

Einleitung

Eindimensionalisierungsprozesse in Zeiten des globalen Kapitalismus'

„Mit der drei- oder mehrdimensionalen Welt wird es einmal so gehen wie mit der Religion. Sie ist Ordnung, Interpretation der Sinnestatsachen, nicht Realität, gerade wie die Schöpfung und Lenkung der Welt einmal als Realität galt und nunmehr als Illusion, Romantik empfunden wird. Gewiss ist der Ablauf des Bewusstseins, alles andere, ja noch der Begriff des Bewusstseins selbst, gilt als mehr oder minder exakte, das heißt zweckmäßige Instrumentalität, sie als Wahrheit zu hypostasieren ist Aberglaube. Der Positivismus erweist sich als das Resultat, als Sieger. Den Prozess zu formulieren, auszudrücken, ist die Aufgabe der Theorie.“

Max Horkheimer¹ [Sieg des Positivismus]

„Es ist die Vernünftigkeit des Widerspruchs, des Gegensatzes von Kräften, Tendenzen und Elementen, welche die Bewegung des Wirklichen konstituiert und, sofern es begriffen ist, den Begriff des Wirklichen.“

Herbert Marcuse²

Nimmt man die Bezeichnung unseres Zeitalters als eines der ‚Neuen Unübersichtlichkeit‘³ ernst, kann es an Vielfältigkeiten doch gar nicht fehlen. Die Modernisierung im Zeichen des globalen Kapitalismus' erzeugt laufend Dynamiken, der wissenschaftliche Fortschritt feiert stetig neue Siege, die Gesellschaften sind von einer Durchlässigkeit geprägt, wie man es noch nicht kannte, Identitäten sexueller, ethnischer oder religiöser Art können gewählt werden, gigantische globale Netzwerke sind entstanden, und mit ihnen hat eine Ausweitung der internationalen Arbeitsteilung stattgefunden. Der Zuwachs in der menschlichen Produktion von Reichtum ist derart gewachsen, dass ein großer Teil der Weltbevölkerung von ihm profitieren könnte. Zum ersten Mal in der Geschichte wäre die Menschheit in der Lage, die Produktion der Nachfrage der Bevölkerung anzupassen. Eine unfassbare Bewegung von Kapital und Technologie hat sich unter dem Namen 'Globalisierung' in Gang gesetzt. Die

¹ Max Horkheimer, Gesammelte Schriften, Bd. 14: Nachgelassene Schriften 1949 – 1972, hrsg. von Gunzelin Schmid Noerr Ffm. 1988, S. 139.

² Herbert Marcuse, Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft, 13. Aufl. Darmstadt / Neuwied 1979, S. 156.

³Jürgen Habermas, Die neue Unübersichtlichkeit, Ffm. 1985.

Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologie, die beschleunigte Internationalisierung der Finanzmärkte, die Deregulierung und Privatisierung zentraler Dienstleistungsbereiche hat einen vielschichtigen Wandel innerhalb der an der Globalisierung beteiligten Gesellschaften mit sich gebracht, so dass eine Beschreibung dieser Prozesse als eindimensional auf den ersten Blick wenig einsichtig erscheint.

Von Eindimensionalität zu reden, sie als einen charakteristischen Zug gegenwärtiger Gesellschaft zu vermuten, zieht vielfach Unverständnis nach sich. Handelt es sich bei diesem doch recht schillernden Begriff um ein grundlegendes Theorem der kritischen Theorie, die in ihrer Zeit, der des kurzen Jahrhunderts, Gesellschaft analysierte, deren Begriffe und Reflexionen aber aufgrund fortschreitender Geschichte als veraltet behauptet werden und damit eine Anknüpfung geradezu verunmöglichen, will man nicht der eigenen Antiquierung das Wort reden.

Notwendig ist es deshalb, genau dieser Vielschichtigkeit, die sich im historischen Prozess der Globalisierung auftut, nachzugehen. Vermutet werden kann, dass es sich bei diesem Zuwachs an Möglichkeiten und Vielschichtigkeiten, um Vielfalt auf einer Dimension handelt. Globalisierung erzeugt unablässige Diversifikationen auf der einen Seite, vollzieht sich dabei aber andererseits als Vereinheitlichung von Welt. Dabei vollstreckt sich der Prozess der Globalisierung, der sich mit dem Wegfall der Systemkonkurrenz 1989 enorm beschleunigte, vor allem auf der wirtschaftlichen Ebene. Das stellt an sich genommen nichts Neues dar; seit dem 19. Jahrhundert ist die Idee eines Weltmarktes struktureller Bestandteil der bürgerlichen Gesellschaft. So beschreibt Karl Marx bereits 1848 die Globalisierungsbewegung in ihrem „allseitigen Verkehr und allseitigen Abhängigkeiten“⁴ der Nationen voneinander in geradezu prophetischer Art und Weise. Neu daran ist, dass über den Weltmarkt hinaus eine Gesellschaftsgestaltung stattfindet, in der soziale, kulturelle und ökologische Räume nach den Anpassungsanforderungen der globalen ökonomischen Konkurrenz strukturiert werden. Die gesellschaftlichen Transformationsprozesse, die dabei eingeleitet werden und deren Ende noch nicht abzusehen ist, werden begleitet von beträchtlichem gesellschaftlichen Druck - denn die Logik des Wettbewerbs der Standorte ist der Sache nach blind gegenüber sozialen, politischen oder kulturellen Belangen. So schreitet, im Sinne nach den vom Weltmarkt

⁴ Karl Marx, Das Kommunistische Manifest, in: Frühschriften, hrsg. von Siegfried Landshut, Stuttgart 1953, S. 529.

vorgegebenen Kriterien der Effizienz, globale Vergesellschaftung in einer Bewegung der Gleichzeitigkeit von Vereinheitlichung und Fragmentierung voran. Das, was sich als heteronom ausnimmt, unterliegt einem im Wesen auf Vereinnahmung des Pluralen angelegten System.

Gut ein Jahrzehnt nach der Niederlage des Sowjetsystems im Konkurrenzkampf der Weltmächte sind die Koordinaten der Rivalität der jeweiligen Machtblöcke mit ihren darin enthaltenen Ordnungskategorien zerfallen. Die Phase der daraus resultierenden Neuordnung der Weltwirtschaft ist noch nicht abgeschlossen. Obwohl der sogenannte Neoliberalismus à la Friedrich A. von Hayek oder Milton Friedman durch die Krise auf den internationalen Finanzmärkten Ende der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts als gesellschaftliches Leitkonzept seinen Bankrott erklären musste und die protektionistische Wirtschaftspolitik der einzelnen Staaten vermehrt erstarkte, scheint der ‚Geist‘ des Neoliberalismus in die Sphäre des Sozialen gerutscht zu sein. Als passender Rahmen einer sich zunehmend privatisierenden Gesellschaft, in der der Zugang zum Arbeitsmarkt immer schwieriger sich gestaltet, das fordistische Normalarbeitsverhältnis Vergangenheit ist, greift ein Individualismus um sich, dem seine Protagonisten mit dem Ende der bürgerlichen Gesellschaft abhanden gekommen sind, der begrenzte Ungleichheiten⁵ propagiert und als eine Art von ‚Neoliberalismus von unten‘⁶ auftritt und so das System trotz seiner ökonomischen Krisen und sozialen Zumutungen, stabilisiert.

Tote Hunde beißen nicht, weiß ein geläufiges Sprichwort, und ganz in diesem Sinne scheint auch die Absicht derer zu sein, die unentwegt vom Veralten der Kritischen Theorie reden, sie als unzeitgemäß darstellen und ihre Relevanz versuchen zu entwerten, sie für obsolet zu deklarieren - in meist krassem Gegensatz zu ihrem sachlich und methodisch unabgeholten Geltungsanspruch. Gleich dem Überbringer der schlechten Nachricht wird die kritische Theorie für ihre Kritik an den bestehenden Verhältnissen abgestraft, entsorgt man ihre Begriffe und Kategorien. Eine geradezu katalisatorische Wirkung bei dieser Entsorgung hatte

⁵ Wolfgang Clement, Durch innovative Politik zu gerechter Teilhabe. Rede anlässlich des ‚Forums Grundwerte: Gerechtigkeit‘ der SPD in Berlin am 26. April 2000, www.spd.de/events/grundwerte/clement.htm.

⁶ Elmar Altvater, Das Ende des Kapitalismus, wie wir ihn kennen, Münster 2005, S. 188 ff.

der Zusammenbruch des real-existierenden Sozialismus', der eine Wende von einer Kritik der politischen Ökonomie hin zum kulturellen Paradigma, um jeden Preis zu legitimierten schien. Seitdem schreitet eine fast unmerkliche Ablösung kultureller wissenschaftlicher Analysen von Gesellschaftskritik voran, wird auf der Welle vom ‚Ende der Geschichte‘ und dem ‚Abschied der großen Metaerzählungen‘ anstatt über Gesellschaft und Geschichte nunmehr geschlossen in ‚terms of culture‘ reflektiert. Derart gereinigt von der Strukturbedingtheit der Gesellschaft, die die Räume der kulturellen Phänomene ja erst bedingt, gerät alles unter die Mühlen des Kulturellen, die gegenüber der Frage nach sozialer Ungleichheit indifferent bleibt und prinzipiell instrumentalisierbar für politische Interessen ist. Kritische Theorie hat dialektische Kulturtheorie niemals aus den gesellschaftlichen Strukturen herausgelöst.

„Was veraltet ist,“ schreibt Marcuse, „ist deswegen nicht falsch“⁷. Wenn es veraltet ist, auf das geschichtlich Uneingelöste und Liegeengebliebene aufmerksam zu machen, wenn es veraltet ist, dem inneren Widerspruch der Gesellschaft nachzugehen, der darin besteht, dass sie das Versprechen von Humanität gibt, es aber in vollkommen degenerierter Form auf der Basis einer sich permanent perpetuierenden Repression und inhumanen Gesellschaftsform verfestigt, wenn es veraltet ist, eine Veränderung des Ganzen, deren normativer Maßstab die Aufhebung des gesellschaftlichen Unrechts ist, einzufordern, dann kann dem Prozess des Veraltens etwas Emanzipatives zugesprochen werden. Auf die Insistenz, mit der Kritische Theorie die behauptete Naturgesetzlichkeit der geschichtlich produzierten Verdinglichungs- und Entfremdungsgestalten in immer neuen Erscheinungsformen kritisiert, kann eine Gesellschaft, die sich aus dem Zustand der Vorgeschichte herauslösen will, nicht verzichten. Es ist also die Realität selber, die der Kritischen Theorie Recht gibt. Solange viele Millionen Menschen von Hunger und Krankheit bedroht sind, obschon diese sich leichtens bekämpfen ließen, und die Produktivität und der Reichtum der Gesellschaften stetig ansteigen, solange Menschenhandel und Sklaverei Konjunkturen erfahren, die Schere zwischen Arm und Reich⁸ sich immer eklatanter öffnet und die Naturzerstörung in ungeheurem Ausmaße vorangetrieben wird, sind die Ausbeutungs- und Manipulationsmechanismen, die die Kritische Theorie auf

⁷ Herbert Marcuse, Das Veralten der Psychoanalyse, in: ders., Kultur und Gesellschaft 2, Ffm. 1965 (1979), S. 105.

⁸ Nach jüngsten Angaben von WIDER (World Institute for Development Economics Research) sind 2% der erwachsenen Weltbevölkerung im Besitz von mehr als der Hälfte des gesamten Weltreichtums (dazu gehören Immobilien und finanzielles Eigentum). Die arme Hälfte der Weltbevölkerung ist im Besitz von 1% des Weltreichtums. Die Verteilung des Reichtums ist demzufolge noch ungleicher als die des Einkommens. Der Reichtum konzentriert sich vor allem in Nordamerika, Europa und den reichen Ländern Asiens. Menschen in diesen Ländern besitzen fast 90% des Reichtums in der Welt.

der Basis der kapitalistischen Strukturgesetzmäßigkeit mit ihren Kategorien zu analysieren und bestimmen suchte, mitnichten aus der Welt geschaffen.

Die ‚offene Gesellschaft‘, deren volle Entfaltung nach dem Ende der Blockkonfrontation, ganz im Popper’schen Sinne, in Erwartung stand, lässt auf sich warten. Kaum löste sich die lähmende Bipolarität des Eisernen Vorhangs auf, trat der globale Kapitalismus seinen Siegeszug an, formieren sich entgegen einer Ära der grenzenlosen, globalen Freiheit, der uneingeschränkten Mobilität und des freien Welthandels neue Geschlossenheiten, die manichäische Deutungsmuster etablieren und neue Grenzziehungen materieller und ideeller Art forcieren. Gesellschaftliche Krisensymptome sind auf allen Kontinenten zu verzeichnen: neu entflammte Nationalismen und Fundamentalismen, diffuse Sehnsüchte nach Homogenität in ausgesuchten Gemeinschaften, die Unterhöhnung humanistisch-universalistischer Verbindlichkeiten.

Vor diesem Hintergrund geht es in der vorliegenden Arbeit darum, anhand eines zentralen Kritikbegriffes der Kritischen Theorie, nämlich dem der Eindimensionalität, exemplarisch aufzuzeigen, wie aktuell und prägnant sie in ihren Analysen und Begriffen ist, obschon sie vielerorts bereits museal in die Annalen der Wissenschaftsgeschichte verbannt wird. Eindimensionalität heute kommt zwar nicht mehr so zustande, wie es Herbert Marcuse seinerzeit erklärt hatte. Ihre Physiognomik hat sich verändert, aber bestimmte Merkmale, Charakteristika, die Marcuse analysierte, haben sich im Zuge des global gewordenen Kapitalismus’ wirkmächtiger denn je manifestiert. Diese Virulenz herauszuarbeiten und den Begriff der Eindimensionalität, in seiner veränderten Gestalt, für die gegenwärtige kritische Gesellschaftsanalyse zu rehabilitieren und somit auch ein Stück weit der betriebenen Aushöhnungstendenz von Kritischer Theorie entgegenzuwirken, ist Ziel dieser Arbeit. Dabei geht es nur vordergründig um den Begriff der Eindimensionalität. Mit diesem Kritikbegriff wird das ganze Nachdenken der kritischen Theorie um den Verlust der negativen Dimension angesprochen, den die ‚Negative Dialektik‘ in ihrem Kampf gegen das identitätslogische Denken austrug.

Eindimensionalität, vorerst verstanden als statische, einseitig im Vorfindbaren aufgehende Denkungsart, die sich insbesondere betriebswirtschaftlicher Kalküle bedient, scheint zu großen Teilen die Innen- und Außenverhältnisse der gegenwärtigen Gesellschaft zu durchherrschen. Diese vereinseitigenden Tendenzen will die vorliegende Arbeit in ihren

besonderen Ausprägungen und Folgen nachzeichnen, wobei die Komplexität, die dieses Thema mit sich bringt, nur durchbrochen werden kann, wenn sich der Fokus auf ausgewählte, entscheidende gesellschaftliche Konfliktfelder richtet.

Die kategorialen Verklärungen, die sich mit den reduktiven und versimpelnden Formen von Eindimensionalität ergeben, lassen sich trotz der Verschiebungen, die unter spätkapitalistischen Bedingungen den Begriff der Ideologie erfasst haben, nur durch eine ideologiekritische Verarbeitung erfassen. Zwar hat sich mit der historischen Dynamik die Substanz des Ideologiebegriffs verändert, keineswegs aber diese völlig aufgezehrt. Horkheimer und Adorno haben in ihren Analysen zu Recht darauf hingewiesen, dass ein unmittelbares Festhalten an dem traditionellen bürgerlichen Ideologiebegriff nicht möglich ist: „Als objektiv notwendiges und zugleich falsches Bewusstsein, als Verschränkung des Wahren und Unwahren, die sich von der vollen Wahrheit ebenso scheidet wie von der bloßen Lüge, gehört Ideologie, wenn nicht bloß der modernen so jedenfalls einer entfalteten städtischen Marktwirtschaft an. Denn Ideologie ist Rechtfertigung.“⁹ Das rationale Element, an dem sich eine dialektische Ideologiekritik abarbeiten könnte, scheint mit dem Untergang der bürgerlichen Kultur vergangen. Ideologiekritik droht ins Leere zu laufen.

Der im Spätkapitalismus entstandene Mechanismus der Integration durch das lückenlose System der Kulturindustrie führte zur Standardisierung von Objektivem und Subjektivem als Folge der Verschiebung von Gebrauchs- und Tauschwert in den Produkten geistiger Arbeit. Die Immergleichheit als das Wesen der Kulturindustrie totalisiert sich und formiert das individuelle Bewusstsein. Im konfektionierten Alltagsbewusstsein schwindet die Möglichkeit der Unterscheidung von Wahren und Falschem. Für es ist das Moment der Objektivität von Wahrheit nicht zu haben. Gesellschaft selbst, als Erscheinung, ist Ideologie. Der Schein als

⁹ Institut für Sozialforschung (Hg.), *Soziologische Exkurse*, Ffm. 1974, S. 168.

aufhebbares Produkt ist nicht mehr durchschaubar, es fehlt an argumentativer Rationalität inmitten der aufgeklärten Zivilisation. Realität und Ideologie drohen ununterscheidbar zu werden, so die Argumentation von Horkheimer und Adorno.

Ob dieses fein gesponnene Netz der total vergesellschafteten Gesellschaft tatsächlich so engmaschig ist, und wo möglicherweise die Grenzen von Verdinglichungsprozessen liegen, sei nur angefragt. Diese Problematik soll hier nicht thematisiert werden. Dazu liegen sozialpsychologische Untersuchungen vor, die den Verfall klassischer Ideologie, wie der des Liberalismus, und ihren Strukturwandel hin zu Formen alltagsreligiöser Massenbildung analysieren.¹⁰ Ein Revival aber impliziert die veränderten historischen Vorzeichen und unterstreicht auf der erwähnten Analyse von Horkheimer und Adorno dessen Unmöglichkeit. Ungeachtet dessen, dass das tragende klassische bürgerliche Subjekt untergegangen ist, sind aktuell aus verschiedensten Richtungen Ausrufe einer ‚unternehmerischen Bürger- und Wissensgesellschaft‘ zu vernehmen. Vermehrt wird an das angeblich ‚selbstbestimmte Individuum‘, den ‚bourgeois gentilhomme‘ der Eigentümer-Marktgesellschaft angeknüpft, so als ob es das ‚short century‘¹¹ nicht gegeben hätte und wir uns in der Hochphase des aufstrebenden Bürgertums befänden. Ideale wie Selbstverantwortung, Eigeninitiative und Autonomie werden verstärkt formuliert und bezogen wird sich dabei auf das ‚mündige Individuum‘ einer aufgeklärten Bürgergesellschaft, ohne Reflexion auf bestehende Brüche.

Slavoj Žižek hat die Erosion des Ideologiebegriffs als analytische Kategorie auf die ihn nivellierende Ausdehnung zurückgeführt, wie sie im dekonstruktivistisch und diskursanalytisch motivierten Poststrukturalismus z.B. bei Ernesto Laclau oder bei Chantal Mouffe zu finden ist. Der Poststrukturalismus führt dabei nur zu Ende, was bereits bei Althusser angelegt ist, dass nämlich Ideologie etwas Unentrinnbares sei, in der Tat so allumfassend zu begreifen, dass jeder Standort ihrer Kritik außerhalb von real Bestehendem, aber auch außerhalb von Geschichtlichem schlechthin positioniert wird und somit letztlich selbst zur Ideologie wird. Ideologiekritik erscheint daher dem Poststrukturalismus selbst als Ideologie, womit er sich selbst darin bestätigt sieht, dass nichts aus der Ideologie hinausführt.

¹⁰ Zu verweisen ist hier auf Studien von Leithäuser, Claussen und Stender, die der Komplexheit von Ideologiebildung in der modernen Zivilisation nachgehen: Thomas Leithäuser, Formen des Alltagsbewusstseins, Ffm. / New York 1974; Detlev Claussen, Grenzen der Aufklärung - Die Genese des modernen Antisemitismus, Ffm. 1987; Wolfram Stender, Kritik und Vernunft - Studien zu Horkheimer, Habermas und Freud, Lüneburg 1996.

¹¹ Vgl. Eric Hobsbawm, Das Zeitalter der Extreme, Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts, München 1999.

Während die Kritische Theorie noch von einem ‚universellen Verblendungszusammenhang‘ als Pejorativum ausgeht, hakt der Poststrukturalismus dieses Problem, nicht zuletzt durch den Diskurs-Begriff, ab. „(...) one of the main reasons for progressive abandonment of the notion of ideology: this notion somehow grows ‚too strong‘, it begins to embrace everything, inclusive of the very neutral, extra-ideological ground supposed to provide the standard by means of which one can measure ideological distortion.“¹² Alles wird hier ununterscheidbar vom Strom der Diskursivität erfasst, der weder gesellschaftliche Strukturen in ihrer Gewordenheit noch Interessen kennt. Das Außer-Ideologische selbst wird hier verzehrt. Ideologiekritik ist angewiesen auf einen normativen, transzendenten Wahrheitsanspruch, ohne den ein Außer-Ideologisches nicht zu haben wäre.

Unwahr wird Ideologie erst im Verhältnis zum Bestehenden. Ideologiekritik als Methode, mit der die vorliegende Untersuchung arbeitet, hat es nach wie vor mit Aufdeckung von vorherrschenden Verschleierungsformen zu tun, auch wenn der Verschleierungszusammenhang als ganzer irrational geworden ist. „Der Ideologiebegriff ist sinnvoll nur, wenn er auf das Interesse der Theorie an der Veränderung der gesellschaftlichen Struktur bezogen bleibt. Er ist weder ein soziologischer noch ein philosophischer, sondern ein politischer Begriff.“¹³ An diesem politischen Akzent knüpfen die vorliegenden Ausführungen, trotz Verschiebungen und Zerfallsprozessen des Ideologiebegriffs, an, um das Moment des ‚Noch-nicht-ganz‘ zur Geltung zu bringen und auf die nach wie vor drohende Tendenz der Entideologisierung hinzuweisen.

Die Arbeit ist gegliedert in zwei Teile. Grob könnte man von einem Theorieteil, der Axiomatik, und einem darauf Bezug nehmenden Explikationsteil sprechen. Zunächst wird im ersten Kapitel des ersten Teils, mithilfe eines kurzen Abrisses der Wissenschaftsgeschichte, dem Dimensionsbegriff in seiner Entwicklung in der Naturwissenschaft und Philosophie nachgegangen. Wesentlich geht es hierbei um die Rekonstruktion der Verflochtenheit von Naturalismus und Positivismus und der darin angelegten Ausblendung der unterdrückten Seite der Dinge, die auf ein geschichtsloses Faktum reduziert, eindimensional nur auf der Erscheinungsebene vorkommen und in dieser Verkürzung die Basis für die Kritik der

¹² Slavoj Žižek, *The Spectre of Ideology*, in: ders., *Mapping Ideology*, London / New York 1994, S. 16.

¹³ Herbert Marcuse, *Philosophie und kritische Theorie*, in: ders., *Kultur und Gesellschaft I*, Ffm. 1967, S. 107.

Kritischen Theorie an der positiven Wissenschaft ausmachen. Kapitel 2 nimmt genau diese Erfahrung des Verlustes der Dimension des Negativen auf, um Marcuses Begriff von Eindimensionalität im philosophischen Kontext zu verdeutlichen, um dann in Kapitel 3 seine Aktualität für die gegenwärtige kritische Gesellschaftstheorie, entgegen des Vorwurfs einer Zwangsaktualisierung, nachzuweisen.

Der zweite Teil beschäftigt sich mit den gegenwärtigen Formgestalten von Eindimensionalität, mit ihren sich auskristallisierenden ideologischen Formationen. Der Fokus richtet sich dabei exemplarisch auf drei gesellschaftsrelevante Ebenen, der des Politischen, der der Bildung und der des Sozialen.

Die Ausrichtung der hier vorgelegten Analysen ist eurozentrisch oder auch westzentrisch zu nennen. Wenn es aber stimmt, dass ein ‚Fremdverstehen‘ nur auf der Basis von Eigenverstehen möglich ist, kann es nicht falsch sein, mit der Untersuchung eigener Dislozierungen und gesellschaftlicher Widersprüche sich zu beschäftigen. Darüber hinaus sind die beherrschenden institutionellen Dominanten der Moderne, einmal die durch die industrielle Revolution betriebsmäßig rational in Gang gesetzte systematisch kapitalistische Produktion und zum anderen die mit der Französischen Revolution sich artikulierende Nationalstaatenbildung, vom Westen ausgegangen. Durch diese den Fortschritt der Moderne vorantreibende Entwicklungen ist der Westen objektiv zum Paradigma des modernen Daseins geworden, welches auch nichtwestliche Regionen affiziert, ob sie es wollen oder nicht. Dies gilt nicht für die internationale Verbreitung des Nationalstaates, sondern vor allem für die bis in die letzten Poren aller Gesellschaften eindringende Wirkmächtigkeit des globalisierten Kapitalismus’.

IV Die Ebene der Bildung

Bildung ist, forciert durch die Grundsatzrede zur Zukunft des deutschen Bildungssystems von Roman Herzog¹⁴ (die sogenannte Ruck-Rede), zum Megathema avanciert. Die zu diesem Zeitpunkt, 1997 veröffentlichte TIMS-Studie¹⁵ der OECD löste in Deutschland so etwas wie einen zweiten ‚Sputnik-Schock‘ aus. Als unmittelbare Reaktion auf diese ersten unter den

¹⁴Sprengt die Fesseln! Rede des Bundespräsidenten Roman Herzog auf dem Berliner Bildungsforum, in: Die Zeit vom 7.11.1997, S. 49 f.

¹⁵TIMS-Studie (Third International Mathematics Science Studies) der OECD.

Erwartungen gebliebenen Ergebnisse fasste die Kultusministerkonferenz im Oktober 1997 den sogenannten Konstanzer Beschluss, der sich zum Ziel gemacht hatte, dauerhafte länderübergreifende Vergleichsuntersuchungen zum Leistungsstand der Schülerschaft zu etablieren. Die TIMS-Studie ließ schon dunkelste Vorahnungen auf das entstehen, was anschließend die PISA-Ergebnisse an den Tag brachten: In der ersten Teilstudie zur Basiskompetenz des Lesens (2000) erreichten die 15-jährigen Schülerinnen und Schüler der Bundesrepublik Deutschland lediglich Platz 21 unter 31 Teilnehmerstaaten. Damit rangierte Deutschland im Wettbewerb um den Standortfaktor Bildung im unteren Drittel. Dieser schlechte und durch nichts mehr zu beschönigende Rang bestätigte sich drei Jahre später bei der Teilstudie zur mathematischen Grundbildung noch einmal. Das deutsche Bildungssystem, einst als der ‚Exportschlager‘ gefeiert, ist angekratzt. Neue Bildungsdebatten brechen auf und die Bedeutung von Bildung - oftmals mit dem Begriff ‚Wissen‘ gleichgesetzt - wird als zentraler Produktionsfaktor von Humankapital erkannt. Bildung, so heißt es, wird zum Schlüssel für Zukunftsfähigkeit und Innovation. Ein gutes Bildungssystem und insbesondere leistungsfähiges Schulsystem wird als ‚zentraler Standortfaktor‘ angesehen. Dabei sind die von verschiedensten Interessenvertretern formulierten Lösungen zur Verbesserung der Qualitätsstandards oftmals per Schnellschussverfahren gewählt, ohne sich dabei auf die methodische Vorgehensweise der OECD-Studien zu besinnen, die ja Querschnittstudien darstellen und somit wenig über das Zustandekommen von Lernprozessen auszusagen vermögen. PISA bewegt sich im Bereich des Messbaren.¹⁶

Die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) ist die internationale Schulstudie der OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), die im Auftrag der Regierungen vergleichende Daten über die Leistungsfähigkeit der verschiedenen nationalen Bildungssysteme der teilnehmenden Staaten erstellte, indem sie die 15-jährigen Schüler am Ende ihrer Pflichtschulzeit testete. Es nahmen 31 Staaten, hauptsächlich OECD-Mitgliedstaaten, an der Studie teil, die sich in drei Untersuchungen gliederte: Im Jahre 2000 wurde die Lesekompetenz (reading literacy) als Schwerpunkt überprüft, 2003 dann die

¹⁶Die Auswertung der PISA Ergebnisse beruht auf mathematischen Modellen, die es ermöglichen sollen, Aufgabenschwierigkeiten und Schülerkompetenzen auf ein und dergleichen Leistungsskala zu beschreiben.

Viele Kritiken hat es an der Studie von verschiedener Seite gegeben. Da die PISA-Aufgaben nicht curricular angelegt sind, ist ihre Aussagekraft über das curriculare Lernen sehr begrenzt. Der Mathematikdidaktiker Wolfram Meyerhöfer zeigt die gravierenden Probleme der Studie, die mathematische Literalität zu testen, auf. Auch weist eine Studie der Freien Universität Berlin erhebliche Mängel in der statistischen Auswertung auf.

mathematische Grundbildung (mathematic literacy) und abschließend 2006 die naturwissenschaftliche Grundbildung (scientific literacy). Darüber hinaus wurden fächerübergreifende Kompetenzen (wie selbstreguliertes Lernen, Kooperation und Kommunikation) gemessen und verglichen. Das Hauptaugenmerk lag auf Output, Funktionalität, Problemlöseverhalten und Anwendungsfähigkeit. „PISA folgt“ nach eigenen Angaben „einem funktionalistisch orientierten Grundbildungsverständnis“¹⁷, welches auf der Literacy-Konzeption basiert. Dabei handelt es sich nicht um ein inhaltliches Curriculum, sondern um Basiskompetenzen in verschiedenen Anwendungssituationen, um ein inhaltliches Benchmarking.¹⁸ Die Neubestimmung der Grundbildung sei aufgrund „des sich beschleunigenden Wandels von der Industrie- zur Wissensgesellschaft“¹⁹ notwendig, der höhere Anforderungen an junge Erwachsene stellt, um das Leben in dieser Gesellschaft zu bewältigen und anschlussfähig an die wirtschaftlichen Anforderungen durch kontinuierliches Weiterlernen zu bleiben. Der dem PISA-Test zu Grunde liegende Kompetenzbegriff entstammt der kognitiven Psychologie und bezieht sich „auf prinzipiell erlernbare, mehr oder minder bereichsspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien.“²⁰

PISA möchte gezielte Hinweise auf Interventions- und Verbesserungsmöglichkeiten auf dem Bildungssektor geben, kann jedoch aufgrund ihrer Anlage als Querschnittstudie keine belastbaren Aussagen über kausale Zusammenhänge machen. Sie liefert jedoch vergleichende Testergebnisse zwischen den verschiedenen Staaten, die zu einem Ranking führen. In den normierten Tests werden jeder Kompetenz fünf Kompetenzstufen zu den entsprechenden Skalenwerten zugeordnet. Zur Messung der Lesekompetenz, die als grundlegend für alle weiteren Lernprozesse gilt, wurde nicht nur das reine Erlesen getestet, sondern geschriebene Texte unterschiedlicher Art in Aussage, Absicht und Struktur sollten verstanden werden und

¹⁷Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA–2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, S. 17.

¹⁸Vgl. ebd., S. 19.

¹⁹Ebd., S. 20.

²⁰Ebd., S. 22. Der Ablauf der Studie erstreckt sich auf 9 Jahre mit jeweils 3 dreijährigen Testschwerpunkten. Mit der Planung wurde 1998 begonnen. Im April / Mai 1999 wurde ein Erprobungstest und von April bis Juni 2000 die erste von drei Haupterhebungen durchgeführt. Das Testinstrumentarium ist so angelegt, dass es beständig weiterentwickelt werden kann, um den veränderten Interessen der Teilnehmerstaaten auf Dauer Rechnung tragen zu können. Ziel der Studie ist, „den kumulativen Ertrag von Bildungssystemen gegen Ende der Pflichtschulzeit zu erfassen“ (Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten, Hg. Deutsches PISA-Konsortium, Max Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin 2000, S. 11). Der Schwerpunkt in den drei Testbereichen liegt in der Überprüfung funktionaler Kenntnisse und jenen Fähigkeiten, „die zur Bewältigung vielfältiger Aufgaben nötig sind, mit denen jeder einmal konfrontiert werden könnte“ (Ebd., S. 15). Dazu gehören nach Aussagen von PISA „Kommunikationsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit, Flexibilität, Problemlösungsfähigkeit und die Nutzung von Informationstechnologien“ (Ebd., S. 11).

in einem größeren sinnstiftenden Zusammenhang eingeordnet werden. Deutschland schnitt weit unter dem OECD-Mittelwert ab: 10% der deutschen Schüler lagen unter der Kompetenzstufe 1 und weitere 12,7% erreichten nur die Kompetenzstufe 1. Somit gelten knapp 23% der Schulabsolventen als potenzielle Risikogruppe mit wahrscheinlich auftretenden Problemen bei einer Berufsausbildung. In der Subskala „Reflektieren und Bewerten von Texten“ erreichten sogar 26% der deutschen Schüler nicht Stufe 2. Diese Ergebnisse galten als ein Skandal für das deutsche Bildungssystem, sie machten den ‚PISA-Schock‘ aus.

Merkwürdigerweise wird Bildung vor diesem Hintergrund wieder „entdeckt“²¹; merkwürdig in dem Sinne, als dass kritische Bildungstheoretiker und Pädagogen²² kontinuierlich die Bedeutung von Bildung hervorgehoben haben und nicht müde wurden, die Notwendigkeit von Reformen zu unterstreichen, ohne dass ihnen Gehör geschenkt wurde.

Diese Zeiten scheinen vergessen, Bildung erhält einen zentralen Stellenwert zugesprochen, sie wird zum Fundament einer innovativen Wissensgesellschaft. Dabei wird die Vorstellung transportiert, wir lebten inmitten einer Phase des Übergangs zu einer neuen Form von Gesellschaft, die nur noch auf Wissen basiert. Die Verfügung über Bildung, Wissen und Information wird zunehmend wichtiger in ökonomischer und politischer Hinsicht. Nützliches, ökonomisch verwertbares Wissen im globalen Wettbewerb ist zum Leitfaktor in der Beurteilung von Bildung und Ausbildung geworden. Aber die Annahme einer neuen Gesellschaftsform muss angezweifelt werden. Vielmehr scheint es so, als ob das Wissen selbst verstärkt unter der Marktlogik subsumiert wird, wie beispielsweise die wachsende Bedeutung von Patenten und anderen Formen geistigen Eigentums zeigen. Wissen und Bildung werden in Wert gesetzt. Weltweit entwickeln sich neue Formen der Produktion, Verteilung, Umformung und Anwendung von Wissen, eine ‚knowledge-industry‘ entsteht als neuer Wirtschaftszweig. Doch welcher Bildungsbegriff, welche Idee von Bildung liegt diesen Entwicklungen zu Grunde? Bildung, schrieb Adorno in seiner Theorie der Halbbildung, ist „Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“²³. Bildung ist demnach Kulturerwerb, aber nicht äußerlicher, nämlich durch Kulturgüter, durch Wissensgüter, durch Information,

²¹Elisabeth Noelle-Neumann, Die Wiederentdeckung der Bildung, in: FAZ vom 19.06.2002.

²²So zum Beispiel Heinz Joachim Heydorn, Hartmut von Hentig und Oskar Negt.

²³Theodor W. Adorno, Theorie der Halbbildung, in: Adorno Gesammelte Schriften, Bd. 8: Soziologische Schriften I, Ffm. 1997, S. 94.

sondern innerer Erwerb, das heißt des ‚Zu- Eigen-Machens‘ von Kultur und Humanität. Als Prozessgestalt ist Bildung ein gestalteter Inhalt und nichts von außen Eingerichtetes. Ist diese Vorstellung von Bildung antiquiert? Hat sie in den aktuellen Bildungsdebatten überhaupt noch eine Bedeutung? Inwieweit sind Leitvorstellungen einer kritischen Bildungstheorie, die stets versucht war, der verkümmerten Seite von Bildung Geltung zu verschaffen, überholt worden? Ist es für die gegenwärtige Gesellschaft überhaupt noch notwendig, sich der liegen gebliebenen Seite von Bildung zu erinnern, einen Anachronismus zu pflegen, an Bildung festzuhalten, nachdem, wie Adorno es formulierte, „Gesellschaft ihr die Basis entzog“²⁴? Die ‚neue Bildung‘, so kann man feststellen, wird dem neuen Kulturzweck durchaus gerecht. Vielleicht funktioniert sie sogar besser als die ‚alte‘ es je hat für sich reklamieren können.

Exkurs: Kritik an PISA

PISA stellt die bislang umfangreichste internationale Vergleichsstudie dar aufgrund ihrer zyklischen Anlage im 3-Jahres-Rhythmus und ihrer großen Stichprobe von 4.500 bis 10.000 Schülern pro Land, bei einer Teilnahme von 31 Staaten. PISA wirft zu Recht die Frage nach der Effektivität von Schule auf und macht auf Missstände aufmerksam, wie in Deutschland auf die Risikogruppe, die nach Vollendung der Pflichtschulzeit nur basal lesen kann sowie auf das Ausmaß der sozialen Segregation²⁵.

„Die technische Beurteilung geriert sich objektiv, präzise und valide, weil sie als wissenschaftlich fundiertes Instrument daher kommt.“²⁶ Wolfram Meyerhöfer weist in seinem Buch „Tests im Test: Das Beispiel PISA.“ jedoch nach, dass Mängel in Bezug auf die Validität und Reliabilität der Untersuchung bestehen. Der Anspruch der PISA-Studie besteht darin, die Schulleistung messen und verbessern zu wollen, aufgrund ihrer Anlage als Querschnittstudie kann sie jedoch keinen Zuwachs darstellen, sondern nur einen Ist-Zustand, ob dieser jedoch der schulischen Ausbildung zu verdanken ist, kann aus den Daten nicht eindeutig erschlossen werden. Problematisch in Bezug auf die internationale Vergleichbarkeit der Daten ist die Wahl der Probanden nach der Altersstufe und nicht nach der Klassenstufe, so dass die Schulzeit nicht mit einbezogen wird.²⁷ Als ebenfalls problematisch erweist sich, dass nur die Absolventen und nicht die Abbrecher berücksichtigt werden. Einige Länder weisen hohe Abbrecherzahlen bzw. hohe Selbstmordraten von Schülern auf, wie z.B. Japan, eines der Vorzeigeländer des PISA-Tests.²⁸ Es stellt sich die Frage, wie die PISA-Studie ihrem Auftrag gemäß

²⁴Ebd., S.121.

²⁵Den Skandal der sozialen Segregation verdeutlicht der Bildungsbericht des UN-Sonderberichterstatters Vernor Munoz Villalobos vor dem Menschenrechtsrat. Er bescheinigt dem deutschen Schulsystem fehlende Chancengleichheit für Schüler aus sozial schwachen Familien, für Schüler mit Migrationshintergrund, für Schüler mit Behinderungen sowie Flüchtlingskinder und spricht ausdrücklich von ‚Bildungsarmut‘. Christian Schlüter schließt konsequent, wenn Bildung ein Menschenrecht ist, handelt es sich bei der Bezeichnung ‚Bildungsarmut‘ um eine Menschenrechtsverletzung (Vgl. Christian Schlüter, Blamabler Klassenkampf. Der UN-Bildungsbericht, in: Frankfurter Rundschau Nr. 70 vom 23.3.2007, S. 15).

²⁶Wolfram Meyerhöfer, Die Macht der Testingenieure. Die technisierte Beurteilung durch zentrale Leistungstests wird den Unterricht nicht verbessern, in: Freitag Nr. 37 vom 15.9.2006.

²⁷So besuchen deutsche Schüler erst mit sechs Jahren die Schule, im Gegensatz zum Einschulungsalter von fünf Jahren in den meisten Ländern und somit haben sie zum Zeitpunkt des Tests ein Schuljahr weniger absolviert.

²⁸Japan stellt eines der Länder dar, die bei PISA sehr gut abgeschnitten haben. In Japan werden Kinder bereits im Mutterleib als dreimonatiger Fötus unterrichtet und auf die Leistungsgesellschaft vorbereitet. Der Bildungsmarkt floriert mit Lern-

zur Qualitätssteigerung beitragen will, ohne Aussagen über den Unterricht zu machen oder sich auf die Unterrichts- und Lernforschung zu beziehen. PISA misst nur den Ist-Zustand Gleichaltriger verschiedener Länder zu einem gesetzten Zeitpunkt. Doch wie genau steht es mit dieser Messung? Der Pisa-Test wirft einige methodische Mängel auf. Je komplexer die zu messende Fähigkeit ist, desto schwieriger wird es, die Fähigkeit scharf zu messen. Bei den meisten Aufgaben lässt sich auch nicht eindeutig benennen, welche Fähigkeit genau gemessen wird, da viele Möglichkeiten bestehen, zur Lösung zu gelangen, zudem wird die Testfähigkeit der Schüler mitgemessen. Neben den komplexen Aufgaben sind die Multiple-Choice-Aufgaben ebenfalls methodisch problematisch, da eine Lösung auch durch zufälliges Erraten möglich ist.²⁹ Abgesehen von der zu kritisierenden Stichprobendefinition nach dem Lebensalter ist eine perfekte Stichprobenziehung technisch nicht möglich, so dass die Vergleichbarkeit zwischen den Ländern nur eingeschränkt gegeben ist. Obwohl die Untersuchung Mängel sowohl in Bezug auf ihre Validität als auch Reliabilität aufweist, wirkt „der Glaube, dass technisierte Beurteilungen präzise und objektiv seien.“ Die Auswirkungen bestehen darin, „dass Tests (...) formalisieren und den Unterricht inhaltlich aushöhlen. (...) Die inhaltliche Auseinandersetzung ist auf die Ebene der Testingenieure verlagert, die das Instrument entwickelt haben.“³⁰

1. Zum Begriff der Bildung

„Erfahrung, die Kontinuität des Bewusstseins, in der das Nichtgegenwärtige dauert, in der Übung und Assoziation im je Einzelnen Tradition stiften, wird ersetzt durch punktuelle, unverbundene, auswechselbare und ephemere Informiertheit, der schon anzumerken ist, dass sie im nächsten Augenblick durch andere Informationen weggewischt wird.“ *Theodor W. Adorno*³¹

Die arbeitsteilige Gesellschaft bedurfte in ihrer kapitalistischen Ausprägung seit jeher der Ausbildung eines fragmentierten Menschen. So war Bildung immer durch Fragmentierung affiziert, ja sie machte ein wesentliches Moment in der vom Tausch dominierten Gesellschaft aus. Menschliche Fähigkeiten wurden unter den Blick ihrer gesellschaftlichen Verwertung

Videokassetten für Kleinkinder, Vorbereitungskursen für Kindergärten und Schulen, Instituten wie die Shichida-Kinder-Akademie, die Kinder im Alter von 0-8 Jahren unterrichtet, sowie mit privaten Instituten für Nachhilfe und Begabtenförderung und privaten Keo-Kindergärten bis Keo-Universitäten. Bestseller Japans ist das Buch „Wie ziehe ich Genies heran?“. Japan erzieht somit systematisch von der Geburt an zur Leistung und PISA stellt ihm entsprechend gute Leistungsergebnisse aus. Die Kehrseite dieser Leistungserziehung sind jedoch die Leistungsversager, eine hohe Selbstmordrate unter Schülern sowie Ijime, das japanische Wort für Mobbing in der Schule, jedes zweite Kind leidet darunter. Japan zahlt auch mit gesundheitlichen Folgen, so nimmt z.B. der Anteil nervöser Allergien zu sowie Karuji, der Tod durch Überarbeitung. Der Sozialpsychologe Masao Miyamoto bezeichnet Japan in seinem gleichnamigen Buch als „Die Zwangsjackengesellschaft“, die ihre Mitglieder massiv in der Persönlichkeit beschneidet. Die japanische Erziehung charakterisiert er als psychologische Kastration.

²⁹ Vgl. Wolfram Meyerhöfer, Tests im Test: Das Beispiel PISA, Opladen 2005.

³⁰ Ders., Die Macht der Testingenieure. Die technisierte Beurteilung durch zentrale Leistungstests wird den Unterricht nicht verbessern, in: Freitag, Nr. 37, vom 15.9.2006.

³¹ Theodor W. Adorno, Theorie der Halbbildung, in: Adorno Gesammelte Schriften, Bd. 8: Soziologische Schriften I, hrsg. von Rolf Tiedemann, Ffm. 1997, S. 115.

subsumiert, Ausbildung ersetzt zu großen Teilen für die Masse der Menschen das, was mit der Idee von Bildung intendiert war, die Verwirklichung von Mündigkeit - für alle. Die Durchsetzung der bürgerlichen Produktionsweise verlangte die Einrichtung der allgemeinen Schulpflicht. Der neu entstehenden Klasse, dem Proletariat, wurden dadurch funktionale Kenntnisse vermittelt, deren reduktionistischer Charakter sich aber im realen Widerspruch zu den postulierten emanzipatorischen Bildungsidealen befand. Bildung erreichte ihre objektiven Grenzen an dem antagonistischen Zustand der bürgerlichen Gesellschaft, die den citoyen sogleich in den Ideenhimmel verbannte und den bourgeois als egoistischen Vertreter von Partikularinteressen etablierte. Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit existierten der bloßen Rechtsform nach, verwirklichten sich jedoch nicht in den konkreten materiellen Rechten und Ansprüchen aller. Die Grenze von Bildung lässt sich an den Widersprüchlichkeiten, Dislozierungen und der Exterritorialität der Unprivilegierten ablesen, auf deren Existenz die bürgerliche Gesellschaft basiert.

Der antinomische Charakter der Bildung macht ihren Wesenszug aus, Befreiung und Unterdrückung sind in ihr zusammengerückt. So schleppt sich durch die Geschichte von Erziehung und Bildung auch die verkümmerte Seite fort, welche in den vom Idealismus ergriffenen humanistischen Thesen der reinen Menschenbildung eines Humboldt ihren umfassendsten Ausdruck fanden und deren Ideen in abrevierter Form in den spätkapitalistischen Ansätzen von Pädagogik immer noch mitschwingen. Doch auch diese Spur verliert sich zusehends, was aber nicht ausschließt, dass Bildung als Postulat, als Idee noch nach wie vor lebendig sein kann. An ihr festzuhalten, obwohl Gesellschaft ihr die Basis entzog, ist denn auch Adornos Antwort³² auf eine totalitär gewordene entsubstanzialisierte Form von Bildung, der Halbbildung.

Ebenso wie Bildung ist Halbbildung ein Prozessbegriff. In Halbbildung zeigt sich ihr metamorphosischer Charakter. Ihren aktuellen Ausdruck erhält sie in der zunehmenden Geschwindigkeit des Vergesellschaftungsprozesses und bewirkt damit eine intensiviertere Anpassung der einzelnen Menschen an den Takt der ökonomischen Entwicklung. Dieser Anpassungsprozess verlangt eine entsprechende Angleichung des herkömmlichen Schulsystems an die forcierten gesellschaftlichen Bedingungen, die dahin tendieren, einen

³²Vgl. ebd., S. 121.

benötigten Selbstvollzug des Lernens dauerhaft als life-long-learning³³ durch die Schüler zu ermöglichen. Dafür stehen die permanent und allorts gebrauchten Schlagworte ‚Eigeninitiative‘ und ‚Selbstverantwortung‘, die Freiheit und Entscheidungsmöglichkeit vorgaukeln.

Lebenslanges Lernen bezeichnet nicht nur die banale Feststellung, dass man sein Leben lang nicht auslernt, sondern soll eine Lösung als Anpassung an die Forderungen der Gesellschaft darstellen. Die Idee des lebenslangen Lernens entstand bereits als Reaktion auf den Sputnik-Schock und die von Georg Picht ausgerufene „Bildungskatastrophe“ (1964). Durch lebenslanges Lernen sollte der ökonomische Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften besser gedeckt werden, sich die potenziellen Arbeitnehmer durch die Bereitschaft und Fähigkeit, ständig hinzuzulernen, den jeweiligen konjunkturellen und technischen Entwicklungen flexibel anpassen. Trotz der Priorität der Nützlichkeit und Dienstbarkeit von Bildung finden sich in den 70er Jahren auch noch darüber hinausgehende Ansprüche ans lebenslange Lernen, die damals einen Konsens darstellten. So listet Friedrich Edding auch den Respekt anderen gegenüber, die Konfliktfähigkeit, die politische Mitverantwortung, die Fähigkeit, sich vor Entfremdung und Manipulation zu schützen sowie die Fähigkeit zur Muße als allgemeingültige Bildungsziele und als Voraussetzung fürs Weiterlernen auf.³⁴

Auch beim sogenannten zweiten Sputnik-Schock durch die TIMSS- und PISA-Ergebnisse erscheint lebenslanges Lernen als adäquate Antwort, als Leitlinie und Ziel der Bildungspolitik.³⁵ Die „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ der Bund-Länder-Kommission definiert lebenslanges Lernen heutzutage wie folgt: „Lebenslanges Lernen umfasst alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an

³³Lebenslanges Lernen beschreibt menschliches Handeln und ist partout nichts Neues. Immer schon haben Menschen während ihres Lebens gelernt. Daraus jedoch einen regulierten und organisierten Anpassungsprozess des Einzelnen an die Erfordernisse der Wirtschaft zu machen, das ist in dieser Form neu. Nicht die Entwicklung der Persönlichkeit im Hinblick auf umfassende Bildung, auf Emanzipation, um diesen schon fast vergessenen Begriff aufzunehmen, sondern der ‚Dauerlehrling‘ (Vgl. Johannes Beck, *Der Bildungswahn*, Reinbek 1994) wird als das erforderliche Ziel propagiert. Dieser Perspektive räumen die politisch verantwortlichen Vertreter der einzelnen Mitgliedstaaten der Europäischen Union einen hohen Rang ein. Im „Memorandum über lebenslanges Lernen“, ein Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen der Europäischen Union, Brüssel 2000, wird der Prozess des lebenslangen Lernens mit seinen Inhalten näher erläutert. Der Erwerb von „neuen Basisqualifikationen“ wird darin „als unerlässlich für alle Menschen“ angesehen, „damit Europas wichtigstes Kapital - das Humankapital - optimal (für die Wirtschaft, T.F.) genutzt werden kann“. Vorgeschlagen wird, mit effektiven Lehr- und Lernmethoden und -kontexten, einer Neubewertung des Lernens und permanenter Berufsberatung und -orientierung die Schulen und Ausbildungszentren in ‚lokale Mehrzweck-Lernzentren‘ für Menschen aller Altersgruppen umzuwandeln (Vgl. ebd., S. 9).

³⁴Vgl. Friedrich Edding, *Verwirklichung des lebenslangen Lernens*, in: Georg Picht u.a. (Hg.), *Leitlinien der Erwachsenenbildung*, Braunschweig 1972, S. 40 f.

³⁵Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*, Heft 115, Bonn 2004.

verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands. Dabei wird ‚Lernen‘ verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen.“³⁶ Dieses Lernen soll nicht nur die gesamte Lebenszeit umfassen, sondern auch alle Lebensbereiche durch die Erweiterung des formalen Lernens durch das nicht-formale und informelle Lernen. Verstanden wird lebenslanges Lernen als zentrale Aufgabe des Einzelnen, als ‚selbstverantwortetes Lernen‘. Der Staat ist lediglich für die Bereitstellung von Zugangsmöglichkeiten und die Beratung des Lernens zuständig, der Einzelne soll sich selbst „durch ein vielfältiges Netzwerk von Lernangeboten und Lernmöglichkeiten steuern“³⁷. Da sich der Staat zurückzieht, muss sich der Einzelne vermehrt anstrengen, um durch Anschlussfähigkeit und Funktionalität sich evtl. einen Arbeitsplatz sichern zu können. Entsprechend forderte die Kultusministerkonferenz 2003 eine ‚Kultur der Anstrengung‘. Sowohl in dem Strategiepapier „Lebenslanges Lernen“ als auch in der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ wird lebenslanges Lernen als Konsens in der Bildungsarbeit bezeichnet, dieser „bezieht sich sowohl gesellschaftlich gesehen, auf die Erwartung, dass das Bildungssystem mit daran arbeitet (...), zur Teilhabe am öffentlichen Leben zu befähigen, als auch im Blick auf die Subjekte, auf die Erwartung, dass im Bildungswesen die Fähigkeiten erworben werden, das eigene Leben als Lernprozess selbst gestalten zu können, trotz der Unsicherheit von Beruf und Arbeit, Karriere und sozialer Lage.“³⁸ Die Voraussetzungen für lebenslanges Lernen seien Basisfähigkeiten, „die man von allgemeiner Bildung heute erwarten darf (...): Sie beziehen sich auf die Fähigkeit, an Gesellschaft selbstbestimmt teilzunehmen, die unterschiedlichen Dimensionen des Handelns – moralische, kognitive, soziale und individuelle – in ihrer je eigenen Bedeutung zu sehen und nutzen (...). Bezogen auf den Lebenslauf wird zugleich unterstellt, dass alle Heranwachsenden dabei auch fähig werden, mit neuen Herausforderungen, einer ungewissen Zukunft und alternativen Optionen in der Gestalt des eigenen Lebens im Modus des Lernens umzugehen. Das ‚Lernen des Lernens‘ ist die grundlegende, für das gesamte Leben unverzichtbare Kompetenz, die in modernen, offenen Gesellschaften in schulischer Arbeit generalisiert

³⁶Ebd., S. 13.

³⁷Ebd., S. 13.

³⁸Eckhard Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hg.), Ffm. 2003, S. 51.

werden muss.“³⁹ Die Entwicklung der Lernkompetenz wird zur ersten Bürgerpflicht, die für den Einzelnen durch die Schaffung einer ‚Kultur des Lernens‘ attraktiver gemacht werden soll mit dem Ziel der Schaffung einer ‚Lerngesellschaft‘.⁴⁰ Lebenslanges Lernen soll durch eine strategische Hinführung eine Selbstverständlichkeit werden, die an der Biographie orientiert ist. Die „Strategie für Lebenslanges Lernen“ legt dar, welche Aufgabe Lernen in den verschiedenen Lebensphasen übernehmen soll. Kindheit und Jugend wird dabei zunehmend durch schulisches Lernen geprägt, das nun durch die Einführung der Bildungsstandards neben den fachlichen Kompetenzen die Basiskompetenzen entwickeln soll. In der Jugendphase erhält die Fähigkeit zur Selbststeuerung besonderen Stellenwert als Vorbereitung auf lebenslanges Lernen. Die eigentlichen Phasen, in denen sich lebenslanges Lernen jedoch bewähren soll, sind die der jungen Erwachsenen und der Erwachsenen, womit die Zeit der Erwerbstätigkeit gemeint ist: „Wichtig ist, dass junge Erwachsene den Übergang ins Erwerbsleben nicht als Abschluss des Lernens, sondern als Zwischenstation begreifen“⁴¹. Trotz hoher Arbeitslosigkeit wird in dem Papier idealtypisch davon ausgegangen, dass jeder eine Ausbildung bzw. ein Studium absolviert und anschließend einen Arbeitsplatz erhält. So wird die Phase junger Erwachsener entsprechend definiert als Zeitabschnitt, der mit der Berufsausbildung beginnt sowie mit der Aufnahme einer geregelten Berufstätigkeit endet.⁴² Die Möglichkeit von Arbeitslosigkeit, die auch junge Erwachsene häufig betrifft, bleibt unerwähnt. Entsprechend wird auch in der sich anschließenden Phase der Erwachsenen idealtypisch davon ausgegangen, dass sie Familie, Arbeit und Freizeit miteinander vereinen müssen. Immerhin wird hier auf mögliche lebensgeschichtliche Brüche (Elternteilzeit, verschiedene berufliche Tätigkeiten, Arbeitslosigkeit) hingewiesen⁴³, die nun mithilfe lebenslangen Lernens aufgefangen werden sollen: „Die zunehmend von Veränderungen und teilweise von Brüchen bestimmte Lebensphase von ‚Erwachsenen‘ macht die Notwendigkeit Lebenslangen Lernens besonders deutlich.“⁴⁴ Der Einzelne soll nun als Antwort auf gesellschaftlich strukturelle Probleme der Arbeitslosigkeit sich lebenslang anstrengen, um eine flexible Anpassung an wechselnde Anforderungen des Arbeitsmarktes zu leisten. In der

³⁹Ebd., S. 54.

⁴⁰Vgl. Bund-Länder-Kommission, Strategie für Lebenslanges Lernen, a.a.O., S. 14 f.

⁴¹Ebd., S. 6.

⁴²Vgl. ebd., S. 6.

⁴³Vgl. ebd., S. 26.

⁴⁴Ebd., S. 6.

Sprache des Programms heißt das „Aufbau individueller Kompetenzprofile“⁴⁵ durch den Besuch von Kursen allgemeiner, beruflicher und politischer Weiterbildung. Lebenslanges Lernen dient hier als selbstverantwortliche Aufgabe des Einzelnen, zu sehen, wo er angesichts unsicherer sozialer Verhältnisse bleibt. Dass diese Strategie für viele trotz Anstrengung aufgrund zunehmender Rationalisierung und mit ihr einhergehender Überflüssigkeit vieler Beschäftigter nicht aufgehen wird, bleibt unerwähnt. Es handelt sich somit um eine ideologische Strategie, die vor allem kompensatorische Funktion erfüllt.

Die Voraussetzungen für lebenslanges Lernen werden auf die Basisfähigkeit des Lernen Lernens reduziert, die noch 1972 mitgedachten Momente von Respekt, politischer Mitverantwortung und Selbstschutz werden dagegen vernachlässigt. „Die allgemeine Formel vom ‚Lernen des Lernens‘ verlangt aber nach inhaltlicher Konkretisierung: Die Beherrschung der grundlegenden Kulturtechniken – Lesen, Schreiben, Rechnen, wie sie die unterschiedlichen Dimensionen im Literacy-Konzept allgemeiner Bildung festhalten und in den PISA-Studien gemessen wurden – beschreibt dann die basale Ebene. Aber als generelle Prämisse für die Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation reicht die Dimension der einfachen Kulturtechniken nicht mehr aus. Die Herausforderungen einer multikulturellen Welt, und sie müssen zugleich in der Form des Ich-zentrierten Umgangs mit der Welt auf die grundlegenden wissenschaftlichen Modi der Welterfahrung übergehen können.“⁴⁶ Der Erwerb von Kulturtechniken, erweitert um Medienkompetenz und wissenschaftliche Techniken, wird hier bereits als Bildung bezeichnet, sein instrumenteller Aspekt zur Qualifikation verabsolutiert.⁴⁷ Da heute kein bestimmtes Wissen künftige Handlungsfähigkeit garantiert, wird das Lernen des Lernens zum neuen bestimmenden Bildungsideal, um den Lernenden zu befähigen, sich dem Markt flexibel anpassen zu können. Bildung wird somit, seiner Inhalte entledigt sowie seiner kritischen Reflexion auf gesellschaftliche Bedingtheit beraubt, zum lebenslangen Lernen.

Mit dieser drohenden Zerstörung der Idee der Bildung geht auch die Zerstörung der Erinnerung einher. Die sich hierin explizierende Schwäche zurzeit ist nicht nur bloße

⁴⁵Ebd., S. 7.

⁴⁶Eckhard Klieme, a.a.O., S. 54.

⁴⁷So ist die Frage, ob Jugendliche über die notwendigen Voraussetzungen für lebenslanges Lernen verfügen, auch Ausgangspunkt der PISA-Studie (Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten, Hg. Deutsches PISA-Konsortium, Max Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin 2000, S. 3) und diese Voraussetzungen seien neben reading literacy, mathematic literacy und scientific literacy die fächerübergreifenden Kompetenzen: selbstreguliertes Lernen, allgemeine Problemlösefähigkeiten sowie Kommunikation und Kooperation (Ebd., S. 12 f.).

Verfallsform, sondern auch Ausdruck des Prinzips von avancierter bürgerlicher Rationalität, die den Verlust von Erinnerung und die Ahistorizität des Bewusstseins zur Grundlage hat.⁴⁸ Durch diese Schwäche zurzeit begründet sich die zunehmende Abnahme des Anachronismus des Festhaltens und Erinnerns an Bildung gerade an den Orten, an denen eine Aufrechterhaltung nötig wäre, den Schulen und Hochschulen. Diese ignorieren ihre Möglichkeiten, die ihnen gewisse Spielräume im Hinblick auf die Zurückhaltung bei der Ausbildung von allseits verfügbaren und einsatzfähigen Menschen bieten, zu Gunsten beschleunigter Brauchbarkeit sozialer Funktionalität durch das Trimmen der jungen Menschen in der Schule und Hochschule auf die sogenannten ‚globalen Herausforderungen‘, also besser und rascher zu sein als die Anderen, mehr Leistung zu bringen und mit der Ressource Zeit ‚vernünftiger‘, d.h. ökonomischer umzugehen. Damit wird Schule dem neuen Kulturzweck zwar gerecht, doch ist es der Zweck selber, der „die Möglichkeit des Überlebens als kritische Selbstreflexion“⁴⁹ auf Bestehendes immer stärker verunmöglicht. Die Tendenzen dieser Entwicklungen lassen sich an der Schul- und Hochschulpolitik der letzten Jahre deutlich ablesen.

2. Von der Bildungsdebatte zum Standortfaktor

Der Prozess, der dazu geführt hat, dass sich die Wirtschaft für ihre Verwertungsinteressen noch deutlicher und direkter, mit noch weitergehendem Zugriff als allgemein bestimmt der Schule bemächtigte und ihr Verständnis von Bildung zum ‚Megathema‘ (BDA) für den Fortschritt im 21. Jahrhundert erhob, erfuhr mit der historischen Zäsur des Jahres 1989 eine besondere Beschleunigung. In den 70er Jahren und der ersten Hälfte der 80er Jahre gab es noch verschiedene Versuche, Schule, so auch das, was in der Allgemeinheit unter ‚Bildung‘ verstanden wurde, demokratisch zu reformieren. Beispielsweise fragte Hartmut von Hentig 1976, „Was ist eine humane Schule?“⁵⁰ und stieß damit eine über 10 Jahre dauernde Diskussion an. Die technologische Entwicklung ab Mitte der 80er Jahre und die Folgen von

⁴⁸Vgl. Theodor W. Adorno, *Theorie der Halbbildung*, a.a.O., S. 187.

⁴⁹Theodor W. Adorno, *Theorie der Halbbildung*, in: Adorno *Gesammelte Schriften*, Bd. 8: *Soziologische Schriften I*, hrsg. von Rolf Tiedemann, Ffm. 1972, S. 121.

⁵⁰Hartmut von Hentig, *Was ist eine humane Schule?*, München 1976, Neuauflage 1987.

1989 ließen diese demokratischen Reformversuche verstummen. Oskar Negt⁵¹ versuchte ähnlich wie Hartmut von Hentig noch zu Beginn der 90er Jahre, die erodierende Gesellschaftssituation im Sinne eines öffentlichen Gebrauchs kritischer Vernunft und nicht im Sinne bornierender Einseitigkeit einer rein ökonomisch bestimmten Vernunft in eine demokratische Richtung zu bewegen. Hentig rief nicht nur Fachleute, sondern alle, die mit dem Erziehungsprozess zu tun haben - wer ist das nicht - auf, die Schule neu zu denken, Schule als Lebens- und Erfahrungsraum, als „polis, an deren Idealen, Aufgaben und Problemen die jungen Menschen lernen und sich bewähren können“,⁵² in der sie nicht in einer „Sortieranstalt“, einer „Startmaschine“ oder in der „Nachwuchsproduktion“ unterzugehen droht.

Bereits die 1997 veröffentlichte TIMS-Studie (Third International Mathematics Science Studies) der OECD wies dem deutschen Schulwesen einen Platz im unteren Mittelfeld zu. Die bis dahin geführte Bildungsdebatte schlug in eine Debatte über den Wirtschaftsstandort Deutschland um. Die Ergebnisse dieser Studie wurden von Wirtschaft und Politik als niederschmetternd angesehen, insbesondere durch den Hinweis, dass die internationale Spitze für die deutschen Schüler in nahezu unerreichbare Höhe gerückt sei.

3. Die Einrichtung einer „enterprise culture“ in Schule

Ein gutes Bildungs- und insbesondere leistungsfähiges Schulsystem wurde als der zentrale Standortfaktor entdeckt. Das, was sich schon längst in der wirtschaftspolitischen Rhetorik Margaret Thatchers „enterprise culture“⁵³ nannte, schwappte forciert durch die Grundsatzrede zur Zukunft des deutschen Bildungssystems des damaligen Bundespräsidenten Roman Herzog (die sogenannte Ruck-Rede) im November 1997⁵⁴ in den Bildungsdiskurs der Bundesrepublik. Vorbei war es mit den Reformvorschlägen, die Schule noch frei machen

⁵¹Oskar Negt, Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform, in: ders. (Hg.), Die zweite Gesellschaftsreform, Göttingen 1994.

⁵²Hartmut von Hentig, Die Schule neu denken. München / Wien 1993, S. 9.

⁵³Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung, Möglichkeiten zur Verbesserung des Umfeldes für Existenzgründer und Selbstständige, a.a.O., S. 20.

⁵⁴Sprengt die Fesseln! Rede des Bundespräsidenten Roman Herzog auf dem Berliner Bildungsforum, in: Die Zeit vom 7. 11. 1997, S. 49 f.

wollten vom Signum einer Leistungsgesellschaft, wie sie Hartmut von Hentig forderte. Leistung sollte sich wieder lohnen - eine neue ‚Kultur der Anstrengung‘⁵⁵ stellte das neu anzuvisierende Ziel dar. Da Wissen, und hier sind insbesondere die Naturwissenschaften gemeint, nach Ansicht der deutschen Wirtschaft wie auch des damaligen Bundespräsidenten Herzog den entscheidenden Produktionsfaktor des ‚Humankapitals‘ darstellt und dieses Wissen nur durch Bildung erschlossen werden kann, musste man sich gezielter den Schulen und Hochschulen widmen.

Roman Herzogs Rede verfehlte ihre beabsichtigte Wirkung nicht. Die geforderte Wende in der Schulpolitik hat mittlerweile die bundesdeutsche Schul- und Hochschullandschaft in aller Breite erfasst. Alle Schulen sollen ans Netz! Das Fach Wirtschaft wird in die Schulen eingeführt! Verbindliche Betriebspraktika für alle Lehrer! Mehr Eigenständigkeit und Wettbewerb unter den Schulen! Schulmanagement! Ein neuer didaktischer Schub, dessen Forderungen u.a. lauten: Neuformulierung des Basiswissens und der Basisqualifikationen mit dem Ziel der Stärkung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundbildung! Breite Förderung der Medienerziehung und Verbesserung des Umgangs mit Multimedia! Errichtung von bundesweit integrativen Datenbanken für Schulen und Hochschulen! Einführung von Bildungsgutscheinen! Steigerung der Fremdsprachenkompetenz! Die Reihe der eingeleiteten und geplanten Veränderungsmaßnahmen ließe sich noch lange fortsetzen. Dass dies alles keine einmalige Reaktion bleibt, sondern eine langfristig angelegte Veränderungsstrategie beinhaltet, macht die Beteiligung Deutschlands am internationalen PISA-Programm deutlich. Angestoßen durch die TIMS-Studie und aufgefordert durch den damaligen Bundespräsidenten beteiligen sich heute auf Beschluss der Kultusministerkonferenz alle Bundesländer an diesem internationalen Schülerleistungsvergleich der OECD, um eine „Grundlage für die Bestimmung von Leistungsstandards oder -niveaus (proficiency levels)“⁵⁶ schaffen zu können, die sowohl eine authentische und valide, internationale Vergleichbarkeit wie auch eine enge Kooperation zwischen Schule (Hochschule) und Wirtschaft dauerhaft und effektiv sichert.

⁵⁵Unter diesem Tenor schaltete sich die deutsche Wirtschaft vertreten durch die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) mit ihrem Aktionsprogramm „Für eine neue Bildungsoffensive“, Berlin Juli 2000, massiv in die Debatte ein.

⁵⁶Deutsches PISA-Konsortium / Max Planck Institut für Bildungsforschung (Hg.), Rahmenkonzept für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten, Berlin 2000, S. 22.

Fortan geht es also um einen neuen, europa- bzw. OECD-weiten Bildungsentwurf für die globale Wissensgesellschaft, der sich für die Herausforderungen der digitalen Weltgesellschaft fit macht und nach den Vorstellungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ein Vorbild in der ‚unternehmerische Selbstständigkeit‘ findet. Der Kongress ‚Unternehmerische Selbstständigkeit - ein Bildungsziel für Europa‘⁵⁷, der 1999 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung veranstaltet wurde, gibt einen guten Überblick, was mit diesem Bildungsziel und der damit verbundenen Etablierung einer ‚enterprise culture‘ auf internationaler Ebene angestrebt werden soll, bzw. sich auch schon durchgesetzt hat. ‚Unternehmerische Selbstständigkeit‘ wurde von der damals amtierenden, sozialdemokratischen Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn nicht nur als Bildungsziel, sondern vor allem als arbeitsmarktpolitisches Ziel angesehen.

Unternehmerisches Denken, unternehmerische Selbstständigkeit, unternehmerische Kultur gelten als die entscheidenden Begriffe, die von allen Referenten dieses Kongresses, einschließlich der Bildungsministerin, als Garanten für Innovation und eine zukunftsfähige Gesellschaft, nämlich eine ‚unternehmerische Wissensgesellschaft‘, stehen. Obwohl nirgendwo eine Verständigung über das ‚Unternehmerische‘ zu finden ist und scheinbar niemand die Inhalte einer ‚enterprise culture‘ aufzuschlüsseln vermag, scheint für alle Wissenschaftler ein Konsens über deren angebliche Bedeutung zu bestehen. Unternehmerische Selbstständigkeit als Motor der Zukunft ist die neue Verkündung, die als solche nicht befragt werden braucht. ‚Unternehmerisches Denken‘, so die Erläuterung von Edelgard Bulmahn, „heißt nicht nur betriebswirtschaftliches Denken und Handeln, es heißt auch Verantwortungs- und Risikobereitschaft, Sozialkompetenz und Problemlösungsfähigkeit.“⁵⁸

Die Auffassung der ehemaligen Bundesbildungsministerin steht in vollem Einklang mit den in Ziffer 26 der Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon aus dem Jahr 2000 bestimmten neuen Basisqualifikationen: „IT-Fähigkeiten, Fremdsprachen, Technologische Kultur, Unternehmergeist und soziale Fähigkeiten.“⁵⁹ Diese werden als Kompetenzen definiert, „die Voraussetzung sind für eine aktive Teilhabe an der wissensbasierten

⁵⁷Bundesministerium für Bildung und Forschung, Dokumentation des Kongresses ‚Ausbildung zu unternehmerischer Selbstständigkeit‘ vom 8.-9.6.1999 in Stuttgart, 2 Bd., Bonn Februar 2000.

⁵⁸Ebd., Band 1, S. 8.

⁵⁹Memorandum über lebenslanges Lernen, a.a.O., S. 2.

Gesellschaft und Wirtschaft“,⁶⁰ die nicht erst mit dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule beginnt, sondern tendenziell mit der Vollendung der Geburt: life-long-learning.

Auf diesem Hintergrund stellt Richard Weaver von der Glasgow Caledonian University die aktuelle Frage: „What are we saying to our kids today? Are we saying ‚Go get a job‘ or ‚go make a job‘?“⁶¹ Für ihn kann die unternehmerische Selbstständigkeit nicht getrennt werden von dem kulturellen Verständnis einer Gesellschaft: „Unternehmerische Selbstständigkeit beinhaltet Kreativität, Innovationsfreudigkeit und stellt ein intellektuelles Kapital dar. Will man demnach unternehmerische Selbstständigkeit fördern, dann muss man in der Erziehung dort ansetzen, wo gesellschaftliche und persönliche Strukturen geformt werden, nämlich in früher Kindheit. Für die Bildung und Ausbildung erfordert dies einen Paradigmenwechsel hin zu einem unternehmerischen Ansatz.“⁶² Es versteht sich von selbst, dass dieser unternehmerische Ansatz gleich dem ‚Unternehmerischen‘ an sich, nur sogenannte ‚positive Eigenschaften‘ in sich vereint wie visionäre Führung, selbstständige Evaluierung, kreative Destruktion, Förderung von Entscheidungsfähigkeit usw.. Die damalige deutsche Bundesbildungsministerin strebte ebenfalls Veränderungen in diese Richtung an. „Die Vorbereitung auf eine unternehmerische Selbstständigkeit darf nicht erst an der Universität beginnen. Die Gelegenheit, während des Schulunterrichts praktische Erfahrungen in einem Unternehmen zu sammeln, hat leider noch Seltenheitswert. Dennoch gibt es bereits etliche positive Beispiele an unseren Schulen, wie Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulformen in Projekten kreative Geschäftsideen erproben, eigene Produkte eigenverantwortlich organisieren und dabei Teamgeist und Verantwortungsbewusstsein für ihr Gesamtprojekt entwickeln müssen.“⁶³

Der von Weaver und Bulmahn geforderte Paradigmenwechsel war auch zentrales Thema auf der „Bildungsmesse 2001“,⁶⁴ die vom 19. bis 23.2.2001 in Hannover stattfand. Im Rahmen des „forum bildung“, dem „bildungspolitischen und schulpädagogischen Leitforum der

⁶⁰Ebd., S. 2.

⁶¹Richard Weaver, Glasgow Caledonian University, Educational Systems and Entrepreneurship, in: Dokumentation des Kongresses: ‚Ausbildung zu Unternehmerischer Selbstständigkeit‘ vom 8.-9.6.1999 in Stuttgart, Bd.1., Bonn 2000, S. 15.

⁶²Ebd., S. 14.

⁶³Ebd., S. 7.

⁶⁴Die Bildungsmesse fand als solche erstmals statt und ist ein Zusammenschluss der bisherigen bildungspolitischen bzw. schulpädagogischen Messen KIGA, INTERSCHUL und didacta. Veranstalter war das ‚Institut für Bildungsmedien‘ aus Ffm.

Messe“⁶⁵, wurde über Probleme und Lösungsstrategien zu ‚pädagogischen Brennpunktfragen‘, nach Auffassung der Veranstalter, über ‚die Qualität unseres Bildungssystems‘ und über ‚die Klagen aus der Wirtschaft, aber auch von Lehrern, Eltern und Schülern‘⁶⁶ diskutiert. Im Vordergrund des Schwerpunktthemas ‚Wirtschaft und Schule -fit for new economy?‘ stand das ‚making future‘. Von den Schulen wird erwartet, den Schülern ‚Lust auf Technik‘ beizubringen, damit ‚die Produkte, die die Schule verlassen‘ (Hans Fricke, Metallarbeitgeberverband Niedersachsen), also die Schüler, sich besser in den jeweiligen Betrieb integrieren können. Erst dann bekommt das ‚soziale Kapital‘ (Staatssekretär Weber, Niedersächsisches Kultusministerium) einen höheren Stellenwert im internationalen Vergleich. Trotz erheblicher Anstrengungen seitens der Schulen und Hochschulen machte die ‚Bildungsmesse 2001‘ deutlich, dass für den geforderten Paradigmenwechsel noch keine pädagogischen Konzepte oder Lerntheorien, keine ausgearbeiteten Curricula vorliegen, eine Schwierigkeit, die den Bildungspolitikern wohl noch lange Kopfzerbrechen bereiten wird, denn die Intentionen von Schule -wie auch immer im Einzelnen orientiert- und die Intentionen von Wirtschaft sind nicht einfach kompatibel zu machen. Dazu bedarf es schon einer grundsätzlichen Umgestaltung von Schule. Dass diese gefordert wird, also Schule im Stile einer betriebs- bzw. konzerninternen Rationalisierungsmaßnahme zu einem Wirtschaftsbetrieb zu konvergieren, verdeutlichen die zahlreichen Aktionsprogramme und Positionspapiere von verschiedensten Interessenvertretern aus der Wirtschaft, die das ‚Megathema Bildung‘ als den Schlüssel von Zukunftsfähigkeit entdeckt haben, mit dem sie die bildungspolitische Debatte hegemonialisieren wollen. Ihrer Auffassung nach handelt es sich bei Schule um ein unwirtschaftlich arbeitendes Dienstleistungsunternehmen, deswegen werden Qualitätsverbesserungsmaßnahmen gefordert, deren Standardrhetorik sich zeitgeistiger Zauberwörter wie Deregulierung, Flexibilisierung, Kompetenz, Produkt, Profil usw. bedient, die aufgrund unterstellter Innovationstüchtigkeit genauerer Explikationen entbehren.

4. Die Bildungsoffensive der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände

⁶⁵Vgl. Institut für Bildungsmedien, Programmheft der Bildungsmesse 2001, S. 2.

⁶⁶Ebd., S. 3.

Exemplarisch für diese Entwicklung ist das Positionspapier der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA),⁶⁷ das im Juli 2000 von dessen Präsident Dieter Hundt als „eine neue Bildungsoffensive“ vorgestellt wurde. Nach Ansicht von Hundt ist das ‚Megathema Bildung‘ zu wichtig, um es allein den Bildungspolitikern zu überlassen, denn „ein Land wie Deutschland, das von seinen Köpfen und nicht von seinen Rohstoffen lebt, kann sich einen Bildungsnotstand nicht leisten.“⁶⁸ Zur Behebung dieses Notstands fordert die BDA „eine grundlegende Reform der deutschen Bildungspolitik“, deren Kernpunkte, „mehr Markt und Wettbewerb, mehr Leistungsorientierung und Qualität, mehr Freiheit, Verantwortung und Autonomie für Schulen und Hochschulen, mehr unternehmerisches Denken, Planen und Handeln an den Schulen und Hochschulen, mehr Internationalität von Schulen und Hochschulen und eine staatliche Bildungspolitik, die diese Rahmenbedingungen schafft“,⁶⁹ dringend umgesetzt werden müssen. Der BDA geht es um die Forderungen nach Herstellung einer „neuen Anstrengungskultur, einem größeren Bildungshunger, einem stärkeren Leistungswillen und einem lebhafteren Engagement“,⁷⁰ die die unverzichtbaren Rahmenbedingungen für eine Bildungsreform überhaupt erst herstellen.

Für die Qualitätsverbesserung in der Schule fordert die BDA ein umfassendes Differenzierungskonzept, was am ‚Begabungspotenzial‘ der Kinder ansetzt und das bereits in der Grundschule wirkmächtig werden soll. Die individuell verschiedenen Anlagen müssen ausdifferenziert werden. Alles soll schneller, effektiver, effizienter werden. So soll das Einschulungsalter herabgesetzt werden, die Vorschuleinrichtung intensiviert, die gesamte Schulzeit verkürzt, die Binnendifferenzierung verstärkt werden, ansonsten werde kostbare Lebenszeit junger Menschen verschwendet und gleichzeitig ihre Eigenverantwortung geschwächt.

Besondere Aufmerksamkeit soll denjenigen Schülern mit Spitzenleistungen zukommen. Entsprechend seiner Leistungsfähigkeit soll ein jeder selektiert werden. Zum vorrangigen Thema wird die Forderung nach mehr ‚Autonomie‘ für die Schulen erhoben. Voraussetzung für diese sogenannte ‚Autonomie‘ ist die Entwicklung eines eigenen Schulprofils, nach dem

⁶⁷Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hg.), Für eine neue Bildungsoffensive, Berlin 2000.

⁶⁸Rede von Dr. Dieter Hundt, Für eine neue Bildungspolitik - Bildungspolitisches Aktionsprogramm der deutschen Arbeitgeber, Berlin, 26.7.2000, in: Für eine neue Bildungsoffensive, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hg.), Berlin 2000, S. 1.

⁶⁹Ebd., S. 2.

⁷⁰Ebd., S. 10.

sich die Schulen ihre passenden Lehrer aussuchen können, dürfen sie eine ‚schulscharfe Ausschreibung‘ betreiben. ‚Autonomie‘ kann hier nur als ein wohlklingender Surrogatbegriff für verschärften Wettbewerb und Selbstzensur im Sinne eines Selbstvollzugs fremder Interessen verstanden werden. Nach Vorstellung der BDA werden interne und externe Evaluationen den Schulalltag bestimmen. Die Konkurrenz der Schulen untereinander soll entfacht werden, indem öffentliche Ausschreibungen von Ergebnissen als Benchmarking der Schulen ein Höchstmaß an Leistungsanstrengung fordern. Die Verteilung der öffentlichen Mittel erfolgt nicht mehr zu gleichen Teilen, sondern wird an die Ergebnisse der Evaluation geknüpft. Diese Neubestimmung sei kein Selbstzweck, sondern diene der Optimierung einer qualitativ hochwertigen Bildung.⁷¹

Die Schule soll nicht nur ein breites Grundlagenwissen vermitteln, sondern auch Methodenkenntnis und Schlüsselqualifikationen. Mit dem raschen Veralten von Wissensbestandteilen und dem daraus resultierenden Tempo der Neuerungen begründet die BDA eine permanente Überprüfung des Grundwissens und die Zwangsläufigkeit lebenslangen Lernens, zu dem die Schule befähigen müsse. Nur so lässt sich nach Ansicht der deutschen Wirtschaft die Zukunftsfähigkeit im Sinne von Lern- und Leistungsbereitschaft der Schüler gewährleisten und Kommunikationsfähigkeit durch persönliche und soziale Kompetenzen sichern. Darauf legen die Unternehmen und Betriebe steigenden Wert. „Eigeninitiative und Kreativität stehen auf der Prioritätenliste der Arbeitgeber weit oben.“⁷²

Von entscheidender Bedeutung sei auch die Einrichtung des Unterrichtsfaches Wirtschaft und die Stärkung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, legen sie doch „das Fundament für eine moderne, auf Hochtechnologie ausgerichtete Wissensgesellschaft.“⁷³ Alles in allem brauche Schule ein neues Selbstverständnis. Sie soll sich als ‚Dienstleistungsunternehmen begreifen, und die Lehrer sollen sich in erster Linie als Dienstleister in der Wissens- und Kompetenzvermittlung an Schülern‘ verstehen, die vor allem zu selbstständigem und eigenverantwortlichem Handeln erzogen werden müssten. Folgerichtig kann der veraltete Beamtenstatus für die neuen, dienstleistenden Lehrer und Schulleiter nicht aufrechterhalten werden. Die starre Beamtenbesoldung muss zu Gunsten einer leistungsorientierten Bezahlung aufgehoben werden.

⁷¹Vgl. ebd., S. 14 - 19.

⁷²Ebd., S. 21.

⁷³Ebd., S. 23.

Einen weiteren wesentlichen Punkt stellt die Kooperation von Schule und Wirtschaft dar, um den Schülern und Lehrern einen Einblick in unternehmerische und wirtschaftliche Zusammenhänge zu ermöglichen. Deshalb sollen Praktika für Lehrer in den Betrieben selbstverständlich werden, denn sie fördern den Transfer von Organisations- und Managementformen. So können Anforderungsprofile der Wirtschaft und Leistungsprofile der Schulen abgestimmt werden, unternehmerisches Denken forciert und die gewonnenen Erfahrungen der Wirtschaft im Management und bei der Qualitätsverbesserung gezielter in der Schule vernutzt werden.⁷⁴ Zur Verbesserung der Kooperation ist die deutsche Wirtschaft auch bereit, über die „Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT“ Lehrbeauftragte in die Schulen zu schicken.⁷⁵

Mit der anvisierten Zielsetzung, Schule in ein Dienstleistungsunternehmen zu konvertieren, treffen die Interessenvertreter der Wirtschaft auf eine breite Zustimmung auf Seiten der Schulpolitiker und Kulturverwalter. Der Freistaat Bayern, der schon mit der Einsetzung der Kommission für Zukunftsfragen im Hinblick auf eine neoliberale Ausrichtung der bundesdeutschen Gesellschaft eine Art Vorreiterrolle spielte, macht auch bei der Umgestaltung der Schule in ein ‚zeitgemäßes Dienstleistungsunternehmen‘ einen ersten praktischen Schritt mit der Gründung der Stiftung „Bildungspakt Bayern“⁷⁶, eines ‚Private-Public-Partnership‘, einem Schulerschluss zwischen Kultusministerium, Schulen und Privatwirtschaft. Das Bundesland Hamburg ist nicht abgeneigt, die Vorschläge der Handelskammer Hamburg (HKH) „Hamburgs Schulen auf Leistungskurs bringen“⁷⁷ aufzugreifen und umzusetzen. Dabei will die HKH einen erstaunlichen Weg gehen: Hamburgs Schulen sollen „bei vorgegebenen Standards in private Eigenständigkeit überführt werden.“⁷⁸

In Nordrhein-Westfalen ist die Konversion der Schule in ein modernes Dienstleistungsunternehmen aktuell am weitesten vorangeschritten. Die Erfahrungen, die aus

⁷⁴Vgl. ebd., S. 23 f.

⁷⁵Ebd., S. 25. Die Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT, Breite Str. 29, D-10178 Berlin, existiert seit rund 50 Jahren, ist also ein bewährtes Instrument der Einflussnahme auf die Schulrealität.

⁷⁶Stiftung „Bildungspakt Bayern“, Satzung vom 22.12.2000, Präambel, erhältlich beim Staatsministerium für Unterricht und Kultus in 80333 München, Salvatorstraße 2.

⁷⁷Expertise der Handelskammer Hamburg, Hamburg Januar 2001.

⁷⁸Ebd.

dem gemeinsamen Projekt zwischen dem Ministerium für Schule und Weiterbildung und der Bertelsmann-Stiftung „Schule & Co“ bei der Schaffung von regionalen Bildungslandschaften im Rahmen der Kooperation zwischen Schule und Wirtschaft gesammelt wurden,⁷⁹ haben ihren Niederschlag und ihre Fortsetzung in dem landesweiten Modell-Projekt „Selbstständige Schule“⁸⁰ gefunden. An dem von 2002 bis 2008 laufenden Vorhaben sind 278 Schulen beteiligt. Im Konzept für das Projekt „Selbstständige Schule – Lehren und Lernen für die Zukunft“⁸¹ wird genau bestimmt, was ein guter Unterricht ist und wie man für das Leben durch Kompetenzerwerb lernt. „Kompetenz ist die funktionale Verbindung von Wissen, Verstehen, Können und Wollen, (...) ist (zuerst, T.F.) der Erwerb intelligenten Wissens (...) ein gut organisiertes, fachlich und überfachlich und auch lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen“⁸².

Schule in ihrer ursprünglichen begrifflichen Bedeutung ein Ort der Muße heißt nun künftig als Dienstleistungsunternehmen in einer regionalen Bildungslandschaft „Haus des Lernens“⁸³, durchaus eine Analogie zum „Haus des Handwerks“ oder zum „Haus der Industrie“. Mittels Qualitätsentwicklung, angelehnt an die PISA-Studien, sollen Gestaltungsfreiräume geschaffen werden, die durch „ein professionelles schulinternes Management (...) eigenverantwortliches und effizientes Arbeiten in den Bereichen Personalentwicklung, Ressourcenbeschaffung, Unterrichtsorganisation sowie Mitwirkung und Partizipation ermöglichen“⁸⁴. Diese als ‚erweiterte Selbstständigkeit‘ bezeichneten Veränderungen der Schulen sind mittlerweile im

⁷⁹Auf der Grundlage der Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied 1995, wurde ein gemeinsames Projekt des Landes und der Bertelsmann-Stiftung „Schule & Co.“ im Kreis Herford und in der Stadt Leverkusen durchgeführt. Die Erfahrungen aus diesem Projekt bilden die Basis für das landesweite Modellvorhaben „NRW Schule 21“ (Vgl. Landtagsdrucksache 13/421 vom 21.11.2000).

⁸⁰Das Modellvorhaben „NRW Schule 21“ ist von seiner Initiatorin, der damaligen nordrhein-westfälischen Bildungsministerin Gabriele Behler, SPD, in das Modell „Selbstständige Schule“ umbenannt worden. Behler erläutert: „Die ‚Selbstständige Schule‘ bedeutet eine veränderte Schul- und Lernkultur“, die allerdings nur „mit mehr Eigenverantwortung für die Entwicklung von Unterricht und bei der Verwaltung von Haushalt und Personal“ zu realisieren ist (Gabriele Behler, Abschied von der Bildungsbürokratie, in: Frankfurter Rundschau vom 23.8.2001, S. 6). Evaluiert wird dieses landesweite Vorhaben von der Bertelsmann-Stiftung, die neben der notwendigen Förderung der Eigenständigkeit auch für die wissenschaftliche Anbindung an die Ziele einer ‚unternehmerischen Wissensgesellschaft‘ sorgt. (Vgl. Projektüberblick „Selbstständige Schule“, www.bertelsmann-stiftung.de).

⁸¹Vgl. Projekt „Lehren und Lernen für die Zukunft – Guter Unterricht und seine Entwicklung im Projekt ‚Selbstständige Schule‘“ www.selbststaendige-schule.de.

⁸²Ebd. S. 5. Wissenschaftliche Grundlage ist die Kognitionswissenschaft, einzig die Erkenntnisse von F.E. Weinert. Andere wissenschaftliche Quellen werden nicht zur Grundlage genommen.

⁸³Vgl. Projektüberblick „Selbstständige Schule“, a.a.O.

⁸⁴Ebd.

neuen nordrhein-westfälischen Schulgesetz aus dem Jahr 2006 verankert worden und gelten damit für alle Schulen des Landes. In einer Zwischenbilanz werden die weiteren Aufgaben des Modellvorhabens beschrieben: „In der zweiten Projekthälfte von 2005 bis 2008 wird die Kultur der Selbstreflexion in den selbstständigen Schulen weiter ausgebaut und dabei das international erprobte Instrument SEIS (Selbstevaluation in Schulen), das die Bertelsmann-Stiftung entwickelt hat, eingesetzt.“⁸⁵ In einer gemeinsamen Erklärung resümieren die Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Barbara Sommer und das Mitglied des Vorstands der Bertelsmann-Stiftung, Johannes Meier die enge Kooperation: „Im Projekt ‚Selbstständige Schule‘ wird der Weg zu einer neuen Lehr- und Lernkultur mit Fortbildung zur Unterrichtsentwicklung und zum Schulentwicklungsmanagement konsequent gegangen.“⁸⁶

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft, beispielhaft am Engagement und Wirken der Bertelsmann-Stiftung in NRW aufgezeigt, ist soweit vorangeschritten, dass Schule als Dienstleistungsunternehmen überwiegend an Erfordernisse und Bedürfnisse der Wirtschaft angepasst ist, mit anderen Worten, die Wirtschaft demnächst die Früchte der ‚enterprise culture‘ in der Schule ernten kann. Bei den Hochschulen können ebenso Anpassungsprozesse an die Wirtschaft festgestellt werden.⁸⁷

⁸⁵Projektüberblick „Selbstständige Schule“, www.bertelsmann-stiftung.de, S. 2.

⁸⁶Essener Erklärung im Rahmen der Veranstaltung „Lehren und Lernen für die Zukunft“ vom 28.10.2006, www.selbststaendige-schule.nrw.de.

⁸⁷Ganz ähnlich den Forderungen an die Schule sind auch die an die Hochschule. Nach Ansicht der BDA liegt das neue Selbstverständnis der modernen Hochschule darin, „auf Wettbewerb ausgerichtete Dienstleistungsbetriebe und Ausbildungsinstitutionen“ (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Aktionsprogramm, a.a.O., S. 26) zu sein. Auch hier stützt sich die BDA auf die Bertelsmann-Stiftung und ihr gemeinsam mit der Hochschulrektorenkonferenz schon 1994 gegründetes Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) in Gütersloh. Der Leiter des CHE Professor Detlef Müller-Böling hat ein neues Leitbild für die deutschen Hochschulen entwickelt: „Die entfesselte Hochschule“ - „Autonomie und Wissenschaftlichkeit, Profilierung, Wettbewerbsorientierung und Wirtschaftlichkeit, Internationalität und Virtualität - dies sind die zentralen Merkmale der Hochschule der Zukunft.“ (Detlef Müller-Böling, Die entfesselte Hochschule, Gütersloh 2000, S. 32)

Bildung im traditionellen Verständnis kommt in den Ausführungen der BDA nicht mehr vor, ist zur Profilbildung mutiert. Die Hochschulen von morgen sollen sich auf Kundenorientierung ausrichten und dementsprechend eine breite Angebotspalette an wettbewerbsfähigen Studienprofilen bereitstellen. Auch sie sollen, den Schulen gleich, in den Wettbewerb, der von der BDA als das effizienteste Mittel zur permanenten Verbesserung der Leistung angesehen wird, entlassen werden. Der „Dienstleister Hochschule“ (Ebd., S. 27) soll seine Leistungsbereitschaft besonders dadurch hervorheben, dass er sich um öffentliche und private Zuwendungen bemüht, die ihm nur dann zufließen, wenn er besseres Marketing beweist als andere Hochschulen. Zu dem Wettbewerb um Gelder treten die verschiedenen Hochschulen zusätzlich noch in den Wettbewerb um Studierende und um Lehrende. Studierende werden nach ihren Talenten von Hochschulen selber ausgesucht (Vgl. ebd., S. 30) und sollen durch Studiengebühren noch wirksamer den Wettbewerbsgedanken verinnerlichen. „Zu einem Markt flexibler, innovativer und leistungswilliger Dozenten passt das starre Dienstrecht des Berufsbeamtentums nicht mehr“ (Ebd., S. 28), urteilt die BDA und fordert eine leistungsorientierte Bezahlung des Lehrpersonals. Angestrebt ist die „Straffung der Studieninhalte und der

5. Perspektiven auf Kenntlichkeit und Unkenntlichkeit von Schule

Mit der Errichtung einer ‚enterprise culture‘ in Schule, wird Schule anstatt zur Kenntlichkeit, immer weiter zur Unkenntlichkeit verändert. Bildungsmomente, an denen festzuhalten wäre, werden durch den neu geforderten Leistungskurs und die Effektivierung des Lernstoffs noch einmal mehr aus Schule verbannt. Die Eindimensionalisierung des Lernens produziert einen utilitaristisch-pragmatischen Zugang auf die zu erfahrenden Dinge. Sie verunmöglicht ein selbstständiges Sich-zu-eigen-Machen von Welt, schließt eine für Erfahrung voraussetzende Intimität mit der Sache, mit dem Gegenstand, an dem sich der Mensch bildet, aus. Durch den Effektivierungswahn wird Zeit drastisch verknappt, ein- und zugeteilt, so dass Bildungsprozesse im Sinne von Selbstvergewisserung, die ohne Auszeiten, Umwege und Rückwendungen nicht entstehen können, zerstört werden. Eine bloße Ausrichtung auf einen auszubildenden, nur noch an Sachzwängen orientierten Menschen - und nichts Anderes wäre nach den Ideen der BDA anvisiert - führt zu einer weiteren Einschränkung der ohnehin partikularen Rationalität und zur Verschärfung des Identitätszwangs. Das Zustandekommen eines kritischen Bewusstseins, das eine Entlassung aus unbedingter Verhaftung zuließe, wäre verstellt.

All diejenigen Eigenschaften, die scheinbar nur auf dem Nährboden des ‚Unternehmerischen‘ zur Blüte treiben, sind der Menschheit ja nicht unbekannt. So ließe sich Verantwortungsbewusstsein, Selbsttätigkeit, ja auch Eigeninitiative frei von jeglichem verwertungsgerichteten, betriebswirtschaftlichen Kalkül als menschliche Qualität denken. Davon jedoch weit entfernt wird allein unternehmerisches Denken und die frühzeitige Befähigung dazu als *Conditio sine qua non* jedweder Persönlichkeitsentwicklung ausgegeben, die in keinem Schulcurriculum mehr fehlen darf. Dabei ist der Charakter des unternehmerischen Denkens nicht zu trennen von der kapitalistischen Produktion, ein Denken dessen Partialität die Logik des Tausches nicht überschreiten kann und somit den dieser Logik innewohnenden Irrationalismen unterliegt. Die von den Vertretern der ‚enterprise culture‘ so

Prüfungsdauer, die Konzentration auf eine allgemeine, berufsbefähigende Ausbildung anstelle der Spezialisierung zum Forscher" (Ebd., S. 32).

gehuldigten personalen Dispositionen und Schlüsselqualifikationen, insbesondere die sozialen Kompetenzen, widersprechen geradezu einem Menschentypus, der seine partikularen Interessen unter Konkurrenzdruck versuchen muss, gegen andere durchzusetzen. Interessanterweise ist bei aller Willkür, was die Zusammenstellung des Kanons an unternehmerischen Eigenschaften anbelangt, doch festzustellen, dass bestimmte Fähigkeiten stets ausgelassen werden. Fantasie, Selbstbestimmung, Widerstandsfähigkeit, Erfahrungsfähigkeit, Spontaneität, um nur einige zu nennen, scheinen für die Macher der neuen Bildungsziele keine erstrebenswerten ‚skills‘ oder ‚soft-skills‘ darzustellen. Hingegen werden jene Kompetenzen überbetont, die in dem Bannkreis von Problemlösungsfähigkeit angesiedelt sind. An sich ist daran erst einmal nichts Schlechtes zu finden, Menschen zu befähigen, mit anstehenden Problemen umgehen zu lernen, ist bei Leibe kein unnützer Vorgang. Jedoch prekärisiert sich die Sache, wenn über die Förderung jener Fähigkeiten eine Individualisierung gesellschaftlich produzierter Probleme stattfindet. Unter der Hand werden dann Selbstverantwortung, Risikobereitschaft und Eigeninitiative zu einem Rüstzeug monadisierender Einzelgänger, die bei immer stärkeren Entpolitisierungstendenzen mit einhergehendem Abbau des Sozialsystems, einen Selbstbehauptungskurs einschlagen sollen, der ihnen das Überleben in einer solistischen ‚unternehmerischen Bürgergesellschaft‘ verspricht. Das Unternehmerische als Lebensauffassung, als Lifestyle, soll von Kindertagen an die Sozialisation des Einzelnen bestimmen, eine Auffassung prägen, die das Individuationsprinzip gegenüber jeglichem Kollektiventwurf hypostasiert und die Ideologie des Self-made-man befördert, dass nämlich ein jeder alles erreichen kann, wenn er nur will. Alles hängt sich an der Leistungs- und Risikobereitschaft des Einzelnen auf, die noch einmal mehr über Schule internalisiert werden soll. Unternehmerisches Denken den Kleinsten der Gesellschaft als ‚Bildungsziel‘ zu verordnen, bedeutet die Förderung nur eines Teils der Persönlichkeit, der ohnehin durch gesellschaftliche Objektivitäten bereits bestens bedient wird, nämlich der des funktionellen Egoismus.

Für eine Bildungspolitik, die es mit der Idee der Bildung noch ernst meint, wäre es um so bedeutsamer, die vernachlässigte Seite der Persönlichkeitswerdung stärker in den Vordergrund von Überlegungen zu einer sicherlich notwendigen Veränderung von Schule zu stellen. Der als Praktiker eine notwendig optimistische Sichtweise auf Bildung einnehmende

Hartmut von Hentig macht in seinen „sechs Maßstäben auf gelingende Bildungsprozesse“⁸⁸ unterschiedlichste Momente dieser vernachlässigten Seite der Bildung auf. Zwei davon scheinen mir besondere Hervorhebung zu benötigen. Das eine besteht in der „Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica“⁸⁹ und trägt den Humboldt’schen Gedanken gegen einen beliebigen Subjektivismus von Einstellungen fort, nämlich dass individuelle Bildung nur dort glückt, wo sie zum individuellen Beitrag des Menschen zur allgemeinen Kultur wird. Das andere Moment, das in veränderter Form bei Adorno als kategorischer Imperativ wieder zu finden ist, fasst Hentig unter der „Wachheit für die letzten Fragen“⁹⁰. Hier geht es um die Sensibilisierung der Menschen für die Grenzen der menschlichen Vernunft, die letztendlich mit der „Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei“⁹¹ zusammenfällt. Dass diese Formen der Sensibilisierung mit dem Bildungsziel ‚unternehmerisches Denken‘ unvereinbar sind, ist allein schon an den vorgestellten Kompetenzausstattungen abzulesen, die es eher mit ‚Menschen-Design‘ zu tun haben als mit Menschen. Umso schärfer muss der ganze rhetorische Anhang an sozialen Tugenden, die angeblich mit dem Unternehmerischen zusammenhängen, als schmückendes Blendwerk kritisiert werden. Wie auch immer die euphemisierende Darstellung versucht, die ‚enterprise culture‘ aus dem rein betriebswirtschaftlichen Kontext herauszuheben, bleibt sie ihm doch notwendig verhaftet. Mit ihr einher geht eine ‚Unterlegenheitskultur‘, die durch neu geforderte Leistung und erwartete Anstrengung sich miteinrichtet. Persönliches Versagen wird hier verinnerlicht und die Aufdeckung von gesellschaftlichen Zusammenhängen geradezu verunmöglicht, geschweige denn ein Zustandekommen eines gemeinsamen Erkenntnisprozesses initiiert. So ist an dieser Stelle auch die Frage nach denen zu stellen, die den Anforderungen der Leistungseffizienz nicht entsprechen, den Drop-outs, den zerbrechenden Menschen, die einer neuen ‚Kultur der Anstrengung‘, dem Run auf das Ranking nicht gewachsen sind.

⁸⁸Hartmut von Hentig, *Bildung*, München / Wien 1996.

Bei diesen Merkmalen handelt es sich nach Hentig um Kriterien, die bei wie auch immer ablaufenden Bildungsprozessen sich bewähren müssen. Ohne einen Vollständigkeitsanspruch nimmt er sechs Maßstäbe an: „Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit, die Wahrnehmung von Glück; die Fähigkeit und den Willen sich zu verständigen; ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz; Wachheit für die letzten Fragen; und - ein doppeltes Kriterium: die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica.“ (Ebd., S. 75).

⁸⁹Ebd., S. 96 f.

⁹⁰Ebd., S. 94 f.

⁹¹Theodor W. Adorno, *Erziehung nach Auschwitz*, in: ders., *Erziehung zur Mündigkeit*, Ffm. 1971, S. 88.

Erziehungskonzepte zur unternehmerischen Selbstständigkeit basieren notwendig auf Ausgrenzung und Abgrenzung von denjenigen, denen trotz aller persönlicher Bemühung nachgesagt werden wird, sie hätten sich nicht genug angestrengt. Das ‚Unternehmerische‘, die neue ‚Kultur der Anstrengung‘ und der so vehement geforderte Leistungswille gehen einher mit einer Wiederbelebung der Begabungsdebatte. Die gesellschaftliche Situation scheint für die immer offensichtlicher werdenden Ungleichheiten einer eingängigen Legitimation zu bedürfen. So lassen sich bestehende Ungleichheiten auf rein anthropologisch gegebene Grenzen hin begründen bei gleichzeitiger Wahrung des Scheins von Chancengerechtigkeit. Der einzelne Mensch, der als ‚seines Glückes Schmied‘ sein Leben in der Hand hat, kann dieses nur im Rahmen seiner ‚natürlichen Anlagen‘ verwirklichen. Bedeutsam ist vor allem die Förderung der sogenannten ‚Talentressourcen‘ durch Fleiß und Strebsamkeit, in der keinerlei pädagogische Motivation mehr steckt. Die Einrichtung einer neuen ‚Kultur der Anstrengung‘ soll eine Selbstausschöpfung des vorhandenen ‚Humankapitals‘ mobilisieren. Auf diese Weise richtet sich ein Mechanismus der doppelten Schuldzuweisung bei ausbleibender Erfolgserfahrung in den Individuen ein. Entweder erklärt sich das Versagen anhand mangelnder Begabung oder an fehlendem Einsatzwillen. Das ‚Unternehmerische‘ als flexibles Ideologem, das als Garant von ‚pursuit of happiness‘ für jedermann antritt, knüpft genau an dieser Hypostasierung von anthropologischen Anlagen an. Falls die versprochene Integrationskraft dieses Leitbildes sich für einzelne Menschen nicht verwirklichen sollte, ist auf rein subjektive Grenzen zu verweisen. Begabung hat man, fleißig ist man - oder eben nicht.

Die unternehmerisch normierte Schule eliminiert das dem Bildungsprozess selber innewohnende Spannungsgefüge, über das sich der gesellschaftliche Widerspruch reproduziert. Es wird keine Auskunft über die historische Bedingung erteilt, über das geschichtliche Herkommen. Hingegen verallgemeinert sich ein sehr spezifischer Blick auf Bestehendes, der unter betriebswirtschaftlichen Wertmaßstäben Welt als Rohstoff auffasst. Diese organisierte Aufspaltung des Bewusstseins verbirgt sich hinter dem so fortschrittlich sich darstellenden ‚Unternehmerischen‘, das als Lifestyle jeden Menschen darauf vorbereiten soll, sich in erfahrener Überflüssigkeit zurechtzufinden und sich damit abzufinden, dass die Idee von Solidarität und den Vorteilen eines Gemeinwesens obsolet ist.

6. Zur Standardisierung der Schulen: Die Bildungsstandards

2002 hat die ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland die Entwicklung von Bildungsstandards beschlossen und das Bundesministerium für Bildung und Forschung beauftragt, ein wissenschaftliches Gutachten, die „Expertise Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, die das Rahmenkonzept der Bildungsstandards darstellt, zu entwerfen. Die Einführung nationaler Bildungsstandards wird von der Kultusministerkonferenz 2003 mit der Aufgabe begründet, „die Qualität schulischer Bildung, die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu sichern.“⁹² Dabei geben die Bildungsstandards normativ vor, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Klassenstufe mindestens erreicht haben sollten, ohne Berücksichtigung der notwendigen Bedingungen ihrer Entstehung. „Es geht nicht mehr um das ‚Was‘ der Bildung, sondern nur noch darum, wie man das Gegebene so operationalisiert, dass die deutschen Schüler bei zukünftigen OECD-Messungen wieder zur Spitzengruppe vorstoßen.“⁹³ So stellen die Bildungsstandards die neuen verbindlichen Bildungsziele dar, die in Form von Kompetenzanforderungen formuliert werden. „Sie legen fest, über welche Kompetenzen ein Schüler, eine Schülerin verfügen muss, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen.“⁹⁴ Somit basieren die Bildungsstandards auf Kompetenzmodellen, die die Operationalisierung der Bildungsziele, ihre Abfragbarkeit, Messbarkeit, Überprüfbarkeit in zu testenden Aufgabenstellungen ermöglichen. Zurück gehen sie auf die Kompetenzvorstellung von Weinert, die auch der PISA-Studie zu Grunde liegt, wonach Kompetenz eine Disposition sei, über die eine Person verfügt, um bestimmte Probleme lösen zu können.⁹⁵ Sie gliedert sich in die ‚Facetten‘: Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation, die jedoch weder erklärt oder definiert noch voneinander abgegrenzt werden. Gruschka weist nach, dass es sich dabei nicht um ein

⁹²Eckhard Klieme u.a. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Deutsches Institut für Internationale Pädagogisch Forschung, Ffm. 2003, S. 3.

⁹³Andreas Gruschka, Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben, in: Ursula Frost (Hg.), Unternehmen Bildung. Paderborn 2006, S. 140.

⁹⁴Eckhard Klieme u.a., a.a.O., S. 14.

⁹⁵Vgl. ebd., S. 59.

bildungstheoretisches Modell distinkter Faktoren handelt, die zusammen eine Kompetenztheorie ausmachen, vielmehr stelle Kompetenz einen pragmatischen Begriff der Anpassung, nicht der Bildung dar.⁹⁶

Nach Angaben der Expertise bestehen die Funktionen der Bildungsstandards „in der Orientierung der Schulen auf verbindliche Ziele“ sowie darin, dass „Lernergebnisse erfasst und bewertet werden“⁹⁷, was zur Überprüfung des Bildungssystems (Bildungsmonitoring) und der Einzelschule (Schulevaluation) führt. Die Tests sollen jedoch nicht der Einzeldiagnostik von Schülerinnen und Schülern dienen.⁹⁸ Die Evaluierung der schulischen Lernergebnisse durch nationale Vereinheitlichung soll die Kontrolle und den Konkurrenzdruck unter den wetteifernden Schulen erhöhen, wovon man sich eine Verbesserung des allgemeinen Bildungsniveaus erhofft.

Torsten Feltes und Marc Paysen betonen die strukturelle Veränderung des Bildungssystems durch die Einführung und Umsetzung der Bildungsstandards, die „grundsätzliche Wende in der Steuerung“⁹⁹, den „Umbau des Bildungswesens von der ‚Input‘- zur ‚Output‘-Steuerung“¹⁰⁰, von Lerninhalten zu Lernergebnissen: „Die Schulen sollen künftig Zielvereinbarungen mit den Ministerien abschließen und die Erreichung der Ziele durch eigenständige Profilbildung gewährleisten. Die Kontrolle, ob die Ziele erreicht wurden, wird durch eine nationale Evaluationsagentur koordiniert. Die durch Vergleichsarbeiten gewonnenen Daten bilden die Grundlage einer regelmäßigen nationalen Bildungsberichterstattung (‚Bildungsmonitoring‘), aus der sich der Grad der Effizienz des

⁹⁶Vgl. Andreas Gruschka, a.a.O., S. 155. Die „Expertise zur Einführung nationaler Bildungsstandards“ versucht, Allgemeinbildung durch ein Schema Baumerts in der Kombination von fünf ‚basalen Sprach- und Selbstregulierungskompetenzen‘ mit vier ‚Modi der Weltbewegung‘ systematisch und messbar abzubilden. (Vgl. Eckhard Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hg.), Ffm. 2003) Gruschka weist jedoch nach, dass es sich nicht um ein durchdachtes System für Allgemeinbildung handelt, sondern das Schema vielmehr instrumentelle Funktion ausübt. (Vgl. Andreas Gruschka, Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben, in: Ursula Frost (Hg.), Unternehmen Bildung, Paderborn 2006, S. 68)

Nachprüfen lässt sich diese instrumentelle Funktion z.B. für den Bereich der Mathematik. So bescheinigt der Mathematikdidaktiker Wolfram Meyerhöfer dem PISA-Test, dass der Mathematiktest als Prüfung mathematischer Fähigkeiten ungeeignet ist. Dennoch wird dieser Test auch für die Einführung der Bildungsstandards nach der gleichen Prozedur erstellt. Die technische Messbarkeit steht über dem, was eigentlich gemessen wird. Technische Verfahren entscheiden ungeachtet bildungstheoretischer und pädagogischer Erwägungen, was schulisch zu vermitteln ist. Somit definiert Vergleichbarkeit den Inhalt, Quantität bestimmt die Qualität (Vgl. Wolfram Meyerhöfer, Die Macht der Testingenieure, a.a.O.).

⁹⁷ Eckhard Klieme u.a., a.a.O., S. 4.

⁹⁸ Vgl. ebd., S. 5.

⁹⁹ Torsten Feltes / Marc Paysen, Nationale Bildungsstandards, Hamburg 2005, S. 11.

¹⁰⁰ Ebd., S. 31.

Bildungssystems ablesen lasse.“¹⁰¹ Die bisherige Bildungspolitik und Schulentwicklung, die durch landeshoheitliche Lehrpläne und Richtlinien Input-gesteuert war, soll nun durch verbindliche Bildungsstandards und ihre Kontrolle Output-gesteuert werden. Nach der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003 sollen Bildungsstandards als „Bestandteile eines umfassenden Systems der Qualitätssicherung“ wirken.

„Die Schulen (...) sollen (...) Verantwortung dafür übernehmen, dass diese Ergebnisse tatsächlich erreicht werden. Der Output wird somit zum entscheidenden Bezugspunkt für die Beurteilung des Schulsystems und für Maßnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung.“¹⁰² Somit ist nicht mehr der Staat unmittelbar verantwortlicher Schulträger, sondern jede Schule soll nach den zu erreichenden Bildungsstandards ihren Lehrplan gestalten und für den geforderten Output sorgen durch eine ‚Kultur der Anstrengung‘ bei staatlich gleich bleibendem Mitteleinsatz. „Es bedeutet also geradezu einen Paradigmenwechsel, wenn die Debatte um Schulqualität dazu geführt hat, Schulpolitik nicht mehr wie zuvor inputorientiert – an den Parametern Geld und Personal gemessen – sondern outputorientiert, ergebnisbezogen zu betreiben.“¹⁰³ Dabei zeigt die PISA-Studie, dass die Bundesrepublik Deutschland mit 3818 US\$ pro Schüler unter dem OECD-Durchschnitt von 4148 US\$ an Ausgaben im Primar- und Sekundar-I-Bereich liegt, dass 9-jährige Schüler in Deutschland 752 Stunden Unterrichtszeit erhalten im Gegensatz zu 829 Stunden im OECD-Durchschnitt und die Klassengröße durchschnittlich 24 Schüler pro Klasse beträgt im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 20 Schülern pro Klasse, also das deutsche Bildungssystem weniger Geld, Zeit und Personal in die Schulbildung investiert als im Durchschnitt die OECD-Staaten.¹⁰⁴ Auch der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben an den öffentlichen Gesamtausgaben beträgt in Deutschland nach Angaben der OECD-Veröffentlichung ‚Bildung auf einen Blick‘¹⁰⁵ 9,7 % im Gegensatz zu 12,7 % im OECD-Durchschnitt.

Trotz schlechten Abschneidens des deutschen Bildungssystems in der PISA-Studie wird es nicht in Frage gestellt, z.B. in Bezug auf seine Dreigliedrigkeit oder in Hinblick auf die

¹⁰¹Ebd., S. 32.

¹⁰²Eckhard Klieme u.a., a.a.O., S. 7.

¹⁰³Michael Krapp, Nach der Beschlussfassung in der Kultusministerkonferenz: Wie werden Standards wirksam?, in: Thilo Fitzner (Hg.), Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform, Bad Boll 2004, S. 313.

¹⁰⁴Vgl. Udo Zill, Unter dem Durchschnitt, in: Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen 1/2002, S. 24.

¹⁰⁵Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Bildung auf einen Blick, Berlin 2004, S. 8.

Ausgaben, sondern die Leistung soll erhöht werden ohne strukturelle Veränderung, finanzielle Mehraufwendung oder verstärkten Personaleinsatz. Vielmehr sollen sich die Schulen mehr anstrengen, d.h. Mehrarbeit für die Einzelschule bzw. für die einzelnen Lehrer. Allein durch die Kontrolle des Outputs per Bildungsstandards und ihre regelmäßige Evaluierung soll die Qualität gesteigert werden. Wie die geforderten Bildungsstandards erreicht werden, bleibt jedem einzelnen Lehrer überlassen¹⁰⁶, er muss sie nur erreichen.¹⁰⁷ Neben der Einführung eines Leistungsentgeldes¹⁰⁸ für Lehrer sei ein größerer Druck durch den freien Wettbewerb der Schulen untereinander hilfreich, als befände sich Schule in der freien Wirtschaft und sei der Prozess des Lernens und der Bildung mit der Produktion einer Ware vergleichbar. Hilfreich wären doch wohl eher Hinweise aus der Unterrichtsforschung zur Verbesserung der Schulleistung. Auf diese wird jedoch in den Expertisen und Programmen nicht verwiesen. Die Verbesserung der Qualität allein durch mehr Kontrolle des Erreichens von Standards muss dagegen stark bezweifelt werden.

Die Standardisierung führt jedoch dazu, dass der inhaltliche Input reduziert wird zum Ziele der Messbarkeit. Es handelt sich dabei um eine „Absage an einen allumfassenden Anspruch von Bildung“.¹⁰⁹ Was allein zählt, ist ökonomische Effizienz durch Leistungskontrolle des Qualitätsmanagements. Da es sich genau genommen also nicht um ‚Bildungsstandards‘ handelt, die Bildung inhaltlich bestimmen, sprechen Feltes und Paysen von ‚Leistungsstandards‘: „Was sich als Bildungsstandards anpreist, ist ein ‚Leistungsstandard‘. Das Leistungsdogma schwächt die Hoffnung, die Einführung von Bildungsstandards könnte das System tatsächlich wirkungsvoller machen, indem Leistungsmessung, die der sachlichen Vermittlung im Unterricht nicht dient, reduziert würde: ‚soweit möglich‘ will man (gemeint sind die Autoren der Expertise von Klieme u.a., T.F.) dagegen Leistungsstandards anheben. Mehr Leistung fördert nicht ein höheres Maß an Bildung. Bildungsprozesse benötigen vor allem Zeit. Leistung hingegen bedeutet: Lernarbeit pro Zeiteinheit. Über die Eigenschaft der

¹⁰⁶Entgegen der Behauptung größerer Verantwortung und Autonomie der Lehrenden wird diese aufgrund der Zielvorgaben stark begrenzt, lediglich in der Wahl der Mittel zur Erreichung der vorgegebenen Ziele sind die Lehrenden relativ frei.

¹⁰⁷Entgegen der Behauptung größerer Verantwortung und Autonomie der Lehrenden werden diese aufgrund der Standardisierung stark begrenzt, lediglich in der Wahl der Mittel zur Erreichung der vorgegebenen Ziele sind sie frei.

¹⁰⁸So fordert auch der „Aktionsrat Bildung“, 2005 auf die Initiative der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft hin gegründet, eine leistungsbezogene Bezahlung von Lehrern sowie befristete ‚Lehrlizenzen‘, die an den Besuch von Weiterbildungsangeboten gekoppelt werden sollen.

(Vgl. www.spiegel.de/schulspiegel/wissen70,1518,470637,00.html).

¹⁰⁹Torsten Feltes / Marc Paysen, a.a.O., S. 74.

Quantität in der Zeit ist Leistung messbar, Bildung als besondere Erkenntnis qualitativ dagegen nicht. Der Leistungsstandard kulminiert Funktionswissen.“¹¹⁰ Bildungsstandards könnten, wenn sie nicht Leistungsstandards wären sondern Orientierungshilfe, dazu beitragen, die schulischen Lernbedingungen besser zu gestalten. „Werden sie aber lediglich für punktuelle Leistungstests genutzt, auf die im Unterricht mit großem Zeitdruck hingearbeitet wird, zerstören sie die pädagogische Lernkultur der Schule.“¹¹¹ Die Behauptung, die Tests zur Überprüfung der Bildungsstandards könnten die Schulbildung steigern, ist ein Trugschluss. „Der Gedanke, dass zentral entwickelte Testaufgaben den Unterricht verbessern könnten, ist eindimensional. (...) Verändern werden sie den Unterricht allerdings, indem sie als Bewertungsmaßstab auftreten.“¹¹² Erstens beschränken sie die Autonomie der Lehrenden, zweitens muss sich der Inhalt den Tests unterordnen, obwohl sie weder Lehrern noch Schülern Hinweise geben, was man besser machen könnte. In erster Linie verfolgen Bildungsstandards das Ziel der Vergleichbarkeit von abfragbarem Funktionswissen. Bildung, die mehr ist als Funktionswissen, ist nicht messbar, aber die Forderung nach Messbarkeit reduziert Bildung auf Instrumentalität und Nützlichkeit. „Der Standard der Bildung wird nicht aus der Sicht der Bildung bestimmt, sondern aus der mit Standardisierung verbundenen Hoffnung auf eine Effektsteigerung der Anstrengungen um allgemeine Bildung. Indem das Verhältnis von Kompetenzen und Bildung dem untergeordnet wird, kann es nur zu Bildungsstandards kommen, die die real statthabende Bildung streifen, nicht aber so beschreiben, dass daraus eine aufgeklärte Arbeit an der immanenten Verbesserung der Bildungsarbeit folgen könnte.“¹¹³ Die Standardisierung reduziert Bildung auf den Erwerb von Kulturtechniken und Basiskompetenzen. Die mit ihr einhergehende Einführung der Kerncurricula verengt den bisherigen Bildungskanon auf Mindestanforderungen, die höchstens die Grundlagen für Bildung, aber nicht Bildung selbst sein können. Durch das Schneller, Höher, Effizienter wird verstehendes Lernen, wird Muße, die die Voraussetzung für Bildung schafft, dem Lernenden verwehrt. Das ökonomische Prinzip von Effizienz und Qualitätssicherung durch Qualitätskontrolle, das im Warenproduktionsprozess zu mehr

¹¹⁰Ebd., S. 100.

¹¹¹Andreas Gruschka / Ulrich Hermann u.a., Das Bildungswesen ist kein Wirtschafts-Betrieb, in: Ursula Frost (Hg.), Unternehmen Bildung, Paderborn 2006, S. 15.

¹¹²Wolfram Meyerhöfer, Die Macht der Testingenieure, a.a.O., Z. 49 ff.

¹¹³Andreas Gruschka, Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben, a.a.O., S. 153.

Wertschöpfung führt, steht dem Prinzip von Bildung diametral entgegen. Bildung will mehr sein als reine Anpassung an das gegenwärtig Gegebene, den Vorrang der ökonomischen Anforderungen. Sie verfolgt den emanzipatorischen Anspruch der Entfaltung des Individuums zu einem mündigen Bürger, der seine Interessen ausbildet und sich ein eigenes Urteil bilden kann. Die hierfür notwendigen ‚Kompetenzen‘ der Fantasie, der Reflexion und kritischen Distanz, des Herstellens größerer Zusammenhänge werden jedoch nicht von den Programmen und Expertisen als zu schulen in den Blick genommen und somit nicht als zu fördern für Wert geachtet, denn neues Bildungsideal scheint lediglich die Anpassungsfähigkeit des potenziell zukünftigen Arbeitnehmers zu sein.¹¹⁴

Bildung hatte immer zwei Seiten, zum einen die der Anpassung und Nützlichkeit, zum anderen die der Selbstentfaltung; einerseits die der Herrschaft, andererseits die der Emanzipation. Dieser Antagonismus ist dem Wesen der Bildung immanent. Im Laufe der Geschichte verlor sie bereits mehr und mehr ihre emanzipatorische Seite aufgrund ihrer Vermassung und zunehmender Warenförmigkeit, so dass Adorno bereits 1959 nur noch von kulturindustrieller Halbbildung sprach. Doch selbst diese Halbbildung hat weiter qualitativ eingebüßt angesichts der Durchökonomisierung und Standardisierung, der Reduktion auf das Messbare. Das, was Bildung einst war, in all ihrer Widersprüchlichkeit, löst sich auf in eine widerspruchsfreie, eindimensionalisierte Übung und Abfrage von Basiskompetenzen durch Leistungs-standards.

7. Zur Standardisierung der Hochschulen: Der Bologna-Prozess

Durch die Bolognaerklärung von 1999 wurde eine stringente europäische Hochschulentwicklung initiiert. Dabei konnte man jedoch auf einen längeren Prozess einer

¹¹⁴ Angesichts der anhaltend hohen Arbeitslosigkeit kann Schule als Leistungsschule der Leistungsgesellschaft ihr Hauptversprechen als Teil des Berechtigungswesens nicht mehr, bzw. nur noch mit Einschränkung behaupten. Große schulische Leistung und ein höherer Schulabschluss sind keine Garantie mehr für einen sicheren Arbeitsplatz. Anstrengung lohnt sich nicht mehr in jedem Fall. (Vgl. Hartmut von Hentig, *Die Schule neu denken*, München / Wien 1993, S. 92) So stellt sich die berechnete Frage, ob Schule sich in der Zurichtung auf einen möglichen Arbeitsplatz erschöpfen soll oder vielleicht gerade auch auf die unsichere Situation des Arbeitsmarktes vorbereiten sollte durch Persönlichkeitsstärkung, Kreativitätsförderung, Interessenentfaltung und Stärkung des Gemeinschaftssinnes, d.h. durch Wege des Umgangs mit sich und dem Leben, die bei ausbleibendem Arbeitsplatz nicht in Depression und Destruktion münden müssen.

europäischen Annäherung in Bezug auf die Hochschulpolitik zurückgreifen. Ausgangspunkt dieser Entwicklung waren die Römischen Verträge von 1957, die zunächst eine Grundlage für eine einheitliche europäische Wirtschaftspolitik schufen, doch in Artikel 128 wurde bereits auf die Bedeutung der beruflichen Bildung für ein europäisches Wirtschaftswachstum verwiesen. Daraus entstanden Bildungsinitiativen für den europäischen Raum. 1976 wurde das EG-Aktionsprogramm „Joint European Studies“ gestartet, da es qualifizierter Fachkräfte bedurfte, das 1987 in das europaweite Austauschprogramm ERASMUS zur Förderung der Mobilität überging. Trotz Widerstands gegen die Vereinheitlichungsbestrebungen, die 1991 im Memorandum zur Hochschulbildung artikuliert wurden und des Wunsches auf Wahrung der Vielfalt bezüglich der Hochschulpolitik der europäischen Länder, vollzieht sich durch den Vertrag von Maastricht 1992, begründet mit den gemeinsamen wirtschaftlichen Interessen, eine Zuständigkeit der EU für eine gemeinschaftliche europäische Bildungspolitik. Diese Zuständigkeit war jedoch eine begrenzte: erst wenn die bildungspolitischen Aufgaben nicht durch die nationalen Regierungen zu lösen waren, konnte auf EU-Ebene gehandelt werden. So wurden die Fragen der Mobilität und der internationalen Zusammenarbeit zu europäischen Aufgaben.¹¹⁵ Man erkennt aber bereits im Vorfeld des Bologna-Prozesses, dass er seinen Ursprung in wirtschaftlichen Interessen Europas im internationalen Wettbewerb um wirtschaftliche Standortvorteile hat.

1997 wurden das Lissabon-Abkommen und der Sokrates-Hochschulvertrag verabschiedet. Dabei handelt es sich um zwei unterschiedliche Programmkonzepte, „die aber jeweils eine Säule des späteren Bologna-Prozesses bilden sollten.“¹¹⁶ So führten die „Conventions of the Recognition“ des Lissabon-Abkommens zur Anerkennung der formalen Hochschulqualifikation, um die Bildungsmobilität zu erleichtern. Noch einflussreicher sind die Aktionsstrategien, die mit dem Sokrates-Hochschulvertrag von 1997 europaweit institutionalisiert wurden. „So wurde mit dem späteren Mobilitätsprogramm unter weiterer Differenzierung (ERASMUS, LINGUA, TEMPUS, COMMET) eine Programmstruktur entwickelt, welche allen europäischen Hochschulinstitutionen und Studierenden offen stand.“¹¹⁷ Nun entstand die Forderung nach gleichwertiger Qualität an allen Hochschulen der

¹¹⁵Vgl. Klaus Schnitzer, Von Bologna nach Bergen, in: Michael Leszczensky / André Wolter (Hg.), Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. Kurzinformation HIS, Hannover 2005, A6 / 2005, S. 3.

¹¹⁶Vgl. ebd., S. 4.

¹¹⁷Ebd., S. 4.

europäischen Länder, so dass die erste Lehrevaluation zur europäischen Qualitätssicherung eingeführt wurde. Dennoch wurde die europäische Bildungspolitik vor der Bolognaerklärung 1999 durch nationale Interessen begrenzt. Nur bei übernationalen Fragen wurde die EU ermächtigt nach dem Prinzip der Subsidiarität zu handeln.

Mit der Sorbonne-Erklärung 1998, in der sich Frankreich, Großbritannien, Italien und Deutschland auf das Ziel, die „Architektur der europäischen Hochschulsysteme zu harmonisieren“ verständigen zur Schaffung eines „europäischen Raums für Hochschulbildung“, beginnt der eigentliche Bologna-Prozess, in dem es um das Vorantreiben der gegenseitigen Anerkennung der Studienleistungen und -abschlüsse geht, um Europa vor allem im Vergleich zu den USA in der Hochschulbildung zu stärken. Die vorherigen Aktionsprogramme wurden nun durch die Präsidenten der Regierungen der Mitgliedsstaaten in eine stringente europäische Hochschulpolitik umgewandelt. So einigten sich in Bologna 1999 neunundzwanzig europäische Bildungsminister auf gemeinsame Ziele für eine einheitliche Hochschulpolitik, die bis 2010 erreicht sein sollen. Europa, so das Hauptziel, soll bis 2010 „zur wettbewerbsstärksten und dynamischsten wissensbasierten Ökonomie der Welt werden“¹¹⁸. Dieses soll vor allem mit den drei Hauptzielen des Bologna-Prozesses, der Förderung von Mobilität, von internationaler Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit (Employability), erreicht werden. Der gesamte europäische Bildungsraum im Hochschulbereich soll ausgebaut und durch strukturelle Veränderungen wie die Einführung vergleichbarer Abschlüsse, einer gestuften Studienstruktur (Bachelor, Master), die Modularisierung der Studiengänge, die Einführung eines Leistungspunktesystems (European Credit Transfer System, ECTS, das bereits 1989 im Rahmen des ERASMUS-Programms verwendet wurde), eine europäische Qualitätssicherung (Akkreditierung), die Verzahnung des Hochschul- und Forschungsraumes sowie den Abbau von räumlichen und kulturellen Mobilitätshemmnissen gestaltet werden.¹¹⁹ Die europäischen Studiengänge sollen durch Standardisierung vergleichbar werden, die Vereinheitlichung zerstört dabei die nationalen Unterschiede sowie die spezifischen Unterschiede der einzelnen Hochschulen und Studiengänge. Die Vielfalt der Hochschulstudiengänge wird eindimensionalisiert zum Zweck der internationalen Wettbewerbsfähigkeit Europas. Seit der Erklärung des Europarates in

¹¹⁸Ingrid Lohmann, Universitäten im globalen Bildungsmarkt, in: Widerspruch. Bd. 45: Wissen, Bildung, Informationstechnologie, Zürich 2003, S. 107 (Europarat Lissabon 2000; vgl. www.dante.net/pubs/ECbrochure.html).

¹¹⁹Vgl. Klaus Schnitzer, Von Bologna nach Bergen, a.a.O., S. 5.

Lissabon im März 2000 wird verstärkt unter dem Primat der Ökonomie eine Bündelung wirtschafts-, sozial-, bildungs- und umweltpolitischer Bereiche angestrebt, um im globalisierten Wettbewerb eine wirtschaftliche Blockbildung zu erzielen. So erhalten im Bologna-Prozess die Effizienzvorstellungen Vorrang vor einst verkündeten emanzipatorischen Zielen.¹²⁰

Deutschland, als eines der vier initiiierenden Länder des Bologna-Prozesses, legte bereits 1998 mit dem Hochschulrahmengesetz die Grundlagen für die nationale Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge.¹²¹ 1999 schuf die Kultusministerkonferenz das Rahmenpapier zur Umsetzung der Bachelor- und Masterstudiengänge in allen Bundesländern. Interessant ist, wer den Bologna-Prozess vorantreibt. So setzt sich die nationale Bologna-Gruppe neben Vertretern der Bildung auch aus Vertretern der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände zusammen.¹²² Einen weiteren großen Einfluss auf die deutsche Hochschulreform übt das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) aus, das 1994 von der Bertelsmann-Stiftung und der Hochschulrektorenkonferenz gegründet wurde.

Die Prager Nachfolgekonzferenz der Bologna-Erklärung hat 2001 die Bologna-Deklaration um die Forderung und Förderung von ‚Lifelong Learning‘ erweitert: „Lifelong learning is an essential element of the European Higher Education Area. In the future Europe, built upon a knowledge-based society and economy, lifelong learning strategies are necessary to face the challenges of competitiveness and the use of new technologies and to improve social cohesion, equal opportunities and the quality of life.“¹²³ Lebenslanges Lernen sei für den europäischen Hochschulraum notwendig, um für die Anschlussfähigkeit an die Wissensgesellschaft vor allem in Bezug auf neue Technologien hin zu sorgen, zudem diene es der Sozialverträglichkeit (Sozialer Kohäsion, Chancengleichheit und Lebensqualität).

Das Motiv des lebenslangen Lernens im Rahmen der Hochschulpolitiken taucht auch in der Abschlusserklärung der Berliner Konferenz 2003 wieder auf. Die Hochschulen sollen nun europaweit für die Realisierbarkeit lebenslangen Lernens geöffnet werden. Durch lebenslanges Lernen steht jeder Einzelne in der Verantwortung, sich als Humankapital zu verstehen und sich durch Qualifikation und permanentes Weiterlernen wettbewerbsfähig auf

¹²⁰Vgl. ebd., S. 8.

¹²¹Vgl. Hochschulrahmengesetz 1998 § 19 (www.gew.de/Binaries/Binary10902/4_HRG-Novelle.pdf).

¹²²Vgl. www.wikipedia.org/wiki/Bologna-Prozess.

¹²³Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.

dem internationalen Arbeitsmarkt anzubieten, jeweils aktuell angepasst an die wirtschaftlichen Entwicklungen und Bedürfnisse. Im jüngsten „Aktionsprogramm im Bereich lebenslangen Lernens“ des Europäischen Parlaments und Rates vom 15.11.2006¹²⁴ heißt es in Artikel 1 Absatz 2, „dass sich die Gemeinschaft zu einer fortschrittlichen wissensbasierten Gesellschaft mit nachhaltiger wirtschaftlicher Entwicklung, mehr und besseren Arbeitsplätzen und größerem sozialen Zusammenhalt entwickelt.“ Die speziellen Ziele, die das Programm für lebenslanges Lernen verfolgt, sind u. a. ein „Beitrag zur Entwicklung eines hochwertigen lebenslangen Lernens und Förderung von hohen Leistungsstandards, Innovation sowie einer europäischen Dimension innerhalb der einschlägigen Systeme und Verfahren; (...) (die, T.F.) Unterstützung der Förderung von Kreativität, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigungsfähigkeit und Entwicklung von Unternehmergeist; (...) (die, T.F.) Förderung der Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung in allen Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa“.¹²⁵

Die Hochschulen sollen in diesem Kontext durch mehr Vergleichbarkeit für Durchlässigkeit und den Wechsel von Lernorten sorgen sowie durch den Umbau der Studiengänge in gestufte und modularisierte Programme ein flexibles Lernen durch flexible Bildungswege ermöglichen. Die Aufgabe lebenslangen Lernens betrifft an den Hochschulen dabei zwei Bereiche: den Zugang bzw. Wechsel von Hochschulen und die Organisation des Studiums. Eine bedeutende Rolle spielt hier auch das Creditsystem zur Anerkennung von Studienleistungen an anderen Hochschulen.¹²⁶

Gerade die Forderung an die Hochschulen, lebenslanges Lernen zu fördern, verstärkt die Entwicklung der Standardisierung, verschult die Studiengänge durch die Modulisierung sowie Creditpoints und verengt die Vielfalt der verschiedenen Hochschulen und hochschulspezifischen Studiengänge und Studienschwerpunkte. Die standardisierten Mess- und Anrechnungsmethoden vereinseitigen das Angebot, machen die Hochschulen in der Tat austauschbarer auf Kosten der spezifischen inhaltlichen Unterschiede. In Bezug auf das Studium des Einzelnen wird der Weg inhaltlich eng vorgegeben, die individuelle

¹²⁴Beschluss Nr. 1720/2006/EG des Europäischen Parlaments und Rates vom 15.11.2006, Amtsblatt der Europäischen Union L 327 vom 24.11.2006, S. 45 ff.

¹²⁵Ebd., S. 48 f.

¹²⁶Vgl. Klaus Schnitzer, a.a.O., S. 52.

Interessenentwicklung erschwert bis verunmöglicht, die Muße, sich mit einem Inhalt langanhaltend und vertiefend auseinander zu setzen, um sich wie im Humboldt'schen Sinn zu bilden und den Sachverhalt in seinen Zusammenhängen zu begreifen, ist nicht erwünscht. Vielmehr sollen viele Studierende möglichst schnell ihren Abschluss, nach dem Maßstab der Effizienz, mit möglichst geringem Zeit- und Kosteneinsatz erreichen. Dies ergibt jedoch nur ein Mehr des Immergleichen, messbare vergleichbare Quantität auf Kosten einer vielfältigen Qualität. So wird durch die Verschulung der Studiengänge, vor allem auch des Lehramtstudiums, die Ausbildung auf den Erwerb von Berufsfertigkeiten verengt, was zukünftige Lehrer zu ‚Instruktionsangestellten‘ macht, da ihnen die Möglichkeit, ein eigenes Urteilsvermögen im Rahmen des Studiums zu entfalten, entzogen wird.¹²⁷

Gleichzeitig stellt der Bologna-Prozess mit seinem Ziel der Employability auch eine Reaktion auf ein universitäres Problem dar, dass Hochschulabsolventen nicht auf die Anforderungen des Berufes vorbereitet waren. Die Veränderung der Studienstruktur in verschulte Bachelor- und Masterstudiengänge mit einer Regelstudienzeit von höchstens 5 Jahren will zudem dem Missstand der hohen Studienabbrecherzahlen und Langzeitstudenten entgegenwirken.

Dennoch „etabliert (die universitäre Umstellung, T.F.) Lernstrukturen, die Wissenschaft und Bildung einseitig an externen Zwecken ausrichten und sie damit behindern, anstatt möglichst viele Menschen für ein unverkürztes Weltverständnis und Wahrheitsstreben zu gewinnen.“¹²⁸

Thomas Hering bezeichnet die Strukturveränderung des deutschen Hochschulsystems als eine „von oben verordnete Hochschulrevolution“, die dazu führen soll, Hochschulen wie Wirtschaftsunternehmen gewinn- und dienstleistungsorientiert zu betreiben, mit dem Ziel die öffentlichen Haushalte zu entlasten.¹²⁹ Er verweist darauf, dass „Deutschlands staatliche Universitäten (...) im 19. und 20. Jahrhundert auch mit beamteter Professorenschaft und staatlichen Forschungsmitteln höchstes weltweites Ansehen (erworben haben, T.F.), so dass es ein Trugschluss ist, gerade oder sogar nur die Privatisierung¹³⁰ verheiße Spitzenqualität.“¹³¹

¹²⁷Vgl. Andreas Gruschka u.a., Das Bildungswesen ist kein Wirtschafts-Betrieb, in: Ursula Frost (Hg.), Unternehmen Bildung, Paderborn 2006, S. 14.

¹²⁸Ebd., S. 15.

¹²⁹Vgl. Thomas Hering, Universitäten als Unternehmen – Akademische Zerrbilder und ideologische Illusionen einer Anti-Elite, in: Ursula Frost (Hg.), Unternehmen Bildung, Paderborn 2006, S. 160.

¹³⁰Die zunehmende sogenannte Autonomie und Privatisierung deutscher Universitäten steht im globalen Zusammenhang explodierender Bildungsmärkte. Eine Interpretation der Universitätssituation „lautet, dass der öffentliche Bildungssektor durch gezielte Unterfinanzierung und begleitenden Wegfall von Handelsschranken weltweit soweit heruntergebracht worden ist, dass die feindliche Übernahme durch kommerzielle Bildungsdienstleister, einschließlich staatlicher Universitäten samt ihrer ‚privaten Berater‘ (gemeint sind u.a. die Bertelsmann-Stiftung und das CHE, T.F.), von den Umstehenden früher oder später mit

Da der Staat großen Nutzen aus der Qualität der Universitäten zieht, solle er auch Verantwortung für die finanzielle Ermöglichung übernehmen.¹³² Dabei erinnert Thomas Hering an die weltweit hohe Anerkennung der spezifisch deutschen Studienabschlüsse (Diplom, Magister), die gerade mit der internationalen Standardisierung der Studienabschlüsse zu Bachelor- und Masterabschlüssen verloren gehen. Es handelt sich bei der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge nicht einfach nur um eine unglückliche Umbenennung der vorherigen Diplom- und Magisterstudiengänge, sondern um eine ‚Entakademisierung‘ der Studiengänge, vor allem des Bachelorstudiums, das den Normalfall darstellen soll mit einer Regelstudienzeit von 2-3 Jahren: „Die Politik legt Wert auf kurze, berufsqualifizierende Studiengänge, welche natürlich im Rahmen eines Bachelor-Zeitrahmens von drei Jahren gar nicht seriös realisierbar sind. (...) Hintergrund ist natürlich, das BAFÖG nur noch für eine Regelstudienzeit von sechs Semestern zahlen zu müssen und viele Stellen an den Universitäten einsparen zu können, denn nur einem kleinen Teil der halbgebildeten Bachelors soll (...) noch erlaubt werden, Vollakademiker zu werden. Hinter der Bachelor-Master-Ideologie verbirgt sich nicht zuletzt ein gigantisches Entakademisierungsprogramm, welches (...) das Ziel der Entlastung öffentlicher Haushalte auf Kosten der Bildung der jungen Generation verfolgt.“¹³³

Aufgrund der finanziellen Belastung der Studierenden durch generelle Studiengebühren¹³⁴ und fehlendes ‚BAFÖG‘ für ein Masterstudium, werden sich viele Studierende das Vollstudium nicht leisten können und dieses nicht mehr absolvieren oder sich durch nun angebotene Kredite weiter verschulden müssen. Letztendlich wird der Geldbeutel, nicht die Leistung, wieder verstärkt darüber entscheiden, wer Akademiker wird. Die Umgestaltung der

Erleichterung begrüßt wird.“ (Ingrid Lohmann, Universitäten im globalen Bildungsmarkt, a.a.O., S. 109) Eine herausragende Rolle spielt dabei die Informations- und Kommunikationstechnologie, die diese Entwicklung vorantreibt. Die Bildungsanbieter konkurrieren verstärkt um Studierende aus asiatischen und lateinamerikanischen Ländern als Privat-Institut vor Ort (viele davon kooperieren mit Anbietern aus OECD-Ländern) oder als Universität mit Offshore-Studium. So studierten in Australien, 2001 bereits 37% der Studenten offshore, davon 9% in internetgestützten Fernstudiengängen. Die Privatisierung und Kommerzialisierung von Bildung schreitet weiter voran, gerade auch unter dem Stichwort des lebenslangen Lernens (Vgl. ebd., S. 107, 109).

¹³¹Thomas Hering, Universitäten als Unternehmen, a.a.O., S. 160.

¹³²Vgl. ebd., S. 161.

¹³³Ebd., S. 171.

¹³⁴Am 26.1.05 hat das Bundesverfassungsgericht das bundesweite Studiengebührenverbot aufgehoben, so dass als neue Zugangsbarriere zum Studium ein sozialer NC eingeführt wurde. „So verweist eine Studie vom Hochschulinformations-System (HIS) darauf, dass gut 20 Prozent der Studierfähigen, die kein Studium aufgenommen haben, unter anderem als Grund die drohenden Studiengebühren angaben. Auch Erfahrungen aus anderen Ländern belegen, dass Studiengebühren insbesondere Kinder aus sozial schwachen und Migrantenfamilien vom Studium abschrecken“ (Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen 11/2006, Beilage, S. I).

Hochschulen führt somit zu einer Refeudalisierung. Die bürgerliche Errungenschaft, dass Leistung und nicht die Herkunft über die mögliche Berufswahl entscheidet, wird unterlaufen. Das deutsche Berechtigungswesen schlägt weiter den Weg zunehmender sozialer Segregation und Chancenungleichheit ein, ein Mangel, auf den PISA in Bezug auf das schulische Berechtigungswesen gerade aufmerksam gemacht hatte.¹³⁵

Die Qualität der universitären Studiengänge wird durch die Standardisierung und Vereinheitlichung stark gemindert: die Studienabschlüsse sind weniger wert, die Studienzeit wird verkürzt, die Studieninhalte gleichgemacht. Zudem werden die Kernaufgaben der Universitäten, die Forschung und Lehre durch den Mehraufwand der Akkreditierungsbürokratie der Bachelor- und Masterstudiengänge belastet.

Die Universitäten befinden sich einerseits in einem Wettbewerb um Konkurrenzfähigkeit auf dem globalen Bildungsmarkt, so dass Bildung einerseits zur Ware wird, durch ihr Versprechen einen Arbeitsplatz zu ermöglichen, der jedoch nicht gewährleistet ist,¹³⁶ andererseits ist Bildung keine Ware, sondern bildet den Menschen in seiner Persönlichkeit. Es wäre jedoch ein Trugschluss, diese idealistische Vorstellung Humboldt'scher Bildung zu postulieren, ohne die Wettbewerbssituation der Universitäten als Realität in den Blick zu nehmen. Trotzdem lässt sich fragen, ob es sinnvoll ist, die Hochschulen primär nach Kriterien der Wirtschaftlichkeit und des Qualitätsmanagements auszurichten, welche in ihrem Bereich Berechtigung erfahren, als übergeordnetes Prinzip jedoch zweifelhaft sind.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass eine Reform von Schule und Hochschule zurzeit durchaus geboten ist, gerade in Bezug auf ihre finanzielle Situation, ihre mangelnde Effektivität und soziale Ungerechtigkeit. Die Verbetriebswirtschaftlichung der Schulen und

¹³⁵Ein weiterer Impuls Richtung Chancenungleichheit wird durch den Wettbewerb der Exzellenzinitiative gegeben. Dabei sollen wenige „Spitzenuniversitäten“ einen Großteil der insgesamt 1,9 Milliarden Euro erhalten, die auf drei Förderlinien (Graduiertenschulen, Exzellenzcluster, Zukunftskonzepte) aufgeteilt sind, wovon der wichtigste Förderteil mit 21 Mio. Euro pro Jahr das Zukunftsmodell darstellt. Beim ersten Durchgang wurden drei Zukunftsprojekte prämiert und damit drei Hochschulen (namentlich die Universität Karlsruhe, die Universität München und die Technische Universität München) mit dem Titel „Spitzenuniversität“ gekürt (Vgl. Die Regeln des Wettbewerbs. Hoffen auf die zweite Runde, in: Die Zeit, Nr. 43, vom 19.10.2006, S. 42). Mit der Unterscheidung von einzelnen geförderten Eliteuniversitäten von der Masse der Universitäten wird eine Aufspaltung der Universitätslandschaft in Forschungs- bzw. Eliteuniversitäten, die die meisten Mittel erhalten und durch hochschulinterne Aufnahmeverfahren sozial exklusiv werden zur Reproduktion der bürgerlichen Elite sowie in Ausbildungs- bzw. Massenuniversitäten, die die Mehrheit der Studierenden auf einem niedrigeren Niveau ausbilden werden. (Vgl. Michael Hartmann, Die Vertiefung der Unterschiede. Die Exzellenzinitiative der Bundesregierung und die Einführung von Studiengebühren werden die Gesellschaft weiter spalten, in: Freitag, Nr. 35, vom 1.9.2006, S. 4)

¹³⁶Die Unsicherheit verstärkt die Nachfrage nach hohen Bildungsabschlüssen, zudem explodiert der Bildungsmarkt auch unter dem Stichwort des lebenslangen Lernens, was bedeutet, dass jeder Einzelne in die Verantwortung gestellt wird, sich ständig fortzubilden, um marktfähig zu bleiben.

Hochschulen ist jedoch kontraproduktiv für pädagogische Bildungsarbeit. Bildung ist keine zu produzierende Ware, sondern die subjektive Aneignung der Kultur, die Herausbildung eines eigenen Urteilsvermögens, das sich nicht in Tests abfragen lässt.

Die Standardisierung und Vereinheitlichung der Schulen und Hochschulen zu Dienstleistungsunternehmen ermöglicht nicht nur eine höhere selektive Durchlässigkeit und selektive Mobilität¹³⁷, wie angepriesen, sondern verändert auch, wie gezeigt, ihre Qualität. Die Outputorientierung steuert das Studium nach Gütekriterien, ohne die Qualität von Sachgebieten zu berücksichtigen. Die Reduktion auf Bildungsstandards und die Entakademisierung der Studiengänge durch Bachelor und Master verfolgen ein Bildungsverständnis als Kompetenzerwerb, das von dem, was Bildung einst meinte, weit entfernt ist. Individuelle Interessenausbildung und Interessenvertiefung wird an Schulen und Hochschulen durch die vereinheitlichende Eindimensionalisierung mehr und mehr verunmöglicht. Das Streben nach objektiver Messbarkeit von Testaufgaben vertreibt subjektive Aneignungsprozesse. Angesichts der verstärkten Konkurrenz der Schulen bzw. Hochschulen untereinander erhalten die Ergebnisse der Tests große Bedeutung für das nationale und internationale Ranking, gleichzeitig verhindern sie die sonst geforderte Profilbildung und Vielfalt der Bildungseinrichtungen. Der Wettbewerb und die Umstrukturierung führen nicht zu mehr Autonomie, sondern ganz im Gegenteil zu mehr Fremdbestimmung. Die Kontroll-, Evaluierungs- und Akkreditierungsmaßnahmen unterlaufen eine selbstverantwortliche Praxis. Erziehung, Schule, Studium und Forschung werden einseitig ideologisch als ‚Humankapital‘ in Dienst genommen und dadurch eindimensional durch neoliberale Modernisierungsparolen des ‚lebenslangen Lernens‘, der ‚Autonomie‘ und ‚Eigenverantwortung‘, die Bildung auf die Seite marktfähiger Ausbildung und Anpassung verengen, hingegen die Seite der Persönlichkeitsbildung und Emanzipation zunehmend verunmöglichen. Das uneingelöste Versprechen der ‚Freiheit durch Bildung‘ gerät mehr und mehr in Vergessenheit. Es als humanistische Utopie zu postulieren und als Maßstab der Kritik zu verteidigen, ist umso dringender geboten. Angesichts der gesellschaftlichen Möglichkeiten

¹³⁷Der „Eurostudent Report 2005“ zeigt auf, dass Kinder aus bildungsfernen Familien viel seltener studieren, in Deutschland ist die soziale Segregation am größten, obwohl 2005 noch keine Studiengebühren eingeführt waren. Auch für die Mobilität gilt, dass Studierende bildungsnaher Schichten häufiger einen Teil ihres Studiums im Ausland absolvieren. Deutsche Studierende nehmen diese Möglichkeit ebenfalls wahr, da ihr Aufenthalt durch eine weiterlaufende BAföG-Zahlung gesichert ist (Vgl. Merle Rietschel, In Europa studieren Arbeiterkinder nur selten. HIS-Studie: ohne soziale Infrastruktur kein europäischer Hochschulraum, in: Erziehung und Wissenschaft Nr. 9, 2005, S. 30 f.).

der Befreiung und Vielfalt aufgrund der technischen und ökonomischen Entwicklung gilt umso mehr, die real sich vollziehenden Unterdrückungs- und Eindimensionalisierungstendenzen zu kritisieren.

Gerade Bildung, die zu Recht wieder entdeckt wurde, darin aber nur eindimensional als Standortfaktor auf Messbarkeit und Effizienz hin zugerichtet wird, birgt die Möglichkeit eines notwendigen Korrektivs der aufgezeigten Fehlentwicklungen. Bildung im Korsett marktökonomisch motivierter Standardisierung und Qualitätssicherung nach Managementkriterien führt jedoch zu weiterer inhaltlicher Aushöhlung und treibt durch die vorherrschende Wettbewerbslogik auf dem Bildungsmarkt die soziale Ausgrenzung und Spaltung der Gesellschaft voran.