Deutscher Lehrerverband

Deutscher Philologenverband (DPhV)

Verband Deutscher Realschullehrer (VDR)

Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS)

Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW)

Wozu Bildungsökonomie?

FACHTAGUNG 2011

Impressum

Deutscher Lehrerverband (DL)
Präsident: Josef Kraus
Dominicusstr. 3
10823 Berlin
Tel. 030 70 09 47 76
Fax 030 70 09 48 84
E-Mail: info@lehrerverband.de
Homepage: www.lehrerverband.de

© Deutscher Lehrerverband – Berlin 2012

Bei Verwendung der Tagungsdokumentation oder von Teilen daraus bitten wir um eine Quellenangabe und um ein Belegexemplar.

Anschriften der Mitgliedsverbände des DL:

Deutscher Philologenverband (DPhV),
Friedrichstr. 169/170, 10117 Berlin, Tel. (030) 40816781, Fax (030) 40816788,
E-Mail: info@dphv.de, Homepage: www.dphv.de

Verband Deutscher Realschullehrer (VDR),
Dachauer Str. 44 a, 80335 München, Tel. (089) 553876, Fax (089) 553819,
E-Mail: info@vdr-bund.de, Homepage: www.vdr-bund.de

Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS),
Friedrichstr. 169/170, 10117 Berlin, Tel. (030) 40816650, Fax (030) 40816651,
E-Mail: verband@blbs.de, Homepage: www.blbs.de

Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW),
Ellernstr. 38, 30175 Hannover, Tel. (0511) 21556070, Fax (0511) 21556071, E-Mail: vlw-bund@vlw.de, Homepage: www.vlw.de

Inhalt

Jörg-Dieter Gauger und Josef Kraus

Vorwort 5

Manfred Becker

Bildungsökonomie 7

Volker Bank

Vom Wert der Bildung 21

Silja Graupe

Humankapital 35

Jochen Krautz

Bildungsreform und Propaganda: 51

Rainer Dollase

Sinn und Unsinn des Qualitätsmanagements 83

Andrea Liesner

Bildungsökonomie am Beispiel von europäischen Bildungsinitiativen ... 95

Autoren und Herausgeber 104

Vorwort

Bildung hat einen zweifachen Auftrag: Sie hat Nützliches und sie hat Übernützliches zu vermitteln. Verwertungsdenken und Bildungsauftrag, Ökonomie und Kultur, Zielstrebigkeit und Entschleunigung sollten deshalb in der Bildung in einem jeweils ausgewogenen Verhältnis stehen. Während Bildung in gewissen Phasen der deutschen Bildungsgeschichte durchaus in einem Elfenbeinturm stattfand, scheint die Bildung seit einigen Jahren – nicht zuletzt unter dem Eindruck von PISA-Ranglisten und OECD-Quotentabellen – eher unter dem Diktat eines Funktionalismus, eines Utilitarismus, eines Empirismus zu stehen.

Selbstverständlich muss ein Bildungswesen junge Menschen hinsichtlich Qualifizierung wetterfest für einen späteren Beruf machen. Und gewiss auch müssen die Ressourcen in der Bildung zweckmäßig und ökonomisch eingesetzt werden. Aber ökonomische Prinzipien können nicht Eins zu Eins auf Bildung übertragen werden, weil es erhebliche Unterschiede zwischen Wirtschaftspolitik und Bildungspolitik gibt. Ein maßgeblicher Unterschied ist: Die Wirtschaft kann, ja muss alles, was sich nicht „rentiert", wegrationalisieren. In Fragen der Bildung und Erziehung „rentiert" sich sicherlich vieles nicht, aber es wäre inhuman, hier nach Rentabilitätsaspekten zu handeln.

Gegen eine blanke Indienstnahme von Schule für den Markt brauchen wir eine Schule der Persönlichkeitsbildung und der Kultur. Wer in der Bildung nur das Verwertbare und Messbare sieht, der macht einen Fehler, den Karl Popper im Zuge seiner Positivismuskritik als Reduktionismus anprangerte. Bildung ist vielmehr eben auch kulturelle Teilhabe. Und Bildung hat einen übernützlichen Wert, wenngleich dies einem Paradoxon gleichkommt. Dieses Paradoxon besteht darin, dass das Übernützliche im Moment zwar potentielle Produktivität kostet, sein Nutzen aber darin besteht, dass das Nachdenken, dass Muse (die Göttin) und Muße (der Müßiggang) im Endeffekt höchst produktiv für den Einzelnen und das Gemeinwesen sind.

Vor mehr als zehn Jahren – im November 2000 – haben die Deutsche Bischofskonferenz (DBK) und die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) in ihrem Bildungspapier mit dem Titel *Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung* vor einem „Totalitarismus neuen Typs", nämlich einem „subjektlosen Funktionalismus" gewarnt, der die Bildung erobere. Gerade das „unnütze" Wissen, so wird darin festgehalten, mache den Menschen zum Menschen. Und schon ein Friedrich Nietzsche hatte es 1872 im ersten seiner Vorträge „Über die Zukunft der Bildungsanstalten" zu den beliebtesten nationalökonomischen Dogmen gerechnet, den möglichst großen Geldgewinn als Zweck der Bildung auszugeben. Wörtlich: „Dem Menschen wird nur soviel Kultur gestattet, als im Interesse des Erwerbs ist."

Eine Reduktion von Bildung aber auf das Marktgängige bedeutete einen Verlust an kulturellen Optionen. Bildung kann nicht eigentlich zweckgebunden sein. Darin übersteigt – so Gadamer – der Begriff der Bildung den der bloßen Kultivierung vorgegebener Anlagen.

In Zeiten, in denen selbsternannte und offenbar prophetisch begabte Bildungsökonomen meinen errechnen zu können, wie viele Billionen Euro die deutsche Volkswirtschaft binnen achtzig Jahren zusätzlich erwirtschaften könnte, wenn alle Schüler auf einen bestimmten PISA-Wert getrimmt würden, sind dies wichtige Überlegungen.

Diesen Überlegungen offen und zugleich kritisch nachzugehen, war das Anliegen der nachfolgend dokumentierten Fachtagung. Diese Fachtagung wurde am 19. Mai 2011 in Berlin gemeinsam von der Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) und dem Deutschen Lehrerverband (DL) veranstaltet. Sie war ein voller Erfolg, vor allem weil die Referenten das Thema von sehr unterschiedlichen Standpunkten her beleuchtet haben.

Die Konrad-Adenauer-Stiftung und der Deutsche Lehrerverband setzten damit ihre seit Jahren intensive und fruchtbare Zusammenarbeit fort. Unter anderem hatten die beiden im Jahr 2000 das Projekt „Bildung der Persönlichkeit" ins Leben gerufen und dazu unter anderem Kerncurricula für zahlreiche Schulfächer veröffentlicht. Zu diversen Schulleistungsstudien oder auch zur Situation der beruflichen Bildung in Deutschland hatten Stiftung und Lehrerverband Analysen vorgelegt. Zuletzt hatten KAS und DL bereits Fachtagungen zu anderen hochaktuellen Themen veranstaltet: 2007 zum Thema „Bildungschancen für Migranten", 2009 zum Thema „Empirische Bildungsforschung – Notwendigkeit und Risiko" sowie 2010 zum Thema „Bildung und Unterricht in Zeiten von Google und Wikipedia". Die Dokumentationen dazu finden sich unter www.kas.de oder unter www.lehrerverband.de.

Wir danken an dieser Stelle allen Referenten für ihre Mitwirkung und für die Übermittlung ihrer Texte. Wir wünschen der Dokumentation, dass sie so manchen Impuls in die Bildungspolitik und in die Schulpädagogik bringt.

Sankt Augustin/Berlin, im März 2012

Prof. Dr. Jörg-Dieter Gauger
Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Josef Kraus
Deutscher Lehrerverband

Bildungsökonomie

Möglichkeiten – Risiken – Grenzen

Prof. Dr. Manfred Becker

Der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, Josef Kraus, hat mir mit dem Vortragstitel „Bildungsökonomie – Möglichkeiten – Risiken – Grenzen“ einen schwierigen Auftrag erteilt. Mit einem Vortrag zur Bildungsökonomie kann man, wenn man viel Glück hat, ein paar Freunde gewinnen. Viel wahrscheinlicher ist es aber, mit einem Vortrag zu diesem Thema Freunde zu verlieren. Bildungsökonomie ist für viele ein Schimpfwort. Der Bildungsökonomie haftet die Aura des Inhumanen, der kalten Berechnung an. „Humankapital“ wurde sogar zum Unwort des Jahres 2004 gekürt.

Bildungsökonomie ist ein Streitthema. Entweder man ist *für* die Bildungsökonomie oder man ist *dagegen*. In aller Regel hat es ein Redner, der gegen die Bildungsökonomie wettert, leichter, weil er Vorurteile bedienen kann. Der Wert von Menschen, so die Argumentation, kann nicht als Humanvermögenswert, z. B. in Humanvermögenskonten, abgebildet werden. Bildung als Menschenbildung darf nicht den Krämerseelen überlassen werden, die menschliche Potentiale wiegen und nicht selten als zu leicht befinden. Bildung darf nicht, wie es die Bildungsökonomen tun, auf Effektivität und Effizienz, Kostensenkung, Budgetkürzung, Streichung von Lehrerstellen, Heraufsetzen von Klassengrößen, kurz auf ökonomische INPUT-OUTPUT-Relationen, verengt werden. Es ist offensichtlich, dass sich zum Thema Bildungsökonomie eine Menge Heuchler, Blender, Idealisten, Dogmatiker und Moralisten zu Wort melden, die häufig ihre wahren Ziele verschleiern.

Und trotzdem beherrscht kein Thema die bildungspolitische Debatte in Deutschland so sehr, wie die Frage, wie es gelingen kann, Bildungsreserven zu mobilisieren, Bildungsversagen zu vermeiden, Bildung als individuelles, betriebliches und nationales Humankapital so aufzubauen, dass Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit auf hohem nachhaltigen Niveau gesichert sind.

Aktualität und Begrifflichkeit

„Die Bildungsökonomie untersucht die Zusammenhänge von Bildungswesen und wirtschaftlicher Entwicklung in theoretisch-systematischer Absicht“[1], so eine ältere makroökonomische Definition von Arno Combe und Hans-Joachim Petzold. Es wird gefragt und untersucht, inwieweit Investitionen in Humanvermögen Motor des Fortschritts und Quelle des Wohlstandes sind. Aus der Perspektive der Makroökonomie interessieren Fragen nach dem *Angebot* und der *Nachfrage* nach Bildungsleistungen sowie zu Fragen der Effektivität und Effizienz der Organisation der nationalen Bildungseinrichtungen.

[1] Combe, A./Petzold, H.-J. (1977), S. 7.

In der Pädagogik hat die Bildungsökonomie eine lange Tradition. Lange standen die mikropädagogische Erforschung und Optimierung von Lehren und Lernen im Vordergrund des theoretischen und praktischen Interesses.

In den Wirtschaftswissenschaften gehen die Anfänge der Bildungsökonomie wesentlich auf die Arbeiten von Garry S. Becker, Jacob Mincer und Theodore W. Schultz zurück. Die Hauptfrage bezieht sich auf die Wirtschaftlichkeit von Bildungsausgaben. Untersucht werden Auswirkungen von Bildungsanstrengungen auf Erträge am Arbeitsmarkt, Zusammenhänge zwischen Bildungsniveau und Wirtschaftswachstum. Kern der Arbeiten von Becker, Mincer und Schultz sind Bildungsproduktionsfunktionen, die z. B. in Ländervergleichen unterschiedliche Input-Output-Relationen offenbaren.[2]

Mit der Hervorhebung der Zweck-Mittel-Beziehung in den Prozessen der schulischen und betrieblichen Bildung mutiert die Bildungsökonomie zur Ökonomie der Bildungsziele, Inhalte, Verfahren, der Finanzierung und der Resultate. Performanz als Leistung auf dem Fundament von Wissen, Können und Fertigkeiten tritt an die Stelle von Bildung. Die Zweckfrage, die Verwertungsaussichten und die Verwertungsabsichten treten in den Vordergrund. Bildung erhält Gutcharakter. Das war bei Georg Kerschensteiner noch ganz anders! Wissen und Können sowie die Befähigung des Humanvermögenskapitalisten, wie man heute sagen würde, diese vermarkten zu können, sind in seinem Verständnis lediglich konsekutive, aber keine konstitutiven Merkmale von Bildung.

Zu Wissen und Können führt Kerschensteiner auf:

- ein möglichst umfangreicher Besitz an Wissen auf möglichst vielen Gebieten,
- eine möglichst große Leistungsfähigkeit in irgendwelchem Können, vor allem im Beruflichen,
- ein mehr oder weniger gewandter Gebrauch der in einer Gemeinschaft positiv bewerteten und darum gepflegten Umgangs- und Verkehrsformen.[3]

Erfahrung, Wissen, Einsicht, Können sind der Bildung dienlich, ihr aber nicht gleichzusetzen, so die Unterscheidung.

Kerschensteiner urteilt eindeutig: „Es bedarf wohl kaum der Erwähnung, dass in der Erfüllung einer der drei Forderungen ein untrügliches Merkmal der Bildung nicht liegt“, und er fügt hinzu: „Gemeine Naturen zahlen mit dem, was sie tun, edle mit dem, was sie sind.“[4]

Wir halten fest: Bildungsökonomie befasst sich nicht – im Verständnis von Kerschensteiner – mit Bildung an sich, sondern mit den zur Erreichung von Bildung notwendigen, aber nicht hinreichenden Phänomenen der Knappheit, der Verwertbarkeit von Wissen und Können.

Der axiologische Wert von Bildung, verstanden als „jene Funktionsweise des Geistes, die bestehen bleibt, wenn alles vergessen wird, wodurch sie erzeugt wurde“[5] ist nach wie vor Ziel aller Menschenbildung, aber nicht Gegenstand der Betrachtung profaner Planung, Steuerung, Evaluierung von Aus- und Weiterbildung, von schulischer, beruflicher, betrieblicher und akademischer Bildungsarbeit. Marcel Reich-Ra-

[2] Vgl. Becker, G. S. (1975); vgl. Mincer, J. (1970); vgl. Schultz, T. W. (1975).
[3] Vgl. Kerschensteiner, G. (1926), S. 20.
[4] Ebenda, S. 11.
[5] Ebenda, S. 29.

nicki formuliert ganz ähnlich: „Bildung ist das, was übrig bleibt, wenn man alles, was man gelernt hat, wieder vergessen hat.“[6]

Effektivität und Effizienz der wirtschaftlichen Steuerung und Bewertung des Inputs, des Prozesses, des Outputs und der Erträge von Bildung stehen im Vordergrund aktueller Definitionen. Effektivität bezeichnet die technische Ergiebigkeit der Lehr- und Lernvorgänge sowie der organisatorischen Gestaltung des Bildungsgeschehens. In der Managementliteratur wird Effektivität mit der Forderung „To do things right!“ apostrophiert. Effizienz bezeichnet die wirtschaftliche Ergiebigkeit der Lehr- und Lernprozesse und deren organisatorische Ausgestaltung. „To do the right things“, heißt hier die Devise bildungsökonomischen Bemühens.

Bildungsökonomie im engeren Sinne: Ökonomie des Lehrens und Lernens

2.1 Funktionszyklus: Den Zufall durch System ersetzen!

Bildungsökonomie im engeren Sinne befasst sich mit Erkenntnis- und Gestaltungsfragen des Lehrens und Lernens. Es sind die Evergreens „Didaktik und Methodik“, die hier erforscht und gestaltet werden. Trotz intensiver Methodenforschung ist Bescheidenheit angesagt! Die „ultima ratio procedenti“ wurde noch nicht entdeckt, die optimale Methode muss für den Bildungsprozess stets neu gefunden werden.

Die Diskussion über den richtigen Weg ist so alt wie die Pädagogik. Nicht Heinrich Pestalozzis „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“[7], nicht Johann Amos Comenius’ „Orbis sensualium pictus“[8] lehrten uns endgültig und abschließend, wie Lehren und Lernen ökonomisch zu erfolgen hätten. Alle Generationen von Lehrern und Schülern werden mit neuen Heilsversprechungen auf endgültige Lösungen der bildungsökonomischen Fragestellungen beglückt. „Programmiertes Lehren und Lernen“, „Gruppenunterricht“, „Lernzielorientierte Pädagogik“, „E-Learning“, „Projektunterricht“, „Handlungsorientiertes Lehren und Lernen“ und viele andere ultimative Ansätze sind geworden, was sie werden mussten: Beiträge zur Bildungsökonomie, nicht mehr, nicht weniger.

Weil Ausbildung und Weiterbildung dem Gesetz der Knappheit folgen müssen, sind Bildungsprozesse systematisch zu gestalten. Der Zufall muss durch System ersetzt werden. In der Personalentwicklung folgt die systematische Absicherung den Phasen des Funktionszyklus: Bedarfsanalyse, Ziele setzen, Kreatives Gestalten, Realisieren, Erfolgskontrolle und Transfersicherung.

Die Bedarfsanalyse klärt, welche konkreten Mängel an Wollen, Können und Dürfen zu beheben sind, damit eine Aufgabe anforderungsgerecht erledigt werden kann. Ziele bestimmen die Reichweite, den Anspruch der Befähigung, die zur Erfüllung von Anforderungen abgedeckt werden muss. Kreatives Gestalten umfasst die Wahl der Methoden, die Bestimmung der Zeit sowie die finanzielle und personelle Ausstattung von Bildungsmaßnahmen. Durchführung ist als planvolles und situationsgerechtes Lehren und Lernen zu verstehen. Erfolgskontrolle überprüft im Lernfeld, ob die angestrebten Lernerfolge erreicht wurden. Transfersicherung fragt im Arbeitsfeld, ob das Gelernte leistungsgerecht angewendet wird.

[6] Reich-Ranicki, M. in FAZ.
[7] Vgl. Pestalozzi, H. (1801).
[8] Vgl. Comenius, J. A. (1658).

Der Funktionszyklus erfasst den Input, den Prozess, die Ergebnisse und die Transferleistung. In den Unternehmen ist es auch wenig strittig, dass sie die Ziele, Inhalte und die Adressaten der Aus- und Weiterbildung bestimmen. Mitsprache der Belegschaft und Mitbestimmung sind geregelt. In Schulen und Hochschulen fehlt diese Eindeutigkeit. Es bleibt strittig, wessen Bedarf gedeckt werden soll. Der Bedarf der Schüler und Studenten, der Bedarf der Wirtschaft, der Bedarf, den Schulen und Hochschulen autonom für bedeutsam erklären oder der wechselnde Bedarf der Bildungspolitiker in der Folge von Wahlergebnissen?

Spranger schreibt in seinen „Lebensformen“: „Wo die Lehrökonomik oder, wie sie heute heißt, die Bildungsökonomie die Überhand gewinnt, da kommen Erkennen und Lernen zu kurz.“[9]

Verwertung setzt Messen voraus. Aber auch hier ist zu bedenken, dass Aspekten, die leicht zu messen sind, wenig Bedeutung zukommt und Aspekte, die schwierig zu messen sind, große Bedeutung für die Gestaltung von Bildung haben.

Gemessen werden Input, Output, Outcome und Outflow. Lehrer-Schüler-Relationen sind einfach zu erfassen. Output ist in Tests und Klassenarbeiten zu messen; Outcome als in Geld bewerteter Bildungsertrag ist nicht ohne Weiteres zu erfassen und auszudrücken. Outflow wird verstanden als positive oder negative Ausweitungen auf andere Lebensbereiche, z. B. die Frage, ob ein akademisch gebildeter Manager eine glücklichere Ehe führt als ein „Selfmade-Man“; das Messen des Outflow ist schwierig.

Trotzdem, die „moderne“ Bildungsökonomie lehrt uns, Bildung „vom Grunde und vom Ende her“ zu denken. Weil wir aber nicht Kant und Lampe, nicht die einen als reine lebensunfähige Theoretiker ausbilden können, die anderen dagegen zu einseitiger Geschicklichkeit dressieren dürfen, muss es uns gelingen, den Philosophen Kant, wie Spranger sagt, „jener ganz Kopf“, und den Hausdiener Lampe, „dieser ganz Hand“, in erfolgreiche Studienstrukturen zusammenzubinden. Schillers Brothgelehrter und der Wissenschaftler sind ungleichermaßen Auftrag.

Mit der Kompetenzorientierung will ich zunächst vom Ende her beginnen.

2.2 Qualifikation und Kompetenz: Bildung „vom Ende her denken!“

Qualifikationen stellen die allgemeine und die berufliche Ressourcenbasis für potentielle Handlungen dar. Sie umfassen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensmuster eines Individuums und werden in funktionale und extrafunktionale Qualifikationen unterschieden. Qualifikation als Resultat des Lehrens und Lernens ist als Output I der Lehr- und Lernleistung aufzufassen.

Kompetenzen sind konkrete Kombinationen von Basisfaktoren und Technologiefaktoren, bezogen auf die Ausführung einer vorher bestimmten zielorientierten Handlung. Qualifikation ist ein wichtiger Basisfaktor der Kompetenz, nicht mehr, nicht weniger. Kompetenz wird unterteilt in Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz. Kompetenz kann als Leistungsfähigkeit, als Output II des Lehrens und Lernens bezeichnet werden.

Performanz erfasst die konkrete messbare Leistung eines Individuums, einer Gruppe oder einer Organisation am „point of doing“. Performanz kann als Output III verstanden werden. Performanz kann als technische Ergiebigkeit, als effektive Leistung, als ökonomische Ergiebigkeit und als Effizienz gemessen und beurteilt werden. Performanzorientierung greift gegenwärtig stark um sich. Zielvereinbarungen und variable

[9] Vgl. Spranger, E. (1922), S. 109ff.

Vergütung sind ebenso Ausdruck der Performanzorientierung wie handlungsorientierter Unterricht und die praxisorientierten Studiengänge der Bologna-Universität.

Der Zusammenhang von Qualifikation, Kompetenz und Performanz zeigt sich in der „Kompetenzarchitektur".

Die Kompetenzarchitektur erfasst den formalen Zusammenhang von Basisfaktoren, Technologiefaktoren und Zielfaktoren zur Erlangung einer spezifischen Befähigung und zur Erreichung eines konkreten Handlungszieles. Die Befähigung zur Lösung konkreter Probleme wird in der Literatur als „work based competencies" und das Potential zur Lösung zukünftiger Probleme als „behavior based competencies" bezeichnet. Kompetenzen sind nicht unmittelbar beobachtbar, nicht direkt messbar und nicht bewertbar. Ob jemand kompetent ist, zeigt sich erst in der Handlung, der Performanz.

Die Kompetenzarchitektur folgt dem Paradigmenwechsel von der Inputorientierung zur Outputorientierung der schulischen, betrieblichen und der akademischen Bildung. Das pädagogische Handeln soll nicht länger diffus auf mögliche Verwendung des Gelernten irgendwann und irgendwo im Leben, sondern auf ganz konkrete vorher zielgenau geplante Handlungen zur Erreichung ganz bestimmter Ziele ausgerichtet sein. Dieser Paradigmenwechsel von der Qualifikations- zur Kompetenz- und Performanzorientierung hat wesentliche Auswirkungen auf die bildungsökonomischen Zielsetzungen.

Lehren und Lernen vom Ende her zu denken, Stoffauswahl nach der Wahrscheinlichkeit der Vermarktungschancen auszuwählen, führt geradewegs von der Allgemeinbildung zur Spezialbildung. Reduktionistische und diffuse Handlungsorientierung werden ersetzt durch transferorientierte und integrative Handlungsorientierung im Lehren und Lernen. Genau dieser Spezialisierung folgt die Bologna-Universität, indem sie allgemeine, relativ verwertungsoffene Studiengänge, wie die Diplomstudiengänge, durch stark spezialisierte Bachelor- und Masterstudiengänge ersetzt. Studenten der Betriebswirtschaftslehre studieren nicht mehr Betriebswirtschaftslehre, sondern Personalwirtschaftslehre, Marketing oder Steuerlehre. Die Inhalte des Studiums sind aus den späteren Handlungsfeldern, den Performanzarenen, abgeleitet und so zusammengestellt, dass ein spezialisiertes Kompetenzprofil entsteht.

Die Gefahr der Verengung der Studiengänge mag sich erst mit Verzögerung zeigen. Wenn die eng zu einem speziellen Abschluss geführten Absolventen in der Praxis neuen Problemen gegenüberstehen, dann mag sich offenbaren, dass die fundamentale Bildung fehlt, dass es an der Basiskompetenz fehlt, neue Probleme mit neuem Denken zu bewältigen. Diese mögliche Gefahr wird zwar gesehen, ihr soll mit den sogenannten ASQ- und SSQ-Elementen in der „workload-orientierten" Ausbildung begegnet werden. ASQ sind allgemeine, SSQ spezielle Schlüsselqualifikationen, die als Transferbefähigung in Rhetorik-Seminaren, Kommunikationsworkshops usw. eingeübt werden sollen. Spezielle Schlüsselqualifikationen sollen z. B. über Fallstudienarbeiten des jeweiligen Fachgebietes erworben werden. Bisher kann man diesen methodischen Wechsel lediglich als gut gemeint, aber noch schlecht gemacht einstufen.

Kann man nun mit Theodor Litt die Kompetenzorientierung als die „Domäne der banalen Nützlichkeit und äußeren Zweckhaftigkeit"[10] abtun, in der „die Mächte der Selbstsucht, der Erwerbsgier, des Erfolgs- und Herrschaftsstrebens"[11] regieren? Ja,

[10] Litt, T. (1959), S. 116.
[11] Ebenda, S. 116.

die Verwertungsorientierung birgt Gefahren der Einseitigkeit, der Flüchtigkeit, es ist, wie Theodor Litt weiter wettert, „nicht die Welt der Bildung, es ist die Welt der daseinsfristenden Ausbildung“[12]. Aber es gibt Hoffnung, dass die Überzeichnung des Profanen nicht unbegrenzt ins Kraut schießt.

2.3 Good Slack, Bad Slack, No Slack: „Qualifikation und Kompetenz vom Fundament aus denken!“

In der Wirtschaft setzt eine Rückkehr zur fundamentalen Bildung, zur Erzeugung transferfähiger Basisqualifikationen, ein. Diese fundamentalistische Tendenz firmiert unter den Begriffen „Talentmanagement“ und „Slack-Management“. Darunter ist die Strategie zu verstehen, Dynamik, Komplexität und Unsicherheit der unternehmerischen Handlungen qualitativ dadurch abzufedern, indem transferfähige Kompetenzen aufgebaut werden. Dynamik, Komplexität und Unsicherheit sollen durch Stärkung der Elementarisierung und Rückdrängung der Enzyklopädisierung besser bewältigt werden.

Bei der Elementarisierung – Pädagogen ja wohlbekannt – wird in „Good Slack“, „Bad Slack“, „No Slack“ unterschieden. No Slack heißt, jemand tut, was er kann, er kann nur, was er tut. Es sind keine transferfähigen Reserven zur Bewältigung neuer Situationen verfügbar. Bad Slack heißt, jemand kann, was nicht verlangt wird, und tut, was keinen Wert hat. Wird zum Beispiel durch Funktionsanalysen Bad Slack aufgedeckt, dann fallen die obsoleten Stellen weg, Versetzung, Weiterbildung, im Extremfall Arbeitslosigkeit, sind personale Folgen von Bad Slack. Good Slack heißt, jemand tut, was verlangt wird, kann, was erwartet wird, und hat Reserven für wechselnde Anforderungen.

Die Fähigkeit, neue Herausforderungen mit veränderten Strategien zu meistern, ist der Kerngedanke des Aufbaus von Good Slack. Grundlegende Bildung, die in wechselnden Situationen genutzt werden kann, wird wieder bedeutsam. Die Enge der Spezialisierung wird aufgebrochen, die Beschränkung von Aus- und Weiterbildung auf singulär verwertbare Handlungsbefähigung wird mit dem Aufbau von Good Slack reduziert. Würde man diese Entwicklung auf die Universität übertragen, dann müssten die teilweise extrem spezialisierten Studiengänge wieder zugunsten breit angelegter Studiengänge zurückgedrängt werden.

Bildungsökonomische Fragestellungen beziehen sich auf allen Ebenen auf die Optimierung von Input, Prozess, Output, Outcome und Outflow!

In Schulen und Hochschulen sind die Akkreditierungsagenturen, die Evaluierungsbüros, die Zertifizierungsinstanzen und die Controllingabteilungen eingefallen wie die Stare in Kirschbäume. TIMMS und PISA untersuchen mit Herzblut die Qualität der Schulbildung, erarbeiten Benchmarks und beschäftigen eine wachsende Zertifizierungsindustrie. Einschulungsalter, Übergänge im Schulsystem, Homogenität und Heterogenität im Klassenverband, Anzahl und Gründe für Schulversagen und Klassenwiederholungen, die Segnungen leistungsdifferenzierenden Unterrichts, die beste Art und die passende Häufigkeit von Leistungsnachweisen und Prüfungen sind in die Fänge der Kommissare der Bildungsökonomie geraten. Auffällig ist bei allen Messoperationen, dass im wesentlichen Input und Input-Output-Relationen gemessen, verglichen und beurteilt werden. Man ist datenfixiert, nicht datenorientiert!

Pikanterweise beobachtet man in der Schule die größten Anstrengungen in der Erfolgsmessung. PISA lässt grüßen! Als Betriebswirt frage ich, was kann bei der finan-

[12] Ebenda, S. 116.

ziellen Mangelwirtschaft als Bildungsresultat anderes herauskommen und gemessen werden als mangelhafte Ergebnisse? Das trifft die Universitäten allerdings gegenwärtig weit härter als die Schulen, weil mit der Aussetzung der Wehrpflicht, der Verkürzung der Schulzeit und der Öffnung der Fachhochschulen und Universitäten für Berufstätige Massen in die Hochschulen strömen.

Ich möchte den Zertifizierern, Akkreditierern, PISA-Zählern und Schulaufstellern, die sich Benchmarker nennen, gerne zurufen: VOM WIEGEN WIRD DIE SAU NICHT FETT! Spaß am Wiegen hat natürlich der Wiegemeister, weil die Agenturen sich das Wiegen gut bezahlen lassen. Leidvoll erinnere ich mich an die Akkreditierung unserer Studiengänge und sehe die Akkreditierungseleven, selbst der Universität gerade erst entwachsen, vor mir. Was soll`s, wer zahlt, wird akkreditiert, wer zahlt, wird als familienfreundlich auditiert, wer zahlt, kann sich sogar in das Ranking guter Arbeitgeber einkaufen. Eine gewaltige Zertifizierungs- und Protektionismusindustrie ist entstanden, die sich mit immer neuen Messideen, wie Graswurzeln, ausbreitet. Es ist an das Parkinsonsche Gesetz zu erinnern, wonach Bürokratien stets viel schneller wachsen als die ihnen übertragenen Aufgaben. Die Erfassung, Messung und Bewertung von Bildungsinput, Output, die statistische Erfassung einer Vielzahl von Daten bindet personelle Ressourcen, die für die Kernaufgaben der Schulen und Universitäten dann fehlen. Die Etablierung immer neuer Overhead-Funktionen in Schulen und Hochschulen folgt der Beobachtung Parkinsons, wonach eine Verwaltung auch ohne Produktionsbereich auskommt. Wer im Krankenhaus keine Nerven mehr zum Operieren hat, flüchtet in das Qualitätsmanagement, wer des Unterrichtens überdrüssig ist, bewirbt sich um Projekte im Ministerium, wer keine Vorlesungen halten will oder des Forschens müde ist, lässt sich in Gremien wählen. Es ist zu fragen, welche Qualität denn in all diesen Verfahren gemessen wird:

Die Qualität des Lehrenden?

Die Qualität des Lernenden?

Die Qualität des Schulmanagements?

Die Qualität der Inhalte?

Die Qualität der Medien, Methoden?

Die Qualität der politischen Vorgaben?

Betriebswirtschaftlich ist für alle Messoperationen zu fordern, dass die Verwendung geklärt, der Nutzen bestimmt und der Aufwand kalkuliert ist. Der Aufwand darf jedenfalls nicht höher sein als der zu erwartende Ertrag an Gestaltungserkenntnissen. Alibimessungen sind abzulehnen. Daten- und Faktenorientierung ist zu bejahen, Datenfixierung ist abzulehnen.

3 Bildungsökonomie im erweiterten Sinne: Ökonomie der Bildungsinstitutionen und des Bildungsmanagements

Die Ökonomie der Bildungsinstitutionen ist mit der Performanzorientierung neu zu stellen. Die Bildungsleistungen wandern c. p. in der Zukunft aus der Organisationsverantwortung des Staates stärker in die Marktverantwortung privater Anbieter und Nachfrager nach dem Gut Bildung. Die paternalistische Einrichtung Schule, vom Staat unterhalten und organisiert, wird in stärkerem Maße durch privatwirtschaftliche Angebote ergänzt und ersetzt werden.

Wird Bildung vom Markte her gedacht, dann sind zunächst die Marktbedingungen zu klären. Angebot und Nachfrage treffen aufeinander, der Wert der Bildung drückt sich in ihrem Preis aus. Bildungsanbieter werden die Bildung anbieten, die Nachfrage findet.

Der Preis der gehandelten Bildungsgüter richtet sich nach der Knappheit. Die Vermarktung beruflicher Bildung ist weit fortgeschritten. Die marktliche Organisation der schulischen und der universitären Bildung stagniert dagegen. Die Bundesländer, die die Studiengebühren eingeführt haben, schaffen diese wieder ab. Ausbildungsvergütung wird gezahlt, Lehrgeld zu fordern, ist verpönt. Wenn Sie mich nach der Entwicklung fragen, dann glaube ich, dass der Warencharakter der Bildung zunehmen wird und marktliche Arrangements trotz vorübergehender Stagnation zunehmen werden.

Privatschulen werden sich positiv entwickeln, weil die Homogenisierung der Schullandschaft vermögende Eltern aus den öffentlichen Schulen vertreiben wird. Wenn ein Akademikerehepaar ein Kind hat, wird es alles daran setzen, eine optimale Bildung für das Kind zu sichern. Kosten spielen keine Rolle. Wenn wir Eliteförderung wieder ernst nehmen, dann werden private Schulen und Universitäten hochpreisige und hochkarätige Bildungsangebote unterbreiten. Sogenannte Unternehmerschulen und Unternehmeruniversitäten werden als privatwirtschaftliche Unternehmen verstärkt gegründet. Wie man weiß, kann Emanzipation durch Nivellierung oder durch Leistung erfolgen. Erfolgt sie über Nivellierung, fliehen die Leistungsorientierungen aus dem System! Sie wenden sich der „Unternehmerschule“ zu, um ihren Bildungsnutzen zu optimieren.

Ich will den Gedanken der „Unternehmerschule“ und der „Unternehmeruniversität“ kurz beleuchten.

3.1 Die Unternehmerschule und die Unternehmeruniversität

Die Gewerkschaften warnen vor der aufkommenden „Unternehmeruniversität“ und haben für Schule und Hochschule diesen Begriff damit erst so richtig in die Diskussion gebracht. Was ist mit diesem Begriff gemeint?

Die „Unternehmerschule“ und die „Unternehmeruniversität“ sind die logische Folge des Paradigmenwechsels von der Bildungsschule zur Kompetenzagentur. Man muss umdenken. Bildungseinrichtungen erstellen Bildungsprodukte, kombinieren in Lehre und Unterricht Produktionsfaktoren zu marktfähigen Produkten. Die Schulen und Hochschulen erhalten vom Staat, von der Gesellschaft und insbesondere von der Wirtschaft Produktionsaufträge für maßgeschneiderte Kompetenzen. Schulen und Hochschulen sind Zulieferer der Wirtschaft. Kompetenz ist – wie oben ausgeführt – als konkrete Befähigung zur Erledigung einer vorher genau bestimmten Aufgabe zu verstehen. Was verlangt wird, das und nur das, wird an Bildung angeboten. Unternehmerschulen verkaufen Handlungsbefähigung. Die paternalistische Schule mutiert zur Unternehmerschule. Die erste und wichtigste Voraussetzung dieser Mutation sind differenzierte Produkte, funktionierende Preisbildung, Wettbewerb und Kapitalakkumulation für den Aufbau wettbewerbsfähiger Schulen und Hochschulen. Natürlich arbeiten die Unternehmerschulen und Universitäten eigenverantwortlich, auf eigene Rechnung und auf eigenes Risiko. Unternehmerschulen und Hochschulen sind von Insolvenz bedroht, sie haften für die Qualität ihrer Produkte. Sie betreiben Qualitätssicherung und bauen selbstverständlich ein leistungsfähiges Schul- und Hochschulmanagement auf. Anreize sind für die Lehrer und Professoren zu schaffen, Zielver-

einbarungen und variable Vergütung motivieren zu Höchstleistungen, Loyalität und unternehmerischem Denken.

Kunden der Unternehmerschulen sind die Schüler und Studenten und deren Financiers. Im Bereich der Dualen Hochschulen findet gegenwärtig mit dem Ausbau der dualen Bachelorausbildung der Aufbau derartiger Quasi-Unternehmerschulen statt. Adressaten sind die Studierenden, Kunden der Dualen Hochschulen sind Unternehmen.

Betrachtet man diese Entwicklung von der paternalistischen Schule zur Unternehmerschule z. B. aus institutionenökonomischer Perspektive, dann wird klar, dass sich die Property Rights, die Verfügungsrechte über Schule und Hochschule verändern. Durch Globalhaushalte, Vergabe der Berufungsrechte an die Universitäten, die Stärkung der Rektorate und der Dekane, die Ausgründung von Universitäten in Körperschaften des Öffentlichen Rechts, verschiebt sich die Macht aus den Ministerien in die Universitäten. Dort entsteht die neue Kaste des professionellen Hochschulmanagements. Der Dezentralisierung aus den Kultusministerien folgt eine Zentralisierung in mächtigen Overhead-Funktionen in den Universitäten. Dort entstehen marktwirtschaftlich orientierte Funktionsstellen wie Hochschulmarketing, Strategieabteilung, Fundraising, Controlling und Hochschulentwicklung im Sinne von Think Tanks und Stabsstellen für die Produktentwicklung und -vermarktung.

Die Schulen sind noch nicht so tief in diesen Prozess der Marktorientierung vorgedrungen. Soll die Unternehmerschule entstehen, dann sind die Verfügungsrechte über Planstellen, Budgets, Art und Umfang der Lehrangebote in dezentrale Verfügungsmacht der Schulen zu geben. Erfolgt das, dann werden auch in den Schulen die erforderlichen marktorientierten Funktionsstellen geschaffen werden. Professionelles Schulmanagement mit Managementausbildung, Marketing- und Controllingfunktionen werden aufgebaut. Der Wettbewerb zu anderen Schulen verstärkt sich. Produkte werden entwickelt und angepriesen, Schulmarken werden aufgebaut, Werbung und Imagekampagnen halten die Schulen und Universitäten am Markt.

3.2 Bildungsökonomische Fragen zur Familienpolitik

Es ist bildungsökonomisch zu fragen, welche grundlegende Bildung die Familie als primäre Sozialisationsinstanz leistet, leisten könnte und leisten müsste. Hier möchte ich anmerken, dass zwei Entwicklungen den erzieherischen Beitrag der Familien stark beeinträchtigen.

Ich meine den freiwilligen Selbstverzicht und die staatliche Enteignung der Familien.

Der Selbstverzicht zeigt sich in der zunehmenden Tendenz, Bildungsleistungen als primär staatlichen Auftrag aus der Familie an Krippe, Kindergarten, Hort und Schule abzutreten, die familiäre Bildung gewissermaßen komplett an den Staat outzusourcen. „Not invented here“, heißt für viele Eltern die Devise der Erziehung und Bildung ihrer Kinder. Politiker und Pädagogen weisen gebetsmühlenartig immer wieder darauf hin, dass der „Selbstverzicht“ in der Tatsache begründet sei, dass viele junge Eltern mit Erziehung und Bildung überfordert seien. Der Selbstverzicht sei gewissermaßen „alternativlos“.

Die zweite Tendenz kann mit staatlicher Enteignungspolitik des bisherigen familiären Bildungs- und Erziehungsauftrags überschrieben werden. Die Enteignung der Familien durch den Staat reduziert die Familienleistungen in der frühkindlichen Erziehung dadurch, dass es zum Vorwurf für junge, meist gebildete Eltern wird, wenn sie die elementare Bildung ihrer Kinder zunächst überwiegend in der Familie leisten möch-

ten. Das sei rückständig, so das Argument. Frauen wird zudem der Vorwurf gemacht, dass ihre Ausbildung sehr teuer sei und sie nun nicht für den Arbeitsmarkt zur Verfügung stünden. Der Hinweis auf die demographische Entwicklung mit alternder und schrumpfender Erwerbsbevölkerung verleiht der Aufforderung, sich dem Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stellen, zusätzlich Nachdruck.

Folgt man dem besonderen Schutz der Familie durch das Grundgesetz und überlegt man sich die positive Wirkung der Vermittlung von Werten und Wissen durch die Familien, dann darf bezweifelt werden, dass die grundlegende Bildung und Erziehung in staatlichen Einrichtungen zu einer besseren Entfaltung der Talente führen wird.

Bildungsökonomisch führen der „Selbstverzicht“ und „die politische Enteignung“ der Familien zu einer gewaltigen Lastenverlagerung auf den Staat. Es ist leider zu befürchten, dass die Appropriation der familiären Bildung durch den Staat zwar gelingen könnte, aber dann am Ende nicht zu finanzieren sein wird. Schaut man auf das bildungspolitische Ende der staatlichen Appropriationspolitik familiärer Bildung und Erziehung, dann kann man den Familien- und Bildungspolitikern nur zurufen: „Die Pflegeversicherung lässt mahnend grüßen!“

Diese Befürchtungen schließen die Ausdehnung des Unterrichts in den Nachmittag hinein ein. Soll hier bei stark wachsenden Aufgaben hohe Qualität der Bildung gesichert werden, dann sind gewaltige Investitionen in Personal und Ausstattung der Schulen zu stemmen. Wenn sich der Staat an den Lasten der frühkindlichen Erziehung verhoben hat, dann könnte Ralph Dahrendorfs Forderung „Bildung ist Bürgerrecht“ in nicht allzu ferner Zukunft wieder in die Forderung „Bildung ist Bürgerpflicht“ umschlagen. Es ist leider ein Kennzeichen der bildungsökonomischen Kurzatmigkeit, dass Entscheidungen zu wenig auf Folgen und Nebenfolgen geprüft werden.

3.3 Pfadabhängigkeit und Pfadbrüche

Gegenwärtig wird in den Wirtschaftswissenschaften das Phänomen der Pfadabhängigkeit stark diskutiert. Diese Theorie besagt, dass z. B. Investitionsentscheidungen den Entscheider längerfristig an seine einmal getroffene Entscheidung binden. Ein vorzeitiger Ausstieg ist ebenso mit Kosten verbunden wie der zu lange Verbleib auf einem einmal eingeschlagenen Weg. Entscheidungen seien, so diese Theorie weiter, in ihre Vorgeschichte, die Historizität früherer Entscheidungen, verwoben. Was früher entschieden worden sei, das bestimme künftige Entscheidungen in starkem Maße mit, so die Argumentation.

Für Bildungsbiographien und die institutionelle Ausgestaltung der Bildungseinrichtungen sind vielfach Entscheidungen zu treffen. Aus der Fülle möglicher Bildungsangebote müssen Eltern, Schüler, Studenten konkrete Wahlentscheidungen treffen. Diese Festlegungen werden in der Theorie der Pfadabhängigkeit als „Lock in“ bezeichnet. „Lock in“ kann heißen, dass man sich auf einem guten Weg befindet und gut vorankommt. „Lock in“ kann sich aber auch individuell und institutionell als Sackgasse erweisen. Schulversagen, Abbruch der Berufsausbildung und Studienabbrüche sind Beispiele für erzwungene oder freiwillig vollzogene Pfadbrüche. Pfadabhängigkeit zeigt sich in der intergenerativen Vererbung des Bildungsverhaltens. Weil die Eltern keine ordentliche Schullaufbahn hatten, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die Kinder diesem Pfad der Bildungsabstinenz folgen. Pfadabhängigkeit und Pfadbrüche verursachen gleichermaßen Kosten.

Das sind die subjektiven Chancen und Risiken des „Lock in“. Institutionelle Risiken entstehen z. B. durch politisch motivierte Pfadbrüche. Gewinnt eine Partei die Wahl, dann krempelt sie Schulen und Hochschulen um. In den neuen Bundesländern denken gegenwärtig CDU-Politiker über eine Strukturreform der Schulen nach, die nur noch das Gymnasium und eine neue Oberschule umfassen soll. Würden derartige Pläne Realität, dann würde das für viele Schullaufbahnen einen Pfadbruch darstellen, den Schüler und Eltern so nicht gewollt hatten.

Die Pfadtheorie kann auch zur Beurteilung der geforderten längeren gemeinsamen Schulzeit genutzt werden. Frühe Differenzierung heißt frühes „Lock in“ in eine Schullaufbahn. Spätere Differenzierung heißt Aufschub der bindenden Entscheidung für eine endgültige Schullaufbahn. Risikoaverse werden so lange wie möglich warten. Eltern und Schüler mit klaren Vorstellungen wollen frühe Entscheidungen und Pfadverlässlichkeit. Ohne hier einem frühen oder späten „edukativen Lock in“ das Wort reden zu wollen, kann die Bildungsökonomie einen Beitrag zur Informationsversorgung leisten. Die Bildungsökonomie sollte die „günstigen Momente“ des „Lock in“ untersuchen, Erkenntnisse für optimale Pfadlängen erarbeiten, Notwendigkeiten und Möglichkeiten pfadstabilisierender und pfadbrechender Bildungsanstrengungen ausloten, die Voraussetzungen bildungsorientierter Selbstregulierungskompetenz der Eltern, Schüler und Studierenden analysieren und Erkenntnisse zu deren Verbesserung erarbeiten.

Jede Reform stellt einen Pfadbruch mit bildungsökonomischen Folgen dar. Jede Reform produziert Gewinner und Verlierer. Rasch aufeinander folgende Reformschritte erzeugen eine Haltung des Abwartens, diese wiederum verzögert oder verhindert Reformerfolge, fehlende Reformerfolge sind Alibi für neue Pfadbrüche. Der Teufelskreis der Pfadbrüche setzt sich fort.

Wir forschen gegenwärtig an meinem Lehrstuhl zum Thema „Postmoderne Beliebigkeit“. Die von uns untersuchten Variablen sind Individualisierung, Temporalisierung, Fragmentierung und Ästhetisierung. Auf Bildungsentscheidungen bezogen ist zu fragen, wie die Individualisierung nach dem Motto „mach dein Ding“, die Fragmentierung als Zerstückelung der Bildungswege, die Temporalisierung als Verkürzung oder Verlängerung der Bildungsdauer und schließlich die Ästhetisierung nach dem Motto „nur wenn und nur so lange es Spaß macht“ sich auf den Bildungserfolg auswirken.

Pfadabhängigkeit und Pfadbrüche sind wichtige bildungsökonomische Aspekte. Es ist durch systematische Bildungsforschung, weniger durch die Zufälligkeit politischer Mehrheiten, herauszufinden, wie Bildungsentscheidungen entstehen, welche Faktoren Beharrungsvermögen, welche Bildungsmobilität fördern. Stets sind die subjektiven Folgen und Nebenfolgen politisch motivierten Reformeifers und die finanziellen Auswirkungen auf das Bildungsniveau und die Bildungsmotivation zu bedenken.

Die Rückbindung des Schulwesens an die demokratisch verfasste politische Willensbildung führt zu einer inkorporierten Obsoleszenz des Bildungswesens. Mit jeder Landtagswahl nehmen sich die neu gewählten Mandatsträger und die von ihnen aufs Schild gehobenen Regierungen in Pathologenart die hinterlassene Bildungsleiche des Vorgängers vor. Zerstückelt und dann neu zusammengefügt kommen immer Veränderungen, gelegentlich auch Verbesserungen zum Tragen.

Gottlob möchte man sagen, erlahmt der Wahlkampfeifer häufig nach dem Wahltag. Sachzwänge und die Erkenntnis, dass flotte Ankündigungen im Wahlkampf noch keine substanzielle Schulreform ausmachen, lenken den flüchtigen Politikerblick auf

andere tagesaktuelle Fragen. Zudem wirkt sich die Trägheit, die Stabilität oder wie wir sagen würden, die Pfadabhängigkeit, der Kultusbürokratien positiv und Kontinuität fördernd aus.

4 Bildungsökonomie im weiten Sinne: Makroökonomische Betrachtung

Makroökonomisch befasst sich die Bildungsökonomie mit der bildungspolitisch motivierten Steuerung von Angebots- und Nachfrageströmen.

Nachfrage-Ansatz

Der Nachfrage- oder Social-Demand-Ansatz betont Bildungsbeteiligung als Bürgerrecht. Der Staat hat die Nachfrage nach Bildung abzuschätzen und Kapazitäten zur Befriedigung der Nachfrage nach Bildung bereitzustellen. Der Nachfrage-Ansatz kann auch als paternalistisches Konzept bezeichnet werden. Der Staat als pater familias hat es zu richten, die Bürger ordern und der Staat liefert die gewünschte Bildung. Das Ganze natürlich zum Nulltarif. Schließlich ist Bildung, wie der verstorbene Lord Dahrendorf schon früh betonte, Bürgerrecht.

Wie wenig professionell die Auslotung der Bildungsnachfrage und die Auslastung der Bildungskapazitäten in diesem zentralistischen Modell gelegentlich gelingen, zeigt das neue Vergabeverfahren für Studienplätze. Der Ausgleich von Nachfrage und Kapazität scheitert bereits an technischen Problemen. Ein weiteres Beispiel ist die Unwucht zwischen dem – verständlichen – Wunsch nach Masterstudienplätzen einerseits und der Bereitstellung von Studienkapazitäten für Absolventen aus Bachelorstudiengängen andererseits. Die Bologna-Universität ist eine Kopfgeburt, die Glieder müssen erst noch erfahren, dass es sie gibt und welche paternalistischen Leistungen von den neuen Studiengängen zu erwarten sind. Der Masterstudiengang HRM an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg war im Jahre 2010 mit knapp 300 Bewerbern und 30 Studienplätzen zehnfach überbucht. Die Bologna-Reform spottet in ihrer bisherigen Umsetzung allen hehren Forderungen des Social-Demand-Ansatzes. Bildungsökonomisch stoßen hier zentrale Angebotsplanung und individuelle Nachfrageentscheidungen hart aufeinander. Ausgang ungewiss.

Manpower-Ansatz

Der Arbeitskräfte-Bedarfs-Ansatz erfährt gegenwärtig mit der Kompetenzorientierung eine gewisse Renaissance. Der Manpower-Ansatz setzt retrograd bei der Entwicklung der beruflichen Tätigkeiten an. Welche Berufsprofile bzw. Tätigkeitsprofile werden den Arbeitsmarkt in Zukunft bestimmen? Performanzorientiert wären in Abhängigkeit der künftigen Tätigkeiten und Anforderungen die Bildungsangebote zu bestimmen, die gute Chancen auf Beschäftigung erwarten lassen. Das Motto des Manpower-Ansatzes lautet vereinfacht: Kompetenzen, die keine Verwendung, keinen Markt finden, sind „waste competencies“ und dürften im bildungsökonomischen Kosten-Nutzen-Verständnis nicht aufgebaut werden.

Diese auf den ersten Blick vernünftige ökonomische Bildungsplanung führt aber nur dann zu geringer Fehlallokation des Faktors Arbeit, wenn wenig Wandel angesagt ist. Gerade diese Bedingung, die Ökonomen sprechen von einer niedrigen Substitutionselastizität, besteht aber nicht. Dynamik, Komplexität und Unsicherheit verlangen eine große Substitutionselastizität, verlangen von den arbeitenden Menschen Flexibilität und Bereitschaft zum Arbeitsplatzwechsel, lebenslanges Lernen, mithin die Fähigkeit, Tätigkeiten und Anforderungen einerseits und Qualifikation, Erfahrung und

Talente andererseits zu analysieren und Anpassungsentscheidungen zu treffen. Die bildungsökonomische Ausrichtung auf die Verwertbarkeit des Humanvermögens führt zur Differenzierung des Wertes der Arbeit und der Bildung.

Auch wenn Theodor Litt die Marktorientierung als die „Domäne der banalen Nützlichkeit und äußeren Zweckhaftigkeit“[13] abtut, in der „die Mächte der Selbstsucht, der Erwerbsgier, des Erfolgs- und Herrschaftsstrebens“[14] regieren, muss sich Bildung lohnen. Bildung kostet Zeit und Geld, Anstrengung, Ausdauer und Zielstrebigkeit. Ohne Aussicht auf ein höheres Einkommen wird Bildung nicht nachgefragt.

Hier, glaube ich, müssen Politik, Pädagogen, Eltern und Verbände ansetzen. Die Freude am Lernen, der Stolz auf Schul- und Studienabschluss, die Einsicht, dass der Mensch zu keinem höheren aufsteigen kann als zur gebildeten Persönlichkeit, muss sich als fundamentaler Wert wieder durchsetzen.

5 Zusammenfassung und bildungsökonomische Forderungen

Bildungsökonomie gewinnt an Bedeutung, weil die schulische und die akademische Bildung auf unmittelbare Verwertbarkeit ausgerichtet werden. Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung, Zielvereinbarungen und Output-Messungen stehen für diese Tendenz. Gleichzeitig ist eine Gegenbewegung in den Unternehmen zu beobachten. Slack-Management und Talentmanagement stehen für das Bemühen der Unternehmen, Dynamik, Komplexität und Unsicherheit durch den Aufbau transferfähiger Basisqualifikationen, Good Slack genannt, besser in den Griff zu bekommen. Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit sind in einer dynamischen Arbeitswelt nicht zu sichern.

Die Bildung muss entschleunigt werden, indem Elementarisierung wieder stärker Enzyklopädisierung ablöst. „Weniger ist mehr“, lautet die Devise für die Rückkehr zu fundamentaler Bildung. Auf diesem Fundament aufbauend müssen schulische und berufliche Bildung viel stärker modularisiert werden. Migranten, jungen Menschen mit gebrochenen Bildungsbiographien kann kein umfassendes Berufscurriculum, kein Studium im herkömmlichen Sinne oktroyiert werden.

Bildung wird stärker über Märkte und marktähnliche Austauschformen realisiert. Die berufliche Bildung ist Vorreiter, Universitäten und Schulen folgen. Privatschulen gewinnen an Bedeutung für diejenigen, die die Homogenisierung, man kann auch sagen, die Zwangsegalisierung der Schulen, ablehnen.

Weil Bildung eine langfristige Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit darstellt, sind hektische Reformen abzulehnen. Man möchte den Eiferern zurufen: „Calling a hold to mindless change!“.

Forscher sollten stets bedenken, dass Modelle nicht die Realität sind und dass Politiknähe eitel und blind macht. Korrelationen, Varianzen, Regressionsanalysen, theoriearme Empirie und grobe Vergleiche sind nicht die schulische Realität. Was meiner Meinung nach aber eines der wichtigsten Anliegen sein muss, ist die Wiederanerkennung, die Achtung des Lehrerberufes. Bezahlung, die gesellschaftliche Anerkennung für den Beruf derjenigen, die die Analphabetenrate senken, das Schulversagen reduzieren, soziale und ethnische Gruppen integrieren, die Besten fördern und fordern sollen, muss nachhaltig gesteigert werden. Die Eltern, die Familien sind in die Pflicht zu nehmen, ihren Teil der Bildung und Erziehung beizutragen. Die Politik und

[13] Litt, T. (1959), S. 116.
[14] Ebenda, S. 116.

auch die Verbände müssen den Lehrern für ihren schweren Beruf den Rücken stärken.

Die vielfältigen Möglichkeiten der Bildungsökonomie sind zusammengefasst in allen Aktivitäten zu sehen, die den Zufall durch System ersetzen und die geeignet sind, Vorurteile in solide Informationen zu transformieren. Die systematische Planung, Steuerung und Evaluierung von Bildung trägt wesentlich dazu bei, das Bildungswesen effektiver und effizienter zu gestalten. Bildungsökonomie birgt dort Risiken, wo die Adressaten zu Objekten werden, wo gut gemeinter Rat die Eigeninitiative und die Eigenverantwortung lähmt.

Literatur

Becker, G. S. (1975): Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago.

Becker, M. (2008): Messen und Bewerten von Humanressourcen. Konzepte und Instrumente für die betriebliche Praxis. Stuttgart.

Becker, M. (2009): Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis (5. Aufl.). Stuttgart.

Becker, M. (2011): Systematische Personalentwicklung. Planung, Steuerung und Kontrolle im Funktionszyklus (2. Aufl.). Stuttgart.

Combe, A./Petzold, H.-J. (1977): Bildungsökonomie. Eine Einführung. Köln.

Comenius, J. A. (1658): Orbis Sensualium Pictus. Nürnberg.

Kerschensteiner, G. (1926): Theorie der Bildung. Leipzig/Berlin.

Litt, T. (1959): Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Darmstadt.

Mahoney, J. (2000): Path dependence in historical sociology. In: Theory and society, 4, 507–548.

Mincer, J. (1970): The Distribution of Labor Incomes: A Survey with Special Reference to the Human Capital Approach. In: Journal of Economic Literature, 1, 1–26.

Pestalozzi, H. (1801): Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Bad Schwartau.

Schultz, T. W. (1975): The Value of the Ability to Deal with Disequilibria. In: Journal of Economic Literature 13, 3, 827–846.

Spranger, E. (1922): Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit (3. Aufl.). Halle/Saale.

Vom Wert der Bildung

Bildungsökonomie vs. Qualifikationsökonomie

Prof. Dr. Volker Bank

Seit geraumer Zeit wird das System der Erziehung an Kriterien gemessen, die nicht die seinigen sind: Die allgemeine Ökonomisierung, die in allen Bereichen der Gesellschaft zu beobachten ist, hat auch den Bereich der Erziehung ergriffen. Erziehung hat im Zeitalter der Globalisierung, von Thatcherismus, Reagonomics und New Labour Menschen hervorzubringen, die sich möglichst nahtlos in die Anforderungen moderner globalisierter Ökonomie einfügen. „Humboldt ist tot", wird den anscheinend ewig Gestrigen des deutschen Bildungswesens von höchstministerieller Seite entgegengeschleudert, und so ist Bildung in Form von eigenständiger Kritik- und Urteilsfähigkeit – nach Humboldts Staatstheorie Bedingung und Folge von Freiheit zugleich! (vgl. 1792/1947, S. 60 f.) – offenbar nurmehr pädagogischer Firlefanz. ‚Firlefanz' so ganz ökonomisch gesehen, denn Freiheit als ökonomische Kategorie ist hauptsächlich die Vertragsfreiheit, und die macht weniger Umstände.

Die Ökonomisierung des Erziehungssystems spiegelt sich wider in den gesammelten Argumenten von ‚Education at a glance' der OECD oder in jenen der versammelten Messgemeinde (PISA, TIMSS, IGLU/PIRLS etc. pp.). Sie wird in Form der Verkürzung des Gymnasiums auf G8 implementiert, in der Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen zu Mittelschulen, Regionalschulen, Gemeinschaftsschulen oder Stadtteilschulen. Sie zeigt ihr Gesicht in der Verdrängung der Familie aus der Erziehungsgewalt durch den Staat, der um seine ökonomische Zukunft besorgt ist und sich kaum noch die Mühe macht, das Mäntelchen einer vordergründigen Chancengleichheit über diesen Akt zu breiten.

Dass die erklärtermaßen ‚ewig Gestrigen' (nennen wir sie lieber die ‚Erziehungskonservativen') des deutschen Bildungswesens (Kraus 2009, S. 13) die Frage stellen: „Wozu Bildungsökonomie?", liegt da nahe. Dieser Frage ist zu antworten: Weil Bildungsökonomie in der Lage ist, den Wert der Bildung auszuweisen. Wohlgemerkt vorzugsweise im doppelten Sinne der sprachlichen ambigen Form des ‚Wertes', wiewohl niemals auf Heller und Pfennig. Freilich ist die Bildungsökonomie, die mit der Themenstellung der Fachtagung mehr angegriffen als zitiert wird, keine Bildungsökonomie im strengen Sinne des Begriffes ‚Bildung', sondern genaugenommen eine Ökonomie des Erziehens. Und sie ist eine einseitig klassisch-neoklassische Ökonomie, deren analytischer Autismus zunehmend kritischer betrachtet wird (‚post-autistic economics').

Vor allem ist diese ‚Bildungsökonomie' eine Ökonomie, welche die üblichen Gütereigenschaften auch auf die Erziehung und ihre Ergebnisse projiziert. Wiewohl der Güterbegriff für ‚Erziehung' und für ‚Bildung' höchst problematisch anzuwenden ist (vgl. Bank 2005), geschieht genau das. Es wird übersehen, dass Erziehung so unterschiedliche Ziele wie ‚Qualifikation' und ‚Bildung' verfolgen kann. Qualifikation ist bestimmt als etwas, was dem Individuum ermöglicht, eine funktional beschreibbare Aufgabenstellung der Gesellschaft oder des jeweiligen Unternehmens wahrzuneh-

men, zu dem ein Beschäftigungsverhältnis besteht. ‚Qualifikation' ist demgemäß etwas Abgeschlossenes, Wohldefiniertes und damit gelegentlich sogar monetär messbar. Bildung ist demgegenüber etwas, das endoffen, individuell definitionsgemäß unterschiedlich ausgeprägt ist, ein *dynamon* bis zum Ende des Lebens. An jegliche Form der Messung ist hier kein Gedanke.

Während abgeschlossene Qualifikationen durchaus den Charakteristika ökonomischer Beschreibungen entsprechen, d. h., dass sie einem abnehmenden Grenznutzen unterliegen, folgt ‚Bildung' einem ganz ungewöhnlichen Verlauf des Verhältnisses von Einsatz und Nutzen: Je ‚gebildeter' ein Mensch ist, desto höher ist sein Nutzen (vgl. Abbildung 1). Mehr noch: desto höher ist sein Nutzenzuwachs. Ist ‚Bildung' denn überhaupt als ökonomisches Gut zu fassen, so ist es ein seltenes Gut, das einen *wachsenden Grenznutzen* aufweist. Eine ‚Bildungsökonomie', die dieses übersieht, muss als solche versagen und ruft zu Recht die Kritik der Erziehungskonservativen (die sich selbst politisch durchaus auch als stramme Linke verorten können) hervor. Eine Bildungsökonomie, welche die besonderen, ja außerordentlichen Gütereigenschaften der Bildung nicht zur Kenntnis nimmt, bloß weil die Neoklassik dafür keine Analytik vorhält, verkennt den eigentlichen Charakter der Bildung und verfehlt ihr erklärtes Sujet.

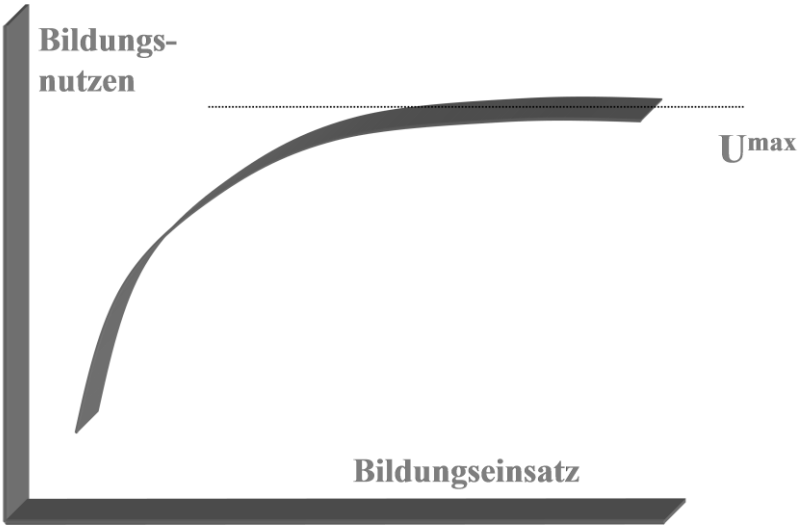
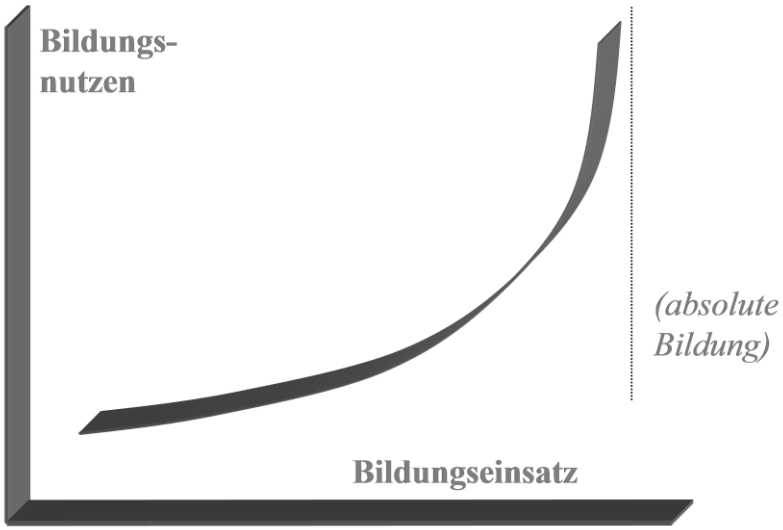


Abbildung 1: Abnehmender (o.) vs. steigender Grenznutzen (u.)



Qualifikation – hier als idealtypisches Beispiel für ein Erziehungsresultat mit abnehmendem Grenznutzen – ist mit einer gewissen Investition in eine Bemühung um ein erfolgreiches Erlernen verbunden. Auch die Gewinnung einer Routine bei der Ausübung kostet noch Kraft. Von ihrem Nutzen her betrachtet sind Qualifikationen freilich begrenzt: Man mag noch so viel Anstrengung in ihre Verbesserung legen, weder können so neue Erkenntnisse noch eine substantiell verbesserte Entlohnung erlangt werden.

‚Bildung' ist demgegenüber etwas, bei dem Wissensinhalte, Fertigkeiten oder Fähigkeiten miteinander zu Urteilsfähigkeit oder Handlungspotential vernetzt werden. Will man Rekurs auf die Lerntheorie nehmen, so kann an David P. Ausubel angeknüpft werden. Dieser geht in seiner Lernpsychologie von 1968 davon aus, dass neu Gelerntes einer Verankerung in den vorhandenen Denkstrukturen bedarf, weil es sonst isoliert bleibt und als vereinzeltes Faktum schneller vergessen wird. Folglich bedarf es zunächst größerer Bemühungen, eine hinreichende Basis von sogenannten Ankerbegriffen zu schaffen. Mit einer zunehmenden Zahl von systematisierten ‚Einträgen' wird die Vernetzung immer stabiler, einmal Gelerntes wird durch seine mehrfache Verbindung zu anderen Ankern weniger leicht vergessen und umso leichter fügen sich neue Lerngegenstände ein und umso schneller werden sie stabilisiert und können andere, bereits bestehende Bestandteile der kognitiven Struktur stabilisieren. Auch kreative Akte werden so möglich.

Systemtheoretisches Fundament einer Bildungs-Ökonomie

Es bleibt unterdessen zu zeigen, wie und in welcher Form im Bereich von Erziehung und Lernen das Phänomen wachsender Grenznutzen existiert – was in der industriellen Produktion und der Erstellung von Dienstleistungen, die wesentlich Genese und gedanklichen Horizont der ökonomischen Theorie bestimmen, so gut nie vorkommt. Eine Chance auf optimale ökonomische Verhältnisse ergibt sich im Bereich der Erziehung genau dann, wenn diese steigenden Grenznutzen realisiert werden. Politisch-praktisch wäre zu fordern, dass man Erziehungsprozesse curricular daraufhin strukturiert, dass sie die Möglichkeit auf das jeweils individuelle Durchlaufen einer Kurve ohne obere Schranke ermöglichen.

Die nähere Untersuchung, wie das erreichbar ist, soll unter zusätzlichem Einbezug von systemtheoretischen Überlegungen geschehen. Eine zentrale Rolle kommt dabei dem Aspekt der Ganzheitlichkeit zu – unter Pädagogen schon seit Ewigkeiten eine gern wiederholte Forderung, deren Begründungsgrad allerdings kaum einmal den der freihändigen Beliebigkeit überschreitet. Eine Ganzheit ist ein Atom oder ein System. Ein Atom braucht hier nicht in Erwägung gezogen werden, denn es ist im ursprünglichen Sinne Letztelement: Ein Letztelement ist erlernt oder nicht, und damit fehlt jeder Aspekt von Prozesshaftigkeit, die der didaktischen Gestaltung bedürfte. Letztelemente sind als punktuelle Phänomene auch nicht in Richtung eines funktionalen Zusammenhangs definiert. Ist die betrachtete Ganzheit jedoch ein System, so umfasst es Elemente und die Relationen zwischen diesen. Will man also auf die gedankliche Durchdringung eines Systems hin erziehen, ist ein linearer Weg ebenso wenig vorstellbar wie ein Weg, der immer nur einzelne Elemente aufsucht, ohne deren unter Umständen schwierige Relationen zu anderen Elementen zu berücksichtigen. Eine Erziehung mit dem Ziel der gedanklichen Durchdringung der ontischen und der sozialen Welt wäre eine Erziehung zur Bildung.

Tatsächlich ist diese Welt, in der das Leben eines jeden Einzelnen abläuft, eine Ganzheit. Das entscheidende didaktische Problem liegt nun genau darin, dass kein

Heranwachsender und auch kein Erwachsener mit einem Schlag das gesamte System seiner Lebensumwelt erfassen kann. Daher bedarf es einer curricularen Analyse. Zur Bestimmung des Grades der Zerlegung von curricularen Ganzheiten kann man unterschiedliche Relationenstrukturen beschreiben (vgl. dazu einen ersten Versuch von Jongebloed 2004, 5), die geeignet sind, den Grad der Relationenschwierigkeit eines didaktischen Systems zu bestimmen. Weil ein System immer auch ein Obersystem zu einem oder mehreren Untersystemen ist, kann nun eine Ordnung der Art unterstellt werden, dass komplexere Systeme immer auch Abschnitte von weniger komplexen Systemen mit einschließen können. Diese Ordnung ist dennoch keine Taxonomie: Sie ist nicht an einem einzigen Kriterium ausgerichtet, sondern zum einen an der Stärke und Richtung der Zuordnung der Elemente, zum anderen an der Qualität der Information, die einer bestimmten morphologischen Position der Elemente zueinander entspringt. Dieses dokumentiert sich im Beispiel einer Buchstabensequenz, bei der OTOT einen anderen informationellen Wert als TOTO oder OTTO haben kann.

Stufe 1: Auf dieser Stufe sind die Lernelemente durch gar keine innere Ordnungssondern nur durch eine Umschließungsrelation bestimmt. Dieses ist analog zu verstehen etwa zur Menge von Schulkindern, die sich zufällig in einer bestimmten Pause auf dem Pausenhof aufhalten oder über eine Reihe von Spielzeugen, die sich ohne Systematik in einer Schublade angesammelt haben. Der Mangel an einer inneren Verbindung der Elemente legt nahe, dass Elemente beliebig hinzugefügt oder fortgenommen werden können. Eine qualitative Veränderung wird nur bei sehr kleinen Fallzahlen spürbar. Aus diesem Grunde ist auf dieser Stufe der Systembegriff im Grunde nicht zutreffend angewandt, es handelt sich lediglich um eine Juxtaposition (Nebeneinanderreihung). Wenn man so will, gründet sich das Verbindende der Elemente in Ambiguität, im Zufall. Günstigenfalls besteht das die Elemente Verbindende in ihrer Kontiguität, also ihrer Nähe in Raum und Zeit.

Ein illustratives Beispiel mit curricularem Bezug für eine solche Zielstellung findet sich ferner im bekannten Selbstversuch von Ebbinghaus 1885. Er hatte bedeutungslose Silben mit je drei Buchstaben einstudiert und die für ein Overlearning benötigte Lerndauer zu ermitteln versucht. Er konnte dabei zeigen, dass diese Dauer jeweils abnimmt (Einsatzaspekt), aber umso geringer abnimmt, je größer der zeitliche Abstand nach dem vorangegangenen Lernversuch war (Nutzenaspekt). Auch das Auswendiglernen einer Liste von inhaltlich unverbundenen Stichworten würde dieser Stufe entsprechen. Man könnte etwa alle Vokabeln lernen wollen, die auf einer Doppelseite eines Wörterbuchs stehen – diese sind nur nach ihrer Lautfolge sortiert, die inhaltlich so gut wie immer völlig bedeutungslos ist. Weil es im eigentlichen Sinne kein curriculares System ist, wird man leicht sagen, dass diese Relationierung didaktisch keine Rolle spielt.

Aber es gibt sehr wohl solche Zusammenhänge in der Praxis. Das vermutlich am weitesten verbreitete Beispiel ist das Konzept der National Vocational Qualifications (NVQs), die sich auf Ebene der Europäischen Union in gewandelter Form reproduzieren. Hier werden berufliche Qualifikationen ohne inneren Zusammenhang in einem Dokument versammelt – gewissermaßen der Schublade für Qualifikationen, auf welcher ‚beruflich' steht. Ein Zusammenhang ist nicht verboten, wird aber auch nicht zwingend gefordert. Unter Effizienzgesichtspunkten ist ein so angelegtes Lernkonzept ebenfalls ausgesprochen schlecht zu beurteilen.

Stufe 2: Die Relationen dieser Stufe ordnen die Elemente kaum strenger zueinander als es auf der Stufe 1 der Fall ist. Allerdings tritt als ein erstes inneres Ordnungsmo-

ment eine systematische Beziehung zwischen den Elementen hinzu. Je nach Skalenniveau der Merkmalsausprägung kann sich diese innere Beziehung unterschiedlich darstellen.

Bei nicht-parametrischen Merkmalsausprägungen dokumentiert sich ein inneres Ordnungsmoment in der gemeinsamen Zugehörigkeit zu einer Taxonomie (Äpfel, Birnen: beides steht begrifflich als ‚Obst' in Verbindung und wird durch spezifische Merkmale systematisch unterschieden). Wichtig ist hier zur Unterscheidung von der ersten Stufe festzuhalten, dass für die Auseinandersetzung mit ‚Äpfeln' und ‚Birnen' die Kategorie ‚Obst' für das Erlernen der Begriffe von Bedeutung ist, während im obigen Beispiel des Vokabellernens die Frage, auf welcher Seite die Vokabel steht, ohne jegliche inhaltliche Auswirkung auf den Memoriervorgang bleibt. ‚Äpfel', ‚Birnen' und ‚Obst' können das Verständnis wechselseitig fördern. Exemplarisch wäre hierfür ein Auswendiglernen einer Liste von Stichworten, die einen gemeinsamen inhaltlichen Bezugsrahmen aufweisen (‚Welche Möglichkeiten des electronic banking kennen Sie?').

Die Tatsache, dass eine Stichwort- oder Vokabelliste selten von einer eindeutig bestimmbaren Länge ist, zeigt an, dass die Elemente in einem austauschbaren Verhältnis zueinander stehen. Äpfel, Birnen, Pflaumen sind positionell beliebig, eine Vorher-Nachher-Relation weisen sie nicht auf. Ein Feldcharakter ist dem Wortfeld nur insoweit zuzubilligen, als eben der inhaltliche Bezug zwischen den Begriffen keinen natürlichen ersten Lerngegenstand kennt: ‚Obst' kann schon begrifflich vorhanden sein, dann erleichtert es als gemeinsame Kategorie von ‚Äpfeln' und ‚Birnen' deren Verständnis, oder aber jene stellen die begriffliche Grundlage für eine definitorische Grundlage des Oberbegriffs. Bei parametrischen Merkmalsausprägungen ermöglicht aber jede Form der Kommensurabilität in mindestens einem Elementenmerkmal die Spezifikation desselben inhaltlichen Zusammenhangs (x kg Äpfel + y kg Birnen = x+y kg Obst).

Will man das Lernergebnis als Summe von kommutativen Items auffassen, so ist deutlich, dass genau genommen auch hier kein System vorliegt, denn ein System ist niemals identisch zur Summe seiner Elemente. Die Effizienz ist somit auch in diesem Fall ausgesprochen bescheiden.

Stufe 3: Zusätzlich zum Taxonomie- oder Kommensurabilitätspostulat ist auf dieser Stufe eine positionelle Ordnung der Elemente zu fordern, die durch Relationen wie ‚wichtiger/ unwichtiger' oder ‚früher/ später' gekennzeichnet ist. Die Position des jeweiligen Elements im Verhältnis zu ihren Nachbarn drückt eine zusätzliche Information aus, wie das oben erwähnte Beispiel dreier Permutationen von Buchstaben (OTOT, TOTO, OTTO) gezeigt hat. So konstituiert sich semantischer Sinn nur in bestimmten Permutationen von Buchstabenfolgen. Tatsächlich spricht man normalerweise erst dann von einem Curriculum, wenn Lernziele zumindest im Hinblick auf die Relation ‚früher/ später' geordnet sind. Ferner gründen die curricularen Auswahlentscheidungen gewöhnlich auf der Relation ‚wichtiger/ unwichtiger' der curricularen Elemente.

Der informationelle bzw. sinnkonstituierende Wert der Relationen dieser Stufe kann ferner pragmatisch bestimmt sein. Dieser handlungspraktische Wert erwächst durch eine spezifische, zeitlich gegliederte funktionale Kombination von Lernelementen, die in dieser festgelegten Form zur Hervorbringung produktiver Akte befähigen. Die relationale Ordnung hat mithin den Charakter eines Algorithmus, der als Relationierung der Elemente mit erlernt werden muss. Eine Möglichkeit zur Herleitung von solchen Algorithmen besteht in einer Orientierung am Prinzip der methodischen Ordnung (vgl.

Hartmann & Janich 1996, 46). Dieser Gedanke des ‚Prinzips der methodischen Ordnung' besagt, dass unter Strafe des Scheiterns bei der Hervorbringung eines kulturellen Artefakts methodisch vorgegebene Handlungsfolgen eingehalten werden müssen; so muss etwa bei der Herstellung einer bemalten Holzpuppe zuerst geschnitzt werden, bevor gemalt werden kann, sonst wird es nichts mit ‚bunt'.

Der Gedanke der methodischen Ordnung scheint leitend gewesen zu sein für die Konstruktion der sogenannten Lernfelder. Lernfelder sind im Bereich der beruflichen Bildung seit etlichen Jahren das curriculare Leitbild. Sie sollen die Handlungsfelder, die sich im betrieblichen Handeln ergeben, didaktisch in Lernsequenzen abbilden. Es zeigt sich, dass es dabei in Wirklichkeit um einen pragmatischen Versuch geht, eine Beantwortung der curricularen Frage nach ‚früher' oder ‚später' herbeizuführen und einfach die methodisch vorgegebene Abfolge der Teilhandlungen in eine Abfolge von Lernzielen zu übersetzen. Es liegt auf der Hand, dass die erhoffte Antwort immer dann vergeblich gesucht wird, wo die Linearität der produktiven Elementarhandlungen verloren geht und Schleifen und Wechselwirkungen in das Relationensystem praktischer Handlungen eindringen, wie sie unterdessen in sozialen Systemen der Regelfall sind. In diesem Fall kann sich die Logik produktiver Handlung niemals in der Linearität didaktischer Handlungen abbilden.

Auf einer höheren Ebene als den einzelnen Lernzielen entspricht die relationale Ordnungsform der Stufe 3 dem Konzept der Lernmodule, welches beispielsweise in den Bologna-Studiengängen Anwendung findet. Definitionsgemäß ist ein Lernmodul dadurch gekennzeichnet, dass es eine in sich abgeschlossene didaktische Einheit bilden soll. Das heißt, dass die Module auf einer höheren Ebene Elementcharakter aufweisen. Eine Zuordnung zu dieser dritten Stufe würde somit voraussetzen, dass die Module ihrerseits einer spezifischen zeitlich-inhaltlichen Ordnung unterworfen wären und nicht untereinander ohne qualitative Folgen frei permutiert werden können. Ist die Reihenfolge der erreichten Lernziele bedeutungslos oder wird sie didaktisch behandelt als wäre sie es, ist ein modularisierter Studiengang sogar lediglich auf der Stufe 2 oder gar nur auf der Stufe 1 zu verorten.

Der Wirkungsverlauf innerhalb eines Moduls oder innerhalb eines Lernfeldes folgt der Hypothese 3, dem ertragsgesetzlichen Verlauf. In dem Augenblick, in dem die Lernelemente eines Moduls sich zu einer Ganzheit zu ergänzen beginnen, steigt der Grenznutzen deutlich an. Das gleiche tritt ein, wenn der algorithmische Zusammenhang eines produktiven Prozesses verstanden wird. Da es sich aber in beiden Fällen um begrenzte Teilsysteme handelt, gibt es eine obere Nutzenschranke. In der Aggregation der verschiedenen Lernfelder oder Module kann es wiederum nur zu einem Verlauf mit steigendem Grenznutzen oder günstigenfalls zu einem näherungsweise linearen Verlauf kommen. Dieses wird weiter unten im Rahmen der Betrachtung praktischer Konsequenzen noch einmal aufgegriffen.

Stufe 4: Während die dritte Stufe durch eine einfache serielle Ordnung gekennzeichnet ist, sind die Elemente auf dieser Stufe durch eine multidimensionale Ordnung bestimmt. Das soll heißen, dass die Lernelemente sich zu ihren Nachbarn ordnen, etwa wie in einem zweidimensionalen Fall die Teilchen eines Puzzlespiels. Der informationelle Sinn erschließt sich nur dann, wenn alle Elemente – oder doch wenigstens fast alle – sich an ihrem definierten Platz befinden: Jedes Lernelement erhält emergente informationelle Kraft aus dieser Ordnung, die allerdings erst mit dem Entstehen des Gesamtbildes wirksam wird.

Wie das fertige Bild bei einem Puzzlespiel nicht selten schon vor seiner Vollendung zu erahnen ist, so zeichnet sich häufig schon vor der Erkennbarkeit einer Gesamtheit

die ihr innewohnende Aussage ab, was das fachdidaktische Augenmerk auf den Tatbestand eines verbindlichen Wissenskanons lenkt: Die Odyssee, Hamlet und Faust, die Bibel und die Relativitätstheorie sollte man in der westlichen Welt schon kennen. Bei den Werken oder Lerninhalten, die zu einem Wissenskanon gehören, konstituiert sich bei ihren Kennern eine Information, die als kommunikative Basis zwischen ihnen aufgefasst werden kann: Ein gemeinsamer Wissenshorizont erleichtert die Anschlussfähigkeit der Kommunikationen, in ökonomischer Hinsicht senkt ein gemeinsamer Wissenshorizont Transaktionskosten. Soweit die Kenntnis des kompletten ‚Kanons' vorausgesetzt werden kann, muss noch nicht einmal der Tatbestand dieses Wissens geklärt werden, was abermals die Transaktionskosten erheblich senkt, kommunikationstheoretisch bestimmt ein gemeinsamer Wissenshorizont die Erwartungen an die Verständnismöglichkeiten des kommunikativen Gegenübers. Solange das Gesamtbild noch nicht gewissermaßen ‚zusammengepuzzelt' ist, erstreckt diese kommunikative Basis sich aber nur auf die Binnenreferenzen der Texte (etwa der oben genannten) oder der durch sie repräsentierten Kenntnisse. Deswegen dürfte die Effizienzkurve hier dem Verlauf der Hypothese 2 folgen, wobei das deutliche Ansteigen der Wirksamkeit erst gegen Ende des kumulativen Vorganges der kanonisierten Kenntnisse zu erwarten ist.

Diese Stufe entspricht weitgehend dem materialistischen oder enzyklopädischen Bildungsbegriff. Dieser Bildungsbegriff ist von allen Bildungstheoretikern als unfruchtbar oder unrealisierbar scharf kritisiert worden (F. Schiller, W. von Humboldt, E. Spranger, H. Spencer, Th. Adorno etc.). Wer diesem Verfahren folgt, muss sich damit zufriedengeben, einzelne Puzzlestücke oder kleinere Wissensinseln zu kennen. Solange aber nur Versatzstücke des Kanons memoriert worden sind, handelt es sich hinsichtlich der Schwierigkeit der Relationen lediglich um solche der Stufe 1 oder 2, und entpuppt sich als dem überheblichen bürgerlichen Bildungsbegriff entsprechend, der sich mit dem unfruchtbaren Kennen konventionellen Standardwissens brüstet. Erst mit der Annäherung an die materielle Ganzheit entwickelt das erlernte Material seine volle informationelle Kraft. Zugleich leitet sich aus dieser Beobachtung für das didaktische Handeln ab, dass durchaus das Erlernen von Fakten oder von Qualifikationen der Anfang des Weges zur individuellen Bildung sein kann: Die Bedingungen, dass aus dem Faktum ein Bildungsweg wird, sind (1) ein erkennbarer inhaltlicher Zusammenhang, (2) viele Fakten oder Qualifikationen in diesem Zusammenhang, die erlernt werden und (3) die Reflexion über diesen Zusammenhang und das Bewusstsein seiner Existenz.

Im Sinne Sprangers (1922) wäre ein akzeptabler ganzheitlicher Unterabschnitt die Erziehung zur Beruflichkeit: Der Beruf wäre hier das soziale Subsystem, das sich als ein erkennbarer inhaltlicher Zusammenhang, als das Gesamt von aufeinander bezogenen Handlungen und sozialen Interaktionen sowie als die Grundlage für reflexives Bewusstsein bestimmt.

Stufe 5: Auf der fünften Stufe gibt es kein einfaches oder multiples lineares Ordnungskriterium mehr. Vielmehr sind die Relationen wesentlich beschrieben durch Ambiguitäten (Uneindeutigkeiten), die sich als Wechselbeziehungen und als Schleifen zwischen den Elementen bestimmen. Direkt oder indirekt sind alle Elemente miteinander vernetzt. Die Vernetzung ergibt sich aus der Vielzahl und der Schwierigkeit der Relationen, die darüber hinaus insofern uneindeutig werden, als im wechselseitigen Verweis nicht immer geklärt werden kann, an welcher Stelle der Zusammenhang ursächlich aufgebaut worden ist und an welcher Stelle der Zusammenhang sich als Folgeverhältnis darstellt (War zuerst die Henne oder das Ei da?). Auf dieser Stufe kann didaktisch daher auch nur auf dem Weg der Analyse gearbeitet werden, die

gegebenenfalls auch willkürlich einen Anfangspunkt in der gedanklichen Auseinandersetzung mit zyklischen Verweisstrukturen setzt.

Man könnte auch sagen, die Stufe 5 sei die Stufe der Theorie. Sie beruht auf der Systematik abgegrenzter Inhaltsbereiche. Die Systematik eines Faches (Physik, Biologie, Ökonomie, Muttersprache ...) ist dafür ein geeignetes Beispiel. Die Systematik von Fächern macht die Zahl der Lernelemente überschaubarer; zugleich sind die Relationen gegenüber der Wirklichkeit abbildförmig reduziert und deswegen auch in ihrer reduzierten Schwierigkeit leichter begreiflich. Dennoch sind alle Elemente einer Fachsystematik in der einen oder anderen Form miteinander vernetzt.

Anders als bei produktiven Prozessen oder Lernmodulen sind die Grenzen der Fächer analytisch und deswegen zugleich weitgehend arbiträr, ihre Aufgabe ist es, in sachlich zutreffender Form einen inhaltlichen Überblick zu erleichtern. Deswegen sind Verbindungen und Verweise über diese Grenzen hinweg der Regelfall, und letztlich hängt in der Theorie alles mit allem zusammen. Dieses ist bedeutsam für die hier betriebene Effizienzbetrachtung, denn hier tritt erstmals ein steigender Grenznutzen ins Blickfeld. Gleichwohl ist der Wirkungsverlauf nur im günstigen Falle der eines exponentiellen Wachstumspfades, denn das setzt voraus, dass die Lernenden tatsächlich die Verweisstrukturen zwischen den Inhaltsbereichen zu erkennen vermögen.

Doch nicht nur aus wachsenden Synergien, die sich aus der Kenntnis existierender Elemente und Relationen begründen, kann sich ein steigender Grenznutzen ergeben. Ein steigender Grenznutzen ergibt sich vor allem dann, wenn es zu kreativen Akten kommt; zu kreativen Akten, die im gegebenen Systemzusammenhang elementare oder relationale Lücken aufdecken. Solche Entdeckungen ergeben sich etwa daraus, wenn unvollständige oder lückenhafte Schlussketten oder Widersprüche auffallen. Es kommt zu weiteren kreativen Akten, welche die entdeckten Lücken schließen. Oder schließlich zu kreativen Akten, die gar das fachlich umgrenzte System als solches erweitern oder mit anderen fachlichen Systemen in neuartiger Form verbinden.

Stufe 6: Auf der Stufe 6 sind die schwierigsten Relationen gegeben. Die Relationen sind in ihrer Schwierigkeit nur noch erfahrbar, sie können nur durch Versuch und Irrtum ganzheitlich erkannt werden. Das allgemeinste Beispiel ist die Welt der Wirklichkeit, die eine solche zusammenhängende Ganzheit darstellt. Ein spezielleres Beispiel ist das Individuum, lateinisch für ‚das Unteilbare'. Das soll so viel heißen, dass man es nicht in seine Bestandteile zerlegen kann, ohne es unwiderruflich zu zerstören. Diese Empfindlichkeit gegen eine Zerlegung (Analyse) leitet sich aus der wechselwirkenden Abhängigkeit seiner Funktionselemente ab. Wird eine Funktionalität von der anderen getrennt, verendet das System als Ganzheit. Daher widersetzt sich die Ganzheit auch der didaktischen Analyse. Sie ist als Ganzheit ein stetiges Kontinuum und auch nur ganzheitlich zu erfassen.

Jeder Versuch einer experimentellen Erkenntnis, der meditativen Reflexion oder auch einer didaktischen Analyse bildet die immer nur unmittelbar als solche bestehende Ganzheit auf ein Satzsystem ab, welches als symbolische Repräsentation der Ganzheit begriffen werden kann und maximal der Stufe 5 zuzurechnen ist. Das Ergebnis ist gegenüber der Ganzheit relational (unter Umständen auch elementar) reduktiv, und in dieser Eigenschaft ist er nichts als eine Projektion der ganzheitlichen Wirklichkeit. Diese Stufe entzieht sich nun zwar der curricularen Gestaltung, sie ist trotzdem nicht ohne didaktische Relevanz: Sie konstituiert ihren eigenen Lernort. Als Lernorte der Erfahrung kann man die Familie begreifen, die Peer-Group, den Sport-

verein oder auch den Betrieb. Der Effizienzverlauf folgt hier vermutlich der Hypothese 2 – mit der Menge der gemachten Erfahrungen wächst das Weltverständnis ebenso überproportional an, wie die Fähigkeit zur soziokulturellen Produktivität.

Hinter dieser Erwartung bleibt die Erfahrung von Ganzheiten nur dann, wenn Erfahrungen, die am Fließband hinsichtlich der Produktion eines bestimmten Gutes gemacht werden, auf verschiedene Personen verteilt werden. Diesbezüglich gilt aber wieder: Ein zerstörungsloses Zerteilen von Erfahrungen ist nicht folgenlos möglich, vor allem nicht hinsichtlich der Ökonomie des Erziehens. Gelingt es dem Beschäftigten am Fließband nicht, die Zusammenhänge seines Wirkens zu reflektieren, verbleibt ökonomisch gesehen sein Nutzen auf der Entwicklung der Stufe 1: Alles bleibt unverbunden. In diesem speziellen Fall wie allgemein wird erst in der Kombination eines Lernens der Stufen 5 (zusammenhängende Erkenntnisse gewinnen) und 6 (ganzheitliche Erfahrungen sammeln) ein optimaler Verlauf erreicht. Die zweifache Auseinandersetzung mit der Welt – als ganzheitliches Erfahrungslernen auf der Stufe 6 und als analytisch-reflexives Erkenntnislernen auf der Stufe 5 – maximiert die Effizienz und führt zu wirklicher Bildung, die produktiv ist, weil sie nicht nur theoretisch und blutleer ist, und die zielführend ist, weil sie nicht nur auf das blinde Herantasten durch Versuch und Irrtum aufbaut. Und die nicht zuletzt dem formalen kreativen Akt zu einem innovativen Akt werden lassen und aus der Praxis erwachsenen Problemen theoretisch begründete Lösungen schafft.

Konsequenzen für eine politisch-praktische Implementation

Es scheint sinnvoll, die hier vorgelegte Ordnungskonzeption der curricularen Relationenstrukturen als einen vorläufigen Vorschlag aufzufassen. Es mag gegebenenfalls hilfreich sein, ergänzend mathematische Relationstheorien zu Rate zu ziehen. Ferner wird die Struktur eines Systems nicht allein durch die Relationen zwischen den Elementen, sondern auch durch die Art und Zahl der Elemente mitbestimmt. Dennoch sollte ausreichend deutlich geworden sein, dass die Art des Systems, auf das sich das Lernen des sich bildenden Menschen bezieht, ganz wesentlich durch die Art seiner Relationen beschreibbar wird, welche unterschiedliche Wirkungen im Hinblick auf Erziehungsziele hervorbringen.

Didaktisch ist die Aussage über die Relationenstrukturen des zu Erlernenden nun klarer: Je strenger und umfassender die in der Lehre berücksichtigten Relationalitäten, umso bildungswirksamer ist das Gelernte. Neues Wissen muss mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft werden. Ohne eine solche Verknüpfung müsste sinnlos auswendig gelernt werden (Stufe 1, 2), mit der Folge, dass die Zeit der Erinnerungsfähigkeit an diese Einzelfakten relativ kurz ausfällt. Zu fordern ist eine didaktische Ausrichtung des Lernens auf Lernziele, die möglichst auf der Stufe 5 curricular zusammenhängen sollten. Das lässt sich nur erreichen, wenn sowohl Lehrplangestalter als auch Lehrkräfte selbst über den Überblick über das Zusammenhangsgefüge der wissenschaftlichen Sätze verfügen.

Nun ist es freilich so, dass akademische Erkenntnisse ihrer Natur nach analytisch sind, das heißt, dass sie für sich genommen keine Ganzheiten ergeben sondern immer nur diskrete (nicht-stetige) Bruchstücke oder Ausschnitte von Ganzheiten. Didaktisch bedeutet dieses, dass es unmöglich ist, eine Ganzheit zum Gegenstand des Lehrens zu machen; ein (akzidentelles) Lernen in Ganzheiten wird hingegen nicht ausgeschlossen. Wegen der Gegensätzlichkeit von (ganzheitlichen) Erfahrungen und nur in symbolisch repräsentierter Form zugänglichen analytisch-reflexiven Erkenntnissen ist es sogar unmöglich, eine Ganzheit überhaupt als solche in akademischer

Form zu unterrichten: ‚Schule' ist definitionsgemäß nicht ‚Welt' und kann das auch nicht sein.

In Hinblick auf die maximal berücksichtigungsfähige Relationenschwierigkeit des zu erlernenden Systems ist es von großer Bedeutung, wie der Lehrgang didaktisch angelegt ist. Die Wahrscheinlichkeit, dass nicht nur einzelne Kenntnisse, Fertigkeiten oder Fähigkeiten erlernt werden, sondern auch eine fachliche und überfachliche Systematik, wie sie auf der Stufe 5 ausgewiesen ist, steigt naheliegenderweise erheblich, wenn diese Systematik Leitgedanke der Gestaltung des Curriculums gewesen ist. Dieses gilt auch dann, wenn zunächst nur einzelne Abschnitte dieser Systematik innerhalb einer Vorlesung, eines Seminars, der Lektüre eines Buches, eines Klassenunterrichtes oder einer beliebigen anderen Lehrform tatsächlich zugrunde liegen. Ein einzelner Aspekt dieser Systematik wird prinzipiell den Charakter des Unabgeschlossenen tragen, wiewohl gerade zu Beginn eines in curricularer Form gestalteten Lernprozesses mit nichts anderem als Einzelaspekten begonnen werden kann. Ein curricular geordneter Lehrgang wird dennoch von vornherein auf einen größeren Zusammenhang ausgerichtet sein.

Ein modularisiertes Curriculum widersetzt sich ausdrücklich diesem Anspruch auf Einbindung und Vorläufigkeit. In einem ‚Modul' wird definitionsgemäß ein abgeschlossener Zusammenhang abgehandelt, der seinerseits Teil eines größeren Systems sein kann (siehe Modulbauweise, Bausteinprinzip). Es ist also nichts anderes als ein größeres Einzelnes, das zwar zunächst wegen seines geringeren Elementenreichtums und der allein schon dadurch reduzierten Zahl der Relationen sich dem Lernenden leichter erschließt. Als größeres Einzelnes jedoch wird es insgesamt nicht so leicht memoriert, wie es das Diktum des ‚bulimischen Lernens' illustriert: Kenntnisse werden memoriert, gerade noch lange genug, bis sie für die einmalige Verwendung in der nächsten Klausur wieder hervorgebracht worden sind. Es schließt sich das große Vergessen an und am Ende wird der Nutzen nur noch durch das Abschlusszeugnis repräsentiert, das den Entlassschein aus der Welt des Lehrens und Lernens darstellt.

Individuelle Bildung wird so zum Zufall; der Überblick über das Ganze wird so zum Privileg von Wenigen. Für die Übrigen sollen einzelne Lernabschnitte, die in ihrem Umfang leicht zu bewältigen sind, genügen. Damit ergibt sich eine scharfe Trennung zwischen der Macht, die der Verfügung über Überblickswissen entspringt, und der Entfremdung der sonstigen Individuen von ihrem desintegrierten abschnittsspezifischen Detailwissen. Ob auf Stufe 1, 2 oder 3, die Ökonomie der Qualifikation und der Kompetenz, die zugleich eine Ökonomie des einzelnen Faktums bzw. eine Ökonomie des einzelnen Moduls ist, stellt sich als nach oben begrenzt dar. Typischerweise liegt der Nutzenverlauf bei einem eng abgegrenzten Lerninhalt (wie der Qualifikation) im abnehmenden Grenznutzen. Unter der vereinfachenden Annahme, dass die Nutzenbeiträge aller Qualifikationen gleich sind, ergäbe sich ein näherungsweise linearer Verlauf des Gesamtnutzens, der Einsatz um Einsatz, Häppchen für Häppchen ansteigen würde. Handelt es sich um unterschiedliche Qualifikationen, verläuft die Effizienzfunktion vergleichsweise steiler, als in dem Fall, dass eine Qualifikation ersetzt werden muss, weil sie ihre Fähigkeit zur Vergesellschaftung verloren hat. Jede neue Qualifikation setzt aber nicht wieder komplett bei null an, sodass eine langsame Steigerung des Einsatz-Nutzen-Verhältnisses begründet erscheint (vgl. Abb. 2, linker Teil). Für die Zusammenstellung einer Mehrzahl von Qualifikationen ergibt sich der Nutzen demgegenüber als Summe der Qualifikationsnutzen, woraus sich eine größere Steilheit der Kurve ableitet.

Bei Lernmodulen mag sich innerhalb des Verlaufs des zu investierenden Einsatzes ein ertragsgesetzlicher Verlauf ergeben, d. h. ein sigmoider Verlauf mit einem zunächst schwachen Anstieg, einem folgenden steileren Nutzenzuwachs und schließlich einem abnehmenden Grenznutzen: Zunächst ist der Lerninhalt des Moduls schwierig und fremd, mit Fortführung des Engagements beginnen sich die einzelnen Modulbestandteile zu vernetzen, doch schließlich kommt es im weiteren Verlauf aufgrund der didaktisch intendierten kleinzahligen Begrenzung der Lernelemente zu einem abnehmenden Grenznutzen im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Modulinhalt. Mehrere Module zusammen unterliegen mutmaßlich ebenfalls einem additiven Zusammenhang (vgl. Abb. 2, unterer Teil).

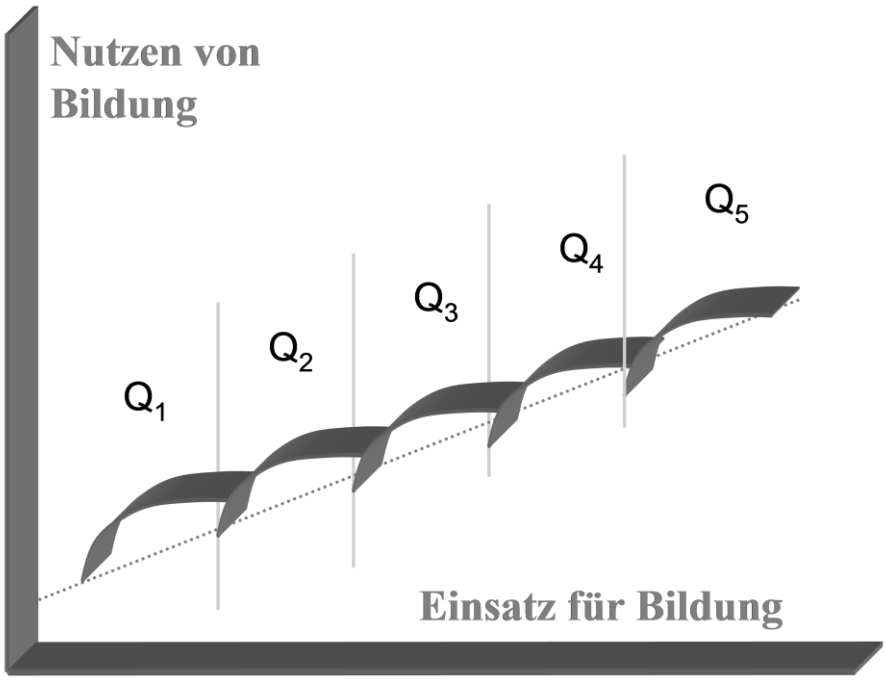
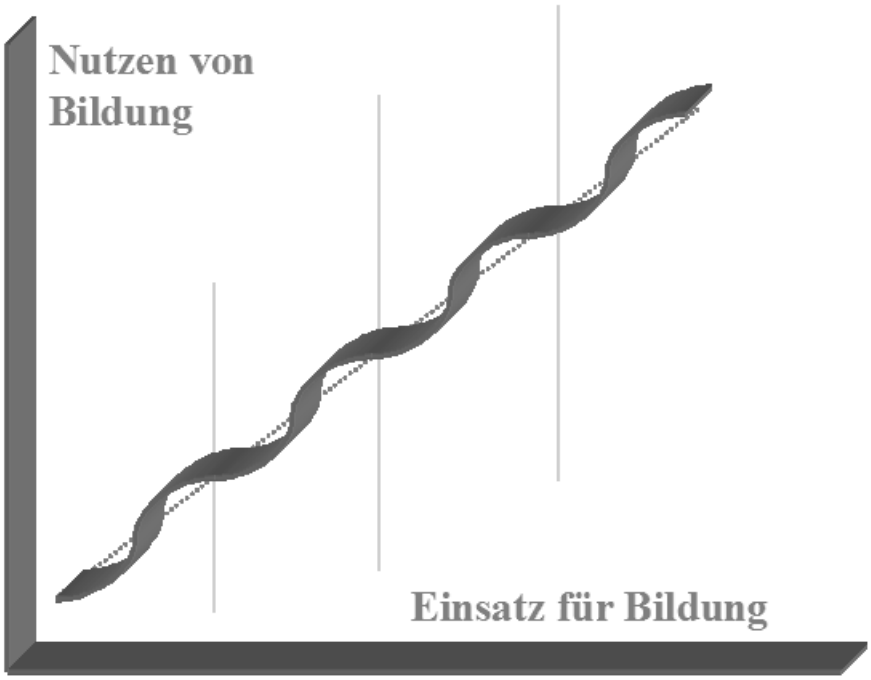


Abbildung 2: Einsatz-Nutzen-Verhältnis: Qualifikation und Lernmodul



Tatsächlich ist die Bildungspolitik derzeit in weiten Teilen der Welt darauf ausgerichtet, die hier untersuchten Organisationsformen für Erziehung (NVQ, lebenslanges Lernen und modularisierte Hochschulstudien) auszubauen, wo sie schon Praxis sind, oder einzuführen, wo es sie noch nicht gibt. Wenn man bedenkt, dass fast ausnahmslos die ökonomische Handlungsfähigkeit der Nationen als Begründung für den Aus- und Umbau der Organisation von Erziehung herangezogen wird, muss die weiterreichende ökonomische Analyse bedenklich stimmen. Hinzu kommt, dass die hier gesetzten Prämissen das ökonomisch unbefriedigende Ergebnis noch optimistischer aussehen lassen, als es in der Realität sein dürfte (Erinnerbarkeit und Verwertbarkeit des Wissens nehmen über die Zeit ab).

Konsequenz: Bildung ist wertvoller

Grundsätzlich ist es richtig, dass eine Bildungsökonomie nach dem Verhältnis von Kosten und Leistungen des Erziehungswesens fragt. Besser ist es jedoch, wenn das Augenmerk auf die Maximierung subjektiver Einsatz-Nutzen-Verhältnisse gerichtet wird und auf die Möglichkeit, die Erziehungsbemühungen als Ziele mit einer wachsenden Grenznutzencharakteristik auszurichten.

Demgemäß wäre zu fordern, dass Erziehungsprozesse methodisch so gestaltet werden, dass eine größtmögliche Vielzahl von Zusammenhängen vom Lernenden entdeckt oder vom Erziehenden aufgedeckt wird. Dies kann sich im Unterricht bereits in so einfachen Maßnahmen wie dem regelmäßigen Einbringen von Querverweisen auf in anderen Zusammenhängen bereits Gelerntes ausdrücken. Insgesamt kommt ein progressiver Nutzenverlauf – und damit ein optimales Einsatz-Nutzen-Verhältnis – unter der Bedingung einer hinreichenden Schwierigkeit der Relationen der zu erlernenden Lernelemente untereinander zustande. Im Bereich des Lernens in symbolischen Erkenntnisstrukturen ist das bestmögliche Relationenverhältnis im Zusammenhang eines Faches gegeben, wobei die Orientierung an linearen Handlungsabläufen gegenüber der zufälligen Zusammenstellung von Einzelqualifikationen bereits die deutlich effizientere Wahl darstellt. Jegliche isolierte Konzeptionen des Lehrens und Lernens sind hier ökonomisch unterlegen.

In der Gesamtbetrachtung ist aus effizienztheoretischer Sicht der Fachzusammenhang dem begrenzten Zusammenhang in einzelnen Modulen vorzuziehen, dieser wieder dem linearen Ablauf von zu erlernenden Verrichtungen und alles einer unverbindlichen Sammlung von Qualifikationen Vorrang bei curricularen Entscheidungen einzuräumen. Das Erlernen eines Berufes hat einen höheren Zusammenhang als das Ausüben eines Jobs, das Streben nach Bildung ist ökonomisch vorteilhafter als das Bemühen um den Erwerb einer Qualifikation. Erst aber die zusätzliche Berücksichtigung von Ganzheiten – praktisch verstanden als die reflexive Öffnung von Erkenntniszusammenhängen zur Welt durch ein komplementäres Erfahren in der Welt (vgl. dazu eingehend Jongebloed 2004) – macht das volle Maß des möglichen Nutzens erreichbar.

Literatur

Ausubel, D. P.: Educational Psychology. A Cognitive View. New York 1968.

Ausubel, D. P.: The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. Journal of Educational Psychology, 51 (1960), S. 267–272.

Bank, V.: Bildungsgüter oder Bildungs-Güter? Ökonomische Eigenheiten eines Begriffes und deren Rückwirkungen in die ökonomische Theorie, in: ders. (Hg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern, Stuttgart u. Wien 2005, S. 181–212.

Ebbinghaus, H.: Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie. Leipzig 1885/ Repr. Amsterdam 1966.

Hartmann, D. & Janich, P.: Methodischer Kulturalismus, in: dies. (Hg.): Methodischer Kulturalismus. Zwischen Naturalismus und Postmoderne. Frankfurt a.M. 1996, S. 9–69.

Humboldt, W. v.: Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (1792). Wuppertal 1947.

Jongebloed, H.-C.: Komplementarität‘ als Prinzip beruflicher Bildung – oder Warum der ‚Lernfeldansatz‘ weder dem Grunde nach funktionieren noch seine eigenen Ziele erreichen kann. Kiel 2004.

[OECD] Organization for Economic Cooperation and Development: Education at a Glance. OECD Indicators Education and Skills 2000 [http://www.oecd.fr/els/edu/eag98/list.htm - Juni 2000].

Spranger, E.: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, allgemeine Bildung, in: ders.: Geist der Erziehung (Gesammelte Schriften, Band 1). Heidelberg 1969 [1922], S. 7–19.

Kraus, J.: Ist die Bildung noch zu retten? Eine Streitschrift. München ^{2}2009.

Weiterführende Literaturhinweise

finden sich mit wesentlichen Vorarbeiten und ausführlicherer Darstellung in:

Bank, V. (Hg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern, Stuttgart u. Wien 2005.

Bank, V.: Bildung und Effizienz. Norderstedt 2011.

Humankapital

Wie der ökonomische Imperialismus das Denken über Bildung bestimmt

Prof. Dr. Silja Graupe

Humankapital, Bildung, wirtschaftlicher Erfolg, Wachstum. Diese vier Begriffe beherrschen die Bildungsdiskussion etwa seit den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts in zunehmendem Maße. Im Folgenden argumentiere ich, dass wir gut daran täten, nochmals intensiv *über* ihren gemeinsamen Ursprung nachzudenken, anstatt einfach nur *mit ihnen* zu argumentieren. Dafür ist zunächst festzuhalten, dass diese Begriffe in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion zumeist keineswegs gleichrangig nebeneinander stehen. Vielmehr wird ein *funktionaler* Zusammenhang postuliert: Humankapital und Bildung gelten als Mittel für ökonomische Zwecke. Bereits 1966 bringt die OECD dies unmissverständlich auf den Punkt:

> „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 ökonomischen Gewissen versichern, daß die Akkumulation von intellektuellem Kapital der Akkumulation von Realkapital an Bedeutung vergleichbar – auf lange Dauer vielleicht sogar überlegen – ist. Und man hört auch schon von Bankfachleuten, zumindest von den Wagemutigeren, daß die Erziehung und die Entwicklung des menschlichen Fähigkeitsreservoirs ein geeignetes Feld für produktivere Anleihen sein könnte.“ [1]

Doch unter welchen Voraussetzungen erfolgt die Funktionalisierung von Bildung? Diese Frage ist, wie das vorherige Zitat deutlich macht, nicht nur für unser Bildungsverständnis entscheidend, sondern auch für unser Menschenbild. Was heißt es, wenn wir Bildung *wie* Autobahnen, Stahlwerke und Kunstdüngerfabriken und Menschen *wie* Sachgüter und Maschinen denken? Welche impliziten wie expliziten Denkanweisungen werden damit formuliert? Um auf diese und ähnliche Fragen Antworten zu geben, empfiehlt es sich, einen Schritt zurückzutreten und eingehend zu analysieren, was sich eigentlich genau unter der Oberfläche des Begriffs «Humankapital» verbirgt.

«Humankapital» und das Selbstverständnis der modernen Wirtschaftswissenschaft

Unstrittig ist, dass der Begriff des Humankapitals durch die Wirtschaftswissenschaft geprägt wurde. Genauer gesagt entspringt er einer bestimmten Schule dieser Wissenschaft: der *Chicago School of Economics*. Vor allem deren Vertreter Theodore W. Schultz und Gary S. Becker, beide Nobelpreisträger der Wirtschaftswissenschaften, entdecken in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts Bildung als Feld öko-

[1] OECD 1966, S. 46.

nomischer Analyse und prägen in diesem Zuge den Begriff des Humankapitals.[2] Man mag zunächst meinen, dass es unbedeutend sei, wessen Feder dieser Begriff entstammt. Schließlich können wir auch Autobahnen nutzen ohne zu wissen, wer sie einst geschaffen hat, oder Stahl verarbeiten, ohne dessen Herstellungsprozess in einem Stahlwerk zu kennen. Doch solche Vergleiche beruhen auf einem Trugschluss, genauer gesagt auf einer Unkenntnis des Selbstverständnisses der modernen Wirtschaftswissenschaft, wie es die *Chicago School* maßgeblich begründet hat. Denn letztere zielt nicht primär darauf, wirtschaftliche Phänomene zu entdecken und sorgfältig zu beschreiben. Sie will vielmehr umfassend die Art und Weise prägen, wie *alle* sozialen Phänomene, nicht nur die ökonomischen, wahrzunehmen sind. Ziel ist, alles menschliche Leben von vornherein durch einen bestimmten Wahrnehmungsfilter, eine bestimmte methodische «Brille» wahrzunehmen. Folglich ist es ein Irrtum zu meinen, beim Begriff «Humankapital» handele es sich um die Entdeckung einer bloßen Tatsache. Vielmehr soll er unseren Blick immer schon auf eine bestimmte Weise einfärben und so dem Denken *a priori* eine bestimmte Richtung und Gestalt verleihen, *bevor* wir mit seiner Hilfe das Bildungswesen zu beobachten und zu reflektieren beginnen. Mit Ludwik Fleck gesagt ist der ökonomische Begriff des Humankapitals also Bestandteil der Herausbildung und Verteidigung eines hochgradig selektiven *Denkstiles*. Durch ihn soll unsere Wahrnehmung sowie gedankliche und sachlich Verarbeitung des Wahrgenommenen auf eine ganz bestimmte Weise gerichtet werden, ohne dass wir uns dessen notwendig bewusst wären.[3] «Humankapital» ist – dies kann nicht häufig genug betont werden – also gerade kein einfacher Gegenstand wie eine Kunstdüngerfabrik, sondern ein *methodisches Instrument*. Er stellt ein Werkzeug des Denkens dar, geschaffen, um unserem individuellen Entdeckergeist vorzugeben, was im Bildungsbereich überhaupt als interessantes wissenschaftliches Problem oder relevante Fragestellung erscheinen kann. Anders gesagt stellt er ein „Zwange für Individuen [dar], der bestimmt, ‚was nicht anders gedacht werden kann'."[4]

Dieser Zwang begründet sich aus einer entscheidenden Kehrtwendung des wirtschaftswissenschaftlichen Selbstverständnisses im letzten Jahrhundert. Die Wirtschaftswissenschaften, so gibt selbst Gary Becker zu, bestimmten sich einst über ihren Gegenstandsbereich: Wie selbstverständlich galten sie als Wissenschaften von der Wirtschaft.[5] Auf diese Weise war relativ eindeutig festgelegt, mit *was* sich Ökonomen zu beschäftigen hatten. Sie sollten analysieren, was gemeinhin als «wirtschaftlich» galt.[6] Dieser Einschränkung im Bezug auf das Objekt der Forschung stand allerdings eine große Freiheit im Hinblick auf die *Art und Weise* des Forschens gegenüber. Jeder Ökonom konnte über seinen methodischen Zugang, also über das *Wie* seines Forschens frei bestimmen. In der Folge verstanden sich die Wirtschaftswissenschaften tatsächlich als Wissenschaft im Plural: Sie vereinigten eine Vielzahl von Perspektiven auf das Phänomen «Wirtschaft». Die moderne Wirtschaftswissenschaft

[2] Das Bildungswesen war selbstverständlich schon zuvor Gegenstand wirtschaftswissenschaftlicher Diskussionen. Vgl. für eine Überblick Zacher 2005.
[3] Vgl. Fleck 1980, S. 130.
[4] Ebd.
[5] Vgl. Becker 1990, S. 3.
[6] Unter «wirtschaftlich» wird genauer etwa die Allokation materieller Güter zur Befriedigung materieller Bedürfnisse, der Marktsektor oder die Allokation knapper Mittel zur Befriedigung sich wechselseitig ausschließender Ziele verstanden. Gemein ist diesen Definitionen, dass sie allesamt Objekte ökonomischer Forschung darstellen, nicht aber die Methode benennen, mit denen diese Objekte erforscht werden sollen.

nun negiert dieses plurale Wissenschaftsverständnis und verkehrt das Verständnis von der Freiheit des Forschers in sein exaktes Gegenteil. Denn spätestens seit Gary Becker gilt: „Das, was die Wirtschaftswissenschaft als Disziplin von anderen Disziplinen unterscheidet, ist nicht ihr Gegenstandsbereich (*subject matter*), sondern ihre Vorgehensweise (approach).“[7] Wissenschaftliche Freiheit bedeutet nun, grundsätzlich *alle* gesellschaftlichen Bereiche zu analysieren– von Fruchtbarkeit, Bildung und die Nutzung von Zeit über Kriminalität, Ehe und andere soziale Interaktionen bis hin zu weiteren «soziologischen», «legalen» und «politischen» Problemen.[8] Es wird nichts weniger als *alles menschliche Verhalten* zum ökonomischen Forschungsgegenstand erhoben:

> „Tatsächlich bin ich zur Überzeugung gekommen, dass die ökonomische Vorgehensweise so umfassend ist, dass sie auf alles menschliche Verhalten anwendbar ist, gleich ob Verhalten, das sich auf Geldpreise stützt oder nur auf kalkulatorische Schattenpreise, wiederholte oder unregelmäßige Entscheidungen, wichtige oder geringfügige Entscheidungen, emotionale oder routinemäßige Ziele, reiche oder arme Personen, Männer oder Frauen, Erwachsene oder Kinder, geniale oder dumme Personen, Patienten oder Therapeuten, Geschäftsmänner oder Politiker, Lehrer oder Studenten.“[9]

Auf diese Weise beansprucht die moderne Wirtschaftswissenschaft im Hinblick auf die Wahl ihres Forschungsgegenstandes absolute Freiheit. Doch diese Freiheit erkauft sie mit einer substantiellen Einschränkung bei der Wahl ihrer wissenschaftlichen Vorgehensweise, bei der Wahl ihrer Methodik also. Der Ökonom darf (und soll!) zwar über alles in der Welt forschen. Aber er hat dies allein aus einem *einzigen* Blickwinkel heraus zu tun: dem der modernen Mikroökonomie bzw. der neoklassischen Theorie. Allein „die kombinierten Annahmen maximierenden Verhaltens, Marktgleichgewichten und stabilen Präferenzen, *schonungslos und unnachgiebig* angewendet, sollen das Herzstück ökonomischer Analyse bilden.“[10] Auf diese drei Annahmen und ihre Implikationen für das ökonomische Bildungsverständnis werde ich zu einem späteren Zeitpunkt ausführlicher eingehen. Hier sei zunächst festgehalten, dass auf der Basis von *allein* drei methodischen Grundannahmen soziale Phänomenen unterschiedlichster Art analysiert werden sollen. Der Ökonom mag frei geworden sein, alles in der Welt zu analysieren. Aber er hat keine Wahl mehr, nach welchen Regeln des Denkens er diese Analyse durchzuführen hat. Um die Einheit der Wirtschaftswissenschaft zu gewähren, hat er der Vielfalt von Reflexionsmöglichkeiten zugunsten einer einzigen *Denktechnik* zu entsagen. Auf diese Weise wird eine *Monokultur im Denken* begründet und gefestigt, die sich weit über die Grenzen desjenigen erstreckt, was wir gewöhnlich unter «wirtschaftlich» oder «ökonomisch» verstehen. Es ist exakt diese Monokultur, die das Herzstück des *ökonomischen Imperialismus* ausmacht, des Vordringens der ökonomischen Sicht- und Denkweise in immer mehr Bereiche der Gesellschaft also. Bei dieser Form des Imperialismus handelt es sich dabei keineswegs um ein von Kritikern erfundenes Schimpfwort, sondern um das explizite Selbstverständnis einer durch die *Chicago School* geprägten Wissenschaft:

> „Der Horizont der Wirtschaftswissenschaft muss erweitert werden. Ökonomen können nicht nur über die Nachfrage nach Autos sprechen, sondern auch über

[7] Becker 1990, S. 5. Diese wie alle weiteren Übersetzungen englischsprachiger Quellen sind die meinigen.
[8] Ebd., S. 8.
[9] Ebd.
[10] Ebd., S. 5.

> Angelegenheiten wie 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."[11]

Auf den ersten Blick mag man geneigt sein, Beckers Aussagen als Ansichten eines Extremisten abzutun. Doch hieße dies zumindest zweierlei zu übersehen. Erstens entspricht die gegenwärtige Praxis ökonomischer Bildung überwiegend den Maßgaben Beckers, nicht nur in Deutschland, sondern weltweit: Die Art und Weise wie Wirtschaftswissenschaft in Universitäten rund um den Erdball gelehrt wird, etabliert exakt jene Monokultur im Denken, von der eben die Rede war. Zweitens dringen im Zuge des ökonomischen Imperialismus immer mehr Ökonomen im Gefolge von Gary Becker und Theodore Schultz auch in den vormals nicht-ökonomischen Bereich der Bildung vor und verändern so nachhaltig, wie über diesen Bereich gedacht wird. Bevor ich mich ausführlicher dem zweiten Punkt zuwende, sei zunächst kurz auf ersteren eingegangen.

Die Bildungspraxis der modernen Wirtschaftswissenschaft

Paul Samuelson, ebenfalls Vertreter der *Chicago School* und Nobelpreisträger der Wirtschaftswissenschaften von 1970, formulierte einmal: "*I don't care who writes the nation's laws — or crafts its advanced treaties — if I can write its economics textbooks*."[12] Tatsächlich fand auf der Grundlage von Samuelsons Lehrbüchern ein *Mainstreaming* der ökonomischen Bildung in zuvor unbekanntem Ausmaße statt. Seine *Principles of Economics*, übersetzt in mehr als vierzig Sprachen, avancierten weltweit zum Standardlehrbuch an Universitäten und prägten damit das ökonomische Verständnis Millionen Studierender.[13] Mittlerweile haben ihn zwar Autoren wie Hal R. Varian und Gregory Mankiw abgelöst, deren Bücher ebenfalls Millionenauflagen erreichen und in ihren zahlreichen Übersetzungen rund um den Globus diktieren, was in volkswirtschaftlichen Seminaren und Vorlesungen gelehrt und gelernt wird.[14] Doch auch für diese Autoren gilt: Ziel der Wirtschaftswissenschaft ist nicht mehr die Vermittlung eines vielfältigen Analyseinstrumentariums, einer Perspektivenvielfalt auf die Wirtschaft, sondern eines *unique way of thinking*, mit dessen Hilfe es die gesamte Welt zu erforschen gilt:

> „Ökonomen haben eine einzigartige Art und Weise, die Welt zu sehen und vieles davon kann in ein oder zwei Semestern gelehrt werden. Es ist das Ziel meines Buches, diese Denkweise (*way of thinking*) der größtmöglichen Zuhörerschaft zu vermitteln und den Leser davon zu überzeugen, dass sie vieles in der Welt erhellt."[15]

Es ist bezeichnend, dass Mankiw seine Ziele zwar dem Lehrenden mitteilt – das vorangegangene Zitat ist seinem *Preface to the Instructor* entnommen – keineswegs aber den Studierenden. Mikroökonomische Standardlehrbücher trainieren letztere faktisch von der ersten Seite an *in* die ökonomische Weltsicht, ohne je *über* diese Sicht, geschweige denn ihre möglichen Alternativen aufzuklären. Zweck ist, eine bestimmte Wahrnehmung der Welt möglichst rasch und effizient – „in ein oder zwei Semestern" – zu vermitteln, ohne dabei auch nur ansatzweise deutlich zu machen, dass es sich dabei lediglich um eine *mögliche* Weltsicht handelt. So verzichten na-

[11] Becker 1993.
[12] Paul Samuelson zitiert in: Mankiw 2001, S. VII.
[13] Vgl. für eine Analyse: Pearce/Hoover 1995.
[14] Vgl. etwa: Nasar 1995.
[15] Mankiw 2001, S. XI.

hezu alle ökonomischen Standardlehrbücher auf Hinweise zur historischen und methodischen Kontingenz der heutigen Volkswirtschaftslehre. Es sei, so formuliert es Varian explizit auf der ersten Seite seines Lehrbuches, „eher unangebracht, das Studium der Ökonomie damit zu *beginnen*."[16] Faktisch werden dann solche Überlegungen zu keinem Zeitpunkt angestellt; sie passen nirgends mehr in das moderne Bildungskonzept der Ökonomie. Ob intendiert oder nicht, in jedem Falle werden Studierende auf diese Weise dazu angeleitet, einen bestimmten Blick *auf* die soziale Wirklichkeit unkritisch mit *der* sozialen Wirklichkeit zu verwechseln oder gleichzusetzen. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum etwa der Personalchef der Deutschen Telekom, Thomas Sattelberger, die gegenwärtige ökonomische Bildung explizit als Gehirnwäsche bezeichnet und zugleich die fehlende Befähigung zur Reflexion des eigenen Standpunktes bemängelt.[17] Im Vordergrund, so Sattelberger, stünden lediglich abfragbare Rezepturen, nicht aber die Fähigkeit zum ständigen Perspektivwechsel, um offen und auf vielfältige Weise an Probleme heranzugehen:

> „Im neoklassischen Paradigma werden bestimmte Themen gar nicht mehr infrage gestellt: etwa, dass der Markt transparent sei. Dass er sich austariere. Dass er berechenbar und mathematisch abbildbar sei. Wer sich gegen diese scheinbar ehernen Gesetze stellt, wird als Esoteriker abgetan. Selbst die Fallstudien chinesischer Business Schools, die vor zehn Jahren noch eine Konsenskultur einforderten, sind inzwischen voll auf das angelsächsische Modell homogenisiert worden. Die deutschen Schulen machen da leider wenig Ausnahmen."[18]

Hier zeigt sich, dass die moderne Wirtschaftswissenschaft eines entscheidende Bildungsaufgabe verfehlt: die Aufgabe nämlich, das Denken selbst zu lehren. Auf dieser Grundlage gehen dann auch weitere Bildungsaufgaben verloren. Denn Denkenlernen impliziert

> „gleichzeitig ein Prozess der Befreiung von Vorurteilen, der unkritischen Bindung an Autorität und Zeitgeist. Denkenlernen schließt das Fragenlernen, das Bemühen um methodisch diszipliniertes Argumentieren ein und stiftet gleichzeitig auch akademische Gemeinschaft in der Suche nach Wahrheit."[19]

Das theoretische Bildungsverständnis der modernen Wirtschaftswissenschaft

Kommen wir zu meinem zweiten Punkt, der Umgestaltung und Verengung des theoretischen Bildungsverständnisses im Zuge des ökonomischen Imperialismus. Wirtschaftswissenschaftler zitieren gerne die Aussage Joan Robinsons, „ein Modell, das die ganze Buntheit der Wirklichkeit berücksichtige, würde nicht nützlicher sein als eine Landkarte im Maßstab eins zu eins."[20] Weil keine Wissenschaft ohne Abstraktion auskommen kann, so wird hier suggeriert, gebe es keine Alternative zur hochselektiven Wahrnehmungsweise der Ökonomie. Aber haben wir tatsächlich nur die Wahl zwischen der ungefilterten Wahrnehmung der gesamten Realität einerseits (was der Landkarte im Maßstab 1:1 entspräche) und einem einzigen Modell, einer einzigen Landkarte andererseits? Im Ursprungsgebiet dieser Metapher, dem der Kartografie, läge wohl jedem Wissenschaftler dieser Gedanke fern. Liegt doch der Sinn seiner Disziplin gerade darin, *unterschiedliche* Möglichkeiten und Formen der Abstraktion aufzuzeigen, um so zu einem kritischen wie kreativen Umgang mit verschiedenen Weltsichten zu befähigen. Doch dem ökonomischen Imperialismus ist

[16] Varian 2007, S. 1.
[17] Engeser 2010.
[18] Ebd.
[19] Heitger 2002.
[20] So etwa in Felderer/Homburg 1999, S. 10.

eine solche differenzierte Sichtweise fremd. Mehr noch: Er will tatsächlich glauben machen, eine einzige «Karte», eine einzige Methode reiche zur Orientierung in der gesamten sozialen Welt aus. Anstatt zu fragen, aus welchen vielfältigen Perspektiven Bildung betrachtet, erklärt und verstanden werden kann, wendet er sein bereits feststehendes Analyseinstrumentarium schlichtweg auf diesen Gesellschaftsbereich an: Zu den *Economics of Crime*, den *Economics of Discrimination*, den *Economics of Marriage, Fertility and the Family*, den *Economics of Law and Politics* gesellt er die *Economics of Education*.[21] Es ist in etwa so, als deklarierte die Kartografie die einzig wahre Weltkarte gefunden und damit alle anderen Orientierungshilfen ein für alle Male überflüssig gemacht zu haben. Angesichts dieser Lage scheint es angebracht, nicht weiter darauf zu hören, *was* Ökonomen beständig an neuen Daten und Fakten über Bildung produzieren und präsentieren, sondern sich darauf zu besinnen, unter welchen Voraussetzungen, also *wie* sie dies tun: Was sind die Prämissen, auf denen die *Economics of Education* ihre Ansichten über Bildung gründet, ohne diese selbst explizit zu machen? Was macht den Kern der «Brille» oder der «Landkarte» aus, mit deren Hilfe sie Bildung *als* Humankapital erscheinen lässt?

Um hier Licht ins Dunkel zu bringen, wird im Folgenden derjenige Abstraktionsprozess in seinen Grundzügen herausgearbeitet, der allen Spielarten des ökonomischen Imperialismus gemeinsam zugrunde liegt und zudem dargestellt werden, wie dieser das ökonomische Bildungsverständnis prägt. Dabei werden vor allem drei Punkte zur Sprache kommen: Erstens gilt, dass jede Theorie von der komplexen Wirklichkeit abstrahiert. Um Orientierungshilfe bieten zu können, filtert sie aus verschiedenen Situationen das Allgemeine, das allen Gemeinsame heraus. Dies ist Aufgabe der positiven Abstraktion: Der Wissenschaftler isoliert die ihm bedeutsam erscheinenden Eigenschaften und hebt sie hervor. Was aber erachtet der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens, wie er durch Gary Becker geprägt ist, a priori als «bedeutsam» und wie prägt dies das Verständnis von Bildung? Zweitens reicht es nicht, lediglich von positiver Abstraktion zu sprechen. Denn Abstraktion beinhaltet stets auch ein gedankliches Verfahren, in dessen Zuge von bestimmten vorhandenen, jedoch als unwesentlich erachteten Merkmalen abgesehen wird. Man abstrahiert *von etwas*.[22] Was aber erachtet der ökonomische Ansatz von vornherein als «unwesentlich» und wie prägt dies wiederum das ökonomische Verständnis von Bildung? Drittens gilt spätestens seit dem Werk Milton Friedmans, ebenfalls Professor an der *University of Chicago* und Wirtschaftsnobelpreisträger von 1976, dass ökonomische Theorie vollkommen unrealistisch sein darf, solange sie ihren *Zweck* erfüllt. Vor diesem Hintergrund muss dann ein weiterer Fragebereich lauten: Welches Ziel verbirgt sich hinter dem Ansinnen, Bildung ebenso wie alle anderen Gesellschaftsbereiche durch die methodische Brille des ökonomischen Ansatzes zu betrachten und wem dient dieses Ziel?

Die Wirkkraft positiver Abstraktion

Wenden wir uns dem ersten Themenbereich zu: der positiven Abstraktion. Hier seien nun die bereits genannten Annahmen des ökonomischen Ansatzes ausführlicher diskutiert. Zunächst gilt:

---

[21] Diese Liste ließe sich nahezu beliebig verlängern. So kennen Ökonomen mittelweile etwa auch eine *Economics of Arts* und eine *Economics of Religion*.

[22] Wie Immanuel Kant bereits bemerkt hat, ist diese negative Abstraktion gar als bedeutsamer einzuschätzen als die positive Abstraktion: "Eigentlich sollte man nämlich sagen: ‚von etwas abstrahieren‘, nicht ‚etwas abstrahieren‘.“ Immanuel Kant (1770).

> „Der ökonomische Ansatz setzt maximierendes Verhalten ausdrücklicher und umfassender voraus als andere theoretische Ansätze, seien es Nutzen- oder Besitzfunktionen (*utility or wealth function*) von Haushalten, Firmen, Gewerkschaften oder staatlichen Stellen, die maximiert werden.“[23]

Zudem hebt der ökonomische Ansatz *Märkte* nicht nur als entscheidende, sondern gar einzige Form menschlichen Zusammenlebens hervor. Damit setzt er u.a. die Existenz des *Preismechanismus* als alleinigen Koordinationsmechanismus in allen Gesellschaftsbereichen voraus:

> „Der ökonomische Ansatz setzt die Existenz von Märkten voraus, die mit verschiedenen Graden der Effizienz die Handlungen der verschiedenen Beteiligten – Individuen, Firmen, ja gar Nationen – koordinieren, so dass ihr Verhalten wechselseitig vereinbar wird. (…) Preise und andere Instrumente des Marktes verteilen die knappen Ressourcen innerhalb der Gesellschaft und schränken damit die Wünsche der Teilnehmer ein und koordinieren ihre Aktionen.“[24]

Sodann wird ein ganz spezifischer Aspekt der inneren Verfasstheit des Menschen herausgefiltert und zur unumstößlichen Handlungsgrundlage erhoben: Es sollen die *Präferenzen*, also die Vorzugswürdigkeit einer Alternative bzw. die Vorlieben von Menschen, nicht nur als gegeben, sondern auch als *stabil und unveränderlich* gelten:

> „Es wird vorausgesetzt, dass Präferenzen sich weder wesentlich in der Zeit verändern, noch dass sie wesentlich zwischen reichen und armen Menschen unterscheiden oder sogar zwischen Menschen aus verschiedenen Gesellschaften und Kulturen (…) Die als stabil angenommenen Präferenzen beziehen sich nicht auf marktförmige Güter und Dienstleistungen wie Orangen, Autos oder medizinische Versorgung, sondern auf die zugrundliegenden Objekte der Wahl… Diese zugrundeliegenden Präferenzen beziehen sich auf die fundamentalen Aspekte des Lebens wie Gesundheit, Prestige, sinnliche Freuden, Wohlwollen oder Neid, die nicht notwendig eine stabile Beziehung zu Waren und Dienstleistungen aufweisen müssen.“[25]

Diese drei positiven Abstraktionsformen werden nun im Zuge der *Economics of Education* auf den Bildungsbereich *angewendet*, ebenso wie er allen anderen Bereichen sozialen Lebens übergestülpt wird. Damit wird der Wahrnehmungsfokus substantiell eingeschränkt, *bevor* man überhaupt über Bildung nachzudenken beginnt. Geht man etwa a priori vom Preismechanismus als einziger gesellschaftlicher Koordinationsform aus, so scheint es unabdingbar, für jede Bildungsaufgabe eine marktkonforme Lösung finden zu müssen; nicht, weil man nach eingehender Analyse und Diskussion diese Lösungsform als die gesellschaftlich beste oder sinnvollste anerkannt hätte, sondern weil bereits *vor* jeglicher Analyse und Diskussion feststeht, keine andere Weise gesellschaftlicher Koordination anerkennen zu wollen. Damit einher geht dann wie selbstverständlich auch die Ansicht, Bildung müsse nicht nur über einen Preis verfügen, sondern sei als *knappes Gut* anzusehen, das die gegebenen Präferenzen der Marktteilnehmer zu befriedigen habe. Damit kann, kurz gesagt, von vornherein nur das als Bildung erkannt und anerkannt werden, was auf der einen Seite einen Ertrag abliefert und auf der anderen Kosten verursacht:

> „Was den Einzelnen betrifft, so sind die ökonomischen Erträge des Humankapitals – wie z.B. ein höheres Einkommen – zunächst einmal den Kosten gegenüberzustellen, die beim Erwerb dieses Kapitals verursacht wurden. Diese Kosten umfassen die während der Ausbildungszeit entgangenen Einnahmen sowie die

[23] Gary Becker 1990, S. 5.
[24] Ebd.
[25] Ebd.

> durch die Bildung selbst anfallenden Kosten, wie Schul- und Hochschulgebühren usw.“[26]

A priori werden individuelle Fähigkeiten als bloße Form von Kapital angesehen, d.h. wie ein „Produktionsfaktor, der wie ein Spinnrad oder eine Getreidemühle, einen Ertrag bringen [kann].“[27] Mehr noch: der Mensch selbst wird zum Kapital: „Aus der abstrakten und mathematischen Perspektive [der ökonomischen Theorie] gelten Menschen unbestreitbar als Kapital.“[28] Konkreter gesprochen gilt der Mensch als Maschine; ein Gedanke, der bereits auf Adam Smith zurückgeht: „Ein Mensch“, schreibt der Begründer der Wirtschaftswissenschaften bereits 1776, „der unter großem Arbeits- und Zeiteinsatz für Tätigkeiten ausgebildet wird, die außerordentliche Geschicklichkeit und Fähigkeit verlangen, ist mit einer teuren Maschine zu vergleichen.“[29] Wie Theodore Schultz offen zugibt, bedeutet dies, den Menschen als marktfähiges Gut zu denken. Da ein Gut aber nur dann marktfähig ist, insofern sich die Eigentumsrechte an ihm erwerben lassen, impliziert dies, Menschen im Grunde wie *Sklaven* zu denken:

> „Es ist richtig, dass Humankapital über besondere Eigenschaften verfügt. Unabhängig von seiner konkreten Form kann es weder gekauft noch verkauft werden, es sei denn Menschen gelten als Sklaven. Während materielles Kapital über den rechtlichen Status verfügt, Eigentum zu sein, ist Humankapital nicht durch diesen rechtlichen Rahmen ‚geschützt‘.“[30]

Hier wird deutlich: Die methodischen Vorannahmen der Ökonomie führen, sobald sie unkritisch auf den Bildungsbereich übertragen werden, zu einem inhumanen Menschenverständnis. Doch diese von Ökonomen der *Chicago School* selbst gewonnene Einsicht führt nicht dazu, diese Vorannahmen aus der bildungspolitischen Diskussion zu verbannen. Im Gegenteil: Man hält unerschütterlich an ihnen fest, so etwa Theodore Schutz, der meint, man müsse sich Menschen nicht direkt als Sklaven, sondern lediglich als mit Preisschildern im Sinne von Löhnen und Gehältern ausgestattetes Humankapital vorstellen.[31] Auf diese Weise aber wird die grundlegende Frage nach den Eigentumsrechten an dem Träger dieses Kapitals, also dem Menschen, und so nach dem problematischen Bezug zur Sklaverei keineswegs gelöst, sondern lediglich kaschiert – mit erheblichen Konsequenzen nicht nur für unser Menschenbild, sondern auch für unser Bildungsverständnis. Denn Bildung kann hier nur noch insofern zählen, als dass sie gleichsam den Preis für Sklaven – oder höflicher ausgedrückt den Betrag auf Schultz´ imaginären Preisschildern – unablässig in die Höhe zu treiben vermag. Dabei gilt, wie überall in der modernen Wirtschaftswissenschaft, dass nur das zählen kann, was zuvor auf Maß und Zahl zurechtgestutzt wurde:[32] Bildung lässt sich selbst nur noch als Zahlenwert abbilden. So wird Bildung in den herrschenden ökonomischen Wachstumstheorien, auf die sich etwa Studien des Ifo-Instituts im Auftrag der Bertelsmann Stiftung stützen, tatsächlich als eine *einzige Zahl* modelliert:

---

[26] Keeley 2007, S. 37.
[27] Ebd. S. 32.
[28] Schultz 1976, S. 7.
[29] Smith 1910, S. 90.
[30] Schultz 1976, S. 7.
[31] Ebd.
[32] „Wir glauben, daß alles in allem zu beziffern ist. Mein Leben ist sehr viel wertvoller als ein Waffelhörnchen mit Eis, genauso wie ein Berg sehr viel größer ist als ein Sandkorn, aber das Leben und Eiskrem, wie Berg und Sandkorn, werden mit demselben Maßstab gemessen.” D. Friedman 1999, S. 30.

„Demzufolge wird im Basisszenario als konkreter Schwellenwert für unzureichende Bildung ein Wert von 420 PISA-Punkten verwendet. Dazu benutzen wir einen einfachen Mittelwert der Mathematik- und Naturwissenschaftsergebnisse in PISA 2000 und PISA 2003.“[33]

Bildung wird schlicht auf einen Betrag an PISA-Punkten reduziert – ermittelt in nur zwei Fächern. Zugleich wird Bildungsfortschritt als Erhöhung dieses Betrags definiert. Auf Basis dieser Abstraktionsleistung kann sodann scheinbar zwingend ein Zusammenhang zwischen volkswirtschaftswirtschaftlichem Wachstums einerseits und Bildung andererseits postuliert werden. Es soll für die konstante langfristige Wachstumsrate gelten:

„Δ = Wachstumskoeffizient * ΔPISA“[34]

Dabei wird der Wachstumskoeffizient ebenfalls mit einen einzigen Zahlenwert bemessen, im Falle von Wößmann und Piopiunik mit dem schlichten Wert von 1,265.[35] Es wäre interessant zu erfahren, über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die beiden Autoren selbst verfügen, um einen solch heroischen Prozess der Abstraktion überhaupt zu denken, ja zu rechtfertigen. Doch die *Economics of Education* lenken den Blick niemals auf den Denkprozess der Ökonomen selbst, sondern stellen Bildung lediglich als *Gegenstand* dieses Prozesses dar. Wirtschaftswissenschaftler wie Wößmann und Piopiunik bringen also Bildung für gewöhnlich nicht in Zusammenhang mit ihren *eigenen* sinngebenden Visionen und Aktivitäten, sondern sprechen lediglich auf der unreflektierten Grundlage dieser Visionen und Aktivitäten *über* Bildung.

Die Wirkkraft negativer Abstraktion

Es sind exakt diese Formen positiver Abstraktion, die gerade im bildungspolitischen Alltag so selbstverständlich geworden sind, dass wir sie oft nicht einmal mehr als besondere Denkleistungen wahrzunehmen, geschweige denn zu kritisieren vermögen. Doch die Bedeutung von Abstraktionen liegt keineswegs nur in dem, was eine Wissenschaft als bedeutsam hervorhebt, sondern vielmehr auch in dem, was sie verschweigt. Sie liegt in jenen ungestellten Fragen und übersehenen Aspekten, die von vornherein als «unbedeutende» oder «verwirrende Begleitumstände» ausgeblendet und damit der weiteren Betrachtung entzogen werden. Dies gilt es im Folgenden exemplarisch aufzuzeigen. Eben stellten wir fest, dass der ökonomische Ansatz nicht nur Bildung, sondern auch Menschen wie marktfähige Güter betrachtet. Er macht uns glauben, dass beide auf messbare Einheiten reduziert und preisförmig bewertet werden können. Im Umkehrschluss bedeutet dies: Was nicht in mess- und berechenbare Einheiten gleichsam marktförmig abzupacken ist, gerät zwangsläufig aus dem Achtsamkeitsfokus. Somit gilt auch: Bildung, die keinen Preis kennt, weil sie über andere gesellschaftliche Prozesse als den marktwirtschaftlichen Preismechanismus koordiniert wird – beispielsweise über den Diskurs, über familiäre und/oder gemeinschaftliche Konventionen und Traditionen – wird entweder gar nicht, oder nur als Mittel für andere preisförmig bewertbare Zwecke wahrgenommen. Auf dieses Problem hat, in einem anderen Zusammenhang, nicht zuletzt Elinor Ostrom hingewiesen, die Nobelpreisträgerin der Wirtschaftswissenschaften von 2009: Die moderne Wirtschaftswis-

[33] Wößmann/Piopiunik (2009, S. 24.
[34] Ebd., S. 30.
[35] Ebd., S. 28: „Ein konservativer Schätzwert für den Wachstumskoeffizienten beträgt, wie oben berichtet, 1,265 Prozentpunkte zusätzliches Wirtschaftswachstum für eine Kompetenzerhöhung von 100 PISA Punkten.“

senschaft setzt a priori voraus, dass Menschen ausschließlich über Preise miteinander kommunizieren. Sie verbannt damit andere Kommunikations- und Koordinationsformen von vornherein sowohl aus der wissenschaftlichen als auch aus der politischen Wahrnehmung, ohne deren Grenzen und Möglichkeiten zuvor überhaupt geprüft zu haben.[36] Auf Bildungsfragen übertragen bedeutet dies: der interpersonale Kontext, in dem und aus dem Bildung ursprünglich hervorgeht – das „Dreieck von Lehrer, Schüler und Sache", wie etwa Jochen Krautz es nennt[37], kann als solcher gar nicht mehr bewusst werden. Es gilt zwar nach neueren Erkenntnissen der Hirnforschung:

> „Gelernt wird, wenn positive Erfahrungen gemacht werden. Dieser Mechanismus ist wesentlich für das Lernen der verschiedensten Dinge, wobei klar sein muss, dass für den Menschen die positive Erfahrung schlechthin in positiven Sozialkontakten besteht (…) Menschliches Lernen vollzieht sich immer schon in Gemeinschaft, und gemeinschaftliche Aktivität bzw. gemeinschaftliches Handeln ist wahrscheinlich der bedeutendste ‚Verstärker'".[38]

Der ökonomische Blick auf die Bildung zwingt aber, von dieser Bedeutung gelebter Beziehungen und gemeinschaftlicher Kontexte zu abstrahieren.

Sobald man Bildung und individuelle Fähigkeiten als bloße Kapitalform betrachtet, scheinen marktförmige Lösungen zu ihrer «Produktion» und «Bereitstellung» zwingend. Doch in dieser Sichtweise verbirgt sich ein weiteres Problem der negativen Abstraktion. Ökonomische Erklärungsansätze sind vor allem dann bedeutsam, wenn es um die Allokation *gegebener* Ressourcen sowie die effiziente Produktion *vorhandener* Produkte geht. Märkte selektieren bereits bestehende Güter und Dienstleistungen nach Kosten und Ertrag, und in der Beschreibung eben dieses Selektionsprozesses liegt die Kernkompetenz der Wirtschaftswissenschaft. Doch marktwirtschaftliche Selektion kann stets nur auf der Grundlage bereits existierender Güter erfolgen. Aus ihr kann unmöglich *Neues* hervorgehen. Insbesondere gilt: Märkte erzeugen keine neuen Güter; letztere entstehen vielmehr durch Ideen und deren Realisierung, die systematisch dem Wettbewerb vorausliegen. Neue Güter und Dienstleistungen, so sagt man, kommen *auf* den Markt. Sie sind *Voraussetzung*, nicht aber *Ergebnis* marktwirtschaftlichen Wettbewerbs. Dies impliziert auch, dass Märkte stets ihnen vorgängiger Kreativität und Innovation bedürfen. Sie sind gleichsam «Kreativitätszehrer». Doch woher soll die Kreativität, das Neue kommen? Vor den Zeiten des ökonomischen Imperialismus ließ sich hier auf eine Art wissenschaftliche Arbeitsteilung verweisen: Wenn das Neue, Innovative außerhalb der Wirtschaft, also gleichsam in deren «Datenkranz» entsteht, so brauchte es auch nicht Aufgabe der Wirtschaftswissenschaften zu sein, diesen Entstehungsprozess zu erklären. Doch in dem Maße, wie der ökonomische Imperialismus schrittweise alle Bereiche auch außerhalb des eigentlich Ökonomischen zu betrachten und auszugestalten versucht, bleibt er zunehmend die Antwort schuldig, aus welchen Quellen sich das Neue und Kreative noch speisen soll – mit schwerwiegenden Konsequenzen vor allem im Bereich der Bildung. Denn verkommt Bildung selbst in unserem Denken immer mehr zu einem Bildungs*markt*, so lässt sie sich zumindest implizit nur noch im Sinne bereits *vorhandenen* Wissens verstehen, das seinerseits wiederum an je schon vorgegebenen Standards (Stichwort PISA!) zu messen ist. Auf diese Weise zählt nur das als Bildung, was *heute* bereits bekannt und wichtig erscheint. Ausgeblendet hingegen wer-

[36] Ostrom 1990, insb. Kapitel 1.
[37] Krautz 2007, S. 13.
[38] Manfred Spitzer zitiert in: Krautz 2007, S. 26.

den all jene Bildungsprozesse, aus denen tatsächlich Neues hervorzugehen verspricht:

> „Der wichtigste Wirtschaftsfaktor ist die *Kreativität*. Eine bloße *Aus-Bildung* produziert vieles, aber keine kreativen Menschen. Man kann Inhalte und Umfang der »produzierten Ausbildung« ziemlich genau an die Erfordernisse der *momentanen* Nachfrage aus der Wirtschaft anpassen (und viele der Studierenden orientieren sich daran). Doch in fünf oder zehn Jahren werden diese *ausgebildeten* Inhalte zu einem großen Teil wertlos sein. (…) Bevor neue Produkte auf die Märkte gebracht werden, müssen neue Ideen in Köpfen entstehen. Und dazu sind *kreative* Köpfe erfordert. Es mangelt an Bildung, die Kreativität fördert. (…) Kreativität entsteht sicher nicht durch Beschwörung, aber auch nicht durch ein vom ersten Semester an eingezwängtes, verschultes Wissen. Kreativität braucht Freiräume. Aber Freiräume sind nicht kosteneffizient und deshalb auch nicht als privates Gut verfügbar. Das war das *eigentliche* Anliegen Humboldts - durch Bildung eine »Mannigfaltigkeit der Situationen« zu ermöglichen.“[39]

Märkte sind nun allerdings nicht nur «Kreativitätszehrer»; sie zehren auch von anderen gesellschaftlichen Bereichen. So geben selbst Vertreter der Chicago School zu, dass Wirtschaft bestimmter rechtlicher und moralischer Rahmenbedingungen bedarf, die sie umgekehrt nicht selbst hervorbringen kann. Wirtschaft sei, so etwa Milton Friedman, wie ein Spiel, bei dem ein unabhängiger Schiedsrichter über die Festsetzung der Regeln ebenso zu wachen habe wie über deren Einhaltung.[40] Diesem Bilde nach muss es Instanzen in der Gesellschaft geben, die selbst nicht der Logik des marktwirtschaftlichen Wettbewerbes unterworfen sind, um dessen Regeln gestalten und durchsetzen zu können. Wo aber sind diese Instanzen zu lokalisieren? Wo sollen Menschen für diese Gestaltungsaufgabe gebildet werden, wenn alle Bildung nur noch auf *employability* im Sinne der Wirtschaft angelegt ist? Die *Economics of Education* abstrahieren auch von dieser entscheidenden Frage, insofern sie die Selektion aller Bildungsinhalte a priori dem marktwirtschaftlichen Wettbewerb überlassen und damit eine der wichtigsten Quellen außerökonomischer Innovation zum Versiegen bringen. Letztlich untergräbt dies am Ende das Fundament der Wirtschaft selbst. Denn nochmals: Ohne die Bildung kompetenter Schiedsrichtern, das hatte sich einst selbst an der *Chicago School* herumgesprochen, kann auf lange Sicht auch kein Wettbewerb individueller Interessen, kein Konkurrenzkampf mit Preisschildern ausgestatteter *homines oeconomici* existieren. Doch damit nicht genug: Die *Economics of Education* blenden systematisch den gesamten verfassungsgemäßen Auftrag der Bildung aus, wie er etwa in der Verfassung von Nordrhein-Westfalen im Artikel 7 formuliert ist:

> „Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.“[41]

Ein letzter Punkt sei hier noch im Hinblick auf die im bildungspolitischen Diskurs weitgehend vernachlässigte ökonomische Annahme stabiler Präferenzen herausgearbeitet. Dieser Annahme zufolge sollen sich Menschen in ihren entscheidenden Merkmalen weder im Verlauf der Zeit noch durch einen Ortswechsel verändern. Sie dürfen zwar im Lauf ihres Lebens ihre Wahl von Gütern variieren, nicht aber die Re-

[39] Brodbeck 1998, S. 3–4.
[40] Vgl. Friedman 1971, S. 48ff.
[41] zitiert in: Krautz 2007, S. 29.

geln, nach denen sie diese Wahl treffen.[42] Dies besagt, dass Menschen sich zwar alle Informationen über die äußere Welt aneignen, nicht aber sich *selbst* bilden können: A priori wird ihnen jegliches Potential zur Selbstreflexion abgesprochen.[43] Zudem werden jegliche transformativen Wechselbeziehungen zwischen Marktteilhabe einerseits und Akteur andererseits ausgeschlossen. Dem ökonomischen Ansatz zufolge können wir zwar alles in der Welt auf Märkten erwerben und sodann konsumieren. Doch all dies soll auf die grundlegende Struktur unserer Persönlichkeit keinerlei Auswirkungen haben, eben weil die Präferenzstruktur von vornherein als unabänderlich postuliert wird. Der ökonomische Ansatz entzieht damit selbst so alltägliche Phänomene wie das Lernen und Bedauern der wissenschaftlichen Wahrnehmung.[44] Trotzdem degradiert Gary Becker etwa den berechtigten Einwand, Bildung habe doch gerade den die selbstbestimmte Herausbildung individueller Präferenzen zum Ziel, als „bequeme Ad-hoc-Annahme, um verwirrendes Verhalten zu erklären". Es handele sich dabei lediglich um „das Eingeständnis einer Niederlage im Gewand eines wohlüberlegten Urteils".[45] Doch was bleibt von Bildung übrig, wenn die Fähigkeit zur Selbstreflexion und –transformation lediglich als «überflüssiger Nebenumstand» angesehen und sodann konsequent aus der Betrachtung ausgeschlossen wird? Oder anders gefragt, macht Bildung nicht gerade den Kern jenes Sozialisationsprozess aus, den die Ökonomen stets schon als abgeschlossen voraussetzen müssen, um ihre Annahme der „Gegebenheit der Präferenzen" überhaupt plausibel erscheinen zu lassen?[46] Wenn dem so ist, müsste der ökonomische Imperialismus spätestens vor den Toren der Bildung halt machen. Doch ist dies nicht der Fall. So erscheint Bildung zunehmend nur noch als eine Art fertig geschnürter Pakete, mit der sich Individuen im Laufe ihres Lebens äußerlich wie etwa mit Schmuck umgehen, ohne sich davon in ihrem eigentlichen Wesen, in ihrer Menschlichkeit berühren zu lassen. Das Verständnis von Bildung im Sinne eines offenen Prozesses der Selbstbildung und -bestimmung geht so zugunsten eines gegebenen, antrainierbaren Sets von Fertigkeiten verloren.

Die Annahme gegebener Präferenzen, dies sei zumindest kurz erwähnt, impliziert keineswegs nur eine Negation individueller Selbstbildung; sie verkennt systematisch auch alle *gesellschaftlichen* Transformationspotentiale der Bildung. Denn indem auch alle gesellschaftlichen Präferenzen immer schon als gegeben angenommen werden, scheint es die alleinige Aufgabe menschlicher Aktivitäten zu sein, diese Präferenzen zu bedienen: „Das Herzstück der ökonomischen Analyse ist es, dass Präferenzen *gegeben sind* und dass es die Funktion ökonomischer Aktivitäten ist, diese Präferenzen so gut es geht *zu bedienen*."[47] Diesem Verständnis nach kann Bildung junge Menschen niemals dazu befähigen, auf die unvorhergesehenen und neuen Bedürfnisse der Zukunft angemessen zu reagieren, geschweige denn diese Bedürfnisse selbst kritisch auszuprägen und zu gestalten.

Die Instrumentalisierung ökonomischen Denkens

Welche Ziele verfolgen nun die *Economics of Education* nun mit ihren positiven und negativen Abstraktionsprozessen? Zunächst ist festzustellen, dass diese Theo-

[42] Baurmann 1996, S. 325.
[43] Vgl. Graupe 2005, Kapitel 3.2.
[44] Ebd., S. 72ff.
[45] Becker 1990, S. 12.
[46] Vgl. etwa Kirchgässner 1991, S. 13–14.
[47] Schultz 1976, S. 9, meine Hervorhebung.

rieströmung keinerlei Wert auf die Realitätsnähe ihrer Annahmen legt, wie Milton Friedman explizit formuliert:

> „Wirklich wichtige und bedeutende Hypothesen treffen ‚Annahmen', die heftigst fehlerhafte deskriptive Repräsentationen der Wirklichkeit darstellen. Im Allgemeinen gilt, dass je bedeutender die Theorie ist, desto unrealistischer die Annahmen. (…) Um also wichtig zu sein, muss eine Hypothese deskriptiv falsch in ihren Annahmen sein."[48]

Der Wirtschaftswissenschaft also vorwerfen zu wollen, sie verfehle das Ziel der Schaffung eines möglichst wirklichkeitsnahen Menschen- und Weltbildes, hieße, sich außerhalb ihres eigenen wissenschaftlichen Diskurses zu stellen. Worin aber liegt dann der Wert ihrer Vorannahmen? Auch hierauf findet sich eine Antwort bei Friedman:

> „Um diesen Punkt weniger paradox zu formulieren, ist die entscheidende Frage im Hinblick auf die ‚Annahmen' einer Theorie also nicht, ob sie deskriptiv ‚realistisch' sind – in Wahrheit sind sie es nie –, sondern ob sie ausreichend gute Annäherungen *für den vorliegenden Zweck* darstellen."[49]

Für die moderne Wirtschaftswissenschaft steht also nicht das Ringen um Wahrheit, sondern reine *Nützlichkeitserwägungen* im Vordergrund: Eine Theorie ist gut, insofern sie *dienlich* ist. An dieser Stelle möchte ich dieses Wissenschaftsverständnis nicht weiter problematisieren, sondern gerade umgekehrt ernst nehmen, um so den ökonomischen Imperialismus an seinen eigenen Maßstäben zu messen. Gehen wir auf diese Weise vor, so wird deutlich, dass wir alle Erkenntnisse der *Economics of Education* keinesfalls als unmittelbare Aussagen über die Wirklichkeit aufzufassen brauchen, ja strenggenommen nicht einmal dürfen. Wenn also etwa gesagt wird, Individuen oder die Gesellschaft im Ganzen maximierten ihr Wohlergehen durch die Akkumulation von Humankapital, so stellt dies dem ureigenen Selbstverständnis der *Economics of Education* gerade keine Aussage über einen Ist-Zustand dar. Allgemeiner gesagt, geht es dem ökonomischen Imperialisten überhaupt nicht um die Beschreibung von Tatsachen. Vielmehr will er möglichst inexakte Aussage treffen, solange sie *seinen* Zielen dienen. Im Fokus des Interesses steht also eine bewusst verzerrte Abbildung der Realität, wobei der Verzerrungsgrad allein durch Nützlichkeitserwägungen des Wissenschaftlers bestimmt wird. Es wäre ein erster wichtiger Schritt, wenn wir uns in den gegenwärtigen Bildungsdiskussionen diesen grundsätzlichen Sinn ökonomischer Aussagen stets vor Augen hielten.

Warum und zu welchem Zwecke aber modellieren die *Economics of Education* nun Bildung ausschließlich auf der Basis der Annahmen von Nutzenmaximierung, der Existenz von Märkten und stabilen Präferenzen? Und wer teilt diese Ziele? Es geht mir hier nicht darum, diese Fragen abschließend zu beantworten. Entscheidend scheint mir vielmehr, sie zunächst überhaupt in aller Eindringlichkeit zu stellen. Für ihre nochmalige Zuspitzung möchte ich abschließend zwei Richtungen markieren, indem ich eine meines Wissens bislang im bildungsökonomischen Diskurs weitgehend vernachlässigte Unterscheidung hervorhebe: die Unterscheidung zwischen Ökonomie als Wissenschaft (*science*) einerseits und als *Engineering* andererseits. Wenden wir uns zunächst ersterer zu. Die Frage nach der Nützlichkeit einer Theorie im Sinne der Wissenschaft, *science*, so formuliert es Milton Friedman, „kann nur dadurch beantwortet werden, indem man sieht, ob die Theorie funktioniert, d.h. ob

[48] Friedman 1953, S. 14–15.
[49] Ebd.

sie hinlänglich genaue Vorhersagen bringt."[50] Seit ihren Ursprüngen im 18. Jahrhundert strebt die Ökonomie danach, eine Wissenschaft zu sein, „die den physikalisch-mathematischen Wissenschaften in *jedem* Aspekt gleicht."[51] „Man hat die Gesetze der gesellschaftlichen Kooperation zu erforschen, wie die Physiker die Gesetze der Mechanik erforschen."[52] Diese Aufforderung nehmen Ökonomen spätestens seit dem 19. Jahrhundert wörtlich, indem sie das Formelinstrumentarium der Mechanik und damit deren Konzept der Energie und die Differentialrechnung eins zu eins auf die soziale Welt übertragen.[53] „Die volle Wahrheit ist, daß die Volkswirtschaftslehre in ihrer heutigen professionellen Ausübungsweise in jenem strengen Sinne eine mechanistische Wissenschaft ist, wie sonst nur noch die klassische Physik."[54] Eine solche Art der *Science* muss rigide Annahmen über die soziale Welt treffen, um ihrem eigenen Anspruch gerecht werden zu können. *Nur wenn* etwa der Mensch ohne innere Freiheit und jegliche kreativen Fähigkeiten gedacht wird, *nur dann* kann sein Verhalten mit den gleichen Formeln beschrieben werden, mit denen Physiker beispielsweise den Lauf von Kugeln berechnen.[55] Man muss, mit anderen Worten, a priori davon überzeugt sein, „das die Erscheinungen des wirthschaftlichen Lebens sich strenge nach Gesetzen regeln, gleich jenen der Natur."[56] Exakt diese Überzeugung liegt auch dem ökonomischen Imperialismus Gary Beckers zugrunde, etwa wenn dieser meint, allein „die Annahme stabiler Präferenzen liefert eine stabile Basis für Prognosen." Hier wie anderswo gilt: Es ist nicht die Frage, ob Mensch oder Welt bestimmte Eigenschaften tatsächlich aufweisen. Vielmehr werden beide auf bestimmte Weise modelliert, *damit* der Ökonom rechnen kann. Kann es aber tatsächlich Ziel einer Wissenschaft sein, immer weiter ein zur Karikatur geratenes Bild der Gesellschaft zu zeichnen, nur um weiterhin einem Anspruch an Wissenschaftlichkeit aus dem 18. und 19. Jahrhundert gerecht zu werden?

Lassen wir diese Fragen bewusst offen und wenden uns der Ökonomie im Sinne des Engineering zu:

> „Ökonomen generieren sich gerne als Wissenschaftler. Ich weiß dies, weil ich es selbst tue. Wenn ich Bachelor-Studenten unterrichte, beschreibe ich das Feld der Ökonomie sehr bewusst als Wissenschaft (*science*) damit kein Student von Beginn an denkt, er würde sich auf ein unsicheres [wörtlich: matschiges] akademisches Unternehmen einlassen. (…) [Doch] muss ich daran erinnern, dass die Disziplin der Makroökonomie nicht als Wissenschaft begründet wurde, sondern eher als eine Art Engineering. *Gott hat uns Makroökonomen nicht auf die Welt gebracht, damit wir elegante Theorien aufstellen und testen, sondern um praktische Probleme zu lösen*. Und die Probleme, die er uns gegeben hat, sind nicht gerade bescheiden."[57]

---

[50] Ebd., S. 15.
[51] Walras 1969, S. 71, meine Hervorhebung. Walras gilt als einer der Begründer der neoklassischen Theorie.
[52] Mises 1940, S. 2.
[53] Vgl. für eine ausführliche Beschreibung dieses Prozesses: Mirowski 1989.
[54] Georgescu-Roegen, Nicholas: The Entropy Law and the Economic Process. Cambridge/London 1971, S. 1.
[55] Vgl. für eine eingehendere Kritik: Brodbeck 2007, insbesondere das Kapital zur „Sozialen Physik".
[56] Menger 1871, S. VIII.
[57] N. Gregory Mankiw: The Macroeconomist as Scientist and Engineer. Journal of Economic Perspectives, Vol. 20, No. 4 (2006), S. 29–46, meine Hervorhebung.

Naturwissenschaft, so lässt sich verkürzt formulieren, trifft Aussagen über die natürliche Welt, während die Ingenieurwissenschaften diese Aussagen nutzen, um diese Welt menschlichen Zwecken gemäß zu gestalten. Die Ökonomie, so macht das vorangegangene Zitat von Gregory Mankiw deutlich, macht sich beide Aufgaben zu Eigen. Ihr Ziel war und ist keineswegs allein die reine, desinteressierte Beschreibung der sozialen Welt, sondern immer auch *Erklärung zwecks Gestaltung*. Doch welche Gestaltungsabsicht verbirgt sich hinter den *Economics of Education*? Welcher politische Vision von Bildung dient deren verkürztes und erklärtermaßen unrealistisches Menschen- und Gesellschaftsbild? Auch auf diese Fragen können hier keine Antworten gegeben werden. Doch eines hoffe ich deutlich gemacht zu haben: Bildung sollte dazu befähigen, diese und ähnlich Fragen überhaupt wieder *als* Fragen sichtbar zu machen. Sie sollte, anders gesagt, uns die Freiheit schenken, bewusst *über* eine immer stärker um sich greifende Monokultur im Denken zu reflektieren, anstatt unbemerkt selbst zum bloßen Gegenstand, ja zur Geisel dieser Monokultur zu verkommen.

Literaturverzeichnis

Baurmann, Michael: Der Markt der Tugend. Recht und Moral in der liberalen Gesellschaft. Eine soziologische Untersuchung. Tübingen 1996.

Becker, Gary S.: The Economic Approach to Human Behavior. Chicago 1990.

Becker, Gary S.: “Economic Imperialism” Religion & Liberty , Volume 3, Number 2 (1993).

Brodbeck, Karl-Heinz: Wirtschaftsgut oder kreatives Potential? (1998) (http://www.khbrodbeck.homepage.t-online.de. Zugriff am 4. Juli 2011.)

Brodbeck, Karl-Heinz: Die fragwürdigen Grundlagen der Ökonomie. Darmstadt 2007.

Engeser, Manfred „Reflexion statt Gehirnwäsche“ (Interview mit Thomas Sattelberger). Wirtschaftwoche, 18.02.2010. (http://www.wiwo.de/management-erfolg/reflexion-statt-gehirnwaesche-422041. Zugriff am 4. Juli 2011).

Felderer, Bernhard und Stefan Homburg: Makroökonomik und neue Makroökonomik. Berlin 1999.

Fleck, Ludwig: Die Entstehung einer wissenschaftlichen Tatsache. Frankfurt/Main 1980.

Friedman, David: Der ökonomische Code. Wie wirtschaftliches Denken unser Handeln bestimmt. Frankfurt/Main 1999.

Friedman, Milton: Essays in Positive Economics. Chicago 1953.

Friedman, Milton: Kapitalismus und Freiheit. Stuttgart 1971.

Georgescu-Roegen, Nicholas: The Entropy Law and the Economic Process. Cambridge/London 1971.

Graupe, Silja: Der Ort ökonomischen Denkens. Die Methodologie der Wirtschaftwissenschaften im Licht japanischer Philosophie, Heusenstamm 2005.

Heitger, Marian: Der Tod der Bildung. Die Presse, Wien, 05.01.2002.

Kant, Immanuel: : Von der Form der Sinnen- und Verstandeswelt und ihren Gründen (1770).

Keeley, Brian: Humankapital. Wie Wissen unser Leben bestimmt. OECD Insights 2007.

Kirchgässner, Gebhard: Homo oeconomicus. Das ökonomische Modell individuellen Verhaltens und seine Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Tübingen 1991.

Krautz, Jochen: Ware Bildung. Kreuzlingen/München 2007.

Mankiw, Gregory N: Principles of Economics, Mason 2001.

Mankiw, Gregory N.: “The Macroeconomist as Scientist and Engineer” Journal of Economic Perspectives, Vol. 20, No. 4 (2006),

Menger, Carl: Grundsätze der Volkswirtschaftslehre. Wien 1871.

Mirowski, Philip: More Heat than Light. Economics as Social Physics, Physics as Nature’s Economics. Cambridge 1989.

Mises, Ludwig von: Nationalökonomie. Genf 1940.

Nasar, Silvia: “ Hard Act to Follow?” New York Times, 14.03.1995. (http://www.nytimes.com/1995/03/14/business/a-hard-act-to-follow-here-goes.html. Zugriff am 4. Juli 2011).

OECD: Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Wien 1966, S. 46. Zitiert in Elmar Altvater: „Qualifikation der Arbeitskraft und Kompliziertheit der Arbeit“ Armin Hegelheimer (Hrsg.): Texte zur Bildungsökonomie. Frankfurt/Main 1974, S. 82–83.

Ostrom, Elinor: Governing the Commons, The Evolution of Institutions for Collective Action. Cambridge 1990.

Pearce, Kerry A. und Kevin D. Hoover: After the Revolution. Paul Samuelson and the Textbook Keynesian Model, in: History of Political Economy 1995, Nummer 27 (Supplement), S. 183–216.

Schultz, Theodore W.: Economic Research. Retrospect and Prospect. Volume 6: Human Resources. National Bureau of Economic Research 1976.

Smith, Adam: An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations (1776). London 1910.

Varian, Hal R.: Grundzüge der Mikroökonomik. München 2007.

Walras, Léon: Elements of Pure Economics. New York 1969.

Wößmann, Ludger und Marc Piopiunik: Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Gütersloh 2009.

Zacher, Dirk: „Die Ursprünge der Bildungsökonomie und die bildungsökonomische Renaissance“ Volker Bank (Hrsg): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern 2005, S. 41–59.

Bildungsreform und Propaganda:

Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Bildungsverständnisses

Jochen Krautz

Zu den bemerkenswerten Vorgängen in den Bildungsreformen der letzten 15 Jahre gehört, dass diese trotz zahlreicher, grundlegender und massiver Kritik aus Wissenschaft und Pädagogik, von Lehrern und Hochschullehrern, von Verbänden, Studierenden und Schülern und zunehmend auch aus der Wirtschaft umgesetzt wurden und beständig weitergeführt werden. Dabei steht zumeist das Argument vermeintlicher Alternativlosigkeit der von PISA, Bologna etc. inspirierten Reformen im Vordergrund, inzwischen auch deren angebliche Unumkehrbarkeit.

Dabei ist durch zahlreiche Analysen und Publikationen längst deutlich, dass das Grundmotiv des größten Teils jüngerer Bildungsreformen ein bildungsfremdes ist, nämlich die Übertragung eines verkürzten ökonomischen Denkens auf Schule und Hochschule, das deren Auftrag im Kern verfehlt.[1]

Hieraus und auch aus dem Beitrag von Silja Graupe in diesem Band ergeben sich zwei Thesen, die einleitend skizziert und dann näher beleuchtet werden:

1. Eine Betrachtung und Behandlung des Bildungswesens unter den bildungsökonomischen Prämissen neoliberaler Wirtschaftstheorie und deren Menschenbild sowie der damit verbundenen Praxis von betriebswirtschaftlichen Steuerungsmustern und Managementtechniken widerspricht dem personalen Menschenbild des Grundgesetzes und dem daran geknüpften Bildungsverständnis, wie es in Landesverfassungen und Richtlinien grundgelegt ist.

2. Obwohl bildungsökonomische Analysen die Wirklichkeit von Bildung und Erziehung einseitig verzerren und damit in ihrer Komplexität verfehlen und obwohl sie nach Aussage prominenter Autoren selbst nichts darüber aussagen können, wie festgestellte Bildungsdefizite zu beseitigen sind,[2] werden dennoch allerorten Reformen unter bildungsökonomischen Prämissen umgesetzt. Diese Aufpfropfung einer sachfremden Logik widerspricht dem demokratischen Prinzip der Abstützung von Entscheidungen auf bestmögliche Erkenntnis der Sache. Die Durchsetzung von sachwidrigen Entscheidungen beruht dabei auf dem Modell einer gesteuerten Ge-

---

[1] vgl. u.a. Lohmann/Rilling 2001, Radtke 2003, Bank 2005, Masschelein/Simons 2005, Beilsteiner Erklärung 2006, Dzierzbicka/Schirlbauer 2006, Frost 2006, Jahnke/Meyerhöfer 2006, Liessmann 2006, Krautz 2007 u. 2010, Martens/Rusconi/Leuze 2007, Pongratz/Reichenbach/Wimmer 2007, Giesecke 2009, Münch 2009, Prongratz 2009, Knobloch 2010.

[2] vgl. etwa Wößmann/Piopiunik 2009, S. 49: „Die berichteten Projektionen sagen nichts darüber aus, wie eine Beseitigung der unzureichenden Bildung erreicht werden sollte. Auch lösen sie nicht das politische Problem, wie entsprechende Reformen politisch erreicht werden können.“

sellschaft, in der Bildungsreformen von demokratisch nicht legitimierten Instanzen mit Mitteln der Propaganda initiiert und implementiert werden.

Dies sei in vier Schritten erläutert: Zunächst ist zumindest in Kürze zu klären, welches Demokratieverständnis und Menschenbild das Grundgesetz zugrunde legt und welches Bild von Bildung darauf aufbauend Landesverfassungen zeichnen. Ebenfalls nur kurz, da andernorts ausführlich belegt, wird auf die Hauptschlagwörter der kursierenden bildungsökonomischen Konzepte eingegangen. Theorien der Propaganda bilden dann den Hintergrund, vor dem die Durchsetzung der Bildungsreformen in der Nachfolge von PISA und Bologna analysiert wird. Ein Ausblick fragt schließlich nach den Denk- und Handlungsmöglichkeiten.

1. Bildung in der res publica

In einem Staat, der sich „Republik“ nennt und als Demokratie definiert,[3] spielen Bildung und Bildungswesen eine fundamentale Rolle für die Möglichkeit der Selbstbestimmung der Bürger. Denn in der Republik gilt gemäß der kürzest möglichen Definition von Cicero: „res publica res populi“.[4] Das heißt: Die öffentlichen Angelegenheiten sind Sache des Volkes. Oder: Alle Staatsgewalt geht vom Volk aus.[5] Oder: Wir sind das Volk![6] Demnach ist die Republik „die (verfasste) Bürgerschaft selbst, die ihr Recht in der Erkenntnis des Richtigen für das gute Leben aller in allgemeiner Freiheit auf der Grundlage der Wahrheit sucht.“[7]

Demokratie beruht daher auf dem offenen und ehrlichen Dialog von Bürgern, die sich um die gemeinsame Erkenntnis des Richtigen zum gemeinsamen Wohl bemühen. Und hierzu bedürfen die Bürger der Bildung, sie haben ein Recht auf Bildung, wie auch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte in Art. 26 festhält. Bildung und Wissenschaft müssen somit dem Anspruch auf Aufklärung nachkommen: Bildung muss in einer Republik alle Bürger ohne Maßgabe des Besitzes zu Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit im Denken und Handeln befähigen, damit sich der Mensch in Gemeinschaft selbst bestimmen kann.

In einem republikanisch verstandenen Freiheitsbegriff sind dabei individuelle Selbstbestimmung und Gemeinwohl kein Gegensatz, sondern bedingen einander: Freiheit, Vernunft, Gemeinschaftlichkeit und Verantwortung sind untrennbar verbunden. Dies kennzeichnet den Menschen als Person. „Dem republikanischen Liberalismus liegt also zunächst ein völlig anderes *Konzept der Person* als dem Wirtschaftsliberalismus und dem diesbezüglich ambivalenten politischen Liberalismus (...) zugrunde: Der Mensch wird von Grund auf als *soziales Wesen* begriffen, für dessen gelingende Identitätsentwicklung und Lebensqualität den sozialen Beziehungen in Gemeinschaft und Gesellschaft eine konstitutive Funktion zukommt: Nicht *gegen* die soziale Gemeinschaft, sondern *in* ihr ist wohlverstandene Freiheit als allgemeine Freiheit (d. h. gleiche Freiheit aller) zu denken.“[8] Eben ein solches personales Menschenbild liegt auch dem Grundgesetz zugrunde, so das Bundesverfassungsgericht: „Das Menschenbild des Grundgesetzes ist nicht das eines isolierten souveränen Individuums; das Grundgesetz hat vielmehr die Spannung Individuum - Gemeinschaft im Sinne

[3] vgl. Art. 20 Abs. 1 GG.
[4] Cicero, de re publica, I, 39.
[5] Art. 20 Abs 2 GG.
[6] vgl. Schachtschneider 1994, S. 1.
[7] Schachtschneider 2005a, S. 75.
[8] Ulrich 2010, S. 76.

der Gemeinschaftsbezogenheit und Gemeinschaftsgebundenheit der Person entschieden, ohne dabei deren Eigenwert anzutasten.“[9]

Demnach formulieren etwa die Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen als Leitziel schulischer Bildung, dass „Selbstverwirklichung *in* sozialer Verantwortung“ zu realisieren ist:[10] Nur in Verantwortlichkeit für den anderen und das gemeinschaftliche Ganze also realisiert der Mensch seine Menschlichkeit und seine Freiheit als „republikanisch gesinnte(r) freie Bürger“, der „*Mitverantwortung* für die gute Ordnung der Res publica“ trägt.[11] Bildung ist somit ein interpersonales Geschehen, das Selbstbildung in und zur Verantwortung ermöglichen soll: „Verantwortung ist der Sinn von Bildung.“[12] Daher beinhalten die Länderverfassungen auch einen umfassenden personal verstandenen Bildungsauftrag, wie hier in Nordrhein-Westfalen, so auch in allen anderen Bundesländern:

> „Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.“[13]

Bildung an öffentlichen Schulen dient demnach der Personwerdung des Einzelnen im Horizont des Gemeinwohls, also in der Orientierung auf Friede, Freiheit und Gerechtigkeit.[14] Dem widerspricht schon grundsätzlich jede Verkürzung von aufklärerischer Bildung auf das Training vordergründig anwendungsorientierter, funktionaler Kompetenzen, die den Interessen gewisser „Stakeholder“ entsprechen. Und dem widerspricht ebenso grundsätzlich eine rein wirtschaftsliberale Auffassung, derzufolge Bildung den Menschen „lebensfähig für den Markt“ zu machen habe.[15] Demokratische Selbstbestimmung reduziert sich dann auf das Treffen von Konsumentscheidungen am Markt.

Der Sinn personaler Bildung ist dagegen an grundsätzliche Wert- und Sinnfragen des Zusammenlebens gebunden: „Bildung ist die seelische Verfassung, die uns hilft, aufmerksam zu sein auf die Dinge, die wichtig sind“, wie das Schweizer „Denknetz“ treffend formuliert.[16] Damit ist die Frage nach dem, was Bildung ist, nicht zu trennen von der Frage, was denn eigentlich wesentlich sei im menschlichen Leben. Diese Frage darf jedoch nicht vorab schon reduziert werden auf ökonomische Nützlichkeit und funktionale Verwertbarkeit.

Zudem ist mit dem auch durch Bildung zu verwirklichenden Anspruch auf Selbstbestimmung das Herrschaftsprinzip unvereinbar: Demokratie bedeutet nicht, dass das Volk über sich selbst herrscht oder dass einige alle paar Jahr gewählte Vertreter über es herrschen.[17] Selbstbestimmung meint nicht „Mitbestimmung“ oder „Partizipation“, sondern eben die Gestaltung des Gemeinwesens durch den Souverän selbst. (Wie weit die politische Realität hiervon entfernt ist, muss zunächst nicht erörtert werden.) Damit ist ebenfalls unvereinbar, dass Cliquen von Politikern oder Interessenvertre-

---

[9] Bundesverfassungsgericht 4, 7, S. 15f.
[10] Richtlinien Nordrhein-Westfalen 1993, S. 12.
[11] Ulrich 2010, S. 76.
[12] Danner 2010, S. 45.
[13] Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen, Art. 7 (2).
[14] vgl. Sutor 1997, S. 38 und 56ff.
[15] So etwa FDP-Generalsekretär Christian Lindner, vgl. General Anzeiger Bonn, 14.10.2010.
[16] Denknetz 2010.
[17] vgl. Schachtschneider 1994, S. 14ff. und 92ff.

tern mittels Techniken der Beeinflussung den Volkswillen in ihrem Sinne steuern: Expertokratien sind wie andere Oligarchien demokratiewidrig.

2. Schlagworte der Bildungsökonomie

Auch die Grundannahmen einer „Economics of Education“ widersprechen dem hier gezeichneten Menschenbild und dem daraus resultierenden Bildungsverständnis grundsätzlich.[18] Diese verengte Sichtweise der Bildungsökonomie prägt gleichwohl weite Teile des öffentlichen Diskurses über Bildung und liegt den Reformbemühungen der letzten 15 Jahre zugrunde. Die bildungsökonomische Orientierung der bildungspolitischen Debatte und Praxis manifestiert sich in einem System von Schlagworten, die im Denken und Sprechen über Bildung inzwischen als selbstverständlich erscheinen. Hier ist die durch den ökonomischen Imperialismus implizierte „Monokultur im Denken“ bereits ablesbar, die Graupe beschreibt, und die immer schon eine bestimmte Sichtweise auf Bildung impliziert, eben die ihrer Nützlichkeit in einem verengt gedachten ökonomischen Sinne.

Die übliche Argumentation lautet etwa derart,[19] dass wir heute in einer „Wissensgesellschaft“ lebten, die das „Ausschöpfen aller Begabungsressourcen“ durch „lebenslanges Lernen“ notwendig mache, um „Humankapital“ zu bilden. Demnach hätten sich Schulen und Hochschulen daran zu orientieren, „was hinten heraus kommt“, also am messbaren „Output“, nicht an unkonkreten Leitidealen. Folgerichtig müsse Bildung an Standards ausgerichtet werden, die dann allerdings nicht Bildungs-, sondern Leistungsstandards darstellen. In der mechanistischen Logik der „Economics of Education“ zugespitzt könnte man sie auch als „Fertigungsstandards für Humankapital“ bezeichnen. Diese müssen beständig überprüft, also evaluiert werden. Qualität misst sich dann jedoch nicht primär an der Beschaffenheit des „Produktes“ (Schüler, Student), sondern an der Effizienz seiner Produktion: Kostensenkung bei gleichbleibendem Output hält so auch im Bildungswesen spürbaren Einzug. Zur Effizienzsteigerung dienen Programme des Qualitätsmanagements, bei denen es jedoch nicht etwa um die Verbesserung pädagogischer Fähigkeiten von Lehrern geht, sondern um die Implementierung außengeleiteter Steuerungsmechanismen. Dass es in einem bildungsökonomisch gedachten Bildungsbegriff systematisch nicht um individuelle Selbstentwicklung der Person gehen kann, schlägt sich dann auch in einem Kompetenz-Konzept nieder, das Kompetenz vor allem als Fähigkeit versteht, „sich an eine durch Wandel, Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnete Welt *anzupassen*.“ „Welche *anpassungsfähigen Eigenschaften* werden benötigt, um mit dem technologischen Wandel Schritt zu halten?“ fragt in diesem Sinne die OECD.[20] Diese Definition widerspricht deutscher Bildungstradition diametral, die eben nicht auf Anpassung, sondern auf Selbstständigkeit und – wo angemessen – auf Widerständigkeit gegenüber den gegebene Verhältnissen zielt.[21] Die andererseits oft zugleich geforderte Kreativität[22] ist mit diesem Kompetenzbegriff allerdings nicht fassbar, denn Anpassung generiert nicht Neues. Kreativität ist hier eher als Variante von Flexibilität im Sinne der geforderten Anpassungsbereitschaft und -fähigkeit zu verstehen. Ganz im Sinne der Übertragung des Marktprinzips und der Steuerung über Preissignale wird schließlich immer wieder die „Autonomie“ von Schulen und Hochschulen gefordert, die sich in einem marktförmigen Wettbewerb zu

[18] vgl. den Beitrag von Silja Graupe in diesem Band.
[19] vgl. hierzu ausführlich Krautz 2007.
[20] OECD 2005, S. 9 u. 8, Hervorh. J.K.
[21] vgl. Ode 2011.
[22] vgl. OECD 2005, S. 10.

beweisen hätten.[23] Das führt zu und wird bedingt durch den Rückzug des Staates aus der Bildungsverantwortung und gibt der Privatisierung der profitablen Teile des Bildungswesens Raum.

Die hier gerafft dargestellte Argumentationskette reduziert das Papier „Education for Europeans“ des European Round Table of Industrialists von 1995 noch einmal auf die schlichte Logik: „Industry’s transformation - Society’s transformation - Education must also change”.[24] Dies kann man gewissermaßen als Übersetzung der Theorie des ökonomischen Imperialismus in einflussreiche bildungspolitische Lobbyarbeit der Großindustrie verstehen.

3. Theorie und Taktik der Propaganda

Wie kann sich nun ein utilitaristisches Denken, das deutschen wie auch den anderen europäischen Bildungsideen fundamental zuwiderläuft und die verfassungsmäßig verankerten Ziele von Bildung völlig außer acht lässt und unterläuft, dennoch wirkmächtig durchsetzen und bildungspolitische Realität prägen? Wie kommt es, dass dieses Verständnis immer mehr auch zur Maßgabe pädagogischen Denkens und Handelns wird? Diesen Fragen entspricht in der Realität von Schulen und Hochschulen das Unverständnis der Lehrenden für beständig neue Reformkonzepte, die mit der pädagogischen und wissenschaftlichen Wirklichkeit wenig zu tun haben, ihnen nicht helfen, sondern sie eher behindern. Mancher fragt sich schon länger, wie, wieso und von wem diese trotz und gegen alle Widerstände und Einsprüche umgesetzt werden.

Um diesen Fragen nachzugehen, wird in heuristischer Absicht ein Exkurs in Programm und Technik der Propaganda unternommen. Auf dieser Basis werden dann die aktuellen Entwicklungen in der Durch- und Umsetzung der ökonomistisch inspirierten Bildungsreformen auf Parallelen hierzu untersucht.[25] Ob und wie Propaganda-Konzepte bei den angesprochenen Reformen direkt als Grundlage dienten, ließe sich nur durch investigative Recherche belegen. Doch gelten die klassischen Propaganda-Konzepte bis heute als Grundlage aller professionellen PR, fließen so also in die Arbeit zahlloser Politikberater und Marketingagenturen ein, die auch an entsprechenden „Kommunikationsstrategien“ im Bildungssektor beteiligt sind.

Der Bezug auf die Theorie der Propaganda wählt insofern methodisch einen anderen Ansatz als die in der Erziehungswissenschaft durchaus verbreiteten gouvernementalitätstheoretischen Analysen, die Formen der indirekten Steuerung („Governance“) im Bildungswesen untersuchen.[26] Zum einen wird hier mit dem personalen Menschenbild und dem republikanischen Freiheitsbegriff des Grundgesetzes ein normativer Bezugsrahmen zugrunde gelegt, vor dem sich Macht und Herrschaft demokratisch zu legitimieren haben. Zum anderen hat Andrea Liesner zurecht darauf hingewiesen,

---

[23] Mathias Binswanger hat den Effekt der Übertragung des Wettbewerbsprinzips auf nicht ökonomische Zusammenhänge jüngst als zunehmende Produktion von Unsinn analysiert. (vgl. Binswanger 2010).

[24] ERT 1995, S. 9–11.

[25] Unter „Ökonomismus“ wird hier und im weiteren „wie bei allen *-ismen* eine Weltanschauung“ verstanden: „in diesem Fall eine, die sich hinter dem Jargon wertfreier Sachrationalität versteckt, dabei aber die ökonomische Rationalität (Effizienz) zum obersten Wertgesichtspunkt verabsolutiert und einer nahezu grenzenlosen Ökonomisierung unserer Lebensformen, der Gesellschaft und der Politik das Wort redet.“ (Ulrich 2010, S. 34).

[26] vgl. Amos 2010.

dass die Analyse von Diskursen dazu tendiert, Macht als anonyme Regime-Struktur zu konzipieren und nicht mehr nach den konkreten Akteuren und Interessen zu fragen: „Die Rede von dem einen, allgegenwärtigen und autorlosen Führungsregime könnte damit als Beschwörung einer intangiblen Großmacht genau diejenigen hegemonialen Kräfte verstärken, welche sie zu kritisieren sucht. (...) Könnte also eine Portion Ideologiekritik zumindest dort nicht schaden, wo konkrete Akteure der Kapitalisierung des Zusammenlebens durchaus auszumachen sind?“[27] Hier bietet die Propaganda-Hypothese die Möglichkeit, sehr konkret nach den Akteuren und ihren Strategien zu fragen. Gleichwohl wird die Analyse zeigen, dass zwischen Propaganda-Theorie und den von Michel Foucault herausgearbeiteten Techniken der Selbststeuerung in bestimmten Hinsichten sehr wohl ein Zusammenhang besteht.

Die maßgeblichen Konzepte der Propaganda wurden vor allem in den 1920er Jahren in den USA entwickelt. Sie basieren auf dem Modell einer gesteuerten und zu steuernden Gesellschaft. So stellt Edward Bernays in seinem berühmten Buch „Propaganda“ von 1928 nicht etwa in kritischer Absicht, sondern als vorauszusetzende Tatsache fest:

> „Die bewusste und zielgerichtete Manipulation der Verhaltensweisen und Einstellungen der Massen ist ein wesentlicher Bestandteil demokratischer Gesellschaften. Organisationen, die im Verborgenen arbeiten, lenken die gesellschaftlichen Abläufe. Sie sind die eigentlichen Regierungen in unserem Lande. Wir werden von Personen regiert, deren Namen wir noch nie gehört haben. Sie beeinflussen unsere Meinungen, unseren Geschmack, unsere Gedanken. Doch das ist nicht überraschend, dieser Zustand ist nur eine logische Folge der Struktur unserer Demokratie: Wenn viele Menschen möglichst reibungslos in einer Gesellschaft zusammenleben sollen, sind Steuerungsprozesse dieser Art unumgänglich.“[28]

Dem Bürger wird demnach die Fähigkeit abgesprochen, die gesellschaftliche Wirklichkeit zu verstehen und über die öffentlichen Angelegenheiten entscheiden zu können. Selbstbestimmung der Bürger gilt schon Bernays’ Lehrer Walter Lippmann als „idyllische Theorie der Demokratie“, die nicht zu verwirklichen sei. Dass ein jeder sich zu den öffentlichen Angelegenheiten eine kompetente Meinung bilden könne, sei eine „unerträgliche und undurchführbare Fiktion“.[29] Immer müsse es einen „inneren Kreis“ [30] (inner circle) geben, der die öffentliche Meinung steuere.

Die Diskursfreiheit als Grundbedingung einer Demokratie, um das für alle Richtige zu erkennen,[31] wird demnach nicht offen eingeschränkt. Vielmehr werden die Bedingungen, Themen und Tendenzen dieses Diskurses durch Eliten gesteuert: Propaganda dient dazu „die Wünsche der Massen zu kanalisieren und zu manifestieren“.[32] Diese verdeckte Herrschaft durch Manipulation der öffentlichen Meinung sei die einzige Alternative zur offenen Tyrannei totalitärer Staaten.

Ziel ist das Herstellen von Zustimmung, “the manufacture of consent“.[33] Lippmann hatte bereits ausgearbeitet, dass es dabei vor allem auf die Änderung innerer Bilder und mentaler Vorstellungen der Menschen ankomme. Denn der Mensch reagiere

[27] Liesner 2008, S. 33f.
[28] Bernays 1928/2007, S. 19.
[29] Lippmann 1922/1990, S. 29.
[30] Lippmann 1922/1990, S. 160.
[31] vgl. Schachtschneider 2005a, S. 80f.
[32] Bernays 1928/2007, S. 35.
[33] Lippmann 1922, ch. XV, 4.

niemals auf die komplexe Wirklichkeit direkt, sondern schaffe sich ein eigenes, reduziertes Bild von ihr: „Wir werden behaupten, dass alles, was der Mensch tut, nicht auf unmittelbarem und sicherem Wissen beruht, sondern auf Bildern, die er sich selbst geschaffen oder *die man ihm gegeben hat*. (...) Die Art und Weise, wie der Mensch sich die Welt vorstellt, wird in jedem einzelnen Augenblick darüber bestimmen, was er tut.“[34] Daher folgert er: „Aber was bedeutet Propaganda, wenn nicht die Bemühung, das Bild zu ändern, auf das die Menschen reagieren, das heißt ein Gesellschaftsmodell durch ein anderes zu ersetzen?”[35] Dies wiederum dürfe nicht den Medien überlassen werden, sondern die öffentliche Meinung müsse „*für* die Presse aufgebaut werden“.[36] Propaganda konstruiert somit die Ereignisse und Bilder, auf die die Medien erst reagieren.

Daher setzt wirkungsvolle Propaganda nicht auf offene Werbemaßnahmen, deren Urheber und Interesse sichtbar ist, sondern auf die Inszenierung vermeintlicher Wirklichkeiten: „Moderne Propaganda ist das stetige, konsequente Bemühen, Ereignisse zu formen oder zu schaffen mit dem Zweck, die Haltung der Öffentlichkeit zu einem Unternehmen, einer Idee oder einer Gruppe zu beeinflussen.“[37] Die Schaffung von Kommunikationsereignissen, die bestimmte Probleme oder Ereignisse suggerieren, ist demnach eine zentrale Taktik, um bestimmte Diskurse in die Öffentlichkeit zu induzieren. So finden sie Eingang in den Nachrichtenteil der Medien, weil sie vermeintlichen Neuigkeitswert haben.[38]

In einem ersten Seitenblick sei hier darauf hingewiesen, dass auch kommunikative Großereignisse wie PISA oder Bologna nur vordergründig auf eine Wirklichkeit reagieren. Vor allem stellen sie selbst eine neue Wirklichkeit her: Sie verändern nachhaltig die Vorstellungen von Bildung, die Einstellung zu dem, was Ziel und Aufgabe von Schule und Universität ist. Propaganda bemüht sich also darum, systematisch zu verschleiern, wie bestimmte Phänomene und Ereignisse zustande kommen. Sie präsentiert diese als vorgängige Wirklichkeit, auf die der einzelne reagieren soll, ohne noch darüber nachzudenken, was ihre Bedingungen und Begründungen sind.

Dabei wird die öffentliche Meinung von inneren Bildern geprägt, „nach denen ganze Gruppen von Menschen oder Individuen im Namen von Gruppen handeln.“[39] Daher sei es das Ziel einer Psychologie der Massen „den Einzelnen in seiner Gruppenzugehörigkeit zu erreichen und seine Motive zu manipulieren“, so Bernays.[40] Diese Massenpsyche charakterisierte der deutsche Propaganda-Spezialist Hans Domizlaff schon in den 1930er-Jahren als von unbewussten, triebhaften Motiven geleitet: „Die Masse ist weitgehend denkunfähig. Selbst einfachste Schlussfolgerungen werden vernachlässigt. Sie hat einen beinahe tierhaften Charakter des Verstandes.“[41] Sie sei gefühlsmäßig leicht beeindruckbar durch Formen, Farben, Rhythmen und Erinnerungsbilder[42] und „liebt den Starken und niemals den Schwachen“; sie zeige sich „außerordentlich anlehnungsbedürftig, sobald sie eine starke Kraft als zuverlässigen Halt verspüren zu können glaubt.“[43] Unabhängig von ihrem Bildungsgrad bedeute daher

[34] Lippmann 1922/1990, S. 25, Hervorhebung J.K.
[35] Lippmann 1922/1990, S. 25.
[36] Lippmann 1922/1990, S. 29.
[37] Bernays 1928/ 2007, S. 31.
[38] vgl. Bernays 1928/2007, 128.
[39] Lippmann 1922/1990, S. 28.
[40] Bernays 1928/ 2007, S. 49.
[41] Domizlaff 1992, S. 151.
[42] vgl. Domizlaff 1992, S. 152f.
[43] Domizlaff 1992, S. 155.

„Erziehung der Masse (...) nicht etwa eine Überwindung bestehender Trieb, sondern nur Richtungsänderungen durch gedanklichen Nahrungswechsel im Sinne einer Dressur.“[44]

Gleichwohl beurteile sich der Einzelne in seiner Individualpsyche immer als bewusst, selbstständig, urteilsfähig und rational. Er täusche sich so über seine Manipulierbarkeit in der Masse. Daher habe Propaganda immer die Massenpsyche anzusprechen:

> „Ein Mensch wird durch Werbung immer nur soweit beeinflusst, als er Teil einer Masse ist, wobei die individuelle kritische Denkfähigkeit weitgehend ausgeschaltet wird, so dass der Vorgang nicht ins Bewusstsein tritt. Das Bemerkenswerteste an dem Vorgang ist aber die Art, mit der sich das Individualgehirn mit der Beeinflussung des Massengehirns abfindet. Da es gewohnt ist, alle Meinungen auf selbst erworbenen Überzeugungen aufzubauen, begeht es eine Art Selbstbetrug und verteidigt die Massenmeinung bedenkenlos als Ergebnis selbsterworbener Überzeugungen.“[45]

Als Mittel der Beeinflussung lassen sich über das hier zu Erörternde hinaus zusammenfassend folgende klassische Propagandatechniken festhalten:

- Schaffen von Kommunikationsereignissen,
- Behauptungen mit geringer oder ohne Faktengrundlage,
- Induzierung von Diskursen,
- Bildung von Stereotypen,
- permanente Wiederholung,
- Gut-Böse-Schema, Schwarz-Weiß-Denken,
- Dramatisierung, Affektaufladung, Emotionalisierung,
- Kommunikation in Bildern oder mit bildhaften Worten.[46]

Anzumerken bleibt für unseren Zusammenhang, dass zwischen neoliberaler Wirtschaftstheorie und Propaganda ein inhärenter Zusammenhang zu bestehen scheint. Gerade weil der Theorie der „Chicago School of Economics“ keine Wirklichkeit entspricht, dies nicht einmal behauptet wird, kann sie nur mit kontrafaktischen Behauptungen und durch Inszenierung in politische und ökonomische Wirklichkeit überführt werden.[47] Die Realität neoliberaler Theorie muss erst hergestellt werden und sei es – wie Naomi Klein gezeigt hat – mit brutaler Gewalt.[48] Gerade das neoliberale Kernstück, „die Theorie DES MARKTES ist nicht nur eine Theorie (angesiedelt im Diskursraum der Wissenschaft), sondern auch ein Propaganda-Ansatz, der die gesamte Kultur umkrempeln will.“[49] Ötsch zeigt, dass und wie die neoliberale Theorie systematisch mit solchen Mitteln der Propaganda arbeitet. Der Neoliberalismus legitimiert sein hegemoniales Streben mit dem exklusiven, „wissenschaftlichen“ Wissen einer Elite, die daher ganz im Sinne Bernays’ die Geschicke von Wirtschaft und Gesellschaft lenken kann und darf: „The rule of neoliberalism is based on the power of neoliberal knowledge. (...) This also helps to understand the exceptional role of think tanks as networks of neoliberal knowledge production.”[50]

---

[44] Domizlaff 1992, S. 151.
[45] Domizlaff 1992, S. 148f.
[46] vgl. zur manipulativen Bildkommunikation Kroeber-Riel 1993.
[47] vgl. Brodbeck 2010.
[48] vgl. Klein 2007.
[49] Ötsch 2009, S. 15.
[50] Schöller 2006, S. 172; vgl. auch Müller/Giegold/Arhelger 2004.

Insofern ist zu erwarten, dass auch für die Durchsetzung auf neoliberaler Theorie beruhender bildungsökonomischer Prämissen Maßnahmen der Propaganda und der Einfluss solcher Think Tanks eine besondere Rolle spielen: Da neoliberale Kategorien systematisch und grundsätzlich die pädagogische Realität verfehlen, müssen sie gegen die Wirklichkeit von Bildung und Erziehung erst durchgesetzt werden, indem die bisherigen Vorstellungen von Bildung und Wissenschaft, die Eltern, Lehrer und Wissenschaftler leiten, verändert werden.

4. Strategien und Strategen im Bildungswesen

Analysiert man die in der Durchsetzung bildungsökonomischer Prämissen in den letzten 15 Jahren erkennbaren Strategien, ergeben sich aufschlussreiche Parallelen zur dargestellten Theorie und Technik der Propaganda.[51]

4.1 Akteure

Fasst man die an diesem Prozess beteiligten Personen, Institutionen und Vereinigungen zusammen, so ergibt sich ein Bild, das dem von Edward Bernays entworfenen Modell einer von unbekannten und unsichtbaren Eliten gesteuerten Demokratie ähnelt (Abb. 1):[52] Eine Vielzahl öffentlich wenig wahrgenommener Akteure auf globaler, europäischer und nationaler Ebene war und ist wesentlich an der Konzeption, Um- und Durchsetzung der Bildungsreformen beteiligt. Dabei verfügen sie meist nicht über eine direkte demokratische Legitimation und legitime Einflussmöglichkeiten auf nationale Politik.

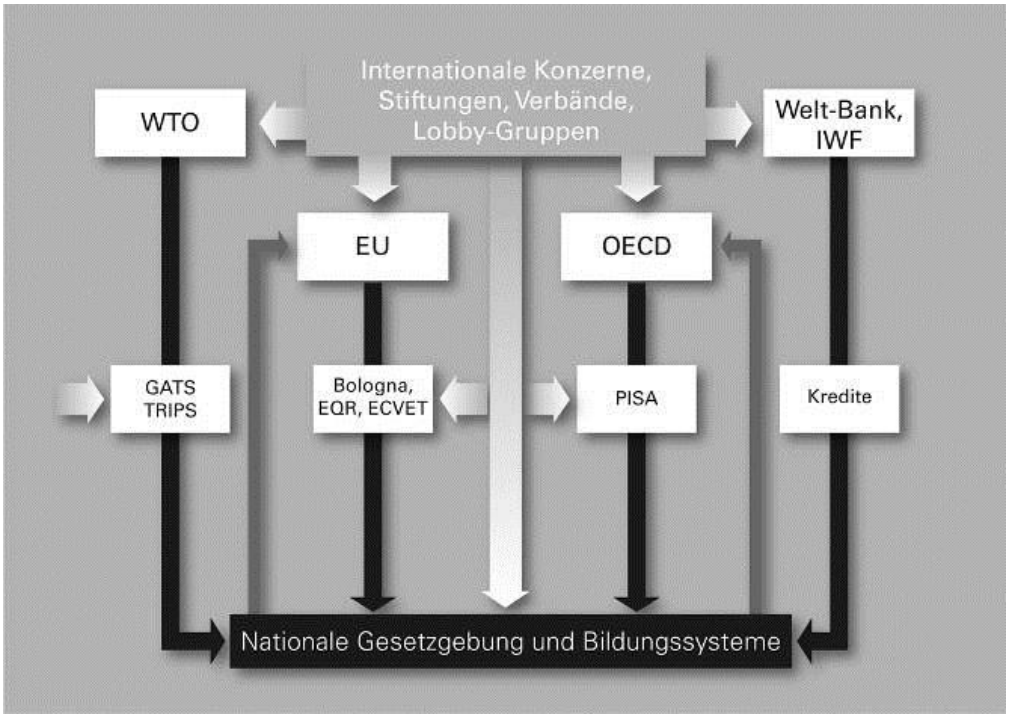


Abbildung 1

[51] Es muss an dieser Stelle nicht diskutiert werden, ob die Wirkungen von Propaganda tatsächlich so unilinear und monokausal verlaufen, wie von ihren Theoretikern angenommen (vgl. hierzu historisch-systematisch Bussemer 2008). Wesentlich ist, dass sie die Grundlage moderner PR bilden und mit diesen Annahmen bis heute gearbeitet wird. Politische Propaganda lässt sich an ihren Wirkungen nachweisen. (vgl. Elter 2005, S. 23).

[52] vgl. zu Herleitung und Belegen Krautz 2007; vgl. zudem Martens/Rusconi/Leuze 2007.

Völkerrechtlich noch am verbindlichsten agiert die WTO. Im Rahmen der GATS-Verhandlungen steht die Deregulierung des Handels mit Dienstleistungen, also auch mit Bildungsangeboten zur Verhandlung, die allerdings bis heute noch nicht realisiert wurde. IWF und Weltbank verbinden ihre Kreditvergaben mit entsprechenden Auflagen an die kreditnehmenden Länder, auch ihr Bildungswesen nach Marktprinzipien zu restrukturieren.

Hier entscheidend ist die europäische Ebene, auf der insbesondere der Bologna-Prozess konzipiert und vorangetrieben wurde, sowie die OECD, die für die PISA-Studie verantwortlich ist. An vielen entscheidenden Stellen wurden diese Prozesse konzipiert, vorangetrieben und durchgesetzt von einer Vielzahl von Lobbygruppen, Verbänden, Stiftungen und Konzernen, von denen im weiteren noch einige exemplarisch behandelt werden.

Die grafische Darstellung mag hier zwar zu einseitig eine Top-Down-Steuerung nahelegen, da Prozesse der Einflussnahme auch umgekehrt und quer dazu verlaufen. Gleichwohl wird so deutlicher, dass eine Vielzahl von oft verdeckt oder halböffentlich agierenden Institutionen und Gruppen in nationale Hoheitsfragen eingreift, die eigentlich allein von den Bürgern als Souverän zu entscheiden sind.

4.2 „Soft Governance“ im Bildungswesen

Diese vom Autor 2007 publizierte Analyse stützen inzwischen die Ergebnisse des DFG-Sonderforschungsbereichs 597, Teilprojekt C4 „Internationalisierung von Bildungspolitik: Folgen der PISA-Studie und des Bologna-Prozesses“.[53] Hier wird in sozialwissenschaftlicher Analyse, verifiziert in empirischen Untersuchungen herausgearbeitet, dass und wie etwa die OECD das Ziel verfolgt, eine einheitliche Vorstellung von ökonomischen Fragen im Sinne des neoliberalen Modells durchzusetzen. Ihre Arbeit ziele auf „the creation and establishment of a common mindset on economic issues“[54]. Die OECD wird charakterisiert als „an institution of arguably growing importance for organizing hegemonic leadership in the global political economy.”[55] Der ökonomische Imperialismus als methodisch einzige Weltsicht soll demnach zur allgemeinen Einstellung werden. Solches Vereinheitlichen von Vorstellungen hatte Walter Lippmann als „manufacturing of consent“ beschrieben.

Auch entspricht bereits das Vorgehen einer „soft governance“, einer kaum merklichen Steuerung, recht genau Bernays Modell einer unsichtbar zu steuernden Gesellschaft. Wichtige von den Forschern des SFB 597 herausgearbeiteten Steuerungs-Instrumente („Governance Instruments“) decken sich dabei mit den beschrieben Propaganda-Techniken: Mittel der „opinion formation“[56] sei die „discursive dissemination“[57], also die Verbreitung von Diskursen mittels offiziöser Publikationen, Gutachten, interner Politikvorschläge und einer Flut „semi-akademischer Prosa“[58] mit dem Ziel, bestimmte Ideen in der öffentlichen Meinung zu etablieren. Durch das Erzeugen öffentlicher Diskussionen sollen Einstellungen und Haltungen verändert werden,

[53] vgl. http://www.sfb597.uni-bremen.de.
[54] Martens/Jakobi 2010b, S. 261.
[55] Ougaard 2010, S. 26.
[56] Nagel/Martens/Windzio 2010, S. 11.
[57] vgl. Bieber 2010, S. 3.
[58] vgl. Martens/Jakobi 2010a, S. 9.

wobei nicht nur eine Problemsicht, sondern zugleich die passenden Lösungen mit kommuniziert werden.[59]

Da die OECD keine legitimierte direkte Einflussmöglichkeit auf nationale Bildungspolitiken hat, setzt sie auf das System der „Peer Reviews“: Durch den öffentlich gemachten Vergleich wird Umsetzungsdruck im Sinne der eigenen Konzepte aufgebaut: „In einer Welt globaler Interdependenzen ist diese Vorgehensweise wohl der effizienteste Weg, Einfluss auf das Verhalten souveräner Staaten auszuüben“[60], so die OECD selbst. Dazu dient ihr die "'naming and shaming' technique, which singles out poor performers".[61] Dies gemahnt an die altbekannte Methode des öffentlichen Prangers: Fehlverhalten gegenüber dem durch PISA aufgestellten Kodex in Form schlechter Testergebnisse wird medial angeprangert. So sollen alte Sichtweisen verändert und mental für Veränderungen bereit gemacht werden: "Most likely, social actors will adjust their perceptions when they believe that their previous views and models have yielded poor policy outcomes."[62]

Als weitere Durchsetzungsstrategie arbeitet der SFB 597 das Aufstellen von Standards heraus, „against which national policies are evaluated and which create normative pressures“.[63] Das „norm setting“ beeinflusst also Verhalten durch Vergleichsdruck, ein angesichts der offenkundigen Wirkung von Standardisierungen im Bildungsbereich gut nachvollziehbarer Vorgang der normierenden Steuerung politischen und pädagogischen Handelns. Weiterhin werden koordinierende Maßnahmen der Internationalen Organisationen als Mittel benannt, die Fäden des Reformprozesses in der Hand zu halten.[64] Finanzielle Aspekte und Beratungsangebote kommen hinzu, die jedoch für Deutschland nicht alle maßgeblich sind.

Konzeptualisiert wird dies in einem Modell, das die Instrumente der „soft governance“ der Internationalen Organisationen in Bezug setzt zu möglichen nationalen Widerständen. Dies sind insbesondere sogenannte „veto players“ sowie „guiding principles“.[65] Als „veto players“ werden einerseits nationale Regierungsinstitutionen und politisch Verantwortliche bezeichnet, die die Bildungshoheit ausüben, in Deutschland z. B. die Bundesländer. „Guiding principles“ sind Leitideen der jeweiligen kulturellen Tradition, also die traditionellen Bildungsideen der Bürger und Interessengruppen. Sie gelten als „deeply rooted cognitive and normative patterns“[66]. Veto-Spieler und nationale Leitideen müssen also von den Internationalen Organisationen beeinflusst werden, um bildungspolitische Veränderungen durchzusetzen. Die Steuerung von staatlichen Hoheitsstrukturen wie der Haltung von Einzelnen geschieht demnach – so darf man folgern - durch die Beeinflussung von gewählten Repräsentanten sowie die Manipulation von ideellen Traditionen und inneren Einstellungen.

---

[59] „By raising and framing specific issues, the OECD affects the direction and objective of discussions on a specific topic. By defining how such problems should be seen or could be solved, the organization identifies and operationalizes common norms and meanings (...).” (Martens/Jakobi 2010a, S. 10).

[60] OECD 2004, S. 23.

[61] Pagani 2002, S. 6.

[62] Michelle Beyeler zit. n. Martens/Jakobi 2010a, S. 10.

[63] Nagel/Martens/Windzio 2010, S. 10.

[64] vgl. Nagel/Martens/Windzio 2010, S. 11.

[65] vgl. Nagel/Martens/Windzio 2010, S. 12ff.

[66] Nagel/Martens/Windzio 2010, S. 16.

Eine auf qualitativ-empirischen Ergebnissen beruhende Teilstudie des SFB 597 für Deutschland fasst die Ergebnisse dieses Propaganda-Prozesses deutlich zusammen: „the traditional German non-economic guiding principle of education stands in contrast to the orientational framework of the OECD. (…) Despite the existence of multiple veto points and guiding principles that were contrary to existing ideals PISA and Bologna managed to overcome these obstacles and substantially influenced the German education system especially by applying IO governance instruments, such as *discursive dissemination* and *coordinative activities*. Additionally, *standard setting* played a role in the context of H(igher)E(ducation): the Bologna Process defined aims to be achieved in a certain time period." – "With rather soft governance instruments both IOs were successful in changing established structures and guiding principle of German S(econdary)E(education) and HE."[67]

Diese durchschlagende Wirkung der informellen Propaganda-Strategien von OECD und EU gilt genauso für die Schweiz, wobei hier als bemerkenswert hervorgehoben wird, dass eine völlige Umorientierung in der Bildungspolitik möglich war, obwohl die Schweiz in die Internationalen Organisationen weitaus weniger involviert und nicht Mitglied der EU ist sowie über viel stärkere Möglichkeiten direktdemokratischer Selbstbestimmung verfügt:

> "Even in a policy field like education that is sceptically defended against exogenous invasions, voluntary informal methods used by IOs can be successful in influencing the national level. The impact of IO governance instruments - used in the context of Bologna and PISA - on Switzerland was actually very high."[68]

Dies gelang auch durch jeweils national angepasste rhetorische Strategien. Während in Deutschland vor allem Wilhelm von Humboldt als personifizierte Bildungsidee immer wieder ins Grab geredet wurde, hat man etwa in der Schweiz den rückständigen „Kantönli-Geist" verspottet, der den Anschluss an die fortschrittliche EU verhindere. So wollten die Vertreter der „veto players" nicht als rückständige Blockierer notwendiger Reformen dastehen und gaben vorläufig nach.[69] Die "sanften" Propaganda-Instrumente der OECD haben einen psychologischen Druck mittels eines Gut-Böse-Schemas aufgebaut, hier in der Variante von „rückständig und national-hinterwäldlerisch" versus „fortschrittlich und international anschlussfähig". Nationale Überzeugungen, die in den Verfassungen zum Ausdruck kommen, wurden so über induzierten diskursiven Druck ausgehebelt und durch die bildungsökonomischen Prämissen der OECD ersetzt.

4.3 PISA: Schock-Strategie und normative Empirie

Dies macht gerade das Beispiel der PISA-Studie deutlich. Diese impliziert in ihrem Kompetenz-Konzept ein Menschenbild, das mit dem zugrunde liegenden Humankapitalkonzept[70] und seiner Reduktion auf das Funktionieren in der globalen Ökonomie deutliche Züge des homo oeconomicus trägt: „Der PISA-Test zielt auf den homo oeconomicus. Es geht darin um die materiellen Bedingungen des Lebens, um Nutzen und Profit. (…) Der Idealtyp des PISA-Tests ist derjenige, der sich später einmal

[67] Niemann 2010, S. 3 u. 27.
[68] Bieber 2010, S. 19.
[69] "Moreover, the cooperation of veto players was due to the long backlog of reforms. They were convinced of the need for change or did not want to be blamed for hindering necessary reforms. However, further research should focus on the underlying motives for the passiveness of veto players." (Bieber 2010, S. 25.)
[70] vgl. den Beitrag von Silja Graupe in diesem Band.

am besten in Industrie, der Technik und der Wirtschaft auskennen wird. Von allen übrigen Bereichen der Kultur (…) sieht der Test rigoros ab.“[71]

Der „PISA-Schock“ zeigt sich dabei als Pendant zu der von Naomi Klein herausgearbeiteten neoliberalen Reformstrategie, durch Naturkatastrophen, Wirtschaftskrisen oder gezielt inszenierte Ereignisse Schockzustände auszulösen. In dieser Schockstarre werden dann zügig marktradikale Reformmaßnahmen durchgesetzt. Der Schock lähmt das Denken und öffnet mental Tür und Tor für schon vorbereitete „Lösungsmaßnahmen“, die die reale oder inszenierte Krise überwinden sollen und nach denen dankbar gegriffen wird.[72]

PISA ist in dieser Sichtweise dann ein inszeniertes Kommunikationsereignis im Sinne Bernays’, das, wie die OECD selbst zugibt, öffentlichen Druck aufbauen soll, um Reformmaßnahmen in ihrem Sinne durchzusetzen. Dabei treten hier klassische Propaganda-Strategien wie permanente Wiederholung bis zum Überdruss sowie Dramatisierung und Emotionalisierung deutlich zu Tage. Die hysterische Stimmung in Bildungsfragen war und ist vor allem in Deutschland stark ausgeprägt, wie eine weitere Studie des SFB 597 an konkreten Zahlen belegt: Im quantitativen internationalen Vergleich der PISA-Berichterstattung einer großen nationalen Tageszeitung lag Deutschland mit Abstand an der Spitze.[73]

Entscheidend für die kommunikative Glaubwürdigkeit der PISA-Studie war deren Suggestion wissenschaftlicher Objektivität aufgrund harter Test-Empirie. So entstand der Eindruck, dass neutral und zweifelsfrei die Rückständigkeit besonders des deutschen Bildungswesens belegt worden sei. Abgesehen davon, dass am statistischen Zahlenwerk und der daraus abgeleiteten Folgerungen von einschlägigen Fachleuten gut belegte Kritik geübt wird,[74] räumt das PISA-Konsortium selbst offen ein, dass seine Empirie keineswegs eine neutrale Messung ist, sondern normativ wirkt:

> „Man muss sich darüber im Klaren sein, 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.“[75]

Weil sich also die PISA-Fragen an den Richtlinien und Lehrplänen der zahlreichen getesteten Länder weder orientieren können noch wollen, wird der Maßstab für die vorgenommene Messung selbst aufgestellt. Nicht das deutsche Bildungsverständnis, sondern das funktionalistische Kompetenzkonzept der OECD, das Bildung als Anpassungsleistung an die globale Ökonomie und den technischen Fortschritt versteht, ist somit Maßstab. Damit sagt der Test zum einen wenig oder nur zufällig Treffendes über den Bildungsstand deutscher Schüler hinsichtlich unserer eigenen Zielvorstellungen aus. Zum anderen wurde seitdem aber jede Reformmaßnahme ohne weiteres Nachdenken damit begründet, im PISA-Test künftig besser abschneiden zu wollen. Damit etablierten sich undeklariert das Menschenbild und das Kompetenzkonzept von PISA als neue Leitlinie des deutschen Schulwesens: Lehrpläne, Standards und zentrale Prüfungen wurden entsprechend angepasst, das OECD-Konzept gibt sich nun als neuer Maßstab für Bildungserfolg. Die vermeintlich „objektiven“ Vergleichstests setzten so per normativer Empirie ein völlig anderes Bildungsverständnis am

[71] Fuhrmann 2004, S. 222.
[72] vgl. Klein 2007.
[73] vgl. Martens/Niemann 2010, S. 4.
[74] vgl. Jahnke/Meyerhöfer 2006.
[75] Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 19.

demokratischen Souverän und an geltenden Richtlinien vorbei durch.[76] Und bemerkenswert ist auch, dass seitdem der Mangel an Facharbeitern, Ingenieuren, Naturwissenschaftlern und Ärzten nicht ab-, sondern noch zugenommen hat.

Dabei knüpft die öffentliche Kommunikation der PISA-Ergebnisse gezielt an den Interessen und Vorstellungen unterschiedlicher Gruppen an, die ihrerseits auf die neu geschaffene Realität zugreifen, um eigene Interessen zu stützen. Ob pro oder contra Gesamtschule, für oder gegen Sitzenbleiben, für individuelle Förderung oder Klassenunterricht: Für und gegen alles Mögliche wurde und wird mit PISA argumentiert. Dabei wird meist übersehen, welches reduktionistische Menschenbild man mit dem Bezug auf PISA zugleich akzeptiert und zu etablieren hilft. Das in Verfassungen und Richtlinien verankerte Verständnis vom Menschen als selbstbestimmter, vernünftiger und dem Gemeinwohl verpflichteter Person wird so immer weiter verdrängt.

4.4 Durchsetzung durch Wiederholung

Dabei sind viele Lehrer, Hochschullehrer und Bürger der Schlagworte längst überdrüssig. Doch führt gemäß Hans Domizlaff genau dies zur „Gewinnung des öffentlichen Vertrauens“, indem man einen einzelnen, primitiven Gedanken immer und immer wiederholt, geradezu einhämmert, bis die klügeren Köpfe ihn schon nicht mehr hören können. Denn: „Ehe die große Massenpsyche etwas begreift, muss eine aufmerksame Individualpsyche erst hundertmal über die Ungeistigkeit der Wiederholung verzweifelt gewesen sein.“[77] Dabei sind – wie erläutert – hier nicht unterschiedliche Personenkreise gemeint, sondern die beiden psychischen Dimensionen des Einzelnen: Gerade *im* Überdruss, von dem man sich intellektuell distanzieren zu können meint, entfalten die Schlagworte unterschwellig in jedem ihre prägende Wirkung.

In diesem Sinn entfalten die regelmäßig veröffentlichten Bildungsstudien, Expertisen, Positionspapiere und immer ähnlichen Reform-Konzepte, die jeweils mit großem kommunikativen Aufwand inszeniert werden, ihre Wirkung: Obwohl mancher nicht mehr hinhören mag, suggerieren sie dennoch Bedeutung, Notwendigkeit und Unausweichlichkeit des Themas. Sie sorgen zudem dafür, für die Medien-Redaktionen im Sinne Lippmanns die Fassade einer „öffentlichen Meinung“ aufzubauen, auf deren „Neuigkeitswert“ sie reagieren sollen.

Dazu zählen insbesondere auch die bildungsökonomischen Studien des IfO-Instituts und der Bertelsmann-Stiftung, die zudem zahllose weitere Publikationen verbreitet. Aktionsrat Bildung, Stifterverband, Unternehmerverbände und ihre Institute, BDI, BDA oder auf europäischer Ebene der ERT und zahllose andere Lobbygruppen beteiligen sich an dem kommunikativen Dauerfeuer, das Schule und Universität als „zeitgemäßes Dienstleistungsunternehmen“ den vermeintlichen ökonomischen Erfordernissen anpassen möchte. Der „Aktionsrat Bildung“, ein Gremium des Verbandes der bayerischen Wirtschaft, vermeldet in seinem jüngsten Jahresgutachten bereits gute Erfolge in der Umsetzung seiner Interessen. Zu weiteren Durchsetzung des angestrebten „Bildungsmonitoring“ müsse gleichwohl die Meinungssteuerung fortgesetzt werden: „Die Herausforderungen für das kommende Jahrzehnt werden also darin bestehen, die Einstellungen gegenüber dem Bildungsmonitoring günstig zu beeinflussen“.[78]

---

[76] vgl. auch Koch 2010.
[77] Domizlaff 1992, S. 157.
[78] vbw 2011, S. 33.

Der Übergang von der kommunikativen Beeinflussung der öffentlichen Meinung zur konkreten Eliten-Steuerung wird am Beispiel der Stiftung „Bildungspakt Bayern“ deutlich, die sich als „Denkfabrik, Kreativwerkstatt und Innovationsmotor“ versteht:[79] Die Stiftung wurde von 160 Unternehmen mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus gegründet, wobei sich das Ministerium in einem „Schulterschluss von Wirtschaft und Staat“ zur engen Kooperation mit der Stiftung und damit zur Verwirklichung von deren Zielen verpflichtet.[80] Hier ist es den Lobbyisten gelungen, die Exekutive auf sich selbst, anstatt auf das Volk als Souverän zu verpflichten, sie übernehmen die politische Steuerung der Gesellschaft offen und direkt. Dabei bliebe zu klären, wie dieser Vorgang verfassungsrechtlich zu bewerten ist, denn immerhin ist eine Regierung dem Volkswillen, nicht Partikularinteressen verpflichtet.

4.5 Bertelsmann und „Die Kunst des Reformierens“

Reformprozesse im Bildungswesen werden offenbar mit den gleichen Konzepten durchgesetzt wie andere gesellschaftliche Reformen. Dies legt ein Strategie-Papier der Bertelsmann-Stiftung zur „Kunst des Reformierens“ unmissverständlich dar.[81] Es erscheint als Blaupause etwa für den Bologna-Prozess ebenso wie als Nachweis, dass einer der einflussreichsten deutschen Think Tanks mit exakt dem Gesellschaftsmodell arbeitet, das Bernays und Lippmann ihrer Propaganda-Theorie zugrunde legten: Demokratie ist nicht die Verwirklichung des Volkswillens, sondern eine Frage der geschickten Lenkung durch politische Eliten. Wer „Handlungsspielräume für Politik“ durch „kluge Regierungsstrategien“ eröffnen und sich nicht durch „Vetospieler“ beirren lassen will, setzt einen autoritären, paternalistischen Politikbegriff voraus.[82]

Die Ausführungen sprechen vor dem hier entwickelten Hintergrund weitgehend für sich, weshalb sie hier ausführlicher zitiert seien. Die Durchsetzung von Reformen beginnt eine Regierung gemäß den Ratschlägen der Autoren mit der „Erarbeitung eines Reformkerns in der ‚Agenda-Setting’-Phase unter Reduktion der Beteiligung von Interessengruppen“.[83] Ein exklusiver Zirkel trifft demnach strategische Entscheidungen, die durchzusetzen sind. Weiter empfiehlt die Stiftung die „Partizipation der Interessengruppen (und eventuell der politischen Opposition) in der Entscheidungsphase, weil dadurch das Wissen über das Politikfeld und die Legitimität der Reform gesteigert und umgekehrt Widerstände gemindert werden können.“[84] Beabsichtigt ist demnach nicht der sachliche Dialog mit den Beteiligten, sondern einzig, den *Eindruck* von Beteiligung zu wecken, um das eigene Vorhaben äußerlich zu legitimieren und Widerstände auszuschalten.

Sodann beginnen PR-Spezialisten ihre Arbeit, um einen „kommunikativen ‚Frame’“ zu entwickeln, „der glaubhaft die inhaltliche Dimension einer Reform repräsentiert und über die Medien oder eigenständige Kampagnen transportiert wird.“[85] Die

[79] http://www.bildungspakt-bayern.de (16.07.11).
[80] http://www.bildungspakt-bayern.de/stiftung/stifter (16.07.11).
[81] Bertelsmann-Stiftung 2009. Die Bertelsmann-Stiftung orientiert sich als „operative Stiftung“ nach eigener Aussage ganz an den Methoden US-amerikanischer Think Tanks. Sie versteht sich als „an agent of social innovation” (who) „stimulates innovations in government, administration and society” (and) “generates pressure to reform through active public relations work.” (Bertelsmann Stiftung 1997, S. 156).
[82] Bertelsmann-Stiftung 2009, S. 7.
[83] Bertelsmann-Stiftung 2009, S. 7.
[84] Bertelsmann-Stiftung 2009, S. 7.
[85] Bertelsmann-Stiftung 2009, S. 7.

Sprachregelung für das Vorhaben zielt somit auf die Induzierung des neuen Diskurses und der damit zu verbindenden Vorstellungen und Bilder, wie sie die klassische Propaganda-Theorie als Bedingung für die Gewinnung des öffentlichen Vertrauens beschreibt: „die ‚Sprache der Reform' ist für die Gewinnung von Unterstützung während des gesamten Reformprozesses bedeutsam."[86] Zur Umsetzung empfiehlt man ein „strategisches Zentrum" einzurichten, „das durch alle Phasen des Reformprozesses hindurch die Fäden in der Hand behält." Dies schließe die „Reorganisationen der Regierungszentralen" ein.[87] Angesichts des eigenen Wirkens der Bertelsmann-Stiftung kann man schließen, dass die Propaganda-Zentrale gar nicht mehr der Regierungssitz selbst sein muss.

Bemerkenswert ist, wie klar der autoritäre Lenkungsanspruch gegenüber den Bürgern formuliert wird: „Um ihrer politischen Verantwortung gerecht zu werden, muss eine Regierung sich im Zweifelsfall auch gegen den empirischen und kontingenten Volkswillen durchsetzen. Politische Entscheidungen, die der gegebenen Mehrheitsmeinung entgegenstehen, sind nur auf den ersten Blick demokratietheoretisch bedenklich."[88] Mit dieser Auffassung vom „zufälligen" Volkswillen, den die „gute Regierung" aufgrund ihres überlegenen Wissens zu steuern habe, steht die Bertelsmann-Stiftung – bewusst oder unbewusst – in unmittelbarere Nähe zu gelenkten Schein-Demokratie im Sinne Bernays'. Nur für ein solches Verständnis von Demokratie, das die Selbstbestimmung der Bürger negiert und durch verdeckte Steuerung ersetzt, kann der Vorgang unbedenklich sein.

Weiter gibt man genauere strategische Anweisungen, wie die „veto-players" auszuschalten und ihr Verbund zu schwächen und zu destabilisieren ist: „Ein geschickter Partizipationsstil zeichnet sich dadurch aus, dass flexible und neue Formen der Inklusion das Widerstandspotenzial großer Interessengruppen und (Teilen) der Opposition aufzubrechen versuchen. Reformen können auch so konzipiert werden, dass sie manche Interessengruppen begünstigen und andere benachteiligen, um so eine potenziell geschlossenen Abwehrfront zu verhindern." „Die strategisch gehandhabte Inklusion und Exklusion bestimmter Akteure definieren wir als selektiven Partizipationsstil. (...) Durch eine selektive Partizipation während der Entscheidungsphase können Vetospieler in ihrer Kohärenz geschwächt, sozusagen ‚gesplittet', und die Protestfähigkeit bestimmter Interessengruppen gemindert werden."[89]

Hier gerät das Papier sogar in die Nähe der bekannten Geheimdienst-Richtlinie 1/76 des Staatssicherheitsdienstes der DDR, die Anleitung zur Zersetzung oppositioneller Gruppen gibt. Dort heißt es: „Maßnahmen der Zersetzung sind auf das Hervorrufen sowie die Ausnutzung und Verstärkung solcher Widersprüche bzw. Differenzen zwischen feindlich-negativen Kräften zu richten, durch die sie zersplittert, gelähmt, desorganisiert und isoliert und ihre feindlich-negativen Handlungen einschließlich deren Auswirkungen vorbeugend verhindert, wesentlich eingeschränkt oder gänzlich unterbunden werden."[90]

[86] Bertelsmann-Stiftung 2009, S. 7f.
[87] Bertelsmann-Stiftung 2009, S. 8.
[88] Bertelsmann-Stiftung 2009, S. 24.
[89] Bertelsmann-Stiftung 2009, S. 40, 41.
[90] Geheime Verschlußsache: Richtlinie Nr. 1/76, Abschn. 2.6.: Die Anwendung von Maßnahmen der Zersetzung

4.6 „Reformkunstwerk“ Bologna

Die Konturen dieser Strategie lassen sich im Bildungsbereich insbesondere am Bologna-Prozess zeigen, an dessen Umsetzung in Deutschland die Bertelsmann-Stiftung selbst insbesondere über ihren Ableger, das „Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)“, direkt und maßgeblich beteiligt war.

Kommunikativ war der Bologna-Prozess vor dessen offiziellem Start 1999 schon länger durch die üblichen bildungsökonomischen Szenarien vorbereitet worden.[91] Sie spiegeln die nahtlose Übernahme der „Economics of Education“ der neoliberalen Chicago School auch in Europa. Die Industrie warnte bereits 1995 mit einem dramatischen „Cry for alarm“[92] vor Wettbewerbsnachteilen durch die Rückständigkeit der Universitäten. Ähnlich beschwor der damalige Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Jürgen Rüttgers, 1996 die Bedeutung des „Rohstoff Information“, der „zum entscheidenden Leistungsfaktor“ werde: „Wettbewerbsvorteile haben diejenigen Länder, die bei der Erzeugung und Verteilung von Informationen, bei der effizienten Umwandlung in Wissen und insbesondere bei der breitenwirksamen Nutzung von Wissen Erfolge verzeichnen.“ Deutschland müsse sich in der Globalisierung und aufgrund der „Mobilität von Wissen, Kapital und Produkten“ im „Wettbewerb der Standorte“ behaupten. Folgerung für die Hochschulen: Sie müssen „auch Motoren der wirtschaftlichen Innovation sein.“[93] Auch Bundespräsident Roman Herzog beteiligte sich an Dramatisierung des Themas mit seiner berühmte Berliner Ruck-Rede von 1997 und arbeitete anschließend mit der Bertelsmann-Stiftung ein Programm auf Grundlage der erörterten bildungsökonomischer Schlagworte aus.[94]

Die Bologna-Erklärung selbst legte diese Prämissen von Beginn an zugrunde, denn Ziel sei, „die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern.“[95] Das Papier wurde 1999 von einer Gruppe von Ministern und politischen Beamten unterzeichnet und hatte als allgemeine Absichtserklärung nie eine völkerrechtliche Verbindlichkeit.[96] Es bestand also keinerlei Verpflichtung einer Regierung, in diesem Sinne tätig zu werden. Gleichwohl kann das Treffen als eben jener Nukleus verstanden werden, in dem eine Kerngruppe unter Ausschluss der Öffentlichkeit eine Agenda entwickelte. Der kommunikative Frame für Deutschland bestand dann offenbar darin, der Bologna-Reform bindende Wirkung zuzuschreiben und deren unverzügliche Umsetzung zu fordern. Dies war eine schlichte Lüge, die jedoch jene Scheinrealität schaffte, auf die alle Beteiligten mit Pro oder Contra fortan reagierten. Dabei standen sich im induzierten öffentlichen Diskurs simple Gut-Böse-Schemata von guter, fortschrittlicher Reform und schlechter, rückständiger Universität gegenüber, die in dem wiederum von Jürgen Rüttgers popularisierten Schlachtruf kumulierten: „Humboldt ist tot!“ Die negative Besetzung gerade der Symbolfigur deutschen Bildungsdenkens dürfte in der Kommunikationsstrategie zentral gewesen sein. Dazu gehörte auch, Bologna als Adaption des erfolgreichen anglo-amerikanischen BA/MA-Systems auszugeben, obwohl frühzeitig bekannt war, dass das Bologna-System mit

[91] vgl. für den genaueren Verlauf des Bologna-Prozesses Krautz 2007.
[92] ERT 1995, S. 11.
[93] Rüttgers 1996.
[94] Bertelsmann-Stiftung 1999.
[95] http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf (16.07.11).
[96] vgl. Schiedermair 2003.

dem US-amerikanischen wenig zu tun hat.[97] Im Gegenteil arbeiten gerade die erfolgreichen US-Elite-Universitäten nach dem alten Humboldt-Modell.[98]

Das CHE, mit dem die Bertelsmann-Stiftung die Hochschulrektoren in den Reformprozess eingebunden hatte, breitete in Person seines damaligen Leiters Detlef Müller-Böling die strategische Argumentation aus, die eine ökonomistisch ausgerichtete Hochschulreform im Gewande des Bologna-Prozesses vermeintlich unumgänglich machte. Sein Buch „Die entfesselte Hochschule“ (2000) formulierte wesentliche Ziele des Reformprozesses, an dessen Ende die Hochschulen „unternehmerisch“ handeln und dereguliert sein sollten, wie hier an der Sammlung der Kapitelüberschriften deutlich wird: „Von der Gelehrtenrepublik zum Dienstleistungsunternehmen?“; „Die autonome Hochschule“; "Die wissenschaftliche Hochschule" (wobei Wissenschaft hier im Sinne der Dienstleistung verstanden wird); "Die wettbewerbliche Hochschule"; "Die profilierte Hochschule"; "Die wirtschaftliche Hochschule"; "Die internationale Hochschule"; "Die virtuelle Hochschule". Damit war der Fahrplan vorgezeichnet. Den Beteiligten wurde mit markigen Worten gewissermaßen Blut, Schweiß und Tränen angekündigt: "Ohne innere Konflikte und vielleicht auch ‚traumatische' Erfahrungen in den Hochschulen werden diese Veränderungen sicherlich nicht zu bewältigen sein. Dies ändert jedoch nichts an der Tatsache, dass Veränderungen erforderlich und unausweichlich sind."[99] Müller-Böling bediente sich hier der immer wieder verwendeten TINA-Rhetorik („There is no alternative“), die durch die aufgebauten Katastrophenszenarien emotional einleuchtend erschien.

Argumentativ knüpfte der Bologna-Diskurs zwar an vorhandene Probleme an (hohe Studienabbrecherquoten, lange Studienzeiten etc.), erfand aber auch Lösungen für nicht vorhandene Schwierigkeiten (etwa die Erhöhung der Mobilität der Studierenden, die seit dem Mittelalter europaweit selbstverständlich war). Die getroffen Maßnahmen hatten mit wirklich existierenden Problemen jedoch nur am Rande zu tun und führten, wie sich heute zeigt, auch nicht zu deren Lösung,[100] sondern zu einem komplett neuen Hochschulsystem. Gleichwohl erreichte man durch den demonstrierten Willen, bekannte Probleme anzugehen, die Mitarbeit vieler Hochschulangehöriger und minderte den Widerstand. Dabei wurden die Interessengruppen mit jeweils passgenauen Argumentationen angesprochen, die erwarten ließen, dass sie zu deren Gunsten die Problematik der Gesamtreform aus dem Auge verlieren würden, so dass es zu jener Spaltung der Opposition kommen konnte, die die Strategie vorsieht: Die Wirtschaft versprach sich jüngere und dennoch besser qualifizierte Absolventen; ein auf Leistung bedachtes, eher konservatives Klientel freute die versprochene Senkung der Abbrecherquoten und die kürzeren Studienzeiten; den Studenten offerierte man weniger chaotische und besser studierbare Studiengänge und den Universitäten mehr Autonomie. Das Anerkennungsstreben der Fachhochschulen wurde gegen die Universitäten ausgespielt. Sozialdemokraten ließen sich suggerie-

---

[97] „Ein klassischer Collegeabschluss (Bachelor) in den USA soll weniger berufliche Qualifizierung vermitteln, sondern vielmehr allgemeine, traditionell auch die demokratische und bürgerschaftliche Bildung.“ (Gülker/Knie/Simon 2009, S. 4).

[98] vgl. Antoni 2005.

[99] Müller-Böling 2000, S. 30.

[100] So sind etwa die Studienabbrecherquoten in den neuen BA-Studiengängen nicht gesunken, die Mobilität hat stark abgenommen und ist sogar innerhalb Deutschlands kaum realisierbar, die Verkürzung der Studiengänge wurde mit einer Verschulung des Studiums erkauft. So resümierte Margret Wintermantel, Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz (HRK): „Die gewünschte Mobilität ist gesunken statt gestiegen, die Quote der Studienabbrecher ist nach wie vor zu hoch." (Die Welt, 10.05.2009).

ren, die verschulteren BA-Studiengänge seien die Verwirklichung einer „Bildung für alle“, da auch bildungsferne junge Menschen diese bewältigen könnten. Politisch links stehende Gruppen hatten oft der Fortschritts-Rhetorik wenig entgegenzusetzen, da sie dem nun neoliberal besetzten Reform-Paradigma nicht vermeintlich „konservative“ Argumentationen (etwa eines Reformstopps) entgegensetzen wollten usw.

Ganz gemäß der zitierten Zersetzungs-Agenda wurden Verbände, die sich zu Wort meldeten, zwar angehört, Wirkung hatte dies jedoch keine, wie die schon früh einsetzende Kritik etwa des Deutschen Hochschulverbandes zeigt. Gleichwohl sah manche Interessenvertretung aufgrund dieser Einbindung von zu „radikalen“ Stellungnahmen ab, um auch weiterhin an jenen folgenlosen Anhörungsrunden teilnehmen zu dürfen. Kritiker, die sich dennoch äußerten, wurden als Ewiggestrige, Fortschrittsfeinde und ängstliche Blockierer dargestellt und vom Kreis der involvierten Interessenvertreter ausgegrenzt. Dies führte bei vielen Kritikern gerade aus den Hochschulen früh zu Resignation, da man sich isoliert sah, keine organisierte Interessenvertretung hatte, diese allerdings auch nicht aufbaute.

Die Schwächung und Zersplitterung gerade der Professorenschaft als potenzielle „veto-players“ gelang über zwei weitere Momente: Zum einen wurde die Reform zu einem Zeitpunkt lanciert, als eine große Zahl von Professoren in den Ruhestand ging, die im Rahmen der Hochschulexpansion in den 1970er-Jahren berufen worden waren. Die wandten sich mit Schaudern von dem neuen System ab und wollten von der Reform möglichst nicht mehr behelligt werden. Die nachwachsende Generation trat kaum mit Kritik hervor, wollte man sich doch Aussichten auf Karriere nicht verderben. Zum anderen bot die Reform manche Gelegenheit auf Karriereoptionen in den neuen Strukturen oder auf mit Reformmaßnahmen verbundene Geldmittel, so dass Widerstand auch korrumpiert wurde.

Ihre führende Rolle als einflussreiches Zentrum der Operation hat die Bertelsmann-Stiftung mit dem neoliberal inspirierten Hochschulfreiheitsgesetz für Nordrhein-Westfalen von 2007 deutlich gemacht. Die Inhalte des neuen Gesetzes formulierte das CHE selbst vor,[101] und die Landesregierung zögerte nicht, dies weitgehend deckungsgleich in Kraft zu setzen. Die "Freiheit" des neuen Gesetzes meinte selbstverständlich Marktfreiheit, also Deregulierung der Kontrolle, die Einführung betriebswirtschaftlicher Steuerungsmuster und die Verordnung von Wettbewerb zwischen den Hochschulen. Hierdurch wurden Universitäten zu halbstaatlichen Unternehmen, in deren Aufsichtsräten hochschulexterne Unternehmens- und Bankenchefs nun Entscheidungsbefugnisse erhielten: „Manager erobern die Kontrolle an den Unis“, titelte das Handelsblatt.[102]

Das Resultat dieser „Reformkunst“ beschreibt die Kölner Erklärung „Zum Selbstverständnis der Universität“ von 2009, ein von über 1300 Hochschulangehörigen und Studierenden unterzeichnetes Manifest, als „epistemologische Säuberung“, als innere und äußere Anpassung an die als unvermeidlich inszenierte Selbstaufgabe der Universitäten:

> „Im Zuge des Bologna-Prozesses erlebt die Hochschule eine fortschreitende Delegitimation reflexiven Denkens gegenüber funktional-operativem Wissen. Der Studienaufbau folgt derzeit der Logik von Berufsorientierung und Kompetenzerwerb, während Fachsystematik und Forschungsorientierung in den Hintergrund rücken oder bereits ganz abgelöst sind. (...) Insgesamt bedeutet dies eine

[101] vgl. CHE 2005.

[102] http://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/manager-erobern-kontrolle-an-den-unis/2872510.html (11.07.11).

> ungebührliche Verkürzung der Idee von Universität und beraubt die Studierenden der Möglichkeit einer akademischen Bildung. (...) Die ökonomistische Verkürzung des Studiums nach Maßgabe vermeintlicher Arbeitsmarkterfordernisse dient lediglich Partikularinteressen.“[103]

Das neue Bild von Bildung und Wissenschaft als Dienstleistungsfaktor, der primär Stakeholder-Interessen zu bedienen habe, wurde auch in der Öffentlichkeit selbstverständlich. Es war das neue Bild, auf das der öffentliche Diskurs reagierte, wodurch es zugleich Allgemeingut wurde.

4.7 Innere Schulreform: TQM, Change Management und virales Marketing

Der „sanften Steuerung“ des Bildungswesens auf politisch-gesellschaftlicher Makro-Ebene entsprechen ähnliche Strategien auf der Handlungsebene schulischer und universitärer Praxis. Die Notwendigkeit solcher indirekten Steuerung auf der Mikro-Ebene einzelner Schulen und Lehrerkollegien ergibt sich aus der marktradikalen Ideologie der „Deregulierung“, deren Absicht es ist, „durch eine Verlagerung von Verantwortung auf dezentrale Ebenen die Möglichkeit des Wettbewerbs zwischen einzelnen, eigenverantwortlichen Einheiten zu schaffen. Dadurch sollen Qualität und Effizienz von Institutionen gesteigert werden.“[104] Da diese Wettbewerbe in nicht-ökonomischen Kontexten jedoch, wie erörtert, einerseits nicht Qualität, sondern Unsinn produzieren, andererseits eine Konstruktion sind, die bisherigem pädagogischem Denken zuwiderläuft, bedürfen sie faktisch einer verstärkten Kontrolle, um gegen die Wirklichkeit der Bildungs- und Erziehungsinstitutionen durchgesetzt zu werden. So räumen auch Bildungsökonomen selbst ein, „dass wirtschaftliches Handeln nur durch das Vorhandensein eines entsprechenden Kontrolldrucks sichergestellt werden kann“.[105] Die Durchsetzung vermeintlich „wirtschaftlichen Handelns“ in Schule und Hochschule ist demnach nur mit neuen Formen der Kontrolle möglich, die wiederum auf ihren Bezug zur Theorie und Technik der Propaganda zu untersuchen sind.

Dabei stehen vor allem Qualitätssicherungssysteme im Vordergrund, die mittlerweile in Schulen und Hochschulen weitgehend etabliert sind. Diese Maßnahmen der Qualitätssicherung können dabei prinzipiell qualitative Faktoren nicht erfassen, sondern beschränken sich auf quantitative Messungen, die mit qualitativen Urteilen verbunden werden: Die Anzahl an Publikationen eines Wissenschaftlers gilt als Ausweis seiner Fachlichkeit, die Häufigkeit und Dauer, mit der ein Lehrer Gruppenarbeit durchführt, als Maß von Unterrichtsqualität. Faktisch zielen diese quantitativen Systeme vor allem auf die Selbstkontrolle der Kontrollierten, sie geben „kontinuierliches Feedback, das die Menschen in die Lage versetzt, ihr eigenes Verhalten kontinuierlich an geteilten Zielen auszurichten und ggf. zu justieren“.[106]

Rainer Dollase geht in diesem Band ausführlich auf die mechanistische Logik des „Qualitätsmanagements“ und seine qualitative Blindheit ein. Für unseren Zusammenhang ist ergänzend hervorzuheben, dass es sich bei Total-Quality-Management-Verfahren um kybernetische Steuerungsmodelle handelt, die Verhalten über Feedbackschleifen rückkoppeln und optimieren wollen. Durch Kontrolle und Rückmeldung soll der Beteiligte sein Verhalten in eine vorgegebene Richtung nachjustieren, ohne dass ihm mitgeteilt würde, wie er erreichen kann, was er soll. Das System selbst

[103] Kölner Erklärung 2009.
[104] vbw 2010, S. 13.
[105] Harms 2000, S. 139.
[106] vbw 2010, S. 36.

gleicht einer Blackbox, an der man nur von außen den Input regeln und den Output überprüfen kann. Die Ungewissheit des eigentlichen Geschehens soll beherrschbar werden durch „die kontinuierliche Erzwingung von Informationen“, also über die „Repräsentation und Speicherung vorheriger Abläufe“.[107] Genau diese Abbildung und Speicherung von Abläufen ist die Aufgabe etwa der neu eingeführten Schulinspektionen. Deren Ergebnisse werden an die Schulkollegien „rückgemeldet“, ohne dass die Inspektoren selbst Vorschläge zu besserem pädagogischen Handeln machen könnten. Definiert wird nur das Ziel, auf das sich das Handeln einzustellen hat.

Nun ist aber gerade dem pädagogischen Handeln Unsicherheit immer inhärent, pädagogische Situationen zeichnen sich gerade durch ihre Einmaligkeit aus.[108] Deren Bewältigung kann man sich annähern über das Reflektieren von Erfahrungen und eine hermeneutische Verstehensbemühung der einzelnen Situation. Da dies interpersonale und keine technischen Prozesse sind, lassen sie sich jedoch nicht durch das Regulieren von Abläufen steuern. Dies lässt auch Schulinspektionen in den Augen der betroffenen Lehrer so absurd erscheinen: Ihr Verhalten wird in 20minütigen Unterrichtsbesuchen auf Ankreuzbögen anhand festgelegter Kriterien bewertet und anschließend autoritär „rückgemeldet“. Jeder Praktiker weiß, dass daraus niemals pädagogische Qualität entstehen kann, weil Unterricht eben kein technischer Regelkreis ist bzw. nur unter massiver und gewaltsamer Reduktion der Bildungsansprüche der menschlichen Person darauf reduziert werden kann.

Im größeren Zusammenhang zeigt sich die aus den Anforderungen der Luftkriegsführung des Zweiten Weltkriegs erwachsene Kybernetik als der Mechanismus, mit dem zu steuernden Gesellschaften nun nach „wissenschaftlichen“ Mechanismen gelenkt werden können. Sie erscheint gewissermaßen als die technologische Ausformulierung der von der Propaganda-Theorie beanspruchten verdeckten Lenkung, erachtet sie doch „die biologischen, physischen und sozialen Verhaltensweisen als voll und ganz programmiert und neu programmierbar“.[109] Daher – so das französische Autorenkollektiv Tiqqun - „ist die kybernetische Hypothese heute der *konsequenteste Anti-Humanismus*, der die allgemeine Ordnung der Dinge aufrechterhalten will und sich zugleich damit brüstet, das Humane überschritten zu haben.“[110] Ordnung wird demnach hergestellt, indem der einzelne sich selbst kontrolliert, um das „bessere“ Ergebnis zu erzielen, seine „Autonomie“ also darauf beschränkt, selbstständig zur Prozessoptimierung beizutragen.[111] Damit verlagert sich Kontrolle von der Außen- zur Innensteuerung: Selbstkontrolle tritt an die Stelle von Fremdkontrolle. Hier wird deutlich, was Michel Foucault als das „unternehmerische Selbst“ beschrieben hat:[112] Die vermeintliche Autonomie in der Zielerreichung soll die Motivation steigern, so dass auch der abhängig Beschäftigte sich als „Unternehmer seiner selbst“ erlebt und seine Effizienz steigert. Das Kontrollsystem kontrolliert dabei weniger die Qualität der Produktion, also hier etwa des Unterrichts, die Schulinspektionen auch gar nicht erfassen können: „Die Qualitätsspezialisten kontrollieren nicht mehr die Produkte, sondern die Selbstkontrolle der Produzenten.“[113]

---

[107] Tiqqun 2007, S. 23.
[108] vgl. Ruhloff 2007.
[109] Tiqqun 2007, S. 13.
[110] Tiqqun 2007, S. 16.
[111] Vgl. Bröckling 2007, S. 224f.
[112] vgl. Foucault 2006, Bröckling 2007.
[113] Bröckling 2007, S. 218.

Insofern rücken für die „Implementierung“, also die Durchsetzung von Reformmaßnahmen in der Praxis der Mikro-Ebene zunehmend die mentalen Strukturen und persönlichen Überzeugungen der Beteiligten in den Mittelpunkt. Da gerade Lehrer auf verordnete Reformen oft nicht so reagieren wie gewünscht, weil sie sich gemäß ihrem Professionsverständnis „eher an ihren eigenen Erfahrungen, am Herkommen, an der Systematik des Fachs oder an den Lehrbüchern, die an ihrer Schule verwendet werden“[114], orientieren, stellt sich unter Governance-Aspekten die Frage: „Wie kann man die Lehrkräfte für die ‚Umsteuerung' des Schulwesens, für die Bildungsstandards und für den Gedanken der ‚Kompetenzorientierung' gewinnen und sie dazu anregen, im Unterricht entsprechend vorzugehen?“[115] Lehrer sollen Anordnungen nicht nur ausführen, sondern selbst von den Neuerungen überzeugt sein, sollen sich in der Umsetzung der Reformen als „autonom“ und „selbstbestimmt“ erleben. Schon 1989 wurde daher bei der OECD darüber nachgedacht, wie man „Akzeptanz“ für Reformen schafft, wobei klar war, dass dies „ein Begriff des Polit-Marketings, ein Herrschaftsbegriff ist“.[116] „Akzeptanz“ zu schaffen, ist deshalb eine autoritäre Maßnahme, weil sie nicht vernunftgemäße Argumentation unter Gleichberechtigten mit offenem Ausgang anstrebt, sondern „Steuerung“ von Denken, Empfinden und Verhalten. Solche Steuerung für ein legitimes Mittel zur Durchsetzung staatlicher Bildungspolitik in den Schulen zu halten, verweist wiederum auf ein Demokratieverständnis im Sinne von Bernays.

Inzwischen konsultiert man in den Schulverwaltungen daher Manipulationsstrategien der Werbewirtschaft, die auf den Strategien des „Viralen Marketings“ beruhen. Ideen und Produkte über soziale Infektion zu verbreiten, geht wiederum auf Hans Domizlaff und sein Konzept der Massenpsyche zurück: „Infektionserscheinungen epidemischen Charakters, die beim Individuum auf den Körper beschränkt bleiben, beherrschen in der Masse auch die Psyche, die in ihrer Triebhaftigkeit zahlreiche Analogien mit Krankheiten anregt.“[117] Man nutzt also sozialpsychologische Strukturen, um bestimmte Vorstellungen unterhalb der Schwelle rationaler Argumentation zu verbreiten. So referiert ein Vertreter des hessischen Amtes für Lehrerbildung mit Blick auf die sozialen Strukturen von Lehrerkollegien die Einsichten des epidemischen Marketings[118]. Demnach geht eine Neuerung immer zuerst von einer kleinen Gruppe sogenannter „innovators“ aus, die sich als fortschrittlich und dynamisch verstehen. Auf diese ist die Gruppe der „early adopters“ (ca. 15%) ausgerichtet, die dem neuesten Trend nicht hinterherhinken möchten. Die „early majority“ (30%) ließe sich bald überzeugen, die zögerliche „late majority“ (30%) folge etwas später auch.[119]

Dieses Bild innovationsfreudiger, junger Lehrer, die die jeweils neueste methodische Errungenschaft ins Kollegium tragen und die zögerlichen Älteren anstiften, findet sich in vielen Schulen wieder. Sobald die „innovators“ etwas Neues ausprobieren, geraten die „Alten“ unter Rechtfertigungsdruck. Sie gelten nun als „konservativ“, obwohl sie möglicherweise gute Sachargumente und vor allem lange Erfahrung haben. Gegen rationale Argumentation profitiert der sozialpsychologischer Druck hier davon, dass gesellschaftlich längst das neoliberale Paradigma akzeptiert ist, demnach das „Innovative“ immer besser als das „Alte“ sei, die „Fortschrittlichen“ sich demnach immer im psychologischen Vorteil gegenüber den „Bewahrern“ befinden.

[114] Uhl 2009, S. 29.
[115] Uhl 2009, S. 29.
[116] Strittmatter 1989, S. 177.
[117] Domizlaff 1992, S. 153.
[118] vgl. Gladwell 2002.
[119] vgl. Uhl 2009, S. 30.

Dabei sind diese Zögerlichen für die Durchsetzung von Reformen offenbar das größte Problem: „Die ‚laggards', die Nachzügler oder Zauderer (rund 15 %) machen sich Neuerungen am schwersten zu eigen – wenn überhaupt. Sie vertrauen auf das Bewährte und halten sich solange von Neuerungen fern, bis sie ihnen beim besten Willen nicht mehr ausweichen können. Die Zauderer sind Werbemaßnahmen am wenigsten zugänglich und sehen Berater in der Organisationsentwicklung und andere ‚change agents' mit Vorbehalten (manchmal durchaus zu Recht), weil sie sie gegen ihren Willen für die unerbetenen Neuerungen einnehmen wollen oder sie ihnen sogar aufzudrängen versuchen."[120]

Die genannten „change agents" arbeiten dabei professionell mit Mitteln psychologischer Beeinflussung durch Großgruppenprozesse: Eine Agentur „für Organisationsentwicklung & Systemberatung", die Schulreformprozesse in Österreich durchsetzt, definiert sich etwa als „'Agency of Change'. Wir sind die Spezialisten in der Modellierung und Begleitung von Übergangsprozessen." Dabei bedeute „Change Management" „mentale Neuorientierung, Beschreiten innovativer Wege, offener Dialog mit den Beteiligten und emotionale Klärung und Öffnung".[121]

Die damit verbundenen Strategien haben inzwischen viele Schulkollegien kennen gelernt: von „Steuerungsgruppen" inszenierte Studientage zu vorgegebenen, „innovativen" Themen, bei denen in Gruppenarbeit mit bunten Zetteln an Pin-Wänden Befindlichkeiten abgefragt werden; gruppendynamische „Aufstellungen" in Turnhallen, in denen Positionen sichtbar werden und somit Druck auf Minderheiten entsteht; gruppendynamische „Vertrauens"-Spiele, die zu emotionalen Offenbarungen zwingen usw. Statt sachlicher Argumentation und pädagogischer Reflexion werden mit gruppendynamischen Settings Überzeugungen und Werthaltungen aufgeweicht und neu ausgerichtet.

„Mentale Neuorientierung" und „emotionale Klärung" erscheinen mit Blick auf die Ziele von Propaganda als verfeinerte psychologische Techniken zur „bewussten und zielgerichteten Manipulation der Verhaltensweisen und Einstellungen der Massen" (Bernays). Sie verfolgen das Ziel einer Psychologie der Massen, „den Einzelnen in seiner Gruppenzugehörigkeit zu erreichen und seine Motive zu manipulieren". Das „Herstellen von Konsens" durch psychologischen Druck ist nach Beobachtung von Praktikern in vielen Schulen längst geübter Alltag.

5. Ausblick

Anhand der analysierten Phänomene konnten deutliche Parallelen zwischen aktuellen Bildungsreformen und Theoremen und Strategien der Propaganda aufgezeigt werden. Gezeigt wurde insbesondere, dass diesem Vorgehen das Modell einer gesteuerten Demokratie zugrunde liegt, in dem die Bürger die Souveränität – nicht nur – über ihr Bildungswesen verlieren. Insofern muss auch der Ausblick auf Denk- und Handlungsmöglichkeiten die Annahme von Propaganda-Techniken zugrunde legen, um der Situation adäquat begegnen zu können. Hierbei wird das eingangs entwickelte demokratische Selbstverständnis zugrunde gelegt, demzufolge der Mensch als Person die Möglichkeit und das Recht zur Selbstbestimmung in Freiheit, Vernunft und gemeinschaftsbezogener Verantwortung hat. Abschließend seien daher kurze Thesen zu Möglichkeiten der Selbstbestimmung im Kontext von propagandistischen Durchsetzungsstrategien vorgestellt. Dann wird eine weiter reichende Überlegung zum politischen Sinn dieser Operationen im Bildungswesen entwickelt.

[120] Uhl 2009, S. 30.
[121] http://www.ios-schley.de/cms/index.php?id=4 (15.07.11).

5.1 Handlungsmöglichkeiten: Beharrung und Gespräch

These 1: Propaganda verliert ihre Wirkung, wenn man sie kennt.

Schon Edward Bernays selbst war keineswegs sicher hinsichtlich der durchgängigen Wirkung seiner Manipulationsstrategien: „Die Zahl der Manipulierbaren ist groß. Aber mitunter reagieren sie störrisch auf Beeinflussungsversuche und lassen sich selbst durch die vereinten Kräfte von Gesetzgeber, Medien und Bildungssystem nicht umstimmen.“[122] Insofern impliziert Bernays’ Beobachtung eine erste Handlungsmöglichkeit: Nämlich bewusst „störrisch“ zu sein im Sinne eines Innehaltens, Nachdenkens und Hinterfragens. Wer Mechanismen der Propaganda kennt, kann Diskursen, Stimmungen, Ereignissen und vermeintlichen Wirklichkeiten mit Vorsicht begegnen und hinsichtlich ihrer möglichen Inszenierung und Steuerung hinterfragen. Hier gilt der alte Anspruch der Aufklärung, aus der – selbst- oder fremdverschuldeten – Unmündigkeit Ausgang zu suchen und zu nehmen.

Dass ein solches, eher überlegendes Zögern und Innehalten selbst wiederum als „reformfeindlich“ o.ä. in Verruf gebracht wurde, dürfte als Teil der benannten Strategie gelten. Daher folgert der kaum des Konservativismus verdächtige französische Soziologe Pierre Bourdieu: „Eben diese Kräfte der ‚Bewahrung’ aber, die sich leicht als ‚konservative’ Kräfte hinstellen lassen, können zu Kräften des Widerstandes gegen die Macht der neuen Ordnung werden.“[123] Bewahrung wäre hier eine Form von Widerstand gegen eine „permanente Revolution“ neoliberaler, marktradikaler Reformen, weshalb alte Denkmuster von „progressiv“ und „konservativ“ neu zu überdenken sind.

Demgemäß wäre z. B. die Forderung nach einem Reformmoratorium im Bildungswesen gerade nicht rückwärtsgewandt, sondern würde überhaupt Zeit zum Nachdenken und offenen Diskurs einräumen, von dem die Demokratie lebt. Gerade die forcierte Propagierung und atemlose Durchsetzen ständiger Veränderungen erweist sich dagegen als Mittel der „Steuerung“ von öffentlicher Meinung in Bildungsfragen.

These 2: Ohnmachtsgefühle sind gezielt erzeugte Effekte von Propaganda.

Gerade das in Deutschland verbreitete Gefühl von Ohnmacht gegenüber politischen Prozessen (vulgo: „Daran kann man sowieso nichts machen.“) dürfte ein Effekt von Propaganda sein. Denn wie gezeigt zielt diese auf die Entmachtung des Souveräns und eine politische Steuerung gegen den Volkswillen. Dass der eigene Wille übergangen wird, ist deshalb eine durchaus reale Erfahrung der Bürger. Für das Bildungswesen wurde ja gezeigt, dass den verordneten Reformen alles andere als die Entscheidung der daran Beteiligten zugrunde liegt. Insofern liegt der subjektive Eindruck von Hilflosigkeit nahe, der aber ebenfalls als intendierter Effekt gelten kann.

Hier dürften die Handlungsmöglichkeiten gerade in der Aufhebung der gefühlten Isolation liegen, in der sich jeder einzelne Bürger und am Bildungswesen Beteiligte ohnmächtig sieht. Die Belebung demokratischer, pädagogischer und wissenschaftlicher Vernunft im offenen Gespräch unter Kollegen, in der Öffentlichkeit, bei Zusammenkünften und vor allem in den Schulen und Hochschulen, dürfte eine wichtige Grundlage hierfür sein. Interpersonale Verbindung und das Gespräch über die beobachtbaren Vorgänge können hier als Antidot erster Wahl gelten.

---

[122] Bernays 1928/2007, S. 31.
[123] Bourdieu 2004, S. 128.

These 3: Nachdenken und Kritik regen sich an vielen Stellen.

Auch einer breiteren Öffentlichkeit wird inzwischen bewusster, dass „Kompetenzorientierung“ [124], mehr PISA-Punkte und modularisierte Studiengänge keineswegs für bessere Bildung sprechen. Auch melden sich über die schon früh einsetzende Kritik aus Wissenschaft und pädagogischer Praxis[125] sowie den Protest der Studierenden hinaus nun vermehrt Stimmen aus Wirtschaft und Politik zu Wort, die den ökonomistischen Reformweg, der mit PISA und Bologna verbunden wurde, kritisch sehen. „Bachelor-Absolventen enttäuschen die Wirtschaft“, titelte etwa das Handelsblatt und eine Kommentatorin erinnerte die Unternehmen, sie hätten doch nun genau die Absolventen, die sie gefordert hatten: „Jung und formbar – wie bestellt“.[126] Jüngst forderte der ehemalige baden-württembergische Wissenschaftsminister Frankenberg mit Blick auf den Bologna-Prozess, den „Weg vom Obergymnasium und zurück zum akademischen Studium“ zu finden. Unternehmen erwarteten nicht eng geführte Kompetenzen, sondern „dass Bachelorabsolventen denken könnten“.[127] Eberhard von Kuenheim, lange Jahre Vorstand- und Aufsichtsratsvorsitzender des BMW-Konzerns, hat wenig vorher vor der „Ökonomisierung der Bildung“ gewarnt und gerade diesen falschen Ökonomismus für die negativen Effekte im Bildungswesen verantwortlich gemacht: „Die vorgeblich durch Zwänge der Wirtschaft erforderliche Ökonomisierung der Bildung ist der falsche Weg. Indizien belegen, dass eben sie die Schäden versursacht, die man beklagt.“[128]

Insofern wäre die Forderung an der Zeit, wieder mehr Klarheit in den hier anstehenden Grundfragen von Bildung, Erziehung und Wissenschaft zu schaffen: Wilhelm Röpke wusste noch, dass „ so unentbehrlich der Geldaufwand für das Bildungswesen auch ist, das Entscheidende auch hier jenseits des Quantitativen, Meßbaren und grob Ökonomischen liegt.“ [129] Insofern mögen sich Ökonomen um die Ordnung im eigenen Hause bemühen, in dem hinreichend Aufgaben anstehen. Und pädagogische Fragen möge man den hierfür zuständigen Fachleuten überlassen. Diese sind gefordert, fundierte Antworten auf die realen Probleme von Bildung und Erziehung, die meist außerhalb des Fokus öffentlicher Aufmerksamkeit bleiben, zu suchen.

5.2. Denkmöglichkeiten: Perverse Effekte oder gezielte Schwächung?

Die sich an die Analyse von Propaganda systematisch anschließende Frage lautet bekanntlich „cui bono?“ Wer will womit wozu was erreichen? Gerade weil Propaganda Diskurse konstruiert und absichtsvoll in die Öffentlichkeit induziert, ist die Frage nach deren Ziel und Zweck notwendig. Für den Kontext der Bildungsreformen blieb bislang offen, wem und wozu die Umorientierung des Bildungswesens auf ökonomistische Paradigmen dient. Diese Frage kann hier auch nicht abschließend beantwortet werden. Die Propaganda-Hypothese kann gleichwohl helfen, die aufge-

[124] Hans Peter Klein hat etwa an Zentralabitur-Prüfungen, die von unvorbereiteten Neuntklässlern problemlos bestanden wurden, gezeigt, dass die sogenannte „Kompetenzorientierung“ faktisch die Nivellierung von Wissen und Können bedeutet. (vgl. Klein 2010).

[125] 2010 hat sich die „Gesellschaft für Bildung und Wissen“ als Plattform für Wissenschaftler und Lehrer gegründet, um dieser Kritik in der Öffentlichkeit mehr Geltung zu verschaffen; vgl. www.bildung-wissen.eu.

[126] Gillmann 2011.

[127] Schmoll 2011.

[128] Kuenheim 2011.

[129] Zit. n. Habermann 1999, S. 192.

zeigten Aspekte weiter zu denken und auch dort Fragen zu stellen, wo die Belege noch knapp sind.

Zunächst scheint die Vermutung naheliegend, dass die Durchsetzung bildungsökonomischer Prämissen vor allem im Interesse „der Wirtschaft“ geschehe, gerade weil am Durchsetzungsprozess wirtschaftliche Lobbygruppen und konzernnahe Stiftungen maßgeblich beteiligt waren und sind. Auch staatliche Bedürfnisse nach einer flexibleren „neuen Steuerung“ und einer Erhöhung der Effizienz im Bildungswesen sowie die koordinierte Anpassung des europäischen Bildungswesens an den globalen Wettbewerb sind neben zahlreichen Einzel- und Gruppeninteressen anderer „Stakeholder“ einleuchtende Argumente.

Hierbei ist jedoch zum einen zu fragen, inwiefern diesen wirtschaftsnahen Interessengruppen die Implikationen ihrer eigenen Reformansätze bewusst war und ist, die ja alle auf dem ökonomistischen Paradigma des wirtschaftswissenschaftlichen Mainstreams beruhen. Die wirklichkeitsferne, selbst als Propaganda-Konstrukt identifizierbare neoliberale Theoriebasis kollidiert nun mit der Realität von Bildung und Wissenschaft. Selbst wer bildungsökonomische Prämissen mit bester Absicht eingesetzt hat, musste nicht beabsichtigte negative Effekte hervorrufen. Qualität von tatsächlicher Bildung ist so prinzipiell nicht erreichbar. Dies dürfte auch die wachsenden Zweifel von Vertretern aus Politik und Wirtschaft am Sinn der eingeschlagenen Maßnahmen erklären, soweit sie ein Interesse am herkömmlichen Begriff von Bildung haben, die dann auch ökonomisch förderlich wäre.

Doch treten die feststellbaren „perversen Effekte“[130] der Bildungsreformen keineswegs überraschend auf. Sie waren von Beginn an absehbar und wurden in vielen Analysen prognostiziert. Genau hier setzte ja die Propaganda an: Jedes reflexive Zögern und vertiefte Nachdenken wurde mit den beschriebenen Mitteln verhindert. Warum aber wurde verschleiert, dass das europäische und besonders das deutsche Bildungswesen mit bekanntermaßen untauglichen Mitteln „verbessert“ werden sollte? Die Untauglichkeit wäre aus deren Herkunft erkennbar gewesen: Die Bologna-Reform beruht ganz wesentlich auf der Adaption neoliberaler, bildungsökonomischer Prämissen, die von der „Chicago School“ weltweit exportiert wurden. Die „Wettbewerbsfähigkeit“ europäischer Hochschulen stärken zu wollen, indem man sie einem ökonomistischen Regime unterwirft, konnte nur scheitern. Mit diesen Paradigmen höhlte die EU in Eigenregie die spezifisch europäische Bildungstradition von innen aus. Welchen Zweck auch immer die hegemoniale Durchsetzung der neoliberalen Theorie verfolgt[131], hier hat sie dazu beigetragen, Bildung und Wissenschaft eines mächtigen Wirtschaftsraums strategisch zu schwächen.

Schulische Testsysteme wie PISA sind in den USA schon seit langem üblich. Nach verheerenden Ergebnissen in den 1980er-Jahren bestanden in der damaligen Reagan-Administration offenbar Befürchtungen, man befände sich gegenüber dem Systemfeind im Hintertreffen. Darauf veranlassten die USA die OECD, solche Testsysteme zu internationalisieren und setzten dies durch die Androhung des Rückzugs aus der Finanzierung der Organisation durch.[132] Offenbar wollte man mit schlechten Ergebnissen nicht alleine stehen.[133] Zudem war aber in den USA schon zu Beginn der europäischen PISA-Hysterie bekannt, dass das Testsystem selbst gravierende

[130] vgl. Bellmann 2005.
[131] vgl. hierzu Plehwe/Walpen/Neunhöffer 2006.
[132] vgl. Dobbins/Martens 2010, S. 181ff.; vgl. zum Einfluss der USA auf die OECD auch Martens/Jakobi 2010b, S. 274.
[133] vgl. Martens 2007, S. 45ff.

negative Auswirkungen auf die Schulqualität hat, also gerade zur Destruktion der elementarsten Ansprüche an Bildung führt.[134] Dennoch setzte die OECD das Testregime international forciert um. Während in Europa und insbesondere Deutschland die PISA-Hysterie grassierte, fand diese in den USA selbst keinerlei Niederschlag: PISA spielte dort in der öffentlichen Diskussion keine Rolle, obwohl die Ergebnisse ähnlich schlecht waren.[135]

So darf man durchaus fragen, ob hier weltweit gewissermaßen die eigenen „Ladenhüter“ verkauft wurden: Oder welchen Sinn hat es, die Ursachen des eigenen Ruins in die Bildungssysteme der Konkurrenten auf dem Weltmarkt zu exportieren?[136] Zu fragen ist also, in welchem Zusammenhang die international forcierten Bildungsreformen nach neoliberalen Paradigmen zur gesamten Strategie der Durchsetzung des marktradikalen Programms der „Chicago School“ steht. Welche Rolle spielen sie in der systematischen Schwächung und Zerstörung von Volkswirtschaften, wie sie Naomi Klein beschrieben hat?[137] Jedenfalls sind bei der Durchsetzung und Aufrechterhaltung der angestrebten globalen Vorherrschaft auch vermeintliche Freunde nicht ausgenommen, wie etwa der Alt-Imperialist Zbigniew Brzezinski deutlich macht: Zu den „amerikanischen Vasallen und tributpflichtigen Staaten“, die unter Kontrolle der Hegemonialmacht USA zu halten seien, zählt er selbstverständlich auch Europa[138] - das „alte Europa“ mit seinen ganz eigenen Ideen von Bildung.

Auch wenn diese Zusammenhänge hier nur Denkmöglichkeiten bleiben, verweisen sie doch auf die Notwendigkeit, dass nicht nur Wissenschaftler, sondern Eltern, Lehrer und alle Bürger die Hoheit über ihr Bildungswesen zurückfordern. Und die Wirtschaft, in deren Namen diese Vorgänge forciert wurden, müsste Stellung beziehen, ob es tatsächlich das ist, was sie will. Angesichts der sichtbar werdenden Schäden bleibt zu hoffen, dass ein Umdenken einsetzt, bevor die Reformen weiter an der Wirklichkeit scheitern. Solches unabhängige, kritische und aufgeklärte Denken galt einmal als alteuropäische Tugend, die eng verbunden war mit genau dem, wovon hier gehandelt wurde: Bildung.

Literatur:

Amos, S. Karin (Hrsg.): International Educational Governance. International Perspectives on Education and Society Vol. 12. Bingley 2010

American Evaluation Association: Position Statement on HIGH STAKES TESTING In PreK-12 Education 2001, http://www.eval.org/hst3.htm (21.07.11)

Antoni, Klaus: Offener Brief aus Harvard: Lasst die Universitäten endlich in Ruhe! Spiegel-online 20. November 2005, http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,385959,00.html (16.07.11)

[134] So stellte der Fachverband „American Evaluation Organisation“ dem amerikanischen Testsystem 2002 ein in allen Belangen vernichtendes Zeugnis aus, das dessen Gefährlichkeit gerade für die schwachen Schüler summiert: „High stakes testing leads to under-serving or misserving all students, especially the most needy and vulnerable, thereby violating the principle of ‚do no harm.‘“ (American Evaluation Association 2002).

[135] vgl. Martens/Niemann 2010.

[136] In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, dass etwa China die an PISA orientierte Kompetenzorientierung der Curricula rückgängig machen will. (vgl. Brinkmann 2009, S. 100).

[137] vgl. Klein 2007.

[138] Brzezinski 1999, S. 41.

Bank, Volker (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern, Stuttgart, Wien 2005

Beilsteiner Erklärung: Hochschulen sind keine Marktunternehmen! http://beilsteinerkreis.hs-heilbronn.de/Erklaerung2006/Beilsteiner_Erklaerung_2006.pdf (16.07.11)

Bellmann, Johannes: Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform. Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten. In: Neue Sammlung 45/2005, S. 15–31

Bernays, Edward: Propaganda. Die Kunst der Public Relation. (1928) Kempten 2007

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): The Work of Operating Foundations. Strategies – Instruments – Perspectives. Gütersloh 1997

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Roman Herzog/Initiativkreis Bildung: Zukunft gewinnen, Bildung erneuern. München 1999

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Die Kunst des Reformierens. Konzeptionelle Überlegungen zu einer erfolgreichen Regierungsstrategie. Zukunft Regieren. Beiträge für eine gestaltungsfähige Politik. Gütersloh 3/2009, http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_30519_30520_2.pdf (16.07.11)

Bieber, Tonia: Soft Governance in Education. The PISA Study and the Bologna Process in Switzerland. TranState Working Papers No. 117. Sfb597 „Staatlichkeit im Wandel“ − „Transformations of the State“, Bremen 2010

Binswanger, Mathias: Sinnlose Wettbewerbe. Warum wir immer mehr Unsinn produzieren. Freiburg 2010

Bourdieu, Pierre: Der Neoliberalismus. Eine Utopie grenzenloser Ausbeutung wird Realität. In: ders.: Gegenfeuer. Konstanz 2004, S. 120–129

Brinkmann, Malte: Fit für PISA? – Bildungsstandards und performative Effekte im Testregime. Vorschläge zur theoretischen und pädagogischen Differenzierung von Bildungsforschung und Aufgabenkultur. In: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta (Hrsg.): Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. Wiesbaden 2009, S. 97–116

Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/M. 2007

Brodbeck, Karl-Heinz: Wirtschaftliche „Tatsachen“, Eliten und Propaganda. Gesellschaftliche Wirkungen theoretischer Fiktionen. In: Ötsch, Walter Otto/Hirte, Katrin/Nordmann, Jürgen (Hrsg.): Krise! Welche Krise? Zur Problematik aktueller Krisendebatten. Marburg 2010, S. 21–48

Brzezinski, Zbigniew: Die einzige Weltmacht. Amerikas Strategie der Vorherrschaft. Frankfurt/M. 1999

Bussemer, Thymian: Propaganda: Konzepte und Theorien. Wiesbaden 2008, 2. Aufl.

CHE – Centrum für Hochschulentwicklung: Zehn CHE-Anforderungen an ein Hochschulfreiheitsgesetz in Nordrhein-Westfalen 2005, http://www.che.de/downloads/Zehn_Anforderungen_Hochschulgesetz_NRW_422.pdf (11.07.11)

Danner, Helmut: Kunstpädagogik in existenzieller Verantwortung. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen 2010, S. 39–52

Denknetz - Fachgruppe Bildung: Bildung - zum Glück! Plädoyer für eine Schule der Demokratie. Zürich 2010, http://www.denknetz-online.ch/IMG/pdf/Bildung_Druck_uberarbeitet.pdf (27.07.11)

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

Dobbins, Michael/Martens, Kerstin: A Contrasting Case – the U.S.A. and Its Weak Response to Internationalisation Processes in Education Policy. In: Martens, Kerstin/Nagel, Alexander-Kenneth/Windzio, Michael/Weymann, Ansgar (Hrsg.): Transformation of Education Policy. Basingstoke 2010, S. 179–195

Domizlaff, Hans: Die Gewinnung des öffentlichen Vertrauens. Ein Lehrbuch der Markentechnik. Hamburg 1992

Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien 2006

Elter, Andreas: Die Kriegsverkäufer. Geschichte der US-Propaganda 1917–2005. Frankfurt/M. 2005

European Round Table of Industrialists (ERT): Education for Europeans. Towards the Learning Society. Brüssel 1995, http://www.ert.be/doc/0061.pdf (16.07.11)

Foucault, Michel: Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Frankfurt/M. 2006

Frost, Ursula (Hrsg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn 2006

Fuhrmann, Manfred: Der europäische Bildungskanon. Frankfurt/M. Leipzig 2004

Geheime Verschlußsache, GVS MfS 008-100/76: Richtlinie Nr. 1/76 zur Entwicklung und Bearbeitung Operativer Vorgänge, http://stasifiles.files.wordpress.com/2008/10/zersetzungs_richtlinie.pdf (13.05.11)

Giesecke, Hermann: Pädagogik – quo vadis? Ein Essay über Bildung im Kapitalismus. Weinheim, München 2009

Gillmann, Barbara: Bachelor-Absolventen enttäuschen die Wirtschaft. In: Handelsblatt 18.01.2011, http://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/bachelor-absolventen-enttaeuschen-die-wirtschaft/3766598.html (21.07.11)

Gladwell, Malcolm: Tipping Point. Wie kleine Dinge Großes bewirken können. München 2002[4]

Gülker, Silke/Knie, Andreas/ Simon, Dagmar: Bachelor und Bologna: Warum die Reform reformiert werden muss. In: WZBrief Bildung 10/November 2009, http://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzbrief/wzbriefbildung102009_guelker_knie_simon.pdf (21.07.11)

Habermann, Gerd (Hrsg.): Das Maß des Menschlichen. Ein Wilhelm-Röpke-Brevier. Thun 1999

Harms, Jens: Wirtschaftlichkeit unter Bedingungen des New Public Management. In: Weiß, Manfred/ Weishaupt, Horst (Hrsg.): Bildungsökonomie und Neue Steuerung. Frankfurt/M. 2000, S. 133–148

Jahnke, Thomas/ Meyerhöfer, Wolfram (Hrsg.): Pisa & Co. Kritik eines Programms. Hildesheim 2006

Klein, Hans Peter: Die neue Kompetenzorientierung: Exzellenz oder Nivellierung? In: ZfdB, Vol. 1/2010, S. 15–26

Klein, Hans Peter: Nivellierung der Ansprüche. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 08.10.2010, S. 8

Klein, Naomi: Die Schock-Strategie. Der Aufstieg des Katastrophen-Kapitalismus. Frankfurt/M. 2007

Knobloch, Clemens: Wir sind doch nicht blöd! Die unternehmerische Hochschule. Münster 2010

Koch, Lutz: Messbarkeit als Norm. Warum quantitativ empirische Forschung nicht neutral ist. In: DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung IV/2010, S. 28–29, http://www.diezeitschrift.de/42010/koch1001.pdf (27.07.11)

Kölner Erklärung „Zum Selbstverständnis der Universität". Lehrende der Universität zu Köln, 24. November 2009, http://www.bildungsstreik-koeln.de/koelner-erklaerung (19.07.11)

Krautz, Jochen: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen/München 2007

Krautz, Jochen: Die Kompetenz des homo oeconomicus. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 3/2010, S. 332–345

Kroeber-Riel, Werner: Bildkommunikation. Imagerystrategien für die Werbung. München 1993

Kuenheim, Eberhard von: Wider die Ökonomisierung von Bildung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 13.04.2011, S. N5

Liesner, Andrea: Wie regiert man Hochschullehrer? Anmerkungen zur Gouvernementalisierung der Universität. In: Ricken, Norbert/Liesner, Andrea Hrsg.): Bildung, Macht und Markt. Ein Arbeitsbericht. Bremen 2008, http://elib.suub.uni-bremen.de/ip/docs/00010420.pdf (22.07.11)

Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien 2006

Lippmann, Walter: Public opinion. Wading River, Long Island 1922, http://www.gutenberg.org/cache/epub/6456/pg6456.html (16.07.11)

Lippmann, Walter: Die öffentliche Meinung. (1922) Reprint des Publizistik-Klassikers. Bochum 1990

Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen 2001

Martens, Kerstin/Rusconi, Alessandra/Leuze, Kathrin (Hrsg.): New Arenas of Education Governance - The Impact of International Organisations and Markets on Educational Policy Making. Basingstoke 2007

Martens, Kerstin: How to Become an Influential Actor – The 'Comparative Turn' in OECD Education Policy. In: Martens, Kerstin/Rusconi, Alessandra/Leuze, Kathrin (Hrsg.): New Arenas of Education Governance - The Impact of International Organisations and Markets on Educational Policy Making. Basingstoke 2007, S. 40–56

Martens, Kerstin/Jakobi, Anja P.: Introduction: The OECD as an Actor in International Politics. In: Martens, Kerstin/Jakobi, Anja P. (Hrsg.): Mechanisms of OECD Governance. International Incentives for National Policy-Making? Oxford 2010 (a), S. 1–25

Martens, Kerstin/Jakobi, Anja P.: Conclusions: Findings, Implications and Outlook of OECD Governance. In: Martens, Kerstin/Jakobi, Anja P. (Hrsg.): Mechanisms of

OECD Governance. International Incentives for National Policy-Making? Oxford 2010 (b), S.260–277

Martens, Kerstin/Niemann, Dennis: Governance by Comparison – How Ratings & Rankings Impact National Policy-making in Education. TranState Working Papers No. 139. Sfb597 Bremen 2010

Masschelein, Jan/Simons, Maarten: Globale Immunität oder Eine kleine Kartografie des europäischen Bildungsraums. Zürich, Berlin 2005

Müller-Böling, Detlef: Die entfesselte Hochschule. Gütersloh 2000

Münch, Richard: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt/M. 2009

Nagel, Alexander-Kenneth/Martens, Kerstin/Windzio, Michael: Introduction – Education Policy in Transformation. In: Martens, Kerstin/Nagel, Alexander-Kenneth/Windzio, Michael/Weymann, Ansgar (Hrsg.): Transformation of Education Policy. Basingstoke 2010, S. 3–27

Niemann, Dennis: Changing Patterns in German Education Policy Making – The Impact of International Organizations. TranState Working Papers No. 99. Sfb597 „Staatlichkeit im Wandel“ − „Transformations of the State“, Bremen 2010

Ode, Erik: Bildung als Widerstand. Zur Aktualität eines humanistischen Menschenbildes. In: Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.): Menschenbild und Pädagogik. München 2011 (im Erscheinen)

OECD: Die Globalisierung in den Griff bekommen. Die Rolle der OECD in einer sich wandelnden Welt. 2004, http://www.oecd.org/dataoecd/6/31/33808614.pdf (16.07.11)

OECD: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. 2005, http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf (16.07.11)

Ötsch, Walter Otto: Mythos MARKT. Marktradikale Propaganda und ökonomische Theorie. Marburg 2009

Ougaard, Morten: The OECD’s Global Role: Agenda-setting and Policy Diffusion. In: Martens, Kerstin/Jakobi, Anja P. (Hrsg.): Mechanisms of OECD Governance. International Incentives for National Policy-Making? Oxford 2010, S. 26–49

Pagani, Fabrizio: Peer Review. A Tool for Co-Operation and Change. An Analysis of an OECD Working Method. 2002, http://www.oecd.org/dataoecd/33/16/1955285.pdf (16.07.11)

Müller, Ulrich/Giegold, Sven/Arhelger, Malte (Hrsg.): Gesteuerte Demokratie? Wie neoliberale Eliten Politik und Öffentlichkeit beeinflussen. Hamburg 2004

Plehwe, Dieter/Walpen, Bernhard/Neunhöffer, Gisela (Hrsg.): Neoliberal Hegemony. A Global Critique. London 2006

Pongratz, Ludwig A./Reichenbach, Roland/Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld 2007

Pongratz, Ludwig A.: Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn 2009

Radtke, Frank-Olaf: New Public Management. Das Bildungswesen auf dem Weg in die Performanz-Kultur. In: Sloot, Annegret / Nordhoff, Uwe (Hrsg.): Frühes Sortieren, Trennen, Zurücklassen – Niedersachsens Antwort auf PISA? Gute Schule geht anders! Dokumentation der 59. Pädagogischen Woche in Cuxhaven 2003, S. 33–48

Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - die Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen - Kunst. Hrsg. vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder. Frechen 1993

Ruhloff, Jörg: „Einmaligkeit“ oder Kritik einer wissenschaftspolitischen Machtergreifung. In: Einmaligkeit, Selbigkeit, Individualität. Zur Problematik pädagogischer Leitbegriffe. Für Marian Heitger zum 80. Geburtstag. Hrsg. v. Universität Wien im Auftrag des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Wien 2007[2], S. 37–49

Rüttgers, Jürgen: Hochschulen für das 21. Jahrhundert (1996)

Schachtschneider, Karl Albrecht: Res publica, res populi. Grundlegung einer Allgemeinen Republiklehre. Ein Beitrag zur Freiheits-, Rechts- und Staatslehre. Berlin 1994

Schachtschneider, Karl Albrecht: Vom liberalistischen zum republikanischen Freiheitsbegriff. In: ders.: Freiheit – Recht – Staat. Berlin 2005 (a), S. 67–89

Schachtschneider, Karl Albrecht: Die Universität in der Republik. In: ders.: Freiheit – Recht – Staat. Berlin 2005 (b), S. 259–267

Schiedermair, Hartmut: Was kommt auf die Universitäten zu? Die Folgen des Bologna-Prozesses für die deutschen Hochschulen. Bund Freiheit der Wissenschaft, Berlin 2003

Schmoll, Heike: Weg vom Obergymnasium und zurück zum akademischen Studium. Der scheidende Wissenschaftsminister Frankenberg beschreibt Auswege aus der Engführung der Bologna-Studiengänge. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 12.05.2011, S. 6

Schöller, Oliver: The education of neoliberalism. In: Plehwe, Dieter/Walpen, Bernhard/Neunhöffer, Gisela (Hrsg.): Neoliberal Hegemony. A Global Critique. London 2006, S. 171–187

Strittmatter, Anton: Von der Akzeptanz von Neuerungen zur schulischen Organisationsentwicklung. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Bonn (Hrsg.): Wie öffnet sich die Schule neuen Entwicklungen und Aufgaben? Bericht über ein OECD/CERI-Seminar. Bremerhaven 1989, S. 177–188

Sutor, Bernhard: Kleine politische Ethik. Bonn 1997

Tiqqun: Kybernetik und Revolte. Berlin 2007

Uhl, Siegfried: Die Implementation von Neuerungen im Schulwesen: Was ist über die Bedingungen bekannt, von denen ihr Erfolg abhängt? In: Bildung bewegt 3/2009, S. 28–31

Ulrich, Peter: Zivilisiert Marktwirtschaft. Eine wirtschaftsethische Orientierung. Aktualisierte und erweiterte Neuausgabe. Bern 2010

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.): Bildungsreform 2000–2010–2020. Jahresgutachten 2011, http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Bilder/Zukunft_D_22.03.2011/5._Jahresgutachten_2011.pdf (16.07.11)

Wößmann, Ludger/Piopiunik, Marc im Auftrag der Bertelsmann Stiftung: Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Gütersloh 2009

Sinn und Unsinn des Qualitätsmanagements

Analyse und Verbesserung

Prof. Dr. Rainer Dollase

Aus dem Elfenbeinturm der Wissenschaft heraus betrachtet, ist die Zunahme bildungsökonomischer Argumente und Aussagen nichts weiter als ein interdisziplinärer Konkurrenzkampf um mediale Popularität. Die Wirtschaftswissenschaften wagen sich auf Gebiete vor, die nicht zu ihren eigenständigen Aufgabengebieten gehören, sie wildern und bedienen sich in Psychologie, Pädagogik und Soziologie – und wissen gleich alles besser. Wünschenswert wäre, wenn Wirtschaftswissenschaften Konjunkturprognosen etwas sicherer entwickeln könnten, wenn die Folgen von Milliardenkrediten auf die europäische Wirtschaft präziser vorhergesagt werden könnten – niemand erwartet von der Wirtschaftswissenschaft eine Aussage zum guten Unterricht oder zum guten Schulsystem. Oder andererseits von der Pädagogik Aufklärungen über die Euro-Krise. Gleichwohl sich die Wirtschaftswissenschaften gerne als Epiphyten bzw. Plagiatoren psychologischer Erkenntnisse darstellen. So wird Rotters „locus of control“ im TV Interview kurzerhand zu einer wirtschaftswissenschaftlichen Überlegung stilisiert oder auch die Spieltheorie (das experimentelle Paradigma „prisoner dilemma game“ stammt aus der Sozialpsychologie der fünfziger Jahre des vorigen Jahrhunderts), gerne als ureigene wirtschaftswissenschaftliche Erkenntnis (nobelgepreist) vereinnahmt. Sie ist es natürlich nicht (vgl. McDavid und Harari, 1968). Die Beschreibung, Erklärung und Veränderung menschlichen Verhaltens ist eine Domäne der Psychologie und Soziologie – weshalb diese Wissenschaften aus methodischen Gründen, die den Übernehmern unbekannt sind, auch generell skeptischer gegenüber dem Qualitätsmanagement (QM) sind. Zu großen Anteilen gehören nämlich auch aktuelle Formen des QM im Humanbereich zu diesen Übergriffen der Wirtschaftswissenschaften aufgrund ihrer vorsintflutlichen Theorien über die Steuerung menschlichen Verhaltens.

Bildungsökonomische Aussagen stellen häufig „ökologische Fehlschlüsse“ dar, wenn sie z. B. Erkenntnisse aus der Aggregatdatenanalyse auf Einzelfälle oder untere Ebenen verallgemeinern. Also z. B. aus dem Absolventenalter auf wirtschaftliche Produktivität schließen. Das sind massive Anfangsfehler, die ein professioneller Psychologe oder Soziologe schon beim Vordiplom nicht machen dürfte.

Zusammen mit den Medien produzieren wirtschaftswissenschaftliche Überlegungen ein Klima der Unterdrückung von Kritik. Wer zu früh gegen eine Bildungsreform votierte, galt als „ewig Gestriger“ bzw. er hat „Angst vor Reformen“. Ach nee. Wenn er sich zeitlich passend dagegen wendet, so wird ihm nachgesagt, dass er die „Reform kaputt macht“. Wenn die Reform dann verloren hat und mehr Probleme produziert als sie löst, wird darauf verwiesen, dass „wir Besserwisser jetzt nicht gebrauchen können“. Fällt die Kritik scharf aus, ist sie immer „polemisch“ und „nicht sachlich“. Fällt sie moderat aus, so wird gemunkelt, sie vernichte „die Jobs in der Qualitätssicherung“. Also: Kritik darf wohl nicht mehr sein.

Nun denn: die Unabhängigkeit eines pensionierten Hochschullehrers lässt mögliche Kritik an der Kritik als Petitesse erscheinen. Es ist wichtiger, die These zu äußern und plausibel zu machen, dass die aus der Technik und dem Wirtschaftsleben in das Bildungssystem übernommenen Formen des „bürokratisierten Qualitätsmanagements“ ineffektiv sind und die Qualität senken (Dollase, 2009). Das „bürokratisierte Qualitätsmanagement“ besteht aus formulierten Standards oder sonstigen Kriterienkatalogen, einer Evaluation, Inspektion oder Kontrolle und einem Bericht an die Kontrollierten, aus dem sie entnehmen sollen, wo sie ihre Schule bzw. ihre Bildungs- Einrichtung verbessern können. Die Hoffnung ist dann, dass sie auf Grundlage des Berichtes es auch tatsächlich tun. Welch kindlicher Glaube...

Vier Gliederungspunkte werden behandelt:

1. Beispiel für Kritik am QM
2. Was ist QM? Woher stammt QM?
3. Thesen zur Analyse von QM und
4. Thesen zur Reform von QM.

1. Beispiele für Kritik am Qualitätsmanagement

Ein Kollege aus der ehemaligen DDR sagte mir vor einigen Jahren: „Es ist erstaunlich, dass selbst bekannte Sozialwissenschaftler so ehrfurchtsvoll von der Qualitätssicherung reden. Das hatten wir doch in der DDR, hieß Planwirtschaft und war unwirksam.“ In der Tat hatte die DDR nicht nur im Wirtschaftsleben ein ausgeklügeltes Qualitätsmanagementsystem ausgearbeitet – ein bürokratisiertes versteht sich. In mehreren Phasen von Vorgabe, Gegenvorschlägen, Beschluss und Durchsetzung wurden die politische Führung, die zentralen Planungsbehörden, die Fachministerien und die Betriebe und Betriebszusammenschlüsse in den Planungsprozess formal einbezogen. Was die wenigsten wissen: dass die DDR auch sehr detaillierte Kataloge von Standards, von Qualität, für das Bildungs- und Erziehungssystem formuliert hatte, die bei Inspektionen in Kindergärten und Schulen kontrolliert wurden.

Die formulierten Standards waren sehr sachkundig und hätten eigentlich, als die Unsitte der Illusion von Textsteuerbarkeit von Praxis auch im vereinten Deutschland um sich griff, einfach so übernommen werden können. Ein Beispiel: „Die Erzieherin entwickelt das differenzierte

Hören der Kinder durch verschiedene Übungen. Bekannte Titel richtig stellen, zum Beispiel „ der Wolf und die sieben Zwerge“, fehlende Wörter in Texte einsetzen (auch mit Bildkarten); falsch zusammengesetzte Wörter richtig stellen die Garten-Kinder, Buch-Bilder usw.; ähnlich klingende Wörter finden aus ähnlichen und unähnlichen Wortpaaren, die mit Bildkarten demonstriert werden, wie Hose – Hase, Pappe – Puppe, Hose – Rose, Sahne – Fahne, Butter – Mutter, Becker – Wecker, Tonne – Sonne.“ Wesentlich besser oder anders könnte man Übungen zur „phonetischen Bewusstheit“ auch heute kaum beschreiben.

Und dennoch: die detaillierte Beschreibung dessen was zu tun ist, die Selbstverpflichtung im Fünfjahresplan und die Kontrolle durch Qualitätsinspektion hat nicht verhindern können, dass grundlegende produktive Potenziale im Praxisfeld verkümmerten. Außerdem: Motivationsprobleme der MitarbeiterInnen plagten auch planwirtschaftliche Unternehmen mit QM. Irgendetwas muss an dieser Art der Qualitätskontrolle nicht richtig gewesen sein.

Mittlerweile ist die Kritik am Qualitätsmanagement auch im vereinten Deutschland überall auffällig und virulent – wenngleich sie von den Inhabern schöner Posten im QM System natürlich nicht übertrieben eilfertig an die große Glocke gehängt wird. Versteht sich. Bereits im Jahre 1996 hat sich der Chefredakteur der Zeitschrift „Mensch und Büro“ Hans Ottomann über den deutschen Weg zur mehr Qualität lustig gemacht.

(Hans Ottomann in der Zeitschrift „Mensch und Büro“, 3/96)

> „Deutsche und Japaner haben also einen Achter-Ruderwettbewerb veranstaltet und die Japaner haben mit unglaublichem Vorsprung von einem Kilometer gewonnen. Das deutsche Team war natürlich nach der Niederlage sehr betroffen, die Moral sank auf den Nullpunkt, das obere Management entschied dann, daß man die Ursachen unbedingt herausfinden müsse und hat deshalb ein Projektteam eingesetzt. Nach langen Untersuchungen und Analysen fand es heraus, daß bei den Japanern sieben Leute ruderten und ein Mann steuerte, während im deutschen Team ein Mann ruderte und sieben steuerten. Sodann wurde eine Beraterfirma mit dem Auftrag betraut, eine Studie über die Struktur des deutschen Teams anzufertigen. Nach beträchtlichen Kosten kam diese Firma zu dem Schluß, daß zu wenig Leute ruderten und zu viele Leute nicht richtig steuerten. Deshalb wurde, um einer weiteren Niederlage gegen die Japaner vorzubeugen, die Teamorganisation geändert. Es gab fortan vier Steuerleute und zwei Obersteuerleute, einen Steuerdirektor und einen Ruderer. Für diesen wurde überdies als Ansporn ein Leistungsbewertungssystem eingeführt. Motto: „Wir müssen seinen Aufgabenbereich erweitern und ihm mehr Verantwortung geben“. Im nächsten Jahr gewannen die Japaner mit einem Vorsprung von zwei Kilometern. Das Management entließ daraufhin den Ruderer und die einfachen Steuerleute wegen schlechter Leistungen, beförderte den Steuerdirektor, verkaufte die Ruder und stoppte alle Investitionen für ein neues Boot. Der Beratungsfirma wurde ein Lob ausgesprochen und das eingesparte sowie das erlöste Geld dem oberen Management ausbezahlt.“

Auch auf Spaß-Postkarten (der Bielefelder Karten Werkstatt) sieht man, dass einer arbeitet („Horst“ genannt) und zehn Leute mit lauter modernen Bürokratie Namen (Communication manager, human resources manager, internal supervisor, logistic manager, marketing manager, IT manager, security manager, project manager, PR Manager, product development manager) um ihn herum stehen, aber nicht sichtbar arbeiten. Im Juli 2011 konnte bei einem Vergleich westlicher Armeen durch die „European Defense Agentur“ gezeigt werden, dass die Quote der Verwaltungs- und Versorgungskräfte für die kämpfende Truppe in Deutschland erheblich größer ist als in vergleichbaren anderen europäischen Ländern – in Deutschland z. B. 50 Personen, die einen, der kämpft, versorgen und in Frankreich nur 10. Welch schöner Beleg für unseren „Horst“!

Bildungsökonomen der Entwicklungsländer haben schon in den achtziger Jahren von „parasitären Bildungseliten“ gesprochen, d. h. sie haben die Gefahr gesehen, dass höhere Bildungsabschlüsse nicht zu einer erhöhten Produktivität eines Landes führen müssen, sondern dass Menschen mit einem höheren Bildungsabschluss auch Führungsaufgaben übernehmen und einen angenehmen Job mit Dienstzimmer, PC und Gleitzeit haben (Hanf u.a., 1977), aber nicht unbedingt hart arbeiten wollen. In den neunziger Jahren hat übrigens auch der Siemens Vorstandsvorsitzende Heinrich von Pierer gesagt, dass Vorgesetzte künftig nur noch „Ziele und Fristen vorgeben und deren Einhaltung kontrollieren“ – welch schöner Job! Der Lufthansa-Chef Jürgen Weber erläuterte, der harte Wettbewerb werde dazu führen, dass die Mitarbeiter „noch viel mehr Engagement, Freundlichkeit und Leidenschaft bei der Arbeit“ können

müssten – so ist es recht, die da unten müssen noch mehr arbeiten. Und mit Spaß. Der Quelle Chef Steffen Stremme erläutert, die Anforderung an die Arbeitnehmer werden noch weiter zunehmen. Der Bayer Chef Manfred Schneider erklärte, „die Bezahlung werde sich stärker nach der individuellen Leistung richten“ (alle zitiert nach „Neue Westfälische“ vom 22.4.1998.), genauso wie in dem Rudererbeispiel vorausgeahnt. Die Realität hat die Satire längst überholt.

Noch deutlicher als in diesen Zitaten kann man die Verlagerung des bequemen Lebens auf die mittleren und höheren Etagen der Arbeit nicht formulieren. Die Realität hat übrigens gezeigt, zum Beispiel Siemens, dass es mit der Vorgabe von Zielen und Fristen – eine einfache Tätigkeit, die auch Babies schon könnten („Ich will Brei und zwar sofort“) – offenbar nicht getan ist, um ein leistungs- und korruptionsfreies Unternehmen zu entwickeln.

Die Kritik am Qualitätsmanagement kann man wie folgt zusammenfassen: Sie führt zu einer Aufblähung der Bürokratie, d. h. zu mehr Jobs, in einem von der Arbeit weit entfernten Bereich, sie ist zu teuer, sie wird von Leuten gemacht, die nichts von der Sache verstehen, sie verbessert nichts, sie ist unwirksam und sie fördert eine parasitäre Führungskultur.

2. Was ist Qualitätsmanagement? Woher stammt das Qualitätsmanagement?

Alle aktuellen Formen des Bürokratie Qualitätsmanagements kommen aus der Technik (der Regelungs- und Steuertechnik, auch Kybernetik genannt) und sie werden auf den Humanbereich, auf Bildung, Erziehung und Betreuung angewendet.

Alle Formen des bürokratisierten Qualitätsmanagements beruhen auf einem Dreischritt: Zunächst werden Ziele genannt, das Soll formuliert, dann soll gehandelt werden und dann findet eine Evaluation, eine Kontrolle, eine Inspektion statt. Aus dieser Evaluation und dem Kontroll- Ergebnis sollen dann die richtigen Verbesserungen des Handelns erschlossen und getan werden. Die Formulierung von Zielen und Soll geschieht in Zielvereinbarungen, in Entwicklungsgesprächen – man hätte auch sagen können: in Fünfjahresplänen. Man darf sich durch die Vielfalt unterschiedlicher Bezeichnungen nicht irre machen lassen, denn hinter dem Qualitätsmanagement steckt immer ein einfacher Gedankengang: Wir müssen wissen, wohin wir wollen, d. h. Ziele haben (merkwürdig, dass das im 21. Jahrhundert immer noch betont werden muss; offenbar gab und gibt es zu viele Leute im Schulsystem, die nicht mehr wussten bzw. wissen, wofür der Beruf des Lehrers oder der Erzieherin eigentlich da ist, was Schule eigentlich soll oder so...). Des Weiteren müssen wir wirksame Ideen zur Veränderung haben und wir müssen die folgenden Veränderung kontrollieren können – i. e. die Evaluation. Dadurch soll insgesamt eine Entwicklung von Organisation oder Personal stattfinden. Deswegen reden heute alle auch von „Organisationsentwicklung“ oder „Qualitätsentwicklung“ – solche Vokabeln sind sympathisch und sichern Stellen langfristig. Entwicklung dauert.

Die hinter diesem Strickmuster liegende unbewiesene Behauptung geht davon aus, dass durch häufige kontinuierliche kleine Veränderung (continous improvement process) und der Kontrolle ihrer Auswirkungen, aus den Veränderungen erwünschte Verbesserungen werden. Überall findet man dasselbe Muster: im „Management Regelkreis“, bei der Scientology Church im „Audit“, im Qualitätszirkel, im TQM und wie die Varianten alle heißen mögen. Wer einwenden möchte, dass man „Äpfel und Birnen hier unzulässigerweise miteinander vergleiche“, dem sei gesagt, dass man Äpfel

und Birnen auch zu „Obst“ zusammenfassen können muss, wenn man Erkenntnisse gewinnen will.

Mit langweiligen und frustrierende Präsentationen, die lauter Kästchen mit Fachbegriffen und Pfeilen dazwischen enthalten, outen sich die Missionare des Qualitätsmanagements als „übelstes PowerPoint Prekariat“ – so hat es eine Lehrerin beim Erstkontakt mit der Schulinspektion ausgedrückt.

An dieser Stelle muss eine ganz deutliche Unterscheidung gemacht werden. In der Technik ist das Qualitätsmanagement genial. Eine so genannte „evolutionstheoretische Optimierung technischer Systeme“, die schon in den siebziger Jahren von Ingo Rechenberg vorgelegt worden ist, zeigt, dass man mit zufälligen Veränderungen, einer anschließenden Prüfung der Steuerungsgröße, mit der Beibehaltung der jeweils besseren Lösung mit besseren Werten in der Steuerungsgröße – technische Systeme tatsächlich optimieren kann (Rechenberg, 1973). Interessant ist nur, das man rund 300 Mutationen benötigt, um zu einer Optimalform etwa bei einem gekrümmten Rohr, durch das Wasser fließt, zu kommen. Wir dürfen nun alle rechnen, wann wir diese 300 Evaluationen erreichen, wenn jede Schule alle drei Jahre evaluiert wird!

Die Idee, dass man im Humanbereich nach Rückmeldung über das Ergebnis automatisch zur Verbesserung kommen könne – ist ein Denkfehler. Man könnte es auch „das Münchhausensyndrom“ bezeichnen, nach dem Baron, der sich ja bekanntlich selbst an den Haaren aus dem Sumpf gezogen hat. Ohne Input gibt es keinen Output.

Man kann das Lernen nach Rückmeldung zur Verbesserung von Schule und Unterricht heute nicht mehr über ein ja längst höher entwickelte System der Qualitätssicherung stellen: Wissenschaft und Forschung, gerade auch im psychologischen und pädagogischen Bereich, sind ja gewissermaßen der Versuch, bedingungskontrollierte Forschung zu Fragen der Verbesserung von Unterricht, Erziehung, Schulsystem und Bildung zu entwickeln, also das zu tun, was vor Ort nur extrem fehlerbehaftet und in irrsinnig langen Zeiträumen geleistet werden könnte. Es ist die Idee des „continuous improvement process“ eine Rückkehr zur Alchemie, der Versuch, auf qualifizierten Input zu verzichten und die Forschung in die Hand des Laien zu legen, der dann schon wisse, wie man richtig handeln könne. Das kann er nicht, da er nicht in der Lage ist, eine bedingungskontrollierte Forschung vor Ort zu machen. Das Motto: „Wir stellen uns mal ganz dumm, und überlegen, wie guter Unterricht bei uns aussehen kann“ – bei rund 1,5 Millionen empirischer Arbeiten zur Qualität von Unterricht und Schule weltweit kann man diese Art von Output-Steuerung lediglich als eine romantische Version der Komplexitätsreduktion bezeichnen.

Das Qualitätsmanagement besteht immer aus den drei Schritten: Ziele – Handeln – Evaluieren. Und – egal wie es heißt – es ist nichts anderes als Kontrolle, ob sich die Realität auch so verhält, wie sie soll. In der Technik ist die Qualitätssicherung sinnvoll und unumgänglich. Die Anwendung bestimmter Formen des Qualitätsmanagements auf menschliche Dienstleistung ist aber in der bisherigen Form Unsinn und muss dringend reformiert werden. Das wird man besser verstehen, wenn man das Qualitätsmanagement auf seine Herkunft hin analysiert. Denn es kommt eigentlich nicht aus der Technik, sondern ist dem menschlichen Handeln abgeschaut.

3. Thesen zur Analyse des Qualitätsmanagements

Qualitätssicherung hat es immer schon gegeben – auch im Schulsystem. Schulleiter und Schulräte haben früher nichts anderes getan, als die Qualität zu sichern. Die Lehrerausbilder ebenfalls – Fachleiter, Seminarleiter, Professoren und Professorinnen in der Lehrerausbildung haben sich bemüht, junge Menschen für den Beruf fit zu machen. All das ist Qualitätssicherung oder Qualitätsmanagement. Wenn nun jemand daherkommt und mit einem für manche offenbar neuen Wort „Qualitätsmanagement“ so tut, als handele es sich um eine neuartige, noch nie da gewesene Methode, so täuscht er aus missionarischen Gründen seine Zeitgenossen. Dass man das, was man möchte oder was man soll, anschließend kontrolliert, und wenn man es nicht erreicht hat, sein eigenes Verhalten ändert, das ist lediglich die Explikation menschlicher Handlungslogik, die es seit der Steinzeit gibt.

Was heißt das? Jeder Säugling hat ein Qualitätsmanagement im Kopf. Wenn er über das Parkett krabbelt, um einen Ball unter dem Sessel hervor zu holen, dann hat er ein Ziel, er handelt und wenn er den Ball hat, ist er zufrieden (Evaluation). Wenn er den Ball nicht bekommt, weil seine Ärmchen zu kurz sind, um unter den Sessel zu reichen, dann muss er sich eine andere Strategie überlegen. Was er überlegend und ausprobierend meistens auch schafft. Jeder Handwerker, was auch immer er macht, kontrolliert die Effekte seiner Handarbeit und greift korrigierend ein – das ist sein Qualitätsmanagement. Menschliche Handlungslogik ist hoch flexibel, strategiereich – sie ist „fuzzy“ und kann deshalb mehr als die dem Menschen nachempfundene, aber vereinfachte Maschinenlogik. Die Kopie ist nicht besser als das Original – und die Kopie einer Kopie ist noch schlechter.

Wir können zusammenfassen: Menschliche Handlungsplanung macht Maschinen wie Menschen. Die Übertragung der menschlichen Handlungslogik auf Bandstraßen und Maschinen war ein genialer technischer Entwicklungsschritt. Die Kybernetik hat sich um diese Übertragung verdient gemacht. Die Rückübertragung der Maschinenlogik auf Menschen ist allerdings wenig sinnvoll, da der Mensch ja eine verinnerlichte Qualitätssicherung eingebaut hat, gewissermaßen das Original, die Blaupause, die ihm mehr Flexibilität sichert, als rückübertragene Maschinenlogik als Kopie der Kopie der menschlichen Handlungslogik. Die Standards und Verhaltensweisen werden in der Ausbildung durch Ausbilder und Vorgesetzte entwickelt, die was von der Sache verstehen und anschließend sinnvollerweise von Menschen kontrolliert, die die Tätigkeit ebenfalls beherrschen. Der Mensch kann mit den internalisierten Standards und Lösungsweisen flexibler umgehen als das starre bürokratisierte QM.

In der Technik haben wir es mit Bandstraßen zu tun, die hundertprozentig Menschenwerk sind. Wenn darin ein Fehler auftaucht, dann kann das Qualitätsmanagement den in aller Regel in einer Viertelstunde finden und die Ursache abstellen. Das ist darum möglich, weil es nur eine endliche Anzahl von Fehlermöglichkeiten gibt. Wenn man Menschen verändern will liegt eine nicht bekannte Anzahl von Fehlermöglichkeiten vor. Zu den schon bekannten gesellen sich viele hinzu, die uns unbekannt sind oder auch bloß unzugänglich. Deswegen gibt es eine Forschung, die versucht, bedingungskontrolliert die einzelnen Faktoren zu isolieren, die relevant sind. Keine Sorge: die empirische Forschung ist noch längst nicht an ihrem Ziel. Selbst wenn man alles perfekt berücksichtigen könnte, was Forschung herausgefunden hat, so würde das längst nicht ausreichen, um pädagogische Erfolge zu garantieren. Die schulische Realität ist nur zu rund 60 % der Varianz aufgeklärt.

Im Folgenden werden zehn Argumente aufgelistet, die gegen eine bürokratisierte Steuerung der Qualität im Schul- und Bildungssystem bzw. gegen die aktuelle Gestaltung der Schulinspektion sprechen:

1. Die Evaluationsillusion. Bei der Feststellung von Abweichungen vom Soll bzw. von den Standards und den Kriterien der Qualitätsinspektion weiß man nicht wirklich, woran es gelegen hat. Es findet eine beliebige Kausalattribution der möglichen Ursachenfaktoren statt. Wenn meine Schüler keine „funktionalen Rollen in der Gruppenarbeit eingenommen haben“ (ein Beispiel), obwohl ich's ihnen zehnmal schon gesagt habe, sie es dann dennoch nur oberflächlich und sonst wie unzureichend tun, dann kann das viele Ursachen haben. Manche von diesen Ursachen sind mir bewusst – andere weniger. Aber nur einfach zu sagen: ja, dann muss man „mehr üben“, löst das Problem nicht, da genau diese Übungen bei den Schülern und Schülerinnen nichts gefruchtet haben. Bei der Feststellung von Abweichungen weiß man auch nicht, ob es sich um zufällige Schwankungen handelt, man weiß auch nicht, ob die Erhebungsinstrumente der Schulinspektion zuverlässig und gültig (valide) sind – ist es wirklich wichtig, funktionale Rollen bei der Gruppenarbeit einzunehmen?

2. Die Evaluationsfalle. Wenn die Evaluationskriterien bekannt sind, richten sich alle danach und wir haben wieder die alte Richtliniensteuerung. Also: diese Reform war überflüssig. Wir können genauso Richtlinien formulieren, Stoffverteilungspläne wie früher verlangen, das Klassenbuch ausfüllen lassen – es hätte denselben Effekt wie die Geheimhaltung der Evaluationskriterien, die dann doch bekannt werden und die dann als Richtlinien für das, was man der Schulinspektion vortäuscht, dienen.

3. Die Kostenexplosion. Evaluation ist teuer. Den Kosten steht kein entsprechender Gewinn gegenüber. Das sage ich auch als jemand, der in seinen letzten Dienstjahren etwa drei- bis viermal evaluiert wurde – und aus den Ergebnissen nichts, aber auch gar nichts für die Lösung der beruflichen Probleme erfahren hat. Was bisher zurückgemeldet worden ist, geht an den realen Problemen des Unterrichtes, der hochschulischen Lehre und Forschung vorbei, weil einem nicht gesagt wird und vorgemacht wird, was man wie anders hätte machen könnte.

4. Qualitätsmanagement als gescheiterte Methode. Es lässt sich nicht leugnen, dass das Qualitätsmanagement in der DDR gescheitert ist, es lässt sich nicht leugnen, dass die in den siebziger Jahren im Schulsystem verbreitete Lernzielorientierung (die strukturell absolut identisch mit dem Qualitätsmanagement war) letztlich gescheitert ist. Es lässt sich nicht leugnen, dass Länder, in denen die Schulinspektion schon länger agiert (wie etwa Finnland), auch darüber nachdenken, sie wieder abzuschaffen. Die „rollende Reform“ – in den siebziger Jahren Bezeichnung für den „continuous improvement process“ – ist in den siebziger Jahren gescheitert. Nichts hat sie bewirkt. Der Taylorismus – eine Form der Kontrolle menschlicher Berufstätigkeiten Anfang des 20. Jahrhunderts – ist ebenso gescheitert und mochte und musste dem „human relations“ Ansatz weichen.

5. Aufblähung der Bürokratie. Mit dem Qualitätsmanagement ist ein weiteres Aufblähen der Bürokratie verbunden. Qualitätsmanagement in der aktuellen Form bindet zahllose Menschen in unproduktiven Tätigkeiten. Man weiß nicht, ob das Engagement bei der Abfassung von Inspektionsberichten irgendeine wesentliche Wirkung beim Praxisfeld hinterlässt. Zwar hört man immer wieder, dass man sich für die Qualitätsinspektion vorbereitet hätte, dass man dadurch auf vieles aufmerksam gemacht worden wäre. Wenn das die gesamte Wirkung wäre, könnte man diese billiger haben. Es braucht nicht die bürokratisierte Qualitätssicherung, um die Leute in eine Auseinandersetzung mit der Qualität ihres eigenen Unterrichtes zu bringen. Eine

kollegiale Supervision, so wie bei den Therapeuten, reicht auch. Verhindert werden muss, dass sich immer mehr Menschen vor der schmutzigen und schwierigen Basisarbeit drücken und in begleitende und umgebende Stabs- und Beratungstätigkeiten flüchten.

6. Papiersteuerung. Text kann Verhalten nicht lückenlos beschreiben sondern nur grob lückenhaft. Ein pädagogisches Lehrbuch ist eine kommunikative Prothese für das richtige praktische Verhalten. Text ist immer vieldeutig interpretierbar. Der Abschied von der Oral-, Verbal- oder Labialsteuerung des menschlichen Verhaltens muss endlich einmal ausgesprochen werden. Es ist unsinnig, komplexes Verhalten in realen Situationen mithilfe von Standards beschreiben zu wollen. Man stelle sich einmal vor, dass die 1. Fußballbundesliga sich anschicken würde, Standards für die Durchführung von Fußballspielen zu formulieren:

- 1. Punkt: „Der Fußballspieler bemüht sich auf dem Platz, den Ball in das gegnerische Tor zu treten."
- 2. Punkt: „Der Fußballspieler achtet in Zweikämpfen darauf, dass er diese Zweikampf gewinnt, dabei aber fair bleibt."
- 3. Punkt „Der Spieler bemüht sich, hohe Bälle im Falle der sofortigen Weitergabe mit dem Kopf, im Falle des Weiterspielens mit dem Fuß zu stoppen.", usw.
- Schließlich gäbe es noch eine „Zielvereinbarung" und eine „interne" und „externe" Evaluation.
- Zielvereinbarung: „Die Mannschaft bemüht sich, das Spiel gegen Frankreich zu gewinnen" (Jeder unterschreibt).
- „Interne" Evaluation: „Wir prüfen, ob wir das Ziel erreicht haben."

7. Improvisationstalent gefragt. Menschliches Verhalten ist nur zum Teil kausal aufgeklärt – das Produkt eines Fertigungsbandes hundertprozentig. Menschliches Verhalten ist immer unprognostizierbar und deshalb in seiner Kontrolle und Veränderung nicht standardisierbar. Plan und Wirklichkeit im Unterricht, so hat es Winnefeld bereits 1959 beschrieben, klaffen erheblich auseinander.

8. Kompetente Praktiker. Kein noch so schönes Argument führt an dem Zwang vorbei, dass derjenige, der kontrolliert, auch das können muss, was er kontrolliert und steuern will. Ein(e) SchulinspektorIn muss ein(e) MeisterIn der Praxis sein.

9. Fachliche Kompetenz von Führungskräften gefragt. Das Setzen von Zielen und die Kontrolle von Zielen und Fristen ist eine Reha-Tätigkeit, d. h. sie ist einfach und entspannend. Sie gleicht dem plärrenden Kleinkind, das von seinen Eltern Qualität und zwar sofort verlangt. (Ich will Kühe! Und zwar sofort!) Das Formulieren von Standards ist kein Problem. Es ist genauso schwer oder leicht, wie die Formulierung von Wunschzetteln. Auch die Kontrolle, ob das Essen so schmeckt, wie man sich das vorgestellt hat, ist noch keine Leistung. Leistung stellt sich erst dann ein, wenn man weiß, wie aufwändig oder wenig aufwändig so etwas produziert werden kann, welche Schwierigkeiten es gibt und ob man in der Lage ist, diese Schwierigkeiten zu meistern. Und welchen Weg der Kontrollierte beschritten hat, das Problem zu lösen. Die moderne Führungskraft muss es also selber können.

10. Kontrolle des Qualitätsmanagements. Es ist dringend erforderlich, dass die Menschen, die im Qualitätsmanagement arbeiten, selber kontrolliert werden. Es kann nicht angehen, das sich irgendeine Instanz, irgendeine Person irgendwo auf dieser

Welt zurücklehnt und sich als die finale Person oder Instanz versteht, die sagen darf was gut ist und was nicht. Alles muss sich demokratisch und transparent wieder rückbinden. Man kann eine gute Qualitätskontrolle durchführen – aber auch eine sehr schlechte. Die Qualität des QM muss einer QM unterzogen werden.

Die Steuerung der Realität über Standards, über Planungen, über Qualitätsmanagement ist nur dann möglich, wenn Realismus bei der Zielsetzung, beim Machen und bei der Kontrolle gegeben ist. Das setzt voraus, dass man sich sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis sehr gut auskennt. Vergessen wir nicht: planen ist leicht – machen ist schwierig. Im System müssen Macher und Macherinnen ausgezeichnet werden und nicht diejenigen, die wie Waldorf und Statler aus der Muppet Show (oder wie die Zuschauer von Fußballspielen) das Geschehen durch Bemerkungen von der Tribüne aus kontrollieren oder verbessern möchten. Von dieser Sorte Mensch sind nur ganz ganz wenige Personen nötig. Wenn überhaupt. Nicht Kontrolleure und beratende Zuschauer benötigen wir, sondern Macher und Macherinnen.

Das aktuelle Qualitätsmanagement ist wie eine Forschung vor Ort, meist nach Versuch und Irrtum. Es ist eine Replikation menschlicher Handlungslogik, ein Rückschritt hinter bedingungskontrollierte wissenschaftliche Forschung, es wird naiv in seiner Potenz zur Verbesserung überschätzt, und das aktuelle bürokratisierte Qualitätsmanagement enthält eine Menge von Fehlern und Fallen, die in diesem Abschnitt skizziert worden sind.

4. Thesen zur Reform des Qualitätsmanagement

Im Folgenden sollen acht Vorschläge gemacht werden, was an dem aktuellen Qualitätsmanagement geändert werden sollte. An anderer Stelle sind bereits weitere Vorschläge hierzu von mir gemacht worden (Dollase, 2009).

1. Eine andere Führungs- und Steuerungskultur. Wer steuert, soll können. Steuerung geschieht durch Vormachen und Nachmachen. Gebraucht werden Führungskräfte und Inspektoren, die in der Lage sind, Qualität jederzeit und aus dem Stand vorzumachen. Das ist ein hoher Anspruch an alle Vorgesetzten und Inspektoren.

2. Inspektorenauswahl. Inspektoren müssen nicht nur gründlich ausgewählt, sondern auch ständig evaluiert und geprüft werden. Es dürfen nur jene Inspektoren werden, die etwas von der Sache verstehen und die nicht nur in der Fähigkeit zur Kontrolle bewandert sind, sondern auch in dem, was sie kontrollieren sollen. Ein ehemaliger Student fragt mich in der Sprechstunde „Ich habe es nicht mit der Praxis und wollte mal fragen, wie ich in die Lehrerausbildung oder Schulinspektion kommen könnte?“ Solche und ähnliche Anfragen sollten in Zukunft nur noch im Kabarett möglich sein.

3. MacherInnen sind die wichtigsten Personen in einem auf menschliche Kompetenz angewiesenen Verhaltensbereich. Wer produktiv arbeitet, erhält einen höheren Lohn als diejenigen, die die Produktion anderer Menschen nur durch administrative oder führende oder kontrollierende Tätigkeit begleiten. Der Kontrolleur muss deutlich geringer entlohnt werden, als derjenige der produktiv arbeitet. Rentner und Pensionäre könnten ja in der Schulinspektion arbeiten...

4. Bürokratieabbau. Die Bürokratie muss zu Gunsten des produktiven Personals, insbesondere zugunsten derer Kompetenzsteigerung, abgebaut werden. Die Überlegungen Finnlands zum Abbau der Schulinspektion sollten uns hier Anlass zum Nachdenken geben. Auch die bedauerliche Situation der griechischen Wirtschaft ist

u.a. darauf zurückzuführen, dass zu viele Leute sich in angenehmer, staatlich finanzierter und nicht wirklich produktiver Tätigkeiten hinein manövrieren wollten, weil sie sich von dieser Tätigkeit eine angenehme Lebensgestaltung erwarteten. Ein Großteil der griechischen Jung-Akademiker ist nur bei einem wohlwollenden und reichen Staat zu beschäftigen und hat an den Bedürfnissen des Marktes vorbeistudiert. Die Erwartung vieler, dass Hochschulabsolventen bei geringer Nachfrage nach ihrem Profil dann so flexibel sind, auch einfache Tätigkeiten auszuführen, ist unpsychologisch gedacht. Wer einmal einen Studienabschluss hat, will auch adäquat beschäftigt werden – alles andere wird als Abstieg wahrgenommen.

5. Die alltagsorientierte, mikrodidaktische Forschung und Anwendung muss gestärkt werden. Mit dem so genannten Münchhausensyndrom gibt es nur zufällige Verbesserungen. Ein sinnvoller Forschungsinput kann nur aufgrund von bedingungskontrollierten Experimenten und einem praktischen Ausprobieren entwickelt werden. Das ist unverzichtbar für die Qualitätssteigerung. Das bedeutet auch, dass die Outputsteuerung einer gefährlichen Illusion aufsitzt: ohne Input ist nämlich kein Output möglich.

6. Standards müssen in Kongruenz mit der evidenzbasierten Forschung gesetzt werden. Wie man in den Inspektionskatalogen der verschiedenen Bundesländer sehen kann, wird in einigen nur die Einhaltung von schwach wirksamen Unterrichtsmethoden kontrolliert – die hochwirksamen werden gar kritisiert und führen zu einer schlechteren Rückmeldung an die Inspizierten. Eine neue Studie von Hattie (2009) – eine Zusammenfassung von über 800 Metaanalysen – führt dazu, dass man annehmen muss, dass der „Lehrer als Aktivator“ deutlich größere Erfolge erzielen kann als der Lehrer als „Moderator selbstgesteuerter Lernprozesse“ bzw. als facilitator. Ein Zitat: „diese Ergebnisse zeigen, dass vom Lehrer ausgeführte aktive und geführte Instruktion sehr viel erfolgreicher ist als ungestörtes (facilitative) Lernen.“ (Hattie 2009 Seite 243). Methoden wie Feedback, herausfordernde Ziele, mastery learning, direkte Instruktion etc. sind deutlich wirksamer als problembasiertes Lernen, individualisierte Instruktion et cetera.

7. Ausbildung und Fortbildung müssen verändert werden. Die Standards für Qualität werden in der Ausbildung vermittelt und vor Ort modifiziert. Ausbilder und Fortbilder müssen von der Sache etwas verstehen. Professoren der Pädagogik und pädagogischen Psychologie müssen – egal welche Ausbildung sie früher einmal gehabt haben – einmal pro Woche in einer schwierigen SI Klasse hospitieren bzw. selber Unterricht machen. Professoren und Professorinnen müssen keine Superlehrer sein, aber sie müssen endlich einmal den Geruch der Praxis persönlich erfahren und sie dürfen sich nicht weiter auf der Lektüre von Texten und deren Analyse in der Ausbildung ausruhen. Das Machen ist schwierig – nicht das darüber Reden und Analysieren. Reflektieren ist etwas völlig Einfaches im Vergleich zum Machen. Die Wissenschaft – so habe ich früher schon geschrieben – „muss praktischer werden und die Praxis wissenschaftlicher“.

8. Verbesserung der Qualität durch Überzeugung. Kontrolle der Qualität, zumal sich einige Inspektoren wie Graf Rotz aufführen, führt zu Widerstand. Sie führt dazu, dass man sich bei der angekündigten Inspektion für ein bis zwei Wochen zusammenreißt und sich dann wieder fallen lässt. Die Hoffnung, dass durch Rückmeldung und Kontrolle ein Ruck durch die Praxis geht, ist eine Illusion. Menschen wirklich zu überzeugen und zur Veränderung anzuregen, ist ein komplizierter psychologischer Prozess, der mit den aus der Technik und der Wirtschaftswissenschaft übernommenen Kontrollverfahren nicht geleistet werden kann.

Man sollte allen KollegInnen, die zum Import von ökonomischen Überlegungen und Techniken in die Pädagogik raten, die Befolgung eines alten Sprichwortes nahe legen: „Schuster bleib bei deinen Leisten“.

Literatur:

Dollase, R. (2009). Kritik der Qualitätssicherung – Bürokratische, sinnlose und sinnvolle Wege zu mehr Qualität. Zeitschrift für Politische Psychologie, 14(3+4), 435–452.

Hanf, T., Amman, K., Dias, P., Fremerey, M., & Weiland, H. (1977). Erziehung – ein Entwicklungshindernis? Zeitschrift für Pädagogik, 23, 9–23.

Hattie, J. A. C. (2009). Visible Learning, A synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement. London and New York: Routledge.

McDavid, J. W., & Harari, H. (1968). Social psychology. New York u.a.: Harper.

Rechenberg, I. (1973). Evolutionsstrategie. Optimierung technischer Systeme nach den Prinzipien der biologischen Evolution. Stuttgart: Frommann.

Bildungsökonomie am Beispiel von europäischen Bildungsinitiativen[1]

Andrea Liesner

Der Schwerpunkt des folgenden Beitrags wird auf dem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen liegen. Dieses Reformprogramm könnte sich nämlich in Zukunft als eine enorme Herausforderung für das deutsche Bildungssystem erweisen. Sollte es umgesetzt werden, wird es für allgemeinbildende Schulen ebenso Konsequenzen haben wie für berufliche Schulen, für Universitäten ebenso wie für Fachhochschulen. Bislang wird das allerdings fast ausschließlich in der Erwachsenenbildung bzw. der Berufs- und Wirtschaftspädagogik diskutiert, ein breiterer öffentlicher Diskurs steht noch aus. Ich möchte das Programm daher zunächst in Grundzügen darstellen. Der Hauptteil des Vortrags widmet sich dann anschließend einigen zentralen Implikationen des EQR.

European Qualifications Framework

Die Errichtung des EQR bzw. englisch *European Qualifications Framework*, EQF, wurde 2006 von der Europäischen Kommission angeregt und 2008 vom Europäischen Rat und Parlament als Vorhaben formal bestätigt (vgl. European Commission 2008). Die Initiative zielt darauf, die verschiedenen nationalen Bildungssysteme stärker miteinander zu vernetzen. Wenn die Beziehung zwischen den Institutionen allgemeiner und beruflicher Bildung innerhalb Europas enger werde, so die Überzeugung der Kommission, profitieren davon viele: die Lernenden und Arbeitenden, weil sie mobiler werden; die Individuen, weil ihnen das lebenslange Lernen erleichtert wird; und schließlich die Nutzer und Anbieter von Bildungsmaßnahmen, weil die Transparenz von Qualifikationen steigt, die im europäischen Ausland erworben wurden (vgl. ebd., S. 4).

Wie soll nun dieses ambitionierte Vorhaben realisiert werden? Der EQR schlägt dazu die jeweils nationale Etablierung eines Rasters vor, mit dem prinzipiell *alle* beruflich verwertbaren Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen erfasst werden können, die die Bewohner Europas im Laufe ihres Lebens erwerben. Diese Bildungsergebnisse bzw. genauer *learning outcomes* werden – so der Plan – in acht sogenannte Referenzniveaus eingeordnet. Auf die unterste Stufe eins gehören ein grundlegendes Allgemeinwissen, die Fähigkeit zur Übernahme einfacher Aufgaben (*basic skills*) und die Kompetenz, unter direkter Anleitung in einem strukturierten Kontext zu lernen oder zu arbeiten (vgl. Europäisches Parlament/Rat 2008, Anhang II). Im mittleren Bereich beansprucht dann z. B. die Stufe 5, das zu beschreiben, was man mit einem höheren Schulabschluss hat und kann, nämlich ein "umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse" sowie "umfassende kognitive und praktische Fer-

[1] Bei diesem Text handelt es sich um die Vortragsfassung eines bearbeiteten und aktualisierten Beitrags zum Heft 41 der DGfE-Mitteilungen Erziehungswissenschaft. Er erschien dort 2010 unter dem Titel *Die Standardisierung der deutschen Hochschullandschaft – Dynamik der Autonomiedemontage*, S. 119–126.

tigkeiten, die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten". Die dieser Stufe zugeordnete Kompetenz besteht im "Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten", und in der "Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen". Die höchste Stufe acht schließlich definiert einen *Output*, der formal am Doktorgrad orientiert ist. Wem dieses Niveau zugeschrieben wird, hat laut EU "Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen". Sie oder er verfüge darüber hinaus über "weitest fortgeschrittene und spezialisierte Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis". Kompetenz bedeutet auf Niveau acht dann "fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung" (vgl. ebd.).

Beim EQR geht es also nicht nur um das vereinheitlichende Kategorisieren verschiedener formaler Bildungsabschlüsse, sondern um das Erfassen *jeder* Art von Qualifikation, die beruflich verwertbar ist oder auch nur verwertbar sein könnte. Wann sie wo und wie erworben wurde, spielt in dieser Initiative zur Förderung des lebenslangen Lernens keine Rolle. Der europäische Qualifikationsrahmen stellt sich damit als ein bildungspolitisches Steuerungsinstrument dar, das zumindest in Deutschland konsequent fortsetzen könnte, was unter dem Label Bologna begonnen wurde. Damit meine ich weniger die Förderung von Mobilität, Vergleichbarkeit und Transparenz, die ja offizielle Ziele beider Initiativen sind. Ich möchte vielmehr die These zur Diskussion stellen, dass die geplante Vereinheitlichung des tertiären Bildungsbereichs derselben ökonomischen Verwertungslogik folgt wie die bisherige Umsetzung des Bologna-Prozesses. Und damit sind macht-, demokratie- und bildungstheoretische Herausforderungen verbunden, von denen ich hier zumindest vier ansprechen möchte (vgl. Liesner 2010).

Erstens: Der Einfluss der EU auf die Bildungssysteme ihrer Mitgliedsstaaten wird immer stärker. Das ist insofern bemerkenswert, als die formelle Macht der Gemeinschaft im Bildungsbereich erheblich begrenzt ist: Sie hat hier lediglich den subsidiären Auftrag, die Zusammenarbeit der Mitgliedsstaaten zu fördern. Bildungspolitik und -institutionen der einzelnen Staaten werden entsprechend von Brüssel dabei unterstützt, die internationale Kooperation zu intensivieren, die Mobilität der Bevölkerung zu erhöhen und die gegenseitige Anerkennung von allgemeinen und beruflichen Bildungsabschlüssen zu verbessern. Strukturelle und curriculare Eingriffe in die nationalen Bildungssysteme aber darf die EU ausdrücklich nicht vornehmen. Ihr ist es zudem strikt untersagt, die verschiedenen dort geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften einander anzugleichen (vgl. Bechtel/Lattke 2005).

Dass ihre Reformstrategien trotzdem greifen, scheint vor allem an der Methode zu liegen, mit der die Gemeinschaft ihre Interessen auf nationalstaatlicher Ebene durchsetzen will: Die sogenannte Offene Koordinierung besteht darin, dass auf EU-Ebene gemeinsame Ziele formuliert werden, dann dezentral entsprechende Maßnahmen getroffen werden und parallel dazu wiederum ein zentrales Monitoringsystem eingerichtet wird, das den Erfolg der Maßnahmen dokumentiert und kontrolliert. Wie oben erwähnt – und das gilt für den Bologna-Beschluss ebenso wie für die Empfehlungen zum EQR –, hätten die einzelnen Mitgliedsstaaten rechtlich durchaus die Möglichkeit, sich dieser Form der indirekten politischen Steuerung zu entziehen. Ihre Bildungsmi-

nister sind formal nicht an gemeinsame Beschlüsse gebunden, und sie müssen auf nationaler Ebene weder EU-kompatible Reformen initiieren noch der Gemeinschaft kontinuierlich über deren Verlauf berichten. Der Erfolg der Offenen Koordinierung beruht vielmehr auf der politischen Selbstverpflichtung der Beteiligten, also darauf, dass sie wollen, was sie sollen. Die Methode fällt in den Bereich des *soft law* und ist deshalb so wirkungsvoll, weil die Kommission mit aufwendigen *Benchmarkings* einen Wettbewerb zwischen den europäischen Nationalstaaten erzeugt. Der davon ausgehende normative Druck legt es nahe, sich freiwillig an dieser Form der *Governance* zu beteiligen – wer möchte in Europa schon ‚Schlusslicht' bei der Bildung sein? Entsprechend wird in Kauf genommen, dass die EU gar keine formale Regelungsbefugnis im Bildungsbereich hat. Ihre Macht wird fraglos anerkannt und in vorauseilendem Gehorsam über die Landesverfassungen gestellt – ein „sanfte[r] Bonapartismus der transnational vereinigten Exekutivgewalten", wie Brunkhorst diese Herrschaftstechnik bezeichnet: Die Bildungs- und Wissenschaftsminister erklären in ihren Herkunftsländern die bildungspolitischen Absichten der EU zum Sachzwang, die Parlamente bestätigen diese Einschätzung, und schon wirken Erklärungen wie die von Bologna oder auch das EQR-Vorhaben „wie das altrömisch republikanische *senatus consultum*. Ein Ratschlag ohne formelle Gesetzeskraft, dem sich trotzdem niemand entziehen kann" (Brunkhorst 2008).

Zweitens: Inhaltlich orientiert sich die Bildungspolitik der EU mittlerweile eng an der Lissabon-Strategie, die aus Europa bekanntlich den größten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt machen soll. Sie steht des Weiteren im Zusammenhang mit den politischen Bemühungen um einen gemeinsamen europäischen Forschungsraum und mit den GATS-Verhandlungen; der informelle Einfluss nicht-staatlicher Großakteure wie OECD, WTO und Weltbank sowie von global vernetzten Stiftungen z. B. des Bertelsmann-Konzerns kommt hinzu. In diesem Kontext konnte schon aus dem Bologna-Prozess ein ökonomisch hochgradig enggeführtes Programm werden, und beim EQR ist ähnliches zu erwarten.

Vom *Konzept* her unterstützen beide die ökonomische Neujustierung der europäischen Hochschullandschaft zwar nur auf eine sehr allgemeine Art und Weise. In der Bologna-Erklärung gehören dazu die Anregung eines *Diploma Supplements* und die Bewertung von Studienleistungen nach *Credit Points*, in gewissem Sinne auch das Ziel der Mobilitätssteigerung und die Tendenzen zur curricularen Angleichung der europäischen Studiengänge. Beim EQR sind es die eben skizzierten Referenzniveaus, die die europaweite Mobilität und damit die *employability* verbessern sollen. In einer entsprechend allgemeinen Lesart ist dagegen wenig zu sagen: Ausbildung und berufliche Qualifizierung sind legitime und wichtige Ziele der politischen Daseinsvorsorge und müssen sich notwendig am jeweils historisch erreichten Stand des Wissens und Könnens orientieren. Sieht man allerdings genauer hin, ermöglichen Bologna und vor allem der EQR auch anderes:

beide können auf eine Auflösung der Beruflichkeit zugunsten einer abstrakten Anpassungsfähigkeit an den aktuellen ökonomischen Strukturwandel hinwirken,

beide können die Qualität der allgemeinen, beruflichen und akademischen Bildung *senken*, um damit die Staatsausgaben in diesem Bereich zu reduzieren, und

beide sind schließlich – dazu passend – geeignet, um Privatisierungs- und Kommerzialisierungstendenzen im staatlichen Bildungswesen zu verstärken.

Ich möchte dies anhand der bisherigen *Umsetzung* des Bologna-Prozesses in Deutschland und im Blick auf den QR erläutern und komme damit zu

drittens: Bologna und EQR sind ebenso Effekte wie Antriebskräfte einer *world polity*, die auf eine ökonomische Transformation des öffentlichen Bildungssektors setzt. Wenn das hieße, dass man sich bildungspolitisch in einem weiten Sinne an einem pädagogisch vernachlässigten, aber zentralen Feld unserer gesellschaftlichen Tätigkeit orientierte (vgl. Lohmann 2006, S. 85f.), hätte ich damit kein Problem. Die europäische Bildungspolitik fußt jedoch auf wirtschaftlichen Prämissen, die im engst möglichen Sinne auf Kapitalakkumulation und -verwertung ausgerichtet sind. Die deutsche Variante der Hochschulreform lässt daran wenig Zweifel aufkommen:

Die Umstellung auf zweistufige Studiengänge und die geplante Einbindung akademischer Bildung in einen umfassenden Rahmen der Kompetenzmessung vollzieht sich nämlich inzwischen in Universitäten, die sich als Dienstleistungsbetriebe auf Quasi- und auch realen Märkten behaupten sollen. Bei anhaltender und strategisch gewollter staatlicher Unterfinanzierung des Gros der Universitäten entwickeln die permanenten Rankings, Evaluationen und Initiativen zugunsten von ‚Exzellenz' und ‚Innovation' eine erhebliche normative Kraft: Studierenden wird nahegelegt, sich als Kunden der Universität zu begreifen und ein unternehmerisches Selbstverständnis zu entwickeln, Wissenschaftler sollen die Drittmittelquote erhöhen, und Hochschulleitungen sind gehalten, ihren ‚Betrieb' als Marke zu profilieren (vgl. Liesner/Lohmann 2009). Das gewinnorientierte Wirtschaften dürfen staatliche Hochschulen hierzulande zwar bislang nur simulieren. Die Gratwanderung zwischen dem simulierten und dem realen Markt hat allerdings bereits begonnen: *Public-Private Partnerships* im Forschungs- und Personalbereich, ausgegründete Kompetenzzentren und Studiengänge auf Firmenbestellung sind Schritte auf einem Weg, der nicht einmal mehr vorgeblich am Gemeinwohl orientiert ist, sondern ganz offen Partikularinteressen folgt (vgl. GEW 2008; Liesner 2009). Auch im Schulbereich sind Tendenzen zu verzeichnen, die auf eine Entöffentlichung öffentlicher Bildung hinweisen: Der Boom der Testindustrie, Schulsponsoring, Schülerfirmen und das Auftreten kommerzieller Anbieter im Privatschulbereich können hier als Stichworte dienen (vgl. Liesner 2006, 2011, Lohmann 2010, Weiß 2011).

Die seit über zehn Jahren laufenden Hochschulreformen unterstützen diesen Strukturwandel auch dadurch, dass sie auf eine stärkere und flexibilisierte Berufsorientierung setzen. Für den Siegener Germanisten und Kommunikationswissenschaftler Knobloch hat das Programm: Die bisherige betriebliche (und vergütete) Berufsausbildung werde „in eine halböffentliche Sphäre" verlagert, „in der endlich gilt, dass für die Ausbildung bezahlt wird – und zwar von den Aspiranten, den Auszubildenden einerseits, vom Steuerzahler, der die Hochschulen unterhält, andererseits. […] Den *Bachelors* winkt" also „die akademische Weihe ihrer Berufsausbildung just in dem Moment, wo sie selbst für ihre arbeitsmarktliche Dequalifizierung bezahlen sollen und müssen" (vgl. Knobloch 2009, S. 97).

Der EQR dürfte diesen Prozess der schleichenden Qualitätsabsenkung noch unterstützen. Mit ihm wird die *gleichwertige*, aber *andersartige* berufliche Bildung gegenüber der akademischen systematisch auf- und letztere abgewertet. Und eben das könnte pikanterweise zu einem Niveauverlust beider führen. Denn im Blick auf die Universitäten wird ausgeblendet, dass sie institutionell gar nicht in der Lage sind, spezielle Berufsausbildungen zu leisten. Was sie können, ist Wissenschaft, und dementsprechend ist der Berufsbezug der meisten Studiengänge ein universeller. Wer hingegen einen speziellen Berufsbezug sucht, ist im dualen System und an Fachhochschulen besser aufgehoben. Gleichzeitig wird im Bereich der nicht-akademische Bildung das Prinzip Beruflichkeit gefährdet. Dem EQR ist nämlich ein ehrgeiziges Modularisierungs- und Bepunktungsprogramm zugeordnet (ECVET: *European*

Credit system for Vocational Education and Training), das es nahelegt, die lebenslang zu absolvierenden ‚*units*‘ bei wechselnden Anbietern und an verschiedenen Orten nachzufragen. Damit komme ich zum letzten Punkt: den bildungstheoretischen Herausforderungen, die mit europäischen Bildungsinitiativen wie Bolognaprozess und EQF verbunden sind.

Viertens: Die EU schlägt wie gesagt vor, Bildungs- und Ausbildungsergebnisse künftig in drei Kategorien einzuteilen: in Kenntnisse, in Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten und in Kompetenzen, die alle strikt verwertungslogisch verstanden werden. Gehaltvolle Bildungsbegriffe spielen also in der europäischen und deutschen Bildungspolitik keine Rolle: Es geht ums funktionale Lernen, und zwar lebenslang. In der wissenschaftlichen Pädagogik mangelt es daher auch nicht an fundierter Kritik an dieser Entwicklung. Gleichzeitig aber, und das macht heute vielleicht die Crux in dieser Sache aus, ist es natürlich einfach, „sich aus der bildungstheoretischen Perspektive über den ‚soft skills‘- talk in seiner Repetitionsvielfalt und ‚Untiefe‘ […] zu mokieren. Es ist auch leicht, die tausendfach vorgestellten ‚Konzepte‘ – meist Auflistungen von etwas beliebig erscheinenden, aber nicht unplausiblen Fertigkeiten und Kompetenzen – zu kritisieren und beispielsweise als ein Amalgam von politischer Korrektheit, froher Botschaft und Markttauglichkeit zu verstehen. Noch leichter kritisierbar“ gar „scheinen zunächst die teilweise grotesken empirischen Behauptungen, in denen die ‚weichen Fähigkeiten‘ und der Erfolg in Berufs- und Privatleben maximal positiv korrelieren“ (vgl. Reichenbach 2007, S. 64). Und trotzdem: Auch derjenige, welcher „solch simple Strukturiertheit belächelt oder sich darüber aufregt, wird eines akzeptieren müssen: der ‚*soft skills‘ talk* hat sich durchgesetzt: international, global, interdisziplinär, cross-curricular und auf allen Ebenen der Abstraktion und Konkretheit“ (vgl. ebd.).

Die EQR-Initiative unterstreicht diese Feststellung nachdrücklich. Umso wichtiger erscheint es mir, die möglichen Effekte dieser Programme auszuloten und sich abzeichnende Gefahren frühzeitig und konkret zu benennen. In der Zeitschrift des Deutschen Hochschulverbands wurde letztes Jahr z. B. treffsicher zusammengefasst, was die Universität riskiert, wenn sie den Bildungsbegriff zugunsten einer Kompetenzorientierung aufgibt. Dazu gehören eine verkürzte Anthropologie und eine verengte Vorstellung von Gesellschaft ebenso wie ein Beliebigwerden von Inhalten und gegenaufklärerische Tendenzen (vgl. Grigat 2010, S. 251f., vgl. auch Höhne 2007). Ich möchte diese Kritik abschließend um einen Punkt ergänzen:

Bislang kann festgehalten werden (und daran ändern auch die permanenten Erfolgsbekundungen von Frau Schavan nichts), dass der Bologna-Prozess bisher nicht zu einer stärkeren Europäisierung der Universitäten geführt hat. Die Reformen haben im Gegenteil europaweit zu einer Erhöhung sehr unterschiedlicher nationaler Steuerungsansprüche geführt. Alle beteiligten Länder, ich folge hier dem deutschen Verwaltungswissenschaftler Krücken und der französischem Organisationssoziologin Musselin, haben deshalb „die Bologna-Reform an ihre jeweils spezifischen institutionellen Besonderheiten angepasst“: Es gibt heute „zahlreiche Ausnahmen zu der vorgesehenen grundlegenden ‚3+2+3‘-Studienstruktur“, obwohl sich feststellen lässt, dass die formalen Studienstrukturen insgesamt durchaus ähnlicher geworden sind (vgl. Krücken/Musselin 2009, S. 271f.). Damit sind die Universitäten aber noch lange nicht europäischer. „[D]er Hochschulraum [ist] für die meisten Studierenden, Hochschullehrer und Hochschulen" vielmehr weiterhin auf die Stadt, die Region oder das Land beschränkt […]. Und diejenigen, welche „sich jenseits ihres regionalen und nationalen Bezugsrahmens verorten, orientieren sich primär global und sehen deshalb

nicht Europa als den für sie maßgeblichen Bildungs- und Forschungsraum an“ (vgl. ebd., S. 273).

In Deutschland nun stellte der Bologna-Prozess die Möglichkeit dar, das durchzusetzen, was in den 1970er Jahren misslang, nämlich eine umfassende, staatlich gesteuerte und massiv kontrollierte Studienreform. Das zentrale Instrument ist dabei die inzwischen auch schulisch sattsam bekannte Qualitätssicherung. Wie alle ‚Bologna-Länder‘ hat sich Deutschland zur Einführung eines solchen Systems verpflichtet, wobei die Vorgaben des Europäischen Netzwerks für Qualitätssicherung ENQA als Richtlinie fungieren. Die erweiterten Selbstbestimmungsrechte der Hochschulen sind damit ebenso wie die der sogenannten autonomen oder selbstverantworteten Schule an die Einführung von Maßnahmen zur Selbstkontrolle gebunden worden.

In vielen Universitäten und Schulen zeigt sich inzwischen, dass die Einführung solcher Verfahren mit einer enormen Stärkung der Verwaltung verbunden ist. Immer mehr Steuerungsinstrumente werden in immer kürzerer Zeit ersonnen, um die Qualität der Struktur, des Profils, der Forschung, der Lehre, der Studiumsorganisation oder des Unterrichts zu erhöhen. Und so berechtigt der Wunsch nach Verbesserung auch sein mag: Die Optimierung der ‚Betriebsabläufe‘ von Bildungsinstitutionen droht derzeit zum Selbstzweck zu werden. Der Deutsche Hochschulverband forderte deshalb im letzten Jahr bereits einen Stopp der Arbeiten am EQF und DQR: Zu befürchten sei ein "bürokratisches Monstrum": ein "Beschäftigungsprogramm für Technokraten", dem "kein erkennbarer Nutzen" gegenüber stehe (vgl. DHV 2010).

Mit der Orientierung am *New public managements* und seinem Leitbild Humankapital ist also – und das zeigt die Ambivalenz der Realisierung europäischer Bildungsinitiativen – „noch lange nicht gesagt, dass sich auch die Aktivitätsstruktur der alltäglichen Praxis verändert“ (vgl. Münch 2009, S. 60 unter Bezugnahme auf Meyer und Rowan). Bologna und die Schulreformen seit den 1990er Jahren sind nämlich auch Beispiele für gegenläufige Tendenzen. Die Reformen sind ein komplexes Wechselspiel zwischen denjenigen Kräften, welche sich national und lokal für die Bewahrung traditioneller Pfade gesellschaftlicher Entwicklung einsetzen, und solchen Akteuren, welche sich global um eine ökonomisch motivierte Modernisierung der Bildung bemühen (vgl. ebd., S. 8ff.). Im deutschen Bildungssystem werden „Elemente des neuen Paradigmas“ eingeführt, „ohne dass die des alten beseitigt würden“, so dass „Hybride mit nichtintendierten Wirkungen“ entstehen (vgl. ebd., S. 60). Richard Münch nennt dafür in seiner Studie über globale Eliten und lokale Autoritäten zahlreiche Beispiele. Ich möchte mich hier nur auf eines aus dem beruflichen Alltag von Universitätsprofessoren beschränken: Aus den in Aussicht gestellten ‚schlanken Hierarchien‘, den ‚flexiblen und passgenauen Dienstleistungen‘ des neuen Universitätsmanagements wird derzeit vielerorts ein ausufernder, schwerfälliger Geschäftsführungsstab. Mit ihm müssen Hochschullehrer detaillierte 5-Jahrespläne abschließen, neudeutsch ‚Ziel- und Leistungsvereinbarungen‘, und das Einhalten der Dienstwege scheint wichtiger als je zuvor zu sein. Wenn ein Universitätsprofessor von der Verwaltung weder mit Namen noch mit Titel angeschrieben wird, sondern mit ‚sehr geehrter Kostenstellenverantwortlicher‘, sollte er oder sie sich spätestens dann darüber im Klaren sein, dass sich das Verständnis von Dienstleistung in der reformierten Universität radikal verändert hat: Man selbst ist es, der ökonomisch zu funktionieren hat, und das so genannte Management steuert und kontrolliert dieses Funktionieren, anstatt Wissenschaftlern ihre Arbeit in Forschung, Lehre und Selbstverwaltung zu erleichtern.

Ich komme zum Schluss. Schulen und Hochschulen – wie hybrid sie momentan auch immer sein mögen – werden sich künftig *auch* an dem Anspruch messen lassen

müssen, ob es ihnen gelingt, Europas kulturelle Vielfalt und zivilisatorische Errungenschaften zu erhalten, ohne notwendige Modernisierungen zu versäumen. Letzteres gilt in Deutschland unter anderem für den tradierten, noch ständisch verwurzelten Ausschluss ganzer Bevölkerungsgruppen von Bildung.

Politisch wird zwar seit zwanzig Jahren gebetsmühlenartig die Rede wiederholt, bei Bildung handele es sich um die wichtigste Ressource zur Bewältigung der Zukunft. Gleichzeitig bleiben Schulen und Universitäten unterfinanziert und selbst in wissensökonomischer Perspektive ineffizient. Die Reformen im Schul- und Hochschulwesen erweisen sich zeitlich und monetär oft als schlichte Sparmaßnahmen, und sie vermögen es bis heute nicht, ein spezifisch strukturkonservatives Moment zu entschärfen: die enge Kopplung von Bildungserfolg und familiärer Herkunft. Von einem öffentlichen Bildungswesen kann kaum die Rede sein, wenn fast ein Viertel eines Jahrgangs scheitert: wenn zahlreiche Jugendliche also die staatliche allgemeinbildende Schule mit Fähigkeiten verlassen, die im EQR maximal auf Stufe eins rangieren würden. Solche Jugendlichen haben hierzulande kaum Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Und motiviert zum lebenslangen Weiterlernen, geschweige denn zur europaweiten Arbeitssuche, dürften sie auch mit Hilfe des EQR kaum werden, da sie zu denjenigen gehören, die auch außerhalb Deutschlands wirtschaftlich uninteressant sind.

Die ökonomisch motivierte Modernisierungsstrategie, die von der OECD ebenso wie von der EU-Politik vorangetrieben wird, bietet auf solche gesellschaftlichen Herausforderungen keine befriedigende Antwort: Eine allgemeine Orientierung an standardisierten Grundkompetenzen bedeutet *vielleicht* eine formale Verbesserung der miserablen Bildungschancen von Armen und Benachteiligten. Sie könnte aber auch ins Zynische umschlagen, wenn sie gleichzeitig eine Absenkung des allgemeinen Niveaus von Bildungsabschlüssen impliziert. Eben damit könnte sich nämlich der bislang in umgekehrter Richtung bekannte Fahrstuhleffekt einstellen: Er zementierte also Ausgrenzungen auf einem niedrigeren Niveau.

Zusammenfassend und zugespitzt lassen sich die europäischen Pläne zur Errichtung eines gemeinsamen Qualifikationsrahmens zum jetzigen Zeitpunkt vielleicht so beurteilen: Der EQR bietet durchaus Chancen. Zu ihnen gehören z. B. eine bessere internationale Anerkennung bestimmter Berufsabschlüsse und die Aufwertung informeller Bildung (vgl. GEW 2009). Das sollte aber über die möglichen problematischen Effekte nicht hinwegsehen lassen. Der EQR ist extrem eng an die Leitideen von Humankapital und Wissensgesellschaft gebunden: und damit an die Vorstellung von autonomen Subjekten, die stets in der Lage sind, sich und ihren Bildungs- und Lebensweg selbständig zu organisieren. Bildungstheoretisch ist diese Vorstellung längst als Illusion erkannt, und die wissenschaftliche Pädagogik weiß um die Ambivalenz von Selbst- und Fremdbestimmung. Bildungspolitisch wird gleichwohl daran festgehalten. Und damit tendiert der EQR dazu, von Bildung ausgeschlossene Bürgerinnen und Bürger künftig selbst für ihre Inkompetenzen verantwortlich machen: Wer sich nicht besser selbst managt, ist selbst schuld, strukturelle Benachteiligungen geraten aus dem Blick.

Erstaunlicherweise bieten in dieser Situation manche Bologna-Effekte eine echte Chance, und zwar selbst für eine neue, bildungstheoretisch erweiterte und kritische Bildungsökonomie. An den Universitäten Münster und Zagreb beispielsweise wurde letztes Jahr ein gemeinsamer, international weiterbildender Masterstudiengang "Management und Beratung für Europäische Bildung" eingerichtet (vgl. Zentrum für Europäische Bildung 2011). Er enthält unter anderem ein Modul, in dem es um "Qualitätsmanagement und Bildungsberatung" geht. So etwas lässt sich natürlich stromli-

nienförmig studieren. Man kann sich handlungsorientiert auf Konzepte konzentrieren, die Menschen fit für den wissensbasierten Wirtschaftsraum Europa machen wollen. Aufgrund des spezifischen Zuschnitts des Studiengangs gibt es aber auch andere Möglichkeiten: Die Studierenden können sich anregen lassen, das Management von Schulen und Hochschulen aus pädagogischer Perspektive zu befragen. Sie können danach fragen, wie wir in Europa leben, studieren und arbeiten wollen. Und sie können nach Alternativen zum unternehmerischen Imperativ der heutigen Bildungspolitik suchen. Auf die Ergebnisse *solcher* Studien bin ich gespannt.

Literatur

Bechtel, Mark/Lattke, Susanne: Überwiegend »Soft Law«. Instrumente und Grenzen europäischen Bildungsrechts. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, 2005, S. 30–32. Online unter: http://www.diezeitschrift.de/32005/bechtel0501.pdf

Brunkhorst, Hauke: Bologna oder der sanfte Bonapartismus der transnational vereinigten Exekutivgewalten. In: Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften. 2007. In: http://www.uni-flensburg.de/philosophie/PDF_Daten/ZPS_2.1.pdf

Deutscher Hochschulverband DHV: Zur Einführung eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Resolution des 60. DHV-Tages vom 23.03.2010, in: http://www.hochschulverband.de/cms1/778.html

European Commission: The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). Luxembourg 2008, in: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_en.pdf

Europäisches Parlament / Rat: Empfehlungen zur Errichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Amtsblatt der Europäischen Union C 111/1 vom 06.05.2008, in: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF

GEW (Hrsg., 2008): Schöne neue Hochschulwelt. GEW-Privatisierungsreport 6, Frankfurt a. M., online unter http://www.Gew.de/Binaries/Binary34669/080415_GEW_Priva-6-final.pdf

GEW (Hrsg., 2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. In: http://www.gew.de/Binaries/Binary53775/DQR-Gutachten.pdf

Grigat, Felix: Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sind. Zur Kritik des Kompetenz-Begriffs und des Deutschen Qualifikationsrahmens. In: Forschung & Lehre, 17. Jg., H. 4, 2010, S. 250–252.

Höhne, Thomas: Der Leitbegriff ‚Kompetenz' als mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, Ludwig A. u.a. (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld 2007, S. 30–43

Knobloch, Clemens: Berufsfassaden – der BA als „berufsqualifizierender Abschluss". In: Andrea Liesner / Ingrid Lohmann (Hrsg.): Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen und Farmington Hills 2009, S. 95–110.

Liesner, Andrea (2010): Die Standardisierung der deutschen Hochschullandschaft – Dynamik der Autonomiedemontage. In: DGfE (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. H. 41, 21. Jg., S. 119–126.

Liesner, Andrea (2011): Wie privat ist privat? In: DDS – Die Deutsche Schule. H. 2, 103. Jg., S. 158–173.

Liesner, Andrea und Lohmann, Ingrid (2010): Einleitung. In: dies. (Hrsg., 2010): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Kohlhammer Urban Taschenbücher, Stuttgart, S. 9–15.

Liesner, Andrea: Vom öffentlichen Gebrauch der Vernunft. Begrenzungen und Möglichkeiten des Denkens in der unternehmerischen Hochschule. In: Norbert Ricken/Henning Röhr/Jörg Ruhloff/Klaus Schaller (Hrsg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. München 2009, S. 279–290.

Lohmann, Ingrid: Marktorientiertheit versus Chancengleichheit: Widersprüche und Perspektiven moderner Bildungsentwicklung. In: Friedrich, Bodo u.a. (Hrsg.): Robert Alt (1905–1978). Frankfurt/M. u.a., 2006, S. 69–89

Münch, Richard: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt/M. 2009.

Reichenbach, Roland: Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: Pongratz, Ludwig A. u.a. (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld 2007, S. 64–81.

Weiß, Manfred: Allgemein bildende Privatschulen in Deutschland. Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens? Herausgegeben von der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2011. In: http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/07833.pdf [08.02.2011]

Zentrum für Europäische Bildung: Internationaler weiterbildender Masterstudiengang "Management und Beratung für Europäische Bildung" 2010/2011. In: http://www.lecee.eu/index.php?id=94

Alle Hyperlinks wurden am 20.05.2011 überprüft.

Autoren und Herausgeber

Prof. Dr. Volker Bank

lehrt Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der TU Chemnitz.

Prof. Dr. Manfred Becker

lehrt Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Organisation und Personalwirtschaft, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Prof. Dr. Rainer Dollase

lehrt Psychologie an der Universität Bielefeld

Prof. Dr. Jörg-Dieter Gauger

war bis zum 31.12.2011 Koordinator für Bildungs- und Kulturpolitik, Hauptabteilung Politik und Beratung, Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Sankt Augustin.

Prof. Dr. Silja Graupe

lehrt Philosophie und Wirtschaft an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter.

Josef Kraus

Oberstudiendirektor, ist Präsident des Deutschen Lehrerverbandes.

Prof. Dr. Jochen Krautz

lehrt Kunstpädagogik und Fachdidaktik Kunst an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter.

Prof. Dr. Andrea Liesner

lehrt Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.