

Ludwig A. Pongratz

## **Uniland ist abgebrannt. Notizen zur Bolognareform<sup>1</sup>**

### **Vorüberlegung**

Wenn ein unbedarfter, wenig informierter Zeitgenosse das Wort »Bolognaprozess« hört, stellt er sich womöglich als *erstes* ein Gerichtsverfahren vor. Auf den *zweiten* Blick erst wird ersichtlich, dass damit ein absichtsvoll angestoßener und strategisch geplanter bildungspolitischer Prozess gemeint ist. Wer sich daraufhin mit den Instrumenten und Wirkungen dieses Prozesses kritisch befasst, der könnte allerdings – gewissermaßen auf den ‚*dritten* Blick‘ – zur Auffassung gelangen, dass es eben doch um Urteile und Schuldsprüche geht, dass nämlich der überkommenen Hochschulbildung die Leviten gelesen werden sollen. Das Urteil lautet: intransparent, unkontrolliert, selektiv, nationalstaatlich begrenzt, kurz: angesichts einer sich dynamisch entwickelnden EU schlicht antiquiert.

Was also will der »Bolognaprozess« erreichen? Seine Ziele und Instrumente finden sich auf einschlägigen Internetseiten (z. B. <http://www.bachelor-studium.net/bologna-prozess.php>) knapp zusammengefasst: Mit dem so genannten Bolognaprozess sollte ein einheitlicher europäischer Bildungsraum geschaffen werden mit dem Ziel, die in diesem Raum erworbenen Studienabschlüsse zu vereinheitlichen. Etabliert wurde ein 3-gliedriges System aus Bachelor, Master und Promotion. Dabei verfolgt der Bolognaprozess vor allem drei Leitziele: die Förderung der *Mobilität* innerhalb dieses Bildungsraums sowie die Steigerung der internationalen *Wettbewerbs-* und *Beschäftigungsfähigkeit* („employability“ genannt) Dazu werden sämtliche Studiengänge modularisiert und mit einem Leistungspunktesystem strukturiert. Auf die gesamte Studienzeit verteilt erwerben Studierende festgelegte Leistungspunkte, so genannte Credit Points. Ausgegangen wird dabei von einer 40-Stunden-Woche. Bei 30 Leistungspunkten pro Semester (also: pro Halbjahr) entspricht 1 Punkt exakt 30 Arbeitsstunden. Es gibt verbindliche Regelstudienzeiten sowohl für Bachelor- als auch für Masterstudiengänge. Nicht-staatliche Agenturen (wie z. B. ACQUIN) akkreditieren die Studiengänge und überprüfen die Studierbarkeit im Auftrag eines Akkreditierungsrates.

Das alles, denken Sie jetzt vielleicht, ist nicht neu. Doch wer sich die gerade gefallenen Begriffe vor Augen führt, der müsste – zumindest angesichts der aktuellen politischen Debatten – ins Stutzen geraten: Gefordert wird die Etablierung eines *umfassenden Raums für*

---

<sup>1</sup> Der Titel verdankt sich dem lesenswerten Sammelband von Christof/ Ribolits (2010)

*Austausch und Wettbewerb*, die Herstellung von Transparenz durch *gemeinsame Standards und Formen der Verrechnung* und die *Kontrolle durch private Schiedsgerichte* und Agenturen. Das sind doch genau die Streitpunkte, die auch die TTIPP-Verhandlungen bestimmen. »TTIPP« folgt offensichtlich der gleichen Logik wie »Bologna«. Beide Mal sind die gleichen Versprechungen und die gleichen Instrumente im Spiel. Und beide Mal rufen die gleichen Befürchtungen Kritiker auf den Plan. Sie befürchten: die Nivellierung von Qualitätsansprüchen, billige Massenproduktion, das Durchsetzen von Profitinteressen, die Verwandlung von allem und jedem in Waren. Kein Wunder, dass sich dagegen Protest erhebt – zumindest was »TTIPP« betrifft. Aber »Bologna«? Bologna kam auf eher leisen Sohlen daher als »Reform von oben« und wurde von den meisten »geschluckt«, wenn nicht gar befürwortet. Das muss verwundern. Versuchen wir daher, die Hintergründe, Rahmenbedingungen und Fallstricke des »Bolognaprozesses« ein wenig aufzuhellen.

Ohne einen kurzen Rückblick auf die Geschichte von Universitätsreformen ist das jedoch nicht zu machen. Vielleicht mag es Ihnen zufällig erscheinen, dass der Bolognaprozess gerade in Bologna seinen Anfang nahm – oder genauer: dass er auf zwei symbolische Ausgangspunkte Bezug nahm: nämlich die Pariser Universität Sorbonne (die so genannte Sorbonne-Erklärung der ‚großen Vier‘ – Frankreich, Deutschland, Italien und Großbritannien – erfolgte 1998) und die Universität von Bologna (die Bologna-Erklärung ein Jahr später unterzeichneten bereits 29 europäische Bildungsminister). Der Ort Bologna war von den Strategen zweifellos als historische Markierung gedacht, als Wendemarke der europäischen Bildungsgeschichte. Der alte Streit jedenfalls, welche der beiden Universitäten – die Sorbonne in Paris oder die Universität von Bologna – für sich in Anspruch nehmen darf, die älteste Universitätsgründung Europas zu sein, kann ad acta gelegt werden. Denn nun können sie für sich reklamieren, die Geburtsorte eines neuartigen ‚europäischen Hochschulraums‘ zu sein.

### ***1. Universitätsreformen: historische Schlaglichter***

Die Gründung der Universität von Bologna lässt sich nicht exakt datieren; man geht heute davon aus, ihren Beginn zwischen 1130 und 1140 anzusiedeln. Die Ursprünge der Universität von Bologna datieren also ins (frühe) Mittelalter, in eine Zeit also, in der sich der Wissenskosmos am überkommenen System der ‚septem artes liberales‘ (also: der ‚sieben freien Künste‘) orientierte. Sie wurden unterteilt in Trivium (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) und Quadrivium (Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie). An dieser Unterteilung hielt man bis in die Renaissance-Zeit fest, auch wenn sich die Gewichtungen mit der Zeit

verschoben: von der Grammatik über die entscheidende Bedeutung der Dialektik für die mittelalterliche Theologie bis hin zur Hochachtung, die der Renaissance-Humanismus der Rhetorik des ‚perfectus orator‘ (des ausdrucksstarken, überzeugenden Redners) zollte.

Der Wandel universitärer Bildung, den ich hier im ‚Schnelldurchgang‘ und eher holzschnittartig skizziere, lässt sich vielleicht in einer Abfolge von impliziten, idealisierten Menschenbildern, die die jeweiligen Reformen inspirierten, nachzeichnen. Für das Mittelalter und die beginnende Neuzeit ist es also der ‚perfectus orator‘, auf den die Studienbemühungen abzielten. Doch verliert dieses Bildungsideal mit den Umbrüchen zur Neuzeit mehr und mehr an Boden. Vorangetrieben wird dieser Wandel durch die Herausbildung einer städtischen Handelsbourgeoisie. Es ist die Zeit eines mächtigen wirtschaftlichen Aufschwungs, in dessen Zentrum Kaufleute stehen. Sie intensivieren in bisher nicht gekannter Weise den innereuropäischen Warenverkehr. Seit Beginn des 12. Jahrhunderts erscheinen z. B. lombardische und venezianische Kaufleute regelmäßig in Paris und Flandern. In Florenz blüht die Tuchweberei, die französische und englische Wolle verarbeitet und ihre Produkte auf allen Märkten Europas verkauft (vgl. Pongratz 1986, S. 116 f.).

Das alles führt – wie Politiker heute sagen würden – zur Etablierung eines weiten, dynamischen ‚Raums‘ für den Waren- und Geldverkehr und zieht nicht zuletzt auch den Umbruch universitärer Bildungsprozesse nach sich. War ehemals die äußere Darstellungsform – sei es die Kenntnis klassischer Autoren, sei es die sprachliche Präsentation – das zentrale Feld universitärer Bildung, so zielen die neuen Formierungstechniken des 17. und 18. Jahrhunderts auf einen Innenraum, heiße er nun Ingenium, Einbildungskraft, Bewusstsein oder Vernunft (vgl. Pongratz 1989, S. 163). Nicht auf den ausdrucksstarken, überzeugenden Redner kommt es mehr an, sondern auf die Kenntnis und Kontrolle von Herstellungsprozessen. Die Wende vom Humanismus zum Realismus bereitet sich vor. Und mit ihr besetzt eine neue Idealfigur das Feld universitärer Bildung: der *disziplinierte, emsige Manufakturist*.

Er übt sich in Verzicht und (Selbst-)Beherrschung, denn das sind entscheidende Voraussetzungen im Aufstiegskampf der Manufaktur-Bourgeoisie. Das so genannte ‚pädagogische‘ Jahrhundert (also: das 18. Jahrhundert) lehrt die entsagungsvolle Akkumulation von Kapital. Fleiß, Arbeitsdisziplin und unermüdliche Geschäftigkeit gehören zu den Grundhaltungen dieses neuen Idealtyps. Sie bringen ihm nicht nur finanzielle Vorteile,

sondern verleihen ihm auch immer mehr politisches Gewicht. Noch führt der Adel das Zepter, aber der Zeitpunkt ist abzusehen, an dem das Bürgertum die Macht übernehmen wird. Im Zuge dieser Machtübernahme (gegen Ende des 18. und zu Beginn der 19. Jahrhunderts) aber stößt die Idealfigur der Manufaktur-Bourgeoisie an ihre Grenzen. Die Zeit scheint reif für den Übergang von der Manufakturepoche zur so genannten ‚großen Industrie‘ (die dann das 19. Jahrhundert bestimmen sollte). Die Ausbildung von Bürgerkindern zu einer vorbestimmten Profession wird ökonomisch immer fragwürdiger. Denn das expandierende Kapital verlangt nach einer Flexibilität, die die berufsständischen Grenzen sprengt. Der Manufakturist war noch auf seine praktisch-produktive Tüchtigkeit verpflichtet. Er sollte selbst beherrschen, wozu er seine Arbeiter in Dienst nahm. Mit dem Eintritt in die ‚große Industrie‘ aber trennt sich die Kontrollfunktion über das Kapital allmählich von der produktiven Praxis. Das Bürgertum entwickelt daher neue Qualifikationserfordernisse, die sich im neuhumanistischen Bildungsbegriff niederschlagen. Er nimmt – anders als der Bildungsrealismus des 18. Jahrhunderts – überwiegend abstrakt-theoretische, disponierende Momente in sich auf. Bildung wird formal, also inhaltlich variabel, für eine offene Geschichte konzipiert. Das Bürgertum setzt sich als zukünftige Menschheit. Im neuhumanistischen Bildungsbegriff konzentriert sich dieser utopische Überschuss, den das ökonomische Kalkül alleine nicht deckt. Er knüpft an die Renaissance-Idee des *uomo universale* ausdrücklich an und findet seinen Ausdruck im Ideal des *allseits gebildeten Menschen*. (Nebenbei: Es liegt auf der Hand, wie der Ort für dieses neue Verständnis von Hochschulbildung heißen soll: nämlich Universität.)

Humboldt, der diese Zielperspektive der von ihm initiierten preußischen Universitätsreform zugrunde legt, unterscheidet sehr genau zwischen ‚Bürger‘ und ‚Mensch‘. Denn er weigert sich, den Menschen dem Staatsbürger aufzuopfern. Die Menschen sollen nicht vor der Allmacht des Staates zu Knechten zu kriechen. Es müsste vielmehr, so schreibt er, „die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen überall vorangehen. Der gebildete Mensch müsste dann in den Staat treten und die Verfassung des Staates sich gleichsam an ihm prüfen.“ (Humboldt o. J., S. 316) Humboldt kehrt also die Maßstäbe um, nimmt Distanz zur Gesellschaft, damit der Mensch ihr nicht ausgeliefert werde. Doch kann der Neuhumanismus Humboldtscher Prägung nicht verhindern, dass der Industrialisierungsschub im 19. Jahrhundert am Ende ganz andere Wirkungen hervorruft. Er zerreißt die Gesellschaft und zieht eine Spur der Verelendung nach sich. Die romantische Literatur des 19. Jahrhunderts ahnte bereits voraus, dass die gesellschaftlichen

Verhältnisse das Bürgertum am Ende überrollen werden. Von E. T. A. Hoffmanns ‚Sandmann‘ bis hin zu Mary Shelleys Horrormoman ‚Frankenstein oder der moderne Prometheus‘ variiert die romantische Literatur das gleiche Thema: die Verdinglichung des bürgerlichen Subjekts (vgl. Völker 1976).

Die Aussichten versprechen nichts Gutes: Dr. Frankenstein packt das Grauen, als er das Monstrum aus seiner Hand entlässt. Doch das Bürgertum verschließt davor die Augen. Es sucht und findet Fluchtwege, die entgegen aller Absicht ins nationale Beinhaus führen. Das eine Mal schwingt sich die Bildungstheorie hinauf in die höchsten Höhen. Gespeist von einer Lebensphilosophie will sie dem Leben nachspüren als dem geistigen Band, das alle Kulturen durchwebt – und verkümmert schließlich in zu dünner Luft. Das andere Mal steigt sie hinab in die Tiefe, zur triebhaften Vitalität, der sie sich blindlings glaubt anvertrauen zu dürfen. Beide Pfade münden, vielfach verschlungen, in die Reformpädagogik (am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts) und beladen sie mit einem ideologischen Ballast, der ihre Kraft zum Widerstand bricht. Zwar dominierte die Reformpädagogik den Bildungsdiskurs im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, doch hatte sie der faschistischen Machtergreifung wenig entgegenzusetzen.

Der Weg in die demokratisch verfasste Nachkriegsgesellschaft war kein wirklicher Neuanfang, denn die bundesrepublikanische Restauration nahm nach dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus die Reformpädagogik bzw. den tradierten Bildungsidealismus noch einmal in Dienst. Mit zunehmendem Mobilitätswang, wirtschaftlicher Rezession und erneut aufbrechenden Widersprüchen im gesellschaftlichen System jedoch wurde die Idee des allseits gebildeten Menschen alsbald ausrangiert. Die Reformen, die Ende der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts in Gang kamen, setzten stattdessen auf spezifische Mobilitätsanforderungen. In den Mittelpunkt rückten (ich zitiere hier Heydorn) „Anpassung, disponibler Intellekt“ (Heydorn 2004, Bd. 3, S. 256), „Mobilität des Denkens“ (Heydorn 2004, Bd.1, S. 279), die Beherrschung „sprachlicher und technischer Medien“ (ebd., S. 267), schließlich Produktionsorientierung. Der Bildungsbürger von ehemals wurde abgelöst durch einen neuen Idealtyp. Er versteht sich als *Mitglied einer anpassungs- und lernbereiten, intelligenten Funktionselite*.

Ein Angehöriger dieser neuen Spezies begegnete mir Ende der 70er Jahre als Zeltnachbar auf einem französischen Campingplatz. Als ich ihn fragte, was er von Beruf sei, antwortete er

knapp: »Ich bin ein Mitsubishi-Mann«. Er sagte nicht: »Ich bin Kfz-Ingenieur« oder »Produktionsassistent« oder ähnliches. Er machte seine berufliche Identität nicht an einer spezifischen Qualifikation oder einem Berufsbild mitsamt dazugehörigem Berufsethos fest. Vielmehr versuchte er seine Identität in einem weltweit operierenden Unternehmen zu verankern. Dass solche Anker nicht viel hergeben, wurde jedoch spätestens in den 80er Jahren flagrant. Sie bescherten einen hohen technologischen Wandel, begleitet von massiven Umbrüchen im Qualifikationssektor und einer hohen Arbeitslosigkeit. Auch ein »Mitsubishi-Mann« hat keine Garantie, dass seine ‚Company‘ ihn bei Bedarf nicht ‚freisetzt‘ (wie der euphemistische Terminus lautet). Woran aber könnte er sich halten, wenn sich Berufslaufbahnen permanent verflüssigen, wenn nur sicher ist, dass nichts mehr sicher ist? Dann kann man sich eben an nichts mehr halten – außer an sich selbst. Das ist die Geburtsstunde des *Selbst-Unternehmers*, der der Bolognaform seinen Stempel aufdrückt. Der Bolognaprozess führt einen neuen Idealtypus im Schlepptau, der ganz dem Geist des Neoliberalismus verpflichtet ist, dem sich die Europäische Union verschrieben hat. Den Selbst-Unternehmer gibt es nicht einfach, aber er wird in der Bolognaform permanent angerufen, um in Erscheinung zu treten. Der Status dieser Figur, schreibt der Soziologe Bröckling, ist prekär: »Ein unternehmerisches Selbst gibt es so wenig wie einen reinen Markt. ... Das unternehmerische Selbst existiert nur als Realfiktion im Modus des Als-ob – als kontrafaktische Unterstellung mit normativem Anspruch, als Adressierung, als Fluchtpunkt von Selbst- und Sozialtechnologien, als Kraftfeld, als Sog.« (Bröckling 2007, S. 283) Und in diesen Sog werden heute alle hineingezogen, Studierende wie Lehrende.

Bevor wir die Konsequenzen dieser neuesten Hochschulreform weiter ausloten, will ich die bisherigen Überlegungen kurz resümieren: Unser Gang mit Siebenmeilenstiefeln durch die Geschichte von Universitätsreformen hat unterschiedlich stilisierte Figuren herauspräpariert: den ausdrucksstarken, überzeugenden Redner, den disziplinierten, emsigen Manufakturisten, den allseits gebildeten Menschen, den Teilhaber einer anpassungs- und lernbereiten Funktionselite und schließlich den Selbst-Unternehmer. Zugegeben: Über die Periodisierung von ‚Modernisierungsschüben‘, wie ich sie hier vorgenommen habe, herrscht in der pädagogischen Geschichtsschreibung kein Einvernehmen. Historische Rekonstruktionen bleiben stets unterschiedlichen methodischen und normativen Horizonten verhaftet. So glaubt beispielsweise Tenorth in der Analyse historischer Bildungskonjunkturen „nahezu verschwörungstheoretische Erklärungsmuster“ (Tenorth 2003, S. 330) ausmachen zu können. Dagegen setzt er eine ostentative Coolness, die sozialen Systemen per se die Kraft zum

Versachlichen und Ausbalancieren zuschreibt (vgl. Tenorth 2001, S. 79). Soviel Systemvertrauen erscheint mir in Anbetracht der Widerspruchsdynamik der Moderne und angesichts aktuell sich zuspitzender Krisen allerdings höchst zweifelhaft.

Die Deklamationen von Selbständigkeit und Autonomie enden nicht selten in faktischer Einschnürung, damals wie heute. Die von Humboldt inspirierte preußische Gymnasialreform zum Beispiel beförderte zu guter Letzt eine didaktisch-methodische Strukturierung, die statt allumfassender Bildung eher eine allumfassende Kontrolle des Unterrichtsprozesses ermöglichte. Das war zwar nicht Humboldts Absicht. Doch es war durchaus denkbar, dass der Direktor eines preußischen Gymnasiums (im 19. Jahrhundert) mit einem einzigen Blick auf Lektionsplan, Stundentabelle und Lehrertabelle ermitteln konnte, welcher Lehrer mit welchen Schülern einer Klasse in welchem Raum welchen Inhalt gerade erarbeitet. Das erstaunt nicht weniger wie die Geschichte, die mir im letzten Jahr eine Kollegin der Universität Göteborg erzählte: In ihrem Institut wird nach der Bolognareformen praktisch alles unter Kontrolle genommen, gemessen und bewertet: Die Module liegen fest, die dazugehörigen Lehrveranstaltungen ebenfalls; auch die in jeder einzelnen Seminarsitzung zu erarbeitenden Texte liegen unverrückbar fest. (Vermutlich könnte ein Institutsdirektor also den gleichen Kontrollblick walten lassen wie ehemals ein preußischer Gymnasialdirektor; angepriesen wird das Ganze unter dem Stichwort ‚Transparenz‘) Übrigens: Für die Hochschullehrer ist exakt vorbestimmt, wie viel Vorbereitungszeit sie für jede Seminarsitzung bzw. jeden Text einkalkulieren dürfen; publizierte Aufsätze werden mit einem bestimmten Zeitbudget gutgeschrieben; wer also viel publiziert, kann sich gewissermaßen ‚Überstunden‘ anrechnen lassen. Man könnte meinen, die Organisatoren hätten noch nie darüber nachgedacht, dass geistige Prozesse anderen Regeln folgen als Stechuhren. Die zugrunde liegende Arithmetik ist genauso unreal wie der Mythos der 40-Stunden-Woche im Bachelor- oder Masterstudiengang. Es ist also Skepsis angebracht, wenn uns Bolognareformer Schlüsselbegriffe präsentieren, die sich am Ende als ‚Plastikwörter‘ entpuppen. Damit sind wir beim zweiten Abschnitt meiner Überlegungen angelangt. Er trägt den Titel

## ***2. Plastikwörter: Die Anrufung der ‚Autonomie‘***

Der Begriff ‚Plastikwörter‘ stammt nicht von mir sondern von dem Literaturwissenschaftler Uwe Pörksen. „Plastikwörter“, so erläutert er, „sind der elementare Baustein des Industriestaats. Diese Chiffren bahnen den Weg in die großräumige Geometrie: hindernislos, unbeengt ist alles auf reibungslose Durchfahrt eingestellt, wo sie in Gebrauch sind.“ (Pörksen

1988, S. 19) Pörksen führt ein ganzes Arsenal solcher Plastikwörter vor: ‚Entwicklung‘, ‚Beziehung‘, ‚Fortschritt‘, ‚Modell‘, ‚System‘, ‚Information‘ etc. In der Liste fehlen verständlicherweise die Chiffren, die uns die neueste Bildungsreform beschert. Nachzutragen wären daher (alphabetisch sortiert) z. B.: ‚Controlling‘, ‚employability‘, ‚lebenslanges Lernen‘, ‚Modualisierung‘, ‚Monitoring‘, ‚Profilbildung‘, ‚Qualitätsmanagement‘, ‚self-commodification‘ (was im Deutschen vielleicht mit ‚Selbst-Verwertungsfähigkeit oder –bereitschaft‘ übersetzt werden könnte), ‚Standardisierung‘ oder ‚Zertifizierung‘. Die Liste ließe sich verlängern.

Ein entscheidender Begriff fehlt noch: ‚Autonomie‘. Er ist es, mit dem uns die neueste Reform schmackhaft gemacht werden soll. Er ist es auch, mit dem die Brücke zu den neuhumanistischen Reformern geschlagen werden soll. Doch gibt es nicht den geringsten Grund anzunehmen, dass die nationalen und internationalen Agenturen, die uns die aktuelle Reform beschert haben, bei Humboldt in die Lehre gegangen sein könnten. Wenn die OCED von ‚Autonomie‘ spricht, dann handelt es sich dabei um ein Steuerungselement innerhalb einer spezifischen Regierungstechnik, deren Sinn vor allem darin besteht, das Erziehungssystem für ökonomische Interessen besser zugänglich zu machen. Die Anrufung der ‚Autonomie‘ gewinnt unter diesen Umständen den Charakter einer Erpressung: Wer sie verwirft, verliert sein Existenzrecht in der Tauschgesellschaft. Wer sie annimmt, muss sich verkaufen. Autonomie heißt bestenfalls: Wahlfreiheit als Kunde oder Konsument eines Bildungsmarkts, der – widersprüchlich genug – um der ‚Autonomie‘ willen politisch oktroyiert wird.

Der Kurs folgt dabei neoliberalen Prämissen. Er favorisiert eine Neudefinition staatlicher Aufgaben bei gleichzeitiger Verknappung öffentlicher Mitteln. Zu seinen Leitideen zählen: Privatisierung, Wettbewerb und Dezentralisierung im öffentlichen Sektor, die Ersetzung bürokratischer Regulation soweit wie möglich durch Marktmechanismen und die Einführung neuer Kontrolltechniken in Form von zentralen Prüfungen, Tests und Evaluationen. (vgl. Klausenitzer 2001, S. 243) Unter diesen Voraussetzungen hat Humboldts Bildungsidee, die ihren Maßstab an der „inneren Verbesserung und Veredelung“ (Humboldt 1968, S. 57) der Menschen gewinnen sollte (so O-Ton Humboldt), schlicht ausgedient. Stattdessen sind die verwertungs- und zweckorientierten Anklänge der aktuellen Reform unüberhörbar. Plädiert wird u. a. für: eine größere Praktikabilität und ‚Anschlussfähigkeit‘ der Ausbildung, ein verschärfter Wettbewerb um knappe (oder künstlich verknappte) Ressourcen, effizientere und

schnellere Ausbildungsgänge und - soweit durchsetzbar - eine (Teil-)Privatisierung des Bildungswesens. Die Folgen dieses Systemumbaus liegen auf der Hand: Es kommt zu deutlichen Exklusions-, Auslagerungs- bzw. Outsourcing-Prozessen. Dem korrespondiert ein schleichender oder offener Verlust bisheriger Funktionen des staatlichen Bildungssystems: etwa der Selektionsfunktion (die nun teilweise von profitorientierten Unternehmen oder privaten Testagenturen übernommen wird) oder der Qualifizierungs- und Vermittlungsfunktion (für die private Bildungsanbieter, Personalberatungsfirmen und Vermittlungsagenturen aller Art in steigendem Maß bereitstehen).

Der radikale Umbruch erzeugt Druck und Angst. Versüßt werden die Verunsicherungen jedoch mit dem Versprechen, am Ende winke ein Bildungseldorado, das die Bildungsbedürfnisse von mehr Menschen als je zuvor zufrieden stellen könne. Leider sprechen die bisherigen Erfahrungen dagegen. Eher bestätigt sich der bekannte Slogan: ‚Services for the poor are poor services.‘ Die soziale Spaltung der Gesellschaft wächst, soziale Konfliktslagen verschärfen sich und das Bildungseldorado existiert eher für eine zahlungskräftige Mittel- und Oberschicht. Am Ende werden die Krisen und Widersprüche der Weltwirtschaft (Wachstumskrisen, Währungskrisen, Verschuldungskrisen; vgl. T. Sablowski 2004, S. 27 ff.) mit Hilfe von internationalen und nationalen Bildungsagenturen durchgereicht bis auf die Ebene einzelner Hochschulen, lokaler Bildungseinrichtungen und individueller Lernbiographien. Die negativen Konsequenzen verschwinden jedoch hinter einem euphemistischen Sprachnebel, mit dem die Reform schön geredet wird. Wir können unsere Liste von Plastikwörtern also verlängern. Neben der bereits erwähnten ‚Autonomie‘ wären z. B. zu ergänzen: ‚Kompetenz‘, ‚Exzellenz‘, ‚Internationalität‘, ‚Wissen‘, ‚Qualität‘, ‚Flexibilität‘ oder ‚Lernen des Lernens‘ (vgl. Christof/ Ribolits/ Zuber 2010). Drei davon nehmen wir im Folgenden gesondert ins Visier.

### **3. Das neoliberale Dreigestirn: ‚Kompetenz‘, ‚Wissen‘, ‚Lernen des Lernens‘**

Wenn man den Sinn solcher Wörter verstehen will, sollte man tunlichst nicht an den gängigen Begriffsgebrauch anknüpfen. ‚Autonomie‘ – dies dürfte inzwischen deutlich geworden sein – muss als ‚freiwillige Selbstkontrolle‘ (vgl. Pongratz 2004) gelesen werden, als Internalisierung eines flexiblen, seeligen und selbstorganisierenden Habitus. ‚Qualität‘ bzw. ‚Total Quality Management‘ entziffert Bröckling als ‚totale Mobilmachung‘ (vgl. Bröckling 2000). Und ‚Kompetenz‘ lässt sich als allgegenwärtige Bereitschaft und Fähigkeit zur Indienstnahme für Verwertungsprozesse dechiffrieren. Dies setzt voraus, dass der

Begriffsinhalt vielgestaltig, auswechselbar und diffus bleibt, denn nur als Wechselbalg kann er stets neu gefüllt werden. ‚Kompetenz‘ ist gewissermaßen das Plastikwort par excellence. Denn das Plastik – schreibt Roland Barthes, auf den Pörksen explizit verweist – ‚ist weniger eine Substanz als vielmehr die Idee ihrer endlosen Umwandlung.‘ (Barthes 1964, zitiert nach Pörksen 1988, S. 21) Genau dies erhebt der Kompetenzbegriff zum Programm.

Seinen Aufstieg verdankt er vor allem den PISA-Tests. ‚Der durchschlagende Erfolg von PISA beruht auf einer einfachen, aber genialen Idee‘, (analysiert der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Frank-Olaf Radtke), die einer durch und durch ökonomischen Logik folgt. ‚Für Zwecke der Steuerung‘, schreibt Radtke, ist eine dem BIP (also dem Bruttoinlandsprodukt; L. P.) nachgebildete pädagogische Gesamtrechnung eingeführt worden. In der Wirtschaft dient Geld als das Medium, in dem die Leistung eines Systems als Verhältnis von Kosten und Nutzen numerisch abgebildet werden kann. Um das ‚Bruttoinlandsprodukt‘ des Bildungssystems darstellen zu können, brauchte man ein Medium, in dem die Leistungen der Schulen gemessen, quantifiziert und verglichen werden können. Es musste gleichsam eine pädagogische Währung erfunden werden. Die OECD-Gesamtrechnung benutzt an seiner Stelle Kompetenz. Es sind Skalierungen und Vergleiche in diesem Medium, die Auskunft über die Leistungsfähigkeit des Systems geben sollen.‘ (Radtke 2016, S. 77)

Die Einstimmung in den Kompetenzdiskurs fängt zunächst ganz brav und praxisbezogen an: etwa wenn Tenorth seine Kompetenzmodelle präsentiert (vgl. Tenorth 2003 S. 159 ff.) und dabei seinen Kompetenzbegriff (nicht statt, sondern) als Bildung auszugeben versucht: Die ‚Kompetenz zur Selbstregulation des Wissens‘, heißt es da, ‚das erinnert an Humboldt [...]‘ (ebd., S. 162). Noch mehr aber erinnert es an Theorien der Selbstorganisation, denen Humboldt ein wenig reflexionsphilosophische Aura verleihen soll. Sprachbildung kommt als ‚kommunikative Kompetenz‘ daher und Selbstbildung wandelt sich zum ‚durch Lernen gesteuerten Lebenslauf‘.

Dass hinter der Verbreitung der neuesten Schlüsselbegriffe eine langfristige politische Strategie stehen könnte, macht der entpolitisierte Begriffsgebrauch unkenntlich. Stattdessen umgeben sich kompetenzorientierte Tests mit der Aura des Objektivsten und Wertneutralen. Nur hin und wieder lassen Testkonstrukteure die Katze aus dem Sack und bekennen, dass ihre Konzeptionen normativ sind. (vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001, S. 19; S. 30) Die Normen aber fallen nicht vom Himmel; sie stammen ‚aus zentralen Positionen der OECD

und der in ihr wirkenden relevanten Akteure“ (Fuchs 2003, S. 168) Die Entpolitisierung des Kompetenz-Konzepts geht mit seiner Dekontextualisierung Hand in Hand. Kompetenzen orientieren sich nicht an spezifischen Curricula oder an Schul- und Unterrichtssituationen, sondern an einer von der OECD zusammengebrachten Vorstellung davon, was (ich zitiere) „in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“ (Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001, S. 16) notwendig sei. (Man fragt sich, woher die OECD und ihre deutschen Zuarbeiter das wissen.) Um das ganze überhaupt testen zu können, werden Kompetenzen ‚gestuft‘ gedacht und ‚domänenspezifisch‘ zurechtgeschnitten. Kompetenzmodelle erinnern daher nicht zufällig an gut sortierte Apothekerschränke, wobei – je nach Bedarf – hin und wieder umsortiert werden muss.

Im Zuge solcher abstrakter Modelle kommt ein Wissensbegriff in Umlauf, dem zufolge Wissen wie ein Transportgut behandelt werden kann. Wissen, so die Unterstellung, sei eine konservierbare, transportable und verwertbare Ware. Man kann sie angeblich speichern, managen, ins Unermessliche steigern oder entsorgen. So kommt es dann zum Mythos von der ‚Halbwertszeit‘ des Wissens und dem „Kalauer von der Wissensexplosion“ (Schirlbauer 2005, S. 191). Das Wort ‚Wissensexplosion‘, so kommentiert Schirlbauer ironisch, „ist geschickt gewählt. Vor Explosionen sollte man sich in der Tat in Sicherheit bringen. Nur: In Wahrheit explodiert ja gar nichts. Viele der so genannten neuen Erkenntnisse sind durchaus strittig. Nicht alles, was in neuen Publikationen steht, ist eine Erkenntnis, schon gar nicht eine bahnbrechende. Explodieren tut nicht das Wissen. Was hier explodiert, ist die Zahl der Publikationen [...]. Wissen kann man überhaupt nicht zählen. Zählen kann man nur Stückzahlen, und die haben wir hier nicht.“ (ebd., S. 191)

Doch kann sich das epidemisch gewordene Verwertungsinteresse mit dieser Auskunft nicht beruhigen. Also wird versucht, das Nichtzählbare zählbar zu machen: durch Dekontextualisierung. (Man könnte auch sagen: durch warenförmige Zurichtung.) Sie unterschlägt, dass innovatives Wissen immer situatives (Polany nennt es „implizites“; vgl. Polanyi 1985) Wissen ist, eingelagert in konkrete Prozesse der Produktion und Kommunikation. Sie unterschlägt auch, dass „Wissen immer Wissen von Subjekten ist, ohne andere Subjekte von der Teilhabe auszuschließen, und dass ein wahrer Sachverhalt erst Wissen wird, wenn subjektive Gewissheit und rationale Rechtfertigung in einem Bewusstsein

zusammentreffen, das [...] ohne gesellschaftlichen Austausch nicht denkbar ist.“ (Fischbach 2002, S. 12)

Schlagwörter wie ‚Halbwertzeit des Wissens‘ oder ‚Wissensexplosion‘ bleiben demgegenüber nicht nur ahnungslos und naiv, sondern erzeugen zugleich einen irritierenden Effekt: Sie legen Relevanzverlust und Bedeutungssteigerung des Wissens gleichermaßen nahe. Ob ich nichts mehr lerne, weil Übermorgen eh alles überholt ist, oder ständig lerne – das läuft im Endeffekt auf dasselbe hinaus. In dieser Situation werfen die Bildungsstrategen der EU einen Rettungsanker aus. Die Lösung der Quadratur des Kreises heißt: ‚lebenslanges Lernen‘ (und eng damit verbunden ‚Lernen des Lernens‘). Lebenslanges Lernen bedeutet immer beides zugleich: Ballast abwerfen (z. B. Erstausbildungsphasen kürzen) und neue Rationen aktuell erforderlicher ‚Kompetenzen‘ in stets wiederkehrenden Phasen an Bord nehmen.

Lebenslanges Lernen, heißt es im entsprechenden Memorandum der EU, müsse zum „Grundprinzip“ werden, denn alle Europäer sollen „ohne Ausnahme [...] gleiche Chancen haben, um sich an die Anforderungen des sozialen und wirtschaftlichen Wandels anzupassen [...]“. (Europäische Kommission 2000, S. 3) Dass diese ausnahmslose Chance sich zum ausnahmslosen Zwang auswächst, steht auf einem anderen Blatt. Die alte Idee des ‚Aufstiegs durch Bildung‘ verkehrt sich in die lebenslange Pflicht zur marktkonformen Selbstoptimierung.

Der Zauber, den die Leerformel vom ‚Lernen des Lernens‘ verbreitet, lässt jedem die Möglichkeit, beliebige Vorstellungen hineinzupacken. Nur eine entscheidende Einsicht findet kein Gehör: dass man das Lernen womöglich gar nicht lernen kann. „Man kann zwar vieles lernen“, schreibt der Wiener Erziehungswissenschaftler Schirlbauer, „man kann dividieren lernen, die richtige Übersetzung des Ablativus absolutus im Lateinischen, man kann Rückenschwimmen lernen [...], nur das Lernen kann man nicht lernen, weil das Lernen kein Inhalt ist, sondern sich auf Inhalte richtet, genau genommen eine Tätigkeit ist, welche sich *nach* Inhalten richtet, welche als solche primär eine Eigenschaft haben, nämlich heterogen zu sein.“ (Schirlbauer 2005, S. 192) Hinter dem Plastikwort ‚Lernen des Lernens‘ lugt die abstrakte Trennung von Form und Inhalt hervor. In ihr kommt ein verdinglichter, entfremdeter Bewusstseinszustand zum Ausdruck – Adorno hätte vermutlich von Halbbildung gesprochen –, dem die Transformation von Schulen und Hochschulen zu Bildungs-Discountern zuarbeitet. Damit sind wir beim vierten Abschnitt angelangt. Er lautet:

#### **4. Bildungs-Discounter: Hochschulen im Verwertungsprozess**

Discountläden sind für Käufer durchaus attraktiv. Nicht zufällig warb die Edeka-Gruppe eine Zeit lang mit dem Slogan: „Wir wollen für Sie besser sein!“ Dies ist gleichsam der kategorische Imperativ des Qualitätsmanagements, den sich selbstverständlich auch Hochschulen zueigen machen sollen. Der Slogan ist zustimmungsfähig – solange die Frage unterbleibt, woran sich denn das Bessere bemessen lässt. Wird sie gestellt, kommt ein ökonomisches Kalkül zum Vorschein. Die ‚bessere Bildung‘, heißt es dann, müsse sich gegenüber dem verknöcherten, bürokratischen, alten staatlichen Bildungssystem als die effizientere und effektivere, flexiblere und innovativere erweisen. Dies aber gehe nur, wenn sich Bildung endlich dem Wettbewerb aussetze, damit die ‚invisible hand‘ des Marktes ihre heilsame Wirkung entfalten kann. Der Genauigkeit halber müsste man von Quasi-Märkten sprechen, die die neuen Bildungsreformer propagieren. Denn gewisse hoheitliche Funktionen sollen partout zentralisiert in der Hand des Staates bleiben. Dazu zählen vor allem die Formulierung rechtlicher Rahmenbedingungen und die Zielkontrolle: „Die Geschäftsgrundlagen müssen klar sein“, heißt es bei Oelkers/ Mangold, „ebenso die Ziele, die erreicht werden sollen. Mehr wird jedoch nicht festgelegt.“ (Oelkers/ Mangold 2003, S. 10)

Das ist auf den ersten Blick herzlich wenig. Die Humboldtsche Vision vom Staat als ‚selbstlosem Treuhänder der Bildung des Volkes‘ jedenfalls hat sich in Luft aufgelöst. Statt dessen kommen nun zentralisierte Steuerungsinstrumente durch die Hintertüre der Bildungsinstitutionen hereinspaziert: Standardisierung, Leistungsstandserhebungen, permanente Evaluationen und Qualitätskontrollen, neue Verwaltungssteuerung, Nutzer- bzw. Studiengebühren (sofern politisch durchsetzbar) usw. Wer A sagt, muss auch B sagen – wer Output-Steuerung sagt, der muss sich auch zur neuen ‚performance-oriented culture‘ (also: zu einer performanzorientierten Lernkultur) bekennen.

Auf diese Weise wird das Verhältnis von Schul- bzw. Hochschulsystem und Wirtschaftssystem neu justiert. Dass das öffentliche Bildungswesen immer der Reproduktion der Gesellschaft diene und insofern im Rahmen eines ökonomischen Kalküls operierte, ist nicht neu. Neu aber ist, dass die Eigenlogik von Bildungsprozessen dem betriebswirtschaftlichen Kalkül nun unmittelbar unterstellt werden soll. Und dies, obwohl der Erfolgswachweis der neuen Managementtechniken weiterhin aussteht: „Die Behauptung, dass Wettbewerb Schulen verbessere, lässt sich empirisch nicht bestätigen.“ (Levacic/ Hardman/ Woods 1998; zitiert nach: Weiß 2003, S.219; vgl. auch: Klausenitzer 2004, S. 151) Doch hält

dies zahlreiche Zeitgenossen nicht davon ab, die angeblich fälligen Konsequenzen bereits jetzt zu ziehen. Schulen und Hochschulen sollen den Charakter von Service-Agenturen annehmen, die unterschiedliche Märkte mit unterschiedlichen Kundenstämmen bedienen. Dies setzt natürlich voraus, dass die Kunden sich als Kunden und die Anbieter sich als Anbieter begreifen lernen. Dem dienen besondere Lehrangebote, die praktisch alle Schulen und Hochschulen in ihr Standardprogramm integrieren: Rhetorik- und Selbstdarstellungskurse, Präsentations- und Moderationsverfahren, Soft-Skill-Techniken und Bewerbungstrainings. Am intensivsten aber wirkt der stumme Zwang der Verhältnisse selbst: durch die Verkürzung und Straffung von Studienzeiten, durch die Vervielfachung und Verstetigung von Prüfungen oder das Ausloben von Studienpreisen.

Der Umbau von Hochschulen zu Service-Agenturen mit einem qualifizierten Warenangebot findet vor allem in der Modularisierung von Studiengängen seinen Niederschlag. Module fungieren gewissermaßen als Tauschobjekte bzw. käufliche (Bildungs-)Waren, die von ‚Kunden‘ geordert werden können. Modularisierte Studiengänge entsprechen einem bestimmten Waren-Sortiment, wobei den Käufern bestimmte Wahlmöglichkeiten eingeräumt werden (z. B. wann sie einige der Module erwerben wollen). Die Flexibilität des ‚Einkaufs‘ von Modulen hält sich dabei in (von Studienordnungen) abgesteckten Grenzen. Die Module selbst gewinnen den Charakter präparierter Warenpakete, die unterschiedliche Ingredienzien enthalten können (Fertiggerichten vergleichbar, die unterschiedliche Nahrungsmittel zu einem Standardgericht kombinieren). „So kann ein Modul als eine Einheit aus Lehrstoff, Unterrichtsmethoden und Evaluationsmethoden aufgefasst werden,“ schreibt der Löwener Pädagoge Masschelein, „die gemeinsam zu einem bestimmten Set von Wissen, Fertigkeiten und Haltungen beitragen müssen. Diese ‚Pakete‘ lassen sich miteinander verkoppeln und können dem Studenten als Bausteine angeboten werden, so dass dieser [...] in sich selbst investieren kann.“ (Masschelein/ Simons 2005, S. 75 f.)

Allerdings teilen die Anbieter solcher Module (also: Hochschulen) die Grundsituation aller Konkurrenten des Bildungsmarkts: nämlich das Risiko, auf ihren Modulen als ‚Ladenhütern‘ möglicherweise sitzen zu bleiben, wenn sich nicht genügend Interessenten finden. Doch machen Bildungsinstitutionen gewöhnlich ein doppeltes Angebot: Sie stellen nicht nur Bildungsgüter zur Verfügung, sondern arrangieren auch Lernumgebungen für deren individuelle Aneignung. Bildungseinrichtungen sind unter unternehmerischen Gesichtspunkten also nicht nur Verkaufs-Agenturen von ‚Bildung‘, sondern zugleich auch

Produktionsstätten von Kompetenzen. Studierende kommen in dieser Perspektive nicht allein als Konsumenten von Bildungsangeboten, sondern zugleich als ‚Markenartikel‘ von Bildungsunternehmungen in den Blick. Sie besetzen als Kunden und High-End-Produkte ein und derselben Einrichtung eine Doppelposition, die sich nicht bruchlos ineinander fügt. Einerseits müssen Hochschulen als Bildungs-Discounter an einem langfristigen Kunden-Verhältnis interessiert sein (was sich z. B. auch in der Zunahme so genannter ‚Alumni-Netzwerke‘ spiegelt; übrigens: ‚Alumnus‘ bedeutet soviel wie: ‚Zögling‘, wörtlich ‚der Genährte‘). Andererseits erscheinen lange Studienzeiten jedoch problematisch, denn je kürzer der Produktionsprozess (unter Wahrung festgelegter Standards) organisiert werden kann, umso besser. In gewissem Sinn, so Lutz Koch, werden unter Rationalisierungsgesichtspunkten Studierende zu personae non gratae, „die um so lieber gesehen werden, je schneller sie wieder verschwinden.“ (Koch 2004, S.41) Kochs spitzfindige Bemerkung macht klar, dass die Verbetriebswirtschaftlichung von Hochschulen nicht nur Konsequenzen für die anbietenden Institutionen, sondern auch für ihre ‚Abnehmer‘ (also: die Studierenden) hat. Ich gehe diesen Konsequenzen im nächsten (vorletzten) Abschnitt ein wenig nach. Er lautet:

### **5. Markenartikel: Studierende im Verwertungsprozess**

Die Bolognaform unterstellt, dass Bildung produziert werden kann; und zwar nach einer Logik und mit Steuerungsinstrumenten, die sich an betriebswirtschaftlichen Prozessverläufen orientieren. Die Optimierung der ‚Markenartikel‘ von Universitäten bedient sich dabei aller im Unternehmensbereich üblichen Rationalisierungs- und Kontrollverfahren: Eingangskontrollen, Indikatoren- bzw. Kennziffersysteme, permanente Fertigungskontrollen, Endabnahme und anschließende Vermarktung. Es versteht sich von selbst, dass Bildungseinrichtungen die Selektion der (in Anführungszeichen) ‚Rohprodukte‘, die Eingang in ihren Produktionsprozess finden sollen, nun in die eigene Hand nehmen müssen. Auswahlgespräche und Assessments werden ebenso zur Regel wie so genannte ‚Portfolios‘, die einen Gesamtüberblick über alles Wissen, alle Kompetenzen und Einstellungen anstreben, an denen sich die ‚Qualität‘ des Produkts bemessen lassen soll.

Dabei spielt der Nimbus des Produktionsortes eine eigene Rolle; er gilt als eigener, wengleich diffuser Qualitätsausweis und überlagert, was immer als faktische Qualität bestimmt werden könnte. Jede Bildungseinrichtung sieht sich veranlasst, Imagepflege zu betreiben und die eigene Reputation hoch zu reden. Noch immer folgt die Selektion von ‚Eliten‘ sozialen Kriterien (was der Darmstädter Soziologe Hartmann ausführlich untersucht

hat; vgl. Hartmann 2002) – und nicht objektivierten Qualitätsstandards. Die zugrunde gelegten Bewertungskennzahlen (z. B. Credit-Points) erzeugen nur den Schein der Vergleichbarkeit von Studienleistungen. Letztlich sind sie nicht minder fiktiv wie die proklamierte Einheit des ‚Europäischen Hochschulraums‘, in dem diese Leistungspunkte die Anschlussfähigkeit von Studienmodulen sichern sollen.

Die ‚Einheit‘ des Systems dürfte eher in Machtkonfigurationen zu suchen sein als im viel beschworenen ‚europäischen Geist‘. Doch kommen die neuen Machtverhältnisse ohne Mystifikationen ebenso wenig aus wie die alten. Ohne ‚Vision‘, so versichern Organisationsentwickler, geht heute eben nichts. „Keine Universität, kein Institut, keine Schule, keine Firma ohne Firmenphilosophie, ohne ‚mission statement‘, ohne Leitbild.“ (Schirlbauer 2004, S. 62) Im Zentrum aller ‚Visionen‘ aber steht die Anrufung des unternehmerischen Selbst. Sie stellt Kants ‚sapere aude‘ (zu deutsch: ‚Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!‘) geradezu auf den Kopf. Zur Erinnerung: Kants Devise lautete: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der EntschlieÙung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (Kant 1784, S. 481).

Die Anrufung des Selbst-Unternehmers hingegen, die in allen ReformaÙnahmen nach Bologna mitschwingt, formulieren Jan Masschelein und Maarten Simons so: „Unternehmerisch sein ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unproduktivität. Unproduktivität ist das Unvermögen, sich seines menschlichen Kapitals ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unproduktivität, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel an Humankapital, sondern am Mangel an Entschlossenheit und Mut liegt, sich seines Humankapitals ohne Leitung eines anderen zu bedienen. ‚Wage es, das Selbst zu mobilisieren!‘ ‚Habe den Mut, dich deines eigenen Kapitals zu bedienen!‘ ist also der Wahlspruch des Unternehmertums.“ (Masschelein/Simons 2005, S. 84 f.)

Es ist klar, dass Erfolglosigkeit damit immer auf den Einzelnen zurückfällt, der nicht genug Entschlossenheit und Mut gezeigt hat. Aus dem Blick gerät, dass die Logik der Bildungsreform insgesamt in die Irre führen könnte. Sie will eine kostengünstige, qualitativ

hochwertige Produktion von Bildung ermöglichen. Doch steckt ein Fehler in der Rechnung. Denn die Gewissheit, mit der Schüler und Studierende zu High-End-Produkten entwickelt werden sollen, existiert nicht. Deshalb lautet mein letzter Abschnitt:

## **6. Das Milchmädchen rechnet**

Bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts wissen wir aus empirischen Untersuchungen, dass die bildende Wirkung von Institutionen in erster Linie nicht in den organisatorischen Bedingungen – noch nicht einmal im Wissen von Lehrern – zu suchen ist, sondern dass die ‚nature of teaching‘ den entscheidenden Unterschied macht. (vgl. Gonon 2003, S. 294; Wayne/ Youngs 2006.) Offensichtlich bleibt Bildung an face-to-face-Interaktionen und singuläre, situative Kontexte gebunden. Dies macht es unmöglich, die Ressourcenwirksamkeit von Bildungsinvestitionen hinreichend zu bestimmen. Eine Meta-Analyse von 377 einschlägigen Studien (vgl. Hanushek 1997; Radtke 2003, S. 298;) führte zu dem ernüchternden Ergebnis, dass sich eine konsistente Beziehung zwischen „variations in school resources and student performance“ nicht finden ließ. Die irritierten Forscher schlossen messerscharf, dass nicht sein kann, was nicht sein darf – und kamen zur Vermutung, irgendwelche Variablen oder Variablen-Konstellationen übersehen zu haben. Viel näher aber liegt der Schluss, dass das, was übersehen wurde, nicht zu sehen ist: nämlich das unveräußerliche Moment subjektiver Selbstkonstitution, die Reflexivität des Subjekts. In klassischer Terminologie ließe sich auch sagen: Jeder Bildungsprozess bedarf der reflektierenden Urteilskraft, einer spekulativen Leistung von Subjekten also, die selbst nicht wieder funktionalisierbar ist (vgl. Pongratz 2003, S. 37 f.; Fuchs/ Schönherr 2007). Bildungsprozesse, die ihren Umweg über die reflektierende Urteilskraft von Subjekten nehmen, gelten zu Recht als langwierig, instabil und unsicher. Gleichwohl kommen Schulen und Hochschulen um diese Klippe nicht herum. Es ist so gesehen das sich bildende Subjekt selbst, das den Bildungsökonomien und Reformstrategen in die Quere kommt.

Damit es sich dennoch in die Rolle fügt, die ihm zgedacht ist, muss es gefügig gemacht werden. Dies geschieht mal mit sanfter Überredung, freundlichem Zuspruch oder Versprechungen, mal mit Zwang. Die Reform entfaltet einen unnachgiebigen Druck, um Theorie und Praxis an die Kette zu legen. Bildungstheorie soll sich als Kompetenztheorie bescheiden, Pädagogik soll sich auf empirische Bildungsforschung fixieren und Selbstvermarktung soll sich als zeitgemäße, alternativlose Form der Selbstverfügung erweisen.

Das Versprechen von Autonomie und Selbstverfügung aber geht angesichts der widersprüchlichen Resultate des immer weiter getriebenen Reformprozesses zu Protest. Denn der ‚Bolognaprozess‘ zeigt höchst widersprüchliche Effekte: Als Befreiung von Kultusbürokratie und staatlicher Bevormundung ausgerufen, etabliert er zugleich ein neuartiges Kontrollregime; im Windschatten eingeforderter Leistungsgerechtigkeit und Transparenz wachsen Leistungsdruck und Uniformierung an; mit der zunehmenden Verschulung von Studium und Lehre bleiben Neugier, Widerspruchsgeist und Kritik auf der Strecke; die Möglichkeit zu lebendiger, bildender Begegnung wird am Ende von Tausch- und Marketingsinteressen überformt.

An den Krisen, die die neueste Reform zu lösen vorgibt und zugleich verschärft, werden die Bruchlinien erkennbar, an denen Selbstverfügung und Selbstvermarktung auseinander treten. Dass beides zueinander finde, gehört zur Milchmädchenrechnung der Reform. Es wäre nicht das erste Mal, dass Reformer sich verkalkulieren. Es gäbe so gesehen viele Gründe, aus dem ‚Bolognaprozess‘ auszusteigen – aber es gibt zugleich kaum eine Möglichkeit, einen Schlussstrich zu setzen. Das liegt nicht am mangelnden Mut von Bologna-Kritikern, sondern an der Prozessdynamik neoliberaler Reformen. Alle diese Reformen funktionieren als Selbstoptimierungsstrategien in Permanenz, d.h. sie sind eingebunden in fortlaufende Prüf- und Vergleichsprozesse, die die Effizienz der einmal eingeschlagenen Maßnahmen absichern und steigern sollen. Kritik darf (und soll) durchaus geübt werden an konkreten Maßnahmen, nicht jedoch an der Konzeption insgesamt. Der Prozess scheint alternativlos – zumindest soll er so erscheinen. An uns ist es, sich davon nicht täuschen zu lassen.

Damit ist mein Vortrag eigentlich zu Ende. Doch wenn Sie mir noch fünf Minuten zugestehen, würde ich gern einen kurzen Epilog anhängen:

### **Epilog**

Eher zufällig stieß ich vor einigen Jahren auf Jacques Lusseyrans Autobiographie „Das wiedergefundene Licht“ (München 1989). Dort beschreibt er seine Gymnasialzeit an einem Pariser Gymnasium der 30er Jahre des letzten Jahrhunderts. In seiner Erinnerung entsteht ein Bild, das mit staubtrockener Humanistengelehrsamkeit oder skurriler Feuerzangenbowlenromantik ebenso wenig zu tun hat wie mit den Effizienzmythen unserer Tage. Er schreibt:

„Es wäre sehr wohl möglich, dass die Zeit, wo das humanistische Gymnasium verschwindet, nicht mehr fern ist. 1935, an einem Pariser Gymnasium, war es jedoch noch fest fundiert. Unsere Arbeit war in zwei fast gleiche Teile geteilt: die Welt von heute und die Welt von einst, die Träume der Antike und die Träume der Neuzeit. Es will mir scheinen, als sei das nicht schlecht gewesen...

Ganze Stunden lang hatten wir mit außerordentlichen Persönlichkeiten oder vielmehr Wesenheiten Umgang zu pflegen: mit Zeus und Aphrodite, den Nixen und Elfen, dann wieder mit Zeus, Prometheus, Hephaistos und Apollon. Das war, wirtschaftlich gesehen, eine Zeitverschwendung, geradezu ein Blutsturz des Wissens, vom Gesichtspunkt der praktischen Vernunft eine Verrücktheit. Vielleicht war es eine Verrücktheit, doch wer kann das schon beweisen, und für mich, so kann ich versichern, war es eine glückbringende Verrücktheit.

Auf alle Fälle war es von 1934 bis 1939 meine Aufgabe als Schüler, gleichzeitig Leute so verschiedener Kategorien wie Newton und Athene, Franklin D. Roosevelt, Leon Blum, Adolf Hitler, Herakles und Poseidon bei mir zu empfangen und mit Ihnen in harmonischer Gemeinschaft zu leben. Das Erstaunliche dabei war, dass gerade diese seltsame Mischung besonderes Licht hervorrief.

Ja, ich konnte in dieser Atmosphäre klarer sehen. Ich lernte mich besser kennen. Denn auch in mir war das Universum nicht zwei-, sondern dreidimensional. Es bewegte sich in der Gegenwart ebenso wie in der Vergangenheit. Es offenbarte sich im Sichtbaren wie im Unsichtbaren, in dem, was sich wägen lässt, und in dem, was nicht gewogen werden kann, in Dingen, die einen Namen tragen, die man in ihren Elementen erforschen oder die man schaffen kann, doch nicht minder in der Metamorphose.

In meinem Kopf herrscht ein ungeheurer Aufruhr, eine unaufhörliche Gärung, als ob man mehrere Flüssigkeiten in dasselbe Gefäß gegossen und durcheinander geschüttelt hätte; doch diese setzten sich mühelos, in sauberen Schichten, voneinander ab: Adolf Hitler sank zu Boden, während Apollon wieder an die Oberfläche kam.

Alles, was ich von der griechischen Mythologie und, durch ihr weitreichendes Vermächtnis, von Homer über Racine bis Giraudoux hörte, schien mir klar. Es war indes eine Klarheit, von

der ich nur mit größter Mühe Rechenschaft ablegen konnte, besonders wenn ich es schriftlich zu fixieren hatte.“ (S. 59 f.)

### **Literatur:**

Barthes, Roland (1964): Mythen des Alltags. Frankfurt/ Main

Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement, in: Bröckling, U./ Krasmann, S./ Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Frankfurt/Main, 131 - 165

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/ Main

Christof, Eveline/ Ribolits, Erich/ Zuber, Johannes (Hrsg.) (2010): Uniland ist abgebrannt. Zur Kontroverse um Bildung und Ausbildung an Universitäten. Innsbruck

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen

Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel

Fischbach, Rainer (2002): Die Wissensgesellschaft. Maßstab oder Phantom der Bildungsdebatte?, in: Widersprüche, H. 3, 9 - 22

Fuchs, Brigitta/ Schönherr, Christian (Hrsg.) (2007): Pädagogische Urteilskraft. Würzburg

Fuchs, Hans-Werner (2003): Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum?, in: ZfPäd, H. 2, 161 - 179

Gonon, Philipp (2003): Erziehung als Managementproblem: Bildungsinstitutionen zwischen Charisma und Taylorismus, in: Mangold, Max/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Demokratie, Bildung und Markt. Bern, 281 - 301

Hanushek, E. A. (1997): Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update, in: Educational Evaluation and Policy Analysis, 141 - 164

Hartmann, Michael (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt /Main

Heydorn, Heinz-Joachim: Werke. Studienausgabe, Wetzlar 2004

Humboldt, Wilhelm von (1968): Theorie der Bildung des Menschen, in: Röhrs, H. (Hrsg.): Bildungsphilosophie, Bd. 2. Frankfurt/ Main, 56 - 60

Humboldt, Wilhelm von (o. J.): Ausgewählte Schriften, hrsg. von Th. Kappstein. Berlin

Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Berlinische Monatsschrift, 12/ 1784, Berlin. 481 - 494

Klausenitzer, Jürgen (2004): Thesen zur Rationalisierung und Privatisierung im Bildungsbereich, in: Huffs Schmid, J./ Attac (Hrsg.): Die Privatisierung der Welt. Hamburg, 140 - 157

Klausenitzer, Jürgen (2001): Bildung und globaler Paradigmenwechsel, in: Die deutsche Schule, H. 2, 242 - 245

Koch, Lutz (2004): Normative Empirie, in: Heitger, M. u. a.: Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Würzburg, 39 - 55

Levacic, R./ Hardman, I. / Woods, P. A. (1998): Relating competition to school performance. Ljubljana

Lusseyran, Jacques: Das wiedergefundene Licht, München 1989

Masschelein, Jan/ Simons, Maarten (2005): Globale Immunität. Zürich/ Berlin

Oelkers, Jürgen/ Mangold, Max (2003): Einleitung, in: Mangold, Max/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Demokratie, Bildung und Markt. Bern, 7 - 24

Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Frankfurt/ Main

Pongratz, Ludwig A (1986): Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung. Weinheim

Pongratz, Ludwig A (1989): Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule. Weinheim

Pongratz, Ludwig A. (2003): Zeitgeistsurfer. Weinheim

Pongratz, Ludwig A. (2004): Freiwillige Selbstkontrolle, in: Ricken, N./ Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, 243 - 259

Pongratz, Ludwig A. (2013): Unterbrechung. Studien zur Kritischen Bildungstheorie. Opladen

Pörksen, Uwe (1988): Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur. Stuttgart

Radtke, Frank-Olaf (2016): Das Bruttobildungsprodukt. Politische Arithmetik im Erziehungssystem, in: Casale, R./ Koller, H.-C./ Ricken, N. (Hrsg.): Das Pädagogische und das Politische, Paderborn, 61 - 86

Radtke, Frank-Olaf (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur, in: Nittel, D./ Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Bielefeld, 277 - 304

Sablofski, Thomas. (2004): Privatisierung und Kapitalakkumulation, in: Huffschild, J./ Attac (Hrsg.): Die Privatisierung der Welt. Hamburg, 27 - 33

Schirlbauer, Alfred (2004): Menschenführung durch Evaluation und Qualitätsmanagement, in: Heitger, M. u. a.: Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Würzburg, 57 - 67

Schirlbauer, Alfred (2005): Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zu Pädagogik und Bildungspolitik. Wien

Tenorth, Heinz-Elmar (2003): Bildungssystem im Wandel - Zwischen Eigendynamik, Politik und Pädagogik, in: Gogolin, I./ Tippelt, R. (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der DGfE, Opladen 2003, S. 325 - 332

Tenorth, Heinz-Elmar (2003): Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – Kritik und Begründungsversuche, in: RdJB, H.2, 156 - 164

Völker, Klaus (1976): Künstliche Menschen. München

Wayne, Andrew J./ Youngs, Peter (2006): Die Art der Ausbildung von Lehrern und die Lerngewinne der Schüler. Eine Übersicht über aktuelle empirische Forschung, in: ZfPäd, 51. Beiheft. Weinheim/ Basel, 71 - 96

Weiß, Manfred (2003): Bildungsökonomie in den 90er-Jahren, in: Mangold, M./ Oelkers, J. (Hrsg.): Demokratie, Bildung und Markt. Bern, 209 - 230