

Bildung unter dem Diktat der Ökonomie - Anmerkungen zu einer folgenreichen Transformation von Schule und Universität

Seit nunmehr fünf Jahren hält die seit 2008 grassierende internationale Finanz- und Wirtschaftskrise die Welt in Atem. Was mit der Immobilienkrise in den USA begonnen hatte, führte in der globalisierten Welt über unseriöse Kreditvergaben, risikoreiche Bankgeschäfte und hemmungslose Finanzspekulation zu einem weltweiten Desaster. Nachrichten über Bankenpleiten, Staatsbankrotte und staatliche Rettungsaktionen auf Kosten der Steuerzahler beherrschen seitdem die medialen Schlagzeilen.

Bei der Ursachenforschung werden fast ausschließlich ökonomische oder rein marktbezogene Fehlentwicklungen benannt. Da für diese letztlich aber Menschen verantwortlich sind, kann man diese aber auch aus einem anthropologischen Blickwinkel betrachten. Genau dies tat der neue Papst Franziskus in einer Ansprache vor Botschaftern am 16. Mai 2013.¹ Schonungslos ging er hier mit den internationalen Finanzmärkten ins Gericht. Deren uneingeschränkte Autonomie habe zu einer "neuen unsichtbaren Tyrannei" durch eine Minderheit geführt, die ohne staatliche Kontrollen erbarmungslos ihre eigenen Regeln auf Kosten des Gemeinwohls durchsetze. Als den wahren Ursprung dieser Entwicklung konstatierte er jedoch "eine tiefe anthropologische Krise – die Negation des Primats des Menschen!" Sie offenbare sich "im Fetischismus des Geldes und in der Diktatur der gesichtslosen Wirtschaft ohne wirklich menschliche Ziele und Zwecke." Hinter dieser Haltung verberge sich die Zurückweisung der Ethik, sie bewirke "die Deformierung des Menschen und dessen Reduktion auf die bloße Funktion eines warenverbrauchenden Konsumenten."

Vom Ordoliberalismus zum neuen Neoliberalismus

Die Diktatur des ökonomischen Paradigmas, die, wie es hier unmissverständlich heißt, zu einer Deformierung des Menschen geführt hat, ist die Folge globaler Transformationsprozesse. Sie wurden bestimmt vom Siegeszug des neoliberalen Wirtschaftscredos, das sich mit dem Ende des Ost-West Systemgegensatzes seit den 1990er Jahren weltweit durchzusetzen konnte. Dieser hatte bis dahin in den westlichen Gesellschaften noch für eine gewisse innere normative Kohäsion gesorgt. So galt es, Freiheit und Menschenwürde gegen die Vereinnahmungen des Individuums durch kollektivistische Ideologien zu verteidigen. Ohne diesen Abgrenzungsdruck durch den äußeren Feind haben seitdem aber auch die inneren Bindekräfte an Geltungskraft verloren. Dies spiegelt sich auch in der Entwicklung der ökonomischen Theorie wider. In der Frühzeit der Bundesrepublik wurde diese noch von dem aus dem Ordoliberalismus sich entwickelnden älteren Neoliberalismus geprägt. Für die Freiburger Schule um Walter Eucken hatte der Markt noch eine dienende Funktion, er war Mittel zum Zweck, kein Selbstzweck. Wirtschaftspolitik und Sozialpolitik wurden noch als Einheit gesehen, Freiheit und Gemeinwohl galt es miteinander auszutarieren. Diese Rangordnung bildete auch die Basis für die Idee der sozialen Marktwirtschaft und die Legitimation staatlicher Verteilungspolitik. "Die alten Neoliberalen hatten noch eine feste Wertehierarchie, in der die ideellen Werte vor den materiellen

¹ Vgl.: http://www.vatican.va/holy_father/francesco/speeches/2013/may/documents/papa-francesco_20130516_nuovi-ambasciatori_ge.html

rangierten, der Markt auf der Ebene der Mittel platziert war und der Staat noch eine regulative Ordnungsfunktion hatte. Die Nachfolger, die sich den Begriff unter den Nagel gerissen haben, haben Zweck und Mittel vertauscht und aus dem Markt eine geradezu metaphysische Instanz gemacht."² Auch der Wirtschaftsethiker Peter Ulrich kritisiert die Übersteigerung des marktwirtschaftlichen Gedankens zur totalen Marktgesellschaft, die das menschliche Leben und die Politik einer „Sachlogik des Marktes“ opfere.³ Er fordert deshalb in seinem Entwurf einer zivilisierten Marktwirtschaft, diese in ein übergeordnete Konzept der Lebensdienlichkeit (Sinnfrage) und eines sozial gerechten Zusammenlebens (Legitimationsfrage) in einer demokratischen Bürgergesellschaft einzubetten.

Der "neue Neoliberalismus" wird dagegen von einem tiefsitzenden Ressentiment gegen alles Institutionelle und vor allem den Staat gespeist.⁴ Seine Botschaft beansprucht alternativlos zu sein: Wirtschaftliches Wachstum, Wohlstand und soziale Kohäsion sind in den modernen Gesellschaften nur durch die Steuerungskräfte des freien Marktes und die Gesetze der Marktlogik zu gewährleisten. Sie allein, so wird behauptet, garantieren Dynamik, Innovation und Wettbewerbsfähigkeit. Entsprechend gelte es, die in der freien Wirtschaft gültigen Kriterien der Deregulierung, Rationalität und Effizienz sowie das Kosten-Nutzen Kalkül möglichst unverkürzt auf alle Bereiche von Staat und Gesellschaft zu übertragen.

Die Politik, nicht nur in der westlichen Welt, hat sich mit regionalen Nuancen diese Denkweise weitgehend zu eigen gemacht. Das Koordinatensystem von Ökonomie, Kultur und Politik ist so in den beiden letzten Jahrzehnten in eine kräftige Schiefelage geraten. Beschränkte sich die klassische Ökonomie noch auf die Produktion und den Austausch von Waren, Gütern und Dienstleistungen, so hat sie inzwischen nahezu alle Lebensbereiche kolonisiert. Unter dem Diktat des neoliberalen Paradigmas sind unternehmerische Kommerzialisierung und Industrialisierung überall zur Realität geworden. Dies gilt für den Sport, den Kunst- und Kulturbetrieb, die Medienwelt, den Tourismus sowie Freizeit und Unterhaltung. Parallel hierzu forcierte die Politik in den westlichen Wohlfahrtsstaaten einen schrittweisen Rückzug des Staates aus der Finanzierung und der direkten Steuerung jener gesellschaftlichen Bereiche, die zuvor als "öffentlicher Sektor", als Gemeinschaftsaufgaben gegolten hatten. Dies gilt etwa für das Gesundheitswesen, das Verkehrswesen, Post und Telekommunikation, die Energieversorgung sowie für zahlreiche andere Dienstleistungsbereiche, die zuvor dem Zugriff der Privatwirtschaft entzogen waren. Mehrere Faktoren wirkten hier zusammen. Die These von der abnehmenden Steuerungsfähigkeit des Staates, die exorbitante Verschuldung der öffentlichen Haushalte wie auch das explosionsartige Ansteigen der Sozialstaatskosten. Begleitet wurde dieser Prozess von einer Privatisierungswelle, bei der die Regierungen eine doppelte Strategie praktizierten. Möglichst viele staatliche Aufgaben wurden teils oder ganz in private Hände überführt, um über die Senkung der Staatsquote den Staat finanziell zu entlasten und die Aufgabenerledigung effizienter zu gestalten. Zum andern kam es zu einer Übertragung ökonomischer Denk- und Verhaltensmuster auch auf den Staatssektor, dem eine "Unternehmenskultur" mit entsprechenden Managementmethoden verordnet wurde. Deregulierung, Wettbewerb,

² Blüm, Norbert: Gerechtigkeit. Eine Kritik des Homo oeconomicus, Freiburg/Basel/Wien, 2006, S. 61.

³ Ulrich, Peter: Zivilisierte Marktwirtschaft-eine wirtschaftsethische Orientierung, Bern/Stuttgart/Wien, 2010, S. 33 ff.

⁴ Ebenda, S. 63.

Produkt- und Kundenorientierung sollten auch hier Einzug halten und für innovativen Fortschritt sorgen. Insofern kann man im Falle der staatlichen Institutionen auch von einer "inneren Privatisierung" sprechen, die die äußere wirkungsvoll ergänzte. Richtungsweisend wurde hier das New Public Management (NPM), das als "Staatsmodernisierung" etikettiert, in vielen Ländern zu einer inneren Umgestaltung der öffentlichen Verwaltung nach den Regeln der Betriebswirtschaft führte.

"Ökonomischer Imperialismus"-Bildung als Investition in Humankapital

Das hier skizzierte neoliberale Paradigma, das heute das Selbstverständnis der modernen Wirtschaftswissenschaft insgesamt prägt, geht im Wesentlichen auf die *Chicago School of Economics* zurück, die in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts begründet wurde. Ihre Hauptrepräsentanten, die Nobelpreisträger Theodore W. Schultz, Gary S. Becker und Milton Friedman, entdeckten nicht nur die Bildung als Feld ökonomischer Analyse und prägten in diesem Zusammenhang den Begriff des Humankapitals. Sie propagierten auch einen Denkstil, der *alle gesellschaftlichen Bereiche* und *alles menschliche Verhalten* zum ökonomischen Forschungsgegenstand erhob.⁵ Becker z.B. sprach 1993 in aller Offenheit von einem ökonomischen Imperialismus als dem Herzstück dieses Denkstils. "Der Horizont der Wirtschaftswissenschaft", so führte er aus, "muss erweitert werden. Ökonomen können nicht nur über die Nachfrage nach Autos sprechen, sondern auch über Angelegenheiten der Familie, Diskriminierung, Religion, Vorurteile, Schuld und Liebe. (...) In diesem Sinne ist es richtig: Ich bin ökonomischer Imperialist. Ich bin überzeugt davon, dass gute Methoden ein weites Anwendungsfeld haben".⁶

So wie es heute eine *Economics of Religion* oder eine *Economics of Arts* gibt, so hat sich unter den Ökonomen längst auch eine politisch einflussreiche *Economics of Education* etabliert. Im Zentrum der Bildungsökonomie steht der von der Chikagoer Schule geprägte Begriff des Humankapitals. Danach werden menschliche Fähigkeiten, Können und Wissen als ein Produktionsfaktor gesehen, in den investiert wird, um individuelle und volkswirtschaftliche Renditen zu erzielen. Der Mensch wird dabei selbst zum Kapital, zu einem marktfähigen Gut, einem Produktionsfaktor, der, wie es in einer OECD Studie heißt, "wie ein Spinnrad oder eine Getreidemühle, einen Ertrag erbringen [kann]."⁷ Unter dieser Prämisse handelt die rationale Person prinzipiell eigeninteressiert, d.h. "egoistisch", denn "sie optimiert die Konsequenzen ihres Handelns im Hinblick auf die eigenen Interessen und bei Berücksichtigung der Wahrscheinlichkeiten dieser Konsequenzen".⁸ Dies gilt auch für "sogenannte" altruistische Motive und Werte, denn auch sie dienen ausschließlich der Optimierung des eigenen Nutzens. Deshalb muss eine rationale Unternehmensstrategie, die die Unternehmensrendite zu optimieren sucht, bestrebt sein, divergierende Interessen auszugleichen. Vor dem Hintergrund dieses rational-funktionalistischen Menschenbilds wird Bildung folglich auch ausschließlich durch die Brille eines ökonomischen Zweck- und Verwertungsdenkens betrachtet. Bildung wird auf eine ökonomische Ertragsgröße reduziert,

⁵ Graupe, Silja: Humankapital. Wie der ökonomische Imperialismus das Denken über Bildung bestimmt. In: Deutscher Lehrerverband (Hrsg.): Wozu Bildungsökonomie? Berlin 2012, S. 37.

⁶ Becker, Gary S.: "Economic Imperialism" *Religion & Liberty*, Volume 3, Number 2, 1993. Zitiert nach Graupe, Silja, ebenda.

⁷ Keeley, Brian: Humankapital: Wie Wissen unser Leben bestimmt. Bonn, 2010, S. 32.

⁸ Kritisch hierzu: Rümelin-Nida, Julian: Philosophie einer humanen Bildung, Hamburg 2013, S. 103 f.

sie gilt als strategischer Wachstumsfaktor und Bildungsinvestitionen sind nur dann auch rentabel. Sie sorgen für höhere Einkommen, für Erträge am Arbeitsmarkt und treiben die Produktion von Wissen und technischem Fortschritt voran. Nur so lässt sich nach Auffassung der OECD in einer durch Standortkonkurrenz bestimmten Welt ständig steigender individueller und gesellschaftlicher Wohlstand produzieren. Bereits 1966 war in einer OECD-Studie über den Zusammenhang von Bildung, Humankapital und Wirtschaft mit prophetischer Gewissheit zu lesen: "Heute versteht es sich von selbst, dass auch das Erziehungswesen in den Komplex der Wirtschaft gehört, dass es genauso notwendig ist, Menschen für die Wirtschaft vorzubereiten wie Sachgüter und Maschinen. Das Erziehungswesen steht nun gleichwertig neben Autobahnen, Stahlwerken und Kunstdüngerfabriken. Wir können nun, ohne zu erröten, und mit gutem ökonomischem Gewissen versichern, dass die Akkumulation von intellektuellem Kapital der Akkumulation von Realkapital vergleichbar - auf lange Dauer vielleicht sogar überlegen - ist. Und man hört auch schon von Bankfachleuten, zumindest von den Wagemutigeren, dass die Erziehung und Entwicklung des menschlichen Fähigkeitsreservoirs ein geeigneteres Feld für produktivere Anleihen sein könnte".⁹

Akteure und Strategien auf der europäischen Ebene

Dieses reduktionistische Deutungsmuster von Bildung als ökonomischer Ressource bzw. von Bildungspolitik als Wirtschaftspolitik oder bestenfalls als präventiver Sozialpolitik gilt heute nicht nur in ökonomischen sondern auch in politischen Kreisen als alternativlose Selbstverständlichkeit. Es wird von einflussreichen Wirtschaftsakteuren auf der internationalen wie der nationalen Ebene ebenso machtvoll wie erfolgreich propagiert. Dies gilt zunächst für global agierende Marktinstitutionen wie den Internationalen Währungsfonds (IWF), die Weltbank oder die Welthandelsorganisation (WTO). Für Deutschland ist im Zuge wachsender internationaler Verflechtung jedoch vor allem die europäische Ebene bedeutsam. Dort nimmt, bildungspolitisch gesehen, seit den 1990er Jahren die OECD eine Führungsrolle ein, obwohl sie gegenüber den nationalen Regierungen über keinerlei rechtliche Kompetenzen verfügt. Neben zahlreichen bildungspolitischen Gutachten, Analysen und Empfehlungen veröffentlicht sie seit 1992 jährlich den auch in Deutschland vielbeachteten Bericht „Bildung auf einen Blick“ (Education at a Glance). Die hier definierten Bildungsindikatoren bilden nicht nur die Basis für den internationalen Leistungsvergleich der Bildungssysteme, sie gelten auch als Norm für die nationale Bildungsberichterstattung. Der entscheidende Durchbruch gelang der OECD jedoch mit den von ihr verantworteten PISA-Studien, die seit dem Jahr 2000 in dreijährigem Turnus durchgeführt werden. Die hier vorgegebenen Benchmarks und Standardisierungen lösten vor allem in jenen Ländern, die nur mittelmäßig oder schlecht abgeschnitten hatten, intensive Diskurse und Debatten aus. Der auf diese Weise öffentlich gemachte Vergleich setzte die Regierungen dieser Länder unter einen enormen Handlungsdruck. Alle Reformbemühungen galten nun dem Bestreben, bei künftigen Ratings und Rankings besser abzuschneiden. Vor allem mit PISA hat sich so die OECD ein weiches, aber äußerst wirksames Steuerungsinstrument geschaffen, um auf die Bildungspolitik souveräner Staaten im Sinne der eigenen Konzepte Einfluss zu nehmen.¹⁰

⁹ OECD: Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Wien 1966, S. 46. Zitiert nach Graupe, Silja, a.a.O., S. 35.

¹⁰ Martens, Kerstin/Wolf, Klaus Dieter: Paradoxien der neuen Staatsräson. Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD. In: Zeitschrift für Internationale Beziehungen, 13. Jg., Heft 2, 2006, S. 163 ff..

Auch die *Europäische Union* steht ganz im Banne der neoliberalen OECD-Konzepte. Dies zeigt schon ein flüchtiger Blick in die zahlreichen Strategiepapiere, Memoranden oder Weißbücher, die die EU zum Thema Bildung oder Ausbildung vorgelegt hat. Der funktionalistische und technokratische Grundtenor der Argumente und Leitbegriffe wie auch der ökonomistische Sprachjargon sind in weiten Teilen austauschbar. Dieser Trend hat sich spätestens seit der *Lissabon Erklärung* im Jahre 2000 durchgesetzt. Mit dieser hatte der Europäische Rat der Staats- und Regierungschefs als gemeinsames Ziel festgelegt, bis zum Jahre 2010 die *Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt* zu machen. Besonderes Gewicht, so hieß es damals, sei deshalb auf Wissen, Innovation und die Optimierung des Humankapitals zu legen.¹¹ Europas Bildungs- und Ausbildungssysteme sollten am Bedarf der Wissensgesellschaft und der Steigerung qualifizierter Beschäftigung ausgerichtet werden. Postuliert wurden u.a. eine deutliche Steigerung der jährlichen Investitionen für Humankapital und Weiterbildung sowie eine Anpassung der Lern- und Ausbildungsangebote an die technologischen Umbrüche sowie eine europaweite Festlegung der Grundfertigkeiten, die durch ein lebenslanges Lernen zu vermitteln seien.

Die Europäische Kommission, die auch die Lissabon-Erklärung initiiert hatte, verstärkte in der Folgezeit ihre Aktivitäten, um durch ein immer dichter gewobenes Netz von Gemeinschaftsaktivitäten und Aktionsprogrammen die von ihr angestrebte Konvergenz der nationalen Bildungssysteme voranzutreiben. Die neu entdeckte Gemeinschaftsaufgabe Bildung wurde von ihr nun als *der „wirtschaftliche Erfolgsfaktor“* des 21. Jahrhunderts definiert, um die für 2010 von der EU anvisierten Ziele in der Wirtschafts-, Beschäftigungs- und Sozialpolitik zu erreichen. Um einen einheitlichen integrierten europäischen Bildungsraum zu schaffen, wurden vielfältige Programme und kostenintensive Initiativen auf den Weg gebracht. So wurden in dem Arbeitsprogramm "Allgemeine und berufliche Bildung 2010" sämtliche Aktionen im Bildungsbereich auf der europäischen Ebene, auch im Bereich der Weiterbildung und Hochschulbildung, miteinander vernetzt. Daneben stehen zahlreiche Förderprogramme sowie die Bemühungen, einen Europäischen Qualifikationsrahmen für ein lebenslanges Lernen (EQR) einzuführen. Als europaweiter Referenzrahmen soll er die Vergleichbarkeit aller in den Mitgliedsstaaten erworbenen Qualifikationen ermöglichen. Eine Schlüsselstellung kommt jedoch dem Bologna-Prozess zu. Er wurde zwar für die Harmonisierung des Hochschulwesens konzipiert, fungiert jedoch auch als Katalysator und Einfallstor für Reformprozesse in anderen Bildungsbereichen. Seit der Lissabon-Erklärung hat hier die Kommission das Gesetz des hochschulpolitischen Handelns an sich gezogen und bestimmt durch ihre zahlreichen Initiativen, Aktionen und Netzwerke alle weiteren Schritte zur Einrichtung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums.

Als Bremsklotz für die Bemühungen der Kommission erweisen sich aber die einschlägigen Vertragstexte der EU. Sie enthalten für den Bildungsbereich ein ausdrückliches Verbot jeglicher Harmonisierung und sehen vor, dass die EU-Organe lediglich unterstützend tätig werden können. Um dieses Verbot zu umgehen praktiziert die Kommission seitdem mit

¹¹ Berggreen-Merkel, Ingeborg: Europäische „Bildungspolitik“ am Vorabend einer Europäischen Verfassung, in: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 53 (2004) 4, S.456 ff.

großem Erfolg die weichere *Methode der offenen Koordinierung* (OMK). Dieses Verfahren sieht vor, dass die Mitgliedstaaten anhand von Zielvorgaben (benchmarks als europäische Durchschnittsbezugswerte) durch jährliche Umsetzungsberichte (monitoring) ihre Fortschritte untereinander vergleichen (peer-review) und dabei versuchen, gute Beispiele anderer Mitgliedstaaten aufzugreifen, um damit ihre eigenen Umsetzstrategien zu verbessern (best practice). Ihre verblüffende Dynamik schöpft die OMK dabei aus dem psychologischen Element der gegenseitigen Zielerreichungsprüfung durch die Ratsmitglieder und dem Faktum, dass sich kein Land beim „Benchmarking“ im unteren Drittel einer Rangliste sehen möchte. Diese Wirkung entspricht auch dem politischen Kalkül der Kommission, die hier auf die Strategie eines freiwillig koordinierten Selbstzwanges setzt. Obwohl sie im Bildungsbereich nur über eine reine Förderkompetenz verfügt, hat sie sich so ein höchst wirksames Steuerungsinstrument geschaffen, mit dem sie das Subsidiaritätsprinzip und damit die einzelstaatliche Souveränität im Bildungsbereich gezielt unterlaufen kann.

Die Rolle der Bertelsmann-Stiftung

Unterstützt werden die OECD und die Europäische Union bei diesen Bemühungen um eine marktkonforme Umgestaltung und Anpassung des Bildungswesens in den Mitgliedsstaaten von einer mächtigen Lobby von Arbeitgeberverbänden, Konzernen, wirtschaftsnahen Bildungs- und Wissenschaftsorganisationen.¹² Ferner von mächtigen Think Tanks, wie etwa der *Bertelsmann-Stiftung*, die als verlängerter Arm der Bertelsmann AG fungiert.¹³ Sie ist heute in Deutschland die größte und einflussreichste operative Unternehmensstiftung, die mit einem Anteil von ca 77% zugleich Mehrheitseigentümerin des Kapitals der Bertelsmann AG ist, des weltweit fünftgrößten Medienkonzerns. Die aus Steuererlassen und Gewinnen finanzierte Stiftung verfügt immerhin über einen Jahresetat zwischen 60 bis 70 Millionen Euro und ist so heute die bei weitem finanzstärkste Einrichtung in der deutschen Stiftungslandschaft. Sie versteht sich als gesellschaftlicher Reformmotor, der darauf abzielt, durch vielfältige Initiativen betriebswirtschaftliche Steuerungsinstrumente, privatunternehmerische Managementstrukturen und Qualitätssicherungssysteme im staatlichen Schul- und Hochschulbereich zu implementieren. Hierzu hat sie sich in den letzten Jahren ein feinmaschiges und weitgespanntes Kooperationsnetzwerk aufgebaut, das parteiübergreifend große Teile der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Eliten umfasst und in seiner öffentlichen Wirkung auch durch die starke verlegerische Präsenz des Konzerns in den Print- und elektronischen Medien verstärkt wird.¹⁴ Die Stiftung kooperiert so in bildungspolitischen Fragen nicht nur mit dem BMBF, der KMK, zahlreichen Länderministerien und Schulverwaltungen, sondern auch mit anderen Stiftungen. Von Kritikern wird der Stiftung deshalb nicht zu Unrecht auch die Rolle einer Quasi-

¹² Hierzu ausführlich: Hepp, Gerd F.: *Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung*, Wiesbaden 2011, S. 84 ff. und S. 102 ff.

¹³ Vgl. hierzu: Schuler, Thomas: *Bertelsmann Republik Deutschland. Eine Stiftung macht Politik*. Frankfurt/New York 2010.

¹⁴ Inzwischen gibt es eine Flut von Publikationen, die sich mit der politischen Rolle der Stiftung kritisch auseinandersetzen. Stellvertretend seien hier genannt: Schuler, Thomas: *Bertelsmann Republik Deutschland. Eine Stiftung macht Politik*. Frankfurt/New York 2010. Ferner: Wernicke, Jens/Bultmann, Thorsten(Hrsg.): *Netzwerk der Macht-Bertelsmann. Der medial –politische Komplex aus Gütersloh*. Marburg: BdWi-Verlag, 2007.

Nebenregierung im Bildungsbereich zugeschrieben.¹⁵ Unter den zahlreichen Initiativen im Schulbereich sei hier nur beispielhaft das von ihr entwickelte "Instrument zur Qualitätsverbesserung von Schulen" erwähnt, das unter dem Namen SEIS inzwischen in über 5200 Schulen eingeführt wurde. SEIS soll die Schulen zur Selbstevaluation befähigen, um Schulentwicklung "effizienter, effektiver, systemischer und nachhaltiger" werden zu lassen.¹⁶ Besonders engagiert hat sich die Bertelsmann Stiftung aus strategischen Gründen vor allem aber in der Hochschulpolitik. 1994 gründete sie gemeinsam mit der Hochschulrektorenkonferenz das gemeinnützige *CHE Centrum für Hochschulentwicklung*.¹⁷ Taktisch geschickt erlangte die Stiftung durch die gemeinsame Trägerschaft mit der HRK eine quasi öffentlich-rechtliche Legitimationsbasis für ihr operatives Beratungsgeschäft und somit einen privilegierten Zugang zu den Hochschulleitungen in Deutschland. Das CHE, dessen Etat zu 75% von der Bertelsmann Stiftung getragen wird, versteht sich als „Reformwerkstatt“ für das deutsche Hochschulwesen, das Konzepte zur Hochschulreform entwickelt, als Projektpartner für Hochschulen und Ministerien und als Anbieter von Fortbildungsveranstaltungen tätig ist. Als Leitbild dient die Idee der „entfesselten Hochschule“, die „autonom, wissenschaftlich, profiliert und wettbewerbsfähig, wirtschaftlich, international und neuen Medien gegenüber aufgeschlossen“ sein soll. Konkret gehören dazu die Kernforderungen des CHE nach staatlicher Deregulierung, effizienten Führungsstrukturen, gestuften Studiengängen, Wettbewerbssteuerung, Selbstauswahl der Studierenden und einer die staatlichen Zuschüsse ergänzenden privaten Bildungsfinanzierung. Diesem vor allem von unternehmerischen Prinzipien bestimmten Leitbild folgen im Wesentlichen auch die in den letzten Jahren eingeleiteten hochschulpolitischen Kurskorrekturen wie sie in den Novellierungen der Hochschulgesetze der Länder ihren Niederschlag gefunden haben. Das CHE hat diesen Paradigmenwechsel mit zahlreichen Symposien, Foren, Pilotprojekten, Rankings, Expertisen und Arbeitspapieren nicht nur propagiert, sondern seine Implementierung durch die politischen Entscheidungsträger in Bund und Ländern auch inhaltlich maßgeblich mitgestaltet.¹⁸ So geht z.B. das 2007 in Kraft getretene nordrhein-westfälische Hochschulgesetz, gewissermaßen das bundesweite Vorreitermodell für die unternehmerische Hochschule auf einen entsprechenden Entwurf des CHE zurück, den sich die Politik weitgehend zu eigen gemacht hat.¹⁹

Outputsteuerung, Bildungsertrag und Wirtschaftswachstum - die strategische Bedeutung des Kompetenzmodells der OECD

Ob die OECD, die EU, die Bertelsmann-Stiftung oder andere Akteure, sie alle operieren mit ähnlichen Argumenten und Leitbegriffen. Durchweg geht es dabei in erster Linie nicht um die

¹⁵ <http://www.nachdenkseiten.de/?p=3036>

¹⁶ <http://www.seis-deutschland.de/>

¹⁷ <http://www.che.de/>

¹⁸ Der Erfolg des CHE ist ebenso erstaunlich wie unglaublich. Sein ehemaliger Leiter, Detlef Müller-Böling, äußerte hierzu später im Rückblick: "Man darf Frösche nicht fragen, wenn man ihren Teich trockenlegen will. Hochschulpolitik ist ein vielrädiges Gebilde. Ich habe nie gedacht, dass man mit dreißig Leuten Dinge direkt durchsetzen kann. Wir haben Angebote und neue Ideen in die Debatte gebracht-das schafft Nachfrage. Im CHE standen dreißig Leute 36 000 Professoren und zwei Millionen Studenten an achtzig bis hundert Universitäten und rund 260 Fachhochschulen gegenüber, außerdem 16 Landesministerien mit jeweils 300 Mitarbeitern". Zitiert nach Schuler, Thomas, a.a.O., S. 150.

¹⁹ So die Einschätzung von Wolfgang Lieb, der von 1996-2000 Wissenschaftsstaatssekretär in Nordrhein-Westfalen war. <http://www.nachdenkseiten.de/?p=115>. Ausführlich hierzu: Schuler, Thomas, a.a.O., S. 160 ff.

politisch legitime Ausrichtung der Bildungspolitik an den Prämissen der Wirtschaftlichkeit bzw. um einen rationalen Einsatz öffentlicher Finanzressourcen. Im Zentrum der Bildungsbemühungen steht vielmehr die Ausrichtung an den Imperativen der globalisierten Wirtschaft und des Arbeitsmarktes. Oberster Maßstab ist die *employability*, die unmittelbare Verwertbarkeit von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissen in der Berufs- und Arbeitswelt. Es geht darum, über schulische und akademische Bildungsprozesse "Menschen hervorzubringen, die sich möglichst nahtlos in die Anforderungen moderner globalisierter Ökonomie einfügen".²⁰ Benötigt werden dafür passgenaue und transferfähige Kompetenzen, die praxis- und anwendungsorientiert dem Anforderungsprofil der Wirtschaft entsprechen. Daher denkt die neue Philosophie der Output-Steuerung, wie in der Industrie üblich, den gesamten schulischen und akademischen Bildungsprozess vom Ende her. Bildung ist so ein zweckgebundenes Ergebnis, ein produktrelevantes Gut, das es mittels einer Kosten-Nutzen-Analyse zu optimieren gilt. Um dieses Ausbildungsgut preisgünstig und ökonomisch rentabel herzustellen, müssen daher auch die Bildungseinrichtungen -so die Auffassung der Wirtschaft- nach betriebswirtschaftlichen Kriterien und Normen organisiert sein. Schulen und Hochschulen erhalten daher feste Zielvorgaben mittels Zielvereinbarungen, die eine strikte Performanzorientierung sichern sollen. Diese sind durch permanente Leistungsmessungen und ein System der Qualitätssicherung in Form regelmäßiger Selbst- und Fremdevaluationen zu überprüfen. Ein betriebswirtschaftliches Controlling, das auf Kennziffern und einer Kosten-Leistungsrechnung basiert, hat die Aufgabe, für eine effiziente Ressourcensteuerung zu sorgen. Ein hierarchisches Führungsmanagement schließlich ist für die Gesamtsteuerung im Sinne der angestrebten Ziele verantwortlich. Der auf dieser Basis erzielte Output, also die Ergiebigkeit der Performanz, lässt sich nach Maßgabe der Bildungsökonomie quantifizieren und messen. Für die Schule etwa in Form von Klassenarbeiten und Tests oder auch durch einheitliche nationale Bildungsstandards. Die erreichten Leistungspunkte lassen sich sodann wiederum als volkswirtschaftlicher Outcome berechnen, d.h. als in Geld bewerteter Bildungsertrag. Dies praktiziert die Bildungsökonomie beispielsweise mit den Ergebnissen der von der OECD verantworteten PISA-Studien. So hat z.B. der Bildungsökonom Ludger Wößmann in diesem Kontext eine in der Abstraktion geradezu abenteuerliche wie in ihrer bilanzbuchhalterischen Nüchternheit erschreckende Punkterechnung aufgemacht. Er hat als konkreten Schwellenwert für unzureichende Bildung einen Wert von 420 PISA-Punkten errechnet und zugleich einen Wachstumskoeffizienten von 1,265 bestimmt, der bei einer Kompetenzerhöhung von 100 PISA-Punkten ein entsprechendes zusätzliches Wirtschaftswachstum erbringt.²¹

Um die standardisierte Leistungsmessung des Bildungsoutputs und dessen internationale Vergleichbarkeit durch Rankings zu ermöglichen, benötigte die OECD ein entsprechendes *Kompetenzmodell*. Dieses hat sie in Eigenregie speziell für die PISA-Studien konzipiert, wobei sie die nationalen Lehrpläne, deren Besonderheiten wie auch den deutschen Bildungsbegriff, unberücksichtigt ließ. Bewertet wurden so Basiskompetenzen in lediglich drei Fächern, nämlich die Lesekompetenz, die Mathematikkompetenz und die naturwissenschaftliche Kompetenz. Keineswegs ging es aber dabei, wie man auf den ersten

²⁰ Bank, Volker: Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie vs Qualifikationsökonomie. In: Deutscher Lehrerverband (Hrsg.): Wozu Bildungsökonomie? Berlin 2012, S. 21.

²¹ Graupe, Silja, a.a.O., S. 43.

Blick vermuten könnte, um objektive und somit wertfreie Empirie. Vielmehr räumte das deutsche PISA-Konsortium bei der Veröffentlichung der ersten Studie explizit ein, dass die PISA-Tests mit ihrem Verzicht auf transnationale curriculare Validität "und der Konzentration auf die Erfassung von Basiskompetenzen ein didaktisches und bildungstheoretisches Konzept mit sich führen, das normativ ist".²² Anders ausgedrückt: Mit dem PISA-Test hat sich die OECD ein höchst wirksames Steuerungsmedium geschaffen, um das eigene Bildungskonzept souveränen Staaten überzustülpen und das diesem zugrunde liegende ökonomistische Menschenbild zur selbstverständlichen Norm der schulischen Bildung zu machen. Über ein vermeintlich objektives Testverfahren wird damit durch die Hintertür ein neuer Bildungsbegriff eingeführt, der normativ wirkt und so "eine neue, eigene Norm für Bildung" setzt.²³

Die Befunde der PISA-Studien, die 2001 erstmals veröffentlicht wurden, stellten bekanntlich der Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystem im internationalen Vergleich ein unerwartet schlechtes Zeugnis aus. Trotz seiner inhaltlichen Engführung und der Beschränkung auf lediglich drei Fächer löste die Ergebnisse in Deutschland geradezu einen nationalen Schock aus. Er wurde auch nicht dadurch gemildert, dass der Test in Konstruktion, Durchführung und Auswertung vielfach kritisierte Schwachstellen aufwies. Schon die statistische Vergleichbarkeit stand auf tönernen Füßen. So hatten sich in Deutschland von annähernd 10 Millionen Schülern nicht einmal 5000 dem Test unterzogen, in der viel kleineren Schweiz dagegen 20 000.²⁴ Durch die hysterische mediale Inszenierung der PISA-Ergebnisse wurde jedoch -ganz im Sinne der OECD- in der deutschen Öffentlichkeit ein beispielloser Druck aufgebaut. Alle bildungspolitischen Bemühungen konzentrierten sich nun nur noch darauf, bei der nächsten PISA-Studie unbedingt besser abzuschneiden. Der Politik erschien es daher plausibel, das bildungstheoretische Konzept der OECD zur Richtschnur des bildungspolitischen Reformhandelns zu machen. In kürzester Zeit wurde nun das Schulwesen in hektischer Betriebsamkeit auf einen outputorientierten Reformkurs getrimmt: Die Lehrpläne wurden auf Kompetenzorientierung umgestellt, nationale Bildungsstandards beschlossen, länderinterne Vergleichsarbeiten und zentrale Prüfungen ebenso eingeführt wie standardisierte Evaluationen zur Qualitätssicherung durch aus dem Boden gestampfte Schulinspektionen. Dem Schulalltag brachten all diese Neuerungen enorme Belastungen, vor allem in pädagogischer Hinsicht hatten sie bedenkliche Folgen. Denn gelernt wurde jetzt nur noch von Test zu Test, so dass seitdem das Lernen in der Schule in Deutschland weitgehend zum *Teaching to the test* verkommen ist.

Das von der OECD übernommene Kompetenzmodell, das in mehreren Grundlagentexten erläutert wird, diente für dieses gigantische Reformprogramm gewissermaßen als Blaupause. Bei der Definition des Kompetenzbegriffs orientierte sich die OECD weitgehend an einer Formulierung des Psychologen Franz Weinert, ungeachtet der Tatsache, dass diese Definition vor allem in der Erziehungswissenschaft sehr kontrovers diskutiert wird.²⁵ Danach beinhaltet

²² Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 19.

²³ Krautz, Jochen: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie, München 2011, S. 85.

²⁴ Liessmann, Konrad Paul: Was der Glaube an Statistiken bewirkt-ein Nachlese zu Pisa. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 23. Dezember 2010, S. 6.

²⁵ Vgl. Ladenthin, Volker: Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit, Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 86, Heft 3, 2010, S. 346-358.

Kompetenz kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten "sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten", die es zu nutzen gilt, um Probleme in variablen Situationen lösen zu können.²⁶ Welche pädagogischen Ziele und Erwartungen die OECD damit im einzelnen verknüpft, kann man z.B. einer 2005 erschienenen Broschüre entnehmen. Die gibt darüber Auskunft, welche Schlüsselkompetenzen "für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft" erforderlich sind.²⁷ "Von den Menschen", heißt es hier unter anderem, "wird nicht nur Anpassungsfähigkeit, sondern auch Innovationsfähigkeit, Kreativität, Selbstverantwortung und Eigenmotivation erwartet".²⁸ Solche Kompetenzen seien erforderlich, um sich in seinem eigenen Umfeld gut zurechtzufinden, einen Arbeitsplatz zu finden und zu behalten oder um sich an den technologischen Wandel anzupassen. An einer Stelle, bei der es um das "Interagieren in heterogenen Gruppen" geht, wird ferner die Fähigkeit eingefordert, gute und tragfähige Beziehungen zu anderen Menschen zu unterhalten". Denn: "Gute zwischenmenschliche Beziehungen sind nicht nur eine Voraussetzung für den sozialen Zusammenhalt, sondern sind zunehmend auch für den wirtschaftlichen Erfolg wichtig. In Unternehmen wird vermehrt auch Wert auf emotionale Intelligenz gelegt."²⁹

Schon die technokratisch-funktionalistische Sprache dieses Vokabulars wirkt befremdlich. Der Kompetenzbegriff der OECD, so lässt sich resümieren, ist ein formal-abstraktes Konstrukt, ein inhaltsleerer Begriff, der dennoch normativ stark aufgeladen ist. Rein funktionalistisch zielt er darauf ab, das Individuum in seiner gesamten Lernbiografie möglichst passgenau für die Erfordernisse der wirtschaftlichen und technologischen Entwicklung und des Arbeitsmarktes zu instrumentalisieren. Es geht um zweckhafte Anpassung, um unkritische Affirmation der Normen und Spielregeln der Marktgesellschaft, um Formung der menschlichen Person zu einem *homo oeconomicus*. Kompetent im Sinne des dahinter stehenden Humankapitalansatzes verhält sich die einzelne Person dann, wenn sie leistungsorientiert, kreativ, flexibel und teamorientiert agiert und im Sinne des *self-empowerment*, als *Intrapreneur* ein an den Zielsetzungen des Marktgeschehens orientiertes Selbstmanagement praktiziert. Selbstzwang tritt so an die Stelle von Fremdzwang, Unterordnung und Einfügung erfolgen im Bewusstsein der eigenen Freiheit, die schon Marx bekanntlich als Einsicht in die Notwendigkeit definierte. Die in diesem Sinne verantwortungsvolle Person kann so, ohne Reibungsverluste in das als naturgesetzlich wahrgenommene Marktsystem integriert werden. Jochen Krautz hat diesen Zusammenhang treffend beschrieben und als *innere Ökonomisierung* bezeichnet. Folgerichtig spricht er sogar von einem totalitären Zugriff auf die Person durch das Kompetenzmodell.³⁰

Bildung der Persönlichkeit - Humboldts Bildungsidee

Das dem Kompetenzmodell zugrundeliegende Menschenbild hat nichts mehr gemein mit dem humanistischen Ideal der Bildung der Persönlichkeit und dem aufklärerischen Ziel der

²⁶ Weinert, Franz E.: (Hrsg.) (2001) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel, S. 27 f.

²⁷ OECD: Definition und Zusammenfassung von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung, 2005, S. 6, <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>.

²⁸ Ebenda, S. 10.

²⁹ Ebenda, S. 14.

³⁰ Krautz, Jochen, a.a.O., S. 126 ff.

personalen Mündigkeit, wie es in Deutschland vor allem Wilhelm von Humboldt begründet hatte.³¹ Humboldt hatte damit zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine bis heute wirkmächtige Tradition von Bildung begründet, die nach dem Motto, "Werde, der du bist-werde, der du sein kannst", Bildung als reine und zweckfreie Menschenbildung postulierte. Die Person sollte nach Humboldts Auffassung im Prozess der individuellen Selbstfindung durch umfassende Kulturaneignung geistig autonom und frei werden und so vor Vereinnahmungen durch äußere Sachzwänge, vor allem auch des Wirtschaftslebens, geschützt werden. Dies sollte durch eine intensive Befassung mit Inhalten, Sinn- und Traditionsbeständen der Kultur geschehen.

Mit der Kompetenzorientierung, die heute die schulischen Lehrpläne und die Studienordnungen der Hochschulen in Deutschland weitgehend prägt, ist diese personale und kulturelle Dimension auf allen Bildungsebenen mehr oder minder obsolet geworden. Im PISA-Test der OECD fehlt daher auch der gesamte Bereich der gesellschaftlich-ethischen Fächer wie auch die gesamte musisch-ästhetische Bildung. Diese Bereiche lassen sich, da es in ihnen um Kriterien des guten Lebens und um kulturelle Inhalte geht, nicht in messbaren Quantitäten abbilden. Ganz besonders gilt dies für den Ethik- oder Religionsunterricht, d.h. für Fächer, in denen es um innere personale Überzeugungen geht, die sich nur im Dialog und im Gespräch vermitteln lassen. Glaubensstandards und ethisch-religiöse Kompetenzmessungen machen keinen Sinn. Das Nichtmessbare wird aber, so der Erziehungswissenschaftler Marion Heitger, dadurch wertlos. "Werte von Liebe, und Güte, von Besonnenheit und Gelassenheit, vom Mut zur eigenen Meinung, von Redlichkeit und Bescheidenheit (...) sind Werte, die durch das Instrumentarium der Evaluation wertlos werden."³² Ihre ökonomische Rentabilität lässt sich nicht in Punkten ausdrücken, für eine auf Konkurrenz, Konsum und Wachstum ausgerichtete Erwerbs- und Wirtschaftswelt scheinen diese Werte ohnehin eher störend oder gar kontraproduktiv zu sein. Schulfächer, für die solche Fragestellungen und Inhalte bedeutsam sind, treten so in den Hintergrund und werden zu zweitklassigen Fächern.

Noch weit mehr als im schulischen haben sich die Ökonomisierungsstrategien im universitären Bereich durchgesetzt. Das klassische Modell der deutschen Universität hat dadurch eine geradezu kulturevolutionäre Umgestaltung erfahren. Es war vor 200 Jahren maßgeblich durch Humboldts Universitätsidee geprägt worden. Zu deren zentralen Forderungen gehörten die Freiheit und Einheit von Forschung und Lehre sowie die "Bildung der Persönlichkeit durch Wissenschaft" in der breitgefächerten *universitas litterarum*. Akademische Bildung sollte vor allem der Geistesbildung dienen und die künftigen Eliten für Führungsämter im Staat mit entsprechenden Fähigkeiten und Tugenden ausstatten. Dazu gehörten für Humboldt etwa das selbständige Denken und Arbeiten, das Denken in Zusammenhängen sowie klares und gewandtes Argumentieren. Aber auch kritisch abwägendes Urteilen, Einbildungskraft und Sprachfertigkeit.³³ Um diese Geisteshaltung auszubilden bedurfte es aus Humboldts Sicht aber der größtmöglichen Freiheit für Lehrende

³¹ Hepp, Gerd F., a.a.O., S. 15 ff.

³² Heitger, Marian: Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten, Würzburg 2004, S. 74.

³³ Was Humboldt unter allgemeiner Geistesbildung verstanden hat in seinem Gutachten zur Einrichtung eines Staatsexamens beschrieben. Vgl. Humboldt, von Wilhelm: (1809): Gutachten über die Organisation der Ober-Examens-Kommission (1809), in: Ders., Werke in fünf Bänden- IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, Darmstadt 2002, S. 85.

und Studierende, die er institutionell in der korporationsrechtlich autonomen, wenn auch staatlich alimentierten Universität gewährleistet sah. Gleichzeitig war er aber auch der Überzeugung, dass "eine zweckfreie, nur der Erkenntnis und Wahrheitsfindung verpflichtete Wissenschaft auch die nützlichste" sei. Damit wollte er verdeutlichen, dass nur eine den *ganzen Menschen* bildende Wissenschaft jene Kräfte freisetzen könne, die für eine *Humanisierung* des gesamten gesellschaftlichen Lebens notwendig, von daher gesehen also nützlich sind.

Der Bologna-Prozess - die Verberuflichung von Bildung

Humboldts Universitätsidee ist im Zeitalter der modernen Massenuniversität teilweise zum Mythos geworden. Dies gilt vor allem für seine Idealvorstellung von der forschenden Lehre. Jenseits aller strukturellen und organisatorischen Verwerfungen, die seitdem die Hochschul- und Forschungslandschaft umgepflügt haben, ist sein universitäres wissenschaftliches Bildungsideal jedoch bis in die Gegenwart wirkmächtig geblieben. Erst der radikale Umbau des gesamten Studiensystems, der den Hochschulen im Rahmen des *Bologna-Prozesses* aufgezwungen wurde, hat dieser bewährten Tradition den Todesstoß versetzt. An dessen Anfang steht eine Vereinbarung von 30 europäischen Bildungsministern, die 1999 beschlossen hatten, einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Mit vergleichbaren Abschlüssen sollte die internationale Komptabilität und Wettbewerbsfähigkeit der nationalen Hochschulsysteme ermöglicht werden. Vereinbart wurden u.a. die Einführung eines zweistufigen Studiensystems, ein quantifizierendes Leistungspunktesystem (Credit Points) sowie die Berücksichtigung der Berufsqualifizierung und der Beschäftigungsfähigkeit. Diese allgemein gehaltenen Vorgaben ließen den Mitgliedsstaaten für die Umsetzung Spielräume. Die deutsche Politik orientierte sich aber nicht nur weitgehend an den Vorstellungen der Stakeholder aus der Wirtschaft, sie legte auch eine regelrechte Regelungs- und Vereinheitlichungswut an den Tag.³⁴ Richtungsweisend für die gesamte Reform wurde so nicht die Wissenschaft und deren Eigengesetzlichkeiten, sondern die *employability*, die Ausbildung für Berufe in unterschiedlichen Branchen des Arbeitsmarktes. Gefragt war somit ein Ausbildungsprodukt mit unmittelbarer Verwertbarkeit in der Wirtschaft. Gleichzeitig sollte die Reform dazu beitragen, die Studienzeiten zu verkürzen, Kosten zu sparen und die Akademikerquote anzuheben. Zu diesem Zweck wurden altbewährte und international angesehene Studienabschlüsse wie das Diplom, der Magister oder das Staatsexamen auf dem Altar einer vermeintlichen Internationalität geopfert. An deren Stelle trat die Neukreation des Bachelor/Master-Systems, wobei die kostenintensiveren Masterprogramme jedoch einer Minderheit von forschungsbegabten Studierenden vorbehalten bleiben sollten. Für die große Mehrheit der Studierenden wurde dagegen ein berufsnaher und anwendungsorientierter Bachelor eingeführt, letztlich ein verunglückter Mix aus den angelsächsischen Vorbildern. Als

³⁴ Dies gilt vor allem auch für den Bund. Der langjährige Leiter der Hochschulabteilung im BMBF, Hans R. Friedrich, schrieb rückblickend zur damaligen hochschulpolitischen Strategie des Bundes: „Die Hochschulpolitik des Bundes hat in diesem Zeitraum auch ganz bewusst dazu geführt, dass von dem in den 70er Jahren vorherrschenden Bildungskauferwelsch Abschied genommen und eine für den Bürger besser verständliche, stärker ökonomische begründete Terminologie eingeführt wurde (>Bildung als Rohstoff oder Produktionsfaktor<)“. Friederich, Hans R.: Ergänzende Anmerkungen zum Beitrag von Uwe Schimank und Stefan Lange >Hochschulpolitik in der Bund-Länder-Konkurrenz<. In: Weingart, Peter/Taubert, Niels C. (Hrsg.): Das Wissensministerium. Ein halbes Jahrhundert Forschungs- und Bildungspolitik in Deutschland, Weilerswist, 2006, S. 485.

dreijähriges Kurz- und Regelstudium konzipiert, wurde er den meisten Fächern ohne Rücksicht auf spezifische Besonderheiten übergestülpt.³⁵ Um das Leistungspunktesystem praktikabel zu machen, das rein quantifizierend über den studentischen Arbeitsaufwand (workload) berechnet wird, wurden die Studiengänge in kompetenzorientierte Moduleinheiten gestückelt und diese in toto durchstrukturiert. Dieses Korsett beseitigte faktisch den letzten Rest von akademischer Wahlfreiheit und damit all die Freiräume, die traditionell als Markenzeichen eines selbstbestimmten Studierens gegolten hatten. Um die pflichtgemäße Ableistung der abgepackten Lern- und Lehrportionen überwachen zu können, wurde zur laufenden Überprüfung der standardisierten Modulleistungen zusätzlich ein rigides Kontrollsystem aufgebaut. Dieses bürokratische Monster sorgt dafür, dass die Studierenden nun über einen Parcours des Leistungspunktesammelns getrieben werden, wo sie sich als Jongleure in der Kunst beweisen müssen, Anrechnungsvarianten und Modulkombinationen zu optimieren.³⁶ Neugier oder Begeisterung für die Wissenschaft, Interesse für allgemeinbildende Themen, müssen so notgedrungen auf der Strecke bleiben. Aber auch für die Lehrenden hat Bologna einen hohen Preis. Sie werden demotiviert, weil sie mit forschungsfernen Prüfungs- und Kontrollaufgaben überfrachtet werden und in der Lehre nur noch standardisiertes Wissen statt Wissenschaft zu vermitteln haben. Abgesehen davon, dass die selbstgesetzten Ziele der Bologna-Reform wie Mobilität und Berufstauglichkeit bislang weitgehend verfehlt wurden, hatte diese eine weitgehende Verschulung des Lehrbetriebs an den Universitäten zur Folge.³⁷ Sieht man von den Master und Graduiertenprogrammen ab, so sind sie inzwischen weitgehend zu Fachhochschulen mutiert. Bologna ist so zum Synonym für die Verberuflichung der Hochschulbildung geworden. Für eine "akademische Bildung durch Wissenschaft", für die Pflege einer Kultur reflexiven und eigenständigen Denken im Sinne Humboldts, für ein zweckfreies Streben nach Erkenntnis und Wahrheit im Geiste der *universitas litterarum*, bleibt in diesem Schmalspurstudium, dem der Geist der Wissenschaft förmlich ausgetrieben wurde, weder Raum noch Zeit.

Das neue Steuerungsmodell - Führungsmanagement und Qualitätssicherung

Flankiert und ergänzt wurde die Studienreform durch eine ebenfalls von oben und außen aufgezwungene Strukturreform. Mit der Zauberformel Deregulierung und der Behauptung, die Universitäten müssten für den Wettbewerb fit gemacht werden, sollten diese zu modernen Dienstleistungsunternehmen umgestaltet werden. Wie bereits bei der Bologna-Reform fungierte auch hier das von der Bertelsmann-Stiftung dominierte CHE als zentraler Impulsgeber und Schrittmacher. Ziel der Reform war die Einführung eines unternehmensähnlichen Steuerungsmodells mit Managementstrukturen, betriebswirtschaftlichem Controlling sowie einem System von Wettbewerbs- und Leistungsanreizen. Den Initiatoren der Reform war bewusst, dass das institutionelle

³⁵ Andere Länder wie beispielsweise Frankreich, Spanien und Italien haben den Bachelor, der in der Bologna-Erklärung auch namentlich gar nicht erwähnt wurde, erst gar nicht eingeführt. Zudem wird der deutsche dreijährige universitäre Bachelor in den USA in der Regel erst nach einer Einzelfallprüfung anerkannt, da er dort vier Jahre umfasst und auch eher allgemeinbildend ausgerichtet ist. In Deutschland hatte man die Einführung des dreijährigen Bachelors auch mit der damals noch geltenden dreizehnjährigen Schulzeit begründet, ein Argument, das nach der allgemeinen Schulzeitverkürzung hinfällig geworden ist.

³⁶ Kritisch hierzu: Liessmann, Konrad Paul: *Theorie der Unbildung*, Wien 2006, S. 112 ff.

³⁷ Die Berufstauglichkeit des Bachelors wird inzwischen längst auch in Wirtschaftskreisen angezweifelt. Vor allem hat er sich aufgrund des Wildwuchses standortspezifischer Unterschiede sowohl in nationaler wie internationaler Hinsicht als Mobilitätsfalle erwiesen. Vgl.: Hepp, Gerd, a.a.O., S. 260.

Kerngefüge der akademischen Republik mit seinen traditionellen Formen der Selbstverwaltung mit einem solchen Steuerungsmodell alles andere als kompatibel war. Über eine Novellierung der Hochschulgesetze wurden daher diese Hindernisse entscheidend geschwächt und den "autonomen" Hochschulen stattdessen nun *autokratische Leitungsstrukturen* mit einem janusköpfigen Führungsmanagement verordnet. Die Macht der Rektorate und Dekanate wurde erheblich gestärkt, so dass sie nun auf allen Ebenen und Funktionsbereichen über weitreichende Durchgriffsrechte verfügen. Die eigentliche Steuerungsmacht liegt aber bei den mehrheitlich extern besetzten *Hochschulräten*, die nicht nur über Personalangelegenheiten, sondern vor allem über die strategische Ausrichtung der Universität zu entscheiden haben. In ihnen geben zumeist die Interessenvertreter der regionalen Wirtschaft den Ton an, weshalb dieses Gremium z.B. in Baden-Württemberg zutreffend auch Aufsichtsrat heißt. Die Symbiose mit der Wirtschaft befördert deren Interessen und verändert die universitäre Themenagenda. Hier geht es nun zunehmend um Berufs- und Praxisorientierung, Profilbildung, Vernetzung und Kooperation mit regionalen Unternehmen oder die Einführung betriebswirtschaftlicher Verfahrensweisen. Problematisch ist die Konstruktion des Hochschulrates aber auch in legitimitätspolitischer Hinsicht. Kommt es nämlich zu einem konkreten Entscheidungskonflikt, hat weder der Landtag noch die Landesregierung eine Möglichkeit, dieses mehrheitlich extern besetzte Gremium politisch zur Verantwortung zu ziehen bzw. die Entscheidung aufzuheben.

Die Selbstbestimmung der Universität und damit die akademische Freiheit wurde zweitens durch das neueingeführte *System der Qualitätssicherung* ausgehöhlt. Das aus der Industrie stammende Steuerungsinstrument bezeichnet dort die Summe aller Maßnahmen, um eine standardisierte Produktqualität zu sichern. Inzwischen bestimmt und durchzieht der Begriff wie ein Cantus firmus die gesamten Arbeitsabläufe einer Universität.³⁸ Dabei wird mit missionarischer Überheblichkeit so getan, als habe Qualitätssicherung vorher in der Universität nie stattgefunden, so dass nun eine Methodik aus der Wirtschaft in dem völlig anders gearteten Wissenschaftsbereich für die notwendige Abhilfe sorgen müsse. Vergessen scheint so die Tatsache, dass die akademische Gemeinschaft, die wissenschaftliche Gemeinschaft und ihre Fachgesellschaften in der Vergangenheit stets aus eigener Kraft und Verantwortung für die Gewährleistung der Qualität von Lehre und Forschung gesorgt hatten. Diese treuhänderische und dezentrale Praxis wurde nun im Namen der Outputideologie durch eine hierarchische Steuerung weitgehend abgelöst. Mit Hilfe von Organisationsberatern aus der Wirtschaft wurde den Universitäten stattdessen ein auf Kennziffern basierendes Qualitätsmanagement aufgenötigt und zur Steuerung und Kontrolle des gesamten Wissenschaftsbetriebs eine mächtige externe Beratungs-, Akkreditierungs- und Evaluationsmaschinerie aufgebaut. In diesem Umfeld hat sich inzwischen ein einträgliches Geschäft institutionell verselbständigt, in dem sich viele tummeln, die von Wissenschaft faktisch nichts verstehen. Entstanden ist so ein monströser bürokratischer Kontrollapparat mit einem ebenso aufwendigen wie kostenintensivem Berichts- und Gutachterunwesen. Dieser bindet nicht nur personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen, die der Lehre und Forschung verloren gehen, er entmündigt und demotiviert auch die Lehrenden, indem er die in der Verfassung garantierte Freiheit von Lehre und Forschung weitgehend erstickt. Hinzu kommt,

³⁸ Mittelstraß Jürgen: Wie die Lust an der Wissenschaft ausgetrieben wird. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 20. August 2009.

dass die "neue Krankheit der Evaluitis" (Bruno Frey) sich geradezu epidemisch auch durch die populären Rankings ausbreitet, die aus Professoren, Fakultäten oder Universitäten im "Qualitätsvergleich" Punktejäger macht. Sie suggerieren eine vermeintliche Transparenz und Objektivität, basieren aber zumeist auf einer fragwürdigen Methodik, die Qualität auf reines Zählen reduziert. Von bedenklichem Einfluss ist hier das Hochschulfächer-Ranking des CHE, das Studierenden als "Studienführer" dienen soll, faktisch aber eher deren Irreführung bewirkt. Es beruht auf einem wissenschaftlich unseriösen Mix von Umfragen unter Professoren und Studierenden sowie quantitativen Kennziffern wie etwa Drittmittelinwerbung oder Promovendenzahlen. Nicht minder problematisch sind aber auch Forschungsrankings, die etwa die Leistung eines Wissenschaftlers durch den jeweiligen Impact Factor von Zeitschriften bewerten, das Zitationszählen mit entsprechender Punktvergabe. Diese weitverbreitete Praxis verändert und determiniert Denken und Verhalten der Wissenschaftler, die nur noch das erforschen, was ihrer Universität Punkte im Ranking bringt, zumal derjenige, der schlecht gerankt wird, Einbußen bei der Ressourcenausstattung befürchten muss. Unterstützt wird dieser Trend wiederum durch die Hochschulleitungen, die in der ökonomisierten Universität nun dazu tendieren, vorrangig in ein optimales "Portfolio der Forschungswertschöpfung" zu investieren.³⁹

In der "unternehmerischen Universität" zählen so vor allem messbare Quantitäten wie hohe Absolventen- und Publikationszahlen, zuvörderst aber die maximale Akkumulation von Kapital. Dies wird schon durch die politisch gewollte Unterfinanzierung der Universitäten bewirkt, die dadurch gehalten sind, ihr knappes Budget, durch vielfältige Fundraising-Aktionen aufzustocken. Diesem Zweck dienen die Einwerbung von Drittmitteln, die Vernetzung in finanzstarke Forschungsverbände, die Werbung von Sponsoren, die Beteiligung an lukrativen Bereichen des Weiterbildungs- und Forschungsmarktes wie auch der Aufbau der Alumni-Pflege. Dass der so stimulierte Konkurrenzkampf um Wettbewerbsvorteile wiederum das Entstehen einer Zweiklassengesellschaft von reichen und armen Universitäten fördert, wird als unvermeidbarer Wettbewerbseffekt hingenommen. Verlierer sind aber auch die Geisteswissenschaften, deren "kultureller Output" sich ökonomisch kaum rechnet, während die technischen Fächer und die Natur- und Lebenswissenschaften angesichts des hier möglichen Wissenschaftstransfers als kapitalträchtige Investitionsbereiche gelten. Um Kapital akkumulieren zu können, müssen sich die Universität wie auch die einzelnen Wissenschaftler heute zunehmend an den Verwertungsimperativen des Marktes orientieren. Zur Unterstützung entsprechender Denkstile und Verhaltensmuster wurden inzwischen im Besoldungs-Vergütungs- und Ausstattungsbereich hierzu vielfältige ökonomische Anreizsysteme geschaffen.

Fasst man all diese tiefgreifenden Veränderungen durch Studienreform und Strukturreform zusammen, so läuft auch in der Universität, ähnlich wie in der Schule, der ganze Reformprozess auf eine schleichende *innere Ökonomisierung* der Lehrenden und Studierenden hinaus. Entsprechend angepasste Denk- und Verhaltensmuster werden in Zukunft für den wissenschaftlichen Nachwuchs wohl zum selbstverständlichen Kompass werden. Der Preis ist hoch. Wissenschaft und Forschung degenerieren zum ökonomischen

³⁹ Kieser, Alfred: Die Tonnenideologie der Forschung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 9. Juni 2010.

Prozess, Wissenschaftler und Forscher mutieren zu verwertbarem Humankapital.⁴⁰ Dass dies nicht übertrieben ist, konnte man indirekt kürzlich einer gemeinsamen Presseerklärung der vier Berliner Universitäten entnehmen. Unter dem Titel "Ein Euro Invest, zwei Euro Gewinn" wurden dort mit medienträchtiger Inszenierung die Ergebnisse einer Studie präsentiert, welche die regionalökonomischen Effekte ihrer Einrichtungen im Jahr 2011 untersucht hatte.⁴¹ Darin wurde der Nachweis erbracht, dass jeder in die Berliner Universitäten investierte Euro aus der öffentlichen Landeskasse zwei Euro an Wertschöpfung nach sich gezogen hat, wobei die Rentabilität durch stolze 347 Millionen Drittmiteinnahmen zusätzlich gesteigert wurde. Die Universitäten lohnen sich also, überzeugender konnte der ökonomische Nützlichkeitsnachweis nicht ausfallen. Unter diesen war auch die Humboldt-Universität vertreten, die im Rahmen der Exzellenzinitiative inzwischen zur Eliteuniversität geadelt wurde. Ob eine Erfolgsbilanz der beschriebenen Art im Sinne ihres Gründers war, der von Bildung und ihrer Nützlichkeit seine eigene Vorstellung hatte, steht allerdings auf einem anderen Blatt.

⁴⁰ Münch, Richard: Unternehmen Universität. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 45, 2009, S. 15.

⁴¹ Das stolze Messergebnis lautete: 24 800 Arbeitsplätze wurden geschaffen, 1,7 Milliarden Euro an Einkommen und 1 Milliarde an Konsumausgaben durch die Studierenden erwirtschaftet. Zusätzlich resultierten hieraus Steuereinnahmen in Höhe von 118 Millionen Euro.
<http://www.hu-berlin.de/pr/medien/publikationen/humboldt/2013/201306/humboldt-ausgabe-8-2012-13>.