

DE GRUYTER
OLDENBOURG

*Tilly Miller,
Margit Ostertag (Hrsg.)*

HOCHSCHUL- BILDUNG

WIEDERANEIGNUNG EINES EXISTENZIELL
BEDEUTSAMEN BEGRIFFS



Katholische
Stiftungshochschule
München

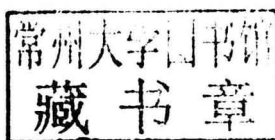
University of Applied Sciences

BILDUNG – SOZIALE ARBEIT – GESUNDHEIT

Hochschulbildung

Wiederaneignung eines existenziell bedeutsamen
Begriffs

Herausgegeben von
Tilly Miller und
Margit Ostertag



DE GRUYTER
OLDENBOURG

ISBN 978-3-11-050086-8

e-ISBN (PDF) 978-3-11-050087-5

e-ISBN (EPUB) 978-3-11-049818-9

ISSN 2509-7040

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

A CIP catalog record for this book has been applied for at the Library of Congress.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2017 Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston

Satz: Konvertus, Haarlem

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

♻ Gedruckt auf säurefreiem Papier

Printed in Germany

www.degruyter.com



Tilly Miller, Margit Ostertag (Hrsg.)
Hochschulbildung

Bildung – Soziale Arbeit – Gesundheit

Herausgegeben von der
Katholischen Stiftungshochschule München

Band 16

Inhalt

Tilly Miller und Margit Ostertag

Einleitung — 1

Ludwig A. Pongratz

Selbstvermarktung und Selbstverfügung. Über die Widersprüche der Hochschulreform — 5

Ursula Frost

Bildung – Widerständigkeit und (Mit-)Verantwortung. Reflexionen zur Wirkung von Rahmenbedingungen heutigen Studierens — 16

Ulla Klingovsky

Lehr- und Lernkulturen in der Hochschule – Bildungstheoretisch informierte Anfragen an die Gestaltung modularisierter Studiengänge — 26

Astrid Messerschmidt

Bildung unter widersprüchlichen Bedingungen des Lehrens und Studierens — 40

Eva Borst

Über die Notwendigkeit kanonisierten Wissens für die Wiederaneignung einer existenziell bedeutsamen Bildung — 50

Birgit Schaufler

Kompetenzen erwerben, um Bildung zu besitzen? Ein Versuch, Hochschulbildung im Modus des Seins zu denken — 63

Tilly Miller

Hochschulbildung angesichts globaler Krisen und Katastrophenszenarien — 75

Alfred Holzbrecher

Hochschulbildung in Zeiten des Übergangs — 92

Sebastian Lerch

Mut zur Lücke. Über das Potenzial von Brüchigem, Ungesagtem und (un-)möglichen Freiheiten im Rahmen von (Hochschul-)Bildung — 101

Jutta Reich-Claassen

Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen kundenorientierten Lernkontexten und hochschulischem Bildungsanspruch — 111

Margit Ostertag

Von Ruth Cohn und Paulo Freire lernen. Annäherungen an eine bildungstheoretisch fundierte Hochschuldidaktik — 123

Margit Ostertag

Hochschulbildung mit Themenzentrierter Interaktion (TZI) — 134

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren — 145

Einleitung

1 Ausgangssituation

Anlass für diesen Sammelband ist ein deutliches Unbehagen im Hinblick auf die gegenwärtige Entwicklung der Hochschulpolitik und Hochschulbildung. Die Bologna-Reform hat die Hochschullandschaft in Deutschland grundlegend verändert. Nicht nur stehen Employability, d. h. die Berufs- und Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent(inn)en, deren internationale Mobilität sowie Rankings, Qualitätssicherung und Exzellenz im Mittelpunkt, sondern Bildung als Leitbegriff der Hochschulen erfährt in diesem Prozess bedauerlicherweise einen erheblichen Bedeutungsverlust. Abzulesen ist dies nicht zuletzt an der eingeführten Kompetenzorientierung, die sich eher an spezifischen Verwertungszusammenhängen orientiert.

Von vielen Seiten wurden und werden die initiierten Veränderungen heftig kritisiert. Ziel dieses Herausgeberbandes ist es, diese Kritik aufzunehmen und sie zugleich konstruktiv zu verbinden mit Ideen zu bildungstheoretisch fundierten Gestaltungsmöglichkeiten des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Auch und gerade in Zeiten von Bachelor- und Masterstudiengängen gilt es, am Bildungsbegriff nicht nur festzuhalten, sondern diesen auf seine Aktualität hin zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Wenn im Titel von (Hochschul-)Bildung als „existenziell bedeutsam“ die Rede ist, dann lässt sich dies an drei Argumentationslinien verdeutlichen:

1. Bildung ist existenziell für die Hochschulen, da erst mit dem Bildungsbegriff der Sinn von Hochschulen in seiner ganzen Tragweite erfasst werden kann. Hochschulen sind nicht lediglich Fachkräfte-Zulieferer für den Arbeitsmarkt, sondern Orte der Bildung und übernehmen damit nicht zuletzt politisch-gesellschaftliche Verantwortung.
2. Der Bildungsbegriff ist existenziell für die Menschen, die an den Hochschulen studieren. Mit Bildung werden Dimensionen eröffnet, die deutlich über den Erwerb berufsbezogener Kompetenzen hinausgehen. Bildung bewegt sich dabei in der dialektischen Spannung zwischen Freiheit und Verantwortung. Sie betont den Eigenwert des Subjekts und verortet dieses zugleich in den gesellschaftlichen Zusammenhängen, in denen es aufgefordert ist, als Bürger und „Weltbürger“ gestaltend mitzuwirken. So verstanden bezieht sich die existenzielle Bedeutung des Bildungsbegriffs zudem nicht nur auf Studierende, sondern zugleich auf Lehrende an den Hochschulen.
3. Der Bildungsbegriff ist darüber hinaus existenziell bedeutsam für die „Welt“. Die geschichtlich-gesellschaftliche Wirklichkeit des 21. Jahrhunderts stellt die Menschheit vor gewaltige Herausforderungen. Stichworte dazu sind Globalisierung, Ökonomisierung, Armut und soziale Ungleichheit, Klimawandel und

Ökologie, Gewalt und kriegерische Konflikte, Flucht und Vertreibung sowie technologischer Wandel. Um die damit verbundenen Fragen und Aufgaben angemessen angehen zu können, braucht es nicht nur „akademisch kompetente“, sondern darüber hinaus „akademisch gebildete“ Menschen: Menschen, die in ihren jeweiligen Schlüsselpositionen kritische Fragen stellen und verantwortliche Entscheidungen treffen; Menschen, die Verunsicherung und Widersprüche aushalten; Menschen, die offen sind für Begegnung und die vielschichtige Beziehungen gestalten können; Menschen, die (zivil-)gesellschaftlich Verantwortung übernehmen und neue Wege der Kooperation und der Problemlösung suchen.

Vor diesem Hintergrund geht es in diesem Band um Suchbewegungen und Positionen, die in bildungstheoretischer und didaktischer Perspektive Freiräume eröffnen wollen, um Bildung an Hochschulen zu reaktivieren und um Hochschulbildung theoretisch wie didaktisch zeitgemäß zu reflektieren und zu konzipieren.

2 Inhaltliche Perspektiven

Bildung hat zu tun mit Perspektivenvielfalt. Diese spiegelt sich auch in den unterschiedlichen Beiträgen der elf an diesem Sammelband beteiligten Erziehungs- und Sozialwissenschaftler/-innen wider. Vielfalt ist dabei jedoch nicht zu verwechseln mit Beliebigkeit. Verbindlicher gemeinsamer Nenner bleibt die Orientierung an einem kritisch-reflexiven Bildungsbegriff und seiner existenziellen Bedeutung für die Gegenwart. Vor allem der Umgang mit Widersprüchen und das Aushalten von Ambivalenzen sowie die Dimension der Selbst- und Mitverantwortung ziehen sich als bildungstheoretisches und praktisches Desiderat wie ein roter Faden durch die Beiträge.

Neben der jeweils spezifischen Perspektive der einzelnen Beiträge lassen sich grundsätzlich zwei große Themenkreise unterscheiden:

Die ersten fünf Beiträge (*Ludwig A. Pongratz, Ursula Frost, Ulla Klingovsky, Astrid Messerschmidt und Eva Borst*) reflektieren die durch die Bologna-Reform entstandenen Hochschulrahmenbedingungen aus einer bildungstheoretisch orientierten Perspektive. Damit verbunden ist eine differenzierte und teilweise geradezu entlarvende Analyse und Kritik.

Die anschließenden sieben Beiträge (*Birgit Schaufler, Tilly Miller, Alfred Holzbrecher, Sebastian Lerch, Jutta Reich-Claassen und Margit Ostertag*) loten in unterschiedlicher Weise Möglichkeiten der Verortung und Entfaltung von (kritisch-reflexiver) Bildung im Kontext Hochschule aus. Der Fokus ist darauf ausgerichtet, in der Praxis der Hochschulbildung Freiräume für Bildungsprozesse zu entdecken und zu gestalten.

Die folgenden Kurzdarstellungen der einzelnen Beiträge geben einen komprimierten Überblick über den gesamten Band. Zur weiteren Orientierung für die Leser/-innen steht zudem am Beginn jedes Beitrags ein kurzes Abstract, das den jeweiligen Gedankengang knapp zusammenfasst.

Ludwig A. Pongratz beleuchtet die strukturellen Widersprüche von Bildungsreformen. Bezogen auf die aktuelle Hochschulentwicklung weist er ein Spannungsfeld zwischen Selbstvermarktung und Selbstverfügung aus. Für den Umgang mit diesen Widersprüchlichkeiten setzt er auf ein kritisches Bildungsverständnis, das Urteils-, Einbildungs- und Widerstandskraft umfasst.

Analyse und Kritik der Rahmenbedingungen heutigen Studierens sind auch Gegenstand der Überlegungen von *Ursula Frost*. Gegen die von ihr diagnostizierte Zerstückelung und Außensteuerung des Studiums macht sie sich stark für eine Reform der (Bologna-) Reform, um Hochschulbildung wieder mit sachlichen und humanen Ansprüchen, mit Widerständigkeit und Verantwortung in Verbindung zu bringen.

Anhand der Modularisierung von Studiengängen zeigt *Ulla Klingovsky* auf, wie in den durch die Bologna-Reform angestoßenen Veränderungsprozessen eine betriebsförmige Idee von Hochschule, entsprechende Steuerungs- und Kontrollansinnen sowie ein reduktionistischer Wissensbegriff wirksam werden. In Gegenposition dazu betont sie die Bedeutung pädagogischer Denk- und Handlungsformen für das gesellschaftliche (Selbst-) Verständnis von Hochschulen als Bildungsinstitutionen.

Astrid Messerschmidt fragt aus kritischer Perspektive nach dem Involviertsein von Studierenden und Lehrenden in institutionelle Machtdynamiken des Hochschulbetriebs, in denen sie vor dem Hintergrund eigener Erfolgserwartungen aktiv mitwirken. Diese Widersprüchlichkeit aufgreifend entwickelt sie ein kritisch-reflexives Bildungsverständnis und sensibilisiert für eine selbstkritische Praxis des Lehrens und Lernens an Hochschulen.

Unter Einbezug des Begriffs der Schwarmintelligenz setzt sich *Eva Borst* kritisch mit der Streuung des Wissens als Folge der Studienreform und neoliberaler Wirtschaftsweisen auseinander. Im Hinblick auf eine im Gegenentwurf dazu an den Menschenrechten und der Humanität orientierte (Hochschul-) Bildung hebt sie die Notwendigkeit kanonisierten Wissens und die Veränderung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen hervor.

Birgit Schaufler setzt Haben und Sein als existenzielle Grundformen des Menschseins in Beziehung zu Kompetenzen und Bildung, verstanden als wesentliche Kategorien von Hochschulbildung, und zeigt deren notwendige Verschränkung auf. In dieser inneren Bezogenheit ist Hochschulbildung dann eingebettet in einen jeweils individuellen, lebenslangen Bildungsprozess.

Der Blick auf globale Mitverantwortung steht im Mittelpunkt des Beitrags von *Tilly Miller*. Mit Bezug auf den Begriff des Leben-Lernens beschreibt sie, wie Hochschulbildung durch geeignete Lern- und Entwicklungsräume dazu beizutragen kann, dass Lehrende wie Studierende – im Sinn von Weltbürgerschaft und im Bewusstsein

von nicht auflösbaren Widersprüchen – das menschliche Zusammenleben verantwortlich mitgestalten.

Widersprüche und Ambivalenzerfahrungen als gesellschaftliche wie auch individuelle Herausforderung sind auch der Ausgangspunkt der Überlegungen von *Alfred Holzbrecher*. Vor dem Hintergrund einer subjektorientierten Hochschulbildung entwirft er hochschulische Bildungspraxis als Möglichkeit, Studierende darin zu begleiten, Befremdung, Verunsicherung und Kontingenz als Entwicklungsaufgabe und -chance zu begreifen.

Mit der Denkfigur der „Lücke“ legt *Sebastian Lerch* den Fokus auf Widerständiges und Brüchiges. Die „Lücke“ in der Hochschulbildung wahr- und ernst zu nehmen hat damit zu tun, innezuhalten und „gegen den Strich“ zu denken. Auf Basis seiner theoretischen Überlegungen gibt er zugleich konkrete Anregungen zur didaktisch-methodischen Umsetzung.

Jutta Reich-Claassen greift mit der wissenschaftlichen Weiterbildung ein ganz eigenes Feld von Hochschulbildung auf. Sie untersucht das Spannungsfeld, das in der Verbindung von kritisch-reflexiver Bildung einerseits und berufsfeldbezogenen (Kompetenz-) Anforderungen andererseits entsteht. Die Aufgabe von Hochschulbildung sieht sie darin, diese Antinomie nicht aufzulösen, sondern vielmehr sie immer wieder neu mit allen Beteiligten zu reflektieren und zu verhandeln.

Mit der Dimension der Hochschuldidaktik ergänzt *Margit Ostertag* eine weitere wesentliche Facette von Hochschulbildung. Indem sie die Themenzentrierte Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn mit der Pädagogik Paulo Freires verbindet, entwickelt sie Ansatzpunkte einer bildungstheoretisch begründeten Hochschuldidaktik. Bildungstheoretisch mit Paulo Freire fundiert, kann die TZI Hochschulbildung mit konkreten didaktischen Elementen anreichern.

In dem sich anschließenden Beitrag zeigt *Margit Ostertag* anhand eines Hochschulseminars beispielhaft auf, wie mit Hilfe von TZI Lehrveranstaltungen so geplant und gestaltet werden können, dass durch konkrete Erfahrungen von Selbst- und Mitverantwortung Bildungsprozesse angestoßen werden können.

Die verschiedenen Zugänge zum Thema Hochschulbildung, die in den einzelnen Beiträgen entwickelt werden, verbindet das gemeinsame Anliegen, das Profil von Hochschulen als Orte der Bildung (wieder) zu stärken – oder anders: Es geht in und mit diesem Band darum, sowohl im fachlichen als auch im gesellschaftlichen Diskurs bildungstheoretisch und bildungspolitisch Position zu beziehen.

Ludwig A. Pongratz

Selbstvermarktung und Selbstverfügung. Über die Widersprüche der Hochschulreform

Abstract: Die nachfolgenden Überlegungen rücken die strukturellen Widersprüche von Bildungsreformen ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Sie verorten die Widersprüche der jüngsten Bildungsreformmaßnahmen im Spannungsfeld von Selbstvermarktung und Selbstverfügung. In der Kritik der Bildungsreform gewinnen zugleich die Umrisse eines aktualisierten kritischen Bildungsverständnisses Gestalt.

1 Im Rückspiegel: Die Bildungsreform der 1960er- und 1970er-Jahre

Kaum ein gesellschaftliches System steht dermaßen unter Reform- und Erwartungsdruck wie das Bildungssystem. Denn moderne Gesellschaften können ihre Reproduktion nicht dem Zufall überlassen. Vielmehr begleitet jeden neuen Reformschub im Bildungssystem das Versprechen, zukünftige Entwicklungen vorhersagbar und vernünftiger Planung zugänglich zu machen. Zugleich aber muss jede Reform mit unkalkulierbaren Effekten rechnen, die die intendierten Wirkungen durchkreuzen und neue Widerspruchslagen produzieren. Man kann dieses Dilemma nicht nur an der jüngsten Reform nach der Jahrtausendwende, sondern ebenso an ihrer Vorgängerreform studieren. Bereits Ende der 1960er-Jahre legte Koneffke (1969) dazu eine aufschlussreiche Analyse vor.

Koneffkes Untersuchung stellt die damaligen Reformmaßnahmen in einen weiten theoriegeschichtlichen und gesellschaftstheoretischen Horizont. Ansatzpunkt seiner Überlegungen ist die These, dass die bürgerliche Herrschaftsgesellschaft im Bildungswesen einen ihrer „verwundbarsten Punkte“ (Koneffke 1969: 391) habe. In ihm komme ein Widerspruch zum Zug, der als „Widerspruch von Integration und Subversion“ gefasst werden könne. Koneffke kommt zu dem Ergebnis, der Zweck der damaligen Reformmaßnahmen bestehe vor allem darin, „die wirtschaftliche Effizienz der Bildung“ (Koneffke 1969: 407) zu steigern. Dem diene beispielsweise die „Pragmatisierung“ (Koneffke 1969: 408) von Bildungsinhalten, die „Nivellierung und zugleich [...] funktionelle Steigerung“ (Koneffke 1969: 408) von Schulleistungen, die Produktion einer „spezialisierten Intelligenz“ (Koneffke 1969: 408) in Abhängigkeit vom jeweiligen Bedarf des Arbeitsmarktes. Gleichwohl insistiert Koneffke darauf, dass sich neben der ökonomischen Überformung ein anderer, gegenläufiger Impuls durchsetze: ein subversives, kritisches Moment, das der Bildung in der Moderne gleichsam eingeschrieben sei. Koneffkes Analyse versucht zu zeigen, wie dieser kritische Impetus zwar verdrängt oder verschoben, nicht jedoch stillgestellt werden kann.

Dies betrifft vor allem die institutionelle Seite des Reformprozesses. Während die Bildungsinhalte funktionalistisch zurechtgeschnitten und ihres kritischen Gehalts beraubt werden, kommt das Bildungswesen seiner institutionellen Form nach dem Anspruch umfassender Bildung immer näher: Eine ständig wachsende Zahl von Menschen wird einem organisierten Bildungsprozess unterworfen. „Die Gegensätze in der Reform stellen sich dann so dar, dass die einstweilen perfekte Entleerung des Bildungsprozesses in Formen sich vollziehen muss, die sich mit dem alten Gedanken einer erzieherischen Ermächtigung aller Menschen zur Freiheit verbinden.“ (Koneffke 1969: 412)

Die Reformprozesse der 1960er-Jahre gewinnen so gesehen ihren markantesten Ausdruck in der Zerrissenheit, mit der Form und Inhalt der Bildung historisch auseinander treten. War zu Beginn der Neuzeit die beschränkte Form nicht ausreichend, um dem universellen Bildungsanspruch Raum zu schaffen, so stornieren spätere Reformen die Möglichkeit umfassender Bildung über die Ausdünnung der Inhalte. Die entsprechenden Konsequenzen liegen auf der Hand: Mehr denn je geht es für Koneffke darum, die inhaltliche Seite des Bildungsprozesses aus ihrer Erstarrung zu lösen, Bildung in unverkrüppelter Gestalt zur Wirkung kommen zu lassen, indem den Menschen „ein Licht aufgesteckt wird“ (Koneffke 1969: 419).

Die Bedingungen scheinen Koneffke Ende der 1960er-Jahre dafür durchaus günstig, denn die von der damaligen Reform eingeforderte Mobilität und Beweglichkeit von Arbeitskräften führe zu einer „Aufwertung des potentiell selbständigen Faktors“ (Koneffke 1969: 421). Das gleiche System, das die Gefahr eines „postliterarischen Analphabetentums“ (Koneffke 1969: 420) heraufbeschwöre, kultiviere andererseits die „unerlässlichen Voraussetzungen einer reflektierten Distanzierung vom System“ (Koneffke 1969: 423). Daraus folge zwar keine historische Notwendigkeit, mit dem System zu brechen, doch dränge sich zumindest eine historische Möglichkeit auf, die ergriffen sein will. Und nur wenn sie ergriffen wird, könnte das zum Zuge kommen, worum sich Koneffkes Analyse im Kern dreht: die „Wiederherstellung der subversiven Funktion, die das Bildungswesen als bürgerliches von Anfang an hatte“ (Koneffke 1969: 414).

2 Schöne Aussichten: Reformperspektiven nach der Jahrtausendwende

Blickt man im Kontext der aktuellen Reformdebatten auf diese inzwischen fast 40 Jahre alte Analyse zurück, so zeigt sich zunächst die Kontinuität der Begründungsmuster, auf die die (ansonsten differenten) Reformprozesse Bezug nehmen: Da findet sich die bereits erwähnte und immer wieder beschworene „Mobilität“, die erhöht werden müsse. Da taucht ein funktionalistischer Begabungsbegriff auf (vgl. Koneffke 1969: 405), der damals Begabungsreserven ‚mobilisieren‘ sollte, während

er heute dazu dient, ‚Eliten‘ zu selektieren. Da findet sich der Verweis auf transnationale Rahmenbedingungen, der damals den europäischen Integrationsprozess in den Blick rückte und heute globale Ausmaße angenommen hat. Und schließlich fällt die „offene ökonomische Argumentation“ (Koneffke 1969: 401) ins Auge, die heute offensichtlich bereits so weit ins Alltagsbewusstsein eingewandert ist, dass Begriffe wie Lehrimport und -export oder Credit-Points niemanden mehr zu irritieren scheinen.

Damals wie heute ging es um die effiziente Produktion „von Wissen und wirtschaftlich verfügbarer Intelligenz“ (Koneffke 1969: 393), auch wenn der Begriff der „Wissensgesellschaft“ noch nicht erfunden war. Und damals wie heute diente das amerikanische Modell als Kopiervorlage, um die Reformmaßnahmen einzunorden. Seine zentralen Elemente umreißt Koneffke wie folgt:

Bezeichnend [...] ist [...] die Orientierung des Lehrplans an den individuellen Neigungen und Fähigkeiten der Schüler sowie der pragmatische Habitus der Unterrichtsarbeit. Die Schullaufbahn ist gekennzeichnet durch eine von Stufe zu Stufe zunehmende Wahlfreiheit von Fächern, Kursen und Schwierigkeitsgraden. Damit verliert die in Europa geläufige Klassengemeinschaft der Schüler ihre Funktion; die individuellen Lehr- und Stundenpläne und die Kursgruppen treten an ihre Stelle. Der Bezugspunkt der Leistungsbewertung ist nicht die Klasse, in der man „sitzen bleibt“ oder mit der man aufsteigt, sondern der Fachkursus, den man erfolgreich absolviert oder wiederholt. Die Leistungsmessung tendiert zu nationaler Vereinheitlichung durch Einführung objektiver Maßstäbe. Die Unterrichtsinhalte orientieren sich weitgehend am unmittelbaren gesellschaftlichen Bedürfnis. (Koneffke 1969: 399)

Gleichwohl zeigen sich im historischen Vergleich auch gravierende Unterschiede. Sie kommen in der grundlegenden Umstellung der Steuerungslogik von Bildungsprozessen zum Ausdruck, die sich nicht mehr an den Ressourcen orientiert, die dem System zur Verfügung gestellt werden, sondern an seinen vorzeigbaren Leistungen. Mit dem Übergang von der Input- zur Outputsteuerung verschiebt sich die Aufmerksamkeitsrichtung: von staatlichen Interventionen zu Bildungsmärkten, vom Gleichheitspostulat zu Exzellenzgesichtspunkten, von der Quantität von Bildungsabschlüssen zum Qualitätsmanagement, von der Expansion des Bildungssektors zur Verknappung von Ressourcen.

Vor allem aber zeigt sich der Unterschied in einem gewandelten Verhältnis von Form und Inhalt des Bildungsprozesses. Die von Koneffke diagnostizierte Bruchlinie zwischen dem „progressiven Gehalt organisatorischer Formen“ (Koneffke 1969: 417) und der inhaltlichen „Verkehrung der Bildung in Unbildung“ (Koneffke 1969: 409) gewinnt an Komplexität, erscheint gleichsam in sich selbst gebrochen. Einerseits kündigen die aktuellen Reformmaßnahmen das einheitsstiftende Moment der Vorgängerreform auf: Statt eines Einheitsschulsystems werden nun vielfältige Spezialeinrichtungen – von Elite-Universitäten bis zu privaten Schulgründungen – propagiert. Andererseits aber findet sich diese Vielfalt von Formen zusammengefasst in einem neuen, umfassenden Kontrollregime, das das gesamte Leben der Menschen ergreift: im System des lebenslangen Lernens (vgl. Pongratz 2007). Mit ihm soll es möglich werden, die Klippen vorausgegangener Reformen zu umschiffen.

Weder soll es zu einer ‚Überfüllungskrise‘ weiterführender Bildungseinrichtungen kommen noch zu einer Entwertung des kulturellen Kapitals, das die höheren Bildungsabschlüsse repräsentieren. Die Quadratur des Kreises, die die neueste Bildungsreform zu lösen vorgibt, besteht gerade darin, das Bildungssystem für neue Formen der Aufstiegsqualifizierung zu öffnen, ohne seine Selektionsfunktion infrage zu stellen. Öffnung und verschärfte Selektivität sollen ebenso ineinander greifen wie erhöhte Flexibilität und Hierarchisierung der Bildungsabschlüsse. Die gesellschaftlichen Kategorien von ‚oben und unten‘ bleiben erhalten, nur sollen Aufstieg und Absturz nun rascher aufeinanderfolgen können. Alles soll also anders werden – und alles soll so bleiben, wie es ist.

Aus der Fülle der vorgehaltenen Maßnahmen lässt sich eine Doppelstrategie herausdestillieren: Auf der einen Seite werden die Menschen ökonomisch mehr denn je unter Zugzwang gesetzt, ihre Haut zu Markte zu tragen. Andererseits werden sie moralisch zugerüstet, sich für die Ausschöpfung ihrer Potentiale mitverantwortlich zu fühlen, die Umverteilung von Finanzierungslasten mitzutragen und einen „verschwenderischen Umgang mit Lern- und Arbeitszeit“ (vbw 2004: 25) zu bekämpfen. Die Faustformel für diesen intensivierten Zugriff auf die Lernfähigkeit findet sich in einer von Dieter Lenzen maßgeblich mitinitiierten programmatischen Expertise der Vereinigung der bayerischen Wirtschaft (vbw). Sie lautet: „Verfrühung, Verdichtung und Verstetigung“ (vbw 2003: 125). Ebenso gut ließe sich auch von Integration, Verwertung und Gleichschaltung sprechen. Denn was immer in den Lernprozess Eingang findet, muss sich bildungsökonomisch ausweisen. Es erhält seine Bedeutsamkeit einzig durch „eine konsequente Arbeits- und Berufsorientierung des Lernens“ (vbw 2003: 27).

Diese Arbeits- und Berufsorientierung steckt den Horizont der aktuellen Reformmaßnahmen ab. Es sind vor allem zwei Prinzipien, die dabei zum Tragen kommen: Modularisierung und Individualisierung. Die Lösung, die älteren Reformmodellen vorschwebte, um Konformität und Spezialisierung, gesellschaftliche Integration und individuellen Wettbewerb auszutarieren – nämlich der Rückgriff auf ein Kern-Kurs-System –, reicht längst nicht mehr aus. Gefragt ist der „flexible Ein-, Auf- und Umstieg im System“ (vbw 2004: 15). Nur den Jüngsten wird noch zugestanden, „in stabilen Stammgruppen zu lernen“ (vbw 2004: 104). Alle anderen sollen von früh auf lernen, in projektorientierten Teams ihr unternehmerisches Denken und Handeln zu entwickeln. Lerngruppen werden daher entsprechend altersheterogen, aber voraussetzungshomogen zusammengesetzt. Folgt man dem programmatischen Entwurf der vbw, so soll es stabile Stammgruppen jenseits der Primarstufe nur dann noch geben, „wenn dies über weitestgehend gemeinsame Curricula erforderlich ist“ (vbw 2003: 196). Gemeinsame Curricula aber bilden die Ausnahme, nicht die Regel, denn das Prinzip der Modularisierung soll völlig differente Lernwege eröffnen. Mit ihm soll es möglich werden, auch „separate Teilqualifikationen zu erwerben, die in einer gegebenen Situation funktional für den Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit bzw. für den Betrieb sind“ (vbw 2003: 223).

3 Selbstvermarktung: Bildung als Ware

Damit ist der Rahmen abgesteckt, in dem das Verhältnis von Schul- bzw. Hochschulsystem und Wirtschaftssystem neu justiert werden soll. Die Ökonomisierung der Bildung zielt nicht einfach auf eine Auflösung der Systemgrenzen, sondern auf die Übertragung betriebswirtschaftlicher Organisations- und Steuerungsformen in systemfremde Bereiche. Bildungseinrichtungen und Wirtschaft sollen dadurch so aufeinander abgestimmt werden, „dass in beiden Systemen gleichermaßen ökonomische Kalküle die wesentliche handlungsorientierte Größe darstellen“ (Hoffacker 2001: 3). So gesehen ist die Rede von der Ökonomisierung der Bildung dahingehend zu präzisieren, dass es sich um eine ‚Verbetriebswirtschaftlichung‘ handelt, durch die die Logik der Verwertung unmittelbarer als je zuvor im Bildungsbereich zur Anwendung gebracht werden soll.

Dass das öffentliche Bildungswesen immer der Reproduktion der Gesellschaft diene und insofern im Rahmen eines ökonomischen Kalküls operierte, ist nicht neu. Neu aber ist, dass die Eigenlogik von Bildungsprozessen dem betriebswirtschaftlichen Kalkül nun unmittelbar unterstellt werden soll. Und dies, obwohl der Erfolgswachweis der neuen Managementtechniken weiterhin aussteht: Die Behauptung, dass Wettbewerb Schulen verbessere, lässt sich empirisch nicht bestätigen (vgl. Weiß 2003: 219; Klausenitzer 2004: 151). Doch hält dies zahlreiche Zeitgenossen nicht davon ab, die angeblich fälligen Konsequenzen bereits jetzt zu ziehen. Schulen und Hochschulen sollen den Charakter von Service-Agenturen annehmen, die unterschiedliche Märkte mit unterschiedlichen Kundenstämmen bedienen. Dies setzt natürlich voraus, dass die Kunden sich als Kunden und die Anbieter sich als Anbieter begreifen lernen. Dem dienen besondere Lehrangebote, die praktisch alle Schulen und Hochschulen in ihr Standardprogramm integrieren: Rhetorik- und Selbstdarstellungskurse, Präsentations- und Moderationsverfahren, Soft-Skill-Techniken und Bewerbungstrainings. Am intensivsten aber wirkt der stumme Zwang der Verhältnisse selbst: durch die Verkürzung und Straffung von Studienzeiten, durch die Vervielfachung und Verstetigung von Prüfungen, durch die Einführung von Studiengebühren oder das Ausloben von Studienpreisen.

Der Umbau von Hochschulen zu Service-Agenturen mit einem qualifizierten Warenangebot findet vor allem in der Modularisierung von Studiengängen seinen Niederschlag. An die Stelle von Studiengängen, die sich an der Struktur einer Disziplin orientieren, treten nun Studienprogramme, die den Anspruch erheben, Studienzeit und Studienbelastung objektivieren zu können. Module fungieren demnach als Tauschobjekte bzw. käufliche (Bildungs-)Waren, die von Kunden geordert werden können. Modularisierte Studiengänge (oder Lehrgänge) entsprechen einem bestimmten Warensortiment, wobei den Käufern bestimmte Wahlmöglichkeiten eingeräumt werden (beispielsweise wann sie welche Module erwerben wollen). Die Flexibilität des ‚Einkaufs‘ von Modulen hält sich dabei in (von Studienordnungen) abgesteckten Grenzen. Die Module selbst gewinnen den Charakter präparierter Warenpakete, die

unterschiedliche Ingredienzien enthalten können (Fertiggerichten vergleichbar, die unterschiedliche Nahrungsmittel zu einem Standardgericht kombinieren). „So kann ein Modul als eine Einheit aus Lehrstoff, Unterrichtsmethoden und Evaluationsmethoden aufgefasst werden, die gemeinsam zu einem bestimmten Set von Wissen, Fertigkeiten und Haltungen beitragen müssen. Diese ‚Pakete‘ lassen sich miteinander verkoppeln und können dem Studenten als Bausteine angeboten werden, sodass dieser [...] in sich selbst investieren kann.“ (Masschelein/Simons 2005: 75 f.)

Allerdings teilen die Anbieter solcher Module (also Schulen und Hochschulen) die Grundsituation aller Konkurrenten des Bildungsmarkts: nämlich das Risiko, auf ihren Modulen als ‚Ladenhütern‘ möglicherweise sitzen zu bleiben, wenn sich nicht genügend Käufer finden. Andererseits treibt sie die Aussicht auf Gewinn (denn Module sind ihrer eigenen Logik nach privatwirtschaftlich produzierte, vermarktbar Bildungsgüter). Entsprechend müssen sich Bildungseinrichtungen auf dem Markt positionieren, ein Werbe-Image entwickeln (am besten mit eigenem, geschütztem Warenzeichen).

Dabei könnte es Bildungseinrichtungen als Anbietern von Bildungsgütern im Prinzip gleichgültig sein, was ihre ‚Kunden‘ damit anfangen – Hauptsache, sie zahlen pünktlich den geforderten Preis (etwa in Form von Schulgeldern oder Studiengebühren). Doch machen Bildungsinstitutionen gewöhnlich ein doppeltes Angebot: Sie stellen nicht nur Bildungsgüter zur Verfügung, sondern arrangieren auch Lernumgebungen für deren individuelle Aneignung.

Bildungseinrichtungen sind unter unternehmerischen Gesichtspunkten also nicht nur Verkaufsagenturen von ‚Bildung‘, sondern zugleich auch Produktionsstätten von Kompetenzen. Schüler und Studierende kommen in dieser Perspektive nicht allein als Konsumenten von Bildungsangeboten, sondern zugleich als ‚Markenartikel‘ von Bildungsunternehmen in den Blick. Sie besetzen als Kunden und High-End-Produkte ein und derselben Einrichtung eine Doppelposition, die sich nicht bruchlos ineinanderfügt. Während Hochschulen als Bildungs-Discounter an einem langfristigen Kundenverhältnis interessiert sein müssten, erscheinen ihnen als Produktionsstätten von Kompetenzen lange Studienzeiten von Übel. Je kürzer der Produktionsprozess (unter Wahrung festgelegter Standards) organisiert werden kann, umso besser. In gewissem Sinn, so Lutz Koch, werden unter Rationalisierungsgesichtspunkten Studierende zu *personae non gratae*, „die umso lieber gesehen werden, je schneller sie wieder verschwinden. Am liebsten sähe man diejenigen, die mit der Immatrikulationsurkunde zugleich ihre Examensurkunde in Empfang nehmen. Das ist bekanntlich nicht möglich, stellt aber den Limes dar, dem sich der Prozess anzunähern strebt.“ (Koch 2004: 41)

Dies setzt natürlich voraus, dass Bildung produziert werden kann, und zwar nach einer Logik und mit Steuerungsinstrumenten, die sich an betriebswirtschaftlichen Prozessverläufen orientieren. Die Optimierung der Bildungsproduktion bedient sich aller im Unternehmensbereich üblichen Rationalisierungs- und Kontrollverfahren (Eingangskontrollen, Indikatoren- bzw. Kennziffernsysteme, permanente