oder deren Willen zu manipulieren. Fremd- und Selbstbestimmung lassen sich eben nicht schiedlich-friedlich voneinander trennen. Die Freiheit ist vielmehr Effekt und zugleich Bedingung der Regierungskunst. Sie besteht vornehmlich darin, das Feld möglichen Handelns, auf dem die Subjekte voluntaristisch und autonom operieren, derart zu gestalten, dass diese sich gemäß einer bewusst reflektierten Einschätzung ihrer Situation und gemäß der ihnen unterstellten Präferenzen und Vernunft eher für bestimmte Ziele und Mittel entscheiden als für andere. Die Regierung der Individuen macht Angebote, zeigt Wahloptionen auf, legt Verfahrensweisen und Rationalitäten nahe. Sie motiviert, verführt, beseelt. In einem Feld von Handlungsmöglichkeiten schafft sie Wahrscheinlichkeiten.

Die neoliberale Regierungskunst besteht darin, den individuellen, unternehmerischen und freien Willen zu garantieren und sicherzustellen, dass er ungehindert zur Anwendung kommen kann. Die neoliberale Regierungskunst ist darauf angewiesen, dass die Individuen in Freiheit mehr Verantwortung und mehr Risiko übernehmen. Ihre notwendige Bedingung ist die Existenz einer freien, willentlichen, interessengeleiteten und rationalen Subjektivität. Sie trägt dafür Sorge, dass die Individuen ihre Freiheit in einer bestimmten Form gebrauchen – nämlich effizient. Die Selbststeuerungskapazitäten der Individuen werden zur Schnittstelle, an der der freie Wille der Subjekte mit politischer Herrschaft und ökonomischer Ausbeutung kurzgeschlossen ist.

Seine Legitimation zieht dieses System aus der Idee der Freiheit – also aus einer Emanzipationserzählung. Sie begeistert mit und begeistert sich an der Idee der Autonomie, an der Vorstellung, dass man sein Leben in die eigenen Hände nehmen, sich selbst als dessen Subjekt erfahren kann, anstatt Objekt fremder Mächte zu sein. Sich in der Subjektivierungsform eines Selbstunternehmers zu erkennen, wendet sogar die Ohnmachtserfahrung tatsächlicher oder drohender Arbeitslosigkeit in die Selbstwirksamkeits- und Könnenserfahrung desjenigen, der sich auf eigene Rechnung auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten sucht.

> »Sich als handlungsmächtiges Subjekt zu imaginieren, statt sich den Kräften des Marktes wehrlos ausgeliefert zu fühlen, wird gleichbedeutend damit, sich konsequent als Marktsubjekt zu verhalten. [...] Zu einer hegemonialen Gestalt konnte das unternehmerische Selbst [...] nur werden, weil sie an ein kollektives Begehren nach Autonomie, Selbstverwirklichung und nicht-entfremdeter Arbeit anschloss« (Bröckling 2007: 56ff.).

Unterlegt ist dabei stets ein humanistisches Menschenbild, welches den Menschen ausgestattet mit bestimmten Möglichkeiten und Bedürfnissen denkt, die zur Entfaltung drängen. Reinhard Mohn gab entsprechend als sein Lebensmotto aus:

> »Schaffe Strukturen, in denen Menschen ihre Kreativität freisetzen können. Die meisten wollen verantwortlich handeln und sich mit ihren selbstgesetzten Zielen identifizieren […]: Menschlichkeit ist effizient.« (Reinhard Mohn, zit. n. Etzold 1999: 43)

Es ist dieser tiefe Glaube an ein sich selbst begründendes, sich selbst erschaffendes, sich selbst Ziele setzendes, zur Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung bestimmtes Subjekt, in dem eine kritische Reformpädagogik, die Theorien der Selbststeuerung und eine neo-utilitaristische Rationalität miteinander verbunden sind. An diesem Punkt finden auch der Subjektstandpunkt der Kritischen Psychologie und der ›methodische Individualismus‹ der neoliberalen Ökonomik zueinander. Hier trifft sich dieses Bündnis wiederum mit dem individualtheoretischen und selbstreferenziellen Zuschnitt des humanistischen Bildungsbegriffs. Die proportionierlichste Formung der Kräfte; die intentionale Verfolgung von genuinen Lebensinteressen, der gemäß man so begründet handeln muss, dass man sich nützt, wenigstens aber nicht selbst schadet; das ursprünglich-individuell unterstellte Vorteils-Nachteils-Kalkül; die Kompetenz, das Wachstum der eigenen Kompetenzen zu steuern; und die Verwirklichung des einzigartigen Potenzials zu einem individuell-unverwechselbaren Lebensprojekt fallen in der humanistischen Idee eines selbstreferenziellen, individuierten und autonomen Subjekts in eins. Als logisches Atom dieses Denkens wird das Individuum angenommen mit seinen absichtsgeleiteten, auf Entscheidungen zielenden Handlungen, innerhalb eines Systems von Interaktionsbeziehungen zwischen *alter ego*s.
Selbstbestimmung, die Möglichkeit, eigene Entscheidungen zu treffen, ist dabei der Inbegriff des Menschlichen und zugleich das entscheidende politische Regulativ sowie aktiver Produktionsfaktor und zentrale ökonomische Ressource. Garry Becker konnte zurecht sagen: »Der letzte Teil des 20. Jahrhunderts ist das Zeitalter des Humankapitals, das Zeitalter der Menschen« (Becker, zit. n. Becker 2000: 95). Karl Homann folgert entsprechend:

> »Der Kreis der Anwendung ökonomischer Analyseinstrumente kann […] nicht dezisionistisch geschlossen werden, und insofern ist es völlig legitim und nicht Ausdruck irgendeines ›ökonomischen Imperialismus‹, wenn das ökonomische Kostenkonzept auch auf andere ›Bereiche‹ übertragen wird. Wo sich Wissenschaften mit menschlichen, d.h. unter Knappheit zu voll-

> ziehenden, Entscheidungen zwischen Alternativen befassen, ist die Kostenstruktur als konstitutiv zu betrachten. Jede andere Betrachtungsweise übersieht die unaufhebbare *condition humaine*.« (Hohmann 1988: 61)

Weil der Mensch endlich und in allen seinen Lebensvollzügen der Knappheit an materiellen Gütern, Ressourcen, Wissen und Zeit unterworfen sei, gelte es, die Kosten zu senken. Sinn und Zweck des Menschen – die unhintergehbare anthropologische Konstante – sei somit permanente Selbstoptimierung, ständig steigende Effizienz und beschleunigte Performanz innerhalb eines sich selbst regelnden Systems. Jean-François Lyotard schreibt bereits 1979 in das ›Postmoderne 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 kommensurabel, oder verschwindet!« (Lyotard 1979: 15)

Individualtheoretische Konzeption der Kritik

Der Humanismus dieses Ökonomismus ist der Grund, warum für eine kritische Analyse der ›Ökonomisierung der Bildung‹ nicht auf die überkommenen Begriffe und Instrumente einer kritischen Erziehungswissenschaft zurückgegriffen werden kann. Die ehemals kritischen Begriffe – Individualität, Emanzipation, Autonomie und eben Humanität usw. – sind von der imperialen Ökonomik nicht missbraucht, vereinnahmt oder umgedeutet worden, sie sind im Kern und von Anfang an mit ihr verbunden. Mit dem Begriff der ›Bildung‹, der diese an die Idee eines sich selbst herbringenden und bestimmenden Subjekts bindet, wird in kritischer Absicht auf etwas zurückgegriffen, das in das Kritisierte selbst konstitutiv eingeschriebenen ist. Es braucht eine Kritik der Kritik. Entsprechend ist der aktuellen Bildungstheorie der qua seines Humanismusvorschusses nahezu unantastbare Begriff der Selbstbestimmung und das darin gegründete wiewohl diesen Begriff begründende Subjekt suspekt geworden. Bildung wird nunmehr – wie oben skizziert – jenseits der *Illusion der Autonomie* und *nach der humanistischen Illusion* verortet (vgl. Meyer-Drawe 2000; Schäfer 1996). Zu offensichtlich ist der Zusammenhang von menschlicher Vervollkommnung und unendlicher Steigerbarkeit bei gleichzeitiger Nutzbarmachung und Ausbeutung der menschlichen Kräfte – im Zeichen eines intentionalen, bezweckenden, teleologischen, sich *selbst entwerfenden Subjekts*.

Auch ein Portfolio, das vor dem Hintergrund einer klaren Trennung von Selbststeuerung und Selbstbestimmung konsequent auf Selbstbestimmung *zielt*; auch ein Portfolio, welches sich an den von den Subjekten wohl begründet selbst gesetzten *Zielen* orientiert, muss vor diesem Hintergrund als Instrument für *individualisierende Selbstermächtigung* gelesen werden. Es steht somit in Gefahr, ein Instrument der Stärke, die Rollbahn für das *Take off* der Leistungs- und Bildungseliten, eine weitere illusionäre Beschwörung der Chancengleichheit zu sein. Auch der Ruf nach ›echter‹ Autonomie lässt die Individuen zu »Lebensoptimierern und Daseinsstrategen verkümmern, erzeugt eine Gesellschaft der Ichlinge und Egozentriker, zersetzt Solidarität und Gemeinsinn und führt zur Entpolitisierung des öffentlichen Raumes« (Heidbrink 2007: 269). Und ebenso

die von Kerstin Rabenstein vorgeschlagene Selbstdistanzierung und Selbstironisierung gegenüber der geforderten Selbstdarstellung und -regulation lässt Zweifel darüber aufkommen, ob sich darin nicht eine Überbietungsfigur zeigt: Gefordert ist eine noch autonomere Autonomie, eine einzigartigere Einzigartigkeit, eine noch gekonntere Präsentation. Dieses Programm der Selbstüberhöhung wie zugleich die geradezu zynische Selbstverhöhnung stellen dabei nicht nur kaum erfüllbare und kaum erträgliche Ansprüche an das Individuum. Sie unterhöhlen zudem die persönliche Integrität – die nicht notwendig in einem authentischen Selbst gegründet sein muss, sondern primär die Übereinstimmung von Sprechen und Tun, Denken und Sein meint. Sie unterhöhlen zudem Kollektivität und Solidarität, das Verhältnis zwischen ›Ich‹ und ›Du‹.
Was in der Selbstbestimmungs- und Ironisierungs-Perspektive verborgen bleibt, sind Bedingtheit, Hingabe, Zu-, Ein- und Unfälle, Undurchschaubares, Nicht-Plan- und Kalkulierbares, Mangel, Sinnlosigkeit. Undenkbar erscheint ein an sich selbst unbegründbares, sich selbst nicht transparentes, durch die Unhintergehbarkeit einer grundlegenden Differenz gekennzeichnetes Subjekt als eine sich niemals gegebene, aber dennoch unabweisbar und uneinholbar *aufgegebene Konfiguration von Subjektivation* und damit eine jenseits der Opposition von Autonomie und Heteronomie zu begründe Subjektivität.

6.3 Kritik, Kreativität und Depression

Auch wenn die traditionelle – auf Emanzipation und Selbstbestimmung zielende – erziehungswissenschaftliche Kritik ihre Potenz verloren hat, gerade die Potenz zu unterscheiden, und deshalb harmlos gegenüber der neoliberalen Ökonomisierung erscheint, darf man nicht vermuten, sie hätte nicht gegriffen. Im Gegenteil:

> »Kein Zweifel: Die Schulkritik des 20. Jahrhunderts hat gegriffen. Die bestkritisierte Institution des Staates ist im Begriff nachzugeben. Zug um Zug. Die Leitvokabel für Schulreform lautet nicht mehr ›Bildung‹, auch nicht ›Emanzipation‹. […] Die neue Programmvokabel heißt ›Humanisierung‹.« (Schirlbauer 1996: Klappentext)

Die Kritik richtete sich allerdings gegen eine disziplinäre, normierende Schulkultur, eben gegen Zurichtung, Entfremdung, Selektion und Prüfungshölle. Die von dieser Kritik erwirkte ›Humanisierung‹ setzt nun aber – so Schirlbauer – an die Stelle des alten autoritären, Lernprozesse erzwingenden, schulischen Herrschaftsverhältnisses eine therapeutisch-pädagogische Technologie, die, weit weniger institutionell gestützt, vielmehr von der Lehrer-Persönlichkeit inkooperiert, letztlich dieselbe Wirkung entfalte. Es entstehe ein pädagogisches *ethos* – quasi eine ›Philosophie‹ –, das sich nicht länger vom pädagogischen *eros* herleite, sondern vielmehr eine methodisch verfeinerte, didaktifizierte Psycho- und Sozialtechnologie darstelle. Anvisiert sei der Lehrer »als Animateur selbständiger Schüleraktivitäten, als Fazilitator sozialer Prozesse, als Therapeut gestörter Kinderpersönlichkeiten, jedenfalls als Pädagoge, der die ›ganze‹ Persönlichkeit des Kindes im Auge hat und für deren ganzheitliche Entwicklung Sorge trägt« (ebd.: 13).
Die reformpädagogische Kritik ist in diesem Sinne womöglich nicht nur unwirksam gegenüber der ›neoliberalen Invasion‹, sondern ihr Steigbügelhalter. Entsprechend hatte auch Günther Voß im Kontext der ›Arbeitskraftunternehmer-These‹ zu Bedenken

gegeben, ob nicht manch ›emanzipatorische‹ oder ›humanistische‹ Bildungsziele, die mehr oder minder explizit als Bollwerk gegen rein wirtschaftliche Anforderungen an Subjektivität pädagogisch und politisch in Stellung gebracht worden waren, sich als überaus zuträglich für den totalen Zugriff auf persönliche Potentiale und deren vertiefte ökonomische Selbstausbeutung im Neuen Kapitalismus erweisen könnten.

Künstler- oder Sozialkritik – Freiheit oder Solidarität

Luc Boltanski und Eve Chiapello haben mit ihrer Studie *Der neue Geist des Kapitalismus* (vgl. 2003) einen Beschreibungsversuch vorgelegt, der die Verschränkung von Kritik und der Optimierung der Leistungen des Systems zu erhellen hilft. Kritik wird in dieser Lesart zu einer Produktivkraft, zu einer ständigen Energiezufuhr und zu einem permanenten Modernisierungsmotor für die Entwicklungsfähigkeit des Kapitalismus. Boltanski und Chiapello analysieren dafür die Managementdiskurse ab den 1950er Jahren. Durch diese Diskurse hindurch beschreiben sie die Programmatik der Reorganisationsprozesse der Arbeit. Ähnlich wie Voß und Pongratz versuchen sie im Anschluss an Max Weber, die neuen Arbeitsverhältnisse im Sinne eines *Idealtypus* auftauchen zu lassen. Sie zielen dabei aber tatsächlich auf den *Geist* des Kapitalismus, also auf jene Gerechtigkeitsvorstellungen, Rechtfertigungsstrategien und Akzeptabilitätsbedingungen – auf das, was sie *cité* oder in der deutschen Übersetzung *Polis* nennen –, die diese Idealfigur attraktiv erscheinen lassen und die Beteiligten dazu bewegen, sich im Rahmen der neuen Arbeitsethik zu engagieren. Dadurch können sie beschreiben, wie sich die Veränderungen in der Arbeitsorganisation nicht einseitig aus technischen Neuerungen, aus dem Ruf nach Produktivitäts- und Effizienzsteigerung, also nicht allein aus einer Produktivkraftentwicklung erklären, sondern als ein Zugeständnis an eine bestimmte am Kapitalismus *politisch* vorgetragene *Kritik* zu verstehen sind, konkret als Konzession an jene Kritik, die sich ab den 1960er Jahren formiert.
Boltanski und Chiapello bezeichnen diese Kritik als ›*Künstlerkritik*‹, denn sie ist Kritik am Althergebrachten, am Gewöhnlichen, am Verdorbenen; Kritik an der Entzauberung, der fehlenden Authentizität, des Sinnverlustes; Kritik am Gleichschritt, an Normierung und Beschränkung; Kritik an geisttötender Standardisierung, Verdinglichung, Entfremdung, Eliminierung der Differenz, der Unterdrückung des Neuen und Andersartigen. Sie ist Kritik im Namen von Freiheit, Autonomie, Selbstverwirklichung und Kreativität. Anfangs wurden die Forderungen der ›Künstlerkritik‹ noch Seite an Seite mit den viel älteren Forderungen der sogenannten ›*Sozialkritik*‹ formuliert – also zusammen mit der Forderung nach mehr Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität, gegen Willkür, Armut, Ungerechtigkeit, Unsicherheit, gegen den Kampf jeder gegen jeden. Die Künstlerkritik hat sich nun – so die These von Boltanski und Chiapello – in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten zunehmend von der Sozialkritik gelöst. Insofern Sozialkritik letztendlich auf Gleichheit drängt, tritt die Künstlerkritik ihr inzwischen zuweilen im Namen der Kreativität sogar offen entgegen. Sie tut dies gerade dort, wo sie verspricht, die Krise der fordistischen Akkumulation – etwa mittels *creativ industries*, die auf den Industriebrachen der globalen Metropolen hochgezogen werden – zu retten. Dies ermöglichte die Hineinnahme dieser Kritik ins Management und ein entsprechendes *Re-Engineering* der Arbeitsorganisation hin zu einer ›schönen neuen Arbeitswelt‹ (Beck 2007). Der Preis für die hierbei individuell zugestandene Freiheit ist Unsicherheit und

steigende Ungleichheit. Zugleich versöhnen sich individualistische Selbstverwirklichung, Autonomie und das Lebensgefühl der – im industriegesellschaftlichen Kontext oftmals verarmten – *Bohème* mit ökonomischem Erfolg und den entsprechenden elitären Distiktionsbedürfnissen einer neu entstehenden *kreativen Meritokratie*, die sich selbst als *Bobos*, als bourgeoise Bohemiens, bezeichnet (vgl. Brooks [2000] 2001). Diese von der ›kalifornischen Ideologie‹ beseelten ›Hippie-Businessmen‹, die Macher der ›Digitalen Revolution‹, die ›Kreative Klasse‹, von der Richard Florida sprach (vgl. Barbrook/ Cameron 1997; Florida 2002), ist angetreten, um zum alleinigen Träger der Kritik zu werden, die sie als zukunftsweisende Innovation und kreative Zerstörung betreibt. Sie empfindet sich dabei als Motor einer permanenten Revolution. Zurück bleibt ein weniger erfolgreiches, verwundbares, von der Exklusion bedrohtes oder gänzlich chancenloses, sprich abgehängtes, aber dennoch mit den Forderungen der Flexibilität, Kreativität und des Selbst-Unternehmertums sowie gleichzeitig mit Formen der *Re-taylorsierung* und zunehmend der nackten Repression konfrontiertes *Prekariat*. Eine von dieser Position aus formulierte Kritik wird oft als rückwärtsgewandt, jämmerlich, neidisch und bieder angesehen.

Die Künstlerkritik hingegen hat gegriffen. Wir alle werden in allen Lebenslagen als Künstler, als *Lebenskünstler* angerufen. Unsere Gegenwart ist die Stunde der Kreativen. Gerhard Schröder und Tony Blair hatten dies in ihrem berühmten Papier – mit dem sie Europas Sozialdemokraten auf einem vermeintlich dritten Weg in die ›Neue Mitte‹ zwischen wirtschaftsliberalem Kapitalismus und klassischer Sozialdemokratie zur ›New Labour‹ mitnehmen wollten, letztlich aber auf den Pfad des Neoliberalismus geführt haben – trefflich auf den Punkt gebracht:

> »In einer Welt immer rascherer Globalisierung [...] müssen wir Bedingungen schaffen, in denen bestehende Unternehmen prosperieren [...]. Neue Technologien ziehen radikale Veränderungen der Arbeit [...] nach sich. [...] Daher besteht die wichtigste Aufgabe der Modernisierung darin, in Humankapital zu investieren [...] Soziale Demokratie wurde mit Konformität und Mittelmäßigkeit verbunden statt mit Kreativität, Diversität und herausragender Leistung. [...] Wir wollen eine Gesellschaft, die erfolgreiche Unternehmer ebenso positiv bestätigt wie erfolgreiche Künstler und Fußballspieler und die Kreativität in allen Lebensbereichen zu schätzen weiß.« (Schröder/Blair 1999)

Die Forderungen der Künstlerkritik hat sich erfüllt – wenngleich in einer »perversen Form«, wie Richard Sennett meint (2005: 7). Die Einzigartigkeit, die Singularität wird zum Standard. Das Alleinstellungsmerkmal, die Abweichung von der Norm wird selbst zur Norm (vgl. Osten 2003; vgl. auch Raunig/Wuggenig 2007; Althans et al. 2008; Krämer 2014; Reckwitz 2012a: insb. 133ff.; ders. 2016; Münte-Goussar 2008).

Kreativität

Bis zum 16. Jahrhundert war es Gott vorbehalten, schöpferisch tätig zu sein. Die *creatio ex nihilo* ist nur als göttlicher Akt vorstellbar. Erst nach dem Ableben Gottes und erst seit dem Moment, an dem sich der Mensch im Zuge des Humanismus selbst als Projektleiter der Moderne an den leer gewordenen Platz gesetzt hat, geht auch auf ihn die Eigenschaft über, kreativ zu sein. Wie keine andere der dem Menschen vermeintlich zukommenden Eigenschaften ist Kreativität an das Individuum gebunden. Sie gilt in besonderem Maße

als eine angeborene, durchaus entwickelbare, kaum kontrollierbare, unverwechselbare Fähigkeit, die allein dem Individuum anzurechnen ist. Gerade weil sie aus dem Nichts Neues erschafft, hängt sie von nichts Anderem ab. Gerade weil das Individuum in seiner Kreativität vollends frei und an nichts gebunden ist als an sich selbst, zeigt sich in der Kreativität die Potenz des Individuums in Reinform. Kreativität ist individueller Ursprung und Individuum letzte Ursache für Kreativität. Mehr noch: In einem kreativen Akt erschafft sich das individuierte Subjekt selbst. In einem kontinuierlichen Fluss kreativer Akte muss es sich immer wieder neu entwerfen. Die subjektive Schöpfungskraft schafft dem Subjekt einen fließenden Grund. Kreativität ist demnach erstens etwas, das jeder besitzt – ein anthropologisches *Vermögen* und individueller Seinsgrund. Sie ist »zweitens etwas, das man haben soll – eine verbindliche *Norm*, drittens etwas, von dem man nie genug haben kann – ein unabschließbares *Telos*, und viertens etwas, das man durch methodische Anleitung und Übung steigern kann – eine erlernbare *Kompetenz*.« (Bröckling 2003a: 20; vgl. auch ders. 2004: 141f.)

Das Portfolio bietet die notwendigen Techniken, um die eigene Kreativität zur Entfaltung zu bringen. Portfolioarbeit mobilisiert Kreativität und gibt ihr die gebührende Freiheit. Entsprechend oft wird die Künstlermappe als vermeintlicher Ursprung der Portfolioarbeit betont. Ramón Reichert kommt zu dem Schluss, dass Kreativität der Leitbegriff des Portfolios sei (2013: 107). Aber wie befördern die Techniken des Portfolios eigentlich Kreativität? Entzieht sich Kreativität nicht per definitionem der systematischen Produktion, dem programmatischen Zugriff? Ist sie nicht in erster Linie Kontingenz? Kann sie vorherbestimmt oder festgestellt werden? Ist sie nicht unverfügbar? Ist sie nicht gerade das Außerordentliche, welches alle Ordnungen unterläuft oder gar sprengt? Ist sie nicht das Andere der Ordnung? Widersteht sie nicht jeder fest gefügten Form? – oder, wie es Hartmut von Hentig so schön formuliert: Kreativität »sucht immer neue Formen und, wenn diese alle schon eingenommen sind, die Formlosigkeit« (Hentig 1998: 42).

Portfolioarbeit befreie und befördere Kreativität, indem sie das, was sie von vorherein als gegeben unterstellt – eben das kreative Potenzial des Einzelnen –, in die Sichtbarkeit hebt. Sie stellt einen Raum zur Verfügung, in dem sich das mit Geschick gemachte, die Kunstfertigkeit, eben die Kreativität – objektiviert in Artefakten – zeigen kann und daran das Lebensprojekt jedes einzelnen erkennbar wird. Aber geht es im Zuge dessen nicht vielmehr darum, das Unbestimmte der Kreativität zu bestimmen, ihr eine festgefügte Form zu geben, sie ihrer Bestimmung zuzuführen? Geht es nicht darum, das Unverfügbare verfügbar, es sich selbst gefügig, steuer- und beherrschbar zu machen? Soll Kreativität nicht letztlich dem Regieren zugänglich gemacht werden und damit zugleich die Individuen, die in dieser Kreativität begründet sind?

Noch mal mit anderen Worten: Kreativität

Hartmut von Hentig unterrichtet uns vor knapp 20 Jahren in einer kleinen Abhandlung über *Kreativität*, dass der Begriff aus den USA in die bildungspolitische Debatte eingeführt wurde. Schon am Anfang des letzten Jahrhunderts hätten US-Militärs groß angelegte Vergleichsstudien durchgeführt, um zu testen, wie intelligent ihre Rekruten sind. Sie haben dafür die IQs getestet. Die Ergebnisse waren allerdings niederschmetternd. Die amerikanischen Soldaten lagen zu 50% unterhalb der ›Normalbegabung‹. Es wurde überlegt, wie dem zu begegnen sei. Man entschied sich für ein Redesign des Forschungssettings. Es wurde nicht mehr allein nach der Intelligenz

gefragt, da diese zu sehr an der Kognition ausgerichtet schien, sondern nach anderen Eigenschaften, die einen Menschen als begabt auszeichnen: nämlich nach *divergent thinking*, als einem anderen Denkvermögen, einem abweichenden Denken:

> »J.P. Guilford, der die Unterscheidung 1950 vortrug, legte dabei die Tatsache zugrunde, dass Intelligenztests so gut wie nichts zutage fördern, was man ›kreativ‹ nennen würde. Wir verstünden zwar allerhand von Intelligenz, aber was den schöpferischen Menschen ausmache, wüssten wir nicht. Man hat bis dahin offensichtlich nicht zwischen erwarteter und unerwarteter, eigenwilliger, ungewöhnlicher Leistung unterschieden.« (Hentig 1998: 14f.)

In einer Unterhaltung, die Noam Chomsky mit Michel Foucault vor 45 Jahren im niederländischen Fernsehen geführt hat, bemüht Chomsky sich, Kreativität als ein grundlegendes menschliches Vermögen auszubuchstabieren. Wenn er sich nicht täusche, sei ein grundlegender Wesenszug der ›Natur des Menschen‹ das Bedürfnis nach schöpferischer Arbeit, nach schöpferischer Forschung, nach freier Schöpfung. Daraus ergebe sich, dass eine gute Gesellschaft die Möglichkeiten der Verwirklichung dieser grundlegenden Eigenschaft des Menschen im höchsten Maße gewährleisten solle, ohne willkürliche Begrenzung, Unterdrückung und Zwang. Es gebe keine Notwendigkeit mehr, dass Menschen als funktionierende Anhängsel einer Produktionsmaschinerie angesehen und behandelt werden. Vielmehr müsse man eine Gesellschaft erdenken und erstreiten, »wo der schöpferische Drang, der der menschlichen Natur innewohnt, sich voll und ganz [...] verwirklichen kann« (Chomsky, in: Foucault [1974] 2002: 614). Man müsse den Begriff der menschlichen Natur, für den Freiheit, Würde und Kreativität wesentlich seien, mit einer Gesellschaftsstruktur verknüpfen, die diesen Eigenschaften gerecht werde. Foucault antwortet ihm:

> »Wenn man das unterstellt, läuft man dann nicht Gefahr, diese Natur des Menschen – die zugleich ideal und wirklich ist, bis jetzt verborgen und unterdrückt – durch Begriffe zu bestimmen, die unserer Gesellschaft, unserer Zivilisation, unserer Kultur entlehnt sind? Betrachten wir ein Beispiel, das die Sache ein wenig vereinfacht. Der Sozialismus einer bestimmten Epoche [...] behauptete, dass der Mensch in den kapitalistischen Gesellschaften nicht alle Möglichkeiten der Entwicklung und der Verwirklichung erhielt; dass die Natur des Menschen im System des Kapitalismus tatsächlich entfremdet sei. Und er träumte von einer menschlichen Natur, die schließlich frei sein sollte. Welches Modell benutzte er, um sich diese Natur des Menschen vorzustellen, zu entwerfen, zu verwirklichen? In Wahrheit war es das bürgerliche Modell.« (Foucault [1974] 2002: 619)

Hartmut von Hentig schreibt an einer späteren Stelle seines Essays zur Kreativität::

> »Man redet von Erstarrung auf den Finanzmärkten, von überhöhter Soziallast, vom ausartenden Wohlfahrtsstaat, von den zwingenden Gesetzen der Globalisierung [...] und erzeugt mit diesen Beschreibungen [...] hohe Erwartungen an die ›Flexibilisierung‹ des Arbeitsmarktes, an Wettbewerb, an Deregulierung, an Verschlankung und dergleichen mehr. Die Arbeiter und kleinen Angestellten verzichten auf Urlaubstage, Lohnfortzahlung im Krankheitsfall, geregelte Arbeitszeiten, Inflationsausgleich – und lösen damit den Kreativitätsschub aus, den die Wirtschaft so dringend braucht, um wieder in Schwung zu kommen. – Ich gestehe, an dieser Stelle ist mir das Wort Kreativität endgültig verleidet.« (Hentig 1998: 65f.)

Was mit diesen anderen Worten, den Worten der Anderen, über Kreativität gesagt werden soll, ist folgendes: Die Förderung und Befreiung von Kreativität – auch jene, die die Praxis des Portfolios verspricht – ist letztlich der Versuch, Kreativität eine be-

stimmte Form zu geben, sie zu kanalisieren und festzustellen. Gerade in der Sichtbarkeit kann sie sich formatieren, ein Bild von sich abgeben, sich bilden. Das meint aber eben nicht, Kreativität zu beschränken, zu unterdrücken und für bestimmte Zwecke zu missbrauchen und sie so von sich selbst zu entfremden. Die Kreativität wird vielmehr noch vor ihrer konkreten Formierung, noch bevor sie sich ›verwirklicht‹, noch bevor sie sich in einer innovativen, unerwarteten, unvorhersehbaren, individuell-einzigartigen Kreation zeigt – in einem Objekt, einer Idee, einem Lernergebnis, einer Leistung – der Logik eines allgemeinen Modells unterstellt. Sie folgt ganz ›natürlich‹ einem allgemeinen Identitätsmuster, einem Erzeugungsprogramm, einem generativen Code. Kreativität ist die expressive Reproduktion und Modifikation gegebener Strukturen. Die vermeintlich natürlich-menschliche Schöpferkraft ist die Fortpflanzungsroutine und Selbstbehauptungsstrategie des Individuums, das seinerseits Abkömmling der bürgerlichen Gesellschaft ist. Der kreative Code ist das Geschlechtsteil des Kapitals, mittels dessen sich dieses selbst zu aktiver, exzessiver Fortpflanzung antreibt. Dieser Code verbietet das *Erfinden*, das nur als Mutation und Resignifizierung zu denken ist – nicht als Kreativität.

Das erschöpfte Selbst

Wie kann man sich nun aber dieser immerwährenden Anrufung zur kreativen Selbsterschaffung und -behauptung entziehen? Wie kann man das Angebot, sich in allen Lebenslagen als Lebenskünstler zu bewähren, zurückweisen? Wie kann man sich gegen diese gouvernementale Macht – die uns von äußeren Zwängen und Fremdzwängen befreit und diese in innere Zwänge und Selbstzwänge überführt – verwehren? Mit einem Wort: Wie leistet man Widerstand? Wie kann man rebellieren? Im Namen welcher Freiheit soll man aufbegehren? Gegen wen oder was soll man sich wenden, wenn das Selbst, wenn man selbst letzter Grund und Ursache aller Schöpfung und Entscheidungen ist? Gegen wen soll man revoltieren, wenn nicht gegen sich selbst? Wem soll man sich verweigern, wenn nicht sich selbst? Die *Depression* ist womöglich die letzte Form des Widerstandes.

Amerikanische Forscher haben bei Fischen bereits Entwicklungsschäden diagnostiziert, die auf die hohe Konzentration von Antidepressiva in Abwässern zurückzuführen sind. Die Depression avanciert zur Volkskrankheit Nr. 1 und wird zum Sinnbild der *Müdigkeitsgesellschaft* (Han 2010). Die Neurose war die Krankheit der disziplinären Industriegesellschaft, die durch strenge Normen und Regeln auf den individuellen Körpern lastete – durch die Forderung nach Konformität, Anpassung, bis hin zu blindem Gehorsam, durch Verbote, Abrichtung und Überwachung. Inzwischen geht es nicht mehr um Gehorsam, Disziplin und Übereinstimmung mit der konventionellen Moral, sondern um psychische und affektive Flexibilität, außergewöhnliche Abweichung, Veränderung, schnelle Reaktion, Selbstbeherrschung, Handlungsfähigkeit. Jeder muss sich beständig in einer Welt bewegen, die ihre Beständigkeit verliert, in einer instabilen, provisorischen Welt. Die ständigen Transformationen erwecken den Eindruck, »dass jeder, auch der Einfachste und Zerbrechlichste, die Aufgabe, alles zu wählen und alles zu entscheiden, auf sich nehmen muss« (Ehrenberg [1998] 2004: 222; vgl. auch Voß/Weiß, 2005; Summer 2008).

Für Alain Ehrenberg zeigt die neue Aufmerksamkeit für das individuelle psychische Leiden die Pathologien der ökonomischen Krise an, deren Traumata und Nöte sich durch die Depression äußern. Er beschreibt den Aufstieg der Depression vor dem Hintergrund der Frage: Macht Freiheit krank? Er interpretiert die Depression als die Kehrseite einer Gesellschaft, die das innovative, bewegliche, kreative und intrinsisch motivierte, autonome Subjekt als neue Produktivkraft fordert. Das ermüdete Selbst ist der dunkle Schatten einer individualisierten Wissens- und Netzwerkgesellschaft, die dazu anreizt, initiativ zu sein, lebenslang individuelle Wahlentscheidungen zu treffen, sich selbst nach allen Regeln der Kunst als einzigartig zu inszenieren und so das eigene Leben in die eigenen Hände zu nehmen und auf ein selbstgesetztes Ziel hin zu steuern. Das Individuum muss sich nunmehr fragen: Was ist möglich? Was kann ich aus mir machen? Dabei muss das Ich in jedem Fall es selbst sein. Und seit es darum ginge, man selbst zu werden, bestehe der ›allgemeine Geist‹ paradoxerweise darin, einzeln und besonders zu sein. Das sei die neue Normalität (ders. 2000: 103; vgl. ders. [1998] 2004: 197):

> Die »Depression tritt Hand in Hand mit der Demokratisierung [...] des Versuchs, nur man selbst zu sein, auf« (Ehrenberg 2007: 59).

Das Schwinden der Regulierungskräfte der Disziplinarmächte mache den individuell Handelnden zum Verantwortlichen seiner Handlungen. Die Ausweitung der Grenzen des Selbst gehe mit zunehmender Verantwortung bei steigender Ungewissheit einher. Die Individualisierung des Handelns erzeuge somit neuen Druck auf das Individuum, das sich nun dort auskennen muss, wo es früher nur gehorchte. Denn es reicht nicht, nur man selbst zu werden und nach seiner ›Authentizität‹ zu streben. Man muss dazu auch aus sich selbst heraus handeln, indem man auf seine inneren Ressourcen zurückgreift. Heute gehorche man, indem man eine ›Aufgabe in Angriff nimmt‹, anstatt bloß einen ›Befehl‹ auszuführen. Hierin unterscheide sich mechanischer, disziplinarischer Gehorsam vom autonomen Gehorsam. In disziplinären Systemen seien die Arbeiter die Objekte der Handlungen, die von professionellen Managern erdacht werden, die die eigentlich Handelnden dieser Handlungen sind. Analog dazu sind Schüler die Objekte der Lernhandlungen, die von professionellen Lehrern und Bildungsadministratoren erdacht werden, die die eigentlichen Subjekte dieser Lernhandlungen sind. Autonomie basiert dagegen auf der Vorstellung, dass der Gegenstand der Handlung zugleich auch der Handelnde ist:

> »Mit anderen Worten, er ist der eigentlich Ausführende seiner eigenen Handlung, *Agent seiner eigenen Veränderung*, Unternehmer seines eigenen Lebens. [...] Konkret bedeutet das die Kombination dreier zusammengesetzter Schemata [...]: Zunächst die permanente Selbstveränderung, zweitens dann die Entwicklung sozialer oder beziehungstechnischer Fertigkeiten und schließlich drittens die Begleitung von Lebensläufen, die den Menschen dabei hilft, die vielfach auftretenden Übergänge zu organisieren. Kurz gesagt, verhilft die Begleitung zu einer gesteigerten Befähigung Einzelner, sich selbst zu verändern [...], selbst Motivationen zu finden, Projekte zu unterhalten, [...] sich die Fertigkeiten anzueignen, in zahlreichen gesellschaftlichen Situationen eigenverantwortlich zu handeln« (Ehrenberg 2007: 63f.).

Diese begleitete permanente Selbstveränderung, -motivation und das Projektemachen unter höchster persönlicher Verantwortung und persönlicher Ungewissheit geht nicht mehr auf in einer Dichotomie, die unterscheidet zwischen erlaubt/verboten. An diese Stelle ist die Unterscheidung möglich/unmöglich getreten. In einer disziplinär organisierten Gesellschaft lautete die Frage noch: ›Darf ich das?‹ In einer Gesellschaft, in der

die Autonomie zum beherrschenden Ordnungsprinzip wird, lautet sie dagegen: ›Kann ich das?‹ (ebd.: 59). Das Portfolio ist jene Begleit-Technik, die das Individuum dazu befähigen soll, dass es diese Frage möglichst durchweg mit ›Ja, ich kann!‹ beantworten kann.
Die *Freiheit des Könnens* erzeugt aber noch mehr Zwänge als das disziplinarische *Sollen*:

> »Das Soll hat eine Grenze. Das Kann hat dagegen keine. Grenzenlos ist daher der Zwang, der vom Können ausgeht. [...] Die Freiheit ist eigentlich die Gegenfigur des Zwanges. Frei sein heißt frei von Zwängen sein. Nun erzeugt diese Freiheit, die das Gegenteil des Zwanges zu sein hat, selbst Zwänge. Die psychischen Erkrankungen wie Depression oder Burnout sind der Ausdruck einer tiefen Krise der Freiheit.« (Han 2014: 9f.)

Dort, wo das Selbst dem Anspruch auf freies Können, auf freie Selbstverwirklichung und auf einem ihn vermeintlich beseelenden schöpferischen Drang nicht mehr nachkommen kann, nicht mehr nachkommen will, rettet es sich in Totalverweigerung. Da es nichts gibt, was man alternativ zu dem tun könnte, was von einem gefordert wird, da diese Forderung ja von einem Selbst kommt; da es nichts gibt, was man gegen die verlangte Selbsterschaffung als das Eigene, das Ursprüngliche, das bis jetzt Unterdrücke und Verbotene geltend machen kann, tut man und ist man einfach gar nichts mehr. Der Widerstand gegen das ›Ich kann!‹ ist ein Rückzug auf ganzer Linie, innere Leere, Antriebs- und Sinnlosigkeit, Erschöpfung, Lähmung und Sprachlosigkeit. Wenn die Neurose eine Krankheit der *Schuld* war – gegenüber den gesellschaftlichen Ge- und Verboten –, so ist die Depression eine der *Verantwortung* – gegenüber dem eigenen Ich.
Man darf die Depression aber nicht als eine Schwäche des Individuums begreifen, auch nicht als Verfallsform einer freien Gesellschaft. Sie ist vielmehr eine durchaus angemessene Form der Kritik an einem exzessiven Kapitalismus. Diese Kritik ist allerdings stumm und zerstörerisch. Sie zerstört sich selbst und bringt sich somit zum Verschwinden.

6.4 Künste der Existenz

Im Zweifel für Ziellosigkeit | Ihr Menschen, hört mich rufen!
Im Zweifel für Zerwürfnisse | Und für die Zwischenstufen
Im Zweifel für den Zweifel | Das Zaudern und den Zorn
Im Zweifel fürs Zerreißen | Der eigenen Uniform

Tocotronic: Im Zweifel für den Zweifel | Schall & Wahn 2005

Als sich Foucault Ende der siebziger Jahre dem Thema der ›Regierung‹ und des ›Regiert-Werdens‹ zuwendet – so schreibt Markus Schroer – stellt er die Frage: ›Wie regiert man?‹ von vornherein unter die Zielperspektive, ›wie man denn nicht regiert wird‹, jedenfalls nicht ›dermaßen‹. Er stellt sie in den Kontext der Frage: *Was ist Kritik?* Foucaults daran anschließende Untersuchungen der moralphilosophischen Texte der

Antike, seine Wendung auf die antiken *Künste der Existenz* – nicht zuletzt im Sinne einer *Sorge um sich* – ist keine Abkehr von dieser Frage, sondern stellt den Versuch ihrer Beantwortung dar:

> »Im Konzept der Selbstsorge findet Foucault ein Modell dafür vor, nicht etwa überhaupt nicht, aber eben nicht ›dermaßen‹ regiert zu werden.« (Schroer 1996: 145; vgl. Foucault [1990] 1992: 11f.)

Kritik als die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden, ist die Kunst, die Möglichkeit der Subversion offen zu halten. Kritik ist »eine Kampfansage gegen das, was ist« (Lemke 1997: 361). Diese Kritik nimmt ihren Ausgang nicht an einem leitenden Prinzip, nicht an der absoluten Freiheit, sondern an der Erfahrung, diese Freiheit nur in bestimmter Weise gebrauchen zu können. Der Ausgestaltung dieser Weise gilt die Sorge der skizzierten Kritik. Sie ist bemüht, die Ambiguität der symbolischen Ordnung auszuhalten und das Andere zuzulassen. Sie ringt darum, das Unbehagen und den Zweifel zu seinem Recht zu verhelfen und zu verhindern, dass ›es‹ sich schließt und Ruhe einkehrt. Diese Kritik befreit den Menschen eben nicht zu seinem eigenen Sein, »sie nötigt ihn zu der Aufgabe, sich selbst auszuarbeiten« (Foucault [1984] 2005: 698). Laut Foucault würden die ihm zeitgenössischen Befreiungsbewegungen darunter leiden, dass es ihnen nicht gelingt, ein Prinzip zu finden, auf das sie ihre Kritik gründen können, außer auf ein sogenanntes wissenschaftliches Wissen von dem, was das Selbst sei. Die Kritik, die Foucault meint, eröffnet hingegen die beharrliche Suche nach dem, was wir sein könnten. Sie ist eine Analyse derjenigen historischen Bedingungen, die uns zu dem machen, was wir sind, als ein ständiges Experiment der Möglichkeit ihrer Überschreitung:

> Kritik meint, »aus der Kontingenz, die uns zu dem gemacht hat, was wir sind, die Möglichkeit heraus[zu]lösen, nicht mehr das zu sein, zu tun oder zu denken, was wir sind, tun oder denken« (Foucault [1984] 2005: 703).

Kritik, das heißt, ein Wahrheitsregime in Frage zu stellen, heißt immer auch, ein Subjektivierungsregime in Frage zu stellen. Und das bedeutet, »die Wahrheit meiner selbst in Frage stellen, ja, es heißt, meine Fähigkeit in Frage stellen, die Wahrheit über mich selbst zu sagen, von mir selbst Rechenschaft zu geben« (Butler 2003: 32). Kritik bezieht sich somit nicht nur auf eine bestimmte gesellschaftliche Praxis oder auf ein bestimmtes Denken und die Begründungsfiguren, vor denen aus diese Praktiken und Institutionen legitim und sinnvoll erscheinen, »sie impliziert auch, dass ich mir selbst fraglich werde« (ebd.: 33).

Anders-Werden

Kritik zeigt sich im Widerstand gegen die Zumutungen einer individualisierenden Macht. Der Begriff des *Anders-Werden* bringt dies auf den Punkt. Gemeint sind die Arbeit an einer »Verschiebung und Transformation des Denkrahmens, die Veränderung der überkommenen Werte, die ganzen Bemühungen, anders zu denken, zu handeln und zu sein« (Foucault [1980b] 2005: 136)

Die Möglichkeit eines Anders-Werden liegt nicht außerhalb der diskursiven und praktischen Verfasstheit des Subjekts. Es braucht dafür nicht dessen ursprüngliche Freiheit. Es reicht die Offenheit und Gebrochenheit des Diskurses und die Möglichkeit der nicht-

identischen Wiederholung sozialer Praktiken. Es braucht nur jene Riss-, Spalt- und Bruchlinien, von den Deleuze sprach. Man kann – so Martin Nonhoff und Jennifer Gronau in Anlehnung an Ernesto Laclau und Chantal Mouffe – argumentieren, dass dispositive Strukturen niemals endgültig etabliert und völlig fixiert sein können. Völlig fixe Differenzen ließen sich nicht artikulatorisch verschieben, es käme kein Diskurs und auch keine Praxis zustande. »Ein Diskurs kann also nicht in sich ruhen, nie ganz ›bei sich‹ sein, er ist wesentlich disloziert und mangelhaft. Der konstitutive Mangel des Diskurses ist der Grund der Freiheit, er bildet den Ort des (freien) Subjekts [...] – das damit durch seine Anwesenheit als Mangel gleichzeitig im Diskurs und nicht im Diskurs steht« (Nonhoff/Gronau 2012: 124). Der Ort des ›freien Subjekts‹, der Ort anderer Existenzweisen entsteht in der *Faltung* der Macht/Wissens-Ordnungen auf sich selbst – mit der Deleuze die existenziellen Selbsttechniken zu umschreiben versuchte. Nicht ein vermeintlich immer schon gegebenes Subjekt reflektiert sich im Verhältnis zur Macht, sondern die Macht reflektiert sich, wodurch sie einen Hohlraum, eine immanente Differenz, eine Heterotopie entstehen lässt – als *Zone einer anders-möglichen Subjektivierung*. Es geht um Faltung, nicht um Entfaltung. Dabei ist die Umwendung festgelegter Bedeutung keine revolutionäre Aktion, »sondern subversiv-subtile und notwendig defensiv-allmähliche Resignifikation [...]. Sie geht, wenn überhaupt, den Weg einer allmählichen und unplanbaren strukturellen Drift« (Renn 2012: 38; vgl. Butler [1987] 1998).

Lebenskunst und Kalifornischer Selbstkult

In den antiken Praktiken der *Selbstsorge* findet Foucault ein Modell für die Praktiken dieser Kritik, für die Praktiken des Widerstandes und des Anders-Werdens. Er belegt diese mit dem Begriff der *Lebenskunst*, womit er der Philosophie der Lebenskunst ab den 1980er Jahren eine gewisse Renaissance beschert. Daraufhin befragt, ob die antiken Selbsttechniken, ob diese Lebenskunst, eine verlockende Alternative zu den Individualisierungstechniken der Moderne darstellen, antwortet er allerdings, dass man die Lösung eines Problems nicht in der Lösung anderer Leute aus anderen Zeiten findet. Die antiken Techniken haben deshalb weniger den Charakter eines Modells, sondern den einer Inspiration, eines Denkeinsatzes, einer Kontrastfolie für das eigene Denken. Er wolle keine Geschichte der Lösungen schreiben und akzeptiere deshalb auch den Ausdruck ›alternativ‹ nicht: »Ich möchte die Genealogie der *Probleme*, der Problematiken durchführen. Ich suche nicht zu behaupten, alles sei schlecht, sondern alles sei *gefährlich«* (Foucault [1983] 1996: 465).

Eine Gefahr besteht darin, Lebenskunst, die Ästhetik der Existenz, mit der hegemonial gewordenen ›Künstlerkritik‹ zu vermählen: eben mit jenem Lebensmanagement, der Lebenskönnerschaft und den Lebensbewältigungsstrategien, zu denen wir alle im Kreativen Kapitalismus aufgerufen sind und die im Hedonismus, in der Lebens-Art und im Lifestyle der Lebensvirtuosen 2.0 und der global agierenden Fußballspieler ihr Leitbild hat. Diese erzwungene Eheschließung ist alles andere als abwegig.
So schreibt Hartmut Rosa vollends zutreffend, dass »Ästhetisierung, Selbst-Inszenierung und experimentelle Selbstverhältnisse [...] zeitgenössische ›postmoderne‹ Identitätsformen« sind, deren »romantisch-expressivistischer Impetus eine vollkommene Sym-

biose mit [...] den kapitalistischen Systemimperativen eingeht« (Rosa 1999: 751; vgl. ders. 2012: 175; vgl. dazu z.B. Fuchs 2016; vgl. auch Münte-Goussar 2013). Byung-Chul Han argumentiert gar, dass das »Selbst als Kunstwerk [...] ein schöner, trügerischer Schein« sei, den das »neoliberale Regime aufrechterhält, um es gänzlich auszubeuten« (2014: 42). Foucault erkenne nicht, dass das neoliberale Herrschaftsregime die Technologie des Selbst vollständig für sich vereinnahmt und nichts anderes ist als eine neoliberale Selbsttechnik für eine effiziente Form von Herrschaft und Ausbeutung.

Jene Programme der kreativen Individualitätsfindung und expressiven Selbstoptimierung, die ästhetische Selbstverwirklichung vergöttern und den Markt zugleich mit standardisierten Identitätsprogrammen überfluten, versucht wiederum Wolfgang Kersting als eine ›kapitalistische Travestie der Lebenskunst‹ zu enttarnen – als eine »Selbstgouvernementalisierung«, die lediglich »die Disziplinierungs- und Normalisierungstechniken internalisiert hat, [...] der Selbstverantwortlichkeitsideologie ausgesessen ist und anpassungsförderliche Selbstdisziplinierung als Selbstbestimmung verkauft« (2007: 62f.).

Foucault selbst hatte bereits während seines Aufenthalts in Berkeley Anfang der 1980er Jahre – also am Ort und zur beginnenden Hochzeit der ›Kalifornische Ideologie‹ – darauf hingewiesen, dass die ihn aktuell interessierenden antiken Ethikmodelle mit ihrer Akzentuierung der ästhetischen Selbstpraktiken und Idealen persönlicher Freiheit als Vorläufer einer modernen ›Selbstversessenheit‹ gedeutet werden könnten. Im hierfür beispielhaften ›Kalifornischen Selbstkult‹ gehe es aber darum, das eigene wahre Selbst zu entdecken, es von dem zu scheiden, was es verdunkeln oder entfremden könnte, seine Wahrheit zu entziffern und es dank psychologischer Techniken, die einem sagen sollen, was eines wahren Selbst sei, zur Entfaltung zu treiben:

> »Deswegen hüte ich mich, diese alte Selbstkultur mit dem zu identifizieren, was man den kalifornischen Selbstkult nennen mag; ich glaube, sie sind diametral entgegengesetzt« (Foucault [1982a] 1994: 283; vgl. ders. [1983] 2005: 487).

Es geht eben nicht um *Selbst-Werden*, um die Herstellung einer »Seinsweise des durch seine Übereinstimmung mit sich selbst bestimmten Subjekts« (ders. [1984c] 2005: 758), nicht um Authentizität, sondern ganz im Gegenteil um *Anders-Werden*. Gerade im Sinne einer solchen Entgegensetzung müsse die wichtigste Aufgabe der ästhetisch-existenziellen Praxis des Selbst darin bestehen – so wieder Kersting –, Resistenz gegen solcherlei Individualisierungsmuster und Authentizitätsschablonen auszubilden und ein tiefes Misstrauen gegenüber jedem fixen Selbstentwurf zu entwickeln. Das Selbst ist eben »keine Substanz, keine unveränderliche Entität, kein Ding und kein Objekt. Es ist nicht etwas, auf das wir stoßen, das wir finden, das uns gegeben ist. Daher ist es sich [...] aufgegeben« (Kersting 2007: 29f.). Lebenskunst müsse sich gerade darin zeigen, uns von solchen Illusionen zu befreien und das Leben davon zu verschonen, sich der Selbstfindung und -erschaffung oder der Expedition nach dem wahren Selbst zu widmen:

> »All die Selbstbestimmungseuphemismen, mit denen die individualistische Gegenwartsgesellschaft sich feiert, sind zurückzuweisen. Wir erschaffen uns nicht, [...] wir widerfahren uns. Wir müssen der Autonomie das Gewalttätige nehmen.« (Kersting 2007: 37)

Foucault spürt einer Lebenskunst als einer Praxis der Freiheit nach, die darum ringt, ganz andere Lebensformen hervorzubringen. Sie vollzieht sich als eine *Ent-Subjektivierung.* Byung-Chul Han spricht denn auch mit Foucault von einer Lebenskunst als ›Ent-Psychologisierung‹: »Lebenskunst heißt, Psychologie zu töten und [...] Wesen, Be-

ziehungen, Qualitäten hervorzubringen, die keinen Namen haben. Wenn man das nicht schafft, lohnt dieses Leben nicht gelebt zu werden« (Foucault [1982a] 2005: 309; vgl. Han 2014: 104). Die Lebenskunst opponiere gegen den ›psychologischen Terror‹, der zur Subjektivierung eingesetzt wird:

> »Die Lebenskunst als Praxis der Freiheit [...] entwaffnet die Psychopolitik als Medium der Unterwerfung. Das Subjekt wird ent-psychologisiert, ja *ent-leert*, damit es frei wird für jene Lebensform, die noch keinen Namen hat« (Han 2014: 105).

Schmids Lebenskunst

Eine andere, eine *philosophische Lebenskunst* hat Wilhelm Schmid ausgehend von einer zunächst sehr dichten Foucault-Lektüre entwickelt. Er stellt die Lebenskunst als Prinzip einer *neuen Ethik* im Sinne einer individuellen Selbstgestaltung in den Mittelpunkt (vgl. Schmid 1987; 1991; 1998; 2000; 2007). Er folg damit jener Fährte, die Foucault mit dem Bekenntnis ausgelegt hatte, dass ihn die Vorstellung des *biou* als Material eines ästhetischen Kunstwerks fasziniere (Foucault [1983] 2005: 471)[85]. Im Zentrum der Lebenskunst stehe laut Schmid die *Wahl*. Die Wahl sei umstellt und durchzogen von Machtverhältnissen. Sich von der Macht zu befreien, sei unmöglich. Einem Akt der Befreiung folge stets die Notwendigkeit, der gewonnenen Freiheit eine Form zu geben. Insofern sei Lebenskunst nur auf Grundlage der Machtanalyse zu thematisieren. Macht sei nicht das, »was von der eigenen Haltung und dem eigenen Verhalten verschieden ist« (Schmid 1994: 6).

Dennoch seien in die Macht Grade von Freiheit eingelassen. Im Anschluss an Foucaults Unterscheidung von Macht und Herrschaft ist Schmid darum bemüht, eine Form der Lebenskunst grundzulegen, die es erlaube, innerhalb der Machtspiele Herrschaftseffekte zu vermeiden, welche die grundsätzliche Reversibilität der Machtrelationen aufzuheben drohen (ders. 1998: 151; vgl. Foucault [1984e] 2005: 899). Schmid geht davon aus, dass auf der Grundlage der Aufklärung von Machtstrukturen das Subjekt der Lebenskunst eine ›*pragmatische Autonomie*‹ geltend machen könne, die er als ›*Selbstmächtigkeit*‹ bezeichnet (Schmid 1998: 151). Es könne für sein Leben Kriterien formulieren, die auf einer bewussten, reflektierten ›*Fundamentalwahl*‹ fußten und Plausibilität und das Schöne im Sinne des Bejahenswerten für sich in Anspruch nehmen könnten (ebd.: 215ff.). Letztlich geht es Schmid um eine Stärkung der Persönlichkeit. Er verspricht den Anwendern seiner philosophischen Lebenskunst Orientierung in der neuen Unübersichtlichkeit einer ebenso individualistischen wie riskanten Postmoderne.

Insofern ist zu fragen, ob die philosophisch-reflektierte Lebenskunst – die Schmid deutlich von einer populären Lebenskunst abgrenzt (ders. 1996: 22) – tatsächlich als Alternative und Korrektiv zu den Techniken und Rationalitäten einer gouvernementalen Selbstführung taugen. Sind nicht gerade die Begriffe der pragmatischen *Autonomie* und der *bewussten Wahlfreiheit* ein Einfallstor für eben jene? Kersting kennzeichnet Schmids Lebenskunst als Aufforderung, »die postmoderne Nötigung als autonomieethische Chance [zu] benutzen und die Bastelexistenz des Dilettanten durch die reflektierte Lebenskompetenz des Könners« zu ersetzen (Kersting 2007: 47).

Sorge um sich

Aber auch eine Praxis des Selbst, die den Strategien der Disziplinierung und Selbstgouvernementalisierung wie ebenso den Zwängen der gekonnten Selbstbestimmung zu entgehen sucht; auch ein Begriff des Subjekts, der dieses im Sinne eines relationalen Gefüge einer unabschließbaren Selbstdifferenz umspielt, kommt nicht umhin, das Selbst als eines zu adressieren, dem die Aufgabe zukommt, seine Existenz zu gestalten. Tatsächlich ist das Subjekt keine Substanz, keine Essenz, kein Ding. Es ist nichts, das wir finden, wiederfinden, befreien oder gar entfesseln könnten. Es ist uns nicht gegeben. Aber gerade deshalb ist es uns *auf*gegeben und zwar als eine

> »nichtvermeidbare Selbstsorge als praktische Gestaltung des befristeten Lebens, das sich zugleich einer totalen Verfügung und Identifizierung durch mich selbst oder andere entzieht und so ungewisse, antastbare wie endlich-befristete Existenz markiert.« (Ricken 1999: 222)

Experiment

Das Selbst ist sich selbst aufgegeben im Entzug. Es ist weder notwendig noch unmöglich. Es ist durch einen konstitutiven Mangel, durch Selbstentzug gekennzeichnet und entsteht in dem Bemühen, sich den Linien der Macht zu entziehen. Der ›Seins-Grund‹ des Subjekts ist wesentlich *unbestimmt* und *kontingent.* Der Mensch ist – wie Nietzsche sagt – nicht ›festgestellt‹. Er ist durch eine grundlegende ›*Seinsungewissheit*‹ markiert. Mit Gewissheit gegeben ist sich das – moderne – Subjekt nur als Effekt von – disziplinär-gouvernementalen – Diskurs-, Macht- und Selbstpraktiken. Ohne diese gäbe es kein Subjekt. »Gewissheit ist demnach nur als Überlagerung oder Verschattung jener radikalen (aber gleichzeitig auch nie ›erfassbaren‹ oder ›identifizierbaren‹) Seinsungewissheit denkbar« (Lüders 2007: 140). Dort wo Seinsungewissheit aufbreche, wo vorbestimmte Subjektivität an ihr Ende gerät und Raum gibt für ein ungewisses Selbst, das sich einer Identifizierung entzieht, entsteht die Möglichkeit der praktischen Gestaltung des Lebens. Dieser Moment kann nicht intentional hergestellt werden – denn wer wäre die handelnde Instanz dieser Intentionalität? Er ersteht jenseits der Dichotomie von aktiv und passiv, jenseits der Opposition von Autonomie und Heteronomie.
Dennoch sind *experimentelle Selbsttechniken* denkbar, die einen Möglichkeitsraum jenseits dieser Unterscheidungen evozieren. Jenny Lüders macht dies im Rückgriff auf Foucault am Begriff der *expérience* deutlich: Im französischen *expérience* ist die Doppeldeutigkeit bereits im Begriff angelegt. *expérience* bedeutet gleichermaßen ›Erfahrung‹ als auch ›Experiment‹. Die eher passiv erlebte ›Erfahrung‹ und das eher aktiv produzierte ›Experiment‹ sind im Begriff nicht unterschieden.

> »Im Rahmen einer *expérience* ist das ›Subjekt‹ Erfahrungen demzufolge ebenso ausgeliefert, wie es diese gleichzeitig im praktischen Experiment provoziert. [...] Denn weder kann es die Effekte steuern, noch ist es ihnen hilflos ausgeliefert. Es bewegt sich jenseits der Opposition von Heteronomie und Autonomie und ist genauso Movens wie Effekt eines solchen Prozesses. *Expérience* ist etwas, das dem Subjekt als seine Subjektivität gegeben ist und von diesem als seine Subjektivität ausgeht, diese aber in unvorhersehbarer Weise zu irritieren vermag.« (Lüders 2007: 135)

Zweierlei Übung

Christoph Menke hat in einem kleinen Aufsatz – den er mit »*Zweierlei Übung*« überschrieben hat – den Versuch unternommen, Unterscheidungen hinsichtlich der Selbstpraktiken zu treffen. Er fragt: »Wann sind Übungen Medien eines Prozesses der Disziplinierung und wann Medien einer freien Führung des eigenen Lebens? Und worin besteht die Logik ihres Unterschieds: Sind die disziplinären und die ästhetisch-existentiellen Übungen zwei verschiedene Klassen oder aber zwei verschiedene Vollzugsweisen von Übungen? (Menke 2003: 285).
Er kommt zu dem Schluss, dass eine disziplinär-gouvernementale Abrichtung der Individuen unhintergehbar ist. Ohne diese gibt es – wie gesagt – kein Subjekt. Man kann Regierungstechniken also nicht einfach ablehnen und jene Lebenskünste an ihre Stelle setzten. Die Ästhetik der Existenz tritt zu den sozial codierten Regierungstechniken hinzu – aber auch nicht in dem Sinne, dass sie einfach noch dazu kommt, vielmehr tritt sie diesen entgegen. Lebenskünste zeigen sich allererst in ihrer Spannung, in der Weigerung, im Entzug, in ihrer Resistenz gegenüber den Regierungstechniken. Deshalb hatte Phillip Sarasin gesagt, dass die Künste der Existenz im Verhältnis zu den modernen Individualisierungstechniken »deren genaues Gegenteil« darstellen (2007: 475). Gilles Deleuze hatte von *Fluchtlinien* gesprochen, die sich von den anderen davon machen (1991: 155). Die subjektivierenden Regierungstechniken werden dabei nicht kritisiert oder im Namen eines anderen zurück gewiesen. Sie werden überschritten – im Sinne einer Ablenkung, einer Abwendung, gar einer Umwendung ihrer bisherigen Gerichtetheit:

> »Das Gelingen ästhetischer Tätigkeiten verlangt die Überschreitung jedes vorweg gesetzten Ziels: Sie gelingen gerade, wenn sie zu etwas anderem führen, als was an ihrem Anfang festgelegt wurde. [...] Sich üben heißt, ein anderer zu werden [...] – eine Übung, für die es, anders als in den Übungen der Disziplin, keine vorgegebenen Normen und für die es, anders als in den Akten der Selbstbestimmung, keine selbstgegebenen Ziele gibt.« (Menke 2003: 298).

Diese Bewegung der Selbstüberschreitung meint eine Freiheit zu Veränderungen und Prozessen, die keiner *teleologischen Ordnung* gehorchen. Diese Selbstgestaltung ist damit keine selbstreflexive Selbstbestimmung und auch keine an fremden Zielen orientierte Selbstoptimierung. Sie ist keine Selbst-Erkenntnis, Selbst-Vergewisserung, Wieder-Gewinnung von Orientierung, keine Erweiterung von Handlungsperspektiven und -möglichkeiten und auch keine Selbstbehauptung. Sie ist eine *asketische Übung* des allmählichen *Sich-von-sich-selber-Lösens*. Dies meint einen Kampf *im* und zugleich *des* Subjekts gegen die Strukturen, die es immer schon durch anderes und Andere *ist*. Es ist die Übung des »*Sich-durch-sich-Affizieren«* – wie Deleuze sagt ([1986] 1987: 140). Es ist ein Ringen an den Grenzlinien der eigenen Existenz, eine Erfahrung, ein Aufblitzen von Seinsungewissheit – eben eine Ent-Subjektivierung.

Dennoch sind die Übergänge von den Künsten der Existenz zu den gouvernementalen Selbsttechniken, die wechselseitigen Verbindungen, Umcodierungen und Eroberungen, vielfältig. Menke hatte deshalb von einer »Kippfigur«, von den »zwei Gesichter[n] eines Januskopfes« gesprochen (2003: 285).

Sorge um sich – epimeleia heautou

Die Künste des Lebens, die *téchnê tôu bíou*, denen sich Foucault in seinen späten Arbeiten widmet und die er der antiken Ratgeberliteratur zur *Selbstsorge* – zur *epimeleia heautou* – entnimmt, sind spezifizierte Verfahren und konkrete Praktiken. Sie fordern dazu auf, sich um sich selbst zu *kümmern*, anstatt sich allein darum zu bemühen, sich selbst zu *erkennen.* Foucault stellt die Frage, ob es eine Subjektivierung jenseits des Gesetzes, eine *Konversion* des Selbst, eine Form der »Selbstsubjektivierung [auto-subjectivation]« – gleichsam eine Faltung des Selbst – geben kann, für die die *Sorge um sich* der Operationsmodus wäre (Foucault [1981/82] 2004: 270).
Dazu trifft er einige methodische Unterscheidungen bezüglich des Verhältnisses von *Moral* und *Selbstpraktik*. Er unterscheidet Moralcode, Moralverhalten und Moralsubjekt (vgl. ders. [1984] 1986: 36ff.). Hier finden sich die drei Achsen der Foucault'schen Analysen wieder: Wissen, Macht, Subjekt. Der *Moralcode* definiert die Regeln und Werte, die das Subjekt in ihrer Kultur vorfindet und die es zu beachten gilt. Das *Moralverhalten* sind die Praktiken, die es dem Subjekt ermöglichen, sich in ein Verhältnis zu diesen Regeln zu setzen. Das *Moralsubjekt* konstituiert sich letztlich in der Art und Weise, ›moralisch sich zu führen‹, mittels des Verhältnisses, das das Subjekt zu sich selbst unterhält, um nicht nur als Agent jener ihm äußerlich bleibenden Handlungscodes zu operieren, sondern als deren Subjekt auftreten zu können. Hierbei können verschiedene Felder und Formen unterschieden werden, innerhalb derer sich die Korrelationen dieser drei Achsen jeweils konfigurieren:
Erstens die *ethische Substanz*: Dies meint den Teil unserer Selbst oder unseres Verhaltens, der das relevante Feld, der Hauptstoff der Selbstbearbeitung ist. Hier kann man – auch in dem hier gegebenen Zusammenhang – fragen: Worauf zielen die moralischen Urteile: auf das praktische Tun, auf das Begehren, auf die Bewegung der ›Seele‹, auf die Vernunft, auf die Motivation, auf einzigartige Potenziale, auf subjektive Handlungsgründe oder auf Handlungsdispositionen im Sinne von Kompetenzen? *Zweitens* die *Unterwerfungsweise*, der Subjektivierungs*modus*: Dies meint die Art und Weise der Anerkennung und Einhaltung, also das spezifische Verhältnis, welches das Individuum zum Moralcode unterhält. Gilt der Code dem Individuum als göttliches oder natürliches Gesetz, als universelle Vernunft, als anthropologische Invariante, als individuelle Bestimmung oder ästhetische Entscheidung? *Drittens* die *Selbstformungstätigkeit,* die *Ausarbeitung,* die *Haltung* oder *Askese*, die Subjektivierungs*technik*: Das meint die Mittel, welche man etablieren und anwenden muss, um sich nicht nur in seinem ›Verhalten einer gegebenen Regel anzupassen, sondern um zu versuchen, sich selber zum moralischen Subjekt seiner Lebensführung umzuformen‹. Wie müssen wir uns bearbeiten, um bestimmte Ziele zu erreichen? Was sollen wir tun? Wie sollen wir verfahren? Müssen wir uns den Code detailliert aneignen und penibel unser Verhalten daran messen? Kann man den Code auf ein zentrales Prinzip reduzieren, dem man sich unterwirft, oder auf einen grundlegenden Mechanismus, dem man nachfolgt? Unterhält man eine dynamische und wandelbare Beziehung zum Code? Viertens das *Ziel* oder *Teleologie* der Selbstpraxis: »Welche Art von Sein erstreben wir, wenn wir uns moralisch verhalten?« Wollen wir rein oder geheilt werden, wollen wir frei, versöhnt mit uns selbst, entfaltet oder Herren unserer selbst sein (ebd.: 51; ders. [1984c] 2005: 759ff.)?
Vor diesem Hintergrund hebt Foucault zwei der antiken Technologien des Selbst besonders hervor: die Mäßigung – die *enkráteia* – und das Wahrsprechen – die *parrhesia.*

enkráteia

Die *enkráteia* verweist darauf, dass auch in einer ästhetisch-existenziellen Lebenskunst Macht- und Selbsttechnologien miteinander verwoben sind – allerdings quasi in umgekehrter Richtung. Denn die Macht wendet sich hier gegen sich selbst und vereinnahmt nicht die Technologien des Selbst. Das Subjekt nimmt eine Haltung der Bemeisterung gegenüber sich selbst ein. Das antike Subjekt erreicht einen Zustand der Freiheit nämlich nur dann, wenn es ihm gelingt, ein Herrschaftsverhältnis zu sich selbst zu errichten. Gerade im Gebrauch der Lüste und in der Ausübung von Macht muss es sich in Zurückhaltung und Bescheidenheit üben. Nur wer sich selbst bemächtigt, kann auch Macht über andere haben. Allein in der Relation zum Anderen, speziell zu demjenigen Anderen, den es anleiten und lenken, den es regieren soll, kann das Subjekt sich als freies und ethisches Subjekt konstituieren. In der Antike gilt dies insbesondere im Verhältnis zu den Knaben, denen sowohl die pädagogische Sorge gilt, insofern sie künftig selbst freie Bürger der *polis* sein sollen, als auch das erotische Begehren, welches sie zum Objekt der Lust macht. Will man gerecht regieren, den anderen zu Diensten sein und sich um sie kümmern, muss man sich, muss man sein Selbst zurück halten und sich zunächst um sich selbst kümmern. Es geht in der Sorge um sich nicht zuletzt darum, dem Anderen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen. »Sich um sich selbst zu sorgen und sich um die Gerechtigkeit zu sorgen ist dasselbe« (ders. [1981/82] 2004: 101). Die Beziehung zu sich wird so zum »inneren Regulationsprinzip« im Rahmen der politischen und nicht zuletzt pädagogischen Macht (ders. [1984] 1986: 107). Ist das Subjekt der Lebenskunst nicht in der Lage, sich im Angesicht des Anderen in Passivität und Bescheidenheit zu üben und Maß zu halten, ist es unfrei, nämlich Sklave seiner eigenen – maß- und zügellosen – Gelüste. Es ist Sklave der Tyrannei der eigenen Gier etwa in Bezug auf Reichtum, öffentliche Aufmerksamkeit, erfolgreiche Karriere, Ruhm oder die schlichte Lust, die anderen zu beherrschen. Insofern ist die *enkráteia* eine Macht, »die man über sich selbst ausübt in der Macht, die man über andere ausübt« (ders. 1986: 106), denn – so fügt Gilles Deleuze hinzu – »wie könnte man die anderen zu beherrschen beanspruchen, wenn man sich nicht selbst beherrschte?« (1987: 140). Macht auszuüben, heißt in diesem Sinne Nicht-Sklave seiner Selbst zu sein.

parrhesia

Der Begriff der *parrhesia* – das *Wahrsprechen*, das *Alles-Sagen* – hat laut Ulrike Reuter für Foucault die Funktion, beispielhaft »die Realisierung der Korrelation der drei Achsen aufzuzeigen« – also der Korrelation von »Formierung des Wissens, Normativität des Verhaltens und Konstitution der Seinsweisen des Subjekts« (Reuter, in: Foucault [1984] 1988: 9). Tatsächlich spricht Foucault selbst davon, dass man durch die Untersuchung »der *parrhesia* sehen kann, wie sich die Analyse der Veridiktionsmodi, die Untersuchung der Techniken der Gouvernementalität und die Bestimmung der Formen der Selbstpraxis zusammenfügen. Das sei im Grunde das, was er »immer zu beschreiben versucht habe« (Foucault [1983/84] 2010: 23).

Auch die *parrhesia*, ist »eine Tugend, eine Aufgabe und eine Technik, die man bei demjenigen findet, der das Gewissen der anderen leitet und ihnen hilft, eine Beziehung zu sich selbst herzustellen« (ders. [1982/83] 2009: 65). Dennoch ist die *parrhesia* keine Beweisführung, keine Rhetorik und erst recht keine Belehrung und Pädagogik. Denn das Wahrsprechen sage die ganze Wahrheit, am Stück, mit einer gewissen Brutalität, in einer

durchaus provozierenden und schroffen Art. Der Wahrsprecher, der *parrhesiastes* wirft die Wahrheit gleichsam demjenigen an den Kopf, mit dem er sich unterhält – ganz anders als eine didaktisierende Pädagogik, die »vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einfachen zum Komplexen, vom Teil zum Ganzen führt« (ders. [1984] 1988: 29). Das Wahrsprechen sei auch kein sokratisches, ironisches Spiel, in welchem man so tut, als ob man nicht wüsste, um dem anderen Subjekt zu zeigen, dass es auch nichts weiß, und es dazu zu bringen, die Wahrheit in sich selbst zu entdecken. In der *parrhesia* sei hingegen etwas in der Wahrheit anwesend, dass der Adressat nicht annehmen, um das er sich aber auch nicht nicht bemühen kann. Das Subjekt der *parrhesia* spricht hingegen das aus, was es zu sagen hat, ohne Rücksicht auf den unterstellten Verstehenshorizont desjenigen, an den es sich wendet. *parrhesia* führt zur Erfahrung der Ungewissheit und Irritation. Sie habe damit einen »anti-ironischen«, geradezu »anti-pädagogischen Effekt« (ebd.).

Die *parrhesia* ist auch keine Form des Regierens – wie etwa die eines Beraters, Spin-Doctors oder Lobbyisten. Sie wendet sich an die Macht und der *parrhesiastes* ist oft weniger mächtig, als derjenige, dem seine wahre Rede gilt: »Die *parrhesia* kommt gleichsam von ›unten‹ und ist nach ›oben‹ gerichtet« (ders. [1983] 1996: 17). Sie ist beispielsweise die Stimme des Philosophen, die er gegen den Tyrannen erhebt. Das Aussprechen der Wahrheit bringt den Wahrsprecher womöglich sogar in Gefahr. Sie birgt auch für denjenigen, der sie betreibt, eine Ungewissheit. Er muss bereit sein, einen Preis dafür zu bezahlen, dass er spricht, und diese Bereitschaft im Wahrsprechen bestätigen. Dieser Preis ist im Zweifel sogar der Tod. Die *parrhesia* kennt keine Strategie und keine Berechnung. Der *parrhesiastes* ist an nichts weiter gebunden als an die eigene Integrität und den Diskurs der Wahrheit.

Es ist aber nicht der Inhalt der wahren Aussagen, der die *parrhesia* definiert. Die Wahrheit der *parrhesia* ist nichts rein theoretisches. Die *parrhesia* ist eine bestimmte Art und Weise, die Wahrheit zu sprechen (ders. [1984] 1988: 27). Sie ist eine Praxis. Sie ist die *Haltung* desjenigen, der sich ihr verschreibt. Es ist die Bereitschaft, eine Verunsicherung zu ertragen, die vom Wahrsprechen ausgeht – und zwar sowohl für den Wahrsprecher als auch denjenigen, den er anspricht. Man könne die *parrhesia* weder von der Seite der internen Struktur des Diskurses, von der Seite der Finalität, die der wahre Diskurs auf den Gesprächspartner auszuüben versucht, analysieren, noch von der Seite des Sprechers, sondern von der Seite des unbestimmten Risikos, der Ungewissheit, die das Wahrsprechen für den Sprecher selbst eröffnet.

> »Die *parrhesia* ist von der Wirkung her zu untersuchen, die das Wahrsprechen für den Sprecher produziert; genauer gesagt von der Rückwirkung her, die das Wahrsprechen für den Sprecher ausgehend von dem Effekt, den es auf den Gesprächspartner ausübt, produzieren kann« (Foucault [1984] 1988.: 30f.).

Auch hier ist das Subjekt in seiner Selbstkonstitution unhintergehbar auf den Anderen verwiesen. Das Selbst gründet in dem Verhältnis zum ›Du‹. Das Subjekt, das den Mut hat, wahrhaftig zu reden, kehrt über den Anderen gleichsam zu sich selbst um. Diese Wahrheit verändert das Subjekt. Das Subjekt erfasst sich selbst in diesem Verhältnis zur Wahrheit im Verhältnis zum Anderen. »Die Wahrheit des Selbst [ist] [...] die *Beziehung* des Selbst zur Wahrheit« (ders. [1984] 1988: 174). Deshalb ist die *parrhesia* alles andere als eine Exegese des Subjekts. Es gibt keine allgemeine Wahrheit, der es sich zu unterwerfen hätte (vgl. Sarasin 2005: 199). Es gibt auch keine Wahrheit *im* Subjekt, keine Geheimnisse, die zu enthüllen oder aus den Tiefen der Seele hervor zu holen wären.

Die Umcodierungen und Verschiebung der Technologien des Selbst sind aber wie gesagt vielfältig. Und so erlebt auch die *parrhesia* eine tiefe Umgestaltung, geradezu eine Umpolung. Denn zu Beginn – so Foucault am Beispiel des Wahrsprechens im pädagogischen Verhältnis – zeigt sich die *parrhesia* hier in der Bedeutung, dass der Lehrer die Pflicht hat, seinem Schüler die gesamte benötigte Wahrheit mitzuteilen. Später findet sie sich in dem Sinn, dass dem Schüler ermöglicht werden soll, dem Lehrmeister alles von sich zu sagen. Die Praxis der *parrhesia* verschiebt sich von der Pflicht seitens des Lehrmeisters, dem Schüler das Wahre zu sagen, zu einer Pflicht für den Schüler, das mitzuteilen, was seine innere Wahrheit ausmacht. Ist das Wahrsprechen zunächst allgemein dadurch konstituiert, dass jemand mutig genug ist, anderen Leuten die Wahrheit zu sagen, wird sie zu einem Wahrheitsspiel, dass darin besteht, die Wahrheit über sich selbst zu enthüllen (Foucault [1983] 1996: 150). Er wird zu einem Verfahren der »Indiskretion [...], mittels derer man von sich selbst alles ausplaudert« (ders. [1984] 1988: 21).

Selbsterkenntnis und Selbstsorge

In der antiken Kultur des Selbst muss das Subjekt an sich arbeiten, sich umwenden, um Zugang zur Wahrheit zu bekommen. Es muss sich in Mäßigung üben und sich den Wirkungen des Wahrsprechens aussetzen. Spätestens mit Descartes wird dieser Selbstgestaltungsprozess des Subjektes, die Forderung, »dass sich das Subjekt verändert, wandelt, einen Weg zurücklegt und [...] ein anderer wird« historisch verdrängt (ders. [1981/82] 2004: 32). Der Zugang zur Wahrheit ist nun durch eine sich selbst begründende Selbstvergewisserung des denkenden Subjekts zu haben. Die Wahrheit liegt nunmehr *im* Subjekt. Das Primat der Selbstsorge: ›Kümmere Dich um dich selbst!‹ weicht dem ›Erkenne Dich selbst!‹. Im Gegensatz zu der selbstreferenziellen Selbsthermeneutik des modernen Cogito-Subjekts ist die Selbstsorge auf konkrete, alltägliche Praktiken und in deren Vollzug auf die Ausarbeitung eines schönen *ethos* gerichtet. Das moderne Denken entkoppelt die Erkenntnisprozesse von den Lebensvollzügen. Das Subjekt ist abgeschnitten und abgerückt von sich selbst und der Welt – reiner Geist, der aus der Distanz heraus auf die vor ihm ausgebreiteten Dinge blickt. Das macht den Humanismus abstrakt. Foucault versucht, diesen »Geist im Wasserglas« – wie Bruno Latour sagt ([1999] 2002: 11) – wieder in seine Verflechtungen und Relationierungen mit den Dingen, den Körpern und den nicht-menschlichen Wesen zurück zu verpflanzen und somit Philosophie und Erkenntnis wieder in den Dienst eines guten Lebens zu nehmen.

Pädagogik der Selbstsorge

Ein Subjekt, dass sich in die radikale Abhängigkeit dieser *Netze der Lebenswelt* (Waldenfels 2005) einlässt, verliert seinen festen Grund. Es *ist* nicht einfach, weil es denkt. Es ist vielmehr auf die beständige Aufgabe verwiesen, sich zu sich umzukehren. Gerade darin kann es aber auch Ruhe und *Gelassenheit* finden, da es an nichts gebunden ist. Auch eine kritische Pädagogik muss – so hatte Jan Masschelein gesagt – ohne festes Fundament auskommen, namentlich ohne die Zielvorstellung eines aktiv-selbstreflexiven Subjekts, welches befähigt werden soll, in jeder Lebenslage ›Ich bin!‹ zu sagen

– oder gar: ›Ich kann, also bin ich!‹. Auch eine Pädagogik der Lebenskunst kann kein festes Fundament anbieten. Ihre Sorge gilt vielmehr der Seinsungewissheit:

> Eine »*Ästhetische* Praxis im Sinne von Lebenskunst besteht in einem dilettantischen Herumtappen, Versuchen und Hantieren und ihre Regel- und Gesetzesabstinenz sind Kennzeichen von ästhetischer Freiheit« (Weiß 2006: 470).

Gabriele Weiß mutet dem ästhetischen Subjekt eine radikale Freiheit zu, die es auszuhalten gilt. Die Möglichkeit einer pädagogischen ›Vermittlung‹ wird dabei mehr als fraglich. Lebenskunst ist alles andere als die Vermittlung der Kompetenz, sein Leben zu bewältigen. Eine ästhetisch-existenzielle Lebenspraxis ist eine »*Haltung*, ein Sich-halten ohne jeglichen Halt, ein Standhalten und Aushalten der Haltlosigkeit [...]. Die Absage an Standorte mit sicherem Boden und Gewissheiten, auch an den Glauben, beides finden zu können, ist ein so radikales nicht-teleologisches Denken, dass selbst das Setzen von Lebenszielen, also Selbstbestimmung, noch in Frage steht« (ebd.: 479). Die Sorge um sich befreit nicht nur von den Grenzen der Fremdbestimmung, sondern auch von Selbstbestimmung. Denn sie gibt sich weder ein Ziel, noch kann sie durch scheinbares Gelingen gerechtfertigt werden. Die Befreiung von der Sorge nach möglichst effizienter Selbsterhaltung, die damit notwendig einhergehende Verunsicherung wird in den Dienst des Lebens gestellt, das als eine Suche nach neuen Lebensmöglichkeiten und anderen Existenzweisen gelebt wird. Diese treten nicht neben das gegebene Sein, sondern in eine Spannung zu diesem. Die praktische Gestaltung des befristeten Lebens wird also nicht als Selbsterschaffung, sondern in der Aufgabe, das »immer schon gewordene Sosein aufzuheben, zu negieren, ›umzubilden‹, [...] kurz: anders zu werden« (dies. 2005: 79; Foucault [1984c] 2005: 758).
Das Selbst findet Stabilität, eine Haltung und Ruhe genau in dieser Bewegung des Auf-Sich-Selbst-Wendens. Es näht sich gleichsam dort zusammen, wo das immer schon gewordene Sosein an sich selbst arbeitet. Dort, wo es auf sich selbst zurück kommt, lässt es neue, andere Existenzweisen entstehen – und nicht im Rückgriff auf eine vorgängige, ursprüngliche, außerhalb der Ordnungen liegende, ontische Wirklichkeit des Selbst.

hypomnemata

Um einen Halt in der Haltlosigkeit zu finden, um die Grundlosigkeit auszuhalten, braucht es Übung. Für die Umwendung, die *Konversion* des Selbst kennt die Antike spezifizierte Praktiken. Das *Schreiben*, das Lesen, der Austausch mit dem Anderen stellt eine mögliche, besonders exponierte, dieser Praktiken dar. Tatsächlich gehörte es zu den wichtigsten Übungen der antiken Selbstkultur – so schreibt Foucault –, dass man Abhandlungen und Briefe an Freunde schickte, die ihnen helfen sollten; dass man Tagebuch führte, um die Wahrheiten, deren man bedurfte, für sich selbst reaktivieren zu können; und letztlich, dass man Aufzeichnungen über sich selbst machte, in der Absicht, sie später wieder einmal zu lesen. Ab dem hellenistischen Zeitalter sei die Sorge um sich mit unablässiger Schreibtätigkeit verbunden. »Das *Selbst* ist etwas, worüber man schreibt, ein Thema oder Gegenstand des Schreibens«. Dieses *Über-sich-selbst-Schreiben* sei durchaus keine moderne Praxis, vielmehr sei es eine der ältesten Traditionen des Westens, die bereits etabliert und tief verwurzelt war, als etwa Augustinus seine *Confessiones* zu verfassen begann (Foucault [1984i] 2005: 978).

Insofern es sich hier um die Aufzeichnung von persönlichen Notizen und Erinnerungen handelt, ist die Verwandtschaft zum Portfolio auf den ersten Blick und zunächst lediglich in Bezug auf das, was eben als *Selbstformungstätigkeit* oder *Askese*, eben als die Subjektivierungs*technik* bezeichnet wurde, recht offensichtlich. Das Mittel ist annähernd identisch. Besonders deutlich wird das bei der von Foucault beschriebenen antiken Technik der *hypomnemata*:

> Tatsächlich »hat *hypomnemata* eine sehr genaue Bedeutung. Das ist ein Heft, ein Notizbuch. [...] Diese neue Technologie war genauso revolutionär wie die Einführung des Computers ins persönliche Leben. [...] In diese Hefte trug man Zitate, Auszüge aus Werken oder Beispiele von Handlungen ein, deren Zeuge man geworden war oder von denen man eine Darstellung gelesen hatte, sowie Reflexionen oder Überlegungen, die einem zu Gehör oder in den Sinn gekommen waren. Sie stellten ein materielles Gedächtnis der gelesenen, gehörten oder gedachten Dinge dar und machten aus diesen Dingen einen angehäuften Schatz für das spätere Wiederlesen und Meditieren. Sie bildeten auch ein Rohmaterial für das Schreiben systematischerer Abhandlungen, in denen man die Argumente und die Mittel bereitstellte, um gegen diese oder jene Schwäche (wie Zorn, Neid, Geschwätzigkeit, Schmeichelei) zu kämpfen oder um ein Hemmnis (Trauer, Exil, Ruin, Ungnade) zu überwinden.« (Foucault [1983] 2005: 487ff.; vgl. ders. [1982a] 1994: 284f.; ders. [1984c] 2005: 767f.)

Hypomnemata sind im wahren Sinne des Wortes niedergelegte Erinnerungen. Der Zweck der *hypomnemata* ist es zunächst, die gehörten, gelesenen oder in Lehrgesprächen und Erlebnissen erfahrenen Aussagen und Wahrheiten, die einen berührt haben und um die man sich nicht nicht bemühen kann, sowie die daran anschließenden Einfälle und Gedankengänge festzuhalten. Sie sind eben die Materialisierung des Gedächtnisses.

Die *hypomnemata* sind aber mehr als bloße Mnemotechnik. Das Schreiben ist das Mittel, das Gehörte, Gelesene und Erlebte zu sammeln und sich darüber selbst zu sammeln. Sie ist eine Übung des Geistes, um sich gegen die *stultitia* zu wappnen. Mit dieser Dummheit ist weniger der Mangel an Intelligenz oder an Wissen gemeint, auch nicht die Unfähigkeit, dieses Wissen in Handlungen umzusetzen, sondern sie ist als geistige Erregung definiert, als eine unbeständige Aufmerksamkeit, als ständiger Wechsel der Anschauung, Haltung und des Willens und folglich als unstetes, willfähriges Verhalten angesichts zukünftiger Ereignisse und der Meinung anderer Leute. Wer beispielsweise »ein Buch nach dem anderen liest, ohne jemals innezuhalten, ohne von Zeit zu Zeit mit dem gesammelten Nektar zum Bienenkorb zurückzukehren, also ohne Notizen zu machen und durch Schreiben einen Schatz an Gelesenem anzulegen, der läuft Gefahr nichts zu behalten, sich in den verschiedensten Gedanken zu verlieren und sich selbst zu vergessen« (Foucault [1983a] 2005: 509). Die *hypomnemata* stellen den technischen und materiellen Rahmen für »eine Übung dar, die immer wieder absolviert werden sollte: lesen, wieder lesen, meditieren, Gespräche mit sich selbst und mit anderen führen usw. [...] Das Schreiben der *hypomnêmata* ist ein wichtiges Moment in der Subjektivierung des Diskurses« (ebd.: 507f.). Das Schreiben habe die Aufgabe, aus dem Gelesenen einen *corpus* zu machen. Darunter sei aber nicht die Anhäufung sophistischer Gelehrsamkeit zu verstehen. Dieser Körper sei nichts anderes als der Körper dessen, der sich die Lesefrüchte durch das Auf- und Umschreiben, durch Transkribieren aneignet und sich in ihrer Wahrheit wiedererkennt (ebd.: 511).

Die vergegenständlichte Sammlung von kursierenden Logosfragmenten ist somit nicht allein ein Instrument zu deren Aneignung und gegen das Vergessen. Die ›Seele‹ soll sich

diese nicht nur zu eigen machen, sondern sie soll sie zum Teil ihrer selbst machen. Es geht »nicht um ein wiedererkennbares, aber ›totes‹ Bild [...] Es geht vielmehr darum, seine eigene Seele in dem, was man schreibt, zu bilden« (ebd.: 507f.). Die *hypomnemata* sind ein Instrument zur Herstellung einer möglichst gelassenen, gleichmütigen und in diesem Sinne integren Beziehung zu sich selbst in der Praxis des Sammelns, des Auflesens und Verbindens verstreuter Diskurselemente. Das Selbst verliert sich so nicht im Wechsel der auf es einströmenden Einflüsse. Es findet sich in den versammelten Schriften wieder. Es erkennt sich in der Praktik des Einschreibens des Diskurses in sich wie sich in den Diskurs. Es wiederholt sich im Schreiben. Das Schreiben ist eine Praxis, sich in sich selbst zurückzuziehen, zu sich selbst zu finden, sich selbst zu genügen, sich selbst zu genießen. In der Erinnerung und Wiederholung des Gelesenen, Geschriebenen, Wieder-Gelesenen kehrt das Selbst zu sich um, wendet es sich auf sich selbst, um sich selbst zu verrücken. Es ist außer sich und doch ganz bei sich selbst. Deleuze sagt denn auch: »Gedächtnis ist der wahre Name des Bezugs zu sich oder des Sich-durch-sich-Affizierens« (Deleuze [1986] 1987: 151).

Doch die notierten Dinge bezeugen das Selbst nicht. Sie haben nicht den Zweck, das Selbst zu identifizieren oder – auch für sich selbst – erkennbar zu machen. Sie kommen nicht von ihm. Sie kommen von woanders her, durch es hindurch und stellen es in Frage:

> »So persönlich die *hypomnemata* auch sein mögen, dürfen wir dennoch keine intimen Tagebücher darin erblicken und auch keine Berichte [...]. Sie sind keine Selbstdarstellung. [...] Die Bewegung, die sie zu vollziehen versuchen, geht in die entgegengesetzte Richtung. Es geht nicht darum, dem Unsagbaren nachzugehen, Verborgenes zu enthüllen, das Ungesagte zu sagen, sondern darum, bereits Gesagtes festzuhalten, Gehörtes oder Gelesenes zu sammeln, und das zu einem Zweck, der nichts Geringeres ist als die Konstituierung des Selbst.« (Foucault [1983a] 2005: 508)

Was diese antiken Notizbücher also nicht gewesen sind, sind Mittel, mit denen eine Hermeneutik des Selbst betrieben wurde. Sie sind nicht der Versuch, sich selbst im tiefen ›Inneren‹ zu entziffern, sich in den eigenen, einem anhaftenden Eigenschaften zu entschlüsseln, dieses ›Innere‹ zu entäußern, die einem zukommenden Handlungsdispositionen zu entfesseln und sich darin selbst fest zu schreiben. Bei den *hypomnemata* geht es vielmehr darum, sich selbst als Subjekt rationalen Handelns aller erst zu konstituieren, und zwar »durch die Aneignung, Vereinheitlichung und Subjektivierung ausgesuchter Fragmente von bereits Gesagtem« (ebd.: 521). Die Schrift ist mit der Meditation assoziiert. Sie ist eine Übung des Denkens, die das reaktiviert, was es weiß, sich ein Prinzip, eine Regel oder ein Beispiel vergegenwärtigt, über sie reflektiert, sie sich aneignet – und zwar als eine Übung des Denkens im Bezug auf sich selbst im Bezug zur Wahrheit (Schmid 1991: 313).

Tatsächlich stößt die Genealogie der Ethik auf den historischen Moment, in dem die Verpflichtung des Wahrsprechens – die Praxis, die Wahrheit zu sagen, in der sich das Selbst bildet – überführt wird in die Verpflichtung, die Wahrheit über sich selbst zu sagen, die sich mit einem Heilsversprechen verbindet (Foucault [1981/82] 2004: 443f.). So entwickelt das Christentum fast zeitgleich zu den Techniken der Selbstsorge Techniken zur Bündelung individueller, spiritueller Erfahrungen – beispielsweise die Praktik des Tagebuchs. Bei diesen Aufzeichnungen geht es darum, die verborgenen Regungen der Seele aufzuspüren, um sich ihrer zu entledigen. Es handelt sich um

Techniken, die es erlaubten, »die Reaktionen eines jeden zu eichen oder immerzu abzuschätzen« (ders. [1984d] 2005: 864). Was zur Selbstkonstituierung diente, wird nun zum Kontrollmittel gegen den Dämon des Bösen, der einem innewohnt und den es auszutreiben gilt (Schmid 1991: 310).
Das erforderliche, gültige und akzeptable Wissen, mit welchem die Praktiken der *hypomnemata* umgehen, besteht keineswegs in einem Wissen, welches sich auf denjenigen bezieht, der diese Praktiken ausübt. Die *hypomnemata* machen nicht die Seele und das Selbst zum Gegenstand der Erkenntnis. Im Zentrum steht vielmehr

> »ein Wissen, das sich auf die Dinge, auf die Welt, auf die Götter und die Menschen bezieht, dessen Wirkung und Funktion aber darin besteht, das Sein des Subjekts zu verändern. Diese Wahrheit muß das Subjekt in Mitleidenschaft ziehen. Auf gar keinen Fall wird das Subjekt Gegenstand einer wahren Rede« (Foucault [1981/82] 2004: 305).

Genau hierin bestehe der entscheidende Unterschied. Nichts in den antiken Selbstpraktiken und in der Weise, wie sie sich mit der Erkenntnis der Natur und der äußeren Dinge verbinden, sei ein Vorgriff auf das oder ein Entwurf dessen, was später die Dechiffrierung des Gewissens durch sich selbst und die Selbstexegese des Subjekts sein wird.
Der Gegenstand, der zur Disposition steht, ist eben nicht ein substantielles, solipsistisches Selbst, das sich in einer aktiven Selbstreflexion selbst einholen und in Bezug auf seine eigene Bestimmung entfalten und vervollkommnen möchte. Diese Praxis stellt das genaue Gegenteil dar: Das Selbst bildet sich allererst in Bezug auf die Wahrheit des Anderen. Es muss sich beständig fragen, was es im Verhältnis zu dem, was es zu dem gemacht hat, was es bis hierhin geworden ist, denkt, tut und ist. Es befragt sich nicht nach seinen Dispositionen, Potenzialen, Präferenzen oder Gründen. Es befragt sich nach den vom ihm ausgeführten Praktiken, nach der ihm gegeben und vom ihm ausgehenden Wahrheit, nach der Bewegung seiner Neigungen und Ausrichtung im Verhältnis zum ›Du‹. Es geht um die Subjektivierung dessen, was dem Selbst als Gabe zukommt, was ihm zugefallen, was in es eingefallen ist. Das Selbst muss sich dieser Wahrheit hingeben. Denn es geht eben nicht um die ›tote‹ Aneignung von Verhaltensregeln oder einem gegebenen Moralcode, sondern um die Bildung eines schönen *ethos*.

Portfolioarbeit, die der Praxis der *hypomnemata* gliche, würde sich zwar auch weiterhin der Mittel des Über-sich-selbst-Schreibens bedienen, ist also in der *Technik* der Subjektivierung kaum zu unterscheiden. Hinsichtlich der *ethischen Substanz*, des Subjektivierungs*modus* und der *Teleologie* an, in dem und auf die sie hin arbeitet, wäre sie aber gänzlich verschieden: Sie operiert nicht auf Begabungen, zu entwickelnden Kompetenzen, kreativen Möglichkeiten und genuin-subjektiven Lebensinteressen. Ihr Feld ist die Unbestimmtheit des Menschen und somit die Erfindung neuer Lebensformen und die Bildung anderer Existenzweisen. Sie ist kein Versprechen auf Gewissheit, Transparenz und Sichtbarkeit, Selbsterkenntnis, Verwirklichung und Freiheit. Sie ist eine Umwendung des Selbst, die die notwendige Bedingung dafür ist, Zugang zur Wahrheit zu erlangen und ein gutes Leben zu führen. Sie geht dafür mit Verunsicherungen und Ungewissheit um. Sie hat nicht das Ziel, zu sich selbst zu kommen, die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und sich in einem kreativen Selbstentwurf zu erfüllen. Sie hat gar kein Ziel.
Ein solches Portfolio würde somit auch keine Artefakte sammeln, die zeigen, was jemand kann, wie er dieses Können entwickelt hat, was er können könnte und wohin ihn

dieses Können führen soll. Es wird das versammeln, was man in Abgrenzung zu dem mit Geschick Gemachten, den ›Artefakten‹ als *Intellekte* bezeichnen könnte – eben das Zusammengelesene, schlicht das Gesammelte. Die Praxis des Portfolios könnte ihren Ausgang tatsächlich von der hingebungsvollen Sammelleidenschaft nehmen, mit der sich Vorschulkinder noch die Hosentaschen vollstopfen, deren Materialisierung sich nicht selten auch noch in der Grundschule unter der Schulbank findet und die dem ein oder anderen Leben in Form einer vergilbten Pappschachtel mit einigen wenigen geretteten Relikten bisweilen sogar beständig die Erinnerung bewahrt, von wo es kommt. Zumeist wird diese Hinwendung zu den Dingen aber spätestens in der Grundschule ausgetrieben und durch ein Herauskehren der ›inneren Schätze‹ und die geforderte Darbietung der individuellen Talente ersetzt.
Eine *hypomnemata*-Portfolio-Praxis hätte mehr Demut vor den Dingen und mehr Achtung vor der Welt. Das Subjekt dieser Praktiken würde die Welt nicht ergreifen und sich zu eigen machen, um die Kräfte seiner eigenen Natur zu stärken und zu erhöhen, um seinem Wesen Wert und Dauer zu verschaffen. Es würde im Portfolio des Umstandes eingedenk werden, dass es sich dieser Welt verdankt und mit ihr unwiderruflich verbunden ist.

Erfahrungs-Buch

Man liest die Dinge und Wahrheiten zusammen, man verbindet sie, man schafft eine Textur, man schreibt, um schließlich ein anderer zu sein als der, der man ist. Es ist dies die Ethik des Schreibens, die Foucault selbst praktiziert. Foucaults einziger ernst zu nehmender Bio-Graph, Dedier Eribon, sagt über Foucault, was er von einem Freund Foucaults, Paul Veyne, über dieser gehört habe: Während der letzten Monate seines Lebens hat die Niederschrift seiner letzten beiden Bücher für ihn die Rolle gespielt, die das philosophische Schreiben in der antiken Philosophie spielte, die einer Arbeit des Selbst an sich selbst (Eribon [1989] 1991: 472). Ein Buch zu lesen, von einem Buch zu sprechen, ein Buch zu schreiben, das war eine Übung, der man sich um seiner selbst willen hingab, um sich selbst zu transformieren. Schreiben bedeutet für Foucault, sich verändern, sich von sich selbst loslösen, sich von sich trennen:

> »Eine Erfahrung ist etwas, aus dem man verändert hervorgeht. Wenn ich ein Buch schreiben sollte, um das mitzuteilen, was ich schon gedacht habe, ehe ich es zu schreiben begann, hätte ich niemals die Courage, es in Angriff zu nehmen. Ich schreibe nur, weil ich noch nicht genau weiß, was ich von dem halten soll, was mich so sehr beschäftigt. So, dass das Buch ebenso mich verändert wie das, was ich denke. [...] Ich bin Experimentator und kein Theoretiker. [...] Ich bin ein Experimentator in dem Sinne, dass ich schreibe, um mich selbst zu verändern und nicht mehr dasselbe zu denken wie zuvor« (Foucault [1980a] 2005: 52).

Tatsächlich lautet der erste Satz von Foucaults letzten Büchern: »Diese Untersuchungen erscheinen später als vorgesehen und in einer ganz anderen Form« (ders. [1984] 1986: 9). Es liegen acht Jahre zwischen der Publikation des ersten Bandes und den nun vorgelegten Büchern. Das lange Schweigen Foucaults verweist auf eine Phase des Zögerns, des Zweifelns, des Umbaus, des Neubeginnens. Er hat sein Projekt mehrfach vollständig umgeworfen und in ein ganz anderes, immer wieder neues verwandelt. Ein Vertrauter Foucaults – Hervé Guibert – schreibt:

»Dieses Buch, das er geschrieben und zehn Jahre lang immer wieder neu geschrieben, vernichtet, verleugnet, wieder zerstört, neu durchdacht, wiederhergestellt, verkürzt und verlängert hatte, dieses endlose Buch des Zweifelns, der Wiedergeburt, der großartigen Bescheidenheit. Er war versucht, es für immer zu vernichten, seinen Feinden ihren dummen Triumph zu gönnen, damit sie das Gerücht ausstreuen konnten, er sei nicht mehr in der Lage, ein Buch zu schreiben, sein Geist sei seit langem tot und sein Schweigen lediglich das Eingeständnis von Scheitern« (Guibert, Hervé 1988, zit. n. Eribon [1989] 1991: 466).

Foucault selber schreibt zu diesem Buch:

»Was aber die angeht, die meinen, es müsse einer abgedankt haben, der sich Mühe gibt, anfängt und wieder anfängt, versucht, sich täuscht, alles von neuem aufrollt und noch immer auf Schritt und Tritt zaudert, zurückgezogen und unruhig arbeitet: was also die angeht, nun wohl, wir sind ganz offensichtlich nicht vom selben Planeten. [...] Man wird mir vielleicht sagen, dass diese Spiele mit sich selber hinter den Kulissen zu bleiben haben [...]. Aber was ist die Philosophie heute – ich meine die philosophische Aktivität –, wenn nicht die kritische Arbeit des Denkens an sich selber? Und wenn sie nicht, statt zu rechtfertigen, was man schon weiß, in der Anstrengung liegt, zu wissen, wie und wie weit es möglich wäre, anders zu denken?« (Foucault [1984] 1986: 14f.).

»[...] ich sagte mir auch, dass es vielleicht keinen Sinn hätte, sich die Mühe zu machen, Bücher zu verfassen, wenn sie denjenigen, der sie schreibt, nicht lehren sollten, was er nicht weiß, wenn sie ihn nicht dahin führen sollten, wohin zu gehen er nicht vorgesehen hat, und wenn sie es ihm nicht ermöglichen sollten, zu sich selbst eine ungewöhnliche und neuartige Beziehung herzustellen. Die Mühsal und die Lust des Buches ist die, eine Erfahrung zu sein« (Foucault [1984a] 2005: 715).

»Für manche bedeutet, ein Buch zu schreiben, stets, etwas zu wagen. [...] Wenn man vorweg schon weiß, wo man ankommen will, dann fehlt eine Dimension der Erfahrung, nämlich die, welche eben darin besteht, ein Buch zu schreiben, bei dem man Gefahr läuft, nicht zum Abschluss zu kommen« (Foucault [1984f] 2005: 903)

Ein Buch, das sich als ein Erfahrungs-Buch schreibt, kommt deshalb nur schwer zum Ende.

Anmerkungen

1 An dieser Stelle ist es nicht notwendig, zwischen Bildung, Erziehung und Pädagogik zu unterscheiden, etwa in der Art, dass Erziehung als ein intentionales, einwirkenden Handelns eines Erziehers auf einen Zögling definiert wird, der sich dazu pädagogischer Mittel bedient; dass demgegenüber Bildung als die Selbst-Bildung, das Sich-Selbst-Erschaffen eines – im Kern immer schon angelegten – autonomen Subjekts gedacht wird. Dies verschiebt laut Wimmer (2006: 36) das besagte Paradox nur und teilt es gewissermaßen zwischen den Begriffen Erziehung und Bildung auf. Denn auch Bildung ist mit der Frage konfrontiert, wie sie bewirkt werden kann oder zumindest, welcher Bedingungen es bedarf, damit sie statt hat – selbst wenn diese Bedingungen etwa nur in einem vorausgesetzten, sich selbst bildenden Subjekt bestünden.

2 Heinz Abels verlegt ihren Beginn – wenngleich mit einem Augenzwinkern – gar an jenen Punkt, an dem dem Menschen der basalste Ausdruck der Selbstreflexion gegeben wurde; in jenen Moment also, in dem der Mensch erstmalig Selbstbewusstsein in der grundlegendsten und undifferenziertesten Form erlangt: »Vom Baum der Erkenntnis isst man bekanntlich nicht ungestraft [...], denn es heißt, [...] sie hätten erkannt, dass sie nackt waren. Darauf verhüllten sie sich, dann versteckten sie sich, und schließlich musste Adam Rede und Antwort stehen, wieso er überhaupt weiß, dass er ist, wie er ist, nämlich nackt. Der Rest ist bekannt. [...] Selbst wenn wir nicht explizit fragen, wer wir sind, müssen wir damit rechnen, dass wir ungefragt Antworten erhalten. Die Antworten können erschrecken, auf jeden Fall lebt es sich ab dann nicht mehr ruhig und in Frieden, sondern man muss an die Arbeit – auch an sich selbst« (Abels 2006: 13f.).

3 Im englischen Original heißt es: »A portfolio is a purposeful collection of student work, that exhibits the student´s efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection« (Paulson/Paulson/Meyer 1991: 60).

4 Tatsächlich unterhält diese Arbeit sogar zu dem eine gewisse Nähe, was als *Mediologie* angesprochen werden kann, insofern diese von Régis Debray als Verschränkung dreier Analyseperspektiven definiert wird: »Es hat den Anschein, als hätte man unbewusst die Frage nach der Technik – welche Maschine ist hier am Werk? –, die semantische Frage – welcher Diskurs will hier verstanden werden? – und die politische Frage – welche Macht wird hier wie über wen ausgeübt? – dissoziiert. Indem der Mediologe nicht sucht, was dahinter ist, sondern was dazwischen passiert, sieht er sich gezwungen, seinen Hocker zwischen drei Lehnstühlen aufzustellen: zwischen dem des Historikers, des Semiologen und des Soziologen – eine unbequeme, aber unumgängliche Position« (Debray [1994] 1999: 73).

5 Missverständlich ist die Bezeichnung *Postmoderne* insofern, als nicht immer ganz klar ist, was ihre Fürsprecher jeweils darunter verstehen. Deshalb ist Axel Honneth immer noch zuzustimmen, wenn dieser 1994 schrieb: »Ob ›Postmoderne‹ nur eine veränderte Konstellation im kulturellen Bereich oder einen neuen Typus der sozialen Integration kennzeichnen soll, ob mit dem Begriff eher empirische oder eher normative Erklärungsansprüche verknüpft sind und inwiefern die wie auch immer gewandelte Realität eine Erneuerung unseres Verständnisses von Theorie überhaupt erzwingen soll, das alles sind bislang vollkommen ungeklärte Fragen« (Honneth 1994: 11). Hier, in diesen hinführenden Überlegungen, wird der Begriff im Sinne eines empirisch beobachtbaren, veränderten Modus der sozialen Integration zitiert, quasi als Zeitdiagnose. Gerade dafür taugt er aber m.E. nicht. Die mit dem Begriff verbundene Suggestion, dass wir die soziale Realität, die Rationalitäten oder auch die Basisinstitutionen der Moderne – Nationalstaat, Eigentum, Markt, parlamentarische Demokratie – hinter uns gelassen oder radikal verändert hätten, dass sich gegenwärtig eine von der Moderne verschiedene Kultur etabliere, ist mit Vorsicht zu begegnen; den visionären Beschwörungen einer Zeitenwende und dem Aufruf zum Aufbruch in eine postmoderne Welt mit handfester Skepsis. Es ist deshalb besser von Spätmoderne zu sprechen oder aber von einer ›postmodernen‹ Moderne, um näm-

lich zu verdeutlichen, dass die Moderne längst nicht überwunden ist, diese sich aber selbst als überwunden denkt.
In dem Maße aber, in dem diese Arbeit an Michel Foucault anschließt – der stets der ›Postmoderne‹ zugeschlagen wird – beziehe ich mich durchaus auch positiv auf die Postmoderne. Dann allerdings im Sinne einer sozialphilosophischen Theorieperspektive, die darum bemüht ist, die Aporien der Moderne zu analysieren und ihre Prämissen in Frage zu stellen – nicht zuletzt die Vorstellung eines sich in sich selbst begründenden Subjekts. Diese Theorieperspektive ist in diesem Sinne zweifellos auch darum bemüht, die Moderne, das moderne Denken, zu überwinden, ohne dabei allerdings einen utopischen Entwurf in greifbarer Nähe zu wähnen. Foucault selbst hat im Übrigen die Etikettierung als postmodern stets abgelehnt. Treffender scheint die Kennzeichnung seiner Arbeiten als *poststrukturalistisch* – wenn es denn unbedingt ein Etikett braucht.

6 Selbst die Diagnose einer ›Deindustrialisierung‹ ließe sich noch relativieren, da es sich vornehmlich um eine räumliche Verschiebung der industriellen Produktion handelt; namentlich eine Verlagerung aus den traditionellen Industrienationen an die ›Peripherien des Weltmarktes‹, die ihrerseits eine ›nachholende Industrialisierung‹ erleben. Die Deindustrialisierung wäre demnach ein auf die traditionellen Industrieländer begrenztes Phänomen.

7 Einen markanten Ausdruck findet diese Form der Verantwortung z.B. in dem aus dem Unternehmensbereich stammenden Modell des *Franchising*. Hier werden die unternehmerischen Risiken an die kleinstmögliche Einheit, in der Regel an einen individuellen Franchisenehmer überantwortet, der wiederum Abgaben für die Nutzung eines unternehmerischen Gesamtkonzeptes, einer Geschäftsidee, letztlich einer *Marke* an den Franchisegeber entrichtet (vgl. auch Ritzer 1995; Heath/Potter 2005).

8 Für erziehungswissenschaftliche und bildungstheoretische Auseinandersetzungen bzgl. Kontingenz, Sicherheit und Paradoxie vgl. Ricken (1999), Liesner (2002), Wimmer (2006).

9 Nicht unwesentlich ist hierbei die Bezugnahme auf Niklas Luhmanns Einlassungen zur Theorie der Sozialisation, wenn dieser schreibt, in eben diese »mit einer neuartigen Theorie selbstreferenzieller Systeme eingreifen [zu wollen], die dazu zwingt, zwischen psychischen Systemen und sozialen Systemen einen scharfen Unterschied zu machen. In beiden Fällen handelt es sich um selbstreferenzielle Systeme, die ihre eigene Reproduktion aufgrund eines geschlossenen Netzwerkes rekursiver Operationen betreiben« (Luhmann [1987] 2005: 184).

10 Unter dem Stichwort *Studies of Governmentality* sind im angelsächsischen Sprachraum in den letzten zwei Jahrzehnten verschiedene sozial- und politikwissenschaftlich orientierte Studien vorgelegt worden. Im Gegensatz zu der damaligen deutschen, zumeist sehr polemischen, primär philosophischen Auseinandersetzung mit Foucaults Arbeiten wurde sich hier bemüht, insbesondere dessen Begriff von *Regierung* für eine Analyse aktueller gesellschaftlicher Umbrüche, speziell auch für das Verstehen des *Neoliberalismus* fruchtbar zu machen (vgl. u.a. Rose 1989; ; Burchell et al. 1991; Donzelot et al. 1994; Barry et al. 1996). U.a. mit der Vorlage des deutschsprachigen Sammelbandes zur *Gouvernementalität der Gegenwart* wurde vor gut zehn Jahren der Versuch unternommen, eine solche Forschungsrichtung auch in der deutschen Wissenschaftsgemeinde zu etablieren (vgl. Bröckling et al. 2000; Lemke 2000; ders. 2007; Krasmann/Volkmer 2007). Vor dem Hintergrund der Foucault'schen Analysen und mit Hilfe der von ihnen bereitgestellten Begriffe werden sowohl in der angelsächsischen Diskussion als auch in den deutschen Studien zur ›Ökonomisierung des Sozialen‹ sehr konkrete, empirische Analysen betrieben.

11 Diese Abweisung einer ebenso umfassenden wie allgemeinen Gesellschaftstheorie und das Festhalten an der Analyse lokaler, zeitlich begrenzter, veränderlicher diskursiver und sozialer Praktiken weist Foucault im Unterschied zu einem »universalen« als einen »spezifischen Intellektuellen« aus (Foucault [1976] 2003: 146). Der *spezifische Intellektuelle* äußert sich nicht als Repräsentant des Universalen zu allgemeinen Fragen und gibt auch keine programmatischen Politikempfehlungen. Der spezifische Intellektuelle sei nicht »das Gewissen aller« (ebd.). Es habe sich – so Foucault – »eine neue Art ›Verbindung zwischen Theorie und Praxis‹ [...] etabliert« (ebd.: 145). Das Theorie-Praxis-Verhältnis sei nicht länger als eine Totalität zu verstehen, in der die Praxis die Anwendung und Ableitung der Theorie und die Theorie eine Art geronnene Praxis sei (vgl. ders. [1972] 2002: 382). Theoretisieren ist selber eine lebendige Praxis. Der spezifische Intellektuelle arbeitet in festgelegten Sektoren, an partiellen, befristeten Problemen, mit denen er aufgrund seiner eigenen Position im gesellschaftlichen

Feld, etwa aufgrund seiner Lebens- und Arbeitsbedingungen, konfrontiert wird. Mit diesen Arbeiten interveniert er umgekehrt in eben dieses Feld und hat das politische Mandat, Herrschaftsverhältnisse zu befragen. Dies aber nicht, indem er im Namen der Wahrheit die ideologische Verblendung aufdeckt; auch nicht – wie es etwa Heinz Bude mit der Figur des *unternehmerischen Intellektuellen* vorgeschlagen hat (vgl. Bude 2001: 33ff.) –, indem er die Wahrheit mittels Definitionsmacht, wenngleich in experimenteller Absicht, so doch zu bestimmen und seine Wirklichkeitskonstruktionen durchzusetzen sucht. Der spezifische Intellektuelle interveniert in das politische Feld vielmehr dadurch, dass er die geregelten Verfahren der Produktion, der Verteilung und des Funktionierens von Aussagen und sozialen Handlungen, mit einem Wort: die »Politik der Wahrheit« nachzuzeichnen versucht (vgl. Foucault [1977] 2003: 210ff.). Den Schlüssel zur persönlichen politischen Haltung eines Philosophen werde man nicht seinen Ideen abgewinnen können, so als sei er daraus ableitbar. Diese Haltung ergebe sich vielmehr aus »seiner Philosophie als Leben, das heißt seinem philosophischen Leben, seinem *ethos*« (ders. [1984b] 2005: 717).

12 Hier trifft sich Foucault in gewisser Weise mit methodischen Überlegungen Pierre Bourdieus. Für diesen steht am Anfang jeder sozialwissenschaftlichen Forschung notwendig die bedachte Konstruktion des Objektes, welches man untersuchen will. Das aber heißt »zunächst und vor allem, mit dem *common sense* zu brechen, das heißt mit den Vorstellungen, die alle teilen, ob simple Gemeinplätze des Alltagslebens oder offizielle Vorstellungen, die sich oft zu Institutionen verfestigen, das heißt zugleich in die Objektivität der gesellschaftlichen Organisationen und in die Köpfe eingehen« (Bourdieu/Wacquant [1992] 1996: 269). Forschung hätte sich also darüber Rechenschaft abzulegen, woher ihre Begriffe und ihre Vernunft stammen, mit welchem Denken und mit welcher Wahrnehmung sie ihren Gegenstand erschließt. Sie hätte die Sozialgeschichte ihrer Probleme, Objekte und Denkwerkzeuge zu betreiben. Sie hätte in Rechnung zu stellen, dass die Phänomene, die sie beschreibt und entziffert, die Effekte von Mechanismen oder Prinzipien sind, die weit entfernt von dem liegen, was sie sich als fest umrissenes, gut eingrenz- und operationalisierbares Objekt nimmt. Sie hätte ihren Gegenstand in einem Feld von Relationen zu verorten, das ihn allererst und längst vor ihr selbst überhaupt zu einer Realität, zu einem Problem, vermeintlich zu einer Substanz hat werden lassen. Mit anderen Worten: Sie hätte ihren Gegenstand zunächst als wissenschaftliches Objekt zu objektivieren. »Eine wissenschaftliche Praxis, die es unterläßt, sich selbst in Frage zu stellen, weiß im eigentlichen Sinne nicht, was sie tut. Eingeschlossen in das Objekt, das sie als Objekt nimmt, bekommt sie auch etwas heraus über dieses Objekt, das jedoch nicht wirklich objektiviert ist, da es sich um die Prinzipien der Objektwahrnehmung selber handelt. Es wäre leicht zu zeigen, dass diese Pseudowissenschaft ihre *Probleme, Begriffe und Erkenntnisinstrumente* von der sozialen Welt übernimmt«, die sie zu erklären beansprucht (ebd.: 270). Dies läuft aber letztlich darauf hinaus, »dass sie sich selbst registriert, ohne sich zu erkennen« (ebd.).

13 Norbert Ricken bemerkt zurecht, dass bisweilen »im erziehungswissenschaftlichen Diskurs die Begriffe *Subjektivation* und *Subjektivierung* synonym verwandt« werden (2007: 164). Tatsächlich kann dies zu Missverständnissen führen, da mit Subjektivierung – wie Ricken weiter ausführt – nicht allein die Produktion und Hervorbringung von Subjekten, die Entstehung von Subjektivität, angesprochen wird, sondern auch jene Operationen, die »etwas – seien es nun soziale Verhältnisse oder auch Gegenstände – auf von ihnen betroffene bzw. mit ihnen beschäftigte Subjekte« beziehen oder an diese anpassen (ebd.); so z.B. wenn von der ›Subjektivierung der Arbeit‹ gesprochen wird. »Vorausgesetzt ist dabei aber immer, was in *Subjektivation* allererst [...] problematisiert werden soll: dass es nämlich Subjekte bereits gibt« (ebd.) – wovon in der hier vorliegenden Arbeit nicht ausgegangen wird. Dennoch werden auch von mir die Begriffe synonym gebraucht, dabei sogar zumeist am Begriff der *Subjektivierung* festgehalten. Dies zum einen, da gegen eine solche Synonymisierung außer dem besagten potenziellen Missverständnis nichts Grundsätzliches einzuwenden ist. Zum anderen da sich der Begriff in den meisten deutschen Übersetzungen der Texte Foucaults eben so findet. Umgekehrt birgt zudem der Begriff der *Subjektivation* seinerseits ein Missverständnis, da er als französisches *subjectivation* auch als Gegenbegriff zum *assujettissement* – der subjektivierenden Unterwerfung – verwandt wird und dann eine bestimmte, eine andere Form der Subjektivierung bezeichnen will (vgl. z.B. Deleuze [1986] 1987: 144). In der hier vorgestellten Lesart wird aber davon ausgegangen, dass auch das *assujettissement* eine bestimmte *Form* und *Weise* der Subjektivierung ist (vgl. Fußnote 18 und 25). Letztlich scheint mir *Subjektivierung* auch den praktischen, tätigen Vorgang der Subjektwerdung

besser hervorzuheben, da es sich schlicht um ein substantiviertes Verb handelt, welches man auch als solches – eben als *subjektivieren* – gebrauchen kann. Wenn von Subjektivierung in dem anderen, zu Verwechslungen führenden Sinne gesprochen werden soll – was tatsächlich noch der Fall sein wird (vgl. Kapitel ›Der Arbeitskraftunternehmer‹, S. 112) – wird dies extra kenntlich gemacht oder schlicht durch den Begriff der *Autonomisierung* umgangen.

14 In der Perspektive der hervorbringenden Macht kann dieses Paradox mit Bruno Latour so gefasst werden: »Wenn man einfach nur Macht *hat* – *in potentia* – geschieht nichts [...]; wenn man aber Macht *ausübt* – *in actu* – führen *andere* die Handlungen aus und nicht man selbst« (Latour [1986] 2006: 196). Die Ausübung der Macht macht also handlungsmächtige Subjekte. Die machtvolle Handlung hat handlungsfähige Subjekte zur Folge. Subjektivierung kann somit im Sinne Louis Althussers als »Anrufung« durch die Macht verstanden werden, die zugleich »Interpellation« an die Macht ist ([1970] 1977: 142). Etwas spitzfindig kann man hinzufügen, dass nach Foucaults Lesart hier aber nicht »Individuen in Subjekte ›transformiert‹« werden, wie Althusser sagt (ebd.), sondern Menschen – in unserer gegenwärtigen Kultur – zu Individuen subjektiviert werden. Individualisierung vollzieht sich in der abendländischen Kultur durch Subjektivierung, sagt Foucault. Und: »Man muss Subjekt werden, um Individuum zu werden« (Foucault [1977/78] 2004: 337). Das Fügen in die Macht, die Anwendung der Macht schafft dem Einzelnen allererst eine handlungsmächtige Individualität, produziert individuelle Subjektivität.

15 Die Macht entspricht auch nicht dem Modell der Ware, nicht dem eines Gutes, das besessen, angeeignet und getauscht werden kann (Foucault [1975/76] 1999: 23ff.). Das heißt aber nicht, dass sich die Macht nicht ihrerseits ökonomischer Denkschemata und Rationalitäten bedient und umgekehrt von diesen berührt wird. Es sagt nur, dass die Macht bezüglich der Produktionsverhältnisse eine gewisse Eigenständigkeit unterhält, eine »relativ [...] unabhängige Realitätsebene« darstellt (ders. [1978a] 2003: 789). Es sagt nur, dass sich ihre Dynamik nicht allein in Form einer ›Kritik der politischen Ökonomie‹ analysieren lässt. Die ökonomische Verwertung setzt umgekehrt und gleichursprünglich eine »politische Ökonomie des Körpers« voraus (ders. [1975] 1976: 36). Die Machtanalyse muss also nicht allein die Macht der Ökonomie beschreiben, sondern einer »Ökonomie der Machtbeziehungen« nachspüren (ders. [1978a] 2003: 791).

16 Foucault bezeichnet die *Repressionshypothese* der Bequemlichkeit halber auch als »Hypothese Reich« (ders. [1975/76] 1999: 27). Er zielt in dieser Formulierung auf die ihm zeitgenössischen Widerstandsformen der späten 1960er und 1970er Jahre. Aufgerufen sind mit der ›Hypothese Reich‹ nämlich die Ideen von Wilhelm Reich, die vornehmlich drüber gekennzeichnet sind, dass sie eine ursprüngliche, natürliche Instanz im Menschen unterstellen, die der Macht widersteht und sich von der Unterdrückung befreien müsse. Reich war nicht nur ein guter Freund von Alexander Sutherland Neill und hatte in diesem Sinne die Ursprünge der *Antiautoritären Erziehung* beeinflusst, sondern er hat etwa durch sein Buch *Die sexuelle Revolution* (vgl. [1936] 1966) auch die 68er Gegenkultur maßgeblich geprägt.

17 Ausgespart wurden hier neben anderen insbesondere auch die frühen Arbeiten von Ludwig A. Pongratz. Er zieht Foucaults Arbeiten neben denen der traditionellen Kritischen Theorie als Grundlage für eine sozial- und theoriegeschichtliche Rekonstruktion der Schule und der in sie eingelassenen Macht- und Herrschaftsverhältnisse heran. Er entziffert schließlich auch gegenwärtige Schule als *Dispositiv der Macht*. Tatsächlich legt er aber im Gegensatz zu den besagten Autoren schon in den 1980er Jahren eine pädagogische Foucault-Lesart vor, welche die Idee des selbsttätigen, selbstregulierten und ich-starken Subjekts, das jenen als Widerstandspunkt gegen die Macht gilt, als »conditio sine qua non der Effektivierung der Disziplinarmacht selbst« entziffert (Pongratz 1989: 188). Auf die Idee der Selbstregulierung hätten sich nämlich schon die »liberalen neuhumanistischen Reformer des preußischen Schulwesens« (ebd.) ebenso wie die Weimarer Reformpädagogen und noch das »demokratische selfgovernment« (ebd.: 228) der Nachkriegsgesellschaft bezogen. Vorstellungen wie die eines Subjekts als interessiertes »*Intentionalitätszentrum*« (Holzkamp 1993: 21) stellen in Pongratz' Lesart den Ausgangs- und Ansatzpunkt einer De-Institutionalisierung der Disziplinarmechanismen und einer Intensivierung innerer Kontrolle dar, die »Fremd- in Selbstregulierung zu überführen« in der Lage ist (Pongratz 1990: 305).

18 Diese letzte Formulierung ist zwar prägnant, birgt aber das Missverständnis, es handele sich bei Wissen, Macht und Subjektivität bzw. bei »Wissen, Macht, Selbst«, wie Deleuze an anderer Stelle noch

knapper formuliert ([1986] 1987: 160), um eigenständige, universale Entitäten. Tatsächlich geht es stets um Wissensformationen, Machtbeziehungen, Selbsttechniken. Insbesondere geht es zudem um die Relationen, die diese zueinander unterhalten und die ihnen allererst einen ontologischen Status zuweisen (siehe auch Fußnote 13 und 25).

19 Wobei Gros zugleich darauf hinweist, dass gerade dieser Aspekt des Foucault'schen Werkes aufgrund dessen frühen Todes unvollendet geblieben sei.

20 In einer älteren Übersetzung des Gesprächs wird noch deutlicher, dass es sich um *drei* Weisen der Subjektivierung handelt, denen Foucaults Aufmerksamkeit galt. Dort heißt es: »Meine Absicht war es vielmehr, eine Geschichte der verschiedenen Verfahren zu entwerfen, durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden. Meine Arbeit befaßte sich darum mit drei Weisen der Objektivierung, die Menschen in Subjekte verwandelt« (Foucault [1982] 1994: 243).

21 Foucault spricht wohlweislich von *historischen* Ontologien. Die Bedingungen, die das Wissen-Sein, das Macht-Sein und das Selbst-Sein konstituieren, sind nämlich keine universellen Bedingungen. Die »Bedingungen sind niemals allgemeiner als das Bedingte und gelten aufgrund ihrer eigenen historischen Singularität« (Deleuze [1986] 1987: 160f.).

22 Im Rahmen der Genealogie des Begehrenssubjekts – also im Rahmen von *Sexualität und Wahrheit* (Foucault [1976] 1977; ders. [1984] 1986; ders. [1984a] 1986) – führt Foucault dies am Beispiel der Problematisierung der Sexualität vor.

23 Der hier zitierte Text wurde in einer ähnlichen Fassung unter dem Titel *Sexualität und Einsamkeit* in der deutschen Ausgabe der *Schriften* veröffentlicht. Die beiden Texte sind über weite Strecken identisch, weichen aber gerade in entscheidenden Passagen auch voneinander ab. Da dieser Text – obwohl an sich relativ randständig – eine recht prominente Stellung in der Diskussion um die *Technologien des Selbst* einnimmt (vgl. u.a. Bröckling et al. 2000: 29), werde ich ihn hier in der englischen Fassung zitieren, sofern er deutlich von dem in den Schriften enthaltenen Text abweicht. Die soeben zitierte Passage findet sich folgendermaßen in der deutschen Fassung: »Ich habe versucht, die Philosophie des Subjekts zu verlassen, indem ich die Genealogie des modernen Subjekts untersucht habe, das ich als eine historische und kulturelle Wirklichkeit ansehe [...]. Innerhalb dieser Perspektive habe ich versucht, die Theorien des Subjekts als sprechenden, lebenden und arbeitenden Wesens im 17. und 18. Jahrhundert zu untersuchen. Man kann die Frage nach dem Subjekt aber auch praktischer auffassen, und zwar im Ausgang von den Untersuchungen von Institutionen, die aus dem Subjekt Objekte der Erkenntnis und der Beherrschung gemacht haben: die Anstalten, die Gefängnisse ... Ich wollte die Formen der Besorgnis untersuchen, die das Subjekt im Hinblick auf sich selbst ausbildet« (Foucault [1981b] 2005: 209f.).

24 In der vergleichbaren englischen Fassung (siehe Fußnote 23) ist an der Stelle der Macht bereits der Begriff der *Regierung* eingesetzt. Dort heißt es: »In short, having studied the field of government by taking as my point of departure techniques of domination, I would like in years to come to study government [...] starting from the techniques of the self« (Foucault 1993: 204).

25 Die von Deleuze gewählte Formulierung der ›Subjektivierungslinien‹ ist nicht besonders glücklich, denn letztlich sind alle drei Linien – in ihrem Zusammenspiel – Linien der Subjektivierung. Sie sind Objektivierungsformen, die den Menschen als Subjekt konstituieren. Wenn Deleuze die dritte Linie als Subjektivierung anspricht – oder als *subjectivation*, wie es im Französischen Original heißt – dann tut er dies in Abgrenzung zur ›subjektivierenden Unterwerfung‹ – zum *assujettissement* (vgl. Deleuze [1986] 1987: 144). Was hier als Subjektivierung bezeichnet wird, ist also in diesem Fall auf die Formen und Techniken der Subjektivierung beschränkt, die einen Unterschied, ggf. einen Widerspruch zu den Techniken der Kontrolle und der Überwachung, d.h. zu den Techniken der Disziplinen machen. Treffender wäre hier die Bezeichnung ›Technologien des Selbst‹ (siehe auch Fußnote 13 und 18).

26 Die von Foucault in dem zitierten Gespräch gegebene Definition des Dispositivs ist zum Ausgangspunkt vielfältiger Überlegungen geworden, die darum bemüht sind, aus Foucaults Arbeiten handhabbare Methoden für eine qualitative, wissenssoziologische Diskurs- oder eben Dispositivanalyse zu extrahieren (vgl. Lorey 1999: 94; Jäger 2001: 74f.; ders. 2006: 90ff.; Keller 2005; Link 2007: 223; Wrana/Langer 2007: [10]; Bührmann/Schneider 2008: 47f.; ebd.: 52ff.). Eine hier intensiv diskutierte Frage ist u.a. die nach der Möglichkeit und Notwendigkeit, diskursive von nicht-diskursiven Praktiken zu unterscheiden. Dieses Bemühen bezieht sich wiederum auf Foucaults Aussage wonach »irgendein

Diskurs mal als Programm einer Institution, mal im Gegenteil als ein Element erscheinen« kann: »Kurz, zwischen diesen diskursiven oder nicht-diskursiven Elementen gibt es gleichsam ein Spiel, gibt es Positionswechsel und Veränderungen in den Funktionen« (Foucault [1977c] 2003: 392f.). Tatsächlich sagt Foucault im weiteren Verlauf des Gesprächs, dass es für seine »Sache mit dem Dispositiv nicht so sehr wichtig ist, ob es heißt: Dies da ist diskursiv, dies da ist es nicht« (ebd.: 396).

27 Mit den genannten drei Punkten ähnelt Foucaults Definition des Dispositivs einer Definition, die er an prominenter Stelle für die Macht bereithält: »Unter Macht, scheint mir, ist zunächst zu verstehen: die Vielfältigkeit von Kräfteverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren; das Spiel, das in unaufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kraftverhältnisse verwandelt, verstärkt, verkehrt; die Stützen, die diese Kraftverhältnisse aneinander finden, indem sie sich zu Systemen verketten – oder die Verschiebungen und Widersprüche, die sie gegeneinander isolieren; und schließlich die Strategien, in denen sie zur Wirkung gelangen und deren große Linien und institutionelle Kristallisierungen sich in den Staatsapparaten, in den Gesetzgebungen und in den gesellschaftlichen Hegemonien verkörpern. [...] Zweifellos muss man Nominalist sein: [...] Die Macht ist der Name, den man einer komplexen strategischen Situation in einer Gesellschaft gibt« (Foucault [1976] 1977: 113f.).

28 vgl. Fußnote 26

29 Foucault selbst ist dieser Gefahr im Übrigen schlicht dadurch entgangen, indem er stets einen historischen Abstands zu seinem Gegenstand gehalten hat. Ihm erschlossen sich die Praktiken der Subjektivierung also ohnehin nur aus historischen Dokumenten, wenn man so möchte: aus Manualen und schriftlich fixierten Programmen. Der Genealogie sollte die eigene Kultur im Grunde nur insoweit zum Gegenstand werden, als sie ihr fremd ist. Die Genealogie endet dort, wo wir eine Gegenwart als die unsrige ansprechen. Eine in Missachtung dieser Grundregel betriebene ›Genealogie der Gegenwart‹ ist also ohnehin mit erheblichen Risiken behaftet (vgl. auch Gehring 2012: 32)

30 Die Frage, ob eine solche Selbstbeschränkung bezüglich der Untersuchung von Subjektivierungsprozessen sinnvoll oder gar notwendig ist, verhält sich dabei analog zu der Frage, ob Bildungsprozesse der empirischen Rekonstruktion zugänglich sind oder nicht. Alfred Schäfer schreibt dazu: »Dass die Bildungskategorie im Modus der Möglichkeit formuliert wird, hat einen besonderen Vorteil: Dieser beruht nicht nur darin, dass man nicht nachweisen muss, dass sich die ›Grundfiguren‹, in denen sich das Welt- und Selbstverhältnis ausdrückt, wirklich und dauerhaft geändert haben. Vor allem ist dieser Vorteil darin zu sehen, dass der Referenzpunkt dieser Veränderung, das ›Subjekt‹, nicht definiert werden muss. [...] Diese theoriestrategische Option fehlt nun allerdings, wenn man [...] davon ausgeht, dass sich diese Veränderung der ›Grundfiguren‹ auch empirisch nachvollziehen lassen müsste. In einer solchen Herangehensweise handelt man sich allererst das Problem der Identifikation einer sich bildenden Subjektivität ein« (Schäfer 2007: 99f.). Aus kulturwissenschaftlicher Perspektive bemerkt Andreas Reckwitz zu der selben Problematik, dass die Subjektivierung des Einzelnen »letztlich nur eine Grenzfigur markieren« kann, die der soziologischen Beschreibung kaum zugänglich ist (Reckwitz 2008: 140). Sie werde bestenfalls am einzelnen Fall in der »Biographieforschung sichtbar, ansonsten aber vor allem im modernen Medium der Kunst [...] zum Thema« (ebd.).

31 Diese besondere Betonung verwundert im Übrigen nicht, musste die Perspektive der Gouvernementalität doch ihrerseits gegen die allzu voreilige Beurteilung stark gemacht werden, Foucault habe mit seiner Machtanalyse gebrochen und es gebe darum keine Kontinuität zwischen den Untersuchungen zu den Macht- und jenen zu den Selbsttechniken, also auch keine tatsächliche Verbindung zwischen Macht- und Selbsttechniken.

32 Diese Verschiebung trifft im Grunde auch das, was Jürgen Link in der Unterscheidung zwischen »fixistischem Protonormalismus und flexiblen Normalismus« beschreibt (Link 1997: 75ff.; vgl. auch ebd. 132ff.)

33 Im englischen Original heißt es: »I think that if one wants to analyze the genealogy of the subject in Western civilization, he has to take into account not only techniques of domination but also techniques of the self. Let's say: he has to take into account the interaction between those two types of techniques – techniques of domination and techniques of the self. He has to take into account the points where the technologies of domination of individuals over one another have recourse to processes by which the individual acts upon himself. And conversely, he has to take into account the points where the techniques of the self are integrated into structures of coercion or domination. The contact point, where

the individuals are driven by others is tied to the way they conduct themselves, is what we can call, I think, government. Governing people, in the broad meaning of the word, governing people is not a way to force people to do what the governor wants; it is always a versatile equilibrium, with complementarity and conflicts between techniques which assure coercion and processes which the self is constructed or modified by himself« (Foucault 1993: 203f.; vgl. auch Foucault [1981b] 2005: 210).

34 Eingefaltet wird nämlich ein *Außen*. Dieses Außen ist aber nicht das vorgängige Außerhalb der Macht. Vielmehr ist es dasjenige, welches die Macht im Zuge einer Konstruktion eines Innen als das ihr äußerliche, das Andere, abgetrennt, ausgeschieden, ins Außen gesetzt hatte. Dieses Ausgeschlossene ist das für die Konstruktion des Eigenen, der Identität, notwendig ausgegrenzte *Andere*, das Virtuelle: das Ungedachte im Denken, das Unsagbare im Sprechen. Es ist der Wahnsinn, den die Vernunft notwendig aus sich entlässt, damit sie sich als Vernunft denken kann; die Delinquenz, das Abnormale, das die Normalität schafft; das ›Alter Ego‹, das ›Du‹, welches dem ›Ich‹ seine Fassung gibt. Es gibt verschiedene Versuche, diese selbstbezügliche Faltung, diese Kom*pli*kation von Innen und Außen darzustellen: etwa das *Möbiusband* oder die *Leidener Flasche*. Gemein ist diesen Veranschaulichungen, dass sie, obwohl es sich um eine ununterbrochene, nicht-getrennte Struktur handelt, die eine kontinuierliche, gleitenden Bewegung ermöglicht – etwa das Entlanglaufen am Band – dennoch etwas entsteht, was als eine Differenz zwischen Innen und Außen charakterisiert werden kann. Oder umgekehrt: Diese topologischen Verschränkungen zeigen die Unmöglichkeit, Außen und Innen klar zu unterscheiden und auseinander zu halten. Es handelt sich um das, was Giorgio Agamben als eine ›einschließende Ausschließung‹ – eine »*Ausnahme-Beziehung*« bezeichnet (Agamben [1995] 2002: 28; vgl. ebd.: 48).

35 Tatsächlich sind diese Selbsttechniken solche, die bestimmte Fähigkeiten, Zeit, Bildung usw. voraussetzten, also in der Antike ausschließlich einer freien, männlichen, gesellschaftlichen Elite vorbehalten sind. Dennoch gibt es schon hier Bestrebungen, eine Ästhetik der Existenz ›für alle‹ zu etablieren (vgl. Foucault [1981/82] 2004: 105)

36 Hier trifft sich Foucault mit der Ethik von Emmanuel Lévinas, in der das Subjekt in seiner unabweislichen Verantwortung gegenüber dem *Absolut Anderen* des Anderen gründet. Bevor sich das Ich als monadisches Subjekt behauptet, ist es immer schon vom Anderen angerufen, dem *An-Spruch des Anderen* ausgesetzt. Der Andere ist der Störenfried des Ich-Selbst (vgl. Lévinas 1987). Auch in der Lacanschen Psychoanalyse ist das Ich von Beginn an in Bezug auf ein imaginäres *Ideal-Ich* situiert und wird als Subjekt erst durch die Einschreibung der symbolischen Ordnung konstituiert. So kann Lacan sagen: ›Das Ich ist nicht das Ich. Ich ist ein anderer‹ (vgl. Lacan [1949] 1986).

37 Um die Verwicklungen, Paradoxien und Ambivalenzen noch ein Stück weiter zu treiben, sei hier zumindest als Fußnote vermerkt, dass Foucault, angesprochen auf eben genau jene Passage seiner Vorlesung, die Sarasin zitiert, an anderer Stelle erwidert: »Ich glaube nicht, dass der einzig mögliche Widerstandspunkt gegen die politische Macht, verstanden als Herrschaftszustand, im Bezug des Selbst auf sich besteht. Ich sage, dass das Regierungsdenken, die Gouvernementalität den Selbstbezug auf sich impliziert, was gerade besagt, dass ich mit diesem Begriff des Gouvernementalität auf die Gesamtheit der Praktiken ziele, mit denen man die Strategien konstituieren, definieren, organisieren und instrumentalisieren kann, die die Einzelnen in ihrer Freiheit wechselseitig verfolgen können. Die Individuen, die versuchen, die Freiheit der anderen zu kontrollieren, zu bestimmen und zu begrenzen, sind selber frei, und sie verfügen über gewisse Instrumente, um die anderen regieren zu können. All das beruht also auf der Freiheit, auf der Beziehung des Selbst auf sich selbst und auf der Beziehung zu anderen. [...] der Begriff der Gouvernementalität [gestattet], die Freiheit des Subjekts und die Beziehung zu anderen geltend zu machen, was doch gerade den Gegenstand der Ethik konstituiert« (Foucault [1984e] 2005: 901).

38 Nicht zuletzt dieser Gedanke macht diese Konzeption von Bildung anschlussfähig an Überlegungen, Bildung als die Selbstorganisation eines autopoietischen, operational und informational geschlossenen Systems zu beschreiben. Dann allerdings mit dem Unterschied, dass einer solchen Bildungsidee jeglicher humanistischer Überschuss ausgetrieben, sie von der *Humanitätsfiktion* befreit wird. Lenzen erklärt in Bezug auf Luhmann definitiv, »daß die Theorie operativ geschlossener, autopoietischer Systeme ›radikal antihumanistisch‹« ist (Lenzen 1999: 155; vgl. Luhmann [1995] 2005: 37). So muss man wohl annehmen, dass diese systemtheoretisch und radikal-konstruktivistisch inspirierte Reformulierung der neu-humanistischen Bildungsidee zwar deren wesentliches Element beibehält – namentlich die Vorstellung eines sich selbst bildenden bzw. sich selbst organisierenden, d.h. selbst-

referenziellen individuellen Selbstbewusstseins –, dabei allerdings offenbar das mit dem traditionellen Bildungsbegriff immerhin einhergehende Versprechen – so illusionär es auch immer gewesen sein mag – auf Befreiung, Gleichheit und Gerechtigkeit im Namen der Menschlichkeit, im Namen einer allgemein gebildeten Menschheit und damit einer menschlichen Bildung für die Allgemeinheit – also für alle! – kurzerhand einkassiert. In Luhmanns Worten: Die Theorie sich selbst organisierender Systeme, »die zu einer vollständigen Trennung von psychischen und sozialen Systemen zwingt«, verstehe sich im klaren Unterschied zur Tradition des Humanismus, wenn darunter eine Semantik verstanden werde, die alles auf »die Einheit und Perfektion des Menschen bezieht« (Luhmann [1995] 2005: 37). Dafür sei diese Theorie eine solche, die »das Individuum ernst nimmt« (ebd.). Dieser das Individuum wertschätzende ›Antihumanismus‹ ist ein ganz anderer als derjenige, den Foucault im Sinn hat.

39 Neben der hier nicht aufgeführten unübersehbaren Anzahl weiterer Beiträge der genannten – und ebenso der nicht genannten – Autor/-innen sind zumindest in dieser Fußnote insbesondere noch zwei Arbeiten zu erwähnen: die schon sehr frühen von Werner Helsper und die eher späten Arbeiten von Hermann Forneck. So schreibt Helsper schon 1990 in Bezug auf die Veränderungen der *Schule in den Antinomien der Moderne*: »Der Fremdzwang wird durch die Aufforderung diskursiver Selbstreflexion und -beobachtung und durch die Selbstideologie des selbstverantwortlich und produktiv handelnden Subjekts ersetzt, das für seine Bildungsevolution, Schulbiographie und Lebensperspektive selbstverantwortlich zu sorgen hat« (Helsper 1990: 183; vgl. auch S. 125 dieser Arbeit). Und bei Forneck ist 2009 folgendes zu lesen: »Eine Technologie der ›Regierung‹ seiner selbst und anderer ist ein Herrschaftswissen, das keineswegs nur der Steigerung der Reflexivität des eigenen Selbst dient, sondern zugleich die Platzierungen im sozialen Raum bestimmt« (2009: 89). »Das lebenslang lernende ›Subjekt‹ soll in einen Prozess eingebunden werden, den wir als die Kapitalisierung des Lebens beschreiben können. [...] Lernen wird zu einer Selbstökonomisierng [...]. Autonomie wird Lernenden [...] immer schon unterstellt. [...] Mit dieser werden Subjekte qua selbstgesteuertem Lernen befähigt, sich selbst zu beurteilen, sich selbst zu beobachten, indem sie Metakognitionen über ihr Lernen herausbilden; Portfolios ihrer eigenen Lernbiographie anlegen« (ebd.: 91ff.).
Darüber hinaus sei speziell zur *Sozialpädagogik* auf die Arbeit von Fabian Kessl (2005), zum *Kompetenzdiskurs* auf die von U. Haeske (2008) sowie – im hier verhandelten Kontext von besonderen Interesse – zum *Lerntagebuch* auf die Arbeit von Daniel Wrana (2006) hingewiesen. Kristallisationspunkte haben diese vielfältigen, Foucault in besonderer Weise rezipierenden Studien – neben anderen – insbesondere in den Sammelbänden *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (Ricken/Rieger-Ladich 2004), *Nach Foucault* (Pongratz et al. 2004), *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft* (Weber/Maurer 2006) und *Techniken der Subjektivierung* (Gelhard et al. 2013) gefunden.
Versuche, aus der Perspektive der Gouvernementalität bzw. mittels des Foucault'schen Begriffs der *Selbsttechnik* den Zusammenhang zwischen neuen Medientechnologien und Bildung in den Blick zu nehmen, gibt es – soweit ich sehe – kaum. Die Arbeit von Jenny Lüders (2007) richtet ihren Blick zwar auf *Bildungsprozesse in Weblogs*, fokussiert aber eben auf diese individuellen Bildungsprozesse – genau genommen auf den eines einzigen Individuums. Der die beschriebenen Bildungsprozesse formatierende Charakter der eingesetzten Technik spielt hier kaum eine Rolle. Aus medienwissenschaftlicher Perspektive hat sich Ramón Reichert u.a. vermittels der Foucault'schen Begriffe im Kontext anderer Überlegungen auch dem Zusammenhang von Netzwerktechnologie – konkret dem *Web 2.0* – und Bildung gewidmet; so z.B. wenn er unter der Überschrift ›Wissenstechniken‹ *Das Portfolio und die Ausweitung der Bewerbungskultur* thematisiert oder von einer *Portfoliostrategie 2.0* spricht (Reichert 2008: 112ff.; ders. 2013; vgl. auch Münte-Goussar 2006; ders. 2007; ders. 2015).

40 Wer Foucaults kleine Auseinandersetzung mit René Magrittes berühmter Pfeife, die man bekanntlich nicht stopfen kann, kennt, weiß, dass es vielleicht die prägnanteste – in jedem Fall die amüsanteste – Illustration dessen ist, was Foucault schon in *Les mots et les choses*, in *Die Ordnung der Dinge* ([1966] 1971) zu sagen hatte; dass nämlich die Bilder, die wir von der ›Wirklichkeit‹ zeichnen und die Worte, die wir mit diesen verkoppeln, keineswegs ihren gemeinsamen Halt in einem natürlichen *Referenten* finden, der den Raum der Aussagen und der Sichtbarkeiten stabilisieren könnte. Auch jener Referent – eben die vermeintliche Wirklichkeit, die Realität, die ›echte‹ Pfeife – entzieht sich einer gesicherten *Repräsentation*. Die Repräsentation ist somit in der Krise. Dieser Krise – im Sinne einer reflexiven Sorge, einer Problematisierung – hat sich nicht zuletzt die Ethnologie aufgrund ihrer Berührung mit dem kulturell Fremden und den fremden Kulturen sowie vielleicht aufgrund ihrer Verwobenheit mit der Geschichte des Kolonialismus am intensivsten zugewandt und innerhalb einer traditionsreiche

Debatte zu bearbeiten versucht. In dieser Perspektive ist auch Wissenschaft letztlich Fiktion. Repräsentation – auch wissenschaftliche – ist ein konkret lokalisierbarer Komplex von Praktiken, eine ›soziale Tat-Sache‹, wie Paul Rabinow sagt (vgl. 1993).

41 Die *Lissabon-Strategie* rahmt dabei sowohl den so genannten *Bologna-Prozess*, also die Umstrukturierung auch der deutschen Hochschulen sowie die Schaffung eines einheitlichen Europäischen Bildungsraumes, d.h. eines »Raums der Forschung und Innovation«. Sie rahmt auch die Vollendung eines »einwandfrei funktionierenden« europäischen *Binnenmarktes* und die Entwicklung »effiziente[r] Risikokapitalmärkte«. Letztlich stellt sie auch den Hintergrund der sogenannten *Agenda 2010* dar, d.h. der in Deutschland unter der rot-grünen Bundesregierung von Gerhard Schröder begonnenen »aktiven Beschäftigungspolitik« und der »Modernisierung des sozialen Schutzes«, im Rahmen dessen »Arbeit sich lohnt« und der »beste Schutz gegen soziale Ausgrenzung [...] ein Arbeitsplatz« ist (Europäischer Rat 2000).

42 Als ›krasse Utopie‹ bezeichnet Polanyi diese Marktorthodoxie nicht zuletzt deswegen, da sie unterstellt, Arbeitskraft, Boden und Geld seien Waren wie jede andere. Da aber die Arbeitskraft nicht von dem Menschen zu trennen sei, dem sie innewohnt, somit einem bestimmten Biorhythmus unterliege und für die Reproduktion in familiäre und soziale Strukturen eingebettet sein müsse, sei sie nicht unbegrenzt flexibel. Auch die Kommodifizierung natürlicher Ressourcen stoße an ebensolche natürlichen, ökologischen Grenzen. Letztlich werde der Gebrauch des Mediums Geld als Objekt der Spekulation zu Instabilitäten führen. Ein sich selbst regulierender Marktfunktionalismus könne »über längere Zeiträume nicht bestehen, ohne die menschliche und natürliche Substanz der Gesellschaft zu vernichten; sie hätte den Menschen physisch zerstört und seine Umwelt in eine Wildnis verwandelt« (Polanyi [1944] 1990: 19f.).

43 Die Idee der *schöpferischen* bzw*. kreativen Zerstörung* wurde wohl zuerst von Werner Sombart entwickelt (vgl. 1909). Joseph A. Schumpeter führt sie in *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie* aus ([1942] 1980: 134ff.). Foucault versucht insbesondere zu verdeutlichen, wie sich der Neoliberalismus in Bezug auf Sombarts ›Innovation‹ der Marx'schen Vorhersage des *tendenziellen Falls der Profitrate* entgegenstellt. Allerdings hatte auch Schumpeter auf die Frage, ob der Kapitalismus überleben könne, geantwortet: »Nein, meines Erachtens nicht« – freilich nicht ohne zu betonen, dass diese Antwort, wie überhaupt jeder Versuch einer Prophezeiung, »an sich völlig uninteressant« sei (ebd.: 105).

44 Nur wenige Jahre nach Foucaults Analysen findet auch Pierre Bourdieu in seinem oft zitierten und in den Kanon der Erziehungswissenschaften eingegangenen Text zum *Ökonomischen, Kulturellem und Sozialen Kapital* klare Worte zur Theorie des Humankapitals: »Den Ökonomen der Humankapital-Schule [vgl. insbesondere Becker [1964] 1995] kommt das scheinbare Verdienst zu, explizit die Frage aufgeworfen zu haben, in welchem Verhältnis die durch Erziehungsinvestition und durch ökonomische Investition generierten Profitraten zueinander stehen und wie dieses Verhältnis sich entwickelt. Allerdings bezieht, das von ihnen benutze Maß für den Ertrag schulischer Investition nur solche Investitionen und Profite ein, die sich in Geld ausdrücken oder direkt konvertieren lassen [...]. Des weiteren stellen sie die schulischen Investitionsstrategien nicht in einen Gesamtzusammenhang mit den anderen Erziehungsstrategien und dem System der Reproduktionsstrategien. Daraus ergibt sich das unausweichliche Paradoxon, daß die Humankapital-Theoretiker sich selbst dazu verdammen, die am besten verborgene und sozial wirksamste Erziehungsinvestition unberücksichtigt zu lassen, nämlich die *Transmission kulturellen Kapitals in der Familie*. Ihre Fragen nach dem Zusammenhang zwischen Bildungs- ›Fähigkeit‹ und Bildungsinvestition zeigen, daß sie die Tatsache übersehen, daß ›Fähigkeit‹ oder ›Begabung‹ auch das Produkt einer Investition von Zeit und kulturellem Kapital ist. [...] Und da es darum geht die Profite der schulischen Investition zu ermitteln, so versteht man, daß sie nur nach der Rentabilität der Erziehungsausgaben für die ›Gesellschaft‹ als Ganze [...] oder dem Beitrag der Erziehung zur ›Nationalen Produktivität‹ [...] fragen können. Diese typisch funktionalistische Definition der Erziehungsfunktionen ignoriert den Beitrag, den das Erziehungssystem zur Reproduktion der Sozialstruktur leistet, indem es die Vererbung von kulturellem Kapital sanktioniert. Eine derartige Definition von ›Humankapital‹ kann, trotz ihrer ›humanistischen‹ Konnotationen, dem Ökonomismus nicht entkommen.« (Bourdieu [1983] 1992: 54f.)

45 Zu weiteren Analysen und zur *Kritik des Neoliberalismus* sowie zu Wortmeldungen gegen die ›*neoliberale Invasion*‹ vgl. u.a. Bourdieu 1998 und 2001; Butterwegge et al. 2008 und 2008a.

[46] Ähnliche Verdichtungen finden sich auch in der von Michael Rutz (1997) herausgegebenen Sammlung kleinerer Statements, die sich auf die so genannte Berliner »Ruck«-Rede des Bundespräsidenten Roman Herzog vom 26. April 1997 beziehen; ebenso in den Sammelbänden Killius et al. (2002; 2003), die verschiedene Beiträge renommierter Wissenschaftler/-innen versammeln, die im Zusammenhang der Initiative *McKinsey bildet* der Unternehmensberatung McKinsey entstanden sind. Der von der *Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft* konstituierte *Aktionsrat Bildung* gibt zudem regelmäßig – seit 2007 bis heute, 2016 – Jahresgutachten zu verschiedenen bildungsrelevanten Themen heraus, die einzelne Aspekte des Zukunftsprojektes *Bildung neu denken!* vertiefen und aktualisieren (vgl. http://www.aktionsrat-bildung.de [10.7.2016]).

[47] Der Arbeitskraftunternehmer-These vergleichbare und vielfach beachtete Überlegungen haben u.a. auch André Gorz ([1997] 2000), der in Anspielung auf Ernst Jünger von der »totalen Mobilmachung« des sich selbst produzierenden und bearbeitenden Selbstunternehmers spricht (Gorz 2004: 20ff.), und auch Richard Sennet mit seiner Studie zum *flexiblen Menschen* bzw. zur *Kultur des neuen Kapitalismus* (1998; 2005) vorgelegt. Insgesamt ist die Rede vom *Ende des Normalarbeitsverhältnisses* bzw. der Normalerwerbsbiografie inzwischen zum Allgemeinplatz geworden.

[48] Der hier gebrauchte Terminus Subjektivierung hat mit der Subjektivierung im Sinne Foucaults, mit der Subjektivation nichts gemein. Subjektivierung der Arbeit möchte an dieser Stelle lediglich bedeuten, dass in die Arbeitsprozesse Freiräume eingelassen sind, die die Subjekte entsprechend ihrer eigenen Interessen und Entscheidungen nutzen können. Das Subjekt dieser selbstbestimmten Entscheidung wird dabei als gegeben angenommen. (vgl. auch Fußnote 13)

[49] Das Engagement der *Bertelsmann Stiftung* – nicht zuletzt im Bildungsbereich – ist gemeinhin bekannt. Reinhard Kahl behauptete schon vor knapp 20 Jahren, es sei nur leicht übertrieben, die Bertelsmann Stiftung als heimliches Kultusministerium zu bezeichnen (Kahl 1998). Zum Einfluss der Stiftung vgl. Wernicke/Bultmann 2007; Barth 2006.

[50] Diese Empfehlung ist damit im Übrigen auch zweifelsfrei verfassungskonform, wenn es im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland im Artikel 7, § 1 heißt: »Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.«

[51] An besagter Stelle wird insbesondere auf die Studie *Wieviel Bildung brauchen wir?* der Alfred Herrhausen Gesellschaft (2002) Bezug genommen.

[52] So schreibt beispielsweise die *Max-Brauer-Schule* in Hamburg in einer Broschüre, die die reformierte Mittelstufe, *Die Neue MBS*, präsentiert, folgendes: »Angeregt vor allem durch Veröffentlichungen von Stiftungen, Verbänden und Wirtschaftsunternehmen, wie der *Bertelsmann-Stiftung* [...], der Unternehmensberatung *McKinsey* und der *Vereinigung der bayerischen Wirtschaft*, hat die Schule sich daran gemacht, ihre Aufgaben und Möglichkeiten grundlegend neu zu denken« (http://www.maxbrauerschule.de/mbs/downloads/2008_nmbs-broschuere.pdf [10.7.2016]: 3). Die Max-Brauer-Schule selbst wurde wiederum nicht nur 2006 mit dem *Deutschen Schulpreis* ausgezeichnet und zählte damit zu den fünf innovativsten Schulen Deutschlands (vgl. http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/53141.asp [10.7.2016]; vgl. Fußnote 60), sondern sie überzeugt auch durch neue Lernverfahren der Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit; durch die hierfür eingeführten Techniken zur individuellen Selbststeuerung wie Kompetenzrastern, individuellen Pensenbüchern mit Ziel-Leistungsvereinbarungen und dem *Portfolio*. Sie überzeugt damit nicht zuletzt deutlich mehr Eltern bei der Wahl der Schule für ihre Kinder, als sie aufnehmen kann. Dadurch wiederum strahlt sie auf umliegende Schule aus, die auch an diese Erfolge anknüpfen möchten und ihre Konzepte entsprechend anpassen. Letztlich unterhält die Max-Brauer-Schule auch zur Hamburger Bildungspolitik durchaus persönliche Beziehungen, die in einem Stadtstaat wohl unvermeidbar sind. In diesem Sinne ist die These wohl nicht völlig abwegig, dass die besagten, anregenden Veröffentlichungen u.a. auch die der *Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft* zumindest in Hamburgs Bildungswesen eine gewisse Hegemonie errichtet haben; in dem Sinne nämlich, dass sie Schulpraxis, Bildungspolitik, Eltern und damit letztlich auch die Kinder assoziiert und um einen ›leeren Signifikanten‹ versammelt haben – vielleicht knapp zu bezeichnen als *selbstverantwortete Kompetenzbiografiearbeit*.

53 Die Frage nach der Bildung zwischen Staat und Markt taucht für die DGfE auf, nachdem sie schon Jahre zuvor ›Bildung – Arbeit – Arbeitslosigkeit‹, die ›Bildung als öffentliche Aufgabe‹ und die ›Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise‹ problematisiert hatte.

54 Nur als Ausübung hoheitlicher Gewalt dürfte staatlich garantierte ›Bildung‹ durch handelsbezogene Maßnahmen geschützt werden. Diese ist aber laut GATS nur dann der Fall, wenn diese Dienstleistung bisher ›weder zu kommerziellen Zwecken noch im Wettbewerb mit einem oder mehreren Dienstleistungserbringern erbracht‹ werden – so etwa bei Militär oder Zentralbanken. Problematisch sind somit alle Bereiche, die bereits teilprivatisiert sind, in denen eine Privatisierung angestrebt wird oder in denen auch halbstaatliche oder private Anbieter öffentliche Aufgaben wahrnehmen – so wie dies im Bildungsbereich in Deutschland schon immer der Fall ist. Derzeit ist allerdings die ›Erbringung einer Dienstleistung oder ihre Subventionierung innerhalb des öffentlichen Sektors‹ durch EU interne Ausnahmeregelungen von den GATS Regelungen ausgenommen. Die besagte Regelung findet deshalb – derzeit – auf den europäischen Bildungssektor noch keine Anwendung. Sonst hätten beispielsweise Privatuniversitäten – um einen unlauteren Wettbewerb zu vermeiden – im selben Umfang Anspruch auf staatliche Förderung wie die öffentlichen Universitäten (vgl. Fritz 2002: 10).

55 Die praktische Erprobung des *Vouchersystem* konnte Friedman ab 1973 vorbereiten und tatsächlich ab 1981 in Chile durchführen, als ihm und den so genannten ›Chicago Boys‹ – einer Gruppe von chilenischen Wirtschaftswissenschaftlern, die in den 1970ern an der University of Chicago u.a. bei Friedman studiert hatten – unter der Militärdiktatur von Augusto Pinochet die entsprechende Möglichkeit eingeräumt wurde. Die Erfahrungen des Falls Chile zeigen allerdings, dass das Gutscheinsystem und entsprechende weitere Marktmechanismen im Bildungssystem keineswegs zu der von seinen Verfechtern behaupteten sozialen Angleichung beiträgt. Vielmehr wandern Mittel- und Oberschichtkinder von staatlichen Schulen an private ab, ›Unterschicht‹kinder verbleiben statistisch signifikant öfter an staatlichen Schulen. Schon die Militärdiktatur Pinochets nahm entsprechend einige Teile ihrer Bildungsreform wieder zurück (vgl. Lohmann 2002: 97ff.; Hsieh/Uquiola 2006). Gleichwohl bildet die durch Chiles Bildungssystem hergestellte und verfestigte soziale Ungleichheit eines der Hauptkritikpunkte der aktuellen Protestbewegungen junger Chilenen. Ähnliche, wenngleich viel zögerlichere Versuche hat es u.a. auch in den USA gegeben. Hier mit dem expliziten Ziel, insbesondere benachteiligte Bevölkerungsgruppen besser an Bildungsangeboten partizipieren zu lassen. Die Gesetzgebung mit einem in diesem Sinne vielsagendem Namen, der *No Child left behind Act,* räumt Eltern durch freie Schulwahl und die Vergabe von Bildungsgutscheinen die Möglichkeit ein, für ihre Kinder eine besser geeignete Schule zu suchen, wenn sie mit der Qualität der bisherigen Schule nicht zufrieden sind oder ihre Kinder – gerade die mit besonderen Lernvoraussetzungen – nicht optimal gefördert sehen. Bisher wurden allerdings weder die Leistungen der Schüler/-innen insgesamt nennenswert angehoben, noch der gesellschaftlichen Segregation signifikant entgegengewirkt. Hingegen hat das Gesetzt der Liberalisierung und Privatisierung des Schulwesens weitere Impulse gegeben (vgl. Stark Rentner 2006). Auch Jürgen Oelkers schreibt 2014, dass der »bislang einzige Systemwechsel« – nämlich jener in Chile unter der Junta »eine einzige Katastrophe mit Folgen bis heute« war. Das wiederum spreche nicht dafür, dass der Staat das historisch gewachsene Schulmonopol in absehbarer Zeit verlieren würde (Oelkers 2014: 4).

56 Weitere kritische Kommentare zu der Denkschrift finden sich etwa bei Giesecke (1998) und Knoll (1996); vgl. zudem Zymek 2009.

57 So formuliert die von Zymek kommentierte Studie denn auch tatsächlich relativ unmissverständlich: Wenn »Einzelne erhöhte Bildungschancen bekommen, muss die Gesellschaft als Ganzes von den zu fördernden Personengruppen einen maximalen Beitrag zum Erfolg der Bildungsmaßnahmen erwarten. Wenn zum Beispiel Bildungsangebote zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit von den Bedarfsträgern [...] nicht genutzt werden, [...] wenn die Lerner nicht alles dafür geben, die Lernangebote auch zu internalisieren, [...] dann sind dieses Verhaltensweisen, die eine Gesellschaft nicht dulden kann [...]. Das Rechtssystem ist hier nicht nur berechtigt, sondern verpflichtet, Bildungsmissbrauch auch unter Anwendung von Zwang zu verhindern [...]. Dazu sind die pädagogisch Verantwortlichen mit den rechtlichen und materiellen Ressourcen so auszustatten, dass sie diese erforderliche Disziplin durchsetzen können, was sie übrigens auch wollen« (vbw 2008: 21).

58 Der Begriff der *Anthropotechnik* ist hier durchaus angemessen, so wie ihn auch Peter Sloterdijk wieder freimütig verwendet (vgl. 2009; vgl. auch Schirlbauer 2005), nachdem er 1999 anlässlich seiner öffent-

lich gestellten Frage nach den *Regeln für den Menschenpark* (vgl. Sloterdijk 1999) recht heftig u.a. für eben diesen Begriff kritisiert worden war, da hier vermeintlich ein Angriff auf die Menschenwürde vorläge. Tatsächlich erklärt Sloterdijk an anderer Stelle, dass er jenen Begriff nichts ahnend in Analogie zu der Bezeichnung für Tiernahrung geprägt habe, wie sie sich in französischen Supermärkten findet. Katzenfutter werde hier nämlich selbstverständlich als Produkt der ›félinotechnique‹ angesprochen (vgl. ders. 2009a).

59 Das Portfolio ist zumindest genau in dem Maße ein Paradigma, wie es eben ein Beispiel für die ›Bildung der Zukunft‹ ist, diese also stellvertretend in Gänze repräsentieren kann und gleichwohl darin selber nur ein besonderes Element unter anderen ist. Diese Ortlosigkeit des Beispiels zwischen Allgemeinem und Besonderem hat vielleicht Giorgio Agamben am trefflichsten formuliert: »Ein Begriff, der der Antinomie von Allgemeinem und Besonderem entgeht, ist uns seit jeher vertraut: Es ist das Beispiel. Gleich in welchem Zusammenhang das Beispiel seine Stärken ausspielt, immer zeichnet es sich dadurch aus, dass es jeden Fall, der derselben Gattung angehört, exemplarisch vertreten kann und zugleich in der Gesamtheit der Fälle enthalten ist. Es ist eine Singularität unter anderen, die jedoch den Platz jeder anderen einnehmen kann, für alle gültig. Einerseits behandelt man jedes Beispiel wie einen realen Einzelfall, andererseits geht man davon aus, dass es als Besonderes seine Gültigkeit verliert. Das Beispiel ist also weder besonders noch allgemein, sondern sozusagen ein singulärer Gegenstand, der sich als solcher zu erkennen gibt, der seine Singularität *zeigt*. Nun geht auch der tiefere Sinn jenes Wortes auf, das im Griechischen Beispiel bedeutet: *para-deigma*, was sich daneben zeigt (was im deutschen Wort *Bei-Spiel* ebenfalls anklingt)« (Agamben [2001] 2003: 15).

60 Unter diesen Schulen ist z.B. auch die *Max-Brauer-Schule* in Hamburg, eine derjenigen Schulen, die den *Deutschen Schulpreis* im ersten Jahr dessen Auslobung, 2006, erhalten hatten (vgl. Fußnote 52; vgl. auch Kahl 2007). Die Max-Brauer-Schule hat das Konzept des *Institut Beatenberg* in ihrer neu konzeptionierten Mittelstufe komplett und im Detail nachgeahmt – bis hin zu einem an Baustellenabsperrungen erinnernden Ständer, welcher am Arbeitsplatz eines jeden Kindes aufgestellt ist. Diese Ständer sollen nicht nur das Beatenberger Motto – dass nämlich die Straße zum Erfolg eine ›Dauerbaustelle‹, ›always under construction‹, quasi ›alway beta‹ sei – symbolisieren (vgl. Müller 2003); hieran sind auch ganz praktisch die individuellen *Wochenpläne* und *Kompetenzraster* der Schülerinnen und Schüler befestigt. In der Max-Brauer-Schule wurden die Ständer aus Platzmangel wieder abgeschafft. Die Kompetenzraster befinden sich nun unter transparenten Schreibunterlagen auf den jeweiligen Tischen der Schülerinnen und Schüler, so dass diese sie permanent vor Augen haben. Auch die *Freiherr-vom-Stein-Schule* in Neumünster orientiert sich nicht unwesentlich am *Spirit* von Andreas Müller. Die Gemeinschaftsschule aus Neumünster ist eine derjenigen Schulen, die den *Deutschen Schulpreis* im Jahre seines zehnjährigen Jubiläums, 2016, erhalten haben.

61 Im Internat *Institut Beatenberg* betreuen etwa 25 Erwachsene rund 60 Schülerinnen und Schüler. Das Schulgeld beträgt pro Trimester 23.000 CHF bzw. 12.000 CHF bei Schülerinnen und Schülern, die nicht im Internat wohnen, sondern nur die Schule besuchen. Aktuell entspricht dies pro Jahr gut 63.000€ bzw. 33.000€. Hinzu kommen Kosten für separate Leistungen wie etwa Instrumentalunterricht oder Kursangebote wie z.B. Reiten. Einmalig muss ein diagnostisches *Eintritts-Assessment* mit rund 440 € bezahlt werden. Die *Persönliche Toolbox* kostet rund 225 €, die *Kompetenzraster* 45 €.

62 Im Zusammenhang des letzten Grundsatzprogramms der CDU, das 2007 noch einmal die ›Wissensgesellschaft‹ als eine ›Chancengesellschaft‹ beschwört – so dass der federführende Generalsekretär es gar mit den Worten zusammenfasst: »Wir wollen die Chancengesellschaft« (Pofalla 2007b) – bringt eben jener ehemalige Generalsekretär dieses ›Ich kann‹ mit folgender Anekdote auf den Punkt: »›Verlierer‹ schreiben Hauptschüler mitunter statt ihres Namens auf ihre Hefte. Sie sehen keine Chance, einen Ausbildungsplatz, einen Job, geschweige denn ihren Traumjob zu bekommen. Bundespräsident Horst Köhler hat kürzlich deutlich gemacht, dass wir uns damit nicht abfinden dürfen. Er hat die Hauptschule Körbecke in Möhnesee ausgezeichnet. Dort erstellen die Schüler ab der fünften Klasse eine Mappe mit ihren ›starken Seiten‹. Das steigert ihr Selbstwertgefühl und fördert ihre Persönlichkeit. [...] Diese Schule ist ein gutes Beispiel für eine gelebte Chancengesellschaft. Wir müssen den Menschen öfter sagen, was sie können, und nicht immer, was sie nicht können. Denn: Jeder kann etwas« (ders. 2007a: 51).

63 *n21* ist der niedersächsische Ableger der *Initiative D21*. n21 wurde 2000 als *Public-Private-Partnership* gegründet und hat nach eigenen Angaben seitdem mit über 28 Millionen € eingeworbenen Sponsoren-

mitteln dazu beigetragen, den Einsatz von Multimedia und Internet an niedersächsischen Schulen zu fördern und Schülerinnen und Schüler für den Weg in die Wissensgesellschaft zu qualifizieren (vgl. http://www.n-21.de [10.7.2016]). Die *Initiative D21* wiederum ist nicht nur ein Fürsprecher und Vorreiter von *Public-Private-Partnership,* im Kern ist sie ein 1999 gegründeter Zusammenschluss führender deutscher Unternehmen und dabei dem im Gründungs-*Memorandum* formulierten Leitgedanken verpflichtet, an der Entwicklung und Umsetzung einer gemeinsamen Strategie von Staat und Wirtschaft mitzuwirken, um den Wandel von der Industrie- zur globalen Informations- und Wissensgesellschaft zu befördern und so Deutschland in der Weltwirtschaft führend zu positionieren. Unternehmen sollten Wettbewerbsvorteile realisieren, indem sie Geschäftsprozesse durch innovative Informations- und Kommunikations-Techniken optimieren. Wachstumsmärkte sollen erschlossen und so zusätzliche, hochwertige Arbeitsplätze geschaffen werden, indem aus dem deutschen Exportweltmeister für klassische Industrieprodukte der Exportweltmeister für wissensbasierte, innovative und kreative Dienstleistungen werde. Dazu wiederum sei eine grundlegende Reform des gesamten Bildungswesens notwendig, dessen heutige Strukturen und Methoden an die neuen Herausforderungen angepasst werden müssten. Nicht nur die Ausstattung der Schulen in Deutschland mit Computern und Internet-Zugang sei zu verbessern. Zu fördern sei zudem die Fähigkeit zur Auswahl und Bewertung von Informationen, kompetentes Wissensmanagement und lebenslanges Lernen (vgl. Initi@tive D21 1999; vgl. auch http://www.initiatived21.de; speziell zum Portfolio vgl. http://www.n-21.de/staticsite/staticsite.php?menuid=21&topmenu=15 [10.7.2016]).

64 Tatsächlich wird diese landesweite Verpflichtung im Laufe des Jahres 2016 außer Kraft gesetzt und die Entscheidung über ein Eignungs- und Orientierungspraktikum zum Beginn des Studiums den Hochschulen übertragen.

65 In anderen Bundesländern ließen sich vergleichbare Konzeptionen, Planungen, Entwicklungen und konkrete Umsetzungen finden. Zu der allgemeinen Diskussion um das Portfolio in der Lehrerbildung siehe z.B. Journal für LehrerInnenbildung 2001; bzgl. der Personalführung in der Schule siehe z.B. Pädagogische Führung 2006; bzgl. der Systemebene, also der Schule im Sinne einer ›lernenden Organisation‹ siehe ebd.: insb. 213ff.

66 Diese grundlegenden Qualifizierungen im Studienseminar sind – in gewisser Nähe zu den von der Kultusministerkonferenz beschlossenen *Standards für die Lehrerbildung* – folgendermaßen beschrieben: »Das Studienseminar stellt sicher, dass die Referendarinnen und Referendare nach der Ausbildung imstande sind, 1) unter Berücksichtigung der Bezugswissenschaften und der gesetzlichen Bestimmungen Unterricht auf gehaltvolle und adressatengerechte Weise zu planen, durchzuführen und auszuwerten, 2) im Rahmen des Erziehungsauftrages sozial verantwortliches Handeln von Schülerinnen und Schülern zu befördern und deren Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, 3) Unterrichtsqualität zu bewerten und die eigenen Lernprozesse unter Inanspruchnahme von Feedbackprozessen kritisch zu reflektieren, 4) die Berufstätigkeit als fortlaufenden Prozess der Qualifizierung anzusehen, 5) am Prozess der Schulentwicklung erfolgreich teilzunehmen, 6) ein schulisches Lehramt nach Innen und Außen [zu, *hinzugefügt v. SMG*] vertreten, insbesondere im Blick auf Eltern, Kollegien und der interessierten Öffentlichkeit (Keuffer/Oelkers 2001: 38).

67 In der Information zum Portfolio heißt es dazu: »Die Artikulation der eigenen Erfahrung wird zur Erfahrung der Artikulation. Die Organisation der Erfahrung wird zur Erfahrung der Organisation« (ZLH 2013: 9).

68 Das Motiv, welches hinter der als notwendig und sinnvoll erachteten Einführung des *ProfilPASS* steht, wird von seinen Befürwortern explizit mit dem *Wandel der Arbeit* benannt. Abgestützt wird die Diagnose eines Wandels von Arbeit u.a. durch Untersuchungen des *Instituts für Sozialwissenschaftliche Forschung e.V. – ISF München,* welches seinerseits Projektteilnehmer im *DFG-Sonderforschungsbereich Reflexive Modernisierung* gewesen ist, als dessen prominentestes Mitglied und quasi dessen Namensgeber wiederum Ulrich Beck anzusehen ist. Konkret meint dies neue Formen der Betriebs- und Arbeitsorganisation, neue Arbeitsinhalte und Tätigkeiten sowie nicht zuletzt grundlegend neue Formen von Beschäftigungsverhältnissen. Für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer stelle dies wiederum neuartige Anforderungen dar, die mit den Schlagworten *Subjektivierung von Arbeit*, unbestimmte Arbeit, interaktive Arbeit und letztlich in der Figur des *Arbeitskraftunternehmers*, der für seine *Employability* selber Sorge zu tragen habe, umschrieben sind. Die Antwort auf diese Anforderungen,

die Antwort, die eben auch der *ProfilPASS* zu geben versucht, heißt schlicht: individuelle *Kompetenzentwicklung*.

69 Den *ProfilPASS* gibt es noch in der Variante *ProfilPASS für junge Menschen* und *ProfilPASS plus*. Die Strukturierungen sind hier leicht abgewandelt. So lauten die Arbeitsschritte beim *ProfilPASS für junge Menschen* ›Mein Leben‹, ›Meine Stärken‹, ›Meine Interessen‹, ›Meine Ziele‹. Der *ProfilPASS plus* gibt über das normale Angebot hinaus Anregungen, wie sich Bewerbungen bestehen, informell erworbene Kompetenzen für Personalverantwortliche aufbereiten sowie Zeugnisse und andere Nachweise systematisch aufbewahren lassen.

70 Die damalige elektronische Umsetzung des *ProfilPASS* sah darüber hinaus eine ›soziodemografische Auswertungen der Teilnehmerdaten‹, die ›Dokumentation der Teilnehmerverläufe‹ und weitere ›Reporting-Funktionen‹ vor. Die technische Entwicklung wurde von der *dtc delphi technology consulting GmbH, Hamburg* besorgt. Die geplanten Funktionen wurden im Rahmen einer Präsentation des *ProfilPASS*, die wiederum im Rahmen einer Seminarveranstaltung im Sommersemester 2007 am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg statt fand, von Ruth-Esther Geiger, Wolfram Hafner und Stefan Fleischhauer in der beschriebenen Form vorgestellt. Die Entwicklungen wurden offenbar nicht zuletzt aufgrund datenschutzrechtlicher Bedenken eingestellt.

71 Unter *Open Educational Ressources (OER)* sind all die Bildungsmaterialien gefasst, die im Rahmen des *Open Content* Gedankens über diverse Vertriebskanäle kostenlos, lizenzfrei und unbeschränkt zugänglich online angeboten werden. Berühmt ist hier etwa die *Open Cours Ware* des MIT (http://ocw.mit.edu [10.7.2016]), aber ebenso auch Materialien, die z.B. über *iTune University* bereit gestellt werden. Aktuell fokussiert die Diskussion auf so genannte *MOOCs – Massive Open Online Courses* –, die ganze Studiengänge an ein Millionen-Publikum richten. Im Kern geht es allerdings um eine Graswurzelbewegung, die den freien Zugang zu Bildung – eine *Bildung für alle!* – fordert (vgl. Muuß-Merholz/ Schaumburg 2014; Ebner et al. 2015).

72 Was nützt mir z.B. die Möglichkeit, meine Meinung via Internet frei äußern zu können, wenn ich davon ausgehen muss, dass ich für diese Meinung dann in der realen Welt verfolgt, bestraft, ggf. getötet werde.

73 Im Gegenteil: Gerade das Radio war als *Volksempfänger* zu einem wichtigen Propaganda-Apparat geworden. Und es waren insbesondere die Nationalsozialisten, die die Entwicklung des Fernsehens mit Nachdruck betrieben.

74 Im Grunde ist es so alt, wie es Schriften mit Fußnoten und Literaturverweisen gibt. Die Fußnote werde lediglich – wie Peter Sloterdijk sich ausdrückte – durch das Netz zur Fernreise.

75 Die hier angewandte ›Offenen Methode der Koordinierung‹, hat Andrea Liesner in Bezug auf Hauke Brunkhorst als »sanfte[n] Bonapartismus der transnational vereinigten Exekutivgewalten« beschrieben, der auf den »vorauseilenden Gehorsam« der Nationalregierungen setzt. (Liesner 2010: 120; vgl. Brunkhorst 2007)

76 Tatsächlich haben eine Reihe von Ländern bereits seit Mitte der 80er Jahre damit begonnen, Nationale Qualifikationsrahmen zu entwickeln, so z.B. England und Irland, aber auch Australien. Man kann durchaus von einem globalen Phänomen sprechen (vgl. Hanf/Hippach-Schneider 2005).

77 Weitere Nutzer sind die Sozialpartner, Kammern, Zertifizierungseinrichtungen und nicht zuletzt selbstverständlich die Bildungseinrichtungen und -anbieter.

78 An der Stelle, auf die die Autoren bei ihrem Vorschlag einer Definition des Kompetenzbegriffs explizit verweisen, heißt es tatsächlich: »A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context through the mobilization of psychosocial prerequisites (including both cognitive and noncognitive aspects). [...] The primary focus is on the results the individual achieves through an action, choice, or way of behaving, with respect to the demands, for instance, related to a particular professional position, social role, or personal project« (Rychen/Salganik 2003: 43). Diese Textpassage enthält zudem – hier ausgelassene – Verweise auf weitere Definitionsversuche von Franz E. Weinert (2001a) sowie Ralf Witt und Rainer Lehmann (2001).

79 Genau genommen beschreibt Häcker das Portfolio auch noch als Forschungsinstrument, was hier aber vernachlässig werden kann.

[80] Man kann sich bemühen, Selbstregulierung von Selbststeuerung zu unterscheiden. Selbstregulierung würde demnach eher die Regulation von (meta-)kognitiven und emotional-motivationalen Abläufen im ›Inneren‹ des Subjekts bezeichnen, während Selbststeuerung eher auf die daraus erwachsenen Handlungen und deren Kontrolle im Rahmen spezifischer Handlungsspielräume, also im Kontext ›äußerer‹ Faktoren meint (Reinmann 2010: 79ff.). Wie die unterschiedlichen Verwendungsweisen allerdings zeigen, wird eine solche Unterscheidung in der Fachliteratur nicht durchgehalten. Auch scheint es, dass stets gerade auf den Zusammenhang zwischen ›innerer‹ Regulierung und ›äußerer‹ Anwendbarkeit bzw. Passung fokussiert wird. Gabi Reinmann bemerkt dann auch, dass »Selbstregulierung und Selbststeuerung [...] letztlich zwei Perspektiven ein- und desselben Phänomens« sind (ebd.: 80). Der Versuch einer Unterscheidung scheint die Mühen also kaum wert.

[81] Tatsächlich fühlt man sich an die eingangs zitierten Aussagen aus Durkheims Vorlesung *Erziehung, Moral und Gesellschaft* erinnert: »Weil wir wissen, daß es nützlich sein kann kommandiert zu werden, folgt, daß wir freiwillig gehorchen« – »Das ist die einzige Autonomie, die wir beanspruchen können« (Durkheim [1902/03] 1984: 163).

[82] Das Kontrollieren der Bildung, das *Bildungscontrolling*, so wie es etwa in Unternehmen praktiziert wird, hat längst erkannt, dass die Gewährung eben einer so definierten ›Autonomie‹ der effektivste Weg ist, Mitarbeiter zum Lernen und Arbeiten zu motivieren. Dieses Bildungsmanagement, das auch das E-Portfolio zu seinen Instrumenten zählt, weiß: »Ein Bildungscontrolling ›gegen‹ die bzw. abgekoppelt von den jeweiligen Lernenden ist schlechterdings nicht möglich. [...] Im Rahmen eines individuellen Bildungsmanagements geht es also darum, einen individuellen Umsetzungsprozess für das Erreichen betrieblicher Ziele in individueller Verantwortung zu gestalten« – und zwar »um individuelle Fähigkeiten mit betrieblichen Anforderungen bzw. Zielsystemen zu synchronisieren« (Ehlers 2005: 159; ebd.: 163).

[83] Tatsächlich zitiert Johannes Bastian diese ihm oftmals zugeschriebene Losung nur. Ursprünglich entstammt sie einem Beitrag von Herbert Gudjons (2003: 7) aus eben jener Zeitschrift, zu der Bastian lediglich das Editorial verfasst hat.

[84] In dem von Häcker zitierten Beitrag beziehen sich Mandl und Friedrich explizit und ausgiebig auf Franz E. Weinert – der zugleich der Herausgeber des Bandes ist, zu dem Mandel und Friedrich beitragen. Sie stellen ihren Überlegungen Weinerts Definition des Selbstgesteuerten Lernens voran: »Selbstgesteuertes Lernen ist eine komplexe Gesamthandlung, die unterschiedliche Facetten aufweist. Diese verschiedenen Facetten von Lernen spricht Weinert an, wenn er selbstgesteuertes Lernen als eine Lernform definiert, bei der ›*... der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und worauf hin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann*‹ (Friedrich/Mandl 1997: 238; vgl. Weinert 1982: 102). Kurz nach der von Friedrich und Mandl zitierten Textstelle heißt es bei Weinert noch eindeutiger: Für die gerechtfertigte Verwendung des Begriffs ›selbstgesteuertes Lernen‹ müssen in der Lernsituation »Spielräume für die selbständige Festlegung von Lernzielen, Lernzeiten und Lernmethoden vorhanden oder erschließbar sein« (Weinert 1982: 102). Direkt hinter der von Häcker zitierten Stelle fügen Friedich und Mandel an: »Allerdings zeigen die Untersuchungen von Deci und Ryan (1993), daß auch extrinsisch gesteuerte Handlungen durch Internalisation und Integration in das eigene Wert- und Überzeugungssystem in selbstbestimmte Handlungen überführt werden können«. Mit anderen Worten: Die Unterscheidung zwischen Selbststeuerung und Selbstbestimmung ist schwierig, zumindest umstritten und alles andere als eindeutig zu treffen, so wie Häcker dies tut.

[85] In der überarbeiteten Fassung des Gesprächs ist eben diese Stelle stark redigiert, was insbesondere die Idee, dass sich auf dieser Form der Selbstausgestaltung eine allgemeine Ethik gründen lasse, deutlich relativiert (vgl. Foucault [1984c] 2005: 755).

Literatur

Abels, Heinz (2006): *Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt.* Wiesbaden: VS Verlag

Agamben, Giorgio ([1995] 2002): *Homo sacer. Die souveräne Macht und das nackte Leben.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— ([2001] 2003): *Die kommende Gemeinschaft.* Berlin: Merve

— ([2006] 2008): *Was ist ein Dispositiv?* Zürich: Diaphanes

Albert, Michel (1992): *Kapitalismus contra Kapitalismus*. Frankfurt a.M.: Campus

Alfred Herrhausen Gesellschaft für internationalen Dialog mbH (Hrsg.) (2002): *Wieviel Bildung brauchen wir? Humankapital in Deutschland und seine Erträge.* Frankfurt a.M.: Deutsche Bank AG

Alkemeyer, Thomas (2003): Der Sport, die Sorge um den Körper und die Suche nach Erlebnissen, *Berliner Debatte Initial*, 14. Jg., Heft 4/5, S. 16-29

Althans, Birgit; Audehm, Kathrin; Binder, Beate; Ege, Moritz; Färber, Alexa (Hrsg.) (2008): Kreativität. Eine Rückrufaktion. Zeitschrift für Kulturwissenschaften, 1/2008. Bielefeld: transcript

Althusser, Louis ([1970] 1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: Ders.: *Ideologie und ideologische Staatsapparate: Aufsätze zur marxistischen Theorie.* Hamburg/Berlin: VSA, S. 108-153

Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Wissinger, Jochen (Hrsg.) (2007): *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem.* Wiesbaden: VS Verlag

Anderson, Chris (2007): *The Long Tail – der lange Schwanz. Nischenprodukte statt Massenmarkt – Das Geschäft der Zukunft.* München: Carl Hanser Verlag

Artelt, Cordula; Demmrich, Anke; Baumert, Jürgen (2001): Selbstreguliertes Lernen. In: Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael et al. (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Opladen: Leske + Budrich, S. 271-298

Arther, J. A.; Spandel, V. (1992): Using Portfolios of Student work in Instruction and Assessment. A NCME Instructional Module, *Educational Measurement: Issues and Practices*, 11 (1), S. 36-44

Augustinus, Aurelius ([um 400] 2008): *Bekenntnisse.* Stuttgart: Reclam

Bade, Peter (2013): Das Portfolio im Hamburger Referendariat: Konzeption – Erfahrungen – Entwicklungen. In: Koch-Priewe, Barbara; Leonard, Tobias; Pineker, Anna; Störtländer, Jan Christoph (Hrsg.): *Portfolio in der Lehrerbildung. Konzepte und empirische Befunde.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 158-167

Baecker, Dirk (1994): *Postheroisches Management. Ein Vademecum.* Berlin: Merve

Barth, Thomas (Hrsg.) (2006): *Bertelsmann: Ein globales Medienimperium macht Politik*. Hamburg: Anders Verlag

Balzer, Nicole (2004): Von der Schwierigkeit nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. In: Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 15-35

Bandura, Albert (1977): Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, S. 191-215

Barbrook, Richard; Cameron, Andy (1997): *Die kalifornische Ideologie.* In: Telepolis, 05.02.1997; http://www.heise.de/tp/deutsch/inhalt/te/1007/1.html [10.7.2016]

Barlow, John Perry (1996): Unabhängigkeitserklärung des Cyberspace. In: *Telepolis. Das Magazin der Netzkultur.* München: Heise Verlag, 8. Februar 1996; http://www.heise.de/tp/r4/artikel/1/1028/1.html [10.7.2016]

Barry, Andrew; Osborne, Thomas; Rose, Nikolas (Hrsg.) (1996): *Foucault and political Reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government.* Chicago: The University of Chicago Press

Bastian, Johannes (2003): Selbstgesteuertes Lernen. In: *PÄDAGOGIK*, 55. Jg., Heft 5, S. 3

Bauer, Reinhard; Baumgartner, Peter (2012): *Schaufenster des Lernens: Eine Sammlung von Mustern mit E-Portfolios.* Münster: Waxmann

Bauer, Reinhard; Himpsl, Klaus (2008): *Stärken suchen und Talente fördern. E-Portfolios als Lerninstrument*; EPICT - European Pedagogical ICT Licence; http://eduweb.schule.at/wp/demo/wp-content/uploads/2009/03/epict_e-portfolio.pdf [10.7.2016]

Bauman, Zygmunt (1993): Biologie und das Projekt der Moderne, *Mittelweg 36*, Heft 4, S. 3-16

Baumgartner, Peter (2006): Web 2.0: Social Software & ELearning, *Computer + Personal (CoPers). Schwerpunktheft: E-Learning und Social Software.* 14. Jg., Heft 8, S. 20-22

— (2008): *ePortfolios an Hochschulen im Kontext des europäischen Bildungsraums*, Vortrag im Rahmen der Campus Innovation 2008, 20.11.2009; http://www.podcampus.de/channels/37/nodes/2668 [21.10.2010]

— (2008a): *Interview mit Prof. Dr. Peter Baumgartner über die Zukunft des Medida-Prix und seinen Vortrag über ePortfolios an Hochschulen*; http://peter.baumgartner.name/2008/11/19/e-portfolios-an-hochschulen [10.7.2016]; http://www.campus-innovation.de/node/771 [5.7.2011]

Baumgartner, Peter; Himpsl Klaus (2009): *Evaluation von E-Portfolio-Software – Teil III des BMWF-Abschlussberichts »E-Portfolio an Hochschulen«,* Forschungsbericht, Krems: Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems

— (2009a): *Implementierungsstrategien für ePortfolios an (österreichischen) Hochschulen*, Vortrag im Rahmen der Campus Innovation 2009, 27.11.2009; http://lecture2go.uni-hamburg.de/konferenzen/-/k/10445 [10.7.2016]

— (2011): *Implementierungsstrategien für ePortfolios an (österreichischen) Hochschulen.* In: Meyer, Torsten; Mayrberger, Kerstin; Münte-Goussar, Stephan; Schwalbe, Christina (Hrsg.): *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von ePortfolios in Bildungsprozessen.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 203-223

Baumgartner, Peter; Himpsl, Klaus; Zauchner, Sabine (2009). *Einsatz von E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen: Zusammenfassung – Teil I des BMWF-Abschlussberichts »E-Portfolio an Hochschulen«*, Forschungsbericht. Donau Universität Krems; http://peter.baumgartner.name/wp-content/uploads/2013/08/Baumgartner_etal_2009_Einsatz-von-E-Portfolios-Zusammenfassung.pdf [10.7.2016]

Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— (1993): Risikogesellschaft oder Vorsorgestaat – Zwischenbilanz einer Diskussion. In: Ewald, François: *Der Vorsorgestaat.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 535-558

— (1993a): Vom Verschwinden der Solidarität. Individualisierung der Gesellschaft heißt Verschärfung sozialer Ungleichheit, *Süddeutsche Zeitung* vom 13.2.1993

— (1993b): *Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— (1997): Die uneindeutige Sozialstruktur: Was heißt Armut, was Reichtum in der ›Selbst-Kultur‹? In: Ders.; Sopp, Peter (Hg.) *Individualisierung und Integration. Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus?* Opladen: Leske + Budrich, S. 183-197

— (1997a): *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— (2007): *Schöne neue Arbeitswelt*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1994): *Riskante Freiheiten.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Becker, Egon (2000): Von der Zukunftsinvestition zur Effektivitätskontrolle des Bildungssystems. Ein unvorsichtiges Plädoyer für eine neue bildungsökonomische Debatte. In: Radtke, Frank-Olaf; Weiß, Manfred (Hrsg.): *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit.* Opladen: Leske+Budrich

Becker, Gary S. ([1964] 1995): *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education.* Chicago/London: The University of Chicago Press

— ([1976] 1982): *Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens.* Tübingen: Mohr

Becker, Gerold; Seydel, Otto (Hrsg.) (1993): *Neues Lernen. Die wechselseitigen Erwartungen von Schule und Wirtschaft.* Frankfurt/New York: Campus Verlag

Becker, Manfred (2008): *Messung und Bewertung von Humanressourcen. Konzepte und Instrumente für die betriebliche Praxis.* Stuttgart: Schäffer-Poeschel

Behrens, Matthis (1997): Das Portfolio zwischen formativer und summativer Bewertung, *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), S. 176-184

— (2001): Denkfiguren zum Portfoliosyndrom, *journal für lehrerInnen- und lehrerbildung*, 1 (4), S. 8-16

Bell, Daniel ([1973] 1975): *Die nachindustrielle Gesellschaft.* Frankfurt a.M./New York: Campus

Bellmann, Johannes (2001): *Knappheit als Bildungsproblem. Die Konstruktion des Ökonomischen im Diskurs der Allgemeinen Pädagogik.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag

— (2001a): Zur Selektivität des pädagogischen Blicks auf Ökonomie, *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 77. Jg., Heft 1, S. 386-408

— (2006): Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform. Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten. In: Frost, Ursula: *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur Bildungsreform.* Sonderheft zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, S. 183-200.

Bellmann, Johannes; Waldow, Florian (2007): Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und empathischer Reformpädagogik, *Bildung und Erziehung*, 60 / 4, S. 481-503

Belting, Hans; Kruse Christiane (1994): *Die Erfindung des Gemäldes: Das erste Jahrhundert der niederländischen Malerei.* München: Hirmer

Benjamin, Walter ([1934] 2012). Der Autor als Produzent. In: Ders.: *Der Autor als Produzent. Aufsätze zur Literatur.* Stuttgart: Reclam, S. 228–249.

Benner, Dietrich (1991): Zur theoriegeschichtlichen und systematischen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Ders.; Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Erziehung, Bildung, Normativität. Versuche einer deutsch-deutschen Annäherung*. Weinheim: Juventa, S. 11-28

Benner, Dietrich; Kell, Adolf; Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1996): *Bildung zwischen Staat und Markt*. Zeitschrift für Pädagogik, 35. Beiheft, Weinheim/Basel: Beltz

Berg, Eberhard; Fuchs, Martin (1993): *Kultur, Soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Berners-Lee, Tim: *Information Management: A Proposal.* CERN, March 1989; http://www.w3.org/History/1989/proposal.html [10.7.2016]

Bessoth, Richard (2006): Portfolios – Eine Chance für authentischere Selbst- und Fremdbeurteilung. *Pädagogische Führung*, 17., Heft 4, S. 195

Bildungskommission NRW (1995): *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission »Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft« beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen.* Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand

Bildungsreformkommission (2015): Vortrag an den Ministerrat; https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2015/20151117.pdf?55kaz6 [10.7.2016]

Bittlingmayer, Uwe H.; Bauer, Ullrich (Hrsg.) (2006): *Die »Wissensgesellschaft«. Mythos, Ideologie oder Realität?* Wiesbaden: VS Verlag

Bittlingmayer, Uwe H.; Tuncer, Hidayet (Hrsg.) (2006): Die Wissensgesellschaft – *Eine folgeschwere Fehldiagnose?* In: Engelhardt, Anina; Kajetzke Laura (Hrsg.): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme. Bielefeld: transcript, S. 347-358

Blättel-Mink, Birgit; Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.) (2010): *Prosumer Revisited. Zur Aktualität einer Debatte*. Wiebaden: VS Verlag

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* Bonn/Berlin; https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf [10.7.2016]

— (2007a): *Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung*; http://www.bmbf.de/pub/foerderung_der_empirischen_bildungsforschung.pdf [27.9.2010]

— (2008): *Wandel politischer Orientierungen und gesellschaftlicher Werte der Studierenden. Studierenden-survey: Entwicklungen zwischen 1983 und 2007.* Bonn, Berlin; http://www.bmbf.de/pub/politische_orientierung_gesellschaftliche_werte.pdf [10.7.2016]

— (2008a): *Aufstieg durch Bildung. Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung. Dresden, 22. Oktober 2008;* https://www.bmbf.de/pub/beschluss_bildungsgipfel_dresden.pdf [10.7.2016]

— (2010): *Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen*; http://www.dqr.de [10.7.2016]

— (2013): *Aufstieg durch Bildung. Bilanz und Perspektiven für Deutschland*; https://www.bmbf.de/pub/Aufstieg_durch_Bildung_2013.pdf [10.7.2016]

Bohl, Thorsten; Fischer, Hans; Haag, Ludwig; Kohler, Britta; Köster, Juliane; Wackermann, Rainer (Hrsg.) (2010): *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht.* Bad Heilbunn: Klinkhardt

Böhme, Gernot (2002): Strukturen und Perspektiven der Wissensgesellschaft, *Zeitschrift für kritische Theorie*, Heft 14, S. 56-65

Böhme, Gernot; Stehr, Nico (1986): *The Knowledge Society: The Growing Impact of Scientific Knowledge on Social Relations.* Dordrecht: Reidel

Boltanski, Luc; Chiapello, Ève ([1999] 2003): *Der neue Geist des Kapitalismus.* Konstanz: UvK

Born, Julia (2008): *E-Portfolio: »Behälter« mit vielen Möglichkeiten*; http://themenwochen-online-lernen.blogs.rpi-virtuell.net/2008/09/15/eportfolio-angebote-und-m-glichkeiten [10.7.2016]

Bostelmann, Antje (Hrsg.) (2006): *Das Portfolio-Konzept in der Grundschule. Individualisiertes Lernen organisieren.* Mühlheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.

— (2007): *Das Portfolio-Konzept für Kita und Kindergarten*. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.

— (2008): *Das Portfolio-Konzept für die Krippe.* Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr

Bourdieu, Pierre ([1979] 1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— ([1980] 1987): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— ([1983] 1992): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Ders.: *Die verborgenen Mechanismen der Macht.* Hamburg: VSA-Verlag, S. 49-79

— (1997): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— (1998): *Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion*. Konstanz: UVK

— (2001): *Gegenfeuer 2. Für eine europäische soziale Bewegung*. Konstanz: UVK

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude ([1964] 1971): *Die Illusion der Chancengleichheit.* Stuttgart: Klett-Cotta [2007 neu erschienen unter dem Titel: *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*. Konstanz: UVK].

Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc J.D. ([1992] 1996): *Reflexive Anthropologie.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Brand, Stewart (1995): We owe it all to the Hippies, *TIME Magazine*, Spring 1995, Volume 145, No. 12

Bräuer, Gerd (2006): Keine verordneten Hochglanz-Portfolios, bitte! Die Korruption einer schönen Idee?. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus der Schule und Lehrerbildung.* Seelze: Kallmeyer, S. 257-261

— (2006a): Reflexive Praxis in der Lehrerausbildung – Portfolio als Grundlage für die Aneignung von Kompetenzen. In: Hilligus, Annegret Helen; Rinkens, Hans-Dieter (Hrsg.): *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive.* Berlin: Lit, S. 343-349

— (2007): Portfolios in der Lehrerausbildung als Grundlage für eine neue Lernkultur in der Schule. In: Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina (Hrsg.): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 45-62

— (2014): *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende.* Stuttgart: UTB

Brecht, Bertolt ([1932] 2000): Der Rundfunkt als Kommunikationsapparat. Rede über die Funktion des Rundfunks. In: Pias, Claus; Vogl, Joseph; Engell, Lorenz et al. (Hrsg.): *Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, S. 259-263

Brinkmann, Malte (1999): *Das Verblassen des Subjekts bei Foucault. Anthropologische und bildungstheoretische Studien.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Ders.; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Hrsg.): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 131-167

— (2003): Das demokratisierte Panopticon. Subjektivierung und Kontrolle im 360°-Feedback. In: Honneth, Axel; Saar, Martin (Hrsg.): *Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 77-93

— (2003a): Be creativ! Der kreative Imperativ. Anleitung, S. 20, Insert in: Osten, Marion von: *Norm der Abweichung*, Wien/New York: Springer, S.159-210

— (2004): Kreativität. In: Ders.; Krassmann, Susanne; Lemke, Thomas: *Glossar der Gegenwart.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 139-144

— (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne (2010): Ni méthode, ni approche. Zur Forschungsperspektive der Gouvernementalitätsstudien – mit einem Seitenblick auf Konvergenzen und Divergenzen zur Diskursforschung. In: Angermüller, Johannes; Dyk, Silke van (Hrsg.): *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung: Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen.* Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 23-42

Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— (2004): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Brooks, David ([2000] 2001): *Die Bobos. Der Lebensstil der neuen Elite*. München: Ullstein

Brunkhorst, Hauke (2007): Bologna oder der sanfte Bonapartismus der transnational vereinigten Exekutivgewalten, *Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften,* 1/2006, S. 1-6

Brunner, Ilse

— (2006): Begabt, doch für die Schule zu dumm. In: Dies.; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus der Schule und Lehrerbildung.* Seelze: Kallmeyer, S. 11-14

— (2006a): Stärken suchen und Talente fördern. Pädagogische Elemente einer neuen Lernkultur mit Portfolio. In: Dies.; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus der Schule und Lehrerbildung.* Seelze: Kallmeyer, S. 73-78

— (2008): *»Going global«: Was brauchen Kinder für die Zukunft?;* http://themenwochen-online-lernen.blogs.rpi-virtuell.net/2008/09/15/going-global-was-brauchen-kinder-f-r-die-zukunft [10.7.2016]

Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.) (2006): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus der Schule und Lehrerbildung.* Seelze: Kallmeyer

Brunner, Ilse; Schmidinger, Elfriede (2000): *Gerecht beurteilen. Portfolio: die Alternative für die Grundschulpraxis.* Berlin/Linz: Cornelsen/Veritas

BSB – Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2009): *Rahmenkonzepte für Primarschule, Stadtteilschule und das sechsstufige Gymnasium.* Hamburg; http://www.hamburg.de/contentblob/1133976/data/bsb-rahmenkonzept.pdf [10.7.2016]

Bude, Heinz (2001): *Generation Berlin.* Berlin: Merve

Bude, Heinz; Willisch, Andreas (Hrsg.) (2007): *Exklusion: Die Debatte über die »Überflüssigen«*. Suhrkamp, Frankfurt a.M.

Bührmann, Andrea D. (2004). Das Auftauchen des unternehmerischen Selbst und seine gegenwärtige Hegemonialität. Einige grundlegende Anmerkungen zur Analyse des (Trans-) Formierungsgeschehens moderner Subjektivierungsweisen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6 (1), Art. 16; http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-16-d.htm [10.7.2016]

— (2010): Legitimation: Wissensgesellschaft als Mantel des Neoliberalismus? In: Engelhardt, Anina; Kajetzke Laura (Hrsg.): *Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme.* Bielefeld: transcript, S. 335-346

— (2012): Das unternehmerische Selbst: Subjektivierungsform oder Subjektivierungsweise?. In: Keller, Reiner; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hrsg.): *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung.* Wiesbaden: VS Verlag; S. 145-164

Bührmann, Andrea D.; Schneider, Werner (2008): *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse.* Bielefeld: transcript

Bünger, Carsten; Mayer, Ralf; Messerschmidt, Astrid; Zitzelsberger, Olga (Hrsg.) (2009): *Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen. Festschrift für Ludwig A. Pongratz.* Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.

Burchell, Graham; Gordon, Colin; Miller, Peter (Hrsg.) (1991): *The Foucault Effect. Studies in Governmentality.* Chicago: The University of Chicago Press

Burkart, Günter (Hrsg.) (2006): *Die Ausweitung der Bekenntniskultur – neue Formen der Selbstthematisierung?* Wiesbaden: VS Verlag

Bush, Vannevar: *As we may think.* In: Atlantic Monthly, Nr. 176, July/1945, S. 101-108

Butler, Judith ([1997] 1998): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen.* Berlin: Berlin Verlag

— ([1997] 2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— (2003): *Kritik der ethischen Gewalt.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Butterwegge, Christoph; Lösch, Bettina; Ptak, Ralf (Hrsg.) (2008): *Neoliberalismus: Analysen und Alternativen*. Wiesbaden: VS Verlag

— (2008a): *Kritik des Neoliberalismus.* Wiesbaden: VS Verlag

Carr, Margaret (2001): *Assessment in early childhood settings. learning stories*. London: Paul Chapman Publ.

Castel, Robert; Dörre, Klaus (Hrsg.) (2009): *Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung: Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts.* Frankfurt a.M./New York: Campus

Castells, Manuel ([1996] 2004). *Jahrtausendwende. Das Informationszeitalter III.* Opladen: Leske+Budrich

Coelen, Thomas (1996): *Pädagogik als »Geständniswissenschaft«? Zum Ort der Erziehung bei Foucault.* Frankfurt a.M.: Peter Lang

Cohn, Ellen R.; Hibbitts, Bernard J. (2004): Beyond the Electronic Portfolio: A Lifetime Personal Web Space, EDUCAUSE QUARTERLY, Number 4, S. 7-10; http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0441.pdf [10.7.2016]

Crouch, Colin (2011): *Das befremdliche Überleben des Neoliberalismus. Postdemokratie II.* Berlin: Suhrkamp

Dahrendorf, Ralf (1983): *Die Chancen der Krise. Über die Zukunft des Liberalismus.* München: DVA

Dammbeck, Lutz (2003): *Das Netz - Unabomber, LSD und Internet.* Dokumentarfilm. Hamburg

Debray, Régis ([1994] 1999): Für eine Mediologie. In: Pias, Claus; Vogl, Joseph; Engell, Lorenz et al. (Hrsg.): *Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard.* Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, S. 67-75

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 223-238

De Haan, Gerhard; Poltermann, Andreas (2002): *Funktion und Aufgaben von Bildung und Erziehung in der Wissensgesellschaft*; http://www.wissensgesellschaft.org/themen/bildung/bildungwissen.pdf [10.7.2016]

Deleuze, Gilles ([1973] 1992): *Woran erkennt man den Strukturalismus?* Berlin: Merve

— ([1986] 1987): *Foucault*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— ([1986] 1993): Das Leben als Kunstwerk. In: Ders.: *Unterhandlungen. 1972-1990.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 136-146

— ([1990] 1993): Kontrolle und Werden. In: Ders.: *Unterhandlungen. 1972-1990.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 243-253

— ([1990a] 1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: Ders.: *Unterhandlungen. 1972-1990,* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 254-262

— (1991): Was ist ein Dispositiv? In: Ewald, François; Waldenfels, Bernhard (Hrsg.): *Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 153-162

Dehnbostel, Peter; Neß, Harry; Overwien, Bernd (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) - Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt/Main; https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=23962&token=087079c01d9311f00c55acd508011dd83f5c6d46&sdownload= [10.7.2016]

Descartes, René ([1642] 1986): *Meditationes de Prima Philosophia. Meditationen über die Erste Philosophie.* Stuttgart: Reclam

DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2010): *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 21. Jg., Heft 41

— (2011): *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 22. Jg., Heft 42

DHV – Deutscher Hochschulverband (2010): *Zur Einführung eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Resolution des 60. DHV-Tages*; http://www.hochschulverband.de/cms1/778.html [10.7.2016]

DIPF/DIE/IES – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung; Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH (2004): *Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes »Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens«.* Hrsg. vom BMBF. Berlin; http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/die04_02.pdf [10.7.2016]

— (2006): *Endbericht der Erprobungs- und Evaluationsphase: BLK-Verbundprojekt »Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens« (ProfilPASS).* Frankfurt a.M.; http://www.profilpass-online.de/files/endfassung_korrektur_januar_2006.pdf [18.10.2012]

Donzelot, Jacques; Meuret, Denis; Miller, Peter; Rose, Nikolas (1994): *Zur Genealogie der Regulation. Anschlüsse an Michel Foucault.* Mainz: Decaton

Dörre, Klaus (2007): Gewerkschaften und die kapitalistische Landnahme: Niedergang oder strategische Wahl? In: Geiselberger, Heinrich (Hrsg.): *Und jetzt? Politik, Protest und Propaganda.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Dörre, Klaus; Lessenich, Stephan; Rosa, Hartmut (2009): *Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

DQR – Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2009): *Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Erarbeitet vom »Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen«, Februar 2009*; http://www.good-practice.de/DQR_Diskussionsvorschlag_Februar_2009.pdf [10.7.2016]

— (2011): *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011*; http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf [10.7.2016]

Dreßen, Wolfgang (1982): *Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewußtseins in Preußen/Deutschland.* Frankfurt a.M./Berlin/Wien: Ullstein

Drexel, Ingrid (2005): *Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall.* Berlin/Frankfurt a.M.; https://www.verdi-bw-hessen.de/upload/m4a79d898de198_verweis6.pdf [10.7.2016]

Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul ([1982] 1994): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik.* Weinheim: Beltz-Athenäum.

Drucker, Peter F. ([1946] 2004): *Concept of the corporation.* New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers

— (1959): *Landmarks of tomorrow.* New York: Harper & Brothers

— ([1968] 1969): *Die Zukunft bewältigen. Aufgaben und Chancen im Zeitalter der Ungewißheit*. Düsseldorf/Wien: Econ

— (1993): *Die postkapitalistische Gesellschaft.* Düsseldorf/Wien: Econ

Durkheim, Émil ([1902/03] 1984): *Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Dzierzbicka, Agnieszka (2006): *Vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernementalität macht Schule.* Wien: Löcker

Dzierzbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred (Hrsg.) (2006): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement.* Wien: Löcker

Ebner, Martin; Köpf, Elly; Muuß-Merholz, Jöran; Schön, Martin; Schön, Sandra; Weichert, Nils (2015): *Mapping OER – Bildungsmaterialien gemeinsam gestalten. Ist-Analyse zu freien Bildungsmaterialien (OER). Die Situation von freien Bildungsmaterialien (OER) in Deutschland in den Bildungsbereichen Schule,*

Hochschule, berufliche Bildung und Weiterbildung im Juni 2015. Hrsg. von Wikimedia Deutschland e.V., Nordersted: Book on Demand; http://mapping-oer.de/wp-content/uploads/2015/08/Ist-Analyse-OER-in-der-Weiterbildung.pdf [10.7.2016]

Eble, Michael J. (2009): Implikationen aus dem gegenwärtigen Mediennutzungsverhalten Lernender. Chancen und Grenzen von ePortfolios zur persönlichen Markenbildung, *MedienPädagogik*, Themenheft Nr. 18, 16. Dezember; http://medienpaed.com/globalassets/medienpaed/18/eble0912.pdf [10.7.2016].

Ehlers, Ulf-Daniel (2005): Bildungscontrolling, individuelles Bildungsmanagement und E-Portfolios. In: Ders.; Schenkel, Peter (Hrsg.): *Bildungscontrolling im E-Learning. Erfolgreiche Strategien und Erfahrungen jenseits des ROI.* Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, S. 153-164

Ehrenberg, Alain ([1998] 2004): *Das erschöpfte Selbst*. Frankfurt/New York: Campus Verlag

— (2000): Die Müdigkeit, man selbst zu sein. In: Hegeman, Carl (Hrsg.): *Kapitalismus und Depression I. Endstation. Sehnsucht.* Berlin: Alexander Verlag, S. 103-139

— (2007): Depression: Unbehagen in der Kultur oder neue Formen der Sozialität, *Texte zur Kunst*, Heft 65, S. 57-65.

Ehrenspeck, Yvonne (2009): Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 155-169

EIfEL (2003): *ePortfolio for all*; http://www.eife-l.org/activities/campaigns [10.7.2016]

— (2008): *The ePortfolio is dead? Long life to Digital Identity!*; http://www.learningfutures.eu/2008/04/the-eportfolio-is-dead-long-life-to-digital-identity-1 [10.7.2016]

— (o.J.): *Memorandum of Understanding: ePortfolio for all*; http://www.eife-l.org/activities/campaigns/epmou [10.7.2016]

Elschenbroich, Donata (2008): *Das Portfolio im Kindergarten. Ein Entwicklungstagebuch, geführt vom Kind und seinen Bildungsbegleitern.* Kiliansroda: Verlag das Netz

Elster, Frank (2007): *Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung. Zur (berufs-)pädagogischen Sicht auf die Paradoxien subjektivierter Arbeit.* Bielefeld: transcript

Elsholz, Uwe; Rohs, Matthias (Hrsg.) (2014): *E-Portfolios für das lebenslange Lernen: Konzepte und Perspektiven.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Enzensberger, Hans Magnus ([1970] 1997): Baukasten zu einer Theorie der Medien. In: *Palaver. Politische Überlegungen (1967-1973).* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 91-128

E-Portfolio Initiative Austria (o.J.): *E-Portfolio. Chancen in der Bildung, Chancen in der Wirtschaft, Chancen in Europa*; http://www.eportfolio.eu/resources/countries/austria/publications/eportfolio-study-austria.pdf [26.10.2010]

Eribon, Didier ([1989] 1991): *Michel Foucault. Eine Biographie.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Erpenbeck, John (2001): Selbstorganisiertes Lernen – Ausdruck des Zeitgeistes oder geistiger Ausdruck der Zeit. In: Hoffmann, Dietrich; Maack-Rheinländer (Hrsg.): *Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des »Marktes«.* Weinheim/Basel: Beltz, S.199-213

— (2004): Dimensionen moderner Kompetenzmessverfahren. In: Hasebrook, Joachim; Zawacki-Richter, Olaf; Erpenbeck, John (Hrsg.): *Kompetenzkapital. Verbindungen zwischen Kompetenzbilanzen und Humankapital.* Frankfurt a.M.: Bankakademie-Verlag

Erpenbeck, John; Heyse, Volker ([1999] 2007): *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation.* 2. aktualisierte und überarbeitete Auflage, Münster: Waxmann

Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.) (2007): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis.* Stuttgart: Schäfer-Poeschel

Erpenbeck, John; Sauter, Werner (2007): *Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0.* Köln: Luchterhand

Erdmann, Eva; Forst, Rainer; Honneth, Axel (Hrsg.) (1990): *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung*. Frankfurt a.M./New York: Campus

Etzold, Susanne: »Menschlichkeit ist effizient«. Reinhard Mohn krempelt das deutsche Bildungssystem um. Die Geschichte einer Passion, *Die Zeit*, Nr. 16, vom 15. April 1999

Europäische Kommission (2003): *Vorschlag für eine Entscheidung des Europäischen Parlamentes und des Rates über ein einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen (EUROPASS).* Brüssel; http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=DE [10.7.2016]

— (2008): *Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)*; http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/news/EQF_DE.pdf [10.7.2016]

— (2008a): *Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*; https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_de.pdf [10.7.2016]

— (2010): *Das Programm für lebenslanges Lernen: Bildungschancen für alle*; http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_de.htm [28.6.2010]

Europäischer Rat (2000): *Schlußfolgerungen des Vorsitzes.* Lissabon, 23. und 24. März; http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm [10.7.2016]

— (2004): *»Allgemeine und Berufliche Bildung 2010« – Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie*, Brüssel; https://www.bmbf.de/pub/allgemeine_und_berufliche_bildung_2010.pdf [10.7.2016]

— (2008): *Empfehlung des Europäischen Parlaments und Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*; http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=DE [10.7.2016]

Ewald, François ([1986] 1993): *Der Vorsorgestaat.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Fach, Wolfgang (2004): Selbstverantwortung. In: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas: *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 228-235

Faltin Günter; Zimmer Jürgen (1995): *Reichtum von unten. Die neuen Chancen der Kleinen.* Berlin: Aufbau Verlag

Fink, Matthias C. (2007): ePortfolios im Unterricht. Einblicke in das didaktische Konzept des Schul-entwicklungsprojekts ePortfolio, *Computer + Unterricht*, 66, S. 46-47

— (2008): *ePortfolio und selbstreflexives Lernen. Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Fink, Matthias C.; Gänger, Sven (2008): Das E-Portfolio als Werkzeug zur Förderung selbstbestimmten Lernens? – Fallstudien zu den Bedingungen eines erfolgreichen Transfers im Rahmen von LehrerInnenfortbildungen. *zeitschrift für e-learning, lernkultur und bildungstechnologie*, 3. Jg., Heft 2, S. 38-50

Fink-Eitel, Hinrich (1989): *Foucault zur Einführung.* Hamburg: Junius

Florida, Richard (2004): *The Rise of the Creative Class*. Basic Books

Forneck, Hermann J. (1992): *Moderne und Bildung. Modernitätstheoretische Studie zur sozialwissenschaftlichen Reformulierung allgemeiner Bildung.* Weinheim: Deutscher Studienverlag

— (1993): Bildung – Die Archäologie der Selbsterschaffung. Das Verschwinden des Subjekts von Bildung bei Foucault. In: Marotzki, Winfried; Sünker, Heinz (Hrsg.): *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Band 2.* Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 155-175

— (2009): Zur Gouvernementalität schulischer Zeitregimes. In: Schönbächler, Marie-Therese; Becker, Rolf; Hollenstein, Armin et al. (Hrsg.): *Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungs-wissenschaftlichen Diskurs.* Bern/Stuttgart/Wien: Haupt, S. 87-101

Foerster, Heinz von (1987): Erkenntnistheorien und Selbstorganisation. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 133-158

Foucault, Michel ([1961] 1969): *Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— ([1966] 1971): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— ([1966] 2001): Gespräch mit Madeleine Chapsal. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band I: 1954-1969.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 37, S. 664-670

— ([1967] 2001): Über verschiedene Arten, Geschichte zu schreiben. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band I: 1954-1969.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 48, S. 750-769

— ([1967a] 2001): »Wer sind Sie, Professor Foucault?«. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band I: 1954-1969.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 50, S. 770-793

— ([1969] 1973): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— ([1969] 2001): Dies ist keine Pfeife. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band I: 1954-1969.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 53, S. 812-830

— ([1971] 1987): Gespräch zwischen Michel Foucault und Studenten. Jenseits von Gut und Böse. In: Ders. *Von der Subversion des Wissens.* Frankfurt a.M.: Fischer, S. 91-105

— ([1971] 2002): Nietzsche, die Genealogie, die Historie. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band II: 1970-1975.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 84, S. 166-191

— ([1972] 1991): *Die Ordnung des Diskurses.* Frankfurt a.M.: Fischer

— ([1972] 2002): Die Intellektuellen und die Macht. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band II: 1970-1975.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 106, S. 382-393

— ([1973] 1997): *Dies ist keine Pfeife.* München/Wien: Hanser

— ([1973/74] 2005): *Die Macht der Psychiatrie. Vorlesung am Collège de France (1973/74)*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— ([1974] 2002): Über die Natur des Menschen: Gerechtigkeit versus Macht. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band II: 1970-1975.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 132, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 586-637

— ([1975] 1976): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— ([1975] 2002): Macht und Körper. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band II: 1970-1975.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 157, S. 932-941

— ([1975/76] 1999): *In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975/76)***.** Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— (1976): Die Macht und die Norm. In: Ders.: *Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychatrie und Medizin*. Berlin: Merve, S.

— ([1976] 1977): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— ([1976] 2003): Die politische Funktion des Intellektuellen. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band III: 1976-1979.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 184, S. 145-152

— ([1977] 1978): Ein Spiel um die Psychoanalyse. In: Ders.: *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*, Berlin: Merve, S. 118-175

— ([1977] 2003): Gespräch mit Michel Foucault. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band III: 1976-1979.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 192, S. 186-213

— ([1977a] 2003): Die Machtverhältnisse gehen in das Innere der Köper über (Gespräch). In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band III: 1976-1979.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 197, S. 298-309

— ([1977b] 2003): Das Leben der infamen Menschen. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band III: 1976-1979.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 198, S. 309-332

— ([1977c] 2003): Das Spiel des Michel Foucault. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band III: 1976-1979.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 206, S. 391-429

— ([1977d] 2003): Macht und Wissen. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band III: 1976-1979.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 216, S. 515-534

— ([1977/78] 2004): *Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium. Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France 1977 - 1978.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— ([1978] 2003): Die Disziplinargesellschaft in der Krise. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band III: 1976-1979.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 231, S. 671-674

— ([1978a] 2003): Erläuterungen zur Macht. Antwort auf einige Kritiker. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band III: 1976-1979.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 238, S. 784-795

— ([1978/79] 2004): *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Vorlesung am Collège de France 1978 - 1979.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— ([1979] 2003): Nutzlos sich zu erheben. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band III: 1976-1979.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 269, S. 987-992

— ([1980] 2005): Diskussion vom 20. Mai 1978. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band IV: 1980-1988.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 278, S.25-43

— ([1980a] 2005): Gespräch mit Ducio Trombadori. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band IV: 1980-1988.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 281, S.51-119

— ([1980b] 2005): Der maskierte Philosoph. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band IV: 1980-1988.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 285, S.128-137

— ([1981] 2005): »Omnes et singulatim«: zu einer Kritik der politischen Vernunft. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band IV: 1980-1988.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 291, S. 165-198

— ([1981a] 2005): Freundschaft als Lebensform. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band IV: 1980-1988.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 293, S. 200-206

— ([1981b] 2005): Sexualität und Einsamkeit (Vortrag). In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band IV: 1980-1988.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 295, S. 207-219

— ([1981c] 2005): Subjektivität und Wahrheit. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band IV: 1980-1988.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 304, S. 258-264

— ([1981/82] 2004): *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France (1981/82).* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— ([1982] 1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul: *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim: Beltz-Athenäum, S. 243-261

— ([1982a] 1994): Zur Genealogie der Ethik: Ein Überblick über laufende Arbeiten. In: Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul: *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim: Beltz-Athenäum, S. 265-292

— ([1982] 2005): Subjekt und Macht. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band IV: 1980-1988.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 306, S. 269-294

— ([1982a] 2005): Gespräch mit Werner Schroeter. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band IV: 1980-1988.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 308, S. 303-314

— ([1982b] 2005): Raum, Wissen, Macht. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band IV: 1980-1988.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 310, S. 324-341

— ([1982/83] 2009): *Die Regierung des Selbst und der anderen. Vorlesung am Collège de France 1982/83.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— ([1983] 1996): *Diskurs und Wahrheit. Berkley-Vorlesungen 1983.* Berlin: Merve

— ([1983] 2005): Zur Genealogie der Ethik: Ein Überblick über die laufende Arbeit. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band IV: 1980-1988.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 326, S. 461-498

— ([1983a] 2005): Über sich selbst schreiben In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band IV: 1980-1988.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 329, S. 503-521

— ([1983b] 2005): Gebrauch der Lüste und Techniken des Selbst. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band IV: 1980-1988.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 338, S. 658-686

— ([1983/84] 2010): *Der Mut zur Wahrheit. Die Regierung des Selbst und der anderen II. Vorlesung am Collège de France 1983/84.* Berlin: Suhrkamp

— ([1984] 1986): *Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— ([1984a] 1986): *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— ([1984] 1988): *Das Wahrsprechen des anderen.* Frankfurt a.M.: Materialis

— ([1984] 2005): Was ist Aufklärung? In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band IV: 1980-1988.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 339, S. 687-707

— ([1984a] 2005): Vorwort zu »Sexualität und Wahrheit«. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band IV: 1980-1988.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 340, S. 707-715

— [1984b] 2005): Politik und Ethik: ein Interview. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band IV: 1980-1988.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 341, S. 715-724

— ([1984c] 2005): Zur Genealogie der Ethik: Ein Überblick über die laufende Arbeit. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band IV: 1980-1988.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 344, S. 747-776

— ([1984d] 2005): Die Rückkehr der Moral. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band IV: 1980-1988.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 354, S. 859-873

— ([1984e] 2005): Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der Freiheit. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band IV: 1980-1988.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 356, S. 875-902

— ([1984f] 2005): Eine Ästhetik der Existenz. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band IV: 1980-1988.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 357, S. 902-909

— ([1984g] 2005): Von anderen Räumen. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band IV: 1980-1988.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 360, S. 931-942

— ([1984h] 2005): Wahrheit, Macht, Selbst. Ein Gespräch zwischen Rux Martin und Michel Foucault. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band IV: 1980-1988.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 362, S. 959-966

— ([1984i] 2005): Technologien des Selbst. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band IV: 1980-1988.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 363, S. 966-999

— ([1984j] 2005): Die politischen Technologien der Individuen. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band IV: 1980-1988.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 364, S. 999-1015

— ([1990] 1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve

— (1993): About the beginning of the Hermeneutics of the Self. Two Lectures at Dartmouth, *Political Theory,* Vol. 21, No. 2, May 1993, S. 198-227

Fourastié, Jean ([1949] 1954): *Die große Hoffnung des zwanzigsten Jahrhunderts.* Köln-Deutz: Bund-Verl.

— ([1959] 1967): *Gesetze der Wirtschaft von morgen. Drei grundlegende Essais: Warum wir arbeiten – Die Zivilisation im Jahre 1975 – Die Produktivität.* Düsseldorf/Wien: Eco

Franck, Georg (1998): *Ökonomie der Aufmerksamkeit. Ein Entwurf.* Hanser: München

— (2005): *Mentaler Kapitalismus. Eine politische Ökonomie des Geistes.* Hanser: München

Franklin, Benjamin (2003): *Autobiographie*. München: Beck

Fraser, Nancy (2003): Von der Disziplin zur Flexibilisierung? Foucault im Spiegel der Globalisierung. In: Honneth, Axel; Saar, Martin (Hrsg.): *Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 239-258

Friedman, Milton (1955): The Role of Government in Education. In: Solo, Robert A. (Hrsg.): *Economics and the Public Interest.* New Jersey: Rutgers College

— ([1962] 2002): *Kapitalismus und Freiheit.* München/Zürich: Pieper

Friedman, Milton; Savage Leonard J. (1948): The Utility Analysis of Choices Involving Risk, *Journal of Political Economy*, Vol. 56, S. 279-304

Friedrich, Helmut F.; Mandl, Heinz (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E.; Mandl, Heinz (Hrsg.): *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen: Hogrefe, S. 237-295

Fritz, Thomas (2002): *Die Bewertung der GATS-Verhandlungen im Rahmen der Wissensgesellschaft. Gutachten im Auftrag der Enquete-Kommission »Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten«.* Berlin

Fuchs, Max (2016): *Das starke Subjekt. Lebensführung, Widerständigkeit und ästhetische Praxis*. München: kopaed

Fukuyama, Francis (1992): *Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir?* München: Kindler

Gassmann, Oliver (2010): *Crowdsourcing: Innovationsmanagement mit Schwarmintelligenz: Interaktiv Ideen finden – Kollektives Wissen effektiv nutzen.* München: Hanser

Gehring, Petra (2012): Abseits des Akteurs-Subjekts. Selbsttechniken, Ethik als politische Haltung und der Fall der freimütigen Rede. In: Keller, Reiner; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hrsg.): *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung.* Wiesbaden: VS Verlag; S. 21-33

Gelhard, Andreas; Alkemeyer, Thomas; Ricken, Norbert (Hrsg.) (2013): *Techniken der Subjektivierung*. München: Wilhelm Fink Verlag

Gerlitz, Carolin (2011): Die Like Ecomomy. Digitaler Raum, Daten und Wertschöpfung. In: Leistert, Oliver; Röhle, Theo (Hrsg.): *Generation Facebook: Über das Leben im Social Net.* Bielefeld: transcript, S. 101-122

Gertenbach, Lutz (2008): *Die Kultivierung des Marktes. Foucault und die Gouvernementalität des Neoliberalismus.* Berlin: Parodos

Giddens, Anthony (1991): *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age.* Stanford: Stanford University Press

— ([1998] 1999): *Der dritte Weg. Die Erneuerung der sozialen Demokratie.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Giesecke, Hermann (1998): Kritik des Lernnihilismus – Zur Denkschrift »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft«, *Neue Sammlung*, 38. Jg., Heft 1, S. 85-102

Gilder, George; Keyworth, George A.; Toffler Alvin et al. (1995): Cyberspace und amerikanischer Traum. Auf dem Weg zu einer elektronischen Nachbarschaft: eine Magna Charta für das Zeitalter des Wissens, *Frankfurter Allgemeine* vom 26.08.1995, Nr. 198, 30; wiederabgedruckt in: Bruns, Karin / Reichert, Ramón (Hrsg.) (2007): *Reader Neue Medien*. Bielefeld: transcript, S. 132-137

Gläser-Zikuda, Michaela; Lindacher, Tanja; Fuß, Stefan (2006): Wirksamkeit eines Portfolios im Unterricht zur Förderung von Lernleistungen und Lernstrategien – eine quasi-experimentelle Studie, *Empirische Pädagogik*, 20 (3), S. 229-244

Gorz, André ([1997] 2000): *Arbeit zwischen Misere und Utopie.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— (2004): *Wissen, Wert und Kapital. Zur Kritik der Wissensökonomie.* Zürich: Rotpunkt

Grace, Cathy; Shores, Elizabeth F. (2005): *Das Portfolio-Buch für Kindergarten und Grundschule.* Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.

Graf, Stephan (2009): *Identity Management und E-Portfolios.* Boizenburg: wvh Hülsbusch

Graves, Donald H. (1992): Portfolios: Keep a good idea growing. In: Graves, Donald H.; Sunstein, Bonnie S. (Hrsg.): *Portfolio Portraits.* Portsmouth, NH: Heinemann, S. 1-12

Grittner, Frauke (2009): *Leistungsbewertung mit Portfolio in der Grundschule. Eine mehrperspektivische Fallstudie aus einer notenfreien sechsjährigen Grundschule.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gros, Frédéric (2004): Situierung der Vorlesung. In: Foucault, Michel ([1981/82] 2004): *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France (1981/82).* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 616-668

— (2009): Situierung der Vorlesung. In: Foucault, Michel ([1982/83] 2009): *Die Regierung des Selbst und der anderen. Vorlesung am Collège de France 1982/83.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 471-490

Gstettner, Peter (1981): *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Gudjons, Herbert (2003): Selbstgesteuertes Lernen der Schüler: Fahren ohne Führerschein?, *PÄDAGOGIK*, 55. Jg., Heft 5, S. 6-9

Guibert, Hervé (1988): Les Secrets d'un homme, in: *Mauve le Vierge*. Paris

Habermas, Jürgen (1985): *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Hackl, Bernd; Patzner Gerhard (2005): Fitnesstraining für die Selbstvermarktung? In: Kowarsch, Alfred; Pollheimer, Klaus M. (Hrsg.): *Professionalisierung in pädagogischen Berufen.* Purkersdorf: Hollinek, S. 97-112

Häcker, Thomas (2001): Portfolio in der Lehrer/innen-Bildung. Eine Literaturdurchsicht mit besonderem Blick auf deutsch- und englischsprachige Veröffentlichungen, *journal für lehrerInnen- und lehrerbildung*, Heft 4, S. 68-75

— (2002): Der Portfolioansatz - die Wiederentdeckung des Lernsubjekts?, *Die Deutsche Schule*, 94. Jg., Heft 2, S. 204-216

— (2004): Qualitäten des Projektlernens mit Portfolios zurückgewinnen, *TheoPrax*, 1/2004, S. 14-22

— (2005): Mit dem Portfoliomethode den Unterricht verändern, *PÄDAGOGIK*, 57. Jg., Heft 3, S. 13-18

— (2005a): Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung, *bwp@*, Ausgabe Nr. 8; http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf [10.7.2016]

— (2005b). Portfolio in der LehrerInnenbildung - Erweiterung des Blickwinkels und Erhöhung der Tiefenschärfe. In: Amt für Lehrerbildung (Hrsg.): *FIT für die Schule. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Lehrerbildung. Tagungsband des Modellversuchs FIT.* Frankfurt a.M.: Hessisches Kultusministerium, S. 75-87

— (2006): Erfolgreiche Handhabung von Portfolios. Der bewusste Umgang mit dem ›heimlichen Lehrplan‹ der Leistungsbeurteilung, *Das Lehrerhandbuch*, 42, Dezember 2006, S. 1-16

— (2006a): Selbstbestimmte Lernverträge als konstitutiver Teil von Portfolioarbeit: Lern-Lehr-Vorhaben jenseits von Belehrung und Angebot. In: Rihm, Thomas: *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 287-299

— (2006b): Ein Medium des Wandels in der Lernkultur. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus der Schule und Lehrerbildung.* Seelze: Kallmeyer, S. 15-18

— (2006c): Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus der Schule und Lehrerbildung.* Seelze: Kallmeyer, S. 27-32

— (2007): *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. 2. überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag

— (2007a): Portfolio – ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In: Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina (Hrsg.): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 63-85

— (2008): Stärkenorientierung fördern durch Portfolioarbeit? Schulpädagogische Überlegungen zu zwei sperrigen Modewörtern. In: Stadler-Altmann, Ulrike; Schindele, Jürgen; Schraut, Alban (Hrsg.): *Neue Lernkultur – Neue Leistungskultur.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 224-240

— (2010): Neoliberale Führungspraxis oder kooperative Lernprozessbestimmung? Portfolioarbeit im Spannungsfeld zwischen (Selbst-) Steuerung und Selbstbestimmung. In: Bohl, Thorsten et al. (Hrsg.): *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht.* Bad Heilbunn: Klinkhardt, S. 65-82

— (2011): Portfolio revisited – über Grenzen und Möglichkeiten eines viel versprechenden Konzepts. In: Meyer, Torsten; Mayrberger, Kerstin; Münte-Goussar, Stephan; Schwalbe, Christina (Hrsg.): *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von ePortfolios in Bildungsprozessen.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 165-183

Häcker, Thomas; Lissmann, Urban (2007): Möglichkeiten und Spannungsfelder der Portfolioarbeit – Perspektiven für Forschung und Praxis. In: Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Lerntagebuch und Portfolio auf dem Prüfstand*. Empirische Pädagogik, 21 (2), Themenheft. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 101-118

Häcker, Thomas; Pasuchin, Iwan (2008): Lernen 2.0 in politökonomischen Kontexten am Beispiel des Portfolioansatzes, *merz*, 2.08, S. 30-36

Häcker, Thomas; Seemann, Jan (2013): Von analogen Portfolios für die Entwicklung von digitalen E-Portfolios lernen. In: Miller Damian; Volk, Benno (Hrsg.): *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf.* Münster u.a.: Waxmann, S.73-90

Häcker, Thomas; Winter, Felix (2009): Portfolios – ein Beitrag zur Demokratisierung des Lernens und der Leistungsbewertung. In: Beutel, Silvia-Iris; Beutel, Wolfgang (Hrsg.): *Beteiligt oder bewertet? Zum Spannungsfeld von Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 292-309

Haeske, U. (2008): *›Kompetenz‹ im Diskurs. Eine Diskursanalyse des Kompetenzdiskurses.* Berlin: Pro Business

Hahn, Alois; Kapp, Volker (Hrsg.) (1987): *Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Hahn, Alois (1987): Identität und Selbstthematisierung. In: Ders.; Kapp, Volker (Hrsg.): *Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9-24

— (2000): *Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte: Aufsätze zur Kultursoziologie.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Hamburger eLMagazin (2009): eAssessment, ePrüfungen, ePortfolios, Heft 2; http://www.uni-hamburg.de/eLearning/eCommunity/Hamburger_eLearning_Magazin/eLearningMagazin_02.pdf [12.6.2011]

Hamilton, Grainne (2016): *Building skills-awareness, resilience and pathways to employment using Open Badges*; https://medium.com/digitalme-an-open-badge-adventure/building-skills-awareness-resilience-and-pathways-to-employment-using-open-badges-c178dd4a0352#.zc1eaxxk4 [10.7.2016]

Han, Byung-Chul (2010): *Müdigkeitsgesellschaft.* Berlin: Matthes & Seitz

— (2014): *Psychopolitik. Neoliberalismus und die neuen Machttechniken.* Frankfurt a.M.: Fischer Verlag

— (2015): Wie der Kapitalismus uns zu Selbstausbeutern macht. Aspekte einer Psychopolitik; http://www.swr.de/-/id=14631196/property=download/nid=660374/1lz1me7/swr2-wissen-20150111.pdf [10.7.2016]

Hanf, Georg; Hippach-Schneider, Ute (2005): Wozu dienen Nationale Qualifikationsrahmen? – Ein Blick in andere Länder. In: Bundesinstitut für berufliche Bildung: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 1, S. 9-14

Hanf, Georg; Rein, Volker (2006): *Auf dem Weg zu einem Nationalen Qualifikationsrahmen Überlegungen aus der Perspektive der Berufsbildung*; http://www.bibb.de/de/25722.htm [10.7.2016]

Hannemann, Detlef (2007): *Leistung ohne Noten. Möglichkeiten »konstruktiver Leistungsrückmeldungen« nicht nur in der Grundschule. Handbuch für die Unterrichtspraxis.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Hasebrook, Joachim; Zawacki-Richter, Olaf; Erpenbeck, John (Hrsg.) (2004): *Kompetenzkapital. Verbindungen zwischen Kompetenzbilanzen und Humankapital*. Frankfurt a.M.: Bankakademie-Verlag GmbH

Harada, Nobuyuki (2001): Leistungsbeurteilung mittels Portfolio, *Grundschule*, 33 Jg., Heft 4, S. 32-33

Hardt, Michael; Antonio Negri (2004): *Multitude. Krieg und Demokratie im Empire*, Frankfurt a.M.: Campus

Harp, Sigrid; Pielorz, Mona; Seidel, Sabine; Seusing, Beate (Hrsg.) (2010): *Praxisbuch ProfilPASS - Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Hauf-Tulodziecki, Anna-Marie (2010): Standardisierte Portfolios im Unterricht – das »Portfolio:Medienkompetenz«. In: Biermann, Christine; Volkwein, Karin (Hrsg.): *Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten.* Weinheim: Beltz, S. 144-155

— (2012): Portfolio:Medienkompetenz, *Computer & Unterricht*, Heft 86, S. 48-49

Hauf-Tulodziecki, Anna-Marie; Wilholt-Keßling, Claudia (2010): *Leitfaden Portfolio:Medienkompetenz*. Hrsg. von der Medienberatung Niedersachsen – Niedersächsischen Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS). Hildesheim

Heath, Joseph; Potter, Andrew (2009): *Konsumrebellen: Der Mythos der Gegenkultur*. Berlin: der Freitag

Heid, Helmut (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit, *Zeitschrift für Pädagogik* 34. Jg., Heft 1, S. 1-17.

— (2009): Aufstieg durch Bildung? Zu den Paradoxien einer traditionsreichen bildungspolitischen Parole, *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 40, S. 5-24

Heidbrink, Ludger (2003): *Kritik der Verantwortung. Zu den Grenzen verantwortlichen Handelns in komplexen Kontexten.* Weilerswist: Velbrück Wissenschaft

— (2007): Autonomie und Lebenskunst. In: Kersting, Wolfgang; Langbehn, Claus: *Kritik der Lebenskunst.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 261-286

Heinrich, Martin (2007): *Governance in der Schulentwicklung: Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung.* Wiesbaden: VS Verlag

Heinrich-Böll-Stiftung (2007): http://www.wissensgesellschaft.org [10.7.2016]

Helsper, Werner (1990): Schule in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft.* Opladen: Leske + Budrich, S. 175-194

Hentig, Hartmut von (1996): *Bildung. Ein Essay.* München/Wien: Carl Hanser

— (1998): *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff.* München/Wien: Carl Hanser Verlag

Hilzensauer, Wolf (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: *bildungsforschung*, Jahrgang 5, Ausgabe 2; http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/77/80 [10.7.2016]

Hilzensauer, Wolf; Attwell, Graham; Chrzaszcz, Agnieszka; Buchberger, Gerlinde; Hornung-Prähauser, Veronika; Pallister, John (2008): Neue Kompetenzen für E-Portfolio-Begleiter/innen? Der Kurs MOSEP – More Self-Esteem with my E-Portfolio. In: Zauchner, Sabine; Baumgartner, Peter; Blaschitz, Edith; Weissenbäck, Andreas (Hrsg.): *Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten*. Münster: Waxmann, S. 103-112

Hilzensauer, Wolf; Schaffert, Sandra (2011): Eine Rückschau auf E-Portfolios: Ausgewählte Meilensteine, quantitative Entwicklungen sowie fünf kritische Aspekte. In: Meyer, Torsten; Mayrberger, Kerstin; Münte-Goussar, Stephan; Schwalbe, Christina (Hrsg.): *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von ePortfolios in Bildungsprozessen.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 281-297

Himpsl-Gutermann, Klaus (2012): *E-Portfolios in der universitären Weiterbildung: Studierende im Spannungsfeld von Reflexivem Lernen und Digital Career Identity*. Glückstadt: Verlag Werner Hülbusch

Hirsch, Joachim (1995): *Der nationale Wettbewerbsstaat. Staat, Demokratie und Politik im globalen Kapitalismus.* Berlin: ID-Archiv

Hirsch, Joachim; Roth, Roland (1986): *Das neue Gesicht des Kapitalismus. Vom Fordismus zum Postfordismus.* Hamburg: VSA

Hirschauer, Stefan; Amann, Klaus (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur.* Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Höhne, Thomas (2003): *Pädagogik der Wissensgesellschaft.* Bielefeld: transcript

— (2004): *Pädagogik und das Wissen der Gesellschaft: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Wissen.* Giessen: Giessener Elektronische Bibliothek; http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2004/1830 [10.7.2016]

— (2015): *Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung.* Wiesbaden: Springer VS

Holzkamp, Klaus (1991): Lehren als Lernbehinderung?, *Forum Kritische Psychologie*, Heft 27, S. 5-22

— (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: Braun, Karl-Heinz; Wetzel, Konstanze: *Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln.* Marburg: Verlag Arbeit & Gesellschaft, S. 91-113

— (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung.* Frankfurt a.M./New York: Campus

— ([1996] 2004): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema ›Lernen‹. In: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Hohengehren: Schneider-Verlag; S. 29-38; http://www.ph-heidelberg.de/org/suschu/ex.auszug.holzkamp.pdf [10.7.2016]

— (1997): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Einführung in das Hauptanliegen des Buches. In: Ders.: *Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand.* Hamburg/Berlin: Argument, S. 255-276

— (1997a): »We don't need no education …«. In: Ders.: *Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand*. Hamburg/Berlin: Argument, S. 122-135.

Homann, Karl (1988): *Rationalität und Demokratie.* Tübingen: Mohr

Honneth, Axel (1986): *Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— (1995): *Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose.* Frankfurt a.M.: Fischer

— (2002): Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung. In: Ders. (Hrsg.): *Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus.* Frankfurt/New York: Campus, S. 141-158

— (2005): *Verdinglichung*. Suhrkamp: Frankfurt a.M.

Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. ([1944] 1988): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente.* Frankfurt a.M.: Fischer

Hornung-Prähauser, Veronika; Geser, Guntram; Hilzensauer, Wolf; Schaffert, Sandra (2007): *Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen.* Studie der Salzburg Research Forschungsgesellschaft im Auftrag des *Forum Neue Medien in der Lehre Austria / fnm-austria*; http://www.fnm-austria.at/projekte/ePortfolio/Dateiablage/view/fnm-austria_ePortfolio_Studie_SRFG.pdf [27.3.2012]

Hsieh, Chang-Tai; Uquiola, Miguel (2006): »The Effects of Generalized School Choice on Achievement and Stratification: Evidence from Chile's School Voucher Program«, *Journal of Public Economics*, 90, 8/9, S. 1477-1503

Humboldt, Wilhelm von ([1793] 1980): Theorie der Bildung des Menschen. In: Ders.: *Werke in fünf Bänden.* Band 1. Darmstadt: WBG, S. 234-240

Hurrelmann, Klaus; Albert, Mathias (2002): *Jugend 2002 – Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. 14. Shell Jugendstudie.* Frankfurt a.M.: Fischer

— (2002a): Selbstsozialisation oder Selbstorganisation? Ein sympathisierender, aber kritischer Kommentar, *ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22, 2, S. 155-166

Initi@tive D21 (1999): *Memorandum. Initiative von Wirtschaftsführern in Deutschland zur Förderung des Wandels vom Industrie- zum Informationszeitalter* [im Internet nicht mehr verfügbar]

Jacke, Norbert; Simoleit, Jürgen; Lemmermöhle-Thüsing; Feldhoff, Jürgen (1993): Bildung für die moderne Industriegesellschaft? Zur schulischen Produktion von Humanressourcen für die industrielle Arbeitsorganisation. In: de Lorent, Hans-Peter; Zimdahl, Gudrun (Hrsg.): *Autonomie der Schule. Beiträge für eine Fachtagung der GEW Hamburg zum Thema »Demokratisierung und Selbstverwaltung der Schulen« im Mai 1993*, Hamburg: Curio Verlag

Jadin, Tanja; Wageneder, Günter (2006): *eLearning 2.0 – Neue Lehr/Lernkultur mit Social Software?*, Online-Version des im Tagungsband zur 13. fnm-austria Tagung (Graz, 17.-18.11.2006) erscheinenden Artikels; http://wageneder.net/artikel/fnma-13.html [10.7.2016]

Jäger, Siegfried (2001). Dispositiv. In: Kleiner, Marcus S. (Hrsg.): *Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken.* Frankfurt a.M.: Campus, S. 72-89

— (2006): »Diskurs und Wissen«. In: Keller, Reiner; Hirseland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hrsg.): *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 83-114

Jenkins, Henry (2009): *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century.* Cambridge, Massachusetts / London, England: The MIT Press.

Jörissen, Benjamin (2011): »Medienbildung« – Begriffsverständnisse und -reichweiten. In: Moser, Heinz; Petra, Grell; Niesyto, Horst (Hrsg.): *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 211-235

Journal für LehrerInnenbildung (2001): *Portfolios in der LehrerInnenbildung*, 1. Jg., Heft 4

Kahl, Reinhard (1992): *Lob des Fehlers*, Filmdokumentation im Auftrage des NDR

— (1993): Schule und Fabrik. Abschied vom 19. Jahrhundert, *PÄDAGOGIK*, 45. Jg., Heft 6, S. 9-13

— (1998): Experten fordern Tabubruch: Wer Bildung will, soll zahlen, c*die tageszeitung* vom 22.10.1998

— (2007): *Neue Max-Brauer-Schule*, Ausschnitt aus »Wir können auch anders«, Film von Reinhard Kahl, Archiv der Zukunft; https://www.youtube.com/watch?v=MBkkFnjb8lA [10.7.2016]

Kant, Immanuel ([1803] 1983): Über Pädagogik. In: Ders.: *Werke in zehn Bänden*. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Band 10, S. 693-761

Karl, Ute (2006): Soziale Altenarbeit und Altenbildungsarbeit – vom aktiven zum profilierten, unternehmerischen Selbst?. In: Weber, Susanne; Maurer, Susanne (Hrsg.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation.* Wiesbaden: VS Verlag

Keller, Reiner (2005): *Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms.* Wiesbaden: VS Verlag

Keller, Reiner; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (2012): Theorie und Empirie der Subjektivierung in der Diskursforschung. In: Dies. (Hrsg.): *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung.* Wiesbaden: VS Verlag

Kempter, Klaus; Meusburger, Peter (Hrsg.) (2006): *Bildung und Wissensgesellschaft.* Berlin/Heidelberg: Springer

Kersting, Christa (1992): *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes »Allgemeine Revision« im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft.* Weinheim: Dt. Studien-Verl.

Kersting, Wolfgang (2007): Einleitung: Die Gegenwart der Lebenskunst. In: Ders.; Langbehn, Claus: *Kritik der Lebenskunst.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 10-88

Kessl, Fabian (2005): *Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit.* Weinheim: Juventa

Keuffer, Josef; Oelkers, Jürgen (2001): *Reform der Lehrerbildung in Hamburg*. Weinheim/Basel: Beltz

Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (2002): *Die Zukunft der Bildung.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— (2003): *Die Bildung der Zukunft.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Kirkpatrick, David (2011): *Der Facebook-Effekt. Hinter den Kulissen des Internet-Giganten*. München: Carl Hanser Verlag

Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; Vollmer, Helmut J. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Berlin

Klieme, Eckhard; Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: *Kompetenzdiagnostik*: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 8, hrsg. von Manfred Prenzel, Ingrid Gogolin and Heinz-Hermann Krüger, S. 11-29

Klingovsky, Ulla (2009): *Schöne Neue Lernkultur: Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse.* Bielefeld: transcript

KMK – Kultusministerkonferenz (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.* Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004); http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [10.7.2016]

— (2012). *Medienbildung in der Schule.* Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012; http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf [10.7.2016]

— (2013): *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung.* Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013; http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf [10.7.2016]

— (2015): *Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland.* Bericht zur Umsetzung 2015; https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_00_00-Bericht-Qualifizierungsinitiative.pdf [10.7.2016]

— (2016): *Bildung in der digitalen Welt.* Strategie der Kultusministerkonferenz, Stand: 27.04.2016, Version 1.0 (Entwurf); https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Entwurf_KMK-Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt.pdf [10.7.2016]

Knoll, Joachim H. (1996): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, *Forum Bildung und Erziehung*, 49. Jg., Heft 1, S. 77-87

Koch, Sascha; Schemmann, Michael (Hrsg.) (2009): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien.* Wiesbaden: VS Verlag

Koch-Priewe, Barbara (2013): Das Portfolio in der Lehrerbildung – Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. In: Dies.; Leonard, Tobias; Pineker, Anna; Störtländer, Jan Christoph (Hrsg.): *Portfolio in der Lehrerbildung. Konzepte und empirische Befunde.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Koch-Priewe, Barbara; Leonard, Tobias; Pineker, Anna; Störtländer, Jan Christoph (Hrsg.) (2013): *Portfolio in der Lehrerbildung. Konzepte und empirische Befunde.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Kögler, Hans-Herbert (1990): Fröhliche Subjektivität. Historische Ethik und dreifache Ontologie beim späten Foucault. In: Erdmann, Eva; Forst, Rainer; Honneth, Axel (Hrsg.): *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung*. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 202-226

Kommission für Zukunftsfragen Bayern – Sachsen (1997): *Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland. Entwicklung, Ursachen und Maßnahmen. Teil III: Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungslage.* Bonn; https://www.bayern.de/wp-content/uploads/2014/09/Bericht-der-Kommission-für-Zukunftsfragen-der-Freistaaten-Bayern-und-Sachsen-Teil-3.pdf [10.7.2016]

Krämer, Hannes (2014): *Die Praxis der Kreativität. Eine Ethnografie kreativer Arbeit.* Bielefeld: transcript

Krasmann, Susanne (1999): Regieren über Freiheit. Zur Analyse der Kontrollgesellschaft in foucaultscher Perspektive, *Kriminologisches Journal*, 31. Jg., Heft 2, S. 107-121

Krasmann, Susanne; Volkmer, Michael (Hrsg.) (2007): *Michel Foucaults »Geschichte der Gouvernementalität« in den Sozialwissenschaften.* Bielefeld: transcript

Krautz, Jochen (2007): *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie.* Kreuzlingen/München: Diederichs

Kron, Thomas; Horácek, Martin (2009): *Individualisierung*. Bielefeld: transcript

Kübler, Hans-Dieter (2005): *Mythos Wissensgesellschaft. Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen. Eine Einführung.* Wiesbaden: VS Verlag

Kunze, Alex Bernd (2010): Das Drehbuch der Integration selbst schreiben, *clavis*, 1/2010, S. 6-7

Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas (2007): *Governance, Schule und Politik: Zwischen Antagonismus und Kooperation.* Wiesbaden: VS Verlag

Lacan, Jacques ([1949] 1986): Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. In: Ders.: *Schriften I.* Weinheim, Berlin: Quadriga, S. 61-70

Laclau, Ernesto; Mouffe, Chantal ([1985] 1991): *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus.* Wien: Passagen

Landmann, Meike; Schmitz, Bernhard (2007): Nutzen und Grenzen standardisierter Selbstregulationstagebücher. In: Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Lerntagebuch und Portfolio auf dem Prüfstand*. Empirische Pädagogik, 21 (2), Themenheft. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 138-155

— (2007a): Welche Rolle spielt Self-Monitoring bei der Selbstregulation und wie kann man mit Hilfe von Tagebüchern die Selbstregulation fördern? In: Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina (Hrsg.): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 149-169

Lane, Robert E. (1966): The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society, *American Sociological Review*, Vol. 31, No. 5 (Oct., 1966), S. 649-662

Langemeyer, Ines (2007): Wo Handlungsfähigkeit ist, ist nicht immer schon Unterwerfung. Fünf Probleme des Gouvernementalitätsansatzes. In: Anhorn, Roland; Bettinger, Frank; Stehr, Johannes (Hrsg.): *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 227-243

Latour, Bruno ([1986] 2006): Die Macht der Assoziation. In: Bellinger, Andréa; Krieger, David J. (Hrsg.): *ANThologie. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie.* Bielefeld: transcript, S. 195-212

— (1987): *Science in Action. How to Follow Scientists and Engineers through Society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

— ([1999] 2002): *Die Hoffnung der Pandora.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Lenzen, Dieter (1997): Lebenslauf oder Humanontogenese. Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie. In: Ders.; Luhmann, Niklas (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 228-247

— (1999): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Hoffmann, Dietrich (Hrsg.): *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 141-160

Leistert, Oliver; Röhle, Theo (Hrsg.) (2011): *Generation Facebook: Über das Leben im Social Net.* Bielefeld: transcript

Lemke, Thomas (1997): *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität.* Hamburg/Berlin: Argument-Verlag,

— (2000): Neoliberalismus, Staat und Selbsttechnologien. Ein kritischer Überblick über die governmentatity studies, *Politische Vierteljahresschrift,* 41. Jg., Heft 1, März 2000, S. 31-47

— (2007): *Gouvernementalität und Biopolitik.* Wiesbaden: VS Verlag

Lemke, Thomas; Krasmann, Susanne; Bröckling, Ulrich (2000): Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas: *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7-40

Lessenich, Stephan (2003): Die neue Regierung der Gesellschaft, *Mittelweg*, 36, 12 (4), S. 80–93

— (2008): *Die Neuerfindung des Sozialen: Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus*. Bielefeld: transcript

Lévinas, Emmanuel (1987): *Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität.* Freiburg/München: Alber

Levy, Steven (1984): *Hackers: Heroes of the Computer Revolution.* New York: Penguin Books

LI – Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2008): *Portfolio im Referendariat. Hamburger Modell. Handreichungen für Referendarinnen und Referendare*. Hamburg; http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Portfolio Handreichung Referendare 11 08.pdf [3.3.2009]

— (2015): *Das Portfolio in der Ausbildung. Hamburger Modell. Handreichung für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst*. Hamburg; http://li.hamburg.de/contentblob/2819078/data/pdf-portfolio-in-der-ausbildung-2015.pdf [10.7.2016]

Link, Jürgen (1997): *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird.* Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

— (2007): Dispositiv und Interdiskurs. Mit Überlegungen zum ›Dreieck‹ Foucault - Bourdieu - Luhmann. In: Kammler, Clemens; Parr, Rolf (Hrsg.): *Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme.* Heidelberg: Synchron, S. 219-238

Liesner, Andrea (2002): *Zwischen Weltflucht und Herstellungswahn. Bildungstheoretische Studien zur Ambivalenz des Sicherheitsdenken von der Antike bis zur Gegenwart.* Würzburg: Königshausen & Neumann

— (2004): Wie ein Problem zur Lösung wird. Kontingenzbearbeitungen und Sicherheitsbedürfnisse im Bildungsdiskurs der Gegenwart. In: Schäfer, Alfred; Wimmer, Michael (Hrsg.): *Tradition und Kontingenz.* Münster: Waxmann, S. 59-88

— (2004a): Von kleinen Herren und großen Knechten. Gouvernementalitätstheoretische Anmerkungen zum Selbständigkeitskult in Politik und Pädagogik. In: Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 285-300

— (2005): Die Bildung einer Ich-AG. Lehren und Lernen im Dienstleistungsbetrieb Universität. In: Dies.; Sanders, Olaf (Hrsg.): *Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs.* Bielefeleld: transcript, S. 43-64

— (2006): Kontrolliert autonom. Zur Architektur des Europäischen Hochschulraums. In: Weber, Susanne; Maurer, Susanne (Hrsg.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen - Macht - Transformation.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 121-138

— (2008): Wie regiert man Hochschullehrer? Gouvernementale Regierungsstrategien der Gegenwart. In: Ricken, Norbert; Liesner, Andrea (Hrsg.): *Die Macht der Bildung. Gouvernementalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft. Dokumentation einer Arbeitsgruppe des Kongresses der DgfE 2006.* Arbeitsberichte Systematische Bildungsforschung, Universität Bremen, Fachbereich 12, S. 6-21; http://elib.suub.uni-bremen.de/ip/docs/00010420.pdf [10.7.2016]

— (2010): Die Standardisierung der deutschen Hochschullandschaft – Dynamik der Autonomiedemontage, *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 21. Jg., Heft 41, S. 119-126

Liessmann, Konrad Paul (2006): *Die Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft.* Wien: Zsolnay

Lissmann, Urban (2000): Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios. In: Jäger, Reinhold S. (Hrsg.): *Von der Beobachtung zur Notengebung.* Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 299-345

— (2007): Beurteilungsraster und Portfoliobeurteilung. In: In: Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina (Hrsg.): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 87-108

Lohmann, Ingrid (1999): http://www.bildung.com – Strukturwandel der Bildung in der Informations-gesellschaft. In: Gogolin, Ingrid; Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongreß der DGfE.* Opladen: Leske+Budrich, S. 183-208; http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/lohmann/16DGFE.html [10.7.2016]

— (2002): After Neoliberalism. Können nationalstaatliche Bildungssysteme den ›freien Markt‹ überleben? In: Dies.; Rilling, Rainer (Hrsg.): *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft.* Opladen: Leske+Budrich, S. 89-107; http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/lohmann/Publik/AfterNeo.htm [10.7.2016]

— (2003): Bildung – Ware oder öffentliches Gut? Auswirkungen des General Agreement on Trade in Services (GATS) auf den Bildungsbereich. In: G. Köhler/ G. Quaißer (Hg.): *Bildung – Ware oder öffentliches Gut? Über die Finanzierung von Bildung und Wissenschaft.* Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung 103. Frankfurt a.M. 2003, S. 242-252.; http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/lohmann/Publik/debt.htm

— (2011): Zur Vorgeschichte des Europäischen Qualifikationsrahmens und zum Stand der Diskussion über seine nationale Umsetzung – Eine skeptische Zwischenbilanz, *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 22. Jg., Heft 42, S. 41-54

Lorey, Isabell (1999): Macht und Diskurs bei Foucault. In: Bublitz, Hannelore; Bührmann, Andrea D., Hanke, Christine; Seier, Andrea (Hrsg.): *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults.* Frankfurt a.M.: Campus

Luhmann, Niklas: ([1987] 2005): *Soziologische Aufklärung. Band 4*. *Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft.* Wiesbaden: VS Verlag

— (1989): *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 3.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— ([1995] 2005): *Soziologische Aufklärung. Band 6*. *Die Soziologie und der Mensch.* Wiesbaden: VS Verlag

Lüders, Jenny (2007): *Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs.* Bielefeld: transcript

Lyotard, Jean-François ([1979] 1999): *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht.* Wien: Passagen

Maastricht Communiqué (2004): *Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training*, 14. Dezember, Maastricht; http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/maastricht_en.pdf [10.7.2016]

Machiavelli, Niccolò ([1532] 2009): *Der Fürst.* Hamburg: Nikol

Mannoni, Maud ([1973] 1987): *»Scheißerziehung«. Von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik.* Frankfurt a.M.: Athenäum

Marchart, Oliver (2013): *Die Prekarisierungsgesellschaft. Prekäre Proteste. Politik und Ökonomie im Zeichen der Prekarisierung.* Bielefeld: transcript

Markowitz, Harry Max (1952): Portfolio Selection, *The Journal of Finance*, Vol. VII, No. 1

Marotzki, Winfried (1994): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie.* Weinheim: Deutscher Studienverlag

Marx, Karl; Engels Friedrich ([1848] 1959): Manifest der Kommunistischen Partei. In: Dies.: *Werke*. Band 4, Berlin: Dietz Verlag, S. 459-493.

Masschelein, Jan (2003): Trivialisierung von Kritik in der Pädagogik. In: Benner, Dietrich; Borrelli, Michele; Heyting, Frieda; Winch, Christopher (Hrsg.): *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. Zeitschrift für Pädagogik, 46. Beiheft, Weinheim/Basel: Beltz, S. 124-141

Masschelein, Jan; Ricken, Norbert (2003): Do We (Still) Need the Concept of Bildung?, *Educational Philosophy and Theory 2003*, Vol. 35, No. 2, S. 139-154

Masschelein, Jan; Simons, Maarten (2005): *Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums*. Zürich: diaphanes

— (2010): *Jenseits der Exzellenz. Eine kleine Morphologie der Welt-Universität.* Zürich: diaphanes

May, Michael (2003): Unternehmer seiner Selbst – Die neoliberale Variante von Selbstbildung, Eigenverantwortung und Autonomie, *Widersprüche*, Heft 89: Zum Umbau von Bildung und Sozialstaat, S. 75-92

Meadows, Donella H.; Meadows, Dennis L.; Randers Jørgen; Behrens, William W. (1972): *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit.* Stuttgart: Dt. Verl.-Anst.

Menke, Christoph (2003): Zweierlei Übung. Zum Verhältnis von sozialer Disziplinierung und ästhetischer Existenz. In: Honneth, Axel; Saar, Martin (Hrsg.): *Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 283-299

Merkt, Marianne (2007): ePortfolios – der »rote Faden« zur Kompetenzentwicklung in Bachelor- und Masterstudiengängen. In: Dies.; Mayrberger, Kerstin; Schulmeister, Rolf et al. (Hrsg.): *Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken.* Münster: Waxmann, S. 285-295

Merzinger, Petra; Schnaak, Jochen (2005): Mit Kompetenzrastern selbständiges Lernen fördern, *PÄDAGOGIK*, 57. Jg., Heft 3, S. 20-24

Messerschmidt, Astrid (2007): Von der Kritik der Befreiung zur Befreiung von Kritik? Erkundungen zu Bildungsprozessen nach Foucault, *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 36, S. 44-59

Meyer-Drawe, Käte (1990): *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich.* München: Kirchheim

— (1996): Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks, *Zeitschrift für Pädagogik*, 42. Jg., Nr. 5, S. 654-664

— (1998): Streitfall »Autonomie«. Aktualität, Geschichte und Systematik einer modernen Selbstbeschreibung von Menschen. In: Bauer, Walter; Lippitz, Wilfried; Marotzki, Winfried et al. (Hrsg.): *Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie*, S. 31-49

— (2006): Der kontrollierte Mensch. Normalisierung eines Lebens unter Beobachtung. In: Kodalle, Klaus-M. (Hrsg.): *Der geprüfte Mensch. Über Sinn und Unsinn des Prüfungswesens.* Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 121-128

— (2013): Von ›Hänschen klein‹ zum ›kleinen Hans‹. Prüfen als Subjektivationstechnik. In: Gelhard, Andreas; Alkemeyer, Thomas; Ricken, Norbert (Hrsg.): *Techniken der Subjektivierung*. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 163-172

Michalitsch, Gabriele (2006): *Die neoliberale Domestizierung des Subjekts: Von den Leidenschaften zum Kalkül.* Frankfurt a.M.: Campus

Miller, Peter; Nicolas Rose (1994): Das ökonomische Leben regieren. In: Donzelot, Jacques; Meuret, Dennis; Miller, Peter; Rose, Nicolas: *Zur Genealogie der Regulation. Anschlüsse an Michel Foucault*. Mainz: edition bronski im Decaton Verlag, S. 54-108

Mincer, Jacob (1958): Investment in Human Capital and Person Income Distribution, *Journal of Political Economy*, Bd. 66, S. 281-302

— (1974): *Schooling, experience, and earnings.* New York: National Bureau of Economic Research

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) (o.J.): *Einführender Text in die Portfolioarbeit im Eignungspraktikum*; https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Portfolio-Praxiselemente/PortfolioPraxiselementeEP.pdf [10.7.2016]

— (o.J. a): *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*; https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerausbildung/Wege-der-Reform/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf [10.7.2016]

Mitchell, Ruth (1992): *Testing for learning. How new approaches to evaluation can improve American schools.* New York, N.Y.: The Free Press

Mollenhauer, Klaus (1979): »Dies ist keine Pfeife«. Ein etwas irritierender Versuch, sich M. Foucault zu nähern, *PÄD extra*, Heft 1, S. 63-65

Montaigne, Michel de ([1580] 1953): *Die Essais.* Stuttgart: Reclam

MOSEP (2007): *More Self-Esteem with my E-Portfolio: Grab your future with an e-portfolio! Study on new qualifications and skills needed by teachers and career counsellors to empower young students with the e-portfolio concept and tools.* Summary Report; http://www.adam-europe.eu/prj/2504/prj/mosep_trainer_guideline_en.pdf [10.7.2016]

Müller, Andreas (2003): *Lernen ist eine Dauerbaustelle*; http://www.institut-beatenberg.ch/images/publikationen-und-materialien/dossiers/artikel_lernen_als_dauerbaustelle.pdf [10.7.2016]

— (2003a): *Neue Rollen für die Lehrer*; http://www.institut-beatenberg.ch/images/publikationen-und-materialien/dossiers/neue_rollen_fuer_die_lehrer.pdf [10.7.2016]

— (2004): *Erziehungsziel: Selbstbeobachtung und Bewertung*, *PÄDAGOGIK*, 56. Jg., 9/04, S. 25-29

— (2006): *Das Lernen gestaltbar machen*; http:// www.institut-beatenberg.ch/xs_daten/home/artikel_selbstgestaltungSCREEN.pdf [12.10.2010]

— (o.J.): *Erlebnisse durch Ergebnisse. Und umgekehrt. Das Lernportfolio als multifunktionales Werkzeug im Unterricht*; http://www.institut-beatenberg.ch/images/publikationen-und-materialien/dossiers/portfolio_www.pdf [10.7.2016]

Müller, Hans-Rüdiger; Stravoravdis, Wassilios (2007): *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft.* Wiesbaden: VS Verlag

Münch, Richard (2009): *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Münte-Goussar, Stephan (2006): Das Andere seiner selbst werden. Zur Frage der Dezentrierung des Subjekts in digitalen Netzwerken. In: Wimmer, Michael; Schäfer, Alfred (Hrsg.): *Selbstauslegung im Anderen.* Münster: Wachsmann, S. 151-178

— (2007): Selber machen. Regierungs-Technologien der Freiheit. In: Meyer, Torsten; Scheibel, Michael; Münte-Goussar, Stephan et all. (Hrsg.): *Bildung im Neuen Medium. Wissensformation und digitale Infrastruktur.* Münster: Waxmann, S. 182-203

— (2008): *Norm der Abweichung. Über Kreativität. Kunstpädagogische Positionen 18*, hrsg. von Karl-Josef Pazzini u.a., Hamburg; http://hup.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2008/43/pdf/HamburgUP_KPP18_Muente_Goussar.pdf

— (2009): Identitätsmanagement – Netzparadigma und Ökonomisierung des Selbst. In: *Jahrbuch für Pädagogik 2009. Entdemokratisierung und Gegenaufklärung.* Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 201-215

— (2010): Ich ist viele. Sherry Turkles Identitätstheorie. In: Jörissen, Benjamin & Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Identitätsforschung.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 275-295

— (2011): Ambivalente Selbst-Techniken. Portfolio, Ökonomisierung, Selbstbestimmung. In: Meyer, Torsten; Mayrberger, Kerstin; Münte-Goussar, Stephan et al. (Hrsg.): *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von ePortfolios in Bildungsprozessen.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 229-254

— (2013): Lebenskunst. In: Zaremba, Jutta (Hrsg.): *hedo / art / scenes. Hedonismus in Kunst und Jugendszenen.* München: kopaed, S. 29-41

— (2015): Dispositiv – Technologien des Selbst – Portfolio. In: Othmer, Julius; Weich, Andreas (Hrsg.): *Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung.* Wiesbaden: VS-Verlag, S. 109-128

— (2016): Medienbildung, Schulkultur und Subjektivierung. In Hug, Theo; Kohn, Tanja; Missomelius, Petra (Hrsg.): *Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?* Innsbruck: innsbruck university press

Münte-Goussar, Stephan; Spieker, Susanne; Wischmann, Anke (2008): Chancen durch Bildung? Eine Diskurskritik. In: Liesner, Andrea; Lohmann, Ingrid (Hrsg.): *Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur.* Opladen: Barbara Budrich, S. 133-163

Muuß-Merholz, Jöran; Schaumburg, Felix (2014): *Open Educational Resources (OER) für Schulen in Deutschland 2014. Whitepaper zu Grundlagen, Akteuren und Entwicklungen.* Im Auftrag des Internet & Gesellschaft Collaboratory e.V.; http://www.collaboratory.de/w/OER-Whitepaper [10.7.2016]

Nancy, Jean-Luc ([1996] 2004): *singulär plural sein.* Berlin: diaphanes

NCEE – National Commission on Excellence in Education (1983): *A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform*. A Report to the Nation and the Secretary of Education, United States Department of Education; http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk [10.7.2016]

Neß, Harry (2010): *Professionalisierungs-Portfolio. Instrument zur Erkennung und Anerkennung von informellem, non-formalem und formalem Lernen in der Verzahnung der drei Phasen der Lehrerbildung;* http://www.dipf.de/de/projekte/pdf/steufi/Abschlussbericht_2010_PP_Endfassung.pdf [10.7.2016]

— (2011): Gewerkschaftspositionen zu EQR und DQR. Ein Situationsbericht, *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 22. Jg., Heft 42, S. 27-40; http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4103/pdf/ErzWiss_2011_42_Ness_Gewerkschaftspositionen_zu_EQR_und_DQR_D_A.pdf [10.7.2016]

Nietzsche, Friedrich ([1882] 1988): *Die Fröhliche Wissenschaft.* Kritische Studienausgabe. Herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München/Berlin New York: dtv/de Gruyter, S. 369-651

Nonhoff, Martin (2006): *Politischer Diskurs und Hegemonie. Das Projekt »Soziale Marktwirtschaft«.* Bielefeld: transcript

Nonhoff, Martin; Gronau, Jennifer (2012): Die Freiheit des Subjekts im Diskurs. Anmerkungen zu einem Verhältnis der Gleichursprünglichkeit. In: Keller, Reiner; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hrsg.): *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung.* Wiesbaden: VS Verlag; S. 109-130

Oelkers, Jürgen (2007): *Bildung und Gerechtigkeit: Zur historischen Vergewisserung der aktuellen Diskussion*, Eröffnungsvortrag auf dem 33. Internationalen Fachkongress der Internationalen Vereinigung für Moraltheologie und Sozialethik am 26. August 2007 in Luzern; http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2007/277_LuzernGerechtigkeit.pdf [10.7.2016]

— (2007a): *Kann Bildung Ware sein?*, Vortrag auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. am 20. September 2007 in der Universität Bern; http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2007/286_BernWare.pdf [10.7.2016]

— (2007b): *Freie Schulwahl durch Bildungsgutscheine: Ein Beitrag zur Schulreform in Berlin?*, Vortrag anlässlich eines Werkstattgesprächs des Arbeitskreises Neue Erziehung e.V. am 7. Dezember 2007 in Berlin; http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2007/304_BerlinSchulwahl.pdf [10.7.2016]

— (2008): *Neoliberale Bildungsmärkte: Ein Vorbild für die Schweiz?*, Vortrag im Rahmen der Reihe »Private versus Public? Vermarktungs- und Privatisierungstrends im Sozialbereich« am 22. April 2008 in der Université de Fribourg; http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2008/317_VortragFribourg.pdf [10.7.2016]

— (2009): *Individualisierung und Integration: Eine Illusion?*, Vortrag im Singsaal des Schulhauses Hinterbirch in Bülach am 28. April 2009; Individualisierung und Integration: Eine Illusion?; http://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efb4-0000-000017558a4c/BuelachIntegration.pdf [10.7.2016]

— (2014): *Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*, Statement in der Universität Trier am 7. November 2014; http://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efce-0000-00004ddf3d7c/Trier.pdf [10.7.2016]

Offe, Claus (1975): Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Positionsbestimmung des Bildungswesens. In: Roth, Heinrich; Friedrich, Dagmar (Hrsg.): *Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. Teil 1.* Stuttgart: Klett, S. 215-252

Opitz, Sven (2004): *Gouvernementalität im Postfordismus. Macht, Wissen und Techniken des Selbst im Feld unternehmerischer Rationalität.* Hamburg: Argument

O'Reilly, Tim: What Is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. 09/30/2005; http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html [10.7.2016]

Osborne, Thomas (2004): Techniken und Subjekte. Von den »Governmentality Studies« zu den »Studies of Governmentality«. In: Reichert, Ramón (Hrsg.): *Governmentality Studies. Analysen liberal-demokratischer Gesellschaften im Anschluss an Michel Foucault.* Münster: LIT, S. 33-42

Osten, Marion von (2003): *Norm der Abweichung.* Zürich: ith

Osterwalder, Fritz (1993): Schule und Unterricht im ordnungspolitischen Konzept der klassischen und neoklassischen Ökonomik, *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jg., Heft 1, S. 85-108

Othmer, Julius; Weich, Andreas (2012): Der Lehrer ist froh, weil er weiß: Du bist soundso, *Computer + Unterricht,* 12 (86), S. 14-17

Pädagogische Führung (2006): *Portfolios – Eine Chance für authentischere Selbst- und Fremdbeurteilung*, 17. Jg. Heft 4

Paulson, F. Leon; Paulson, Pearl R./Meyer, Carol A. (1991): What Makes a Portfolio a Portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. In: *Educational Leadership*, 48/1991, issue 5, pp. 60-63.

Pazzini, Karl-Josef; Schuller, Marianne; Wimmer, Michael (2010): *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten.* Bielefeld: transcript

Peters, Tom (2001): *Top 50 Selbstmanagement. Machen Sie aus sich die ICH AG*. München: Econ

Pfahl, Lisa; Schürmann, Lena; Traue, Boris (2015): Das Fleisch der Diskurse. Zur Verbindung von Biographie- und Diskursforschung in der wissenssoziologischen Subjektivierungsanalyse am Beispiel der Behindertenpädagogik. In: Fegter, Susann; Kessl, Fabian; Langer, Antj; Ott, Marion; Rothe, Daniela; Wrana, Daniel (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 89-106

Pies, Ingo; Leschke, Martin (1998): *Gary Beckers ökonomischer Imperialismus.* Tübingen: Mohr

Pink, Daniel H. (2006): *A Whole New Mind. Why Right-Brainers Will Rule the Future.* London: Cyan Books

— (2008): *Unsere kreative Zukunft: Warum und wie wir unser Rechtshirnpotential entwickeln müssen.* München: Riemann Verlag

Pofalla, Ronald (2007a): Frei und sicher leben in der Chancengesellschaft. Das neue Grundsatzprogramm der CDU. In: Die Politische Meinung Nr. 452, Juli; http://www.kas.de/wf/doc/kas_11320-544-1-30.pdf [10.7.2016]

— (2007b): „Wir wollen die Chancengesellschaft". Interview in: UNION 2/2007; http://www.grundsatzprogramm.cdu.de/doc/070615-interview-pofalla-union.pdf [18.2.2009]

Pongratz, Hans J.; Voß, G. Günter (2003): *Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierung in entgrenzten Arbeitsformen.* Berlin: edition sigma

Pongratz, Ludwig A. (1986): *Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung.* Weinheim: Beltz

— (1989): *Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

— (1990): Schule als Dispositiv der Macht – pädagogische Reflexionen im Anschluß an Michel Foucault, *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 66. Jg., S. 289-308

— (1995): Freiheit und Zwang. Pädagogische Strafformen im Wandel, *Die Deutsche Schule*, 87. Jg., Heft 2, S. 183-195

— (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 243-259

— (2010): Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis, *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 41, S. 243-259

Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach, Roland; Wimmer, Michael (Hrsg.) (2007): *Bildung – Wissen – Kompetenz.* Bielefeld: Janus Presse

Pongratz, Ludwig A.; Wimmer, Michael; Wolfgang, Nieke; Masschelein, Jan (Hrsg.) (2004): *Nach Foucault. Diskurs- und Machtanalytische Perspektiven der Pädagogik.* Wiesbaden: VS Verlag

Prinz, Sophia; Wuggenig, Ulf (2007): Das unternehmerische Selbst? Zur Realpolitik der Humankapital-produktion. In: Krasmann, Susanne; Volkmer, Michael (Hrsg.): *Michel Foucaults »Geschichte der Gouvernementalität« in den Sozialwissenschaften.* Bielefeld: transcript

Rabenstein, Kerstin (2008): Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: Dies.; Reh, Sabine (Hrsg.): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 39-60.

Raunig, Gerald; Wuggenig, Ulf (Hrsg.) (2007): *Kritik der Kreativität.* Wien: Turia + Kant

Rabinow, Paul (1993): Repräsentationen sind soziale Tatsachen. Moderne und Postmoderne in der Anthropologie. In: Berg, Eberhard; Fuchs, Martin (Hrsg.): *Kultur, Soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 158-199

Rachbauer, Tamara (2013): Das E-Portfolio im Bildungskontext: Anforderungen, Potenziale, Grenzen und Gefahren beim E-Portfolioeinsatz. Hamburg: Diplomica Verlag

Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive, *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 32, Heft 4, S. 282–301

— (2006): *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Post-moderne.* Weilerswist: Velbrück Wissenschaft

— (2008): *Subjekt*. Bielefeld: transcript

— (2008a): *Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Berlin: Suhrkamp

— (2016): *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie.* Bielefeld: transcript

Rancière; Jacques ([1995] 2002): *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Reh, Sabine (2013): Die Produktion von (Un-)Selbständigkeit in individualisierten Lernformen. Zur Analyse von schulischen Subjektivierungspraktiken. In: Gelhard, Andreas; Alkemeyer, Thomas; Ricken, Norbert (Hrsg.): *Techniken der Subjektivierung.* München: Wilhelm Fink Verlag, S. 189-200

Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2015): *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen.* Wiesbaden: VS Verlag

Reich, Kersten (2006): Portfolio, *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 1/2006, S. 17-41; http://konstruktivismus.uni-koeln.de/didaktik/portfolio/portfolio_kurzbeschreibung.html [10.7.2016]

Reich, Robert B. ([1991] 1993): *Die neue Weltwirtschaft. Das Ende der nationalen Ökonomie.* Frankfurt a.M.: Ullstein.

Reich, Wilhelm ([1936] 1966): *Die sexuelle Revolution. Zur charakterlichen Selbststeuerung des Menschen.* Frankfurt a.M.: Fischer

Reichenbach, Roland (2000): Die Tiefe der Oberfläche: Michel Foucault zur Selbstsorge und über die Ethik der Transformation, *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 76. Jg., Heft 1, S. 177-189

— (2007): Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach, Roland; Wimmer, Michael (Hrsg.): *Bildung - Wissen – Kompetenzen.* Bielefeld: Janus Presse, S. 64-81

Reichert, Ramón (Hrsg.) (2004): *Governmentality Studies. Analysen liberal-demokratischer Gesellschaften im Anschluss an Michel Foucault*. Münster: LIT

— (2008): *Amateure im Netz. Selbstmanagement und Wissenstechnik im Web 2.0.* Bielefeld: transcript

— (2013): Portfoliostrategie 2.0. »Biografiearbeit« und »Selbstnarration« im Social Net. In: Miller Damian; Volk, Benno (Hrsg.): *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf.* Münster u.a.: Waxmann, S.73-90

Reinmann, Gabi (2003): Vom selbstgesteuerten Lernen zum selbstbestimmten Lernen. Sieben Denkanstöße und ein Plädoyer für eine konstruktivistische Haltung, *PÄDAGOGIK*, 55. Jg., Heft 5, S. 11-13

— (2008): *Selbstorganisation im Netz – Anstoß zum Hinterfragen impliziter Annahmen und Prämissen.* Arbeitsbericht Nr. 18. Augsburg: Universität Augsburg, Medienpädagogik; https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/1272/imb_Arbeitsbericht_18.pdf [10.7.2016]

— (2010): *Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen(losigkeit)*. In: Hugger, Kai-Uwe; Walber, Markus (Hrsg.): Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, S. 75-90; http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2009/01/selbstorganisation_web20_preprint_jan09.pdf [10.7.2016]

Reinmann, Gabi; Bianco, Tamara (2007): *Knowledge Blogs zwischen Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit*, Arbeitsbericht 17, Universität Augsburg, Medienpädagogik; https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/644/Arbeitsbericht_17.pdf [10.7.2016]

Reinmann, Gabi; Sippel, Silvia (2011): Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen. In: Meyer, Torsten; Mayrberger, Kerstin; Münte-Goussar, Stephan; Schwalbe, Christina (Hrsg.): *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von ePortfolios in Bildungsprozessen.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 185-202

Rheinberg, Falko (2001): Leistungsbeurteilung im Schulalltag: Wozu vergleicht man was womit? In Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen.* Weinheim: Beltz; http://www.psych.uni-potsdam.de/people/rheinberg/messverfahren/Leistbeurteilung.pdf [10.7.2016]

Rheingold, Howard (1994): *Virtuelle Gemeinschaft. Soziale Beziehungen im Zeitalter des Computers.* Bonn, Paris u.a.: Addison Wesley

— (2003): *Smart Mobs. The Next Social Revolution*. Cambridge: Perseus

Riches, Tim (2016): *Backpack to the future*; https://medium.com/digitalme-an-open-badge-adventure/backpack-to-the-future-eb66c5c67d5a#.fkyutm5mx [10.7.2016]

Ricken, Norbert (1999): *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs.* Würzburg: Königshausen & Neumann

— (1999a): Subjektivität und Kontingenz. Pädagogische Anmerkungen zum Diskurs menschlicher Selbstbeschreibungen, *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik,* 75. Jg., Heft 1, S. 208-237

— (2006): *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung.* Wiesbaden: VS Verlag

— (2007): Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivation. In: Kammler, Clemens; Parr, Rolf (Hrsg.): *Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme.* Heidelberg: Synchron, S. 157-176

— (2008): Bildung als Dispositiv: Systematische Anmerkungen zum Einsatz der ›studies of governmentality‹ in den Erziehungswissenschaften. In: Ders.; Liesner, Andrea (Hrsg.): *Die Macht der Bildung. Gouvernementalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft. Dokumentation einer Arbeitsgruppe des Kongresses der DGfE 2006.* Arbeitsberichte Systematische Bildungsforschung, Universität Bremen, Fachbereich 12, S. 6-21; http://elib.suub.uni-bremen.de/ip/docs/00010420.pdf [10.7.2016].

Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2004): *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren.* Wiesbaden: VS Verlag

Rieger, Markus (1997): *Ästhetik der Existenz? Eine Interpretation von Michel Foucaults Konzept der »Technologien des Selbst« anhand der »Essais« von Michel de Montaigne.* Münster: Waxmann

Rifkin, Jeremy ([1995] 2005): *Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft.* Frankfurt a.M.: Fischer

Rihm, Thomas (2004): Portfolio: Baustein einer neuen Lernkultur? Anmerkungen zur Portfolioarbeit aus subjektbezogener Sicht, Informationsschrift zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogischer Weiterbildung der PH Heidelberg, Heft 67, S. 13-31; http://www.ph-heidelberg.de/org/suschu/BeitragRihm_neu1.pdf [10.7.2016]

Ritzer, Georg ([1993] 1995): *Die McDonaldisierung der Gesellschaft.* Frankfurt a.M.: Fischer

Rößer, Barbara (2006): Wissensgesellschaftliche Pädagogik. Der transformierte Bildungsdiskurs als Realisierungs- und Ideologisierungsform der Wissensgesellschaft. In: Bittlingmayer, Uwe H.; Bauer, Ullrich (Hrsg.): *Die »Wissensgesellschaft«. Mythos, Ideologie oder Realität?* Wiesbaden: VS Verlag, S. 251-284

Rosa, Hartmut (1999): Kapitalismus und Lebensführung. Perspektiven einer ethischen Kritik der liberalen Marktwirtschaft, *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 47, S. 735-758

— (2002): Zwischen Selbstthematisierungszwang und Artikulationsnot. In: Straub, Jürgen; Renn, Joachim (Hrsg.): *Transitorische Identität: Der Prozesscharakter des modernen Selbst.* Frankfurt a.M.: Campus, S. 267-302

— (2012): *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umrisse einer neuen Gesellschaftskritik.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Rose, Nikolas (1989): *Governing the Soul. The Shaping of the private Self.* London: Free Association Books

— (1992): »Governing the Enterprising Self«. In: Heelas, Paul; Morris, Paul (Hrsg.): *The Values of the Enterprise Culture*. London/New York: Routledge, S. 141-164

— (2000): Das Regieren von unternehmerischen Individuen, *Kurswechsel*, Heft 2/2000, S. 8-27 (Übersetzung von Kapitel 7 aus Ders. (1996): *Inventing our selves*. Cambridge: University Press).

— (2000a): Tod des Sozialen? Eine Neubestimmung der Grenzen des Regierens. In: Bröckling, Ulrich et all.: Gouvernementalität der Gegenwart. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 72-109

Roth, Heinrich (1971): *Pädagogische Anthropologie. Band 2. Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik.* Hannover: Schroedel

Rousseau, Jean-Jacques ([1770] 1961): *Bekenntnisse*. Frankfurt a.M./Hamburg: Fischer

Rüb, Matthias (1987): Suche nach den Wurzeln des Subjekts. Der erstaunliche Wandel im Spätwerk des Michel Foucault, *Spuren in Kunst und Gesellschaft*, Nr. 18, März/April, S. 49-52

Ruhloff, Jörg (1998): Bildung heute, *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 21, Winter 1997/1998, S. 23-31

— (2006): Bildung und Bildungsgerede, *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, Heft 3, S. 287-299

Rutschky, Katharina (1977): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung.* Berlin: Ullstein

Rüttgers, Jürgen (1999): *Zeitenwende – Wendezeiten. Das Jahr-2000-Projekt: Die Wissensgesellschaft.* Berlin: Siedler

Rutz, Michael (Hrsg.) (1997): Aufbruch in der Bildungspolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten

Rychen, Dominique Simone; Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) (2003): *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society.* Cambridge, MA/Göttingen: Hogrefe & Huber

— (2003a): A holistic model of competence. In: Dies. (Hrsg.): *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society.* Cambridge, MA/Göttingen: Hogrefe & Huber, S. 41-62

Sarasin, Philipp (2005): *Michel Foucault zur Einführung*. Hamburg: Junius

— (2007): Unternehmer seiner selbst, *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 55. Jg., Heft 3, S. 473-479

Sattler, Elisabeth (2006): Chancengleichheit. In: Dzierzbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement.* Wien: Löcker, S. 59-67.

Schäfer, Alfred (1996): *Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag

— (1996a): Autonomie – zwischen Illusion und Zumutung, *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, Heft 2, S. 175-189

— (2007): Bildungsprozesse – Zwischen erfahrener Dezentrierung und objektivierender Analyse. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, S. 95-107

Schirlbauer, Alfred (1996): *Im Schatten des pädagogischen Eros. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik.* Sonderzahl: Wien

— (2005): Pädagogik und Anthropotechnik. Oder: Hat Peter Sloterdijk der Pädagogik etwas zu sagen? In: Carlsburg, Gerd-Bodo von; Heitger, Marian (Hrsg.): *Der Lehrer – ein (un)möglicher Beruf.* Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 31-44

Schleicher, Andreas (2010): »Pisa hat wachgerüttelt«. Interview v. Katja Irle, *Frankfurter Rundschau*, Nr. 285, 7.12.2010, S. 22-23

Schmid, Wilhelm (1987*). Die Geburt der Philosophie im Garten der Lüste.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— (1991): *Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst. Die Frage nach dem Grund und die Neubegründung der Ethik bei Foucault.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— (1996): »Lebenskunst: die einzige Utopie, die uns geblieben ist«, *Psychologie heute*, Heft 23, Nr. 7, S. 22-29

— (1998): *Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— (2000): *Schönes Leben? Einführung in die Lebenskunst.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— (2007): *Mit sich selbst befreundet sein. Von der Lebenskunst im Umgang mit sich selbst.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Schmitz, Bernhard (Hrsg.) (2007): *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen.* Stuttgart: Kohlhammer

Schönborn, Sibylle (1999): *Das Buch der Seele. Tagebuchliteratur zwischen Aufklärung und Kunstperiode.* Tübingen: Niemeyer

Schroer, Markus (1996): Ethos des Widerstands. In: Eickelpasch, Rolf; Nassehi, Armin (Hrsg.): *Utopie und Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 136-169

— (2000): *Das Individuum der Gesellschaft: Synchrone und diachrone Theorieperspektiven.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— (2000a): Negative, positive und ambivalente Individualisierung – erwartbare und überraschende Allianzen. In: Kron, Thomas (Hg.): *Individualisierung und soziologische Theorie.* Opladen: Leske + Budrich, S. 13-42

— (2006) Selbstthematisierung. Von der (Er-)Findung des Selbst und der Suche nach Aufmerksamkeit. In: Burkart, Günter (Hrsg.): *Die Ausweitung der Bekenntniskultur – neue Formen der Selbstthematisierung?* Wiesbaden: VS Verlag, S. 41-72

— (2008): Individualisierung. In: Baur, Nina; Korte, Hermann; Löw, Martina; Schroer, Markus (Hrsg.): *Handbuch Soziologie.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 139-161

Schröder, Gerhard; Blair, Tony (1999): *Der Weg nach vorne für Europas Sozialdemokraten. Ein Vorschlag von Gerhard Schröder und Tony Blair*, London, 8. Juni 1999; http://www.glasnost.de/pol/schroederblair.html [10.7.2016].

Schulen ans Netz e.V.; Internet-ABC e.V. (2010): Bildungsdokumentation: Beispiel Portfolio; https://www.youtube.com/watch?v=0pd2gUkfiV4 [10.7.2016].

Schulmeister, Rolf (2007): *Unzeitgemäße Betrachtungen zum Bologna-Prozess.* Begrüßung zur 12. Europäischen Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft & Campus Innovation 2007, ›Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken‹, 12.–14. September 2007, Hamburg; http://webapp5.rrz.uni-hamburg.de/gmw07/Daten/GMW07-Intro.mov, ab Minute 19:00 [12.6.2011]

Schultz, Pit; Lovink, Geert (1996): *Der Anti-Barlow.* 7. Mai 1996, www.nettime.org; http://www.nettime.org/Lists-Archives/nettime-l-9605/msg00012.html [10.7.2016]; erneut in: Telepolis. Das Magazin der Netzkultur. München: Heise Verlag; http://www.heise.de/tp/r4/artikel/1/1030/1.html [10.7.2016]

Schultz, Thoedore W. (1971): *Investment in human capital. The role of education and of research.* New York: Free Press

Schütz, Egon (1992): *Macht und Ohnmacht der Bildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag,

Schützeichel, Rainer (2010): Deutungsmacht: »Wissensgesellschaft« als self fulfilling prophecy? In: Engelhardt, Anina; Kajetzke Laura (Hrsg.): *Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme.* Bielefeld: transcript, S. 325-334

Schumpeter, Joseph A. ([1942] 1980): *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie.* Stuttgart: UTB

Schwarz, Johanna (2010): Standards, nicht Standardisierung! Potenzial und Grenzen standardisierter Portfolios für Unterricht und Schule. In: Biermann, Christine; Volkwein, Karin (Hrsg.): *Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolio gestalten.* Weinheim/Basel: Beltz, S. 168-176

Sennett, Richard (1998): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus.* Berlin: Berlin-Verlag

— (2005): *Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Bvt

`Simon, M.; Forgette-Giroux, R. (1994): Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage, *Mesure et évaluation en éducation*, 3/4 (16), Admee, Université d'Ottawa

Simons, Marten (2004): Lernen, Leben und Investieren: Anmerkung zur Biopolitik. In: Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 165-185

Sixtus, Mario (2010): Elektrischer Reporter: Digitale Identität – Das Ich im Netz, Fernsehbeitrag im Auftrag des ZDF in Zusammenarbeit mit Handelsblatt.com; http://www.elektrischer-reporter.de/elr/video/205 [10.7.2016]

Sloterdijk, Peter (1999): Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zum Brief über den Humanismus – die Elmauer Rede, *DIE ZEIT*, Nr. 38

— (2009): *Du mußt dein Leben ändern: Über Anthropotechnik.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

— (2009a): Optimierung des Menschen?, Vortrag; https://www.youtube.com/watch?v=R29_3zPY9cc [10.7.2016]

— (2009b): »Nur Verlierer kooperieren«. Ein Gespräch mit Robert Misik über die »Massenfrivolität« des Neoliberalismus und die Krise als Katastrophenfilm, *tageszeitung* vom 5.5.2009

Smith, Adam ([1776] 2009): *Wohlstand der Nationen.* Köln: Anaconda

Sombart, Werner (1909): »Der kapitalistische Unternehmer«, *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, 29, S. 689-758

Spandel, Viki (1997): Reflections on portfolios. In: Phye, G. D. (Hrsg.): *Handbook of academic learning: construction of knowledge*. San Diego, CA: Academic Press, S. 573-591

Stark Rentner, Diane et al. (2006): *From the Capital to the Classroom. 4 Year of the No Child Left Behind Act.* Washington: Center on Education Policy

Stehr, Nico (1994): *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Sünker, Heinz (1996): Kritische Bildungstheorie – Jenseits von Markt und Macht?. In: Benner, Dietrich; Kell, Adolf; Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Bildung zwischen Staat und Markt*. Zeitschrift für Pädagogik, 35. Beiheft, Weinheim/Basel: Beltz, S. 185-201

Summer, Elisabeth (2008): *Macht die Gesellschaft depressiv? Alain Ehrenbergs Theorie des »erschöpften Selbst« im Licht sozialwissenschaftlicher und therapeutischer Befunde*. Bielefeld: transcript

Surowiecki James ([2004] 2005): *Die Weisheit der Vielen. Warum Gruppen klüger sind als Einzelne und wie wir das kollektive Wissen für unser wirtschaftliches, soziales und politisches Handeln nutzen können.* Bertelsmann: München

Swertz, Christian (2015): MedienpädagogInnen warnen vor Überwachung, *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, 4/2015; http://medienimpulse.at/articles/view/861 [10.7.2016]

Tänzler, Dirk; Knoblauch, Hubert; Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.) (2006): *Zur Kritik der Wissensgesellschaft.* Konstanz: UVK

Taylor, Charles (1995): *Das Unbehagen an der Moderne.* Frankfurt am Main: Suhrkamp

Teufel, Erwin (Hrsg.) (2001): *Von der Risikogesellschaft zur Chancengesellschaft.* Frankfurt a.M.

Tillmann, Klaus-Jürgen (1993): »Leistung muß auch in der Schule neu definiert werden«. Ein neuer Reformdialog zwischen Pädagogik und Wirtschaft?, *PÄDAGOGIK*, 45. Jg., Heft 6, S. 6-8

— (1993a): Autonomie der Schule. Oder: Wollen Schulen verwaltet werden?, *PÄDAGOGIK*, 45. Jg., Heft 11, S. 6-8

— (1994): Kooperationsbereitschaft - Flexibilität - Kundenorientierung. Ein neuer Reformdialog zwischen Wirtschaft und Schule? In: Neue Sammlung 34 (1), 137-148.

— (1995): Schule, Wirtschaft, Qualifikation – ein neuer Dialog über den Leistungsbegriff? In: Ders.: *Schulentwicklung und Lehrerarbeit. Nicht auf bessere Zeiten warten.* Hamburg: Bergmann+Helbig, S. 19-29

Toffler, Alvin ([1980] 1980): *Die dritte Welle. Zukunftschance. Perspektiven für die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts.* München: Bertelsmann

Totara (o.J.): Performance Management. A practical guide; https://www.totaralms.com/sites/default/files/resources/totara_performance_management_guide.pdf [10.7.2016]

Touraine, Alain ([1969] 1972): *Die postindustrielle Gesellschaft.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Tulodziecki, Gerhard (2015). Dimensionen von Medienbildung: Ein konzeptioneller Rahmen für medienpädagogisches Handeln. *MedienPädagogik*, 5. Juni, S. 31-49; http://www.medienpaed.com/2015/#tulodzieckil1506 [10.7.2016]

vbw – Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft (Hrsg.) (2003): *Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt.* Opladen: Leske+Budrich

Verwoert, Jan (2003): Unternehmer unserer Selbst. In: Ders. (Hrsg.): *Die Ich-Ressource. Zur Kultur der Selbstverwertung.* München: volk, S. 45-55.

Vierlinger, Rupert (1978): Direkte Leistungsvorlage als Alternative zur Ziffernnote. In: Ders. (Hrsg.): *Pädagogische Intentionen. Werkstattberichte 2*. Linz: Oberösterreichischer Landesverlag, S. 101-121

— (1999): Leistung spricht für sich selbst: »Direkte Leistungsvorlage« (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Heinsberg: Dieck

— (2002): Das Konzept der »Direkten Leistungsvorlage«. In: Winter, Felix; von der Groeben, Annemarie; Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.): *Leistung sehen, fördern, werten – neue Wege für die Schule.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 270-279

— (2006): Direkte Leistungsvorlage. Portfolios als Zukunftsmodell der schulischen Leistungsbeurteilung. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus der Schule und Lehrerbildung.* Seelze: Kallmeyer, S. 40-45

Voß, G. Günter (2000): Unternehmer der eigenen Arbeitskraft – Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 20, H. 2, S. 149-166

— (2001): Der Arbeitskraftunternehmer. Ein neuer Typus von Arbeitskraft und seine sozialen Folgen. In Reichhold, H.; Löhr, A.; Blickle, G. (Hrsg.): *Wirtschaftsbürger oder Marktopfer?* München, Mering: Hampp

Voß, G. Günter; Pongratz, Hans J. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeit?. *Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50 (1), S. 131-158

Voß, G. Günter; Rieder, Kerstin (2005): *Der arbeitende Kunde. Wenn Konsumenten zu unbezahlten Mitarbeitern werden.* Frankfurt a.M.: Campus

Voß, G. Günther; Weiß, Cornelia (2005): Burnout und Depression – Leiterkrankungen des subjektivierten Kapitalismus oder: Woran leidet der Arbeitskraftunternehmer? In: Neckel, Sighard; Wagner, Greta (Hrsg.): *Leistung und Erschöpfung. Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 29-57.

Waldenfels, Bernhard (1985): *In den Netzen der Lebenswelt.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Weber, Max ([1920] 2005): *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus.* Erftstadt: Area

Weber, Susanne; Maurer, Susanne (Hrsg.) (2006): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation.* Wiesbaden: VS Verlag

Weinert, Franz Emanuel (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts, *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, Nr. 2, S. 99-110

— (1984): Metakognition und Motivation als Determinanten der Lerneffektivität: Einführung und Überblick. In: Ders.; Kluwe, Rainer H. (Hrsg.): *Metakognition. Motivation und Lernen.* Stuttgart: Kohlhammer, S. 9-21

— (1994): Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: Reusser, Kurt; Reusser-Weyeneth, Marianne (Hrsg.): *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. Bern. Hans Huber, S. 183-205

— (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 17-30

— (2001a): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique Simone; Hersh Salganik, Laura (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle u.a.: Hogrefe & Huber, S. 45-65

Weiß, Gabriele (2005): Distanzierung des Selbst und ästhetische Existenz. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität.* Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jg., 49. Beiheft. Weinheim: Beltz, S. 77-87

— (2006): Ästhetische Freiheit. Anmerkungen zum Verhältnis von ästhetischer und pädagogischer Praxis, *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82. Jg., Heft 4, S. 470-481.

Weiß, Manfred: (1992): Der Mythos der Marktüberlegenheit im Bildungswesen – Reflexionen zu »Politics, Markets, and America's Schools«, *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 9. Jg., Heft 1, S. 137-153

— (1993): Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen?, *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jg., Heft 1, S. 71-84

Wernicke, Jens; Bultmann, Torsten (Hrsg.) (2007): *Netzwerk der Macht – Bertelsmann. Der medial-politische Komplex aus Gütersloh*, Marburg: BdWi-Verlag

Wieden-Bischof, Diana; Schallhart, Elisabeth (2007): Mit Portfolios die Spuren des Lernens von Kindergartenkindern sichtbar machen, *bildungsforschung*, 4. Jg., Ausgabe 1; http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/58 [10.7.2016]

Wiedenhorn, Thomas (2006): *Das Portfolio-Konzept in der Sekundarstufe. Individualisiertes Lernen organisieren.* Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.

Willke, Gerhard (1999): *Die Zukunft unserer Arbeit.* Frankfurt a.M.: Campus

Wimmer, Michael (2006): *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik.* Bielefeld: transcript

Winter, Felix (2000): Die Gretchenfrage: Wie halten wir es mit der Leistungsbewertung? In: Böttcher, Wolfgang; Philipp, Elmar (Hrsg.): *Mit Schülern Unterricht und Schule entwickeln. Vermittlungsmethoden und Unterrichtsthemen für die Sekundarstufe I.* Weinheim: Beltz, S. 102-122

— (2002): Ein Instrument mit vielen Möglichkeiten – Leistungsbewertung anhand von Portfolios. In: Ders.; von der Groeben, Annemarie; Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.): *Leistung sehen, fördern, werten – neue Wege für die Schule.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 311-317

— (2002a). Portfolio und Leistungsbewertung, *Informationen zur Deutschdidaktik* (ide) 26 Jg., Heft 1, S. 91-98; https://www.friedrich-verlag.de/portfolio-schule/material/textbeitraege/portfolio-und-leistungsbewertung [10.7.2016]

— (2003): Mit dem Portfolio in heterogenen Gruppen lernen. In: Heyer, Peter; Sack, Lothar; Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): *Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele.* Frankfurt: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 284-289

— (2006): *Leistungsbewertung – Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen.* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag

— (2006a): Portfolioarbeit: Leistungsbewertung individualisieren., *PÄDAGOGIK*, 58. Jg., 1/06, S.34-37

— (2006b): Etwas, worauf man stolz sein kann. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus der Schule und Lehrerbildung.* Seelze: Kallmeyer, S. 19-23

— (2008): *Portfolios zur Individualisierung des Lernens und des Beurteilens.* Vortrag zur Eröffnung der gleichnamigen Tagung der ÖFEB-Sektion »Schulforschung und Schulentwicklung« am 6.6.08 in Linz; https://www.friedrich-verlag.de/fileadmin/redaktion/user_upload/Special/Portfolio_Schule/Material/Portfolios_zur_Individualisierung_des_Lernens_und_des_Beurteilens.pdf [10.7.2016]

— (2010): Perspektiven der Portfolioarbeit für die Gestaltung des schulischen Lernens. In: Biermann, Christine; Volkwein, Karin (Hrsg.): *Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten.* Weinheim: Beltz, S. 10-28

— (2012): Portfolioarbeit: Leistungsbewertung individualisieren. Die Leistungsbewertung für die pädagogischen Aufgaben zurückgewinnen, *Computer & Unterricht*, Heft 86, S. 18-21

— (2013): Das Portfolio in der Hochschulbildung – Reformimpulse für Didaktik und Prüfungswesen. In Koch-Priewe, Barbara; Leonard, Tobias; Pineker, Anna; Störtländer, Jan Christoph (Hrsg.): *Portfolio in der Lehrerbildung. Konzepte und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15-40

Witt, Ralf; Lehmann, Rainer (2001): *Definition and Selection of Key Competencies in Germany; http*://www.portal-stat.admin.ch/deseco/sfso_deseco_ccp_germany_19122001.pdf [nicht mehr auffindbar]

Wrana, Daniel (2006): *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse.* Baltmannsweiler: Schneider

— (2008): Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen. Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen. In: Maier Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (Hrsg.): *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozesse*, Opladen & Framington Hills: Budrich UniPress, S. 31-101

Wrana, Daniel; Langer, Antje (2007): An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. *Forum Qualitative Sozialforschung,* 8 (2), Art. 20; http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702206 [10.7.2016]

Xylander, Birgit; Heusler Martin (2007): Bilanz- und Zielgespräche. Rückmeldung und Bewertung auf der Basis von Selbsteinschätzung, Logbuch und Zielvereinbarung, *PÄDAGOGIK*, 7-8, S. 18-21

Zinnecker, Jürgen (2000): Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisationsforschung*, 20. Jg., Heft 3, S. 272-290

ZLH – Zentrum für Lehrerbildung Hamburg (2013): *Das Kernpraktikum in den Studiengängen Lehramt der Primarstufe und Sekundarstufe I (LAPS), Lehramt an Gymnasien (LAGym), Lehramt an Sonderschulen (LAS). Eine Information für Studentinnen und Studenten.* 5. Fassung; http://www.zlh-hamburg.de/zlh/wp-content/uploads/2013/02/das_kp_5_fassung.pdf [10.7.2016]

Zukunftskommission Gesellschaft 2000 (1999): *Solidarität und Selbstverantwortung. Von der Risikogesellschaft zur Chancengesellschaft. Bericht und Empfehlungen der Zukunftskommission Gesellschaft 2000 der Landesregierung Baden-Württemberg.* Stuttgart; http://www.bqnet.de/content/0/1060/1072/2857/2870/449_Zukunftskommission2000BW.pdf [10.7.2016]

Zymek, Bernd (1998): »Leitbild ist nicht mehr der erwerbstätige, sondern der tätige Mensch«. Ein bildungshistorischer Kommentar zu den Forderungen der Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen, *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Jg., Heft 6, S. 789-803

— (2005): Was bedeutet »Ökonomisierung der Bildung«? Analyse des Gutachtens der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft »Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt«, *Berliner Debatte INITIAL*, 16. Jg. Heft 4, S. 3-13.

— (2009): Die deutsche Variante einer Ökonomisierung der Bildung: Markt und Moral. Ein Kommentar zu den Bildungsgutachten im Auftrag der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. In: *Jahrbuch für Pädagogik 2009. Entdemokratisierung und Gegenaufklärung.* Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 105-123

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen (einschließlich elektronischer Quellen, dem Internet und mündlicher Kommunikation) direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind ausnahmslos unter genauer Quellenangabe als solche kenntlich gemacht. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe sogenannter Promotionsberaterinnen / Promotionsberater in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar Geld oder geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen. Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Stephan Münte-Goussar
Hamburg, den 10.7.2016