

Georg Mein

HUMANRESSOURCEN. ANMERKUNGEN ZUR SEMANTIK DES WISSENSCHAFTSRAUM

*Eins ist Noth. – Seinem Charakter ‚Stil geben‘ –
eine grosse und seltene Kunst!*

Friedrich Nietzsche: Die fröhliche Wissenschaft

The message is there. But who listens to it?

Professor Dr. Klaus Landfried: Präsident der
Hochschulrektorenkonferenz, auf der Academic
Convention zur Bilanzierung von zwei Jahren
„Bologna Prozess“ und Vorbereitung von Prag in
Salamanca 2001

I.

Bereits im 19. Jahrhundert führte die Diskrepanz zwischen der von Wilhelm von Humboldt verfolgten klassisch-idealistisch-neuhumanistischen Bildungskonzeption und der *bürgerlichen* Standes- und Berufsbildung, wie sie die utilitaristische Staatspädagogik des aufgeklärten Absolutismus vorsah, zu Prioritätskonflikten, die in die Frage mündeten, „ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei.“¹ Mit dieser brisanten Frage ist das Feld umrissen, auf dem das Subjekt den Kampf für seine individuelle Entfaltung wider alle staatliche Räson bis in die Gegenwart hinein führen muss. Je nachdem, von welcher Seite man das Schlachtfeld betritt, lässt sich das Ergebnis – in Form eines ‚fertig‘ (aus-)gebildeten Subjekts – als Sieg (der Kreativität über monetäres Kalkül) oder Niederlage (Rückfall hinter minimale Kompetenzanforderungen) interpretieren. Die Regel, d.h. die *normale* Sicht, ist die, dass Bildungsinstitutionen wie Schule und Universität als Input/Output-Arrangements definiert werden,

1 Rudolf Vierhaus: Artikel: „Bildung“, in: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, hg. v. Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Koselleck, Bd. I, Stuttgart 1972, S. 508-551, hier S. 519.

„in die von unten Kinder eingedrückt werden, die dann oben als junge, informierte, gesellschaftstaugliche Leute herauskommen – eine Art Wurstmaschine, die nun aus irgendwelchen Gründen nicht mehr richtig funktioniert, also nicht liefert, was sie liefern sollte.“² Bei dieser Definition wird stillschweigend davon ausgegangen, dass sich das, was Bildung ‚bringen‘ soll, operationalisieren und damit auch messen lasse. Mit anderen Worten: Bildung wird auf *Information* reduziert, von *Kompetenz* verdrängt und mit *Wissen* identifiziert, um schließlich von *Qualifikation* überholt und in *soft-skills* eingebettet zu werden. Ziel ist eine systematische Vermittlung derjenigen Fähigkeiten, die als Standortvorteil „inmitten des ungeschlichteten bellum omnium contra omnes“³ notwendig gebraucht werden. Besonders deutlich wird dies im Schlussbericht der Enquete-Kommission *Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten*, in dem die „ordnungspolitische Grundfrage“, in welcher Weise sich das Wirtschaftssystem der Sozialen Marktwirtschaft verändern müsse, um den aktuellen Herausforderungen adäquat begegnen zu können, folgendermaßen beantwortet wird: 1) mehr Bildung 2) mehr Teilhabe und Flexibilität. Die Rede ist dann von einem „neuen wirtschaftlichen Stellenwert der Bildung“, der sich aus dem „Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft“ ableite und dem das Bildungssystem systematisch Rechnung zu tragen habe.

„Zu allen Zeiten der Wirtschaftsgeschichte war eine gute Bildung ein maßgeblicher Vorteil für die Menschen, um bessere Einkommen, ein höheres Wohlstandsniveau und größere soziale Anerkennung zu erzielen. Allerdings bot die Industriegesellschaft auch dem wenig Qualifizierten noch vergleichsweise gute wirtschaftliche Einstiegschancen: Die Spezifika der industriellen Technologie, vor allem die enge Verbindung von Mensch und Maschine in großen Fabrikanlagen, sorgte für eine vergleichsweise hohe Produktivität und damit gute Entlohnung auch geistig anspruchsloser Tätigkeiten. Die Wissensgesellschaft bietet diese Chance nicht mehr: Selbst relativ einfache Arbeiten in der Arbeitsteilung des Wissens erfordern die Beherrschung der grundlegenden Kulturtechniken und ihre in Grenzen kreative Anwendung an Terminals von Netzwerken. Für denjenigen, der darüber nicht verfügt, bleiben nur Tätigkeiten im ‚low productivity service sector‘ der Wirtschaft offen. Dabei handelt es sich allerdings zumeist um Tätigkeiten, die geringe Verdienst- und Aufstiegsmöglichkeiten bieten.“⁴

Interessant ist die Argumentationslogik: Konnte sich die Industriegesellschaft noch den „wenig Qualifizierten“ für eine „geistig anspruchslose Tätigkeit“ leisten, so steht in der propagierten *Wissensgesellschaft* demjenigen, der zu einer „kreativen Anwendung“ der „Kulturtechniken“ an „Terminals von Netzwerken“ nicht in der Lage ist, nur noch der „low productivity service sector“ der

- 2 Peter Fuchs: „Würstchen mit Sozialkompetenz“, in: taz vom 10.07.2002, Nr. 6796, S. 16.
- 3 Theodor W. Adorno: „Theorie der Halbbildung“, in: ders., *Gesammelte Schriften*, hg. v. Rolf Tiedemann, Bd. VIII/20, Darmstadt 1998, S. 93-121, hier S. 97.
- 4 Schlussbericht der Enquete-Kommission *Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten*, vorgelegt am 12.06.2002, hg. v. Deutschen Bundestag, 14. Wahlperiode, Drucksache 14/9200, S. 262.

Wirtschaft offen.“ Die Wendung ins Englische dient freilich nur einer euphemistischen Verschleierung dessen, worum es eigentlich geht, nämlich um die Konstruktion und Legitimation von Gegensatzpaaren nach dem Schema *winner vs. loser*. Die Handlungsaufforderung mutiert unter der Hand zu einer Rechtfertigungslehre und der freie Markt wird zur Richtstätte, auf der das liberale Grundgesetz exekutiert wird: „Wer Erfolg hat, hat ihn verdient; wer keinen hat, hat etwas falsch gemacht,“⁵ wobei mögliche ‚Fehler‘ sich stets auf einen Mangel an Marktförmigkeit zurückführen lassen. Es wird der Eindruck erzeugt, berufliches Reüssieren und die daraus resultierende Positionszuweisung im sozialen Raum beruhen allein „auf einer Ordnung der *Kompetenzen* und *Intelligenzen*.“⁶

„[A]uf der einen Seite Bürger im vollen Wortsinne, die gefragte Kenntnisse besitzen und überbezahlte Tätigkeiten verrichten, die sich ihren Arbeitgeber selbst aussuchen können (während die anderen bestenfalls von ihrem Arbeitgeber ausgesucht werden), die auf dem internationalen Arbeitsmarkt höchste Einkommen erzielen, die überbeschäftigt sind, Männer wie Frauen [...] – und auf der anderen Seite jene Masse von Menschen, die dauernd von Entlassung bedroht sind oder der Arbeitslosigkeit überantwortet werden.“⁷

Weltweit wächst die soziale Kluft zwischen den *Qualifizierten*, die über das jeweils aktuelle *knowledge* verfügen, und den *Nichtqualifizierten*, denen der Zugang zu bzw. die Internalisierung von Wissensbeständen auf Grund von biographischen, sozialen oder sonstigen Umständen nicht möglich ist. Durch die Proklamierung der sogenannten *Wissensgesellschaft* wird Wissen zur Demarkationslinie, an der sich in Zukunft die auserlesenen von den gewöhnlichen *Humanressourcen* scheiden.

In diesem Kontext ist immer wieder von *internationaler Wettbewerbsfähigkeit* bzw. *Globalisierung* die Rede. Anthony Giddens definiert den Begriff *Globalisierung* „im Sinn einer Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen, durch die entfernte Orte in solcher Weise miteinander verbunden werden, daß Ereignisse am einen Ort durch Vorgänge geprägt werden, die sich an einem viele Kilometer entfernten Ort abspielen, und umgekehrt.“⁸ Vielleicht ist es dieser theoretischen Unschärfe des Begriffs geschuldet, dass er so erfolgreich im politischen Diskurs reüssiert. Ulrich Beck kommt daher auch zu dem Schluss, dass die Idee, den Begriff *präzise* bestimmen zu wollen, dem Ver-

5 Ulrich Bröckling: „Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement“, in: Ulrich Bröckling/Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, Frankfurt/Main 2000, S. 131-167, hier S. 162.

6 Pierre Bourdieu: *Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion*, Konstanz 1998, S. 114.

7 Ebd., S. 51.

8 Anthony Giddens: *Konsequenzen der Moderne*, Frankfurt/Main 1995, S. 85.

such gleicht, „einen Pudding an die Wand zu nageln.“⁹ Trotzdem dient die aus diesem und ähnlichen Begriffen abgeleitete Verschärfung des Konkurrenzdrucks stets als das entscheidende Argument dafür, auf Internationalität abzielende Reformprojekte im Bildungssektor zu initiieren¹⁰, denn die Gegenwart als *Moderne* sei „ihrem inneren Wesen nach auf Globalisierung angelegt.“¹¹ Was dabei selten gesehen wird, ist, dass die mit dem Wort *Globalisierung* indizierte Universalisierung der Konkurrenzbeziehungen paradoxerweise in vielen Fällen gerade (Re)-Nationalisierungstendenzen verstärkt.¹² Meist wird auf globales Denken und Handeln dort am heftigsten insistiert, wo nationale Standortinteressen im globalen Wettbewerb gewahrt werden sollen. Die theoretischen Implikationen der dialektischen Struktur des Globalisierungsprozesses werden bislang allerdings nur von den Geisteswissenschaften angemessen reflektiert. Hartmut Böhme etwa bemerkt:

„Und es ist ein seltsamer Widerspruch, daß es eben die westlichen Zivilisationen sind, die aufgrund ihrer kolonialistischen und rassistischen Geschichte für die tief-sitzenden Störungen im interkulturellen Prozeß verantwortlich zeichnen und *zugleich* Theorien der Globalisierung und Universalisierung der Verständigung entwickelt haben und propagieren. Konzepte, die diesem Widerspruch nicht Rechnung tragen, sind zum Scheitern verurteilt.“¹³

Hinzu kommt, dass die der neoliberalen Ökonomiedoktrin geschuldete Tiefenwirkung einen Begründungsdruck erzeugt¹⁴, in dessen ahistorischem Schatten neue Bildungsziele propagiert werden, die im Hinblick auf ein modifiziertes Menschenbild ihren Niederschlag vorzugsweise in den sogenannten *Schlüsselqualifikationen* finden: Flexibilität, Mobilität, Teamgeist und soziale Kompetenz etc. Bildung bzw. das, was von ihr noch übrig ist, wird im eigentlichen Sinne als Marktsegment behandelt. Als besonders betroffen begreifen sich in diesem Zusammenhang die Geisteswissenschaften, da sie sich traditionell jed-

9 Ulrich Beck: Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf die Globalisierung, Frankfurt/Main 1997, S. 46.

10 Zu nennen wären etwa die Verkürzung der Schul- und Studienzeiten, die Einführung zweiphasiger Ausbildungsmodelle, die Disziplinierung der Studierenden durch Studienkonten usw.

11 A. Giddens: Konsequenzen der Moderne, S. 84.

12 Vgl. Jürgen Fohrmann: „Überlegungen zu ‚German Studies, European Studies, Cultural Studies‘“, in: Germanistentreffen. Deutschland – Argentinien, Brasilien, Chile, Kolumbien, Kuba, Mexiko, Venezuela 8.-12.10.2001. Dokumentation der Tagungsbeiträge, hg. v. DAAD 2002, S. 267-274, hier S. 268.

13 Hartmut Böhme: „Neue Perspektiven. Vergleichende Interkulturelle Literaturwissenschaft?“, in: Lutz Danneberg/Friedrich Vollhardt (Hg.) in Zusammenarbeit mit Hartmut Böhme und Jörg Schönert, Wie international ist die Literaturwissenschaft? Methoden- und Theoriediskussion in den Literaturwissenschaften. Kulturelle Besonderheiten und interkultureller Austausch am Beispiel des Interpretationsproblems (1950-1990), Stuttgart, Weimar 1996, S. 493-498, hier S. 494.

14 Vgl. J. Fohrmann: Überlegungen, S. 268.

wedem utilitaristischen Kalkül widersetzen und daraus die berechnete Gefahr ableiten, auf Nimmerwiederkehr in die Belanglosigkeit abgeschoben zu werden.

Eine andere Möglichkeit wäre, auf den fahrenden Zug aufzuspringen. So hat die Ludwig-Maximilians-Universität München als erste in Deutschland eine Broschüre vorgelegt, in der die Schlüsselqualifikationen der einzelnen Fächer dezidiert aufgelistet werden. Der Rektor der Münchner Universität, Prof. Dr. Huber, ist im Vorwort dieses Bändchens offensichtlich der festen Überzeugung, dass Schlüsselqualifikationen wie *methodisches Herangehen an Probleme*, *vernetztes Denken*, *Kreativität* und *Kommunikationsfähigkeit* den humboldtschen Geist mit quasi spiritistischer Gewalt wieder herbeibefehlen könnten. Huber schreibt: „Die aktuellen Entwicklungen in der Arbeitswelt verleihen der mit dem Namen Wilhelm von Humboldt verbundenen Universitätskonzeption also eine überraschende Modernität“ und diese Modernität besteht offensichtlich darin, dass „Quereinsteiger, die [...] fehlende Fachkenntnisse durch [...] Schlüsselqualifikationen wettmachen“ können, ein „interessantes Potenzial“ für den Arbeitsmarkt seien.¹⁵ Solch emphatische Beteuerungen erinnern ein wenig an die Verlegenheit des Theaterdirektors in Goethes *Faust*: *Wie machen wir's, daß alles frisch und neu / Und mit Bedeutung auch gefällig sei?*

Historisch schließt der Begriff *Schlüsselqualifikation* an den von Ralf Dahrendorf geprägten Begriff der „extrafunktionalen Qualifikationen“ an.¹⁶ Während man hierunter die Internalisierung traditioneller Werte wie Loyalität, Pünktlichkeit, Verantwortungsbewusstsein, Sorgfalt usw. verstand, bezeichnet der Begriff *Schlüsselqualifikation* fächer-, berufs- und funktionsübergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten wie etwa methodische oder sozialkommunikative Kompetenz. Der Begriff bündelt also jene Fähigkeiten, die für die Bewältigung offener, unbestimmter und komplexer Situationen dienen, die Team- und Kommunikationsfähigkeit, reflexive Fähigkeiten oder Lernfähigkeiten erfordern.¹⁷ Teamfähigkeit etwa zählt als eine Schlüsselqualifikation zum festen Bestand methodischen Denkens in der Schulpädagogik. Sie kommt dort im Prinzip der Arbeitsgemeinschaft zum Tragen, also in Form gruppenbezogener und von Gruppen selbst organisierter Lern- und Arbeitsprozesse. In den letzten Jahren wurde dem berufspädagogischen Qualifikationsbegriff vermehrt eine gesellschaftlich-ökonomische Funktion zugewiesen, was zur Folge hatte, dass der Begriff zwar persönlichkeitsbezogene Komponenten mit aufnimmt, sich aber trotzdem auf irgend eine Weise von dem weitreichenden Begriff *Bil-*

15 Bernd Huber: „Vorwort“, in: Schlüsselqualifikationen. Das PLUS eines universitären Studiums, hg. v. Dr. Harro Honolka, Institut Student und Arbeitsmarkt an der Ludwig-Maximilians-Universität München, München 2003, S. 3.

16 Vgl. Ralf Dahrendorf: „Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung“, in: KZfSS 8 (1956), S. 540-568.

17 Vgl. Martin Heidenreich: Informatisierung und Kultur. Die Einführung und Nutzung von Informationssystemen in italienischen, französischen und westdeutschen Unternehmen, Opladen 1995.

dung abgrenzen muss. Simon Beck konstatiert, dass sich hinsichtlich der Konzeptionalisierung des Begriffs *Schlüsselqualifikationen* letztlich „die Ökonomie aufgrund ihres stärkeren gesellschaftlichen Gewichts durchsetzen konnte und den Begriff funktionalistisch für ihre Ziele besetzte.“¹⁸ Und auch Andreas Gruschka sieht in der Propaganda der Schlüsselqualifikationen nichts weiter als die Subsumtion der formalen Bildung unter dem Handlungszweck des Betriebes. Zwar sollen sie offiziell Mündigkeit ermöglichen, doch werden sie in Wahrheit nur selektiv und herrschaftsförmig eingesetzt.¹⁹ Aus diesem Grund ist Beck der Ansicht, dass man das Konzept der Schlüsselqualifikationen nicht als Bildungskonzept bezeichnen könne und empfiehlt, den Gedanken aufzugeben, mit *einem* Begriff allen Ansprüchen gerecht werden zu wollen. „Schlüsselqualifikationen nehmen im Spannungsfeld von Bildung und Qualifikation eine Zwischenposition ein. Sie können die beiden Kategorien jedoch nicht integrieren, da sie das konstruktive dialektische Verhältnis der beiden Kategorien zugunsten eines qualitativ reduzierten Konzepts auflösen würden.“²⁰

Schlüsselqualifikationen, soft-skills, Kernkompetenzen etc.: Das auffallend häufige Auftauchen solcher Hybridisierungen im Bildungsdiskurs kaschiert nur unzulänglich die Unwissenheit darüber, welche konkreten Anforderungen in der Zukunft an den Menschen gestellt werden und welcher Fähigkeiten, welches Wissens es bedarf, diese zu bewältigen.

II.

Ungeachtet dessen sind die aktuellen Reformprojekte im europäischen Bildungssektor von einer durchgehend optimistischen Grundhaltung geprägt, die ihre nie versiegende Kraft aus der Quelle eines zirkulären Kurzschlussverfahrens speist. Es handelt sich dabei um ein typisches Merkmal neoliberalistischer Argumentation, nämlich die Affirmation einer zukünftigen Realität, die als gegenwärtige bereits vorausgesetzt werden muss: „Neoliberalismus wird dabei nicht allein als ideologische Rhetorik oder als politökonomische Realität aufgefasst, sondern vor allem als ein politisches Projekt, das darauf zielt, eine soziale Realität herzustellen, die es zugleich als bereits existierend voraussetzt.“²¹

18 Vgl. Simon Beck: „Schlüsselqualifikationen im Spannungsfeld von Bildung und Qualifikation – Leerformel oder Integrationskonzept? Analyse einer berufspädagogischen Debatte“, in: Diethelm Jungkunz (Hg.), Hohenheimer Schriftenreihe zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd.2, Hohenheim 2001, S. 144.

19 Vgl. Andreas Gruschka: „Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend“, in: Zeitschrift für Pädagogik, 47, 5 (2001), S. 621-639, hier S. 625.

20 Vgl. S. Beck: Schlüsselqualifikationen, S. 146f.

21 Ulrich Bröckling/Thomas Lemke/Susanne Krasmann: „Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologie. Eine Einleitung“, in: dies. (Hg.), Gou-

Ausgezeichnete Beispiele für derartige Reformprojekte sind der im Juni 1999 initiierte *Bologna-Prozess*, d.h. die Schaffung eines *Europäischen Hochschulraums*, und die im März 2000 beschlossene Schaffung des *Europäischen Forschungsraums*. Blickt man in die entsprechenden Dokumente, so kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, als seien die versammelten Kultus- und Bildungsminister Europas, verblendet vom politischen Willen, *dass* etwas geschehen müsse, zu ängstlich oder zu unfähig darüber nachzudenken, *warum*. Nicht nur aus diesem Grund ist eine neoliberale Semantik dienlich, sich wie weiland Münchhausen am eigenen Zopf samt Pferd argumentativ aus dem Sumpf zu ziehen. So heißt es etwa in der *Bologna-Erklärung*:

„Inzwischen ist ein Europa des Wissens weitgehend anerkannt als unerläßliche Voraussetzung für gesellschaftliche und menschliche Entwicklung [...] dieses Europa des Wissens kann seinen Bürgern die notwendigen Kompetenzen für die Herausforderungen des neuen Jahrtausends ebenso vermitteln wie ein Bewußtsein für gemeinsame Werte und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Raum. [...] Insbesondere müssen wir uns mit dem Ziel der Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems befassen. Die Vitalität und Effizienz jeder Zivilisation läßt sich an der Attraktivität messen, die ihre Kultur für andere Länder besitzt.“

Im Unterschied zu frühliberalen Konzeptionen hat Foucault beim Neoliberalismus eine Neudefinition des Verhältnisses von Staat und Ökonomie konstatiert:

„Die neoliberale Konzeption dreht die frühliberale Konfiguration um, die durch die historische Erfahrung mit einem übermächtigen absolutistischen Staat geprägt war. Anders als in der klassisch-liberalen Rationalität definiert und überwacht der Staat nicht länger die Marktfreiheit, sondern der Markt wird selbst zum organisierenden und regulierenden Prinzip des Staates. Der Neoliberalismus ersetzt ein begrenzendes und äußerliches durch ein regulatorisches und inneres Prinzip: Es ist die Form des Marktes, die als Organisationsprinzip des Staates und der Gesellschaft dient.“²²

Damit ist das Ökonomische nicht länger ein solitärer Bereich des menschlichen Lebens unter anderen, sondern bestimmt als *ökonomischer Imperativ* die Maxime des Handelns a priori, wodurch „eine Art permanentes ökonomisches Tribunal“²³ in doppelter Hinsicht ermöglicht wird. Zum einen müssen sich auch nicht-ökonomische Bereiche einer Bewertung durch ökonomische Kategorien stellen, d.h. „[s]oziale Beziehungen und individuelles Verhalten werden nach ökonomischen Kriterien und innerhalb eines ökonomischen Intelligibilitätshorizonts dechiffriert.“²⁴ Zum anderen fungiert der ökonomische Imperativ nicht nur als Denkschablone, sondern als Korrektiv für staatliches Handeln, da natürlich auch Regierungspraktiken mit Hilfe von Markt-Begriff-

vernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt/Main 2000, S. 7-40, hier S. 9.

22 Ebd., S. 15.

23 Ebd., S. 17.

24 Ebd., S. 16.

fen bewertet werden. Eine möglichst umfassende Wirkungsweise des ökonomischen Imperativs ist vor allem deshalb wünschenswert, weil dadurch dem „institutionell vorprogrammierten“ Staatsversagen vorgebeugt werden könne, wie Dieter Lösch zur Verteidigung des „verunglimpften“ Neoliberalismus ausführt:

„Wie die neue polit- und institutionenökonomische Theorie überzeugend belegt, ist nämlich Marktversagen weitaus seltener als angenommen, während Staatsversagen in der Demokratie quasi institutionell vorprogrammiert ist. Denn Regierungen, die sich periodisch dem Wählervotum stellen müssen, neigen dazu, vorrangig populäre Maßnahmen zu ergreifen und unpopuläre zu unterlassen. Leider aber ist das für Wachstum, Vollbeschäftigung und Geldwertstabilität wirtschaftspolitisch Gebotene selten populär, während das Populäre meist der Wirtschaft schadet. Wegen dieses Hanges des Staates zum Populismus sind Staatsbetriebe relativ unwirtschaftlich, ist keynesianische Wirtschaftspolitik problematisch und werden öffentliche und meritokratische Güter zu viel und nicht effizient produziert. Am Ende eines Jahrhunderts, dessen große Katastrophen aus Staatsversagen resultierten, ist es nach alledem unbegründet, daß die naive sozialistische Staatsgläubigkeit immer noch am Leben und sogar offensiv ist.“²⁵

Bei Lichte betrachtet wird der Neoliberalismus hier durch eine Kritik am demokratischen System selbst verteidigt. Es nimmt daher wenig Wunder, dass Lösch seine Gegner, die Kritiker des Neoliberalismus, in der „zählebigen linken Subkultur an den Universitäten“ verortet.²⁶ Im Folgenden soll gezeigt werden, dass nicht nur die Begründungslogik des Europäischen Hochschul- und Forschungsraums einer neoliberalen Semantik folgt, sondern diese Räume auch perspektivisch dem ökonomischen Imperativ verpflichtet sind.

Zweifellos hat die Idee, gestufte Studiengänge und -abschlüsse flächendeckend in Europa einzuführen, vor allem deshalb so schnell an Popularität gewinnen können, weil damit die große Hoffnung verbunden ist, nicht nur die einzelnen Länder, sondern die europäische Gemeinschaft insgesamt durch ein gemeinsames Hochschulsystem optimaler zu positionieren. Die Diskussionen zeigen, dass insbesondere vom Bachelor/Master-System erwartet wird, zu

- Flexibilität,
- Diversifizierung,
- Einheitlichkeit,
- stärkerer Erfüllung von wirtschaftlichen Ansprüchen beizutragen.

Die konkrete Umsetzung der Ziele der *Bologna-Erklärung* vom 19.06.1999 hat in der Bundesrepublik eine spezifische Eigendynamik entfaltet, mit der die letzten Restbestände des klassisch-humanistischen Bildungsideals nun wohl endgültig aus deutschen Hörsälen verbannt werden. Nicht nur das *European*

25 Dieter Lösch: „Der verunglimpft Neoliberalismus“, in: Wirtschaftsdienst. Zeitschrift für Wirtschaftspolitik, 79,8 (1999), hg. v. Hamburgischen Welt-Wirtschafts-Archiv, S. 452.

26 Ebd.

Credit Transfer System (ECTS – Europäisches System zur Anrechnung von Studienleistungen) und die *Modularisierung von Studiengängen*, die der „internationalen Mobilität der Studierenden“ und damit der Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulsystems Vorschub leisten sollen²⁷, lassen berechtigte Skepsis aufkommen. Die Zweiphasigkeit des Studiensystems macht Fachkombinationen und Abschlüsse möglich, denen Kritiker in Anlehnung an ein Wort Loriot's nicht zu Unrecht nur die Qualität von „Jodeldiplomen“ bescheinigen.²⁸ Interessanterweise scheint auch die Wirtschaft selbst, für die das ganze System letztlich doch eingeführt werden soll, nicht sonderlich begeistert von einer europaweiten Vereinheitlichung der Studienstruktur zu sein. So heißt es im *Memorandum zur gestuften Studienstruktur der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände*:

„Eine normative Festlegung der Curricula von Studiengängen hält die Wirtschaft für nicht zielführend, denn dies würde die *Studiengangsinnovationen* behindern. Ein wettbewerbliches Hochschulsystem, wie es die Arbeitgeber fordern, ist notwendigerweise ein solches, bei dem die Hochschulen durch differenzierte Studienangebote jeweils eigene Profile ausbilden. Die Vereinheitlichung von Studiengängen stünde dem entgegen und entspricht nicht den Erwartungen eines zunehmend differenzierten Arbeitsmarktes.“²⁹

III.

Ein zentraler Baustein der europäischen Hochschulreform ist die Einführung des ECTS. Insbesondere in den hochentwickelten aber rohstoffarmen Ländern der westlichen Hemisphäre wird Bildung als gesellschafts- und wirtschaftspolitischer Standortfaktor angesehen und vor allem deshalb als langfristige Investition in die Zukunft begriffen, weil der Bildungsprozess selbst strukturell auf die Zukunft hin angelegt ist. Da aber die ersehnten Früchte aller im Heute erbrachten Bildungsanstrengungen erst in einem unbestimmten Morgen geerntet werden können, ist der return-of-investment ökonomisch nicht präzise kalkulierbar. Diesem Mangel soll durch das ECTS nun Abhilfe geschaffen werden, da es, glaubt man seinen Verfechtern, eine objektive Quantifizierung von Lernergebnissen ermöglicht. Diese Ergebnisse sollen in operationalisierter Form als *Kompetenzen* transparent machen, was die Studierenden nach Abschluss eines kurzen oder langen Lernprozesses wissen, verstehen oder leisten können. 1989 wurde das ECTS im Rahmen des Erasmus-Austauschprogramms für Studierende mit dem Ziel eingeführt, im Ausland erbrachte Stu-

27 Vgl. Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000).

28 Vgl. Jürgen Kaube: „Jodeldiplom. Jeden Tag ein neues Fach an deutschen Universitäten“, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 19.09.2002, Nr. 218, S. 37.

29 ‚Memorandum zur gestuften Studienstruktur‘ der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Berlin 2003, S. 4.

dienleistungen an der jeweiligen Heimatuniversität besser anerkennen zu können. Auf diese Weise sollte in erster Linie die Mobilität der Studierenden gewährleistet werden. Mittlerweile ist das ECTS zu dem zentralen europäischen System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen weiter entwickelt worden und seine Umsetzung auf institutioneller, regionaler, nationaler und europäischer Ebene stellt eines der zentralen Ziele der Bologna-Erklärung vom Juni 1999 dar:

„Wir bekräftigen unsere Unterstützung der in der Sorbonne-Erklärung dargelegten allgemeinen Grundsätze, und wir werden unsere Maßnahmen koordinieren, um kurzfristig, auf jeden Fall aber innerhalb der ersten Dekade des dritten Jahrtausends, die folgenden Ziele, die wir für die Errichtung des europäischen Hochschulraumes und für die Förderung der europäischen Hochschulen weltweit für vorrangig halten, zu erreichen: [...] Einführung eines Leistungspunktesystems – ähnlich dem ECTS – als geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden. Punkte sollten auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslanges Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt.“³⁰

Das entscheidende Parameter des ECTS ist das von den Studierenden zu erbringende *Arbeitspensum* im Rahmen einer Lehr-/Lerneinheit. Das ECTS-System basiert diesbezüglich auf der Übereinkunft, dass das Arbeitspensum von Vollzeitstudierenden während eines akademischen Jahres 60 ECTS-Credits ergibt. Das Arbeitspensum bezieht sich auf die Zeit, die die Lernenden im Durchschnitt benötigen, um die erforderlichen Lernergebnisse zu erzielen. Für das in Deutschland nach den Maßgaben der Kultusministerkonferenz zu implementierende Bachelor-/Master-Modell wird das Arbeitspensum eines Credits bzw. Leistungspunktes entsprechend definiert: „Leistungspunkte sind ein quantitatives Maß für die Gesamtbelastung des Studierenden. Sie umfassen sowohl den unmittelbaren Unterricht als auch die Zeit für die Vor- und Nachbereitung des Lehrstoffes (Präsenz- und Selbststudium), den Prüfungsaufwand und die Prüfungsvorbereitungen einschließlich Abschluss- und Studienarbeiten sowie gegebenenfalls Praktika.“³¹ Dem sogenannten *work load* eines Leistungspunktes liegt dabei folgende Berechnung zu Grunde: Ausgegangen wird von einem durchschnittlichen Arbeitsaufwand im Studium von 40 Stunden pro Woche. Dies ergibt bei 45 Wochen im Jahr 1800 Stunden; im Semester also 900 Stunden. 30 Stunden werden nun zu einem Credit oder Leistungspunkt (LP) zusammengefasst. Bei einem Vollzeitstudium sind 30 LP pro Semester (also genau die 900 Stunden) nachzuweisen, in einem sechssemestrigen BA-Studium also 180 LP (= 5400 Stunden) zu erbringen. Diese 180 LP verteilen sich mit 120 LP auf das Kern- und mit 60 LP auf das Nebenfach.

Fast ist es müßig, auf die blinden Flecken dieses Rechnungsschemas hinzuweisen, denn es reduziert das, was an universitären Seminaren geschieht,

30 Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister am 19. Juni 1999 in Bologna.

31 Rahmenvorgaben (wie Anm. 27), S. 4.

auf den Aspekt geglückter oder missglückter Wissensvermittlung und misst Erfolg beziehungsweise Scheitern daran, ob Wissensbestände als Kompetenzen abrufbar sind oder nicht. Die Universität erscheint damit, um einen Begriff von Heinz von Foerster aufzugreifen, als Trivialmaschine.³² Trotz (oder vielleicht auch *wegen*) der kognitiv ergreifenden Schlichtheit dieses Modells verkörpert die Trivialmaschine den „Inbegriff unserer Sehnsucht nach Gewißheit und Sicherheit,“ da bei Trivialmaschinen „eine unbedingte und unveränderliche Relation zwischen Input und Output“ existiert und ihre inneren Zustände, weil vergangenheitsunabhängig, stets dieselben bleiben.³³ Der vermeintliche Vorteil des Modells, nämlich die Ausklammerung der internen Informationsverarbeitungsschleife, erzeugt freilich nicht nur eine spezifische Blindheit, sondern abstrahiert vollkommen von den individuellen Lernvoraussetzungen und Begabungen des jeweiligen Studierenden. Die Idee einer flächendeckenden Einführung der neuen *Bildungswährung* wurde offensichtlich unter vollständiger Ignoranz der neueren lernpsychologischen Forschungsergebnisse konzipiert. So merkt Klaus Seitz in seiner umfassenden Studie *Bildung in der Weltgesellschaft* an, dass insbesondere die lernpsychologischen Forschungsergebnisse zur multiplen Intelligenz die Kritik an jedem Unterfangen provozieren müssen, „Bildungsverständnis und Lernkultur standardisieren zu wollen und in ein einheitliches Modell zu zwingen, das der Vielfalt menschlicher Lernpotenziale und ihrer unterschiedlichen Ansprechbarkeit nicht gerecht werden kann.“³⁴ Mit dem ECTS-System wird zudem unterstellt, dass Lehrende präzise einschätzen könnten, wie viel Zeit Studierende für die Aneignung einer bestimmten Stoffmenge benötigen, was zudem impliziert, dass sich Stoffmengen überhaupt präzise beschreiben und abgrenzen lassen. Und für was steht das Zeitmaß überhaupt? Geht es darum, wie viel Stunden Studierende für die Lektüre eines Textes brauchen oder darum, wie viel Stunden sie brauchen, um ihn zu *verstehen*? Wie äußert sich dieses Verständnis? Welche Kompetenzen setzt es frei? Wie lassen sich diese messen?

Nehmen wir ein Beispiel. Ein Germanistik-Seminar für Studierende im vierten Semester mit dem Titel *Grenzen der Hermeneutik* weist 3 LP aus. D.h., dass Studierende für die ‚Bewältigung‘ dieser Veranstaltung 90 Stunden kalkulieren müssen. In einem 15-wöchigen Semester sind das schon 30 Stunden für die Veranstaltung selbst, bleiben noch 60 Stunden. Geht man davon aus, dass der Studierende zwei Stunden pro Semesterwoche für die Lektüre von Texten und die Anfertigung von Hausaufgaben in die Veranstaltung investiert, sind das noch mal 30 Stunden. Bleiben noch 30 Stunden z.B. für Klausurvorbereitung oder das Anfertigen eines Referats bzw. einer kleineren Hausarbeit. Das wäre ein Beispiel für eine Standardberechnung, die so oder ähnlich von jedem Dozenten, der im BA/MA-System arbeitet, vorgenommen

32 Vgl. P. Fuchs: Würstchen mit Sozialkompetenz, S. 16.

33 Heinz von Foerster: Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker, Heidelberg 1999, S. 55.

34 Klaus Seitz: Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens, Frankfurt/Main 2002, S. 32.

wird. Berechnet wird Präsenz- und Lektürezeit, wobei davon ausgegangen wird, dass Lektüre = Verstehen bedeutet.

Nun thematisiert die Veranstaltung listigerweise gerade das Verstehensproblem und seine Grenzen, reflektiert also auf einer Metaebene den (sprachlichen) Verstehensprozess selbst. Überflüssig zu erwähnen, dass das Verstehen des Verstehens per definitionem unabschließbar ist, da doch zumindest beim Verstehen des eigenen Verstehens immer ein blinder Fleck in Form eines unabgegoltene Rests bleibt, mit dem immer zu rechnen ist.³⁵ Treibt man diesen Gedanken weiter in Richtung der poststrukturalistischen Dekonstruktion des hermeneutischen Sinnversprechens, so offenbart sich jeder Text als ein Spiel von Signifikanten, als ein Rauschen der Zeichen, wie Roland Barthes schreibt, in dessen Tiefe sich keine Struktur offenbart und kein Sinn zentrieren lässt, sondern nur eine „unendliche Bewegung, die der Leser für einen Moment, den der Deutung nämlich, anhält.“³⁶ Mit anderen Worten: Durch die Quantifizierung nach ECTS-Maßgaben wird ein infinites Verfahren auf einen finiten Nenner gebracht, womit genau das Kurzschlussverfahren reproduziert wird, das die Veranstaltung thematisch aufzudecken trachtet. Dieses Beispiel ist zugegebenermaßen provokant, es bringt aber die Problematik einer Quantifizierung von Lernleistungen auf den Punkt, da Lernprozesse nicht im Abspeichern von Daten und Wissensbeständen aufgehen, sondern als Verstehensleistung von Subjekten begriffen werden müssen, die sich selbst im Verstehensprozess strukturell mit einbringen. Diese Einsicht gilt keineswegs nur für geisteswissenschaftliche Kontexte, denn auch naturwissenschaftlich organisierte Fächer können sich kaum aus einer hermeneutischen Position herausreflektieren, da ihre *Daten* oder *Parameter* primär aus einer immer schon kommunikativen und selbstreflexiven – und d.h. doch eben *hermeneutischen* – Einstellung heraus konstituiert werden müssen. In Gadammers Worten: „Sein, das verstanden werden kann, ist Sprache.“³⁷ Die Idee, Lern- und Verstehensleistungen seien objektiv quantifizierbar, erweist sich somit als Chimäre. Die eigentliche Intention ist die Einführung eines *Qualitäts-standards* nach Maßgaben des *Total Quality Managements* (TQM), das als Kalkulationsprinzip die Kontingenz von Lernprozessen nach der *Maxime Besser – Schneller – Schlanker* normieren und dadurch optimieren will³⁸, sie auf diese Weise aber genau um ihre kreative und identitätsstiftende, kurz: ihre *bildende* Dimension verkürzt. Schon Bourdieu hat nachdrücklich auf die Implikationen solcher Berechnungssysteme hingewiesen: „Heute will man uns weismachen, daß sich

35 Vgl. Jürgen Fohrmann: Schiffbruch mit Strandrecht. Der ästhetische Imperativ in der ‚Kunstperiode‘, München 1998, S. 24.

36 Klaus-Michael Bogdal: „Problematisierung der Hermeneutik im Zeichen des Poststrukturalismus“, in: Heinz Ludwig Arnold/Heinrich Detering (Hg.), Grundzüge der Literaturwissenschaft, München 1997, S. 137-156, hier S. 148f.

37 Hans-Georg Gadamer: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 1990, S. 478.

38 Vgl. z.B. Achim Mehdorn/Armin Töpfer: Besser – Schneller – Schlanker. TQM-Konzepte in der Unternehmenspraxis, Neuwied u.a. 1994.

die ökonomische und soziale Welt in Gleichungen ausdrücken lasse. Mit dieser mathematischen (und medialen) Bewaffnung ist der Neoliberalismus zur höchsten Form einer konservativen Soziodizee geworden“.³⁹ Das frappierende dabei ist, dass die Ideologeme der gegenwärtigen *Soziodizee* nicht nur von den Herrschenden propagiert, sondern eben auch von den Beherrschten akzeptiert werden. Fast scheint es so, als sei der hermetische Verblendungszusammenhang neoliberaler Geltungsansprüche derartig internalisiert, dass er sich dem reflexiven Bewusstsein entzieht.

Selbst wenn man von all diesen Überlegungen absieht, scheint die praktische Umsetzung des Leistungspunkte-Systems seinen Schöpfungsmythos erfolgreich zu dekonstruieren. So erhält z.B. ein Student im Wintersemester 2003/2004 für die zweistündige Vorlesung *Vom Mythos zur Mythopoiesis* in Regensburg sieben, für die ebenfalls zweistündige Vorlesung *Barockliteratur* in Greifswald aber nur zwei Leistungspunkte. D.h., dass die Vorlesung in Regensburg formal ein um 150 Stunden höheres Arbeitspensum einfordert, was nur auf die Vorlesungszeit bezogen – bei einem 15-wöchigen Semester – 10 Arbeitsstunden *mehr* pro Woche bedeuten würde als in Greifswald. „Die beabsichtigte Schaffung eines europäischen Hochschulraumes scheint eine Regionalisierung, ja Lokalisierung der Studienverhältnisse zu bewirken: Nie war das Leben bunter und widersprüchlicher. Von der angekündigten Transparenz keine Spur.“⁴⁰

IV.

Wie sehr sich der *Bologna-Prozess* dem Diktat des Qualitätsmanagements und damit einer neoliberalen Semantik ausgeliefert hat, wird im Kommuniké der zweiten Folgekonferenz der europäischen Hochschulminister nach Bologna am 19. September 2003 in Berlin deutlich. Dort wird, nach der Präambel und einem kurzen Resümee der bislang gemachten Fortschritte, die *Qualitätssicherung* noch vor der Darstellung der einzuführenden Studienstruktur detailliert abgehandelt.

„Es hat sich gezeigt, dass die Qualität der Hochschulbildung der Dreh- und Angelpunkt für die Schaffung des Europäischen Hochschulraumes ist. Die Ministerinnen und Minister verpflichten sich, die weitere Entwicklung der Qualitätssicherung auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene zu fördern. [...] Daher vereinbaren sie, dass die nationalen Qualitätssicherungssysteme bis 2005 Folgendes beinhalten sollen:

- Eine Festlegung der Zuständigkeiten der beteiligten Instanzen und Institutionen.

39 P. Bourdieu: Gegenfeuer, S. 45.

40 Holger Dainat: „ECTS etc. Studienreform im Zuge des Bologna-Prozesses“, in: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, H. 2-3, Bielefeld 2003, S. 334-353, hier S. 334.

- Eine Evaluierung von Programmen oder Institutionen, einschließlich interner Bewertung, externer Beurteilung, Beteiligung der Studierenden und Veröffentlichung der Ergebnisse.
- Ein System der Akkreditierung, der Zertifizierung oder ähnlicher Verfahren.
- Internationale Beteiligung, Kooperation und Vernetzung.

Auf europäischer Ebene fordern die Ministerinnen und Minister das European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) auf [...] ein vereinbartes System von Normen, Verfahren und Richtlinien zur Qualitätssicherung zu entwickeln, Möglichkeiten zur Gewährleistung eines geeigneten Begutachtungsprozesses (*peer review*) für Agenturen und Einrichtungen zur Qualitätssicherung und/oder Akkreditierung zu prüfen und durch die Follow-up-Gruppe den Ministerinnen und Ministern bis 2005 darüber Bericht zu erstatten. Die Fachkenntnis anderer Verbände und Netzwerke für Qualitätssicherung ist dabei gebührend zu berücksichtigen.“⁴¹

Einmal abgesehen davon, dass nicht nur die Implementation von Akkreditierungssystemen, sondern vor allem die Akkreditierung selbst mit einem ungeheuren Verwaltungsaufwand einhergeht, der neben materiellen Ressourcen in erster Linie Zeit bindet und damit im Widerspruch zur antibürokratischen Stoßrichtung der TQM-Philosophie steht, ist vor allem überhaupt nicht einsichtig, *welche* Qualitäten der europäischen Hochschulbildung so notwendig gesichert und zertifiziert werden müssen. So bemängelt die *Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände* in ihrem *Memorandum zur gestuften Studienstruktur* zurecht, dass die Qualitätskriterien nicht hinreichend klar definiert und damit nur schwer vergleichbar seien. „Hierdurch mangelt es den Gutachterentscheidungen an Transparenz und Aussagekraft.“⁴² Selbst wenn im *Leitfaden für Gutachter/-innen in Akkreditierungsverfahren* des Akkreditierungsrates vollmundig verkündet wird, dass es das Ziel der Akkreditierung sei, „eine fachlich-inhaltliche Prüfung des vorgelegten Studiengangskonzeptes durchzuführen“⁴³, so können die externen Agenturen selbst natürlich keine *inhaltliche* Bewertung von Seminaren bzw. ganzen Studienfächern vornehmen. Daher werden zu diesem Zweck Außengutachtergremien berufen, die in der Regel aus zwei Hochschullehrern, einem ‚Berufspraktiker‘ und einem Studenten bestehen. Für die Beurteilung eines Studiengangskonzeptes werden die folgenden vier Aspekte unterschieden:⁴⁴

1. die Qualität des Curriculums
2. die Berufsqualifizierung
3. das personelle Potenzial
4. die materielle Ausstattung

41 ‚Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen‘. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin, S. 3f.

42 ‚Memorandum‘ (wie Anm. 29), S. 6.

43 Leitfaden für Gutachter/-innen in Akkreditierungsverfahren (verabschiedet am 20. Juni 2001), zit. nach: <http://www.akkreditierungsrat.de/> vom 04.12.2003.

44 Ebd.

Es entspinnt sich also ein deutschlandweites Netz gegenseitiger Begutachtung und Zertifizierung, das von hochschulstandortspezifischen Besonderheiten notwendigerweise abstrahieren und auf Grund der geforderten Kostenneutralität des Reform-Prozesses die Punkte 3 und 4 im Wesentlichen ausblenden muss. Überwacht wird das gesamte System vom Akkreditierungsrat⁴⁵, eine Art Kontrollsystem zweiter Ordnung. Führt man sich nun vor Augen, dass eine Universität für die Akkreditierung eines konsekutiven Bachelor/Master-Studiengangs z.B. durch die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZevA) 13688,- € zahlen muss, so bedeutet das für eine Universität mittlerer Größe mit ungefähr 25 konsekutiven Studiengängen Kosten in Höhe von knapp 350.000,- €! Und die Akkreditierung gilt nur für einen Zeitraum von drei bis fünf Jahren. Ironischerweise ist damit wenig gewonnen, da nach wie vor die endgültige Genehmigung des Studiengangs durch das Wissenschaftsministerium erfolgt. „Wie so häufig richtet der Staat ein neues Steuerungssystem ein, verzichtet aber nicht auf das alte, sondern hält die Fäden weiter in der Hand.“⁴⁶ Dass staatliche Ressourcenzuteilung in Zukunft vom ‚Gütesiegel‘ der Akkreditierung abhängig gemacht werden wird, ist eine in diesem Zusammenhang wenig gewagte Prognose. Begutachtet werden kann in der Regel nur die Papierform des Studiengangs, d.h., selbst wenn in einer Studiengangsbeschreibung z.B. berufsqualifizierende Module im genügenden Umfang ausgewiesen werden, kann doch niemand wissen, ob sie tatsächlich auch Berufsqualifikation vermitteln, da sich dies erst zeigt, wenn die ersten Absolventen auf dem Markt sind. So beschränkt man sich bei der Akkreditierung darauf, das Einhalten von Mindeststandards nach den obigen vier Kriterien zu überprüfen, und hier muss man sich fragen, wer eigentlich glaubt,

45 „Um die Sicherung der Qualität in Lehre und Studium zu garantieren und um den Studierenden, den Arbeitgebern und den Hochschulen eine verlässliche Orientierung bei verbesserter Transparenz zu bieten, wurde durch Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 3. Dezember 1998 unter Bezugnahme auf den Beschluss der HRK vom 6. Juli 1998 der Akkreditierungsrat eingerichtet. Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz „Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland“ vom 1. März 2002 und dem Beschluss der Kultusministerkonferenz „Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren“ (Organisationsstatut) vom 24. Mai 2002 i.d.F. vom 19. September 2002 ist das Akkreditierungssystem in Deutschland dauerhaft etabliert worden. Als unabhängige Einrichtung setzt sich der Akkreditierungsrat aus 17 Mitgliedern, das heißt Vertretern der Länder, der Hochschulen, der Studierenden und der Berufspraxis, zusammen. Die Aufgabe des Akkreditierungsrates besteht darin, Agenturen zu begutachten bzw. zu akkreditieren, die ihrerseits wiederum Studiengänge akkreditieren, die zu den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister führen. Die Agenturen wie die von ihnen akkreditierten Studiengänge tragen im Falle einer erfolgreichen Begutachtung das Qualitätssiegel des Akkreditierungsrates.“ Zit. nach: <http://www.akkreditierungsrat.de/> vom 04.12.2003.

46 Detlef Müller-Böling: „Hohe Kosten, wenig Nutzen“, in: Die Zeit 17 (2001).

„dass deutsche Professoren nicht einmal Mindeststandards genügen können? Wer glaubt ernsthaft, dass in den Bibliotheken nicht ein Minimum an aktueller und bewahrenswerter Kultur vorhanden wäre? Geschichte und Struktur der deutschen Hochschulen lassen erwarten, dass wir uns nicht generell um den Mindeststandard Sorgen machen müssen. Ein gigantischer Apparat wird also in Gang gesetzt für ein Ergebnis, das wir sowieso schon kennen.“⁴⁷

V.

Abschließend soll auf die Semantik des zweiten großen Reformprojekts im Bildungssektor der Europäischen Union, die Schaffung des Europäischen Forschungsraumes (EFR), eingegangen werden. Der EFR soll die Wissenschafts- und Technologiepolitik in der ganzen Europäischen Union dergestalt koordinieren, dass die wissenschaftlichen und technologischen Fähigkeiten der derzeitigen wie der künftigen Mitgliedstaaten systematisch einbezogen werden können. Die eigentliche Zielsetzung des EFR geht allerdings weit über eine effiziente Abstimmung und Koordination der einzelstaatlichen Forschungspolitiken hinaus, denn im Mittelpunkt steht nicht nur der „Aufbau einer wahrhaft europäischen Wissenschaftsgemeinschaft, die über die besten Qualifikationen und das beste Know-how verfügt“, sondern die Idee, „Europa bis zum Jahr 2010 zum dynamischsten und wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen.“⁴⁸ Zentraler Baustein, um dieses nicht unerheitzige Ziel zu erreichen, ist das *Sechste Rahmenprogramm für Forschung und technologische Entwicklung* (RP6), das Mittel in einer Gesamthöhe von 17,5 Mrd. € zur Verfügung stellt. Dies entspricht 3,4 % des Gesamthaushalts der EU für das Jahr 2002. Fast 70 % dieser Summe, nämlich 12 Mrd. € sind für die sieben *vorrangigen Themenbereiche* vorgesehen, mit denen die Ziele des RP6 erreicht werden sollen. Als Forschungsprioritäten für Europa werden genannt⁴⁹:

1. Genomik und Biotechnologien im Dienste der Medizin
2. Technologien für die Informationsgesellschaft
3. Nanotechnologien, multifunktionale Werkstoffe und neue Produktionsverfahren
4. Luft- und Raumfahrt
5. Lebensmittelsicherheit und Gesundheitsrisiken
6. nachhaltige Entwicklung und globale Veränderung

47 Ebd.

48 Europäische Kommission: Teilnahme an Europäischen Forschungsprogrammen. Ein Leitfaden für Antragssteller zum sechsten Rahmenprogramm für Forschung und technologische Entwicklung in Europa (2002-2006), Brüssel, Belgien 2002, S. 9.

49 Europäische Kommission, Der europäische Forschungsraum. Ein Binnenmarkt des Wissens, Luxemburg 2002, S. 10.

7. Bürger und modernes Regieren (Governance) in der europäischen Wissensgesellschaft

Sieht man einmal davon ab, dass die Geistes- und Humanwissenschaften in dieser Liste überhaupt nicht erwähnt werden, so kristallisieren sich die Forschungsfelder vor allem aus dem Bemühen, Desiderate zu benennen, mit denen man sich innovativ gegen die beiden Angstgegner – Japan und die USA – absetzen kann. Und hier geht es vor allem darum, sich wirtschaftlich abzusetzen. Natürlich ist Forschung immer Mittel zum Zweck, doch fragt man sich, ob Zwecke tatsächlich in toto im ökonomischen Kalkül kulminieren müssen, ob also Forschung, die sich nicht sofort oder mittelfristig *rechnet*, zwecklos ist. Mit anderen Worten: Es wird so getan, als seien größtmögliches Wachstum von Produktivität und Wettbewerb das letzte und eigentliche Ziel menschlichen Handelns. Die Terminologie ist entlarvend: „Die europäische Forschung hat weltweit einen hervorragenden Ruf. Aber wenn es darum geht, dieses hohe wissenschaftliche Niveau in konkrete Innovationen, in Arbeitsplätze und klingende Münze (sic!) umzusetzen, bleibt Europa hinter seinen Hauptkonkurrenten zurück.“⁵⁰ Warum eigentlich, müsste man angesichts solcher Ausführungen fragen, wird Effizienz – in welchem Bereich auch immer – ganz selbstverständlich mit finanzieller Rentabilität gleichgesetzt oder durch sie bemessen? Was ist das für ein Kalkül, das jedweden Bereich menschlichen Denkens und Handelns einer Semantik unterwirft – *klingende Münze* –, die genuine Qualitäten auf die triviale Disjunktionslogik eines binären Kosten/Nutzen-Schemas verkürzt?

Als Ursache für die ökonomische Schwäche der europäischen Forschung werden drei Faktoren genannt:

1. unzureichende materielle und menschliche Ressourcen
2. mangelnde Innovation
3. Verzettlung der Aktivitäten

Besonders interessant an dieser Stelle ist der Konnotationsraum der *unzureichenden menschlichen Ressourcen*. Was ist damit gemeint? Sind *menschliche Ressourcen* ein feststehender Begriff, so dass sich das *unzureichend* im Sinne einer Quantifizierung lesen lässt im Sinne von *zu wenig*? Oder bezieht sich das *unzureichend* auf das *menschlich*, so dass die Ressourcen qualitativ bestimmt werden im Sinne von *zu schlecht*? Wahrscheinlich kondensieren beide Bedeutungsstränge in einem, wenn nicht sogar dem Leitbegriff des gesamten Argumentationskomplexes:

„Humanressourcen – Auch hinsichtlich der Humanressourcen ist Europa im Hintertreffen. Als Anteil an der erwerbstätigen Bevölkerung gerechnet, gibt es in Europa viel weniger Forscher als in den Vereinigten Staaten oder Japan, während gleichzeitig die Anzahl von Studierenden in naturwissenschaftlichen Fächern verhältnismäßig

50 Ebd., S. 5.

höher ist als dort. Wer wollte sich angesichts des Stillstands der Forschungsinvestitionen über das mangelnde Interesse der Jugend für Forschungsberufe oder über das – noch immer beunruhigende – Phänomen der *Abwanderung grauer Zellen* wundern?⁵¹

Das totesagte Subjekt der abendländischen Philosophie, das nach Foucault „verschwindet wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand“⁵² –, man könnte meinen, dass es hier als *Humanressource* fröhliche Urstände feiert. Doch bei Lichte betrachtet hat das ökonomische Tribunal den Menschen sehr viel gründlicher abgeschafft, als alle Versuche, die idealistische Subjektphilosophie zu dekonstruieren. Denn als *Humanressource* wird der Mensch auf seinen Warencharakter reduziert, womit er, wie jede andere materielle oder immaterielle Ressource, *verfügbar* wird. So definiert der Lehrstuhlinhaber für *Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Organisation und betriebliches Personalwesen* an der *Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät Ingolstadt der Katholischen Universität Eichstätt*, Prof. Dr. Max Ringlstetter, sein Forschungsgebiet *Humanressourcen-Management* wie folgt:

„Unter Humanressourcen-Management verstehen wir alle Aufgaben, die darauf abzielen, dem Unternehmen eine Ausstattung mit Humanressourcen zur Verfügung zu stellen, mit der die organisatorischen Anforderungen und damit auch die Anforderungen des Marktes effizient erfüllt werden können. Hierzu zählen beispielsweise die Akquisition und Dispensation (=Freistellung) von Humanressourcen, die Motivation und Entwicklung von Humanressourcen sowie das Placement (=Laufbahn- und Karriereplanung) von Humanressourcen. Darüber hinaus ist es zentrale und grundlegende Aufgabe, die momentane Allokation an Humanressourcen, d.h. die individuelle und kollektive Leistungsfähigkeit der Humanressourcen, zu bestimmen und mit den gegenwärtigen und prognostizierten organisatorischen Anforderungen zu vergleichen.“⁵³

Humanressourcen lassen sich von Konzernen verwalten, optimieren, bewerten, platzieren und in letzter Konsequenz – bei Nichtbedarf – ‚abbauen‘. Als Humanressource besitzt der Mensch im eigentlichen Sinne ‚weder Bürgerrechte noch andere Rechte, seien sie politischer, sozialer oder kultureller Natur; denn nur die Kostenfaktoren bestimmen die Grenzen ihrer Ausbeutung. Die Ressource Mensch verdankt ihr Recht auf Existenz und Einkommen allein ihrer Rentabilität und Leistungsfähigkeit.“⁵⁴ Auf diese Weise wurde die *Humanressource* im ökonomischen Diskurs zum Schlüsselbegriff, da sie als die einzige Ressource angesehen wird, die einem Unternehmen einen dauerhaften Konkurrenzvorteil bietet und durch die gleichzeitig die Nutzung der übrigen Ressourcen bedingt und beeinflusst wird.

51 Ebd., S. 6.

52 Michel Foucault: *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*, Frankfurt/Main 1999, S. 462.

53 <http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/WWF/Lehrstuehle/OP> vom 04.12.2003.

54 Riccardo Petrella: „Humanressourcen für den Weltmarkt. Fallstricke der Erziehungspolitik“, in: *Le Monde Diplomatique*, dt. Ausg. vom 10.11.2000, S. 22.

Überblickt man die dargestellte Ausrichtung des Bildungs- und Forschungssektors auf den ökonomischen Imperativ, die Formierung der Terminologien und Argumentationsmuster nach dem Leitbild neoliberalistischer Semantik, so möchte man – eingedenk des provokativen Charakters dieser Anspielung – fragen: *Wollt ihr den totalen Markt?*⁵⁵ Die Antwort lautet offensichtlich: *Ja.* „Was Wissenschaft, was Bildung leistet, schnurrt zusammen auf Wettbewerb am Markt, auf dem man durch Exzellenz zu imponieren gedenkt. Genutzt wird eine kanonische Phraseologie, die Zukunft, Wettbewerb, Konkurrenz und Globalisierung, Offenheit, Transparenz und ähnliche Unschärfen als Eintopf serviert.“⁵⁶ Wem dieses Ragout nicht mündet, wer Zweifel am uneingeschränkten Globalisierungsoptimismus anmeldet oder nicht davon überzeugt ist, dass die selbstregulierenden Kräfte des freien Marktes alles zum Guten wenden werden, wird in der Regel wie ein hoffnungslos rückständiger Verrückter behandelt, der noch glaubt, dass die Erde eine Scheibe ist.

Dennoch stellt sich die Frage, ob der Mensch der *ökonomischen Flucht in den Durchschnitt* seine individuelle Kreativität aufopfern will.⁵⁷ „Die menschliche Kreativität *ist* – vom Standpunkt der rationalen Theorie aus – eine faktische Kriegserklärung an jeglichen *wissenschaftlichen Gehalt* (= Berechenbarkeit). Sie ist das bleibende Rätsel der rationalen Ökonomie.“⁵⁸

Versuchen wir, dieses Rätsel wider monetäres Kalkül stark zu machen.

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W.: „Theorie der Halbbildung“, in: ders., *Gesammelte Schriften*, hg. v. Rolf Tiedemann, Bd. VIII/20, Darmstadt 1998, S. 93-121.

Beck, Simon: „Schlüsselqualifikationen im Spannungsfeld von Bildung und Qualifikation – Leerformel oder Integrationskonzept? Analyse einer berufspädagogischen Debatte“, in: Diethelm Jungkunz (Hg.), *Hohenheimer Schriftenreihe zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Bd.2, Hohenheim 2001.

55 Die Beziehung zwischen Neoliberalismus und Rechtsextremismus ist ausführlich diskutiert worden in: Herbert Shui u.a., *Wollt ihr den totalen Markt? Der Neoliberalismus und die extreme Rechte*, München 1997.

56 Peter Fuchs: „Wo der Hammer hängt“, in *taz* vom 18.03.2003, Nr. 7007, S. 15.

57 Dass ökonomische Gesetze nur als Durchschnitt wahr sind und nicht als exakte Beziehung, wusste schon Karl Marx: „Der Witz der bürgerlichen Gesellschaft besteht ja eben darin, daß a priori keine bewußte gesellschaftliche Regelung der Produktion stattfindet. Das Vernünftige und Naturnotwendige setzt sich nur als blindwirkender Durchschnitt durch.“ Karl Marx: „Brief an Kugelmann vom 11. Juli 1868“, in: Karl Marx/Friedrich Engels: *Werke*, hg. v. Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED, Bd. 32, Berlin 1956 ff., S. 553.

58 Karl-Heinz Brodbeck: *Die fragwürdigen Grundlagen der Ökonomie. Eine philosophische Kritik der modernen Wirtschaftswissenschaften*, Darmstadt 1998, S. 253.

Beck, Ulrich: Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf die Globalisierung, Frankfurt/Main. 1997.

Berliner Communiqué: ‚Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen‘. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und –minister am 19. September 2003 in Berlin.

Bogdal, Klaus-Michael: ‚Problematisierung der Hermeneutik im Zeichen des Post-strukturalismus‘, in: Heinz Ludwig Arnold/Heinrich Detering (Hg.), Grundzüge der Literaturwissenschaft, München 1997, S. 137-156.

Böhme, Hartmut: ‚„Neue Perspektiven. Vergleichende Interkulturelle Literaturwissenschaft?“‘, in: Lutz Danneberg/Friedrich Vollhardt (Hg.) in Zusammenarbeit mit Hartmut Böhme und Jörg Schöner, Wie international ist die Literaturwissenschaft? Methoden- und Theoriediskussion in den Literaturwissenschaften. Kulturelle Besonderheiten und interkultureller Austausch am Beispiel des Interpretationsproblems (1950-1990), Stuttgart, Weimar 1996, S. 493-498.

Bologna-Erklärung, Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister am 19. Juni 1999 in Bologna.

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt/Main 2000.

Brodbeck, Karl-Heinz: Die fragwürdigen Grundlagen der Ökonomie. Eine philosophische Kritik der modernen Wirtschaftswissenschaften, Darmstadt 1998.

Bourdieu, Pierre: Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion, Konstanz 1998.

Dahrendorf, Ralf: Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung, in: KZfSS 8 (1956), S. 540-568.

Dainat, Holger: ‚ECTS etc. Studienreform im Zuge des Bologna-Prozesses‘, in: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, H. 2-3, Bielefeld 2003, S. 334-353.

Europäische Kommission: Teilnahme an Europäischen Forschungsprogrammen. Ein Leitfaden für Antragssteller zum sechsten Rahmenprogramm für Forschung und technologische Entwicklung in Europa (2002-2006), Brüssel, Belgien 2002.

Europäische Kommission: Der europäische Forschungsraum. Ein Binnenmarkt des Wissens, Luxemburg 2002.

Foerster, Heinz von: Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker, Heidelberg 1999.

Fohrmann, Jürgen: Schiffbruch mit Strandrecht. Der ästhetische Imperativ in der ‚Kunstperiode‘, München 1998.

Fohrmann, Jürgen: ‚Überlegungen zu ‚German Studies, European Studies, Cultural Studies‘‘, in: Germanistentreffen. Deutschland – Argentinien, Brasilien, Chile, Kolumbien, Kuba, Mexiko, Venezuela 8.-12.10.2001. Dokumentation der Tagungsbeiträge, hg. v. DAAD 2002, S. 267-274.

Foucault, Michel: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften, Frankfurt/Main 1999.

Fuchs, Peter: ‚Würstchen mit Sozialkompetenz‘, in: taz vom 10.07.2002, Nr. 6796, S. 16.

- Fuchs, Peter: „Wo der Hammer hängt“, in: taz vom 18.03.2003, Nr. 7007, S. 15.
- Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 1990.
- Giddens, Anthony, Konsequenzen der Moderne, Frankfurt/Main 1995.
- Gruschka, Andreas: „Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend“, in: Zeitschrift für Pädagogik, 47, 5 (2001), S. 621-639.
- Heidenreich, Martin: Informatisierung und Kultur. Die Einführung und Nutzung von Informationssystemen in italienischen, französischen und westdeutschen Unternehmen, Opladen 1995.
- Huber, Bernd: „Vorwort“, in: Schlüsselqualifikationen. Das PLUS eines universitären Studiums, hg. v. Dr. Harro Honolka, Institut Student und Arbeitsmarkt an der Ludwig-Maximilians-Universität München, München 2003.
- Kaube, Jürgen: „Jodeldiplom. Jeden Tag ein neues Fach an deutschen Universitäten“, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 19.09.2002, Nr. 218, S. 37.
- Leitfaden für Gutachter/-innen in Akkreditierungsverfahren (verabschiedet am 20. Juni 2001), zit. nach: <http://www.akkreditierungsrat.de/> vom 04.12.2003.
- Lösch, Dieter: „Der verunglimpfte Neoliberalismus“, in: Wirtschaftsdienst. Zeitschrift für Wirtschaftspolitik, 79,8 (1999), hg. v. Hamburgischen Welt-Wirtschafts-Archiv, S. 452.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, hg. v. Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED, Berlin 1956 ff.
- Mehdorn, Achim/Töpfer, Armin: Besser – Schneller – Schlanker. TQM-Konzepte in der Unternehmenspraxis, Neuwied u.a. 1994.
- „Memorandum zur gestuften Studienstruktur“ der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Berlin 2003.
- Müller-Böling, Detlef: „Hohe Kosten, wenig Nutzen“, in: Die Zeit 17 (2001).
- Petrella, Riccardo: „Humanressourcen für den Weltmarkt. Fallstricke der Erziehungspolitik“, in: Le Monde Diplomatique, dt. Ausg. vom 10.11.2000, S. 22.
- Schlussbericht der Enquete-Kommission Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten, vorgelegt am 12.06.2002, hg. v. Deutschen Bundestag, 14. Wahlperiode, Drucksache 14/9200.
- Seitz, Klaus: Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens, Frankfurt/Main 2002.
- Shui, Herbert u.a.: Wollt ihr den totalen Markt? Der Neoliberalismus und die extreme Rechte, München 1997.
- Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000).
- Vierhaus, Rudolf: Artikel: „Bildung“, in: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, hg. v. Otto Brunner, Werner Conze/Reinhard Koselleck, Bd. I, Stuttgart 1972, S. 508-551.
- <http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/WWF/Lehrstuehle/OP> vom 04.12.2003.

