

HOCHSCHULBILDUNG UND UNTERNEHMERISCHE RATIONALITÄT

Macht, Wissen und Technologien des Selbst im Kontext
der Hochschul- und Studienstrukturreform

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Soziologie (Dr. phil.)
an der Fakultät für Erziehungswissenschaft und Soziologie
der Technischen Universität Dortmund

vorgelegt von

Marc Höcker
aus Iserlohn
2010

Prüfungskommission:

Erstgutachterin: Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel

Zweitgutachter: Prof. Dr. Michael Meuser

Beisitzerin Prüfung: Jun.-Prof. Dr. Isa Jahnke

Tag der Disputation:

16.12.2010

Inhaltsverzeichnis

Einführung: Bildung (k)ein Wert an sich?	5
---	---

TEIL I: EPISTEMOLOGISCH-METHODOLOGISCHE IMPLIKATIONEN

0 Einleitung: Foucault im Horizont poststrukturalistischer Soziologien	15
1 Poststrukturalistische Soziologien als parasitäre Interventionen	16
2 Dispositive als strategische Macht-Wissen-Komplexe	23
2.1 Die heterogene Konstitution des Wissens	24
2.2 Die Produktivität der Machtverhältnisse	27
2.3 Anonyme Strategien	30
3 Gouvernamentalität – Rationalität der Regierungskunst	34
3.1 Die analytische Perspektive des Gouvernamentalitätskonzepts	35
3.2 (Neo-)liberale Gouvernamentalität und Dispositive der (Un-)Sicherheit	42
3.3 Strategien der Machtanalyse	50
4 Dekonstruktive Analytik: Methodologisch-methodische Grundannahmen	52
4.1 Haltung vs. Methode	53
4.2 Rekonstruktive oder dekonstruktive Analytik?	55
4.3 Untersuchungsmaterial und Analyseverfahren	59
4.3.1 Zusammenstellung des Untersuchungsmaterials	59
4.3.2 Analyseverfahren	60

TRANSIT PASSAGE

0 Einleitung: Bildung und Ambivalenz	64
1 Die (Un-)Ordnung der Bildung	65
2 Das klassische Bildungsideal	70
2.1 Bildung als Selbstbildung im Spannungsverhältnis von Ich und Welt	70
2.2 Das Humboldtsche Universitätsideal	73
2.3 Zur Aktualität der klassischen Bildungsidee	74

3	Legitimationsprobleme – Eine poststrukturalistische Kritik der Bildung	76
3.1	Autonom, mündig, vernünftig? – Facetten des „modernen“ Bildungssubjekts	77
3.2	Das Normativitätsproblem der Bildungstheorie - Eine unlösbare Aporie	80
4	Bildung als Dispositiv	82
4.1	Die Macht der Bildung	83
4.2	Regierung durch Individualisierung - Zur Genealogie des Bildungsdispositivs	86
5	Zur Analyse des zeitgenössischen Bildungsdispositivs	89
5.1	Neuordnung der Bildung – Zeitgenössische Bildungssubstitute	91
5.2	Zur Konzeption des zeitgenössischen Bildungsdispositivs	94

TEIL II: ANALYTIK

0	Einleitung: Strategien des Macht-Wissens im hochschulischen Bildungssektor	99
1	Die Utilitarisierung des Wissens	100
1.1	Die Wissensgesellschaft als Legitimationsdiskurs der Hochschulreform	101
	<i>1.1.1 Die Sozialstruktur der post-industriellen Wissensgesellschaft</i>	103
	<i>1.1.2 Der Primat der Ökonomie in der globalisierten Wissensgesellschaft</i>	106
1.2	Wissensgesellschaft als politisches Schlagwort	108
	<i>1.2.1 Wissensgesellschaft als automatischer sozialer Wandel</i>	111
	<i>1.2.2 Der selbsttestierte Souveränitätsverlust der Politik</i>	114
	<i>1.2.3 Staat, Wirtschaft, Arbeit – Eine unternehmerische Rationalität des Regierens</i>	117
1.3	Resümee: Wissen, Arbeit und Bildung im Horizont globaler Wissensökonomie	125
2	Die Pädagogisierung der Lebensspanne	132
2.1	Zur Entgrenzung des Pädagogischen.....	133
2.2	Macht als pädagogisches Verhältnis	137
2.3	Zwischen selbstverantwortlicher Handlungs- und unbegrenzter Steigerungsfähigkeit – Die pädagogische Subjektform.....	140
2.4	Lebenslanges Lernen oder Lernen lebenslanglich?	145
	<i>2.4.1 Der Diskurs des Lebenslangen Lernens</i>	146
	<i>2.4.2 Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Programm</i>	153
2.5	Resümee: Bildung, Lernen und Kompetenz im Kontext der Pädagogisierung des Sozialen	165
3	Die Individualisierung des Lernens	168
3.1	Selbstgesteuerte Systeme – Lehre und Lernen aus konstruktivistischer Sicht	169
3.2	Didaktische Verschiebungen - Von der Lehr- zur Lernzentrierung	175
3.3	Selbstlernetechniken - Zwischen (post)moderner Individualität und neoliberaler Überantwortung.....	179
	<i>3.3.1 Das Individualisierungsparadigma und die Ideologie der Chancengleichheit</i>	181

3.3.2	<i>Selbstlernen in der pluralistischen Postmoderne</i>	184
3.3.3	<i>Selbstinszenierung und Marktkompatibilität – Neoliberale Tendenzen des Selbstlernens</i>	187
3.4	Resümee: Erziehungswissenschaftliche Kritiklosigkeit? – Individualisierte Subjektivität und die Negation des Sozialen	191
4	Die Merkantilisierung der Hochschulen	195
4.1	Die Steuerung der Organisationsform Hochschule	195
4.1.1	<i>Die normative Inputsteuerung des Hochschulsystems</i>	196
4.1.2	<i>Outputsteuerung der deregulierten Hochschule</i>	199
4.2	Die unternehmerische Hochschule: Techniken der Führung	205
4.2.1	<i>Kontrollierte Autonomie</i>	206
4.2.2	<i>Wettbewerb durch Konkurrenz auf Quasimärkten</i>	212
4.2.3	<i>Vereinbaren statt anordnen</i>	219
4.2.4	<i>Die Herrschaft der Zahl: Qualitätssicherung durch kalkulative Praktiken</i>	224
4.3	Resümee: Hochschulreform ohne Alternativen?	228
5	Kommerzialisierung und Privatisierung des Studiums	232
5.1	Kommodifizierung der höheren Bildung	232
5.1.1	<i>Die Enttabuisierung des Grundsatzes der Unentgeltlichkeit höherer Bildung</i>	233
5.1.2	<i>Steuerung des Studierverhaltens durch Gebühren</i>	238
5.1.3	<i>Studierende als Kunden, Bildung als Ware !? – Konsequenzen der Einführung von Studiengebühren</i>	251
5.2	Prekarisierung beruflicher Perspektiven	256
5.2.1	<i>Wandel der Arbeit, Wandel der Erwerbsbiographien</i>	257
5.2.2	<i>Entrepreneurship Education – Unternehmerische Initiative als Alternative zum Normalarbeitsverhältnis</i>	264
5.2.3	<i>Employability – Risikominimierung durch permanente Anpassungsfähigkeit und Selbstoptimierung</i>	268
5.3	Resümee: Studierende als UnternehmerInnen ihrer Selbst - Diskursives Leitbild oder empirische Entität?	273

Schlussbemerkung: Hochschulbildung, neoliberale Gouvernementalität und die „Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“	283
---	-----

Sigelverzeichnis	299
-------------------------------	-----

Literaturverzeichnis	301
-----------------------------------	-----

Einführung: Bildung, (k)ein Wert an sich?

Was ist ein Studium und wie sollte es sein? Als Max Horkheimer in seiner Funktion als Rektor der Universität Frankfurt zu Beginn des Wintersemester 1952/53 die neu immatrikulierten Studierenden begrüßte, gab er bezüglich dieser Fragen Folgendes zu bedenken: „Es ist der Gedanke, daß das Studium an der Universität nicht bloß bessere wirtschaftliche und gesellschaftliche Möglichkeiten erschließt, nicht bloß eine Karriere verspricht, sondern zur reicheren Entfaltung der menschlichen Anlagen, zu einer angemessenen Erfüllung der eigenen Bestimmung die Gelegenheit bietet. Der Begriff, der sich sogleich darbietet, wenn diese Vorstellung sich aussprechen will, ist der der Bildung“ (Horkheimer 1953, S. 14). Ohne Horkheimers Bildungsbegriff, der zweifelsohne in der Tradition des humanistischen Bildungsideals steht, an dieser Stelle detailliert auszubreiten, wird deutlich, dass das Ziel eines akademisches Studium Horkheimers Verständnis nach über eine rein berufliche Qualifizierung hinausgehen sollte. Auch heute, zu Beginn des 21. Jahrhunderts, schleicht sich sowohl in der wissenschaftlichen als auch in der öffentlichen Debatte mitunter Unbehagen ein, sofern die Aufgabe der Universitäten im Bereich Studium und Lehre auf eine reine Ausbildungsfunktion reduziert wird. Bildung und Universität, so heißt es dann auch in einer Denkschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena, stehen seit Einführung der modernen Universitäten in engstem Zusammenhang (Friedrich-Schiller-Universität Jena 2007, S. 13) und so scheint ein Nachdenken über die Reformen der Hochschulorganisation und der Studienstruktur untrennbar verbunden mit einer Reflexion über den Sinn und die Bedeutung von Bildung.

Bereits ein kurzer Blick auf das gegenwärtige Transformationsgeschehen und die Entwicklungsprozesse im tertiären Bildungssektor offenbart allerdings, dass es um die Idee der Universität im Sinne des Humboldtschen Universitäts- und Bildungsideals still geworden ist. Mit der so genannten Bologna-Reform geht eine grundsätzliche Neuausrichtung des Studiums einher. Im Zuge der Einführung eines konsekutiven Studiensystems erfährt die Studienorganisation eine Restrukturierung, die die bisherigen Formen des Studiums grundlegend transformiert. Bildung im Sinne der Persönlichkeitsentfaltung hat als Leitbild des Studiums ausgedient, stattdessen liefern Begriffe wie Employability, Schlüsselqualifikationen und Kompetenzerwerb die Maßstäbe zur Beurteilung hochschulischer Studienziele. Die wissenschaftliche Ausbildung wird zudem zunehmend durch eine ökonomische Betrachtungsweise bestimmt, in der das Studium als eine private Investition, deren Nutzen im Verhältnis zur zu erwartenden individuellen Bildungsrendite bemessen wird, gilt.

Auch die Idee der Hochschule als einem rein der wissenschaftlichen Erkenntnis verpflichteten und von fremden Interessen unabhängigen Ort, an dem sich gemäß dem Humboldtschen Universitätsideal Bildung im Medium der Wissenschaft frei und zwanglos vollziehen soll, scheint heute keinerlei Rolle mehr zu spielen. In Zeiten, da Wissen gemeinhin als zentraler Motor für gesellschaftliche Innovationen und wirtschaftliche Prosperität gilt, werden die Hochschulen als wesentlicher Standortfaktor für volkswirtschaftliches Wachstum vereinnahmt. Damit die Hochschulen diese Funktion in der „globalisierten Wissensgesellschaft“ angemessen erfüllen können, bedarf es nach Meinung der InitiatorInnen und ProtagonistInnen der gegenwärtigen Reform des Hochschulwesens, eines ubiquitären Wettbewerbs, eines professionelles Hochschulmanagements und effizienter Leitungsstrukturen. Die „Modernisierung“ des Hochschulwesens und die Restrukturierung der Organisationsform Hochschule wird dementsprechend dem Diktat eines wirtschaftlich-rationalen Kalküls unterworfen. Die Implementierung neuer Steuerungsinstrumente, die den Kriterien betriebswirtschaftlicher Unternehmensführung entlehnt sind, zeugt von dieser tiefgreifenden Transformation. Zielvereinbarungen, Ranking, Kosten-/Nutzen-Rechnungen, Controlling, Effizienzmessungen, Berichtswesen, Budgetierung, Benchmarking etc. bilden den neuen Zeitgeist der Organisation des Hochschulsektors.

Obwohl die mit dem Namen Humboldt verbundenen Ideale in Reinform niemals faktisch Bestand hatten, und obwohl die Hochschulen sicherlich niemals gänzlich losgelöst von wirtschaftlichen oder anderen gesellschaftlichen Zwängen existierten, so vermag es vor dem Hintergrund dieser kurzen Skizze des gegenwärtigen Wandels innerhalb der Hochschullandschaft kaum zu verwundern, dass die ApologetInnen des humanistischen Universitäts- und Bildungsideals einen Ausverkauf der Bildung befürchten und die Ökonomisierung der Hochschulen anprangern, dass sie die Preisgabe eines Hochschulsystems, das sich statt am Wert der Bildung zu orientieren kurzfristigen Verwertungsinteressen ausliefert und Bildung damit zur Ware degradiert, beklagen (vgl. u.a. Geisler 2002, Schultheis 2008, Krautz 2007).

Dem könnte man jedoch entgegenhalten, dass Bildung sozial-historisch betrachtet immer schon ein Instrument zur Bewahrung einer bürgerlichen Ideologie gewesen ist und dass sie ihr Versprechen einer gesamtgesellschaftlichen Befreiung und Emanzipation niemals eingelöst hat. Man könnte anführen, dass Bildung zu keiner Zeit ein reiner Selbstzweck war, sondern immer mit machtvollen Selektions-, Exklusions- und Distinktionsmechanismen, die zur Reproduktion sozialer Ungleichheit und zum Erhalt von

Herrschaftsverhältnissen beigetragen haben, verbunden war. Ist aber damit auch die Idee der Bildung hinfällig? Die Rettung eines „wahren“ und „ursprünglichen“ Bildungsgedankens könnte mit dem Verweis darauf erfolgen, dass die Bildungsidee im Laufe der Geschichte lediglich durch Missbrauch und Verfälschung pervertiert worden ist. Was aber wäre – wie Jan Masschelein und Norbert Ricken im Rekurs auf Foucaults Machtanalytik behaupten –, wenn Bildung nicht erst im Zuge ihrer zweckentfremdenden Vereinnahmung zum Machtinstrument avanciert ist, sondern aufgrund einer ihr immanenten Ambivalenz durch eine fundamentale Machtverwobenheit gekennzeichnet ist? Wenn bereits die im Konzept der Bildung angelegte Idee der Erlangung individueller Freiheit und Autonomie durch Selbstvervollkommnung, Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentfaltung entgegen ihrer ursprünglichen Intentionen von Beginn an untrennbar an eine machtförmige Inanspruchnahme der Menschen gekoppelt war? Die Bildungsidee könnte weder als Widerstandsprinzip gegen zurichtende und einschränkende Bedingungen der Gesellschaft, noch als emanzipatorisch-kritisches Unterfangen, durch das sich die Menschen von allen Formen der Macht befreien sollen, in Anspruch genommen werden. Der Verlust Humboldtscher Ideale als Leitprinzipien der Hochschulorganisation und des Studiums wäre demnach wenig beklagenswert (vgl. Masschelein/Ricken 2003 und 2005). In welcher Form könnte aber dann eine Kritik der gegenwärtigen Studien- und Hochschulstrukturreform erfolgen?

Zielsetzung der Untersuchung

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, eine kritische Perspektivierung der gegenwärtigen Neuordnung des tertiären Bildungssektors vorzunehmen. Die Untersuchung teilt dabei die Auffassung einer elementaren Komplizenschaft von Bildung und Macht, wie sie von Masschelein und Ricken formuliert wird, und geht dementsprechend davon aus, dass weder die Berufung auf Bildung als einen universellen Wert oder Zweck an sich, noch der normative Verweis auf Humboldtsche Ideale eine angemessene Form der Kritik gegenwärtiger Reformprozesse im Hochschulsektor liefern können. Gerade weil sie um die Machtverwobenheit der Bildung weiß, versucht sie nicht einen Standpunkt zu restaurieren, einzunehmen oder zu benennen, von dem sich eine „richtige“ von einer „falschen“ Bildungsidee unterscheiden ließe. Zur Verwirklichung ihres kritischen Anliegen bedient sich die Arbeit zweier machtanalytischer Konzepte Foucaults: dem Dispositivbegriff und dem Konzept der Gouvernamentalität.

Bildung im Sinne Foucaults als Dispositiv zu konzipieren birgt zunächst einmal den Vorteil, dass die Idee der einzig „wahren“ und „ursprünglichen“ Bildung dekonstruiert und ihrer fraglosen Gegebenheit beraubt werden kann. Indem Bildung weder als zeitlose Entität noch als anthropologische Konstante begriffen wird, so soll gezeigt werden, können sowohl das humanistische Bildungsideal als auch im Kontext der derzeitigen Hochschul- und Studienstrukturreform in Geltung stehende Bildungskonzepte als Produkte einer jeweils historisch-spezifischen Macht-Wissen-Formation erfasst werden, so dass ihre gesellschaftlichen Existenz- und Machtbedingungen, die sie als natürlich und wahr, als selbstverständlich und unabdingbar oder als legitim und notwendig erscheinen lassen, in den Fokus der Untersuchung genommen werden können. Die Analyseperspektive verschiebt sich damit von der Frage *Was ist Bildung?* zur Erforschung der sozio-historischen Genese von Bildungskonzepten und der Bedingungen ihrer tatsächlichen Akzeptanz, so dass ihr strategischer Einsatz sichtbar gemacht werden kann. In den Mittelpunkt des Untersuchungsinteresses rückt dadurch die den zeitgenössischen Transformationen des tertiären Bildungssektors immanente „Politik der Wahrheit“ (DdM, S. 54).

Mit dem Konzept der Gouvernamentalität, das als weiteres machtanalytisches Instrument aus der „Werkzeugkiste“ (MdM, S. 45) Foucaults herangezogen wird, lässt sich die Neustrukturierung der Hochschulen und des Studiums schließlich als Ausdruck veränderter Macht- und Regierungstechnologien, die eine gesamtgesellschaftliche Veränderung struktureller Art zu etablieren suchen, lesen. Zeitgenössische Machtformen zeichnen sich der Gouvernamentalitätsperspektive nach vor allem dadurch aus, dass sie ihre Wirkungen über die gemäßigten Mechanismen des Anleitens und Führens entfalten und damit Herrschaftstechniken und Techniken des Selbst, d.h. die Art und Weise, in der sich Menschen zu sich selbst verhalten und führen, verzahnen. Die in der gegenwärtigen Hochschul- und Studienstrukturreform zu beobachtende Gewährung von Autonomie und vermehrten Handlungsspielräumen lässt sich damit weniger als Rückgang staatlicher Steuerung, sondern vielmehr als eine Transformation der Rationalität des Regierens interpretieren, durch die eine Vereinnahmung von Selbstorganisations- und Selbststeuerungskapazitäten individueller und kollektiver Akteure für politische Ziele gewährleistet werden soll. Nicht zuletzt die Nähe dieses „Regierens über Freiheit“ (vgl. Krasmann 1999) zu den im Kern der Bildungsidee angelegten Werten wie z.B. Selbstbestimmung und Selbstverantwortung erklärt die momentane Konjunktur der Bildungsthematik. Allerdings wird diese nicht mehr in einem emanzipatorisch-aufklärerischen

Bezugsrahmen artikuliert, sondern im Kontext eines neoliberalen Regierungsregimes, das auf eine Etablierung und Instrumentalisierung unternehmerischer Selbstverhältnisse abzielt, dechiffriert. Das unternehmerische Selbst, das gemäß den Analysen der Gouvernementalitätsstudien als gegenwärtig hegemoniale Subjektivierungsweise in sämtlichen gesellschaftlichen Funktionsbereichen gilt, so wird schließlich zu zeigen sein, bildet im Zuge der Neuordnung der Hochschul- und Studienstruktur auch den vorherrschenden und anerkannten Referenzpunkt hochschulischer Bildungsprozesse.

Eine abschließende Anmerkung zur Zielsetzung der vorliegenden Arbeit erscheint an dieser Stelle unentbehrlich. Da die Untersuchung auf der Annahme basiert, dass jede Beobachterperspektive sowohl durch ihre sozio-historische Situiertheit, als auch durch die einschränkenden Bedingungen der Instrumente, derer sie sich bedient, bestimmt ist, versucht sie ihre Kritik weder von einem Standpunkt, der Allgemeingültigkeit beanspruchen könnte, zu formulieren, noch möchte sie einen Vorschlag für widerständige Praktiken gegen bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse unterbreiten. Ihr bescheidenes Anliegen besteht darin, die Möglichkeit zu eröffnen, zum analysierten Gegenstand und damit zu sich selbst in ein anderes Verhältnis treten zu können. Welche konkrete Form dieses Verhältnis annehmen könnte oder soll, kann und will sie weder benennen noch vorschreiben, denn die „Fluchtlinien“ (Deleuze 1991, S. 155), die es zu ziehen gilt, um hegemonialen Regierungsrationalitäten und Machttechnologien zu entgehen, sind stets singulär, experimentell und aufs Neue zu erfinden, so dass sich ihre Wirksamkeit jeweils nur in der praktischen Erprobung bewähren kann. Und obwohl die vorliegende Arbeit damit von der Unmöglichkeit einer Bestimmung universellen Legitimationskriterien als Maßstab für Kritik ausgeht, so lässt sich ihre kritische Perspektive dennoch minimalethisch als eine Haltung definieren, die gemäß einem relationalen Verständnisses negativer Freiheit in der „Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“ (WiK, S. 12) besteht.

Zum Aufbau der Arbeit

Der erste Teil der Untersuchung widmet sich den epistemologisch-methodologischen Implikationen der poststrukturalistischen Strömung und einer Verortung des Foucaultschen Analyseinstrumentariums in den Kontext poststrukturalistischer Soziologien. Die Kontextualisierung der Begriffe und Konzepte Foucaults erscheint aus mehreren Gründen erforderlich zu sein. Zunächst gilt es einer „theoretischen Trivialisierung“ (Lemke

2008, S. 15) entgegenzuwirken. Zwar erfreuen sich die analytischen Instrumente Foucaults derzeit im sozialwissenschaftlichen Diskurs einer ausgesprochenen Popularität, gleichzeitig zeichnet sich jedoch eine „systematische Überhöhung“ (ebd.) der Foucaultschen Konzepte ab, da ihre Entstehungsbedingungen häufig ausgeblendet werden und Foucaults Werk somit als singuläres und aus jeglicher wissenschaftsgeschichtlichen Einbettung enthobenes Theoriestück erscheint. Damit wird aber Foucault gerade jene Urheberschaft als Autor zugeschrieben, gegen die er sich Zeit seines Lebens immer wieder durch die Betonung der Abhängigkeit des Sagbaren von den Möglichkeiten und Bedingungen diskursiver Positionierungen ausgesprochen hat. Ein derartiger Reduktionismus verkennt daher nicht nur die Funktionslogik des Diskurses, eine Herauslösung der Foucaultschen Konzepte aus dem Kontext ihrer Entstehung suggeriert zudem ihre reibungslose Anschlussfähigkeit an den Mainstream der soziologischen Theoriebildung, wodurch ihre Spezifität unberücksichtigt bleibt und die Intentionen poststrukturalistischer Denkrichtungen unterminiert werden. Eine Auseinandersetzung mit den den epistemologischen Grundlagen der Schriften Foucaults erscheint unvermeidlich, um der Gefahr einer verkürzenden Vereinnahmung poststrukturalistischer Perspektiven zu entgehen.

Als nächster Schritt erfolgt die Erörterung des Analyseinstrumentariums. Zunächst wird das Konzept des Dispositivs einer ausführlichen Betrachtung unterzogen. Da Foucaults Ausführungen zum methodologischen und theoretischen Stellenwert des Dispositivbegriffs innerhalb seiner Studien insgesamt äußerst dürftig ausgefallen sind, wird eine rekonstruktive Arbeit notwendig, die auf den reichhaltigen Inhalt des Foucaultschen Werks zurückgreift und die Beispiele des Sexualitäts- und Inhaftierungsdispositivs zur Illustration heranzieht. Zusätzliche Anhaltspunkte zur Begriffsklärung liefert zudem die Interpretation des Foucaultschen Werks durch Gilles Deleuze. Darauf aufbauend erfolgt die Erörterung der gouvernementalitätsanalytischen Perspektive. Dabei gilt es insbesondere die Fruchtbarkeit des Konzepts für die Analyse der gegenwärtigen Etablierung postfordistischer und neoliberaler Formen des Regierens herauszustellen. Das Ziel der neoliberalen Regierungsstrategie besteht kurz gesagt darin, die Verantwortung für gesellschaftliche Risiken (z.B. Krankheit, Arbeitslosigkeit, Armut usw.) von der staatlichen Obhut in den Zuständigkeitsbereich kollektiver und individueller Subjekte (z.B. Organisationen, Familien, Individuen) zu verschieben. Mit dem Begriff der Gouvernementalität soll der Rückzug des Wohlfahrtsstaates als Transformation der Regierungsrationalität kenntlich gemacht werden, um zu zeigen, dass die freiheitlich anmutende neo-

liberalen Gouvernamentalität ihre Macht- und Herrschaftswirkungen letztlich über spezifische Formen des Sich-selbst-Regierens zu installieren sucht. Die Konstruktion von Dispositiven der Unsicherheit, so wird zu verdeutlichen sein, dient dabei zur Konstituierung und Instrumentalisierung unternehmerischer Subjektformen, die auf einem selbstverantwortlichen, rational-kalkulierenden, Kosten und Nutzen abwägenden sowie Risiken abschätzenden Selbstverhältnis basieren. Den Abschluss des ersten Kapitels bildet eine Diskussion der methodologisch-methodischen Grundlagen sowie die Explikation der Quellenzusammenstellung und des Analyseverfahrens.

Im Anschluss an die Ausführungen zu den theoretischen, analytischen und methodologisch-methodischen Implikationen der Untersuchung folgt eine Transit-Passage, die als erste, allgemeine Annäherung an die Bildungsthematik dient. Dabei wird es nicht um die theoretische Diskussion eines adäquaten Bildungsbegriffs gehen, sondern zunächst darum, seine Mehrdeutigkeit, die den unterschiedlichen Perspektiven der Bezugnahme geschuldet ist, zu verdeutlichen. Trotz der Ambivalenzen und Unschärfen des Bildungskonzepts lässt sich das Verhältnis zwischen Subjekt und Welt und die daraus resultierende Problematik der reflexiven Aneignung der Wirklichkeit durch das Selbst als Minimalkonsens der unterschiedlichen Blickwinkel auf Bildungsprozesse identifizieren. Diese zweistellige Relation bildet bereits den Kern des Humboldtschen Bildungsideals, das ebenso wie die Humboldtsche Idee der Universität kurz dargestellt wird, da beide auch heute häufig noch als Referenzfolie zur Diskussion der Hochschul- und Studienstrukturreform herangezogen werden. Durch die daraufhin folgende poststrukturalistische Kritik des Bildungskonzepts lassen sich schließlich beide Seiten des für den Bildungsbegriff grundlegenden Subjekt-Welt-Verhältnisses in Frage stellen. Als problematisch erweist sich dadurch nicht nur die Vorstellung eines autonom handelnden und mit sich selbstidentischen Subjekts sowie die damit verbundenen emanzipatorisch-aufklärerischen Bildungsziele wie z.B. Selbstbestimmung, Mündigkeit, Vernunft, Selbstverantwortung usw., sondern ebenso die Legitimation von Bildungsprozessen insgesamt, da sich die Aporie einer doppelten Unbestimmtheit des Menschen letztlich nicht ohne normative Bezüge auflösen lässt. Gerade durch diese Normativitätsproblematik lässt sich schließlich die Frage nach der Macht der Bildung aufwerfen. Mit Foucaults Verständnis von Macht im Sinne der Führung von (Selbst-)Führungen soll gezeigt werden, dass Bildung von Beginn an als ein strategisches Dispositiv fungiert, das über eine spezifische Form menschlicher Selbstausslegung operiert und an eine Regierungsform gekoppelt ist, die auf die Vereinnahmung einer bestimmten Form individuel-

ler Lebensführung abzielt. Als Abschluss folgt ein kurzer Blick auf die gegenwärtige Neuordnung der Bildung.

Im zweiten und damit dem Hauptteil der Arbeit erfolgt die Analyse des zeitgenössischen Bildungsdispositivs. Entsprechend der Zielsetzung der Untersuchung richtet sich der Fokus dabei auf die Transformation und Restrukturierung des Hochschulsektors im Kontext neoliberaler Regierungsweisen. Der Analysekörper setzt sich gemäß der dispositivanalytischen Vorgehensweise aus heterogenen Elementen diskursiver und nicht-diskursiver Art zusammen, wobei letztere (z.B. die materielle Umsetzung von Lernarrangements) aufgrund der begrenzten Möglichkeiten der Untersuchung nur über ihre diskursive Vermittlung erfasst werden können. Gegenstände der Analyse bilden unter anderem die Schlüsseldokumente der gegenwärtigen Hochschulpolitik, sozial- und erziehungswissenschaftliche Aussagen, Regierungserklärungen, Empfehlungen und Expertisen bildungs- und hochschulpolitischer Akteure, Theorien des Lehrens und Lernens, Rechtsverordnungen, administrative Vorschriften usw. Im Unterschied zu einer inhaltlichen Auslegung von Textbausteinen gilt es die Funktionsweise diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken als taktische Elemente des Dispositivs der Bildung zu untersuchen und ihren strategischen Einsatz zur Etablierung und Durchsetzung der neoliberalen Regierungsrationalität kenntlich zu machen. Systematisch lassen sich fünf grundlegende Strategien des Macht-Wissens, die durch ihre wechselseitige Verknüpfung zur Neuformation des Hochschulsektors beigetragen haben, ausmachen: 1. Der erste strategische Komplex beschäftigt sich mit der *Utilitarisierung des Wissens*. Das Untersuchungsinteresse richtet sich dabei vor allem auf den veränderten Status des Wissens im Zuge des vermeintlichen Wandels zur globalisierten Wissensgesellschaft. Nicht nur die gesellschaftliche Funktion der Hochschule als wichtige Produzentin des Wissens, auch die Rolle der Bildungssubjekte als Träger und Anwender des Wissens verändert sich vor dem Hintergrund einer Aufwertung des Wissens als zentraler ökonomischer Standortvorteil vehement. 2. Den zweiten Untersuchungsbereich bildet die Strategie einer *Pädagogisierung der Lebensspanne*, in deren Kontext sich eine Entgrenzung und Deinstitutionalisierung pädagogischer Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen vollzieht. Durch die derzeit hoch im Kurs stehenden Diskurse und Programme zum lebenslangen bzw. lebensumfassenden Lernen werden die Menschen dazu aufgefordert, sich als permanent zu bildende, zu entwickelnde und zu optimierende Subjekte zu führen und ihre gesamte Lebenswelt als Lernumgebung wahrzunehmen. Der beschleunigte Wissenswandel, so die dabei zu beobachtende Begründung, erfordert eine ständige Anpas-

sungsleistung der Individuen, die sich nur durch kontinuierliche, selbstgewählte und selbstverantwortete Bildungsprozesse gewährleisten lassen. Die Hochschul(aus)bildung stellt in diesem Kontext nunmehr lediglich eine Etappe innerhalb der individuellen Bildungskarriere dar. 3. Auch für die dritte Strategie, die *Individualisierung des Lernens*, ist die These eines beschleunigten Wissenswandels maßgebend. Zu zeigen sein wird, dass die Annahme eines Verfalls allgemeinverbindlicher Wissensbestände als Maßstab für Bildungsprozesse zur Forcierung selbstgesteuerter, selbstorganisierter oder selbstgestalteter Lernvorgänge führt. Der sozialwissenschaftliche Diskurs eines gesamtgesellschaftlichen Individualisierungsschubs im Kontext einer Pluralisierung von Lebensstilen sowie der Verweis auf konstruktivistische Lerntheorien erfüllen in diesem Zusammenhang eine wesentliche Legitimationsfunktion. 4. Die *Merkantilisierung der Hochschulen* wird als eine Strategie zur Neuausrichtung der Organisationsform Hochschule gemäß den Leitprinzipien des Marktes und des Wettbewerbes analysiert. Dabei gilt es weder eine Ökonomisierung der Hochschulen anzurangern, noch den Ausverkauf der Wissenschaft und Bildung zu beklagen, sondern zu zeigen, wie eine unternehmerische Rationalität mittels neoliberaler Führungstechniken sämtliche Bereiche und alle Ebenen des Hochschulsektors durchdringt. 5. Der fünfte und letzte Dispositivbaustein beschäftigt sich mit der *Kommerzialisierung und Privatisierung des Studiums*. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen dabei die Techniken und Praktiken, durch die das Studierverhalten gesteuert werden soll und Studierende zu einer unternehmerischen Selbstführung angehalten werden. Die dafür herangezogenen Beispiele reichen von der Neubewertung des Studiums als Investition in das individuelle Humankapital, über die Reformulierung von Studienzielen (z.B. Employability oder Kompetenzerwerb), bis zur Neuausrichtung von Studieninhalten wie z.B. der zunehmend geforderten Vermittlung unternehmerischer Fähigkeiten.

Zum Abschluss der Arbeit wird nochmals die Frage der Kritik aufgeworfen. Wenn, wie Foucault konstatiert, Widerstand gegen Macht- und Herrschaftsverhältnisse heute vor allem in Form von Kämpfen gegen Subjektivierung stattfindet muss (SuM, S. 247), dann stellt sich die Frage, welche Mittel und Wege als Kritik gegen die hegemoniale Subjektivierungsweise des enterprising self dienen könnten.

Teil I: Epistemologisch- methodologische Implikationen

0 Einleitung: Foucault im Horizont poststrukturalistischer Soziologien

Die in der vorliegenden Untersuchung vertretene Foucaultinterpretation legt den Fokus nicht auf „mögliche“ theoretische Inkonsistenzen und Brüche des Foucaultschen Werks. Sie versteht Foucaults Perspektive im poststrukturalistischen Sinne als die Einübung einer Haltung, in der es weniger um Konsistenz, Kohärenz oder widerspruchsfreie Beweisführung, als vielmehr um die Entfaltung einer spezifischen Form von Kritik geht. Der erste Teil dieser Arbeit widmet sich also einer poststrukturalistischen Perspektive im Anschluss an Foucault, die auf ihre Fruchtbarkeit hinsichtlich einer soziologischen Analyse sozialer Verhältnisse befragt werden soll. Was leisten poststrukturalistische Konzepte und Begriffe im Gegensatz zu anderen soziologischen Theorien? Worin liegen die Unterschiede zu anderen möglichen Vorgehensweisen und worin liegt das besondere einer solchen Perspektive? Welche „Problematisierungen“ (sensu Foucault) können sichtbar gemacht werden und welche Kapazität besteht bezüglich der Reflexion und Lösung der als problematisch erachteten Beobachtungen? Vor diesem Hintergrund gilt es schließlich, sich der Werkzeugkiste Foucaults zu bedienen und das analytische Instrumentarium für den empirisch-inhaltlichen Teil der Untersuchung auszubreiten. Im Fokus des methodologisch-methodischen Interesses stehen dabei der Begriff des Dispositivs sowie das Konzept der Gouvernementalität.

Die analytische Kategorie des Dispositivs stellt eine Verbindung der archäologischen und genealogischen Forschungsperspektive dar (Stäheli/Tellmann 2002, S. 244) und bildet ein wesentliches Instrument der Foucaultschen Machtanalytik. Neben der Explikation des Begriffs wird in diesem Kapitel das Ziel verfolgt, das Potenzial des Dispositivkonzepts als Analysekategorie für eine soziologische Perspektive zu verdeutlichen. Nicht zuletzt wird dabei zu zeigen sein, wie aus der Unmöglichkeit heraus, Gesellschaft als abgeschlossene Einheit zu konzipieren oder von einer zentralen Instanz als grundlegender Ursache und Bedingung des Sozialen abzuleiten, grundlegende soziologische Dualismen wie z.B. Struktur/Handlung, Individuum/Gesellschaft und Subjekt/Objekt in Frage gestellt werden und welche alternative gesellschaftstheoretische Konzeption die entstandenen Lücken füllen kann.

Als weiterer analytischer Begriff wird im Anschluss das Konzept der Gouvernementalität, das eine Erweiterung der machtanalytischen Perspektive Foucaults bildet, erörtert. Der Begriff der Gouvernementalität verweist auf ein umfassendes Verständnis von Regierung, d.h. ganz allgemein auf die Art und Weise, wie Menschen geführt, kontrolliert und gelenkt werden. Er erlaubt eine differenziertere Unterscheidung zwischen Herr-

schaftszuständen, Machtverhältnissen und Selbsttechniken, als es der Begriff des Dispositivs ermöglicht. Dadurch gelingt es nicht nur, die Frage des Staates in die Analyse zu integrieren, ohne Machtausübung auf staatlich-institutionelle Formen des Regierens zu reduzieren, es kann zudem gezeigt werden, dass politische Herrschaft auch wesentlich über die Steuerung individueller Selbstbezüge operiert. Gerade der letzte Aspekt ermöglicht den Anschluss der Gouvernementalitätsperspektive an die Erforschung gegenwärtiger Formen des Regierens. Die gegenwärtige beobachtbare Gewährung von Freiheitspielräumen und Autonomiebefugnissen durch staatliche Deregulierungsprozesse lässt sich dementsprechend nicht als Abbau staatlicher Steuerungsaktivitäten, sondern als Modifizierung von Regierungsweisen erfassen. Freiheit und Selbstverantwortung, so wird zu zeigen sein, bilden in diesem Sinne einen integralen Bestandteil der politischen Strategie der neoliberalen Gouvernementalität.

Sowohl der Begriff des Dispositivs als auch der der Gouvernementalität verweisen weder auf irgendwelche Wirklichkeitsprinzipien noch bilden sie allgemeine Erkenntnisverfahren. Sie stellen vielmehr ein Analyseraster dar, das eine spezifische Perspektive zur Entzifferung von Machtverhältnissen eröffnet. Ihr methodologischer Einsatz besteht insbesondere darin, die Kontingenz gegenwärtiger Gewissheiten, Selbstverständlichkeiten und Notwendigkeiten aufzuzeigen und somit die Möglichkeit für alternative Handlungsoptionen und Denkweisen zu eröffnen. Die Eigenart dieser Forschungsperspektive wird in einer methodologisch-methodischen Diskussion mit dem Begriff „dekonstruktive Analytik“ verdeutlicht. Die Zusammenstellung des Analysekorpus sowie die Darlegung des Analyseverfahrens bilden den Abschluss des Kapitels.

1 Poststrukturalistische Soziologien als parasitäre Interventionen

Der Poststrukturalismus ist weder eine einheitliche Theorierichtung, noch existiert eine einzelne Methode, die als poststrukturalistisch bezeichnet werden könnte. Dennoch lassen sich systematische Gemeinsamkeiten innerhalb der Arbeiten derjenigen AutorInnen, die im Allgemeinen der poststrukturalistischen Strömung zugeordnet werden, identifizieren.¹ Insbesondere der Verzicht auf traditionelle philosophische Weltanschauungen, die auf totalisierenden Grundannahmen beruhen, kann als wesentlicher Berührungspunkt

¹ Dem Poststrukturalismus zugeordnet werden beispielsweise unter anderen Michel Foucault, Jacques Derrida, Jacques Lacan, Roland Barthes, Jean Baudrillard, Julia Kristeva, Jean-Francois Lyotard, Gilles Deleuze.

punkt der unterschiedlichen poststrukturalistischen Ansätze gelten. Alle theoretischen Erklärungsmodelle, die einen universellen Geltungsanspruch erheben, auf transzendente Begründungsmuster zurückgreifen oder auf teleologischen Fortschrittsnarrativen basieren, lehnt der Poststrukturalismus ab, da derartige Vereinheitlichungen nur auf Kosten einer hermetischen Abschließung gegen das Differente, das inkompatibel Andere oder das Widersprüchliche, die als nicht erklärbar ausgeschlossen werden, aufrechterhalten werden können (Kuhn 2005, S. 23). Damit reihen sich poststrukturalistische Entwürfe auch in den Diskurs einer kritischen Revision der Moderne, deren „große Erzählungen“ (vgl. Lyotard 1999) als gescheitert angesehen werden, ein. Den Tendenzen der Homogenisierung, Totalisierung und Universalisierung hält der Poststrukturalismus konsequenterweise ein Plädoyer für Differenzen und radikale Pluralität entgegen, ohne diese von zentralen Prinzipien abzuleiten, auf einen Ursprung zurückzuführen oder ihnen eine zielgerichtete Zweckbestimmung in Form eines Telos zuzuschreiben. Die poststrukturalistische Skepsis beschränkt sich jedoch nicht nur darauf, durch das Aufspüren von Brüchen, Diskrepanzen und dem Scheitern von Sinnprozessen die „Grundlosigkeit des Sozialen“ (Stäheli 2000, S. 15) aufzuzeigen. Im Anschluss an die Dekonstruktion sinntheoretischer und identitätsstiftender Konzepte und Modelle erfolgt zumindest bei Foucault die Konstruktion einer eigenen Terminologie, durch die das sinntheoretische Vokabular ersetzt oder umgeschrieben wird, ohne dabei selbst in ein totalisierendes theoretisches Modell zu verfallen.² An dem Punkt jedoch, an dem sich die poststrukturalistische Kritik schließlich aus ihrem Entstehungskontext löst und in voneinander unabhängige Konzepte und Forschungsansätze mündet, finden auch die Gemeinsamkeiten der poststrukturalistischen Strömung ihr Ende.

Wie ist es nun aber um die Fruchtbarkeit poststrukturalistischer Perspektiven für soziologische Analysen bestellt? Ebenso wenig wie von *dem* Poststrukturalismus gesprochen werden kann, so ist zunächst anzumerken, lässt sich *die* poststrukturalistische Soziologie ausmachen. Denn die Arbeiten poststrukturalistischer Autoren und Autorinnen sperren sich nicht nur gegen Schulbildung im Sinne einer verallgemeinerbaren Theorie, sondern auch gegen eine disziplinäre Verortung, da eine derartige Disziplinierung poststrukturalistischer Denkansätze entgegen ihrer Intentionen auf eine vereinheitlichende Kategorisierung hinauslaufen würde. Um der poststrukturalistischen Prämisse einer

² Auch Deleuze und Guattari bemühen sich um eine Ersetzung des sinntheoretischen Vokabulars (vgl. Deleuze/Guattari 1992). Derrida hingegen interessiert insbesondere das Scheitern von Sinnprozessen. Mit der Dekonstruktion geht es ihm daher darum, die Unmöglichkeit der Sinnfixierungen in Texten aufzuzeigen.

Unmöglichkeit theoretischer Schließung und der Forderung nach Pluralität zu entsprechen empfiehlt es sich daher, den Plural zu bemühen und von „poststrukturalistischen Soziologien“ (Stäheli 2000) bzw. „poststrukturalistischen Sozialwissenschaften“ (Möbius/Reckwitz 2008) zu sprechen. Statt also eine poststrukturalistische Soziologie zu entwerfen, geht es darum, „poststrukturalistische Perspektiven auf das Soziale zu verdeutlichen“ (Stäheli 2000, S. 15). Und obwohl die Soziologie im Gegensatz zur Philosophie, Literatur- und Geschichtswissenschaft sowie Psychoanalyse kaum als Referenzdisziplin der poststrukturalistischen Strömung in Erscheinung tritt (Schrage 2008, S. 4120), so sind, wie in den Ausführungen dieses Kapitels illustriert worden ist, grundlegende soziologische Gegenstandsbereiche von der poststrukturalistischen Kritik betroffen. „Poststrukturalistische Konzepte werden für soziologische Theorien nicht zuletzt deshalb relevant, weil durch diese Konzepte die basalen Kategorien der Soziologie (wie z.B. Handlung, Subjekt, Struktur, Gesellschaft, Sozialstruktur/Semantik) in Frage gestellt werden“ (Stäheli 2000, S. 6).

Poststrukturalistische Soziologien verabschieden jedoch nicht einfach einheitsstiftende Totalitätskategorien und andere soziologische Grundbegriffe, denn ihr Ziel besteht nicht in der Destruktion der Soziologie, was letztlich zur Auslöschung des eigenen Gegenstandsbereiches führen würde. Vielmehr werden Kernannahmen der Soziologie unterlaufen, um die dekonstruierten Begrifflichkeiten in einer doppelten Geste aus Subversion und Theoriebildung weiter verwenden zu können. Urs Stäheli bezeichnet poststrukturalistische Soziologien daher treffend als „parasitäre Interventionsstrategien“, die innerhalb der klassischen Soziologie Irritationen hinterlassen, ohne ihrem Gastgeber dabei die Lebensgrundlage zu entziehen (ebd., S. 15). Dies geschieht zum einen durch die Analyse des Scheiterns soziologischer Gegenstandskonstitutionen, und zum anderen durch die Untersuchung der Kontingenz sozialer Verhältnisse und den damit verbundenen Machtkämpfen. Wie sich poststrukturalistische Perspektiven auf diese Weise innerhalb der Soziologie entfalten, lässt sich an drei wesentlichen Beispielen verdeutlichen.

1. Das erste Beispiel schließt an das durch den Poststrukturalismus konstatierte Scheitern moderner Metanarrative an. Als moderne Wissenschaft basiert die Soziologie auf einem Fortschrittsglauben. Soziologisches Wissen, so eine dabei vertretene Grundannahme, lässt sich hinsichtlich gesellschaftlicher Planungs- und Kontrollprozesse sowie

zur Konstituierung politischer Handlungsfähigkeit verwerten.³ Im theoretischen Bereich äußert sich diese Fortschrittserzählung in Form von Modernisierungs-, Rationalisierungs- und Ausdifferenzierungstheorien. Diese gehen davon aus, dass Modernitätslevel und Rationalitätsstufen, die im Verlauf der Geschichte erreicht worden sind, sowie der Status an gesellschaftlicher Ausdifferenzierung letztlich nicht mehr unterschritten werden können. Die Historizität der Gesellschaft und des Sozialen werden somit als lineare Fortschrittsprozesse konzipiert und dementsprechend bilden die Probleme, die sich aus diesen Prozessen ergeben, die Gegenstände soziologischer Analysen (Stäheli 2000, S. 11). Derartige universalisierende soziologische Großerzählungen gehen von der Gesellschaft als einheitlicher Totalität, die als homogenes Gebilde einem zentralen Leitprinzip nach funktioniert und sich als Ganzheit transformiert, aus.⁴ Poststrukturalistische Soziologien gehen hingegen, um es mit Lyotard zu sagen, von einer grundsätzlich paralogischen Konstitution von Gesellschaft, deren Entwicklungslinien immer „diskontinuierlich, katastrophisch, nicht zu berichtigen, paradox“ (Lyotard 1999, S. 173) verlaufen, aus. In diesem Sinne ist Gesellschaft nicht nur ein dezentrales Gebilde, sie ist vielmehr grundlegend als Heterogenität inkommensurabler, widersprüchlicher und agonistischer Diskurse, die durch keine übergreifende Einheitslogik zusammengeführt werden könnte, verfasst. Nicht nur universelle Legitimationsdiskurse, auch die Möglichkeit einen auf allgemeinen Legitimationsstandards basierenden intersubjektiven Konsens herzustellen, der das Resultat eines gesellschaftlichen Dialogs der Argumentationen wäre, wie sie sich im habermasschen Theorieentwurf findet (Lyotard 1999, S. 188ff), sind damit desavouiert. Ebenso wenig können demzufolge funktionalistische Ansätze, die den Erfolg bzw. das Scheitern gesellschaftlicher Prozesse evolutionistisch anhand des Funktionierens normregulierter Strukturen oder Systeme bemessen, Gesellschaft begründen (Stäheli 2000, S. 44). Poststrukturalistisch inspirierte Soziologien verweisen nicht nur auf das Scheitern großer soziologischer Kontinuitäts- und Fortschrittserzählungen, indem

³ Ein Paradebeispiel für eine derartige soziologische Fortschrittserzählung bildet das Konzept der Wissensgesellschaft von Daniel Bell, das im analytischen Teil der vorliegenden Arbeit noch einer genaueren Betrachtung unterzogen wird.

⁴ Obwohl sozialtheoretische Großentwürfe, wie der Marxismus oder der parsonsche Strukturfunktionalismus, in den 1970er in eine Krise geraten sind und die Soziologie seitdem weitestgehend auf vereinheitlichende systematische Darstellungen der strukturellen und dynamischen Verfasstheit von Gesellschaft verzichtet hat - dies gilt auch für soziologische Entwürfe, die sich vordergründig an einem ganzheitlichen Gesellschaftsbegriff orientieren, wie beispielsweise die Konzepte der Risiko- oder Erlebnisgesellschaft, sich tatsächlich jedoch nur auf einen Aspekt von Gesellschaft beziehen (Moebius/Gertenbach 2008), scheint es in den letzten Jahren mit dem Globalisierungsdiskurs oder dem Konzept der globalen Wissensgesellschaft eine Renaissance der Metanarrative zu geben, als habe es eine tiefgreifende Kritik totalisierender sozialtheoretischer Modelle niemals gegeben (Stäheli 2000, S. 42).

sie historischen Brüchen, Diskontinuitäten, Widersprüche und Paradoxien, die systematisch ausgeblendet werden oder durch Integration in die Entwicklungslinien eines sinnstiftenden Metanarrativs geglättet werden, nachspüren, sie zeigen zudem die Machtförmigkeit dieser großen Erzählungen auf, da diese ihre Einheit und Hegemonie nur durch die Exklusion und Minorisierung inkompatibler Elemente erreichen können.

2. Eine weitere poststrukturalistische Intervention bildet die Kritik an einem systematischen Gesellschaftsbegriff. Aus poststrukturalistischer Sicht gibt es *die* Gesellschaft als alle sozialen Prozesse und Individuen integrierende sinnstiftende Gesamtheit, deren Funktionsweise anhand eines ganzheitlichen oder zentralen Prinzips erklärt werden könnte, nicht. Der Gesellschaftsbegriff wird dem parasitären Gestus entsprechend jedoch nicht gänzlich verworfen, sondern dekonstruiert. Statt Gesellschaft als objektiven Gegenstand zu konzipieren oder von einer gesellschaftlichen Totalität zu sprechen, gehen poststrukturalistische Theoriepositionen davon aus, dass verschiedene widerstrebende und prekäre Diskursivierungsweisen von Gesellschaft existieren, die sich, indem sie Differenzen einebnen und das konstitutive Andere verwerfen, als Totalität zu fixieren trachten. „Jedweder Diskurs“, so Laclau und Mouffe, „konstituiert sich als Versuch, das Feld der Diskursivität zu beherrschen, das Fließen der Differenzen aufzuhalten, ein Zentrum zu konstruieren“ (Laclau/Mouffe 2006, S. 150). Da sich Gesellschaft dem poststrukturalistischen Denken gemäß nur durch eine Schließungsbewegung gegen das differente Andere als einheitliche Totalität etablieren kann, gleichzeitig jedoch von dem ausgeschlossenen Anderen als konstitutives Außen immer abhängig bleibt, kann Gesellschaft niemals als vollständige Totalität, sondern immer nur als partielle, zeitweilige und prekäre Fixierung bestehen. Laclau betont dementsprechend die „konstitutive Unmöglichkeit von Gesellschaft“ (Laclau 2002, S. 76), die sich aus dem Wechselspiel des zwangsläufigen Scheiterns einer völligen Sinnfixierung und dem permanenten Versuch der Schließung ergibt. Gesellschaft kann in diesem Sinne nicht mehr als selbstidentische, selbstdefinierte und abgeschlossene Totalität aufgefasst werden. Gegen einen Einheitsbegriff von Gesellschaft setzen poststrukturalistische Soziologien daher auch ein relationales Konzept von Gesellschaft, das die Differenz nicht negiert und das konstitutive Andere berücksichtigt. Einem solchen differenztheoretischen Verständnis nach besteht Gesellschaft nicht aus einzelnen Entitäten, die in irgendeiner Form miteinander verbunden sind. Gesellschaftliche Elemente, seien es Individuen, Institutionen, Prozesse, Handlungen usw., entstehen erst durch ihre Position in einem relationalen Beziehungsgeflecht und damit in Abgrenzung zu anderen Elementen. Da dementsprechend

kein Element aus sich selbst heraus eine Bestimmung erhält, kommt der Beziehung zu dem, was es nicht ist, eine entscheidende Bedeutung zu. Ein konsequentes poststrukturalistisches Denken führt gesellschaftliche Differenzen schließlich auch nicht auf einen Ursprung zurück oder leitet diese von einer Identität oder einer zentralen gesellschaftlichen Instanz ab. Hinsichtlich der soziologischen Anschlussfähigkeit der Arbeiten Foucaults an den poststrukturalistischen Gesellschaftsbegriff besitzen die Konzepte des Dispositivs und der Gouvernementalität, die im zweiten Teil der vorliegenden Untersuchung einer detaillierten Betrachtung unterzogen werden, eine besondere Relevanz. Mit dem Konzept des Dispositivs, soviel sei vorweggenommen, lässt sich Gesellschaft als zentrumsloses Netzwerkgebilde unterschiedlicher Dispositive, die selbst wiederum Geflechte aus heterogenen Elementen bilden, konzipieren. Mit dem Gouvernementalitätskonzept kann zudem gezeigt werden, dass gegenwärtig zu beobachtende Individualisierungsprozesse nicht unbedingt das Resultat eines gesellschaftlichen Verfalls sind. Indem Foucault Individuum und Gesellschaft als relationales Verhältnis begreift, kann Individualisierung als Teil eines allgemeinen Vergesellschaftungsprozesses begriffen werden, durch die das Individuum in eine Totalität integriert wird. Soziale Ausdifferenzierungsprozesse sind demnach kein Signum der Auflösung von Gesellschaft, sondern bilden eine typische Form moderner Macht, die beispielsweise durch Normalisierungsverfahren und Individualisierungspraktiken vergesellschaftet.

3. Als letztes Beispiel für die Relevanz poststrukturalistischer Perspektiven für die Soziologie sei an dieser Stelle auf die Kategorie des Subjekts verwiesen. Der Poststrukturalismus setzt sich mit seiner Dezentrierung und Fragmentierung des Subjekts gleichermaßen vom Intentionalismus der Subjektphilosophie als auch vom ahistorischen Modell des Strukturalismus ab. Sowohl die Annahme eines autonom handelnden, selbstidentischen und sinnstiftenden Subjekts als auch ein Verständnis des Subjekts als strukturdeterminiertes Ausführungsorgan gesellschaftlicher Verhältnisse wird von Seiten des Poststrukturalismus dekonstruiert. Und obwohl einerseits die neuzeitliche Vorstellung von Subjektivität, die ihren Ausdruck im cartesianischen Subjektverständnis findet, in der heutigen soziologischen Theoriebildung keinerlei Rolle mehr spielt, die historische und soziale Situiertheit des Subjekts und seiner Handlungen vielmehr als anerkanntes Allgemeingut gilt, so erfolgt andererseits, wie Dominik Schrage anmerkt, die „Relativierung strukturtheoretischer Prämissen [...] in der Soziologie üblicherweise in Form von Handlungstheorien, welche die Konstitution von Sozialität auf die ursprüngliche und sinnerzeugende Spontaneität von Akteuren zurückführen“ (Schrage

2008, S. 4127). Die Kategorie des Subjekts wird dabei sozialpsychologisch mit den Bewusstseinszuständen und Intentionen von Akteuren identifiziert und das Soziale konstitutionslogisch aus deren Perspektive abgeleitet. Dies gilt gleichermaßen für weberianische, sozialphänomenologische und symbolisch-interaktionistische Programme (ebd.). Auch Ansätze die sich um die Vermittlung des Dualismus von Struktur und Handlung bemühen, wie beispielsweise die Habitus-Feld-Theorie Bourdieus, setzen weiterhin ein konstitutives Subjekt voraus. Zwar ist der Habitus als ein System dauerhafter Dispositionen gesellschaftlich und nicht subjektiv bedingt, da er durch die Position der Akteure im sozialen Feld präterminiert ist, dennoch setzt Bourdieu damit ein vereinheitlichendes Prinzip voraus, das die Handlungen des Subjekts bündelt und ihnen dadurch eine gewisse Konsistenz verleiht. Das Subjekt wird weiterhin mit einem empirischen Referenten wie z.B. dem Individuum, das als Sammelpunkt gesellschaftlicher Anforderungen, Normen und Werte fungiert, assoziiert. Aus poststrukturalistischer Sicht werden somit die stets prekären, konflikthaften und diskontinuierlichen Prozesse der Subjektwerdung in einer einheitlichen Kategorie, die weiterhin auf einer zu essentialistische Identitätskonzeption basiert, geglättet (Stäheli 2000, S. 48 und 59ff). Obwohl das dezentrierte und fragmentierte Subjekt des Poststrukturalismus weder einen Ursprung noch eine Einheit besitzt, wird die Kategorie des Subjekts keinesfalls verworfen. Allerdings besteht das Subjekt poststrukturalistischen Ansätzen zufolge nicht unabhängig von diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken, die als Orte regulierter Art und Weisen des Sprechens, Fühlens und Handelns anerkannte Subjektpositionen erst erzeugen. Und die Identitätsbildung durch Einnahme dieser verstreuten Subjektpositionen ist, darauf verweist insbesondere Foucault, weder ein einmaliger noch unproblematischer Vorgang. Mit dem Konzept der Subjektivierung, das auf den stets prozesshaften, instabilen und temporären Charakter der Subjektwerdung anspielt, versucht Foucault daher das spezifische Verhältnis zwischen Individuum, Macht und moderner Gesellschaft zu erfassen. „Subjektivierung bezeichnet vor diesem Hintergrund die in Institutionen stattfindende Verwandlung empirischer Einzelmenschen in solche, die sich als Subjekte begreifen und als Individuen handeln. Das Konzept ist somit spezifischer als das soziologische Konzept der Sozialisation, denn es zielt nicht auf die für jede Gesellschaft notwendige, sanktionsbewehrte Anpassung von Heranwachsenden an bestehende soziale Normen, sondern auf die kontrollierte Ermächtigung von Einzelnen zu eigenständigem Handeln in zunehmend komplexeren sozialen Wirklichkeiten, die in der Moderne eine Grundlage der Vergesellschaftung darstellt [...]“ (Schrage 2008, S. 4125).

Die angeführten Beispiele verdeutlichen, wie poststrukturalistische Perspektiven grundlegende soziologische Konzepte unterminieren und umschreiben, ohne dabei die Grundfesten der Soziologie niederreißen zu wollen. Zwar zeigen poststrukturalistische Soziologien die Unmöglichkeit einer objektiven und unabhängigen Fundierung des Sozialen auf, daraus folgt jedoch nicht zwangsläufig die Aufgabe der Soziologie als wissenschaftliche Disziplin, sondern vielmehr die Herausforderung, die Unentscheidbarkeiten von Differenzen und die Grundlosigkeit des Sozialen auszuhalten. Wesentlich ist dabei allerdings, dass bei der Übertragung poststrukturalistischer Konzepte auf soziologische Gegenstandsbereiche die Substanz der poststrukturalistischen Strömung erhalten bleibt, da ein bloß an etablierte soziologische Paradigmen angepasster Poststrukturalismus diesen zwar neue Konzepte und Begrifflichkeiten zuführen kann, sie jedoch in keiner Weise zu irritieren vermag. Dies würde nicht nur der grundlegenden Intention poststrukturalistischen Denkens, vermeintliche Gewissheiten und Selbstverständlichkeiten ihrer fraglosen Gegebenheit zu berauben, zuwiderlaufen, es würde dem poststrukturalistischen Denken auch einen Großteil seiner Sprengkraft nehmen.

2 Dispositive als strategische Macht-Wissen-Komplexe

Obwohl Foucault an mehreren Stellen von Dispositiven spricht, sind seine Bemerkungen zum Dispositivbegriff sowie zu dessen theoretischem und methodologischem Stellenwert innerhalb seines Theoriegebäudes äußerst spärlich geblieben. Erstmals taucht der Ausdruck in seinen so genannten machtanalytischen Schriften auf. Das vierte Kapitel in *Der Wille zum Wissen* trägt den Titel: „Das Dispositiv der Sexualität“. In dieser Untersuchung wird der Begriff jedoch lediglich als Analysekategorie eingeführt ohne weiter erläutert zu werden. In einer Diskussion mit Angehörigen des Département de Psychoanalyse der Universität Paris VIII, das in der 1978 veröffentlichten Aufsatz- und Gesprächssammlung *Dispositive der Macht* abgedruckt ist, tätigt Foucault einige theoretisch-methodologische Anmerkungen zum Dispositivbegriff. Allerdings sind auch diese relativ knapp gehalten. Als erste Annäherung gilt es daher zunächst jene wenigen Explikationen auf ihren Gehalt und ihr Verhältnis zu weiteren wesentlichen Begriffen Foucaults zu befragen. Foucaults Hinwendung zu einer Analytik der Macht bedeutet dabei keinesfalls einen Bruch zu den vorherigen diskursanalytischen Schriften, sondern sollte vielmehr als konstruktive Revision aufgefasst werden, die sich mit den theoretischen Schwierigkeiten der vorangegangenen Untersuchungen produktiv auseinander-

setzt. Die Schwerpunktverschiebungen, die Foucault im Laufe seines Werks durchführt, ziehen als Konsequenz auch eine Veränderung der Terminologie nach sich, so dass Begriffe verworfen werden, neue hinzukommen oder eine andere Gewichtung im Theoriegebäude erhalten. Auch diesen Prozess gilt es zu berücksichtigen und nachzuzeichnen.

2.1 Die heterogene Konstitution des Wissens

Bereits in der vergleichenden Studie abendländischer Wissenssysteme *Die Ordnung der Dinge* konstatiert Foucault eine kontextuelle und strukturelle Abhängigkeit der Wissensgenese. Darin beschreibt er die Episteme als jenen spezifischen epistemologischen Raum, der gleichsam das „positive Unbewußte des Wissens“ bildet, d.h. dem Bewusstsein des Wissenschaftlers entzogen ist, aber sich dennoch in wissenschaftlichen Diskursen niederschlägt (OdD, S. 11). Die Episteme strukturiert als anonymes Regelsystem die Konstituierung wissenschaftlicher Gegenstandsbereiche und bildet somit den Möglichkeitshorizont wissenschaftlicher und alltäglicher Wirklichkeitserfahrung einer jeweiligen Epoche. Es sind also nicht „Die Wörter und die Dinge“ – so der französische Originaltitel –, denen Foucault seine Analyse widmet, sondern dem Kohärenzprinzip der Episteme, das als „historisches a priori“ den Rahmen für die Generierung positiven Wissens bildet.

Bereits im folgenden Buch *Die Archäologie des Wissens*, das die Darlegung der methodologischen und theoretischen Implikationen der archäologischen Methode anstrebt, erfährt der Begriff der Episteme eine Revision. Selbstkritisch stellt Foucault hier fest, dass der Begriff der Episteme den Anschein einer gesellschaftlichen Totalität erweckt habe, so dass er ihn durch den Begriff der diskursiven Formation, deren Untersuchung als Analyse der Existenzbedingungen von Aussagen expliziert wird, relativiert. Die Analyse diskursiver Formationen zielt dabei also nicht auf die Aufdeckung eines verborgenen Sinns hinter den Zeichen, noch begründet sie ein formales System, das allgemeine Strukturmerkmale von Diskursen definieren würde. Vielmehr will sie die Formationsregeln, die die Erscheinung von Aussagen bestimmen, und ihre Beziehungen untereinander identifizieren, so dass sich eine diskursive Formation als jeweils spezifisches

Verbreitungs- und Verteilungsprinzip von Aussagen analysieren lässt (AdW, S. 58ff u. S. 156).⁵

Ein weiterer wesentlicher Aspekt des Foucaultschen Diskursbegriffs besteht darin, dass die Wissensgenese nicht auf die Herkunft aus dem wissenschaftlichen System beschränkt bleibt. Die Aussagen, die das mögliche Wissen innerhalb einer diskursiven Formation bestimmen, können heterogener Herkunft und unterschiedlichen Typs sein, so dass ein Diskurs sich daher nicht durch seinen thematischen Bezug, seine disziplinäre Zuordnung oder aufgrund der Art sprachlicher Performanzen definiert, sondern durch die Beziehungen, die Aussagen innerhalb eines diskursiven Feldes unterhalten.⁶ So zeigt Foucault, dass es sich bei einem mathematischen Beweis, einer wissenschaftlichen Proposition, einem literarischen Urteil oder einem alltäglichen Satz gleichermaßen um Aussagen handelt⁷, sofern sie den gleichen Existenzmodalitäten innerhalb einer diskursiven Formation unterliegen. Deleuze bringt diesen Umstand auf den Punkt: „Wissenschaft und Poesie sind gleichermaßen Wissen“ (Deleuze 1987, S. 34). Diese Relativierung befreit das Wissen nicht nur aus der Umklammerung der wissenschaftlichen Suprematie und bedeutet nicht nur eine radikale Infragestellung der Gültigkeit humanwissenschaftlichen Wissens, sondern ermöglicht darüber hinaus die Betrachtung der Machtförmigkeit der Wissensproduktion sowie die Rehabilitation „unterworfenen Wissensarten“ (VdG, S. 15f u. DdM S. 64f).

Kurz und knapp formuliert lässt sich der Diskurs als institutionalisierte Redeweise, deren Regeln bestimmen, was sagbar ist, bzw. was von wem gesagt werden soll, nicht gesagt werden kann oder darf, beschreiben. Dabei fungiert der Diskurs als generatives Prinzip, das innerhalb eines Wissensgebietes realitätserzeugend und –strukturierend

⁵ In Abgrenzung zu strukturalistischen, phänomenologischen und subjektphilosophischen Ansätzen will Foucault mit der Archäologie eine Methode zur historischen Analyse entwerfen, die „jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik“ (Dreyfus/Rabinow 1994) angesiedelt ist, die weder „formalisierend noch interpretativ“ (AdW, S. 193) vorgeht. Um diesem Unternehmen Rechnung zu tragen, muss die Archäologie das historische Material zunächst in seiner „ursprünglichen Neutralität“ (ebd., S. 41) behandeln, ohne es in von vornherein festgelegte Kategorien einzuordnen. „So erscheint das Vorhaben einer reinen Beschreibung der diskursiven Ereignisse als Horizont für die Untersuchung der sich darin bildenden Einheiten“ (ebd., S. 41). Im Gegensatz zur strukturalistischen Sprachanalyse interessiert sich Foucault also nicht für ein System möglicher Aussagen, sondern ausschließlich für diejenigen linguistischen Sequenzen, die tatsächlich artikuliert worden sind.

⁶ Der Foucaultsche Diskursbegriff unterscheidet sich dementsprechend sowohl vom allgemeinen Gebrauch als „vortragende Rede“ oder „hin und hergehendes Gespräch“, als auch von der kommunikationstheoretischen Verwendung bei Habermas. Vgl. dazu: Schrage 1999.

⁷ Vgl. Deleuze 1987, S. 23 und WiK, S. 60f. Der Diskurs an sich ist für Foucault schon eine heterogene Vielfalt, die sich aus Aussagen unterschiedlichster Herkunft zusammensetzt. „Das Wesentliche [liegt...] in der Entdeckung und Vermessung jenes unbekanntes Landes, in dem eine literarische Fiktion, eine wissenschaftliche Proposition, ein alltäglicher Satz, ein schizophrener Unsinn usw. gleichermaßen Aussagen sind“ (Deleuze 1987, S. 34).

wirkt. An dieser Stelle sei nochmals betont, dass die Analyse des Diskurses nicht Objekte, sondern die Formation der Gegenstände, nicht ein sprechendes Subjekt, sondern die Formation der Äußerungsmodalitäten, nicht die Wörter, sondern die Formation der Begriffe, nicht Intentionen oder Meinungen, sondern die Formation der Strategien (vgl. AdW, S. 48-103)⁸ betrifft. Diskursanalyse meint dementsprechend genau genommen, die Bedingungen einer diskursiven Praxis zu analysieren.

Zwar legt Foucault, wie hier nur äußerst verkürzt skizziert, mit der Archäologie des Wissens eine methodologisch dezidierte Abhandlung zur Analyse von Diskursen vor, das Verhältnis zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken bleibt jedoch ungeklärt. Infolgedessen haben KritikerInnen darauf hingewiesen, dass durch das Postulat der „Autonomie des Diskurses“ (ebd., S. 235) die Archäologie in eine methodologische Sackgasse gerät. Der daraus resultierenden Folgeproblematik einer rein diskursiven Genese historischer Wissenskonstellationen begegnet Foucault mit der Erweiterung der archäologischen Methode um die Genealogie, deren vornehmlicher Fokus auf der Erforschung historisch-kontingenter Machtverhältnisse und -mechanismen liegt. Der zentrale Begriff der Genealogie ist das Dispositiv, das Foucault in einem Gespräch kurz nach dem Erscheinen von *Sexualität und Wahrheit 1. Der Wille zum Wissen* in dem der Term erstmalig Verwendung findet, erläutert. Foucault betont zunächst die Heterogenität der Elemente des Dispositivs und bestimmt es als Relationalität ihrer Anordnung.

„Was ich unter diesem Titel festzumachen versuche ist erstens ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wohl wie Ungesagtes umfaßt. Soweit die Elemente des Dispositivs. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann.“ (DdM, S. 120f)

Deutlich wird hier zunächst, dass Foucault sein Untersuchungsfeld im Gegensatz zu seinen archäologischen Studien, in denen er insbesondere diskursive Ereignisse, d.h. Texte und Dokumente, untersucht, um Ungesagtes und Sichtbares erweitert. Die vormals negativ formulierten nicht-diskursiven Konstitutionsbedingungen des Wissens werden nun positiv formuliert.

Durch die allgemeinere Analysekategorie des Dispositivs vermeidet Foucault den Reduktionismus eines semantischen Idealismus, da nun die Genese und die Transformation von Wissen durch das komplexe Zusammenspiel und die reziproke Verknüpfung

⁸ Vgl. dazu auch Bührmann 1999.

diskursiver und anderer Konstituenten wie z.B. soziale und politische Ereignisse, Institutionen, habitualisierte Verhaltensweisen, ökonomische Prozesse etc., erklärt wird. Dazu zählen auch, wie Foucault anhand des panoptischen Prinzips in *Überwachen und Strafen* zeigt, spezielle räumliche Anordnungen, die über die Arrangements spezifischer Sichtbarkeiten erst Erkenntnisbereiche zur Generierung von Wissen installieren.

2.2 Die Produktivität der Machtverhältnisse

Die Definition des Dispositivs als relationales Geflecht heterogener Elemente ermöglicht die Anschlussfähigkeit des Foucaultschen Machtkonzepts, das ebenfalls als relational und dezentriert konzipiert ist.

„Unter Macht, scheint mir, ist zunächst zu verstehen: die Vielfältigkeit von Kräfteverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren; das Spiel, das in unaufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kräfteverhältnisse verwandelt, verstärkt, verkehrt; die Stützen, die diese Kräfteverhältnisse aneinander finden, indem sie sich zu Systemen verketteten – oder die Verschiebungen und Widersprüche, die sie gegeneinander isolieren; und schließlich die Strategien, in denen sie zur Wirkung gelangen und deren große Linien und institutionelle Kristallisierungen sich in den Staatsapparaten, in der Gesetzgebung und in den gesellschaftlichen Hegemonien verkörpern.“ (ebd., S. 113f)

Foucault richtet sich mit seiner „Analytik der Macht“ (WzW, S. 102) gegen klassische Auffassungen von Macht, die er zusammenfassend als „juridisch-diskursive“ (WzW, S. 102) Machttheorie bezeichnet. Darunter fällt für ihn einerseits eine liberal-bürgerliche Machtkonzeption und andererseits eine marxistische⁹ Konzeption der Macht. In der juridisch-diskursiven Theorie wird Macht vornehmlich in Rechtsbegriffen, wie beispielsweise Verbot, Gesetz, Zensur, Zwang usw., interpretiert und ihre Wirkungen werden im Wesentlichen mit dem Begriff der Repression identifiziert. Den Begriff Repression lehnt Foucault jedoch aus zwei Gründen ab. Erstens erfasst der Begriff der Repression nur einen Bruchteil der Palette möglicher Machtwirkungen. Alle Formen der Beherrschung, Verpflichtung und Unterwerfung werden lediglich auf das Faktum des Gehorsams reduziert, ohne dass dabei der Gehorsam selbst zum Gegenstand der Analyse wird (WzW, S. 106). Eine solche Unterdrückungsmacht wäre

⁹ Foucaults Ablehnung richtet sich nicht grundsätzlich gegen das Werk von Marx, sondern gegen eine dogmatische Variante des Marxismus, die sich an einem spezifischen Kanon von Texten orientiert (MdM, S. 112). Balibar geht davon aus, dass Foucault durch sein gesamtes Werk hindurch eine rege Auseinandersetzung mit Marx unterhält, die nicht zuletzt ein wesentlicher Grund für die Produktivität Foucaults ist (Balibar 1991, S. 40).

„[...] zunächst arm an Ressourcen, haushälterisch in ihrem Vorgehen, monoton in ihren Taktiken, unfähig zur Erfindung und gleichsam gezwungen sich beständig zu wiederholen. Sodann wäre es eine Macht, deren Mächtigkeit sich darin erschöpfte, nein zu sagen, außerstande etwas zu produzieren, nur fähig Grenzen zu ziehen, wesenhaft Anti-Energie; ihre Wirksamkeit bestände in dem Paradox, daß sie nichts vermag als dafür zu sorgen, daß die von ihr Unterworfenen nichts vermögen, außer dem, was sie die Macht tun läßt.“ (ebd.)

Der zweite Grund für Foucaults Zurückweisung des Begriffs Repression zur Analyse der Macht liegt darin, dass die Vorstellung der Unterdrückung eine natürliche Ordnung, eine Natur des Menschen oder eine Essenz der Dinge voraussetzt, deren Verwirklichung gewaltsam unterbunden wird. Widerstand gegen Machtprozesse richte sich damit auf die Befreiung einer menschlichen Natur oder ursprünglichen Wahrheit und ist mit der Annahme verbunden,

„[...] daß man unterhalb der Macht, unterhalb ihrer Gewalttaten und Hinterhältigkeiten die Dinge selbst in ihrer ursprünglichen Lebendigkeit wiederfinden muß: hinter den Mauern des Asyls die Spontaneität des Wahnsinns, durch das Strafsystem hindurch die fruchtbare Unruhe der Delinquenz, unter dem sexuellen Verbot die Reinheit des Wunsches. [...] die Macht, das ist das Böse, ist das Häßliche, das Armselige, Sterile, Monotone, Tote – und das, worüber die Macht ausgeübt wird, ist das Gute, Echte und Großartige.“ (DdM, S. 191)

Da es in Foucaults Ansatz jedoch keine vor-diskursive gesellschaftliche Ordnung gibt, führt seine anti-naturalistische und anti-essentialistische Position ihn auch hier dazu, den Begriff der Repression abzulehnen.

Eine ausschließlich repressive Macht wäre viel zu schwach die für moderne Herrschaftsformen notwendigen Ziele durchzusetzen (MdM, S. 94). Der Grund für die Akzeptanz der Macht liegt vielmehr darin, „daß sie nicht nur als neinsagende Instanz auf uns lastet, sondern in Wirklichkeit die Körper durchdringt, Dinge produziert, Lust verursacht, Wissen hervorbringt, Diskurse produziert; man muß sie als ein produktives Netz auffassen, daß den ganzen sozialen Körper überzieht“ (DdM, S. 35). Foucault streitet die repressive Wirkung der Macht keinesfalls ab. Was er jedoch verdeutlichen will, ist, dass Repression sich nicht auf eine vorgängige natürliche Wirklichkeit bezieht. Deleuze formuliert dies treffend: „Die Macht »produziert Reales«, bevor sie unterdrückt. Und sie produziert ebenfalls Wahrheiten, bevor sie ideologisiert, abstrahiert oder maskiert“ (Deleuze, 1987, S. 44).

Man muss daher die Vorstellung einer Unterdrückungsmacht, die mit der Annahme eines ursprünglichen Grundes der menschlichen Natur und der Wahrheit verbunden ist, aufgeben, um den Blick für die soziale Herkunft vermeintlich natürlicher Identitäten zu

öffnen. Erst mit der Konzeption einer kreativen und erfinderischen Macht lassen sich natürliche Klassifizierungen, wie der Homosexuelle, die Perversen, die Geisteskranken, die hysterische Frau usw., als stets im Kontext von Machtstrukturen entstandene soziale Konstruktionen erkennen. Naturalisierung muss als eine Verschleierungstaktik der Macht begriffen werden, durch die sie ihre eigentliche Funktionsweise verbirgt. Denn „nur unter der Bedingung, daß sie einen wichtigen Teil ihrer selbst verschleiert, ist die Macht erträglich. Ihr Durchsetzungserfolg entspricht ihrem Vermögen, ihre Mechanismen zu verbergen. [...] Das Geheimnis stellt für sie keinen Mißbrauch dar, sondern ist unerlässlich für ihr Funktionieren“ (WzW, S. 107).

Die Macht, die in den vielfältigen Beziehungen und in den kleinsten Verästelung des Gesellschaftskörpers zirkuliert (DdM, S. 82), ist für Foucault in Abgrenzung zu klassischen Auffassungen von Macht vorwiegend produktiver Natur (ÜS, S. 250). „Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion“ (ÜS, S. 250).

Eine derart weder auf das Juridische oder auf das Etatistische, noch auf die Form der Repression beschränkte Machtkonzeption erlaubt es, auch Phänomene wie Sexualität, Familie, Schule, Medizin, Human- und Sozialwissenschaften, Psychiatrie sowie materielle Manifestationen, z.B. Raumanordnungen, als Machtphänomene zu begreifen. Macht ist nicht das Pendant der Erkenntnis im Sinne von: Dort wo es Erkenntnis gibt sind die Machtverhältnisse suspendiert. Vielmehr sind die Machtverhältnisse auch der Wissensproduktion und -genese inhärent, wobei Wissen und Macht keinesfalls identisch sind. Sie stehen in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis (WzW, S. 120), so dass „es keine Machtbeziehung gibt, ohne dass sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert“ (ÜS, S. 39). Dieses reziproke Verhältnis zwischen Machtverhältnissen und Wissenstechniken verdeutlicht Foucault am Beispiel des Sexualitätsdispositivs:

„Wenn sich die Sexualität als Erkenntnisbereich konstituiert hat, so geschah das auf dem Boden von Machtbeziehungen, die sie als mögliches Objekt installiert haben. Und wenn umgekehrt die Macht sie zur Zielscheibe nehmen konnte, so war das nur möglich, weil es Wissenstechniken und Diskursverfahren gab, die die Sexualität eingesetzt und besetzt haben. Zwischen Wissenstechniken und Machtstrategien besteht keine Äußerlichkeit, auch wenn sie jeweils ihre spezifische Rolle haben und sich von ihrer Differenz aus aneinanderfügen.“ (WzW, S. 119f)

So ist ein Dispositiv immer „in ein Spiel der Macht eingeschrieben, immer aber auch an eine Begrenzung oder besser gesagt: an Grenzen des Wissens gebunden, die daraus hervorgehen, es gleichwohl aber auch bedingen“ (DdM, S. 123).

Die Relationen der Machtverteilungen und Wissenstypen innerhalb eines Dispositivs bilden keine festen Verteilungsformen, sondern lassen sich als „Transformationsmatrizen“ (DdM, S. 120) beschreiben, denn das Dispositiv, als Geflecht heterogener Elemente, ist nicht als System mit einer starren Struktur zu verstehen, sondern vielmehr als ein dynamisches Gefüge, das seine Elemente austauschen, neu arrangieren und mit neuen Funktionen ausstatten kann. Die zweite Charakterisierung des Dispositivs lautet dementsprechend:

„Zweitens möchte ich in dem Dispositiv gerade die Natur der Verbindung deutlich machen, die zwischen diesen heterogenen Elementen sich herstellen kann. [...] Kurz gesagt gibt es zwischen diesen Elementen, ob diskursiv oder nicht, ein Spiel von Positionswechseln und Funktionsveränderungen, die ihrerseits wiederum sehr unterschiedlich sein können.“ (ebd.)

Ein Diskurs kann beispielsweise „als Programm einer Institution erscheinen, bald im Gegenteil als ein Element, das es erlaubt eine Praxis zu rechtfertigen und zu maskieren [...] oder er kann auch als sekundäre Reinterpretation dieser Praktik funktionieren, ihr Zugang zu einem neuen Feld der Rationalität verschaffen“ (ebd.). Die Potentialität von diskursiven Elementen, in einem Dispositiv je nach ihrem Einsatz im Spiel der Kräfte sowohl als stabilisierend, widerständig, hinderlich, blockierend, fördernd etc. wirken zu können, nennt Foucault „Regel der taktischen Polyvalenz der Diskurse“ (WzW, S. 122).

2.3 Anonyme Strategien

Die Transformationsmatrizen des Macht-Wissens besitzen ihren Ankerpunkt Foucault zufolge einerseits in begrenzten lokalen Sozialbeziehungen, die als Sedimentierungen und Überlagerungen in bestimmten Praktiken Ausdruck finden, und andererseits in globalen Ordnungen, die sich als „Hegemonie-Effekte“ (WzW, S. 116) in Herrschaftssystemen manifestieren. Diese können ihre Wirkung jedoch nur entfalten, indem sie sich auf eine Vielzahl lokaler Taktiken und Strategien stützen, die sich über sukzessive Verkettungen zu einer Gesamtstrategie zusammenfügen. Und umgekehrt stützen die „großen Manöver“ (WzW, S. 122) die lokalen Taktiken, die sie gleichsam in Gang setzen.

Entgegen der ideologiekritischen Annahme eines Basis-Überbau-Modells verdeutlicht Foucault mit dem „zweiseitigen Bedingungsverhältnis“ (ebd., S. 121) zwischen lokalen und globalen Strategien, dass sich stabile Machtverhältnisse, die letztendlich dauerhafte Herrschaftsordnungen bilden, nur auf der Basis lokaler Macht-Wissen-Beziehungen, die in den Familien, Institutionen, Schulen etc. bestehen, etablieren können.

„[...] es ist sehr wohl möglich, daß die großen Machtmaschinerien mit ideologischen Produktionen einhergingen, [...] aber ich glaube nicht, dass das, was an der Basis entsteht, Ideologien sind: es ist zugleich sehr viel weniger und sehr viel mehr. Es sind konkrete Instrumente der Herausbildung und Akkumulation von Wissen, es sind Beobachtungsmethoden, Registriertechniken, Untersuchungs- und Forschungsverfahren, Kontrollapparate. All dies bedeutet, dass die Macht über diese subtilen Mechanismen nur dann ausgeübt werden kann, wenn sie ein Wissen oder vielmehr Wissensapparate entwickelt, organisiert und in Umlauf setzt, die keine ideologischen Gebäude sind.“ (DdM, S. 87)

Foucault verabschiedet damit die Möglichkeit einer ideologiekritischen Analyse, die hinter den Machenschaften einer übergeordneten, zentralen Instanz wie der Ökonomie oder dem Staat befreite gesellschaftliche Verhältnisse entdecken will, zugunsten einer Perspektive, die von der Funktionsweise der tatsächlich stattfindenden Praktiken auf den lokalen Ebenen des Gesellschaftskörpers ausgeht, um Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu untersuchen, wobei der strategischen Dimension der Analyse eine entscheidende Bedeutung zukommt.¹⁰

Der Strategiebegriff darf also nicht als Wiedereinführung einer zentralen Hierarchie, von der die Macht ausgeht und sich verstreut, missverstanden werden. Foucault bleibt dem poststrukturalistischen Credo, wonach es zwar unhintergehbare Strukturen, verstanden als momentane Aggregation sozialer Verhältnisse, gibt, diese jedoch ausnahmslos dezentriert und grenzenlos sind, treu. Dementsprechend sind es vielmehr unzählige Intentionen und Zielsetzungen, die sich zu großen anonymen Strategien zusammenfügen, für die schließlich kein individuelles Subjekt und keine Gruppe von Menschen verantwortlich zu machen ist (WzW, S. 116).

Die strategische Dimension des Dispositivs betont Foucault auch im bereits oben erwähnten Gespräch. Er bezeichnet das Dispositiv als „eine Art von [...] Formation, deren Hauptfunktion zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt darin bestanden hat, auf

¹⁰ Foucault lehnt den Begriff der Ideologie aus drei Gründen ab. Erstens steht der Begriff Ideologie immer im Gegensatz zu etwas, was die Wahrheit sein soll. Zweitens bezieht er sich zwangsläufig auf ein autonomes Subjekt, dessen Bewusstsein entfremdet ist. Und drittens wird ideologische Wirkung als Folge übergeordneter ökonomischer oder materieller Determinanten verstanden (DdM, S. 34).

einen Notstand (urgence)¹¹ zu antworten. Das Dispositiv hat also eine vorwiegend strategische Funktion“ (DdM, S. 120). Erst im Kontext dieses dritten Charakteristikums entfalten die ersten beiden Eigenschaften des Dispositivs ihre volle Bedeutung. Denn die in einem Dispositiv vorhandenen Strategien definieren die Ziele zu deren Erreichung die Machtverhältnisse, d.h. eine „Vielfältigkeit von Kräfteverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren“ (WzW, S. 113), ausgerichtet werden können. Foucault zufolge gibt es zunächst einen „strategischen Imperativ“ (DdM, S. 120), der die funktionale Notwendigkeit einer rationalen Beeinflussung der Kräfteverhältnisse vorgibt und zudem determiniert, welche Relationen zwischen den Elementen eines Dispositivs entsprechend einer bestimmten Zielsetzung überhaupt als funktional gelten können. Dispositive sind demnach nicht binär codiert, vielmehr kommt ihnen die Aufgabe der Organisation und Strukturierung eines Feldes oder eines Bereichs zu, in dem ein binärer Code (z.B. wahr/falsch wie im Falle der Episteme) überhaupt zur Anwendung kommen kann. Die Episteme ist demnach das Dispositiv, das die Bedingungen der Möglichkeit wissenschaftlicher Erkenntnis schafft bzw. das Feld der Wissenschaftlichkeit ordnet.

Am Beispiel der Wissenschaftlichkeit wird jedoch schnell deutlich, dass die Bedingungen der Möglichkeit überhaupt eine Aussage treffen zu können, die als wissenschaftlich qualifiziert gilt, sich nicht nur diskursiv bestimmen lassen. Denn die epistemischen Voraussetzungen wissenschaftlicher Akzeptabilität entspringen einem vielschichtigen Macht-Wissen-Komplex, in dem der Status des Wissen produzierenden Individuums (z.B. akademischer Grad, Reputation), die institutionellen Plätze (z.B. Universität, Forschungsinstitute), die Techniken der Erkenntnisgewinnung (Experimente, Messungen, Beobachtungen), die diskursiven Rahmenbedingungen (z.B. rechtliche Vorschriften, Publikationsstandards, ethische Kodizes), politische, moralische und ökonomische Ereignisse, kurz, das Zusammenspiel eines mannigfaltigen Bündels oder eben heterogenen Ensembles aus diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken, Kräfteverhältnissen und Strategien, die die Bedingungen der Möglichkeit wissenschaftlicher Aussagenproduktion bilden, eine entscheidende Rolle spielt.¹²

¹¹ Die deutsche Übersetzung von „Urgence“ mit „Notstand“ könnte dahingehend missverständlich sein, dass der Eindruck eines von allen bewusst geteilten Handlungsbedarfs erweckt werden könnte. Treffender wäre m.E. der Begriff Dringlichkeit.

¹² Man denke beispielsweise an die Debatte um Gentechnologien, die hochgradig ethisch konnotiert ist und - im Spannungsfeld zwischen ökonomische Nutzen, wissenschaftlichem Interesse und politischen Entscheidungen angesiedelt - den weiteren Verlauf wissenschaftlicher Forschung und Wissensproduktion entscheidend beeinflusst. An diesem Beispiel zeigt sich, dass die Aussagenproduktion im medizinischen Diskurs beträchtlich durch ein institutionelles Feld, das nicht dem medizinischen korrespondiert, beeinflusst ist. Umgekehrt kann auch die politische Praxis dem medizinischen Diskurs neue Gegenstandsberei-

Einem Dispositiv obliegt daher keinesfalls die Funktion der Interpretation präexistenter Gegebenheiten, denn das In-Beziehung-Setzen disparater Elemente und die Konstituierung des Gegenstands sind nur als simultaner Konstruktionsprozess zu verstehen. Wie Foucault am Beispiel des Sexualitätsdispositivs verdeutlicht, konstruiert das Dispositiv sein Objekt selbst.¹³

„Das, worauf der Diskurs der Sexualität zunächst angewandt worden ist, war nicht das Geschlecht, das waren die Körper, die Sexualorgane, die Lüste, die Verwandtschaftsbeziehungen, die Verhältnisse zwischen Individuen, usw. [...] Ein heterogenes Ensemble, das schließlich von dem Sexualitäts-Dispositiv bedeckt worden ist, das dann, zu einem gegebenen Zeitpunkt, als Schlüsselfigur seines eigenen Diskurses und vielleicht sogar seines eigenen Funktionierens die Idee des Geschlechts produziert hat.“ (DdM, S. 144f)¹⁴

Bedeutet diese Behauptung, dass das Geschlecht und die Sexualität lediglich Fiktionen seien oder bloß als Effekt der sprachlichen Bezeichnungspraxis existieren würden, wie auch folgende Passage vermuten lassen könnte?

„»Sexualität« ist der Name, den man einem geschichtlichen Dispositiv geben kann. Die Sexualität ist keine zugrunde liegende Realität, die nur schwer zu erfassen ist, sondern ein großes Oberflächennetz, auf dem sich die Stimulierung der Körper, die Intensivierung der Lüste, die Anreizung zum Diskurs, die Formierung der Erkenntnisse, die Verstärkung der Kontrollen und der Widerstände in einigen großen Wissens- und Machtstrategien miteinander verketteten.“ (WzW, S. 128)

Allein die bloße Signifikation erschafft den Gegenstand nicht, denn Foucaults Konstruktivismus lässt sich nicht auf einen linguistischen Idealismus reduzieren. Weder der Diskurs oder die Macht noch irgendein anderes Meta-Subjekt fungieren als generative und determinierende Kraft, die eine Konstruktion ins Leben rufen und ein für alle mal festschreiben würde. Die Konstruktion muss als sich ständig wiederholender Prozess verstanden werden, durch den sowohl Subjekte und Objekte, sowie Handlungsoptionen

che erschließen, indem beispielsweise die Gesundheit der Bevölkerung im Kontext von Epidemien, Gesundheitsfürsorge, Prävention etc. der medizinischen Praxis zugänglich wird. Vgl. AdW, S. 232ff.

¹³ Im Rahmen seiner Entstehung hat das Sexualitätsdispositiv freilich mehrere Objekte bzw. Gegenstandsbereiche produziert. So waren nach Foucault beispielsweise Homosexualität und Sodomie vor dem Sexualitätsdispositiv zwar verbotene Handlungen, rechtlich jedoch gleichgestellt. Die Homosexualität, sowie Perversionen jeglicher Art sind im Sexualitätsdispositiv zu einem eigenen Typus, zu einem besonderen Klassifizierungs- und Erkenntnisprinzip der Sexualität geworden. Vgl. WzW, S. 58f.

¹⁴ Foucault geht davon aus, dass die Idee der Sexualität im 18. Jahrhundert, die des Geschlechts erst im 19. Jahrhundert aufgetaucht ist. (DdM S. 144).

Gerade die Geschlechterforschung hat auf ihrem Gebiet beträchtlich zum Nachweis der Kontingenz von Ordnungen beigetragen. Sowohl in historischen Arbeiten, wie z.B. Barbara Duden (1987) am Beispiel von Körperwahrnehmungen oder Thomas Laqueur (1992) am Beispiel des Ein-Geschlechter-Modells, als auch in zahlreichen theoretischen Untersuchungen, wurde die historische Konstruktion der Geschlechterordnung aufgezeigt.

und –beschränkungen in Erscheinung treten und damit Beständigkeit erzeugen, gleichzeitig aber auch Instabilität, da in jedem Moment der wiederholenden Erneuerung das Bestehende auch aufs Spiel gesetzt wird.¹⁵ Was Foucault als „wiederholbare Materialität“ (AdW, S. 153) der Aussage bezeichnet, meint eben eine Konstanz der Bedingungen, d.h. der diskursiven Formationen, der institutionalisierten Orte, der ritualisierten Prozeduren etc., die einen Gegenstand auf dieselbe Weise permanent hervorbringen und diese Konstruktion stützen, solange die Ordnung stabil bleibt. So kann Foucault es auf die kurze Formulierung bringen: „Eben das ist das Dispositiv: Strategien von Kräfteverhältnissen, die Typen von Wissen stützen und von diesen gestützt werden“ (DdM, S. 123).

3 Gouvernamentalität – Rationalität der Regierungskunst

Mit den *governmentality studies* hat sich im Anschluss an Foucault seit einigen Jahren im anglo-amerikanischen Sprachraum eine Forschungsperspektive etabliert, die um eine produktive Weiterführung der auf den Foucaultschen Konzepten basierenden Gegenwartsdiagnostik bemüht ist.¹⁶ Auch in der deutschsprachigen Rezeption Foucaults, die lange Zeit von philosophisch-theoretischen Debatten geprägt war und darin hauptsächlich zwischen den Polen Affirmation und Ablehnung oszillierte, erfährt das Konzept der Gouvernamentalität zunehmende Popularität. Die „thematische Spannweite“, die Lemke (2000) für den englischsprachigen Raum konstatiert, lässt sich auch in der jüngeren deutschsprachigen Rezeption des Gouvernamentalitätskonzepts feststellen. Inhaltlich reicht das Spektrum dabei von Medienanalysen (Stauff 2005), pädagogischen Studien (Kessl 2005, Maurer/Weber 2006, Dzierzbicka 2006), kriminologischen Untersuchungen (Krasmann 2003) bis hin zu politikwissenschaftlichen Forschungen (Fach 2000, Opitz 2004). Die Gouvernamentalitätsstudien erweisen sich also nicht als einheitliche Fachrichtung, sondern als eine disziplinübergreifende Theorie- und Forschungsperspektive mit sozial- und geisteswissenschaftlicher Ausrichtung.

¹⁵ Das spezifische Ordnungen immer wieder durch performative Handlungen erneuert werden müssen, dabei jedoch immer auch der Gefahr der Veränderung unterworfen sind zeigt beispielsweise Butler 2001, S. 19ff.

¹⁶ Thomas Lemke (2000) datiert das Einsetzen der Beschäftigung mit der Gouvernamentalitätsperspektive im englisch-sprachigen Raum auf den Anfang der 1990er Jahre. Als programmatischen Text nennt er den 1991 von Burchell, Gordon und Miller herausgegebenen Sammelband *The Foucault Effekt. Studies in Governmentality*. Für einen kritischen Überblick über die Gouvernamentalitätsstudien bis zum Beginn des neuen Jahrtausends siehe: Lemke 2000; Bröckling/Krasmann/Lemke 2000.

Zur Präzisierung der Gouvernentalitätsperspektive wird im Folgenden zunächst der Begriff selbst einer genaueren Betrachtung unterzogen, um im Anschluss daran das Potenzial des Konzepts im Kontext des Foucaultschen Analyseinstrumentariums, insbesondere seine Verbindung zum Dispositivbegriff, zu diskutieren.

3.1 Die analytische Perspektive des Gouvernentalitätskonzepts

Der Begriff Gouvernentalität greift das Problem der Regierung auf, das Foucault in der Art und Weise, wie es bis dato behandelt wurde, für unzureichend hält. Der Begriff allein löst das Problem freilich nicht. Vielmehr dient er Foucault dazu, ausgehend von der Annahme einer gegenwärtigen „Krise der Regierung“ (ME, S. 118f), die Entstehung des modernen Staates als eine „Geschichte der Gouvernentalität“ (STB, S. 64) zu analysieren, wodurch die Kontingenz der aktuellen Formen des Regierens aufgezeigt werden soll und gleichzeitig ein verändertes Verständnis der Funktionsweise modernen Regierens geschaffen wird.

Entgegen der zunächst in der deutschsprachigen Rezeption vertretenen Definition (vgl. Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, S. 8), handelt es sich beim Begriff Gouvernentalität laut Sennelart, dem Herausgeber der beiden Vorlesungsbände zur Geschichte der Gouvernentalität aus den Jahren 1978-1979, jedoch nicht um eine semantische Verknüpfung der Wörter „Regieren“ und „Mentalität“. Eine solche Übersetzung widerspricht Sennelart zufolge nicht nur der etymologischen Basis des Terminus¹⁷, sondern überführt den Begriff zudem in eingeschränkte Bahnen, die die Allgemeinheit und Reichweite des Konzepts erheblich einschränken. Demzufolge meint Foucault mit dem Begriff Gouvernentalität eher ganz allgemein alle Formen der Regierungstätigkeit, d.h. ein Konglomerat aus Techniken und Praktiken des Regierens. Gelegentlich spricht er auch von Regierungskünsten. Regieren in diesem weiten Sinne definiert Dean im Anschluss an Foucault folgendermaßen:

„Government is any more or less calculated and rational activity, undertaken by a multiplicity of authorities and agencies, employing a variety of techniques and forms of knowledge, that seeks to shape conduct by working through our desires, aspirations, interests and beliefs, for definite but shifting

¹⁷ „Entgegen der von bestimmten deutschen Kommentatoren vorgelegten Interpretation kann das Wort *gouvernementalité* nicht aus der Zusammenziehung von »*gouvernement*« und »*mentalité*« resultieren [...], da »*gouvernementalité*« aus »*gouvernemental*« abgeleitet ist - wie »*musicalité*« aus »*musical*« oder »*spacialité*« aus »*spacial*«. [...] Die Übersetzung des Wortes mit »Regierungsmentalität« [...] ist folglich eine Fehldeutung“ (Sennelart 2006, S. 564).

ends and with a diverse set of relatively unpredictable consequences, effects and outcomes.“ (Dean 1999, S. 11)

Für die positive Aufnahme des Gouvernementalitätskonzepts in durchaus heterogenen Analyse- und Forschungsfeldern lassen sich drei wesentliche Ursachen identifizieren:

1. Durch die Fokussierung auf das Phänomen der Regierung in seiner ursprünglichen, historischen Verwendung eröffnet der Begriff der Gouvernementalität eine Perspektive, die nicht von der Frage der Legitimation von Souveränität und Herrschaft ausgeht, oder diese als Resultat ökonomischer Größen oder juridischer Normen ableitet, sondern Regieren als Technik in heterogenen gesellschaftlichen Bereichen betrachtet. Diese weiter gefasste Definition des Regierungsbegriffs gestattet die Anschlussfähigkeit des Gouvernementalitätskonzepts an die Foucaultsche Machtanalytik, in der Macht im Sinne von „Führung der Führungen“ verstanden wird. Foucaults allgemeiner Begriff der Regierung, der sich auf „die Gesamtheit von Prozeduren, Techniken, Methoden, welche die Lenkung der Menschen untereinander gewährleisten“ (ME, S. 118f) bezieht, ermöglicht es, auch solche Praktiken, die nicht von einer zentralen Instanz wie z.B. dem Staat ausgehen und dementsprechend in den konventionellen politischen Analysen unberücksichtigt bleiben, als Formen der Regierung zu beschreiben.

2. Da Foucault dem Begriff Gouvernementalität seine Machtanalytik um die Dimension der Regierung erweitert, gelingt ihm eine präzisere Differenzierung der vormals unscharf abgegrenzten Beziehungen zwischen Herrschaftsformen, Machtverhältnissen und -mechanismen und Selbsttechnologien. Die Formierung des Subjekts lässt sich damit weniger einseitig als im Kontext der Disziplinar- und Biomacht als Wechselspiel von Fremd- und Selbstführung erfassen. „Regierung im Sinne Foucaults bezieht sich somit nicht in erster Linie auf die Unterdrückung von Subjektivität, sondern vor allem auf ihre »(Selbst-) Produktion«, oder genauer: auf die Erfindung und Förderung von Selbsttechnologien, die an Regierungsziele gekoppelt werden können. Sie operiert nicht ausschließlich und notwendig über explizite oder implizite Verbote von Handlungsoptionen, sondern auch und gerade durch ihre Macht, Subjekte zu einem bestimmten Handeln zu bewegen“ (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, S. 29). Indem sich die politische Struktur somit gleichzeitig als totalisierendes Regierungsinstrument und als „Individualisierungs-Matrix“ (SuM, S. 249) beschreiben lässt, kann die Beziehung zwischen Staat und Individuum als „double-bind“ (ebd., S. 250), d.h. als eine Form moderner Machtausübung, die unmittelbar an Prozesse der individualisierenden Subjektivierung gebunden ist, sichtbar gemacht werden.

3. Ganz im poststrukturalistischen Sinn versteht Foucault dementsprechend den Staat nicht als zentrale Instanz der Macht- und Regierungsausübung, als „kaltes Ungeheuer“ (STB, S. 163), das der Zivilgesellschaft und den Individuen gegenüberstünde. „Der Staat ist keine Universale, der Staat ist an sich keine autonome Machtquelle. Der Staat ist nichts anderes als die Wirkung, das Profil, der bewegliche Ausschnitt einer ständigen Staatsbildung oder ständiger Staatsbildungen [...]. Der Staat ist nichts anderes als der bewegliche Effekt eines Systems von mehreren Gouvernentalitäten“ (GdB, S. 115). Der Staat, so Foucault, habe weder „gegenwärtig noch im Laufe seiner Geschichte je diese Einheit, diese Individualität, die strikte Funktionalität und [...] diese Bedeutung besessen“ (STB, S. 163), die ihm häufig unterstellt werde. „Alles in allem ist der Staat vielleicht nur eine bunt zusammengewürfelte Wirklichkeit, eine mythifizierte Abstraktion [...]“ (ebd.). Die Entmythifizierung dieser Sichtweise auf den Staat betreibt Foucault, indem er die Frage nach der „Verstaatlichung der Gesellschaft“ in die Frage nach der „Gouvernentalisierung« des Staates“ verkehrt (ebd.). In seiner „Geschichte der Gouvernentalität“ gelingt es Foucault damit zu zeigen, dass die Verfasstheit des modernen Staates auf einer spezifischen Form der Ausweitung von Regierungspraktiken beruht, „daß die Machtverhältnisse fortschreitend »gouvernentalisiert«, das heißt in der Form oder unter dem Schirm staatlicher Institutionen ausgearbeitet, rationalisiert und zentralisiert worden sind“ (SuM, S. 259). Der Staat ist somit nicht mehr und nicht weniger als „ein Ensemble von Institutionen [...], eine Art und Weise des Regierens [...], ein Typus der Gouvernentalität“ (STB, 359f). Es gelte daher keinesfalls, den Staat als wesentliche Quelle moderner Regierens zu leugnen, sondern vielmehr „das Problem des Staates im Ausgang der Praktiken der Gouvernentalität zu erforschen“ (GdB, S. 115).¹⁸ Der Staat bildet in der Sichtweise der Gouvernentalitätsstudien also nur eine mögliche Regierungsform unter anderen. Das Konzept der Gouvernentalität eröffnet damit eine Perspektive, durch die der derzeit zu beobachtende Abbau sozial-

¹⁸ Thomas Lemke weist in einem kritischen Überblick über aktuelle Studien zur Gouvernentalität darauf hin, dass einige AutorInnen dazu tendieren, die Rolle des Staates im politischen Programm des Neoliberalismus und seine Funktion innerhalb der sozialen Kräfteverhältnisse zu unterschätzen, da das analytische Augenmerk nur noch auf Machtverhältnisse unterhalb der staatlichen Ebene gerichtet werde (vgl. Lemke 2000). Nun geht es Foucault mit dem Begriff der Gouvernentalität zwar darum, die Machtverhältnisse nicht ausgehend vom Staat als zentraler Einheit zu analysieren, das bedeutet jedoch nicht, die Wirkmächtigkeit des Staates und die strategische Bedeutung staatlicher Organisations- und Regulationsformen zu ignorieren. „Es steht fest, dass der Staat in den gegenwärtigen Gesellschaften nicht bloß eine der Formen und einer der Orte ist, sondern daß in gewisser Weise alle anderen Typen von Machtverhältnissen sich auf ihn beziehen. Aber dies rührt nicht daher, daß alles von ihm abstammt, sondern eher daher, daß sich eine stetige Etatisierung von Machtverhältnissen ergeben hat“ (SuM, S. 258f). Demnach gilt es, die Verknüpfung von staatlicher Führung mit den Selbstführungen individueller und kollektiver Subjekte in den Blick zu nehmen.

und wohlfahrtsstaatlicher Leistungen und die Maßnahmen zur Deregulierung und Dezentralisierung staatlicher Institutionen nicht als Rückzug des Staates und Entmachtung der Politik zugunsten einer Liberalisierung und Entgrenzung der Ökonomie, sondern als Transformation der Regierungsrationalität betrachtet werden kann. Der Rückgang direkter staatlicher Steuerung bedeutet dementsprechend keinesfalls eine Reduzierung der politischen Steuerung insgesamt, da diese sich nunmehr verstärkt auf sub-staatlichen Ebenen in Gestalt von Selbstorganisationsförderung und Empowerment-Strategien abspielt (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, S. 26). Damit erweist sich das theoretische und analytische Konzept der Gouvernamentalität auch als fruchtbares Instrument zur kritischen Erforschung postindustrieller Gesellschaften bzw. des Neoliberalismus. Dieses gegenwartsdiagnostische Potenzial zeigt sich in der Aufnahme des Konzepts in unterschiedlichen Disziplinen und der inhaltlichen Anwendung auf heterogene Phänomenbereiche.

Waren Foucaults minutiöse Untersuchungen vor allem auf die Mikrophysik der Macht in lokalen Institutionen wie dem Krankenhaus oder dem Gefängnis, in denen sich historische Macht-Wissen-Komplexe an der Schnittstelle zum Individuum manifestieren, gerichtet, so gelingt mit dem Konzept der Gouvernamentalität eine Erweiterung des analytischen Fokus und damit eine „Konzentration der Untersuchungsinteressen zum einen auf die Verbindungen zwischen abstrakten politischen Rationalitäten und den empirischen Mikrotechniken des Alltags und zum anderen auf ein Kontinuum von Selbst- und Fremdführungen, das von der politischen Regierung des Staates bis zu Formen der Selbstregierung reicht“ (Lemke 2000, S. 32).

Die Studien zur Gouvernamentalität der Gegenwart richten ihre Aufmerksamkeit zwar auch auf die konkreten Praktiken, Techniken und Verfahren des Regierens in diversen gesellschaftlichen Funktionsbereichen, vornehmlich gilt ihr Anliegen jedoch der Untersuchung der den Praktiken immanente Regierungsrationalität. Ausgangspunkt ist dabei die Annahme, dass Politik und Wissen nicht gegenübergestellt sind, sondern dass spezifischen Regierungsrationalitäten ein „politisches Wissen“ (STB, S. 520) eingeschrieben ist, das zur „Systematisierung und »Rationalisierung« einer Pragmatik der Führung“ (Bröckling/Krasmann/Lemke 2004, S. 10) dient. Der Begriff der politischen Rationalität fungiert dabei als Beschreibung von Wissensordnungen, die den jeweiligen Regierungsinterventionen zu Grunde liegen, und zur Analyse der damit verbundenen Prozesse der Führung von Führungen, durch die Machttechnologien zur Anwendung gebracht werden.

„Politische Rationalitäten konzeptionalisieren und rechtfertigen Ziele, produzieren und favorisieren Mittel, diese zu erreichen, bestimmen die angemessenen politischen Handlungsweisen und den institutionellen Rahmen, in dem sie stattfinden sollen. Sie entwerfen Grenzen und Gegenstände legitimer Regierungspraktiken ebenso wie die im Rahmen von Regierungsinterventionen bereitgestellten Subjektpositionen [...].“ (Opitz 2004, S. 53)

Den Gouvernentalitätsstudien geht es also weder um die Frage nach einer transzendentalen Vernunft, noch nach einer universellen Wahrheit, durch die sich Regierungspraktiken legitimieren ließen, sondern vielmehr um die historisch-sozialen Praktiken, in deren Kontext eine Korrespondenz zwischen Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Denkschemata sowie Regeln, Verfahren und Techniken zur Operationalisierung einer politischen Rationalität generiert werden. Statt also zu fragen, wer oder was legitimerweise im Besitz der Macht ist, soll die jeweilige Gouvernentalität daher „auf ihre epistemischen Bedingungen befragt werden, so dass ihre strategisch gerichtete Rationalität und damit die ihr eigene Konstituierung der regierten Realität hervortritt, vor deren Hintergrund dann Interventionstypen und Seinsweisen denkbar oder undenkbar werden“ (ebd., S. 62).

Die methodisch-inhaltliche Umsetzung dieser Perspektive erfolgt in den Gouvernentalitätsstudien zumeist durch eine Analyse der Einschreibung politischer Rationalitäten in Programme (Dean 1999, S. 22). Programme finden sich dabei nicht in einem einzelnen Dokument und sie sind ebenso wenig auf die Intention eines einzelnen Subjekts zurückzuführen. Programme sind vielmehr das Konglomerat der intrinsischen Logik einer strategischen Regierungsrationalität, die sich in unterschiedlichen politischen, wissenschaftlichen und öffentlichen Empfehlungen, Gesetzesentwürfen, administrativen Entscheidungen, Verlautbarungen, Erklärungen, Berichten, Beschlüssen etc. verdichtet und somit „signifikante Symptome einer gouvernementalen *episteme*“ (Opitz 2004, S. 53) bildet.

Die Lissabon-Strategie der EU aus dem Jahre 2000, die Dokumente des Bologna-Prozesses, Berichte, Beschlüsse und Empfehlungen der KMK, der HRK oder des Wissenschaftsrats, statistische Erhebungen aus dem Bereich der Hochschulforschung, in denen sich grundlegende Weichenstellungen für die Transformation des Hochschulwesens finden, sind beispielsweise derartige für die Thematik der vorliegenden Arbeit relevante Texte. Programme basieren dementsprechend nicht auf einem kausalen Schema, sondern bilden das Destillat des Netzwerks einer Vielzahl von Institutionen, Organisationen und Akteuren. Die Rationalität von Programmen besteht daher immer auch aus

einer Fülle unterschiedlicher, teilweise konfligierender Positionen. Und obwohl jede Gouvernamentalität, wie Opitz anführt, notwendigerweise ein „utopisches Moment“ (ebd., S. 54) beinhaltet und auf der Ebene der Programme an die Umsetzbarkeit ihrer Rationalität glaubt, so ist das Scheitern ein konstitutives Element jeglichen Programms. Denn bei der Analyse des Zusammenhangs zwischen Programmen, Regierungstechnologien und realen Praktiken muss beachtet werden, dass Programme zwar in Praktiken einfließen, sich jedoch niemals bruchlos als soziale Wirklichkeit umsetzen lassen, da sie zwangsläufig auf lokale Widerstände stoßen und unintendierte Effekte produzieren.

Programme, so die wesentliche Grundannahme der Gouvernamentalitätsstudien, operieren im Modus der Problematisierung. Sie stellen existierende Regierungspraktiken in Frage, um Handlungsbedarf zu erzeugen und somit grundsätzliche Veränderungen und Reformen initiieren zu können. Mitchell Dean schlägt daher vor, dass die Analyse der Gouvernamentalität an den Punkten ansetzen muss, an denen bestehende Regierungsweisen in Frage gestellt werden: „The key starting point of an analytics of government is the identification and examination of specific situations in which the activity of governing comes to be called into question, the moments and the situations in which government becomes a problem. This action of calling into question some aspects of the »conduct of conduct« is generally referred to as »problematization«” (Dean 1999, S. 27). Die Analyse in Form der Frage nach den spezifischen Problematisierungen von Regierungsphänomenen zu betreiben, bedeutet eine nominalistische Perspektive einzunehmen. Dabei wird davon ausgegangen, dass als Probleme identifizierte Phänomene weder eine substantielle, „essentielle“ oder „natürliche“ Entsprechung in der sozialen Wirklichkeit haben, noch dass es überhaupt keine Beziehung zwischen dem Prozess der Problematisierungen und einem problematisierten Sachverhalt gibt.

„Problematisierung bedeutet nicht die Repräsentation eines präexistenten Objekts und auch nicht die diskursive Erschaffung eines nichtexistierenden Objekts. Es ist das Ensemble diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken, das etwas ins Spiel des Wahren und Falschen eintreten läßt und es als Gegenstand für das Denken konstituiert (sei es in Form moralischer Reflexion, wissenschaftlicher Erkenntnis, politischer Analyse etc.).“ (GdS, S. 158)¹⁹

¹⁹ Bereits hinsichtlich seiner früheren Untersuchungen verweist Foucault auf die nominalistische Perspektive der Problematisierung: „Denn wenn ich sage, daß ich die »Problematisierung« von Wahnsinn, Verbrechen oder Sexualität studiere, so ist das keine Art und Weise, die Realität solcher Erscheinungen zu leugnen. Im Gegenteil, ich habe versucht zu zeigen, daß gerade etwas wirklich in der Welt Vorhandenes in einem gegebenen Augenblick das Ziel sozialer Regulierung war. [...] Und selbst wenn ich nicht sagen würde, daß das, was als »Schizophrenie« bezeichnet wird, etwas Realem in der Welt entspricht, hat dies nichts mit Idealismus zu tun. Denn ich denke, daß es eine Beziehung zwischen der problematisierten

Die Gouvernamentalität anhand der Art und Weise von Problematisierungen zu analysieren, bedeutet also zu fragen, wie über spezifische Formen des Regierens soziale Realität hergestellt wurde und wird. Über welche Diskurse, Techniken und Praktiken wurden und werden Phänomene als regierbare Bereiche konstituiert, so dass sie sozial regulierbar werden? Die Frage nach den Formen der Problematisierung des Sozialen zu stellen, lässt erkennen, dass politische Rationalitäten nicht auf einem neutralen Wissen, das eine vorfindbare Realität repräsentiert, basieren, sondern dass ein programmatisches Wissen bereits eine intellektuelle Bearbeitung des Realen darstellt, an dem dann Regierungstechnologien ansetzen können. Auf diese Weise können der politische Charakter von Rationalitäten und daran anschließende Verfahren, Technologien und Praktiken sichtbar gemacht werden, um diese schließlich in das Feld der Machtverhältnisse einzuordnen (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, S. 20f; Opitz 2004, S. 53).

Der Gouvernamentalitätsansatz darf schließlich nicht als makrotheoretische Ergänzung der Analysen Foucaults missverstanden werden. Eine solche Sichtweise würde Foucault in die konventionelle soziologische Dichotomie eines Mikro-/Makromodells zur Erklärung des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft bzw. Struktur und Handlung einordnen, wodurch verkannt würde, dass es Foucault gerade auch mit dem Dispositivbegriff darum geht, diese Gegenüberstellungen zu problematisieren und somit eine voranalytische Mikro-/Makrounterscheidungen zu unterlaufen. Der große Vorteil der Gouvernamentalitätsanalytik liegt gerade darin, den Staat nicht als Ausgangspunkt von Macht oder Herrschaft zu verstehen, sondern als eine Regierungsform zu konzeptionalisieren, die sich als Effekt von Kräfteverhältnissen konstituiert. Der Begriff Gouvernamentalität eröffnet eine Perspektive, in der „die alten Einheitsbegriffe wie der Staat in ein Geflecht unterschiedlicher Dispositive aufgelöst“ (Stäheli/Tellmann 2002, S. 257) wird. Er beschreibt stattdessen „politische Rationalitäten (wie z.B. die Verkettung von Apparaten, Wissen und Machttechniken in Hygienediskursen) [...], die sich in unterschiedlichen und teilweise auch widersprüchlichen Regimen von Praktiken befinden“ (ebd., S. 254). Dispositive, d.h. heterogene Ensembles aus Institutionen, räumlichen Arrangements, wissenschaftlichen Aussagen, unterschiedlichen Techniken und Verfahren etc., die auch einen Teil dessen, was klassischerweise als Staatsapparate bezeichnet wird, umfassen, operationalisieren Gouvernamentalität (Opitz 2007, S. 122f). „In die-

Sache und dem Prozeß der Problematisierung gibt. Die Problematisierung ist eine »Antwort« auf eine konkrete Situation, die durchaus real ist“ (DuW, S. 179). Vgl. dazu: Balibar (1991).

sem Sinne ist jede Gouvernamentalität von einer politischen Rationalität durchsetzt, welche die strategische Ausrichtung des Dispositivs vornimmt“ (Opitz 2004, S. 53).

3.2 (Neo-)liberale Gouvernamentalität und Dispositive der (Un-)Sicherheit

Foucaults Forschungsgegenstand seiner Vorlesungsreihe aus den Jahren 1978 und 1979 ist die „Genealogie des modernen Staates“ (STB, S. 508), die er in Form einer Geschichte der Gouvernamentalität (ebd., S. 162) analysiert. Im Rahmen dieser Untersuchung unterscheidet er drei verschiedene Formen politischer Rationalitäten: Die Staatsräson, die „Polizey“ und den Liberalismus. Diese bilden Foucault zufolge jedoch keine chronologische Abfolge von Regierungsformen im Sinne einer kontinuierlichen Modernisierung des Staates, vielmehr geht es ihm darum zu zeigen, dass jede dieser Regierungsrationalitäten auf unterschiedlichen Techniken der Führung beruht. Da vorwiegend der Liberalismus und als dessen Fortsetzung der Neoliberalismus für die vorliegende Untersuchung relevant sind, konzentrieren sich die folgenden Ausführungen auf diese beiden Formen der Gouvernamentalität.

Der Liberalismus ist aus der governementalitätstheoretischen Perspektive weder bloß eine politische Ideologie noch lediglich eine wirtschaftliche Theorie, sondern ein Prinzip und eine Methode, um die Regierungspraxis zu rationalisieren (GdB, S. 436). Im Zentrum der sich ab Mitte des 18. Jahrhunderts konstituierenden liberalen Gouvernamentalität steht Foucault zufolge das Verhältnis zwischen fünf Elementen. „Gesellschaft, Ökonomie, Bevölkerung, Sicherheit, Freiheit: Das sind die Bestandteile der neuen Gouvernamentalität, deren Formen in ihren zeitgenössischen Modifikationen wir auch noch heute kennen“ (STB, S. 508).

Insbesondere die Organisation des Verhältnisses zwischen Sicherheit und Freiheit ist für Foucault das bestimmende Moment der liberalen Kunst des Regierens. Die Freiheit, sei es die Freiheit des Individuums, die Marktfreiheit, die Meinungsfreiheit oder die Handelsfreiheit, ist laut Foucault zunächst kein der Regierung äußerliches Abwehrrecht, auf das sich als universelle Konstante bezogen werden könnte oder das sich quantitativ im Verhältnis, je mehr Regierung desto weniger Freiheit bzw. umgekehrt, messen ließe. Regierung und Freiheit stehen sich nicht in einem Ausschließungsverhältnis gegenüber, so dass es nur da Freiheit geben könnte, wo die Regierung abstinent ist. „Freiheit ist niemals etwas anderes – aber das ist schon viel – als ein aktuelles Verhältnis zwischen Regierenden und Regierten“ (ebd., S. 97). Diese Freiheitskonzeption wird ersichtlich,

wenn man die Funktionsweise der liberalen Gouvernamentalität betrachtet. Aus der Sicht des Liberalismus ist die direkte Beherrschung der Individuen unproduktiv. Um die natürlichen Prozesse der Bevölkerung und der Ökonomie nutzbar zu machen, muss die Regierung ein gewisses Maß an freiem Kräftespielen zulassen. Die liberale Regierungspraxis beschränkt sich jedoch nicht darauf, Freiheiten zu garantieren oder zu respektieren, sie definiert nicht die Grenzen zwischen dem Bereich der Regierung und der Freiheit der Individuen. Vielmehr vollzieht und fabriziert sie die Freiheit, indem sie sich die „Einrichtung und Organisation der Bedingungen [...], unter denen man frei sein kann“ (ebd., S. 97f) zur Aufgabe macht. Der Liberalismus produziert jedoch nicht jegliche Form von Freiheit, sondern nur solche, die er, wie Thomas Lemke treffend formuliert, *konsumieren* kann (Lemke 1997, S. 185). Die liberale Gouvernamentalität installiert daher Freiheiten, die auf das ökonomisch-rationale Handeln nutzenmaximierender Individuen abzielen. Dementsprechend erscheint es kaum zu verwundern, „dass in diesem Zusammenhang eine neue Subjektivität die Bühne betritt, welche durch die Existenz von dem Subjekt eigenen Interessen gekennzeichnet ist. Das Interesse bezeichnet diejenige Konstruktion, welche die freie Entscheidung auf dem Markt motiviert. [...] Weil der Liberalismus nämlich eine spezifische Form der Freiheit benötigt, muss er ihr eine spezifische Form geben – vor allem eine, die den Einzelnen zur Teilnahme am Markt befähigt. Die Individuen müssen dazu gebracht werden, ihre Freiheit *diszipliniert* auszuüben, damit die Sicherheit derjenigen »natürlichen« Prozesse gewährleistet ist, deren Energie es auszubeuten gilt“ (Opitz 2004, S. 58).

Der Liberalismus muss zum einen dafür sorgen, dass die natürlichen Prozesse und die individuellen Freiheiten sinnvoll und zielgerichtet eingesetzt werden, und zum anderen die Gefahr, die durch die freie Verfolgung individueller Interessen für die Allgemeinheit entstehen können, abwägen und beschränken. Denn die Freiheit der Wirtschaftsprozesse kann zu einer Gefahr für die Unternehmen werden, die Freiheit der Arbeiter kann das Unternehmen und seine Produktion gefährden, persönliche Interessen sind möglicherweise eine Gefahr für andere Individuen oder die Gesamtheit. Da der Liberalismus sich also permanent im Spannungsfeld zwischen tolerierbarer individueller Freiheit und allgemeiner Nützlichkeit bewegt, darf die liberale Freiheit keine uneingeschränkte Geltung besitzen. Die Freiheit, die er produziert, ist ständig durch das freie Spiel der Kräfte bedroht, so dass sie beschränkt und einem Sicherheitskalkül unterworfen werden muss. Schützende und stabilisierende Regierungsintervention, die „Dispositive der Sicherheit“ (STB, S. 26), bilden die Kehrseite und die gleichzeitige Existenzbedingung der liberalen

Regierungskunst. Die Ausweitung von Verfahren zur Überwachung, Kontrolle und Beschränkung, die Foucault ausführlich anhand der großen Disziplinartechniken, insbesondere in *Überwachen und Strafen*, beschrieben hat, stellen daher zunächst den Gegenpol des neuen Zeitalters der Freiheiten dar. Das benthamsche Panopticon interpretiert Foucault nun im Rahmen der Gouvernamentalitätsperspektive als ein typisches Merkmal der politischen Rationalität liberalen Regierens (GdB, 102f).

Der Liberalismus begnügt sich jedoch nicht damit, Gefahren zu kontrollieren oder zu beschränken, vielmehr produziert er sie ebenso wie die Freiheiten als Voraussetzung seiner Existenz. Eine wesentliche Funktionsweise der liberalen Regierungskunst besteht darin, „daß die Individuen fortwährend in eine Gefahrensituation gebracht werden oder daß sie vielmehr darauf konditioniert werden, ihre Situation, ihr Leben, ihre Gegenwart, ihre Zukunft usw. als Träger von Gefahren zu empfinden. [...] Überall sieht man diese Aufstachelung der Angst vor der Gefahr, die gewissermaßen die Bedingung, das psychologische und innere kulturelle Korrelat des Liberalismus ist. Es gibt keinen Liberalismus ohne die Kultur der Gefahr“ (GdB, S. 101f). Unsicherheiten und Risiken, seien sie persönlicher Natur wie z.B. Arbeitslosigkeit und sozialer Abstieg oder aber bezogen auf die Allgemeinheit wie z.B. Krieg, Epidemien und Kriminalität, werden als Bedrohungsszenarien durch die liberale Gouvernamentalität kultiviert, wodurch einerseits Regierungsinterventionen im Namen der Freiheit legitimiert und andererseits Anreizsysteme, die die Individuen zu einem rationalen Umgang mit ihren Freiheiten animieren, geschaffen werden. Deshalb dürfen die Regierungsinterventionen zur Sicherung der Bevölkerung niemals ein Ausmaß erreichen, das das individuelle Streben nach Sicherheit und damit den Anreiz zum Gebrauch der Freiheit zum Erliegen bringt. Die komplementären Mechanismen der Freiheits- und Gefahren-/Sicherheitsproduktion der liberalen Gouvernamentalität müssen sich einem ökonomischen Kalkül, das Kosten und Nutzen abwägt, unterwerfen.

Mit den Dispositiven der Sicherheit führt Foucault eine weitere Differenzierung seiner Analytik unterschiedlicher Machtmechanismen ein. Während die rechtlichen Mechanismen der souveränen Macht über Gesetze und Verbote, die Disziplinarmacht über Kontrolle und Überwachung funktioniert, operiert die Macht der Sicherheitstechnologien über die Regulierung von Wahrscheinlichkeiten:

„Anders gesagt, das Gesetz verbietet, die Disziplin schreibt vor, und die Sicherheit hat - ohne zu untersagen und ohne vorzuschreiben, wobei sie sich eventuell einiger Instrumente in Richtung Verbot und Vorschrift bedient - die wesentliche Funktion, auf eine Realität zu antworten, so daß diese Ant-

wort jene Realität aufhebt, auf die sie antwortet - sie aufhebt oder einschränkt oder bremst oder regelt. Diese Steuerung der Realität ist, denke ich, grundlegend für die Sicherheitsdispositive.“ (STB, S. 76)²⁰

Bereits in seiner Analyse der Disziplinarmechanismen kritisiert Foucault, dass die moderne Form der Machtausübung nicht im Modell des Rechts zu erfassen sei. Die juristische Macht operiert über die binär codierte Unterscheidung zwischen Norm und Normverstoß, d.h. ihr Zugriff erfolgt über Untersagung und durch die Ahndung von Verstößen. Die Disziplinarmacht hingegen funktioniert über den Modus der Normalisierung. Sie installiert ein hierarchisches System aus Unterscheidungen zwischen dem Normalen und Anormalen, dem Geeigneten und dem Ungeeigneten und klassifiziert diese nach Maßgabe spezifischer Ziele. Dabei geht sie von einem optimalen Modell aus, das im Hinblick auf spezifische Resultate vorab konstruiert ist und in das die Menschen durch disziplinierende Normalisierung eingepasst werden sollen. Die Sicherheitstechnologie schließlich repräsentiert das genaue Gegenteil des Disziplinarsystems. Statt von einer präskriptiven Norm auszugehen, nimmt sie das empirisch Normale zum Ausgangspunkt ihrer Machtausübung. Sie leitet die Norm aus einer gesellschaftlichen Normalität, d.h. aus einer statistischen Normalverteilung von durchschnittlichen Geburten- und Sterberaten, Krankheitshäufigkeiten etc., ab. Die Sicherheitsdispositive ziehen weder wie das Recht eine Grenze zwischen dem Erlaubten und dem Verbotenen, noch versuchen sie wie die Disziplinarmacht ständig in die Realität einzugreifen, um diese bis ins kleinste Detail zu regeln und zu korrigieren. Sie zielen vielmehr darauf ab, die Bandbreite der Variationen bezogen auf eine gesellschaftlich spezifizierte Normalverteilung rational und ökonomisch zu verwerten (STB, S. 98). Im Unterschied zur Disziplin, deren Funktionslogik auf einem permanenten Zugriff auf das Individuum beruht, zielt die Macht der Sicherheitstechnologien auf die Bevölkerung, deren Prozesse es in Bezug auf statistische Mittelwerte durch die Rationalisierung des Zufalls und der Wahrscheinlichkeit zu regulieren gilt (ebd., S. 93).

Als Fortsetzung der liberalen Gouvernamentalität untersucht Foucault zum Abschluss seiner Vorlesungsreihe schließlich die beiden großen Formen des Neoliberalismus des 20. Jahrhunderts: den gemäßigten Neoliberalismus in der Tradition des deutschen Ordo-

²⁰ Obwohl Foucault den einzelnen Machtmechanismen jeweils eigene Gegenstände – der souveränen oder juristischen Macht das Territorium, der Disziplinarmacht die individuellen Körper und den Sicherheitsmechanismen die Gesamtheit der Bevölkerung – zuordnet und sie chronologisch aufeinander folgen lässt, betont er, dass die Dispositive der Sicherheit die älteren Machtmechanismen keineswegs ablösen, sondern die juristischen und disziplinierenden Verfahren vielmehr ergänzen (STB., S. 26).

liberalismus und den Liberalismus der aus dem anglo-amerikanischen Raum stammenden Chicagoer Schule. Beide Varianten streben nach einer Verschiebung der Regierungsrationalität, indem sie für eine Neukonfiguration des Verhältnisses zwischen Politik und Wirtschaft plädieren. Während der Ordoliberalismus jedoch mit der Idee der sozialen Marktwirtschaft grundsätzlich an der Differenz zwischen Staat und Ökonomie festhält, die Logik des Wettbewerbs auf den Markt beschränkt und diese durch flankierende staatliche Interventionen regulieren will, befürwortet der anglo-amerikanische Neoliberalismus eine Aufhebung dieser Trennung und eine Ausweitung der Wettbewerbs- und Marktmechanismen auf sämtliche Lebensbereiche wie beispielsweise auch auf das Bildungssystem. „Die Erzeugung von Märkten avanciert zum technischen Reforminstrument par excellence, die Aufgabe der Regierung besteht demnach in der Erfindung marktförmiger Handlungssysteme für Individuen, Gruppen und Institutionen“ (Opitz 2004, S. 59). Während der klassische Liberalismus die Regierung dazu anhielt, das freie Spiel der Marktkräfte zu respektieren, zu kontrollieren und zu überwachen, wird diese Selbstbegrenzung im Zuge der neoliberalen Regierungsrationalität aufgehoben und der Markt selbst zum programmatischen Prinzip des Regierungshandelns stilisiert. Die „Verallgemeinerung der ökonomischen Form des Marktes“ (GdB, S. 336) wird zum inneren Organisations- und Regulationsprinzip sowohl für den Staat als auch die Gesellschaft, wobei der Markt als eine „Art von ökonomischem Tribunal mit der Absicht, das Handeln der Regierung in streng ökonomischen und marktbezogenen Begriffen zu beurteilen“ (ebd., S. 342), fungiert.

Die politische Rationalität des Neoliberalismus zielt damit schließlich auf die Konstituierung einer „Unternehmensgesellschaft“ (ebd., S. 208). Die soziale Struktur soll gemäß einer unternehmerischen Logik aufgebaut werden und auch die kleinsten gesellschaftlichen Basiseinheiten, wie z.B. soziale Beziehungen, die Führung des Haushalts, die Verwaltung des Privateigentums usw., sollen gemäß der Form eines Unternehmens gestaltet sein. „Es ist diese Vervielfachung der Unternehmensform innerhalb des Gesellschaftskörpers, die [...] den Einsatz der neoliberalen Politik darstellt. Es geht darum, aus dem Markt, dem Wettbewerb und folglich dem Unternehmen etwas zu machen, das man die informierende Kraft der Gesellschaft nennen könnte“ (ebd., S. 210f).

Im Zuge dieser Ökonomisierung des Sozialen und der Ausweitung der unternehmerischen Logik wird nun auch das individuelle Verhalten nach ökonomischen Kriterien bewertet und in einem „ökonomischen Intelligibilitätshorizont dechiffriert“ (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, S. 16). Basierend auf der Humankapitaltheorie geht

der Neoliberalismus davon aus, dass grundsätzlich jedes menschliche Verhalten durch ökonomische Kriterien gekennzeichnet ist, da die Gesamtheit menschlichen Handelns immer von der Verteilung knapper Ressourcen im Verhältnis zu konkurrierenden Zielen abhängig ist. Die neoliberale Rationalität versteht das Individuum demnach als „Unternehmer seiner selbst“ (GdB, S. 314), der sich selbst als eigene Ressource in allen Lebenslagen gewinnbringend einsetzen und verwalten muss. Während die liberale Regierungsrationalität sich aufgrund der natürlichen Freiheit des Individuums selbst beschränkt, da durch das interessenmotivierte Handeln der Individuen zum Zwecke der Befriedigung ihrer Bedürfnisse dem Gemeinwohl und der Stärke des Staates bereits gedient sei, rekurriert der Neoliberalismus im Kontext der Ausweitung der Marktform auf sämtliche Lebensbereiche auf die individuelle Freiheit als ein künstliches Arrangement konkurrierender Individuen. Die politische Rationalität der neoliberalen Kunst des Regierens widmet sich daher der Frage, wie die Individuen durch die Förderung unternehmerischen Verhaltens dazu gebracht werden können, ihre knappen Mittel zu bestimmten Zielen und nicht zu anderen einzusetzen (ebd., S. 316).

Damit einher geht schließlich eine signifikante Verschiebung innerhalb der Funktionsweise der Sicherheitsdispositive. Im Liberalismus dienen die Sicherheitstechniken einer defensiven Gefahrenabwehr oder der nachträglichen Kompensation gesellschaftlicher Risiken. Die neoliberale Gouvernamentalität hingegen setzt auf die Prävention von Risiken und die aktive Steuerung der Wahrscheinlichkeit des Eintritts (un-)erwünschter Ereignisse. Im Gegensatz zur liberalen Regierung werden Gefahren nicht mehr als temporäre und konkret bestimmbar Situationen definiert, sondern von der realen Erfahrung der Menschen abgekoppelt und in einer abstrakt-spekulativen Form als permanente Risiken behandelt. In allen gesellschaftlichen Bereichen tauchen unablässig neue Risiko-diagnosen auf, die eine Art permanenten Ausnahmezustand und eine ständige Beunruhigung konstruieren. „Die Sättigung des sozialen Raums mit Informationen und Bildern über vermeintliche Bedrohungen durch Fremde, Naturkatastrophen, Epidemien, Sozialabbau, Terrorismus usw. verursacht nicht nur kollektive und individuelle Gefühle der Verunsicherung, Paranoia oder Panik, die sich zu einer »Kultur der Angst« formieren [...]; sie führt auch zu Maßnahmen von Politik und Wirtschaft, den vermeintlichen Gefahren zu begegnen und permanent Unsicherheit in Sicherheit und Sicherheit in Unsicherheit zu konvertieren“ (Holert 2004, S. 246). Bei dieser Ausweitung der Risikologik geht es nicht mehr um die „Produktion von Sicherheit vor Funktionsstörung“ (Legnaro 1997, S. S. 272). Es wird vielmehr ein „generalisiertes Bedürfnis von Sicherheit“ (ebd.,

S. 273) geschaffen. Die Produktion von Sicherheit wird „eine permanente gesellschaftliche Anstrengung, ein Regime des täglichen sozialen Lebens“ (ebd., S. 271). Sicherheit wird zum gesellschaftspolitischen Ordnungsprinzip.

Diese Verschiebung der Sicherheitsmechanismen im Kontext der politischen Rationalität des Neoliberalismus zieht zwei Konsequenzen nach sich, die sich auf den ersten Blick zu widersprechen scheinen, tatsächlich jedoch der gleichen Regierungslogik folgen. Die erste Folge des neoliberalen Sicherheitsregimes ist die Legitimation präventiven staatlichen Handelns in sozialregulatorischen, polizeilichen oder militärischen Bereichen (Holert 2004, S. 246f). Vermeintlich existierende Risiken wie die Terrorgefahr oder erhöhte Kriminalität werden zum Anlass genommen, staatliche Kontroll- und Überwachungsverfahren im Namen der Sicherheit und der Freiheit auszuweiten. Diese sind jedoch nicht mehr wie im disziplinarischen Kontext auf konkrete Personen ausgerichtet, sondern folgen der von Deleuze analysierten kontrollgesellschaftlichen Logik. Im Mittelpunkt der Sicherheitsstrategien stehen nun Räume und abstrakte Gelegenheitsstrukturen, d.h. also weniger die Individuen als vielmehr situative Kontexte und mögliche Handlungen. Verschärfte Kontrollen an Flughäfen, Kameraüberwachung von öffentlichen Orten oder die Einführung biometrischer Pässe sind hierfür u.a. als Beispiele zu nennen. Präventive Maßnahmen zur Abwehr potentieller Gefahren werden vor allem als große Inszenierungen vollzogen und damit als Anlass genommen, in der oftmals postulierten Krise des Nationalstaats zu Zeiten einer transnational operierenden Ökonomie staatliche Souveränität zu demonstrieren. Die zweite Folge scheint dieser Tendenz diametral gegenüber zu stehen. Denn trotz der Behauptung vermehrter Risikolagen wird im Zuge des neoliberalen Umbaus des Wohlfahrtsstaats der Abbau sozialer Sicherungssysteme betrieben. Betrachtet man jedoch die für die neoliberale Gouvernementalität typische Ausweitung der Marktform, so erscheint die Privatisierung und Individualisierung von Risiken nur folgerichtig. Denn einerseits wird durch die Kommerzialisierung und Kommodifizierung von Sicherheit ein Markt geschaffen, auf dem man Sicherheit in Form von privater Kranken- und Rentenversicherung, Objektschutz, Anti-Virusprogrammen, Diebstahlsicherungen, Alarmanlagen usw. von privaten Dienstleistern erwerben kann, zum anderen entspricht die Delegation von Risiken an die Individuen, die nun selbstverantwortlich ihre Sicherheitsversorgung und Sicherheitsvorsorgung betreiben können, dem Freiheitsverständnis der politischen Rationalität des Neoliberalismus. Aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive handelt es sich bei diesem vermeintlichen Rückzug des Staates daher weniger um eine Minimierung

seiner Regelungs- und Steuerungsaktivitäten als vielmehr um eine Verschiebung bzw. Restrukturierung von Regierungstechniken.

„Im Zuge der gegenwärtigen Ökonomisierung des Sozialen verwandelt sich der »Vorsorgestaat« [...] zum »aktivierenden Staat«, der seine Bürger und Bürgerinnen aus der fürsorglichen Belagerung in die Freiheit der Selbstsorge entlässt und ihnen zumutet, ihre Lebensrisiken eigenverantwortlich zu managen. Prävention wird wichtiger denn je, aber sie wird zunehmend zur Sache der Individuen, die gehalten sind, sich selbst ökonomisch zu regieren. Wer sich als unternehmerisches Selbst behaupten will, tut gut daran, rechtzeitig ins eigene Humankapital zu investieren.“ (Bröckling 2004, S. 214)

Für die Individuen resultieren daraus zwiespältige Verhaltensnormen. Denn einerseits werden sie zu einem risikominimierenden Lebensstil aufgefordert, d.h. sie sollen als rational-kalkulierende Subjekte und souveräne Konsumenten einen umsichtigen und vorausschauenden Umgang mit individuellen Gefahren, wie z.B. dem Arbeitsplatzverlust oder gesundheitlichen Einschränkungen, denen es präventiv durch permanente Weiterbildung bzw. Sport, gesunde Ernährung und regelmäßige Vorsorgeuntersuchungen zu begegnen gilt, pflegen. Andererseits sind die Individuen vor dem Hintergrund der Hegemonie einer unternehmerischen Kultur dazu angehalten, sich selbst unternehmerisch zu verhalten und dementsprechend Risikobereitschaft an den Tag zu legen, um kreative und innovative Potentiale zu generieren. Die neoliberale Regierungsrationalität gewährt zwar mehr Freiheiten, indem sie individuellen sowie kollektiven Akteuren größere Handlungsspielräume zuspricht, gleichzeitig setzt sie sie damit erhöhten Risiken aus, die im Falle des Scheiterns selbst verantwortet werden müssen und nicht an strukturellen Gegebenheiten festgemacht werden können. Die Freiheiten, die der Neoliberalismus durch seine Autonomieversprechung gewährt, sind demnach eher eine Verpflichtung zur Selbstverantwortung, die an eine „freiwillige Selbstkontrolle“ (Pongratz 2004, S. 254) gekoppelt ist. Denn die Kehrseite dieser Freiheit ist ihre permanente Gefährdung, so dass das individuelle Risikomanagement zum ständigen Begleiter der Freiheit wird. Das Abrutschen in Zonen der Unsicherheit, sozialer und beruflicher Abstieg bis hin zum Prekariat werden zu individuellen Risikofaktoren.

Angesichts der skizzierten Verschiebungen innerhalb der politischen Rationalität, die nicht nur mit einer Ausweitung der Marktlogik, sondern ebenso mit einer Vervielfältigung individueller Risiken einhergeht, lässt sich abschließend mit Thomas Lemke fragen, ob bezüglich der neoliberalen Kunst des Regierens nicht präziser von „Dispositiven der Unsicherheit“ (vgl. Lemke 2004) gesprochen werden sollte. Zum gleichen Schluss gelangen Legnaro und Birenheide. Auch sie konstatieren im Zusammenhang

mit sozio-ökonomischen gesellschaftlichen Entwicklungen der Gegenwart, dass sich die Steuerung des Sozialen sowie die Selbstführung der Individuen immer mehr über ein „Regieren mittels Unsicherheit“ vollziehen (vgl. Legnaro/Birenheide 2008).

3.3 Strategien der Machtanalyse

Der Begriff des Dispositivs, so konnten die vorherigen Ausführungen erläutern, verweist auf die komplexen Verflechtungen zwischen Machtmechanismen, Typen von Wissen und Subjektivierungsweisen. Ein wesentlicher Aspekt des Dispositivkonzepts besteht darin, dass die drei benannten Komponenten immer als historisch-spezifische Relationen und nicht als ahistorische und universelle Entitäten behandelt werden. Es gibt kein Wissen und keine Wahrheit, die sich unabhängig von Machtverhältnissen konstituieren, und es existiert kein authentisches Subjekt, das seine Handlungsfähigkeit jenseits historischer Macht-Wissen-Komplexe erlangt. Damit verschiebt sich der analytische Fokus von *Was-* auf *Wie-*Fragen. Nicht was ist die Wahrheit, was ist die Macht und was ist das Subjekt, sondern wie Wissen, Macht und Subjektivität durch eine Politik der Wahrheit funktional miteinander verflochten sind, so dass sie einen Ordnungszusammenhang bilden, der als fraglos gegeben erscheint, wird damit zur erkenntnisleitenden Frage der dispositivanalytischen Untersuchung. Foucault verdeutlicht diese Forschungsperspektive für die von ihm untersuchten Felder folgendermaßen:

„Es verstand sich keineswegs von selbst, daß der Wahnsinn und die Geisteskrankheit sich im institutionellen und wissenschaftlichen System der Psychiatrie überlagern; es war auch nicht vorgegeben, daß die Strafverfahren, die Einsperrung und die Besserungsdisziplinen sich in einem Strafjustizsystem zusammenfügen; ebensowenig war es vorgegeben, daß das Verlangen, die Begehrlichkeit, das sexuelle Verhalten der Individuen sich in einem Sexualität genannten Wissens- und Normalitätssystem ineinander fügen.“ (WiK, S. 35)

Indem die Dispositivanalyse auf die Kontingenz von unumstößlichen Gewissheiten, Natürlichkeiten und Selbstverständlichkeiten verweist, folgt sie dem poststrukturalistischen Gestus einer Deessentialisierungs-, Deontologisierung- und Denaturalisierungsstrategie. Daraus ergeben sich zwei wesentliche Konsequenzen. Zunächst gilt es, einen „systematischen Wertentzug“ (ebd., S. 32) vorzunehmen. Statt zu fragen, was „wahr oder falsch, begründet oder nicht begründet, wirklich oder illusorisch, wissenschaftlich oder ideologisch, legitim oder mißbräuchlich“ (ebd., S. 31) ist und damit die Frage nach universellen oder transzendentalen Legitimitätskriterien aufzuwerfen, richtet sich der

analytische Blickwinkel auf die Akzeptabilitätsbedingungen und die tatsächliche Akzeptanz von Phänomenen, die sich als historisch-spezifische Korrelation heterogener Elemente als Ordnungszusammenhang manifestieren. Dispositive sind in diesem Sinne keine Universalien, die im Laufe der Geschichte lediglich Modifizierungen unterliegen, sie sind vielmehr als reine Singularitäten zu behandeln, deren Auftauchen, Transformationen und Verschwinden sich mittels des Analyserasters Macht-Wissen-Subjektivität erfassen lassen.

Die zweite Konsequenz besteht dementsprechend darin, monokausale Erklärungsmuster zurückzuweisen. Statt auf eine letzte Ursache, ein alleiniges Prinzip oder einen einzelnen Ursprung zu rekurrieren und damit eine gewisse kausale Zwangsläufigkeit, Unausweichlichkeit oder Notwendigkeit zu postulieren, entfaltet sich die Dispositivanalyse als Untersuchung eines Kausalnetzes (ebd., S. 36f). Als solches netzwerkanalytisches Konzept verweist der Begriff des Dispositivs demnach ganz dem poststrukturalistischen Theorieverständnis entsprechend auf den dezentralen Charakter gesellschaftlicher Produktion- und Reproduktionsprozesse. Statt beispielsweise die Ökonomie, den Staat oder eine Ideologie als zentrale Instanz für Macht- und Herrschaftsverhältnisse verantwortlich zu machen, widmet sich die Dispositivanalyse der Verkettung vielfältiger Kräfteverhältnisse in heterogenen Ensembles. Durch diese Form einer dezentralen Analyse gilt es, mannigfaltige Intentionen und Taktiken, die sich letztlich zu einigen großen Strategien verknüpfen, sichtbar zu machen.

Mit dem Begriff *Gouvernementalität* erweitert Foucault schließlich sein machtanalytisches Instrumentarium um die Dimension der Regierung. Die *Gouvernementalitätsperspektive* ermöglicht eine deutlichere Differenzierung zwischen Herrschaftszuständen, strategischen Machtbeziehungen und Selbstverhältnissen, deren Wechselwirkungen gerade dadurch aufgezeigt werden können, da der Frage nachgegangen wird, wie spezifische Formen der Selbstführung an Regierungsziele gekoppelt sind. Foucaults weit gefasster Regierungsbegriff, der sich nicht auf die staatliche Regierungsmacht beschränkt, sondern allgemein die Führung der Menschen im Sinne ihrer Lenkung, Leitung und Kontrolle bezeichnet, erweist sich damit als wichtiges Instrument zur Analyse von Dispositiven des Macht-Wissens. Die Analyse der *Gouvernementalität* widmet sich neben den konkreten Praktiken des Regierens vor allem der spezifischen politischen Rationalität von Regierungskünsten. Indem nach dem politischen Wissen, d.h. nach der den Regierungspraktiken immanenten Art und Weise der Rationalisierungen und Systematisierungen, gefragt wird, können die spezifischen epistemischen Bedingungen, die

der Konstituierung einer regierten Realität zu Grunde liegen, in den Blick genommen werden. In methodischer Hinsicht erfolgt die Gouvernamentalitätsanalyse dabei über die Untersuchung bestimmter Formen der Problematisierung. Auf welche Weise durch die Kritik bestehender Regierungsweisen Handlungsbedarf erzeugt wird, neue Interventionsfelder für Regierungshandeln erschlossen bzw. konstruiert werden und grundsätzliche Reformen oder Veränderungen initiiert werden können, steht dabei im Mittelpunkt des Untersuchungsinteresses. Das Verhältnis zwischen Gouvernamentalität und Dispositiv ist schließlich dadurch gekennzeichnet, dass die politische Rationalität einer Regierungsweise die strategische Ausrichtung von Dispositiven bestimmt.

Ebenso wie der Dispositivbegriff ist das Konzept der Gouvernamentalität ein „Analyseraster“ (GdB, S. 261) zur Erforschung von Machtverhältnissen. Beide Begriffe verweisen nicht auf irgendwelche reale Entitäten und bilden ebenso wenig allgemeine Erkenntnisprinzipien. Vielmehr besitzen sie vor allem eine methodologische Funktion, deren Zweck darin besteht, historischen und gegenwärtigen Diskursen, Handlungen, Institutionen, Denk- und Wahrnehmungsweisen etc., ihre fraglose Gegebenheit, Selbstverständlichkeit oder Notwendigkeit zu nehmen und sie in ihrer Kontingenz und ihrem Gewordensein erscheinen zu lassen. Ihr strategischer Einsatz als analytische Werkzeuge besteht in einer Perspektivverschiebung, durch die ein spezifischer Blickwinkel auf das zu untersuchende Material eröffnet wird, ohne dabei eine übergeordnete Beobachterposition, die ihre Legitimation durch normative, transzendente oder universelle Kriterien bezieht, zu beanspruchen. Vielmehr gilt es die eigenen historisch-kontingenten Grenzen als Bedingungen der Analyse zu reflektieren und diese historisch-sozial zu kontextualisieren. Denn um totalisierende Tendenzen und absolute Wahrheitsansprüche zu vermeiden, muss berücksichtigt werden, dass jede „theoretische und praktische Erfahrung, die wir von unseren Grenzen und ihrer Überschreitung machen, stets selbst begrenzt“ (WiA, S. 50) ist. Insofern ergibt sich die Relevanz der analytischen Begriffe allein aus den Fragen, welche produktiven Perspektiven sie eröffnen, was durch sie in den Blick gerät und welche Möglichkeiten anders zu sein und anders zu denken sie gestatten.

4 Dekonstruktive Analytik: Methodologisch-methodische Grundannahmen

Nachdem die epistemologischen Implikationen und das Analyseinstrumentarium der vorliegenden Arbeit ausführlich dargelegt worden sind, erfolgt im abschließenden Abschnitt dieses Kapitels eine Diskussion der methodologisch-methodischen Grundlagen

der Forschungsperspektive. Zunächst wird dabei der Frage nachgegangen, ob aus der poststrukturalistische Epistemologie konkrete Methoden für die Forschungspraxis abgeleitet werden können oder ob der Poststrukturalismus nicht möglicherweise zwangsläufig in eine spezifische Forschungshaltung mündet, die eine jeweils spezielle Anpassung der Vorgehensweise entsprechend des Forschungsinteresses und der Fragestellung erfordert. Davon ausgehend wird Angermüllers Vorschlag einer dekonstruktiven Analytik als methodologische Grundlage empirischer Forschung im Kontext poststrukturalistischer Forschungsansätze aufgegriffen. Schließlich erfolgt die Explikation der Zusammenstellung des Analysekorpus und des angewandten Analyseverfahrens.

4.1 Haltung vs. Methode

Nimmt man Foucaults Metapher von der „Werkzeugkiste“ (MdM, S. 45) ernst, als die er seine Texte verstanden wissen wollte, so stellt man schnell fest, dass sich diese Werkzeugkiste zum einen nur schwer öffnen lässt und zum anderen, dass die darin enthaltenen Instrumente ihre Anwendungsmöglichkeiten nicht von selbst erklären oder in irgendeiner Weise vorschreiben. Foucaults Begriffe und Konzepte, sei es der Diskurs, das Dispositiv, die Macht-Wissen-Komplexe oder die Gouvernementalität, scheinen sich „gegen eine systematische Umsetzung in der empirischen Analyse“ (Schwab-Trapp 2003, S. 38) zu sperren. Foucaults Zurückhaltung hinsichtlich methodischer Hinweise kommt erschwerend hinzu. In der methodologisch-methodischen Diskussion des Foucaultschen Werks lassen sich tendenziell zwei unterschiedliche Umgangsweisen mit diesem Befund identifizieren. Eine Richtung erachtet es als problematisch, dass Foucault selbst kein verallgemeinerbares Regelwerk, d.h. ein systematisches Set von Verfahren und Techniken zur empirischen Umsetzung seiner Konzepte vorgelegt hat, wobei verallgemeinerbar hier nicht Allgemeingültigkeit, sondern Generalisierbarkeit im Sinne von übertragbar und wiederholbar bedeutet. Typisch für diesen Blickwinkel sind Versuche, eine vollständige Methodologie sowie konkrete methodische Verfahren ex-post aus den materialreichen empirischen Studien Foucaults zu rekonstruieren. Häufig wird bei diesen Rekonstruktionsversuchen ergänzend auf etablierte Methodologien und bewährte methodische Vorgehensweisen insbesondere der qualitativen Sozialforschung zurückgegriffen.²¹

²¹ Für diese Richtung vgl. beispielsweise: Kendall/Wickham 1999; Jäger 2004; Keller 2007.

Die andere Richtung, der auch die vorliegende Untersuchung folgt, sieht in Foucaults relativer Enthaltbarkeit in Bezug auf konkrete methodische Hinweise die logische Konsequenz einer Forschungsperspektive, die ihre Vorgehensweise und ihr Analyseinstrumentarium aufgrund ihrer epistemologischen Implikationen jeweils nur am spezifischen Untersuchungsgegenstand entwickeln kann. Foucault selbst legt diese Sichtweise nahe:

„Wenn ich ein Buch beginne, weiß ich nicht nur nicht, was ich bei seiner Vollendung denken werde; mir ist nicht einmal klar, welche Methode ich verwenden werde. Jedes meiner Bücher ist eine Weise, einen Gegenstand zu konturieren und eine Methode zu seiner Analyse zu erfinden. [...] Das ist keine allgemeine Methode, die für andere ebenso wie für mich definitiv gültig wäre. Was ich geschrieben habe, sind keine Rezepte, weder für mich noch für sonst jemand. Es sind bestenfalls Werkzeuge – und Träume.“ (ME, S. 24f)

Foucaults empirische Praxis, so etwa Gehring, zeichne sich durch einen stets experimentellen Charakter aus und sei daher nur „vage orthodoxiefähig“ (Gehring 2004, S. 155). In diesem Sinne stelle sein Verfahren keine Methode, d.h. einen „angebbaren Weg zur vergleichenden Wiederholung“, dar (ebd.). Eher als um eine erlernbare Methode handle es sich um eine spezifische „Haltung“ (Sarasin 2003, S. 8), mit der das empirische Material in Augenschein genommen werde. Foucaults ständige Veränderung seiner Vorgehensweise und die Entwicklung des jeweiligen Verfahrens am Gegenstand der Analyse seien „ein emergentes Phänomen einer poststrukturalistischen praktischen Analytik“ (Diaz-Bone 1999). Jeder rationalisierende Versuch, aus Foucaults Werk nachträglich eine Methode zu rekonstruieren, offenbare dieser Perspektive zufolge eine „metaphysische Denkhaltung“ (ebd.), die den Intentionen des Poststrukturalismus zwangsläufig zuwiderlaufen muss. Dementsprechend gehen auch Bührmann und Schneider hinsichtlich einer Methodologisierung der foucaultschen Forschungsprogrammatisierung davon aus, dass „kein festes Set an bestimmten methodischen Verfahren bzw. Operationen fixiert werden“ (Bührmann/Schneider 2008, S. 84) kann und sollte, da dadurch die notwendige Flexibilität im Forschungsdesign desavouiert werde. (ebd.).

Wenn demnach auch keine konkrete Methode im Anschluss an Foucault formuliert werden sollte, so können doch zumindest methodologische Grundannahmen der foucaultschen Analysehaltung, die gleichsam als Leitlinien bzw. orientierende Rahmung für die empirische Forschung dienen, expliziert werden. Als methodologischer Ausgangspunkt kann dabei Foucaults retrospektive geäußerte Zielsetzung seiner Arbeit dienen: Die kritische Ontologie der Gegenwart (vgl. WiA). Dieses kritische Unternehmen

setzt sich nicht zum Ziel, allgemeinverbindliche, notwendige und verpflichtende Gültigkeitsbedingungen festzustellen, sondern gegenwärtig in Geltung stehende Selbstverständlichkeiten, Evidenzen und Notwendigkeiten und auf ihre Singularität, Kontingenz und willkürliche Beschränkung zu befragen und diese in Form von möglichen Überschreitungen zu verändern (WiA, S. 48). Im Zentrum steht dabei insbesondere die Frage des Subjekts und zwar nicht die Frage nach seiner Essenz, seiner Identität oder seiner Authentizität, sondern die Frage danach, „[...] was das Subjekt sein muß, welcher Bedingung es unterworfen ist, welchen Status es haben muß, welche Position es im Realen oder Imaginären einnehmen muß, um legitimes Subjekt dieses oder jenen Typs der Erkenntnis zu werden. Kurz, es geht darum, den Modus der »Subjektivierung« zu bestimmen“ (Aut, S. 699). „Das Ziel der Dispositivanalysen besteht für Foucault darin zu zeigen, dass es sich bei den spezifisch modernen Formen von Subjektivität um singuläre und begrenzte Erfahrungen handelt, die von bestimmten historischen Bedingungen der Möglichkeit, wie spezifischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken, abhängig sind (Bührmann 2004, S. 29). Bührmann zufolge ist daher „jede Form von Subjektivierung als Aktualisierung eines bestimmten Selbstverhältnisses des Menschen in einem spezifischen Macht-Wissen-Komplex“ (ebd., S. 28) zu analysieren, wobei sich diese Erfahrung als Selbst eben als Korrelation, die in einer Kultur zwischen Wissensbereichen, Normativitätstypen und Subjektivitätsformen besteht, konstituiert (GdL, S.10). Und diese historisch-kontingente Korrelation bezieht sich sowohl auf das Erkenntnis-subjekt als auch auf das Subjekt als Objekt der Erkenntnis (Aut, S. 699). Die Besonderheit besteht in methodologischer Hinsicht daher insbesondere darin, den analytischen Fokus auf die diskursiven und nicht-diskursiven Formationssysteme, in denen sich das Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt als simultaner und stets aktualisierender Konstituierungsprozess vollzieht, zu legen.

4.2 Rekonstruktive oder dekonstruktive Analytik?

Die foucaultsche Analysehaltung, die für sich beansprucht „weder formalisierend noch interpretativ“ (AdW, S. 193) vorzugehen und sich „jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik“ (Dreyfus/Rabinow 1994) positioniert, wird in der methodologischen Diskussion je nach Interpretation und Anschlussmöglichkeiten für die empirische Praxis als „interpretative Analytik“ (Dreyfus/Rabinow 1994) oder „rekonstruktive Analytik“ (Bührmann/Schneider 2008) bezeichnet. Der von Angermüller ins Spiel gebrachten Un-

terscheidung zwischen rekonstruktiven und dekonstruktiven Methodologien (vgl. Angermüller 2005) folgend, wird in der vorliegenden Untersuchung der Terminus „dekonstruktive Analytik“ favorisiert, da er m.E. den poststrukturalistischen Impetus der foucaultschen Haltung am adäquatesten wiedergibt. Die Gemeinsamkeiten und die feinen, jedoch entscheidenden Unterschiede der verschiedenen Ansätze werden im Folgenden erläutert.

Eine Gemeinsamkeit besteht zunächst in der Selbstzurechnung zum konstruktivistischen Paradigma. Soziale Ordnung ist sowohl aus Sicht rekonstruktiver als auch dekonstruktiver Ansätze grundsätzlich als Produkt von Konstruktionsprozessen zu begreifen (Angermüller 2005, S. 28). Der poststrukturalistischen Einsicht folgend, dass es weder eine privilegierte Beobachterposition gibt, die sich von universellen, ahistorischen Bedingungen ableiten ließe, noch dass das Soziale auf die Intentionalität sinnstiftender Akteure zurückzuführen ist, wird die wissenschaftliche Forschungspraxis selbst lediglich als eine gesellschaftliche Praxis unter anderen begriffen. Wissenschaftliche Erkenntnisproduktion unterscheidet sich demnach von der Alltagserfahrung nur durch die Art und Weise ihrer Organisationsform, ihren Reflexionsgrad und ihre Zielsetzungen (Bühmann/Schneider 2008, S. 86). In der Terminologie der Systemtheorie Luhmanns formuliert geht es daher darum, die Forschungspraxis als eine Beobachtung zweiter Ordnung zu begreifen (vgl. Diaz-Bone 2006, Bühmann/Schneider 2008, S. 85), die, in methodologischer Hinsicht, einen epistemologischen Bruch mit alltäglichen Erkenntnisarten vollzieht, ohne dass die wissenschaftlichen Konstrukte einen Überlegenheitsanspruch geltend machen könnten (Angermüller 2005, S. 43). Wesentlich ist daher nicht nur eine Skepsis gegenüber den alltäglichen Gewissheiten und Selbstverständlichkeiten, sondern auch ein Zweifel der Forschenden bezüglich der eigenen Vorurteile (Bühmann/Schneider 2008, S. 86). Als weitere Gemeinsamkeit rekonstruktiver und dekonstruktiver Modelle ergibt sich daraus konsequenterweise, dass das Untersuchungsmaterial – und das sind in diskurs- bzw. dispositivanalytischen Forschungsansätzen Textkorpora im weiten Sinne - nicht hermeneutisch, d.h. hinsichtlich des darin verborgenen Sinns und damit abzielend auf ein Verstehen der Alltagspraxis analysiert wird. Stattdessen zielt diese Forschungsperspektive auf die systematische Analyse symbolischer Ordnungsstrukturen, in denen sich soziale Wirklichkeit als Relation unterschiedlicher Elemente und Praktiken konstituiert.

Der folgenreiche Unterschied zwischen rekonstruktiven und dekonstruktiven Ansätzen für mögliche methodische Vorgehensweisen betrifft Angermüller zufolge letztlich die

Frage nach der Stellung des Subjekts. Zwar bestreiten auch rekonstruktive Methodologien die Existenz eines autonomen, mit sich selbst identischen Handlungssubjekts, sie gehen jedoch davon aus „dass aufgrund der konkreten (handlungs-)praktischen Selektionen von interagierenden Akteuren durchaus auf den »objektiv« gegebenen (intersubjektiv gültigen) Sinn bzw. auf das, was als generatives Wissensprinzip diesen hervorgebracht und somit Handlungssequenz strukturiert bzw. geordnet hat, geschlossen werden kann“ (Bührmann/Schneider 2008, S. 78). Zwar zielt die rekonstruktive Perspektive nicht auf die Analyse der Intentionen handelnder und sprechender Subjekt bzw. deren situativen Handlungskontext, sondern auf die Rekonstruktion intersubjektiv geteilter Wissensvorräte, die das Handeln und Sprechen sozialer Akteure organisieren, das Methodenproblem wird in diesem Ansatz jedoch häufig durch die Adaption bewährter Vorgehensweisen der qualitativ Sozialforschung gelöst (vgl. z.B. Keller 2007).²² Angermüller weist jedoch daraufhin, dass einerseits das diskurstheoretisch dezentrierte und fragmentierte Subjekt in der Forschungspraxis möglicherweise als autonome Einheit restauriert wird, da die Diskursanalyse auf ein interpretatives Fundament gestellt und das Forschersubjekt quasi als vereinheitlichende Beobachterinstanz, die den Sinn kollektiver Wissensvorräte verstehend rekonstruieren könne, wieder eingezogen wird; und dass andererseits eine Verknüpfung der foucaultschen Forschungsprogrammatis mit der hermeneutischen Wissenssoziologie fragwürdig ist, da diskursive bzw. dispositive Formationen gerade nicht das vereinheitlichte Produkt eines intersubjektiv geteilten Sinns, sondern das heterogene Konglomerat disparater und verstreuter Elemente sind (Angermüller 2005, S. 29f).

Die dekonstruktive Perspektive hingegen begreift Diskurse bzw. Dispositive daher als situationsübergreifende Struktur- und Regelkomplexe, die nicht aus interaktiven Kommunikationssituationen oder symbolischem Handeln in einem Kontext abgeleitet werden können, da die soziale Wirklichkeit aus poststrukturalistischer Sicht keinen intersubjektiven Sinn enthält. Individuen werden erst zu sprechenden und handelnden Subjekten, indem sie sich Subjektpositionen, die in diskursiven und dispositiven Formationen eingelassen sind, aneignen. Diskurse und Dispositive liegen gewissermaßen quer zu den sinnhaften Erfahrungszusammenhängen der Individuen. Da sie keine homogenen und abgeschlossenen Ordnungen bilden, die im Sinne einer übergeordneten Makro-

²² Keller betont in seinem Modell einer wissenssoziologischen Diskursanalyse, dass Diskursforschung immer eine „Interpretationsarbeit“ fordert, die an einen „Prozess hermeneutischer Textauslegung“ gebunden ist (Keller 2007, S. 72). Er plädiert daher für die Adaption qualitativer Methoden, etwa Methoden der grounded theory, der Deutungsmusteranalyse, der objektiven Hermeneutik etc. (ebd., S. 72ff).

Struktur die Einheit von Handlungszusammenhängen und intersubjektivem Verstehen als konsensuellen, sinnvollen Zusammenhang organisieren und daher rekonstruktiv erschlossen werden können, gilt es zu zeigen, dass diskursive und dispositive Formationen ihre Einheit nur durch konstitutive Differenzen bzw. einen konstitutiven Dissens herstellen (ebd., S. 39f). Der dekonstruktiven Perspektive geht es dementsprechend auch nicht um die Rekonstruktion bereits vorfindbarer Einheiten und die Explikation des Verstehensprozesses, sondern darum, das Untersuchungsmaterial, d.h. unterschiedliche diskursive und nicht-diskursive Elemente, den Forschungszielen und Fragestellungen entsprechend neu zu arrangieren und in ein wissenschaftliches Konstrukt zu transformieren. Angermüller bezeichnet dieses Vorgehen als „reflexiv-transformative Modellierung“ (ebd., S. 42) um zu betonen, dass sich die Analyse als aktiver Konstruktionsprozess vollzieht, der sich „[...] zum Gegenstand nicht passiv verhält, sondern [...] auf intervenierender Praxis beruht“ (ebd., S. 44). Der dekonstruktive Ansatz versucht also die poststrukturalistische Subjektkritik konsequent in die eigene Forschungspraxis zu integrieren. Da das Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt als simultaner Konstruktionsprozess begriffen wird, wird auch das Verhältnis zwischen Forschungssubjekt und Untersuchungsgegenstand folgerichtig als prozesshaft sowie konstruiert und damit als Bestandteil von Diskursen und Dispositiven verstanden. Für einen derartigen Forschungsansatz, der die traditionellen, sich an erkenntnistheoretisch-methodologischen Aspekten orientierenden Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung, wie z.B. Objektivität der Erkenntnis, Wahrheitsstreben oder Werturteilsfreiheit, als überzogene Erkenntnisansprüche der Rationalitätsvorstellungen moderner Wissenschaft verwirft und stattdessen die Relativität und Diskursabhängigkeit von Wissenschaft und Forschung betont,²³ verleiht letztlich nur die Möglichkeit, die eigene Vorgehensweise transparent zu

²³ Die Einsicht in die Relativität und Perspektivität wissenschaftlicher Forschung ist zwar insbesondere für poststrukturalistische Ansätze typisch, hat sich aber laut Breuer und Reichertz mittlerweile generell im Diskurs um wissenschaftliche Qualitätskriterien durchgesetzt. Seit den 1980er Jahren hat der an allgemeinen Geltungsansprüchen orientierte Diskurs um wissenschaftliche Güte massiv an Bedeutung verloren. Es hat eine Erosion eindeutiger wissenschaftseigener Qualitätskriterien stattgefunden, die einen gesamtgesellschaftlichen Legitimationsverlust und eine „Profanisierung“ von Wissenschaft im Verhältnis zu anderen Formen gesellschaftlicher Wissensgenese nach sich zieht (Breuer/Reichertz 2001, Abs. 8). Die folgenreiche Konsequenz für die Begründungs- und Gütekriterien wissenschaftlicher Arbeit beschreiben Breuer und Reichertz wie folgt: „Die relevanten Diskurs-Kontexte sind zahlreicher und oft auch differenzierter geworden. Dabei ist eine Haupt-Bewegung unverkennbar: fort vom wissenschaftsinternen Diskurs über Gütekriterien und hin zu dem wissenschaftsexternen – und zwar zu denen, die weitgehend von der Wirtschaft, der Politik und den Medien vertreten werden. Weil dies so ist, stehen neue Kriterien-Gesichtspunkte, ein anderer »Mix« bzw. ein anderes »Profil« von Maßstäben im Vordergrund. Ein gemeinsamer Bezugspunkt dieser Diskurse (z.B. die »Wahrheit«) ist aus unserer Sicht nicht mehr vorhanden. Die zentrale Frage im Hintergrund ist denn auch die, ob die Wissenschaft [...] sich nun freiwillig der Logik der Wirtschaft, der Politik und der Medien unterwirft – also ob die Institution »Wissenschaft« in

machen und die Forschungsergebnisse der Unkontrollierbarkeit und prinzipiellen Ambivalenz des Diskurses zu überlassen.

4.3 Untersuchungsmaterial und Analyseverfahren

Obwohl sich den epistemologisch-methodologischen Implikationen der dekonstruktiven Analytik entsprechend keine spezielle und alleingültige Methode festlegen lässt, sondern je nach Forschungsziel und Fragestellung vielmehr viele methodische Zugänge möglich erscheinen, so lässt sich die in der vorliegenden Untersuchung gewählte Vorgehensweise freilich offenlegen.

4.3.1 Zusammenstellung des Untersuchungsmaterials

a) Zeitraum

Gemäß der gouvernementalitätstheoretischen Forschungsperspektive wurde in der vorliegenden Untersuchung der Zugang zum Datenmaterial über eine gesellschaftliche Problematisierung gewählt. Den Ausgangspunkt bildete daher die konstatierte Krise des hochschulischen Bildungssektors und als erstes Kriterium der Textauswahl galt daher die explizite Artikulation der Forderung nach einem hochschulischen Wandel, wobei sich diese Forderung auf unterschiedliche hochschulische Bereiche beziehen kann (Organisation, Lehre, Studienstruktur usw.). Feststellen ließ sich so zunächst, dass eine verstärkte Diskursivierung eines Reformbedarfs der Hochschullandschaft und tatsächlich einsetzende Reformbemühungen seit Mitte der 1990er Jahre zu beobachten sind. Ein Schlüsseldokument bildet in diesem Zusammenhang die Sorbonne-Erklärung aus dem Jahr 1998, die als Initialzündung zu einer gesamteuropäischen Hochschulpolitik gilt und in deren Folge der Bolognaprozess ins Rollen gebracht wurde. Allerdings sind diese Prozesse Sedimente bereits vorangegangener Kontroversen und diskursiver Auseinandersetzung. Die Auswahl der untersuchten Texte setzt daher etwas früher an und umfasst etwa den Zeitraum 1995 bis zur Gegenwart. Ältere Dokumente wurden als kontrastierendes Moment zur Verdeutlichung des dispositiven Wandels herangezogen.

Erwartung finanzieller und symbolischer Ressourcen die eigenen Kriterien der Bewertung und somit ihr bisheriges Monopol auf die Bestimmung der Verfahren zur Produktion gesicherten Wissens aufgibt“ (ebd., Abs. 38).

b) Das Kriterium der Bedeutung

Die Initiierung der Hochschul- und Studienstrukturreform ist, so eine weitere Beobachtung, ein vor allem von den großen bildungspolitischen Akteuren ausgehender Prozess. Dieser Aspekt diente als weiteres Eingrenzungskriterium zur Zusammenstellung des Analysekorpus. Dieser setzte sich dementsprechend aus Texten des BMBF, der HRK, der KMK, der Europäischen Union, der OECD, des Wissenschaftsrats usw., aber auch aus Dokumenten aus dem Bereich der Wissenschaft und der medialen Öffentlichkeit zusammen. Diese Auswahl liegt nicht nur darin begründet, dass die großen bildungspolitischen Akteure die diskursmächtigsten Akteure sind und qua institutioneller Verankerung die Möglichkeit besitzen, Diskurspositionen wirkmächtig zu besetzen, sondern auch, dass die von den Reformprozessen betroffenen Akteure zumindest anfänglich überwiegend den gleichen Veränderungsbedarf des Hochschulsektors artikulieren. Die im Verlauf des einsetzenden hochschulischen Wandels auftauchenden kritischen Stimmen, die als Gegendiskurs fungieren, sind im Kampf um die Diskurshegemonie kaum zu vernehmen.

c) Textgenre

Da Diskurse nicht in einem einzelnen Text aufgehen, sondern sich vielmehr quer durch unterschiedliche und verschiedenartige Texte ziehen, entspringt das Datenmaterial heterogenen Textgenres wie z.B. Expertisen, wissenschaftlichen Studien, Interviews, Empfehlungen, Pressemitteilungen, Gesetzestexten etc. Nicht-diskursive Praktiken wurden aufgrund der begrenzten Möglichkeiten der Untersuchung über ihre diskursive Vermittlung erfasst.

4.3.2 Analyseverfahren

In einem ersten Schritt wurden die Quelltexte über einen thematischen Zugriff daraufhin untersucht, welche speziellen hochschulischen Bildungsbereiche problematisiert und als reformbedürftig identifiziert werden. Diesbezüglich konnten zunächst fünf wesentliche, voneinander jedoch nur analytisch trennbare Themenfelder bestimmt werden. Reform- bzw. Veränderungsbedarf wird diagnostiziert hinsichtlich 1. der Funktion des Bildungsektors im Kontext gesamtgesellschaftlichen Wandels, 2. der Funktion und Bedeutung der Hochschulbildung im Verhältnis zu anderen Bildungs- und gesellschaftlichen Funktionsbereichen, 3. des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden, 4. der Organi-

sation und Steuerung der Hochschulen und 5. der Form und des Inhalts der Hochschulbildung.

Im zweiten Schritt wurden diese fünf Themenfelder anhand dispositiv- und gouvernementalitätsanalytischer Fragestellungen analysiert. Dem dispositivanalytischen Ansatz entsprechend ging es dabei um die Erforschung der formalen Mechanismen, Regeln, Operationen, die die Produktion der diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken im Feld der höheren Bildung leiten und so die Akzeptabilitätsbedingungen zur Neuordnung des hochschulischen Bildungssektors erzeugen. Gemäß der foucaultschen Dispositivdefinition lag das Forschungsziel auf der Analyse der Strategien, die das Dispositiv der Bildung im Kontext einer neoliberalen Gouvernementalität operationalisieren. Dementsprechend richtete sich das Forschungsinteresse weniger auf innerdiskursive Mechanismen, als vielmehr auf die taktische „Polyvalenz der Diskurse“ (WzW, S. 122), d.h. die Mobilisierung, Aktivierung und Umdeutung von Diskursen im Kontext einer veränderten politischen Rationalität, sowie ihre taktische Verknüpfung mit nicht-diskursiven Elementen (wie z.B. dem Hochschulrecht, Studiengebühren oder Managementtechniken). Der gouvernementalitätstheoretischen Perspektive entsprechend wurde der konstatierte Reformbedarf zudem nicht dahingehend untersucht, ob er die identifizierten Problemlagen inhaltlich-thematisch angemessen widerspiegelt, vielmehr wurde die Art und Weise der Problematisierung in den Fokus der Analyse gestellt. Im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung wurden also die Formationsregeln, die es ermöglichen, etwas als problematisch zu denken und entsprechenden Handlungsbedarf zu generieren, in den Blick genommen. Konkret wurden die Themenfelder unter folgenden Gesichtspunkten befragt:

- Nach welchen Regeln werden Gegenstandsbereiche als intervenierbare Bereiche konstruiert (z.B. Lehr-Lernverhältnisse, Steuerung der Hochschulen)? Welche Formation des Wissens begründet die derzeitigen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken, Verfahren, Techniken, Institutionen etc. im Horizont von Bildungskonzeptionen?
- Welche Formation von Äußerungsmodalitäten autorisiert Sprecher? Welche Spezialdiskurse (z.B. Pädagogik, Soziologie, Betriebswirtschaftlehre) bestimmen, was in Bezug auf Hochschulbildung legetimerweise wie gesagt werden und was aus dem Bereich des Sagbaren ausgeschlossen wird bzw. als unvernünftig stigmatisiert wird? Wie werden diese Diskurse taktisch eingesetzt?

- Welche begriffliche Architektur wird konstruiert? Welche konzeptionellen Schemata und Argumentationsmuster bestehen? Nach welchen Regeln werden Begriffe und sprachliche Konzepte verknüpft und zueinander in Beziehung gesetzt?
- Durch welche Machtformation werden individuellen und kollektiven Akteuren Positionen eröffnet bzw. verschlossen, um sich als Subjekt zu führen? Über welche Anreizsysteme wird das Verhältnis zwischen Fremd- und Selbstführung organisiert? Welche Normalitätstypen, an denen sich Ziele und Maßnahmen ausrichten lassen, werden geschaffen? Welche Subjektivierungsweise organisiert die Selbstverhältnisse der Akteure?
- Welcher Typ politischer Rationalität (Gouvernementalität) ordnet das Spiel der Kräfte im Feld höherer Bildung? Mit Hinblick auf welche Ordnungsprinzipien und Rationalitätskriterien werden individuelle und kollektive Akteure regierbar gemacht?

Im dritten Schritt wurden die so ermittelten Elemente im Sinne einer reflexiv-transformativen Modellierung zu fünf strategischen Komplexen zusammengestellt: 1. die *Utilitarisierung des Wissens*, 2. die *Pädagogisierung der Lebensspanne*, 3. die *Individualisierung des Lernens*, 4. die *Merkantilisierung der Hochschulen* und 5. die *Kommerzialisierung und Privatisierung des Studiums*. Die strategische Funktion dieser Komplexe sowie ihre Wechselwirkung werden im Hauptteil der Arbeit analysiert und dargestellt. Die drei erstgenannten Komplexe befassen sich mit der Transformation und Neuordnung der Bildungslandschaft im Allgemeinen, wobei Bezüge zum hochschulischen Bildungssektor sowohl explizit als auch implizit hergestellt werden. Die Analyse der beiden letztgenannten Strategien beschäftigt sich schließlich speziell mit der Reorganisation des Hochschulsektors, d.h. zum einen mit der Restrukturierung der Organisationsform Hochschule und zum anderen mit den veränderten Rahmenbedingungen des Studiums. Um die Funktionsweise der gegenwärtigen Reformierung der Bildungsordnung für die Hegemonie einer neoliberalen Regierungsrationalität zu verdeutlichen, wurde zudem als kontrastierendes Moment eine genealogische Dimension berücksichtigt. Der Blick auf den sozial-historischen Entstehungskontext einiger Elemente des gegenwärtigen Bildungsdispositiv verdeutlicht zum einen, dass diese oftmals einem anderen Rationalitätshorizont als dem, in dem sie derzeit Verwendung finden, entspringen, und andererseits, dass ihre strategische Funktion und ihr taktischer Einsatz aufgrund ihrer grundlegenden Ambivalenz immer auch anders möglich sind.

Transit Passage: Bildung und Ambivalenz

0 Einleitung: Bildung und Ambivalenz

Das Thema Bildung stellt einen wesentlichen Streitpunkt innerhalb der Debatte um die Hochschul- und Studienstrukturreform dar. Oftmals gewinnt man jedoch den Eindruck, dass dabei nicht immer über die gleiche Sache geredet wird. Bereits ein kurzer Blick auf die Vielfalt der Bildungsdiskurse offenbart dann auch eine Ambivalenz des Begriffs, die eine eindeutige Definition zu verhindern scheint. Was also ist Bildung? Dieser Frage widmet sich der erste Abschnitt dieses Kapitels. Dabei geht es weniger um die Suche nach einer eindeutigen theoretischen Bestimmung oder abschließenden Festlegung des Begriffs, als vielmehr darum, die unterschiedlichen Bezugnahmen auf und Redeweisen über Bildung in den Blick zu nehmen. Was Bildung ist bzw. sein soll, so die These, ist abhängig von der jeweils angelegten Perspektive. Trotz der daraus resultierenden Unmöglichkeit einer eindeutigen Identifizierung, soviel sei vorweggenommen, lässt sich als kleinster gemeinsamer Nenner unterschiedlicher Bildungskonzeptionen der Bezug zum Verhältnis zwischen Subjekt und Welt anführen.

Dieser im Kern des klassischen Bildungsbegriffs angelegten Relation gelten die Ausführungen des zweiten Abschnitts dieses Kapitels. Da insbesondere der mit dem Namen Wilhelm von Humboldt verbundene klassische Bildungsgedanke in den Debatten um die Reform der höheren Bildung und der Modernisierung der Universitäten immer wieder als Referenz herangezogen wird, ohne dass dabei dessen Implikationen explizit dargestellt werden, konzentrieren sich die Ausführungen dieses Abschnitts auf die Erläuterung des als Humboldtsches Bildungs- und Universitätsideal bekannten Bildungsverständnisses. Dabei wird zu zeigen sein, dass die klassische Bildungsidee Bildung als emanzipatorisches Konzept begreift, das durch die selbstreferentiellen Auseinandersetzung des Ichs mit der Welt zur Vervollkommnung sowohl des Individuums als auch der Menschheit im Allgemeinen führen soll.

Gerade an diesem letzten Punkt entzündet sich aber auch die generelle Kritik an der Brauchbarkeit des Bildungskonzepts, die im darauf folgenden Abschnitt beleuchtet wird. Denn wenn Bildung untrennbar mit der Frage des Verhältnisses des Subjekts zur Welt verknüpft ist, das Subjekt wie die poststrukturalistische Kritik zeigt jedoch keine fraglos gegebene Größe, sondern sich selbst als ein erklärungsbedürftiges Konzept innerhalb dieser Relation erweist, dann stehen sowohl das Bildungssubjekt als auch die Bildungsidee gleichermaßen zur Disposition. Nicht nur die an den Bildungsgedanken geknüpften Ziele wie Autonomie, Mündigkeit, Verantwortungsbewusstsein werden damit fragwürdig, sondern ebenso die Legitimation von Bildungsprozessen insgesamt.

Diese Problematik gilt es aufzuzeigen sowie der Frage nachzuspüren, ob der Begriff der Bildung auch nach der kritischen Revision der Moderne weiterhin als erziehungswissenschaftlicher Grundbegriff nutzbar ist.

Im letzten Abschnitt erfolgt eine Verschiebung zu einer machtanalytischen Perspektive auf die Bildungsthematik. Insbesondere Foucaults Analyse der Konstitution des Subjekts im Kontext moderner Machttypen und -techniken verdeutlicht, dass auch im Namen der individuellen Freiheit auftretende Konzepte unweigerlich in Macht-Wissens-Komplexe verstrickt sind, die Inanspruchnahme eines ursprünglichen Subjekts als Widerstandspunkt gegen gesellschaftliche Zwänge daher eine Illusion ist. Zieht diese Einsicht als logische Konsequenz nicht automatisch die Preisgabe des Bildungsbegriffs als Leitgedanken des akademischen Studiums nach sich? Im Laufe seiner Karriere ist der Bildungsbegriff häufig kritisiert und seine Abschaffung gefordert worden und dennoch erweist er sich auch heute noch als wesentliches Leitmotiv pädagogischer, sozialwissenschaftlicher und politischer Reflexion. So zahlreich die differierenden Ausformungen des Bildungsbegriffs sind, so zahlreich sind auch die kritischen Einwände und affirmativen Argumente. Gouvernamentalitätstheoretisch lässt sich die Frage nach dem Für und Wider verschieben hin zu einer Betrachtung der unterschiedlichen Weisen der Problematisierung von Bildung. Bildungskonzepte erscheinen dann nicht mehr im Horizont von gut oder schlecht, wahr oder falsch, brauchbar oder unbrauchbar, plausibel oder unplausibel, sondern hinsichtlich der Frage, wie bestimmte gesellschaftliche Bereiche mittels des Bildungskonzepts problematisiert werden, um mögliche Interventionsfelder und –subjekte zu identifizieren oder zu erzeugen. Durch diese Perspektivverschiebung rückt nicht mehr die Problematik der Legitimierung, sondern die der Akzeptanz- und Akzeptabilitätsbedingungen von Bildungskonzepten in den Fokus der Analyse. Damit lässt sich Bildung im vierten Abschnitt schließlich als Dispositiv, d.h. als strategisches Zusammenspiel von Machttechniken, Wissensformen und Subjektivitätstypen, erfassen. Bildung *ist* in diesem Sinne nicht mehr und nicht weniger als die Gesamtheit der Praktiken, die sie als solche konstituieren.

1 Die (Un-)Ordnung der Bildung

Was ist Bildung? Schon bei den ersten Versuchen einer Annäherung an die Klärung dieser Frage gewinnt man den Eindruck, sich in einem schier grenzenlosen und unüberschaubaren Feld zu verlieren. Es existieren nicht nur eine Vielzahl unterschiedlicher

theoretischer Definitionen des Bildungsbegriffs, Bildung ist als Thema auch in den Debatten multipler gesellschaftlicher Gruppen und Akteure auf der Tagesordnung und das nicht erst seit den Ergebnissen der PISA-Studien. Die Häufigkeit, in der dabei eine „Krise der Bildung“²⁴ beschworen wird und wurde, mag zwar einerseits den Eindruck erwecken, dass das Krisenhafte ein genuin konstitutives Merkmal von Bildung und ihren Institutionen ist, zeigt aber andererseits die Umkämpftheit eines diskursiven Feldes, in dem unterschiedliche und konfligierende Interessen aufeinander treffen. Nicht selten wird Bildung in diesen Auseinandersetzungen instrumentalisiert und als Allheilmittel gesellschaftlicher Problemlagen in Beschlag genommen. So heißt es beispielsweise 1997 in der Berliner Rede des damaligen Bundespräsidenten Roman Herzog: „Bildung muß das Megathema unserer Gesellschaft werden. Wir brauchen einen neuen Aufbruch in der Bildungspolitik, um in der kommenden Wissensgesellschaft bestehen zu können“ (Herzog 1997). Und auch neun Jahre später betont Herzogs Amtsnachfolger Köhler die gesamtgesellschaftliche Bedeutung der Bildungsthematik. „Gerade in Sachen Bildung müssen wir im Interesse aller viel ehrgeiziger sein. Konzentrieren wir uns also auf das Wesentliche. Konzentrieren wir uns auf Bildung“ (Köhler 2006).

Als Schlüsselbegriff und Schlagwort der politisch-öffentlichen Agenda eignet sich Bildung insbesondere aufgrund einer Vagheit des Begriffs. Denn während der Bildungsbegriff zu Beginn seiner Karriere vor knapp 200 Jahren wenn nicht eindeutig bestimmbar so doch zumindest klarer umrissen war, ist das heutige Verständnis vom „gebildeten Menschen“ alles andere als einheitlich definiert.

„Ist gebildet etwa, wer ein Höchstmaß an Wissen anhäufen und jederzeit den erstaunten Zuhörerinnen und Zuhörern präsentieren kann? Oder ist gebildet, wer die bürgerlichen Umgangsformen in den verschiedenen kulturellen Veranstaltungen perfekt beherrscht? Sind nur diejenigen gebildet, die die am meisten angepriesenen Bildungsinstitutionen durchlaufen haben und einen sogenannten „hohen“ Bildungsabschluß in Form von Zeugnissen und Diplomen vorzuweisen haben? Oder ist gebildet, wer sein erworbenes Wissen gleich einer Technik in der gesellschaftlichen und vor allem beruflichen Realität anzuwenden in der Lage ist?“ (Bernhard 1997, S. 62f)

Aus der Vielzahl der möglichen Perspektiven der Bezugnahme ergibt sich eine semantische Unbestimmtheit des Begriffs. Bildung fungiert als „Container-Wort“ (Lenzen

²⁴ Die Krise der Bildung kann insofern als konstitutives Element von Bildungsdiskursen gelten, als dass kritische Stimmen gegenüber in Geltung stehender Bildungskonzepte immer bestehen, insbesondere jedoch dann in der öffentlichen Wahrnehmung verstärkt auftauchen, sobald die Selbstverständlichkeit der Art und Weise oder der Inhalt der Unterweisung der nachwachsenden Generation nicht mehr fraglos gegeben ist. Krisendiagnosen eignen daher etwas Zyklisches. Zur gegenwärtigen Diskussion um eine Krise der Bildung vgl. stellvertretend für andere: Korte 2004, Lohmann/Rilling 2002, Liessmann 2007. Zur Krise der Universität siehe: Stölting/Schimank 2001.

1997, S. 949), das – fernab aller politischen Rhetorik und alltäglichen Verwendungsweise – mit der klassischen Bildungsidee aktuell nicht mehr viel gemein hat. Davon zeugen auch neue Komposita wie z.B. Bildungsmanagement, Bildungscontrolling, Bildungsmarketing, Bildungsplanung etc., die kaum mit einem klassischen Bildungsideal vereinbar scheinen, Bildung vielmehr als eine durch betriebswirtschaftliche Effizienzkriterien bestimmbare und technokratisch steuerbare Humanressource begreifen und das Bildungsniveau der Bevölkerung zum vergleichenden Gradmesser einer Volkswirtschaft im Wettbewerb der globalisierten Wissensgesellschaft stilisieren.

Zu allem Überfluss lässt sich der Begriff Bildung historisch betrachtet als „semantischer Sonderweg“ (Bollenbeck 1994, S. 20), wenn nicht gar als „semantisches Gefängnis“ (ebd. S. 27) interpretieren. Bildung erscheint in dieser Sichtweise als ein typisch deutsches Deutungsmuster, das semantisch mit dem Begriff der Kultur und historisch mit dem Schicksal eines zur politischen Bedeutungslosigkeit verurteilten Bürgertums im Nachklang der französischen Revolution verbunden ist (ebd., S. 25). Demnach ist es wenig verwunderlich, dass der Begriff Bildung in anderen Sprachen kaum angemessen übersetzt werden kann. So sind beispielsweise mit den englischen Wörtern education, culture, formation oder learning jeweils bestimmte Facetten des Bildungsbegriffs wiedergegeben, eine Vollständige Entsprechung existiert jedoch nicht.

Vermag nicht eine theoretische Bestimmung des Bildungsbegriffs, die von historischen Altlasten, alltagsgebräuchlichen und populistischen Sichtweisen bereinigt ist, Ordnung in das vielstimmige Durcheinander der Redeweisen über Bildung bringen? Auch die Bildungstheorie erweist sich bereits auf den ersten Blick als heterogenes Feld. Während sich mancherorts, wenn auch im zeitgenössischen Gewand, Bildungsdefinitionen finden, die mit am humanistisch-aufklärerischen Ideal orientierten Ideen Autonomie, Mündigkeit und Emanzipation operieren (vgl. z.B. von Hentig 1996, Klafki 1996), bemühen andere Bildungstheoretiker weiterhin die Exegese klassischer Texte, um den jeweils „richtigen“ vom „falschen“ Bildungsbegriff zu unterscheiden. Steht in einigen bildungstheoretischen Überlegungen das Normativitätsproblem des Bildungskonzepts im Vordergrund, widmen sich andere Theorien der Thematik ausgehend von Bildungsstandards und vom Kanonproblem.²⁵ Schließlich divergieren auch neuere theoretische

²⁵ Die Thematik des Bildungskanons ist eng verbunden mit einem Verständnis von Bildung als Allgemeinbildung und der sich in der Mitte des 19. Jahrhundert als politisches und ideologisches Interesse einer bürgerlichen Oberschicht entgegen des emphatischen Bildungsideals durchsetzenden realen Bildungsstruktur. Und da sich Allgemeinbildung zunächst als bürgerliche Bildung etablierte, basierte sie auf den kulturellen Tradition, den Werten und Idealen des Bürgertums. Wie Fuhrmann (2004, S. 7) ausführt, kannte das Bürgertum einen verbindlichen Kanon der Bildung, d.h. eine relativ feststehende Auswahl

Bestimmungsversuche, die zwar die humanistische Illusion im Bildungsgedanken verwerfen, je nach theoretischer Provenienz hinsichtlich ihrer Systematisierungen (vgl. z.B. Lenzen 1997, Durdel 2002, Sattler 2003).

Zu beobachten ist, so lässt sich an dieser Stelle vorerst resümieren, einerseits eine heterogene Bandbreite der Sichtweisen auf Bildung und andererseits eine auffallende Heteronomie der Bezugnahmen. Und während die Heterogenität Tenorth zufolge zwar schwierig zu handhaben ist, sich durchaus aber systematisch bearbeiten ließe, „ist es diese Heteronomie, das Sprechen nach unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten also, die den Diskurs über Bildung [...] problematisch und konflikthaft sein lässt“ (Tenorth 1997, S. 971).

In ihrem Versuch einer theoretischen Neubestimmung des Bildungsbegriffs nennt Lüders zwei mögliche Umgangsweisen mit diesem Befund. Widme man sich der Diversität unterschiedlicher Betrachtungsweisen, so bliebe nur der theoretische Anschluss an einige wenige Neukonzeptionen, während alle anderen der Kritik und Ablehnung ausgesetzt werden müssten.²⁶ Wenn man hingegen den Fokus auf die inhaltlichen und sys-

literarischer, philosophischer, künstlerischer, geschichtlicher etc. Überlieferungen, die als wesentliche Bestandteile allgemeiner Bildung galten. Getragen wurde dieser Bildungskanon einerseits vom „kultivierten Elternhaus“ und andererseits vom „humanistischen Gymnasium“ (Fuhrmann 2004, S. 12), die als grundlegende Instanzen die Funktion der Tradierung und Vermittlung bewahrenswertter Wissensbestände und kultureller Fähigkeiten an die heranwachsende Generation erfüllten. Bis zum frühen 20. Jahrhundert bildete diese Konstellation eine in Kultur und Bildung dominante Verbindung. Heute hat die „nivellierte Massengesellschaft“ (ebd., S. 206), so Fuhrmann zeitdiagnostischer Befund, sowohl das Bürgertum als wichtigste Trägerschicht des Bildungskanons, als auch das humanistische Gymnasium, das die wesentlichen Voraussetzungen für den Zugang zur Bildung schuf, zum Verschwinden gebracht (ebd., S. 206ff). Aktuelle Versuche der Restaurierung eines allgemeinverbindlichen Bildungskanons klingen daher eher wie eine konservativ-kulturpessimistische Klage über den Verfall der Allgemeinbildung, als dass sie eine anspruchsvolle Diskussion der Bildungsproblematik führen würden. Schwanitz' Bildungsbuch „Bildung. Alles was man wissen muss“ liest sich beispielsweise einerseits wie die Trauerarbeit über den Verlust bürgerlicher Bildung und andererseits wie ein Nachrüstpaket, das dazu dient, die Defizite des zeitgenössischen Bildungssystems auszubügeln. Es bleibt jedoch der Eindruck, dass es ihm weniger um die tatsächliche Auseinandersetzung mit sinnvollen kulturellen Inhalten, bewahrenswerten Wissensbeständen und Bildungstraditionen geht, als vielmehr um den Erhalt eines spezifisch „kulturellen Kapitals“ (sensu Bourdieu), das als Distinktionsmerkmal des Habitus von Gebildeten fungiert (vgl. Schwanitz 1999). Nachrüstpakete für verpasste Bildung, die ähnlich wie Schwanitz bereits im Titel mit einem Defizitverdacht operieren, sollte man die Inhalte nicht kennen, finden sich auf dem gegenwärtigen Büchermarkt auch für spezielle Sachgebiete. Für den Bereich Literatur etwa: „Alles, was man lesen muss“ (Zschirnt 2004). Für das Feld der Naturwissenschaften: „Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte“ (Fischer 2003).

²⁶ Aus der Sicht des neuhumanistischen Bildungsideals, in dem eine „*emphatische Bildung zur Humanität*“ (Sandkaulen 2005, S. 15) zum Ausdruck gebracht wird und das damit auf die Perfektibilität des Menschen abzielt, erscheint jeder Bildungsbegriff, der Bildung statt als *Zweck in sich* selbst als *Mittel zu etwas* behandelt, bereits verunreinigt. Die an einen klar umrissenen Kanon sozio-kultureller Wissensbestände gebundene Vorstellung von Allgemeinbildung muss aus dieser Perspektive schon als Verfall der humanistischen Bildungsidee gelten. Und während gegenwärtig anzutreffende Ersetzungen klassischer Bildungskonzepte durch Kompetenz- und Qualifikationsansätze aus der idealistischen Perspektive nicht einmal mehr den Anspruch erheben können, sich auf Bildung zu beziehen, sondern nur noch als Ausbildung für Verwertungsprozesse gelten können, werden sie in der Auffassung der Kanonapologeten als kulturpessimistische Klage über den Niedergang des Bildungsbürgertums und seiner Werte interpretiert.

tematischen Kontinuitäten heterogener theoretischer Bestimmung des Bildungsbegriffs richte, so Lüders, gerieten allgemeine systematische Probleme in den Blick, die sich letztlich heuristisch für eine systematisch-theoretische Neubestimmung des Bildungsbegriffs verwerten ließen (Lüders 2007, S. 24).

An dieser Stelle soll weder der eine noch der andere Weg eingeschlagen werden. Es soll nicht darum gehen, einzelne Bildungskonzeptionen mit dem Anspruch zu kritisieren, theoretische Inkonsistenzen aufzudecken, um schließlich eine von Widersprüchen bereinigte Bildungstheorie aufzustellen oder einen „wahren“ von einem „falschen“ Bildungsbegriff zu scheiden, denn das wäre allein aufgrund der erwähnten Heteronomie der Sprachspiele eine nicht einlösbare Illusion. Vielmehr sollen aktuell in Geltung stehende Bildungskonzeptionen hinsichtlich der Modi ihrer Bezugnahme auf Bildung befragt werden. In den Blick gerät damit die „Politik der Wahrheit“ im diskursiv umkämpften Feld der Bildung, d.h. der jeweilige Einsatz, der auf dem Spiel steht, wenn eine bestimmte Bildungsdefinition in Abgrenzung zu anderen vertreten wird, um ihr Geltung zu verschaffen. Denn jeder Versuch der Bedeutungsfixierung kann und muss sich vor dem Hintergrund einer spezifischen Diskursformation, welche die Möglichkeiten der Bedeutungszuweisungen bedingt, verorten. Wer und wie von und über Bildung spricht und reflektiert ist dementsprechend unweigerlich gebunden an die Bedingtheit der möglichen Positionierung innerhalb kulturell gewachsener Diskurse. Was jeweils als Bildung gilt ist also sowohl abhängig von historischen, sozialen und kulturellen Bedingungen als auch von der Durchsetzungsfähigkeit der Position.

Darüber hinaus sind Bildungsdiskurse – sei es explizit oder implizit – untrennbar an Annahmen über das „allgemein Menschliche“ gekoppelt, wie die Arbeiten zur Begriffsgeschichte zeigen.²⁷ Damit ist im Wesentlichen auch gesagt, dass Bildung keine unabhängige Entität darstellt, sondern über Bildung nur im Kontext andere Sinnkonstituenten des „Menschseins“ wie z.B. Freiheit, Autonomie, Selbstverwirklichung, Mündigkeit, Solidarität etc. gesprochen werden kann. In diesem Sinne beinhalten Bildungsdiskurse immer Valenzentscheidungen, d.h. normative Implikationen und Bewertungen, in deren Namen sich für Bildung als Ziel und als Instrument der Vermittlung ausgesprochen wird.

Sowohl das klassische Bildungsideal als auch ein feststehender Bildungskanon werden indessen in an Nützlichkeit, Verwertungsmöglichkeiten und Zweckdienlichkeit orientierten aktuellen Bildungsvorstellungen mit dem Verweis, dass Bildung nie zweckfrei gewesen sei und ein Bildungskanon den Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft nicht adäquat begegnen könne, als anachronistisch und daher überholt verworfen.

²⁷ Vgl. z.B. Durdel (2002), Meyer-Drawe (1999), Bollenbeck (1994), Bernhard (1997).

Aufgrund der schier unüberschaubaren Masse an Publikationen zur Bildungsthematik erfolgt an dieser Stelle zunächst eine Erinnerung an das klassische Bildungsideal, wie es vor allem durch die Autoren des Deutschen Idealismus formuliert worden ist, da dieses Bildungsverständnis sozusagen als Ausgangspunkt jeglicher Bildungskonzeption gelten kann. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Humboldtschen Bildungskonzeption, da diese auch heute noch der herausragende Referenzpunkt jeglicher theoretischer Diskussion der Bildungsthematik zu sein scheint.

2 Das klassische Bildungsideal

In der Bezugnahme auf Bildung kommt man auch heute nicht um den Namen Wilhelm von Humboldt herum.²⁸ Insbesondere in den Debatten um die Universitätsreform zeigt sich einerseits die Tendenz, das Humboldtsche Bildungsideal fallen zulassen, und andererseits eine emphatische Parteinahme für dieses Organisationsprinzip, das seit Beginn des 19. Jahrhunderts prägend für die Universitätsstrukturen war. Humboldts Idee der Bildung muss zweifelsohne als Kind ihrer Zeit verstanden werden, theoretisch eingebettet in die Strömung des Deutschen Idealismus, geschichtlich in den Zusammenhang der Erfahrungen der französischen Revolution und des Zusammenbruchs des vorrevolutionären Absolutismus.

Seine Gedanken zur Bildung ranken sich daher um zwei zentrale Punkte, den des autonomen Individuums und den der Integration des einzelnen Menschen in die Gemeinschaft, deren Verhältnisbestimmung als Humboldts Antwort auf die Neuorientierung einer Gesellschaft, die von der Ständeordnung befreit ist und gleichzeitig einer „unter dem Einfluss neuzeitlicher Wissenschaft fortschreitenden Arbeitsteilung und Spezialisierung“ (Benner 2003, S. 92) steht, gelten kann.

2.1 Bildung als Selbstbildung im Spannungsverhältnis von Ich und Welt

In seinem so bezeichneten Bruchstück einer „Theorie der Bildung des Menschen“ widmet sich Humboldt zunächst der Klärung des individualisierenden Moments seines Bildungsverständnisses, welches gleichsam Humboldts Menschenbild ausmacht. Basierend auf Herders Kraftbegriff (Koch 1999, S. 80) entwirft Humboldt eine Vorstellung von

²⁸ Kaum eine aktuelle Diskussion der Bildung verzichtet auf eine Bezugnahme auf das Humboldtsche Bildungsideal, sei es in affirmativer oder kritischer Sicht. Vgl. dazu unter anderen: Ricken 2006, Lenhart 2006. Zur Aktualität anderer Bildungsklassiker des deutschen Idealismus siehe: Sandkaulen 2005.

der Natur des Menschen, die diesen ins Zentrum allen Handelns rückt und seine Bestimmung in der „inneren Verbesserung und Veredelung“ (Humboldt 1986, S. 33) sieht. „Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will“ (ebd., S. 33). Mit dieser Konzentration auf die Innerlichkeit des Menschen wird im Gegensatz zum transitiven Bildungsbegriff der Aufklärung der Gedanke des reflexiven Sich-Bildens zum grundlegenden Fundament des klassischen oder modernen Bildungsverständnisses (Koch 1999, S. 79).

Für die Bildung des Selbst, die Entfaltung und Vollendung der inneren Kräfte ist die Auseinandersetzung mit der Welt eine unabdingbare Voraussetzung, denn „allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1986, S. 34) ist der Mensch imstande, die höchste Aufgabe seiner Existenz, die darin besteht, der Menschheit in unsrer Person den größten möglichen Inhalt zu verschaffen, zu erfüllen (ebd.). Selbstbildung als Wechselwirkung des Ichs und der Welt lässt sich dabei im Sinne Humboldts nicht auf ein selbstgenügsames Nachdenken reduzieren, sondern muss als aktiver Umgang mit möglichst vielen Dingen der Welt (ebd. S. 33), durch die erst die Wechselwirkung von Spontaneität und Rezeptivität des Menschen ermöglicht wird, begriffen werden (ebd., S. 35f).

Der Mensch wird von Humboldt zwar auch als Naturwesen begriffen, gleichzeitig ist sein besonderes Charakteristikum, dass er ein symbolschaffendes Kulturwesen ist. Diese Einsicht stellt freilich kein Novum dar, neu allerdings ist die Idee, dass das Erfordernis aktiver Weltbewältigung mit dem Begriff der Bildung belegt und gleichzeitig an die Bedingungen einer modernen Freiheitsvorstellung gekoppelt wird (Sandkaulen 2005, S. 17). Als kulturelle Aufgabe bedeutet die Auseinandersetzung mit der Welt zunächst eine „Entfremdung“ (Humboldt 1986, S. 35), die dem aus traditionellen Ordnungszusammenhängen freigesetzten Mensch aufgebürdet ist. Ohne vorgegebene natürliche Bestimmung muss er sich die Welt Kultur schaffend aneignen und seine Kräfte bilden, um schließlich seine spezifisch humane Freiheit zu verwirklichen.

Humboldt zufolge sind das Wesen und die Aufgabe eines jeden Menschen, und hier offenbart sich der individualisierende Charakter seiner Bildungsidee, seine inneren Kräfte zu entfalten und zu vervollkommen. Und weil aufgrund einer fortschreitenden Ausdifferenzierung und Spezialisierung der modernen Wissenschaften ein allgemeiner Standpunkt, der es die einzelnen Fächer zu vereinheitlichen und zu bearbeiten erlaubt,

nicht mehr gegeben ist (Humboldt 1986, S. 32), die Gestaltung individueller Lebensläufe gleichzeitig nicht mehr durch eine ständische Herrschaftsordnung determiniert ist, muss jeder Mensch in Auseinandersetzung mit der Welt seine eigene Bestimmung finden. Denn nur wenn, so Humboldt, die an individuelle Eigenschaften gebundene Selbstbildung, zu der der einzelne Mensch strebt, mit Hingabe ausgeübt wird, kann er seine „ganze Bildung vollenden“ (ebd., S. 37) und zum Fortschreiten der Menschheitsbildung im Allgemeinen beitragen (ebd. S. 38).

Wenn die individuelle Selbstbildung sowohl Bestimmung als auch Natur des Menschen ist, so folgert Humboldt als logische Konsequenz, muss auch das Zusammenleben durch Bildung geprägt sein. Dementsprechend zeichnet er auch seine Utopie einer gebildeten Gesellschaft.

„Was verlangt man von einer Nation, einem Zeitalter, von dem ganzen Menschengeschlecht, wenn man ihm seine Achtung und seine Bewunderung schenken soll? Man verlangt, dass Bildung, Weisheit und Tugend so mächtig und allgemein verbreitet, als möglich, unter ihm herrschen, dass es seinen inneren Wert so hoch steigern, dass der Begriff der Menschheit, wenn man ihn von ihm, als dem einzigen Beispiel, abziehen müsste, einen großen und würdigen Gehalt gewönne.“ (ebd., S. 34)

Eine derart geformte Gesellschaft kann sich nur entwickeln, wenn der zur individuellen Bildung notwendige Freiraum gewährleistet ist. Neben das individualisierende tritt bei Humboldt ein emanzipatorisches Moment, wie in seinen *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* deutlich wird.

„Der wahre Zweck des Menschen, nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welche die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt, ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung. [...] Gerade die aus der Vereinigung mehrerer entstehende Mannigfaltigkeit ist das höchste Gut, welches die Gesellschaft gibt, und diese Mannigfaltigkeit geht gewiß immer in dem Grade der Einmischung des Staates verloren. Es sind nicht mehr eigentlich die Mitglieder einer Nation, die mit sich in Gemeinschaft leben, sondern einzelne Untertanen, welche mit dem Staat, d.h. dem Geiste, welcher in seiner Regierung herrscht, in Verhältnis kommen, und zwar in ein Verhältnis, in welchem schon die überlegene Macht des Staates das freie Spiel der Kräfte hemmt. Gleichförmige Ursachen haben gleichförmige Wirkungen. Je mehr also der Staat mitwirkt, desto ähnlicher ist nicht bloß alles Wirkende, sondern auch alles Gewirkte.“ (Humboldt 1920, S. 23ff)

Bildung wird hier nicht nur zum absoluten Daseinszweck des Menschen erhoben, sondern ganz im Sinne des geistesgeschichtlichen Umfelds der Aufklärung im Rahmen der sich von traditionellen und religiösen Bindungen lösenden Ideen von Vernunft, Freiheit und Autonomie ausgelegt. Die Rolle des Staates sieht Humboldt dementsprechend in

der Gewährleistung eines nötigen Freiraums, den die Vernunft vorschreibt und der zur individuellen Entfaltung unverzichtbar ist.

2.2 Das Humboldtsche Universitätsideal

Humboldts Bildungsvorstellungen sind schließlich auch in seine Überlegung zur Organisationsweise von Universitäten eingeflossen. Insbesondere in dem Text *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* formuliert er die Prinzipien, die heute unter dem Begriff „Humboldtsches Universitätsideal“ bekannt sind. Der Zweck der Universität ist für Humboldt die Bearbeitung der Wissenschaft durch den Menschen, der dadurch seine individuelle Bildung entwickeln und verwirklichen soll. Der Wissenschaft spricht er dabei einen objektiven, zweckfreien Status zu, an deren Bearbeitung sich die innere Bildung des Subjekts vollzieht (Humboldt 1956, S. 82). Das aus dieser Annahme abgeleitete Prinzip einer „Bildung durch Wissenschaft“ (von Felden 2003, S. 20) kann Humboldt zufolge nur unter den unabdingbaren Voraussetzungen der „Einsamkeit und Freiheit“²⁹ (ebd.) erfolgen, wobei damit weder die Isolation des studierenden, lehrenden oder forschenden Individuums, noch die Abschirmung der Universität von anderen gesellschaftlichen Sphären im Sinne eines Elfenbeinturms gemeint sind. Unter dem Prinzip Einsamkeit und Freiheit versteht Humboldt vielmehr die Möglichkeit, „Forschung und Lehre“ unabhängig von politischer Bevormundung und staatlicher Regulierung betreiben zu können (Benner 2003, S. 219), so dass fernab einer bloßen Reproduktion bestehender Lehrmeinungen, die zwangsläufig die Eigenart wissenschaftlicher Tätigkeit verfehlen muss, ein Raum für Originalität und Kreativität entsteht, der die immer wieder notwendige Revision und Auslotung wissenschaftlicher Erkenntnisse ermöglicht. Da für Humboldt jedoch „das geistige Wirken in der Menschheit nur als Zusammenwirken gedeiht“ (Humboldt 1956, S. 82), sind wechselseitiger Austausch und Kooperation, gegenseitige Befruchtung und Motivation hierfür unerlässliche Bedingungen. Die Prinzipien „Einsamkeit und Freiheit“ sowie „Freiheit von Forschung und Lehre“ bilden bei Humboldt daher wesentliche Kriterien der inneren Organisationsform der Universität, da nur so ein Milieu entstehen kann, in dem individuelle Spielräume und „absichtsloses Zusammenwirken“ (ebd.) in

²⁹ Das Prinzip der Einsamkeit und Freiheit hat Schelsky historisch-soziologisch rekonstruiert und mit der erneuten Forderung an den Staat, die Autonomie und Zweckfreiheit zu garantieren, aktualisiert (vgl. Schelsky 1960). Zu einer empirischen Analyse des Wegs zur Professur unter dem Aspekt der Einsamkeit und Freiheit vgl.: Engler 2001.

ungezwungenes wissenschaftliches Arbeiten münden. Hieran schließt sich ein weiteres wesentliches Prinzip des „Humboldtschen Universitätsideals“, die „Einheit von Forschung und Lehre“, an. Denn auch Studierende und Lehrende sollen in ein Verhältnis gegenseitiger Befruchtung und Kooperation eintreten, da beide der Wissenschaft verpflichtet sind (Humboldt 1956, S. 82.). Im Sinne des genannten Wissenschaftsverständnisses, das sich durch die Notwendigkeit einer ständigen Infragestellung und Revision wissenschaftlicher Erkenntnis auszeichnet, darf es also nicht um eine bloße Weitergabe bestehender Kenntnisse durch die Dozenten und auch nicht um ein reines Nachbeten von Seiten der Studierenden gehen. Vielmehr müssen Studierende von Beginn an als Teil einer Forschungsgemeinschaft mit in den Prozess der wissenschaftlichen Tätigkeit einbezogen werden, was dann eben auch bedeutet, sich in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Fragestellungen und Problembeständen reflektierend selbst zu bilden.

2.3 Zur Aktualität der klassischen Bildungsidee

Die Kerngedanken der Bildungsidee, die sich um die Wende zum 19. Jahrhundert entwickelt und hier exemplarisch an den auch für heutiges Nachdenken über universitäre Bildung bedeutenden Überlegungen Humboldts vorgestellt wurde, lassen sich in vier Punkten zusammenfassen:

1. Während der Bildungsbegriff der Aufklärung tendenziell einer „materialen Bildungstheorie“ (Benner 2003, S. 93) verhaftet und durch ein „artifizuell-technisches“ (Koch 1999, S. 79) Verständnis geprägt ist, tritt ins Zentrum des klassischen Bildungsbegriffs der Gedanke des reflexiven Sich-Bildens. Die Bildung des Selbst vollzieht sich dabei nicht lediglich als Verstandesbildung, sondern umfasst die Entfaltung sämtlicher Kräfte des Menschen, d.h. auch der Gemüts- und Einbildungskräfte, in einer wechselseitigen Auseinandersetzung des Ichs und der Welt.
2. Charakterbildung, Persönlichkeitsbildung, Menschenbildung oder ähnliche Äquivalente werden zum Ideal menschlicher Selbstentfaltung und Selbstvervollkommnung. Zentral wird damit ein individualisierender Aspekt von Bildung, da die Herausbildung einer jeder Person innewohnenden individuellen Gestalt gefordert wird.
3. Die Idee der individuellen Selbstbildung ist gleichzeitig an ein emanzipatorisches Moment gebunden. Da das Individuum seine Bestimmung nicht mehr von einer vorgegeben Ordnung bezieht, muss es seine Bestimmung in der aktiven, frei gewählten und

selbstverantwortlichen Bewältigung der Welt suchen. Bildung wird zum Selbstbestimmungsprozess des ansonsten unbestimmten Menschen.

4. Bildung, die auf nichts anderes als auf die Entfaltung und Entwicklung des Selbst zielt, dient schließlich vorrangig nicht als Mittel zur Erreichung äußerer Zwecke, sondern ist „Zweck in sich selbst“ (Sandkaulen 2005, S. 13), d.h. eine in Handlungsvollzug und Ergebnis nicht zu trennende menschliche Praxis (ebd.).

Das markanteste Charakteristikum des klassischen Bildungsbegriff, so lässt sich resümieren, ist seine Subjektfixierung, die auf dem „Grundzug des modernen Denkens [...], der mit Decartes das denkende Subjekt in die Zentralstellung brachte“ (Koch 1999, S. 97), beruht. Diese Hervorhebung des Menschen muss nicht zwangsläufig in eine anthropozentrische Deutung münden (Benner 2003, S. 94f), das Verhältnis Subjekt-Welt kann jedoch auch heute noch als Minimalkonsens zeitgenössischer Bildungsdiskurse gelten (Tenorth 1997, S. 975). „Das *Thema* bleibt nach wie vor anscheinend das, das schon WILHELM VON HUMBOLDT interessierte, die Subjekt-Welt-Relation also [...]“ (ebd.).

Zwar scheint, so lässt sich abschließend festhalten, „in der theoretischen Debatte [...] ein Konsens darüber zu bestehen, dass das Wesen der Bildung durch seinen Subjektbezug definiert sei“ (Durdel 2002, S. 23), je nach theoretischem Ansatz variiert jedoch die Konzeption des Subjekts dermaßen, dass es zu teilweise konträren Vorstellungen über den „gebildeten Menschen“ kommt. Was Bildung *ist*, scheint dementsprechend unmittelbar abhängig von der Annahme zu sein, was der Mensch als Individuum und als Mitglied einer Gemeinschaft sein *soll*. In welchem Zusammenhang das Subjekt auch immer thematisiert wird – Freiheit, Emanzipation, Vernunft, Autonomie, Mündigkeit –, die anthropologische Dimension beherrscht weiterhin bildungstheoretische Entwürfe.

Trotz aller Ambivalenzen des Bildungsbegriffs, trotz aller Widersprüchlichkeiten der unterschiedlichen Bildungskonzeption, die die Anschlussfähigkeit divergierender Positionen ausschließen, zeichnen sich nahezu alle Charakterisierungen von Bildung durch ein implizites oder explizites gemeinsames Moment aus, das sich mit dem Minimalkonsens der Subjekt-Welt-Relation beschreiben lässt. Wenn auch die verschiedenen Entwürfe des gebildeten Menschen, die Maßstäbe und die Ziele, die durch Bildung verwirklicht werden sollen und der Prozess, der gestaltet werden muss, um zu Bildung zu führen, noch so unterschiedlich definiert werden, immer beinhaltet der Begriff Bildung eine Vorstellung über das Verhältnis des Menschen zur Welt. Und ungeachtet aller Nuancen und Pointierungen heterogener Bildungsentwürfe ist damit die Frage nach dem

„allgemein Menschlichen“ und schließlich nach den Begründungsdimensionen von Bildungsprozessen und Bewertungskriterien gelungener Bildung aufgeworfen.

„Wann immer man in bezug auf den Menschen und in bezug auf seine Menschwerdung von *Bildung* spricht, hat man eine mehr oder weniger deutlich artikulierte Idee vor Augen, die gewissermaßen als Maß oder Maßstab der menschlichen Bildung gilt, und zwar in der [...] zweifachen Hinsicht als Ausführungsnorm und als kritisches Beurteilungsprinzip.“ (Koch 1994, S. 32)

Was aber, wenn beide Parameter der zweistelligen Relation Subjekt-Welt sich als variabel erweisen und durch Unbestimmtheit auszeichnen, d.h. weder das Subjekt als konstanter und feststehender Grund, noch eine unzweifelhaft natürlich gegebene Welt, Wirklichkeit oder gesellschaftliche Ordnung, sei es auch als noch zu verwirklichende, angegeben werden kann? Jegliche Begründung von Bildungsprozessen, jegliche Formulierung allgemein verbindlicher Bildungsziele und jegliche Beurteilung der Bildbarkeit des Menschen würden unweigerlich vor unlösbare Legitimationsprobleme gestellt, die zwangsläufig aus der Unmöglichkeit einer Letztbegründung resultieren.

3 Legitimationsprobleme – Eine poststrukturalistische Kritik der Bildung

Im Zuge poststrukturalistischer Theorieentwürfe sind tatsächlich beide Seiten der für den Bildungsbegriff charakteristischen Subjekt-Welt-Relation fragwürdig geworden. Einerseits sind mit der radikalen Kritik des neuzeitlichen Vernunftsubjekts die für Bildungsprozesse leicht zustimmungsfähigen Leitmaßstäbe „Mündigkeit“, „Autonomie“, „Vernünftigkeit“ oder „Menschlichkeit“ (Ruhloff 1980, S. 14) ihrer fraglos gegebenen Akzeptanz beraubt, andererseits ist mit dem prognostizierten Ende der großen Erzählungen und der damit einhergehenden Kritik der an das Projekt der Moderne gebundenen Aufklärung eine Leere innerhalb der als Legitimationsrahmen für pädagogisches Handeln fungierenden Metadiskurse entstanden. Teleologische Leitmotive wie „Emanzipation“, „Gerechtigkeit“ oder „Humanismus“, die auf kommende und noch einzulösende gesellschaftliche Ordnungen abstellen, haben nicht nur ihre reelle Glaubwürdigkeit verloren, sondern vermögen auch als absolute Referenzpunkte einer theoretischen Reflexion der Bildungsidee kaum noch zu überzeugen.

Im Folgenden wird es darum gehen, die Kritik des Bildungssubjekts aus der Perspektive poststrukturalistischer Theorieansätze genauer zu beleuchten. Dabei wird auch dem Aspekt der normativen Implikationen des Bildungsbegriffs, der sich in der theoretischen Reflexion des Bildungsgedankens einerseits um die Frage *Was Bildung sowohl als Pro-*

zess als auch als Ziel sein soll? und andererseits um die Frage *Wie sich beides begründen lässt?* rankt, nachgegangen. Zu zeigen sein wird, dass fernab aller semantischen Unschärfen, Ambivalenzen und Widersprüche, die sich in den heteronomen Redeweisen über Bildung offenbaren, auch theoretische Neubestimmungsversuche, die die modernitätskritischen Analysen des Poststrukturalismus in ihre Bildungskonzeption zu integrieren trachten, einer zentralen Aporie erziehungswissenschaftlicher und bildungstheoretischer Reflexion nicht entkommen. Das sich als unvermeidliche Paradoxie immer wieder einschleichende Normativitätsproblem des Bildungsgedankens, so wird zu zeigen sein, lässt sich zwar nicht auflösen, möglicherweise aber theoretisch behandeln. Die Bildungstheorie kann somit auf einen aktuellen (erkenntnis-)theoretischen Stand gebracht werden, so dass sich der Bildungsbegriff weiterhin als zentraler Begriff erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung beibehalten lässt.

3.1 Autonom, mündig, vernünftig? – Facetten des „modernen“ Bildungssubjekts

Insbesondere in den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts stieß die provozierende Rede vom „Verschwinden des Menschen“ (Foucault) und vom „Scheitern der Meta-Narrative“ (Lyotard) im bildungstheoretischen Diskurs auf vehemente Ablehnung, stand doch damit nicht nur die zentrale Bezugskategorie des Subjekts, sondern gleichsam auch die Legitimation pädagogischen Handelns in Frage. In dem konstatierten Verlust jeglicher verbindlicher Maßstäbe in poststrukturalistischen und postmodernen Konzepten, wurde die Gefahr gesehen, „daß an die Stelle des zusammengebrochenen Objektiven ein kruder und unreflektierter Subjektivismus tritt“ (Böhm 1994, S. 14), der sich entweder in einem „anarchischen Individualismus“ entlade, oder in einen „Gesellschaftsindividualismus“ münde, der das Subjekt auf eine bloße Ausführungsinstanz es übersteigender sozialer Verhältnisse reduziere (ebd.). Die damit aufgemachte Polarisierung einer bis zum Exzess und zur Beliebigkeit stilisierten selbstbestimmten Subjektivität einerseits und einer im gesellschaftlichen Räderwerk aufgehenden absoluten Fremdbestimmung andererseits spiegelt eine Dichotomisierung von Alternativen wider, die den Kern modernitätskritischer Analysen verfehlt. Wie Schäfer bemerkt, geben solche überzeichneten Frontstellungen, die auf der einen Seite eine „simple Säkularisierung der Gottesidee“ betreiben und auf der anderen Seite „Subjektivität in Regelsystemen“ auflösen, zwar Aufschluss über die Positionierung der Rezipienten, sind aber wenig geeignet,

die Möglichkeiten der Subjektkritik zu erfassen (Schäfer 1993, S. 41).³⁰ Denn wie in allen theoretischen Reflexionen, die die Rede vom Tod des Menschen und dem Ende der Metanarrative nicht nur als postmodernen Antihumanismus abtun, zeigen aktuelle Bildungstheorien, dass es in der kritischen Hinterfragung der neuzeitlichen Subjektkonzeption klassischer Bildungskonzepte nicht darum geht, das Subjekt sowie die Konzepte Vernunft, Autonomie oder Mündigkeit aus jeglicher Theoriebildung zu eliminieren, sondern vielmehr um die Frage, ob nicht bestimmte Voraussetzungen und Annahmen, die mit der neuzeitlichen Proklamierung eines autonomen Vernunftsubjekts verbunden sind, spezifische Probleme aufwerfen, die es in der pädagogischen Reflexion und Bildungstheorie mit zu bedenken gilt.

Eine differenzierte Betrachtung der Idee des autonomen Vernunftsubjekts kommt nicht umhin, auf die Entstehung dieser Idee zu rekurrieren. Dann offenbart sich allerdings, dass „die Alternative von Fremd- und Selbstbestimmung abstrakt ist“ (Meyer-Drawe 1991, S. 391), dass es sich bei der behaupteten Möglichkeit der Selbstbestimmung des Menschen zunächst nicht um eine reale, sondern um eine „formale Autonomie des Subjekts“ handelt (Schäfer 1993, S. 41). Denn wenn sich der Gedanke der Autonomie mit der humanistischen Bildungsidee verknüpft, dann zunächst aufgrund der Problematisierung transzendental-religiöser Begründungsdimensionen menschlichen Seins durch die neuzeitliche Subjektphilosophie, die das Subjekt zwar einerseits zum „Bezugspunkt jeder Möglichkeit von Begründung, Legitimation und Orientierung“ (ebd., S. 41) macht, dem Menschen durch die Entlassung aus einer ständischen Ordnung damit andererseits die Eigenverantwortung für die Bestimmung und Gestaltung seiner sozialen Verhältnisse aufbürdet. Für den Einzelnen bedeutet Autonomie demnach zunächst eine Zumutung. Aber fernab aller materiellen Unsicherheiten und sozialen Folgen für das Individuum, die aus der Auflösung des ständischen Determinismus resultierten, eröffnete „die formale Autonomisierung die Perspektive auf eine Subjektivität, die ihr Verhältnis zu sich, zu den anderen wie zur bearbeiteten Natur eigenständig zu gestalten fähig sein sollte – ohne Bevormundung durch Autoritäten, ohne Verhaftung an Tradition und Vorurteile“ (ebd.).

³⁰ Meyer-Drawe weist daraufhin, dass sich die Kritik des neuzeitlichen Subjektivitätsprinzips sowohl konservativ-kulturkritisch als auch progressiv-liberalistisch interpretieren lässt. Denn die gegenwärtig festgestellte Pluralität von Lebensentwürfen kann einerseits als Zuwachs an Autonomie gelesen werden und andererseits lässt sich der Befund auch als Aufkommen eines „amoralischen Individualismus“ deuten. Sowohl die Diagnose des Verfalls bürgerlicher Wertesysteme im Sinne einer pathologischen Entwicklung moderner Gesellschaften, als auch die gegenteilige Behauptung einer Progression der Moderne scheint damit möglich. Wesentlich ist jedoch, so Meyer-Drawe, dass ungeachtet der unterschiedlichen Auslegung in beiden Fällen die Souveränität des Subjekts vorausgesetzt wird (Meyer-Drawe 1991, S. 392f).

Modernes pädagogisches Denken setzt daher zwar den Gedanken der möglichen Autonomie des Menschen voraus, nimmt seinen Ausgangspunkt aber zunächst basierend auf der Annahme einer Unbestimmtheit des Menschen. „Weder theologisch fundierte Ordnungen noch eine ständisch gegliederte Gesellschaft legen die Bestimmung des Menschen fest. Er ist grundsätzlich zur Selbstbestimmung fähig! Die Ermöglichung dieser Selbstbestimmung ist Aufgabe pädagogischen Handelns“ (Meyer-Drawe 1991, S. 391). Die prinzipielle Unbestimmtheit des Menschen begründet das moderne Bildungsverständnis, das das autonome Subjekt sowohl als Ausgangs- als auch Zielpunkt von Bildungsprozessen setzt. Damit zeigt sich aber auch, dass die Herstellung dieser Autonomie durch den Prozess der Bildung im Spannungsfeld der angenommenen unbegrenzten Potenz und immensen Verantwortung des Subjekts limitierender Kriterien bedarf, die als normative Regulative den vormals transzendental-religiösen Determinismus ersetzen. Im geistesgeschichtlichen Umfeld der Aufklärung ist dies einerseits der Gedanke der Emanzipation, der mit dem Versprechen auf eine Verbesserung menschlicher Zustände und der Schaffung einer gerechteren Gesellschaft normative Selbstzweifel pädagogischen Handelns ausräumen konnte. Andererseits fungiert als leitendes Konzept die Vernunft, die die Idee der Selbstbestimmung an einen rationalen Gebrauch moralischer Vorstellungen, eine Orientierung des Handelns an erkennbaren Wahrheiten und an einen verantwortlichen Umgang mit Wissen koppelt.

„[...] dass Menschen über Erziehung dazu zu befähigen seien, dass sie vor dem Hintergrund einer solchen Erziehung in der Lage sein sollten, sich im dadurch eröffneten Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft frei und autonom zu entscheiden – das bildet so etwas wie den normativen Horizont moderner pädagogischer Selbstverständigung, wie er durch die Begriffe wie Mündigkeit, Emanzipation oder Autonomie abgesteckt ist. Ein autonomes Subjekt erscheint in diesem Rahmen als eines, das fähig ist, die eigenen Gründe, Motive und Urteile selbstständig, d.h. ohne Rückgriff auf soziale Standards in ihrem verallgemeinerbaren Geltungsanspruch zu prüfen und entsprechend dieser Prüfung zu handeln.“ (Schäfer 2004, S. 30)

Die Emanzipation des Individuums und der Menschheit, die durch „den mündigen Vernunftgebrauch zu erreichen“ (Meyer-Drawe 1999, S. 44) sein soll, wird zur unhinterfragten Legitimation der Bildung des Menschen, „wobei Autonomie als Kampfbegriff gegen jegliche Form von Herrschaft“ (Meyer-Drawe 1991, S. 391) angeführt wird.³¹

³¹ Schäfer macht darauf aufmerksam, dass die Vorstellung des sich selbst transparenten Vernunftsubjekts auch bei den pädagogischen Aufklärern von Beginn an zusammen mit der Notwendigkeit der Begrenzung gedacht wurde. Eine reine Verbesserung der Verhältnisse durch die Vermehrung des Wissens des Individuums wurde nicht in naiver Weise ohne die kritische Reflexion der Beziehung zwischen Subjektivität und Vernunft propagiert. „Wie die Verbindung von Subjektivität und »allgemeiner« Vernunft als mögliche gedacht werden konnte, stellte ein Problem dar, dessen Lösung nur über die kritische Begrenzung der

Wenn das Konzept des modernen Bildungssubjekts heute nicht mehr zu überzeugen vermag, dann aus mehreren Gründen, von denen zumindest zwei benannt werden sollen. Erstens ist der Glaube an Emanzipation und eine bessere Gesellschaft, die sich durch eine allgemein fortschreitende Rationalität einstellen, insbesondere durch die Verbrechen an der Menschheit, die im 20. Jahrhunderts gerade auch unter Berufung auf rationale und humane Prinzipien verübt wurden, verloren gegangen. Das Versprechen der Moderne und der Aufklärung, die Emanzipation der Menschheit durch die Bildung des Individuums, eine Akkumulation des Wissens und einen verantwortlichen Vernunftgebrauch zu erreichen, hat sich historisch als uneingelöst herausgestellt. Zweitens erweist sich die Autonomie des Subjekts angesichts der realen Ohnmacht von Akteuren, die im Horizont pluralisierter Existenzweisen aufgrund fehlender Orientierungspunkte an traditionellen Werte- und Wissensbeständen praktisches Scheitern erfahren, als Illusion (Meyer-Drawe 1991, S. 399). Statt weiter den „Phantomen radikaler Unabhängigkeit nachzujagen“ (ebd., S. 398) ist es Meyer-Drawe zufolge für die Bildungstheorie daher heute angezeigt, die poststrukturalistische Dezentrierung des Subjekts anzuerkennen, d.h. „eine Existenzweise, die längst Realität ist, produktiv aufzunehmen“ (ebd.).

3.2 Das Normativitätsproblem der Bildungstheorie - Eine unlösbare Aporie

Das schon mehrfach angesprochene Problem der Normativität berührt eine „Narbe“ (Ruhloff 2000, S. 117) des pädagogischen und bildungstheoretischen Diskurses.³² Diese Narbe bedeckt einen Bruch, der zwar möglicherweise ruhig gestellt, jedoch nicht geheilt werden kann. Der Bruch wiederum beruht auf einer Aporie, die das neuzeitliche Nachdenken über Bildung von Beginn an begleitet und durch die „doppelte Unbestimmtheitsproblematik des Menschen“ (Benner 1991, S. 22) markiert ist, d.h. einen Umgang mit der „unbestimmten Bildsamkeit der Einzelnen und der Unbestimmtheit des Telos von Bildung und Geschichte“ (ebd.) erfordert. Während die pädagogische Praxis zu meist unhinterfragt verändernd in das Leben eingreift, als würde sie durch kategorische Imperative geleitet (Ruhloff 2000, S. 117), sieht sich die Bildungstheorie einer Paradoxie ausgesetzt, die durch folgende Frage ausgedrückt ist: Wie kann vor dem Hinter-

Subjektivität lösbar erschien“ (Schäfer 1993, S. 42). Die kantschen Kritiken und die darin formulierte vernunftorientierte Ethik des denkenden, handelnden und fühlenden Menschen verweisen auf die Selbstkritik als unabdingbare Voraussetzung für die Autonomie des Vernunftsubjekts. Aus der Sicht postmoderner und poststrukturalistischer Ansätze ist freilich Kants transzendentalphilosophische Begründung, die die Bedingungen der Erkenntnis und des Vernunftgebrauchs in apriorische Kategorien verbannt, selbst fragwürdig.

³² Zu einer ausführlichen Diskussion der Normativitätsproblematik in der Pädagogik: vgl. Ruhloff 1980.

grund der Unmöglichkeit, gesichertes Wissen über die Natur, das Wesen und die Ziele des Menschen zu erlangen, seine Bildung ermöglicht werden? Dieser aporetischen Grundstruktur des „Experiments, Menschen mit Hilfe von Menschen zu bilden“ (Ben-ner 1991, S. 16) ist nicht zu entkommen, so dass die Bildungstheorie und die Reflexion des Bildungsgedankens ohne Möglichkeit der Berufung auf Letztbegründungsinstanzen zwangsläufig durch eine normative Dimension gekennzeichnet sind.

„»Bildung« steht im pädagogischen Gebrauch nicht für ein natürliches Werden, das von sich her unter wechselnden Bedingungskonstellationen mal so und mal anders geschieht, sondern für ein Werden nach gedanklichen Maßgaben, die bestimmte Entwicklungen oder Verwirklichungen gutheißen und andere als zu vermeidende auszuschließen bestrebt sind, ohne daß dies bereits die Vorstellung einschließen muß, der Werdegang von Menschen sollte insgesamt unter die Kontrolle pädagogischer Intentionen gebracht werden. Um die Komplikationen, die mit dem deutschen Wort »Bildung« und seiner Bedeutungsgeschichte verbunden sind, einmal beiseite zu rücken, kann man [...] sagen, daß diese Maßgaben um die Idee der Menschlichkeit kreisen und ein Wissen um das bzw. eine Vorstellung von dem einschließen, was am natürlichen oder zur zweiten Natur gewordenen kulturellen und sozialen Dasein von Menschen ungenügend ist und zu überwinden möglich und aufgegeben erscheint.“ (Ruhloff 2000, S. 119)

Wenn Bildung, wie Ruhloff hier nahe legt, mehr sein soll als eine Anpassung der nachwachsenden Generation an bestehende gesellschaftliche Funktionszusammenhänge, wenn sie einen individuellen Mangel beheben und etwas über die Sozialisation Hinausgehendes ermöglichen und befördern soll, wenn dabei jedoch nicht auf transhistorische und transkulturelle Prinzipien zurückgegriffen werden kann, dann ist es die Aufgabe der Bildungstheorie, jenseits von Letztbezügen plausible Begründungen sowohl für die formulierten Ziele von Bildungsprozessen als auch für die moralische Legitimation von Einflussnahmen, Steuerungs- und Wirkmöglichkeiten anzuführen.

Da weitestgehend Konsens besteht, dass die Bildungsthematik als pädagogische Grundkategorie nicht aufgegeben werden darf, wie auch in Tenorths salopper Formulierung „Bildung – was denn sonst?“ (Tenorth 2000) zum Ausdruck gebracht wird, gilt die Aufmerksamkeit der insbesondere durch die poststrukturalistische Kritik beeinflussten bildungstheoretischen Reflexion der Suche nach einem adäquaten Umgang mit dem durch die doppelte Unbestimmtheit des Menschen artikulierten Paradoxieproblem und den sich daran anschließenden normativen Implikationen. Wesentlich ist Ruhloff zufolge dabei, dass jenseits „normativer Erstarrung“ (Ruhloff 2000, S. 125) auch nicht Willkür oder Unverbindlichkeit das bestimmende Moment bildungstheoretischer Überlegungen werden darf. „Falls an *Bildung* nicht anders als im Sinne einer theoretisch nicht weiter beglaubigten, sondern dogmatisch gesetzten Norm festgehalten werden könnte,

falls sich der Bildungsbegriff nicht als theoretisch-vernünftig ausweisen ließe, wäre er nicht von Interesse“ (ebd., S. 118).

Vor diesem Hintergrund lassen sich grob zwei unterschiedliche Umgangsweisen mit dem Problem der Normativität ausmachen. Auf der einen Seite gibt es Ansätze, die den normativen Implikationen der Bildungstheorie durch die Einbindung einer kritischen Dimension begegnen, auf der anderen Seite wird für eine minimalistische Ethik plädiert, wobei sich beide Wege letztlich in ihrem gemeinsamen Verzicht einer Formulierung allgemeingültiger Normen in ihrer Stoßrichtung nur unwesentlich unterscheiden. Die kritische Perspektive, die exemplarisch in Benners Unterscheidung zwischen „affirmativ versus kritisch“ (Benner 2000, S. 103) und der darauf basierenden Forderung nach einer „nicht-affirmativen Bildungstheorie“ (vgl. Benner 1991) zum Ausdruck kommt, vertritt das Argument, „daß bildungstheoretische Reflexionen kritisch in dem Sinne sein müssen, daß sie weder eine vorfindliche Verfaßtheit der Heranwachsenden noch vorgegebene Normen, Ansprüche, Erwartungen und Anforderungen an die pädagogische Praxis ungeprüft und vorbehaltlos anerkennen“ (Benner 2000, S. 106). Die Kritik selbst darf sich dabei freilich ebenso wenig auf einen absoluten Standpunkt berufen, da sie ihre eigenen Geltungsansprüche genauso wenig wie universell gültige Normen begründen kann. Sie ist dementsprechend eher als eine kritisch-skeptische Haltung zu verstehen, die permanent sowohl die Legitimationsansprüche von Bildungskonzepten und Bildungszielen als auch den Ort, von dem aus sie sich artikuliert, reflektiert und hinterfragt. Entgegen dieser negativ ausgelegten Bildungstheorie formulieren minimaletische Ansätze die Ziele von Bildung positiv und damit auch durchaus normativ. Allerdings sind diese Ziele zum einen zumeist nicht inhaltlich sondern formal definiert und zum anderen die Voraussetzung für ihren Erwerb eng gebunden an die Entwicklung der gerade benannten kritisch-skeptischen Haltung.

4 Bildung als Dispositiv

Im abschließenden Abschnitt erfolgt eine Verschiebung zu einer machtanalytischen Perspektivierung der Bildungsthematik. Im Fokus des Interesses steht dabei die Überlegung, dass sich wissenschaftliche Diskurse nicht in einem machtfreien Raum bewegen oder einem reinen theoretischen Interesse dienen. D.h. einerseits, dass theoretische Versuche der Bedeutungsfixierung bei aller Behutsamkeit im Umgang mit theoretischen Grundbegriffen immer abhängig von der Zustimmung bzw. Ablehnung der unterschied-

lichen Positionen innerhalb der theorieimmanenten Diskussion sind und somit als strategische Mittel im Spiel um wissenschaftliche Kräfteverhältnisse fungieren. Andererseits, und das ist für das in dieser Arbeit verfolgte Interesse der wesentlichere Aspekt, können Diskurse und die in ihnen verhandelten Thematiken aufgrund ihrer „taktischen Polyvalenz“ (WzW, S. 122) auch zur Beeinflussung von Machtverhältnissen eingesetzt werden, die unmittelbare Auswirkungen auf alltägliche Lebensführungen und Selbstdeutungen besitzen. Gouvernamentalitätstheoretisch gewendet wird damit dann schließlich zu fragen sein, ob mit dem Konzept Bildung, das derzeit in den öffentlichen Debatten wieder einmal Hochkonjunktur genießt, nicht ein im besonderen Maße wirksames Dispositiv besteht, durch das die Führung der Selbstführungen, d.h. die Handlungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsweisen der Menschen, in einer spezifischen Weise geformt werden.

4.1 Die Macht der Bildung

Nach der Macht der Bildung zu fragen bedeutet zunächst, die grundlegende Annahme einer Opposition von Macht einerseits und Freiheit andererseits aufzugeben. Denn solange Bildung in der Rhetorik der Emanzipation, Selbstverwirklichung und Autonomie des Individuums oder auch nur in abgeschwächter Form als Eintrittskarte zur selbstbestimmten und selbstverantwortlichen gesellschaftlichen Teilhabe verhandelt wird, erscheinen gesellschaftliche Machtverhältnisse, soziale Zwänge oder gar Herrschaftskonstellationen immer nur als Gegenüber der Bildung, die dem Individuum auf die eine oder andere Weise den Weg zur individuellen Freiheit als Hindernisse verstellen. Bildung wird aus dieser Sichtweise nicht nur als wünschens- und erstrebenswertes aber auch als notwendiges Ideal für eine selbstbestimmte Lebensführung in Beschlag genommen, sondern darüber hinaus als Inbegriff des Menschlichen in Opposition zu machtbedingten Abhängigkeiten gebracht, wie beispielsweise in folgender Formulierung von Heydorn deutlich wird: „[...] es ist das Ziel aller Bildung, Macht aufzuheben, den freigewordenen Menschen an ihre Stelle zu setzen. [...] Bildungsfragen sind Machtfragen; die Frage der Bildung ist die Frage nach der Liquidation der Macht. Sie baut auf das Handeln des Menschen, das niemand für ihn übernimmt“ (Heydorn 1979, S. 336f). Wenn Bildung aber immer nur als „Widerspruch zu Herrschaft“ (vgl. Heydorn 1979) begriffen wird, dann wird die Macht der Bildung nicht nur aus dem möglichen Horizont

der Analyse ausgeschlossen, sondern vielmehr die Position von Bildung als Widerstandspunkt gegen ungewollte Unterwerfungen noch verstärkt.

Bildung als Gegensatz zu Machtverhältnissen zu denken, zieht zwei entscheidende Konsequenzen nach sich. Erstens wird der Zusammenhang von Bildung und Macht zumeist im Kontext einer Ideologiekritik problematisiert. Im Mittelpunkt der kritischen Einwände steht dann zumeist der vermeintliche Missbrauch einer ursprünglichen oder gar quasi-natürlichen Bildung durch das Bildungsbürgertum oder der Verfall des Bildungsgedanken durch seine Verwicklung in staatliche Machtprozeduren und den Einbau in staatliche Institutionen. „Wahre“ Bildung, so ließe sich die Argumentation zugespitzt formulieren, ist unter diesen Bedingungen einer repressiven Vereinnahmung durch übergeordnete Herrschaftsinteressen verstellt. Daran schließt sich als zweite Konsequenz an, dass sich die theoretische Diskussion der Bildungsidee vornehmlich ihren inhaltlichen Ausformungen widmet, seien es historische oder systematische Begriffsklärungen, in denen daran erinnert wird, was wirklich unter Bildung zu verstehen sei, oder seien es Versuche, das ursprünglich kritische Potential des Bildungsbegriff zu restaurieren, um ihn von gegenwärtigen Verunreinigungen und missbräuchlichen Verwendungen zu befreien. Diskutieren lässt sich dann vor allem die Frage, was Bildung ist bzw. nicht ist, sowie die Problematik, wie die Bildung des Individuums unter den Voraussetzungen der doppelten Unbestimmtheit des Menschen und den unvermeidbaren normativen Implikationen gegen die Vereinnahmung durch gesellschaftliche Machtverhältnisse in der pädagogischen Praxis verwirklicht werden kann, ohne dem Individuum durch fremdbestimmte Maßnahmen Gewalt zuzumuten.

Nach der Macht der Bildung zu fragen bedeutet hingegen, die Frage in den Blick zu nehmen, ob nicht bereits mit der Idee der Bildung eine bestimmte Intervention von Macht verbunden ist. Vor dem Hintergrund der Foucaultschen Machtkonzeption, die Regieren im umfassenden Sinne als „Führung der Führungen“ begreift, lässt sich eben genau diese Problematik in den Fokus der Analyse rücken. Bildung kann dann als eine „anthropolitische Technologie“ (Ricken 2006, S. 19) verstanden werden, d.h. als eine Technik, die auf das Individuum und seine Lebensführung abzielt und dabei auf einer bestimmten Form menschlicher Selbstausslegung beruht. Das durch Bildung zur Freiheit gelangte Individuum ist dieser Verschiebung der Analyseperspektive gemäß dann nicht das Gegenüber der Macht, vielmehr ist die Idee eines autonomen, selbstverantwortlichen und vernünftigen Subjekts, das diesen Status qua Selbstbildung erringt, selbst bereits ein strategisches Moment einer Formation von Subjektivität, in der Bildung als

Horizont menschlicher Selbstdeutung und als Weichenstellung individueller Lebensführung fungiert.

Es ist insbesondere dieser individualtheoretische Bezugsrahmen des Bildungsgedankens, in dem die Vorstellung eines selbstbezüglichen Sich-Bildens enthalten und damit schon ein ganz bestimmtes Subjekt-Welt-Verhältnis vorausgesetzt ist, das den Blick auf die subjektivierenden und individualisierenden Machteffekte der Bildung verdeckt.³³

Und es ist Ricken zufolge auch eben diese tief im Bildungsgedanken verwurzelte Fokussierung auf eine selbstbezügliche Individualität, die eine erfolgreiche Revision des Bildungsbegriffs verhindert (ebd., S. 24). So müssen laut Ricken auch modernitätskritische Aktualisierungsbemühungen innerhalb der Bildungstheorie scheitern, wenn sie „die kategorial-konzeptionelle »Macht der Bildung« unterschätzen und im Versuch der »Dekonstruktion der Bildung« ungewollt noch deren hermeneutische Rekonstruktion betreiben“ (Ricken 2006, S. 24). Zwar sind beispielsweise mit dem Konzept einer Bildung als Gabe bei Wimmer (vgl. Wimmer 1996), der Relativierung der allgemeinen Vernunft in der Bildungsidee bei Ruhloff (vgl. Ruhloff 1996, 1998, 2000) oder der Anerkennung des Widerstreits als Grundlage der Bildung bei Koller (vgl. Koller 1999) klassische Facetten des Bildungsbegriffs ihrer fraglosen Gegebenheit beraubt und entsprechend zeitgenössischer Theoriebefunde aktualisiert, statt zu einer kategorialen Revision des Bildungsbegriffs führen derartige Aktualisierungen jedoch vornehmlich zu einer Ergänzung des Bildungsbegriffs beispielsweise um die Problematik der Singularität, Alterität und Gerechtigkeit oder die Thematik eines problematisierenden Vernunftgebrauchs. Indem poststrukturalistisch inspirierte Bildungsentwürfe subjektkritische Ergänzungen in den Bildungsbegriff eintragen, die traditionell in ihm nicht enthalten zu sein scheinen, vermögen sie zwar den selbstreferentiellen Grundzug der Bildung tendenziell zu verstören, statt einer Revision wird damit jedoch eine subtile Rekonstruktion der Bildung betrieben, die die individualisierenden Machtwirkungen der Bildung unangetastet lässt (Ricken 2006., S. 24f).

Die Macht der Bildung lässt sich erst dann analytisch erfassen, wenn Macht nicht als repressiver Gegenpart des freien Individuums konzipiert, sondern in ihrer produktiven und konstituierenden Funktionsweise wahrgenommen wird. In den Worten Foucaults:

³³ Diesen individualtheoretischen Bezug des Bildungsbegriffs betont auch Lenzen. Er systematisiert Bildung anhand von vier auf das Individuum bezogene Dimensionen: 1. Bildung als individueller Bestand, 2. Bildung als individuelles Vermögen, 3. Bildung als individueller Prozess und 4. Bildung als individuelle Selbstüberschreitung und als Höherbildung der Gattung. Für Lenzen sind es gerade diese individualtheoretischen Bezüge des Bildungsbegriffs, deren implizite Paradoxien erst durch eine systemtheoretische Verschiebung aufgelöst werden können. Vgl. Lenzen 1997.

„[...] die Macht wird nicht auf die Individuen angewandt, sie geht durch sie hindurch. Es gilt also nicht, das Individuum als eine Art elementaren Kern, primitives Atom, als vielfältige und träge Materie aufzufassen, auf die die Macht angewandt oder treffen würde, eine Macht, die die Individuen unterwerfen oder zerbrechen würde. Tatsächlich ist das, was bewirkt, daß ein Körper, daß Gesten, Diskurse, Wünsche als Individuum identifiziert und konstituiert werden, bereits eine erste Wirkung der Macht. Das Individuum ist also nicht das Gegenüber der Macht [...]. Das Individuum ist eine Wirkung der Macht und gleichzeitig - oder genau insofern es eine ihrer Wirkungen ist - ihr verbindendes Element. Die Macht geht durch das Individuum, das sie konstituiert hat, hindurch.“ (DdM, S. 82f)

Vor dem Hintergrund eines Machtverständnisses im Foucaultschen Sinne wird es möglich, die grundlegenden Machtverwicklungen der Idee der Bildung in den analytischen Fokus zu rücken. Es geht dann weder darum, die verborgenen Bedeutungen des Bildungsbegriffs aufzudecken, d.h. theoretisch einen wahren von einem falschen Bildungsbegriff zu unterscheiden, noch die utilitaristische Funktionalisierung oder einen ideologischen Missbrauch der Bildung anzuprangern. Es geht weder darum, die Idee der Bildung als idealistische Illusion fallen zu lassen, noch ihr eine materialistische Belanglosigkeit zuzuschreiben. Vielmehr gilt es, die im Kern des Bildungsgedanken verwurzelte Machtförmigkeit in den Blick zu nehmen, so dass sich ihre machtstrategischen Wirkungen, die insbesondere mit den in der Bildungsidee implizierten Vorstellungen einer individuellen Lebensführung verbunden sind, in den Vordergrund rücken lassen. Bildung kann dann als ein Dispositiv konzipiert werden, das über einen spezifischen Ordnungszusammenhang von Wissenstypen und Machtmechanismen eine besondere Formation von Subjektivität erzeugt, gemäß derer die Menschen ihr Leben im Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und zur Welt auszulegen, zu verstehen und zu führen suchen.

4.2 Regierung durch Individualisierung - Zur Genealogie des Bildungsdispositivs

Eine Analyse von Bildung als Dispositiv in genealogischer Hinsicht haben Jan Masschelein und Norbert Ricken unter der rhetorischen Fragestellung „Do We (Still) Need the Concept of *Bildung*?“ vorgelegt. In ihren Ausführungen gehen die Autoren von der Annahme aus, dass das Bildungskonzept, auch wenn es ursprünglich als kritisches Prinzip und Widerstandspunkt gegen gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse gedacht war, von Beginn seiner Entstehung an ein privilegiertes Medium darstellte, durch das ein spezifisches modernes Machtdispositiv installiert werden konnte (Masschelein/Ricken 2003, S. 139). Masschelein und Ricken behaupten daher eine Komplizenschaft von Bildung und Macht, die besagt, dass Bildung von Anfang an in diejenigen gesellschaftli-

chen Machtverhältnisse verstrickt war, gegen die sie sich richtete, und aus diesem Grunde nicht als deren Gegenteil in Anspruch genommen werden kann. Von dieser Komplizenschaft können sich auch Erziehungswissenschaft und Pädagogik, die sich wissenschaftlich mit der Bildungsthematik beschäftigen, nicht freisprechen, da sie im Sinne Foucaults als Wahrheitsspiele verstanden werden können, die ebenfalls in moderne Machtverhältnisse involviert sind.

„In this context, we want to suggest that starting from the analytical framework offered by Foucault, it is possible to reveal and unravel a complicity between *Bildung* (in practice and theory) and the birth of the modern subject within the establishment of »the government of individualization« as a »form of power«. This form of power or power apparatus (»dispositif de pouvoir«) can be characterised as the strategic operation of simultaneous processes of individualisation and totalisation in which individuals are integrated in a totality (or sociality) through a specific kind of individuality. This means that we suggest looking at both the history of *Bildung* and the history of educational/pedagogical discourse in which it is so central as being part of the history of the ways in which human beings conduct and govern themselves and others in the light of specific truth games. Here the notion of *Bildung* is regarded as connected to a certain kind of knowledge about and relation towards ourselves and others.“ (Masschelein/Ricken 2003, S. 142f)

In dieser Perspektive erscheint Bildung als eine bestimmte Form der Interpellation (sensu Althusser), d.h. eine spezifische Art und Weise in der Individuen angerufen werden, sich selbst zu führen und ihre sozialen Verhältnisse zu anderen zu gestalten.

Laut Masschelein und Ricken ist es vor allem der von Foucault betonte gouvernementale Aspekt des „Regierens durch Individualisierung“, der die Machtverwobenheit der Bildung bereits ausgehend vom Ende des 18. Jahrhunderts ausmacht. In Anlehnung an Foucaults Analyse moderner Machtechnologien, insbesondere der so genannten Bio-Macht, die gleichzeitig auf die disziplinierende Zurichtung des Individuums und die Regulierung des gesamten Bevölkerungskörpers zielt, gehen die Autoren davon aus, dass der mit der Bildungsidee verbundene Gedanke der individuellen Selbstvervollkommnung von vornherein an eine machtförmige Inanspruchnahme der Individuen gekoppelt worden ist. Indem das Leben des Einzelnen als dynamischer und endloser Prozess der Selbstentwicklung, statt als fix und bestimmt, definiert worden sei (ebd., S. 147), habe sich ein Feld von Möglichkeiten eröffnet, durch pädagogische Maßnahmen strukturierend in die individuelle Lebensführung einzugreifen und das Individuum als wertvollen Bestandteil der Gesamtgesellschaft zu integrieren. Dieser gleichzeitig individualisierende und totalisierende Bezug der Bildungsidee, der die Transformation des Einzelnen als unabschließbare Aufgabe der individuellen Lebensführung - zwar pädagogisch geleitet, jedoch individuell überantwortet - versteht und gleichzeitig die Indivi-

duen durch normalisierende Machtmechanismen an eine gesellschaftliche Totalität bindet, ermöglicht die Komplizenschaft von Macht und Bildung. Bildung kann damit entgegen der weit verbreiteten Annahme nicht als der Gegenpart gesellschaftlicher Machtverhältnisse, sondern als Teil eines allumfassenden Dispositivs verstanden werden, das im Zeitalter der Aufklärung zu einer Transformation des Sozialen geführt hat und sich dabei auf die strategischen Operationen der simultanen Individualisierung und Totalisierung stützt.

„In the prevalent current interpretation of the concept of *Bildung* as emphatically a programme of enlightenment, we lose sight of the point that this concept – which oscillated in and out of focus in a contradictory and unstable situation around 1800 – can be understood as a theoretical and practical programme of social transformation through the (trans)formation of individuals and therefore has to be regarded as a moment in the transformation of the power apparatus.“ (ebd., S. 146f)

Die Entstehung der Bildungsidee kann Masschelein und Ricken zufolge daher nicht getrennt werden von der Geburt des modernen Subjekts, das Foucault in seinen Analysen immer wieder als individualisierenden und totalisierenden Effekt moderner Machtmechanismen vorgeführt hat. Das Individuum wird demzufolge im simultanen Prozess einer subjektivierenden Unterwerfung und objektivierenden Vergegenständlichung (ÜS, S. 238) einerseits partikularisiert und separiert, so dass eine individualisierende Differenzierung stattfindet, und andererseits ermöglicht die Erfassung individueller Unterschiede eine homogenisierende und generalisierende Normalisierung des Individuums, die den empirischen Einzelmenschen gemäß eines gesellschaftlichen Durchschnittsmaßes in soziale Prozesse einzubinden erlaubt. Die Komplizenschaft von Macht und Bildung besteht in diesem Sinne darin, dass Bildung als Medium für eine Vergesellschaftung dient, die den Einzelnen mittels einer spezifischen Individualität in eine Totalität integriert.

Aufgrund dieser von Beginn an im Bildungskonzept angelegten Ambivalenz, in der die gegen gesellschaftliche Zwänge gerichtete Freiheit des Individuums durch Selbstvervollkommnung gleichzeitig zum Ansatzpunkt für eine Regierung durch Individualisierung dient, plädieren Masschelein und Ricken dafür, das Bildungskonzept zu verwerfen (Masschelein/Ricken 2003, S. 150). Auch wenn es gelingen sollte „the idea of contingency as human finitude and of plurality as differential sociality“ (ebd.), die nur als negative Seite der Bildungsidee fungieren, theoretisch in den Begriff der Bildung einzuarbeiten, glauben die Autoren nicht, dass sich mit dem Bildungskonzept gegenwärtig alternative Lebensentwürfe oder andere Formen der Subjektivität formulieren lassen.

„[...] we doubt whether the idea of *Bildung* as it is invoked and used in our present situation is really able to provoke the development of an alternative to our actual dominant form of life and dominant form of subjection” (ebd.). Statt eines Neuentwurfs des Bildungsbegriffs schlagen Masschelein und Ricken daher vor, neue theoretische und praktische Wege zu (er)finden, um die im Konzept der Bildung ausgeschlossenen Thematiken der Kontingenz und Pluralität in alternativen Lebensentwürfen fruchtbar zu machen, so dass sich dabei beispielsweise auch die Frage der Gerechtigkeit neu stellen lässt (ebd.).

5 Zur Analyse des zeitgenössischen Bildungsdispositivs

Unter Berücksichtigung aller Ambivalenzen, Widersprüche, theoretischen Unklarheiten, semantischen Unschärfen, Machtverwobenheiten etc., die mit dem Bildungskonzept verbunden sind, scheint der von Masschelein und Ricken geforderte Verzicht auf die Idee der Bildung der konsequenteste Weg zu sein, um den genannten Problemen zu entgehen. Allerdings ist das Problem durch eine bloße Verzichtserklärung nicht einfach aus der Welt zu räumen, was an zwei wesentlichen Aspekten verdeutlicht werden kann.

1. Folgt man dem von Foucault konstatierten reziproken Bedingungsverhältnis von Macht und Wissen, auf das sich auch Masschelein und Ricken in ihren Ausführungen explizit berufen, wird deutlich, dass jedes Wissenskonzept in Machtverhältnisse verstrickt ist und daher unweigerlich mit Exklusionsprozeduren einhergeht. Die Schöpfung neuer Begriffe oder die Erfindung neuer Diskursarten können zwar möglicherweise vom klassischen Bildungskonzept ausgeschlossene und lediglich negativ als Abgrenzung bestimmte Attribute diskursiv einholen. Jeder neue Begriff oder jedes als Ersatz für die Idee der Bildung fungierende Konzept sieht sich jedoch ebenfalls vor die Problematik gestellt, in Machtverhältnisse verwickelt zu sein sowie – wenn auch auf eine andere Weise - ausschließend zu wirken. Zwar können neue Konzepte, sofern es ihnen gelingt die notwendige diskursive Anerkennung zu erlangen, um im Spiel der Kräfteverhältnisse Wirkung zu entfalten, machtvolle Widerstandspunkte gegen hegemoniale Verhältnisse bilden. Sie sind jedoch nicht davor gefeit, selbst wiederum von diskursmächtigen Positionen vereinnahmt zu werden und damit die Ausschließungsmechanismen hegemonialer Standpunkte zu unterstützen.

2. Verzichtserklärungen oder aber auch Affirmationsbekundungen zu bestimmten Konzepten oder Begriffen unterliegen nicht der Macht einzelner Autoren. Vielmehr sind

Bedeutungsfixierungen und Verbotsvorschreibungen, so auch mögliche Gebrauchsanweisung des Bildungsbegriffs, abhängig von der Zustimmung innerhalb derjenigen diskursiven Formation, die die Verwendungsweise eines Begriffs überindividuell reguliert. Es sind also die von Foucault in der *Ordnung des Diskurses* (ODis) beschriebenen diskurspolizeilichen Mechanismen der Kontrolle, Selektion, Organisation und Kanalisierung, die festlegen, was innerhalb einer diskursiven Formation gesagt und was nicht gesagt werden kann oder darf. Einzelne Versuche der Umdeutung eines Begriffs oder Absagen an ein spezifisches Konzept sind daher immer nur mögliche diskursive Positionierungen, die erst dann erfolgreich Machtverhältnisse innerhalb eines Diskurses beeinflussen können, sobald sie auf Anerkennung im Kampf um dominante Sichtweisen stoßen. Die Definitionsmacht obliegt daher nicht einer einzelnen Person.

Versuche der Bedeutungsverschiebung oder -fixierung, die Absage an bestehende Begriffe oder der Erfindung neuer Konzepte sind freilich kein bedeutungsloser und müßiger Zeitvertreib, der geräuschlos im Stimmengewirr der diskursiven Auseinandersetzungen verhallen. Zwar vollzieht sich die theoretische Arbeit an (Grund-)Begriffen der Natur der Sache gemäß zunächst wissenschaftsimmanent. Wissenschaftliche Begriffe sind jedoch nicht allein von theoretischem Interesse, sondern haben vielmehr unmittelbare Auswirkungen auf die alltägliche Lebensführung der Menschen, da sie sowohl die Selbstinterpretation der Individuen entscheidend beeinflussen und mitbestimmen als auch Anlass für Maßnahmen zur praktischen Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse geben. Das ist insbesondere bezüglich der Bildung der Fall, ist doch mit ihr ein im besonderen Maße diskursmächtiger Begriff benannt, der gerade auch in der politisch-öffentlichen Auseinandersetzung Konjunktur genießt und dessen Betonung einer praktischen Relevanz für das reibungslose Funktionieren der veränderten Wissensökonomie des postindustriellen Kapitalismus zu umfassenden Neustrukturierungen innerhalb des Bildungssystem führt. Ein Plädoyer für die Aufgabe des Bildungskonzepts mag vor diesem Hintergrund zwar in der wissenschaftlichen Diskussion sinnvoll erscheinen, es stellt jedoch nur eine theoretische Positionierung innerhalb des Bildungsdiskurses dar. Verkannt wird dabei dann allerdings, dass sich gegenwärtig bereits eine Verschiebung der Bildungsthematik ereignet hat, die als dominante Interpretation nicht nur das Nachdenken über Bildung leitet, sondern auch die Grundlage zur Umstrukturierung des Bildungssystems liefert. Diese Verschiebung wird im Folgenden kurz nachgezeichnet.

5.1 Neuordnung der Bildung – Zeitgenössische Bildungssubstitute

Gerade in der politisch-öffentlichen Diskussion offenbart sich eine Verwendungsweise des Bildungsbegriffs, die zwar kaum kompatibel mit dem klassischen Bildungsideal zu sein scheint, dessen ungeachtet jedoch die gegenwärtig hegemoniale Interpretation des Bildungskonzepts beinhaltet und hauptsächlich als Antwort auf die viel beschworene Krise der Bildung kursiert. Als Reaktion auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie melden sich beispielsweise 42 prominente Persönlichkeiten vor allem aus Politik und Wirtschaft in dem Sammelband „Nach dem PISA-Schock. Plädoyers für eine Bildungsreform.“ zu Wort. Eine Passage aus dem Aufsatz des damaligen Ministerpräsidenten Niedersachsens Sigmar Gabriel steht dabei stellvertretend für den Gesamttenor der versammelten Beiträge.

„Wer im Bereich der Bildungspolitik Begriffe wie Wettbewerb und Wohlstand benutzt, steht bisweilen unter dem Generalverdacht, er wolle die Unterordnung von Bildung unter reine Verwertungsgesichtspunkte. Solche falschen Frontstellungen sind überholt, sie helfen vor allem den Menschen nicht mehr. Bildung hatte nie einen Eigenwert, sondern immer eine dienende Funktion gegenüber der Gesellschaft.“ (Gabriel 2002, S. 31)

„Die dienende Funktion gegenüber der Gesellschaft“, so die Tendenz der meisten Beiträge, bedeutet dann vornehmlich, dass Bildungsprozesse dem Individuum die notwendigen arbeitsmarktrelevanten Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln sollen, um wirtschaftlich erfolgreich sein zu können und im globalisierten Wettbewerb der Wissensgesellschaft bestehen zu können. Zwar wird am Rande auch auf die Bedeutung traditioneller Wertevermittlung verwiesen, der zentrale Fokus insbesondere der Beiträge des Kapitels „Bildung“ liegt jedoch auf der Betonung des Erwerbs und der Vermittlung von „Schlüsselkompetenzen“ und „Qualifikationen“, die den wesentlichen Grundstock zur praktischen Orientierung in sich beschleunigenden und dynamischen Veränderungsprozessen des 21. Jahrhunderts liefern sollen.

Bei allen diagnostizierten Defiziten des Bildungswesens und Forderungen nach Modernisierung der Bildungsinstitution von Schulen bis zu Universitäten wird deutlich, dass die Autoren und Autorinnen des Bandes „Nach dem PISA-Schock“ ein Verständnis von Bildung offenbaren, dass eine Inkompatibilität sowohl mit einem klassisch-idealistischen Bildungsbegriff, als auch mit dem Konzept der Allgemeinbildung aufweist. Ein Blick auf den Anlass der konstatierten Bildungsmisere, die für die Titelgebung ausschlaggebenden Ergebnisse der ersten PISA-Studie, verdeutlicht, dass sich die AutorInnen mit ihren Beiträgen nicht auf traditionelle Bildungsbegriffe beziehen, Bil-

dung vielmehr durch die Begriffe „Kompetenz“ und „Qualifikation“ ersetzt worden ist.³⁴

Wenn also in der politisch-öffentlichen Debatte wie im Beispiel des Sammelbandes „Nach dem PISA-Schock“ die Ergebnisse der PISA-Studie als Indikator für Bildungsdefizite instrumentalisiert werden, so ist zu berücksichtigen, dass dabei ein Bildungsbegriff angesetzt wird, der konkrete Bildungsinhalte durch als Bildungsziele definierte Kompetenzen ersetzt. Dabei wird insbesondere auch deutlich, dass den gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen vor allem mit dem Erwerb ökonomisch verwertbarer Fähigkeiten und Fertigkeiten begegnet werden soll, die dem Individuum Chancen auf dem Arbeitsmarkt eröffnen und ein erfolgreiches Handeln im Berufsleben ermöglichen.

Die Rede von Bildung unter Nützlichkeitsaspekten und in der Terminologie des Marktes und des Wettbewerbs sowie die Ersetzung der Diskussion konkreter Bildungsinhalte durch die Zielformulierung des Erwerbs von Kompetenzen und Qualifikationen sind kein Einzelfall, sondern spiegeln das derzeit vorherrschende ökonomische Denken bezüglich Bildungsfragen in der politisch-öffentlichen Diskussion wider. Hiervon zeugt als weiteres Beispiel ein Bericht des von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung eingesetzten Expertengruppe „Forum Bildung“, deren Zielsetzung eine Diskussion der Neuorientierung des Bildungswesens im Zuge der sich durch Internationalisierung und Globalisierung verändernden Arbeitswelt war. Die sich aus Erziehungswissenschaftlern und Bildungsforschern zusammensetzende Expertengruppe vertritt in ihrem Bericht „Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation“ aus dem Jahr 2002 explizit den Standpunkt, dass ein inhaltlich orientierter Wis-

³⁴ Obwohl die beiden neben der Lesekompetenz wesentlichen Kernbereiche des Tests *mathematic literacy* und *scientific literacy* mit mathematische Grundbildung und naturwissenschaftliche Grundbildung übersetzt wurden, merken die HerausgeberInnen des nationalen PISA-Berichts zum Anliegen des Tests an, dass das Ziel des Tests weder in der Erhebung traditioneller Bildungsinhalte noch eines speziellen Faktenwissens besteht. „Nach der Vorstellung der OECD werden mit PISA Basiskompetenzen erfasst, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind. Die PISA zu Grunde liegende Philosophie richtet sich also auf die Funktionalität der bis zum Ende der Pflichtschulzeit erworbenen Kompetenzen für die Lebensbewältigung im jungen Erwachsenenalter und deren Anschlussfähigkeit für kontinuierliches Weiterlernen in der Lebensspanne.“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 16). Neben Kritik an der formalen Gestaltung der Messinstrumente der PISA-Studie wird häufig die generell ökonomische Ausrichtung der Studie bemängelt, die sich auch in der inhaltlichen Ausrichtung der Aufgabenstellungen manifestiert. PISA sei damit Teil einer gouvernementalen Strategie, die die Durchsetzung einer Privatisierungspolitik verfolge und insbesondere von politischen „global players“ wie der OECD, der Weltbank, der WTO oder des IWF forciert werden. Die mit immer wieder den gleichen rhetorischen Mitteln vorgetragenen Zielvorgaben dieser Strategie lauten: „Durchsetzung privatwirtschaftlicher Steuerungsprinzipien im öffentlichen Sektor, betriebswirtschaftliche Umgestaltung von Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen, Einführung von Markt- und Management-Elementen auf allen Prozessebenen“ (Pongratz 2004, S. 244).

senskanon aufgrund des dynamischen technischen und sozialen Wandels der Gegenwart als Maßstab für Bildungsprozesse weder angemessen noch durch wissenschaftlichen oder politischen Konsens begründbar ist. Stattdessen sei nur ein flexibler Kompetenzansatz in der Lage, den sich ständig wandelnden Anforderungen an Fähigkeiten und Fertigkeit angemessen zu begegnen, da er die dafür notwendige Offenheit und Anpassungsfähigkeit aufweise (Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 3). Die AutorInnen gehen davon aus, dass die traditionelle Trennung von auf die persönliche Entwicklung zielender Bildung und auf Berufsbefähigung ausgerichteter Qualifikation heute nicht mehr haltbar ist, da personale und soziale Kompetenzen, die ursprünglich eher dem Bereich der Gesamtpersönlichkeit zuzurechnen seien, heute zunehmende Relevanz für ein erfolgreiches Bestehen auf dem Arbeitsmarkt besäßen. Die Entwicklung der Persönlichkeit, gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit seien heute drei nicht voneinander zu trennende Dimensionen, deren Realisierung das Ziel von Bildungs- und Qualifikationsprozessen sei (Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 4).

Der Logik dieses Argumentationsstrangs folgend plädieren die AutorInnen schließlich mit einem obligatorischen Verweis auf wissenschaftliche Autorität für die Aufstellung eines Kompetenzenkatalogs, der zwar einer ständigen Revision unterworfen werden muss, jedoch jeweils den Referenzrahmen für Bildungs- und Qualifikationsziele liefern soll.

„Bildungstheoretiker und Philosophen sind sich einig darüber, dass es in einer offenen, pluralistischen und sich schnell verändernden Welt keinen geschlossenen Kanon allgemein akzeptierter Bildungsziele gibt und geben kann. Erforderlich ist deshalb, aus den verschiedensten nationalen und internationalen Erfahrungsquellen (z.B. Theorien des guten Lebens, Modelle der wirtschaftlichen Prosperität, soziale Innovationsfähigkeiten und ihre individuellen Determinanten) jene Kompetenzen und Kompetenzsysteme zu identifizieren, die von Kindern, Jugendlichen und/oder Erwachsenen erworben werden müssen, um erwünschte individuelle wie gesellschaftliche Entwicklungen zu ermöglichen und zu befördern. Die auf einem solchen Weg definierten Bildungsziele stellen also einen offenen Katalog von Werten dar, die durch Erziehung, Unterricht und Selbstbildung anzustreben sind.“ (ebd., S. 5)

Die Kompetenzbereiche, die der Expertengruppe zufolge abgedeckt werden müssen, werden konkret als 1. Intelligentes Wissen, 2. Anwendungsfähiges Wissen, 3. Lernkompetenz (Lernen des Lernens), 4. Methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen, 5. Soziale Kompetenzen und als 6. Wertorientierungen bezeichnet (ebd., S. 5ff). Zwar wird darauf verwiesen, dass die genannten Kompetenzen zunehmend in der Lebens- und Arbeitswelt, d.h. an informellen Bildungsorten erworben werden, es folgt jedoch überwiegend eine Anwendung des Kompetenzansatzes auf die klassischen Bildungsinstitu-

tionen und damit auch auf die Hochschulbildung. Auch im Bereich der Hochschule fordern die AutorInnen auf der Grundlage ihrer zeitdiagnostischen Einschätzungen einen Funktionswandel universitärer Bildung. Die Vermittlung reinen Fachwissens könne nur noch eine Säule universitärer Qualifikation darstellen. Hochschulbildung müsse sich vielmehr den Anforderungen der veränderten Arbeitswelt anpassen und daher mehr Gewicht auf die Vermittlung der genannten Kompetenzen legen.

„Hochschulbildung, ursprünglich primär auf die individuelle Entwicklung der Persönlichkeit angelegt, erhält zunehmend die Funktion der Vorbereitung für berufliche Tätigkeiten außerhalb der Wissenschaften (Employability) - auch wenn damit nicht gilt, dass die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit deshalb nicht mehr relevant ist. Im Gegenteil: *Entwicklung der Persönlichkeit durch Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten sollte die künftige Chiffre der Funktion von Hochschulbildung heißen.*“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 17f)³⁵

Damit wird nicht nur gefordert, dass Hochschulbildung der ökonomischen Sphäre zuarbeiten soll, sondern darüber hinaus sich die gesamte Persönlichkeit den Anforderungen des Arbeitsmarktes entsprechend entwickeln soll. Die ökonomische Verwertbarkeit wird nicht nur zum Ziel der in Bildungsprozessen zu erwerbenden Fertigkeiten und Fähigkeiten des Individuums erklärt, zudem dient sie als Kriterium, an dem individuelle Selbstverhältnisse gemessen werden sollen.

Im Expertenbericht des Forums Bildung wird ebenfalls die Verschiebung klassischer Bildungskonzepte hin zu einer Betonung des Kompetenzerwerbs deutlich. Zudem wird durch die behauptete Auflösung und Vermischung ehemals getrennter Lebensbereiche eine Anbindung von Bildungsprozessen an die ökonomische Sphäre geschaffen, deren Maximen für Bildung in jeglichen Bereichen eine zunehmend tonangebende Rolle spielen. Auffällig ist wiederum die explizite Verweigerung, Bildungsziele inhaltlich zu füllen und stattdessen durch Qualifikationsziele zu ersetzen.

5.2 Zur Konzeption des zeitgenössischen Bildungsdispositivs

Handelt es sich vor diesem sicherlich zunächst grob skizzierten Hintergrund nicht bereits um eine Aufgabe des Bildungskonzepts? Sollte man nicht angesichts der erwähnten Verschiebungen eher von einem Kompetenz- oder Qualifikationsdispositiv sprechen? Zwei wesentliche Gründe sprechen dafür, die gegenwärtigen Verschiebungen hin

³⁵ Diese Einschätzung der Expertengruppe deckt sich weitestgehend mit den in den Bologna-Dokumenten formulierten Forderungen nach Arbeitsmarktbfähigung und zeigt damit den in weiten Teilen des wissenschaftlichen und politischen Mainstreams verbreiteten Konsens.

zu einer Betonung von Kompetenzen und Qualifikationen auch weiterhin als Dispositiv der Bildung zu analysieren.

Erstens werden Kompetenz- und Qualifikationsansätze von ihren Befürwortern selbst als Bildungskonzepte verstanden und darüber hinaus bilden sie nicht nur in der öffentlichen Wahrnehmung die hegemoniale Bildungsvorstellung. Zwar mag insbesondere im theoretischen Diskurs der Erziehungswissenschaften für die Apologeten des neuhumanistischen Bildungsideals jeder Begriff der Bildung, der Bildung statt als *Zweck in sich* selbst als *Mittel zu etwas* behandelt, inakzeptabel erscheinen. Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen wird jedoch deutlich, dass weder die eine noch die andere Position beanspruchen kann, sich auf einen „wahren“, für alle Zeit gültigen Bildungsbegriff berufen zu können. Beide Standpunkte müssen vielmehr als diskursive Positionierungen im Kampf um durchsetzungsfähige Interpretationen des Bildungsgedankens verstanden werden.

Zweitens stehen im Zentrum der gegenwärtigen Vorstellung von Bildung, wenn auch einer anderen Logik entsprechend und unter Berufung auf andere Maßstäbe, die gleichen Problematiken wie im klassischen Bildungsideal. Speziell die grundlegende Thematik des selbstreferentiellen Verhältnisses von Ich und Welt spielt beispielsweise auch im kompetenzorientierten Bildungsverständnis eine zentrale Rolle. Denn neben sozialen und weltbezogenen Kompetenzen wird auch immer die Notwendigkeit des Erwerbs selbstbezogener Kompetenzen wie z.B. die Fähigkeit zur Selbstorganisation, Identitätskompetenz, Selbstlernfähigkeit, die Fähigkeiten zur Selbstverantwortung und Selbstbestimmung etc. betont (vgl. u.a. Nuissl/Schiersmann/Siebert 2002). Ob gewollt oder nicht, die kompetenztheoretische Abkehr von der bildungstheoretischen Semantik nähert sich dem klassischen Bildungsverständnis letztlich wieder an (Ricken 2006, S. 21). Wenn die Selbstbezogenheit in kompetenztheoretischer Perspektive auch nicht auf die Perfektibilität des Menschen als Verwirklichung des Allgemeinen im Individuum zielt, sondern durch den formalen und weit gefassten Kompetenzbegriff der Pluralität einzelner Lebensentwürfe ohne legitimierenden Verweis auf eine Universalität gerecht zu werden scheint, ist in ihr der für die Idee der Bildung charakteristische individualtheoretische Bezug nicht nur unverkennbar enthalten, sondern möglicherweise sogar verstärkt hervorgehoben.

Ausgehend von den bisherigen Ausführungen lässt sich die in dieser Arbeit angestrebte Beschäftigung mit Bildung, und speziell höherer Bildung, nun konkretisieren. Es geht weder darum eine neue Bildungskonzeption vorzustellen, noch darum aktuelle Konzep-

tionen zu bewerten, sondern die Problematisierungen von Bildung hinsichtlich ihrer Funktionsweise insbesondere für das Studium zu analysieren. Entgegen eines ontologisierenden Bildungsverständnisses, in dem Bildung als ahistorische Konstante konzipiert wird, soll Bildung als Dispositiv verstanden werden. Das bedeutet, Bildung als historisch-kontingenten Ordnungszusammenhang sich gegenseitig bedingender Wissensformen, Machttypen und Subjektivierungsweisen zu begreifen, die all jene diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken organisieren, aufgrund derer Menschen angehalten werden, sich selbst als zu bildende und gebildete Subjekte zu führen. In diesem Sinne ist Bildung nicht mehr und nicht weniger als das Produkt einer jeweiligen Konfiguration des Macht-Wissens, durch die heterogene Elemente, wie z.B. das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, Theorien über die Entwicklungsfähigkeit des Menschen, Konzepte der Wissensvermittlung und -aneignung, die Organisation von Bildungsprozessen und -institutionen, Gesellschafts- und Menschenbilder, Erziehungs- und Ausbildungspraktiken usw., zueinander in Beziehung gesetzt werden. Dementsprechend leitet die Analyse nicht die Frage nach der Erkenntnis und der Legitimation von Bildung, vielmehr steht im Mittelpunkt des Analyseinteresses die im Kontext von Bildung existierende „Politik der Wahrheit“ (DdM, S. 54), die die Akzeptabilität des zeitgenössischen Bildungsverständnisses reguliert und steuert.

Über diese dispositivanalytische Sichtweise hinaus wird auch eine gouvernementalitätssanalytische Perspektive verfolgt. Dabei wird entgegen eines sozialwissenschaftlichen Realismus davon ausgegangen, dass die oftmals beschworene Krise der Bildung, die sowohl Anlass zu vielfältigen wissenschaftlichen und öffentlich-politischen Diskussionen gibt als auch mittlerweile zur praktischen Restrukturierung weiter Teile des Bildungssystems geführt hat, keine realiter gegebene Tatsache darstellt, sondern eine auf einer spezifischen Rationalität beruhende Risikokonstruktion zur Transformation der Führungen der (Selbst-)Führungen ist. Wenn also beispielsweise ein Risikoszenario beschworen wird, in dem behauptet wird, dass das Ausbleiben einer Bildungsreform oder das Versäumnis individueller Bildung zum volkswirtschaftlichen bzw. individuellen Nachteil gereiche, da somit der Anschluss an eine globalisierte Wissensgesellschaft verpasst würde, eine Bedrohung, die zu sofortigem Handeln zwingt, dann gehen die Gouvernementalitätsstudien davon aus, dass diese Risiken nicht zwingend real existieren, sondern eine spezifische Problematisierung des Sozialen darstellen. „Risiken folgen also nicht unmittelbar aus der industriell-gesellschaftlichen Realität, sondern sie repräsentieren eine Form des Denkens der Realität mit dem Ziel, sie »regierbar« zu machen.

Auf der Grundlage dieser Risiko-Rationalität lassen sich mögliche Subjekte von Interventionen bestimmen und Gegenstände wie Grenzen »legitimen« Handelns festlegen“ (Lemke/Krasmann/Bröckling 2000, S. 22).

Die aufgrund einer Krise der Bildung geforderten und tatsächlich realisierten Umstrukturierungen der Bildungsinstitutionen und insbesondere der Hochschulen lassen sich vor diesem Hintergrund als Durchsetzung einer programmatischen Rationalität lesen, deren Ziel es ist, sowohl den Bildungssektor als auch die in ihm agierenden Individuen durch spezifische Techniken der (Selbst-)Führung in den Dienst politischer Ziele zu nehmen. Die dabei auszumachenden Prozesse der Deregulierung lassen sich aus gouvernemental-theoretischer Perspektive eben nicht als Freiheitsgewinn der Institutionen oder der Individuen verbuchen, der durch eine Abnahme von Regierungsinterventionen entsteht, sondern kann als eine Transformation hin zu einer „Regierung über Freiheit“ (Krasmann 1999) verstanden werden. In diesem Sinne gilt es also ebenso, den Typ politischer Rationalität zu identifizieren, der als eine Form der Problematisierung des Sozialen das den Praktiken immanente Wissen im Feld der Bildung produziert. Der Blick richtet sich damit nicht auf konstatierte Realitäten, sondern auf die Strategien, die gemäß einer bestimmten Ordnung der Wahrheit darauf abzielen, eine spezifische soziale Wirklichkeit herzustellen.

Teil III: Analytik

0 Einleitung: Strategien des Macht-Wissens im hochschulischen Bildungssektor

Wenn, wie Roland Bloch anmerkt, das traditionelle Leitbild des akademischen Studierenden heute ausgedient hat, stattdessen „flexible Studierende, die ihr Studium auf antizipierte Anforderungen des Arbeitsmarktes ausrichten“ (Bloch 2004, S. 51), das Feld universitärer Bildung dominieren, dann mag dies zwar durchaus als empirischer Befund zutreffend sein, die hier zu verhandelnde und relevante Frage ist dann aber, wie sich diese hegemoniale Subjektivierungsweise durchsetzen konnte, wie es ihr gelingt, sich Akzeptanz und Anerkennung zu verschaffen.

Vor dem Hintergrund der Foucaultschen Fragestellung, wie Menschen zu Subjekten gemacht werden, handelt es sich also darum festzustellen, wie Menschen sich als Subjekt von Bildung, und speziell als Subjekt höherer Bildung, heute, d.h. in unserer Aktualität erfahren. Erfahrung bedeutet dabei nicht eine sich tatsächlich realisierende ursprüngliche, authentische oder wesenhafte Erfahrung, sondern wird bestimmt durch die Korrelation aus historisch-spezifischen Wissensformen, Machttypen und Subjektivierungsweisen. Subjektivierung vollzieht sich dementsprechend ebenso als historisch-spezifische Aktualisierung eines jeweiligen möglichen Selbstverhältnisses in Beziehung zum gegebenen Erfahrungsraum, der das Möglichkeitsfeld für Kognitionen, Handlungen, Emotionen etc. gleichzeitig gestaltet und beschränkt. In Anlehnung an Foucault lässt sich daher folgende vorläufige These formulieren:

In einer Gesellschaft, die in Prozesse der Globalisierung eingebunden ist und in der gleichzeitig die Bedeutung immaterieller Arbeit für die Produktion und Reproduktion von Gesellschaft betont wird, dient Bildung als strategisches Dispositiv, um die Individuen über eine spezifische Form der Selbstführung regierbar zu machen. Nicht der gefügige, disziplinierte Körper, wie in der fordistischen Ära, sondern der (aus-)gebildete, flexible, selbstverantwortliche und unternehmerische Wissensarbeiter liefert dafür das hegemoniale Leitbild.

Folgt man dieser These, lässt sich von einer strategischen Funktion von Bildungsprozessen ausgehen, die primär weder auf die Erweiterung individueller Handlungsspielräume noch auf die Verbesserung eines gesamtgesellschaftlichen Bildungsniveaus abzielt, sondern vielmehr eine zentrale Rolle in der Etablierung eines vielfältigen Netzes von Machtverhältnissen zur Steuerung und Kontrolle einzelner Individuen und der Bevölkerung insgesamt dient. Allerdings darf nicht angenommen werden, dass es sich da-

bei um eine globale Strategie handelt, die für die gesamte Gesellschaft gilt und sich einheitlich auf alle möglichen Formen von Bildung erstreckt. Ebenso wenig ließe sich eine zentrale Instanz wie der Staat oder eine herrschende gesellschaftliche Gruppe identifizieren, die als Urheber für eine derartige Gesamtstrategie verantwortlich zeichnen würden. Es sind vielmehr vielfältige Mittel, Ziele und Taktiken unterschiedlicher Akteure mit divergierenden Interessen, deren Zusammenspiel in der Bildungsthematik ihren gemeinsamen Knotenpunkt findet.

Wenn also, wie in den Arbeiten der Gouvernamentalitätsstudien immer wieder betont wird, das unternehmerischen Selbst die hegemoniale Subjektivierungsweise gegenwärtiger westlicher Gesellschaften bildet, dann müssen sich die Strategien ihrer Produktion auch im Feld der Bildung aufzeigen lassen. Die Umstrukturierungen innerhalb des Bildungssektors können dann als Teil eines gesamtgesellschaftlichen Prozesses betrachtet werden, der sich als „Ökonomisierung des Sozialen“ oder als Durchsetzung einer „unternehmerischen Rationalität“ in sämtlichen gesellschaftlichen Bereichen analysieren lässt. Anhand der oben genannten fünf Strategien des Macht-Wissens soll dieser Prozess im Folgenden illustriert werden.

1 Die Utilitarisierung des Wissens

Für das Verständnis der gegenwärtigen Umstrukturierungen des Bildungssystems und damit auch der Reformierung der Hochschulen ist es notwendig, die permanent zu beobachtende Betonung der Bedeutung des Wissens für die Produktion und Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse in den Blick zu nehmen. Erst dann erschließen sich die Zusammenhänge zwischen bildungspolitischen Reformen und politischen Gesamtstrategien, wie sie sich beispielsweise in der Lissabonstrategie mit dem Ziel, die Europäische Union durch den „Aufbau von Wissensinfrastrukturen, die Förderung von Innovation und Wirtschaftsreform und die Modernisierung der Sozialschutz- und der Bildungssysteme [...] zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen“ (Europäischer Rat 2000), äußern.

Die Veränderung des Bildungswesens im Zeichen der gesamtgesellschaftlichen Relevanz des Wissens hängt mit zwei Tendenzen, die die Qualität des Wissens selbst betreffen, zusammen: Der Auflösung der Form traditionellen wissenschaftlichen Wissens einerseits und einer an wirtschaftlichen Nutzenkalkülen orientierten Ausrichtung der Inhalte und der Vermittlung des Wissens in den Bildungseinrichtungen andererseits.

Beide Tendenzen, die Fragmentarisierung des Wissens durch das Zerschneiden der Wissenschaft als Metadiskurs der Welterkenntnis und die Utilitarisierung des Wissens durch eine Technisierung der Wissenschaft, hat Lyotard bereits 1979 in seiner Charakterisierung des postmodernen Wissens beschrieben (vgl. Lyotard 1999). Dabei zeigt sich, um es systemtheoretisch zu formulieren, dass an die Stelle der traditionellen Unterscheidung wahr/falsch der Code anwendbar/nicht anwendbar zur Bewertung des Wissens tritt.

Diese Veränderung des Status des Wissens seit der Mitte des letzten Jahrhunderts gilt es im Folgenden zu untersuchen. Den zentralen Gegenstand der Analyse bildet dabei der zeitgleich mit der beobachtbaren Transformation des Wissens einsetzende Diskurs der Wissensgesellschaft, der nicht nur als Legitimationsdiskurs für heutige Umstrukturierungen des Hochschul- und Bildungssystems dient, sondern darüber hinaus insgesamt als dominante Selbstbeschreibung moderner westlicher Gesellschaften fungiert. Zu zeigen sein wird zudem, dass der Wandel des Bildungssystems im Horizont der Wissensgesellschaft mit einem Strukturwandel der Arbeit einhergeht, in dem die Bedeutung der Wissensarbeit zum zentralen Element für das Funktionieren eines symbolischen bzw. immateriellen Kapitalismus avanciert.

1.1 Die Wissensgesellschaft als Legitimationsdiskurs der Hochschulreform

Aus der Perspektive des Poststrukturalismus gibt es *die* Gesellschaft als objektiven Gegenstand nicht. Vielmehr wird das Soziale bereits als diskursives Verhältnis gedacht und dementsprechend existieren verschiedene Diskursivierungsweisen von Gesellschaft, wobei sich die diskursmächtigste Gesellschaftskonzeption jeweils durchsetzt. In den gegenwärtigen Selbstbeschreibungen moderner westlicher Gesellschaften besetzt diese hegemoniale Diskursposition das Konzept der Wissensgesellschaft.³⁶ Nicht nur im soziologischen Diskurs, der sich wissenschaftlich mit Gesellschaftsmodellen zur adäquaten Beobachtung der Organisations- und Funktionsweise von Gesellschaft beschäftigt, auch in Erziehungswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und politisch-öffentlichen Debatten hat sich das Konzept der Wissensgesellschaft gegen andere Deu-

³⁶ Übertroffen in der Häufigkeit der Nennung als Referenz zur Einschätzung zukünftiger Entwicklungen westlicher Gesellschaften wird der Begriff Wissensgesellschaft wahrscheinlich nur noch durch den Terminus Globalisierung. Mitunter findet sich auch eine Kombination der beiden Deutungsangebote wie z.B. im Schlussbericht der vom Bundestag eingesetzten Enquête-Kommission *Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten*. Dort trägt das fünfte Kapitel den Titel *Globale Wissensgesellschaft* (Deutscher Bundestag 2002, S. 259).

tungsangebote wie z.B. Risikogesellschaft, Erlebnisgesellschaft oder Informationsgesellschaft durchgesetzt und ist damit zum dominanten Leitbild zeitdiagnostischer bzw. prognostischer Gesellschaftsdeskription avanciert.³⁷

Während sich in der wissenschaftlichen Diskussion neben zustimmenden auch kritische Stimmen finden lassen, die die Angemessenheit des Konzepts Wissensgesellschaft als Beschreibungskategorie zeitgenössischer gesellschaftlicher Verhältnisse hinterfragen, zeichnet sich die Aufnahme des Begriffs in der politisch-öffentlichen Agenda durch einen zumeist undifferenzierten affirmativen Gebrauch aus. Und obwohl die Wissensgesellschaft in aller Munde ist, herrscht mitnichten Konsens darüber, was letztlich exakt mit diesem Term bezeichnet sein soll. In der Einführung des von der Heinrich-Böll-Stiftung herausgegebenen Bandes zur „Verfasstheit der Wissensgesellschaft“ heißt es dementsprechend paradoxerweise: „Es gibt keine Theorie der Wissensgesellschaft; es besteht nicht einmal Einigkeit über ihre empirische Gestalt“ (Gerlof/Ulrich 2006, S. 11). Gerade aufgrund seiner Unbestimmtheit, so eine erste Beobachtung, eignet sich das Konzept der Wissensgesellschaft für vielschichtige wissenschaftliche Auseinandersetzungen als auch als populistisches Schlagwort zur Charakterisierung des gegenwärtigen sozialen Wandels.

Nun ist es nicht die Absicht der folgenden Ausführungen, den Begriff Wissensgesellschaft mit dem richtigen Inhalt zu füllen bzw. seinen falschen oder richtigen Gebrauch durch Gegenüberstellung von pro und contra Argumenten zu diskutieren, um zu sehen, ob das Modell eine angemessene Beschreibung von Gesellschaft darstellt. Stattdessen soll der Diskurs der Wissensgesellschaft gouvernementalitätstheoretisch als eine spezifische Problematisierungsweise von Wirklichkeit aufgefasst werden, die eine bestimmte Repräsentation des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft produziert. Aus dieser Perspektivverschiebung stellt sich dann auch nicht die Frage, ob die Wissensgesellschaft existiert oder nicht. Sie lässt sich als Wirklichkeitskonstruktion begreifen, die in weiten Teilen der Wissenschaft, Ökonomie und Politik etabliert und akzeptiert ist und die als Diskurs nicht nur reale Prozesse sozialen Wandels zu beschreiben vermag, sondern darüber hinaus bereits eine Verständigung über die damit einhergehenden Probleme

³⁷ Die Anzahl der Veröffentlichungen zum Thema Wissensgesellschaft hat mittlerweile ein schier unüberschaubares Ausmaß erreicht. Exemplarisch für andere sei an dieser Stelle auf einige Publikationen verwiesen. Für eine soziologische Perspektive vgl. beispielsweise: Tänzler/Knoblauch/Soeffner 2006, Bittlingmayer 2005, Knorr-Cetina 1998, Kübler 2005. Eine erziehungswissenschaftliche bzw. bildungstheoretische Betrachtung des Konzepts findet sich u.a. bei: Kempfer/Meusburger 2005, Müller/Stravoravdis 2007, Höhne 2003. Grundlegend für eine wirtschaftswissenschaftliche Perspektive siehe z.B.: Drucker 1993, Ciesinger u.a. 2005. Zur politischen Diskussion jenseits populistischer Vereinnahmungen vgl.: UNESCO 2005, Deutscher Bundestag 2002.

me und zukünftigen Aufgaben bewirkt hat und bewirkt. Die vielfältigen Reformen im Bildungssektor, insbesondere im Bereich der Hochschule, bleiben ohne Bezug auf die konstatierte Transformation zu einer Wissensgesellschaft und den damit einhergehenden Herausforderung für Individuum und Gesellschaft unverstänlich, wird doch gerade in Bildung, wenn nicht sogar das Allheilmittel, so doch der Königsweg zur Bewältigung der wissensgesellschaftlichen Anforderungen und Möglichkeiten vermutet.

1.1.1 Die Sozialstruktur der post-industriellen Wissensgesellschaft

Obwohl bereits der amerikanische Soziologe Robert E. Lane im Jahre 1966 von einer *Knowledgeable Society* (vgl. Lane 1966) spricht, gilt gemeinhin Daniel Bells 1973 veröffentlichtes Buch *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting* als erste umfassende und differenzierte Ausarbeitung eines Konzepts der Wissensgesellschaft.³⁸ Wie schon der Titel verrät, verortet Bell sein Anliegen selbst als prognostische Studie auf dem Gebiet der Transformation westlicher Gesellschaften, wobei das Präfix „Post“ auf den von Bell erwarteten radikalen Bruch zur Organisationsweise industrieller Gesellschaften verweist.³⁹

Grundlegend ist in Bells Sozialstrukturanalyse der postindustriellen Gesellschaft die Annahme, dass sozialer Wandel auf die „Zentralität theoretischen Wissens als Quelle von Innovationen und Ausgangspunkt der gesellschaftlich-politischen Programmatik“ (ebd., S. 32) zurückzuführen ist.⁴⁰ Aufgrund dieser herausragenden Bedeutung des Wis-

³⁸ Ähnliche makrosoziologische Entwürfe einer post-industriellen Gesellschaft legten vor Bell bereits Amitai Etzioni (1968) und Alain Touraine (1969) vor, wobei Etzioni den Begriff post-moderne Wissensgesellschaft verwendet, Touraine genau wie Bell von post-industriellen Gesellschaften spricht. Ebenfalls zu nennen ist die 1969 erschienene Arbeit *Die Zukunft bewältigen* von Peter F. Drucker, der eher durch seine Analysen von Managementprozessen bekannt ist, sich aber häufiger auch gesamtgesellschaftlichen Fragestellungen gewidmet hat.

³⁹ Die These eines radikalen Epochenbruchs zieht sich wie ein roter Faden durch den Wissensgesellschaftsdiskurs. Auch wenn gelegentlich, wie z.B. bei Willke, von einer „Übergangsgesellschaft“ (Willke 1999, S. 265) gesprochen wird, verschwimmen Bruch und Übergang zumeist zu ein und derselben Annahme. Ein Beispiel für dieses argumentative Stilmittel aus der jüngeren Vergangenheit liefert beispielsweise Nancy Fraser: „Wer den Begriff der »Wissensgesellschaft« wählt, geht wahrscheinlich davon aus, daß wir heute an der Schwelle einer größeren sozialen Umwälzung stehen. Ich bin dieser Ansicht. Auch wenn wir noch nicht genau sagen können, wie sich dieser umfassende Wandel am besten charakterisieren läßt, ist doch deutlich, daß wir es mit einigen epochalen Veränderungen zu tun haben“ (Fraser 2002, S. 50). Entgegen dieser These eines Epochenbruchs zieht es beispielsweise Axel Honneth weiterhin vor, die zentrale Charakterisierung westlicher Gesellschaften mit dem Begriff kapitalistisch zu belegen. Vgl. Honneth 2000, S. 85f.

⁴⁰ Bell weiß um die Schwierigkeiten, ein Gesellschaftskonzept, sei es auch als prognostisches Modell, anhand eines zentralen Prinzips zu entwerfen, vollzieht sich dadurch doch zwangsläufig eine vereinheitlichende Verallgemeinerung, die den vielfältigen, differenzierten und divergierenden Prozessen sozialen Wandels nicht gerecht werden kann. Während diese Gefahr in der Einleitung zumindest anklingt, werden diese Bedenken im Verlauf der Studie nicht weiter behandelt, so dass der Eindruck erweckt wird, die post-industrielle Gesellschaft sei nicht bloß wie zu Beginn von Bell angemerkt ein konzeptuelles Schema,

sens bezeichnet Bell die post-industrielle Gesellschaft schließlich als Wissensgesellschaft.

„Die nachindustrielle Gesellschaft ist in zweifacher Hinsicht eine Wissensgesellschaft: einmal, weil Neuerungen mehr und mehr von Forschung und Entwicklung getragen werden (oder unmittelbar gesagt, weil sich auf Grund der zentralen Stellung *theoretischen* Wissens eine neue Beziehung zwischen Wissenschaft und Technologie herausgebildet hat); und zum anderen, weil die Gesellschaft – wie aus dem aufgewandten höheren Prozentsatz des Bruttosozialprodukts und dem steigenden Anteil der auf diesem Sektor Beschäftigten ersichtlich – immer mehr Gewicht auf das Gebiet des Wissens legt.“ (Bell 1976, S. 219)

Zwei nachweisliche Tendenzen sind Bell zufolge verantwortlich für den Wandel zur post-industriellen Wissensgesellschaft. Das erste Anzeichen besteht in einer Verschiebung von einer auf industrieller Produktion basierenden Ökonomie zu einer Dienstleistungswirtschaft. Bell sieht als Folge eine Expansion wissensbasierter Berufsfelder und damit verbunden die „Ausbreitung einer neuen »Intelligentsia«– an den Universitäten, in den Forschungsinstitutionen, den akademischen Berufen und der Verwaltung“ (ebd., S. 33).

Neben oder gerade aufgrund dieses Wandels der Beschäftigungsstruktur durch eine Tertiärisierung der Arbeitssphäre ist das zweite grundlegende Kennzeichen der post-industriellen Gesellschaft eine Veränderung der Berufsstruktur. Die Anzahl der Berufe, deren Ausübung eine Hochschulausbildung voraussetzt, löst die Zahl der Tätigkeitsfelder, in denen angelernte Arbeiter tätig sind, ab. Insofern die Schichtung einer Gesellschaft wesentlich von der Art und Weise der Erwerbstätigkeit bestimmt ist, konstatiert Bell also einen grundlegenden Wandel der Klassen- bzw. Sozialstruktur (ebd., S. 33ff).

Die beiden von Bell hervorgehobenen Tendenzen bezeichnen zwar soziale Trends im Übergang von der industriellen zur post-industriellen Gesellschaft, entscheidender ist jedoch, dass sich eine Verschiebung von einer Koordination von Menschen und Maschinen zum Zwecke der Güterproduktion hin zu einer Organisation des Wissens mit dem Ziel der Steuerung und Kontrolle innovativen Wandels vollzieht. Nun ist Wissen sicherlich in jeder Gesellschaftsform ein entscheidendes Funktionsmerkmal, laut Bell ändert sich in der post-industriellen Gesellschaft allerdings die Qualität des Wissens. Dem theoretischen Wissen kommt der Primat gegenüber empirischen Wissensformen

das sich statt nach den Kriterien wahr oder falsch nach ihrer Nützlichkeit beurteilen lassen müsse (Bell 1976, S. 27), sondern eine Real-Kategorie. Obwohl als prognostisches Konzept angekündigt, liest sich Bells Studie daher mitunter als Versuch die reale Existenz der post-industriellen Gesellschaft zu belegen. Die relativierenden Einschränkungen der Einleitung lesen sich dann auch eher als rhetorisches Stilmittel, statt als ernst gemeinter Verweis auf die Begrenztheit der eigenen Perspektive.

zu. Der Grund hierfür liegt insbesondere in der Art und Weise sozialen Wandels und gesellschaftlicher Neuerungen, die zunehmend durch technologisches Wachstum geprägt sind. Eine angemessene Prognose und Planung dieser Transformation kann vor allem aufgrund einer Komplexitätssteigerung Bell zufolge nur theoretisches Steuerungswissen, das an Universitäten und Forschungseinrichtungen gewonnen wird und zum entscheidenden Faktor technologischen Fortschritts wird, liefern (Bell 1976, S. 36ff).

Zwei wesentliche Funktionsweisen des Diskurses der Wissensgesellschaft lassen sich bereits in Bells Entwurf der post-industriellen Wissensgesellschaft ablesen. Zum einen zeichnet sich der Diskurs durch seine „*deskriptive und normativ-prognostische* Doppel-funktion“ (Höhne 2003, S. 31) aus. Denn Bells Studie bleibt keinesfalls bei einer neutralen bzw. objektiv-sozialwissenschaftlichen Deskription der Sozialstruktur stehen. Vielmehr spiegelt sich ein gutes Stück Selbstverständnis des Autors wieder, wenn er in prognostischer Hinsicht wissenschaftliche Fachkräfte zur wichtigsten Ressource der post-industriellen Gesellschaft erhebt (Bell 1976, S. 227) und eine akademisch-wissenschaftliche Elite zur zukünftig machtvollsten Klasse erklärt (ebd., S. 257). Diese durchaus in ihren Interessen heterogene Gruppe, die sich aus Wissenschaftlern, Techno-logen, Verwaltungsexperten und Kulturschaffenden zusammensetzt, ist in der Vorstellung Bells durch ein „gemeinsames Ethos“ (ebd., S. 274) verbunden. Dieses kollektive Band besteht in der gemeinsamen Verfechtung der „Bildungsidee“ (ebd.), also einer Wertvorstellung, die eine Aufklärungs- und Erziehungsfunktion der intellektuellen Elite gegenüber der Gesellschaft ausdrückt. Es ist also das Wissen einer wissenschaftlich-akademischen Elite, das die soziale Steuerung in der post-industriellen Gesellschaft übernehmen soll. Darüber hinaus stellt Bells Ansatz mit dem Verweis auf intellektuelle Technologien selbst bereits ein „konzeptionell-theoretisches Potential an Steuerungswissen“ (Höhne 2003, S. 32) bereit, das zum Umgang mit komplexen sozialen Problemen und Prozessen eingesetzt werden kann.

Zum anderen beruht der Diskurs der Wissensgesellschaft wesentlich auf rationalisierungs- und modernitätstheoretischen Implikationen, die sich bereits bei Bell finden und auch in der heutigen Verwendung des Terminus Wissensgesellschaft fort dauern. Zentral ist dabei die Annahme eines schier unerschöpflichen Potenzials technologischen Fortschritts, der, um es überspitzt zu formulieren, zu grenzenlosem ökonomischem Wachstum und gesellschaftlichem Wohlstand führen wird. „Am Horizont erscheint die Hoffnung soziale Ungleichheit durch den technischen und ökonomischen Fortschritt wenn

nicht zu beheben, so doch erträglich zu machen“ (Steinbicker 2001, S. 456). Insbesondere in der Konzeption Bells wird dieses technikoptimistische Szenario der Wissensgesellschaft deutlich, wird doch an die erwartbaren technologischen Entwicklungen ein gesamtgesellschaftlicher Fortschrittsprozess und ein lineares Wohlstandswachstum geknüpft. Dieser ist Bell zufolge, wenn auch mit nicht unerheblichem monetärem und organisationalem Aufwand verbunden, durch den Einsatz intellektueller Technologien plan- und steuerbar (Bell 1976, S. 356f). Wissen erhält in dieser Hinsicht selbst den Status eines Steuerungsmediums, das nicht nur zum zentralen Instrument produktiver Triebkraft avanciert, sondern darüber hinaus einen kontrollierten linearen Entwicklungsprozess gewährleisten kann.

1.1.2 Der Primat der Ökonomie in der globalisierten Wissensgesellschaft

Die frühen wissenschaftlichen Entwürfe Bells, Touraines oder Etzionis basieren sicherlich auf den realen Erfahrungen gesellschaftlichen Fortschritts und gesellschaftlicher Entwicklung der Nachkriegszeit. Die Erinnerung an die historische Dimension des Diskurses der Wissensgesellschaft, wie hier exemplarisch am Ansatz Bells verdeutlicht, ist deshalb von Bedeutung, weil dort bereits die wesentlichen theoretischen Grundlagen geschaffen wurden, die auch im heutigen Diskurs weiterhin Gültigkeit besitzen. Während der Fokus der frühen Ansätze zur Wissensgesellschaft vornehmlich auf sozialstrukturellen Aspekten lag, die Politik dabei in der Verantwortung der Wirtschaftslenkung gerückt wurde, zeichnet sich in der Wiederaufnahme des Diskurses seit Mitte der 1990er Jahre jedoch eine Verschiebung zu einer ökonomischen Perspektivierung ab. Es wird ein Primat der Ökonomie gegenüber der Politik konstatiert, da die Wirtschaft im Zuge der Globalisierung längst nicht mehr nationalstaatlich organisierbar sei, der Wohlfahrtsstaat an seinen Aufgaben der Gewährung von Sozialleistungen und Subventionen zerbreche.

„Die »Wissensgesellschaft« wird sowohl in der populärwissenschaftlichen als auch in den zentralen sozialwissenschaftlichen Arbeiten verknüpft mit der empirischen Beobachtung einer Internationalisierung der Güterproduktion, einer Globalisierung der Finanz- und Devisenmärkte sowie einer gesteigerten Konkurrenz der territorial gebundenen Nationalstaaten untereinander [...]. »Wissensgesellschaften« bezeichnen im aktuellen Diskurs vorrangig Gesellschaftsformationen, die mit einer dematerialisierten Ökonomie, einer weltweiten Vernetzung und Interdependenz der politischen Entscheidungen und sozio-kulturellen Praktiken, in einem Wort: mit einer globalisierten Welt verknüpft werden [...].“ (Bittlingmayer 2005, S. 44f)

Statt einer Thematisierung der Wissensgesellschaft im Zusammenhang mit einem „staatsinterventionistischen Wirtschaftssystem“ wie in den 1960er und 1970er Jahren, wird in der Bezugnahme des gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurses von einem „deregulierten kapitalistischen System“ ausgegangen (ebd., S. 45).

Obwohl mittlerweile der Glaube an eine Überwindung der kapitalistischen Ökonomie durch das Aufkommen der Wissensgesellschaft erschöpft ist, wird weiterhin die These eines epochalen Bruchs zur Industriegesellschaft vertreten und sei es als noch zu verwirklichende Utopie (vgl. u.a. Gorz 2000).⁴¹ Sowohl der modernisierungstheoretische als auch der steuerungsoptimistische Strang sind dabei, wenn auch angepasst an die zu beobachtende globalisierte Ökonomie, weiterhin im aktuellen Diskurs der Wissensgesellschaft vertreten. Für ersteren stehen insbesondere die Arbeiten von Nico Stehr (vgl. Stehr 1994, 2000, 2001a, 2001b), für letzteren die von Helmut Willke (vgl. Willke 1998, 1999, 2002).

Stehr aktualisiert mit seinen Arbeiten zur Wissensgesellschaft die fortschrittsoptimistische Position Bells, indem er permanent betont, dass zwar die Flexibilität, Heterogenität und Volatilität sozialer Strukturen zugenommen habe, gleichzeitig ihre Gestaltbarkeit aufgrund einer im Vergleich zu früheren Zeiten immens gesteigerten Handlungsmacht der Individuen gestiegen sei, da den Individuen das theoretische und wissenschaftliche Wissen nach und nach zugänglich geworden sei (Stehr 2001a, S. 381). Dabei zeichnet er das Bild eines Individuums der Wissensgesellschaft, das sich vor allem als rational entscheidendes und wissendes Subjekt darstellt, einen kompetenten und selbstbestimmten Umgang mit seinen Handlungsoptionen und Partizipationschancen pflegt, sowie in der Lage ist, sich aktiv einzubringen, zu kooperieren und zu kommunizieren.

Entsprechend seinem soziologisch-systemtheoretischen Ansatz vertritt Willke hingegen die wissenschaftliche These, dass insbesondere Systeme zunehmend auf Wissen als Steuerungsmedium angewiesen sind. „Moderne Organisationen und Gesellschaften befinden sich im Umbruch zu wissensbasierten Systemen. Neben den traditionellen Infrastrukturen der Macht und des Geldes tritt mit dem zunehmenden Gewicht des Wissens als Operationsbedingungen und als notwendige Steuerungsressource“ (ebd., S. 354). Da das Wissen, eingeschrieben in soziale Systeme, gewissermaßen ein „Eigenleben“ (ebd.,

⁴¹ Gorz geht beispielsweise davon aus, dass die „wahre“ Wissensgesellschaft erst erreicht sein wird, wenn an die Stelle des derzeitigen Wissenskapitalismus ein Wissenskommunismus getreten sein wird. Wissen ist Gorz zufolge seiner Natur nach ein Allgemeingut und muss deshalb allen Menschen zugänglich sein. „Zum Übergang in eine Wissensgesellschaft wird es erst kommen können, wenn die Gesellschaft Wissen nicht als Fachwissen behandelt, sondern als Komponente einer Kultur, in der die Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten und Beziehungen das entscheidende Ziel ist“ (Gorz 2001).

S. 131) führt, Wissen in der Wissensgesellschaft jedoch neben Material und Kapital zur bedeutendsten aber knappen Ressource von Organisationen wird, besteht die Notwendigkeit einer effizienten Steuerung dieser Ressource, um die Leistungsfähigkeit der Organisation zu erhalten. Zum wichtigsten Steuerungsinstrument von Organisationen in der Wissensgesellschaft wird nach Willke daher das Wissensmanagement (ebd., S. 127).

Den markantesten Unterschied zu den klassischen Konzepten bildet in der Wiederaufnahme des Diskurses der Wissensgesellschaft die Bestimmung staatlicher Einflussnahme. Sowohl Willke als auch Stehr gehen von einem staatlichen Kontroll- und Steuerungsverlust im Zusammenhang mit der globalisierten Wissensgesellschaft aus. Allerdings unterscheiden sich beide Konzeptionen wesentlich in der Vorstellung darüber, wie dieser Verlust kompensiert wird. Während Stehr durch die zunehmende Wichtigkeit und Verbreitung von Wissen einen Zuwachs an Handlungsoptionen individueller und kollektiver Akteure konstatiert und den Individuen und Gruppen damit ein erhöhtes Maß an Selbststeuerungskapazitäten attestiert (Stehr 2001, S. 9ff), betont Willke die Bedeutung des Wissen und der Wissensarbeit als ökonomisches Funktions- und Steuerungselement moderner Organisationen, wobei das Individuum in Willkes systemtheoretischer Perspektive lediglich eine zweitrangige Rolle spielt (Wille 1998, S. 30). Trotz dieser unterschiedlichen Funktionsbestimmung des Wissens für moderne Gesellschaften folgt die Argumentation in beiden Konzeptionen der Annahme, dass die Ursache des Wandels von der Industrie- zur Wissensgesellschaft sich auf der Basis der durch moderne Informations- und Kommunikationstechnologien entstandenen globalen Ökonomie vollzieht, die einem immateriellen, symbolischen und auf wissensbasierte Arbeit angewiesenen Kapitalismus Vorschub leistet. Zentral ist bei Willke ebenso wie bei Stehr dabei die These einer gesteigerten Fragilität gesellschaftlicher Verhältnisse, die eine erhöhte Unsicherheit nach sich zieht und damit auf die Problematik der Mobilisierung von (Selbst-)Steuerungskapazitäten und Veränderungsbereitschaft von Individuen oder Organisationen in dezentralisierten Strukturen verweist.

1.2 Wissensgesellschaft als politisches Schlagwort

Im politischen Kontext hat sich der Diskurs der Wissensgesellschaft als hegemoniale Zeitdiagnose am Ende des 20. Jahrhunderts zunächst aufgrund einer thematischen Anschlussfähigkeit gegenüber anderen Deutungsangeboten durchgesetzt. Die im wissen-

schaftlichen Diskurs der Wissensgesellschaft verhandelten Themen wie z.B. Informations- und Kommunikationstechnologien, wissensbasierte Arbeit, Innovation und Bildung berühren auch zentrale Probleme der aktuellen politischen Diskussion. Allerdings ist diese thematische Passung lediglich eine notwendige Bedingung, die die Attraktivität des Diskurses für das politische Feld nicht hinreichend zu erklären vermag. Die folgenden Ausführungen gehen von der Annahme aus, dass dieser Erfolg erst durch die Korrespondenz der immanenten Logik des Wissensgesellschaftsdiskurses mit einer Verschiebung der gegenwärtigen politischen Rationalität angemessen erfasst werden kann. Unter dem Vorwand eines Verlusts staatlicher Interventionsmöglichkeiten, so die Überlegungen, findet eine Umstrukturierung staatlicher Aufgaben statt, in der soziale Steuerung, Regulation und Kontrolle über die Konstruktion spezifischer Unsicherheiten und Risiken angestrebt wird, durch die insbesondere die Individuen in ein Verhältnis verstärkter Eigenverantwortung gerückt werden sollen. Der Diskurs der Wissensgesellschaft wird dabei nicht einfach eins zu eins aus dem wissenschaftlichen Feld übernommen, vielmehr wird er durch in Auftrag gegebene Gutachten, Expertisen, Studien und Publikationen, die schließlich als Grundlage und Rechtfertigung für politische Entscheidungen, Reformbemühungen und Programme dienen, in spezifischer Weise mitproduziert und modifiziert.

Für den politischen Kontext ist das Konzept wissensbasierter Gesellschaften etwa zeitgleich durch transnational agierende Organisationen und nationale politische Einrichtungen für die Öffentlichkeit popularisiert worden (vgl. OECD 1996, World Bank 1998, UNESCO 1999, Europäischer Rat 2000, BMBF 1997, BMBF 1998). Je nach Ausrichtung der Organisation stehen dabei andere Schwerpunkte im Mittelpunkt. Während die Weltbank in ihrem Weltentwicklungsbericht *Knowledge for Development* darauf verweist, dass nicht mehr Kapital sondern Wissen weltweit zunehmend zum entscheidenden Faktor der Diskrepanz zwischen Entwicklungsländern und Industrienationen wird (vgl. World Bank 1998), präferiert die UNESCO den Terminus Wissensgesellschaft, um kulturelle und soziale Dimensionen gesellschaftlichen Wandels zu betonen (vgl. UNESCO 1999, 2005).⁴² Die OECD hingegen stellt die wirtschaftliche Nutzung des

⁴² Die UNESCO betont immer wieder die Gefahren einer Konzeption der Wissensgesellschaft, die sich einem technischen Determinismus verschreibt und die Wissensgesellschaft lediglich auf die Entstehung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien reduziert, da Wissen nicht mit der Verbreitung von Information gleichgesetzt werden kann. „The importance of education and critical thinking underscores that, in building real knowledge societies, the new prospects held out by the internet and multimedia tools must not cause us to lose interest in traditional knowledge sources such as the press, radio, television and, above all, the school. Most of the people in the world need books, school textbooks and teachers before computers and internet access” (UNESCO 2005, S. 17). Dieser Argumentationslinie folgt auch

Wissens im Zusammenhang mit neuen Wachstumstheorien, die die Rolle technischer Entwicklung und Innovation für die Produktivität der Ökonomie hervorheben, in den Vordergrund (OECD 1996).

Mit der Forderung der Schaffung eines „wissensbasierten Wirtschaftsraum“ schließt sich die Europäische Union der Position der OECD im Wesentlichen an. Die Modernisierungsstrategie der EU zeichnet sich vor allem durch eine Intensivierung von Innovationsprozessen in den Bereichen Informations- und Kommunikationstechnologien, Forschung und Entwicklung sowie wissensintensiver Unternehmen und Branchen aus (Europäischer Rat 2000). Um die EU für den globalen Wettbewerb zu rüsten, gilt es darüber hinaus, die europäischen Bildungssysteme durch Reformen dem dynamisierten Wandel anzupassen.

„Europas Bildungs- und Ausbildungssysteme müssen sich auf den Bedarf der Wissensgesellschaft und die Notwendigkeit von mehr und besserer Beschäftigung einstellen. Sie werden Lern- und Ausbildungsmöglichkeiten anbieten müssen, die auf bestimmte Zielgruppen in verschiedenen Lebensphasen zugeschnitten sind: junge Menschen, arbeitslose Erwachsene sowie Beschäftigte, bei denen die Gefahr besteht, daß ihre Qualifikation mit dem raschen Wandel nicht Schritt halten kann. Dieses neue Konzept sollte drei Hauptkomponenten aufweisen: Entwicklung lokaler Lernzentren, Förderung neuer Grundfertigkeiten, insbesondere im Bereich der Informationstechnologien, und größere Transparenz der Befähigungsnachweise.“ (ebd.)⁴³

In der Verwendungsweise der Europäischen Union erscheint der Begriff der Wissensgesellschaft als Konglomerat unterschiedlicher Modernisierungs-, Fortschritts- und Innovationsbestrebungen, die zur Steigerung des volkswirtschaftlichen Wachstums und zur Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit im Horizont globaler Dynamisierungs- und Wandlungsprozesse dienen sollen. Diese Ausrichtung des wissensgesellschaftlichen Konzepts findet sich auch in den einschlägigen nationalen politischen Verlautbarungen wieder. Dabei ist zu beobachten, dass der Begriff Wissensgesellschaft als relativ unspezifisches Schlagwort gebraucht wird und insbesondere zu Beginn seines Erscheinens auf der

explizit die Heinrich-Böll-Stiftung auf ihrem Internetportal zur Wissensgesellschaft: „Wissensgesellschaft eröffnet eine Perspektive, die auf den Willen und die Befähigung der Menschen zu Selbstbestimmung setzt - ganz im Gegensatz zum technizistischen Begriff der Informationsgesellschaft. Nicht Rechnerleistungen und Miniaturisierung werden die Qualität der künftigen gesellschaftlichen Entwicklung bestimmen. Entscheidend wird die Auswahl des Nützlichen und die Fähigkeit zum Aushalten von Ambivalenzen und Unsicherheit sein, die Gestaltung des Zugangs zu Wissen und der fehlerfreundliche Umgang mit dem Nichtwissen. Wissen wird zur Schlüsselressource, Bildung zur Bedingung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben“ (Heinrich-Böll-Stiftung).

⁴³ Die ambitionierten Ziele der Lissabon-Strategie wurden sicherlich unter dem Eindruck der ökonomischen Aufbruchstimmung zur Jahrtausendwende formuliert. Mit acht Haupt- und 120 Nebenzielen umfasste die ursprüngliche Strategie nahezu alle Tätigkeitsbereiche der EU. So fiel die Halbzeitbilanz aus dem Jahre 2005 eher ernüchternd aus. Dennoch wurde grundsätzlich an den Zielen der Lissabon-Strategie, wenn auch in einer abgespeckten Version, festgehalten (vgl. Europäischer Rat 2005).

Bühne des nationalpolitischen Kontexts häufig auch synonym zum Terminus Informationsgesellschaft verwendet wurde (BMFB 1999a, S. 7).⁴⁴ Darüber hinaus wird der Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft von Beginn an als ein globales Phänomen dargestellt und die Programme, die als Anpassung an die Herausforderungen der Wissensgesellschaft initiiert werden, werden gleichsam als quasi durch den Druck von Globalisierungsprozessen aufgezwungene unabdingbare Notwendigkeiten ausgelegt. So heißt es beispielsweise im Bericht der vom Bundestag eingesetzten Enquête-Kommission *Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft – Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft*: „Die Informations- oder Wissensgesellschaft beschleunigt und intensiviert den wirtschaftlichen, sozialen und politischen – kurz: gesellschaftlichen – Übergang zu einer globalen Weltgesellschaft. Es ist eine der zentralen Herausforderungen für die Politik, diesen Übergang und die Rahmenbedingungen der sich entfaltenden Gesellschaftsformation angemessen zu gestalten“ (Deutscher Bundestag 2002, S. 259). Die semantische Verknüpfung mit dem Globalisierungsphänomen ist für die Funktionsweise des Diskurses der Wissensgesellschaft als taktisches Legitimationsinstrument für Reform- und Umstrukturierungsmaßnahmen im nationalen politischen Kontext aus drei wesentlichen Gründen bedeutsam: 1. Der Übergang zur Wissensgesellschaft wird in der Sicht politischer Akteure als sich selbst vollziehender Wandel konzipiert. 2. Damit einher geht ein selbst bescheinigter Souveränitätsverlust. 3. Schließlich wird mit diesem Verlust eine veränderte Wahrnehmung staatlicher Aufgaben und politischer Steuerung begründet.

1.2.1 Wissensgesellschaft als automatischer sozialer Wandel

Während das Konzept der Wissensgesellschaft in den (sozial-)wissenschaftlichen Analysen als zeitdiagnostische oder prognostische Beschreibungskategorie dient, durch die gegenwärtige gesellschaftliche Trends und Entwicklungen modelliert werden sollen, erhält das Konzept im politischen Zusammenhang den Status einer quasi-ontologischen Kategorie. Ist aus poststrukturalistischer Sicht gegenüber einer sozialwissenschaftlichen Analyse sozialen Wandels, in der „Gesellschaft“ als homogene Einheit oder monolithi-

⁴⁴ Natürlich existieren auch Unterschiede abhängig vom Zusammenhang, in dem das Label Wissensgesellschaft Verwendung findet. So liefern die Berichte von Forschungsinstituten und Expertenkommissionen - wenn auch abstrakt und zumeist unspezifisch - ein differenzierteres Bild der Wissensgesellschaft als es beispielsweise in politischen Festreden, in denen der Begriff lediglich als Schlagwort fungiert, der Fall ist. Allerdings zeigt sich auch hier ein typischer Mechanismus politischer Legitimationsbeschaffung, denn insbesondere die Ergebnisse der in Auftrag gegebenen Gutachten und Berichte finden sich in amtlichen Stellungnahmen, Presseerklärungen der Ministerien oder politischen Reden wieder.

scher Block behandelt wird, bereits eine gehörige Portion Skepsis angebracht, so muss die Vorstellung von Gesellschaft als selbst agierender und mit Handlungsmacht ausgestatteter Akteur um so größere Zweifel hervorrufen. Als derart autonomer Akteur wird die Wissensgesellschaft in den politischen Materialien jedoch präsentiert. Ein grundlegendes Merkmal bildet dabei die Annahme, dass das Aufkommen der Wissensgesellschaft als ein sich im Hintergrund ereignender Modernisierungsprozess vollzieht, der unabhängig von der Einflussnahme sozialer oder politischer Akteure stattfindet. Die Entwicklung von der Industrie- zur Wissensgesellschaft wird als evolutionärer, d.h. als irreversibler und teleologischer Fortschrittprozess begriffen, ohne dass dieser maßgeblich geplant, gesteuert oder kontrolliert werden könnte. Untermauert wird diese Vorstellung durch die Behauptung eines unumkehrbaren Epochenbruchs wie eine Formulierung der stellvertretenden Fraktionsvorsitzenden der Partei *Bündnis 90/Die Grünen* Krista Sager zeigt: „Der Begriff der »Wissensgesellschaft« [...] beschreibt einen gesellschaftlichen Veränderungsprozess, der mindestens so bedeutsam ist, wie der Übergang von der Agrargesellschaft zur Industriegesellschaft“ (Sager 2000, S. 1). Was in den sozialwissenschaftlichen Analysen zumindest teilweise noch als *eine* mögliche Beschreibungsform gesellschaftlichen Wandels gelesen werden kann, erscheint in den politischen Materialien als alternativlose und unausweichliche Entwicklung, eine Entwicklung, die zwar als sozio-ökonomischer Wandel beobachtet und beschrieben, nicht aber aktiv von politischer Seite gesteuert oder kontrolliert werden kann.

Wenn aber keine sozialen Akteure gesellschaftlichen Wandels benannt werden, so fragt sich, wer oder was denn für die Entwicklung zur Wissensgesellschaft verantwortlich zeichnet. Insbesondere in den Materialien der Bundesregierung nimmt der Verweis auf technologische Entwicklungen, die sich unabhängig von politischer Entscheidungsgewalt vollziehen, einen zentralen Stellenwert ein. Die These der Eigenmächtigkeit technologischer Entwicklung findet sich bereits im frühen sozialwissenschaftlichen Wissensgesellschaftsdiskurs, etwa bei Bell oder Touraine. Die damalige naive Technikgläubigkeit und der daran gebundene Fortschrittsoptimismus wird in den Konzepten der Wissensgesellschaft, wie sie in den Broschüren, Gutachten, Stellungnahmen, Presseerklärungen etc. der politischen Landschaft dargelegt wird, aktualisiert. Technik wird dabei zumeist in die zentrale Rolle einer treibenden Kraft für gesamtgesellschaftlichen Fortschritt gerückt, wie eine Auftragsstudie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur „Technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands“ exemplarisch verdeutlicht. Dort heißt es: „Der weltweite wirtschaftliche Strukturwandel geht einher mit

einer fortschreitenden »Wissensintensivierung« von Wirtschaft und Gesellschaft und einer zunehmenden Bedeutung von »Wissen als Produktionsfaktor«. In der langfristigen Perspektive ist der »wissensbasierte technische Fortschritt« die wesentliche Triebfeder für Wachstum und Wohlstand“ (BMBF 2000, S. 1). Die Bedeutung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien für sämtliche gesellschaftliche Bereiche wird ebenso betont, wie ihre zentrale Funktion als Motor des Strukturwandels westlicher Gesellschaften. In den analysierten Materialien sind dabei zwei unterschiedliche Argumentationen anzutreffen. Eine Variante verweist darauf, dass in den Informations- und Kommunikationstechnologien selbst der Ermöglichungsgrund für Globalisierungsprozesse zu finden ist, die unweigerlich Veränderungen der Infrastruktur, des Wirtschaftssystems und der Lebensgewohnheiten nach sich ziehen. Ungeachtet der ungleichen Verteilung weltweiter Verbreitung sowie Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten der neuen Technologien, wird mit der Metapher des globalen elektronischen Dorfs (BMBF 1999a, S. 14) die Aufhebung der Raum-Zeit-Dimension und ein globales Zusammenrücken suggeriert, in dem jeder und jede potentiell partizipieren kann, gleich in welcher Region er oder sie sich befindet. Dazu eine Formulierung aus dem Schlussbericht der bereits erwähnten Enquête-Kommission:

„Durch die Revolution der Kommunikationstechnologie wird es möglich, Informationen mit Lichtgeschwindigkeit um den ganzen Globus zu schicken. Bisher bestehende räumliche und zeitliche Beschränkungen verschwinden. Jeder kann mit jedem auf weltweiten Datenautobahnen in Wort, Bild und Ton kommunizieren. Die Welt wird zu einem elektronischen Dorf. Auf dem Weg in die wissensbasierte Gesellschaft kommt der Informationstechnologie eine Schlüsselrolle zu.“ (Deutscher Bundestag 1998, S. 2)⁴⁵

Neben dieser Vorstellung einer indirekten globalen Entwicklung durch neue Informations- und Kommunikationstechnologien werden in einer anderen Variante direkte Konsequenzen aus bereits bestehenden globalen Informations- und Kommunikationsnetzen für gesellschaftliche Entwicklungen abgeleitet. Wie der Bericht des Aktionsprogramms *Innovation und Arbeitsplätze in der Informationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts* der ehemaligen Bundesregierung exemplarisch verdeutlicht, wird in den analysierten Materialien zumeist jedoch zirkulär argumentiert, d.h. es wird behauptet, dass die Globalisierung zur Verbreitung und Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologien beiträgt, diese wiederum ein Fortschreiten der Globalisierung ermöglichen.

⁴⁵ Der Gebrauch des Begriffs Revolution, oftmals auch digitale Revolution, verweist in den Materialien des politischen Feldes wiederum auf den epochalen Bruch zum Industriezeitalter. Nicht ohne Grund, so ist zu vermuten, wird diese starke Formulierung gebraucht, um die Parallele zur industriellen Revolution anklingen zu lassen.

„Globalisierung macht sich nirgendwo so deutlich bemerkbar, wie beim Internet sowie den Märkten und Produkten der Medien- und Kommunikationswirtschaft. Ihre Entwicklung und Ausbreitung sind nicht nur Ausdruck, sondern auch maßgebliche Triebkräfte der Globalisierung. Für kein Land ist es selbstverständlich, dass es seine im Industriezeitalter erworbene Position bei Einkommen und Beschäftigung im Informationszeitalter erhalten kann. Wissen und Innovationsfähigkeit sind dabei die entscheidenden Produktionsfaktoren. Sie im Interesse der Schaffung von neuen Beschäftigungsmöglichkeiten zu nutzen, ist zentrale Aufgabe für das 21. Jahrhundert.“ (BMBF 1999a, S. 6)

Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien gelten im nationalpolitischen Diskurs der Wissensgesellschaft als Motor oder Triebkraft für die volkswirtschaftliche Entwicklung. Ihnen wird das Potential zugeschrieben, die notwendigen Innovationen und Modernisierungen in Gang zu setzen, um im globalen Wettbewerb mithalten zu können. Ob technologische Entwicklungen globale Prozesse in Gang setzen oder von diesen in Gang gesetzt werden, ist für die Funktionsweise des wissenschaftlichen Diskurses im politischen Kontext sekundär. Wesentlich ist, dass sie als sich selbst vollziehende und quasi-automatische Tatsachen präsentiert werden, die den Ausgangspunkt für gesellschaftliche Konsequenzen bilden und strukturellen Wandel unabhängig von sozialer oder politischer Einflussnahme entfalten.

1.2.2 Der selbstattestierter Souveränitätsverlust der Politik

Die Entstehung der Wissensgesellschaft wird in den politischen Publikationen als globales Phänomen dargestellt, das die Grenzen des Nationalstaates überschreitet und damit ebenso seine Interventionsmöglichkeiten bezüglich der Gestaltung, Steuerung und Kontrolle gesellschaftlichen Wandels erheblich einschränkt. Damit ist ein weiteres wesentliches Merkmal des wissenschaftlichen Diskurses im politischen Kontext benannt: ein selbstbescheinigter Souveränitätsverlust. Insbesondere aus der Möglichkeit der Nutzung globaler Kommunikationsnetze, für die die nationale Zugehörigkeit von Personen ein unerhebliches Kriterium darstellt, werden verminderte Handlungschancen für Nationalstaaten abgeleitet. Der Nationalstaat verliert als Quelle der Identifikation im Zuge der globalen Vernetzung für Organisationen und Individuen an Bedeutung. „Nationale Perspektiven haben an Bedeutung verloren. Unternehmen und Verbraucher fühlen sich nicht mehr an Landesgrenzen gebunden; Produkte werden weltweit dort hergestellt und eingekauft, wo die Preise am günstigsten sind“ (Deutscher Bundestag 1998, S. 44). Es ist jedoch nicht lediglich die durch Informations- und Kommunikationstechnologien ermöglichte weltweite Vernetzung oder die Internationalisierung der Finanzmärkte, der Kapitalströme und der Warenproduktion, die allein für den staatlichen Verlust an Ein-

flussmöglichkeiten verantwortlich gemacht werden. Als abgeleitete Konsequenz ist in diesem Zusammenhang die Betonung einer durch eine Wissensintensivierung in den genannten Bereichen entstandene Dynamik und Beschleunigung das wesentliche Kriterium, das eine Kontrolle und Steuerung sozialen Wandels aus politischer Sicht unmöglich macht. Das Wissen selbst hat eine Eigendynamik gewonnen, die - umschrieben mit der Metapher einer „stürmischen Entwicklung“ (BMBF 2002, S. 123) - im Verbund mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien und als Ressource stetiger Produkt- und Prozessinnovationen im ökonomischen Feld (BMBF 2000, S. c) zu rasanten gesamtgesellschaftlichen Veränderungen führt. Diese immense Expansion des globalen Wissens und die Beschleunigung der Verfügbarkeit neuer Wissensvorräte, die als Ursache des beschleunigten Wandels angenommen werden, beschreibt der ehemalige Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie und derzeitige Ministerpräsident NRWs Jürgen Rüttgers in seinem Buch *Zeitwenden, Wendezeiten. Das Jahr-2000-Projekt: Die Wissensgesellschaft* wie folgt:

„Alle 5 bis 7 Jahre verdoppelt sich das weltweit verfügbare Wissen. Die Hälfte davon bleibt nur 3 bis 4 Jahre aktuell und damit wertvoll. Jeden Tag erscheinen weltweit mehr als 20000 Publikationen. Und derzeit arbeiten soviel Wissenschaftler auf der Welt wie alle Wissenschaftler in den letzten 2000 Jahren zusammen genommen. Die Wachstumskurve des Wissens scheint dabei unendlich. Wissen ist unbegrenzt. Wissen ist der einzige Rohstoff, der sich durch sich selbst erneuert und vervielfältigt.“
(Rüttgers 1999, S. 23)⁴⁶

Im Umgang mit der Dynamik des Trends zur globalisierten Wissensgesellschaft werden auch die Aufgaben des politischen Feldes auf neue Weise bestimmt. Der bereits in den sozialwissenschaftlichen Studien zur Wissensgesellschaft behauptete staatliche Souveränitätsverlust findet sich in den politischen Materialien auch in Form einer Selbstzuschreibung wieder, die als Konsequenz aus der Unkontrollierbarkeit übermächtiger internationaler Prozesse und Strukturen gezogen wird. Natürlich ist dieser selbstbeschei-

⁴⁶ Die gebetsmühlenartige Wiederholung der These von der Beschleunigung des unbegrenzten Wissenswachstums ist für den Diskurs der Wissensgesellschaft im politischen Kontext kennzeichnend. Bei der derzeitigen Präsidentin des Thüringer Landtags und ehemaligen Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kunst in Thüringen Dagmar Schipanski findet sich eine Formulierung, die ebenso aus der Feder Rüttgers stammen könnte.

„-Alle 5 – 7 Jahre verdoppelt sich das weltweit verfügbare Wissen.

-Jeden Tag erscheinen mehr als 20.000 wissenschaftliche Publikationen.

-Es arbeiten zur Zeit weltweit so viel Wissenschaftler wie die Anzahl der Wissenschaftler der letzten 2000 Jahre zusammengenommen.

-Eine Tageszeitung enthält heute mehr Informationen, als ein Mensch im 13. Jahrhundert in seinem ganzen Leben aufgenommen hat.

-Die Wachstumskurve des Wissens ist eine Exponentialfunktion. -Wissen ist weltweit verfügbar und jederzeit an jedem Ort abrufbar im Internet. Die Raum-Zeit-Distanz ist damit aufgelöst.“ (Schipanski 2001, S. 2f)

nigte Kontrollverlust nicht in Form einer offensichtlichen Ohnmachtsbekundung anzutreffen. Vielmehr findet eine Umdefinierung politischen und staatlichen Handelns statt, die in der Logik der Argumentation zunächst mit einer entsprechenden Risikokonstruktion zur Erzeugung regierbarer Bereiche und neuer Interventionsfelder legitimiert wird. Das Risikoszenario, das sich unter den Bedingungen wissenschaftsgesellschaftlichen Wandels abzuzeichnen droht, liegt den politischen Berichten, Erklärungen und Stellungnahmen zufolge in der Gefahr, volkswirtschaftlich im globalen Wettbewerb ins Hintertreffen zu geraten, was zwangsläufig auch individuelle Nachteile nach sich ziehen würde, wie z.B. den Verlust von Arbeitsplätzen.

„Für Deutschland ist es eine Existenzfrage, den technologischen Fortschritt nicht zu verschlafen. Eine Industrienation, die auch in Zukunft auf den Märkten wettbewerbsfähig sein will, kann auf die Informations- und Kommunikationstechnologien nicht verzichten. Schließlich geht es hier um die langfristige Sicherung des Standortes Deutschland und somit um die Zukunft von Arbeitsplätzen. Wer den Zug ins Informationszeitalter verpaßt wird auch den Anschluß an die gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen in der Welt verlieren.“ (Deutscher Bundestag 1998, S. 2)

Wie das Aufspringen auf diesen „Zug“ konkret zu gestalten ist, bleibt weitestgehend ungeklärt. Zwar wird permanenter Handlungsdruck erwähnt und die Entstehung der Wissensgesellschaft als Herausforderung aber auch als Chance begriffen, die Situation der Nationalstaaten wird jedoch vor allem als eine durch Fremdbestimmtheit gekennzeichnete Notwendigkeit zur Anpassung an nicht kontrollierbare globale Prozesse ausgelegt.

„Deutschland kann sich den weltweiten Entwicklungen nicht entziehen: Auf die Wissensintensivierung der Wirtschaft, die Strukturverschiebung von Wertschöpfung und Beschäftigung zugunsten der Dienstleistungen und die zunehmende internationale Verflechtung der Wirtschaft und des Innovationssystems als Folge der Globalisierung müssen Antworten gefunden werden. Dies birgt Chancen und Risiken. Deutschland kann zu den Gewinnern zählen, wenn es seine Stärken ins Spiel bringt und die Herausforderungen annimmt. Die Politik kann Zeichen setzen, die in der Wirtschaft und Wissenschaft aufgenommen werden und das öffentliche Meinungsbild prägen.“ (BMBF 1999, S. 9, vgl. auch Deutscher Bundestag 1998, S. S. 44)

Staatlicher und politischer Einfluss, so die Selbstbeschreibung in den offiziellen Dokumenten, beschränkt sich vornehmlich auf die Möglichkeit „Zeichen zu setzen“ und Rahmenbedingungen zu gestalten, die es den sich bereits vollziehenden Entwicklungen erleichtert, sich zu verwirklichen. Die behauptete Unausweichlichkeit dieser Entwicklungen und die daraus resultierende Notwendigkeit der Anpassung zwingt Nationalstaaten in eine passive Position, in der Interventionsmöglichkeiten lediglich als Reaktion auf

überkommene und als quasi schicksalsmächtig wahrgenommene Fortentwicklungen interpretiert werden. Nicht nur der allgemeine Strukturwandel wird als autonom und alternativlos dargestellt, die Dringlichkeit einer anpassenden Reaktion wird zudem mit Gefahren- und Risikoszenarien untermauert, in denen die drohenden negativen Konsequenzen im Falle eines Ausbleibens unentbehrlicher und erforderlicher Maßnahmen beschworen werden.

1.2.3 Staat, Wirtschaft, Arbeit – Eine unternehmerische Rationalität des Regierens

Der Diskurs der Wissensgesellschaft, so konnte die Analyse zeigen, ist sowohl in seiner heutigen sozialwissenschaftlichen Ausprägung als auch in seinem politischen Zuschnitt verbunden mit der Annahme eines nationalstaatlichen Souveränitätsverlusts. Die eingeschränkten Interventions- und Steuerungsmöglichkeiten politischer Akteure werden mit den beschleunigten und unkontrollierbaren Veränderungsprozessen im Zuge der Globalisierung begründet, deren Antriebskraft hauptsächlich in den neuen Kommunikations- und Informationstechnologien gesehen wird.

Aus der Perspektive der Gouvernementalitätstheorie lässt sich dieser behauptete Verlust nicht unbedingt als Einbuße staatlicher Handlungsmöglichkeiten verstehen. Vielmehr fungiert der Diskurs der Wissensgesellschaft im politischen Kontext als taktisches Element einer Verschiebung der Form des Regierens, die eine Neuordnung und Umgestaltung der Verhältnisse zwischen Individuum, Gesellschaft, Staat und Wirtschaft legitimiert. Die dabei leitende politische Rationalität, d.h. die Art und Weise in der Ziele festgelegt und gerechtfertigt, Mittel favorisiert und konzeptualisiert, adäquate politische Handlungsweisen ersonnen und bestimmt werden, sowie der institutionelle Rahmen zu ihrer Verwirklichung, folgen einer Logik, die nach Maßgabe unternehmerischer Prämissen operiert. Gemäß dieser unternehmerischen Logik oder neoliberalen Rationalität werden Grenzen und Bereiche legitimer Regierungspraktiken sowie die Handlungsmöglichkeiten und -felder der Individuen im Rahmen von Regierungsinterventionen neu bzw. umdefiniert.

Die Logik des Unternehmerischen ist im Diskurs der Wissensgesellschaft bereits durch Begrifflichkeiten wie z.B. Wettbewerbsfähigkeit, Wohlstandswachstum oder Innovationen implizit konnotiert. Um die an das Wissen als Produktivkraft geknüpften Erwartungen und Chancen optimal nutzen zu können und um die angestrebte Umstrukturierung der Wirtschaft zu bewältigen, ist der Europäischen Kommission zufolge unternehmeri-

sche Initiative gefragt. In einem Aktionsplan für unternehmerische Initiative in Europa stellt die Kommission fest:

„Unternehmerische Initiative ist ein wichtiger Motor für Innovation, Wettbewerbsfähigkeit und Wachstum. Weil sie in Schlüsselsektoren wie beispielsweise Dienstleistungen und wissensbasierten Tätigkeiten stark vertreten sind, spielen kleinere Unternehmen und Unternehmer in der Wirtschaft der EU heute eine zentrale Rolle. Es wurde nachgewiesen, dass ein positiver und fundierter Zusammenhang zwischen unternehmerischer Initiative und wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit in Bezug auf Wachstum, Lebensfähigkeit der Unternehmen, Innovation, Schaffung von Arbeitsplätzen, technologischen Wandel, Produktivitätszuwächse und Exporte besteht.“ (Europäische Kommission 2004, S. 3)

Die Förderung des Unternehmertums, des Unternehmergeists und unternehmerischen Handelns ist eine politische Aufgabe, der sich die EU in den letzten Jahren in mehreren Publikationen gewidmet hat.⁴⁷ Sie ist Bestandteil der Lissabon-Strategie, deren Ziel es wie bereits oben erwähnt ist, Europa zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen“ (Europäischer Rat 2000). Die Forderung einer Förderung des Unternehmertums beschränkt sich in den Materialien der EU nicht lediglich auf den wirtschaftlichen Sektor, also den Sektor, dem unternehmerisches Handeln genuin zuzuordnen wäre. Um die Wettbewerbsfähigkeit zu stärken und die Innovationspotenziale der Gesellschaft zu mobilisieren, ist es in der Vorstellung der EU vielmehr notwendig, dass sämtliche gesellschaftliche Bereiche vom Unternehmergeist durchdrungen sind. „In unserer globalen Gesellschaft ist es überaus wichtig, dass Unternehmergeist im Rahmen eines umfassenden Ansatzes auf allen Ebenen gefördert und entwickelt wird, wobei die spezifischen Eigenschaften jeder Ebene berücksichtigt werden müssen“ (Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss 2008, S. 84). Zur Umsetzung des Lissabon-Programms ist speziell die *Förderung des Unternehmergeistes in Unterricht und Bildung*, so der Titel einer Mitteilung der Europäischen Kommission aus dem Jahr 2006, gefragt (Europäische Kommission 2006a, vgl. auch Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss 2008). Angefangen von den Grundschulen über Hochschulen bis zu Weiterbildungsinstitutionen, sollen die Bildungsinstitutionen verstärkt zur Entwicklung des Unternehmergeists beitragen, indem sie die Vermittlung unternehmerischer Fertigkeiten und Fähigkeiten in den Unterricht integrieren und ihre Lehrtätigkeiten entsprechend ausrichten. Im Hochschulbereich soll insbesondere bei Studierenden in nichtökonomischen Studiengängen die Entwicklung unternehmerischer

⁴⁷ vgl. z.B.: Europäische Kommission 2003a, 2004, 2006a, 2008; Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss 2008.

Verhaltensweisen gefördert werden (Europäische Kommission 2008). Was ist nun unter unternehmerischem Handeln und Denken zu verstehen? Was zeichnet Unternehmertum bzw. Unternehmergeist aus?

Für die Chiffre Unternehmertum findet sich in der Literatur keine allgemeine oder einheitliche Definition. Zumeist wird sie im Kontext volkswirtschaftlicher und betriebswirtschaftlicher Perspektiven im Zusammenhang mit makroökonomischen Prozessen wie z.B. Gründungsdynamiken, Marktchancen oder Geschäftsideen und deren Umsetzung verwendet.⁴⁸ Die Europäische Kommission gebraucht den Begriff Unternehmertum (Entrepreneurship) hingegen als personale Kompetenz, d.h. in einem auf das Individuum bezogenen Zusammenhang. Unternehmergeist oder unternehmerische Initiative wird als eine Schlüsselkompetenz zur Bewältigung der Herausforderungen der Wissensgesellschaft bestimmt (vgl. Europäische Kommission 2005), wobei der Begriff als Sammelsurium verschiedener Einstellungen, Fähigkeiten und Haltungen erscheint.

„Unternehmerische Kompetenz ist die Fähigkeit, Ideen in die Tat umzusetzen. Dies erfordert Kreativität, Innovation und Risikobereitschaft sowie die Fähigkeit, Projekte zu planen und durchzuführen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Unternehmerische Kompetenz hilft dem Einzelnen in seinem täglichen Leben zu Hause oder in der Gesellschaft, ermöglicht Arbeitnehmern, ihr Arbeitsumfeld bewusst wahrzunehmen und Chancen zu ergreifen. Sie ist die Grundlage für die besonderen Fähigkeiten und Kenntnisse, die Unternehmer benötigen, um eine gesellschaftliche oder gewerbliche Tätigkeit zu begründen. [...] Eine unternehmerische Einstellung ist gekennzeichnet durch Initiative, vorausschauendes Aktivwerden, Unabhängigkeit und Innovation im privaten und gesellschaftlichen Leben sowie im Beruf. Dazu gehört auch Motivation und Entschlossenheit, Ziele zu erreichen, ob nun persönlicher Art oder gemeinsame Ziele mit anderen und/oder bei der Arbeit.“ (Europäische Kommission 2005a, S. 21)

Deutlich wird in den Ausführungen der Europäischen Kommission, dass das Unternehmerische nicht auf die ökonomische Sphäre beschränkt bleibt, sondern dass die Logik des Unternehmerischen als hegemoniale Denk- und Praxisform sämtliche soziale Bereiche durchdringen soll. Selbst die private Sphäre bleibt von dieser Forderung nicht ausgeschlossen.

⁴⁸ Der bedeutendste Beitrag zum Begriff des Unternehmertums stammt vom österreichischen Wirtschaftswissenschaftler Joseph Schumpeter, der die ökonomische Theorie des vergangenen Jahrhunderts maßgeblich beeinflusste. Schumpeter definiert den Unternehmer als eine Person, die in der Lage ist, „die Produktionsstruktur zu reformieren oder zu revolutionieren“ (Schumpeter 1993, S. 214). Dazu muss der Unternehmer nicht unbedingt etwas Neues erfinden. Vielmehr besteht die unternehmerische Funktion darin, vorhandene Wissensbestände kreativ und innovativ zu nutzen, sei es durch den Einsatz neuer Erfindungen zur Produktion einer neuen Ware, sei es durch die Erschließung einer neuen Rohstoffquelle oder durch die Entwicklung einer neuen Industrie (ebd.). Der Unternehmer bildet für Schumpeter den Motor der ständigen Erneuerung der Ökonomie. Er ist ein Innovator, der gewohnte Bahnen verlässt und den ständigen Zerstörungs- und Erneuerungsprozess des Kapitalismus vorantreibt.

Dass die Rationalität des Unternehmerischen hervorragend mit den proklamierten Anforderungen der Wissensgesellschaft harmoniert, zeigt sich besonders in der Passung der verwendeten diskursiven Argumentation. Der Zusammenhang zwischen einem deregulierten kapitalistischen System im Kontext von Globalisierungsprozessen und einem daraus resultierenden Strukturwandel der Wirtschaft, die Behauptung eines staatlichen Souveränitätsverlusts im Zuge transnationaler Ereignisse, die Annahme eines beschleunigten und nicht kontrollierbaren Wandels durch moderne Informations- und Kommunikationstechnologien, diese Matrix des wissensgesellschaftlichen Diskurses findet ihre Entsprechung in einer unternehmerischen Logik, die die Verantwortung für die Gewährleistung der notwendigen Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit den Individuen überträgt.

Der gouvernementale Gehalt dieser unternehmerischen Rationalität wird bezüglich der Verschiebung bzw. Neuordnung des Regierens im Sinne der Führung von (Selbst-)Führungen besonders deutlich in der politischen Programmatik, die die *Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen* 1997 formuliert hat. Zu der interdisziplinär zusammengesetzten Kommission unter dem Vorsitz des Sozialwissenschaftlers Meinhard Miegel zählten unter anderen auch der bekannte Soziologe Ulrich Beck und der renommierte Unternehmensberater Roland Berger.⁴⁹ In ihrem Abschlussbericht beschäftigt sich die Kommission mit Entwicklungen, Ursachen und Maßnahmen hinsichtlich der Arbeitslosigkeit und Erwerbstätigkeit in der Bundesrepublik Deutschland. Der dritte Teil des Berichts trägt den Titel *Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungslage*.

In ihrer Argumentation verfolgt die Kommission eine Anpassungs- und eine Erneuerungsstrategie, die beide den „Vorgaben einer unternehmerischen Wissensgesellschaft“ (Kommission für Zukunftsfragen 1997, S. 1) geschuldet sind. Hinsichtlich der Ursachen und Lösungen der problematisierten Gegenstandsbereiche Arbeitslosigkeit und Erwerbstätigkeit entwirft die Kommission dabei ein Szenario, das theoretische Annahmen, politische Überzeugungen und praktische Empfehlungen verknüpft. Die gesamte Logik des Berichts basiert auf einer klassischen idealistischen Denkfigur. Statt die Ursachen

⁴⁹ Genau genommen setzte sich die Kommission aus Meinhard Miegel (Sozialwissenschaftler), Ulrich Beck (Soziologe), Roland Berger (Unternehmensberater), Ulrich Blum (Wirtschaftswissenschaftler), Johannes Gross (Publizist und Journalist), Herbert Henzler (Wirtschaftswissenschaftler und ehemaliger Leiter der Unternehmensberatung McKinsey), Georg Obermeier (Unternehmensberater), Heinrich Oberreuter (Sozialwissenschaftler) und Etta Schiller (Politikerin) zusammen. Diese Zusammensetzung ist deshalb interessant, weil sie verdeutlicht, dass die im Abschlussbericht der Kommission zum Ausdruck kommende unternehmerische Logik ihre Wurzeln nicht nur in den Ansichten ökonomisch ausgerichteter ExpertInnen hat, sondern auch in führenden Köpfen der Sozialwissenschaften und anderen Disziplinen verbreitet ist.

für erhöhte Arbeitslosigkeit an einem strukturell bedingten Rückgang des Arbeitsvolumen festzumachen oder eine mangelhafte Konjunkturpolitik in die Pflicht zu nehmen, geht die Kommission davon aus, dass der Grund für wachsende Arbeitslosenzahlen im Bestehen veralteter „individueller Sicht- und Verhaltensweisen sowie kollektiver Leitbilder in den Bereichen Arbeitsmarkt und Daseinsvorsorge“ (Kommission für Zukunftsfragen 1997, S. 35) zu suchen ist. Statt sich den Erfordernissen einer unternehmerischen Wissensgesellschaft anzupassen, richteten sich große Teile der Bevölkerung noch nach den mittlerweile unzeitgemäßen Vorgaben einer arbeitnehmerzentrierten Industriegesellschaft.

Die Erneuerungsstrategie der Kommission zielt daher darauf ab, „die unternehmerischen Kräfte auf allen Ebenen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Handelns“ (ebd., S. 1) zu aktivieren und mobilisieren. Damit sich dieses Leitbild des Unternehmerischen entfalten könne, gelte es folglich, gedankliche Vorstellungen zu verändern, insbesondere durch die Überwindung „mentaler Barrieren“ (ebd., S. 20) bei den Betroffenen und durch die „Weckung des Bewußtseins“ (ebd., S. 14) für die notwendigen und unausweichlichen Veränderungen individueller Haltungen und Einstellungen.

Anders als in den bisher angeführten Materialien zum Diskurs der Wissensgesellschaft wird eine Abnahme politischer Interventionen in den konkreten Empfehlungen und Lösungsvorschlägen der Kommission nicht mit einem staatlichen Souveränitätsverlust begründet, sondern als willentlich politische Entscheidung präsentiert. Um nämlich die erwünschten Ziele zu verwirklichen, soll der Staat bewusst auf direkte Einflussnahme wie z.B. Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen oder gesetzliche Verordnungen zur Teilzeitarbeit verzichten. Zur Schaffung eines unternehmerischen Klimas schlägt die Kommission vielmehr vor, dass der Staat indirekt über die Schaffung von Rahmenbedingungen regieren soll, die unternehmerisches Handeln erleichtern und die Eigenverantwortung, Eigeninitiative und Leistungsbereitschaft der Individuen fördern. Konkret verweist die Kommission auf die typisch neoliberalen Regierungstechniken der Privatisierung staatlicher Unternehmen und öffentlicher Leistungen, der Deregulierung von Märkten zur Initiierung des Wettbewerbs, des Abbaus wohlfahrtsstaatlicher Leistungen und sozialer Sicherungssysteme.

„Staatliche Leistungen können und müssen stärker privatisiert, dereguliert und effizienter als derzeit erbracht und zum Teil auch eingeschränkt oder sogar eingestellt werden. [...] Vielmehr ist das Leitbild der Zukunft der Mensch als Unternehmer seiner Arbeitskraft und Daseinsvorsorge. Um sich diesem Leitbild zu nähern, muß der Staat die von ihm gesetzten Rahmenbedingungen so umgestalten, daß individuelle Initiative und Verantwortung geweckt und gefördert werden. Dazu gehört, daß er

nicht tiefer in die individuellen Handlungs- und Gestaltungsräume eingreift als dies für den Einzelnen und das Gemeinwohl unerlässlich ist. Alles was darüber hinausgeht, entzieht dem Einzelnen mehr als notwendig und entwöhnt ihn einer eigenständigen Lebensführung.“ (ebd., S. 2ff)

Nur wenn die Politik nicht zu sehr in die individuelle Lebensführung eingreift, so die argumentative Logik der Kommission, kann an die Stelle eines „entmündigenden Wohlfahrtsstaats“ (Kommission für Zukunftsfragen 1997, S. 170) eine „Gemeinschaftsorientierung mündiger Bürger“ (ebd., S. 43) treten.

Die Aktivierung und Mobilisierung unternehmerischer Selbststeuerungskapazitäten – hierin liegt der Schwerpunkt der Anpassungsstrategie – verspricht sich die Kommission insbesondere durch eine Absenkung der Sozial- und Arbeitslosenhilfe, so dass Erwerbslose zur Übernahme von Niedriglohnjobs veranlasst würden (ebd., S. 22). Zudem rät die Kommission zur Schaffung von Märkten im Bereich der Arbeitsvermittlung, so dass vermehrter Wettbewerb zwischen Regionen und Personen im Allgemeinen entstehen könne. Die Umsetzung der vorgeschlagenen Maßnahmen, so räumt die Kommission ein, ziehe mit großer Wahrscheinlichkeit „unerwünschte Nebenwirkungen“ (ebd., S. 6) nach sich. Die Entstehung von Armutsvierteln in den Städten, steigende Kriminalitätsraten, eine Verminderung des Gesundheitszustands und der Lebenserwartung in großen Teilen der Bevölkerung (ebd., S. 140) seien zu erwartende negative Folgen, die im Namen der angestrebten Reform jedoch unvermeidlich seien. Insgesamt sei eine steigende Diskrepanz zwischen armen und reichen Bevölkerungsschichten ein unvermeidbarer Effekt auf dem Weg zur gesellschaftlichen Erneuerung und Anpassung (ebd.).

Die im Abschlussbericht der Kommission dargelegten Reformvorschläge lesen sich als eine politische Programmatik, die die Herstellung des Unternehmergeists auf sämtlichen gesellschaftlichen Ebenen anvisiert. Im Mittelpunkt steht dabei der unternehmerisch handelnde Mensch, dessen Potentiale insbesondere durch indirekte politische Steuerungsmaßnahmen, d.h. vor allem durch die Schaffung der entsprechenden Rahmenbedingungen, aktiviert und mobilisiert werden sollen. Zwar zielen die Anpassungs- und Erneuerungsstrategien der Kommission zunächst hauptsächlich auf die Bereiche Erwerbsarbeit und Daseinsvorsorge. Dass sich die Herstellung einer unternehmerischen Wissensgesellschaft in der Vorstellung der Kommission als umfassendes kulturelles und moralisches Projekt gestaltet, zeigt insbesondere die Ausweitung der Reformbestrebungen auf den Bildungsbereich. „Die Bevölkerung muß gemäß den Lebens- und Wirtschaftsbedingungen dieser unternehmerischen Wissensgesellschaft qualifiziert werden. Das setzt nachhaltige Veränderungen der Schul- und Hochschul- sowie der beruflichen

Bildung voraus. Bildungsziel sind nicht länger möglichst perfekte Kopisten vorgegebener Blaupausen, sondern unternehmerisch handelnde Menschen“ (ebd., S. 2). Und an anderer Stelle heißt es:

„Für Wirtschaft und Gesellschaft zunehmend wichtig sind hingegen schöpferische, unternehmerisch handelnde Menschen, die in höherem Maße als bisher bereit und in der Lage sind, in allen Fragen für sich selbst und andere Verantwortung zu übernehmen. Diese Betonung von Individualität, Kreativität, Selbstbewußtsein und Selbstverantwortlichkeit als zentralen Leitbildern der Ausbildung für das 21. Jahrhundert setzt Veränderungen und Umgewichtungen bisheriger inhaltlicher und organisatorischer Prinzipien des Bildungssystems voraus.“ (Kommission für Zukunftsfragen 1997, S. 44f)

Derzeit seien die Bildungsinstitutionen jedoch zu wenig von einer „unternehmerischen Kultur geprägt“ (ebd., S. 8). „Unternehmerische Begabungen werden - wenn überhaupt - eher zufällig gepflegt und gefördert. Deshalb müssen künftig bei Schülern, Auszubildenden und Studenten gezielt Eigenschaften wie Selbständigkeit, Verantwortungsbeußtsein, Eigeninitiative und Leistungsbereitschaft entwickelt werden. Hier bestehen derzeit empfindliche Defizite“ (ebd.). Der Grund hierfür bestünde darin, dass der Lehrkörper selbst sich nicht unternehmerisch verhalte und daher unternehmerisches Handeln nicht vermitteln könne. Dem gelte es Abhilfe zu verschaffen, indem Hochschulen und Universitäten verstärkt den Bezug von Wissenschaft und Praxis herstellen und universitäre Forschung und Lehre verstärkt durch die Erfordernisse der Praxis geprägt werden, so dass innovative und kreative Potentiale, die notwendigen Antriebskräfte der unternehmerischen Wissensgesellschaft, geweckt und genutzt werden können (ebd., S. 9).

Der Bericht der Kommissionen verbirgt seinen ideologischen Gehalt nicht, liest er sich doch als Projekt einer Umverteilung von unten nach oben. Dies wurde ihm in der kritisch-wissenschaftlichen Diskussion mehrfach vorgeworfen (vgl. Bergmann 1998, Opitz 2004). Diese kritische Diagnose lässt sich auch aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive nicht verleugnen. Entscheidend ist allerdings, dass der Kommissionsbericht einen Wandel gouvernementaler Rationalität offenbart, durch die eine strategische Neuausrichtung des Regierens angestrebt wird, deren Ziel die Aktivierung und Mobilisierung individueller Selbststeuerungskapazitäten bei gleichzeitiger Rücknahme staatlicher Sozialleistungen ist. Dieser Wandel wird besonders ersichtlich im Vergleich zu einem Bericht der im Jahr 1971 von der damaligen Bundesregierung eingesetzten *Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel in der BRD*, die sich also mit ähnlichen Fragen beschäftigte. In dem Gutachten aus dem Jahr 1973 vertritt das Expertengremium hinsichtlich der Zukunft der sozialen Sicherungssysteme in Deutschland eine Position,

die sich gewissermaßen konträr zu den Empfehlungen der *Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen* liest.

„Aus der Höhe der Belastung darf aus Ansicht der Kommission nicht die Konsequenz gezogen werden, daß das System der sozialen Sicherung in seiner gegenwärtigen Form festzuschreiben sei. Mittel- und langfristig ist eine Verbesserung des Leistungssystems keineswegs auszuschließen. Aber auch kurzfristig darf die Rücksichtnahme auf Belastungen den Ausbau des Systems sozialer Leistungen nicht behindern.“ (Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel in der BRD 1973, S. 454)

Auch in Bezug auf die betroffenen Bevölkerungsanteile folgt die Einschätzung einer gänzlich anderen Logik. Statt einer Änderung individueller Sicht- und Verhaltensweisen durch eine Konstruktion von Anreizsystemen und die dafür erforderlichen Rahmenbedingungen, die die Selbstverantwortung und Eigeninitiative der Individuen wecken sollen, empfiehlt die Kommission aus den 1970er Jahren eine Strategie der Information und Aufklärung, die den Staat in eine Pflicht der Verantwortung nimmt. „Wesentlich wäre eine Information der Betroffenen über Art und Umfang ihrer Ansprüche. Der Sozialhilfeempfänger darf diese Leistungen nicht als Almosen empfinden, es muß ihm das Bewußtsein vermittelt werden, daß er auf die empfangenen Leistungen ebenso einen Rechtsanspruch hat wie der Rentner auf seine Rente“ (ebd., S. 457). Die unterschiedlichen Prioritäten innerhalb der politischen Programmatiken der beiden Kommissionen zeigen sich besonders in Bezug auf die Armutsthematik. Während die *Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen* die Verarmung großer Teile der Bevölkerung in ihrer Anpassungsstrategie in Kauf nimmt und das Anwachsen der Kluft zwischen Arm und Reich als unvermeidliche Konsequenz auf dem Weg zur wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erneuerung betrachtet, steht gerade die Verminderung der Armut oben auf der Liste der relevanten Themen bei der *Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel in der BRD* aus dem Jahr 1973.

„Die Beseitigung von Armut ist nach Überzeugung der Kommission ein gesellschaftspolitisches Ziel hohen Ranges. Sicherlich soll es nicht dazu kommen, daß der einzelne sich ganz auf das Versorgungssystem verläßt und kein Anreiz mehr zu Selbsthilfe und Eigenvorsorge besteht. Soweit es aber um die Sicherung einer den gesellschaftlichen Normen entsprechenden Mindestversorgung geht, ist dieser Gesichtspunkt nicht maßgeblich.“ (ebd., S. 456)

Der individuellen Eigeninitiative, so zeigt besonders die zuletzt angeführte Passage, wird eine eher untergeordnete Rolle beigemessen. In der Logik der politischen Rationalität, wie sie im Bericht der *Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen* zum Ausdruck kommt, zeigt sich hingegen die Bedeutung des Unternehmeri-

schen für die gegenwärtig hegemonialen neoliberalen Regierungsweisen. Die Argumentation entlang der Logik und Terminologie des Unternehmertums erlaubt es nicht nur, neue Interventionsfelder und -akteure politischen Handelns zu identifizieren und dabei gleichzeitig die Reduktion wohlfahrtsstaatlicher Leistungen zu legitimieren, vielmehr offenbart sich in der unternehmerischen Rationalität eine Problematisierung der Wirklichkeit, die durch eine spezifische Verknüpfung von identifizierten Ursachen, Verantwortungs- und Zuständigkeitsbereichen, Handlungsempfehlungen und Lösungsvorschlägen die Art und Weise der (Selbst-)Führungen der Individuen zu steuern trachtet. Eigeninitiative, Selbstverantwortung, Risikobereitschaft, kurz, die unternehmerischen Potenziale des Individuums bilden dabei den Konvergenzpunkt der vorgeschlagenen Maßnahmen.

1.3 Resümee – Wissen, Arbeit und Bildung im Horizont globaler Wissensökonomie

Den Diskurs der Wissensgesellschaft als taktischen Baustein eines zeitgenössischen Bildungsdispositivs zu analysieren, bedeutet vor allem, die strategische Funktion des Diskurses innerhalb der Organisationsweise dessen, was derzeit als Bildung gilt, zu beobachten. Es galt dabei den Diskurs im Sinne Foucaults als eine Praktik zu betrachten, die systematisch die Gegenstände hervorbringt, die sie behandelt. Im Fokus der Analyse stand also die Frage nach dem *Wie* des Diskurses, d.h. das Interesse richtet sich darauf, zu untersuchen, auf welchen theoretischen Grundannahmen der Diskurs basiert, welche Terminologie verwendet wird, welche begriffliche Architektur konstruiert wird, welche Personen und welche Gruppen mit welchem Status zum Diskurs beitragen und welche strategische Zielsetzung durch den Diskurs verfolgt wird.

Der Diskurs der Wissensgesellschaft bezeichnet eine Beschreibungsform moderner westlicher Gesellschaften, die gegenwärtig im wissenschaftlichen und politischen Feld einen hegemonialen Status einnimmt und sich gegen andere Deutungsangebote auf dem Markt der zeitdiagnostischen Gesellschaftsanalysen durchgesetzt hat. Nun bedeutet dies nicht etwa, dass moderne westliche Gesellschaften sich zu Gelehrtenkulturen entwickelt hätten, in denen gleichsam alle Individuen nur noch nach Wahrheit und Erkenntnis strebten. Vielmehr, so lautet eine zentrale These des Diskurses, ist mit dem Strukturwandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft Wissen zum zentralen Organisations- und Integrationsprinzip moderner Gesellschaften avanciert. Es bildet nicht nur die wesentliche Ressource und Antriebskraft wirtschaftlicher Produktion, sondern den Modus

der Vergesellschaftung in allen Bereichen schlechthin. Ein wesentlicher Grund für diese Bedeutungssteigerung des Wissens liegt im Wandel seines Status. Die traditionelle Form wissenschaftlichen Wissens, als dessen Regulationsprinzip die Wahrheit als interner Code des Wissenschaftssystems fungierte, hat sich mit der Differenzierung, Fragmentarisierung und Technisierung der Wissenschaft aufgelöst. Praxis und Wissenschaft sind eine unmittelbare Verknüpfung eingegangen. Der Anwendungsbezug des Wissens ist zum relevanten Kriterium zur Beurteilung des Wissens geworden. Die damit einhergehende Kommerzialisierung, Merkantilisierung und Utilitarisierung des Wissens betont insbesondere Lyotard in seiner Beschreibung der Verfasstheit des postmodernen Wissens.

„Die Beziehung der Lieferanten und der Benutzer der Erkenntnis zu dieser strebt und wird danach streben, sich in der Form darzustellen, die das Verhältnis der Produzenten und Konsumenten von Waren zu diesen auszeichnet: die Wertform. Das Wissen ist und wird für seinen Verkauf geschaffen werden, und es wird für seine Verwertung in einer neuen Produktion konsumiert und konsumiert werden: in beiden Fällen, um getauscht zu werden. Es hört auf, sein eigener Zweck zu sein [...].“
(Lyotard 1999, S. 24)

Diese Transformation ist sicherlich nur vor dem Hintergrund einer technologischen Entwicklung möglich, die die Gewinnung, Speicherung, Verarbeitung und Verbreitung von Information und Wissen ermöglicht. Dementsprechend betont der Diskurs der Wissensgesellschaft immer wieder die Relevanz moderner Informations- und Kommunikationstechnologien für volkswirtschaftliches Wachstum und eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung.

Die Analyse zeigte zudem, dass der Diskurs der Wissensgesellschaft auf einer modernisierungstheoretischen Grundannahme beruht, durch die die Entstehung der Wissensgesellschaft als evolutionärer und teleologischer Fortschrittsprozess konzipiert wird. Dieser oftmals beschworene epochale Wandel ist aus poststrukturalistischer Sicht insofern mit Skepsis zu betrachten, als dass Gesellschaft als monolithischer Block vereinheitlicht wird, der durch ein zentrales Prinzip zusammengehalten wird. Diese Verallgemeinerung des Wissens als organisierende und integrierende Instanz verkennt nicht nur die Vielfältigkeit, Differenziertheit und Divergenz sozialer Prozesse, sie schließt durch ihre totalisierende Tendenz auch alternative Perspektiven und Erklärungsmöglichkeiten aus. Insofern sich der Diskurs der Wissensgesellschaft als die derzeit hegemoniale Wirklichkeitskonstruktion zur Erklärung gesellschaftlichen Wandels durchgesetzt hat, sind es auch die durch den Diskurs erzeugten Themen, Begriffe, Problemursachen, Aufgaben, Lösungsvorschläge, Zuständigkeiten etc., sowie die Art und Weise ihrer Problematisie-

rung, die das Terrain der zeitdiagnostischen Gesellschaftsanalyse, aber eben auch der dadurch legitimierten politischen Interventionen beherrschen.

Während in den frühen Studien noch der Glaube an eine mögliche Steuerung von Gesellschaft auf der Grundlage von Wissen bestand, so zeichnet sich der zeitgenössische Diskurs sowohl in den Sozialwissenschaften als auch in der politischen Debatte durch eine Kopplung an ein dereguliertes Wirtschaftssystem aus. Die Rhetorik eines politischen Steuerungs- und Kontrollverlusts korrespondiert mit dem Modell des „Aktivierenden Staates“ (vgl. Lamping u.a. 2002), der einerseits seine Zuständigkeiten insbesondere im Bereich wohlfahrtsstaatlicher Leistungen reduziert und andererseits seine Handlungsfähigkeit über eine veränderte Verantwortungsverteilung gewährleisten will. Das Eigenengagement und die Selbstverantwortung des Individuums können in der Vorstellung dieser neoliberalen Position aktiviert und mobilisiert werden, indem der Staat die dafür notwendigen Voraussetzungen schafft.

Betrachtet man diese Verschiebung aus der Perspektive eines Foucaultschen Verständnisses moderner Machtausübung, in der der Staat durch eine Kombination von „Individualisierungstechniken und Totalisierungsverfahren“ (SuM, S. 249) regiert, lässt sich der Staat als eine „Individualisierungs-Matrix“ (ebd.) begreifen, die ein „Regieren durch Individualisieren“ (ebd., S. 246) verwirklicht. Der Diskurs der Wissensgesellschaft stellt in diesem Sinne eine Form der Verallgemeinerung und Vereinheitlichung dar, die durchaus normativ eine spezifische Form der Individualität hervorbringt, eine Form von Individualität, durch die Individuen gemäß den konstatierten Herausforderungen und Anforderungen der Wissensgesellschaft integrierbar gemacht werden sollen. Die erfolgreichen TeilnehmerInnen der Wissensgesellschaft, so wurde in nahezu allen Konzeptionen deutlich, sind hochqualifizierte und gut ausgebildete WissensarbeiterInnen, die in der symbolischen Sphäre des immateriellen Kapitalismus agieren und keine Anpassungsprobleme haben. Diese intellektuelle und ökonomische Elite macht Willke zufolge einen Anteil von 20 Prozent der erwerbstätigen Bevölkerung aus. Diese Menschen seien

„[...] echte Wissensarbeiter, das heißt hochprofessionelle, hochkompetente Personen mit exzellenter Ausbildung, die global mobil sind und nicht die geringsten Sorgen haben, eine Anstellung zu finden. Diese Personen bleiben von staatlichen Regelungen und Steuerungsansätzen völlig unberührt, denn sie können jederzeit in ein anderes Land gehen. Sie sind global nachgefragt und werden von staatlichen Politiken überhaupt nicht berührt.“ (Willke 1999, S. 272)

Das bedeutet auf der anderen Seite, dass es 80 Prozent der Menschen der notwendigen individuellen Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten ermangelt. Während 60 Pro-

zent in der Lage sind, diesem Mangel durch permanente Anpassungsleistungen, d.h. Weiter- und Fortbildungen, zu begegnen, seien weitere 20 Prozent, so Willke, vollständig von den Herausforderungen der Wissensgesellschaft überfordert (ebd., S. 272).

Diese Einschätzung Willkes konterkariert Stehrs These eines Freiheitsgewinns und einer Steigerung an Handlungsoptionen für Individuen durch das Vordringen des Wissens in alle gesellschaftlichen Lebensbereiche. Stehr setzt genau jene Subjektivierungsweise des unternehmerischen Selbst, also des flexiblen, mobilen, rational entscheidenden und selbstverantwortlich handelnden Subjekts, als in der Wissensgesellschaft gegeben voraus, die in den Analysen der Gouvernementalitätsstudien als subjektivierende und individualisierende Machtstrategie neoliberaler Regierungspraktiken aufgezeigt wird. Denn wenn lediglich ein geringer Prozentsatz der Bevölkerung für die Wissensgesellschaft gerüstet ist, d.h. den Anforderungen der hegemonialen Figur des Wissensarbeiters entspricht, dann erfährt der größere Teil der Gesellschaft eine permanente Aufforderung zur Mobilisierung und Aktivierung von Selbststeuerungskapazitäten, insbesondere in Form eines Drucks zur individuellen Weiterbildung, zum Ausbau persönlicher Kompetenzen oder zum Erwerb von Zusatzqualifikationen, um der Dynamik der Wissensgesellschaft gerecht zu werden. Die Brisanz der These einer Steigerung individueller Handlungsmöglichkeiten erhöht sich zudem, wenn man berücksichtigt, dass die Zeitdiagnose Wissensgesellschaft selbst fragwürdig erscheint. Wie Bittlingmayer zeigt, entsprechen zwar viele der unter dem Label Wissensgesellschaft subsumierten Prozesse, die sich in den letzten Jahrzehnten im ökonomischen, wissenschaftlichen und politischen Feld vollzogen haben, wie z.B. eine Wissensbasierung der Gesellschaft, das Auftauchen einer symbolischen Ökonomie oder ein Verlust nationalstaatlicher Steuerungskompetenz, durchaus empirisch beobachtbaren Fakten, auf der Ebene makrostrukturellen Wandels zeige sich doch vor allem eine Kontinuität, die die Rede vom konstatierten Epochenbruch zwischen Industrie- und Wissensgesellschaft kaum rechtfertige. Zu gering sei das qualitativ Neue im Verhältnis zu den feststellbaren Strukturkontinuitäten, um einen gesamtgesellschaftlichen Wandel, der alles Soziale durchdringt, zu behaupten (Bittlingmayer 2005, S. 81ff). Der Diskurs der Wissensgesellschaft fungiere daher eher als eine Beschreibungsform, „die vor allem das seit drei Jahrzehnten andauernde erfolgreiche hegemoniale Projekt neoliberaler Klassifikationsprinzipien aufgreift“ (ebd., S. 135).⁵⁰

⁵⁰ Diese Einschätzung teilt beispielsweise auch Axel Honneth. Er plädiert dafür, den zentralen Modus der Vergesellschaftung weiterhin im Kapital festzumachen. Es käme heute jedoch darauf an, die Kennzeichen

Diese neoliberale Umstrukturierung, die sich symptomatisch in Prozessen wie ökonomischer Deregulierung und Privatisierung, einer Politik der Konkurrenzmobilisierung, der Dezentralisierung von Staatsfunktionen etc. äußert, beruht auf einer Verschiebung der politischen Rationalität. Die neoliberale Gouvernamentalität spannt ein epistemologisches Feld der Regierung auf, das eine qualitativ veränderte Topologie des Sozialen etabliert. Politik und Wirtschaft werden mittels einer reziproken Durchdringung rekonfiguriert, wobei schließlich auch das individuelle Verhalten innerhalb eines „ökonomischen Intelligibilitätshorizonts dechiffriert“ (Lemke 1997, S. 248) wird. Statt entmündigender Reglementierung verlagern sich die staatlichen Aufgaben hin zur Schaffung von Anreizsystemen und Rahmenbedingungen, die den Individuen die Ausübung ihrer Freiheit und Selbstverantwortung ermöglichen sollen. Die Schnittstelle dieser Verschiebung in der Form des Regierens bildet die Logik des Unternehmerischen. Sie definiert nicht nur die Art und Weise, in der das Soziale neu organisiert wird, sondern auch die hegemonale Form der Selbstführungen. Die Individuen sollen sich gemäß dieser Logik als Unternehmer ihrer selbst führen und ihr Humankapital in allen Lebenslagen gewinnbringend verwalten. Das unternehmerische Individuum zeichnet sich dabei durch Eigeninitiative, Selbstverantwortung, Innovationsfähigkeit, Kreativität, Risikobereitschaft etc. aus.

Unter Berücksichtigung des Umstands, dass nur ein geringer Anteil der Bevölkerung dem Anforderungsprofil der Wissensgesellschaft entspricht, zeigt sich zudem, dass der Diskurs der Wissensgesellschaft durch eine Vergessenheit sozialer Ungleichheit gekennzeichnet ist. Entgegen Willkes Behauptung einer Überforderung großer Teile der Bevölkerung, verweist Höhne darauf, dass eher ein Faktorenbündel aus Mangel an ökonomischen Kapital, Unwissenheit, Motivationsmangel usw. die Partizipationsmöglichkeiten der Individuen an den Chancen der Wissensgesellschaft verhindere (Höhne 2003, S. 61). Da auch immer häufiger hochqualifizierte Personen aufgrund einer Prekarisierung von Arbeitsverhältnissen von Erwerbslosigkeit betroffen seien, sei die Exklusion von Personen und Gruppen an der erfolgreichen Teilhabe in der Wissensgesellschaft eher als generelles Strukturproblem zu betrachten (Höhne 2003, S. 61). Diese Einschätzung teilt beispielsweise auch Richard Sennett, wenn er anmerkt, dass auch höhere Einkommens- und Bildungsschichten verstärkt von sozialer Unsicherheit betroffen sind: „Das Scheitern ist nicht länger nur eine Aussicht der sehr Armen und Unterprivilegierten; es ist zu einem häufigen Phänomen im Leben auch der Mittelschicht geworden. Der

der spezifischen Form des gegenwärtigen Kapitalismus zu analysieren, um sozialen Wandel begreifen zu können (Honneth 2000, S. 85f).

Markt, auf dem der Gewinner alles bekommt, wird von einer Konkurrenz beherrscht, die eine große Zahl von Verlierern erzwingt“ (Sennett 1998, S. 159).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Verlagerung der Verantwortung auf die Seite der Subjekte eine Individualisierung von Risiken bedeutet. Allerdings, hierin offenbart sich wiederum die Bedeutung des wissensgesellschaftlichen Diskurses als taktisches Element eines zeitgenössischen Bildungsdispositivs, eröffnet diese Risikoverschiebung einen Bereich für staatliche Interventionen, der nicht dem postulierten Kontrollverlust zum Opfer fällt: der Bildungssektor. Das Bildungssystem bleibt auch im Zuge nicht steuerbarer Globalisierungsprozesse ein nationalstaatliches Hoheitsgebiet. Interessant ist dieser Umstand insbesondere deshalb, da gerade Bildung insbesondere in den analysierten politischen Materialien nicht nur als Grundvoraussetzung zur individuellen Bewältigung der Herausforderungen der Wissensgesellschaft ausgegeben wird, sondern darüber hinaus immer wieder als Mittel zur Minimierung individueller Risiken angesehen wird. „Bildung ist die beste Versicherung gegen Arbeitslosigkeit“ (BMBF 1999, S. 101), heißt es in einem Dokument der damaligen Bundesregierung und in seiner Berliner Rede aus dem Jahr 2006 bemerkt Bundespräsident Köhler:

„Gute Bildung ist und bleibt für den Einzelnen auch die wichtigste Voraussetzung für gesellschaftliche Anerkennung und berufliches Fortkommen. Zwar bietet selbst Bildung keinen absoluten Schutz vor den Risiken am Arbeitsmarkt. Aber die Berufs- und Beschäftigungschancen eines Menschen steigen, je besser er gebildet und ausgebildet ist. Gute Bildung ist deshalb eine besonders wirksame Form der sozialen Absicherung.“ (Köhler 2006)

Der Bildungsbereich erfährt im Zusammenhang mit dem konstatierten Wandel zur Wissensgesellschaft eine immense Aufwertung. So meint Wolfgang Schäuble: „Dass Bildung der wichtigste Rohstoff in der Wissensgesellschaft ist, diese Erkenntnis gilt überall in Europa“ (Schäuble 2002, S. 59). Und Jürgen Rüttgers vertritt eine ähnliche Ansicht:

„Mit der Ausprägung der Wissensgesellschaft wird Bildung noch viel stärker als in der Vergangenheit die Lebenschancen der Menschen bestimmen. [...] Bildung ist aber nicht nur die entscheidende Eintrittskarte in die Berufs- und Arbeitswelt, die sich grundlegend wandelt und neue Fähigkeiten von jedem einzelnen erfordert. Die Wissensgesellschaft steht auch für eine Welt mit weniger staatlichen Sicherheitsgarantien und mehr persönlichen Freiheiten. Also eine Welt, die von jedem Einzelnen mehr Entscheidungen abverlangt.“ (Rüttgers 1999, S. 52)

Die Betonung der Wichtigkeit der Bildungsthematik erscheint vordergründig als logische Reaktion auf die Herausforderung einer Gesellschaft, deren wichtigste Ressource Wissen darstellt. Aus gouvernementalitätstheoretischer Sicht zeigt sich hingegen, dass

mit dem Bildungsbereich ein staatliches Interventionsfeld (re-)organisiert wird, das die Vereinnahmung einer spezifischen Form individueller Selbstführung erlaubt. Angesichts der behaupteten Unmöglichkeit, staatliche Absicherung gewährleisten zu können und in Anbetracht der konstatierten wachsenden Unsicherheit im Zuge von Globalisierungsprozessen, wird Bildung zum Allheilmittel stilisiert, das die Individuen gegen jegliche Form des Risikos wappnen soll. In der Logik der gegenwärtigen politischen Rationalität offenbart sich dabei eine Form des Regierens über Unsicherheiten, die durch eine Individualisierung der Risiken operiert.

„Wir müssen neu definieren, welche Aufgaben dem Staat und welche den Bürgerinnen und Bürgern zufallen. Wir brauchen - angesichts unsteter werdender Erwerbsbiographien - tragfähige Brücken und Geländer für die Übergänge zwischen den Lebensphasen. Angesichts der alternden Gesellschaft und der gewandelten Rollenbilder ist eine neue Balance von Familien- und Erwerbsarbeit vonnöten. Und angesichts der Armutprobleme in der Welt brauchen wir Wachstumstreiber statt Wachstumsbremsen, Befähigung statt Bevormundung - und das bedeutet vor allem: Bildung, Bildung, Bildung.“
(Köhler 2007)

Bildung war bereits in ihrem klassisch-idealistischen Verständnis an die Vorstellung eines spezifischen Selbstverhältnisses geknüpft. Selbstbildung bedeutete vor allem die Entwicklung der inneren Kräfte des Individuums mit dem Ziel einer Perfektibilität des Menschen. Auch heute bedeutet Bildung vornehmlich Selbstbildung. Allerdings zielt die Entfaltung des Selbst mittlerweile zu allererst darauf ab, die individuellen Fähigkeiten gemäß den Anforderungen ökonomischer Verwertungsmöglichkeiten zu entwickeln. Damals wie heute lässt sich Bildung als Dispositiv begreifen, das über spezifischen Formen der Individualisierung die Selbstführung der Individuen zu steuern sucht. Betrachtet man Individualisierungstechniken als wesentliches Element neoliberaler Regierungspraktiken, dann zeigt sich ihre machtvolle soziale Distinktionsfunktion. Akzeptanz und Anerkennung und damit den größten Spielraum gesellschaftlicher Teilhabe findet derzeit das unternehmerische Selbst, das seine Kapazitäten gemäß einer unternehmerischen Verwertungslogik zu verwalten weiß. Es bildet im gegenwärtigen Dispositiv der Bildung die hegemoniale Form der Subjektivierung. Der Diskurs der Wissensgesellschaft, so konnte gezeigt werden, dient in diesem Bildungsdispositiv als grundlegendes Instrument der Legitimation zukünftiger Ziele und Aufgaben.

2 Die Pädagogisierung der Lebensspanne

Innerhalb der Gouvernamentalitätsstudien werden neoliberale Transformationen als „Generalisierung der ökonomischen Form“ (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, S. 16) beschrieben. Zwei zentrale Aspekte seien hierfür entscheidend. Erstens hebe der Neoliberalismus eine zumindest behauptete Trennung von Staat und Ökonomie auf. Die „Form des Marktes“ (ebd., S. 15) werde zum regulierenden und organisierenden Prinzip von Staat und Gesellschaft. Zweitens verschiebe der Neoliberalismus die Rationalität des Regierens. Anstelle der unterstellten natürlichen Freiheit des Individuums, die im klassischen Liberalismus die Grenzen des Regierungshandelns markierte und die es zu respektieren und regulieren galt, trete eine künstlich arrangierte Freiheit, die auf dem „unternehmerischen Verhalten der ökonomisch-rationalen Individuen“ (ebd.) beruht. Diese beiden grundlegenden Aspekte neoliberaler Gouvernamentalität, so konnte die Analyse des Diskurses der Wissensgesellschaft zeigen, bestimmen auch die gegenwärtigen politischen Vorstellungen und Programme, wenn etwa im Zuge des behaupteten staatlichen Kontroll- und Steuerungsverlusts aufgrund der globalisierten Ökonomie ehemals staatlich regulierte Hoheitsgebiete privatisiert und dereguliert, d.h. dem freien Spiel der Kräfte des Marktes ausgesetzt werden. Ebenso wandelt sich das Bild des Individuums, das aus einer staatlichen Bevormundung entlassen werden soll, um unternehmerische Eigeninitiative entwickeln zu können. Die selbstattestierende Verminderung politischer Interventionsmöglichkeiten wird der neoliberalen Logik gemäß in Appelle zur unternehmerischen Selbstführung übersetzt.

Parallel zur „Ökonomisierung des Sozialen“ (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000) lässt sich aber ebenso eine Universalisierung und Expansion pädagogischen Handelns und Denkens in sämtlichen gesellschaftlichen Bereichen ausmachen. Wie zu zeigen sein wird, stehen diese unter dem Begriff der „Pädagogisierung“ (vgl. Ribolits/Zuber 2004) zusammengefassten Prozesse keinesfalls in Konkurrenz zur Hegemonie ökonomischer und unternehmerischer Rationalität. Statt die Tendenzen der Ökonomisierung und Pädagogisierung als ein Nullsummenspiel zu begreifen, bei dem eine Ausweitung der ökonomischen Form zu Lasten eines Rückgangs der pädagogischen Form führen würde - und umgekehrt genauso -, wird im Folgenden die These vertreten, dass gerade pädagogische Techniken dazu dienen, der neoliberalen Gouvernamentalität Vorschub zu leisten. Insbesondere auf Seiten des Individuums vermögen pädagogische Denk- und Handlungsformen jene Eigenschaften, die das unternehmerische Selbst auszeichnen und als individuelles Anforderungsprofil in der Wissensgesellschaft gelten, zu initiieren.

Obwohl Bildung, Erziehung und Lernen, die Kernbereiche der Pädagogik, seit dem 18. Jahrhundert das vorherrschende Paradigma zur Entwicklung des Selbst bilden und daher pädagogische Techniken sich quasi von selbst dazu anbieten, eine spezifische Form der Selbstführung auszubilden, verändert sich - wie zu zeigen sein wird - das Pädagogische in seiner Vereinnahmung durch neoliberale Regierungstechniken. Wenn Tony Blair 1997 zu Beginn seines Amtsantritts als Premierminister Großbritanniens als die drei wichtigsten Themen seiner Regierung „education, education, education“ nennt, wenn Horst Köhler „Bildung, Bildung, Bildung“ (Köhler 2007) als Antwort auf die Herausforderungen der Gegenwart anführt, dann spiegelt sich darin weniger ein Siegeszug der emanzipatorischen und aufklärerischen Ideale des pädagogischen Diskurses wider, sondern vielmehr eine Instrumentalisierung des Pädagogischen mit dem Ziel, Humankapital zu mobilisieren.

2.1 Zur Entgrenzung des Pädagogischen

Pädagogische Semantiken, Vorstellungen und Argumentationsmuster besitzen derzeit Konjunktur. Dass mittlerweile nicht nur Individuen während ihrer gesamten Lebensspanne lernen sollen, sondern auch Unternehmen, Organisationen, Institutionen und sogar ganze Gesellschaften (vgl. Wiesner/Wolter 2005) sich durch Lern- und Entwicklungsbereitschaft auszuzeichnen haben, sind regelmäßig wiederkehrende Topoi in der bildungspolitischen, erziehungswissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Debatte. Auch Hochschulen, per definitionem Orte des Lernens, sehen sich inzwischen veranlasst, durch eine Selbstbetitelung als lernende Organisation ihre Entwicklungsbereitschaft zu signalisieren.⁵¹ Zu beobachten ist eine Expansion pädagogischer Denk- und Handlungsformen in sämtliche Sphären der Lebenswelt wie Freizeit, Konsum, Medien, Alltag, Familie etc. (Lüders/Kade/Hornstein 2002, S. 209).

Die Ubiquität des Pädagogischen zeigt sich darin, dass man alles über alles lernen kann und dass man immer und überall lernen kann. Es gibt kein Thema, keinen Ort und keine

⁵¹ Stellvertretend für andere vgl. z.B. die Leitbilder der FH Rosenheim oder der Universität Bremen. Ein Punkt im Leitbild der FH Rosenheim lautet: „Lernende Hochschule - Durch Lernen werden wir immer besser. Wir messen uns an den besten Hochschulen. Jeder von uns arbeitet daran, ständig zu lernen, und wir geben unser Wissen und unsere Erfahrung weiter. Wir wollen neue Chancen schneller erkennen und richten Lösungen, Organisation und Verhalten daran aus. Wir schaffen ein regionales Netzwerk von Wissen, in dem jeder gibt und nimmt“ (<http://www.fh-rosenheim.de/leitbild.html>). Und im Selbstportrait der Universität Bremen heißt es: „Für die Organisationsentwicklung hat sich die Universität Bremen das Ziel gesetzt, als »lernende Organisation« ihre Leistungsfähigkeit, Flexibilität und Transparenz in engem Kontakt mit ihrem Umfeld zu erhöhen. Mit konkreten Projekten werden die internen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen verbessert“ (<http://www.portrait.uni-bremen.de/ausblick.php3>).

Zeit, die nicht auch durch pädagogische Aspekte durchdrungen, beeinflusst oder zumindest begleitet sind. Die Trennung zwischen einer pädagogischen Welt, in der ErzieherInnen, LehrerInnen und PädagogInnen an den dafür vorgesehenen Orten und in den entsprechenden Institutionen pädagogisch und erzieherisch wirken, und einer jenseits dieser Institutionen existierenden nicht-pädagogischen Welt ist aufgehoben. Es hat eine „Entgrenzung des Pädagogischen“ (Lüders/Kade/Hornstein 2002, S. 210) stattgefunden. Dass uns heute die Präsenz pädagogischer Semantiken, Denk- und Handlungsformen in allen Lebensbereichen als Selbstverständlichkeit erscheint, bedeutet im Umkehrschluss, dass der Prozess einer gesellschaftlichen Pädagogisierung zu einem spezifischen historischen Zeitpunkt einsetzte. Der Aufbau umfassender Erziehungssysteme ist zunächst einmal eine notwendige Begleiterscheinung industrieller Entwicklung, da Wandlungsprozesse, Differenziertheit und Inhomogenität, Kennzeichen industrieller Gesellschaftsstrukturen, den Einsatz geplanter erzieherischer Maßnahmen erfordern. Neben einer Bürokratisierung und Technisierung zählt die Pädagogisierung zu den wesentlichen strukturellen Entwicklungen moderner arbeitsteiliger Gesellschaften (Schelsky 1961, S. 161).⁵² Diese Form der Pädagogisierung ist Janpeter Kob zufolge unabdingbar, um die Funktionstüchtigkeit der politischen, ökonomischen und anderen sozialen Systeme einer Gesellschaft zu gewährleisten. „Pädagogisierung [...] schafft zunächst einmal, unabhängig von weiterhin etwa auftretenden Schwierigkeiten bei ihrer Durchsetzung, eine *zentrale gesellschaftliche Struktur* in Gestalt des Erziehungswesens. Zentrale Struktur soll dabei heißen: ein geschlossenes Organisations- und Handlungssystem, dessen Prozesse und Entscheidungen in wesentlichen Zusammenhängen alle anderen gesellschaftlichen Bereiche beeinflussen“ (Kob 1976, S. 96).

Eine „Hypertrophie“ (ebd., S. 97) des Pädagogischen, wie Kob es nennt, begann jedoch in den 1960er Jahren mit einer Ausweitung des erzieherischen Funktionssystems. Von der frühkindlichen Vorschulerziehung bis zur Erwachsenenbildung erfolgte durch institutionelle Neugründungen ein organisatorischer Ausbau des Bildungswesens (ebd., S. 93).⁵³ In diesem Zusammenhang ist beispielsweise mit der erziehungswissenschaftli-

⁵² Schelsky bezieht sich mit der These, dass Pädagogisierung, Technisierung und Bürokratisierung die grundlegenden strukturellen Entwicklungen industrieller Gesellschaften bilden, explizit auf einen Aufsatz von Janpeter Kob aus dem Jahre 1959. Schelsky zufolge hat Kob zum ersten Mal die These der Pädagogisierung in dieser Weise formuliert (Schelsky 1961, S. 161).

⁵³ Mittlerweile hat die Frühförderung in den ersten Lebensjahren eine neue Dimension erreicht. Es hat sich ein privater Bildungsmarkt etabliert, der die Mängel von Kindergärten, Vor- und Grundschulen ausgleichen soll. Nach amerikanischem Vorbild gestrickte Franchiseprogramme wie z.B. Fastrackkids, Happy Young Learning oder Little English House bieten Frühförderprogramme an, in denen bereits Zweijährige Englisch, Kommunikation, Biologie, Ökonomie, Mathematik, Rhetorik usw. lernen können. Gelockt wird mit dem Argument, dass wesentliche neuronale Verknüpfungen in der Gehirnentwicklung des Kindes, die

chen Disziplin der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung ab 1969 eine Studienrichtung entstanden, die Studierende speziell für verschiedene Institutionen der Erwachsenenbildung qualifiziert (Roth 1994, S. 319). Diese Ausweitung pädagogischer Instanzen wird von Schelsky äußerst kritisch beurteilt, da sich damit eine Tendenz zu einer totalen Manipulierung des Menschen anbahne.

„Die hier angedeutete Gefahr des »Pädagogismus« liegt in der schrankenlosen Ausdehnung des pädagogischen Anspruchs. Der Mensch wird, nicht nur als Kind und Jugendlicher, sondern wie die Konzeptionen der Erwachsenenbildung [...] zeigen, noch als Erwachsener zum »animal educandum« erklärt, dem gewisse Organisationen in unserer Gesellschaft als Führungsinstitutionen auf einem Wege zur dauernden »Bildung« zugeordnet werden. Jede dieser Institutionen ist mit nicht weniger zufrieden, als daß sie »den ganzen Menschen« bilden und formen will. Dieser so romantisch überbewertete und den historischen Rückzuggefechten der kleinräumigen Sozialvorstellungen gegenüber der modernen Gesellschaftsverfassung entstammende Begriff der »Ganzheit« des Menschen ist recht eigentlich das Vehikel jedes sozialen Totalitarismus.“ (Schelsky 1961, S. 162)

Kobs und Schelskys Kritik an einer Pädagogisierung der Gesellschaft richtet sich speziell gegen eine „Form einer *übermäßigen organisatorischen Expansion*“ (Kob 1976, S. 97) pädagogischer Maßnahmen und Einrichtungen, die dazu tendiert, konsensuell bestehenden Grenzen erzieherischer Planung und pädagogischen Handelns zu überschreiten und in eine „*Zivilisationsgefahr* der modernen Gesellschaft“ (Schelsky 1961, S. 163) umzuschlagen. Durch die ideologische Rechtfertigung der Forderung nach sozialer Gerechtigkeit und Chancengleichheit, so Schelsky, könne das Pädagogische zur „Leistungsausbeutung des Menschen“ (Schelsky 1961, S. 163) eingesetzt werden.

Obwohl beide Autoren ihr Augenmerk vornehmlich auf die institutionelle und organisationale Ausweitung des Erziehungswesens seit den 1960er Jahren richten, verweist Kob bereits auf die Entstehung eines „ideologischen Pädagogismus“ (Kob 1976, S. 98), der auf den außerpädagogischen Raum übergreifen hat. „Es zeugt von der – in der Öffentlichkeit kaum bewusst registrierten – Stärke modernen Erziehungshandelns, daß es sich als Denkmodell über den Rahmen seiner institutionellen Handlungsräume und seiner ausdrücklichen pädagogischen Ziele hinaus durchgesetzt hat“ (ebd.). Auf diese Aufhe-

über den weiteren Entwicklungsweg entscheiden, ungenutzt bleiben, wenn dieses Potential nicht rechtzeitig gezielt und geplant beeinflusst wird. Freilich zeugt der wachsende Erfolg derartiger Frühförderungsangebote eher vom Ehrgeiz durch die Ergebnisse der PISA-Studien verunsicherter Eltern, die die Chancen ihrer Kinder verbessern wollen, als vom Wunsch der Kinder nach derartigen Angeboten. Denn dass Kinder in den frühen Lebensjahren schnell und viel lernen und dass die kindliche Entwicklung wesentlich von sinnvoller Frühförderung abhängt, ist in der Pädagogik keine Neuigkeit. Wenn aber bereits in den ersten Lebensjahren an die Stelle von selbstinitiierten, spontanen und selbstgewählten Lern- und Beziehungserfahrungen, organisierte, geplante und zudem noch wissenschaftlich umstrittene Lernprogramme treten, dann ist fraglich, ob noch von sinnvoller pädagogischer Einflussnahme gesprochen werden kann. Zu diesem Themenkomplex vgl. den ZEIT-Artikel von Jeanette Otto (2007).

bung der Trennung zwischen pädagogischer und nicht-pädagogischer Sphäre, diese Entgrenzung des Pädagogischen verweisen gegenwärtige Studien zur Pädagogisierung. Dabei zeigen die Analysen, dass mit dem Terminus Pädagogisierung nicht nur lediglich eine Expansion erzieherischer Instanzen auf die gesamte Lebensspanne, bei der die Individuen ihren Alterstufen entsprechend pädagogischen Organisationen und Institutionen zugeführt und ihnen maßgeschneiderte Angebote und Maßnahmen offeriert werden, bezeichnet werden kann. Diese Feststellung erscheint mittlerweile als eine Banalität. Vielmehr wird von einer Durchdringung sämtlicher Lebensbereiche ausgegangen, durch die sich eine Umcodierung sozialer Verhältnisse nach den Kriterien pädagogischer Denk- und Handlungsformen vollzieht. Seien es der exklusiv betreute Zugang zu Kunst und Kultur, das didaktisch aufbereitete Weinseminar, die wohlmeinenden Verständnishaften in Museen, die unzähligen Angebote für authentisches Erleben der eigenen Person in der Natur, Ratgeberliteratur zu allen denkbaren Themen oder der Urlaub vermittelt durch einen geschulten Reiseleiter, pädagogisches Handeln, Wissen und Reflexion haben sich zu einem festen Bestandteil gesellschaftlicher Praxis entwickelt (Lüders/Kade/Hornstein 2002, S. 210).

Lüders, Kade und Hornstein weisen darauf hin, dass der Grund für die Entgrenzung des Pädagogischen nicht lediglich in der Charakteristik moderner Gesellschaften zu finden sei. Der Verweis auf einen rasanten gesellschaftlichen Wandel, der den Individuen ein höheres Maß an Flexibilität abverlange, sie zu permanenten Anpassungsleistungen veranlasse, da ihr Wissen und ihre Erfahrungen schnell veralten, und im Umkehrschluss daher die Notwendigkeit mit sich bringe, ständig Neues zu lernen, greife als Erklärungsmuster zu kurz. Denn mit der Ausweitung pädagogischer Denk- und Handlungsformen auf traditionell nicht-pädagogische Lebensbereiche, mit der Aufhebung der Trennung zwischen dem erzieherischen und anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen, transformiert sich das Pädagogische selbst, so dass neue Mischungsverhältnisse zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Momenten entstehen. „Der Weinhändler, der ein didaktisch durchdachtes Seminar über süditalienische Weine mit einem Diplom zum Abschluß anbietet, möchte letztendlich seine Weine auch verkaufen. Die pädagogisch gestaltete Fernsehsendung ist ebenso an der Quote orientiert, wie der Organisator von Lernwerkstätten auf Publikumsresonanz angewiesen ist“ (Lüders/Kade/Hornstein 2002, S. 211). In derartigen Beispielen offenbart sich vor allem eine Verbindung kommerzieller Interessen mit Aspekten pädagogischen Denkens und Handelns. Auch wenn im empirischen Einzelfall nicht immer deutlich zwischen päd-

gogischen bzw. nicht-pädagogischen Zielen und Intentionen in unterschiedlichen Bereichen getrennt werden kann, so hat sich doch neben *pädagogischen* Erziehungs-, Bildungs- und Lernverhältnissen ein Feld *gesellschaftlicher* Erziehungs-, Bildungs-, und Lernverhältnisse entwickelt, wobei die Integration pädagogischer Wissens Elemente jeweils nach Maßgaben der Bedingungen des jeweiligen Funktionskontexts stattfindet.

2.2 Macht als pädagogisches Verhältnis

Lüders, Kade und Hornstein stehen der Expansion pädagogischer Denk- und Handlungsformen sowie ihrer Vermischung mit und Integration in andere gesellschaftliche Teilbereiche relativ unkritisch gegenüber. Für sie besteht die Problematik vornehmlich darin, dass die Erziehungswissenschaft nicht nur traditionelle *pädagogische* Lernprozesse, sondern vermehrt *gesellschaftliche* Lernprozesse reflektieren muss, so dass diese sich organisieren und aufrechterhalten lassen sowie eine Anpassung innerhalb der Ausbildung zur pädagogischen Profession an diese spezifischen Herausforderungen bewirkt werden kann (ebd., S. 215). Vor dem Hintergrund der Foucaultschen Trias Wissen-Macht-Subjekt erscheint die Pädagogisierung der Gesellschaft jedoch in einem anderen Licht. Dann nämlich lässt sich Pädagogik als eine spezifische Form des Wissens begreifen, dessen Ausweitung mit einer bestimmten Form moderner Machtausübung korrespondiert und zur Durchsetzung einer speziellen Vorstellung über den Menschen beiträgt. Diesen Korrelationen widmen sich die folgenden Ausführungen, wobei zunächst die Charakteristik pädagogischer Machtverhältnisse im Fokus der Betrachtung steht.

Für Janpeter Kob stellt Erziehungshandeln eine „moderne und friedliche Form der Machtausübung“ dar (Kob 1976, S. 99). Versteht man unter friedlich den Verzicht auf Zwang, Gewalt und Repression in der Art und Weise der Machtausübung, so drängt sich zwangsläufig Foucaults Verständnis moderner Machtmechanismen auf. Macht lässt sich demnach von Herrschaft - verstanden als blockierte Machtverhältnisse und repressive Unterdrückung - unterscheiden, da sie über Formen des Einflusses auf andere operiert, die nicht auf einer Durchsetzung gegen den Willen der Subjekte basiert, sondern deren Eigendynamik und die daraus folgende Kontingenz von Wirkungen berücksichtigt (Höhne 2004, S. 34). Es liegt nahe, dass diese Charakteristik moderner Machtmechanismen besonders in pädagogischen Verhältnissen umgesetzt werden kann. Sei es begründet durch die idealistisch-aufklärerischen Utopien des 18. und 19. Jahrhunderts, in der die Vervollkommnung und Befreiung des Menschen angestrebt wird, oder durch

die Funktionsweise industriell-kapitalistischer Gesellschaftsformationen, die auf die Entfaltung individuellen Potentials zur Einbindung in Verwertungszusammenhänge abhebt, die geplante, gesteuerte und gezielte Einwirkung auf die Entwicklung des Individuums findet ihren Ausdruck in der Moderne in den flexiblen Modi pädagogischer Denk- und Handlungsmuster. „»Lernen«, »Erziehung« und »Bildung« beschreiben als Entwicklungsparadigma in der Moderne seit dem 18. Jahrhundert einen spezifischen Modus der Disziplinierung und Steigerung individueller und sozialer Rationalität“ (ebd., S. 34f).

In *Überwachen und Strafen* hat Foucault besonders den disziplinierenden Charakter moderner Machtausübung herausgearbeitet. In seiner Analyse der Einschließungsmilieus führt er aus, dass eine verinnerlichte Selbstdisziplinierung beim Individuum als Effekt einer Machtwirkung entsteht, die über die Mechanismen der Anreizung, Anleitung und Unterweisung operiert, statt als repressive und unterbindende Instanz aufzutreten.⁵⁴ Diese Form der Macht, die vornehmlich über die Produktion einer spezifischen Individualität bzw. Subjektkonstitution funktioniert, stellt neben dem Vertrag, der politischen Delegation, dem Eigentum und Kapital die wesentliche Art und Weise moderner Machtausübung dar. Später konkretisiert Foucault die Wirkungsweise dieser modernen Machtform, indem er sie als „Handeln auf Handlungen“ oder „Führungen der Führungen“ beschreibt (SuM, S. 255).

Dieses Einwirken auf die Handlungsmöglichkeiten anderer bezeichnet Foucault wie bereits erwähnt auch als *Gouvernement*, wobei er diesem Wort eine weite Bedeutung beimisst, die sämtliche Formen der Führung und Lenkung von Gruppen und Individuen einschließt. „Regieren heißt in diesem Sinne, das Feld eventuellen Handelns der anderen zu strukturieren“ (ebd., S. 255). Das wesentliche Kriterium dieser Machtkonzeption besteht darin, dass kollektive oder individuelle Akteure als Subjekte anerkannt werden und ihnen somit der Status einer relativen Autonomie zugesprochen wird. Denn: „Macht wird nur auf »freie Subjekte« ausgeübt und nur insofern diese »frei« sind. Hierunter wollen wir individuelle oder kollektive Subjekte verstehen, vor denen ein Feld von Möglichkeiten liegt, in dem mehrere »Führungen«, mehrere Reaktionen und verschiedene Verhaltensweisen statthaben können“ (ebd.). Macht mit dem Begriff der Führung bzw. des *Gouvernements* zu fassen, zieht Höhne zufolge drei entscheidende Kon-

⁵⁴ Foucaults Vergleich der Schule mit dem Gefängnis wird nur dann verständlich, wenn man die disziplinierenden Techniken der Zurichtung des Körpers als grundlegendes Kennzeichen sämtlicher Einschließungsinstitutionen begreift. Erst der Blick auf diese Gemeinsamkeit erlaubt es Foucault zu fragen: „Was ist daran verwunderlich, wenn das Gefängnis den Fabriken, den Schulen, den Kasernen, den Spitälern gleicht, die allesamt den Gefängnissen gleichen?“ (ÜS, S 292)

sequenzen nach sich. Erstens lassen sich die Modi erfassen, in denen der oder die Andere als Subjekt mit einer eigenen Handlungslogik, die das Agieren in einem relativen Handlungsspielraum ermöglicht, anerkannt bleibt. Zweitens lässt sich das Feld möglicher Reaktionen, Handlungen, Wirkungen etc. reflektieren, so dass die Kontingenz von Machtwirkungen analytisch berücksichtigt werden kann. Drittens schließlich kann ein systemisches (Führungs-)Wissen beobachtet werden, das die positiven und erwünschten Effekte von Einwirkungsmöglichkeiten enthält (Höhne 2004, S. 37). In diesem Sinne etabliert sich in der Moderne mit der Pädagogik ein Macht-Wissen-Komplex, der ein systematisches Wissen über die Entwicklung von Individuen bereitstellt und dieses in die Gestaltung sozialer Beziehungen einfließen lässt. Pädagogische Machtverhältnisse bestimmen demnach nicht nur klassische Lehr/Lernverhältnisse, sondern jegliche soziale Beziehung, in der ein Einwirken mit dem Ziel der Handlungsstrukturierung des Anderen besteht.

Im Anschluss an Foucault und unter Bezugnahme auf Althussers Konzept der Anrufung (Interpellation) hat Judith Butler darauf hingewiesen, dass es, um Machtverhältnisse in den Blick zu bekommen, notwendig ist, nach den konkreten sozialen Kategorien zu fragen, die Anerkennung im Prozess der subjektivierenden Unterwerfung ermöglichen (vgl. Butler 2001 und 2006). Wie Höhne anmerkt, ist es demnach nicht entscheidend, dass es Anerkennung gibt, sondern die Art und Weise, in der sie vorkommt und was es heißt, jemanden in konkreten Kontexten als Lehrer/Schüler, Eltern/Kinder, Arzt/Patient, Vorgesetzter/Angestellter etc. anzuerkennen. Entgegen abstrakten Konzepten wie dem der „Rolle“ (Parsons) oder des „generalisierten Anderen“ (Mead) ermöglicht ein derartig materielles Anerkennungskonzept die ganze Ambivalenz des Anerkennungsprozesses, d.h. die simultane Subjektivierung, Individualisierung, Unterwerfung und Assimilation, zu verdeutlichen (Höhne 2004, S. 36f).

Bezogen auf die Pädagogik stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, welche Subjektform durch pädagogisches Wissen und pädagogische Machtverhältnisse als anerkennungsfähig konzipiert wird. Der pädagogischen Logik gemäß gilt es als vernünftig, sich als lern-, veränderungs- und steigerungswilliges Subjekt zu führen, um seine Potentiale zu entwickeln und auszuschöpfen. Eine Verweigerungshaltung, die das Lernen, Sich-Bilden und infolgedessen die Bereitschaft zur Selbst-Entwicklung ablehnt, signalisiert im Umkehrschluss Unvernunft. Wer sich also nicht selbst ausschließen will, kann sich auf Dauer den allgegenwärtigen Lern- und Bildungsmöglichkeiten nicht entziehen. Mit der Ausweitung pädagogischer Denk- und Handlungsmuster in sämtliche gesell-

schaftliche Teilsysteme wird diese Form der Selbstführung, die sich schließlich in der ständigen Selbstbeobachtung und der Suche nach neuen Entwicklungschancen ausdrückt, zur permanenten Aufgabe des Individuums.

2.3 Zwischen selbstverantwortlicher Handlungs- und unbegrenzter Steigerungsfähigkeit - Die pädagogische Subjektform

Im Kontext einer Pädagogisierung der Lebenswelt und damit verbundenen Expansion pädagogischer Machtverhältnisse drängt sich die Frage nach den Grenzen sinnvoller pädagogischer Einflussnahme auf. Denn fernab von humanistischen Vorstellungen über die Perfektibilität des Menschen besteht der Zweck pädagogischen Handelns, so ließe sich pointiert formulieren, in der gezielten und gesteuerten Herstellung des verantwortlichen, selbstständigen und mündigen Individuums. Die gesellschaftliche Übertragung der Verantwortlichkeit auf das Individuum drückt sich beispielsweise in Form der Rechtsmündigkeit, der politischen Mündigkeit oder durch das Reifezeugnis, also die Berechtigung zum Hochschulstudium, aus. In allen Fällen bestimmt ein fixer Zeitpunkt die Aufhebung der Fremdbestimmung zugunsten einer formalen Selbstbestimmung. Zwar wird sich das Individuum in seiner Lebensspanne immer in Situationen wiederfinden, in denen es genötigt ist, sich durch Lernen anzupassen oder auch fremde Hilfe zu Rate zu ziehen. Pädagogisches Handeln hat seine Aufgabe jedoch grundsätzlich an dem Punkt erfüllt, an dem es ihm gelingt, selbst überflüssig zu werden. Die gesellschaftliche Funktion des pädagogischen Teilsystems bestünde demnach darin, dem Individuum die Fähigkeit zu vermitteln, selbstbestimmt und selbstverantwortlich in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen handeln zu können. Sinnvolle pädagogische Einflussnahme lässt sich Roth zufolge dementsprechend als die Vermittlung von Verhaltenssicherheit zur Bewältigung unterschiedlicher Lebenssituationen definieren (Roth 1994, S. 304). Eine Ausweitung pädagogischer Denk- und Handlungsmuster, die zu einer Problematisierung traditionell außerpädagogischer Bereiche gemäß pädagogischer Maßstäbe⁵⁵ und

⁵⁵ Kob verdeutlicht diese Problematisierung nicht-originärer pädagogischer Themenfelder am Beispiel des Strafrechts: „Abweichendes Verhalten ist nicht mehr ein verantwortungsvolles Handeln von mündigen Individuen, sondern das Ergebnis verfehlter Sozialisation und somit weniger ein Rechts- als ein Erziehungsproblem; der Einzelne mag dann selbst entscheiden, ob die pädagogische Unmündigkeitserklärung oder die formalistische strafrechtliche Aburteilung die größere »Inhumanität« darstellt“ (Kob 1976, S. 99). Hierbei offenbart sich dann die normalisierende Macht der Pädagogik, da sie gemäß ihrer Rationalität zwischen anerkanntem und deviantem Verhalten scheidet und anhand dieser Unterscheidung bewertet, ob die pädagogische Einflussnahme gelungenen bzw. misslungenen ist.

Es ist eben dieser Wandel der Strafpraktiken, den Foucault in Überwachen und Strafen aufzeigt. Demnach ist nicht nur die Pädagogik, sondern sind auch die Medizin, die Psychologie etc. mit ihren Gutachten

einer unangemessenen Entmündigung des Individuums in unterschiedlichen Lebensbereichen führt, kann aus kritischer Sicht also als Folge einer Entgrenzung sinnvoller pädagogischer Einflussnahme betrachtet werden.

Die Pädagogisierung des Sozialen zieht jedoch noch eine weitere Konsequenz nach sich. Den Ansatzpunkt bildet hierbei der Gedanke an die Lern-, Steigerungs- und Entwicklungsfähigkeit des Menschen. Es ist gerade die Vereinnahmung pädagogischen Wissens und pädagogischer Praktiken, die es der neoliberalen Logik ermöglicht, sämtliche Lebensbereiche zu durchdringen und eine individuelle Selbstführung gemäß einer unternehmerischen Rationalität zu initiieren. Rekuriert wird dabei auf ein differenziertes pädagogisches Wissen um die Steigerungs- und Entwicklungspotentiale des Individuums. Die Ausschöpfung des gesamten Spektrums an Möglichkeiten und Fähigkeiten des Individuums erfolgt durch die Aufforderung, Wettbewerb und Markt, die neoliberalen Leitprinzipien, als verinnerlichte Form der Selbstorganisation zu übernehmen. Das Prinzip des „inneren Markts“ (Höhne 2004, S. 39) dient dabei einerseits dazu, die eigenen Defizite zu erkennen und Maßnahmen zu ihrer Behebung einzuleiten und andererseits auch noch die letzten individuellen Ressourcen und persönlichen Dispositionen zu mobilisieren. Im Gegensatz zum klassisch-pädagogischen Diskurs um Emanzipation, Autonomie und Selbstverwirklichung handelt es sich bei dieser neuen Form der Selbstregulierung jedoch um eine „fremdorganisierte Selbstorganisation“ (vgl. Pongratz/Voß 1997), womit Pongratz und Voß das Paradox treffend bezeichnen, dass es sich bei der Aufforderung zur Selbststeuerung der eigenen Kapazitäten um eine sozial erwünschte Norm handelt. Die neoliberale Appellation, sich selbst als Unternehmen zu führen und den inneren Markt zum Gestaltungsprinzip seines Selbstverhältnisses und seiner Sozialbeziehungen zu erheben, verweist auf ein neues Selbst-Ethos oder eine neue Kultur des Selbst, die sich in sämtlichen Bereichen der Lebenswelt durchsetzt und eine Vermischung ehemals getrennter Bereiche der Fremd- und Selbstbestimmung nach sich zieht. Die Aufforderung zur permanenten Selbstopтимierung gemäß marktförmigen Prinzipien avanciert zur gegenwärtig hegemonialen Form der Selbstführung.

„Das Set von Werten, Handlungsregeln und Selbstpraktiken, wie es etwa in Trainingskursen für Langzeitarbeitslose oder sozialpädagogischen Maßnahmen der Jugendhilfe vermittelt, in den Lehrplänen von Sonderschulen festgeschrieben und auch von Selbsthilfegruppen oder einer politisch en-

und Expertisen an der Verschiebung einer reinen Aburteilung von Delinquenten anhand des Strafrechts beteiligt. Die Veränderung von Marter und Folter zu so genannten milden Strafpraktiken ist Foucault zufolge verbunden mit der Etablierung moderner Machtmechanismen und der Entstehung der Humanwissenschaften. Für Foucault handelt es sich dabei also nicht um eine Verringerung von Machtverhältnissen, sondern um eine Veränderung ihrer Zielsetzungen und Wirkungsweisen.

gagierten Gemeinwesenarbeit propagiert wird, unterscheidet sich in seiner grundsätzlichen Ausrichtung kaum von dem, was so genannten Führungskräften auf exklusiven Coachingworkshops, Persönlichkeitsseminaren oder Motivationswochenenden beigebracht wird und was die Lebenshilfetraktate in den Regalen der Buchhandlungen ihren Leserinnen und Lesern ans Herz legen: Hier wie dort findet man die gleiche Beschwörung von Selbstverantwortung, Kreativität, Eigeninitiative, Durchsetzungsvermögen und Teamfähigkeit, die gleiche Aktivierungsrhetorik, das gleiche Gebot kontinuierlicher Verbesserung und den gleichen nahezu unbeschränkten Glauben an die Macht des Glaubens an sich selbst. Hier wie dort schließlich fungiert der Markt als oberster Richter.“ (Bröckling 2007, S. 74f)

So hat sich mittlerweile ein ganzes Netz von Experten dieser neuen Selbsttechnologien etabliert, das mit dem differenzierten Wissen einer „pedagogy of subjectivity“ (Rose 1996, S. 61) die Gesellschaft mit einem Wissen um die eigenen Möglichkeiten versorgt und den Individuen im Prozess der Mobilisierung ihrer persönlichen Ressourcen und Optimierung ihrer Selbst mit Rat und Tat zur Seite steht.

Neu an dieser Mobilisierung und Aktivierung persönlicher Kompetenzen, Fähigkeiten und Ressourcen ist dabei, dass vordergründig nicht gesellschaftliche Normen oder soziale Anforderungen die pädagogische Einflussnahme bestimmen, sondern das tendenziell unendlich veränderbare Selbst zum Referenzpunkt von Entwicklungschancen stilisiert wird, so dass der Gedanke einer unbegrenzten Möglichkeit der Selbst-Optimierung in einer Individualisierung von Vermögen, Leistung und Bereitschaft mündet (Höhne 2004, S. 40f). Was bei genauerem Hinsehen allerdings tatsächlich individualisiert wird, sind die Risiken, die Misserfolge und das Scheitern, die auf das „Konto des individuellen Risikomanagements“ (ebd., S. 41) gehen. Denn die Appelle, sich selbst ständig zu verbessern, zu optimieren, zu entwickeln, kurz, die neue Kultur des Selbst stellt vielmehr eine standardisierte soziale Anforderung dar, der sich zu entziehen mit dem Verlust der Anerkennung als Subjekt gleichkommt.⁵⁶

Diese sozialen Transformationen, in denen das Außen sozialer Anforderungen und Normen scheinbar verschwindet, hat Deleuze in seinem Text über die Kontrollgesellschaft beschrieben. Im Unterschied zu Foucault hat Deleuze sich nicht gescheut, einen diagnostischen Blick auf die gegenwärtigen Gesellschaftsformationen zu werfen. Er geht davon aus, dass die Einschließungsmilieus der Disziplinargesellschaften in eine Krise geraten sind und begonnen haben, sich aufzulösen. An die Stelle der disziplinierenden Überwachung der Körper in den geschlossenen Systemen Fabrik, Gefängnis, Schule, Krankenhaus etc. ist Deleuze zufolge ein neuer Modus sozialer Organisation

⁵⁶ Auch hier ist die Logik wiederum folgende: Wer nicht lernen und sich nicht entwickeln will, kann nicht vernünftig sein und ergo kein verantwortungsvolles Subjekt.

und Integration getreten, den er mit dem Begriff der Kontrolle bezeichnet. Während das Individuum in den Disziplinalgesellschaften chronologisch von einer Institution in die andere wechselte, wo der Körper jeweils funktional und spezifisch durch konkrete Disziplinarmechanismen produktiv unterworfen wurde, sei das Individuum mittlerweile abstrakten, kontinuierlichen und anonymen Kontrolltechniken ausgesetzt, die das Individuum nicht als ganzes erfassen, sondern Zugang bzw. Ausschluss jeweils mittels spezifischer Chiffren gewähren. Diesen Übergang von der Disziplin zur Kontrolle verdeutlicht Deleuze am Beispiel des Vergleichs zwischen Fabrik und Unternehmen.

„Die Fabrik setzte die Individuen zu einem Körper zusammen [...] das Unternehmen jedoch verbreitet ständig eine unhintergehbare Rivalität als heilsamen Wetteifer und ausgezeichnete Motivation, die die Individuen zueinander in Gegensatz bringt, jedes von ihnen durchläuft und in sich selbst spaltet. Das modulatorische Prinzip des »Lohns nach Verdienst« verführt sogar die staatlichen Bildungseinrichtungen: Denn wie das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente *Weiterbildung* tendenziell die *Schule* ab und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern. In den Disziplinalgesellschaften hörte man nie auf, anzufangen (von der Schule in die Kaserne, von der Kaserne in die Fabrik), während man in den Kontrollgesellschaften nie mit irgendetwas fertig wird: Unternehmen, Weiterbildung, Dienstleistung sind metastabile und koexistierende Zustände ein und derselben Modulation, die einem universellen Verzerrer gleicht.“ (Deleuze 1993, S. 257)⁵⁷

Die Fabrik wird nicht nur durch das Unternehmen abgelöst, vielmehr wird das Unternehmen zum Modell einer verallgemeinerbaren Kontrollform insgesamt. „Familie, Schule, Armee, Fabrik“, so Deleuze, „sind keine unterschiedlichen analogen Milieus mehr, die auf einen Eigentümer konvergieren, Staat oder private Macht, sondern sind chiffrierte, deformierbare und transformierbare Figuren ein und desselben Unternehmens, das nur noch Geschäftsführer kennt“ (ebd., S. 260).

Als Machttechnologie wirkte die Disziplin gleichzeitig vermassend und individualisierend. Das Individuum konnte mittels vielfältiger disziplinierender Techniken bis ins kleinste Detail seiner lebensweltlichen und biographischen Zusammenhänge erfasst bzw. konstituiert werden. Gleichzeitig konnte es damit anhand seines spezifischen Profils als Funktionselement innerhalb einer übergeordneten Masse positioniert werden. Die Disziplinarinstitutionen brachten dabei an bestimmte Orte und unterschiedliche Zeiten gebundene Identitäten hervor, die wie standardisierte und daher austauschbare

⁵⁷ Ein weiteres Anzeichen für die Krise der Disziplinarinstitutionen und den daraus resultierenden Wandel zur Kontrollgesellschaft sieht Deleuze beispielsweise im Aufkommen von Tageskliniken und der häuslichen Krankenpflege, die zunehmend traditionelle Aufgaben der Krankenhäuser übernehmen. Zwar markierten diese Veränderungen zunächst auch neue Freiheiten, sie wurden jedoch schnell Bestandteil neuer Kontrollmechanismen (Deleuze 1993, S. 255f).

Teile des jeweiligen Funktionskontexts fungierten: Gefangener, Arbeiter, Mutter, Schüler etc. Die Kontrolle hingegen operiert über abstrakte Größen wie z.B. Märkte, Daten, Stichproben, Wechselkurse etc. (Deleuze 1993, S. 258). Sie setzt nicht mehr auf Individuen oder auf lokalisierbare, konsistente und fixe Identitäten. Die authentische, individuelle „Signatur“ (ebd., S. 257) hat ihren Wert verloren. „Die Individuen“, so Deleuze, „sind »dividuell« geworden“ (ebd., S. 258). Die anerkannte Subjektivität der Kontrollgesellschaft ist gekennzeichnet durch Hybridität und Modulation. Identitäten werden nicht mehr in nacheinander geschalteten Einschließungsmilieus produziert, sondern vielmehr gleichzeitig in einer Vielzahl von Institutionen und in unterschiedlicher Mixtur hervorgebracht. Eine Folge dieser Hybridisierung von Identitäten besteht in einer grundlegenden Transformation des Sozialen, bei der die Bedeutung von Differenzen wie Arbeit/Freizeit oder öffentlich/privat verschoben oder gänzlich aufgelöst wird. Denn in der Kontrollgesellschaft ist man Arbeiter außerhalb der Fabrik, Schüler außerhalb der Schule, Mutter außerhalb der Familie etc., und das alles gleichzeitig (Hardt/Negri 2003, S. 340).⁵⁸

Die für die Kontrollgesellschaft typischen Verhältnisse „permanenter Metastabilitäten“ (Deleuze 1993, S. 256) verlangen auch nach neuen Führungstechniken. Die Techniken der Disziplinierung und Normalisierung, die für die Einschließungsinstitutionen typisch waren, gewährleisten heute keine Produktivität mehr und sind durch Führungstechniken des Unternehmens ersetzt worden: Flexibilität, Motivation, Zielvereinbarung, Selbstorganisation usw. Mit der damit einhergehenden Segmentierung sozialer Räume und der Entstrukturierung klassischer Institutionen ist ebenso ein neues Anforderungsprofil für Individuen entstanden, die zunehmend Arbeit an sich selbst verrichten müssen, um den divergierenden Herausforderungen gerecht werden zu können. Gerade in der Anforde-

⁵⁸ Ein Paradebeispiel für die Hybridisierung von Identitäten und die gleichzeitige Expansion unternehmerischer Rationalität in sämtliche Lebensbereiche liefert ein Werbespot der Wuppertaler Unternehmensgruppe Vorwerk, der unter dem Motto „Die Familienmanagerin“ läuft und seit Januar 2006 ausgestrahlt wird. Die Szenerie beginnt mit einem abschätzenden Blick eines ignoranten Büroangestellten und der Frage: „Und Ihr Beruf? Oder sind Sie nur...äh.“ Die Frau im Werbespot erwidert schlagfertig: „Ich arbeite in der Kommunikationsbranche – und im Organisationsmanagement. Außerdem gehören Qualitätssicherung, Nachwuchsförderung, Forschung, Mitarbeitermotivation und Rechtsprechung zu meinen Aufgaben. Nebenbei arbeite ich noch als Ärztin und als Innenarchitektin. Oder kurz: ich führe ein sehr erfolgreiches kleines Familienunternehmen.“ Im Werbespot wird sehr schnell deutlich, dass es sich um eine Frau handelt, die klassischerweise als Hausfrau und Mutter bezeichnet würde. Denn was der Zuschauer zu sehen bekommt ist eine Frau, die Haushaltstätigkeiten verrichtet, den Streit ihrer Kinder schlichtet, kleine Blessuren ihrer Kinder verarztet etc. Was einerseits als durchaus berechtigte Aufwertung der häuslichen und erzieherischen Arbeit daherkommt, verdeutlicht andererseits die Hegemonie des unternehmerischen Paradigmas. Denn mit der Selbstbeschreibung als Leiterin eines Unternehmens adaptiert die Frau die derzeit am meisten anerkannte Denk- und Handlungsform. Der private Bereich der Familie erfährt eine Umdeutung gemäß unternehmerischer Prinzipien. Darüber hinaus offenbart die freilich übertriebene Auflistung der eigenen Kompetenzen das Gebot, gleichzeitig vielfältigen und divergierenden Anforderungen zu entsprechen.

rung, sich permanent in multiplen Kontexten bewegen zu können, sich ständig entwickeln zu müssen und seine eigene Selbstoptimierung voranzutreiben, findet die Pädagogisierung ihren Ansatzpunkt.

„Die vielfachen ambivalenten sozialen Anforderungen an die Subjekte werden mit pädagogischer Logik in Leitkonzepte von Flexibilität und Kompetenz durch Dauerweiterbildung und lebenslanges Lernen übersetzt. Macht wird zunehmend weniger über universelle Moral auf die Subjekte ausgeübt als durch Verhaltenskontrolle in wechselnden lokalen Kontexten und Gemeinschaften. Demnach steigen die Anforderungen an die Subjekte nachhaltig, welche eine tiefgehende Ambivalenz-Toleranz entwickeln müssen, mit der diese widersprüchlichen Anforderungen austariert werden müssen. Zentral ist dabei die Fähigkeit, rasch und glatt die Übergänge von einem Funktionskontext in einen anderen zu organisieren, mögliche Frustration produktiv zu verarbeiten, indem permanent am eigenen Verhaltensrepertoire gearbeitet und es so erweitert wird.“ (Höhne 2004, S. 43)

Typisch für die Funktionsweise neoliberaler Gouvernamentalität ist dabei wiederum die Verlagerung von Misserfolgen in den Verantwortungsbereich des Individuums. Scheitern wird in konsequente Selbstzuschreibung umgemünzt und die Bereitschaft, aus den eigenen Fehlern zu lernen und sich ständig zu korrigieren, mündet in der paradoxen Figur der „freiwilligen Selbstkontrolle“ (vgl. Pongratz 2004). Zugespitzt wäre die Konsequenz für das Individuum im Kontext der permanenten Aufforderung zu ständigen Transformationen und zum dauernden Umlernen das Streben nach „Nicht-Identität, da stabile Subjektstrukturen dem Prinzip der Flexibilität zuwiderlaufen. Pädagogische Macht in der Kontrollgesellschaft zielt demnach primär auf die Spaltung der Subjekte“ (Höhne 2004, S. 43).

2.4 Lebenslanges Lernen oder Lernen lebenslänglich?

Das pädagogische Wissen um die Entfaltung der Kompetenzen, des Vermögens, der Talente und Möglichkeiten des Einzelnen ist unentbehrlich für die Durchsetzung der neoliberalen Gouvernamentalität. Auffällig ist dabei die Berufung auf klassische Bildungsideale wie Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung oder Mündigkeit. Allerdings treten diese nicht mehr in einem humanistisch-aufklärerischen Gewand auf, das das Erreichen dieser normativen Maßstäbe durch das Individuum als Endpunkt eines fremdbestimmten Prozesses ansetzt. Vielmehr münzt die unternehmerische Rationalität im Zuge einer institutionellen Entstrukturierung und der Auflösung traditionell verbindlicher Normen die klassischen Bildungsideale in einen nie endenden Prozess der Selbstoptimierung um. Die eigene Befreiung aus der Unmündigkeit wird zur unabschließba-

ren Aufgabe des Individuums. In diesem Zusammenhang nimmt der Diskurs des Lebenslangen Lernens eine herausragende Stellung ein.

Lebenslanges Lernen kann als Paradebeispiel für die „taktische Polyvalenz der Diskurse“ (WzW, S. 122) angesehen werden. In seiner nun etwa 40-jährigen Geschichte hat der Diskurs verschiedene Rollen als taktisches Element in den Strategien unterschiedlicher Akteure und Gruppen gespielt, wobei sich die Bedeutung der Definition Lebenslangen Lernens mehrfach gewandelt hat. Von seinen Anfängen im Kontext einer freiheitlich-aufklärerischen Forderung nach autonomen Lernverhältnissen ist er mittlerweile zum politischen Programm avanciert, das praktisch in einer Vielzahl von Aktionsplänen und -programmen verwirklicht wird. Die folgenden Ausführungen zeichnen die Schlüsselstellen des Diskurses nach. Da die Geschichte des Lebenslangen Lernens zugleich auch eine Geschichte der großen bildungspolitischen Akteure ist, wird die Genealogie des Diskurses exemplarisch anhand von jeweils zwei Dokumenten der UNESCO und der OECD aus den 1970er und den 1990er Jahren analysiert.⁵⁹ Im Anschluss wird der Relevanz des Konzepts für den gegenwärtigen politischen Kontext nachgegangen. Zu zeigen sein wird, dass das Konzept Lebenslangen Lernens als taktisches Element des zeitgenössischen Bildungsdispositivs zu weitreichenden Umwälzung in der gesamten Bildungslandschaft beiträgt.

2.4.1 Der Diskurs des Lebenslangen Lernens

Seine Wurzeln hat der Diskurs des Lebenslangen Lernens in den reformpädagogischen und antiautoritären Bewegungen der 1960er und 1970er Jahre. Entgegen einem festgelegten Bildungskanon des bestehenden Erziehungssystems wurde die emanzipatorische Forderung nach autonomer Wissensaneignung proklamiert. Die sozialutopische Hoffnung auf eine befreite Gesellschaft wurde gleichbedeutend mit dem Modell einer lernenden Gesellschaft, in der egalitäre Bildungs- und Lebenschancen herrschen (Tuschling 2004, S. 152). Der sozialrevolutionäre Ruf nach einem „Lernen für alle“ findet seine gemäßigte und liberale Ausformulierung 1972 (dt. 1973) im so genannten „Faure-Report“, der als erste methodische Ausarbeitung eines Konzepts Lebenslangen Lernens

⁵⁹ Da es das Ziel der folgenden Ausführung ist, die bildungspolitische Relevanz des Konzepts Lebenslanges Lernen im zeitgenössischen Bildungsdispositiv herauszustellen, wird die erziehungswissenschaftliche Debatte, die sich auch mit theoretischen und handlungsdidaktischen Fragen Lebenslangen Lernens beschäftigt, ausgespart. Die Fokussierung auf Makro-Akteure wie UNESCO, OECD und EU ist letztlich auch darin begründet, dass bei ihnen sowohl die Definitionsmacht hinsichtlich von Begrifflichkeiten als auch die Gestaltungshoheit im Rahmen der Errichtung des europäischen Bildungsraum liegt.

Lernens gilt und dieses zugleich einer breiten Öffentlichkeit zugänglich macht. Veranlasst durch die damals konstatierte Weltbildungskrise veröffentlichte die UNESCO-Bildungskommission unter dem Vorsitz von Edgar Faure den Bericht *Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme*.⁶⁰ Zwar beschreibt der Faure-Report grundlegende Elemente eines die gesamte Lebenspanne umfassenden Bildungsprozesses, allerdings handelt es sich dabei weniger um ein reines Erziehungskonzept, als vielmehr um den Entwurf einer zukünftigen Gesellschaft mit dem Fokus auf einer umfassenden Reformierung der Erziehungssysteme und der Aufgabe der Erziehung bei der Implementierung dieser Gesellschaft (Kraus 2001, S. 75).

In einem der Studie vorangestellten Vorwort erläutert Edgar Faure den Standpunkt der Kommission anhand von mehreren Grundannahmen bzw. Überzeugungen. Zunächst vertritt die Kommission eine entschieden humanistische Position, indem sie den Menschen als Endzweck und Mittelpunkt jeglicher erzieherischer Bemühungen begreift. Der Kommission zufolge muss ein weltweiter Demokratisierungsprozess einsetzen, der die Individuen in die Lage versetzt, sich als Teil der gesamten Menschheit und das eigene Verhalten als Anteil einer gemeinsamen Verantwortung zu begreifen. Der Glaube an die Demokratie nimmt im Bericht einen hohen Stellenwert ein, sieht die Kommission darin doch „das Recht jedes Menschen, sich zu verwirklichen und an der Gestaltung seiner eigenen Zukunft teilzunehmen“ (ebd., S. 22). Eine solche Demokratisierung kann nur durch eine Bildung erfolgen, die allen Menschen zugänglich und auf ihre Inhalte und Methoden neu durchdacht ist. Die Voraussetzung für eine so verstandene Entfaltung des Menschen und die Verwirklichung seiner Potentiale ist nach Ansicht der Kommission, dass die neue Erziehung „global und permanent“ (Faure 1973, S. 22) ist. Für das Individuum gelte es, sich darauf einzustellen, „während des ganzen Lebens ein sich ständig entwickelndes Wissen zu erarbeiten und »leben zu lernen«“ (ebd.). Demokratie bildet also das übergeordnete Ziel auf das die Erziehungssysteme hin ausgerichtet werden müssen. Zwei Konzepte sind für die Kommission zur Erreichung dieser Zielsetzung grundlegend: permanente Erziehung (*éducation permanente*) und die Lerngesellschaft (*cité éducative*) (ebd., S. 42).

⁶⁰ In der deutschen Übersetzung wurde der französische Originaltitel „Apprendre à être“ (in der englischen Fassung „Learning to be“) bewusst mit „leben lernen“ übersetzt, um mögliche philosophische Assoziationen, die das Verb „sein“ im Deutschen hervorrufen könnte, zu vermeiden und den pragmatischen Anspruch des Reports angemessen wiederzugeben.

Die detaillierten Ausführungen des Faure-Reports sollen an dieser Stelle nicht weiter ausgebreitet werden.⁶¹ Seine entscheidende Bedeutung liegt in der Implementierung des Begriffs Lebenslanges Lernen in die internationale Diskussion. Die Kommission stellte ihn sogar als „Leitidee jeder Bildungspolitik“ (ebd., S. 246) ins Zentrum ihrer Überlegungen und forderte: „*Jeder muß die Möglichkeit haben während seines ganzen Lebens zu lernen. Die Idee permanenter Erziehung ist der Grundstein der Lerngesellschaft*“ (ebd.).

Neben der UNESCO war die OECD ein weiterer wesentlicher Akteur, der den Diskurs des Lebenslangen Lernens in den 1970er Jahren prägte. Während das im Faure-Report favorisierte Konzept Lebenslangen Lernens durch seine klar humanistisch-idealistische Ausrichtung geprägt war, offenbart das Konzept der OECD seine ökonomische Ausrichtung in der Forderung nach einer höheren Kompatibilität von Erziehungssystem und Arbeitswelt. In dem 1973 erschienenen Bericht *Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning* stellt die OECD ihr innovatives Konzept, das nicht weniger als eine strukturelle Reform des Bildungssektors anstrebt, vor.

Dem klassischen Bildungsmodell, das vor dem Eintritt ins Berufsleben eine 15-20jährige Präsenz im Erziehungssystem vorsieht, wird das neue Konzept der recurrent education entgegengesetzt. „The concept of recurrent education is based on a different approach – namely that education opportunities should be spread out over the individual’s lifetime, as an alternative to the everlengthening period of continuing education for youth” (OECD 1973, S. I). Konkret sieht das Konzept der recurrent education Lebenslanges Lernen als einen periodischen Wechsel zwischen formalen Lernphasen und informellen Lernprozessen. Durch das Alternieren zwischen Ausbildung und Praxis soll dem Einzelnen die Gelegenheit gegeben werden, beiläufige Lernerfahrungen in organisierten Lernsituationen zu reflektieren, zu systematisieren und gegebenenfalls systematisch zu erweitern. Die Verwirklichung eines solchen Systems erfordert eine umfassende Umstrukturierung des Bildungssystems.

Das Modell der recurrent education wird im Bericht der OECD unter den Zielperspektiven „Individual Development“ (ebd., S. 24), „Equality of opportunity“ (ebd., S. 26), „The world of work“ (ebd., S. 33) und „Education and knowledge“ näher ausgeführt.

⁶¹ Unter anderem setzt sich der Report mit einer Beschreibung der gegenwärtigen Lage unter Berücksichtigung traditioneller Erziehungsphilosophien, einem historischen Überblick über unterschiedliche Erziehungstraditionen, der Analyse der wechselseitigen Beziehung von Erziehung und Gesellschaft und der zukünftigen Entwicklung im Horizont von Technik und Wissenschaft auseinander. Für eine Zusammenfassung des Reports und seine Bedeutung für das Konzept Lebenslanges Lernen siehe: Gerlach 2000, S. 26-57; Kraus 2001, S. 72-88.

Auffällig ist dabei die Betonung der ökonomischen Dimension, die aus der traditionellen politischen Ausrichtung der OECD, in der das Wohl und die Entwicklung des Einzelnen an die Wechselwirkung mit dem wirtschaftlichen Gesamtwachstum gekoppelt wird, resultiert.

Trotz der unterschiedlichen Ansätze von UNESCO und OECD lassen sich drei wesentliche Kennzeichen des Diskurses des Lebenslangen Lernens in den 1970er Jahren ausmachen. 1. Die gesamtgesellschaftliche Entwicklung wird in Abhängigkeit vom bestehenden Bildungs- und Erziehungssystem, das als wesentliches gesellschaftliches Strukturmoment angesehen wird, konzipiert. Lebenslanges Lernen wird zum Kernstück der Vision einer zukünftigen Lerngesellschaft. 2. Die Errichtung eines Systems Lebenslangen Lernens wird mit den Herausforderungen postindustrieller, pluralistischer Gesellschaften begründet. Lebenslanges Lernen erscheint als adäquates Lernsystem, um eine permanente Anpassung des Individuums an einen rasanten technischen Fortschritt und ein sich ständig wandelndes Wissen zu gewährleisten.⁶² 3. Auch wenn die Errichtung eines Systems Lebenslangen Lernens als unabdingbare Notwendigkeit betrachtet wird, so ist der egalitäre und emanzipatorische Impetus des Diskurses in den 1970er Jahren, sei es im humanistisch-idealistischen Entwurf der UNESCO oder im liberalistisch-ökonomischen Ansatz der OECD, nicht zu verkennen. Chancengleichheit durch Bildung und im Bildungssystem soll durch die Aufhebung institutioneller Barrieren geschaffen werden. Lernen soll nicht nur durch angemessene Bildungssysteme über die gesamte Lebensspanne installiert werden, auch der Zugang zu Möglichkeiten Lebenslangen Lernens muss prinzipiell allen offen stehen.

Die zweite Boomphase des Diskurses setzt in der Mitte der 1990er Jahre an. Das Jahr 1996 gilt diesbezüglich als Schlüsseljahr. Die Europäische Union erklärte das Jahr zum „European Year of Lifelong Learning“, die OECD veröffentlicht ihren umfassenden Entwurf zum Lebenslangen Lernen *Lifelong Learning for all* und die UNESCO den Delors-Report *Learning: The Treasure Within*. Die UNESCO knüpfte an die Grundausrichtung des Faure-Reports aus dem Jahr 1972 an. Die Leitidee „Learning to be“, die als wesentlicher Pfeiler eines Konzepts Lebenslangen Lernens das Prinzip „learn how to learn“ favorisiert, wurde jedoch um drei weitere Lernziele erweitert: 1. „Learning to

⁶² Unverkennbar ist hier die Kompatibilität zur Argumentation des wissensgesellschaftlichen Diskurses, der zur gleichen Zeit aufkommt. Die konstatierten Herausforderungen der Wissensgesellschaft werden im Diskurs des Lebenslangen Lernens konsequent in der Verknüpfung von Lernen und Wissenserwerb als unabdingbare Anpassungsleistung für das Individuum übersetzt. Eine Parallele besteht auch in der Frage der Verantwortung. Wie im Diskurs der Wissensgesellschaft wird die Verantwortung für die Umstrukturierung des Bildungssystems gemäß der festgestellten Herausforderungen zu dieser Zeit in staatliche Hände gelegt.

know“, „Learning to do“ und „Learning to live together, learning to live with others“ (UNESCO 1996, S. 20ff). Eine größere Betonung erfährt der globale Aspekt des Lernens, der auf die komplexer werdenden Strukturen von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft zurückgeführt wird. Wie auch in der Argumentationslogik des wissenschaftlichen Diskurses wird im Kapitel „From the local community to the global society“ die Notwendigkeit lebenslangen Lernens mit der zunehmenden Unsicherheit im Zuge eines sich über Grenzen hinweg ausbreitenden globalen Netzes von Kommunikationen, Verträgen, Abkommen etc. begründet. Wie schon der Faure-Report von 1972 verweist der Bericht der UNESCO daher darauf, dass das vornehmlich auf reinen Wissenserwerb abzielende formale Bildungssystem der Herausforderung einer globalisierten Weltgesellschaft nicht gewachsen sei. Die traditionelle Unterscheidung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung müsse daher aufgehoben und andere Formen und Ziele des Lernens in ein System Lebenslangen Lernens integriert werden.

Im Gegensatz zur UNESCO verfolgte die OECD ihr Konzept der recurrent education aus den 1970er Jahren nicht weiter. Im Unterschied zur Konzeption eines über die Lebensspanne verteilten phasenhaften und alternierenden Prozesses zwischen Lernen und Arbeit vertritt die OECD nun ein Verständnis von Lebenslangem Lernen als übergreifende Leitidee für die Herausforderungen der Lerngesellschaft des 21. Jahrhunderts. Für die vielfältigen Bedürfnisse und Anforderungen der modernen Gesellschaft, die durch die fortschreitende Globalisierung, ein höheres Durchschnittsalter der Bevölkerung, wachsende ethnische und kulturelle Unterschiede sowie sich verändernde Arbeitsstrukturen gekennzeichnet sei (OECD 1996, S. 15), reicht eine bloße Weiterführung oder Ausweitung traditioneller Bildungssysteme nicht aus. „What is needed, above all, is that the reforms are planned as apart of a coherent blueprint for change – a new development of learning societies“ (ebd., S. 72). Auf der Grundlage der Annahme begrenzter Kapazitäten traditioneller Bildungssysteme entwirft die OECD ein Modell Lebenslangen Lernens, das unterschiedliche Formen des Lernens für verschiedene Anforderungen und Bedürfnisse integriert, wobei die Kohärenz differenter Lernbereiche gewährleistet werden soll. Die neue Konzeption Lebenslangen Lernens der OECD basiert dementsprechend auf einer Bandbreite unterschiedlicher innovativer Möglichkeiten und reformerischer Strategien, die als gemeinsame Grundlage die Idee eines lebensumspannenden Lernens fördern und der Vorstellung einer abschließenden Bildung entgegenwirken. „Lifelong learning is now understood to mean the continuation of conscious learning throughout the lifespan, as opposed to the idea that education stops at 16, 18 or 21“

(UNESCO 1996, S. 89). Im OECD-Bericht avanciert Lebenslanges Lernen zu einer umfangreichen Strategie, die sämtliche Lebensbereiche durchdringen und beeinflussen soll. Daraus resultiert die Forderung nach einer umfassenden Reorganisation inhaltlicher und institutioneller pädagogischer und administrativer Strukturen.

Im Vergleich der UNESCO- und OECD-Entwürfe aus den 1970er und 1990er Jahren lassen sich mehrere Transformationen des Diskurses des Lebenslangen Lernens verdeutlichen, die sowohl inhaltliche Verschiebungen als auch die Funktion des Diskurses als taktisches Element im Dispositiv der Bildung betreffen. Auffällig ist zunächst die verstärkte Forderung, klassische Aufteilungen von hermetisch abgeriegelten Bildungsphasen innerhalb der Lebensspanne aufzulösen und die Durchlässigkeit formal-institutionellen Bildungserwerbs und informellen Lernens zu gewährleisten. Zwar vertritt die UNESCO diese Forderung bereits im Faure-Report, im Delors-Bericht wird sie vor dem Hintergrund der kommenden Herausforderungen des 21. Jahrhunderts, die insbesondere in Prozessen der Globalisierung und des beschleunigten Wissenswandels vermutet werden, mit Nachdruck hervorgehoben. Deutlicher wird diese Verschiebung im Vergleich der OECD-Entwürfe. Das Konzept der „recurrent education“, das einen phasenhaften Wechsel formalen und nicht-formalen Lernens favorisierte und damit der relativ starren Dichotomie von institutioneller und nicht-institutioneller Bildung verhaftet blieb, wird zugunsten des neuen Modells „Lifelong Learning for all“ aufgegeben, das auf die Notwendigkeit flexibler, durchlässiger und vernetzter Bildungssysteme, die eine Kontinuität und wechselseitige Anschlussfähigkeit formalen und nicht-formalen Lernens erlauben, verweist. Sowohl die OECD als auch die UNESCO sehen in den 1990er Jahren in ihren Entwürfen zum Lebenslangen Lernen den Schlüssel zum 21. Jahrhundert.

Eine weitere offensichtliche Verschiebung betrifft den Stellenwert des Bildungs- und Erziehungssystems im Allgemeinen. In den 1970er Jahren lag der Fokus des Diskurses des Lebenslangen Lernens vornehmlich auf einer Revision bestehender Bildungs- und Erziehungssysteme, deren Reformierung im Zusammenhang mit der Ermöglichung lebensbegleitenden Lernens für alle angestrebt wurde. Der Glaube an die Kraft des Bildungswesens spiegelt die Annahme wider, dass durch die Neugestaltung des Bildungs- und Erziehungswesens auch die gesellschaftliche Entwicklung insgesamt gestaltet werden könne. In diesem Sinne nahmen Staat und Politik, die im Wesentlichen die Gestaltungshoheit in Bezug auf das Bildungswesen innehaben, die entscheidende Rolle der Verantwortung ein. In den 1990er Jahren hat sich im Diskurs des Lebenslangen Lernens

ein Wandel vom Lehren zum Lernen vollzogen. Der Referenzpunkt bildete nicht mehr das Erziehungssystem, sondern die individuelle Bildungsbiographie. Im Konzept der OECD heißt es beispielsweise: „There is a need for a different quality and content of education, which signals a generic and paradigmatic shift from education to learning“ (OECD 1996, S. 72).

Lebenslanges Lernen, ursprünglich konzipiert als gesellschaftspolitisches Modell mit emanzipatorischen Absichten, das ein selbstbestimmtes „Lernen dürfen“ und „Lernen können“ für alle durch das Aufbrechen institutioneller Barrieren im Bildungssystem verwirklichen sollte, wandelt sich zur individuellen „Bringschuld“ (Pongratz 2006, S. 166). Begründet wird die Verlagerung von einer Erziehungs- bzw. Lehr- zu einer Lern-zentrierung mit einer zunehmenden Komplexität sozialer, ökonomischer und kultureller Strukturen, einem beschleunigten Wandel im Zuge der Globalisierung, einer verkürzten Halbwertszeit des Wissens, einer Pluralisierung der Lebenswelt und der daraus resultierenden Auflösung traditioneller Gewissheiten, die eine Formulierung einheitlicher Maßstäbe und allgemeinverbindlicher Bildungsnormen unmöglich macht. Allein das Bildungs- und Erziehungssystem, so die Argumentationslogik, kann daher diesen veränderten Anforderungen nicht mehr angemessen begegnen. Um den vielfältigen individuellen Lebenssituationen und -entwürfen gerecht zu werden, ist vielmehr ein flexibles System notwendig, das individuelle Lernbedürfnisse berücksichtigt und dem Einzelnen die Möglichkeit bietet, gemäß seinem anfallenden Bedarf Lernangebote auszuwählen.⁶³ Bedarfsklärung und Selektion von Lernangeboten – darin liegt die entscheidende Verschiebung im Diskurs des Lebenslangen Lernens – bilden keine gesellschaftspolitische Aufgabe mehr, die sich aus übergeordneten normativen Richtlinien ableiten ließe, sondern fallen nun in den individuellen Verantwortungsbereich. Deutlich wird hier wiederum ein typisches Muster des neoliberalen Flexibilisierungs-, Mobilisierungs- und Aktivierungsdiskurses. Mit dem Argument der zunehmenden Bedeutung individueller Autonomie und Wahlfreiheit wird die Verantwortung für Bildungskarrieren vom staatlich reglementierten und organisierten Bildungssystem in den persönlichen Zuständigkeitsbereich verschoben. Der Politik selbst wird - wie auch im Diskurs der Wissensgesell-

⁶³ Die Aufwertung und Berücksichtigung der Subjektivität des Lernens spiegelt sich in der erziehungswissenschaftlich-didaktischen Diskussion bereits im so genannten „autodidactic turn“, durch den die Belehrungsdidaktik in den 1990er Jahren durch eine an den Lebenssituationen der Subjekte orientierte konstruktivistische Didaktik ersetzt wurde, wieder. Mittlerweile zeichnet sich mit dem „facilitativ turn“ eine weitere Akzentverschiebung ab. Durch dieses neue Paradigma der Ermöglichungsdidaktik, verschiebt sich die Lernkultur nochmals von einer Aneignungsorientierung zu einer Pluralisierung von Lehr- und Lernformen und einer Konzentration auf die Gestaltung von Lernarrangements. Vgl. dazu Arnold 1999; Arnold/Schüßler 2003 und Arnold/Gómez Tutor 2006.

schaft - die Aufgabe der Entwicklung rechtlicher und finanzieller Rahmenbedingungen, die Raum für flexible Lernarrangements bieten, zugeschrieben. Aus gouvernementalitäts-theoretischer Sicht ist diese Aufwertung selbstbestimmten und selbstorganisierten Lernens nicht unbedingt als individueller Freiheitsgewinn anzusehen. Denn die Fokussierung auf das lernende Individuum, die Einzigartigkeit seiner Bedürfnisse und die damit verbundene Anerkennung der Differenzen zwischen den Lernenden verleihen dem Konzept Lebenslangen Lernens nur vordergründig einen freiheitlichen Anstrich, der im Widerspruch zum allgegenwärtigen sozialen Flexibilisierungs- und Aktivierungsdruck steht. Wie in Deleuzes Ausführungen zur Kontrollgesellschaft gezeigt wurde, ist das Individuum mittlerweile nicht mehr vor die freie Wahl gestellt, sich für oder gegen Lebenslanges Lernen zu entscheiden. Permanentes Lernen über die gesamte Lebensspanne bildet vielmehr eine notwendige Adaptionleistung, die eine individuelle Risikominderung im Horizont wachsender sozialer Unsicherheit in sich ständig transformierenden Umfeldern bedeutet.

Die bereits erwähnte Kompatibilität und Parallelität zum wissenschaftlichen Diskurs zeigt sich nicht nur in der Wiederkehr ähnlicher Argumentationsmuster. Vielmehr erweist sich der Diskurs des Lebenslangen Lernens als bildungspolitisches Pendant zur Zeitdiagnose Wissensgesellschaft und bildet damit eine wesentliche Säule des zeitgenössischen Bildungsdispositivs. Seine Funktion besteht insbesondere darin, die behaupteten Herausforderungen der Wissensgesellschaft im Sinne einer neoliberalen Gouvernementalität in die Mobilisierung und Aktivierung individueller Selbststeuerungskapazitäten zu übersetzen. Lebenslanges Lernen verliert damit seinen partizipatorischen und emanzipativen Impetus, denn aus der Forderung, ein Leben lang lernen zu dürfen und zu können wird unter der Hand ein „lebenslänglicher Zwang“ (Tuschling 2004, S. 157).

2.4.2 Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Programm

Spätestens mit dem *Memorandum über Lebenslanges Lernen* der EU-Kommission aus dem Jahr 2000 entwickelt sich Lebenslanges Lernen zum konkreten politischen Dauerthema. Das Memorandum kann diesbezüglich nicht nur als Schlüsseldokument gelten, weil es wegweisend für die derzeit im nationalpolitischen Kontext verhandelten Empfehlungen, Berichte und Aktionsprogramme ist, sondern weil in ihm darüber hinaus eine weitere Diskursverschiebung deutlich wird. Die zwanghafte Aufforderung, ein Leben lang lernen zu müssen, wird umgemünzt in den Appell, einen aktiven Habitus zu entwi-

ckeln, der eine permanente Lern- und Veränderungsbereitschaft als selbstverständliche Disposition und Grundhaltung einschließt. Diese weitere Diskursverschiebung sowie die konkreten praktischen Empfehlungen zur Umsetzung Lebenslangen Lernens im bildungspolitischen Kontext Deutschlands werden im Folgenden näher beleuchtet.

Schon ein kurzer Blick auf das EU-Memorandum offenbart, dass das dort ausgeführte Konzept Lebenslangen Lernens einen Teil der Lissabon-Strategie bildet. Die Wissensgesellschaft wird von der EU-Kommission als unbestreitbar existierende Tatsache vorausgesetzt (Europäische Kommission 2000, S. 5). Die Funktion der Zeitdiagnose Wissensgesellschaft als politischer Legitimationsdiskurs wird explizit in Kapitel 3.1 „Wissensgesellschaften: Herausforderungen des Wandels“ deutlich. Hier findet sich neben den typischen Argumentationsmustern wie z.B. der Behauptung eines gesellschaftlichen Wandels, „dessen Ausmaß dem der industriellen Revolution“ (ebd., S. 8) gleicht, oder der weltumspannenden Veränderungen durch neue Informations- und Kommunikationstechnologien (ebd.) auch die mit dem Motiv der wachsenden Unsicherheit im Horizont einer Pluralisierung der Lebenswelt operierende Risikokonstruktion, die schließlich zur Aufforderung der Übernahme von mehr Eigenverantwortung führt. „Das moderne Leben bringt nicht nur größere Chancen und mehr Möglichkeiten für Individuen mit sich, sondern auch größere Risiken und Unsicherheiten. Die Menschen können zwischen verschiedenen Lebensmodellen wählen, gleichzeitig müssen sie jedoch selbst die Verantwortung für die Gestaltung ihres Lebens übernehmen“ (ebd.). Lebenslanges Lernen liefert der EU zufolge den Schlüssel, der es den Bürgern ermöglicht, sich den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Konsequenzen für die Lebens- und Arbeitswelt „auf dem Weg in das Zeitalter des Wissens“ anzupassen (Europäische Kommission 2000, S. 3).

Die EU stellt insbesondere ökonomische Motive in den Vordergrund ihrer Konzeption. Sie definiert Lebenslanges Lernen im Rahmen einer Europäischen Beschäftigungsstrategie als „jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient“ (ebd.). Diese vornehmlich funktionalistische Ausrichtung der EU-Kommission zeigt sich in den Leitbegriffen „Beschäftigungsfähigkeit“, „Unternehmergeist“ und „Anpassungsfähigkeit“ (ebd., Anm. 2), die die grundlegenden Zielvorgaben Lebenslangen Lernens bilden. Zwar werden auch Partizipationsmöglichkeiten und Chancengleichheit als wesentliche durch lebenslanges Lernen zu verwirklichende Aspekte genannt, allerdings fällt ihre Realisierung in den Verantwortungsbereich der Individuen, die in der üblichen neoliberalen Aktivierungs-

und Mobilisierungsrhetorik dazu aufgefordert werden, „ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen – kurz gesagt – aktive Staatsbürger zu werden“ (ebd., S. 8). Bei der Aufforderung zu dieser Form der Selbstführung werden wiederum soziale Ungleichheitslagen, die sich aus der unterschiedlichen Verteilung ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals (sensu Bourdieu) ergeben, systematisch ausgeblendet. Die Herstellung egalitärer Zugangsvoraussetzungen und Beteiligungsmöglichkeiten wird nicht etwa als politische Aufgabe gesehen, die durch staatliche Intervention zur Beseitigung struktureller sozialer Differenzen zu erreichen wäre. Vielmehr wird die Diversität individueller Lebenssituationen als Ausgangspunkt für eine Umstrukturierung der Bildungs- und Ausbildungssysteme, die sich „an die individuellen Bedürfnisse und Wünsche anpassen“ (ebd., S. 9) sollen, genommen. Durch individuell zugeschnittene Lernangebote gedenkt die EU-Kommission die Lernbereitschaft und eine positive Grundeinstellung zum Lernen beim Einzelnen zu wecken. Denn nicht nur eine Vielfalt an Lerngelegenheiten, sondern speziell die individuelle Lernmotivation ist der Kommission zufolge der Schlüssel zur Implementierung lebenslangen Lernens. „Die Menschen werden nur dann ständige Lernaktivitäten während ihres ganzen Lebens einplanen, wenn sie lernen *wollen*“ (Europäische Kommission 2000, S. 9), heißt es im EU-Memorandum. Dementsprechend gilt es, die Rahmenbedingungen lebenslangen Lernens so zu gestalten, dass der individuelle Lernwille gefördert wird und die Menschen aus eigener Motivation und aus eigenem Antrieb ein Leben lang lernen wollen. Die EU-Kommission lässt also keinen Zweifel darüber aufkommen, dass sie Lernen keinesfalls als Verpflichtung oder Zwang verstanden wissen will. Sie setzt auf die intrinsische Motivation des Individuums, das, sollte es die Zeichen der Zeit noch nicht erkannt haben, durch Aktivierungs- und Anreizsysteme dazu gebracht werden soll, endlich zu wollen, was es eigentlich muss.

Dabei zeigt sich, dass Lernen im Konzept der Kommission nicht nur über die gesamte Lebensspanne erfolgen, sondern „lebensumspannend“ (ebd., S. 10), d.h. jeglichen Bereich der Lebenswelt einschließend, stattfinden soll. Die zeitliche Dimension, die auf kontinuierliche Lernprozesse über die gesamte Lebensspanne abstellt, wird um eine räumliche Dimension erweitert.

„Die »lebensumspannende« Dimension verdeutlicht die **Komplementarität von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen**. Sie macht uns bewusst, dass sinnvolles und vergnügliches Lernen auch in der Familie, in der Freizeit, im Gemeinwesen und bei der täglichen Arbeit stattfindet. Das Konzept des »lebensumspannenden Lernens« führt uns vor Augen, dass Lehren und Lernen Rollen und Tätigkeiten sind, die zu unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen Orten unterschiedliche

Gestalt annehmen können, wobei es auch zu einem Rollentausch kommen kann.“ (Europäische Kommission 2000, S. 10)

Die Entgrenzung des Pädagogischen zeichnet sich im Memorandum der EU also in doppelter Hinsicht ab. Die Aufwertung nicht-formalen und informellen Lernens führt damit zu einer Auflösung institutioneller Grenzen, durch die die Bedeutung der Differenzen zwischen privat/öffentlich, Arbeit/Freizeit etc. abnimmt. Indem auch sämtliche Lebensbereiche außerhalb klassischer Bildungsinstitutionen als Lernorte wahrgenommen werden sollen, erfolgt eine Transformation des Sozialen gemäß pädagogischer Denk- und Handlungsmuster. Jede Alltagssituation birgt dieser Vorstellung nach nicht nur das Potential, wertvolle Entwicklungsmöglichkeiten zu enthalten, sondern soll explizit auch als Lerngelegenheit betrachtet werden. Vor dem Hintergrund des neoliberalen Gebots der permanenten Selbstopтимierung gilt es demnach für das Individuum, zu jeder Zeit und an jedem Ort gemäß des eigenen inneren Marktes nach brauchbaren Puzzlestücken für die Weiterentwicklung des eigenen Unternehmens Ausschau zu halten. Das Individuum kann dabei in einer Situation Schüler, in einer anderen Lehrerin sein; es schlüpft einmal in die Rolle der Meisterin und eine anderes Mal in die des Lehrlings. Schließlich ist dabei eine dauerhafte Introspektion notwendig, um die eigenen Lernfortschritte und Qualifikationsanforderungen bezüglich einer antizipierten Zukunft kontrollieren, aber auch beständig revidieren und aktualisieren zu können.

Die Orientierung an den Bedürfnissen und Wünschen des Individuums zieht zwei Konsequenz nach sich. Die erste Konsequenz besteht in dem Verzicht, allgemeinverbindliche Lerninhalte zu benennen. Stattdessen formuliert die EU-Kommission Basisqualifikationen in Form von Kompetenzen, die die aktive Teilhabe an der Wissensgesellschaft und den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit gewährleisten sollen. Ausgehend von der Grundannahme, dass die Menschen heute autonomer als früher sind, werden die Kompetenzen Selbstvertrauen, Selbstbestimmung, Risikobereitschaft und unternehmerische Fähigkeiten als grundlegende Qualifikationen identifiziert, die es dem Individuum ermöglichen, sich insbesondere den ständig wandelnden Anforderungen des Arbeitsmarkts, in dem Wissen als die wichtigste Ressource gilt, anzupassen. Zudem wird das Lernen zu lernen als wichtige Fähigkeit angesehen, um die Herausforderung der Arbeitswelt, sich rasch neue Fertigkeiten anzueignen, bewältigen zu können (Europäische Kommission 2000, S. 13). Die zweite Konsequenz betrifft die Rolle der Lehrenden, die sich von der Funktion des Unterrichts konkreter Lerninhalte zur unterstützenden Be-

gleitung selbstorganisierten, selbstbestimmten und selbstgesteuerten Lernens verschoben soll.

„Das Berufsbild des Lehrenden wird sich in den nächsten Jahrzehnten grundlegend wandeln. **Lehrer und Ausbilder werden zu Beratern, Mentoren und Vermittlern.** Ihre Rolle – und es ist eine entscheidende Rolle – ist es, die Lernenden zu unterstützen, die nach Möglichkeit das Lernen selbst in die Hand nehmen sollen. Die Fähigkeit, offene und partizipative Lehr- und Lernmethoden zu entwickeln und zu praktizieren, sollte deshalb zu einer Grundqualifikation der Pädagogen und Ausbilder werden, im formellen wie im nicht-formalen Kontext. Aktives Lernen setzt Lernmotivation voraus, wie auch kritisches Urteilsvermögen und das Wissen, wie man lernt. Hauptaufgabe der Lehrenden ist es, genau diese menschlichen Fähigkeiten zur Aneignung und Nutzung von Wissen zu schulen.“ (ebd., S. 17)

Das Memorandum über Lebenslanges Lernen der EU-Kommission folgt der Logik des neoliberalen Aktivierungs- und Mobilisierungsdiskurses. Starre, dem Disziplinarregime entstammende Formen des Lernens sowie normierte Lerninhalte werden als unzeitgemäß abgelehnt. Stattdessen werden flexible Lernsysteme, die individuellen Bedürfnissen gerecht werden und selbstbestimmtes Lernen ermöglichen sollen, befürwortet. Damit teilt das Memorandum die libertären Forderungen der antiautoritären Bewegung, die die Anfänge des Diskurses des Lebenslangen Lernens bestimmten. Es darf jedoch nicht übersehen werden, dass Lebenslanges Lernen sich mittlerweile als fremdorganisierte Technik der Selbstführung erweist, die auf ein chamäleonartiges Wandlungs- und Anpassungsvermögen beim Individuum abzielt. Unter dem Deckmantel emanzipatorisch anmutender Konzepte wie Autonomie, Selbstverantwortung oder Chancengleichheit wird Lebenslanges Lernen zum „stummen Zwang“ (Pongratz 2006, S. 166) eines Systems, in dem die Forderung, ein Leben lang lernen zu müssen, durch das normierte Anforderungsprofil, ein Leben lang lernen zu wollen, abgelöst wird.

Das Memorandum über Lebenslanges Lernen der EU aus dem Jahr 2000 steht im Zeichen der Lissabon-Strategie und konzipiert Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Pendant zur Zeitdiagnose Wissensgesellschaft. Während emanzipative Aspekte deutlich in den Hintergrund treten, ist eine Kopplung des europäischen Wirtschafts- und Bildungsraums zu beobachten. Als ein Schlüsseldokument auf der Ebene der europäischen Bildungspolitik enthält das Memorandum maßgebliche thematische Inhalte und praktische Empfehlungen sowohl zur Schaffung eines gesamteuropäischen Bildungsraums als auch zur Implementierung Lebenslangen Lernens als grundlegende Strategie in nationalpolitischen Bildungskontexten. Die Europäische Union fungiert dabei nicht nur als Themengeber nationaler Bildungspolitik, die definatorische Macht europäischer Institu-

tionen zeigt sich auch in einer durchgängig positiven und affirmativen Bezugnahme innerhalb des nationalen politischen Feldes. Aus den unzähligen Empfehlungen, Expertisen, Presseerklärungen, Aktionsprogrammen etc. zum Lebenslangen Lernen, die im Anschluss an die europäische Strategie zum Lebenslangen Lernen erschienen sind, lassen sich drei grundlegende Diskursstränge herauskristallisieren, die der im Memorandum angelegten Ausrichtung einer bildungsökonomischen Kolonisierung der Lebenswelt folgen.

Die Etablierung einer neuen Lernkultur

Der erste wesentliche Diskursstrang betrifft die „Schaffung einer neuen Lernkultur von der Wiege bis zur Bahre“ (Europäische Kommission 2003, S. 11). „Es ist eine motivierende Popularisierung des Lernens unter Einbeziehung der Medien mit dem Ziel der Entwicklung einer neuen Lernkultur nötig“ (BLK 2004, S. 16), heißt es in einem Strategiepapier zum Lebenslangen Lernen in der BRD der Bund-Länder-Kommission. Eine „Kultur des Lernens für alle“ (Europäische Kommission 2001, S. 14), so die Europäische Kommission in der Mitteilung *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*, lässt sich jedoch nur durch die „Förderung einer positiveren Wahrnehmung des Lernens und Schärfung des Bewusstseins für den Anspruch auf und den Nutzen von Bildung (z.B. durch Medienkampagnen), und zwar schon vom frühen Kindesalter an, d.h. in Kindergärten, Schulen, Hochschulen und Jugendorganisationen, aber auch unter Erwachsenen“ (Europäische Kommission 2001, S. 14) herstellen. Damit Lebenslanges Lernen für alle zur Selbstverständlichkeit werde, müssen – so die allgemeine Aufforderung – ausnahmslos alle gesellschaftlichen Akteure vom Staat über Bildungsinstitutionen, von Nichtregierungsorganisationen bis zum Bürger an der Errichtung eines positiven Lernklimas mitarbeiten. Um Lernen als „lifetime activity“ (BMBF 2001, S. 162) zu etablieren, gelte es, alle bei der Entwicklung neuer Lernanregungen, Lernmöglichkeiten, Lernformen, Lernorte und Lernarrangements einzubeziehen, so dass die gesamte Umwelt als Lernumfeld wahrgenommen und genutzt werden kann. Im gleichen Atemzug mit der Aufforderung, insbesondere „informelles Lernen als eine epochale Aufgabe und Zukunftsperspektive, die zu einer gemeinsamen Konzentration aller pädagogischen Kräfte herausfordert“ (ebd., S. 165), zu begreifen, wird ganz im Sinne der neoliberalen Responsibilisierung darauf hingewiesen, dass der Staat sich an der Entwicklung einer solidarischen Lerngemeinschaft aufgrund fehlender Förderungsmöglich-

keiten nur bedingt beteiligen kann (ebd., S. 163). Stattdessen bestehe die Lösung dieses Problems in der

„Mobilisierung einer bürgerschaftlichen Lernersolidarität, d. h. einer Lernbewegung, in der die Bürgerinnen und Bürger durch wechselseitige Unterstützung und Zusammenarbeit wesentlich selbst dazu beitragen, dass in ihrer Lebens- und Arbeitswelt vielfältige Lerngelegenheiten und Lernhilfen erschlossen und genutzt werden. [...] Das heißt: mündiger werdende Menschen können in einer Lerngesellschaft im Zusammenhang einer zunehmenden Selbststeuerung ihres Lebens und Lernens die zerbrechenden traditionellen Bindungen und automatischen Zugehörigkeiten zum Teil durch neue selbstgewählte Gruppenbildungen und projektbezogene Lernersolidaritäten ersetzen.“ (ebd., S. 163).

Eine noch deutlichere Verschiebung zu einer neuen Lernkultur, in deren Mittelpunkt individuell verantwortetes Lernen steht, fordert die von der Bund-Länder-Kommission eingesetzte Expertengruppe Forum Bildung in ihrem Bericht „Neue Lern- und Lernkultur“. Wichtiger als kooperatives Lernen in Gruppenprozessen sei eine „Individualisierung der Lernprozesse“, um eine „zunehmende Selbststeuerung von Lernprozessen durch die Lernenden“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2002a, S. 2) zu ermöglichen. So muss sich eine Lernkultur, die den „Anforderungen der Wissensgesellschaft“ (ebd., S. 1) gerecht werden soll, durch flexible zeitliche und organisatorische Strukturen auszeichnen. Nur so können individuelle Lernbedürfnisse sinnvoll berücksichtigt und einbezogen werden. Die im Zusammenhang mit der Implementierung lebenslangen Lernens propagierte neue Lernkultur lockt auf den ersten Blick mit emanzipatorisch-demokratisch klingenden Konzepten wie Partizipationsmöglichkeiten, Entscheidungsfreiheit oder Solidarität, die durch selbstgewählte Lernorte und -zeiten, selbstbestimmte Lernsituationen und den individuellen Bedürfnissen angepasste Lernarrangements verwirklicht werden sollen. Unter der Hand entledigt sich der Staat zumindest teilweise seines Bildungsauftrags unter dem Vorwand einer freiheitlich anmutenden Abkehr von staatlich bevormundeten Bildungsprozessen.

Informelles Lernen – Die Erschließung einer brachliegenden Ressource

Eng verbunden mit der Schaffung einer neuen Lernkultur ist die systematische Erschließung informellen Lernens, die einen weiteren wesentlichen Diskursstrang lebenslangen Lernens bildet. Da 70 Prozent aller Lernprozesse außerhalb der Bildungsinstitutionen stattfinden, so die Grundannahme unter Berufung auf Experteneinschätzungen (BMBF 2001, S. 2, vgl. auch BLK 2004, S. 15), stelle informelles Lernen eine brachliegende Ressource dar, deren Potentiale es durch gezielte Förderung zu nutzen gelte. Dies

sei heute umso wichtiger, da das formale Lernen in klassischen Bildungsinstitutionen in Zeiten pluralisierter gesellschaftlicher Verhältnisse den Lernbedürfnissen der Individuen nicht mehr gerecht werden könne, vielmehr sogar zu einem „entfremdeten Lernen“, das die Wissensbedürfnisse der Lernenden verfehle, geführt habe (BMBF 2001, S. 8). Das formale Bildungssystem habe im Zusammenhang mit einer Entgrenzung des Lernens seine „Monopolstellung“ (ebd.) verloren und bilde nunmehr nur noch eine „notwendige Ergänzung des informellen Lernens“ (ebd., S. 9).⁶⁴ Die aus diesen Grundannahmen resultierende logische Begründung für eine Pädagogisierung der Lebenswelt klingt in der neoliberalen Mobilisierungsrhetorik dann folgendermaßen:

„Es gibt weltweit berechtigte Zweifel, ob diesen veränderten und erweiterten Lernanforderungen in einer schwierigen Transformationssituation allein in schulischen Lernformen zureichend entsprochen werden kann. Und es wächst die Überzeugung, dass dazu die ganze Breite menschlicher Lernmöglichkeiten, Lernformen und Lernorte in der gesamten Umwelt mobilisiert und einbezogen werden muss. Und dazu ist es ein entscheidender Ansatz, das informelle Lernen in direkten Umwelterfahrungszusammenhängen gezielt aufzugreifen, weiterzuentwickeln und es maßgebend in eine neue Lernbewegung zur breiteren Wissens- und Kompetenzentwicklung für ein besseres Zurechtkommen und verantwortungsbewussteres Handeln in den veränderten Umwelten einzubeziehen.“ (BMBF 2001, S. 17)

Der Verweis auf die Notwendigkeit einer Einbeziehung der direkten Lebensumwelt und des individuellen Erfahrungsraums korrespondiert mit einer Subjektivierung von Lernprozessen, die explizit unter Berufung auf das derzeit vorherrschende konstruktivistische Lernparadigma legitimiert wird. Die Verschiebung von einer Lehr- zu einer Lernzentrierung wird dementsprechend damit begründet, dass „Lernen nicht mehr eng und dominant auf eine persönliche Lehrautorität“ (ebd., S. 13) bezogen sein kann. Denn Lernen ist aus konstruktivistischer Sicht „ein Prozess der relativ voreingenommen-selektiven und subjektiveigenen Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt und einer dadurch ausgelösten persönlichen Erfahrungstransformation und Wissenskonstruktion. Dieses Lernen führt daher auch zur mehr oder weniger persönlich profilierten Entwicklung von Weltbildern, Deutungsmustern und Vorstellungszusammenhängen“

⁶⁴ Der Behauptung eines Bedeutungsverlusts formalisierter Bildungsprozesse ist angesichts der zunehmenden Wichtigkeit zertifizierter Zugangsberechtigungen mit äußerster Skepsis zu begegnen. Zum einen lässt sich in der Gegenwartsgesellschaft beobachten, dass der Wert zertifizierten Wissens eher zunimmt – man denke beispielsweise an den Ausbildungsmarkt, auf dem ein Hauptschulabschluss mittlerweile nahezu wertlos ist und stattdessen Bewerber mit höher zertifizierten Abschlüssen den Vorzug erhalten. Demnach nimmt auch die Bedeutung der Bildungsinstitutionen, die die entsprechenden Zertifikate liefern, wohl eher zu. Zum anderen liefert formales Lernen in den klassischen Bildungsinstitutionen erst die notwendigen Voraussetzungen für die angesprochenen individuellen Lernprozesse im Bereich informellen Lernens, die ohne das Fundament der allgemeinen Schulbildung und beruflichen Erstausbildung keinen Sinn machen. Vgl. dazu auch: Bittlingmayer 2005, S. 211f.

(ebd., S. 12). Zwar wird mit der Aufwertung informellen Lernens in persönlichen Lebenssituationen vordergründig wiederum der Vielfalt individueller Lernbedürfnisse Rechnung getragen, die gleichzeitig fehlende Formulierung verbindlicher Bildungsziele und die Abwertung normierter Bildungsstandards und curricularen Fachwissens führt letztlich zur immensen Herausforderung für das Individuum, die eigenen Lernprozesse gemäß antizipierter Anforderungen der Umwelt und des Arbeitsmarkts vorausschauend zu planen. Diese bereits weiter oben ausgeführte Problematik wird durch den Umstand verschärft, dass informelles Lernen sich weitestgehend einer Standardisierung entzieht, es demzufolge schwerlich zertifizierbar ist und daher informell erworbenes Wissen aufgrund fehlender Vergleichsstandards kaum gewinnbringend zur Aufwertung des persönlichen Beschäftigungsprofils eingesetzt werden kann.

Natürlich besteht von politischer Seite ein Interesse daran, informelles Lernen auch anerkennungsfähig, standardisierbar und damit nutzbar zu machen. Im Berufsbildungsbericht 2008 heißt es beispielsweise ausdrücklich: „Die Anerkennung von Kompetenzen, die nicht durch formale Bildung erworben wurden, ist eines der Schlüsselfelder zur Realisierung lebenslangen Lernens, und damit von zentraler Bedeutung für die Umsetzung von nationalen und internationalen strategischen Vorgaben - namentlich der Lissabon-Strategie und der von Bund und Ländern vereinbarten Strategie für das Lebenslange Lernen in Deutschland“ (BMBF 2008, S. 213). Dass es sich bei den Verfahren und Instrumenten zur Anerkennung informellen Lernens jedoch weniger um eine Standardisierung handelt, die auch nur annähernd den Stellenwert oder Formalisierungsgrad des durch Bildungsinstitutionen zertifizierten Wissens erreichen könnte, sondern, dass es vielmehr darum geht, durch Anreizsysteme eine unternehmerische Selbstführung bei den Lernenden zu aktivieren, zeigt das bundesdeutsche Beispiel des ProfilPASS-Modells. Das Modell ging aus dem Verbundprojekt der Bund-Länder-Kommission „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ im Rahmen der OECD-Initiative „Recognition of non-formal and informal Learning“ hervor.⁶⁵ Der ProfilPASS ist ein System, das dem Individuum durch eine Kombination aus Selbstreflexion und begleitender Beratung dazu verhelfen soll, sich seiner durch informelles Lernen erwor-

⁶⁵ Das Bund-Länder-Kommission-Verbundprojekt „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ wurde im Rahmen des Bund-Länder-Kommission-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ als länderübergreifendes Projekt im Jahr 2002 gestartet. Der Auftrag des mit Mitteln des BMBF und des Europäischen Sozialfonds finanzierten Projekts bestand in der Erstellung einer Machbarkeitsstudie zu einem bildungsbereichsübergreifenden Weiterbildungspass, aus der schließlich der ProfilPASS als Referenzmodell hervorging. An der Studie beteiligt waren das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover (IES) (vgl. BMBF 2004).

benen Kompetenzen bewusst zu werden. Das ProfilPASS-Verfahren dient zunächst der Sichtbarmachung und Dokumentation persönlicher Fähigkeiten (BMBF 2008a, S. 45). Durch die Erarbeitung einer „individuellen Kompetenzbilanz“, so die Annahme, werde das „individuelle Selbstbewusstsein“ gestärkt und das „Bewusstsein für persönliche Stärken“ geweckt (ebd.). Indem es zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit anregt, dient das ProfilPASS-System zudem der „Motivierung und Aktivierung zum lebenslangen Lernen“ (ebd.). Der ProfilPASS ist also kein Instrument, das auf eine formale Anerkennung informell erworbener Kenntnisse abzielt, sondern vielmehr ein Anreizsystem, das das Individuum anregt, sich mit der eigenen Bildungs-, Lern- und Tätigkeitsbiografie zu befassen und dadurch sowohl ein individuelles Profil auszubilden, als auch die eigenen Entwicklungspotentiale auszuloten. Im Horizont der vorherrschenden unternehmerischen Rationalität gilt es gleich einer Inventur des individuellen Unternehmens einerseits die „Präsentation der eigenen Person“ (BMBF 2008a, S. 46) für den Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt vorzubereiten und andererseits auf der Grundlage der persönlichen Kompetenzbilanz die „Planung zukünftiger Lernvorhaben“ (ebd., S. 45) zu gestalten. Dass das ProfilPASS-System vornehmlich im Zeichen bildungsökonomischer Interessen steht, zeigt sich nicht nur in der Verwendung unternehmerischen Vokabulars in der Bewertung der eigenen Lernbiografie anhand einer Kompetenzbilanz, sondern offenbart schließlich auch der Blick auf die Internetpräsenz des Projekts, wo die Ziele und der Nutzen des Systems vornehmlich im Sinne eines Berufsprofilings auf die Entwicklung und den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit des Individuums bezogen werden (vgl. <http://www.profilpass-online.de>).

Kompatibilität der Bildungsbereiche

Ein weiteres Steuerungsinstrument des Erziehungs- und Bildungswesens im Zusammenhang mit der Verwirklichung der Lissabon-Strategie bildet das Vorhaben, einen europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) für lebenslanges Lernen einzurichten (vgl. Europäische Kommission 2005b).⁶⁶ Ziel dieses Rahmens ist es, eine systematische Vergleichbarkeit und Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen zu schaffen und die Durchlässigkeit zwischen dem allgemeinbildenden, beruflichen und hochschulischen Bildungsbereich zu fördern, wobei speziell in informellen Lernprozessen erworbene Kompetenzen berücksichtigt werden sollen. Als Referenzrahmen für unterschied-

⁶⁶ Der „Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ wurde am 23. April 2008 durch das Europäische Parlament und den Ministerrat in Kraft gesetzt (vgl. Europäischer Rat 2008).

liche regionale, sektorale und nationale Qualifikationssysteme soll der EQR als Übersetzungsinstrument dienen, das eine Einordnung der Wertigkeit verschiedener Qualifikations- und Kompetenzniveaus erlaubt. Durch diese Maßnahmen soll schließlich eine grenzüberschreitende Mobilität auf dem Arbeitsmarkt ermöglicht werden. Das Kernstück des EQR bildet die Verschiebung von einer Orientierung an Bildungsinhalten und Formalqualifikationen zu einer Fokussierung auf Lernleistungen und Lernergebnisse („learning outcome“) (ebd., S. 14). Lernleistungen und -ergebnisse sollen anhand eines Leistungspunktesystems bewertet werden, das eine Einordnung des individuellen Qualifikationsstands anhand von acht gestuften Referenzniveaus erlaubt (Europäische Kommission 2005b, S. 8). Diese Verschiebung markiert insofern einen weitreichenden Paradigmenwechsel, da nicht mehr der Ausbildungsweg und eine Zertifizierung anhand in sich geschlossener Ausbildungsgänge entscheidend ist, sondern eine personenbezogene und an Kompetenzen orientierte Leistungsbewertung erfolgt. Im Vordergrund stehen damit nicht mehr holistische Berufsbilder und Bildungsabschlüsse, sondern die Frage nach dem aktuellen Stand der Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen des Individuums. Die Ermittlung und Einordnung persönlicher Bildungsniveaus soll durch eine Zergliederung ehemals linear strukturierter Ausbildungswege in kleinere pädagogisch-didaktisch aufbereitete Einheiten (Module, Programme und Kurse), die jeweils zertifizierbar sind und denen eine spezifische Leistungspunktezahl zugeordnet wird, ermöglicht werden (ebd., S. 12). Diese Zergliederung erlaubt eine Akkumulationsfunktion, so dass schließlich im Laufe des Bildungswegs Teil- bzw. Vollqualifikationen erworben werden können. Durch Modularisierung und das Akkumulationsprinzip soll darüber hinaus eine vertikale als auch eine horizontale Durchlässigkeit und Kompatibilität unterschiedlicher Bildungsbereiche geschaffen werden. Der EQR ist diesbezüglich als „Meta-Rahmen“ (ebd., S. 15) konzipiert, indem er die Funktion eines Orientierungssystems und Qualitätssicherungsinstruments zur „Herstellung einer Verbindung zwischen verschiedenen Qualifikationsrahmen“ (ebd.) übernimmt, so dass die Übertragbarkeit und die „Inbezugsetzung von Qualifikationen über Landes- und Sektorgrenzen hinweg“ (ebd.) gewährleistet wird.

Die nationale Entsprechung zum EQR bildet die derzeitige Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), durch die die deutsche Bildungspolitik ihre Übereinstimmung mit der Linie der europäischen Bildungspolitik signalisiert, „Bildung nachhaltig im Sinne des Lebensbegleitenden Lernens und der Beschäftigungsfähigkeit der Bürgerinnen und Bürger zu gestalten“ (BMBF 2008, S. 290). Innerhalb des Prozes-

ses der Herstellung einer Vergleichbarkeit von Lernergebnissen hat der DQR die Funktion, „sowohl die Spezifika des deutschen Bildungssystems zu berücksichtigen und abzubilden als auch eine Struktur von Referenzniveaus zu entwickeln, die zum EQR möglichst kompatibel ist. Hierbei sollen die Durchlässigkeit zwischen und innerhalb der Bildungsbereiche verbessert und damit Lernzeiten und Ressourcen effizienter genutzt werden“ (BMBF 2008, S. 290).

Aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive bilden der EQR und DQR Führungsinstrumente, die sich nahtlos in den Prozess einer Pädagogisierung des Sozialen einfügen und gleichzeitig auf die Aktivierung und Mobilisierung von Humanressourcen abzielen. Wiederum zeigt sich das neoliberale Muster einer Vereinnahmung der Selbstverantwortung des Individuums. Denn die Umstellung auf Lernergebnisse bietet dem Individuum zwar einerseits größere Möglichkeiten, Lernleistungen unabhängig von Formalqualifikationen anerkennen zu lassen, andererseits schwingt als Unterton jedoch auch der Appell mit, das eigene Unternehmen auf Ressourcen und Entwicklungspotentiale zu prüfen, um den eigenen Leistungspunkte-Stand zu verbessern und sich einen Wettbewerbsvorteil hinsichtlich seiner Beschäftigungsfähigkeit zu verschaffen. Die Outcome-Orientierung bietet zwar flexiblere Möglichkeiten, den eigenen Bildungs- und Karriereweg gemäß den eigenen Bedürfnissen zu planen und zu gestalten, zu vermuten ist jedoch, dass individuelle Bildungs- und Lernvorhaben vermehrt nach Nützlichkeitsaspekten (z.B. der Erhalt des Arbeitsplatzes) statt nach eigenem Bedarf und Interessen wahrgenommen werden. Zudem stellt sich die bereits mehrfach erwähnte Problematik, dass aufgrund fehlender normativer Maßstäbe (Bildungsziele, Bildungsinhalte) bei gleichzeitiger persönlicher Verantwortung für die Auswahl, auch das Risiko für die eventuelle Unbrauchbarkeit von Lernprozessen beim Individuum liegt. Die allgemeine neoliberale Aktivierungsrhetorik, das unternehmerische Vokabular und die bildungsökonomische Kopplung pädagogischer Prozesse an die wirtschaftlichen Erfordernisse des Arbeitsmarkts zeigen sich nicht zuletzt in einer Rede der Bundesbildungsministerin anlässlich der Bund-Länder Konferenz „Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen – Erwartungen und Herausforderungen“. Im weltweiten Wettbewerb um Spitzenkräfte und Talente, so Schavans Appell, gelte es, die Qualität der Bildungssysteme durch den Aufbau des DQR zu verbessern um „Educated in Germany“ (Schavan 2008, S. 1) zum international anerkannten „Markenzeichen“ (ebd.) zu machen. Das „Bekenntnis zur Bildung ist eine Frage der sozialen Gerechtigkeit und der wirtschaftlichen Vernunft“ (ebd., 2), heißt es weiter. Mit klassischen Bildungsidealen, die auf einer

auf die Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung abzielenden Bildungsvorstellung beruhen, hat die Architektur des europäischen Bildungsraums in diesem Sinne freilich nicht mehr viel gemein. Die neue pädagogische Rationalität findet ihr Fundament vielmehr in der unternehmerischen Logik von Marketing, Wettbewerb und Leistungspunkten.

2.5 Resümee: Bildung, Lernen und Kompetenz im Kontext der Pädagogisierung des Sozialen

Die Pädagogisierung des Sozialen und die Utilitarisierung des Wissens sind zwei komplementäre Strategien des zeitgenössischen Bildungsdispositivs, deren Verbindung sich insbesondere in der reziproken Verweisung der jeweiligen Kernstücke – dem Diskurs der Wissensgesellschaft und dem Diskurs des lebenslangen Lernens – offenbart. Durch die vermeintliche Unmöglichkeit, aufgrund pluralisierter Lebensentwürfe und komplexer werdender sozialer Verhältnisse allgemeinverbindliche Bildungsinhalte, -ziele und -standards formulieren zu können, werden die ambivalenten Anforderungen der Wissensgesellschaft in die pädagogischen Leitmotive von Flexibilität und Kompetenz durch permanentes Lernen übersetzt. Lebenslanges und lebensumfassendes Lernen soll laut der politischen Programmatik jedoch keinesfalls als fremdverordnete Qualifizierungspflicht oder fremdbestimmter Anpassungszwang missverstanden werden. Die Bereitschaft zur dauernden Weiterentwicklung und kontinuierlichen Selbstoptimierung soll sich vielmehr als Disposition des individuellen Habitus konstituieren, so dass sich die Motivation zum permanenten Lernen zum subjektiven Willen ausbildet. Der Diskurs des lebenslangen Lernens und die daran anschließenden Techniken, Verfahren und Programme fungiert in der bildungsökonomischen Bearbeitung durch das politische Feld als ein Instrument, dass die Übertragung der wissensökonomischen Anforderungen auf die Individuen bewirken soll.

Den gemeinsamen Schnittpunkt dieser beiden Strategien des zeitgenössischen Bildungsdispositivs bildet die Logik unternehmerischer Rationalität, die eine Passung individuellen Handelns mit den vielfältigen und divergierenden Anforderungen unterschiedlicher Funktionskontexte gewährleisten soll. Gerade durch die Vereinnahmung des komplexen pädagogischen Wissens um die Steigerungsfähigkeit, Veränderungs- und Entwicklungspotentiale des Individuums, gelingt es der neoliberalen Gouvernementalität ihre Machtwirkungen über Führungstechniken auszuüben, die in der Einwirkung auf

das individuelle Handeln die Kontingenz und Eigendynamik der Subjekte berücksichtigen. Die Entgrenzung dieses systematischen pädagogischen (Führungs-)Wissens durch die Ausweitung pädagogischer Denk- und Handlungsmuster in sämtliche Lebensbereiche führt schließlich dazu, dass auch die letzten brachliegenden Ressourcen des Individuums nutzbar gemacht werden können.

Eine Folge der Ausweitung des Pädagogischen ist die Forderung nach einer Harmonisierung und Kompatibilität der Bildungsbereiche durch eine Übertragbarkeit und Anerkennung von Lernprozessen. Zentral ist hierbei die Verschiebung von einer Fokussierung auf Inhalte zu einer Outcome-Orientierung. Ganzheitliche Berufsbilder und entsprechende Bildungswege sollen vielfältigen Lernoptionen weichen, so dass die Individuen dazu in die Lage versetzt werden, ihre Bildungslaufbahn gemäß ihren Bedürfnissen eigenständig zu planen und zu organisieren. Von institutioneller Seite soll diese Flexibilisierung individueller Lernkarrieren durch eine Modularisierung von Bildungsangeboten gewährleistet werden, so dass gleich eines Bausteinprinzips vielgestaltige Kombinations- und Anschlussmöglichkeiten entstehen. Die Abkehr von traditionellen Lebensverlaufs-, Karriere- und Qualifikationsmustern und daran gekoppelten Bildungsgängen erfordert schließlich neue Wege der Qualitätssicherung und Standardisierung, die in Form von Punktesystemen zur Bewertung von Lernleistungen erfolgen sollen. Die Qualität von Bildungsprozessen soll sich demnach nicht mehr an den gelernten Inhalten orientieren, sondern anhand des individuellen Punktekontos, das Auskunft über den jeweiligen Stand erbrachter Lernleistungen gibt, bemessen lassen. Als übergeordnete Referenzinstrumente für dieses System der Akkumulation von Leistungspunkten sollen schließlich europäische Qualifikationsrahmen dienen, die in den diversen Bildungsparten implementiert werden und damit eine vertikale und horizontale Durchlässigkeit für die Lernenden erlauben sollen. Die Kehrseite einer erhöhten Anzahl an Wahlmöglichkeiten, Lernformen und Lernzeiten bildet jedoch die an das Individuum übertragene Herausforderung, nicht nur die eigene Bildungskarriere selbstständig planen und organisieren zu müssen, sondern darüber hinaus die Verantwortung für mögliches Scheitern selbst zu tragen. Im Sinne eines individuellen Risikomanagements wird die notwendige Antizipation erfolgsversprechender und nutzenbringender Lernprozesse für das Individuum wichtiger, als die Ausrichtung an den eigenen Bedürfnissen. Für das Individuum gilt es, eine unternehmerische Selbstführung zu entwickeln, so dass die eigenen Ressourcen und Entwicklungspotentiale vorausschauend verwaltet werden können, um sie im Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt möglichst gewinnbringend einsetzen zu können.

Von bildungspolitischer Seite aus wird das hegemoniale Anforderungsprofil einer flexiblen, eigenverantwortlichen und unternehmerischen Selbstführung in eine verstärkte Akzentuierung auf den Erwerb und der Vermittlung von Selbstkompetenzen übersetzt. Im Zuge der behaupteten Unmöglichkeit, in Zeiten rasanten Wissensverfalls und -wandels normierte Inhalte formulieren zu können, erlangen Fähigkeiten verstärkt an Bedeutung, die das Individuum für den Umgang mit vermehrten Unsicherheitslagen rüsten sollen. Um die divergierenden und kontingenten Anforderungen multipler Funktionskontexte bewältigen zu können, ist auch ein vielfältiges Set von Fähigkeiten erforderlich, das die jeweilige individuelle Anpassung ermöglicht. Gefordert sind daher spezifische Selbstkompetenzen, die hauptsächlich auf die persönlichen Einstellungen und Haltungen abzielen. Flexibilität, Leistungs- und Entwicklungsbereitschaft, Eigeninitiative und -motivation, die Fähigkeit zur Selbstorganisation und -vermarktung, aber auch eine hohes Maß an Ambiguitätstoleranz werden neben fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen zu jenen Schlüsselqualifikationen, die zum Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit im Kontext des Strukturwandels der Arbeit beitragen sollen.

So etabliert sich ein neues Selbstethos, das zwar vordergründig klassisch-idealistische Werte wie Autonomie, Selbstverantwortung und Wahlfreiheit verkörpert, sich bei genauerem Hinsehen jedoch als sozial erwünschtes Anforderungsprofil entpuppt. Denn die neue Kultur des Selbst zielt nicht auf irgendeine Form der Selbstverwirklichung oder Persönlichkeitsentwicklung ab, sondern erweist sich als Individualisierungstechnik, die eine auf Selbst-Kontrolle, Selbst-Rationalisierung und Selbst-Ökonomisierung basierende Lebensführung zu installieren sucht, in der die gesamte Lebenswelt des Individuums als Ressource hinsichtlich ungenutzter Entwicklungspotentiale betrachtet werden soll. Das pädagogische Wissen um die Entwicklungs- und Steigerungsfähigkeit der Subjekte, so konnte gezeigt werden, wird in der Vereinnahmung durch eine neoliberalen Gouvernamentalität in die bildungsökonomische Appellation zur permanenten und ubiquitären Selbstoptimierung transferiert.

3 Die Individualisierung des Lernens

Die Entinstitutionalisierung und Entkanonisierung von Bildungsprozessen führt, wie im vorherigen Kapitel gezeigt wurde, nicht nur zu einer Vervielfältigung von Lernorten, -zeiten und -formen sowie einer Umstellung auf die Vermittlung und den Erwerb von Kompetenzen, sondern auch zu einer Verschiebung von der Lehr- zur Lernzentrierung. Die neue Lernkultur, in deren Mittelpunkt ein neues Selbst-Ethos steht, rückt Modelle selbstgesteuerten, selbstorganisierten, selbstregulierten usw. Lernens in den Vordergrund erziehungswissenschaftlicher, pädagogisch-didaktischer und bildungspolitischer Interessen. Diesen Selbstlernverfahren widmen sich die folgenden Ausführungen. Bereits ein oberflächlicher Blick zeigt allerdings, dass in der Diskussion um Selbstlernprozesse eine Vielfalt unterschiedlicher Ansätze kursiert. Je nach Autor wird selbstgesteuertes, selbstreguliertes, selbstorganisiertes oder neuerdings auch selbstsorgendes Lernen als Kernstück einer neuen Lernkultur propagiert, wobei je nach Definition der jeweilig favorisierten Lernform den Lernenden der höchste Grad an Autonomie im Lehr-Lernprozess zugeschrieben wird.⁶⁷ Als Gemeinsamkeit, so lässt sich vorläufig festhalten, liegt den unterschiedlichen Konzepten die Strategie zur Individualisierung des Lernens zu Grunde.

Begriffliche Modeerscheinungen und Themenkonjunkturen lassen sich zwar immer auch als Ausdruck und Reaktion auf den Zeitgeist begreifen, aus einer gouvernementalitätstheoretischen Perspektive stellt sich jedoch vor allem die Frage, welche Form der sozialen Problematisierung mit der Diskursivierung von Selbstlernprozessen verbunden ist. Vor dem Hintergrund, dass Selbstlernverfahren derzeit als Chiffre für innovative Lösungen in unterschiedlichen Bildungssektoren angepriesen werden, lässt sich dementsprechend fragen, auf welche Problemlagen und auf welche Art und Weise Formen des Selbstlernens eine Antwort liefern sollen. Wie zu zeigen sein wird, findet die Strategie einer Individualisierung des Lernens ihre Legitimation einerseits in den erkenntnistheoretischen Positionen des Konstruktivismus und andererseits in der zeitdiagnostischen Behauptung eines gesamtgesellschaftlichen Individualisierungsschubs. Das erste Argument betrifft den Perspektivwechsel, der mit einer Verschiebung von der Lehr- zur Lernzentrierung verbunden ist. In der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Psychologie haben sich Theorieansätze durchgesetzt, die die aktive, konstruktive Rolle

⁶⁷ Bereits 1999 wurden über 200 verschiedene Definitionen des Begriffs „Selbst“ im Zusammenhang mit Begriffen der Lernprozessgestaltung gezählt. Neben dieser sicherlich heute noch weiter gestiegenen Anzahl an Begriffsbestimmungen trägt zur weiteren Verwirrung der Umstand bei, dass gleiche Begriffe teilweise in gegensätzlicher Bedeutung verwendet werden (vgl. Lins 1999, S. 52).

des Individuums im Lernprozess betonen. Diese Fokussierung auf das lernende Individuum bewirkt eine Revision der Lehr-Lern-Beziehung und zieht die Entwicklung neuer didaktischer Modelle nach sich, die verstärkt auf Techniken des Selbstlernens aufbauen. Das zweite Argument, das auch für die Notwendigkeit lebenslangen Lernens herangezogen wird, basiert auf einer Individualisierungsthese, in deren Zusammenhang eine gesamtgesellschaftliche Transformation der Sozialstruktur konstatiert wird. Eine zunehmende Pluralisierung von Lebensentwürfen, der Verlust traditioneller Werte- und Normensysteme, rasante Veränderungsprozesse in der Lebens- und Arbeitswelt, so die Argumentation, erfordern von den Individuen nicht nur ein hohes Maß an Flexibilität, sondern auch eine permanente Weiterentwicklungsbereitschaft. Diese geforderte Qualifikations- und Kompetenzanpassung lässt sich jedoch kaum über traditionelle Bildungsformen verwirklichen. Vielmehr muss das Individuum Eigeninitiative zeigen und selbst aktiv werden. Während das letztgenannte Begründungsmuster die Popularität von Selbstlernprozessen als notwendige Reaktion auf gesellschaftliche Modernisierungs- und Innovationsprozesse begreift, bezieht sich das erste Argument auf eine wissenschaftsinterne Transformation, die ohne die Rezeption konstruktivistischer Theorieelemente in der Erziehungswissenschaft unverständlich bleibt. Erst die reziproke Verknüpfung beider Argumentationsmuster erzeugt eine Konstellation, die eine Verschiebung zur Fokussierung auf Selbstlernprozesse akzeptabel erscheinen lässt.

3.1 Selbstgesteuerte Systeme – Lehre und Lernen aus konstruktivistischer Sicht

Obwohl der Konstruktivismus durchaus positiv als „die Newcomer-Theorie“ (Olberg 2004, S. 123) der Pädagogik gepriesen wird, ist sein Einzug in den theoretischen Mainstream der Erziehungswissenschaft von Beginn an mit einer hitzig geführten Auseinandersetzung, in der scheinbar unversöhnliche Positionen aufeinander prallen, verbunden. Wird dem konstruktivistischen Paradigma von seinen BefürworterInnen das Potential zugesprochen, grundlegende pädagogische Probleme, wie z.B. die Vermittlungs- oder Normativitätsproblematik, überwinden zu können, wird von seinen KritikerInnen die Preisgabe jeglicher kritischer Tradition in der Bildungstheorie befürchtet. Sehen die ApologetInnen endlich die Möglichkeit, überzogene pädagogische Ansprüche, die auf angeblich überholten Altlasten der europäischen Denktradition beruhen, durch eine konstruktivistische Perspektive verabschieden zu können, warnen SkeptikerInnen vor einem allzu leichtfertigen Umgang mit dem Erbe der Aufklärung und euro-

päischen Moderne. Diese scheinbar unüberwindliche Frontenstellung erklärt sich nicht zuletzt durch die Tragweite der im Konstruktivismus verhandelten Themen, die grundsätzliche erkenntnistheoretische Fragenstellungen betreffen.⁶⁸ Was nun wirklich auf dem Spiel steht, wird im Folgenden anhand einer Darstellung konstruktivistischer Prämissen und ihren lerntheoretischen Implikationen erläutert. Dabei geht es weder darum, die wissenschafts- bzw. erkenntnistheoretischen Implikationen des Konstruktivismus argumentativ zu bestätigen oder zu widerlegen, noch, wie häufig zu vernehmen, eine fälschliche Übertragung konstruktivistischer Theoreme auf erziehungswissenschaftliche Bereiche anzuprangern. Vielmehr gilt es zu zeigen, wie konstruktivistische Überlegungen dazu beitragen, die Hegemonie neoliberaler Gouvernamentalität im Bildungsbe- reich akzeptabel zu machen. Die dabei verfolgte These ist, dass konstruktivistische Theorieelemente auch deshalb eine steile Karriere im erziehungswissenschaftlich- didaktischen Diskurs erleben, weil sie ein Steuerungswissen bereitstellen, das in hohem Maße an die neoliberale Programmatik anschlussfähig ist. Insbesondere die Art und Weise, Individualität zu denken, zeigt eine hohe Kompatibilität zu einer Regierung über Individualisierungstechniken, wie sie kennzeichnend für die neoliberale Gouvernemen- talität ist.⁶⁹

Im Zentrum der erkenntnistheoretischen Grundannahmen konstruktivistischer Theorien steht die Frage nach dem Verhältnis zwischen erkennendem Subjekt und einer erkenn- baren äußeren Realität. Damit betritt der Konstruktivismus freilich kein Neuland. Neu ist allerdings die Radikalität der Lösung, die der Konstruktivismus für das Problem des Subjekt-Objekt-Dualismus liefert. Für den Konstruktivismus existiert dieses Problem nämlich erst gar nicht, da er die Existenz einer erfahrungs- und beobachtungsunab-

⁶⁸ Die Vehemenz der Auseinandersetzung um den Konstruktivismus in der pädagogischen Debatte äußert sich auch in einer ausgesprochenen Polemik. Während der Konstruktivismus von kritischer Seite bei- spielsweise als erkenntnistheoretisches „Zauberstück“ (Pongratz 2004) bezeichnet wird, werfen BefürworterInnen den GegnerInnen des Konstruktivismus eine arrogante Ignoranz vor, die auf falschen Unterstellungen und Pauschalurteilen beruhe. Siebert gibt den Kritikern des Konstruktivismus beispie- lweise zu bedenken: „Wohl denen, die so selbstsicher zwischen den »wirren Ideen« anderer und den eigen- en klugen Ideen zu unterscheiden vermögen“ (Siebert 1999, S. 195). Jenseits polemischer Anfeindungen gibt es jedoch auch eher unaufgeregte Versuche, Missverständnisse zwischen scheinbar unversöhnlichen Positionen auszuräumen. Vgl. beispielsweise Reich 2002.

⁶⁹ *Den* Konstruktivismus gibt es an für sich nicht. Es existiert weder eine einheitliche konstruktivistische Schule noch ist das konstruktivistische Paradigma an eine bestimmte Disziplin gebunden. Der Konstruk- tivismus ist vielmehr ein disziplinübergreifendes Programm, das in unterschiedlichen wissenschaftlichen Strömungen (Kybernetik, Neurobiologie, Kognitionswissenschaften, Systemtheorie etc.) entstanden und vertreten ist und in verschiedenen wissenschaftlichen sowie praktischen Bereichen Anwendung findet. Ebenso vielfältig wie die disziplinäre Verbreitung sind daher die „Spielarten des Konstruktivismus“ (Knorr-Cetina 1989), so dass sich mit dem radikalen, methodischen, empirischen, neurobiologischen, sozialen oder kulturalistischen Konstruktivismus eher ein ganzes Spektrum an Konstruktivismen eröffnet. Ungeachtet dessen lassen sich grundlegende Gemeinsamkeiten ausmachen, die eine zusammenfassende Behandlung konstruktivistischen Gedankenguts unter Vernachlässigung der Unterschiedlichkeit der ver- schiedenen Ansätze erlaubt.

hängigen Wirklichkeit als Illusion eines naiven Realismus verwirft. Zwischen Subjekt und Objekt existiert kein Vermittlungsproblem, da keine Vermittlung stattfindet, bzw. das Subjekt, auch wenn eine objektive Realität bestünde, aufgrund der Modalitäten seines Erkenntnisapparats gar nicht die Möglichkeit hätte, diese zu erkennen. In den Worten von Glasersfelds:

„Der Radikale Konstruktivismus beruht auf der Annahme, dass alles Wissen, wie immer man es definieren mag, nur in den Köpfen von Menschen existiert und dass das denkende Subjekt sein Wissen nur auf der Grundlage eigener Erfahrungen konstruieren kann. Was wir aus unserer Erfahrung machen, das allein bildet die Welt, in der wir bewusst leben. Sie kann zwar in vielfältiger Weise aufgeteilt werden, in Dinge, Personen, Mitmenschen usw., doch alle Arten der Erfahrung sind und bleiben subjektiv.“ (von Glasersfeld 1998, S. 22)

Aus konstruktivistischer Sicht ist unser Wissen kein Abbild einer ontologisch-objektiven Welt, sondern eine aktive Interpretationsleistung des erkennenden Subjekts. Erkennen ist ein selbstbezüglicher Prozess, durch den das Subjekt Wissen durch interne Operationen im kognitiven Apparat selbst erzeugt. Wenn aber Wissen nicht in der Welt gefunden, sondern vielmehr durch das erkennende Subjekt *erfunden* wird; wenn Erkenntnis als Abbild einer *wirklichen* Welt nicht möglich ist, dann, so schlussfolgert der Konstruktivismus, kann auch der Begriff der Wahrheit getrost über Bord geworfen werden. Der Konstruktivismus ersetzt daher den traditionellen philosophischen Begriff der Wahrheit durch den aus der Biologie stammenden Begriff der Viabilität, was in etwa Gangbarkeit, Passung oder Brauchbarkeit bedeutet.

In aller Kürze lassen sich die erkenntnistheoretischen und erkenntniskritischen Grundannahmen des Konstruktivismus sich wie folgt zusammenfassen:

1. Das menschliche Nervensystem ist operational geschlossen. Es hat keinen direkten Zugang zu seiner Umwelt und kann daher Wirklichkeit nicht abbilden, sondern nur konstruieren. Erkennen und Wahrnehmung sind systeminterne Interpretationen, die durch die Interaktion des Nervensystems mit seinen inneren Zuständen entstehen.
2. Da die Existenz einer beobachterunabhängigen Realität eine Illusion ist, kann das Kriterium für Erkenntnisleistungen und Wissen nicht Wahrheit sein. Die kognitiven Konstruktionen eines Beobachters sind hinsichtlich ihrer Viabilität zu beurteilen. Aufgabe und Ziel viabler Konstruktionen ist es, eine pragmatische Orientierung in der Umwelt zum Zwecke der Selbsterhaltung zu gewährleisten.
3. Die Selbstorganisation autopoietischer Systeme verläuft über ein ständiges Aus-tarieren zwischen Prozessen der Strukturhaltung und Strukturveränderung.

Auf der Grundlage der jeweils aktuellen Struktur erfolgt die Selektion anschlussfähiger Operationen. Autopoietische Systeme sind insofern strukturterminiert.

4. Die Interaktion zwischen System und Umwelt, d.h. auch zwischen Systemen, verläuft über strukturelle Kopplungen. Dabei handelt es sich um nichtdeterministische Beziehungen, bei denen durch reziproke Perturbationen parallele Zustandsveränderungen ausgelöst werden, die koordiniertes Verhalten ermöglichen. Kommunikation ist keine Übermittlung von Informationen zwischen zwei lebendigen Systemen, sondern das Resultat der Reflexion eines externen Beobachters über strukturell gekoppelt operierende Systeme, die in einem konsensuellen Bereich ihr Verhalten abstimmen.
5. Autopoietische Systeme sind aufgrund ihrer operationalen Geschlossenheit prinzipiell nicht von außen steuerbar. Umwelteinflüsse werden für das System erst relevant, wenn sie anschlussfähige interne Operationen bewirken, die zur Erhaltung der Autopoiese beitragen.

Durch die erkenntnistheoretischen Prämissen des Konstruktivismus sind gleich mehrere Modelle menschlichen Lernens in Frage gestellt. Da der Konstruktivismus bezweifelt, dass autopoietische Systeme direkt von außen beeinflussbar sind, richtet er sich gegen alle Theorien, die Lernvorgänge in irgendeiner Weise mit der Möglichkeit von Instruktion verbinden. Wenn Wissen nicht als beobachterunabhängige Entität in der Welt existiert, sondern aktiv vom Individuum hervorgebracht wird, dann, so die Schlussfolgerung, kann es im Lehr-Lern-Prozess weder einfach übermittelt noch angeeignet werden. Sowohl die Möglichkeit einer Vermittlung kanonisierter Wissensbestände, die durch festgelegte Lernwege und auf Reproduktion und Wiederholung setzende Lernmethoden erreicht werden soll, als auch die Annahme, das Wissen vom Lernenden durch Abbildung oder Aneignung passiv aufgenommen werden könne, weist der Konstruktivismus als Illusion zurück. Das dabei zu Grunde liegende behavioristische Reiz-Reaktions-Schema, auch in der Erweiterung des rein kausal-mechanischen Modells um die Metapher der Black-Box als nicht objektiv messbare psychische und kognitive Verarbeitung äußerer Reize, berücksichtigt dem Konstruktivismus zufolge die Unvorhersehbarkeit von Input-Output Folgen nur unzureichend.⁷⁰ Gerade indem der Konstruktivismus eine neurowissenschaftliche Grundlage zur Erklärung für die innere Verarbeitung von Rei-

⁷⁰ Zur Kritik des Behaviorismus aus konstruktivistischer Sicht vgl. von Glasersfeld 1998, S. 283ff.

zen und Signalen bereitstellt, scheint er Licht ins Dunkel der Black-Box bringen zu können und eine angemessene Beschreibung für Lernprozesse zu liefern.⁷¹

Aus konstruktivistischer Sicht stellt Lernen sowohl phylogenetisch als auch ontogenetisch den Normalfall dar. Lernen findet überall und täglich statt, sofern ein Minimum an Umweltreizen und Handlungssituationen existiert. „Lernen (im kognitionstheoretischen Sinn) und Leben (im biologischen Sinn) bilden eine Einheit: Lernen ist Leben, Leben ist Lernen“ (Siebert 2003, S. 18). Maturana und Varela verwenden daher den Begriff Lernen unspezifisch. Für sie liegt es nahe, „Lernen als Ausdruck einer Strukturkopplung zu verstehen, in der die Verträglichkeit zwischen der Arbeitsweise des Organismus und des Milieus aufrechterhalten wird“ (Maturana/Varela 1987, S. 188). Auf der Grundlage früherer Erlebnisse und Erfahrungen wird vom Lernenden Neues assimiliert und in bestehende kognitive Strukturen eingebaut. Ältere Erlebnisse und Erfahrung werden hingegen revidiert oder geraten in Vergessenheit. In diesem Sinne ist Lernen bestimmt durch „Rekursivität“ und „Strukturdeterminiertheit“ (Siebert 1999, S. 16). „Lernen kann – wie Denken und Erkennen – als selbstgesteuerter Prozess der Konstruktion von Wirklichkeit bezeichnet werden, wobei diese Aktivität rekursiv auf der Grundlage vorhandener Strukturen und Netzwerke erfolgt“ (ebd., S. 20). Was das Individuum also tatsächlich lernt bzw. lernen kann, ist sowohl abhängig von früheren Lernleistungen als auch von den Anschlussmöglichkeiten, die die aktuelle kognitive Struktur des Systems vorgibt. Aus der konstruktivistischen Perspektive ist Lernen demnach kein Prozess einer quantitativen Akkumulation von Wissen, sondern ein selbsttätiger und strukturdeterminierter Vorgang, durch den das Subjekt in Wechselwirkung mit der Umwelt eine Anpassungsleistung vollzieht. „Lernen im weitesten Sinne ist **Strukturveränderung**, das heißt, Veränderung unserer kognitiven Strukturen, unserer Deutungsmuster, unserer Wirklichkeitskonstruktionen, unserer Problemlösungsstrategien“ (ebd., S. 17). Die Qualität von Lernprozessen lässt sich demnach auch nicht normativ, sondern lediglich funktionalistisch, d.h. als bessere Passung der inneren Konstrukte, durch die eine größere Variationsbreite an anschlussfähigen Operationen erreicht wird, bestimmen. Siebert fasst Lernen aus der Perspektive des Konstruktivismus wie folgt zusammen:

„Aus konstruktivistischer Sicht ist Lernen eine selbstgesteuerte, konstruktive, biografisch geprägte, überlebensdienliche, kognitive und emotionale Tätigkeit – im Unterschied zu Lernen als determinier-

⁷¹ Nicht zuletzt macht die naturwissenschaftliche Grundlage des Konstruktivismus diesen für die Pädagogik interessant, da den Naturwissenschaften als so genannten „harten“ Wissenschaft im Gegensatz zu den „weichen“ Sozial- und Geisteswissenschaften aufgrund ihrer methodischen Stringenz im Allgemeinen eine höhere Beweiskraft, ein größeres Maß an Rationalität und letztlich eine höherwertige Reputation zugesprochen werden.

tes, rezeptives Verhalten. Der Konstruktivismus widerlegt nicht epistemologische Abbildtheorien, aber er relativiert diese eher »mechanistischen« Theorien. Kinder und Erwachsene lernen auch auf Grund von »Verstärkungen«, aber welche »Belohnungen« verstärkend wirken, wird von den Individuen in größerem Maße selbst bestimmt, als es behavioristische Theorien annehmen.“ (Siebert 2003, S. 13)

Die konstruktivistische Lerndefinition schließt also logisch-konsequent an die erkenntnistheoretischen Prämissen des Konstruktivismus an. Im Gegensatz zum betont subjektivistischen Ansatz des radikalen Konstruktivismus berücksichtigt der pädagogische Konstruktivismus jedoch die sozialen, kulturellen und ökonomischen Bedingungen subjektiver Wirklichkeitskonstruktionen.⁷² Das Subjekt kann Wirklichkeit demnach nicht nach Belieben erfinden, sondern nur innerhalb seiner Beziehungswirklichkeit, seines kulturellen Kontexts, seiner sozialen und ökonomischen Verhältnisse, kurz, im Horizont der Grenzen und Möglichkeiten seiner Lebenswelt.

Der pädagogische Konstruktivismus richtet sich damit nicht grundlegend gegen Lehre, Unterricht oder Erziehung, was letztendlich ja zum Ende der Pädagogik führen würde, sondern lediglich gegen die Möglichkeit den Ausgang und das Ergebnis von Lernvorgängen gezielt planen und steuern zu können. Auf der Grundlage einer Kritik an abbildungs- und aneignungstheoretischer Lerntheorien postuliert die konstruktivistische Pädagogik daher zwar den Abschied von der Belehrungs- und Instruktionsdidaktik, nicht jedoch die grundsätzliche Möglichkeit von Lehre und Unterricht. Allerdings zieht das konstruktivistische Verständnis von Lehren und Lernen auch ein verändertes Verständnis der Rollen von Lehrenden und Lernenden nach sich. Da Lernende niemals passive Rezipienten objektiven Wissens sein können, Lernen vielmehr eine aktive und selbstgesteuerte Konstruktionsleistung des Individuums ist, „fordert der Konstruktivismus Lernende dazu auf, ihr Lernen selbst und in eigener Verantwortung (neu) zu erfinden“ (Neubert/Reich/Voß 2001, S. 260). Lehrende hingegen müssen sich vom Anspruch, Lehre didaktisch als Vermittlung von Wissen konzipieren zu können, verabschieden. Die Funktion von Lehre muss demnach darin bestehen, Lernarrangements und Lernumwelten so zu gestalten, dass sie zum Selbstlernen der Beteiligten anregen. Statt instruieren zu wollen, müssen Lehrende in die Rolle des „Bildungsberaters“ und „Lerncoachs“ (Arnold 1999, S. 10) schlüpfen, so dass sie selbstgesteuerte Lernprozesse begleiten und unterstützen können. „Die Kunst des Lehrens“, schreibt von Glasersfeld, „hat

⁷² Auch an den Pionieren des radikalen Konstruktivismus ist die „kulturelle Wende“ in den Geistes- und Sozialwissenschaften der 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts nicht spurlos vorbeigegangen. Vgl. dazu beispielsweise Schmidt 2003 und Wallner/Agnese 2001.

wenig mit der Übertragung von Wissen zu tun, ihr grundlegendes Ziel muss darin bestehen, die Kunst des Lernens auszubilden“ (von Glasersfeld 1998, S. 309).

3.2 Didaktische Verschiebungen - Von der Lehr- zur Lernzentrierung

In den bisherigen Ausführungen wurden die Konsequenzen der Individualisierung des Lernens vornehmlich für die Seite der Lernenden innerhalb von Lehr-Lern-Verhältnissen beleuchtet. Den Mittelpunkt der neuen Lehr-Lernkultur, so konnte gezeigt werden, bildet die Fokussierung auf das lernende Individuum, das seine Lernvorgänge selbstverantwortlich und eigenständig gestaltet. Mit dem Paradigmenwechsel von Modellen der Belehrungsdidaktik zu Modellen selbstgesteuerten, selbstorganisierten oder selbstregulierten Lernens wird die Funktion der Lehre keinesfalls überflüssig. Vielmehr erfordern die beschriebenen Akzentverschiebungen im Lehr-Lern-Verhältnis ein revidiertes Verständnis der Rolle der Lehrenden. Dieser Verschiebung widmen sich die folgenden Ausführungen. Auch hier gilt es wiederum zu beachten, dass eine lernzentrierte Didaktik – und auch hier offenbart sich die Polyvalenz der Diskurse – durch die gleiche Ambivalenz gekennzeichnet ist wie die Modelle des Selbstlernens. Sie ist nicht grundlegend neoliberal. Vielmehr kann sie durch ihre prinzipielle Offenheit sowohl in einem reformpädagogisch-emanzipatorischen Kontext stehen, als auch einer ökonomischen Verwertungslogik zuträglich sein. Im Horizont eines allgemeinen gesellschaftlichen Trends zur Individualisierung und im Zusammenhang mit der Hegemonie des neoliberalen Regimes forciert die lernzentrierte Didaktik jedoch, wie zu zeigen sein wird, die hegemoniale Subjektivierungsform des unternehmerischen Selbst.

Lehre vom lernenden Individuum aus zu konzipieren, bildet mittlerweile die vorherrschende Sichtweise im erziehungswissenschaftlich-didaktischen Diskurs. Diese lernzentrierte Didaktik artikuliert sich exemplarisch in einer Formulierung der UNESCO, dem so genannten „Shift From Teaching to Learning“ (UNESCO 2002, S. 21). Aus diesem Perspektivwechsel des Lehr-Lern-Verhältnisses resultieren sowohl eine Veränderung der Lehr-Lernkultur insgesamt, als auch speziell ein Wandel der Rollen von Lehrenden und Lernenden.

„Shifting the emphasis from teaching to learning can create a more interactive and engaging learning environment for teachers and learners. This new environment also involves a change in the roles of both teachers and students. [...] the role of the teacher will change from knowledge transmitter to that of learning facilitator, knowledge guide, knowledge navigator and co-learner with the student. The new role does not diminish the importance of the teacher but requires new knowledge and skills. Stu-

dents will have greater responsibility for their own learning in this environment as they seek out, find, synthesize, and share their knowledge with others.” (UNESCO 2002, S. 22)

Die zitierte Passage verdeutlicht die wesentlichen Merkmale der lernzentrierten Didaktik. Lehre soll sich grundlegend von einer an Input orientierten, Inhalte und Stoff vermittelnden Funktion verabschieden. Die gegenwärtige und zukünftige Aufgabe von Lehrenden besteht vielmehr darin, selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Lernen durch Begleitung und Beratung der Lernenden, sowie durch die Gestaltung von Lernarrangements zu ermöglichen und zu fördern. Die Lernenden hingegen – und hier offenbart sich der Anschluss der lernzentrierten Didaktik an die neoliberale Gouvernementalität – sind aufgefordert, ihr Lernen verstärkt selbstverantwortlich zu gestalten. Begründet wird die aktive Rolle der Lernenden (oder vielleicht besser: Aktivierung der Lernenden) durchgehend mit den oben ausgeführten Ergebnissen kognitionspsychologischer und konstruktivistischer Lerntheorien (vgl. u. a. UNESCO 2002, S. 26ff, Wildt 2003, S. 17, Arnold 2003, S. 14ff, Siebert 2003a, S. 37ff). Diese bilden also nicht nur den Legitimationshintergrund für die Fokussierung auf Selbstlerntechniken, sondern auch für eine Didaktik, in deren Zentrum die Förderung des Selbstlernens steht. Die Notwendigkeit, sich immer wieder auf veränderte Situationen und neue Lernanforderungen einstellen zu müssen, führe zu einem erhöhten „Bedarf an Selbstregulation des individuellen Lernens“ (Wildt 2003, S. 15), wie Wildt für den Bereich der Hochschulbildung feststellt. „An die Stelle einer Ausrüstung allein mit wissenschaftlichem Wissen tritt im Studium die Ausstattung mit Fähigkeiten hinzu, sich neues Wissen ständig »just in time« anzueignen. Studium und Lehre werden infolgedessen an einem »life long learning« ausgerichtet“ (ebd.).⁷³ Dementsprechend muss auch die Hochschuldidaktik diesen veränderten Rahmenbedingungen Rechnung tragen. „Der »Shift from teaching to learning« verlangt ein Umlernen der Lehrenden und der Hochschule als Organisation“ (ebd., S. 18).

In Abgrenzung zu Modellen instruierender Didaktik findet die neue Qualität der Lehre ihren Ausdruck im Terminus der „Ermöglichungsdidaktik“ (vgl. Arnold/Schüßler 2003). Die Ermöglichungsdidaktik reagiert auf eine zunehmende Forderung nach Selbstlernprozessen. Sie trägt jedoch im Gegensatz zum autodidaktischen Lernen dem Umstand Rechnung, dass Eigeninitiative und der Wunsch nach selbstgewählten und selbstbestimmten Lernformaten allein nicht ausreicht, um Selbstlernvorgänge erfolg-

⁷³ Auf die notwendige Verknüpfung von Selbstlernkonzepten und lebenslangem Lernen zur Bewältigung gegenwärtiger Herausforderungen wird regelmäßig hingewiesen. Vgl. z.B. den Sammelband herausgegeben von Behrmann/Schwarz 2003.

reich zu gestalten, sondern dass (Selbst-)Lernkompetenz hierfür eine grundsätzliche Bedingung bildet. Autodidaktisches Lernen ist Arnold zufolge in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre zum Leitbild der Weiterbildung avanciert. Als Auslöser gelten die zunehmende Entinstitutionalisierung des Lernens sowie die Zunahme orts- und zeitflexibler Lernmöglichkeiten durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (Arnold 1999, S. 8). Beide Trends münden in einer Aufwertung aneignungsorientierter Lernformate, wie sie beispielsweise das selbstgesteuerte und selbstregulierte Lernen darstellen. „An die Stelle der expertenschaftlich vorweg-didaktisierten und aufbereiteten Lernangebote tritt dabei die Entwicklung und Nutzung der autodidaktischen Kompetenz der Lerner selbst. Ziel ist die Stärkung ihrer lernmethodischen Kompetenzen. Nicht mehr das Lehren ist dabei der Leitfokus [...], sondern das Lernen“ (ebd., S. 7). Die Grenze erfolgreichen autodidaktischen Lernens markiert, wie bereits erwähnt, die Lernkompetenz des Lernenden. An diesem Punkt setzt die Ermöglichungsdidaktik an, ohne dabei das Leitbild des autonom Lernenden aufzugeben. Ihr primärer Einsatz besteht in der Ermöglichung des Selbstlernens und der Unterstützung beim Erwerb individuell angemessener Lernstrategien. Sie weist den Lehrenden „die Rolle eines Lernarrangeurs, eines Lernberaters, Coaches und »Facilitators«“ (Schüßler 2003, S. 81) zu. Aufgrund ihrer lerntheoretischen Prämissen geht sie davon aus, dass Belehrung, Instruktion und Vermittlung einem Fehlschluss „erzeugungsdidaktischer Illusionen“ (Adam 2003, S. 63ff) entspringen und didaktische Arrangements grundsätzlich immer nur einen „*Ermöglichungsrahmen* für die Aneignungsprozesse des Lernenden“ (Schüßler 2003, S. 77) darstellen können. „Sie schafft Lehrenden einen Freiraum und die professionelle Distanz zum Lernenden, indem die Handlungslogik zwischen Vermitteln und Aneignen zugunsten von Begleitung und Ermöglichung sowie Selbststeuerung aufgebrochen wird“ (Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2003, S. 108).

Die Übertragung der konstruktivistischen Erkenntnistheorie in didaktische Handlungsmodelle muss dem Umstand Rechnung tragen, dass Selbstlernprozesse an überaus komplexe Voraussetzungen gebunden sind. Andernfalls läuft sie Gefahr, die erkenntnistheoretisch unterstellte Autonomie des Individuums als empirisch existierende Tatsache zu begreifen und den biografischen und situativen Kontext der Lernenden auszublenden (Pongratz 2004a, S. 122). Diese Problematik wird jedoch zumeist gesehen: „Zwar verarbeitet der Lernende die Reize auf eine ihm eigene Weise, diese schließt aber nicht unbedingt die Fähigkeit ein, sich selbstständig Wissen anzueignen und diesen Prozess autonom zu organisieren“ (Schüßler 2003, S. 92). So gesehen entscheiden, wie bereits

angemerkt, weitestgehend die habituellen Dispositionen des Individuums über die Fähigkeit zum Selbstlernen. Da die lernzentrierte Didaktik jedoch den Anspruch an sich stellt, Selbstlernen zu ermöglichen und daher so wenig Fremdsteuerung wie eben notwendig in das Unterrichtsgeschehen einfließen zu lassen (Arnold 1999, S. 9), wächst schließlich auch der Anspruch an das Anforderungsprofil der Lehrenden, die über ein hohes Maß an Selbstreflexion verfügen müssen, um die Implikationen einer lernzentrierten Didaktik erfüllen zu können. Schüßler nennt diesbezüglich 1. die Reflexion der eigenen Wissensbestände und ihrer zugrunde liegenden Theorien, 2. die subjektbezogene Reflexion der typischen Grundmuster des eigenen Lehrstils, 3. die berufsethische Reflexion der Werte und Zielsetzungen pädagogischen Handelns, 4. die ideologiekritische Reflexion der bildungsinstitutionellen und interessenpolitischen Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns und 5. die autobiographische Reflexion der persönlichen identitäts- und verhaltensbestimmenden Lernerfahrungen (Schüßler 2003, S. 85f). Fraglich ist vor diesem Hintergrund jedoch einerseits, welche Lehrenden tatsächlich über ein dermaßen anspruchsvolles Reflexionsniveau innerhalb ihrer Profession verfügen und ob dieses überhaupt erreicht werden kann, und andererseits, ob – selbst wenn diese Voraussetzung erfüllt sein sollte – die praktischen Rahmenbedingungen (z.B. institutionelle Voraussetzungen, Größe und Zusammensetzung der Lerngruppen, Dringlichkeit der Praxis etc.) die zur Ermöglichung von Selbstlernprozessen unabdingbare „Notwendigkeit einer individuellen Betrachtung der Lernenden“ (Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2003, S. 117) überhaupt zulassen. Eine Vernachlässigung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Lehr-Lern-Verhältnissen läuft daher Gefahr, den „Herrschaftscharakter des Gesamtszenarios“ (Pongratz 2004a, S. 129) auszublenden und zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beizutragen

Ihrem Selbstverständnis nach, so lässt sich abschließend festhalten, befindet sich die lernzentrierte Didaktik auf der Höhe der Zeit. Sowohl die Anforderungen der Wissensgesellschaft, sich unentwegt neues Wissen und neue Inhalte erschließen zu müssen, als auch die Anforderungen der individualisierten Gesellschaft „sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in bezug auf seinen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften und so weiter zu begreifen“ (Beck 1986, S. 217), können, so die Vorstellung, durch vom lernenden Individuum ausgehende Didaktiken bedient werden. Ob allerdings eine lern- und bildungsbiografische Eigenverantwortung tatsächlich ausgebildet bzw. gestärkt wird, hängt, wie gezeigt werden konnte, von vielfältigen Faktoren ab. Auf Seite der Lernenden entscheidet vor allem die soziale Herkunft über die

Fähigkeit zur Selbststeuerung und die Kompetenz, sich Inhalte selbst zu erschließen. Eine lernzentrierte Didaktik läuft daher Gefahr soziale Selektionsmechanismen im Bildungsbereich zu reproduzieren, wenn sie im Zuge der Vorstellung, „dass erfolgreiche Lernprozesse selbstgesteuert ablaufen“ (Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2003, S. 108) die Wirkung des Sozialen negiert und gemäß dem neoliberalen Diktat die Verantwortung für das Lernen unreflektiert an die lernenden Individuen delegiert. Dieser Umstand verweist unweigerlich auf die Verantwortung der Lehrenden für den Erfolg der Lernenden. Lehrende sind im Kontext des Lernkulturwandels angehalten, ihr professionelles Selbstverständnis zu revidieren, um ihre Rolle auf die Beratung, Begleitung, Moderation und Ermöglichung von Selbstlernprozessen umzustellen. Aber selbst wenn es Lehrenden innerhalb der institutionellen und praktischen Rahmenbedingungen gelingen sollte, diese überaus anspruchsvolle Funktion zu erfüllen und auch die sozial bedingten Unterschiede im Lernverhalten zu berücksichtigen, selbst wenn die Förderung des Selbstlernens nicht nur zu einer Anpassung an gegenwärtige Erfordernisse, sondern zu einem reflexiven Umgang mit den eigenen Lernprozessen führt, so bleibt die lernzentrierte Didaktik nicht davor gefeit, als Instrument der neoliberalen Gouvernamentalität zu fungieren. Denn unübersehbar konzentrieren sich die Ziele der lernzentrierten Didaktik auf die Herstellung des selbstverantwortlichen, eigeninitiativen, aktiven und autonom planenden Lern-Subjekts. Diese durchaus den Idealen einer emanzipatorisch-kritischen Pädagogik entsprechenden Ambitionen verkennen den neoliberalen Mechanismus des Regierens über die Vereinnahmung von Selbststeuerungskapazitäten des Individuums. Wenn die am lernenden Individuum ansetzende Didaktik die Zwecke des Selbstlernens im Kontext der Hegemonie einer neoliberalen Programmatik nicht in kritischer Weise hinterfragt, muss sie sich den Vorwurf gefallen lassen, dass sie sich durch ihre konzeptionelle Fokussierung auf Methoden zur Aktivierung, Anreizung, Anregung und Mobilisierung des Selbst an der Konstituierung neoliberaler Subjektivität beteiligt.

3.3 Selbstlerntechniken - Zwischen (post)moderner Individualität und neoliberaler Überantwortung

Der Diskurs des Konstruktivismus stellt für die Erziehungswissenschaft und die pädagogische Psychologie ein Wissen um das Individuum bereit, das zwangsläufig eine Verschiebung von der Lehrzentrierung zu einer Fokussierung auf Selbstlerntechniken nach sich zieht. Auch wenn nicht immer explizit auf die erkenntnistheoretischen Grundlagen

des Konstruktivismus rekuriert wird, ist die derzeitige Konjunktur von Selbstlerntechniken ohne diese wissenschaftsinterne Verschiebung, durch die die aktive Rolle des Individuums im Lernprozess in den Fokus des pädagogischen Interesses rückt, nicht zu verstehen. Denn die wissenschaftliche Fundierung der Individualität und Subjektivität von Lernvorgängen liefert überhaupt erst die Legitimation für den Wandel von einer Lehr- zu einer Lernzentrierung.

Dass sich der Trend zu einer Individualisierung des Lernens jedoch durchsetzen und eine breite Resonanz in der pädagogisch-didaktischen sowie bildungspolitischen Diskussion hervorrufen konnte, hängt mit einer allgemeinen Individualisierungstendenz zusammen, die vor allem in der soziologischen Debatte seit den 1980er Jahren verstärkt im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen diagnostiziert wird (vgl. Beck 1983 und 1986, Giddens 1990 und 1992). Selbstlerntechniken sind dieser Sichtweise entsprechend die angemessene pädagogische Antwort auf eine gesellschaftliche Formation, in der das Individuum aus traditionellen Bindungen entlassen ist, eine Vervielfältigung von Lebensformen konstatiert werden kann und eine allgemeine Dynamisierung ökonomischer und gesellschaftlicher Strukturen zu beobachten ist. In dieser oftmals als Postmoderne gekennzeichneten Formation, die sich durch eine Verfasstheit radikaler Pluralität, einer Differenziertheit von Lebensentwürfen, Wissensformen und Handlungsmustern sowie einer Zurückweisung totalitärer Hegemonieanmaßungen auszeichnet (Welsch 1991, 5f), erscheinen Selbstlerntechniken als ethisch und moralisch vertretbares Lernkonzept jenseits pädagogischer Bevormundung. Neben dieser Perspektive, die an die traditionell bildungstheoretischen Konzepte von individueller Autonomie und Mündigkeit anknüpft, ist jedoch eine vorherrschende neoliberale Instrumentalisierung von Selbstlerntechniken zu beobachten, die die soziale Situiertheit der Lernenden ausblendet. „Die Handlungsbegründungen von Lernenden werden herausgelöst aus ihren gesellschaftlichen Kontexten und getreu neoliberalistischer Tradition reduziert auf das isolierte, egoistische Individuum, das seine Lernstrategien an Kosten-Nutzen-Kalkülen orientiert“ (Faulstich 2003, S. 93).

Obwohl beide Perspektiven mit den erkenntnistheoretischen Positionen des Konstruktivismus in seiner moderaten Variante vereinbar sind und obwohl beide sich auf die gleichen gesellschaftlichen Transformationsprozesse berufen, scheiden sich die Bezugnahmen auf Selbstlerntechniken, wie im Folgenden gezeigt wird, aufgrund der jeweiligen Konzeption des Subjekts. Während das Subjekt in der postmodernen Sichtweise durch den ethischen Imperativ einer Anerkennung radikaler Pluralität weiterhin als sozial ein-

gebunden konzipiert wird, führt die Zeitdiagnose einer individualisierten Gesellschaft aufgrund einer Ausblendung sozialer Ungleichheitsstrukturen zu einer neoliberalen „Individualisierung der Chance auf Chancengleichheit“ (Rößer 2006, S. 251), so dass Misserfolge und Scheitern gleichsam der individuellen Verantwortung übertragen werden. Diese Ambivalenz soll in den folgenden Ausführungen herauspräpariert werden. Zunächst wird der konstatierte Wandel spätmoderner Gesellschaften illustriert. Im Anschluss gilt es den unterschiedlichen Umgang mit der These eines gesellschaftlichen Individualisierungsschubs im Zuge einer Enttraditionalisierung sozialer Strukturen und die daraus gefolgerten Konsequenzen für das Lernen aufzuzeigen.

3.3.1 Das Individualisierungsparadigma und die Ideologie der Chancengleichheit

Die Negation des Einflusses sozialer Ungleichheitsstrukturen auf die Subjektkonstitution und daran geknüpften habituellen Dispositionen, die maßgeblich über das individuelle Lernvermögen entscheiden, lässt sich, wie Ullrich Bauer anmerkt, als Folge eines Individualisierungsparadigmas verstehen, das seit Beginn der 1980er in den sozialwissenschaftlichen Gesellschaftsanalysen vorherrscht (Bauer 2006, S. 231). Als symptomatisch für dieses neue Paradigma kann der Individualisierungsansatz Ulrich Becks gelten. Beck geht davon aus, dass sich in allen reichen westlichen Industrienationen ein „*gesellschaftlicher Individualisierungsschub* von bislang unerkannter Reichweite“ (Beck 1994, S. 44) vollzogen hat. Die gesamtgesellschaftliche Prosperität in der wohlfahrtsstaatlichen Nachkriegsentwicklung habe zwar nicht zur Auflösung sozialer Ungleichheiten geführt, dennoch sei „bei allen sich neu einpendelnden oder durchgehaltenen Ungleichheiten ein kollektives Mehr an Einkommen, Bildung, Mobilität, Recht, Wissenschaft, Massenkonsum“ (Beck 1986, S. 122) auszumachen. Diese auch als „Fahrstuhlfekt“ (ebd., S. 124) bezeichnete absolute Anhebung des gesellschaftlichen Lebensstandards, so die Individualisierungsthese Becks, ziehe eine Freisetzung der Individuen aus traditionellen Bindungen nach sich, die schließlich zu einer „*Auflösung* ständisch gefärbter, klassenkultureller Lebenswelten“ (Beck 1994, S. 44) führe.⁷⁴ Da unter den „Be-

⁷⁴ In *Die Illusion der Chancengleichheit* haben Bourdieu und Passeron schon 1971 darauf hingewiesen, dass eine Analyse, die die Chancengleichheit lediglich von ökonomischem Kapital abhängig macht, einer reduktionistischen Sichtweise unterliegt, da sie die Macht kultureller und symbolischer Abgrenzungsprozesse verkennt. „Zu meinen, wenn man allen gleiche wirtschaftliche Mittel bereitstelle, gäbe man auch allen [...] gleiche Chancen [...], hieße in der Analyse der Hindernisse auf halbem Wege stehen bleiben und übersehen, daß die [...] Fähigkeiten weit mehr als durch natürliche ‚Begabung‘ [...] durch die mehr oder minder große Affinität zwischen den kulturellen Gewohnheiten einer Klasse und den Anforderungen des Bildungswesens oder dessen Erfolgskriterien bedingt sind. [...] Für Kinder von Arbeitern, Bauern,

dingungen relativen Wohlstands“ (ebd.) auch ein Zuwachs individueller Entfaltungsmöglichkeiten zu verzeichnen sei, fände eine Relativierung der Bedeutung sozialer Herkunft statt. Schicht- oder Klassenzugehörigkeit entscheide nicht mehr wesentlich über die individuellen Lebenschancen. Innerhalb der Sozialstruktur verlieren „die klassischen sozioökonomischen Determinanten ihre unmittelbare Bedeutung für individuelle Lebensverläufe. [...] Die Vorabfestlegung der individuellen Biografie auf durchschnittlich prognostizierbare, kollektive Lebenslaufmuster scheint damit gegenüber der Stabilität früherer Gesellschaftsformationen aufgehoben“ (Bauer 2006, S. 232). Die sozialen Akteure sind aus den traditionellen Normen- und Wertesystemen ihrer Herkunftsmilieus entlassen, so dass moderne Biografien, so die handlungstheoretische Grundannahme Becks, vornehmlich durch individualisierte Handlungsentwürfe und subjektivierte Handlungsentscheidungen bestimmt sind. „Es entstehen der Tendenz nach individualisierte Existenzformen und Existenzlagen, die die Menschen dazu zwingen, sich selbst - um des eigenen materiellen Überlebens willen - zum Zentrum ihrer eigenen Lebensplanung und Lebensführung zu machen“ (Beck 1986, S. 116f). Moderne Gesellschaften zeichnen sich demnach nicht nur durch Enttraditionalisierung und den Verlust einer Klassen- bzw. Schichtstrukturierung aus, sie wandeln sich darüber hinaus zunehmend zu Risikogesellschaften, da sie nicht nur vermehrt individuelle Handlungsfreiheiten und -spielräume generieren, sondern auch individuellen Handlungsdruck und Handlungsnotwendigkeiten erzeugen.

Der Wechsel zum handlungstheoretischen Individualisierungsparadigma kann als Gegenreaktion auf strukturfunktionalistische, strukturalistische und marxistisch-materielle Erklärungsansätze, die das sozialwissenschaftliche Feld in der Mitte des vergangenen Jahrhunderts dominierten, verstanden werden. Trotz all ihrer Unterschiedlichkeit ist diesen Ansätzen gemeinsam, dass sie das Subjekt bloß als Epiphänomen sozialer Strukturen auffassen. Subjektivität ist dieser anpassungsmechanistischen Vorstellung nach lediglich eine Residualkategorie oder ein Anhängsel deterministischer soziokultureller und historischer Bedingungen, die die Handlungsoptionen der sozialen Akteure strukturieren und bis ins kleinste Detail vorherbestimmen. Als durchaus berechtigte Kritik an derart vereinfachenden strukturdeterministischen Schemata, die den subjektiven Faktor

Angestellten und Einzelhändlern bedeutet Schulbildung immer zugleich Akkulturation. [...] Das kulturelle Erbe ist so ausschlaggebend, daß auch ohne ausdrückliche Diskriminierungsmaßnahmen die Exklusivität garantiert bleibt, da hier nur ausgeschlossen scheint, wer sich selbst ausschließt“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 40, 44). Einer derart reduktionistischen Perspektive scheint mir auch die These vom Fahrstuhleffekt zu verfallen, wenn allein aufgrund eines gesamtgesellschaftlichen Anstiegs des Wohlstands auf ein Mehr an individuellen Optionen geschlossen wird und dadurch die subtilen Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheitsstrukturen ausgeblendet werden.

gesellschaftlicher Gestaltungsprozesse gänzlich ausblenden, erfolgt eine Aufwertung der aktiven Rolle des handelnden Subjekts. Bauer nennt zwei wesentliche Einflüsse, die die theoretische Leerstelle strukturfunktionalistischer, strukturalistischer und marxistischer Ansätze zu füllen beginnen. Dies sind zum einen der symbolische Interaktionismus (vgl. z.B. Mead 1973) und zum anderen die kritische Rollentheorie (vgl. u.a. Krappmann 1969; Habermas 1973).

Deutlich wird in beiden Ansätzen, dass zwar eine Aufwertung des subjektiven Faktors, jedoch keine Ausblendung der sozialen Dimension der Subjektconstitution erfolgt. Individuelles Handeln wird zwar nicht mehr als mechanischer Vollzug sozialer Rollenerwartungen, als strikte Normbefolgung oder als simple Ausführung determinierender gesellschaftlicher Strukturen verstanden, gleichzeitig wird diese soziale Dimension keinesfalls negiert. Vielmehr geht es darum, die „*Eventualität und Potenzialität autonomen Handelns*“ (Bauer 2006, S. 236) innerhalb sozio-ökonomischer, historischer und kultureller Gegebenheiten in den Blick zunehmen, d.h. die Vermittlung zwischen Prozessen der Vergesellschaftung und der Individuation zu berücksichtigen, ohne diesen Dualismus zu Gunsten einer der beiden Seiten aufzulösen. Aus dem vorsichtigen Herantasten an die Bedingungen der Möglichkeit individueller Handlungsspielräume ist, wie Bauer nun feststellt, am Ende der 1970er und zu Beginn der 1980er Jahre insbesondere in der Sozialisationstheorie aufgrund einer systematischen Ausblendung der einschränkenden strukturellen Vorbedingungen individueller Handlungsautonomie die Vorstellung entstanden, moderne Gegenwartsgesellschaften böten in besonderem Maße die Möglichkeiten, autonome Handlungskompetenzen auszubilden und individuelle Handlungsfreiheiten bereitzustellen (ebd., S. 237). „In Frage gestellt wird nun nicht nur, dass soziale Strukturen den entscheidenden Einfluss auf die Subjektgenese nehmen. Generell bedeutet der Bezug auf ein individualisierungstheoretisches Argumentationsmuster, die Existenz sozialer Strukturen überhaupt in Frage zu stellen; die Frage nach dem Struktureinfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung ist damit obsolet“ (ebd., S. 239). Die These des Individualisierungsschubs von Ulrich Beck ist also nicht unbedingt der Auslöser, wohl aber Ausdruck und Bestandteil einer neuen machtvollen Diskurskonstellation, in der die Vorstellung einer sozialen Entbettung und Pluralisierung von Lebensstilen vorwiegend als individuelle Optionssteigerung wahrgenommen wird, wohingegen die Auswirkun-

gen sozialer Ungleichheitslagen negiert werden. „Ihr Verdienst ist es, den wissenschaftlichen Mainstream an die Ideologie der Chancengleichheit anzupassen“ (ebd., S. 245).⁷⁵

3.3.2 Selbstlernen in der pluralistischen Postmoderne

In zeitdiagnostischer Hinsicht weist das Konzept Postmoderne⁷⁶ eine Affinität zu anderen Beschreibungen gegenwärtiger Gesellschaftsformationen wie z.B. der „zweiten Moderne“ bzw. „reflexiven Modernisierung“ (sensu Beck) oder auch der Wissensgesellschaft auf. Charakteristisch für Gegenwartsgesellschaften ist demnach das Fehlen universeller und allgemeingültiger Bezugspunkte. Durch den Verlust fundamentaler Gewissheiten, ordnender Werte und holistischer Welterklärungen sind die Menschen daher in sämtlichen Lebensbereichen permanent mit Unsicherheit, Kontingenz, Unentscheidbarkeit und Ambivalenz konfrontiert. In epistemologischer Sicht ist die Postmoderne mit einer kritischen Bilanzierung der durch die Aufklärungsphilosophie geprägten Moderne verbunden. Dabei richtet sich die Postmoderne nicht grundsätzlich gegen die Errungenschaften der Moderne, sondern beschränkt sich auf ein maßvolles Redigieren der zweifelhaften Ansprüche der Moderne, die insbesondere in einer Überbetonung der instrumentellen Vernunft, objektiver Wahrheitsansprüche und eines universellen Ganzheits- und Einheitsdenken gesehen wird. Für postmodernes Denken hat die Moderne ihr Vorhaben einer „Freisetzung des Individuums aus den bestehenden ökonomischen, so-

⁷⁵ Trotz etlicher Befunde der sozialen Ungleichheitsforschung, in denen die ungebrochene Selektionsfunktion des Bildungssektors weiterhin nachgewiesen wurde (vgl. z.B. Müller 1992, Vester 2004), und trotz empirischer Forschungsergebnisse, die die These einer gesellschaftlichen Entstrukturierung widerlegen konnten, wurde erst durch die PISA-Studie die Aufmerksamkeit wieder auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit innerhalb von Bildungsprozessen gelenkt. Obwohl die PISA-Ergebnisse, wie Bauer bemerkt, „nicht in einem einzigen Detail die seit Jahrzehnten vorgetragenen Erkenntnisse innerhalb der deutschen Bildungssoziologie revidieren oder auch nur erweitern konnten“ (Bauer 2006, S. 245), mussten sie aufgrund der Nicht-Wahrnehmung der sozialen Ungleichheitsforschung der vergangenen drei Jahrzehnte geradezu schockierend wirken. Bezeichnenderweise, und auch hier macht sich eine politische Machtverschiebung bemerkbar, ist die Auslösung dieses Schocks, der sowohl eine breite fachwissenschaftliche als auch nicht-wissenschaftliche Öffentlichkeit aufrüttelte, nicht das Verdienst einer kritischen Sozialwissenschaft und ihrer Bemühungen um politische Alternativen, sondern ein Produkt der OECD und „als solches über jede Kritik erhaben, im Sinne linker Utopien wirken zu wollen“ (ebd.). Der PISA-Schock kann daher, so Bauer, als Symbol einer wissenschaftlichen Kultur gelesen werden, die jegliche kritische Analyse sozialer Ungleichheitschancen aus ihrem Repertoire eliminiert hat.

⁷⁶ Postmoderne soll hier in Anlehnung an Welsch als eine „anspruchsvolle Konzeption“ (Welsch 1991, S. 323) verstanden werden, die mit den trivialen Schlagwortkonzeptionen des „feuilletonistischen Postmoderne-Geredes“ (ebd.) wenig gemein hat. Die elaborierten postmodernen Entwürfe sind daher auch keinesfalls mit der Proklamation eines „anything goes“ im Sinne einer postmoderner Beliebigkeit zu verwechseln. Da wesentliche Positionen postmoderner Autoren bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit – freilich unter dem Label Poststrukturalismus – behandelt wurden, wird an dieser Stelle auf eine ausführliche Auseinandersetzung mit der postmodernen Philosophie verzichtet. Zu den Abgrenzungen und Einordnungen von AutorInnen in die Kategorien postmodern bzw. poststrukturalistisch vgl. Welsch 1991, S. 97ff und Münker/Roesler 2000.

zialen und ideologischen Kontexten, in denen es immer schon als Moment eines übergreifenden Allgemeinen gesetzt und gedacht war“ (Engelmann 1990, S. 8), nicht einlösen können. Vielmehr sind durch den technisch-instrumentellen Rationalisierungs-, Kontroll- und Ordnungswahn der Moderne neue Ideologien entstanden, die die Ideale der Aufklärung in ihr Gegenteil verkehrt haben. Die Postmoderne kann Engelmann zufolge daher als „Vorstoß in eine Richtung auf eine angemessenere Form, Gesellschaftlichkeit unter Wahrung des Grundwertes der europäischen Zivilisation, der Freiheit des Individuums, zu denken und zu gestalten“ (Engelmann 1990, S. 10), betrachtet werden. Gegen die absoluten Wahrheitsansprüche und universalistischen Tendenzen der Moderne plädiert die Postmoderne für Vielfalt, Verschiedenheit und Differenz, für die Anerkennung von Fremdheit und Minderheiten, für ein Denken in Vernetzungen, für Selbstorganisation und für eine transversale Vernunft.

Das radikale Plädoyer für Pluralität der Postmoderne mündet jedoch nicht, wie vielfach behauptet, in die Propagierung einer willkürlichen Beliebigkeit, in der alles möglich und alles gleichwertig ist. Einen derartigen Relativismus weist die postmoderne Philosophie auch besonders in Bezug auf moralische Phänomene vehement zurück. Vielmehr zieht die Postmoderne aus der Unmöglichkeit, allgemeinverbindliche Normen und Werte formulieren zu können, den Schluss, dass moralisches Handeln nur möglich ist, wenn das Subjekt jeweils situativ und spezifisch eine autonome Moralität verwirklichen kann, die nicht an allgemeingültige ethische Vorgaben orientiert ist. Das Individuum in seiner Einzigartigkeit, seiner Unverwechselbarkeit, seiner autonomen Freiheit, aber auch in seiner Verantwortung für das eigene Tun und Handeln bildet den Konvergenzpunkt der „postmodernen Ethik“ (Bauman 1995). Gerade weil der Pluralismus der Postmoderne nicht nur Freiheitszuwächse generiert, sondern ebenso neue Konflikte produziert, erfordert die Postmoderne ein Miteinander, das auf der Akzeptanz von Kontingenz und der Anerkennung von Ambiguität basiert (ebd., S. 57). „Fortan stehen Wahrheit, Gerechtigkeit und Menschlichkeit im Plural“ (Welsch 1991, S. 5). Die Postmoderne knüpft damit an die Ideale der Aufklärung an, ohne jedoch die totalisierenden Tendenzen der Moderne fortzuschreiben. Die Zurückweisung von Absolutheitsansprüchen und die daraus resultierende Fokussierung auf die Verantwortung des Individuums teilt die Postmoderne mit dem Konstruktivismus, auch wenn letzterer, wie oben ausgeführt, hierfür eine erkenntnistheoretische Begründung heranzieht. So folgt für von Glasersfeld aus der prinzipiellen Unzugänglichkeit der Wirklichkeit als wesentlich Konsequenz, dass der

Konstruktivismus „die Verantwortung für alles Tun und Denken dorthin verlegt, wo sie hingehört: in das Individuum nämlich“ (von Glasersfeld 1998, S. 50f).

Die postmoderne und die konstruktivistische Perspektive konvergieren also in ihrer Aufwertung von individueller Verantwortung, die sich schließlich auch auf Lernkonzepte auswirkt. Denn wenn traditionelle Sicherheiten und Gewissheiten aufgelöst sind, so gilt für beide Perspektiven, dann kann sich Lehre nicht auf bestehende normative Ideale berufen und Lernen obliegt dem Verantwortungsbereich des Individuums. Allerdings betonen beide Perspektiven auch, dass Selbstlernpraktiken nur sinnvoll sind, wenn sich Lernen reflexiv vollzieht, so dass das Individuum Wissensbestände und Informationen in bestehende Sinnzusammenhänge einordnen und somit erst die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme erlangen kann. „Die Lernkulturen der Postmoderne“, heißt es bei Horst Siebert, „erfordern mehr und mehr *reflexive Kompetenzen*“ (Siebert 2006, S. 171), so dass ein verantwortlicher Umgang mit vermehrten Unsicherheitslagen und steigenden Informationsfluten erst ermöglicht wird. (Selbst-)Reflexivität sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden bildet auch Kirchhöfer zufolge das Kernstück einer neuen Lernkultur unter Bedingungen der Postmoderne (vgl. Kirchhöfer 2005, S. 105ff). Ohne in eine „egomane Selbstbezogenheit“ (ebd., S. 109) umzuschlagen, sei die Reflexion der eigenen sozio-ökonomischen Lebensbedingungen, der biografischen Erfahrungen, Irrtümer und Irritationen sowie der bisher gelebten sozialen Beziehungen in Zeiten vermehrter Unsicherheiten eine unabdingbare Voraussetzung, um die eigenen Ziele und Erfolgsaussichten von Lernprozessen bestimmen und abschätzen zu können (ebd., S. 109f). „*Ein Handeln in Unsicherheit bedarf – und das könnte der künftige Handlungstyp werden – eines reflexiven Lernens und darin eingebettet einer selbstreflektierten Selbstvergewisserung*“ (ebd., S. 110).

Selbstgesteuertes Lernen, verstanden als selbstbestimmtes und selbstreflexives Lernen jenseits normativer Bevormundung, korrespondiert so gesehen mit dem humanistischen Bildungsideal im Sinne einer reflexiven Aneignung der Welt durch das Ich. Allerdings legitimiert die Postmoderne ihr Plädoyer für eine Individualisierung von Lernvorgängen nicht mit ideologisch überfrachteten Konzepten von Freiheit, Wahrheit oder Vernunft. Im Gegensatz zu den Überlegenheitsansprüchen der Moderne beruft sich die Postmoderne auf ein zwischenmenschliches Verantwortungskonzept fernab ethischer Codierungen, dem die Anerkennung von Pluralität zu Grunde liegt. Sie knüpft damit an die Ideale der Aufklärung an, ohne sich auf absolute oder allgemeingültige Standpunkte zu berufen oder in einen Ausschließlichkeitsdogmatismus zu verfallen. „Emanzipatorische

Bildungsarbeit im postmodernen Sinn nimmt die Selbstverantwortung und Mündigkeit der Individuen ernst. Lernen heißt somit: Reflexion und Klärung von Wertprioritäten, Wahrnehmung von Differenzen zu Andersdenkenden. Erweiterung von Möglichkeiten moralischen Urteilens“ (Siebert 2000, S. 8). Die Postmoderne plädiert für eine Aufwertung des Subjekts, ohne das Selbst zu verabsolutieren, denn ebenso wie jeglicher Abso-lutheitsanspruch würde auch die Setzung des Subjekts als letztbegründende Einheitsin-stanz das differente Andere ausschließen. Sie stilisiert das Selbst nicht zum egoisti-schen, egozentrischen oder egomanen Bezugspunkt jeglichen Tun und Handels. Sie verdeutlicht vielmehr, dass Selbstbildungs- und Selbstlernprozesse sich immer im Ver-hältnis zum konstitutiv Anderen und Differenten, dem das Selbst als ein Beobachter-standpunkt unter anderen immer moralisch verantwortet bleibt, vollziehen. Aufgrund ihrer Bestimmung durch soziale Konstituenten sind Subjektivität und Identität aus der Perspektive der Postmoderne in ihrer anspruchsvollen Konzeption immer hybrid, de-zentralisiert und unabgeschlossen.

3.3.3 Selbstinszenierung und Marktkompatibilität – Neoliberale Tendenzen des Selbstlernens

Die Fokussierung auf die Selbstlernprozesse des Individuums ist nicht zwangsläufig neoliberal. Insofern an den humanistischen Bildungsbegriff anknüpft wird und die Fä-higkeiten zur Selbstreflexion und Selbstbestimmung sowie ein verantwortungsvolles Miteinander als wesentliche Komponenten betont werden, können Selbstlernpraktiken als konsequente Fortführung einer emanzipatorischen Pädagogik, die einer zutiefst e-thisch-moralischen Fundierung verpflichtet ist, begriffen werden. In diesem Sinne sper-ren sich Selbstlernkonzepte gegen eine rein technizistisch-instrumentelle Vereinnah-mung, wie sie mitunter in den Begriffen Selbststeuerung oder Selbstorganisation an-klingen (Faulstich 2003, S. 93). Fällt allerdings dieser ethisch-moralische Bezug weg, so erweist sich der Diskurs des Selbstlernens auch als hochgradig kompatibel mit der neoliberalen Programmatik und der darin transportierten Aufforderung zu einer unter-nehmerischen Selbstführung des Individuums. In dieser Aufforderung, die beispielswei-se in den Punkten „Individualisierung der Lernprozesse“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2002a, S. 2) und „Verantwortung übernehmen“ (ebd., S. 4) in den Empfehlungen für eine neue Lehr- und Lernkultur des Forums Bildung zum Ausdruck gebracht wird, ver-schwindet der emanzipatorische Kern zugunsten eines zweckrationalen Nutzenkalküls

von Selbstlernprozessen. Die Diagnose einer pluralistisch verfassten Gesellschaft und die daraus resultierende Unmöglichkeit einer Benennung normativer Bildungsziele wird umgemünzt in ein Verantwortungskonzept, in dem das Individuum seine Selbstführung bezüglich des Lernens ganz im Sinne der neoliberalen Leitprinzipien (Markt und Wettbewerb) organisieren soll.

„Das Individuum soll Ziele, Niveau, Inhalte, Organisationsformen, Zeitpunkte und Zeitbedarf seines Lernens bestimmen und eigenverantwortlich steuern, es soll seine Lerninhalte selbst auswählen und zu Lernarrangements zusammenfügen, es soll die Lernerfolge selbst kontrollieren, es soll zum »Unternehmer seiner Bildung« werden, der sowohl für den Erwerb, die Reproduktion, die Aktualisierung und die Vermarktung seines Lernens Verantwortung trägt.“ (Kirchhöfer 2005, S. 106)

Damit steht also nicht die Anerkennung des Anderen und Differenten im Vordergrund von Selbstlernprozessen, vielmehr wird, so Kirchhöfer, die Selbstreflexivität von Lernprozessen auf einen pathologischen Egoismus reduziert, der das andere Individuum ignoriert (ebd., S. 116). „Insofern würde die neue Lernkultur unter dem Vorzeichen der Selbstorganisation einen Trend in der Gesellschaft stärken, der zu einer krankhaften Selbstbezogenheit führt. Zwang nicht nur zur Selbstkontrolle, sondern auch zu einer ständigen Selbstinszenierung auf der Bühne des Marktes lässt den taktischen Egomanen zum Typus werden“ (Kirchhöfer 2005, S. 116). Das Individuum hat keinen anderen Bezugspunkt mehr als sich selbst. Die Befreiung von institutionellem Druck, die durch das selbstgesteuerte Lernen suggeriert wird, geht demnach einher mit einer „Hypertrophie des Selbstzwangs, der Selbstdisziplinierung und des Zwangs zur Selbstorganisation“ (ebd.). Zwischen Selbstlernen, verstanden als selbstbestimmtes und selbstreflexives Lernen unter Verantwortung für den konstitutiv Anderen, und Selbstlernen, verstanden als neoliberale Überantwortung von Selbstorganisation, Selbststeuerung, Selbstkontrolle, Selbstvermarktung etc., besteht nur ein schmaler Grad, wie Pongratz bezüglich der im Selbstlerndiskurs verwendeten Begriffe betont.

„Um diesen Import neoliberaler Ideologie in die pädagogische Terminologie präzise zu erfassen, muss man auf feine Begriffsverschiebungen achten. Sie kommen in einer zunehmend sozio-technischen Instrumentierung von Lernprozessen zum Ausdruck, bleiben jedoch häufig unbemerkt, weil die folgenreiche Verschiebung vom aufklärerisch fundierten Begriff der »Selbstbestimmung« hin zum funktionalistisch inspirierten Begriff der »Selbststeuerung« hinter der neoliberalen Befreiungs-Rhetorik verschwindet. Die seit den achtziger Jahren politisch entschieden forcierte Implementation von Marktmechanismen im Bildungsbereich braucht eine ideologische Überhöhung, um die reale Zunahme von Friktionen und Repressionen in einem anderen Licht erscheinen zu lassen.“ (Pongratz 2004a, S. 130)

Gegen Pongratz könnte man den Einwand erheben, dass eine humanistisch definierte Selbstbestimmung auch nur eine bestimmte Art der Selbstführung darstellt, die ebenso eine Zielscheibe der Regierungsinterventionen des neoliberalen Regimes bildet und, sofern nicht von einem authentischen, mit sich selbst identischen Subjekt ausgegangen werden soll, daher nicht als kritischer Gegenpol gegen eine technokratische Vereinnahmung des Selbst geltend gemacht werden kann. Denn wie Lemke, Krasmann und Bröckling anmerken, bildet Selbstbestimmung im Regime des Neoliberalismus nicht den Widerpart zu Zwang oder Herrschaft.

„Im Rahmen neoliberaler Gouvernamentalität signalisieren Selbstbestimmung, Verantwortung und Wahlfreiheit nicht die Grenze des Regierungshandelns, sondern sind selbst ein Instrument und Vehikel, um das Verhältnis der Subjekte zu sich selbst und zu anderen zu verändern [...]. Entscheidend ist die Durchsetzung einer »autonomen« Subjektivität als gesellschaftliches Leitbild, wobei die eingeklagte Selbstverantwortung in der Ausrichtung des eigenen Lebens an betriebswirtschaftlichen Effizienzkriterien und unternehmerischen Kalkülen besteht.“ (Lemke/Krasmann/Bröckling 2000, S. 30)

Ebenso wie das Lebenslange Lernen kann Selbstlernen sowohl in einem reformpädagogischen Kontext stehen als auch als Instrument zur Anpassung des Bildungsbereichs an ökonomische Erfordernisse nutzbar gemacht werden. Wesentlich ist demnach nicht die Frage, ob Selbstlertechniken, seien sie selbstbestimmt, selbstreflexiv, selbstgesteuert oder selbstorganisiert, grundsätzlich neoliberal sind, sondern wie es der neoliberalen Rationalität gelingt, diese zur Verwirklichung ihrer Programmatik einzusetzen und welche Folgen sich daraus ergeben. Dass Selbstlernpraktiken derzeit weniger im Kontext einer kritisch-emanzipatorischen Pädagogik favorisiert werden, sondern eher der Hegemonie einer neoliberalen „Ideologie der Selbstverantwortlichkeit“ (Rößler 2006, S. 263) und ihrer ökonomischen Verwertungslogik folgen, kann durch zwei wesentliche Argumente illustriert werden:

1. Alle Formen des Selbstlernens sind hochgradig sozial selektiv. Sie bevorzugen diejenigen, die gelernt haben zu lernen, sich selbst zu disziplinieren und zu organisieren. Wenn das System des Selbstlernens eine Erweiterung individueller Handlungsspielräume generiert, dann vornehmlich für jene Akteure, die bereits über ein ausgeprägtes Selbstmanagement verfügen, das ihnen die Einhaltung selbstgesetzter Normen, den methodischen Umgang mit sich selbst, die Reflexion und Beurteilung der eigenen Ziele, planmäßiges und strukturiertes Handeln etc. erlaubt. Diese vorgebliche Autonomie und Freiheit, die Selbstlernpraktiken ermöglichen sollen, setzt bereits ein gesamtes Set an verinnerlichten Disziplinarmechanismen voraus, die für eine selbstbestimmte Form der Selbstführung unabdingbar sind. All jene Akteure, die nicht gewillt sind, eigene Absich-

ten zu verfolgen anstatt jene Anderer auszuführen, die nicht die geforderte Motivationsleistung erbringen können oder wollen, die nicht in hohem Maß nach Eigenverantwortung und Selbstverwirklichung streben, deren Verhalten eher durch Passivität statt durch Aktivität gekennzeichnet ist, kurz, die nicht das Bedürfnis nach Selbststeuerung in sich entdecken, drohen durch das System des Selbstlernens von Bildungs- und Lernprozessen ausgeschlossen zu werden. Die neoliberale Suggestion eines Freiheitsgewinns durch die Nutzung individueller Selbststeuerungspotentiale blendet bestehende soziale Ungleichheitsmomente, durch die über die Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit der Bewältigung von Selbstlernpraktiken entschieden wird, systematisch aus. „Im Windschatten der neoliberalen Rhetorik von Selbstorganisation und Selbstentfaltung wartet eine immer rücksichtslosere Zweiteilung der Gesellschaft“ (Pongratz 2004a, S. 130).

2. Das Plädoyer für selbstgesteuertes, selbstorganisiertes, selbstreguliertes etc. Lernen, das sich im wesentlichen auf erkenntnistheoretische Argumente der konstruktivistischen Lerntheorie stützt, verkennt den Umstand, dass jegliches Lernen immer in soziale Machtverhältnisse eingebettet ist, in denen festgelegt wird, welche Lernergebnisse anerkennungsfähig sind und welche wiederum nicht. Denn auch wenn man der konstruktivistischen Annahme folgt, dass es keine Objektivität und Wahrheit gibt, so dass die subjektiv konstruierte Wirklichkeit den Referenzrahmen für individuelles Lernen bildet, so braucht doch jedes Handeln, wie Barbara Rößer anmerkt, bereits vor seiner Bewährung Orientierungspunkte, auf die es sich hin ausrichten kann (Rößer 2006, S. 280). Wenn diese Orientierung jedoch nicht durch eine objektive Wirklichkeit vorgegeben ist, übernimmt die Bestätigung oder Anerkennung durch andere die Funktion des Referenzmaßstabs für Lernergebnisse. Die Relevanz der Bestätigung hängt jedoch zwangsläufig von der Position ab, die eine Person im Gefüge sozialer Machtverhältnisse einnimmt. Im Kontext der derzeitigen Hegemonie der neoliberalen Rationalität ist besonders die „ökonomisierte Selbsthervorbringung“ (Rößer 2006, S. 254), bei der arbeitsmarktkompatible Lernergebnisse erzeugt werden, in hohem Maße anerkennungsfähig. Zudem fällt mit einer zunehmenden Umstellung auf Kompetenzentwicklung als Ziel von Lernprozessen die Möglichkeit einer Orientierung an konkreten inhaltlichen Bildungszielen, die beispielsweise durch einen Bildungskanon - zwar selektiv, jedoch verbindlich - formuliert werden könnten, für das Individuum weg. Die als relevant festgesetzten Handlungsbefähigungsmuster sind immer weniger durch Lernpläne vorgegeben, sondern orientieren sich an einer marktförmig orientierten Brauchbarkeit, durch die gemäß der neoliberalen Logik Kompetenzen aufgewertet werden, die das Individuum zu

Flexibilität, Mobilität und permanenter Anpassung befähigen.⁷⁷ Selbstgesteuerte, selbstorganisierte oder selbstregulierte Lernprozesse, so Bittlingmayer, werden „erst dann als gesellschaftlich erfolgreiche individuelle Lernstrategie angesehen, wenn die ausgewählten Lerninhalte und die Entwicklung spezifischer Kompetenzen mit dem Erfolg auf dem Arbeitsmarkt verbunden sind“ (Bittlingmayer 2005, S. 221). So ist das Selbst nur vordergründig der Maßstab für Selbstlernprozesse. Entscheidend ist vielmehr das Diktat des Markts, bzw. in inkorporierter Form, das Diktat des inneren Markts.

So neutral, emanzipatorisch und demokratisch sich die konstruktivistische Lerntheorie und die daran anschließenden Modelle selbstgesteuerten, selbstorganisierten oder selbstregulierten Lernens mit ihrer Aufwertung der Subjektivität und Individualität des Lernens auch geben mögen, im derzeitigen Regime des Neoliberalismus fördern sie eine Form der Selbstführung, die der Ideologie der Selbstverantwortlichkeit und einer marktkonformen Ausrichtung von individuellen Lernprozessen Vorschub leistet.

„Am Ende also wird jeder zu seinem eigenen Kleinunternehmer, ausgedrückt in der Formel: Jeder Lernende sei als »autopoietisches System« für seine Lernprozesse selbst verantwortlich und für seine Misserfolge nicht minder. Dass im Dschungel der Marktverhältnisse keine Sicherheiten mehr existieren, die garantieren könnten, mit den eigenen Strategien erfolgreich zu sein, findet seinen Widerhall in der konstruktivistischen These von der Nichtplanbarkeit und Kontingenz des Lerngeschehens. Dass dennoch jeder sein Letztes geben muss, um den Anschluss nicht zu verlieren, findet seinen Ausdruck in den Maximen der »Viabilität« und »Anschlussfähigkeit«, an denen der Erfolg von Lernprozessen gemessen wird.“ (Pongratz 2004a, S. 131)

3.4 Resümee: Erziehungswissenschaftliche Kritiklosigkeit? - Individualisierte Subjektivität und die Negation des Sozialen

Die dritte Säule des zeitgenössischen Bildungspositivs, die hier als Individualisierung des Lernens bezeichnet wurde, schließt nahtlos an die Strategien der Utilitarisierung des Wissens und der Pädagogisierung des Sozialen an. Sie erweist sich als pädagogische Flankierung der ökonomisch induzierten Anforderung der Zeitdiagnose Wissensgesellschaft, sich permanent auf verändernde Bedürfnisse des Arbeitsmarkts einstellen zu

⁷⁷ Kompetenzen sind im Gegensatz zu „objektiven“ Wissensbeständen grundlegend subjektbezogen, da sie sich erst in actu offenbaren. Durch die Fokussierung des Bildungsdiskurses auf Kompetenzen ist die individualisierende Appellation als unternehmerisches Selbst daher in besonderem Maße ermöglicht. „Mit dem Kompetenzbegriff geht die Forderung nach permanenter Selbststeigerung und nach der Entwicklung des Unternehmergeists für jede erdenkliche Handlung einher. So sind fast alle Handlungen oder Dispositionen von diesem Imperativ ergriffen: Kommunikation, Kooperation, Wissensaneignung, Organisationsfähigkeit, die Fähigkeit, Glück zu erlangen oder gesund zu bleiben, Kritikfähigkeit, Verantwortung, Ambiguitätstoleranz u. v. a. m. Bei diesem Imperativ geht es jeweils darum, subjektnahe Kompetenzen zu mobilisieren und zu steigern und nach zweckrationalen Kriterien zu organisieren“ (Rößler 2006, S. 274).

können. Gleichzeitig bildet sie die grundlegende Voraussetzung für die damit einhergehende Forderung nach lebenslangem Lernen, das den individuellen Umgang mit zukünftigen Ungewissheiten und die Minimierung individueller Risiken gewährleisten soll, so dass die Erwerbsfähigkeit über die Lebensspanne erhalten bleibt. Die bereits für den Diskurs des lebenslangen Lernens kennzeichnende neoliberale Verantwortungsverlagerung auf das Individuum, setzt sich in der Forderung nach einer „Stärkung der Eigenverantwortung und Autonomie sowie Förderung selbstgesteuerter auch informeller Lernaktivitäten“ (BLK 2005, S. 13), wie es im Abschlussbericht des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ heißt, fort. Und die gleiche neoliberale Aktivierungsrhetorik verwendet der Wissenschaftsrat in seinen kürzlich veröffentlichten *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium* (Wissenschaftsrat 2008).

„Die Studierenden in ihrem Lernen bestmöglich zu unterstützen, steht im Mittelpunkt aller Anstrengungen der Lehrenden und der Hochschulen in Studium und Lehre. Lehrende sollten selbstorganisiertes Lernen fördern und die Studienprozesse auf die Aneignung von fachlichen sowie überfachlichen Kompetenzen ausrichten. Eigeninitiative und Eigenverantwortung der Studierenden sollten gleichermaßen gefördert und eingefordert werden. Ein solches Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden ist zu flankieren mit Veranstaltungsformen, die förderliche Lehr- und Lernsituationen schaffen und das aktive Lernen unterstützen.“ (ebd., S. 8)

Die aktive und eigenverantwortliche Gestaltung individueller Lernprozesse, die den Kern einer neuen Lehr-Lern-Kultur darstellt, lässt sich zweifelsohne als reformpädagogische Fortführung eines kritisch-emanzipatorischen Bildungsideals interpretieren, verheißt sie doch eine Ermächtigung des Subjekts jenseits bevormundender pädagogischer Fremdbestimmung. Allerdings verkennt eine solche Lesart die subtile Verschiebung innerhalb der Ordnung der Bildung. Denn die Forderung nach einer Stärkung und Ermächtigung des Subjekts hinsichtlich seiner Lernentscheidung und Auswahl von Lernvorgängen, die ihren Ausdruck in Konzepten selbstgesteuerten, selbstorganisierten oder selbstregulierten Lernens findet, wird heute nicht mehr im Rahmen einer gesellschaftskritischen Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen sowie sozialen Ungleichheitsstrukturen artikuliert, wie es typisch für die neuen sozialen Bewegungen der 1970er Jahre war, sondern ist zum hegemonialen Imperativ eines neoliberalen Regimes avanciert, das den Erfolg individuellen Lernens von der sozialen Herkunft abkoppelt und persönlichen Erfolg bzw. persönliches Versagen implizit individualisiert.

Die Handlungs- und Akteurszentrierung des Individualisierungsparadigmas führt durch die Ausblendung gesellschaftlicher Strukturen und aufgrund der Annahme einer gestei-

gerten individuellen Handlungsmacht und Wahlfreiheit zu der Konsequenz, dass die Eigentätigkeit und Autonomie des Subjekts als empirische Tatsache postuliert wird. Dadurch wird aber ebenso der konstruktivistischen Lerntheorie, die als erkenntnistheoretischer Bezugsrahmen für die Individualisierung des Lernens dient, der Nährboden bereitet. Die Popularität des Konstruktivismus verdankt dieser nicht zuletzt einer Kompatibilität zwischen den behaupteten empirischen Befunden des Individualisierungsparadigmas, das auch explizit den wissenschaftsgesellschaftlichen Diskurs durchzieht, und den epistemologischen Positionen der konstruktivistischen Erkenntnistheorie. Indem der Konstruktivismus die Wirklichkeitskonstruktion des Individuums als aktive und selbstgesteuerte Leistung eines grundsätzlich autonomen Subjekts begreift, sich hierfür zudem auf naturwissenschaftliche Erkenntnisse beruft, blendet er ebenso wie die These der Individualisierung die gesellschaftlichen Einflussfaktoren der Subjektgenese aus. Überspitzt formuliert stellt sich damit nicht mehr das normative Dilemma, wie Autonomie als Endziel von Bildungsprozessen durch Fremdbestimmung hergestellt werden kann. Die Autonomie des Individuums wird vielmehr als biologische und psychologische Konstante vorausgesetzt. Die in der Argumentation eines Individualisierungschubs angenommene These einer gesteigerten Handlungsautonomie bedarf damit letztlich keiner empirischen Absicherung mehr. Sie findet ihre Bestätigung im erkenntnistheoretischen Subjektmodell des Konstruktivismus. Es entsteht eine diskursive Interdependenz, durch die die Konstruktion einer autonomen Subjektivität des Individuums empirisch und epistemologisch zur Deckungsgleichheit gebracht wird und in der Folge dieses Zirkelschlusses die Perspektive auf soziale Determinanten der Subjektkonstitution zu verschwinden droht.⁷⁸

Eine Pädagogik, so lässt sich abschließend festhalten, die sich durch eine Individualisierung des Lernens unreflektiert den Strategien der neoliberalen Regierungsrationalität verschreibt, läuft Gefahr, zum „Handlanger« ihr äußerer Interessen“ (Rößler 2005, S. 15) zu werden. In ihrer Forcierung der Praktiken des Selbstlernens und der kompetenzorientierten Outputsteuerung verkennt sie die separierenden, selegierenden und überfordernden Effekte, die sich mit dem Appell zu einer eigenverantwortlichen und aktiven Selbstführung in Lernvorgängen verbinden. Denn durch eine kritiklose Transformation

⁷⁸ Sowohl die poststrukturalistische Kritik des deterministischen Reduktionismus strukturalistischer Ansätze als auch die kritische Rollentheorie zeigen in ihren Analysen der Bedingungen der Möglichkeit, überhaupt autonom handelndes Subjekts zu sein, dass dies überaus voraussetzungsvoll ist und nur in den seltensten Fällen realisiert werden kann. Die poststrukturalistische Philosophie weist zudem die Möglichkeit einer erkenntnistheoretischen Begründung der Autonomie des Subjekts gänzlich zurück. Die Koalition zwischen dem Individualisierungsparadigma und der konstruktivistischen Erkenntnistheorie scheint beide kritischen Einwände zu ignorieren und in ihr Gegenteil zu verkehren.

des klassischen Bildungsverständnisses unter neoliberale Imperative trägt die Pädagogik letztlich zur Reproduktion sozialer Ungleichheitsstrukturen bei. Es soll hier keinesfalls unterstellt werden, dass das traditionelle Bildungsideal per se egalitär und emanzipatorisch sei. Denn wie bereits in der Diskussion des Bildungskonzepts gezeigt wurde, ist die humanistische Bildungsidee historisch untrennbar verknüpft mit der Geburt der modernen Subjektvorstellung und den damit verbundenen Mechanismen moderner Machtausübung. Sowohl die klassische als auch die ökonomisierte Bildungsvorstellung sind nicht mehr und nicht weniger als das Produkt historisch-kontingenter Macht-Wissens-Komplexe, die eine bestimmte Art und Weise der Selbstführung als akzeptabel konstruieren und andere marginalisieren, so dass jeweils für einige Freiheitsgrade und für andere Einschränkungen produziert werden. Eine dichotome Gegenüberstellung des humanistischen Bildungsideals und eines ökonomisierten Bildungskonzepts würde diese Ambivalenzen verkennen, wenn sie Bildung als Wert an sich einerseits idealisiert und andererseits den Ausverkauf der Bildung anprangert. Will sie ihr kritisch-emanzipatorisches Potential nicht preisgeben, sollte die Pädagogik daher die Ambivalenzen der gegenwärtigen Formen der Anerkennung des Subjekts reflektieren. Sie sollte sich damit auseinandersetzen, an welchen Ausschlüssen sie sich durch ihre Praktiken beteiligt, welche Möglichkeiten sie eröffnet und unter welchen Kriterien sich pädagogisches Denken und Handeln heute insgesamt vollziehen soll.

4 Die Merkantilisierung der Hochschulen

In den drei bisher analysierten Strategien des zeitgenössischen Bildungsdispositivs konnten unterschiedliche Facetten der Appellation als unternehmerisches Selbst im Bildungssektor verdeutlicht werden. Gemeinsam ist diesen Strategien – und darin äußert sich die neoliberale Gesamtstrategie - dass sie die Verantwortung gesellschaftlicher Risiken in den Zuständigkeitsbereich individueller Subjekte verlagert. Die neoliberale Regierungsrationalität zielt durch Überantwortung auf die Konstruktion selbstverantwortlicher Subjekte, die ihre Handlungsfreiheit gemäß einer Kosten-Nutzen-Rechnung ausüben und ihre Entscheidungen im Verhältnis zu möglichen Alternativen rational kalkulieren. Da Handlungen in diesem Sinne als Ausdruck einer freien und selbstbestimmten Wahl des Individuums erscheinen, sind auch Erfolg bzw. Misserfolg allein dem Individuum zuzurechnen.

Der für die neoliberale Gouvernamentalität charakteristische Mechanismus einer Mobilisierung und Aktivierung von Selbststeuerungskapazitäten betrifft allerdings nicht nur individuelle sondern auch kollektive Subjekte. Die derzeit zu beobachtende Reorganisation sozialer und kultureller Einrichtungen wie z.B. Behörden, Krankenhäuser, Kirchen, Theater, Schulen und schließlich Universitäten mittels betriebswirtschaftlicher Steuerungsinstrumente zeugt von der Hegemonie einer neoliberalen Rationalität, die sich anschickt, sämtliche gesellschaftliche Funktionsbereiche einem unternehmerischen Kalkül zu unterwerfen. Die Analyse des vorletzten Bausteins des zeitgenössischen Bildungsdispositivs widmet sich diesem Transformationsprozess im Bereich des Bildungssektors. Die Strategie der Merkantilisierung der Bildungsorganisationen wird dem Forschungsinteresse entsprechend speziell für die Organisationsform Hochschule untersucht. Verdeutlicht werden soll, wie die Logik des Unternehmerischen mittels diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken die Reorganisation der Hochschullandschaft betreibt.

4.1 Die Steuerung der Organisationsform Hochschule

Blickt man auf den Diskurs der aktuellen Hochschulreform, so zeigt sich, dass in den vergangenen Jahren unterschiedliche Diagnosen über die derzeitige Verfasstheit und mögliche zukünftige Ausrichtungen der (deutschen) Hochschulen kursierten. Die Universität gilt in ihrer Funktionsweise als „blockiert“ (vgl. Daxner 1999) und muss daher „entfesselt“ (vgl. Müller-Böling 2000) werden. Sie soll einerseits „unbedingt“ (vgl. Der-

rida 2001) sein und sich andererseits „bis zu einem gewissen Grad als Konzern verstehen“ (vgl. Winckler 1999). Der „Mythos Humboldt“ (vgl. Ash 1999), die Freiheit und Einheit von Lehre und Forschung, wird auf der einen Seite als anachronistisch gebrandmarkt und auf der anderen Seite wird die Preisgabe einer notwendigen Unabhängigkeit von Forschung, Lehre und Studium durch die „Ökonomisierung der Wissenschaft“ (vgl. Hoffmann/Neumann 2003) befürchtet. Vermittelnde Positionen, die für eine Modernisierung der Organisationsform Hochschulen plädieren, ohne dabei die traditionelle Universitätsidee im Sinne Humboldts überzustrapazieren oder den „neoliberalen« Zeitgeistparolen“ (Schimank/Stölting 2001, S. 20) der Marktapologeten blindlings zu verfallen, scheinen innerhalb dieser extrem polarisierten Frontenstellung chancenlos gewesen zu sein.

Die Orientierung der Hochschulreform an den Prinzipien des Marktes und des Wettbewerbs hat sich mittlerweile durchgesetzt. Die nach unternehmerischen Kriterien gestaltete Hochschule, die der ehemalige Leiter des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) Detlef Müller-Böling – ein gelernter Betriebswirt – in seiner Programmschrift *Die entfesselte Hochschule* (vgl. Müller-Böling 2000) entworfen hat, gilt heute als hegemoniales Leitbild für die Universitätsentwicklung. Rückblickend mag die Hochschulreform daher manchmal als „Politik made in Gütersloh“ (Die ZEIT 2004) erscheinen. Und sicherlich darf der Einfluss des CHE auf die Reform des deutschen Hochschulsystems keinesfalls unterschätzt werden. Wie in den folgenden Ausführungen allerdings verdeutlicht werden soll, konnte die politisch-programmatische Ausrichtung des CHE nur deshalb von Erfolg gekrönt sein, weil sie Teil eines bildungspolitischen Klimas ist, in dem durch unterschiedliche machtvolle Akteure die Weichen für die Ausrichtung der Hochschulreform an einer unternehmerischen Rationalität gestellt wurden und werden. Wie zu zeigen sein wird, offenbart sich insbesondere in der Frage nach der Steuerung von Hochschulen am Ende der 1990er Jahre ein Paradigmenwechsel, durch den der Einzug neoliberaler Führungstechniken in den Hochschulsektor ermöglicht wurde.

4.1.1 Die normative Inputsteuerung des Hochschulsystems

Das Verhältnis zwischen dem Ausmaß staatlicher Regulierung und dem Grad an Freiheit von Wissenschaft, Forschung und Lehre ist seit jeher eine entscheidende Frage in der Diskussion um die organisatorische Gestaltung der Universität. Bereits Humboldt setzt sich in seiner Schrift *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des*

Staates zu bestimmen (vgl. Humboldt 1920) intensiv mit diesem Spannungsverhältnis auseinander. Da für ihn das höchste zu erstrebende Gut, die Bildung des Menschen im Sinne einer Entfaltung der inneren Kräfte, nur in einem entsprechenden Freiraum verwirklicht werden kann, ist es die Aufgabe des Staates, diesen Freiraum zu gewährleisten. Der universitäre Grundsatz einer Bildung im Medium der Wissenschaft kann also nur dann realisiert werden, wenn die Universität unabhängig von staatlicher Bevormundung bleibt. Noch 1961 vertritt Karl Jaspers in einer überarbeiteten Fassung seiner 1923 und 1946 veröffentlichten *Idee der Universität* die Auffassung, dass die wahre Universität nur in einem „staatsfreie(n) Raum“ (Jaspers 1961, S. 144) existieren könne. Das bedeutet nicht, dass die Universität jenseits oder außerhalb des Staates angesiedelt wäre. Sie verdankt sich dem Staat, sie besteht durch den Staat und sie dient dem Staat, sofern der Staat keine Einschränkungen seiner Macht durch die Folgen einer reinen Wahrheitsforschung befürchtet und somit von einer echten Universität profitiert (ebd., S. 144f). Die Aufgabe des Staates besteht für Jaspers darin, zweckfremde Interessen und Einflüsse von der Universität fernzuhalten.

„Der Staat duldet und schützt die Universität als einen aus seiner Machtwirkung ausgesparten Raum, den er gegen andere Machteinwirkungen sichert. Hier soll das hellste Bewußtsein der Zeit verwirklicht werden. Hier sollen Menschen leben, die keine Verantwortung haben für das gegenwärtige Tun der Tagespolitik, weil sie allein und uneingeschränkt die Verantwortung für das Werden der Wahrheit haben. Es ist ein Raum außerhalb der Welt des Handelns, aber durchdrungen von den Realitäten dieser Welt, die in ihm zum Gegenstand der Forschung werden. Hier ist Wirklichkeitsnähe nicht durch Handeln, sondern durch Erkennen. Wertung und Handeln sind suspendiert zugunsten der Reinheit der Wahrheitsidee.“ (ebd., S. 145)

Sowohl Humboldts als auch Jaspers idealisierter Vorstellung der Universitätsorganisation zufolge soll sich der Steuerungseinfluss des Staates auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich die freie Entfaltung der Kräfte bzw. unabhängige Forschung vollziehen kann, beschränken. Das Bildungs- bzw. das Wissenschaftsideal dienen als ausreichende Legitimation für diese Forderung.

In der Reformdiskussion der zweiten Hälfte der 1960er Jahre stellt sich ein verändertes Bild dar. In der Frage nach der Legitimation der Hochschulsteuerung wird geradezu vor einem zu großen Handlungsspielraum der an der Realisierung von Reformzielen beteiligten universitären Akteure gewarnt. Als symptomatisch für diese veränderte Sichtweise kann die Diskussion um die Delegation von Entscheidungskompetenzen gelten, die sich wie ein roter Faden durch die Jahreskonferenz der Westdeutschen Rektorenkonferenz 1969 zieht. Auf der Konferenz, die unter dem Titel „Die wissenschaftstheoreti-

schen Begründungen der Teilnahme der Mitglieder der Universität an den Entscheidungsprozessen und der Universitätsorganisation“ abgehalten wurde, gibt Kurt Biedenkopf, zum damaligen Zeitpunkt Rektor der Universität Bochum, beispielsweise zu bedenken:

„Wenn meine Sorge berechtigt ist, daß die Begründung von Entscheidungskompetenzen in Universitätsgremien der geschilderten Art eine Verselbstständigung dieser Gremien zur Folge hat, daß die Entscheidungskompetenz eine von ihrer Legitimation losgelöste Existenz entwickelt, dann stellt sich die Frage, wer berechtigt sein soll, die Entscheidungen zu überprüfen und Entscheidungskompetenzen gegebenenfalls zu verändern, um auf diese Weise zu verhindern, daß die begründeten Entscheidungskompetenzen auf vulgäre Weise politisiert werden.“ (WRK 1969, S. 20)

Die Befürchtung eines Missbrauchs von Gestaltungsfreiräumen und Entscheidungsbefugnissen mündet zu dieser Zeit in die Forderung nach einer detaillierten normativen Steuerung der Organisationsform Hochschule. Unter normativer Steuerung ist nach einer Definition von Hoffacker „das Einwirken einer (mit Normsetzungs- oder Normvollzugskompetenz ausgestatteten) Institution auf eine andere Institution, einzelne Institutionsteile innerhalb einer Institution in der Absicht, Struktur (Organisation), Funktionsweise (Verfahren) zu bestimmen und auf Handlungen und deren Ergebnisse verbindlich einzuwirken“ (Hoffacker 2000, S. XIV) zu verstehen. Die Forderung nach normativer Steuerung heißt also konkret, Universitäten durch die Vorgabe rechtsverbindlicher Normen zu lenken. Der Staat als Gesetzgeber soll demnach befugt sein, durch den Erlass detaillierter Verwaltungsvorschriften, Satzungen, Rechtsverordnungen etc., beispielsweise die Verwendung von personellen Ressourcen und von finanziellen Mitteln, die Hochschulen zu steuern. Diese staatlich regulierte Input-Steuerung der Hochschulen mittels normativer Instrumente kulminiert 1976 im Erlass des Hochschulrahmengesetzes (HRG), das im Vergleich zu späteren Fassungen eine enorme Regelungsdichte aufweist. Die Regelungstiefe und der Regelungsumfang des HRG führte schließlich dazu, dass die von den meisten Bundesländern zwischen 1968 und 1973 verabschiedeten Landeshochschulgesetze im Vollzug des HRG eine noch höhere Detailsteuerung nach sich zogen (ebd., S. 35).

Die normative Steuerung des Hochschulwesens gilt in den Reformdebatten der 1960er und 1970er Jahren als Selbstverständlichkeit. Sie wird niemals gänzlich in Frage gestellt. In der Auseinandersetzung zwischen Bund und Ländern ging es kaum um Kompetenzüberschreitungen durch den Staat, durch die die Verletzung des Rahmens allgemeiner Grundsätze des Hochschulwesens zu befürchten gewesen wäre. Wie Hoffacker anmerkt drehte sich die Diskussion der normativen Steuerung des Hochschulbereichs

vornehmlich um sachliche Differenzen (ebd.). Zwar vermehrt sich zu Beginn der 1980er Jahre eine Kritik an einer normativen Überregulierung, aber auch der 1984 veröffentlichte Bericht einer vom damaligen Ministerium für Bildung und Wissenschaft eingesetzten Expertenkommission zur Untersuchung der Folgen des HRG kommt zu dem Schluss, dass weder eine weitgehende Streichung noch eine Totalrevision des Hochschulrahmengesetzes von Nöten sei (BMBW 1984, S. 117). Die Aufgabe der Kommission bestand darin, Änderungen und Ergänzungen des Hochschulrahmengesetzes dort zu empfehlen, wo Schwierigkeiten der Hochschulpraxis nachweislich auf die Regelungen des HRG zurückzuführen waren (ebd.). In den HRG-Novellen der folgenden Jahre finden sich zwar einige Deregulierungstendenzen, wie die Streichung der Studienordnungen aus den genehmigungspflichtigen Satzungen oder die Öffnung für alternative Leitungsstrukturen von Universitäten, grundsätzlich beschränkten sich die Novellierungen jedoch auf äußerst wenige Regelungen, so dass die hohe normative Detailsteuerung der Hochschulen weiterhin bestehen blieb (Hoffacker 2000, S. 37).

4.1.2 Outputsteuerung der deregulierten Hochschule

In den 1990er Jahren vollzieht sich ein grundlegender Paradigmenwechsel im Diskurs um die Hochschulreform. Von allen Seiten wird nun vehement eine Deregulierung der normativen Hochschulsteuerung gefordert. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass eine kritische Auseinandersetzung über die Leistungsfähigkeit bzw. die Grenzen normativer Steuerungsinstrumente gänzlich ausbleibt. Die zukünftige Handlungsfähigkeit der Organisationsform Hochschule, so die vorherrschend zu vernehmende Annahme im Hochschulreformdiskurs, kann nur durch die Abschaffung extremer staatlicher Detailsteuerung gesichert werden, so dass Gestaltungsspielräume für den Einsatz neuer Steuerungsmodelle entstehen. „Denn die Hochschulen in Deutschland sind in ein Geflecht von staatlichen Regulierungen, hochschulpolitischen Denkblockaden und innerer Entscheidungsohnmacht eingebunden, die sie bis zur Bewegungsunfähigkeit einschnüren“ (Müller-Böling 2000, S. 9f).

Die immer wieder betonte Forderung einer Erweiterung der organisationalen Autonomie und staatlichen Deregulierung ist ein wesentliches Kennzeichen der neuen Steuerungsphilosophie im Bereich des Hochschulwesens. Sowohl hinsichtlich der finanziellen Handlungsspielräume, als auch bezogen auf die Gestaltungsfreiheit hinsichtlich der Personalpolitik und Profilbildung soll der Abbau normativer Steuerung und der damit

verbundenen detaillierten Festlegung von Verwendungszwecken die Hochschulen zu mehr Eigenverantwortung und Flexibilität befähigen. Die Regelmäßigkeit dieses Argumentationsmusters im Diskurs der Hochschulreform am Ende der 1990er Jahre lässt sich an zahlreichen Beispielen belegen. An dieser Stelle sollen zwei Zitate stellvertretend genügen. Das erste Beispiel stammt aus einem Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1997. Dort lautet die grundlegende Überlegung zur deregulierten Steuerung der Hochschulen:

„Große Organisationen lassen sich am Gängelband zentraler Entscheidungen nicht effizient führen. Dieser Grundsatz gilt auch für die Hochschulen. Die Eigenverantwortung der Hochschulen nicht nur hinsichtlich der »akademischen Angelegenheiten«, sondern auch hinsichtlich ihrer internen Organisation und des Einsatzes der ihnen zur Verfügung gestellten Mittel ist deshalb unabdingbare Voraussetzung für die Steigerung ihrer Leistungsfähigkeit.“ (Kultusministerkonferenz 1997, S. 9).

Das zweite Beispiel ist einer Empfehlung der HRK zu den „Organisations- und Leitungsstrukturen der Hochschulen“ vom 10. November 1997 entnommen. Dort heißt es: „Das Land sollte der Hochschule größere Autonomie einräumen, mehr Verantwortung übertragen, sich auf die Rechtsaufsicht sowie die Vereinbarung von Zielen und die Finanzierung im Rahmen eines Globalhaushalts beschränken“ (Hochschulrektorenkonferenz 1997).

Wie in vielen anderen Bereichen des öffentlichen Sektors bildet eine Umstellung auf eine Outputsteuerung durch die Implementierung „neoliberaler Steuerungskonzepte“ (Wimmer 2005, S. 20) den „neuen bildungs- und wissenschaftspolitischen Gestaltungs- und Steuerungswillen“ (ebd., S. 21). Insbesondere das sich aus betriebswirtschaftlichen Quellen speisende Steuerungskonzept des „New Public Managements (NPM)“ erfährt im Diskurs der Hochschulreform eine breite Aufmerksamkeit.⁷⁹ Das Ziel des New Public Managements war es ursprünglich, die staatliche Verwaltung durch die Einführung betriebswirtschaftlicher Effizienzkriterien zu modernisieren, um somit auf die Finanzkrise des Wohlfahrtsstaates zu reagieren. Die grundlegende Annahme ist dabei, dass die Adaption der Steuerungsprinzipien von privatwirtschaftlichen Unternehmen, die auf dem freien Markt operieren, sich im öffentlichen Sektor ebenfalls als erfolgreiche Prob-

⁷⁹ Stellvertretend für andere vgl. den Abschlussbericht der Hochschulstrukturkommission des Landes Baden-Württemberg (Hochschulstrukturkommission Baden-Württemberg 1998, S. 239), den KMK-Beschluss vom 28.2.1997 oder den Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 10. November 1997 zur „Organisations- und Leitungsstruktur der Hochschulen“. Zum „Neuen Steuerungsmodell“, der deutschen Variante des NPM für den Bereich der Hochschule, vgl. Ebsen/Ewert/Puhle (2001) „Das Neue im neuen Steuerungsmodell liegt darin“, so Hoffacker, „daß zum ersten Mal in der deutschen Universitätsgeschichte ein Reformkonzept auf die Herauslösung der Hochschulen aus der Systematik staatlicher und korporativer Steuerung abzielt“ (Hoffacker 2001, S. 413).

lemlösungsstrategie erweisen wird, ohne allerdings zu hinterfragen, ob die Übertragung von Mitteln und Instrumenten in einen anderen Kontext aufgrund divergierender Funktionsweisen unterschiedlicher Kontexte nicht möglicherweise scheitern könne. Nichtsdestotrotz bilden die „wesentlichen Ziele und Instrumente des New Public Management, Kundenorientierung, Kostensenkung und Effizienz, Trennung der Funktionen von Leistungsfinanzierung und Leistungserbringung, flache Hierarchien mit möglichst weitestgehender operativer Selbstständigkeit der jeweiligen Ebenen bis hin zur Flexibilisierung des Dienstrechts“ (Hoffacker 2000, S. 89) die neuen Leitgedanken der Hochschulreformdebatte. Hinzu kommen Budgetierung, Evaluation, Zielvereinbarungen, Wettbewerb, Autonomisierung und Deregulierung als weitere Schlagworte. An die Stelle des bisherigen Gießkannenprinzips der Mittelvergabe tritt eine leistungsbezogene Mittelzuweisung, die den Wettbewerb der Hochschulen um staatliche Gelder anreizen soll. Durch die Einführung eines typischen betriebswirtschaftlichen Steuerungsinstruments, dem Einsatz von Kennzahlen zur Quantifizierung von Leistungen, soll eine vergleichbare Messbarkeit und Beurteilung der Hochschulen untereinander erreicht werden. Als Leistungsindikatoren dienen dabei beispielsweise AbsolventInnenzahlen, Drittmiteleinwerbung, Studiendauer oder Publikationszahlen. Zielvereinbarungen zwischen Ländern und Hochschulen bilden ein weiteres Kontrollinstrument des neuen Steuerungsmodells. Zudem soll schließlich die Implementierung umfassender Qualitätssicherungssysteme den Innovations- und Modernisierungsprozess der Universitäten sicherstellen.⁸⁰

Die Ausrichtung der Hochschulorganisation an betriebswirtschaftlichen Kriterien dominiert an der Wende zum 21. Jahrhundert den Diskurs der Hochschulreformdiskussion, der damit ganz im Zeichen einer neoliberalen Regierungsrationalität steht. In nahezu jeglicher Empfehlung wird die Einführung von Markt- und Wettbewerbsmechanismen als Allheilmittel zur Reformierung, Modernisierung und Innovation des Hochschulsektors betrachtet. In den „Empfehlungen zum Dienst- und Tarif-, Besoldungs- und Vergütungsrecht sowie zur Personalstruktur in den Hochschulen“ der Hochschulrektorenkonferenz vom 2. November 1998 heißt es beispielsweise:

„Die Hochschulen in Deutschland werden in Zukunft angesichts der Entwicklung der Wissenschaft, der Entwicklung der Studienanfängerzahlen und der Entwicklung der öffentlichen Haushalte sowie des internationalen Wettbewerbs ihre Aufgaben mehr als in der Vergangenheit wettbewerbs- und anreizorientiert erfüllen.“ (Hochschulrektorenkonferenz 1998)

⁸⁰ Zur Qualitätssicherung vgl z.B. Paragraph 7 des HFG-NRW.

Auch in den Empfehlungen der Hochschulstrukturkommission des Landes Baden-Württemberg wird die wettbewerbsorientierte Reorganisation der Hochschulen gefordert.

Die deutschen Hochschulen können in der Zukunft in der internationalen Konkurrenz nur dann bestehen, wenn die Rahmenbedingungen des Hochschulsystems, die gegenwärtig zu starr und nur in Teilbereichen wettbewerbsorientiert sind, flexibilisiert werden. Ein »marktwirtschaftlich« organisiertes, sich weitgehend selbst regulierendes System muß auf einem Wettbewerb weitgehend autonomer Hochschulen basieren. Umfassende Reformen müssen vor allem bei den Schlüsselbereichen Hochschulfinanzierung, Hochschulpersonal und Hochschulmanagement ansetzen. (Hochschulstrukturkommission Baden-Württemberg 1998, S. XIII)

Wettbewerbsmechanismen müssen der Hochschulstrukturkommission zufolge sämtliche Bereiche und Ebenen des Hochschulsystems durchdringen.

„*Exzellenz* in Forschung, Lehre und Weiterbildung setzt den *Wettbewerb* zwischen den Hochschulen voraus. Im Bereich der Lehre muß dieser Wettbewerb die Studierenden und die Abnehmer von Humanressourcen (Arbeitsmarkt) einbeziehen. Aus dem Erfordernis eines differenzierten, auf unterschiedliche Begabungen, Interessen und berufliche Tätigkeiten zugeschnittenen Angebots wird sich auch ein Wettbewerb zwischen den Hochschularten ergeben. In der Forschung richtet sich der Wettbewerb an die »Abnehmer von Forschungsergebnissen«. Vor allem in der (noch) nicht auf eine konkrete Anwendung ausgerichteten Grundlagenforschung steht der Wettbewerb um wissenschaftliche Erkenntnis und deren Anerkennung in der wissenschaftlichen Welt im Vordergrund und muß entsprechend gefördert werden.“ (ebd., S. 233)

„Die notwendige Einführung eines wettbewerbslich geprägten Systems durch Implementation von Selbststeuerungsmechanismen“, so die Kommission weiter, „könnte auch die [...] quantitativen Zielvorgaben obsolet werden lassen“ (ebd.)

Im Beispiel der Hochschulstrukturkommission des Landes Baden-Württemberg zeigt sich das typische Argumentationsmuster der neoliberalen Logik besonders deutlich. Durch die Rede von einer „Notwendigkeit“ wird das auch für den Diskurs der Wissensgesellschaft kennzeichnende Risiko konstruiert, dass Deutschland und der europäische Wirtschaftsraum im weltweiten Vergleich in volkswirtschaftlicher Hinsicht den Anschluss verlieren werden, sofern nicht schleunigst Reform- bzw. Modernisierungsschritte im Hochschulwesen eingeleitet werden. Um diese Bedrohung abzuwenden und eine Konkurrenz- und Wettbewerbsfähigkeit herzustellen ist, schnelles Handeln erforderlich. Dieser Handlungszwang zur wettbewerbsorientierten Ausrichtung der Organisationsform Hochschule äußert sich schließlich auch in der gemeinsamen Erklärung der Europäischen Bildungsminister aus dem Jahr 1999, der so genannten Bologna-Deklaration.

„Insbesondere müssen wir uns mit dem Ziel der Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems befassen“ (Bologna-Erklärung 1999, S. 2).⁸¹

Aus gouvernementalitätstheoretischer Sicht lässt sich diese Art und Weise der Problematisierung als Konstituierung eines spezifischen Handlungsfelds begreifen, das erst durch diesen speziellen Modus der Diskursivierung als Feld für Regierungsinterventionen zugänglich gemacht wird. Ein besonders anschauliches Beispiel für diese Form der Problematisierung liefert der Regierungsentwurf zum nordrheinwestfälischen Hochschulfreiheitsgesetz aus dem Jahr 2006. Der einleitende Teil des Entwurfs beginnt mit dem Abschnitt „A Problem“. Als Problem wird - wenig überraschend - die bedrohte Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen in NRW im Horizont rasant fortschreitender Entwicklungen in Forschung und Wissenschaft konstatiert. Im zweiten Abschnitt „B Lösung“ wird das Argument der notwendigen Deregulierung vorgetragen. „Zur Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit gehört, dass die nordrheinwestfälischen Hochschulen von hemmenden Regularien und überflüssigen Vorschriften befreit und hinreichend finanziert werden.“ Der dritte Abschnitt lautet schließlich in schlichter Einfachheit: „C Alternativen: keine“ (Regierungsentwurf HFG 2006).⁸²

Als Machteffekt der neoliberalen Rationalität im Hochschulreformdiskurs am Ende der 1990er Jahre und zu Beginn des 21. Jahrhunderts erfolgt der Ausschluss alternativer Reformkonzepte aus dem Möglichkeitsbereich des Sagbaren. Sämtliche Aussagen, die nicht den veränderten Rationalitätskriterien entsprechen, werden als irrational diffamiert oder mit Ignoranz bestraft. Es fällt auf, dass diejenigen Positionen im Reformdiskurs, denen es gelingt, sich in der öffentlichen Debatte und der politischen Diskussion Gehör zu verschaffen, einem ähnlichen Argumentationsmuster folgen. Das zentrale und immer wiederkehrende Motiv in den politischen Empfehlungen, Gutachten, Berichten und Mitteilungen besteht in der Forderung, normative Steuerungskonzepte im Hochschulbereich abzuschaffen und durch betriebswirtschaftliche Steuerungsformen zu ersetzen. Dementsprechend drehen sich die propagierten Konzepte im Hochschulreformdiskurs um die

⁸¹ Die Abhängigkeit der Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Wirtschaftsraums von der Innovationsbereitschaft und Leistungsfähigkeit der Universitäten wird insbesondere auf europäischer Ebene unermüdlich wiederholt. In einer Mitteilung der EU-Kommission zum „Modernisierungsprogramm für Universitäten“ findet sich z.B. folgende Passage: „Universitäten spielen eine Schlüsselrolle für Europas Zukunft und für den erfolgreichen Übergang zu einer wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft. Dieser entscheidende wirtschaftliche und gesellschaftliche Bereich bedarf jedoch dringend einer grundlegenden Neuorientierung und Modernisierung, um zu vermeiden, dass Europa im weltweiten Wettbewerb in den Bereichen Bildung, Forschung und Innovation unterliegt“ (Europäische Kommission 2006, S. 14).

⁸² Das Hochschulfreiheitsgesetz trat am 1. Januar 2007 in Kraft. Die verringerte Regelungsdichte äußert sich bereits allein in der reduzierten Anzahl der Vorschriften. Von ehemals 122 Paragraphen sind noch 83 verblieben. Der Großteil der Paragraphen ist einerseits aufgrund einer Entbürokratisierung und andererseits aufgrund der neuen Eigenverantwortung der Hochschulen entfallen.

Begriffe Deregulierung, Autonomie, Eigenverantwortung und Wettbewerb. Die Verwendung dieser Terminologie verweist auf die grundlegende neoliberale Forderung nach einer Entwicklung, Stärkung und Förderung unternehmerischer Potenziale der Hochschulen, die durch die Einführung von Markt- und Wettbewerbsmechanismen als Anreizsystem erwartet wird.

Aus der gouvernementalitätstheoretischen Analyseperspektive wird deutlich, dass die Steuerung von Menschen, Institutionen und Organisationen nicht auf unmittelbarem Zwang basieren muss, sondern dass moderne Machtausübung im Sinne der Führung der Selbstführungen vorwiegend über indirekte Steuerungs- und Führungsinstrumente funktioniert. Das im Hochschulreformdiskurs mit Wahrheitsgeltungen ausgestattete Wissen korrespondiert mit der Aufforderung zu unternehmerischen Verhaltensweisen, deren vermeintliche Selbstverständlichkeit und unabdingbare Notwendigkeit zusätzlich durch einen emanzipatorischen Impetus unterlegt werden. Gerade die Vereinnahmung einer humanistisch-idealistischen Terminologie durch die neoliberale Gouvernementalität, sowohl in Bezug auf kollektive als auch individuelle Subjekte, erzeugt in der Kombination mit einer unternehmerischen Logik eine Machtkonstellation, die grundlegende kritische Einwände ins Reich der Irrationalität verweist. Organisationen oder Individuen, die nicht nach Autonomie, Eigenverantwortung, Selbststeuerung etc. streben, kurz, ihr Schicksal nicht in die eigenen Hände nehmen wollen, können dieser Wahrheitsordnung entsprechend nicht vernünftig sein. Nicht selten wird dabei auf das bereits bekannte Argument vermehrter Unsicherheitslagen und fehlender normativer Bezugspunkte rekurriert.

„Pädagogische Freiräume und Freiheiten verbunden mit pädagogischer Verantwortung müssen weiter ausgedehnt werden. Auch [...] Hochschulen müssen in die Unsicherheiten von Gegenwart und Zukunft entlassen, das heißt dezentralisiert, zur Eigeninitiative, zur Erfindung und Entfaltung von Projekten und Profilen angeregt werden. Auch sie können von einem wohlverstandenen Unternehmertum lernen, »schöpferische Zerstörung« (Schumpeter) von eingefahrenen Routinen praktizieren, gleichsam »Gemeinwohl-Unternehmer« werden, die das entstandene Normen-Vakuum ausfüllen.“
(Kommission für Zukunftsfragen 1997, S. 46)

Der zentrale Appell der neoliberalen Rationalität, unternehmerische Potenziale zu entwickeln, zu mobilisieren und zu entfalten, erstreckt sich also nicht nur auf die Form der Selbstführung individueller Akteure, sondern auch auf die Ausrichtung der Organisationsform kollektiver Akteure. Da organisationale Strukturen und Prozesse grundsätzlich von Individuen produziert und reproduziert werden, erfordert eine unternehmerische Ausrichtung der Organisationsform Hochschule auch eine Veränderung der Verhal-

tensweise ihrer Mitglieder, RollenträgerInnen und RepräsentantInnen. Hinsichtlich lehrender Personen beispielsweise kann für die *Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen* die logische Konsequenz daher nur lauten: „Zur Erreichung der genannten Ziele bedürfen aber auch die Lehrkörper der Veränderung. Sie selbst müssen sich unternehmerischer verhalten, um mit Erfolg unternehmerische Verhaltensweisen vermitteln zu können“ (Kommission für Zukunftsfragen 1997, S. 9). Hier verdeutlicht sich schließlich der Verweisungszusammenhang zwischen kollektiven und individuellen Akteuren, die beide gleichsam dem hegemonialen Imperativ zur unternehmerischen Selbstführung ausgesetzt werden.

4.2 Die unternehmerische Hochschule: Techniken der Führung

Die Analyse des Hochschulreformdiskurses konnte zeigen, dass die Empfehlungen, Gutachten, Berichte, Expertisen etc. zur Reform und Reorganisation der Hochschulen stark in die Richtung einer Umstrukturierung des Hochschulwesens nach unternehmerischen Maßstäben tendieren. Nicht nur von der Organisationsform Universität, auch von den Mitgliedern und Beteiligten des Hochschulwesens wird unternehmerisches Handeln und Verhalten gefordert. Dazu muss den bildungspolitischen Positionen zufolge insbesondere eine Deregulierung der normativen Steuerung erfolgen, so dass die Hochschulen zu größerer Autonomie bezüglich ihrer Handlungsspielräume befähigt werden.

Diese in den bisherigen Ausführungen eher abstrakt gehaltenen Appelle an die Hochschulreform sollen im Folgenden näher beleuchtet werden. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen dabei die konkreten Techniken der Führung, mit deren Hilfe die unternehmerischen Potenziale der Hochschule aktiviert und mobilisiert werden sollen. Es wird zu zeigen sein, dass die Freisetzung der Hochschulen aus der staatlicher Bevormundung mit der Implementierung von neuen Kontrollmechanismen einhergeht, die die neu gewonnenen Handlungsspielräume der Hochschulen auf eine spezifische Art und Weise strukturieren. Die gouvernementale Führung der Selbstführung, d.h. die Regierung im Sinne der Einflussnahme auf Handlungswahrscheinlichkeiten der Organisationsform Hochschule, basiert, wie zu zeigen sein wird, auf einer neoliberalen Rationalität, die die Innovations- und Leistungsfähigkeit sowie die Qualität des unternehmerisch ausgerichteten Hochschulwesens über die Einführung von Markt- und Wettbewerbsmechanismen zu steuern sucht.

4.2.1 Kontrollierte Autonomie

Vermehrte Freiheitszugeständnisse sowohl an individuelle als auch kollektive Akteure zählen zu den grundlegenden neoliberalen Führungstechniken. Im Hochschuldiskurs drückt sich dieser neoliberale Impetus seit den 1990er Jahren in der Forderung nach einer Vergrößerung der institutionellen Autonomie der Hochschulen aus. Begründet wurde diese Forderung mit dem Argument einer blockierten Handlungsfähigkeit der Universitäten, die auf eine staatliche Überregulierung wie z.B. eine übermäßige Bürokratie, eine zu stark reglementierte Mittelzuweisung oder eine eingeschränkte Entscheidungsfreiheit in Bezug auf Personalfragen zurückgeführt wurde. Eine leistungsfähige, qualitativ hochwertige, unternehmerisch wirtschaftende und somit international konkurrenzfähige Hochschullandschaft könne nur durch einen Abbau staatlicher Regulierung und eine Gewährung institutioneller Freiräume entstehen. An die Stelle einer politischen Regulierung des Hochschulwesens durch staatliche Organe und kollegiale Selbstverwaltungsgremien soll daher eine Selbststeuerung der Hochschulen treten, in der über Finanzen, Personal und Leitungsstrukturen eigenständig entschieden wird (vgl. u.a. HRK 1992, Neuvians 1995, Müller-Böling 2000, S. 35ff). Diese Gewährung von Freiheitspielräumen durch Deregulierung geht mit der Einforderung einher, die Verantwortung für die Aufgaben der ehemals staatlichen Hoheitsverwaltung zu übernehmen. In einer Mitteilung der Europäischen Kommission heißt es beispielsweise:

„Universitäten werden nur dann innovativ werden und sich dem Wandel öffnen, wenn sie über wirkliche Autonomie und Verantwortlichkeit verfügen. Die Mitgliedstaaten sollten den Hochschulbereich insgesamt durch ein Rahmenwerk von allgemeinen Regeln, strategischen Zielen, Finanzierungsverfahren und Anreizen für ihre Aufgaben in Bildung, Forschung und Innovation steuern. Als Gegenleistung dafür, dass sie von Überregulierung und Detailsteuerung befreit werden, sollten Universitäten die volle *institutionelle* Verantwortlichkeit gegenüber der Gesellschaft insgesamt für ihre Ergebnisse übernehmen.“ (Europäische Kommission 2006, S. 6f)

In Nordrhein-Westfalen ist mittlerweile durch das Inkrafttreten des Hochschulfreiheitsgesetzes die Forderung nach institutioneller Autonomie praktisch verwirklicht. In den Erläuterungen zum Regierungsentwurf werden die Umverteilung von Aufgaben und die daraus resultierende indirekte Hochschulsteuerung als bis dato beispieleloser Innovationsprozess stilisiert.

„Das Land überträgt den Hochschulen Kompetenzen und die Verantwortung für Finanz-, Personal- und Organisationsentscheidungen. Entsprechend ändern sich auch die Aufgaben des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie von einer eher klassisch ausgerichteten Hochschulverwaltung hin zu einem modernen Hochschulmanagement. In Rückkopplung mit dem Land

werden die Hochschulen ihre eigene Strategie- und Entwicklungsplanung vornehmen können. Der Staat zieht sich aus der Detailsteuerung vollständig zurück und kommt seiner Gesamtverantwortung für das Hochschulsystem durch die Vorgabe strategischer Ziele nach. Die Hochschulen werden im Rahmen dieses Gesetzes damit in einem Maße autonom werden, das bundesweit einzigartig ist und das auch international jedem Vergleich standhält.“ (Regierungsentwurf HFG 2006, S. 101f)⁸³

Obwohl sich die neu gewonnene Freiheit auch auf die Bereiche Personal und Organisationsstrukturen erstreckt, bildet die Finanzautonomie den bedeutsamsten Schritt in Richtung einer unternehmerischen (Selbst-)Führung der Hochschulen, was nach Meinung des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen erheblich zur Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen beiträgt. „Mit dem Hochschulfreiheitsgesetz wurden die Hochschulen auch in der Wirtschaftsführung aus dem staatlichen Korsett befreit und die Spielräume für die Verwendung der Ressourcen erheblich ausgeweitet. Durch schlanke, maßgeschneiderte Regelungen werden die Hochschulen in die Lage versetzt, im internationalen Wettbewerb schneller, besser und beweglicher zu agieren und ihre Ressourcen unternehmerisch zu nutzen“ (MIWFT 2007b, S. 14).

Die Umstellung von einer kameralistischen, zweckgebundenen Mittelzuweisung auf Globalhaushalte erlaubt den Universitäten eine Verwendung von Mitteln ohne Spezifizierung des Verwendungszwecks, so dass ein Anreiz zu einem wirtschaftlichen und effizienten Umgang mit Ressourcen geschaffen wird. Ein unternehmerisches Handeln der Hochschulen ist auch deshalb zu erwarten, weil die durch ein effizientes Wirtschaften eingesparten finanziellen Ressourcen für andere Zwecke zur Verfügung stehen. Erzielte Effizienzsteigerungen aufgrund einer sparsamen Haushaltsführung lassen sich somit unmittelbar als positive Wirkung der eigenen wirtschaftlichen Leistung ablesen. Die Finanzautonomie schafft also erst die Voraussetzungen, um eine wirtschaftliche Nutzung von Ressourcen zur Angelegenheit einzelner Universitäten zu machen. Gleichzeitig werden dadurch die Erfolge bzw. Misserfolge dem Verantwortungsbereich der Hochschulen selbst übertragen, so dass die Kehrseite der neuen Autonomie die Gefahr des Scheiterns bei schlechter wirtschaftlicher Ressourcennutzung in sich birgt.

⁸³ Das Hochschulfreiheitsgesetz NRW nimmt in seinem Grad an Deregulierung der Hochschulen im nationalen Vergleich sicherlich eine Vorreiterrolle ein. Ähnliche Autonomisierungstendenzen, insbesondere hinsichtlich der Hochschulfinanzierung durch die Einführung von Globalhaushalten und leistungsbezogener Mittelvergabe sind jedoch auch in den anderen Ländern der Bundesrepublik zu beobachten. In Bayern beispielsweise existiert zwar weiterhin eine kameralistische Mittelverteilung. Allerdings wird die Bereitstellung finanzieller Mittel dort bereits seit 1999 zu einem Großteil durch leistungsbezogene und indikatorengestützte Kriterien festgelegt. Zum Vergleich der Hochschulfinanzierung der Länder vgl. fzs 2003.

Ein zusätzliches Anreizmittel bildet schließlich die leistungsorientierte Mittelvergabe. Neben dem zugewiesenen Globalbudget, das in NRW etwa 80 Prozent des Jahreshaushalts der Hochschulen ausmacht, werden den Hochschulen vom Land Zuschüsse zum laufenden Betrieb des jeweiligen Haushaltsjahrs gewährt, die nach spezifischen Indikatoren festgelegt werden (MIWFT 2007b, S. 16). In Zielvereinbarungen zwischen dem Land NRW und den Hochschulen wurde für die Jahre 2007 – 2010 ein neues Modell der leistungsorientierten Mittelvergabe eingeführt, das Zuschüsse anhand der Zahl der AbsolventInnen, der Anzahl an Promotionen und der Höhe der eingeworbenen Drittmittel bemisst (vgl. MIWFT 2007a). Hochschulen, die in diesen Bereichen erfolgreich wirtschaften, das heißt z.B. in die Lehre investieren, um Studiendauern zu verringern, Programme zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses auflegen oder Forschungsprojekte in Kooperation mit außeruniversitären Partnern initiieren, dürfen auf eine Aufstockung ihrer finanziellen Mittel hoffen. Schlecht wirtschaftende Universitäten, die gewünschte Leistungen nicht in gefordertem Umfang erbringen, werden hingegen mit geringeren Mittelzuweisungen bzw. Mittelentzug bestraft.

Die Einräumung von Freiheitsgraden für Universitäten, die beispielsweise in Nordrhein-Westfalen durch das HFG erfolgt ist, führt unumstritten zu einer Vergrößerung der Handlungsspielräume und Entscheidungsbefugnisse in einigen Bereichen der Organisationsform Hochschule. Handelt es sich dabei aber um eine wirkliche Autonomie? Zumindest zwei wesentliche Argumente sprechen gegen eine Bejahung dieser Frage. Das erste Argument setzt grundsätzlich am Begriff der Autonomie an, der im Hochschulreformdiskurs kursiert. Demnach handelt es sich bei der heutigen Verwendung des Terminus Autonomie um eine jener „wohlklingende Köder- und Lockvokabeln, hinter denen sich dann oftmals geradezu das Gegenteil dessen verbirgt, was sie meinen“ (Schirlbauer 2006, S. 13). Die viel beschworene Autonomie des Hochschulwesens ist keine demokratisch entschiedene oder erkämpfte, sondern eine politisch verordnete Autonomie, die auch gegen Proteste der ProfessorInnen- und Studierendenschaft durchgesetzt wurde.⁸⁴ Eine tatsächliche Autonomie im Sinne einer Selbstbestimmung bzw. Selbstgesetzgebung wäre dann gegeben, wenn die Entscheidung über die Neugestaltung der Hochschulsteuerung mit der Partizipation der Betroffenen, d.h. den Mitgliedern und Beteiligten der Hochschuleinrichtungen, gefällt worden wäre. So aber handelt es sich, wie Schirlbauer anmerkt, vielmehr um eine fremdbestimmte Verordnung zur Selbststeuerung, in der das Verständnis von Autonomie auf bloße Selbstständigkeit reduziert

⁸⁴ Siehe z.B. Die Kritik der Westfälische-Wilhelms-Universität Münster am Regierungsentwurf des HFG NRW: WWU 2006.

sei (Schirlbauer 2006, S. 18). Die Hochschulen sind in eine „knechtische Selbstständigkeit“ im Sinne Hegels entlassen worden. „Nur der selbstständige Knecht entlastet den Herren wahrhaft. Hinter unselbstständigen Knechten müsste man ständig her sein“ (ebd.). Wirklich autonom sind die Hochschulen auch deshalb nicht, weil sie ihrem Geldgeber, dem Staat, durch Ziel- und Leistungsvereinbarungen verpflichtet sind. Dementsprechend ist Autonomie eher ein „Deckname“ (ebd.) für einen neuen Kontrollmodus, durch den der Staat die sich selbststeuernden Hochschulen an Effizienzkriterien und ökonomischen Rationalitätskalkülen ausrichtet. „»Autonomie heute« bezeichnet den ziemlich schlichten Sachverhalt, dass die Bildungsinstitutionen von ihrem Erhalter dazu angehalten werden, einerseits die Bedürfnisse von Ökonomie und Industrie zu erfüllen sowie andererseits sich selbst der Marktlogik im Sinn von Effizienz, Wettbewerb und managerialen Leitungsstrukturen zu unterwerfen“ (ebd., S. 20).

Das zweite Argument bezieht sich auf den historischen Entstehungskontext, der Forderung nach institutioneller Autonomie. Das Autonomiepostulat ist keine Erfindung der gegenwärtigen Universitätsreform, sondern wurde ursprünglich in der Tradition der hochschulpolitischen Linken als organisatorisches Pendant zum Grundrecht auf individuelle Wissenschaftsfreiheit und somit als konsequente Fortführung der universitären Selbstverwaltung formuliert. Die Forderung nach mehr Autonomie der Hochschulen war in diesem Zusammenhang insbesondere in den 1970er Jahren Ausdruck einer gesellschaftlichen Demokratiebewegung, die für dezentrale und antiautoritäre Strukturen eintrat. Die staatliche Regulierung des Hochschulsystems wurde als repressiv wahrgenommen und mündete in die Forderung nach demokratischen Mitbestimmungsrechten in der Hochschulgestaltung im hochschulisch verfassten Wissenschaftsprozess. Sowohl die rechtliche Organisationsform der Hochschulen durch den Gesetzgeber als auch die Gestaltung der Binnenstrukturen standen gleichermaßen im Blickpunkt dieser Demokratisierungsbestrebungen (vgl. Keller 2004, S. 903). „Seitdem steht die Hochschulautonomie in linken Reformprogrammen hoch im Kurs, jedoch mit völlig anderen Implikationen, als sie der Hochschulautonomie im Kontext aktueller neoliberaler Reformprogramme zu Grunde liegen“ (ebd.). Das Autonomiepostulat hat die politischen Fronten gewechselt.⁸⁵

⁸⁵ Und so wird die Forderung nach mehr Selbstbestimmung im Rahmen der neoliberalen Umstrukturierung des Hochschulsektors dazu genutzt, eine Neubestimmung staatlicher Aufgaben zu legitimieren: „Überregulierung und die Programmgestaltung auf nationaler Ebene verhindern die Modernisierung und eine effizientere Hochschulverwaltung in der EU. Um das Hochschulmanagement zu reformieren, fordern die Hochschulen verstärkt Autonomie bei der Entwicklung ihrer Studienprogramme, bei der Personalverwaltung und beim Management ihrer Einrichtungen und Ressourcen. Zugleich befürworten sie eine

Blickt man allerdings beispielsweise auf die Beurteilung des HFG durch Andreas Pinkwart, den derzeitigen Minister für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie NRW, so könnte man den Eindruck gewinnen, dass eine umfassende Demokratisierung des Hochschulsystems stattgefunden habe und sämtliche Mitbestimmungsrechte und Entscheidungsbefugnisse bezüglich der Hochschulgestaltung den beteiligten Gruppen übertragen worden sei.

„Das Credo des Gesetzes ist, dass Qualität dort entsteht, wo diejenigen über Profil, Programm und Strategie einer Hochschule entscheiden, die davon am meisten verstehen: die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, die Hochschulleitungen und – im partnerschaftlichen Dialog eingebunden – auch die Studierenden. Dadurch, so das Vertrauen des Gesetzgebers, werden die Entscheidungen sachgerechter, die Reaktionsfähigkeit des Systems Hochschule wird höher, die Beweglichkeit größer. Vor allem aber werden die Akteure mehr leisten und sich stärker mit ihrer Arbeit identifizieren können. Denn das Gesetz gibt ihnen, was Schlüsselakteure für die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft brauchen: echte Autonomie und Selbstbestimmung.“ (Pinkwart 2007, S. 19)

Diese „echte Autonomie und Selbstbestimmung“ erscheint in einem anderen Licht, wenn man die neuen Leitungsstrukturen der Hochschulen genauer betrachtet. Dann nämlich zeigt sich, dass die so genannte Hochschulautonomie im Kontext des neoliberalen Hochschulreformprogramms keine innere Demokratisierung, sondern im Gegenteil eine Hierarchisierung der Hochschulorganisation bedeutet (Keller 2004, S. 904). So wurden beispielsweise durch die letzten Landeshochschulgesetznovellen in Baden-Württemberg, Hamburg, Niedersachsen, Brandenburg oder Nordrhein-Westfalen die Kompetenzen der Kollegialorgane weitestgehend auf eine beratende Funktion reduziert, wohingegen die Weisungsbefugnisse der Leitungsorgane, insbesondere hinsichtlich der wesentlichen Entscheidungen über die global zugewiesenen Mittel, gestärkt wurden (vgl. HFG-NRW, LHG Baden-Württemberg, Niedersächsisches Hochschulgesetz, Hamburgisches Hochschulgesetz, Brandenburgisches Hochschulgesetz). In einer Stellungnahme zum Entwurf zur Änderung des Brandenburgischen Hochschulgesetzes stellt Torsten Bultmann, der derzeitige Geschäftsführer des Bundes demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler e.V., in aller Deutlichkeit heraus, dass die gegenwärtigen politischen Gesetzesentwürfe weniger zu eine Vergrößerung universitärer Autonomie führen als vielmehr eine Verschiebung der politischen Regulierung bedeuten.

Stärkung der öffentlichen Hand hinsichtlich der strategischen Ausrichtung des Gesamtsystems. Es handelt sich demnach nicht um eine Forderung nach einem Rückzug des Staates, sondern nach einer Umverteilung der Aufgaben. Die Kommission fordert die Mitgliedstaaten auf, ihre rechtlichen Rahmenbedingungen zu verschlanken, um es dem Universitätsmanagement zu ermöglichen, echte Veränderungen vorzunehmen und strategische Entscheidungen zu treffen“ (Europäische Kommission 2005).

„Ob der Gesetzentwurf eine »Stärkung der Autonomie« [...] bedeutet, darf bezweifelt werden. Erstens weil eine Autonomie, die nach politischer Bedarfslage »gewährt« oder entzogen werden kann, nicht substantieller Natur ist. Eher handelt es sich um eine formale Änderung des Modus staatlicher Steuerung. Zweitens kann ein Zuwachs an Autonomie nur in Verbindung stehen mit einer Stärkung der körperschaftlichen Selbstverwaltungsrechte aller Hochschulmitglieder bzw. ihrer RepräsentantInnen. Die herrschende hochschulpolitische Tendenz, von der auch der vorgelegte Entwurf nicht abweicht, besteht demgegenüber darin, wesentliche Entscheidungsbefugnisse an der Spitze der Hochschule zu konzentrieren und im umgekehrten Verhältnis die Selbstverwaltungsgremien auf Beratungsfunktionen zu reduzieren. Deren »Autonomie«, verstanden als Entscheidungskompetenz über die eigenen Arbeitsbedingungen, ist daher eher rückläufig.“ (Bultmann 2007)

Zusätzlich zur Stärkung der Hochschulleitung ist mit der Einführung von Hochschulräten bzw. Aufsichtsräten, wie es entsprechend der unternehmerischen Terminologie in Baden-Württemberg heißt (vgl. LHG Baden-Württemberg S. 16f), ein weiteres Kontroll- und Überwachungsinstrument entstanden, durch das die Hierarchisierung der hochschulischen Entscheidungsstrukturen um ein weiteres Element vorangetrieben wird. Die Aufgabe der sich mehrheitlich aus externen Personen zusammensetzenden Hochschulräte besteht vornehmlich in der Aufsicht über die Geschäftsführung der Hochschulen. In Baden-Württemberg trägt der Aufsichtsrat zudem die „Verantwortung für die Entwicklung der Hochschule und schlägt Maßnahmen vor, die der Profilbildung und der Erhöhung der Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit dienen“ (ebd.). Die Leitungsorgane der Hochschulen sind den Hochschulräten gegenüber rechenschaftspflichtig. In Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg muss die Hochschulleitung den Rat viermal im Jahr schriftlich über die Haushalts- und Wirtschaftslage unterrichten. Da den Hochschulräten in der Regel auch die Wahl des Hochschulvorstands obliegt, ist die Hochschule im Effekt somit teilweise heteronom gesteuert. Die Stärkung der Entscheidungsbefugnisse der Hochschulleitung und die Einführung von Hochschulräten durch das neue Hochschulrecht führen somit letztlich zur Erosion demokratischer und partizipativer Entscheidungsprozesse. „Im Ergebnis ist nicht nur das Prinzip der Mitbestimmung in der Gruppenhochschule, sondern das jahrhundertealte Prinzip der Hochschulselbstverwaltung selbst im Kern bedroht. Nicht nur die Mitbestimmungsrechte der Studierenden und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, sondern auch des bislang privilegierten Professoriats stehen zur Disposition“ (Keller 2004, 904f).

Die Autonomisierung der Universitäten führt, so lässt sich abschließend festhalten, zu neuen Freiheiten aber auch zu neuen Abhängigkeiten.

„Mit der Entlassung in die institutionelle Autonomie sind die Grenzen der Universität durchlässiger geworden. Paradoxerweise erodiert dabei ihre geistige und materielle Selbstständigkeit (Freiheit von

Forschung und Lehre) und schwimmt ihr Selbstverständnis. Sie sieht sich stets zahlreicheren, dringlicheren und durchsetzungsfähigeren gesellschaftlichen und politischen Ansprüchen ausgesetzt, denen sie sich kaum selektiv verweigern kann.“ (Müller 2007, S. 8)

Als Führungstechnik der neoliberalen Gouvernamentalität bildet die Gewährung institutioneller Autonomie die notwendige Bedingung zur Implementierung von strukturierenden Rahmenbedingungen, durch die, wie im folgenden Abschnitt zu zeigen sein wird, insbesondere der Wettbewerb als Regulierungsinstanz Einzug in das Hochschulsystem erhält.

4.2.2 Wettbewerb durch Konkurrenz auf Quasimärkten

Die Steigerung der Qualität, Leistungsfähigkeit und Effizienz von Hochschulen, so ein weit verbreitete Argument im Hochschulreformdiskurs, lässt sich vor allem durch die wettbewerbsförmige Ausrichtung der Hochschulen auf unterschiedlichen Ebenen erreichen. Der damalige Präsident der Hochschulrektorenkonferenz Klaus Landfried äußert beispielsweise: „Zunehmender Wettbewerb ist eine der wesentlichen Quellen für die steigenden Bemühungen um Qualitätssicherung im Hochschulbereich. [...] Wettbewerb erzeugt heilsamen Leistungsdruck, sofern Erfolge, aber auch Misserfolge, spürbare Folgen haben für die Verteilung staatlicher Haushaltsmittel auf die Hochschulen und innerhalb der Hochschule“ (Landfried 2001, S. 10). „Mehr Eigenverantwortung, mehr Wettbewerb, mehr Profilbildung“ lautete auch im Jahr 2001 die Marschroute der damaligen Ministerin für Bildung und Forschung Edelgard Buhmann hinsichtlich der Neuordnung der deutschen Wissenschaftslandschaft (Bulmahn 2001). „Wenn wir den Wettbewerb zwischen Universitäten einführen“, so die simple Vorstellung des ehemaligen Präsidenten der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz und des Bundesverbandes der Deutschen Industrie (BDI) Hans-Olaf Henkel, „kriegen wir automatisch Spitzenuniversitäten, wie wir sie in Amerika, Großbritannien und Frankreich haben“ (Henkel 2002). Und auch Liz Mohn, die stellvertretende Vorsitzende des Vorstandes und Mitglied des Kuratoriums der Bertelsmann Stiftung, verweist ganz im Sinne der neoliberalen Flexibilisierungsrhetorik auf die Notwendigkeit einer wettbewerbsförmigen Orientierung der unternehmerischen Hochschule. „Ebenso wie Unternehmen müssen sich auch Hochschulen dem Wettbewerb öffnen, zeitgemäße Organisationsstrukturen aufweisen und ein modernes Management besitzen, um ihren Lehrauftrag auch in der

globalen Zukunft unternehmerisch, praxisorientiert und gesellschaftlich verantwortlich umzusetzen“ (Mohn 2007, S. 5).

Indem Hochschulen in Konkurrenz zueinander treten, so die Argumentation, führen das Wettbewerbsprinzip und die Regulation durch Marktmechanismen zwangsläufig zu einer Leistungssteigerung und qualitativen Verbesserung des Hochschulsystems, da die Hochschulen sich ihrem Selbstverständnis nach unternehmerisch Verhalten müssen. Hochschulen sollen jedoch nicht nur untereinander konkurrieren, sondern auch intern kompetitive Strukturen einrichten, so dass Universitätsangehörige veranlasst werden, unternehmerisch zu handeln, d.h. ihre Arbeit gemäß einer ökonomischen Verwertungslogik auszurichten. Alex Demirovic fasst die angestrebten Ziele durch die Einführung von Wettbewerbsmechanismen im Hochschulbereich wie folgt zusammen:

„Das Projekt ist das eines moderierten Neoliberalismus, der die Sphären von Wirtschaft und Wissenschaft getrennt hält und sich auf eine indirekte Kontextsteuerung beschränkt: für die Hochschulen wird ein politischer Rahmen erzeugt, in dem sie in einen Leistungswettbewerb geraten und dadurch intern Performancemaßstäbe ausbilden sollen. Von einem solchen Wettbewerb sollen Anreize ausgehen, die Organisation der Hochschulen und ihre Leistungen zu verbessern. Von weniger Hochschul-lehrerInnen sollen mehr Studierende besser betreut werden, die Lehrveranstaltungen sollen anspruchsvoller, die Zahl der Abschlüsse größer, die Studiendauer kürzer, die Veröffentlichungen zahlreicher, die Patentanmeldungen häufiger, die eingeworbenen Drittmittel umfangreicher und der Weg zur Marktverwertung von Erkenntnissen kürzer werden.“ (Demirovic 2000, S. 33)⁸⁶

Zur Anreizung dieses Wettbewerbssystems und somit zu einer unternehmerischen Selbstführung der Hochschulen existieren mittlerweile unterschiedliche praktische Instrumente, durch die der Staat die Rahmenbedingungen für eine universitäre Konkurrenz zu stimulieren sucht.

⁸⁶ Von einem moderaten neoliberalen Programm der Hochschulreform spricht Demirovic deshalb, weil die Einführung neoliberaler Steuerungsmechanismen im Hochschulbereich mit einer gleichzeitigen Intensivierung disziplinärer Mechanismen, wie z.B. einem höheren bürokratischen Aufwand für HochschullehrerInnen und Verwaltung, einhergeht. „Nicht der Neoliberalismus als solcher, sondern gerade die Koalition von Verwaltungsgeist und privatwirtschaftlichem Nutzenkalkül durch die Übernahme betriebswirtschaftlicher Steuerungsinstrumente in die Hochschule ist das Verheerende in der gegenwärtigen Reformdiskussion. Es werden deswegen auch nur einige Aspekte der neoliberalen Managementphilosophie übernommen, die das autoritäre Moment direkt stärken: Stärkung von Rektoren und Dekanen, Senkung der Mittel, Rückverlagerung der Entscheidungen in die Verwaltung, Kontrolle der HochschullehrerInnen und MitarbeiterInnen, noch stärkere Regulierung und Bürokratisierung der Wissenschaftsinhalte, während in den Unternehmen vor allem der neuen Ökonomie diese Instrumente – wenigstens der Rhetorik nach – mit Kreativität, Partizipation, Kooperation, Diskursivität, flachen Hierarchien, Beteiligung bei Verbesserungen und Selbstbestimmung der Arbeit und Arbeitszeit verbunden sind“ (Demirovic 2000, S. 33). Zu einem ähnlichen Befund gelangt Barbara Holland-Cunz in ihrer Studie *Die Regierung des Wissens*. Auch sie stellt heraus, dass die neue Steuerungsphilosophie der Hochschulen nicht allein auf den Mechanismen eines Kontrollregimes (vgl. Deleuze 1993) beruht, sondern ebenso mit neuen disziplinären Zwängen für Hochschulangehörige einhergeht (vgl. Holland-Cunz 2005).

Das bedeutendste und einflussreichste Instrument wurde bereits benannt: indikatorengestützte, leistungsbezogene Finanzierungsmodelle. Da ein Teil des universitären Jahreshaushalts nach bestimmten Leistungskriterien vergeben wird, erhöht sich der Wettbewerbsdruck auf die Universitäten, die untereinander um staatliche Zuwendungen konkurrieren müssen. Eine derartige Finanzierung hat Auswirkungen auf die (Selbst-)Führung der Hochschulen, ohne dass eine direkte Detailsteuerung notwendig wäre. Insbesondere durch den Indikator Drittmittelwerbung lässt sich eine Anpassung der universitären Wissensproduktion an die Erfordernisse der globalen Wissensökonomie vermuten, als deren Konsequenz die anwendungsorientierte, marktförmige Forschung, die kurzfristig Ergebnisse liefert, aufgrund der besseren Förderwahrscheinlichkeit zuungunsten ergebnisunsicherer Grundlagenforschung einen höheren Stellenwert erhält. Längerfristig angelegte Forschungsprojekte, die im Vorfeld intensiver konzeptioneller Arbeitsphasen bedürfen, sowie unpopuläre und unkonventionelle wissenschaftliche Vorhaben, die nicht dem Mainstream der scientific community entsprechen oder deren Erfolg und Verwertungszusammenhang sich nicht unmittelbar erschließen, drohen aus der Forschungslandschaft zu verschwinden, obwohl, wie Hoffacker bemerkt, gerade solche Forschungsprojekte sich retrospektiv als bedeutsamste ihrer Zeit erwiesen haben, wohingegen in der jeweiligen Zeit anerkannte Forschungen sich im Nachhinein als belanglos herausstellten (Hoffacker 2000, S. 97). Die Finanzierung über Drittmittel zieht dementsprechend eine Rationalitätsverschiebung innerhalb des Wissenschafts- und Forschungsbetriebs nach sich.

„Rational verhält sich unter einem Finanzierungssystem, in dem Drittmittelwerbung der wesentliche Leistungsindikator ist, wer möglichst ressourcenaufwendige Forschungsgebiete und Vorhaben etabliert, um im Drittmittelranking eine obere Position zu erklimmen, die dann ihrerseits eine komplementäre Aufstockung aus den allgemeinen Haushaltmitteln erfährt, und zwar zu Lasten anderer, da die Gesamtheit der Mittel begrenzt ist. So bildet sich eine ständig verstärkende Asymmetrie der Ausgangslagen für die Mittelwerbung heraus.“ (ebd., S. 98)⁸⁷

⁸⁷ Zusätzlich erhöhen sich die Erfolgchancen für Drittmittelwerbungen für diejenigen, die bereits erfolgreich Drittmittel eingeworben haben, da Ressourcen für die umfangreiche Arbeit an neuen Projekten bereitstehen, die wiederum zur Antragsreife gebracht werden können. So etabliert sich eine Antragskultur, in der sich die Erfolgsaussichten gegenüber Konkurrenten für diejenigen extrem erhöhen, denen die notwendige Zeit und die finanziellen Mittel für intensive Vorbereitungen von Projektanträgen fehlen (Hoffacker 2000, S. 98). Eine zusätzliche Asymmetrie resultiert zudem aus den Spezifika unterschiedlicher Fachkulturen. Hierbei zeigt sich, dass nicht nur die Häufigkeit der Drittmittelanträge zwischen den Fachdisziplinen erhebliche Diskrepanzen aufweisen, sondern auch die Quellen der Drittmittel extrem variieren. Die Antragsintensität und die Art und Weise der Finanzierungsquellen wirken sich logischerweise auf das Gesamtvolumen der Drittmittelwerbung aus (vgl. Hornbostel 2001). Universitäten, die aufgrund ihrer Fächerstruktur ein hohes Volumen an Drittmittelwerbung besitzen, sind im Finanzierungsmodell der leistungsbezogenen Mittelvergabe strukturell im Vorteil.

Die Drittmittelinwerbung lässt sich mit Hoffacker weniger als qualitativer Leistungsindikator, sondern vielmehr als Erfolgsindikator verstehen, durch den auf Leistung und Qualität zurückgeschlossen wird. „In den neueren an Markt- und Wettbewerb(ssurrogaten) orientierten Finanzierungskonzepten findet [...] eine Verschiebung der Distributionsvoraussetzungen von der Leistung zum Erfolg statt“ (Hoffacker 2000, S. 99). Erfolg in der Wissenschaft, so Hoffacker, basiere jedoch nicht unbedingt auf beeinflussbaren Bedingungen oder prognostizierbaren Resultaten, sondern sei vielmehr abhängig von Zufall, Glück, Risikobereitschaft oder außerwissenschaftlicher Umtriebigkeit, d.h. Kriterien, die sich zu den „tradierten Sinn- und Zweckbegründungsmustern für die Förderung von Wissenschaft kaum in einen rationalen Kontext“ (ebd.) bringen lassen und von denjenigen WissenschaftlerInnen, denen ein derartiges Erfolgsstreben fremd ist oder als wissenschaftlich unangemessen erscheint, auch nicht als „Maßstab distributiver Gerechtigkeit“ (ebd.) nachvollzogen werden kann.

Ein ähnliches Auseinanderklaffen von Leistung, Erfolg und Qualität lässt sich in Bezug auf AbsolventInnenzahlen und Studiendauer beobachten. Herman Blom verweist in seiner Studie „Freiheit hat ihren Preis. Die niederländischen Fachhochschulen werden seit 1986 wie Unternehmen geführt“ darauf, dass die Finanzierung der niederländischen Fachhochschulen nach dem Indikatorenmodell, in dem eine hohe Anzahl an AbsolventInnen positiv, ein Studienabbruch in höheren Semestern hingegen negativ gewertet wird, zu einer Verringerung der Anforderungen in den Diplomprüfungen geführt hat (Blom 1999, S. 20f). Als negativer Effekt einer leistungsbezogenen Mittelvergabe lässt sich dementsprechend mitunter eine qualitative Verschlechterung der Hochschulausbildung zugunsten einer Effizienzsteigerung in der wettbewerblichen Konkurrenz um positive AbsolventInnenzahlen ausmachen.

Neben dem Wettbewerb zwischen Hochschulen lässt sich zudem eine interne Erhöhung des Konkurrenzdrucks aufgrund einer auch von Drittmittelinwerbung abhängigen Finanzierung feststellen. Denn zumeist sind Drittmittelprojekte mit Stellen für den wissenschaftlichen Nachwuchs verbunden. Insbesondere die in kurz- oder mittelfristig angelegten Forschungsprojekten und damit prekär beschäftigten wissenschaftlichen MitarbeiterInnen, die Masse „jener zahllosen, samt und sonders unterbezahlten Angestellten auf Zeit, die im Namen dessen, was man Flexibilität und Wettbewerbsfähigkeit nennt, an den Rand der Universität gedrängt werden“ (Derrida 2001, S. 58) stehen unter dem Druck, ihre Arbeit unter Verwertungsgesichtspunkten zu sehen und einen kurzfristig messbaren Output zu produzieren, um im Konkurrenzkampf um rar gesäte Stellen

und Mittel die individuelle Karriere voranzutreiben. Sie „müssen zunehmend unternehmerisch denken und auch zu »Unternehmern ihrer selbst« werden“ (Weiskopf 2006, S. 168). Die Devise für diese Personengruppe lautet Weiskopf zufolge, möglichst keine extreme Spezialisierung zu verfolgen, sondern auf mindestens zwei oder drei unterschiedlichen Gebieten publizierbare Ergebnisse zu produzieren, Themenfelder zu bearbeiten, in denen Publikationen nach kurzer Zeit wahrscheinlich sind, dort weiter zu forschen, wo Veröffentlichungen bereits erfolgreich waren, Themen zu wählen, die von allgemeinem Interesse sind und nicht-aktuelle Themen, randständige Themen oder Themen ohne Praxisbezug zu vermeiden, usw. (ebd., S. 168f). Eine derart strategische, an einer Kosten-Nutzen-Rechnung orientierte Einstellung vermag möglicherweise förderlich für den individuellen Erfolg sein, sie zeichnet sich jedoch auch durch eine Haltung gegenüber der wissenschaftlichen Arbeit aus, die einem klassischen Wissenschaftsverständnis im Sinne eines zweckfreien Erkenntnisgewinns zuwider läuft. Mehr noch werden jene als aussichtsreich geltende Bereiche der Wissensproduktion forciert, die sich als besonders marktkonform und verwertbar erweisen, so dass nicht direkt konsumierbare Forschungen weiter ins Abseits gedrängt werden und die Vielfalt der Forschungslandschaft infolgedessen ausgedünnt wird. So fragt der ehemalige Präsident der Universität Trier Arndt Morkel, wenn auch etwas polemisch, „welchen Typus von Forscher man womöglich fördert, wenn quantitative Kriterien wie die Anzahl der Veröffentlichung, der Zitierung oder der Drittmittelprojekte über das Ansehen eines Wissenschaftlers entscheiden. Steht nicht zu befürchten, dass man den Typus des Verkäufers, des Schlaumeiers oder Schaumschlägers wenn nicht heranzüchtet, so doch anlockt oder begünstigt“ (Morkel 1999, 415)?

Die Einführung von Wettbewerbsmechanismen zur Anreizung einer unternehmerischen Selbststeuerung der Hochschulen lässt sich an weiteren Beispielen ablesen. Durch eine strategische Profilbildung und die damit verbundene Herausbildung von Schwerpunkten und Binnenspezialisierung des Dienstleistungsangebots sowie einer Differenzierung der Hochschulen untereinander sollen etwa die Hochschulen sich als unverwechselbare Marke im Konkurrenzkampf um Drittmittel und auf dem Studierendenmarkt positionieren (vgl. z.B. HRK 2001; Müller-Böling 2000, S. 141ff).⁸⁸ Die explizit als Leistungs-

⁸⁸ Der Prognose von Demirovic zufolge wird auch die Profilbildung drastische Konsequenzen für Wissenschaftslandschaft nach sich ziehen: „Im Profilierungswettbewerb um Geld und Studierende werden die großen, dem Markterfolg nahen Fächer noch wichtiger, also Jurisprudenz und Wirtschaftswissenschaften, Fächer, die sich ohnehin hart an der Grenze der Wissenschaftlichkeit befinden. Kleinen und randständigen Fächern hingegen droht die Gefahr, verdrängt zu werden, sie können von vornherein nicht konkurrieren, da die Mittel, die Studierenden, die Veröffentlichungen in ihrem Fall jeweils nur ein kleines Volu-

wettbewerb deklarierte Exzellenzinitiative soll als Anreizinstrument dienen, um die Spitzenforschung am Wissenschaftsstandort Deutschland voranzutreiben. Die diversen Universitätsranglisten schüren den Wettbewerb zwischen Hochschulen, da sie, so zumindest im Selbstverständnis der Akteure, die Rankings durchführen, einen öffentlichen und transparenten Qualitätsvergleich in unterschiedlichen Bereichen des Hochschulsystems ermöglichen. Trotz massiver Kritik an ihrer Methodik und daher Zweifel an der Aussagekräftigkeit über die Qualität von Fachbereichen, Forschung, Lehre etc. wirken sich Rankings stark auf das Nachfrageverhalten von Studierenden, Lehrenden und Forschern aus (vgl. Maack-Reihnländer 2003) und beeinflussen somit den Wettbewerb um die „besten Köpfe“, die wiederum zur Reputation der Universität beitragen. Ein ähnliches Motiv findet sich schließlich auch bei der Befürwortung der Studierendenauswahl als Kriterium zur Erhöhung des Wettbewerbs- und Konkurrenzdrucks. „Ich würde den Universitäten erlauben, sich ihre Studenten auszusuchen“, meint Gerhard Casper, der ehemalige Präsident der kalifornischen Elitehochschule Stanford University, 1999 in einem Zeit-Interview. „Daran hängt alles. Gute Studenten wollen an gute Hochschulen, also brauchen die Universitäten gute Professoren - und schon ist der schönste Wettbewerb im Gange“ (Casper 1999). Durch hochschuleigene Auswahlverfahren entsteht somit eine Marktsituation im Bereich des Hochschulzugangs, in der die Hochschulen um Studierende, aber auch Studierende untereinander um Studienplätze konkurrieren. Entscheidend ist dann letztendlich der Zusammenhang zwischen „Profil und Passung“ (vgl. Heine u.a. 2008), d.h. die Akquise der für die strategische Ausrichtung einer Universität geeignetsten Studierenden.

Die Initiierung von Wettbewerbsmechanismen im Hochschulsystem unterscheidet sich dahingehend vom wirtschaftlichen Wettbewerb zwischen Privatunternehmen, als dass keine tatsächlichen Marktsituationen herrschen. Die Hochschulen sind zwar aufgefordert, ihre Produkte möglichst marktförmig an kaufkräftige Nachfrager (Drittmittelgeber, Studierende, Forschungsauftraggeber) abzusetzen, da sie jedoch weiterhin überwiegend staatlich finanziert bleiben, entscheidet nicht wirklich der Markt als Ort des Zusammentreffens zwischen Angebot und Nachfrage über die Qualität hochschulischer Dienstleistungen. Die Marktlogik und damit die Steuerung des universitären Sektors durch Wett-

men erreichen und für die Profilbildung der Hochschulen unwichtig werden. Neue Fächer werden es schwer haben, sich zu bilden – es sei denn, sie erweisen sich als bedeutsam für das Profil. Sie werden auf Probe eingerichtet und evaluiert; für innovative WissenschaftlerInnen ist dieser Prozeß mit erheblichen Risiken verbunden, weil er sich von vornherein den Gesichtspunkten der Evaluierung unterwerfen muß, ein Scheitern kann rufschädigend wirken und die weiteren Arbeitsmöglichkeiten erheblich verringern.“ (Demirovic 2000, S. 34)

bewerbsmechanismen ist insofern teilweise außer Kraft gesetzt, als dass die hochschulischen Produkte nicht von den Konsumentenpräferenzen abhängen. Da der Umstand bestehen bleibt, dass „the political authorities have determined the conditions under which these markets operate“ (Denters u.a. 2003, S. 4), handelt es sich bei der wettbewerblichen Steuerung des Hochschulsystems um die staatlich kontrollierte Implementierung einer so genannten Quasi-Markt Regulation. Der Terminus Quasi-Markt (vgl. Glennerster 1991; Le Grand/Bartlett 1993; Whitty 1997; Denters u.a. 2003) und alternative Bezeichnungen wie z.B. „public markets“ (vgl. Woods/Bagley/Glatte 1998) oder „administered markets“ (vgl. Ranson 1994) tragen dem Sachverhalt Rechnung, dass die Übertragung privatwirtschaftlicher Steuerungsinstrumente in öffentliche Sektoren durch New Public Management Konzepte nur zum Teil mit der Einführung von „echten“ Marktelementen begleitet wird, die Kräfte des freien Markts vielmehr durch einschränkende Kontrollmechanismen flankiert werden. Das Marktparadigma wird daher in der Bildungspolitik durch die weiterhin bestehende staatliche Steuerung relativiert.

„The market is a political creation, designed for political purposes, in this case to redistribute power in order to redirect society away from social democracy and towards a neoliberal order. The market in education is not the classical market of perfect competition but an administered market. Exchange is carefully regulated, with, for example, stringent controls placed upon professional powers to redistribute resources and admissions. The market is thus an institution which is constituted by government and underwritten by legislation to define the relative powers and contractual responsibilities of participants.“ (Ranson 1994, S. 97)

Wie Weiß für den Schulbereich aufzeigt, zeitigt die Etablierung von Quasi-Märkten im Bildungssektor nicht unbedingt eine Effizienzsteigerung bzw. Qualitätsverbesserung, sondern führt vielmehr zu einer Verstärkung von Leistungsdisparitäten und der bereits bestehenden Chancenungleichheiten und sozialen Selektionsfunktion des Bildungssystems (vgl. Weiß 2001). Ob die Einführung von Markt und Wettbewerb als Regulierungsinstrumente im universitären Sektor jenseits der bereits genannten Vermutungen ähnliche Folgen nach sich ziehen werden, bleibt abzuwarten. Denn wie auch Georg Krücken anmerkt, ist die Intensivierung des universitären Wettbewerbs im Diskurs der Hochschulentwicklung zwar ein weitestgehend akzeptierter und anerkannter Topos, empirische Befunde über die Wirksamkeit und Folgen seien allerdings kaum vorhanden. So stehe der „Forderung nach »mehr Wettbewerb« ein eklatanter Mangel an Forschungen zum tatsächlichen Wettbewerbsverhalten von Hochschulen gegenüber. Formale ökonomische Modelle und hochschulpolitische Verlautbarungen konvergieren hinsichtlich der normativen Wünschbarkeit von Wettbewerb, während das reale Wettbewerbs-

verhalten von Hochschulen kaum Gegenstand empirischer Untersuchungen ist“ (Krücken 2008, S. 165).⁸⁹

4.2.3 Vereinbaren statt anordnen

Eine grundlegende Führungstechnik der neoliberalen Gouvernamentalität besteht in der Verantwortungsverlagerung von Aufgaben ehemals staatlich kontrollierter Hoheitsgebiete hin zu individuellen oder kollektiven Subjekten. Vermehrte Freiheits- und Autonomiegeständnisse werden als notwendig erachtet, um die Handlungsfähigkeit autonomer Einheiten im Wettbewerb und Konkurrenzkampf zu stärken. Verantwortungsver-schiebung bedeutet dabei auch, dass die verantwortlichen Einheiten im Bedarfsfall zur Rechenschaft gezogen werden können. Im privatwirtschaftlichen Unternehmen hat sich diesbezüglich das so genannte „Management by objectives“, d.h., das Führen durch Zielvereinbarungen und kooperatives Aushandeln, etabliert. Auch im Hochschulreformdiskurs stellt die Einführung von Zielvereinbarungen als Mittel der indirekten Steuerung von Hochschulen eine weit verbreitete Forderung dar. Obwohl sich die Argumentationslinien dabei weitestgehend gleichen, werden bei der Befürwortung der Implementierung von Kontraktmodellen im Hochschulbereich je nach der eingenommenen Perspektive unterschiedliche Nuancen hervorgehoben. Ada Pellert beispielsweise betont die Notwendigkeit von Zielvereinbarungen, um die Organisationsform Hochschule auf eine Outputsteuerung umzustellen.

„Die Universitäten müssen lernen, sich vermehrt mit ihren Zielen auseinander zu setzen. Auf den verschiedensten universitären Ebenen ist daher die Einführung von Zielvereinbarungen als Mittel des Übergangs von der traditionellen input-orientierten zur notwendigen output-orientierten Steuerung sinnvoll. Dazu ist auch die Benennung von Prozessverantwortlichen, denen entsprechende Aufgaben übertragen werden, notwendig. Neben dem Aspekt der leistungsabhängigen Ressourcenzuteilung sind die Personifizierung von Verantwortung und die Beachtung der Zielerreichung durch die Hochschul-

⁸⁹ Auf der Grundlage des soziologischen Neo-Institutionalismus hat Georg Krücken wiederholt auf die Diskrepanz zwischen Formal- und Aktivitätsstruktur der Organisation Hochschule hingewiesen. Demnach wird zwar häufig eine demonstrative Konformität zur Erfüllung externer Erwartungen insbesondere auf der diskursiven Ebene, z.B. durch die Erstellung von Hochschulprofilen, die Einrichtung spezifischer Programme, Büros oder durch die Abstellung von Beauftragten, zur Schau gestellt, das organisationale Realgeschehen bleibt hingegen von als wünschenswert erachteten Ansprüchen relativ unbetroffen (vgl. Krücken 2004, Krücken/Wild 2005). Aus governementalitätstheoretischer Perspektive ist dieses Auseinanderklaffen ein typisches Symptom für das niemals reibungslose Funktionieren governementaler Führungstechniken. Da strategische Programme, so auch die neoliberale Programmatik, immer Sedimentierungen vorangegangener Kämpfe sind, ist auch die Umsetzung von Programmen weiterhin mit Widerständen verbunden. Wesentlich ist jedoch, dass deviantes oder nonkonformes Verhalten und taktische Widerstände einen Effekte der governementalen Strategie darstellen, d.h. immer auf diese bezogen sind und nicht in einem wie auch immer gearteten Jenseits angesiedelt sind. Entscheidend ist dann wiederum die Frage, wie derart unintendierte Effekte wiederum von hegemonialen Strategien integriert werden.

leitung und deren Kopplung mit Anreizen wichtige Momente des organisationalen Lernens.“ (Pellert 2006, S. 50)

Eine dezentrale Organisation, flache Hierarchien und die Übertragung von Verantwortlichkeiten, wie sie in zeitgenössischen Managementkonzepten propagiert werden, stellen die wesentlichen Aspekte von Zielvereinbarungen zur Modernisierung der Universitäten für die Hochschulrektorenkonferenz dar.

„Im Hochschulbereich gehören zu den wichtigsten Steuerungsinstrumenten bei der Umsetzung des Neuen Steuerungsmodells die Zielvereinbarungen und die formelgebundene Finanzierung in Verbindung mit Globalhaushalten. Insgesamt geht es um die Delegation von Verantwortung, um mit dem Instrument Kontraktmanagement den traditionellen »bürokratischen Zentralismus« in die weitgehende Selbststeuerung dezentraler Einheiten zu verwandeln. Hierarchische Steuerung wird in kooperative Strukturen gewandelt.“ (HRK 2005, S. 2f)

Ein weiteres Argument schließt an die Forderung nach einer wettbewerbsförmigen Ausrichtung der Hochschulen an. Zielvereinbarungen, so die Erwartung, sind hierfür ein unentbehrliches Steuerungsinstrument, da sie eine klarere Strukturierung der Hochschulorganisation durch die Schaffung von Verbindlichkeiten und Verantwortlichkeiten bewirken (Müller-Böling/Schreiterer 1999, S.10).

Die Etablierung von Zielvereinbarungen erscheint durchaus als adäquates Führungs- und Managementinstrument in Anbetracht der spezifischen Eigenschaften der Organisationsform Hochschule, die insbesondere seit den 1970er Jahren von der Organisations- theorie zum Verständnis der Hochschule herausgearbeitet worden sind. Auffällig ist in den drei bis heute maßgeblichen Modellen - die Hochschule als organisierte Anarchie (vgl. Cohen/March 1974), die Hochschule als lose gekoppeltes System (vgl. Weick 1976; Orton/Weick 1990) und die Hochschule als Expertenorganisation (vgl. Mintzberg 1979; Pellert 1999) – die Betonung des konstitutiven Spannungsverhältnisses zwischen den Interessen der Universitätsleitung und Interessen der für die Funktionsweise der Organisationsform maßgeblichen operativen Einheiten, d.h. den WissenschaftlerInnen. Im Gegensatz zu funktional-hierarchisch strukturierten Organisationen, so eine weitere Gemeinsamkeit, sind Hochschulen durch ihre flachen Hierarchien und dezentralen Entscheidungsstrukturen gekennzeichnet. Sei es die organisierte Anarchie, das Modell der lose gekoppelten Systeme oder die Expertenorganisation, als Fazit resultiert aus allen drei Modellen eine problematische Steuerbarkeit insbesondere hinsichtlich der strategischen und längerfristigen Ausrichtung der Gesamtorganisation. Gerade aufgrund dieser

Besonderheiten der universitären Organisationen bieten sich Zielvereinbarungen als Führungs- und Steuerungsinstrument geradezu an.

Kontraktmodelle und speziell Zielvereinbarungen gelten in der zeitgenössischen Management- und Betriebswirtschaftlehre als besonders wirksame Instrumente zur strategischen Planung und Steuerung, da sie im Unterschied zu auf Weisungen beruhenden Führungskonzepten ein variableres Agieren und damit bessere Anpassungsmöglichkeiten an sich schnell wandelnde Märkte versprechen. Der Kerngedanke von Zielvereinbarungen besteht darin, die strategischen Ziele der Gesamtorganisation mit den individuellen Zielen der Organisationsmitglieder durch ein kooperatives Verfahren, das Zielvereinbarungsgespräch, abzustimmen. Zielvereinbarungen versprechen erwartungsgemäß eine hohe Motivation bei den MitarbeiterInnen, da ihre Interessen im gemeinsamen Vereinbarungsprozess berücksichtigt werden. Ebenso wird durch diese aktive Beteiligung der MitarbeiterInnen die Wahrscheinlichkeit der Identifikation mit den Zielen der Gesamtorganisation erhöht. Denn durch die Kopplung der individuellen Ziele mit den Zielen der Gesamtorganisation tragen die MitarbeiterInnen nicht nur Verantwortung für ihre individuellen Arbeitsbereiche, sondern ebenso die Mitverantwortung für die Chancen und Risiken der Gesamtunternehmung. Ein weiterer Vorteil von Zielvereinbarungen besteht darin, dass nicht jede Anweisung kleinschrittig erteilt und kontrolliert werden muss, sondern durch eine an Ergebnissen orientierte Führung ersetzt wird. Bilaterale Absprachen über konkrete Leistungen und die Delegation von Aufgaben, die innerhalb eines bestimmten Zeitraums erbracht werden sollen ohne eine genaue Festlegung der zur Zielerreichung zu ergreifenden Maßnahmen, gewähren den LeistungserbringerInnen somit ein hohes Maß an Freiräumen und Eigenverantwortlichkeit bei der Erfüllung ihrer Aufgaben. Das Führungsinstrument Zielvereinbarungen scheint also für die Steuerung von Hochschulen deshalb besonders geeignet zu sein, da durch den Modus des kooperativen Verhandeln ein Großteil der spezifischen Charakteristika der universitären Organisationsform, z.B. flache Hierarchien, der hohe Grad an Selbsttätigkeit oder Eigenverantwortung des operativen Kerns, berücksichtigt werden können und gleichzeitig ein angemessenes Verfahren zur Regulation des nicht auflösbaren Spannungsverhältnisses zwischen Leitungsebene und den operativen Einheiten besteht, so dass strategische Ziele der Gesamtorganisation effektiver umgesetzt werden können. Mittlerweile bilden Zielvereinbarungen oder ähnliche Kontraktkonzepte einen festen Bestandteil sowohl zur hochschulinternen Steuerung als auch zur Regulation zwischen Hochschulen und den

zuständigen Landesministerien und sind in nahezu allen Landeshochschulgesetzen rechtlich verankert.

Durch die Vorgehensweise, Ziele im Dialog zu entwickeln und der anderen Seite zumindest formal die Möglichkeit der Partizipation bei der Festlegung dieser Ziele zu einzuräumen, wird vordergründig suggeriert, die Verhandlungspartner stünden in einem paritätischen Verhältnis, in dem jegliche Macht- und Hierarchieverhältnisse nivelliert seien. „Die Hochschulen und das Land Nordrhein-Westfalen treffen in ihren spezifischen Zielvereinbarungen partnerschaftlich Verabredungen“, heißt es beispielsweise von Seiten des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (MIWFT 2007b, S. 18). Hochschulen und Staat würden durch die Einführung von Zielvereinbarungen zu „gleichberechtigte[n] Verhandlungspartner[n]“ behaupten auch Fedrowitz, Krasny und Ziegele (Fedrowitz/Krasny/Ziegele 1999, S. 7). Aus der gouvernementalitätstheoretischen Perspektive wird jedoch deutlich, dass durch derartige Äußerungen die subtile Verschiebung von disziplinierenden zu kontrollierenden Machtmechanismen, die sich durch Zielvereinbarungen als Form der indirekten, distanzierten Steuerung ergeben, unterschlagen wird.

Zunächst ist die Annahme einer egalitären Verhandlungsbasis der Vereinbarungsparteien eine Illusion. Vereinbarte Ziele mögen vielleicht als Ergebnis einer relativ zwanglosen Verhandlungssituation erscheinen, tatsächlich existiert jedoch weiterhin ein Machtgefälle zwischen den übergeordneten staatlichen Behörden und den Hochschulen, bzw. der Hochschulleitung und den untergeordneten Abteilungen auf der hochschulinternen Ebene. Die Doppelbödigkeit dieser Konstellation wird insbesondere durch den Umstand deutlich, dass bei einer Verfehlung der vereinbarten Ziele oder aber bei bestehenden Uneinigkeiten der Verhandlungspartner die übergeordnete Instanz Sanktionen verhängen bzw. Ziele vorgeben kann. Im Entwurf zum Hochschulfreiheitsgesetz in NRW wird hinsichtlich von Zielvereinbarungen beispielsweise ausdrücklich darauf hingewiesen, dass an die „Erreichung oder Nichterreichung für die Hochschule unmittelbare Folgen geknüpft sind“ (Regierungsentwurf HFG 2006, S. 114). Ferner wird „die Möglichkeit des Ministeriums, hoheitlich tätig zu werden und Zielvorgaben zu erlassen, sofern es nicht zum Abschluss einer Vereinbarung kommt“ (ebd., S. 115) betont. Verankert sind diese Macht- und Weisungsbefugnisse schließlich in Paragraph 6 Absatz 3 des Hochschulfreiheitsgesetzes:

„Wenn und soweit eine Ziel- und Leistungsvereinbarung nicht zustande kommt, kann das Ministerium nach Anhörung der Hochschule und im Benehmen mit dem Hochschulrat Zielvorgaben zu den

von der Hochschule zu erbringenden Leistungen definieren, sofern dies zur Sicherstellung der Landesverantwortung, insbesondere eines angemessenen Studienangebotes erforderlich ist.“ (HFG-NRW, § 6, Abs. 3)

Der auf Partnerschaftlichkeit ausgerichtete Führungsstil kann also im Falle des Scheiterns des Zielvereinbarungsprozesses oder aber bei Nicht-Erfüllung der vereinbarten Ziele schnell in eine einseitige Anweisungsstruktur umschlagen.

Als indirekte Führungstechnik hebt das Instrument der Zielvereinbarungen Macht- und Hierarchieverhältnisse also keinesfalls auf. Vielmehr werden die eher disziplinierenden Prozeduren der Anweisung, der Verordnung oder des Befehls durch einen kontrollierenden Führungsmodus ersetzt, der über Verantwortlichmachung operiert und eine innere Selbststeuerung sowie eine freiwillige Selbstkontrolle bei den Verantwortlichen initiiert. Dies geschieht Opitz zufolge durch eine Individualisierung von Verantwortung mittels einer Entpersonalisierung von Zielen. Denn Kontraktmodelle ermöglichen es nicht nur, Verantwortliche für festgelegte Ziele zu benennen und gegebenenfalls zur Rechenschaft zu ziehen - eine Bedrohung, die die Kehrseite von Freiheitszugeständnissen und Verantwortungsübertragung bildet und als Effekt eine minutiöse Selbstkontrolle bewirkt -, auch potenzielle Konflikte, die durch persönliche Meinungsverschiedenheiten zwischen Vorgesetzten und Untergebenen entstehen können, werden vermieden, da nicht mehr eine Person, sondern die Ziele zur Quelle der Autorität und Verhaltenssteuerung werden. Da die vereinbarten Ziele auf einer „partnerschaftlichen“ Beteiligung beruhen, die Ziele also zumindest teilweise selbst gewählt und festgelegt worden sind, müssen die Ziel- und Leistungserbringer sich eventuelles Scheitern und Schwierigkeiten bei der Erfüllung der Ziele letztendlich selbst zuschreiben (Opitz 2004, S. 124).

Vor dem Hintergrund der Abhängigkeit einer Organisationsebene von den finanziellen Zuweisungen der jeweils höheren Ebene, bzw. der Gesamtorganisation Hochschule vom zuständigen Ministerium und vor dem Hintergrund einer Verschärfung des Wettbewerbs um Drittmittel, durch die eine Konkurrenz geschürt wird und neue Sachzwänge wie z.B. die inhaltliche Profilierung entstehen, erscheint die Rede von vermehrten Freiheitsspielräumen der Hochschulen mehr als irreführend. Zielvereinbarungen bedeuten in diesem Sinne also kein Weniger an Steuerung oder Machtausübung, sie bilden vielmehr eine spezifische Art der Regulierung und Kontrolle, die über eine Selbststeuerung und Selbstkontrolle der kollektiven oder individuellen Akteure operiert.

„Als Machttechnologie erlauben diese die Herstellung einer neuen Form der Sichtbarkeit. Institute, Abteilungen, Individuen, usw. werden als »verantwortliche Einheiten« konstruiert und im Sinne des

erbrachten Outputs sichtbar gemacht. Ein Verfehlen der in Leistungsvereinbarungen festgelegten Ziele erscheint damit als Ausdruck von »Unverantwortlichkeit«. Über Strategien des Verantwortlich-Machens und der Kontraktualisierung versucht die neue Gouvernamentalität, das Eigeninteresse mit strategisch definierten Organisationszielen zu verkoppeln und zugleich den »Eigensinn« der Subjekte politisch zu domestizieren.“ (Weiskopf 2006, S. 171)

Kontraktmodelle bzw. Zielvereinbarungen, so lässt sich abschließend festhalten, erweisen sich nicht nur als angemessene Steuerungsinstrumente für den Hochschulsektor, weil sie die spezifischen Eigenheiten der Organisationsform Hochschule berücksichtigen und somit eine nachhaltigere Verpflichtung der Organisation und ihrer Mitglieder als es Anordnungs- und Befehlsstrukturen vermögen, sie erlauben zudem die Etablierung einer unternehmerischen Kultur in der Hochschullandschaft. Denn sowohl für die Gesamtorganisation als auch organisationsintern gilt es für die jeweiligen Akteure, sich unternehmerisch zu verhalten, d.h. möglichst profitablere Verträge als die Konkurrenz auszuhandeln, um im Wettbewerb bestehen zu können.

4.2.4 Die Herrschaft der Zahl: Qualitätssicherung durch kalkulative Praktiken

Das Thema Qualität nimmt im gegenwärtigen Hochschulreformdiskurs einen kaum zu unterschätzenden Stellenwert ein. Die Leistungen von Universitäten und die Qualität ihrer Kernbereiche Forschung und Lehre, aber auch ihrer Verwaltungen werden zwar, so der weit verbreitete Konsens, durch Wettbewerb und Autonomie gefördert, es gilt zudem jedoch, diese Qualität durch eine kontinuierliche, standardisierte und objektive Bewertung sicher zu stellen. Denn nur durch die Messung, Bewertung und Dokumentation universitärer Qualität können die Hochschulen, wie der ehemalige Präsident der HRK Klaus Landfried in seiner Eröffnungsrede auf dem Abschlusskongress des Projektes Qualitätssicherung der Hochschulrektorenkonferenz im Jahr 2000 unmissverständlich verdeutlicht, dem internationalen Konkurrenzdruck Stand halten.

„Wozu eigentlich Qualitätssicherung in Hochschulen? Weil sie eine unvermeidliche Konsequenz des scharfen Winds des globalen Wettbewerbs ist, dem die Hochschulen zunehmend ausgesetzt sein werden. Davon verspürt das öffentlich verfasste Hochschulwesen in Deutschland heute allenfalls ein leises Säuseln. Schon bald werden wir aber den Wind spüren. Der globale Wettbewerb findet um die besten Köpfe, unter Wissenschaftlern wie Studierenden, unter Qualitätsaspekten statt. Dann wird gelten: Wer heute seine Qualität nicht darlegen und dokumentieren kann, hat morgen in diesem Wettbewerb nur geringe Chancen.“ (Landfried 2001, S. 7f)

Auffällig ist im Diskurs um universitäre Qualität, dass die klassischen Qualitätsindikatoren des Wissenschaftsbereichs, wie Publikationstätigkeit, wissenschaftliche Reputati-

on und Anerkennung in der scientific community, Beliebtheit in der Studierendenschaft oder öffentliche Wirksamkeit, durch aus der Betriebswirtschaftslehre und der privatwirtschaftlichen Unternehmensführung stammende quantitative Verfahren verdrängt worden sind. Das neue Qualitätsverständnis in den verschiedenen Bereichen des Hochschulsystems ist bestimmt durch Kennzahlen, Indikatoren, Akkreditierung, Punktesysteme, Kosten-Leistungs-Rechnungen, Berichtswesen etc. Es sind so genannte „kalkulative Praktiken“ (Vormbusch 2007, S. 43), die die Vermessung und Bewertung des universitären Felds beherrschen. Durch Techniken des Zählens, Auflistens, Nummerierens und Berechnens soll eine nüchterne und objektive Bewertung der Verhältnisse von Aufwand und Ertrag (Effizienz) sowie von Ziel und Ergebnis (Effektivität) erreicht werden, woran schließlich, so die allgemeine Auffassung, die Qualität der verschiedenen universitären Bereiche abgelesen werden kann. Was aber genau wird durch kalkulative Praktiken gemessen, bewertet und schließlich sichtbar gemacht? Welche universitäre Wirklichkeit wird auf diese Weise hergestellt? Am Beispiel der Technik des Hochschulcontrollings wird im Folgenden diesen Fragen nachgegangen.

Allgemein formuliert dient das Controlling in der privatwirtschaftlichen Unternehmensführung primär dem Zweck, die Unternehmensplanung zu unterstützen, betriebliche Leistungen, Prozesse und Abläufe zu analysieren und zu dokumentieren, die Erreichung von Zielen zu kontrollieren und die Finanzen sowie Budgets zu überwachen (Jung 2003, S. 10). Durch Controllingverfahren soll sowohl der betriebliche Input als auch der Output messbar, vergleichbar und bilanzierbar gemacht werden. Ziel ist es letztlich, durch die Bereitstellung von Daten und Informationen eine Transparenz organisatorischer Prozesse herzustellen, so dass die Organisationsleitung bei der strategischen Entscheidung für oder gegen bestimmte Steuerungsmaßnahmen unterstützt wird. Insbesondere soll das Controlling die Gefahr unvernünftiger Entscheidungen vermindern. Indem es ein „reflexives Gegengewicht zu möglichen `Irrationalitäten` des Managements“ (Habersam/Piber 2006, S. 356) bildet, dient das Controlling somit der Rationalitätssicherung der Unternehmensführung.

Das Controlling zählt mittlerweile zum festen Inventar universitärer Führungs- und Steuerungsinstrumente. In den meisten Hochschulen bestehen eigene Dezernate für Planung und Controlling oder aber das Controlling ist als Stabsstelle des Rektorats organisatorisch verankert. In Nordrhein-Westfalen sind die Hochschulen durch das Hochschulfreiheitsgesetz verpflichtet, ihre Selbststeuerungsfähigkeit neben der bereits exist-

tierenden Kosten- und Leistungsrechnung durch ein umfassendes Controlling und Berichtswesen nachzuweisen (vgl. HFG-NRW, Praragraph 5 Abs. 2).

Zwei wesentliche Aspekte des Hochschulcontrollings lassen sich in den Formulierungen des Hochschulfreiheitsgesetzes ablesen. Zum einen zeigt sich, dass gerade im Zuge einer Autonomisierung der Hochschulen durch das Controlling Praktiken implementiert werden, die trotz vermehrter Freiheitsspielräume für die Hochschulen eine Kontrolle von Seiten des Ministeriums über die universitären Prozesse, Abläufe, Ergebnisse etc. ermöglichen. Durch die Verpflichtung zu einer umfassenden Berichterstattung der Hochschulen ist wiederum die Vorstellung einer partnerschaftlichen Beziehung zwischen Hochschulen und Ministerium ad absurdum geführt. „Die Herrschaft erster Ordnung durch das Ministerium beginnt zwar formal durch mehr Autonomie abgelöst zu werden; gleichzeitig wird – über managementbezogene Effizianzforderungen und Controllingssysteme – sehr nachdrücklich am Aufbau einer Herrschaft zweiter Ordnung gearbeitet“ (Laske/Meister-Schyett/Weiskopf 2000, S. 181).

Zum anderen wird deutlich, dass, obwohl auch qualitative Controllingverfahren denkbar sind, die in der privatwirtschaftlichen Unternehmensführung vorherrschende „metrische Controllinglogik mit der ihr innewohnenden Quantifizierung und Standardisierung den Königsweg“ (Habersam/Piber 2006, S. 357) auch im universitären Sektor darstellt. Der Glaube, dass Kosten- und Leistungsrechnung, Kennzahlensysteme, Indikatoren etc. die Kriterien einer objektiven und wertfreien Abbildung der universitären Wirklichkeit erfüllen, bildet weitestgehend die Basis für den Einsatz quantitativer Controllingverfahren. Offensichtlich spielt die rhetorische Frage „Wieviel wiegt Wissen?“ (Liessmann 2006, S. 88), die den Umstand verdeutlichen soll, dass sich wissenschaftlicher Erfolg und wissenschaftliche Qualität nicht als simple Rechenaufgabe abbilden lassen im Zusammenhang mit dem Einsatz von Controlling in der „Wissensorganisation Universität“ im bundesdeutschen Hochschulwesen keine Rolle. Anders hingegen in Österreich. Durch das Universitätsgesetz aus dem Jahre 2002 (vgl. Universitätsgesetz Österreich 2002) wurden die österreichischen Universitäten dazu verpflichtet, jährliche Wissensbilanzen zu erstellen. Wissensbilanzen sollen den Umstand berücksichtigen, dass intellektuelles Vermögen und Wissensproduktion nicht allein durch Kennzahlen darstellbar sind. Blickt man allerdings auf die Wissensbilanz-Verordnung (WBV), die detaillierte Hinweise zur Erstellung und zum Aufbau von Wissensbilanzen liefert, wird deutlich,

dass zwar qualitative Kriterien in Form von narrativen Elementen berücksichtigt werden, quantitative Kriterien allerdings auch hier vorherrschen (vgl. WBV 2006).⁹⁰

Was für Controllingsysteme gilt, trifft auch auf alle anderen kalkulativen Praktiken, wie z.B. Evaluation, Qualitätsmanagementsysteme, Audits, Akkreditierung, Lehrberichterstattung oder Kennzahlensysteme, zu. Als Steuerungsinstrumente im Hochschulsektor geben sie vor, eine universitäre Wirklichkeit rational zu repräsentieren, tatsächlich bilden sie jedoch gouvernementale Führungstechniken, die eine spezifische universitäre Realität erst erzeugen. Praktiken der organisierten Kalkulation erschaffen mittels der Techniken des Auflistens, Berechnens, Zählens, bilanzierenden Vergleichens eine Repräsentation der Organisationsform Hochschule, deren Basis vor allem quantitativ darstellbare Größen liefern. So wird eine bestimmte Form des Wissens über universitäre Abläufe produziert, die wiederum ein spezifisches handlungsleitendes Wahrnehmungsraster erzeugt. Denn durch eine derartige Beschreibung, Klassifizierung und Ordnung wird nicht nur bestimmtes sichtbar gemacht und anderes hingegen übersehen, die autonomen Bereiche und Akteure des Hochschulsektors werden zudem veranlasst, ihre Selbstreflexion und Selbstbeschreibung in den so konstruierten Kategorien zu betreiben. Kalkulative Praktiken dienen somit als Anreizsysteme zu einer unternehmerischen Selbstführung kollektiver und individueller Akteure, da die Kontrollierten, Evaluierten, Auditierten, Akkreditierten etc. Einheiten und Personen selbst eine rational-kalkulierende und vorausschauende Praxis entwickeln müssen, um im Wettbewerb um Mittel bestehen zu können.

Kalkulative Praktiken sind keine Erfindung der jüngsten Vergangenheit, sondern kennzeichnen den für die Moderne charakteristischen Prozess einer sozialen Rationalisierung, den u.a. Elias, Foucault oder Max Weber ausführlich beschrieben haben. Die Selbstbeschreibung moderner Gesellschaften beruht demnach mehr und mehr auf kalkulativen Konstrukten, die eine rational abgesicherte „Definition der Erfolgsparameter gesellschaftlicher Leistungsprozesse“ liefern sollen (Vormbusch 2004, S. 33). In zunehmendem Maße gilt: „If it matters, measure it“ (Singleton-Green 1993). Alles was sich hingegen nicht messen lässt, was sich nicht als quantifizierbarer Output darstellen lässt, verliert zusehends an Wert. „Was nicht verdinglicht ist, sich zählen und messen läßt, fällt aus“ (Adorno 1969, S. 52).

Ob die quantifizierende Vermessung der Universität in irgendeiner Form zur Qualitätsverbesserung beitragen kann, muss, wie Liessmann anmerkt, letztlich bezweifelt wer-

⁹⁰ Zur Diskussion der Einführung von Wissensbilanzen als Steuerungsinstrument österreichischer Universitäten vgl. Eckardstein/Güttel 2006.

den. „Gerade weil die angebliche Qualitätssicherung besessen ist vom Fetisch der Quantifizierung und nur das gelten lassen möchte, was in Statistiken, Diagrammen und Reihungen von 1 bis 100 seinen beschränkten Ausdruck finden kann, wird sie ihr Ziel immer verfehlen“ (Liessmann 2006, S. 101).

Die Entlassung der Hochschulen in die formale Autonomie, so lässt sich abschließend festhalten, ist gekoppelt an die Einführung und Ausbreitung von Techniken, Instrumenten und Verfahren, die eine indirekte Führung, Kontrolle und Steuerung des Hochschulsektors auf der Grundlage kalkulativer Maßstäbe ermöglichen. Es wird ein Wissen erzeugt, mit dessen Hilfe die Hochschulen in ökonomischen Kategorien sichtbar und regierbar gemacht werden. Als Begründung für den Einsatz kalkulativer Praktiken werden Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung angeführt, Argumente, deren für sich selbst sprechende Legitimität gegen jegliche Form der Kritik immunisiert. So vollzieht sich unter der Herrschaft der Zahl und ihrem Anschein von Rationalität, Neutralität und Objektivität eine Transformation des Hochschulbereichs, durch die die klassischen Leitbegriffe und Qualitätskriterien wissenschaftlicher Wissensproduktion und Ausbildung, wie z.B. „Erkenntnis“, „Wahrheit“ oder „Bildung“, durch betriebswirtschaftliche Effektivitäts- und Effizienzmaßstäbe, die anhand quantifizierbaren Größen und standardisierter Formalisierungen ermittelt werden, ersetzt.

4.3 Resümee: Hochschulreform ohne Alternativen?

Angesichts der weitreichenden Transformationen, die sich im Kontext der Hochschulreform für die Organisation Hochschule und die Hochschullandschaft insgesamt ergeben, und angesichts der beschriebenen Konsequenzen und Zumutungen für die Akteure in Wissenschaft, Forschung und Lehre erscheint es verwunderlich, dass sich nicht mehr Widerstand gegen die zu beobachtenden Eingriffe in die akademische Freiheit und Selbstverwaltungsstrukturen regt, dass kaum Protest gegen die politisch initiierten Umstrukturierungsmaßnahmen der Hochschulorganisation und die externe Neudefinition des Hochschulwesens laut wird. Wie erklärt sich diese eigentümliche Widerstandslosigkeit? Ein wesentlicher Grund, der der Funktionsweise des Hochschulreformdiskurses geschuldet ist, wurde bereits benannt. Durch die Häufigkeit und Vehemenz, mit der die wettbewerbsförmige Neuausrichtung der Hochschulen als unabdingbare Notwendigkeit zur Anpassung an die Herausforderungen der globalen Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts in der Argumentation der BefürworterInnen der Hochschulreform vorge-

tragen wurde und wird, werden alternative Reformkonzepte aus dem Bereich des Sagbaren verdrängt. Da die neoliberale Rhetorik zudem auch im Hochschulreformdiskurs mit vorwiegend positiv besetzten Begriffen, wie z.B. Autonomie, Selbstverantwortung, Qualitätsverbesserung, Effizienzsteigerung usw., operiert, wird kritischen Stimmen bereits im Vorfeld der Wind aus den Segeln genommen. Einwände können somit schnell als irrational abgetan werden, Kritiker und Kritikerinnen laufen Gefahr, sich selbst zu schaden. Dennoch sollte man meinen, dass es gerade in eher skeptisch und kritisch ausgerichteten universitären Kreisen genügend intellektuelles Potential geben würde, um beispielsweise auch argumentativ in die Auseinandersetzung um die Hochschulreform eingreifen bzw. sich gegen fremdbestimmte Unzumutbarkeiten zur Wehr setzen zu können. Zwar sind diese Stimmen, wenn auch verhältnismäßig selten, zu finden, als möglichen Grund für die überwiegende Zurückhaltung vermutet Michael Wimmer, dass „viele Universitätsangehörige den Problemdiagnosen und den Forderungen nach Veränderung durchaus zustimmen, den in die Wege geleiteten und als problematisch angesehenen Reformen und Mitteln aber nur wenig entgegensetzen können, weil man kaum eine bessere Lösungsalternative für *die Probleme der Universität* parat hat“ (Wimmer 2005, S. 22). Wenn überhaupt kritische Stimmen zu vernehmen sind, so wird zumeist auf das Humboldtsche Universitäts- und Bildungsideal als Referenzboden gegen die Ökonomisierung der Wissenschaften und die Kommodifizierung der höheren Bildung rekurriert. Obwohl die Ideen von der Einsamkeit und Freiheit des Wissenschaftlers, von der Suche nach der Wahrheit ohne jegliches Nützlichkeitskalkül, von der Selbstbestimmung und staatlichen Unabhängigkeit der Forschung, von der Bildung im Medium der Wissenschaft sowie von der Einheit der Forschenden und Lehrenden nie in Reinform existiert haben, so sind diese Idealvorstellung doch jene Leitmotive, aus denen das akademische Feld lange Zeit seine Identität und Bestimmung gezogen hat und die auch heute noch immer wieder als Zielbestimmung der Universität bemüht werden. Problematisch an dieser „Idee der Universität“ ist allerdings, und darin liegt möglicherweise die Schwäche dieser Position im heutigen Hochschulreformdiskurs, dass Forschung und Zweckgebundenheit, Bildung und Nützlichkeit oder Wissenschaft und Ökonomie immer als unvereinbare bzw. widersprüchliche Werte postuliert werden. Eine Verbindung von Wissenschaft, Bildung und Ökonomie scheint aus der Perspektive humanistischer Ideale undenkbar, so dass jeglicher Rückgriff auf Humboldt mit dem Argument einer unzeitgemäßen Ökonomiefeindlichkeit schnell aufs Abstellgleis verbannt werden kann. Eine Frontenstellung, in der das Ökonomische einerseits dämonisiert wird und andererseits in

ihm der Heilsbringer für die zukünftige Universitätsentwicklung gesehen wird, beruht in beiden Fällen jedoch auf einem „verkürzten Ökonomieverständnis“ (Zabeck 2003, S. 45). Das „traditionell im Zentrum der Ökonomie stehende Versorgungsproblem, das mit ganz unterschiedlichen Bedürfnisarten, Bedürfnisdimensionen und deren Dringlichkeit verknüpft ist“ (ebd.), gerät in beiden Fällen aus dem Blick. Denn während aus der idealistischen Perspektive verkannt wird, dass das Ökonomische in der Hochschulorganisation immer schon ein Element unter anderen gewesen ist und die Universität mit ihren Ressourcen und Gütern einen rationalen und wirtschaftlichen Umgang pflegen musste, droht die gegenwärtige Hochschulreform das traditionelle Ökonomieverständnis auf ein ökonomistisches Prinzip, d.h. ein auf Gewinnmaximierung abzielendes und als Mittel für Optimierungszwecke ausgerichtetes Instrument zu reduzieren. Gegen einen verantwortungsvollen und zielbewussten Umgang mit Ressourcen wäre also grundsätzlich nichts einzuwenden, wenn ökonomische Prinzipien nicht das vorherrschende oder gar alleinige Referenzkriterium hochschulischer Organisationsprozesse bildeten. Ein derartiger ökonomischer Determinismus, der jegliches individuelles und institutionelles Handeln nach ertragsmaximierenden Verwertungszusammenhängen ausrichtet und konkurrierende Werte, die sich einer „kalkülgerechten Quantifizierung“ (Zabeck 2003, S. 49) entziehen, verdrängt, scheint derzeit jedoch das hegemoniale Leitbild für die universitäre Entwicklung zu liefern. Die staatliche Hochschulpolitik ist demnach nicht mehr ökonomisch und rational, sondern ökonomistisch. „Von einem »Ökonomismus« müsste aber die Rede sein, würde sich die staatliche Universitätspolitik zum blinden Erfüllungsgehilfen wirtschaftlicher Interessen machen oder würde der Staat selbst zur Durchsetzung seiner eigenen Interessen die Universität beispielsweise nötigen, unter Verleugnung ihres rational begründeten Leitbilds sich als rentabilitätsorientierter *Betrieb* zu verstehen“ (ebd., S. 55f).

Für eine kritische Position im Hochschulreformdiskurs scheint die Humboldtsche Universität immer noch der wesentliche Bezugspunkt gegen die „Ökonomisierung der Wissenschaften“ und den „Ausverkauf der Bildung“ zu sein. Gleichzeitig erweist sich das traditionelle Universitätsideal möglicherweise als Kritikfolie ungeeignet, da nicht nur der klassische Bildungsbegriff heute fragwürdig geworden ist, sondern sich auch das traditionelle Verständnis von Forschung und Wissenschaft dermaßen gewandelt hat, dass die Humboldtschen Ideale nicht mehr länger als Grundlage für das Selbstverständnis der Universität dienen können. Dass jenseits der zu beobachtenden neoliberalen Verzweckung der Hochschulen und der höheren Bildung alternative Konzepte existie-

ren, durch die die Universität in eine zeitgemäße Organisationsform überführt werden könnte, zeigen beispielsweise die Universitätskonzepte von Jacques Derrida (vgl. Derrida 2001) und Dirk Baecker (vgl. Baecker 1998).

Wenn derartige Alternativen zur Zeit auch wenig Anerkennung genießen, so sollte doch weiterhin ein Nachdenken darüber wichtig sein, welche Funktion die Universität in der Gegenwartsgesellschaft erfüllen soll und in Gestalt welcher Organisationsform sie ihre Aufgaben wahrzunehmen vermag. Hinsichtlich der momentan zu beobachtenden Transformationen im Hochschulsektor gibt Dirk Baecker zumindest Folgendes zu bedenken:

„Wer glaubt, daß »Management« eine Führungs- und Gestaltungskunst sei, die unterschiedslos allen Organisationen, also nicht nur Unternehmen, sondern auch Behörden, Kirchen, Vereinen, Schulen, Universitäten, sozialen und kulturellen Einrichtungen sowie Armeen verschrieben werden könne, weiß nicht mehr, daß dieses Management ein Produkt der Anwendung eines wirtschaftlichen Kalküls auf einen diesem Kalkül fremden Gegenstand, die Organisation, ist. Ich sage nicht, daß man diese Anwendung nicht wollen kann. Ich sage jedoch, daß man wissen muß, ob man es will, und wissen muß, was man will, wenn man es will.“ (Baecker 2003, S. 15)

5 Kommerzialisierung und Privatisierung des Studiums

Die Analyse des zeitgenössischen Bildungsdispositivs widmete sich bis hierher vornehmlich jenen Strategien des Macht-Wissens, die eine Neuordnung des Bildungsverständnisses und der Bildungsinstitutionen forcieren.

Das letzte Kapitel dieser Arbeit befasst sich nun mit der bisher nur implizit beachteten Statusgruppe der Studierenden. Ziel ist es dabei, die Auswirkungen der Etablierung des zeitgenössischen Bildungsdispositivs auf das Selbstverhältnis der Studierenden zu untersuchen. Die dabei verfolgte These ist, dass die derzeitig zu beobachtende Umstrukturierung im Bereich der höheren Bildung nicht, wie so oft behauptet, lediglich als eine Anpassung an die Notwendigkeiten und Herausforderungen der Gegenwart zu begreifen sind, sondern dass diese Transformationsprozesse vehement dazu beitragen, das unternehmerische Selbst als hegemoniale Subjektivierungsweise für Studierende zu konstituieren und diese als Bildungssubjekte regierbar zu machen. Der Fokus der folgenden Ausführungen liegt auf der Analyse der offensichtlichen und weniger offensichtlichen Praktiken, durch die die Akzeptabilitätsbedingungen zu einer unternehmerischen Selbstführung für Studierende speziell im Hochschulsektor geschaffen werden. Damit soll nicht behauptet werden, dass ausnahmslos alle Studierenden mittlerweile die Subjektivierungsweise des unternehmerischen Selbst in Reinform verkörpern würden. Dennoch lassen sich Trends ablesen, die die Anerkennung und Akzeptanz eines derartigen Selbstverhältnisses in der Statusgruppe der Studierenden möglicherweise bestätigen.

5.1 Kommodifizierung der höheren Bildung

„Bildung ist keine Ware!“, „Bildung ist nicht verkäuflich!“, „Bildung für alle – und zwar umsonst!“, so oder ähnlich lauten die Slogans, die sich gegen eine Kommerzialisierung und Kommodifizierung der höheren Bildung richten. Ihnen ist die Vorstellung inhärent, dass jeder Versuch, Bildung als veräußerbares Gut zu begreifen, der ursprünglichen Idee von Bildung als Wert an sich zuwiderlaufen muss. Moniert wird daher, dass ein Ausverkauf bzw. eine Ökonomisierung von Bildung gleichbedeutend mit dem Verderb dieses öffentlichen Guts sei. Tatsächlich lässt sich diese Position nur vor dem Hintergrund einer emanzipatorisch-humanistischen Aufklärungstradition, in der Bildung als reiner Selbstzweck konzipiert wurde, aufrechterhalten. Denn wie die Ausführungen zum klassischen Bildungsideal zeigen konnten, stellt Bildung nicht mehr und nicht weniger als ein Dispositiv dar, d.h. einen spezifischen Ordnungszusammenhang, der durch die

reziproke Verknüpfung von Wissenstypen und Machtmechanismen eine besondere Formation von Subjektivität erzeugt, gemäß der die Menschen ihr Leben im Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und zur Welt auslegen und verstehen. Bildung ist entsprechend den normativen Prämissen des klassischen Bildungsdispositivs verbunden mit der Appellation, eine durch die Entfaltung der inneren Kräfte selbstbestimmte Lebensführung zu verfolgen. Subjekt zu sein bzw. zu werden bedeutet dem klassischen Bildungsideal entsprechend, nach individueller Selbstvervollkommnung zu streben und ein auf Selbstverwirklichung, Autonomie und Mündigkeit abzielendes Selbstverhältnis auszubilden. Diese an die Geburt des modernen Subjekts gekoppelte Form des Bildungsverständnisses ist nicht mehr oder weniger legitim als die derzeit propagierten Vorstellungen von Bildung. Ebenso wie das zeitgenössische Bildungsdispositiv geht die klassische Bildungsidee unweigerlich mit Inklusions- und Exklusionsprozessen einher, stützt und reproduziert gesellschaftliche Machtverhältnisse und produziert durch soziale Selektionsmechanismen soziale Ungleichheitsstrukturen. Verändert haben sich allerdings, wie die Analyse der zeitgenössischen Formation des Macht-Wissens im Bereich der Bildung zeigen konnte, die Rahmenbedingungen, die die derzeit anerkannten und akzeptablen Modi der Selbstführung als Bildungsprodukt produzieren. Nicht mehr das an der Entfaltung der Persönlichkeit orientierte, sondern das an unternehmerischen Kalkülen und ökonomischen Effizienzkriterien ausgerichtete Individuum bildet den Konvergenzpunkt des zeitgenössischen Bildungsdispositivs. Die wohl in der öffentlichen Wahrnehmung präsenteste Maßnahme zur Appellation von Studierenden als unternehmerisches Selbst bildet die Einführung von Studiengebühren.

5.1.1 Die Enttabuisierung des Grundsatzes der Unentgeltlichkeit höherer Bildung

Am 19. Dezember 1966 verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen den „Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte“ (IPwskR), auch kurz als UN-Sozialpakt bezeichnet. Dieser multilaterale völkerrechtliche Vertrag wurde von der Bundesrepublik Deutschland am 9. Oktober 1968 unterschrieben, am 7. Dezember 1973 ratifiziert und durch das Zustimmungsgesetz vom 23. November 1973 in den Rang eines formellen Bundesgesetzes erhoben (vgl. Zustimmungsgesetz 1973). Unter anderem schreibt der Vertrag Bildung als menschliches und für jeden frei zugängliches Grundrecht fest. In Artikel 13 heißt es:

„Artikel 13

- (1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht eines jeden auf Bildung an. Sie stimmen überein, daß die Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewußtseins ihrer Würde gerichtet sein und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken muß. [...]
- (2) Die Vertragsstaaten erkennen an, daß im Hinblick auf die volle Verwirklichung dieses Rechts [...]
- c) der Hochschulunterricht auf jede geeignete Weise, insbesondere durch allmähliche Einführung der Unentgeltlichkeit, jedermann gleichermaßen entsprechend seinen Fähigkeiten zugänglich gemacht werden muß [...].“ (IPwskR 1968)

Höhere Bildung wird dem Sozialpakt nach als ein allgemeines Gut, als ein sozialer Wert angesehen, der allgemein zugänglich sein sollte und niemanden durch Hindernisse, die beispielsweise auf materielle, kulturelle oder soziale Benachteiligungen zurückzuführen sind, verwehrt werden darf. Diesem ganz im Sinne der humanistisch-emanzipatorischen Tradition konzipierten Bildungsverständnis entsprechend sind Studiengebühren, sofern sie zum Ausschluss von Bildungsbeteiligungen führen, nicht vertretbar und stehen im Widerspruch zum Recht eines jeden auf Bildung. Dementsprechend kritisch äußert sich der UN-Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, der in regelmäßigen Abständen die Entwicklungen der Vertragsstaaten bewertet, im Jahr 1998 bezüglich der Veränderungen in Deutschland. In seinem 3. Staatenbericht zur Lage in der Bundesrepublik Deutschland, der im Übrigen von der Bundesregierung nicht veröffentlicht wurde, heißt es unter „Hauptsächliche Themen, die Anlaß zur Besorgnis geben“, Punkt 22: „Der Ausschuss bemerkt mit Besorgnis, daß Studiengebühren für Hochschulunterricht im Anwachsen begriffen sind, ungeachtet der Tatsache, daß Artikel 13 des Paktes zur allmählichen Einführung von unentgeltlicher höherer Bildung auffordert“ (UN-Ausschuss 1998). Diese Aussage mag zunächst verwundern, da es zu diesem Zeitpunkt de facto in der Bundesrepublik keine Studiengebühren gab. Man kann daher nur mutmaßen, worauf sich die Einschätzung des UN-Ausschusses bezieht.⁹¹

Zu beobachten ist ab Mitte der 1990er Jahre, so viel lässt sich zumindest konstatieren, der Beginn eines bildungspolitischen Paradigmenwechsels zugunsten der Befürwortung von Studiengebühren, der parallel zur verstärkt aufkommenden Forderung nach einer wettbewerbs- und marktförmigen Neuausrichtung der Hochschulen einsetzt. Ein besonders prägnantes Beispiel für diese Diskurstransformation liefert das Positionspapier der Hochschulrektorenkonferenz „Zur Finanzierung der Hochschulen“ von 1995. Um der chronischen Unterfinanzierung der Hochschulen zu begegnen, schlägt die HRK darin vor, die Gebührenpflicht für das Studium einzuführen. Nach der Anführung von Pro-

⁹¹ Als Rückmeldegebühr kaschierte Studiengebühren wurden allerdings zwischen 1996-1998 in den Ländern Berlin und Baden-Württemberg erhoben. Diese wurden jedoch mit einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts im Jahr 2003 als verfassungswidrig erklärt.

und Contra-Argumenten kommt die HRK zu dem Schluss, dass durch Studiengebühren zwar keine soziale Benachteiligung entstehen dürfe, dass die Erhebung von Gebühren über ein von der HRK vorgeschlagenes Modell jedoch ohne Mehrbelastung für die Studierenden möglich sei (vgl. HRK-Positionspapier 1995). Offensichtlich war das Papier, nachdem es vorzeitig bekannt wurde, nicht mehr mehrheitsfähig, so dass die Forderung nach einer Einführung von Studiengebühren in der Entschließung „Zur Finanzierung der Hochschulen“ des 179. Plenums der HRK vom 9. Juli 1996 gänzlich gestrichen ist.⁹² In gleicher Weise verzichtete die Vollversammlung des Wissenschaftsrats im Jahr 1993 bei ihrer Beschlussfassung über die programmatischen „10 Thesen zur Hochschulpolitik“ auf eine Empfehlung zur Einführung von Studiengebühren, die in einer durch gezielte Indiskretion an die Öffentlichkeit gelangten Rohfassung als 11. These noch enthalten war (vgl. Bultmann 1995).

Obwohl im bildungspolitischen Klima dieser Zeit der Widerstand gegen die Preisgabe des Grundsatzes einer Unentgeltlichkeit des Studiums offenbar noch zu groß ist, mehren sich aus unterschiedlichen Lagern die Stimmen, die für eine Einführung von Studiengebühren plädieren. Um nur einige zu nennen: Gegen die Beschlusslage seiner Partei setzt sich der ehemalige bildungspolitische Sprecher der SPD-Bundestagsfraktion Peter Glotz seit 1995 für gemäßigte Studiengebühren ein (vgl. u.a. Glotz 1996). Josef Siegers von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände fordert eine Erhebung von Studiengebühren, da dies dem marktwirtschaftlichen Leistungsprinzip unserer Gesellschaft entspreche (Siegers 1995, S. 12). Im März 1998 geben der Stifterverband für deutsche Wissenschaft und das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) eine Pressemitteilung heraus, in der eine mehrheitliche Befürwortung von Studiengebühren innerhalb der Studierendenschaft behauptet wird.⁹³ Im Mai desselben Jahres veröffentli-

⁹² Der damalige Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, Professor Hans-Uwe Erichsen, bestätigte die Existenz eines „internen Finanzpapiers“, betonte jedoch, dass die Einführung von Studiengebühren nur eine allerletzte Möglichkeit zur Finanzierung der Hochschulen darstelle. Vgl. dazu: Kulick 1995.

⁹³ Die Grundlage dieser Behauptung bildete eine vom Stifterverband und dem CHE bei der Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analyse (forsa) in Auftrag gegebene Umfrage. Diese sah sich aufgrund ihres Designs heftiger Kritik ausgesetzt. Denn die Möglichkeit, sich grundsätzlich gegen Studiengebühren zu entscheiden, war überhaupt nicht gegeben. Vielmehr wurde lediglich die Befürwortung von Gebühren unter unterschiedlichen Bedingungen abgefragt. Wer also teilnahm sprach sich automatisch in irgendeiner Form für Gebühren aus. Nichtsdestotrotz erzielte diese Umfrage die erwünschte öffentliche Wirkung, war sie doch strategisch gut platziert, um den Studierendenprotesten des Wintersemester 1997/98 den Wind aus den Segeln zu nehmen. So wurde als Fazit der Erhebung vom Stifterverband und dem CHE kolportiert: „Der Eindruck aus den Studentenprotesten der vergangenen Monate, Studierende wehrten sich mit Händen und Füßen gegen Studiengebühren, ist falsch [...]“ (Stifterverband/CHE-Pressinformation, 4. März 1998 zit. nach Aktionsbündnis gegen Studiengebühren 2006, S. 25). Eine von der forsa 1999 selbst durchgeführte repräsentative Umfrage zeichnet ein ganz anderes Bild. Als Ergebnis wurde eine deutliche Ablehnung von Studiengebühren festgestellt (Aktionsbündnis gegen Studiengebühren 2006, S. 27). Die vehemente Kritik an der Methodik und Transparenz der Umfrage hinderte den Stif-

chen der Stifterverband und das CHE ein „Modell für einen Beitrag der Studierenden zur Finanzierung der Hochschulen (Studienbeitragsmodell)“ (Stifterverband/CHE 1998). Und selbst von gänzlich unerwarteter Seite erscheint 1998 mit dem Diskussionspapier „Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung“ des Sachverständigenrats Bildung der Hans-Böckler-Stiftung, eines auf die Initiative der IG Metall, der IG Bergbau, Chemie, Energie, der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft sowie der Hans-Böckler-Stiftung eingerichteten Organs, ein Beitrag, in dem sich für eine private Beteiligung an Bildungsausgaben ausgesprochen wird (SVR Böckler 1998). Fernab aller inhaltlicher Differenzen und unterschiedlicher Argumentationslinien ist diesen Plädoyers gemeinsam, dass sie zu einer Enttabuisierung des bis dahin unanfechtbaren Grundsatzes der Gebührenfreiheit des Studiums führen. Durch eine immer häufiger wiederkehrende Diskursivierung dieses Themas werden somit schrittweise die Bedingungen für die Akzeptanz der Gebührenpflicht im Bereich höhere Bildung geschaffen. Sukzessive vollzieht sich ein diskursiver Wandel, durch den eine positive Wahrnehmung von Studiengebühren in der Öffentlichkeit etabliert und ein wachsender Druck auf VerfechterInnen der Gebührenfreiheit erzeugt wird.

Diesem Druck kann beispielsweise auch die damalige Bildungs- und Forschungsministerin Bulmahn nicht standhalten. Bulmahn hatte sich seit der Übernahme des Amtes als bildungspolitische Sprecherin der SPD im Jahr 1996 vehement für ein gebührenfreies Studium eingesetzt und 1998 bei ihrem Amtsantritt als Ministerin auch wesentlich dazu beigetragen, dass das Gebührenverbot in die Koalitionsvereinbarung der rot-grünen Regierung aufgenommen wurde. Dort heißt es: „Wir werden das Hochschulrahmengesetz im Einvernehmen mit dem Bundesrat weiterentwickeln und dabei die Erhebung von Studiengebühren ausschließen sowie die verfaßte Studierendenschaft absichern.“ (Koalitionsvereinbarung SPD/Grüne 1998). Nachdem alle Versuche, einen Gebührenverzicht bundesweit gesetzlich zu verankern, am Widerstand der Länder scheiterten, zeigt sich Bulmahn im Jahr 2001 schließlich kompromissbereit und spricht sich erstmalig für Langzeitstudiengebühren aus. Zum Urteil des Bundesverwaltungsgerichts über die Rechtmäßigkeit von Langzeitstudiengebühren in Baden-Württemberg äußert sie sich am 25.07.2001 im ZDF-Morgenmagazin wie folgt: „Ich bin der Auffassung, dass das Erststudium gebührenfrei bleiben sollte in einer angemessenen Zeit. Das heißt eben auch: Regelstudienzeit plus vier Semester.“ Und an anderer Stelle heißt es zum selben Thema:

terverband und des CHE nicht daran, 2003 die gleiche Studie nochmals in Auftrag zu geben. Das wohl kaum überraschende Ergebnis verkündete das CHE am 11. Dezember 2003 in einer Pressemitteilung mit dem Titel: „Studierende mehrheitlich für Studiengebühren.“ (vgl. CHE 2003)

„Als Student hat man auch eine Verantwortung, in einer bestimmten Zeit sein Studium zu absolvieren“ (vgl. Hamburger Abendblatt 2001, S. 1).

Eine endgültige Verschiebung zugunsten der BefürworterInnen allgemeiner Studiengebühren erfolgt schließlich mit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 26. Januar 2005. Mit dem sechsten Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (6. HRGÄndG) vom 8. August 2002 wollte die damalige Bundesregierung eine allgemeine Gebührenfreiheit für das Erststudium bundesweit rechtlich verankern. Dem Paragraphen 27 des HRG sollte folgender Absatz 4 hinzugefügt werden: „(4) Das Studium bis zum ersten Abschluss und das Studium in einem konsekutiven Studiengang, der zu einem weiteren berufsqualifizierenden Abschluss führt, ist studiengebührenfrei. In besonderen Fällen kann das Landesrecht Ausnahmen vorsehen“ (ebd.). Gegen das novellierte HRG klagten die unionsgeführten Bundesländer Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Saarland, Hamburg, Bayern und Sachsen, da sie darin einen unzulässigen Eingriff in die Kultushoheit der Länder sahen. Das Bundesverfassungsgericht gab den Klägern mit der Begründung einer Unvereinbarkeit des HRGs mit dem Grundgesetz und einer Überschreitung der Rahmenkompetenz der Bundesregierung Recht. Zwar verwiesen die Richter in ihrer Urteilsbegründung darauf, dass sich durch Studiengebühren keine Benachteiligung hinsichtlich der Gleichwertigkeit von Lebensverhältnissen in den Ländern ergeben dürfe (Bundesverfassungsgericht 2005), grundsätzlich wird durch die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts der Weg zur allgemeinen Gebührenerhebung jedoch frei gemacht.

Die Konsequenzen dieser Entscheidung bilden die Realität von heute. In sechs Bundesländern existieren mittlerweile allgemeine Studiengebühren in unterschiedlicher Höhe und auf der Basis unterschiedlicher Rechtsgrundlagen. Lediglich vier Länder erheben nicht einmal Langzeitstudiengebühren.⁹⁴ Damit studieren nach einer Schätzung von Peer Pasternack aufgrund der Studierendenverteilung innerhalb Deutschlands 70 Prozent der Studierenden innerhalb des Gebührensystems (Pasternack 2008, S. 153).

Obwohl die Debatte um Studiengebühren noch lange nicht ausgestanden zu sein scheint, wie beispielsweise die Einführung und Wiederabschaffung von Gebühren in

⁹⁴ Allgemeine Studiengebühren werden in Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Saarland. Bremen erhebt allgemeine Studiengebühren für Studierende mit Erstwohnsitz außerhalb Bremens. Langzeitstudiengebühren existieren in Bremen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Bisher keine Gebühren fallen in Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein an (Deutsches Studentenwerk 2009).

Hessen zeigt,⁹⁵ sind Studiengebühren heute kein Tabuthema mehr, sondern vielerorts praktische Realität. Ob der Grundsatz der Unentgeltlichkeit der höheren Bildung noch durchsetzbar ist, bleibt abzuwarten.⁹⁶

5.1.2 Steuerung des Studierverhaltens durch Gebühren

Wenn auch noch lange nicht in allen Bundesländern die Gebührenpflicht für das Erststudium und das so genannte Langzeitstudium eingeführt worden ist, so zeigt sich doch deutlich, dass die Enttabuisierung des Grundsatzes einer Unentgeltlichkeit des Studiums sich nahtlos in den Gesamttransformationsprozess des Hochschulsektors eingliedert. Sie erscheint als logische Folge eines wettbewerbs- und marktförmig ausgerichteten Hochschulsystems. Damit einher geht aber ebenso ein bedeutsamer Wandel des Verständnisses von höherer Bildung sowie veränderte gesellschaftlicher Anforderungen und Erwartungen an Studierende. Um diese Transformation und die Schaffung der Akzeptabilitätsbedingungen für eine uunternehmerische Selbstführung der Studierenden zu verstehen, ist ein detaillierter Blick auf die Funktionsweise des Diskurses um Studiengebühren notwendig.

Privatisierung der Studienfinanzierung

Der erste Diskursstrang steht im Zusammenhang mit der allgemein konstatierten Krise des Wohlfahrtsstaates. Die andauernde Finanznot der Universitäten, so die Argumentationslinie, könne in Zeiten leerer öffentlicher Kassen einzig und allein durch Studiengebühren behoben werden. Bei Josef Siegers klingt dieses Argument beispielsweise folgendermaßen:

„Der deutschen Hochschule geht es nicht gut. Auf eine kurze Formel gebracht: zu viele Studenten, zuwenig Geld für Personal und sächliche Ausstattung. Eine Besserung der chronischen Unterfinanzierung der Hochschulen, die die Kultusminister vor wenigen Jahren schon mit rund 4 Milliarden DM

⁹⁵ Auch im Saarland wurden die seit dem Wintersemester 2007/2008 bestehenden allgemeinen Studiengebühren zum Sommersemester 2010 wieder abgeschafft. Über die Regelungen für Langzeitstudiengebühren und Gebühren für das Zweitstudium wurde noch nicht entschieden (vgl. Landtag des Saarlandes Gesetzentwurf vom 9.12.2009).

⁹⁶ Die zu beobachtende Tendenz weist in eine andere Richtung. So wiesen mehrere rechtliche Instanzen eine Klage gegen Studiengebühren von Paderborner StudentInnen mit dem Verweis darauf zurück, dass der UN-Sozialpakt kein bindendes Recht sei oder aber die Einführung von Studiengebühren dem Pakt nicht widersprächen (vgl. Verwaltungsgericht Minden 2007, Oberverwaltungsgericht Münster 2007, Bundesverwaltungsgericht 2009). Ob über den Fall noch beim Bundesverfassungsgericht entschieden wird, ist noch nicht geklärt.

jährlich angegeben haben, von Seiten der öffentlichen Haushalte ist nicht zu erwarten. Um so mehr verwundert es, daß in dieser Situation eine ergiebige Ressource völlig außer Betracht bleibt: die finanzielle Leistungskraft der Nutzer des Hochschulsystems und ihrer Eltern. Öffentliche Armut hier - privater Wohlstand dort: Dieser Kontrast kennzeichnet zunehmend unsere gesellschaftliche Situation. Das Stichwort heißt also: Studiengebühren.“ (Siegers 1995, S. 12)

Auch die HRK begründet ihr Plädoyer für Studiengebühren mit der Unterfinanzierung der Hochschulen. War der Passus der Gebührenpflicht 1996 aufgrund einer fehlenden mehrheitlichen Unterstützung noch aus dem Positionspapier der HRK gestrichen worden, so ist 2001 im Jahresbericht des damaligen Präsidenten Klaus Landfried, dessen Titel „Qualität durch Wettbewerb“ das neue Leitmotiv des Engagements der Hochschulrektorenkonferenz widerspiegelt, das Thema Studiengebühren, wenn zunächst auch mit aller gebotenen Vorsicht, erneut präsent.

„Da die staatliche Seite die seit Jahren erkannte und nachgewiesene Unterfinanzierung der Hochschulen nicht ausgleichen kann oder will, muss eine weltweit wettbewerbsfähige Ausbildung letztlich auf andere Weise gesichert werden. Die HRK hat sich auch hier im Spannungsfeld der Meinungen noch nicht neu positioniert, aber doch neue und zwischen den Extrempositionen vermittelnde Anstöße gegeben. Sie hat den Wettbewerbsgedanken auf diesem Feld konsequent weiter entwickelt und zur Diskussion gestellt, ob nicht die Hochschulen selbst freiwillig entscheiden können sollten, ob sie überhaupt und wenn ja in welchem Studienfach Studiengebühren verlangen.“ (Landfried 2001)

Die mangelnde finanzielle Ausstattung der Hochschulen ist schließlich auch Thema des 202. Plenums der HRK im Jahr 2004. In ihrem Beschluss „Zur künftigen Finanzierung der Hochschullehre“ formuliert die Hochschulrektorenkonferenz eine deutliche Kritik an der damaligen Bundesregierung, die zu dieser Zeit für ein gebührenfreies Erststudium eintritt. Moniert wird vor allem, dass von Seiten der Regierung trotz einer Minderung der finanziellen Ressourcen für die Universitäten bei einem gleichzeitigen Gebührenverbot eine Verbesserung der Qualität von Forschung und Lehre erwartet wird.

„Die Sicherung der derzeitigen Ausbildungsqualität und erst recht ihre Steigerung, die weitere Erhöhung der Studierendenzahlen durch höhere Übergangsquoten und die weitere Rekrutierung internationaler Studierender sind mit den derzeit stattfindenden Kürzungen der seit langem unzureichenden Hochschulfinanzierung sowohl durch den Bund als auch durch die Länder nicht vereinbar. [...] Solange der Staat seine Finanzzuwendungen nicht deutlich erhöht, ist ein Rückgriff auf private Finanzressourcen unabdingbar. Wer öffentliche Mittel streicht und gleichzeitig Studienbeiträge verbietet, muss das politische Ziel einer weiteren Expansion der Hochschulausbildung unter Erhaltung der Ausbildungsqualität aufgeben.“ (HRK 2004)

Obwohl die Kritik der HRK in Anbetracht der Diskrepanz, die sich zwischen der permanenten Betonung der Bedeutung von Bildung für die volkswirtschaftliche Zukunfts-

fähigkeit des Standorts Deutschlands und den tatsächlich sinkenden öffentlichen Ausgaben für den Bildungssektor, wie der jährliche Bildungsbericht der OECD aufzeigt⁹⁷, aufzut, durchaus berechtigt erscheint, so lässt sich doch das Argument, eine finanzielle Sanierung des Hochschulsektors könne nur durch Studiengebühren erfolgen, kaum glaubhaft untermauern. Denn wie Modellrechnungen zeigen, sind Studiengebühren hinsichtlich der finanziellen Unterversorgung der Hochschulen nur ein Tropfen auf den heißen Stein. Frank Ziegele und Christiane Arndt vom Centrum für Hochschulentwicklung, einer Einrichtung, die sich in den vergangenen Jahren wahrlich nicht als Gebührengegner positioniert hat, haben 2003 an den Universitäten Erlangen-Nürnberg und Bayreuth eine sorgfältige Berechnung der finanziellen Effekte von Gebühren durchgeführt. Nach dem Durchspielen unterschiedlicher Szenarien, in denen verschiedene Systeme mit einer Gebührenhöhe pro StudentIn von 1000-1500 Euro sowie Abzüge für Verwaltungskosten und bestimmte Ausnahmeregelungen berücksichtigt wurden, kommen sie zu dem Ergebnis, dass je nach Modell die Netto-Einnahmen in Erlangen-Nürnberg bei 15,6-17,5 Mio. Euro, in Bayreuth bei 6-7 Mio. Euro lägen. Im Fall der Universität Erlangen-Nürnberg entspräche diese Summe gerade mal ca. 7-9 Prozent des staatlichen Haushalts, im Fall der Universität Bayreuth ca. 7-8 Prozent der jährlichen Haushaltsmittel (vgl. Ziegele/Arndt 2003). Es soll nicht bestritten werden, dass zusätzliche Mittel für eine unterfinanzierte Organisation hilfreich sind. Allerdings reichen Studiengebühren bei weitem nicht aus, um die Hochschulen aus der Finanzmisere herauszuführen. Wie Peer Pasternack beispielsweise in einer Modellrechnung, bei der 500 Euro als Gebühr veranschlagt werden, zeigt, verbleibt nach Abzug aller anfallenden Kosten und Ausnahmeregelungen eine effektive Jahreseinnahme von 1,1 Milliarden Euro durch Studiengebühren in Deutschland. Das entspricht 5,5 Prozent der jährlichen Gesamtausgaben für Hochschulen aus öffentlicher Hand. Um jedoch die akute Unterfinanzierung, d.h. elementare Ausstattungsdefizite in den Bibliotheken oder die Unterbesetzung der Lehrkörper, zu beseitigen, ist laut Pasternack eine Erhöhung der deutschen Hochschulausgaben um 3-4 Milliarden Euro notwendig. Verglichen am Anteil des Bruttozialprodukts müssten die Ausgaben aus öffentlichen Haushalten sogar um 50 Pro-

⁹⁷ In den vergangenen Jahren attestierte die OECD Deutschland in ihrem jährlichen Bildungsbericht „Bildung auf einen Blick“, in dem die Bildungssituation der dreißig führenden Industrienationen verglichen wird, regelmäßig Unterdurchschnittlichkeit bis Mittelmäßigkeit. In den Jahren 2000-2005 sank der Anteil der Bildungsausgaben von 9,9 auf 9,7 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben. Obwohl die Ausgaben im tertiären Bildungssektor in diesen Jahren zwar um 6 Prozent stiegen, sanken die Ausgaben pro Studierenden um 2 Prozent, da sie hinter der wachsenden Studierendenzahl zurückblieben. Im OECD-Mittel stieg der Wert hingegen von 12,8 auf 13,2 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben (vgl. OECD 2008).

zent, also 10 Milliarden Euro steigen, um sich den Niveaus der Ausgaben anderer entwickelter Länder anzugleichen (Pasternack 2005, S. 92f).

Vor dem Hintergrund dieser Zahlen und Modellrechnungen ist das Argument, Studiengebühren seien zur Behebung der Finanzdefizite des Hochschulsektors unabdingbar, kaum überzeugend zu vermitteln. Dieses Argument erfüllt also eine andere Funktion. Durch die permanente Betonung eines Finanzmangels und der damit verbundenen schlechten personellen sowie materiellen Ausstattung der Hochschulen, die angeblich aufgrund der Krise des Wohlfahrtsstaates auch zukünftig keine Verbesserung erfahren wird, wird eine Bereitschaft und Akzeptanz zur privaten Finanzierung des Studiums erzeugt. Wie viele andere öffentliche Leistungen kann auch Bildung dieser neoliberalen Logik zufolge nicht mehr länger als soziale Leistung des Wohlfahrtsstaates garantiert werden. Wer in den Genuss höherer Bildung gelangen will, so die unterschwellige Botschaft im Rahmen des Arguments der Unterfinanzierung der Hochschulen, darf sich nicht mehr auf den Sozialstaat verlassen, sondern muss die Bereitschaft zur privaten Ressourcenmobilisierung, auch in Form ökonomischen Kapitals, aufbringen.

Studiengebühren als Qualitätsgarant für die Hochschullehre

Der zweite Diskursstrang rekurriert auf das für die neoliberale Rationalität typische Argument der Marktregulation. Die Erhebung von Studiengebühren wird hierbei vornehmlich damit begründet, dass sich die Qualität der Lehre durch das Nachfrageverhalten der Studierenden verbessern werde. Die Qualität der Hochschulausbildung, so die Behauptung, würde automatisch steigen, da die Hochschulen durch die Wettbewerbsmechanismen des durch Studiengebühren entstehenden Markts um Studierende konkurrieren müssten. Schlechte Lehre würde daher negative Sanktionen im Sinne des Ausbleibens studentischer Nachfrage nach sich ziehen, gute Lehre hingegen mit wachsenden Studierendenzahlen und den damit verbundenen Bonifikationen belohnt. In den Worten der Hochschulrektorenkonferenz klingt dieses Argument wie folgt:

„Für Studienbeiträge spricht außerdem, dass sie dazu angetan sind, das Angebotsverhalten der Hochschulen und das Nachfrageverhalten der Studierenden positiv zu beeinflussen. Die Hochschulen werden, da sie ihre Einnahmen aus Studienbeiträgen steigern möchten, die Qualität der Lehre verbessern, um für möglichst viele Studierende attraktiv zu sein. Die Studierenden ihrerseits werden verantwortlicher mit dem Gut Hochschulausbildung umgehen, wenn es nicht mehr wie bisher kostenlos angeboten wird. Sie werden die Kosten der Ausbildung und den späteren Ertrag gegenüber stellen, um einen zügigen Abschluss des Studiums bemüht sein und auch bei der Wahl der Hochschule Kosten und zu erwartende Leistung kritisch abwägen.“ (HRK 2004)

Diese Stellungnahme der HRK illustriert die erhoffte Wechselwirkung zwischen der Organisation Hochschule und dem Studierverhalten innerhalb eines wettbewerblich organisierten Hochschulsystems besonders anschaulich. Um auf dem Markt um Studierende bestehen zu können, sind die Universitäten einerseits angehalten, die universitäre Ausbildung qualitativ derart hochwertig zu gestalten, dass sie nachgefragt wird. Andererseits sind die Studierenden aufgefordert, durch ihr Nachfrageverhalten auf die Qualität der universitären Lehre einzuwirken. Das durch Studiengebühren entstehende warenförmige Verhältnis von Angebot und Nachfrage wird dieser Logik nach zu einer Qualitätssteigerung im Bereich der Lehre führen, da die Hochschulen als Dienstleistungsunternehmen und Anbieter des Produkts höhere Bildung auftreten und die Studierenden in die Rolle der Kundin und des Konsumenten dieses Produkts schlüpfen werden. So meint beispielsweise der bereits erwähnte Peter Glotz: „Studiengebühren sorgen dafür, dass Studenten wie Kunden behandelt werden und dass die Hochschulen ein Interesse an Qualität behalten“ (Glotz 2000). An eine solche Marktregulation zur Verbesserung der Lehrqualität glaubt auch Josef Siegers:

„Hinzuweisen bleibt noch darauf, daß mit der Erhebung von Studiengebühren sofort ein wohltuender marktwirtschaftlicher Wind durch die Hochschullandschaft wehen würde. Wer für eine Leistung Gebühren entrichten muß, achtet darauf, daß er ordentliche Leistungen erhält. Er ist auch daran interessiert, die für ihn kostspielige Ausbildungssituation so schnell wie möglich zu beenden. Auf diese Weise würde sich das Problem der Langfriststudenten, an deren Relegierung von den Hochschulen schon sehr viel gedankliche Kraft verwandt worden ist, gleichsam von selber lösen. Der Druck auf die Hochschulen, die Qualität ihrer Produkte und Leistungsangebote zu verbessern, würde merklich zunehmen. Erst vor diesem Hintergrund würde auch die allseits geforderte Verbesserung des Wettbewerbs zwischen den Hochschulen und das damit verknüpfte Postulat nach Stärkung der Hochschul-Autonomie rechten Sinn machen.“ (Siegers 1995)

Wenn das Studium dergestalt als marktförmiges Warenverhältnis, als ein sich selbst regulierendes System von Angebot und Nachfrage organisiert ist, so die Annahme der StudiengebührenbefürworterInnen, kann es sich keine Universität leisten, nachlässig mit dem Produkt Studium zu verfahren. Die GebührenapologetInnen erhoffen sich jedoch vor allem auch Konsequenzen beim individuellen Bildungsverhalten. Studierende sind aufgefordert, ihr Studium als Investition in das eigene Unternehmen zu begreifen und daher ihre Entscheidung für einen Studienort und ein bestimmtes Studienfach unter ökonomischen Gesichtspunkten abzuwägen. Die Wirtschaftswissenschaftler Wolfram Richter und Wolfgang Wiegard formulieren die Folgen für das Studierverhalten nach den Kriterien des Markts wie folgt: „Das Studium ist dann als Investition in Humankapital zu begreifen. Sieht man von einigen Besonderheiten des Produktionsfaktors Hu-

mankapital ab, sind an die Akkumulation von Wissen grundsätzlich dieselben Kriterien anzulegen wie an andere Investitionsentscheidungen. Investitionen unterliegen einem Renditekalkül (Richter/Wiegard 1998, S. 7).⁹⁸ Der fachliche Inhalt tritt in der Kalkulation zukünftiger Erfolgchancen auf dem Arbeitsmarkt in den Hintergrund. Statt Neigungen oder Interessen zu verfolgen, sollen ökonomische Aspekte zu den leitenden Kriterien des Studierverhaltens werden. Dieser Wandel des Verständnisses höherer Bildung und des Studierverhaltens wird von den GebührenbefürworterInnen unmissverständlich gebilligt, wie in einem Kommentar des baden-württembergischen Ministers für Wissenschaft, Forschung und Kunst Peter Frankenberg zum Urteil des Bundesverfassungsgerichts deutlich wird: „Es geht ab sofort für den Studenten nicht mehr nur um das Fach eines Studiums, sondern stärker auch um seine Finanzierung“ (Frankenberg 2005). Dennoch so Frankenberg weiter, werde die Qualität des Angebots letztlich ausschlaggebend sein: „Sie werden sehen, bei der Wahl des Studienortes wird nicht der Preis maßgeblich sein, sondern die Qualität“ (ebd.).

Fraglich ist allerdings, was unter den Voraussetzungen einer Marktregulation der höheren Bildung unter Qualität zu verstehen ist. Was nämlich zu allererst durch eine Preisgabe des Studiensektors an die Mechanismen des Wettbewerbs und des Markts entsteht, ist ein wechselseitiger Anpassungsdruck sowohl für die Studierenden als auch die Universitäten, durch den eine Ausrichtung des Ausbildungssystems an den Interessen und Bedürfnissen des Beschäftigungssystems erfolgt. Denn da es sich kaum jemand mehr wird leisten können, am Bedarf des Arbeitsmarkts vorbeizustudieren, wird es für Studierende entscheidend, die Studienentscheidung hinsichtlich des zu erwartenden „return of investment“ im späteren Arbeitsleben abzuwägen. Zunehmend wichtiger wird es dementsprechend, das eigene Studierverhalten an gesellschaftlichen Leistungsstandards und ökonomischen Verwertungschancen auszurichten. Als Folge dessen wird sich vermutlich auch das Angebotsverhalten der Hochschulen dahingehend verändern, dass vornehmlich arbeitsmarktkompatible Produkte bereitgestellt werden, um der Studierendenachfrage gerecht zu werden. Denn nicht nur die Einnahmen aus Studiengebühren, auch die finanziellen Mittel aus der leistungsbezogenen Mittelvergabe, die anhand von Studierenden- und AbsolventInnenzahlen bemessen werden, zwingen die Hochschulen dazu, marktkonforme Angebote bereitzustellen, um Studierende anzuwerben. Studien-

⁹⁸ Die Verbreitung dieser Marktlogik äußert sich beispielsweise in einem Leitartikel des Focus aus dem Jahr 2000. Mit Bezug auf eine Studie des CHE aus dem Jahr 1998 wird zukünftigen Studierenden unter dem Titel „Die Kassenschlager vom Campus“ die voraussichtliche Rendite unterschiedlicher Studiengänge vorgerechnet, wobei zwischen Top- und Flop-Studienfächern differenziert wird (vgl. Özgenc 2000).

fächer und Lehrinhalte, die nicht den Verwertungsimperativen des Arbeitsmarkts gehorchen, drohen somit aus der Hochschullandschaft zu verschwinden. Eine auf Angebot und Nachfrage basierende marktgesteuerte Regulation des Studiensystems läuft daher tendenziell Gefahr, in ein affirmatives System zur Befriedigung kurzfristiger gesellschaftlicher Erfordernisse und zur Bedarfsdeckung wirtschaftlicher Verwertungsinteressen zu münden.

*Studiengebühren als Investition in das individuelle Humankapital*⁹⁹

Das dritte Argument für die Erhebung von Studiengebühren ist das subtilste, möglicherweise aber auch das für die Funktionsweise der Umdeutung höherer Bildung von einem öffentlichen Gut hin zu einer privaten Investition im Rahmen der neoliberalen Gouvernamentalität wirkungsvollste Argument. Es lautet schlicht und ergreifend: Studiengebühren sind sozial gerecht bzw. ein gebührenfreies Studium ist sozial ungerecht! Hierzu Peter Glotz: „Man hält es für besonders gerecht, dass das Grundstudium umsonst ist. Ich halte dieses Gerechtigkeitsargument für höchst fragwürdig. Es führt dazu, dass die Krankenschwester, die niemals eine Universität von innen gesehen hat und auch niemals eine von innen sehen wird, mit ihren Steuern der Tochter des Chirurgen ein Studium ohne Gebühren beschert“ (Glotz 2000).

Belegt wird diese Argumentationsweise mit empirischen Studien, wie sie beispielsweise das CHE in einer Materialiensammlung mit dem programmatischen Titel „Umverteilung von unten nach oben durch gebührenfreie Hochschulausbildung“ (vgl. Ederer u.a. 2000) vorlegt. Demnach überwiege der monetäre Ertrag, der sich durch ein Hochschulstudium im späteren Erwerbsleben ergibt, den Einkommensausfall, der aufgrund der im Vergleich zu nicht-akademischen Ausbildungen längeren Studiendauer anfällt, bei weitem. Das Jahresbruttoeinkommen von HochschulabsolventInnen liege durchschnittlich um 46 Prozent höher als das von AbiturientInnen ohne Hochschulabschluss. Daraus folge eine durchschnittliche private Bildungsrendite von 7,2 Prozent auf die Investitionen für das Hochschulstudium, während die staatliche Rendite im Mittel nur 2,6 Prozent

⁹⁹ Der Begriff „Humankapital“ wurde im Jahr 2004 zum Unwort des Jahres gewählt. Die Begründung der Jury lautet wie folgt: „Der Gebrauch dieses Wortes aus der Wirtschaftsfachsprache breitet sich zunehmend auch in nichtfachlichen Bereichen aus und fördert damit die primär ökonomische Bewertung aller denkbaren Lebensbezüge, wovon auch die aktuelle Politik immer mehr beeinflusst wird. Humankapital degradiert nicht nur Arbeitskräfte in Betrieben, sondern Menschen überhaupt zu nur noch ökonomisch interessanten Größen“ (www.unwortdesjahres.org).

betrage. Zusätzlich zeichne sich ein Studium durch einen schwer quantifizierbaren Konsumwert, das so genannte Studentenleben, aus (Schuller/Ziegele 2000, S. 3f).

Aus dieser Berechnung, die ein Missverhältnis der staatlichen Finanzierung der Hochschulbildung und der Refinanzierung durch fiskalische Beiträge durch HochschulabsolventInnen im Erwerbsleben aufzeigen soll, leitet das CHE seine Begründung für die Erhebung von Studiengebühren ab.

„Jedes Studium ist also für den Staat ein Zuschussgeschäft. [...] Die Subvention der Hochschulabsolventen wird von allen getragen, kommt aber besonders ihnen selbst zugute. Weil sie außerdem durchschnittlich wirtschaftlich besser gestellt sind, handelt es sich um eine Umverteilung von unten nach oben. Eine Angleichung der privaten und staatlichen Renditen und damit soziale Gerechtigkeit kann entweder durch eine Reduktion der Kosten (kürzere Studiendauer, mehr Effizienz im Hochschulbetrieb) oder durch zusätzliche, von den Bildungsnachfragern gezahlte Hochschulerlöse [...] erreicht werden.“ (ebd., S. 4)

Berechnungsmodelle, wie sie das CHE vorlegt, lassen sich einerseits auch aufgrund ihrer methodischen Vorgehensweise anzweifeln und dies wird zweifelsohne von GebührenkritikerInnen auch getan, andererseits existieren Berechnungsmodelle, die zu der Schlussfolgerung gelangen, dass eine Verteilungsungerechtigkeit durch eine gebührenfreie Hochschulbildung überhaupt nicht stattfindet.¹⁰⁰ In einer Diskussion unterschiedlicher empirischer Studien zu diesem Thema gelangt Daniel Lübbert zu folgendem Schluss:

„Im Ergebnis zeigt sich, dass auch in der Fachliteratur eine kontroverse Debatte vorherrscht. Unabhängig vom Berechnungsverfahren hängen die Ergebnisse fast immer sehr stark von den getroffenen Annahmen und den Details des methodischen Vorgehens ab. Die These einer regressiven Umverteilung der staatlichen Hochschulfinanzierung kann daher nicht als empirisch nachgewiesen betrachtet werden.“ (Lübbert 2007, S. 3)

Vor diesem Hintergrund stellt sich also die Frage, was Studien, die den Anspruch erheben, eine Verteilungsungerechtigkeit durch die gebührenfreie Hochschulbildung nachzuweisen, nun tatsächlich bezwecken? Denn zunächst handelt es sich um eine banale Einsicht, dass öffentliche Hochschulen und die Hochschulausbildung ebenso wie kultu-

¹⁰⁰ Lange Zeit war die Studie von Gröske aus dem Jahr 1994, in der mit Zahlen von 1983 aus den alten Bundesländern gearbeitet wird, die einzige empirische Untersuchung zu den Verteilungseffekten der öffentlichen Finanzierung der Hochschulbildung. Mittlerweile existieren mehrere empirische Studien, die sich oftmals mit den vorherigen Untersuchungen kritisch auseinandersetzen und zu teilweise konträren Ergebnissen gelangen (vgl. z.B. Sturn/Wohlfahrt 2000; Barbaro 2001; Müller 2005). Statt empirisch fundierte Analysen zu präsentieren, spiegeln diese Studien zumeist die persönlichen und politischen Überzeugungen der AutorInnen wieder. Festzuhalten bleibt mit Lübbert, dass sowohl die These einer Umverteilung von unten nach oben als auch die These, es gebe keine Umverteilung oder sogar eine Umverteilung von oben nach unten, empirisch nicht nachgewiesen werden konnten (Lübbert 2007, S. 27).

relle Einrichtungen (Museen, Theater, Opern), staatliche Forschungseinrichtungen oder Verkehrswege aus dem Gesamtsteueraufkommen finanziert werden, ohne dass eine soziale Verteilungsgerechtigkeit bezüglich ihrer Nutzung besteht. Die Nutzung derartiger staatlicher Investitionen hängt vielmehr vom ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital der Akteure ab und ist damit Ausdruck einer strukturellen gesellschaftlichen Ungleichheit. Sofern Ausgaben aus Steuergeldern aus volkswirtschaftlichen, kulturellen, sozialen oder mildtätigen Gründen einem gesamtgesellschaftlichen Nutzen dienen, sind sie zumeist auch allgemein anerkannt und gewünscht (vgl. Aktionsbündnis gegen Studiengebühren 2006, S. 7).

Das Argument einer Verteilungsungerechtigkeit lässt sich nur dann sinnvoll vorbringen, wenn der Hochschulbildung ein gesamtgesellschaftlicher Nutzen abgesprochen und ein rein individueller Profit zugeschrieben wird. Betrachtet wird dabei nur der individuelle Nutzen, der sich durch größere Handlungsspielräume in Form von kulturellen, sozialen und ökonomischen Privilegien und eine innere Bereicherung durch Persönlichkeitsbildung für AkademikerInnen ergibt. Entgegen dem Bildungsverständnis des UN-Sozialpakts scheinen StudiengebührenbefürworterInnen, die sich auf das Argument der sozialen Ungerechtigkeit durch ein gebührenfreies Studium stützen, die Hochschulbildung genau auf diese Weise als rein privates Gut umzudeuten und somit eine private Finanzierung zu legitimieren.

Natürlich bringt eine Hochschulausbildung nicht nur positive Effekte für die Allgemeinheit mit sich, sondern zieht auch individuelle Vorteile nach sich. Hochschulbildung lässt sich aufgrund der sowohl gesellschaftlichen als auch individuellen Vorteile daher in der Terminologie der Volkswirtschaftslehre weder als öffentliches noch als privates, sondern treffender als meritorisches Gut bezeichnen. Meritorisch sind Pasternack zufolge Güter, „deren Bereitstellung von der Allgemeinheit unabhängig von den sich ergebenden individuellen Vorteilen gewünscht wird. Meritorisch können sowohl öffentliche, private wie auch gemischte Güter sein“ (Pasternack 2003, S. 68). Die positiven Effekte der Hochschulbildung für das Allgemeinwohl sowie die Legitimation ihrer öffentlichen Finanzierung aus volkswirtschaftlicher Sicht beschreibt Riese folgendermaßen:

„Hochschulbildung verschafft der Volkswirtschaft mehr wirtschaftliche und soziale Wohlfahrt sowie kulturelle Lebensqualität. Die öffentliche Bereitstellung resultiert demnach aus dem gewünschten gesellschaftlichen Nutzen. Hochschulbildung kann zwar prinzipiell privat angeboten werden, auf Grund der politischen Entscheidung wegen vermeintlicher Nachfragedefizite wird sie jedoch öffentlich produziert und finanziert. Das Erfordernis einer öffentlichen Bereitstellung wird damit begründet, dass

Bildung und Forschung als private Güter am Markt überhaupt nicht oder nicht in ausreichendem Maße bereitgestellt werden würden.“ (Riese 2007, S. 46f)

Da angenommen wird, dass für meritorische Güter im Verhältnis zum gesellschaftlich wünschenswerten Bedarf eine geringe private Nachfrage besteht, werden diese entweder öffentlich bereitgestellt oder ihr Konsum durch Anreize erhöht. So gesehen erscheint es also durchaus sinnvoll, die Hochschulbildung staatlich zu finanzieren, um die Nachfrage zu steigern auch wenn für einige soziale Akteure dadurch privater Profit entsteht. Ein erschwerter Hochschulzugang durch Studiengebühren hingegen könnte volkswirtschaftlich negative Auswirkungen zeitigen (Pasternack 2003, 68f).

Es zeigt sich also, dass eine aus einer gebührenfreien Hochschulbildung resultierende Verteilungsungerechtigkeit, vorausgesetzt sie besteht überhaupt, durchaus durch gesamtgesellschaftliche Nutzeneffekte aufgewogen werden könnte. Die Artikulation der Gerechtigkeitsfrage im Zusammenhang mit dem gebührenfreien Studium verweist dementsprechend noch auf einen anderen Hintergrund, nämlich auf eine Individualisierung der Hochschulbildung im Zuge des sich durchsetzenden neoliberalen Weltbilds. Denn dass im Zusammenhang mit Bildung nicht mehr von sozialer Ungleichheit, sondern von sozialer Ungerechtigkeit gesprochen wird, verweist darauf, dass das Ziel einer Eliminierung struktureller sozialer Ungleichheiten durch eine Unentgeltlichkeit höherer Bildung massiv an Bedeutung verloren hat. Der freie Zugang zu Bildung, der gesamtgesellschaftliche Nutzen der AkademikerInnenausbildung, die soziale Selektionsfunktion der Bildungsinstitutionen und die Missverhältnisse der Bildungsbeteiligung innerhalb der Sozialstruktur treten durch die Rede von der Verteilungsungerechtigkeit zugunsten eines ausschließlichen Blicks auf individuelle Vorteile in den Hintergrund.

Diese subtile diskursive Verschiebung, die durch eine Ersetzung der Gleichheitsforderung durch den Begriff der Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit erfolgt, lässt sich besonders anschaulich an der programmatischen Neuausrichtung der parteipolitischen Programme von CDU und SPD illustrieren. In ihrem Grundsatzprogramm „Freiheit und Verantwortung“ von 1994 heißt es bei der CDU unter dem Punkt Gerechtigkeit, der in dieser Form auch heute noch in ganz ähnlicher Weise Gültigkeit besitzt¹⁰¹: „Grundlage der Gerechtigkeit ist die Gleichheit aller Menschen in ihrer von Gott gegebenen Würde und Freiheit“ (Grundsatzprogramm CDU 1994, S. 9). Bereits zwei Sätze später erfährt die eben postulierte Gleichheitsmaxime bereits eine relativierende Einschränkung: „Gerechtigkeit fordert die Anerkennung der persönlichen Leistung und

¹⁰¹ Vgl. dazu das Grundsatzprogramm „Freiheit und Sicherheit“ der CDU von 2007.

Anstrengung ebenso wie den sozialen Ausgleich. Gerechtigkeit verlangt, Gleiches gleich und Ungleiches ungleich zu behandeln“ (ebd.). Der Frage der Gerechtigkeit wird also ein höherer Stellenwert als der der Gleichheit beigemessen. Sie wird zudem an die neoliberale Leistungsideologie gekoppelt.

„Chancengerechtigkeit erfordert, die Verschiedenheit der Menschen in ihren Begabungen, Leistungen und ihrem sozialen Herkommen zu berücksichtigen. Sie kann nicht durch Nivellierung oder durch die Einschränkung der Chancen anderer erreicht werden, sondern nur durch die Förderung der Anlagen jedes einzelnen. Das Leistungsprinzip verlangt, dass die Leistungsmöglichkeiten des einzelnen gefordert und gefördert werden und dass alle für ihre Leistung die gebührende Anerkennung erhalten. Leistung ist das sozial gerechteste Aufstiegs- und Differenzierungskriterium in einer demokratischen Gesellschaft.“ (Grundsatzprogramm CDU 1994, S. 22)

Schließlich erfährt auch die Forderung der Anerkennung von Unterschieden und Differenzen noch eine Relativierung: „Absolute Gerechtigkeit ist nicht erreichbar. Auch politisches Handeln stößt wegen der Unzulänglichkeit des Menschen an Grenzen“ (ebd., S. 9). In seiner Dissertation über die „Ideologiesprache der beiden Volksparteien SPD und CDU in ihrer Grundsatzprogrammatik seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland“ kommentiert Husmann-Driessen den Begriff der Chancengerechtigkeit der CDU wie folgt: „Die so verstandene leistungsorientierte Gerechtigkeit wird zu einer Erfolgsethik, die besagt: Derjenige, der erfolgreich ist, ist gerechterweise erfolgreich. Derjenige, der trotz erbrachter Leistungen nicht erfolgreich ist, ist gerechterweise nicht erfolgreich. Im Leistungswettbewerb ist Erfolg dann Zufall, aber der ist garantiert“ (Husmann-Driessen 2006, S. 293).

Bei der CDU mag man aufgrund ihrer politischen Positionierung derartige Aussagen möglicherweise noch erwarten. Aber auch bei der SPD erhält die neoliberale Programmatik um die Jahrhundertwende Einzug. Die SPD vollzieht einen Kurswechsel, der die Preisgabe ihres jahrzehntelangen Grundsatzes einer Politik der gerechten Verteilung von materiellen Gütern, Konsum und gesellschaftlicher Teilhabe insbesondere bezüglich schwächer gestellter sozialer Gruppen zugunsten einer Fokussierung auf individuelle Konkurrenzfähigkeit bedeutet. Den Abschied vom Anspruch einer allgemeinen Verteilungsgerechtigkeit verdeutlicht der damalige Generalsekretär der SPD Olaf Scholz in seinem Beitrag „Gerechtigkeit und Solidarische Mitte im 21. Jahrhundert – 13 Thesen für die Umgestaltung des Sozialstaates und die Zukunft sozialdemokratischer Politik“. Umverteilungsfragen sind Scholz zufolge „nicht mehr von zentraler Bedeutung“ (Scholz 2003), da sie den aktuellen Herausforderungen nicht mehr angemessen seien. Er fordert daher einen „umfassenderen Begriff von Gerechtigkeit“ (ebd.). Wichtig sei heute

eine Fokussierung auf die Erhöhung individueller Lebenschancen und Teilhabe. Die beiden Politikfelder, auf die sich der Sozialstaat zukünftig konzentrieren müsse, seien Bildung und Arbeit. Bildung wird bei Scholz jedoch keinesfalls als Weg zur Ermächtigung der Einzelnen zu einem selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Leben verstanden, sondern funktional als individueller Integrationsweg in den Arbeitsmarkt gedeutet. „Unter dem Gesichtspunkt der Teilhabe und der Chancen“, so Scholz schließlich, sei „selbst schlecht bezahlte und unbequeme Erwerbsarbeit besser als transfergestützte Nichtarbeit“ (ebd.). Dieses neue Politikverständnis der SPD beruht auf dem Konzept des aktivierenden Staats, der, im Gegensatz zum (um-)verteilenden Sozialstaat der traditionellen Sozialdemokratie, „gezielt in Menschen investiert, damit diese in Zeiten dynamischen Wandels als selbstbewusste Bürger ihr Leben gestalten können“ (Scholz 2003). Die Rolle des Staates besteht demnach darin, durch die Gestaltung von Rahmenbedingungen eine Chancengerechtigkeit herzustellen, die allen gleiche Möglichkeiten bieten. Ob diese genutzt werden bzw. genutzt werden können, obliegt der Eigenverantwortung jedes und jeder Einzelnen.

Die Prämisse eines Ausgleichs struktureller sozialer Ungleichheiten durch eine sozialstaatliche Verteilungspolitik hat sich zugunsten einer Fokussierung auf individuelle Lebenschancen verschoben. Situierd in den historischen Kontext der SPD bringt die damalige Bildungsministerin des Landes NRW Behler diese Verschiebung für den Bereich der Bildungspolitik auf den Punkt:

„Ich will beginnen mit der These, dass sich der Begriff der Chancengleichheit gewandelt hat. Dazu ein kurzer Blick zurück in die Geschichte. Die Forderung nach Chancengleichheit im Bildungswesen war in den Anfängen der Arbeiterbewegung ein zentrales Instrument, über das die Befreiung und der Aufstieg der ganzen sozialen Gruppe angestrebt wurden. Heute hat sich nach meiner Auffassung die Blickrichtung von der sozialen Klasse hin zum Individuum verschoben. Es geht jetzt bei der Forderung nach Chancengleichheit mehr um die bestmögliche Ausstattung jedes Einzelnen.“ (Behler 1999, S. 5)

Obwohl der Begriff Chancengleichheit bereits eine Verwässerung des ursprünglicheren Begriffs der gesellschaftlichen Gleichheit bedeutet, so ist damit doch zumindest noch die sozialreformistische und bildungspolitische Annahme verknüpft, dass Märkte aus sich heraus keine Gerechtigkeit herstellen können, eine soziale Gerechtigkeit dementsprechend politischer Regulierung, d.h. einen Ausgleich in Form von struktureller Bildungsförderung bedarf. Doch auch diese Auffassung scheint mittlerweile verabschiedet, mehr noch, in ihr Gegenteil verkehrt worden zu sein. Das ursprüngliche Gleichheitspostulat, das keinesfalls als Negierung oder Egalisierung individueller Unterschiede miss-

verstanden werden darf, sondern das Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichen Zutrittsbedingungen und Verteilungsstrukturen betraf, wird mittlerweile, wie eine Aussage Wolfgang Clements verdeutlicht, als ungerechte und wettbewerbsverhindernde „Gleichmacherei“ gebrandmarkt. „Verordnete Gleichheit - das lehrt die Geschichte - ist der Tod von Gerechtigkeit und Freiheit. Moderne soziale Marktwirtschaften hingegen können die Chancen auf Gleichheit erhöhen, ohne jedoch Gleichheit im Ergebnis zu sichern oder zu versprechen. Diese Form von begrenzter Ungleichheit im Ergebnis kann sehr wohl auch ein Katalysator sein für individuelle als auch für gesellschaftliche Entfaltungsmöglichkeiten“ (Clement 2000).

Um die Jahrhundertwende vollzieht die sozialdemokratische Partei einen neoliberalen Kurswechsel. Genau wie die CDU favorisiert die SPD nun das Konzept des aktivierenden Staats, der seine Aufgabe von der wohlfahrtsstaatlichen Verteilungsgerechtigkeit hin zur Gestaltung von infrastrukturellen Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Individuen selbstverantwortlich und eigeninitiativ agieren sollen, verlegt. Chancengleichheit und Gerechtigkeit sind vor diesem Hintergrund nicht mehr eine gesamtgesellschaftliche Frage des materiellen Ausgleichs und der gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten, sondern werden auf die Herstellung von gleichen Zutrittsbedingungen zu sich selbstregulierenden Märkten reduziert. Dem neuen gesellschaftlichen Leitbild einer „Allianz der Tüchtigen“ (Scholz 2003) liegt ein leistungsideologischer Begriff von Gerechtigkeit zugrunde, der Erfolg bzw. Scheitern der individuellen Verantwortung zuschreibt. Diese der neoliberalen Logik eigene Individualisierung von Lebenschancen, die auf einer Negierung der Auswirkung sozialstruktureller Ungleichheitslagen auf die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe beruht, ermöglicht es, die Verknüpfung zwischen einem emanzipatorischen Bildungsgedanken und einem gesellschaftlichen Gleichheitsideal aufzulösen. Denn nur vor dem Hintergrund, dass Bildung nicht mehr als öffentliches bzw. meritorisches Gut, das eine gesamtgesellschaftliche Funktion erfüllt, sondern als Mittel zur Verbesserung individueller Lebenschancen angesehen wird, entstehen die Bedingungen der Möglichkeit die Behauptung, ein gebührenfreies Studium sei sozial ungerecht, überhaupt im bildungspolitischen Diskurs artikulieren zu können. Indem höhere Bildung auf diese Weise individualisiert wird, lässt sich ein Studium als Investition in das individuelle Humankapital umdeuten. Ob nun tatsächlich eine Verteilungsgerechtigkeit empirisch nachgewiesen werden kann oder nicht, ist in diesem Sinne zunächst irrelevant. Wesentlich ist, dass das Argument der sozialen Ungerechtigkeit als Legitimation für die Einführung von Studiengebühren vorgetragen werden kann.

5.1.3 Studierende als Kunden, Bildung als Ware !? – Konsequenzen der Einführung von Studiengebühren

Obwohl die empirischen Befunde zu den Effekten von Studiengebühren aufgrund der relativ geringen Zeitspanne seit ihrer Einführung noch rar gesät sind, lassen sich mittlerweile doch einige Tendenzen hinsichtlich der Auswirkungen auf das Studierverhalten ablesen. Ob sich die von den StudiengebührenbefürworterInnen erwünschten Effekte tatsächlich einstellen oder ob unintendierte Auswirkungen eintreten, soll nun anhand einer sekundäranalytischen Auswertung derzeit verfügbarer Daten überprüft werden.

Aufschlussreich ist in diesem Kontext die Studie *Studiengebühren aus der Sicht von Studienberechtigten - Finanzierung und Auswirkungen auf Studienpläne und -strategien* von Heine, Quast und Spangenberg. Die Untersuchung basiert auf einer repräsentativen Stichprobe, bei der 5240 studienberechtigte SchulabgängerInnen ein halbes Jahr nach der Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung explizit zum Zusammenhang zwischen Studiengebühren und ihrer Studienentscheidung befragt wurden. Die Untersuchung fand Ende 2006 und Anfang 2007 statt, d.h. zu einem Zeitpunkt, an dem Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen bereits Studiengebühren für StudienanfängerInnen eingeführt hatten und fünf weitere Bundesländer deren Einführung zum Sommersemester 2007 bzw. zum Wintersemester 2007/2008 planten (Heine/Quast/Spangenberg 2008, S. 1). Grundsätzlich, so ein Ergebnis der Untersuchung, strebt die Mehrheit der von Studiengebühren betroffenen Studierenden (66 Prozent) einen möglichst schnellen Studienabschluss an, um die Gesamtkosten zu minimieren. Das gilt auch für jene Studierende, die von Beginn an eine Studienzeitverlängerung einkalkulieren, da sie zur Finanzierung des Studiums einer Erwerbsarbeit nachgehen müssen. Lediglich 13 Prozent geben an, sich durch Gebühren nicht in ihrer Studiendauer beeinflussen lassen zu wollen (ebd., S. 32).

Entgegen den Erwartungen der StudiengebührenbefürworterInnen wird das Vorhaben, möglichst effizient zu studieren, nicht unbedingt an verbesserte Studienbedingungen durch Gebühren geknüpft. Zwar erwarten 50 Prozent der Befragten durch Zahlung von Gebühren eine Verbesserung der Qualität der Hochschulausbildung (17 Prozent sind unentschieden; ein Drittel erwartet keine Verbesserungen) (ebd., S. 27),¹⁰² lediglich 2

¹⁰² Bargel, Müßig-Trapp und Willige liefern weitaus negativere Einschätzungen. In einer Befragung von 22000 Studierenden im Sommersemester 2007 erhalten sie auf die Frage: „Rechnen Sie damit, dass die Einführung von Studienbeiträgen bzw. -gebühren zu einer Verbesserung der Lehre und der Studienbedingungen führen wird?“, folgende Ergebnisse: „Die große Mehrheit (58%) rechnet nicht damit, dass Studiengebühren irgendetwas verändern werden. Immerhin 33% rechnen mit leichten Verbesserungen und

Prozent der Studienberechtigten entscheiden sich jedoch gezielt für eine gebührenpflichtige Hochschule, da sie dort aufgrund verbesserter Bedingungen die Möglichkeit zu einem effizienteren Studium erwarten (Heine/Quast/Spangenberg 2008, S. 29). Und obwohl immerhin 43 Prozent der StudienanfängerInnen auch die Vermeidung von Studiengebühren als Grund für ihre Studienortwahl benennen, rangieren auf den obersten Plätzen der Motive für die Auswahl einer Hochschule ein den fachlichen Interessen entsprechendes Studienangebot sowie die Nähe zum Heimatort (ebd., S. 26).

Zum Untersuchungszeitpunkt werden Studiengebühren von den Studienberechtigten also vornehmlich als finanzielle Restriktion wahrgenommen. Zwar wird von der Hälfte der Befragten eine Verbesserung der Studienqualität durch Gebühren erwartet, für die eigene Studienentscheidung spielt der mögliche Qualitätszuwachs an gebührenpflichtigen Hochschulen jedoch nur eine untergeordnete Rolle. Eine überwiegende Akzeptanz von Studiengebühren, die auf das Argument einer qualitativen Verbesserung der Studienbedingungen zurückzuführen ist, lässt sich also nicht feststellen. Auch die Erwartung, dass sich Qualität durch Studiengebühren als Standortvorteil durchsetzen wird und sich Studierende bei der Wahl der Hochschule am Ranking oder dem guten Ruf orientieren, ist noch nicht zu beobachten. Denn wie Krawietz und Heine in einer Befragung zu den Wahlmotiven des Studienorts feststellen, sind lebensweltliche Aspekte für Studierende wichtiger als direkt das Studium betreffende Bedingungen.

„Auffällig ist, dass die am häufigsten zur Anwendung gelangenden Kategorien entweder studienfern sind oder nur indirekt auf das Studium Bezug nehmen. Wenn Studienanfänger Hochschulstandorte in den neuen und den alten Ländern gegeneinander abwägen, tun sie dies primär mit lebensweltlichen Aspekten wie Heimatnähe, Hochschulgröße (häufig fließt hier auch das Atmosphärische mit ein), Lebenshaltungskosten oder Studiengebühren. Direkt studienbezogene Aspekte, wie Ausstattungsmerkmale der Hochschule, Qualität von Ausbildung, Lehre und Forschung sowie das Angebot an Studienfächern, finden sich zwar auch unter den meistgenannten Aspekten, jedoch sind sie deutlich seltener genannt als die lebensweltlichen Argumente.“ (Krawietz/Heine 2007, S. 15)

Dass Studiengebühren immer noch auf wenig Akzeptanz bei den Studierenden stoßen zeigt auch eine Untersuchung von Bargel, Müßig-Trapp und Willige. Bei einer Befragung von ca. 22000 Studierenden an 150 Hochschulen im Sommersemester 2007 sprachen sich 67 Prozent der Befragten zum Teil strikt gegen Studiengebühren aus (Bargel/Müßig-Trapp/Willige 2008, S. 89). Noch zum Jahreswechsel 2003/2004 hatten den AutorInnen zufolge zwei Drittel der Studierenden die Einführung von Studiengebühren,

nur 5% glauben, dass Gebühren die Studienbedingungen deutlich verbessern werden“ (Bargel/Müßig-Trapp/Willige 2008, S. 90).

sofern sie denn tatsächlich zur Verbesserung der Studienbedingungen eingesetzt würden, befürwortet. Diesen Rückgang in der Akzeptanz unter den Studierenden führen Bargel, Müßig-Trapp und Willige auf eine Desillusionierung der Studierenden zurück. Die zentralen Forderungen, dass Studiengebühren zur Verbesserung der Ausbildungsqualität eingesetzt werden müssten und sozial abgesichert sein sollten, seien in der Wahrnehmung der Studierenden nicht hinreichend erfüllt worden (Bargel/Müßig-Trapp/Willige 2008, S. 89). Wenig erstaunlich ist daher der Befund, dass Studierende an Hochschulen ohne Gebühren mit der Qualität des Studienangebots zufriedener als Studierende an gebührenpflichtigen Hochschulen sind. Die erhobenen Qualitätsindikatoren Betreuung, Lehrangebot, TeilnehmerInnenzahl pro Lehrveranstaltung, materielle und räumliche Ausstattung sowie die Serviceleistung der Hochschule werden von Studierenden an gebührenfreien Hochschulen durchgängig positiver bewertet als von ihren Kommilitonen und Kommilitoninnen an beitragspflichtigen Hochschulen. Bargel, Müßig-Trapp und Willige führen diesen zunächst überraschend anmutenden Befund auf den Umstand zurück, dass die Verbesserung der Studienqualität zum Zeitpunkt der Erhebung im Studienalltag noch nicht spürbar wahrzunehmen war, die Anspruchshaltung von Studierenden, die Gebühren entrichten mussten, sich jedoch bereits dahingehend gewandelt hatte, dass bessere Bedingungen erwartet wurden. Die AutorInnen nehmen daher an, dass die Entrichtung von Beiträgen bei den Studierenden zu einer kritischen Sicht auf die vorfindbaren Bedingungen und somit zu einer kritischen Bewertung geführt habe (ebd., S. 81).

Interessant ist vor diesem Hintergrund, dass nicht unbedingt tatsächliche Qualitätsunterschiede zwischen gebührenfreien und gebührenpflichtigen Hochschulen ausschlaggebend für die Zufriedenheit der Studierenden mit den Studienbedingungen sind, sondern dass sich bereits ein Wandel in der Wahrnehmung jener Studierenden, die Gebühren entrichten mussten, stattgefunden hat. Denn obwohl die Einführung von Studiengebühren zu diesem Zeitpunkt noch nicht unmittelbar in eine Qualitätsverbesserung des Studiums mündete, so scheinen sich Studierende an gebührenpflichtigen Hochschulen ihrem Selbstverständnis nach bereits als KundInnen ihrer Hochschulausbildung zu begreifen und dementsprechend stellen sie erhöhte Erwartungen an die Qualität des Produkts, das sie erwerben.

„Es ist zu konstatieren, dass die Einführung von Studiengebühren an den betroffenen Hochschulen bereits einen Effekt ausgelöst hat, obgleich eine faktische Veränderung der Studienbedingungen in aller Regel noch gar nicht hat stattfinden können. Der Effekt ließe sich psychologisch erklären: Möglicherweise kommen die Studierenden an Gebühren-Hochschulen tatsächlich mit höheren Erwartun-

gen. Vor dem Hintergrund der gerade erst überwiesenen Zahlung an die Hochschule ist die Verärgerung über die vorgefundenen Studienbedingungen um so größer und drückt sich in einer insgesamt schlechteren Bewertung der Qualität der Lehre aus. Nicht die Studienbedingungen haben sich also verändert, sondern die Einstellung der Studierenden zu den Studienbedingungen. Es könnte sein, dass hier der von manchem Studiengebührenbefürworter erhoffte Effekt eingesetzt hat: Studierende verstehen sich als zahlende Kunden.“ (Bargel/Müßig-Trapp/Willige 2008, S. 95)

Als negativer Effekt lässt sich die abschreckende Wirkung von Studiengebühren für einen nicht unbeträchtlichen Teil der Studienberechtigten konstatieren. So geben knapp 4 Prozent der Studienberechtigten des Jahrgangs 2006 an, das ursprünglich geplante Studium aufgrund fehlender finanzieller Mittel nicht aufnehmen zu können. Die Spanne der Verzichtserklärungen reicht hierbei vom definitiven Ausschluss (ca. 6000 Personen), bis hin zu einer möglichen späteren Aufnahme des Studiums (ca. 12000 Personen). Dabei zeigt sich, dass insbesondere Frauen und Studienberechtigte aus hochschulfernen Elternhäusern überdurchschnittlich häufig aus Kostengründen vom Studium absehen (Heine/Quast/Spangenberg 2008, S. 15ff). Ein Blick auf die soziale Herkunft offenbart, dass StudienanfängerInnen aus Akademikerfamilien mit 81 Prozent nicht nur am häufigsten auf die finanzielle Unterstützung der Eltern zurückgreifen können, sondern mit 43 Prozent auch die höchste Quote bei der ausschließlichen Nutzung dieser Finanzierungsquelle aufweisen. Studienberechtigte aus hochschulfernen Elternhäusern hingegen können nur mit wenig Unterstützung der Eltern rechnen und sind zur Finanzierung des Studiums daher häufiger auf Nebenjobs oder die Aufnahme von Studienkrediten angewiesen (ebd., S. 59). Diese Unterschiede in den Möglichkeiten der Studienfinanzierung erklärt möglicherweise die höhere Verzichtsquote von Studienberechtigten aus Nicht-Akademikerhaushalten. Der von StudiengebührengegnerInnen befürchtete Effekt einer Verschärfung der ohnehin im deutschen Bildungssystem ausgeprägten sozialen Selektion scheint sich damit zu verwirklichen.¹⁰³

¹⁰³ Laut der im Sommer 2007 veröffentlichten 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks nehmen 83 Prozent der Akademikerkinder jedoch nur 23 Prozent der Kinder aus Nicht-Akademikerhaushalten ein Studium auf (BMBF 2007, S. 9f). „Primäre und sekundäre Effekte sozialer Ungleichheit, die der Hochschule zeitlich vorgelagert sind, erweisen sich offenbar als sehr nachhaltig“ (ebd., S. 10). Nicht nur die soziale Selektionsfunktion des deutschen Bildungssystems könnte sich durch Studiengebühren verschärfen, auch die immer wieder im internationalen Vergleich bemängelte geringe Studierendenzahl pro Jahrgang könnte durch Gebühren weiter sinken.

Anhand der Daten des Studienmonitors und der Studienverlaufsbefragungen an der Ruhr-Universität Bochum ist laut Ricken und Ullrich für die Universität Bochum bisher keine Verschärfung der sozialen Selektion durch Gebühren bezüglich der Studienaufnahme nachweisbar. Es zeigt sich allerdings, dass Studierende aus finanziell schwächer gestellten Familien die finanzielle Mehrbelastung durch Gebühren durch ständige oder gelegentliche Erwerbstätigkeiten sowie Einschränkungen im Alltags- und Freizeitverhalten kompensieren müssen, wohingegen zusätzliche Belastungen und daraus resultierende negative Effekte für das Studium bei Studierenden mit finanzkräftigem Umfeld nicht zu beobachten sind, da diese auf externe Ressourcen zurückgreifen können (vgl. Ricken/Ullrich 2009). Eine soziale Benachteiligung

Obwohl die Auswirkungen von Studiengebühren auf das Studierverhalten derzeit noch bedingt absehbar sind, so konnten die herangezogenen Daten und empirischen Befunde doch einige Tendenzen verdeutlichen. Ein Konsens herrscht mittlerweile bei der Mehrheit der Studierenden darüber, das Studium möglichst zügig absolvieren zu wollen. Neben der Minimierung der auch aufgrund möglicher Studiengebühren anfallenden Kosten zeichnet sich als weiterer Grund hierfür eine veränderte Erwartung an den Nutzen eines Studiums ab. Zwar nehmen das Studium und die Hochschule laut dem von der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz durchgeführten 10. Studierendensurvey in der Beurteilung der Studierenden einen zunehmend hohen Stellenwert ein, gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass sich diese Bewertung vornehmlich auf die zukünftige berufliche Verwertbarkeit des Studiums bezieht. Insbesondere individuelle Vorteile, wie z.B. materielle Zugewinne, Statusgewinn und beruflicher Nutzen, haben als Studienmotive zulasten des Interesses an Forschung und Wissenschaft zugenommen. „Diese Entwicklung geht einher mit den veränderten Erwartungen an den Nutzen eines Studiums, das stärker als Ausbildung verstanden wird, die eine berufliche und materielle Sicherheit erbringen soll. Damit verbunden ist eine stärkere Konzentration auf das Studium, um die Ausbildungsphase möglichst erfolgreich abzuschließen“ (BMBF 2008b, S. 46). Zwar lässt sich auch eine Zunahme der Bedeutung sozial-altruistischer Studienmotive feststellen, diese stehen jedoch unmittelbar im Zusammenhang mit beruflichen Aussichten. Studienmotive, wie z.B. die Bildung der eigenen Persönlichkeit oder das Hinauszögern der Berufstätigkeit, verlieren an Bedeutung, was sich schließlich in der studentischen Erwartungshaltung und im Studierverhalten widerspiegelt. „Da die Gratifikationserwartungen einerseits und das Motiv der Arbeitsplatzsicherheit andererseits zunehmend wichtiger werden, dient das Studium in stärkerem Maße der ökonomischen Absicherung. Dieses Ziel [...] bedarf [...] einer vorausschauenden effizienzorientierten Planung.“ (BMBF 2008b, S. 38).

Studiengebühren bilden zwar nicht unmittelbar den Auslöser des beobachtbaren Wandels der studentischen Einstellung,¹⁰⁴ sie forcieren jedoch möglicherweise die Akzeptanz

durch Studiengebühren hinsichtlich der Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium wirkt sich möglicherweise nicht gravierend auf die Studienaufnahme aus, scheint jedoch im Studienverlauf zum Tragen zu kommen.

¹⁰⁴ Bereits zur Jahrtausendwende, als Studiengebühren noch nicht eingeführt waren, stellte Tino Bargel in Bezug auf den Studierendensurvey fest, dass sich verstärkt eine materielle Einstellung und eine Wettbewerbsorientierung unter den Studierenden verbreiten: „Materielle Gesichtspunkte des eigenen Vorteils, offensiv vertreten oder defensiv ausgerichtet, sind wichtiger geworden. Die individuellen Orientierungen sind eingebettet in allgemeinere Vorstellungen über gesellschaftliche Verhältnisse und Mechanismen. Besonders signifikant fällt dabei der Wandel in der Haltung zum Wettbewerb ins Auge. [...] der Vorteil des Wettbewerbs zur Leistungssteigerung ist in den Vordergrund getreten, der Nachteil zerstörter Bin-

bilitätsbedingungen für ein Hochschulsystem, in dem sich die Hochschulbildung zu einer reinen Ausbildungsfunktion entwickelt und das Studium vorwiegend an die Erfordernisse des Arbeitsmarkts angepasst ist. Denn wenn berufliche Aussichten, eine ökonomische Absicherung und individuelle Gratifikationen zu den zentralen Studienmotiven avancieren, dann, so könnte man vermuten, werden vom Studium insbesondere solche Personen angezogen, die eher bereit sind Studiengebühren im Sinne einer Investition in das individuelle Humankapital zu akzeptieren, da das Studium vornehmlich unter dem Blickwinkel und mit dem abschließenden Ziel eines hohen „return of investment“ verfolgt wird. Ob sich die Qualität des Studienangebots dabei durch Studiengebühren verbessern und somit der Studienstandort zu einem entscheidenden Kriterium der Studienwahl werden wird, bleibt noch abzuwarten. Möglicherweise muss die Profilbildung der Hochschulen noch weiter voranschreiten, so dass auch für Studierende der Mehrwert einer gezielten Entscheidung für eine bestimmte Hochschule ersichtlich wird und momentan vorherrschende Wahlmotive wie z.B. die Heimatnähe des Studienorts verdrängt werden. Wie die empirischen Daten zeigen konnten, ist allerdings bei jenen Studierenden, die bereits Gebühren entrichten müssen, ein Wandel der Einstellung in Bezug auf die Studienbedingungen festzustellen. Sie tendieren dazu, die Haltung des zahlenden Kunden bzw. der zahlenden Kundin einzunehmen, Bildung als Ware und die Hochschule als Dienstleistungsunternehmen zu betrachten und dementsprechend höhere Erwartungen an die Qualität ihrer Ausbildung zu stellen.

5.2 Prekarisierung beruflicher Perspektiven

Die Erwartungen an den beruflichen Nutzen und die ökonomischen Verwertungsmöglichkeiten des Studiums nehmen bei den Studierenden im Verhältnis zu anderen Studienmotiven einen zunehmend höheren Stellenwert ein (vgl. BMBF 2008b). Als Grund für die Bedeutungszunahme berufsbezogener Studienmotive kann eine gestiegene Sicherheitsmentalität unter den Studierenden gelten, die sicherlich auch auf die allgemein

dungen und des Verlustes an Solidarität wird weniger gesehen oder beklagt. Vor einigen Jahren fielen die studentischen Stellungnahmen genau umgekehrt aus: Wettbewerb wurde überwiegend negativ eingeschätzt“ (Bargel 2000, S. 5). Diese Akzeptanz des neoliberalen Leitprinzips Wettbewerb ist verbunden mit einem zunehmenden Individualismus. Soziale Ungleichheit wird von den Studierenden zwar wahrgenommen, jedoch eher als unproblematisch gewertet. „Auch soziale Ungleichheit wird heute anders eingeordnet, sie ist für die Studierenden weit weniger ein Stachel. Zwar beurteilen sie die Ungleichheit kaum als geringer, aber sie verurteilen sie seltener als ungerecht. Vor allem die Studierenden der Sozialwissenschaften haben sich dabei den Studierenden der Rechtswissenschaft angenähert. Dieser Wandel – und hier scheint mir der Begriff zulässig - geht einher mit einem Nachlassen und Abwenden von »alternativen« Haltungen und Ausrichtungen“ (ebd., S. 6).

verunsichernden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umbrüche der vergangenen Jahre zurückzuführen ist. Eine wachsende Arbeitslosenquote unter AkademikerInnen sowie die Prognose einer Erosion von Normalarbeitsverhältnissen und einer zunehmenden Diskontinuität von Erwerbsbiographien im Zuge der globalisierten Wissensökonomie gehen auch an Studierenden nicht spurlos vorüber. Und auch das durch die Massenmedien verbreitete Schreckensszenario einer sich in prekären Beschäftigungsverhältnissen verdingenden „Generation Praktikum“ trägt vermutlich zur Verunsicherung von Studierenden hinsichtlich ihrer beruflichen Perspektiven bei. Ein Hochschulabschluss, so ließe sich die allseits zu vernehmende Prognose vielleicht pointieren, garantiert schon lange keinen reibungslosen Einstieg in die Berufswelt und erst recht keine Arbeitsplatzsicherheit mehr.

Sind aber zukünftige Erwerbsbiographien tatsächlich durch Diskontinuität und häufigen Arbeitsplatz- oder sogar Berufswechsel gekennzeichnet? Und wenn ja, resultiert daraus zwangsläufig eine Prekarisierung von Beschäftigungsverhältnissen für HochschulabsolventInnen? Oder handelt es sich bei diesem beschworenen Szenario nicht möglicherweise um eine jener für die neoliberale Gouvernamentalität typische Risikokonstruktion, durch die eine dem unternehmerischen Selbst entsprechende Selbstführung, wie z.B. die individuelle Bereitschaft zu Mobilität und Flexibilität sowie eine Selbstverantwortung bezüglich der Bewältigung von Risiken und Unsicherheiten, forciert wird, so dass eine reibungslosere Anpassung der Subjekte an angeblich unabänderliche Verhältnisse möglich wird? Die folgenden Ausführungen widmen sich der Klärung dieser Fragen.

5.2.1 Wandel der Arbeit, Wandel der Erwerbsbiographien

In der sozialwissenschaftlichen Diskussion um die Ursachen des Wandels der Arbeit und den daraus resultierenden Folgen für die Erwerbstätigkeit werden eine Vielzahl von Einflussfaktoren und Konsequenzen benannt. Zusammenfassend werden diesbezüglich vier sozio-ökonomische „Megatrends“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 4ff; Dehnbostel 2008, S. 24ff) prognostiziert: 1. Ein *Strukturwandel der Arbeit im Zuge der Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft*, 2. Eine *zunehmende Prozessorientierung und Internationalisierung der Arbeit*, 3. Die *Auswirkungen demographischer Entwicklungen auf den Arbeitssektor*, 4. ein *Wandel traditioneller Lebensformen und Werte*.

Wenn auch nicht alle Branchen gleichermaßen von diesen Entwicklungen betroffen sind, so sind es der sozialwissenschaftlichen Debatte zufolge doch diese vier so genann-

ten Megatrends, die gegenwärtig und zukünftig den Charakter der Arbeit bestimmen werden. Laut den Protagonisten der These eines beschleunigten Strukturwandels führen sie zu umfassenden Umstrukturierungs- und Reorganisationsprozessen in Betrieben und Unternehmen, sie wirken sich nachhaltig auf Arbeitsverhältnisse und Erwerbsbiografien aus und sie verursachen tief greifende Veränderungen des Bildungs- und Weiterbildungssektors. In der Arbeitsmarktforschung werden die daraus resultierenden Folgen für die Entwicklung der Arbeit seit den 1990er Jahren als „Entgrenzung“ von Arbeit und Organisation (Minssen 2000), als „Erosion des Normalarbeitsverhältnisses“ (Schmid 2000, S. 271, Bonß 2002), als „Pluralisierung bzw. Diversifizierung der Erwerbsformen“ (Mutz 2001, S. 14), als „Flexibilisierung der Arbeit“ (Sennett 1998) oder als „Destandardisierung der Erwerbsbiografie“ (Keupp u.a. 1999, S. 128) thematisiert. Deutlich wird in diesen Thematisierungsformen, dass so etwas wie ein „Normalarbeitsverhältnis“ und eine „normale Erwerbsbiografie“ als Kontrastfolie für die gestellten Befunde herangezogen wird. Dabei werden zwei Aspekte der Arbeit, zum einen eine verhältnismäßig geregelte und institutionalisierte Form von Beschäftigungsverhältnissen und zum anderen eine relative Stabilität und Kontinuität von Erwerbsverläufen, als Normalität vorausgesetzt.

Das „Normalarbeitsverhältnis“ bezeichnet ein diskursives Konstrukt, das in der Literatur mit spezifischen Eigenschaften in Verbindung gebracht wird. In einer eingegrenzten Definition, die Auszubildende, Beamte, Soldaten, LeiharbeiterInnen und Selbstständige aufgrund von besonderen arbeitsrechtlichen Regelungen, wie z.B. dem Kündigungsschutz von Beamten, nicht berücksichtigt, gelten als Personen in Normalarbeitsverhältnissen ArbeiterInnen und Angestellte, die einer Vollzeitbeschäftigung nachgehen, deren Wochenarbeitszeit mindestens 36 Stunden beträgt und die über einen unbefristeten Arbeitsvertrag verfügen (vgl. u.a. Hoffmann/Walwei 1998, S. 413; Böhlich 1999, S. 5f; Schmid 2000, S. 270). Diese Form der Arbeit ist, wie Hoffmann und Walwei anmerken, zusätzlich mit einer Reihe weiterer institutionalisierter, speziell sozial- und arbeitsrechtlicher Aspekte verbunden.

Das »Normalarbeitsverhältnis« charakterisiert eine spezifische Organisation der Arbeit. Es basiert auf einem auf Dauerhaftigkeit angelegten Arbeitsvertrag, einem festen an Vollzeitbeschäftigung orientierten Arbeitszeitmuster, einem tarifvertraglich normierten Lohn oder Gehalt, der Sozialversicherungspflicht sowie der persönlichen Abhängigkeit und Weisungsgebundenheit des Arbeitnehmers vom Arbeitgeber. Das »Normalarbeitsverhältnis« fungiert als ein Leitbild, an dem sich Gesetzgebung, Rechtsprechung und Exekutive noch immer orientieren.“ (Hoffmann/Walwei 2002, S. 135)

Das zweite Normalitätskonstrukt betrifft den Erwerbsverlauf. Als „normale“ Erwerbsbiografie gilt gemeinhin ein in einem Dreiphasenmodell entsprechender beruflicher Lebensverlauf. Im Idealfall wird demnach nach dem Schulabschluss eine berufliche Ausbildung oder ein Studium absolviert. Im Anschluss erfolgt bis zum Eintritt in die Rente die Ausübung des erlernten Berufs vorzugsweise innerhalb ein und desselben Betriebes oder ein und desselben Unternehmens. Unbefristete Arbeitsverträge, feste Arbeitszeiten, ein fixes Gehalt sowie relativ klar konturierte Aufstiegs- und Karrierechancen kennzeichnen diese stabile und kontinuierliche Erwerbsbiografie. Die Beitrags- und Leistungsstruktur des sozialen Sicherungssystems sowie das Rentensystem sind auf diese Form des Berufsverlaufs zugeschnitten.

Das Normalarbeitsverhältnis, das einer Studie des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales auch heute noch der jüngeren Generation als normativer Orientierungspunkt zur Definition „guter Arbeit“ dient (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2008, S. 9) und die normale Erwerbsbiografie fungieren als Referenzrahmen zur Beurteilung und Bewertung der Arbeit. Als Beleg für die These einer Erosion von Normalarbeitsverhältnissen und einer Diskontinuierung von Erwerbsverläufen gelten die stetige Zunahme von atypischen Beschäftigungsverhältnissen in Form von Teilzeitarbeit, Leih- und Zeitarbeit, befristeten Arbeitsverhältnissen, geringfügig entlohnten oder ungeschützten Beschäftigungen und Selbstständigkeit sowie die Zunahme diskontinuierlicher, nicht-linearer Erwerbsverläufe.

Diese Behauptung des Wandels der Arbeit lässt sich allerdings nur dann plausibel vermitteln, wenn es erstens so etwas wie ein Normalarbeitsverhältnis jemals gegeben hat und zweitens eine Prekarisierung von Erwerbsverläufen empirisch untermauert werden kann. In den folgenden Ausführungen geht es daher einerseits darum, die Vorstellung des „Normalen“ selbst zu hinterfragen und andererseits zu prüfen, ob unsichere Arbeitsverhältnisse und diskontinuierliche Erwerbsverläufe tatsächlich dermaßen zugenommen haben, dass sie vielleicht mittlerweile Ausdruck des Normalen sind.

Bereits ein kurzer Blick auf die Sozialgeschichte der Arbeit verdeutlicht, dass die so genannte „normale“ Erwerbsbiografie eher die Ausnahme als die Regel darstellt. Lediglich in der kurzen Periode von 1955-1966/67 bildet der Idealtypus „Normalbiografie“ einen tatsächlich vorfindbaren Realtypus (Bolder 2004, S. 16ff). Die „Mär von der »Normalbiographie«“ (Becker 2004, S. 63) hätte spätestens mit der Ölkrise der 1970er Jahre und ihren Folgen für die Wirtschaft und die Arbeitswelt verabschiedet werden

können. Diskontinuierliche Erwerbsverläufe, so lässt sich vorerst festhalten, sind historisch betrachtet also kein neuartiges Phänomen, sondern eher die Normalität.

Es bleibt die Klärung der These von der Erosion des Normalarbeitsverhältnisses und der Zunahme unsicherer Beschäftigungsverhältnisse. Dass atypische Beschäftigungsverhältnisse mittlerweile die Regel sind und damit von einer Erosion des Normalarbeitsverhältnisses gesprochen werden könnte, lässt sich empirisch allerdings nicht erhärten. Das im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms 197 „Regulierung und Restrukturierung der Arbeit in den Spannungsfeldern von Globalisierung und Dezentralisierung“ durchgeführte Projekt „Restrukturierung des Arbeitsmarktes“, kommt in seiner Analyse der Daten der vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung erhobenen Beschäftigungsstichprobe für den Zeitraum von 1975 bis 1995 beispielsweise zu dem Schluss, dass eine Destabilisierung der Beschäftigungsverhältnisse zumindest in dieser Phase empirisch nicht nachweisbar ist (Erlinghagen/Knuth 2003, S. 176f).

Ein erheblicher Anstieg atypischer Arbeitsverhältnisse kann, wie Hoffmann und Walwei auf der Grundlage der Arbeitnehmerüberlassungsstatistik der Bundesagentur für Arbeit aufzeigen, auch im statistischen Vergleich der Erwerbsformen für den Zeitraum zwischen 1985 und 2000 nicht festgestellt werden. Die Zahl der Beschäftigten in unbefristeten Normalarbeitsverhältnissen sank lediglich von 67,3 auf 60,8 Prozent. Insgesamt nahm die Zahl der abhängig Vollzeitbeschäftigten nur von 77,6 auf 71,5 Prozent ab. Selbstständigkeit, Teilzeitbeschäftigung, Helfertätigkeiten etc. bilden im Jahr 2000 zusammen nur 28,5 Prozent aller Beschäftigungsformen (Hoffmann/Walwei 2002, S. 137).

Auch noch jüngere Zahlen sprechen gegen eine Erosion normaler Beschäftigungsverhältnisse. Dem Statistischen Bundesamt zufolge ist das Normalarbeitsverhältnis auch im Jahr 2007 noch die dominante Form abhängiger Erwerbsarbeit gewesen. „Knapp drei Viertel (22,5 Millionen) der 30,2 Millionen abhängig Beschäftigten im Alter von 15 bis 64 Jahren, die nicht in der Ausbildung waren, befanden sich 2007 in einem Normalarbeitsverhältnis. Dem gegenüber standen 7,7 Millionen Personen in atypischer Beschäftigung“ (Statistisches Bundesamt 2008, S. 9). Zwar sei im Vergleich zu 1997 ein Anstieg atypischer Beschäftigungsverhältnisse um 8 Prozentpunkte zu verzeichnen und dementsprechend sei der Anteil von Erwerbstätigen in Normalarbeitsverhältnissen von 82,5 Prozent auf 74,5 Prozent gesunken, von einer dramatischen Veränderung der Beschäftigungsverhältnisse auf dem Arbeitsmarkt könne aber keine Rede sein (ebd.).

Es soll hier keinesfalls in Abrede gestellt werden, dass prekäre Arbeitsverhältnisse im angeführten Zeitraum zugenommen haben. Unter Berücksichtigung soziodemografischer Merkmale zeigt sich jedoch, dass von unsicheren und atypischen Beschäftigungsverhältnissen vornehmlich Frauen, junge Erwerbstätige, gering Qualifizierte und AusländerInnen betroffen sind (ebd., S. 15ff). Dass das Normalarbeitsverhältnis mittlerweile ein Auslaufmodell darstellt, lässt sich unter Bezugnahme auf die herangezogenen Daten nicht bestätigen. Für die beruflichen Perspektiven der Statusgruppe der Studierenden ist diesbezüglich ein Blick auf den beruflichen Verbleib von HochschulabsolventInnen interessant. Es ist zunächst zu konstatieren, dass die These von der „Generation Praktikum“ empirisch nicht haltbar ist.¹⁰⁵ Wie Briedis und Minks in einer repräsentativen AbsolventInnenbefragung aus dem Jahr 2006 feststellen, sind „Praktika nach dem Studium gegenwärtig kein Massenphänomen. Zwar hat rund jeder achte Absolvent eines Fachhochschulstudienganges und etwa jeder siebte Absolvent mit einem universitären Abschluss ein Praktikum bzw. mehrere Praktika nach dem Studium absolviert, allerdings rechtfertigen diese Zahlen nicht den Begriff »Generation Praktikum«“ (Briedis/Minks 2007, S. 2). Unterschiede in den Praktikumsquoten sind insbesondere abhängig von der jeweiligen Arbeitsmarktsituation und den jeweiligen Fachrichtungen. Während in technischen und naturwissenschaftlichen Fachrichtungen Praktika nach dem Studium eher die Ausnahme bilden, sind Praktika bei AbsolventInnen von kultur-, sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern, Fächer in denen traditionell größere Probleme beim Übergang in das Berufsleben bestehen, eher verbreitet. Aber auch für diese AbsolventInnengruppe stellen Praktika nach dem Studium zumeist kein Problem dar, da sie häufig Teil einer Zusatzausbildung sind. Auch die Dauer der Praktika bleibt zumeist auf einen überschaubaren Zeitraum von 3-6 Monaten beschränkt. Praktikumskarrieren oder Kettenpraktika bilden ein Ausnahmephänomen (Briedis/Minks 2007, S. 4). Zwar

¹⁰⁵ Die öffentliche und bis heute anhaltende Diskussion über die so genannte „Generation Praktikum“ wurde im Jahr 2005 hauptsächlich von einem Artikel in der Wochenzeitung „DIE ZEIT“ ausgelöst. Ohne fundierte empirische Befunde wurden darin Pauschalurteile über prekäre Beschäftigungsverhältnisse für AkademikerInnen, über HochschulabsolventInnen als billige Arbeitskräfte und über Praktika als Ausbeutungsverhältnisse gefällt. Weitere Medienberichte folgten. Am 2. Mai 2005 titelte ZDFheute.de: „»Generation Praktikum« rüstet zum Gegenschlag.“ Die Tageszeitung „Die Welt“ veröffentlichte am 21. März 2006 den Artikel „Die Angst der Generation Praktikum“. Die Tageszeitung „taz“ publizierte zwischen dem 26.3.2006 und dem 1.4.2006 gleich drei Artikel zum Thema, wobei die inhaltliche Spannweite vom Schreckenszenario mit Aussagen wie z.B. „900.000 gehören der verlorenen Generation P in Deutschland an“ über Relativierung wie „400.000 Praktikanten in Deutschland“ bis zu zur Negierung des Phänomens Generation Praktikum in der Formulierung „Dauerpraktika selten“ reicht. Der Begriff „Generation Praktikum“ erreichte 2006 gar den zweiten Platz bei der Wahl zum Wort des Jahres. In der Pressemitteilung der Gesellschaft für deutsche Sprache heißt es dazu: „An zweiter Stelle steht *Generation Praktikum* als ein anderes, für viele weniger positives Lebensgefühl der jüngeren Generation, die vermehrt unbezahlten oder minderbezahlten Tätigkeiten in ungesicherten beruflichen Verhältnissen nachgehen muss“ (GfdS 2006).

gehen Briedis und Minks davon aus, dass Praktika nach dem Studium in den letzten Jahren zugenommen haben, gleichzeitig stellen sie jedoch fest, dass die Bewertung der Praktika überwiegend positiv ausfällt und Praktika von HochschulabsolventInnen nicht als Ausbeutung empfunden werden (ebd., S. 10). Die starke Medienpräsenz der These von der sich als billige Arbeitskräfte verdingenden „Generation Praktikum“ lässt sich laut Briedis und Minks dieser Datenlage entsprechend als Ergebnis einer selbstreferentiellen Beobachtung der PR- und Medienbranche interpretieren, da in diesem Arbeitsmarktsektor Praktika durchaus weit verbreitet sind. Nichtsdestotrotz zeitigt die öffentliche Debatte um die „Generation Praktikum“ bereits nicht-diskursive Effekte. Denn es „ist anzunehmen – und etliche Überreaktionen von Studierenden und Absolventen scheinen dies zu belegen –, dass die Verunsicherung hinsichtlich der beruflichen Zukunftsperspektiven von Hochschulabsolventen in Deutschland eher noch angestiegen ist“ (ebd., S. 1).

Ein Blick auf den Verbleib von HochschulabsolventInnen nach dem Studium vermag zudem allzu pessimistische Szenarien hinsichtlich beruflicher Aussichten von AkademikerInnen zu relativieren. So zeigen die Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005, dass etwa ein Jahr nach dem Abschluss drei Viertel der FachhochschulabsolventInnen und 50 Prozent der UniversitätsabsolventInnen einer regulären Erwerbstätigkeit nachgehen. Letztere weisen eine geringere Quote auf, da eine erhebliche Zahl der HochschulabsolventInnen eine zweite Ausbildung, das Referendariat oder eine Promotion anstreben (Briedis 2007, S. 101ff). Atypische Erwerbsformen, wie z.B. Honorar- oder Werkverträge, Übergangsjobs und die bereits angeführte Praktikums-tätigkeit, sind in der Minderzahl. Ein Rückgang ist allerdings hinsichtlich unbefristeter Vollzeitbeschäftigungen zu verzeichnen. Im Vergleich zur AbsolventInnenbefragung aus dem Jahr 2001 sind wesentlich mehr AbsolventInnen in befristeten Arbeitsverhältnissen beschäftigt, wohingegen der Anteil an Normalarbeitsverhältnissen im Sinne einer unbefristeten Vollzeitstelle deutlich abgenommen hat (Briedis 2007, S. Xf).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass, gemessen an der Normalitätskonstruktion „Normalarbeitsverhältnis“, das einer Studie des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales auch heute noch der jüngeren Generation als normativer Orientierungspunkt zur Definition „guter Arbeit“ dient (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2008, S. 9), keine gravierende Veränderung in Bezug auf die Arbeitsverhältnisse für HochschulabsolventInnen festgestellt werden kann. Die Chancen für einen reibungslosen Berufseinstieg und eine Anstellung in einem Vollzeitvertragsverhältnis sind für Hoch-

schulabsolventInnen keineswegs bedeutend schlechter geworden. Hinsichtlich eines wesentlichen Aspekts des so genannten Normalarbeitsverhältnisses kann jedoch ein möglicherweise entscheidender Wandel, der die Rede von einer zunehmenden Unsicherheit von Arbeitsverhältnissen rechtfertigt, konstatiert werden. Denn durch die Zunahme von befristeten Arbeitsverhältnissen sinkt für viele die Sicherheit in Bezug auf Zukunftsperspektiven. Langfristige Planungen werden aufgrund des Risikos, nach dem Auslaufen eines befristeten Erwerbsverhältnisses den Arbeitsplatz und möglicherweise den Wohnort wechseln zu müssen oder gar arbeitslos zu werden, erschwert. Die Familiengründung oder größere finanzielle Anschaffungen werden zu Risikofaktoren, die es genau zu kalkulieren gilt. Letztlich erweist sich die Arbeitsmarktsituation für HochschulabsolventInnen den empirischen Daten zufolge jedoch als weit weniger prekär als oftmals in der öffentlichen Diskussion zu vernehmen ist. Dennoch scheint die vor allem durch die Massenmedien verbreitete diskursive Konstruktion prekärer Berufsaussichten für HochschulabsolventInnen eine Verunsicherung bei den Studierenden zu hinterlassen, wie die zunehmende Bedeutung der Arbeitsplatzsicherheit als Studienmotiv nahe legt (BMBF 2008b, S. 228).

Der Hochschulsektor reagiert auf das gestiegene Sicherheitsbedürfnis der Studierenden, indem er Präventionsangebote und Anreizsysteme schafft, die die angeblich drohenden Schwierigkeiten beim Berufseinstieg verringern und die beruflichen Perspektiven verbessern sollen. Aus gouvernementalitätstheoretischer Sicht handelt es sich dabei weniger um eine Reaktion, die der Not der Situation auf dem Arbeitsmarkt geschuldet ist, als vielmehr um einen Ausdruck der neoliberalen Regierungsrationalität, die eine Risikokonstruktion, in diesem Falle schlechte Arbeitsmarktprognosen, strategisch dazu nutzt, einerseits zu allererst die Akzeptanz für eine zukünftig gewollte Realität, d.h. einen Arbeitsmarkt, auf dem atypische Arbeitsverhältnisse zur Normalität werden, herzustellen, und andererseits somit die Haltung der Studierenden gegenüber ihrer beruflichen Zukunft dahingehend zu beeinflussen, dass eine unternehmerische Selbstführung zum hegemonialen Selbstverhältnis avanciert. Die Appellation an die Mobilisierung und Aktivierung von Selbststeuerungskapazitäten und die Selbstverantwortung für die eigene berufliche Zukunft soll im Folgenden an den Beispielen der Entrepreneurship Education und dem zunehmend an Bedeutung gewinnenden Bereich der Schlüsselkompetenzen illustriert werden.

5.2.2 Entrepreneurship Education – Unternehmerische Initiative als Alternative zum Normalarbeitsverhältnis

Obwohl, wie die bisherigen Ausführungen deutlich gemacht haben, sowohl die Zeitdiagnose von der aufkommenden, globalisierten Wissensgesellschaft als auch die These von der Zunahme atypischer Arbeitsverhältnisse einer kritischen Überprüfung nur bedingt standhalten, wird die imperativistische Appellation, sich als Unternehmer seiner selbst zu führen, mit strukturellen gesellschaftlichen Veränderungen und neuen Sachzwängen in der Arbeitswelt begründet.

„Die künftige Arbeitsgesellschaft wird zudem eine wissens- und wissenschaftsbasierte Gesellschaft sein. Sie wird weniger als in der Vergangenheit nur Vollzeitbeschäftigte und nur abhängig Beschäftigte kennen. In Zukunft wird zunehmend Eigeninitiative gefragt sein: Teilzeit-Tätigkeiten und berufliche Selbständigkeit werden einen sehr viel größeren Anteil an der Arbeitswelt haben. Deshalb sollten sich Hochschulabsolventinnen und -absolventen auf eine zeitweilige oder auch dauerhafte selbständige berufliche Existenz einstellen.“ (HRK 1998a)

Den Studierenden wird vor dem Hintergrund einer derartigen Prognose für die Entwicklung der zukünftigen Arbeitswelt vorgeworfen, dass sie unrealistische Vorstellungen in Bezug auf ihre zukünftigen Berufsaussichten hätten. „Die überwiegende Zahl der Studierenden strebt in Unkenntnis des Arbeitsmarkts nach Studienabschluß noch immer eine Beschäftigung vornehmlich im Staatsdienst oder in größeren Unternehmen als abhängig Beschäftigte an. Auch die meisten Lehrpläne sind noch daraufhin orientiert. Dies entspricht dem verbreiteten Sicherheits- und Versorgungsdenken unserer Gesellschaft“ (HRK 1998a).

In der Empfehlung der HRK kommt das typische Argumentationsmuster der Risikokonstruktion zum Ausdruck. Den Studierenden wird präventiv eine Einstellungs- und Handlungsänderung empfohlen, da sie mit der Gefahr rechnen müssten, innerhalb ihres zukünftigen Erwerbslebens möglicherweise kein Normalarbeitsverhältnis eingehen zu können. Ein passiv konsumierendes, auf Sicherheit bedachtes Denken und Handeln gilt als unzeitgemäß und müsse zugunsten einer risikofreudigen, eigeninitiativen und selbstverantwortlichen Einstellung abgelegt werden. „Nicht mehr angewiesene Unterordnung, mechanischer Vollzug und Spezialistentum, die der starren Fabrikwelt industrieller Massenproduktion durchaus entsprachen, sind künftig gefragt, sondern Risikobereitschaft, schöpferische Phantasie, soziale Kompetenz, Teamwork und Netzwerkarbeit; also – im weitesten Sinne des Wortes – *unternehmerische Eigenschaften*“ (Braun o.J., S. 8).

Von Seiten der Bildungspolitik wird hinsichtlich der Entwicklung der zukünftigen Arbeitswelt vehement für eine „Kultur der Selbstständigkeit“ (HRK 1998a) geworben. Die Hoffnung auf positive Effekte für wirtschaftliches Wachstum, den Wettbewerbsstandort Deutschland und die Beschäftigungswelt durch die Nutzung kreativer und innovativer Potentiale aus dem tertiären Bildungssektor äußert sich in zahlreichen Fördermaßnahmen der Bundesregierung, wie beispielsweise der vom Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie seit 1998 getragenen Initiative „EXIST – Existenzgründungen aus der Wissenschaft“. Aber nicht nur derartige Förderprogramme sollen Studierende zur Selbstständigkeit bzw. Unternehmensgründung ermutigen, auch die hochschulische Lehre hat sich mittlerweile durch die Erneuerung von Studieninhalten auf die vermeintlichen Veränderungen des Arbeitsmarkts eingestellt, um Studierenden unternehmerische Verhaltensweisen zu vermitteln. Besonders augenscheinlich ist in diesem Zusammenhang die zunehmende Popularität des relativ jungen wirtschaftswissenschaftlichen Lehr- und Forschungsgebiets der Entrepreneurship Education.¹⁰⁶ Als Jahr der hochschulischen Institutionalisierung der Disziplin Entrepreneurship bzw. Gründungsmanagement gilt allgemein das Jahr 1998, in dem der erste Lehrstuhl für Entrepreneurship-Ausbildung an der Privathochschule Oestrich-Winkel besetzt wurde. Etwa im gleichen Jahr wurden weitere 20 Professuren ausgeschrieben (Namberger 2008, S. 1).

Entrepreneurship Education geht davon aus, dass unternehmerische Qualifikationen und Kompetenzen in der heutigen Arbeitswelt nicht nur notwendig sind, sondern eben auch gelehrt und erlernt werden können. „Die Entrepreneurship Education basiert auf der Grundannahme, dass Handlungskompetenzen eines Gründers im Rahmen einer akademischen Ausbildung lehr- und erlernbar sind. Es geht ihr um die Grundqualifizierung einer großen Anzahl von Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen und um die Motivierung für eine Selbstständigkeit“ (BMW 2007, S. 6). Im weitesten Sinne zielt Entrepreneurship Education darauf ab, Studierenden unternehmerische Kompetenzen zu vermitteln. Das Konzept der Entrepreneurship Education basiert auf der Annahme, dass unternehmerische Verhaltensweisen nicht nur zum notwendigen Repertoire für Existenz- und UnternehmensgründerInnen, sondern zur unverzichtbaren Qualifikation jedes

¹⁰⁶ An den deutschen Hochschulen ist die Entrepreneurship Education zumeist im Rahmen von Gründungsinitiativen aus den Hochschulen angesiedelt. Grundsätzlich umfasst diese Disziplin jedoch mehr als die bloße Existenz- bzw. Unternehmensgründung. Der Begriff Entrepreneurship wird im deutschen Sprachraum zwar zumeist mit Unternehmertum gleichgesetzt, diese Übersetzung gibt den Begriff jedoch nur unzureichend wieder, da nur auf ein charakteristisches Merkmal Bezug genommen wird. Entrepreneurship beinhaltet neben dem Aspekt der Gründung den Bereich unternehmerischer Fähigkeiten (Geschäftsführung, Führungskompetenzen), eine unternehmerische Haltung und Einstellung (kalkulierte Übernahme von Risiken, das Erkennen kreativer und innovativer Potenziale, die Ergreifung von Marktchancen) und schließlich die Gesamtheit der Unternehmer (Unternehmerschaft) (Uebelacker 2005, S. 35).

und jeder Einzelnen in der heutigen Arbeitswelt zählen. Die Notwendigkeit einer Unterweisung in unternehmerischem Denken und Handeln wird demzufolge damit begründet, dass sich eine zeitgemäße Bildung, sofern sie zur Existenzsicherung bzw. zum Aufstieg verhelfen soll, nicht nur auf die „Förderung von Arbeitnehmerqualifikationen“ beschränken und an der „Fiktion der Vollbeschäftigung“ orientieren darf (Faltin u.a. 1998, S. V). Eine sinnvolle und zeitgemäße Bildung bestehe heute dann, „wenn Menschen Marktzusammenhänge und Entrepreneurship besser verstehen; wenn sie lernen, unternehmerische Ideen zu entwickeln und sich selbst und anderen unter den Bedingungen des Weltmarktes Arbeitsplätze zu schaffen“ (ebd.). Dementsprechend sei eine „Erziehung zum unternehmerischen Handeln“ notwendig, eine Erziehung, „die früh einsetzt und Entrepreneurship nicht länger als biographische Absonderlichkeit, sondern als Grundqualifikation versteht“ (ebd.). Auch im Bereich der tertiären Bildung müsse daher „die Entrepreneurship-Ausbildung als allgemeine hochschulpolitische Aufgabe anerkannt“ und die Unterweisung in der Kunst unternehmerischen Handelns und Denkens „zu einer obligatorischen Veranstaltung für Studierende aller Fakultäten“ werden (Ripsas 1998, S. 224).

Während bei Sven Ripsas im Jahr 1998 die Etablierung von Entrepreneurship Education an deutschen Hochschulen noch deutlich als Forderung und damit als noch zu realisierende Zukunft vorgetragen wird, so ist dieses Forschungs- und Lehrgebiet mittlerweile fest in der Hochschullandschaft verankert. Im Jahr 2008 waren bereits 71 Lehrstühle für Entrepreneurship besetzt und weitere waren geplant oder befanden sich im Aufbau (FGF-Report 2008, S. 14).¹⁰⁷ Aber auch ohne speziellen Lehrstuhl bieten insbesondere viele wirtschaftswissenschaftliche Fakultäten ein wachsendes Spektrum im Themenbereich Entrepreneurship an (BMWi 2007, S. 6). Und sogar in der Lehramtsausbildung finden sich an einigen Hochschulen heute Veranstaltungen mit Inhalten zum Entrepreneurship, die dazu dienen sollen, die „neue Gründungskultur und das positive Bild von der Selbstständigkeit [...] in die Schulen“ (BMWi 2007, S. 7) zu tragen.¹⁰⁸

Die Entrepreneurship Education ist trotz ihrer zunehmenden Popularität sicherlich noch eine Randerscheinung innerhalb der hochschulischen Lehre. Davon zeugt beispielsweise

¹⁰⁷ Brigitte Halbfas zählt bereits für das Jahr 2000 insgesamt 124 Hochschulen in der Bundesrepublik, zu deren Lehrangebot Veranstaltungen im Bereich der Entrepreneurship Education zählen (Halbfas 2006, S. 65).

¹⁰⁸ Auch im Bereich der schulischen Ausbildung wird eine unternehmerische Kultur massiv durch die Bundesregierung gefördert. Das vom Ministerium für Wirtschaft und Technologie und anderen Partnern unterstützte Projekt „Junior“ zielt beispielsweise darauf ab, bereits Schüler mit dem Thema Existenzgründung vertraut zu machen. „Es ermöglicht Jugendlichen, frühzeitig wirtschaftliche Zusammenhänge zu begreifen und Selbstständigkeit spielerisch erlernbar zu machen“ (BMWi 2007, S. 6). Vgl. auch: www.juniorprojekt.de.

se der geringe Bekanntheitsgrad der hochschulischen Angebote zum Gründungsmanagement oder zum Erwerb unternehmerischer Fertigkeiten und Fähigkeiten auch unter denjenigen Studierenden, die den Weg in die Selbstständigkeit oder eine Unternehmensgründung in Betracht ziehen oder bereits gehen (BMBF 2008c, S. 5). Dennoch verweist die Institutionalisierung von Konzepten wie der Entrepreneurship Education darauf, dass die Strukturreform der Hochschulen mit einem Wandel der Lehrinhalte verbunden ist. Die Etablierung unternehmerischer Lehrstühle und –inhalte ist aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive als Ausdruck eines hochschulpolitischen Willens zu interpretieren, eine Kultur des Unternehmergeists und der Selbstständigkeit unter Studierenden zu befördern. Davon zeugt auch die Initiative der großen bildungspolitischen Akteure, die die Verbreitung und Vermittlung unternehmerischen Denkens und Handels auf breiter Front forcieren. In der Mitteilung „Förderung des Unternehmergeists in Unterricht und Bildung“ der EU-Kommission aus dem Jahr 2006 beispielsweise wird speziell für den tertiären Bildungssektor gar gefordert, Entrepreneurship-Unterricht zum Pflichtprogramm für Studierende zu erheben.

- „• Universitäten, Fachhochschulen und technische Institute sollten unternehmerische Initiative als wesentlichen Bestandteil in ihre Lehrpläne aufnehmen, in verschiedenen Fächern vermitteln und die Studierenden dazu verpflichten oder ermuntern, an Gründungskursen teilzunehmen.
- Die Kombination unternehmerischer Einstellungen und Fähigkeiten mit herausragenden Leistungen in wissenschaftlichen und technischen Studiengängen sollte Studierende und Forscher in die Lage versetzen, ihre Ideen und neu entwickelten Technologien besser zu vermarkten.“ (Europäische Kommission 2006a, S. 9)

„Die Einbeziehung von Entrepreneurship in den Lehrplan,“ so die Europäische Kommission, „sollte jede Hochschule im Rahmen ihres Bildungsauftrags anstreben. Das Angebot muss für Studierende der Geisteswissenschaften ebenso zugänglich sein wie in den Wirtschafts-, Sozial- und Ingenieurwissenschaften“ (Europäische Kommission 2008, S. 8). Insbesondere für Studierende aus nicht-ökonomischen Studiengängen sei eine Unternehmergeitsausbildung notwendig, damit sie das Marktpotenzial ihrer Produkt- und Innovationsideen frühzeitig erkennen und abschätzen können (ebd., S. 10).

Das Konzept Entrepreneurship Education passt sich im universitären Sektor nahtlos in den neoliberalen Selbstständigkeitsdiskurs, der auf die Mobilisierung und Aktivierung von Selbststeuerungskapazitäten abzielt, ein. Es suggeriert Studierenden, dass Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbstbestimmung, die in den Weg der Selbstständigkeit oder der Unternehmensgründung münden, das Risiko der Erwerbslosigkeit unterlaufen könnten. Machtstrategisch interessant ist diese Taktik im Falle des Scheiterns, da

die volle Verantwortung für Misserfolg individuell getragen werden muss. Studierende, die bei der Verwirklichung von Selbstständigkeitsprojekten oder der Gründung von Unternehmen scheitern, können die Schuld nicht auf strukturelle Probleme des Arbeitsmarkts schieben oder auf andere Missverhältnisse zurückführen. Als ProtagonistInnen eigener oder fremder Investitionen sind sie gezwungen die Gründe des Scheiterns in oder bei sich selbst zu suchen, da weder andere noch irgendwelche objektiven Verhältnisse als Entlastung herangezogen werden können.

5.2.3 Employability – Risikominimierung durch permanente Anpassungsfähigkeit und Selbstoptimierung

Im Bereich der „arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen“ (Employability) (Bologna-Erklärung 1999), die im Zuge der Studienstrukturreform als Lehrinhalte immer bedeutender werden, ist die Appellation als UnternehmerIn seiner selbst, wie im Folgenden aufgezeigt wird, sowohl explizit als auch implizit zu vernehmen.

Dass die Hochschulausbildung auf eine berufliche Tätigkeit vorbereiten soll, ist zunächst eine triviale Einsicht. Ehemals im Hochschulrahmengesetz und mittlerweile in den Landeshochschulgesetzen verankert ist die Vorbereitung für das Berufsleben eine rechtlich vorgeschriebene Pflicht der Hochschulen (vgl. z.B. HFG-NRW §3, NHG §3, LHG Baden-Württemberg §2). Über die Frage, wie sich diese Vorbereitung konkret gestalten soll, verlieren die Gesetzestexte allerdings wenige Worte. Im Kontext des Bologna-Prozesses ist nun diesbezüglich mit dem Konzept Employability, das üblicherweise als Beschäftigungsbefähigung oder Beschäftigungsfähigkeit übersetzt wird, eine breite methodische und didaktisch-inhaltliche Diskussion über die Gestaltung von Studienangeboten entstanden.¹⁰⁹

¹⁰⁹ In den deutschen Versionen der Dokumente des Bologna-Prozesses finden sich unterschiedliche Übersetzungen des Begriffs Employability. In der Bologna-Erklärung selbst wird er als „arbeitsmarktbezogene Qualifizierung“ und „arbeitsmarktrelevante Qualifikation“ übersetzt. Im Prager Kommuniké wird Employability mit „Beschäftigungschancen“, im Berliner Kommuniké mit „Beschäftigungschancen“ und erstmalig mit „Beschäftigungsfähigkeit“, im Bergen Kommuniké ausschließlich mit „Beschäftigungsfähigkeit“ und schließlich im London Kommuniké zwar überwiegend mit „Beschäftigungsfähigkeit“, jedoch auch mit „Beschäftigungschancen“ wiedergegeben. Obwohl sich „Beschäftigungsfähigkeit“ oder „Beschäftigungsbefähigung“ in der deutschen Diskussion als Übersetzungen durchgesetzt haben, wie auch die Entwicklung in der Wiedergabe des Begriffs innerhalb der Bologna-Dokumente zeigt, verweist die Vielzahl der genannten deutschen Begriffe, dass eine inhaltlich-äquivalente Wortwiedergabe des Terminus Employability nicht existiert.

Ulrich Teichler verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Eindeutschung „Beschäftigungsfähigkeit“ missverständlich sei und „berufliche Relevanz“ vielmehr der angemessene Terminus sei. Die als europäisch wahrgenommene Diskussion um Employability, so Teichler, sei ein zunächst britisch initiiertes Phänomen, da aufgrund der traditionellen Studienstruktur in Großbritannien ein bestimmtes Berufs-

Die wachsende Bedeutung von Employability wird im Allgemeinen mit den bereits in dieser Arbeit ausführlich beschriebenen Herausforderungen, die aus einer beschleunigten Dynamik der globalisierten Wissensgesellschaft resultieren, begründet. Die daran anschließenden Veränderungen der Arbeitswelt, so die Argumentation, erfordere neue Fähigkeiten der Individuen, um auf dem Arbeitsmarkt bestehen zu können (vgl. u.a. Speck 2008, Rump/Eilers 2006). Gemäß einer abstrakten Definition von Katrin Kraus bezeichnet „Employability [...] die Gesamtheit individueller Fähigkeiten und Bereitschaften, die es den Einzelnen ermöglichen, Beschäftigungsverhältnisse einzugehen, sich wertschöpfend in Arbeitsprozesse einzubringen und über eine beständige Anpassung der eigenen Arbeitskraft, die sich reflexiv auf die Bedingungen ihrer Realisierung bezieht, in Beschäftigung zu bleiben“ (Kraus 2007, S. 241). Diese allgemeine Bestimmung macht deutlich, dass das Konzept Employability zunächst auf eine Veränderung der zu erwerbenden beruflichen Qualifikationen innerhalb tertiärer Ausbildungsgänge abzielt. Im Gegensatz zu einer reinen Vermittlung von fachlichen Qualifikationen, die auf dem Arbeitsmarkt mit standardisierten und konvertierbaren Zertifikaten verbunden sind, beinhaltet das Employability-Konzept ein umfassenderes Verständnis von Beschäftigungsfähigkeit, da es berufliche Kompetenz um eine Reihe weiterer Fertigkeiten und Fähigkeiten, die zur Arbeitsfähigkeit und zu deren Erhalt reichen sollen, ergänzt. Das Employability-Konzept erschöpft sich jedoch nicht in der Forderung des Erwerbs von zusätzlichen Kompetenzen während des Studiums. Da arbeitsmarktrelevante Qualifikationen sowohl in Form der fachlichen als auch der überfachlichen Qualifikationen immer von den aktuellen Technologien, Konjunkturen, Marktlagen usw. abhängig sind, markiert die Aufforderung zur Einstellungsänderung im Sinne einer verstärkten Selbststeuerung und permanenten Selbstanpassung wohl den entscheidenden Unterschied des Employability-Konzepts im Verhältnis zur „normalen“ Berufstätigkeit. Ackermann spricht diesbezüglich von einem „Bewusstseinswandel, den das »Employability«-Konzept von den Beschäftigten erfordert“ (Ackermann 2005, S. 254). Die Appellation zu einer unternehmerischen Selbstführung kommt dabei unmissverständlich zum Ausdruck:

feld während des Studiums weniger klar umrissen sei als in anderen europäischen Nationen. Die Reduzierung der beruflichen Relevanz des Studiums auf eine möglichst hohe Kompatibilität mit aktuellen Erfordernissen des Arbeitsmarkts, wie sie im Konzept der Employability enthalten ist, sei demnach der Versuch einiger hochschulpolitischer Akteure, die Popularität des Bologna-Prozesses zu nutzen, um ihre spezifische Sichtweise des Zusammenhangs zwischen Studium, Beruflichkeit und Arbeitsmarkt durchzusetzen (Teichler 2009, S. 42ff).

„Employability betont die Eigenverantwortlichkeit des einzelnen Arbeitnehmers, der als »Unternehmer in eigener Sache« [...] eigenständig und eigeninitiativ seine Arbeitskraft vermarktet, Beschäftigungschancen erkennt und nutzt, eigenverantwortlich darauf achtet, dass seine »Employability« im ständigen Wandel der Arbeitsanforderungen im Beschäftigungssystem erhalten bleibt.“ (Ackermann 2005, S. 253)

In ähnlicher Weise formuliert Speck:

„Kerngedanke der Employability ist ein neuer sozialer Kontrakt zwischen Unternehmen und Mitarbeitern. Würden Loyalität und Commitment der Arbeitnehmer bis dato durch die Zusicherung der lebenslangen Arbeitsplatzsicherheit / Beschäftigung »erkauft«, so wird in Zukunft der Erwerb und die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit im Mittelpunkt dieses Verhältnisses stehen. Der Mitarbeiter von heute wird morgen zum Unternehmer in eigener Sache. Durch selbstverantwortliche und permanente Erweiterung seines Kompetenzportfolios erhält er sich dauerhaft seine Marktfähigkeit.“ (Speck 2008, S. XXI)

In diesen beiden Zitaten offenbart sich auch die Anschlussfähigkeit von Employability zum derzeit stark durch die bildungspolitischen Akteure forcierten Konzept des lebenslangen Lernens in dem Imperativ, permanent Arbeit an sich selbst zu verrichten, um die eigene Marktfähigkeit beizubehalten bzw. auszubauen. Die ständige Selbstbeobachtung und vorausschauendes Planen werden zur unabdingbaren Voraussetzung, um das Passungsverhältnis der eigenen Fähigkeiten mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes abzugleichen und entsprechend reagieren zu können. Typisch für die neoliberale Selbstkultur ist wiederum eine starke Individualisierung von Verantwortlichkeiten. Jeder und jede ist für die Herstellung und den Erhalt seiner Beschäftigungsbefähigung selbst verantwortlich. Das bedeutet nicht, dass Unternehmen und Betriebe gänzlich der Verantwortung für die Employability ihrer Angestellten enthoben sind. Ihre Aufgabe besteht jedoch eher darin, Rahmenbedingungen bereitzustellen und die Beschäftigten beim Erwerb ihrer Beschäftigungsfähigkeit zu unterstützen. Betont wird in der Diskussion um Employability jedoch immer wieder, dass jeder und jede Einzelne selbst und aktiv für seine/ihre Weiterbildung und berufliche Entwicklung Verantwortung übernehmen muss (Wendt 2006, S. 91).

Employability zielt auf eine größere Verwertbarkeit des Studiums auf dem Arbeitsmarkt. Gleichzeitig ist der Arbeitsmarkt, wie Katrin Kraus anmerkt, erst der Maßstab, an dem sich die Beschäftigungsfähigkeit von HochschulabsolventInnen beweisen muss.

„Es gibt keinen »Bildungsplan Employability«, der die Ziele und Inhalte regelt. Auch eine »Eidgenössische Employability Prüfung« ist nicht vorstellbar. Das Anliegen des Begriffs Employability ist es gerade, solche Festlegungen zu vermeiden bzw. sie zu dynamisieren und darüber eine beständige Anpassung an die jeweiligen Anforderungen des unternehmensinternen oder -externen Arbeitsmark-

tes zu erreichen. Damit hat Employability als individuelle Eigenschaft sozusagen ein bewegliches Ziel, dessen Erreichen letztlich erst durch das Beschäftigungsverhältnis selbst dokumentiert wird.“ (Kraus 2007a, S. 4)

Employability stellt in diesem Sinne also eher eine Flexibilitäts- und Anpassungsfähigkeit dar, die sich, da es sich dabei um eine persönliche Einstellung handelt, weder standardisieren noch zertifizieren lässt. In der Diskussion um die praktische Vermittlung von Employability als Studienziel geht es laut Teichler dann auch eher darum, zu klären, „welche Arten von Befähigungen bei den Studierenden gefördert werden sollen, damit sie in die Lage versetzt werden, später im Beruf kompetent handeln zu können (Teichler 2009, S. 43). In der einschlägigen Literatur werden neben den fachspezifischen Kompetenzen vor allem die so genannten Schlüsselqualifikationen zu Employability gezählt. Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen innerhalb der hochschulischen Berufsvorbereitung wird bereits seit längerem sowohl von bildungspolitischer Seite als auch von Seiten der Wirtschaft gefordert. Die Bundesvereinigung der Arbeitgeberverbände hält eine „auf die konsequente Vermittlung der berufsbefähigenden Basis- und Schlüsselqualifikationen abstellende Hochschulausbildung“ (Memorandum BDA 2003, S. 1) für unverzichtbar. In einem „Memorandum zur gestuften Studienstruktur“ fordert sie eine „praxisnäher gestaltete Hochschulausbildung, die über die fachliche Ausbildung hinaus auch überfachliche Qualifikationen vermittelt“ (ebd.). Auch der Wissenschaftsrat benennt den Erwerb von Schlüsselqualifikationen ausdrücklich als Studienziel.

„Die Vermittlung von inter- und transdisziplinären Fähigkeiten und von Schlüsselqualifikationen erhält angesichts der Auflösung von festen beruflichen Typisierungen und der Veränderungen fachlicher Qualifikationsanforderungen eine besondere Bedeutung für die Gestaltung der neuen Studienangebote. Zu diesem Kompetenzprofil sind insbesondere zu zählen: Kommunikations- und Teamfähigkeit, Präsentations- und Moderationstechniken, der Umgang mit modernen Informationstechnologien, interkulturelle Kompetenzen und Fremdsprachenkenntnisse, die Fähigkeit, Wissen und Informationen zu verdichten und zu strukturieren sowie eigenverantwortlich weiter zu lernen.“ (Wissenschaftsrat 2000, S. 21f)

Derartige relativ unsystematische Auflistungen von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen existieren mittlerweile im Überfluss und die Literatur zum Thema Schlüsselqualifikationen oder -kompetenz hat inzwischen das Maß der Unüberschaubarkeit erreicht.¹¹⁰ Es gibt kaum eine Fähigkeit oder Fertigkeit, die nicht in irgendeiner Weise

¹¹⁰ Schaeper und Briedis verweisen darauf, dass der Begriff Schlüsselkompetenz mittlerweile populärer als der Begriff Schlüsselqualifikation ist. Ihnen zufolge verläuft die Abgrenzung zwischen beiden jedoch weit weniger scharf, als von den BefürworterInnen des Kompetenzbegriffs behauptet wird (Schae-

auch als Schlüsselkompetenz für die berufliche Praxis ausführlich behandelt wird. Da aus diesem Grund der Begriff Schlüsselqualifikation bzw. -kompetenzen Gefahr läuft, zu einem bloßen Container-Wort zu werden, hat sich eine Systematisierung durchgesetzt, in der zwischen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen unterschieden wird, wobei die Zuordnungen einzelner Fertigkeiten oder Fähigkeiten zu den vier genannten Kategorien häufig nicht eindeutig verläuft (Chur 2004, S. 18).

Die Argumentation für die Vermittlung von Schlüsselqualifikation zur Berufsvorbereitung von Studierenden ähnelt der Argumentation für die Förderung von Employability. Insbesondere die ausführlich beschriebenen Anforderungen eines angeblich veränderten Beschäftigungssystems werden als Legitimation benannt.¹¹¹ In ihrer Dissertation zur Berufsvorbereitung durch Career Services formuliert Susanne Jörns beispielsweise:

„Die Übergangsphase von der Universität in ein festes Beschäftigungsverhältnis ist komplizierter und langwieriger geworden. Der Erfolgsfaktor für den beruflichen Werdegang von Akademikern ist infolge des veränderten Verhältnisses zwischen Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem in der Bundesrepublik nicht mehr nur in dem berufsqualifizierenden Abschlussgrad zu sehen, sondern auch in den personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen (den so genannten Schlüsselqualifikationen), in den gesammelten berufspraktischen Erfahrungen und zunehmend in der Fähigkeit zur Planung der eigenen Bildungs- und Berufslaufbahn.“ (Jörns 2002, S. 267)

Die traditionelle, vorwiegend auf fachspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten ausgegerichtete Hochschulausbildung muss dementsprechend als unzeitgemäß und geradezu als mangelhaft angesehen werden. Der Erwerb überfachlicher Schlüsselqualifikationen wird quasi zur risikominimierenden Notwendigkeit für eine erfolgreiche Berufslaufbahn

per/Briedis 2004, S. 2). Häufig wird der Kompetenzbegriff als umfassender als der Qualifikationsbegriff definiert, so dass er Schlüsselqualifikationen mit einbezieht: „Kompetenz bezeichnet das Handlungsvermögen der Person. Während der Begriff Qualifikation Fähigkeiten zur Bewältigung konkreter (in der Regel beruflicher) Anforderungssituationen bezeichnet, d.h. deutlich verwendungsbezogen ist, ist der Kompetenzbegriff subjektorientiert. Er ist zudem ganzheitlich ausgerichtet: Kompetenz umfasst nicht nur inhaltliches bzw. fachliches Wissen und Können, sondern auch außerfachliche bzw. überfachliche Fähigkeiten, die häufig mit Begriffen wie Methodenkompetenz (Know how to know), Sozialkompetenz, Personalkompetenz oder auch Schlüsselqualifikationen umschrieben werden“ (Arnold 2001, S. 176). In der Literatur finden sich allerdings auch gegenteilige Definitionen, in denen der Begriff Schlüsselqualifikationen als übergeordnete, Kompetenzen beinhaltende Kategorie diskutiert wird (vgl. z.B. Reetz 1999).

Im Gegensatz zum stark an objektiven Leistungsparametern orientierten Qualifikationsbegriff stellt der Kompetenzbegriff vor allem stärker auf individuelle Dispositionen ab, die sich als subjektives Handlungsvermögen erst in actu offenbaren und erfassen lassen. Eine ausführliche Diskussion der Differenzen beider Begriffe soll an dieser Stelle nicht erfolgen. Denn wesentlich für den weiteren Verlauf der Untersuchung ist lediglich der Umstand, dass sich sowohl Schlüsselqualifikationen als auch Schlüsselkompetenzen auf überfachliche Fertigkeiten und Fähigkeiten des Individuums jenseits des reinen Fachwissens beziehen. Im Folgenden werden beide Begriffe daher unspezifisch verwendet.

¹¹¹ Als weitere Legitimation wird häufig auf die Empfehlungen zu berufsvorbereitenden Programmen von bildungspolitischen Akteuren verwiesen. So haben beispielsweise sowohl die HRK als auch der Wissenschaftsrat am Ende der 1990er die Einrichtung von Career Services zur Unterstützung von Studierenden beim Erwerb berufsbezogener Erfahrungen und Schlüsselqualifikationen empfohlen (vgl. Wissenschaftsrat 1999, HRK 1997a).

stilisiert. Insbesondere die Fähigkeit zur antizipierenden Planung der eigenen Karriere verweist auf die Notwendigkeit der permanenten Anpassung an sich wandelnde Arbeitsmarkterfordernisse. Betrachtet man zudem die konkreten Programme zur Vermittlung überfachlicher Qualifikationen oder Kompetenzen, so zeigt sich, dass Fähigkeiten, die mit dem Präfix „Selbst“ beginnen, wie z.B. Selbstorganisation, Selbstmarketing, Selbstverantwortung, Selbstmanagement etc., also Fähigkeiten, die dem Bereich persönliche Kompetenzen zugeordnet werden, an Bedeutung zugenommen haben (Schaeper/Briedis 2004, S. 2). Die Angebote zur Arbeit am eigenen Selbst, zur Aktivierung und Mobilisierung von Selbststeuerungskapazitäten lassen sich als deutliches Merkmal der Verbreitung einer Kultur des Selbst im Zuge der neoliberalen Gouvernamentalität verstehen. In derart subjektbezogenen Regierungsstrategien schwingt die Aufforderung zu einer unternehmerischen Selbstführung implizit mit.

Ob die Konzepte Schlüsselqualifikationen und Employability tatsächlich gegen eine zunehmende Unsicherheit auf entgrenzten Arbeitsmärkten und für einen Umgang mit prekären Beschäftigungsverhältnissen wappnen sollen, ist angesichts der weiter oben beschriebenen relativen Stabilität der Normalarbeitsverhältnisse für HochschulabsolventInnen fraglich. Aus diesem Grund liegt die Vermutung nahe, dass mit der verstärkten Fokussierung auf Selbststeuerungskapazitäten eine Arbeitgeberstrategie verbunden ist, durch die Erwerbstätige dem neoliberalen Anforderungsprofil des unternehmerischen Selbst entsprechend subjektiviert werden sollen. Diese Strategie zielt vor allem auf eine Anpassung der Individuen an wünschenswerte, noch herzustellende Verhältnisse, deren Kern insbesondere die Abwälzung des Beschäftigungsrisikos auf die Arbeitnehmer bildet, ab.

5.3 Resümee: Studierende als Unternehmerisches Selbst – Diskursives Leitbild oder empirische Entität?

Die angeführten Beispiele aus dem Bereich der Reorganisation der Studienstruktur verweisen darauf, dass das unternehmerische Selbst mittlerweile zur hegemonialen Subjektivierungsweise im Bereich der tertiären Bildung avanciert ist. Wie sieht es nun aber mit dem ontologischen Status dieses Selbst innerhalb der Studierendenschaft aus? Ist das unternehmerische Selbst ein bloßes Leitbild, also eine gesellschaftlich definierte Anforderung, die letztlich unerfüllt bleibt, oder ein Idealtypus im weberschen Sinne, d.h. eine Beschreibungs- und Beobachtungskategorie, die, wenn auch nicht in Reinform, so doch

in einzelnen Aspekten, einer empirisch vorfindbaren Entität entspricht? Die Klärung dieser Frage, der sich die abschließenden Ausführungen widmen, ist insofern für den „Gebrauchswert der Gouvernentalitätsstudien“ (Opitz/Reitz/Draheim 2005) von Bedeutung, als dass die Gouvernentalitätsperspektive Gefahr läuft, einem linguistischen Reduktionismus zu verfallen. Denn wenn die Analysen der Gouvernentalitätsstudien auf einer rein programmatischen Ebene verbleiben, so ein häufig zu vernehmender Vorwurf (vgl. z.B. Bührmann 2004, Pieper 2007, Rehmann 2007), tendieren sie dazu eine idealisierte und diskursiv verkürzte Beschreibung sozialer Formationen zu produzieren und die subjektive Aneignung bzw. Verwerfung von Subjektivierungsweisen zu vernachlässigen. Dadurch werde suggeriert, „dass die Regierung an der Stelle des Subjekts immer reibungslos funktioniert“ (Opitz/Reitz/Draheim 2005) und das allein das Vorhandensein von Programmen die Wahrnehmung von Selbst und Welt formt (ebd.). So heißt es etwa bei Bröckling, Krasmann und Lemke:

„Programme formen die Realität, indem sie Diagnosen stellen und Therapien empfehlen. Sie prägen Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Handlungsweisen, indem sie Ziele anvisieren und Verfahren bereitstellen, um diese zu erreichen oder ihnen zumindest näher zu kommen. Sie rufen Menschen an, sich als Subjekte zu begreifen und sich in spezifischer Weise - kreativ und klug, unternehmerisch und vorausschauend, sich selbst optimierend und verwirklichend usw. - zu verhalten, und fördern so bestimmte Selbstbilder und Modi der »inneren Führung.«“ (Bröckling/Krasmann/Lemke 2004, S. 12)

Dieser Passage zufolge ist der kritische Einwand nicht von der Hand zu weisen, die Gouvernentalitätsstudien ignorierten die gesellschaftlichen Antagonismen, sozialen Konflikte und widerständigen Praktiken, da sie ihr Augenmerk nur auf eine programmatische Ebene beschränkten und somit eine normativ verkürzte Wirklichkeit in den Blick nehmen könnten. Die Analyse der Programme idealisierter Ratgeber- und Managementliteratur, die in den Gouvernentalitätsstudien zumeist noch durch Zuspitzung skandalisiert wird, erweckt den Eindruck, dass die Appellation, sich als Unternehmer seiner selbst zu führen, ohne Widerstände von den Subjekten angenommen würde und dass die Subjekte somit reibungslos in das Räderwerk der Gouvernentalität eingepasst werden könnten (vgl. u.a. Bröckling 2000, Bröckling 2002, Krasmann 2000). Dementsprechend räumt Sven Opitz in einem Gespräch zum Potential der Gouvernentalitätsstudien ein, „eine beliebige Auswahl von Ratgebertexten zum gouvernementalen Programm“ zu erklären und dann auf eine „gesellschaftsweit wirksame Regierungspraxis“ zu schließen, sei freilich unbefriedigend (Opitz/Reitz/Draheim 2005).

Hegemoniale Programme im Sinne Foucaults existieren jedoch nicht nur auf einer diskursiven Ebene, wie Opitz im Rekurs auf die Foucaultsche Analyse des panoptischen Prinzips anmerkt.

„Unter einem Programm verstehe ich [...] jene signifikanten Operatoren, durch die die soziale Praxis, vermittelt über entsprechende Technologien, mit Führung ausgestattet wird. Eine derart abstrakte Bestimmung des Konzepts schließt aus, dass nur Ratgeber oder ähnliche Texte als Programme behandelt werden können. Selbst die Verengung auf Texte überhaupt scheint mir noch einem Diskursbegriff anzuhängen, wie Foucault ihn in den 70er Jahren aufgegeben hat, als er begann, sich verstärkt für Arrangements von Gesagtem und Ungesagtem zu interessieren. In diesem Sinne wäre Foucaults berühmte Analyse des Panopticon eine Programmanalyse [...].“ (Opitz/Reitz/Draheim 2005)

Um den theoretischen und methodologischen Kurzschluss, der durch eine selektive Interpretation beliebig ausgewählter Texte droht, zu vermeiden, wurden in der vorliegenden Untersuchung zwei Aspekte berücksichtigt. Zum einen beschränkte sich die Analyse nicht auf ein spezifisches Textgenre. Es wurde vielmehr gezeigt, dass die unternehmerische Logik sowohl die Schlüsseldokumente, Empfehlungen, Berichte etc. der großen bildungspolitischen Akteure, als auch wissenschaftliche Spezialdiskurse durchzieht. Zum anderen wurde die Verknüpfung dieser Diskurse mit konkreten nicht-diskursiven Praktiken, Techniken und Verfahren, durch die sich die neoliberale Programmatik mit ihren ökonomischen Effizienzkriterien und unternehmerischen Prinzipien im Bereich der höheren Bildung durchsetzt, aufgezeigt. Durch diese dispositivanalytische Vorgehensweise konnte gezeigt werden, dass erst durch konkrete gouvernementale Führungsinstrumente, wie z.B. selbstgesteuertes oder selbstorganisiertes Lernen, Evaluationsverfahren, Leistungspunktesysteme, konsekutive Studiengänge, Studiengebühren, transformierte Studieninhalte und -ziele etc., die Rahmenbedingungen zur Transformation der höheren Bildung gemäß der neoliberalen Programmatik geschaffen und operativ übersetzt werden, wobei jeweils unterschiedliche Facetten der Subjektivierung als unternehmerisches Selbst forciert werden. Es wurde berücksichtigt, dass Programme im Foucaultschen Verständnis nicht allein auf einer diskursiven Ebene angesiedelt sind, sondern dass sie ihre Machtwirkungen erst durch eine materiell-semiotische Verknüpfung, in der sich Sichtbares und Sagbares wechselseitig stützten, entfalten. Die Appellation zu einer unternehmerischen Selbstführung im Bereich der tertiären Bildung beschränkt sich also nicht auf einen rhetorischen Ideenhimmel, sondern erfolgt durch eine reziproke Verbindung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken, durch die sich die strategische Wirkung des Macht-Wissens entfaltet.

Es bleibt die Klärung der Frage, ob das unternehmerische Selbst lediglich ein gesellschaftliches Leitbild oder doch eine empirische Entität bildet. Ersteres behauptet beispielsweise Bröckling wenn er schreibt:

„Das unternehmerische Selbst hat weder Namen noch Anschrift. Ein Exemplar dieser Spezies wird man weder in den Büros von Start-up-Firmen noch sonst irgendwo finden. [...] Das unternehmerische Selbst bezeichnet überhaupt keine empirisch vorfindbare Entität, sondern die Weise, in der Individuen als Personen adressiert werden, und zugleich die Richtung, in die sie verändert werden und sich verändern sollen. [...] Ein Subjekt im Gerundivum – nicht vorfindbar, sondern hervorzubringend.“ (Bröckling 2007, S. 46f)

Da Bröckling das unternehmerische Selbst explizit vom weberschen Idealtypus abgrenzt und diese Subjektivierungsweise lediglich diskursiv als appellative und präskriptive Struktur verstanden wissen will (ebd., S. 47), blendet er Bührmann zufolge den Blick auf die konkrete lokale Regierungspraxis und auf das tatsächliche Verhalten der Individuen, in dem sich die Akzeptanz, Umsetzungsprobleme, die Ablehnung und Aneignung spezifischer Subjektivierungsweisen im Spannungsverhältnis von Fremd- und Selbstführung offenbaren, aus. Bührmann äußert die Vermutung, dass Bröckling aus der Befürchtung heraus, „substanz-ontologische Auffassungen vom unternehmerischen Selbst zu befördern“ (Bührmann 2004), die empirische Existenz dieses Selbst leugne. Sie geht in ihren methodisch-methodologischen Überlegungen zur Dispositivanalyse im Gegensatz zu Bröckling davon aus, dass das unternehmerische Selbst ein „real existierendes Produkt diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken“ (ebd.) bildet und seine materielle Existenz dementsprechend auch empirisch nachweisbar sein muss, d.h. Menschen sich auch tatsächlich ihrem Selbstverständnis nach als Unternehmer ihrer Selbst beschreiben und begreifen. Bröckling hingegen weist diesen Vorwurf zurück:

„»Diskursformationen« und »Machtformationen« lassen sich eben nicht zunächst fein säuberlich voneinander trennen, um dann im Rahmen einer »Dispositivanalyse« ihre Beziehungen zu untersuchen. Die Regierungspraktiken, um deren Analyse es bei der Anrufungsfigur des »unternehmerischen Selbst« geht, sind selbst *diskursiv* verfasst: Ein Arbeitsvertrag z.B. ist ein Text, der die Machtbeziehungen zwischen den Vertragspartnern in höchst praktischer Weise strukturiert; Erfolgsratgeber sind Bücher, die – unter anderem – Introspektions-, Imaginations- und Zeitmanagementtechniken bereitstellen und auf diese Weise konkrete Anweisungen zur Verhaltensmodifikation liefern.“ (Bröckling 2007, S. 39)

Vielleicht ist jedoch die Frage, ob das unternehmerische Selbst lediglich ein diskursiv verfasstes Leitbild darstellt oder tatsächlich eine empirische Entität bildet, für den Gebrauchswert der Gouvernementalitätsstudien weit weniger entscheidend, als es sich

exemplarisch in der Frontstellung zwischen Bröckling und Bührmann artikuliert. Ein Blick auf das poststrukturalistische Subjektverständnis der Gouvernamentalitätsstudien vermag möglicherweise zur Klärung dieser Frage beitragen.

Aufgrund des Subjektkonzepts der Gouvernamentalitätsstudien erscheint Bröcklings Auffassung zunächst einleuchtend. Subjektivität – deshalb auch die Verwendung des Begriffs Subjektivierungsweise – wird in den Gouvernamentalitätsstudien im Anschluss an Foucault als einen Prozess, der sich erst in sozialen Verhältnissen konstituiert, verstanden. Demnach existiert kein vorsoziales Subjekt, Subjektivität muss vielmehr in jeder Situation und immer wieder aufs Neue hergestellt werden. „Subjektivierung vollzieht sich in der Zeit, das Subjekt wird als temporärer Kategorie gefasst“ (Opitz/Reitz/Draheim 2005). Und da niemand komplett über das Soziale verfügt, das Andere konstitutiv für die eigene Subjektivität ist, ist das Individuum auf einen fundamentalen Prozess der Unterwerfung unter soziale Konventionen angewiesen, um als intelligibles Subjekt zu erscheinen. Subjektivierungsweisen, so auch das unternehmerische Selbst, setzen sich dabei aus normativen Anforderungsprofilen, Rollenerwartungen und Deutungsschemata, an denen die Individuen ihre Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster ausrichten, die zur Selbstbeschreibung und Selbstbeobachtung dienen und gemäß denen die Menschen sich im Verhältnis zu ihrer Umwelt verstehen und verhalten sollen, zusammen. Damit verbunden sind machtvolle Exklusions- und Inklusionsmechanismen, die nicht unmittelbar auf Zwang oder gar Gewalt beruhen, sondern vielmehr über den Modus der Anerkennung von Subjektivität Möglichkeitsspielräume und Handlungsoptionen für die Individuen eröffnen bzw. schließen. Das bedeutet nicht, dass sich ausnahmslos alle Individuen gemäß den hegemonialen Erwartungen verhalten, denn die Ausübung von Macht setzt die Freiheit der Individuen und damit Widerstand voraus. Es bedeutet vielmehr, dass bestimmte Formen der Selbstführung in einem Möglichkeitsraum aus Fremd- und Selbststeuerung wahrscheinlicher gemacht werden, da diese eine höhere gesellschaftliche Anerkennung genießen. Aus der theoretischen Sicht der Gouvernamentalitätsstudien betreten also nicht autonom, intentional agierende Subjekte ein soziales Feld, vielmehr ist die Subjektwerdung ein simultaner Prozess des Unterworfen-seins und der Subjektwerdung, der von Butler treffend mit dem Begriff Performativität bezeichnet wird und die Gleichursprünglichkeit von Anrufung und materiellem Effekt impliziert. „Das Subjekt ist somit zugleich Wirkung und Voraussetzung, Schauplatz, Adressat und Urheber von Machtinterventionen. Eine Entität, die sich performativ erzeugt, deren Performanzen jedoch eingebunden sind in Ordnungen des Wissens, in

Kräftespiele und Herrschaftsverhältnisse“ (Bröckling 2007a, S. 122). Für das Forschungsprogramm der Gouvernentalitätsstudien resultieren daraus zwei wesentliche Konsequenzen.

1. Individuen erlangen ihren Subjektstatus und ihre Handlungsfähigkeit zwar paradoxerweise erst durch eine grundlegende Abhängigkeit unter hegemoniale Verhältnisse, die sie sich nicht ausgesucht haben, da die Prozeduren des Macht-Wissens jedoch ein Möglichkeitsfeld produzieren, sind Subjekte niemals völlig determiniert. Innerhalb des strukturierten Möglichkeitsspielraums stehen den Individuen eine Vielzahl unterschiedlicher Handlungsoptionen und Verhaltensweisen, die von Akzeptanz, Konformismus und Affirmation bis zu Ablehnung, Widerstand und Subversion reichen, offen. Zudem können Individuen sich in einer Situation affirmativ und konform und in einer anderen oder sogar dergleichen Situation wiederum ablehnend oder subversiv zu hegemonialen Subjektivierungsweisen verhalten. Auch wenn sich Regierungsrationalitäten also niemals unproblematisch und störungsfrei durchsetzen, ist zu berücksichtigen, dass Widerstände nicht außerhalb aktueller Machtverhältnisse angesiedelt sind, sondern unweigerlich auf die Strategien des Regierens bezogen sind und aus gouvernentalitätstheoretischer Sicht als Indikator für die Wirkungen von Machtverhältnissen dienen. Denn es gibt kein authentisches Selbst oder einen allgemeinen Ort der Weigerung, die als Widerstandspunkt gegen Machtverhältnisse eingesetzt werden könnten.

„Die methodische Konzentration auf Rationalitäten und Strategien von Subjektivierungsprogrammen impliziert nicht, die kontingenten Prozesse der Aneignung beziehungsweise Verwerfung dieser Regime, ihre Brüche und die Widerstände, die sich ihnen entgegenstellen, auszublenden und lediglich eine normativ verkürzte und geglättete Wirklichkeit in den Blick zu nehmen. Programme übersetzen sich niemals bruchlos in individuelles Verhalten, sich ihre Regeln anzueignen, heißt immer auch sie modifizieren. Der Eigensinn menschlichen Handelns insistiert in Gestalt von Gegenbewegungen, Trägheitsmomenten und Neutralisierungstechniken. [...] Allerdings bleibt auch die radikale Zurückweisung einer Ordnung des Selbstseins, als ihre Negation, auf diese bezogen, und ob und inwieweit Programme scheitern, lässt sich nur nach Maßgabe ihrer Zielvorgaben bestimmen. Um widerspenstige Momente im Subjekt beschreiben zu können, muss man wissen, wogegen sie sich richten.“ (Bröckling 2007, S. 40)

So sind z.B. Bildungstreiks oder Klagen gegen Studiengebühren widerständige Praktiken, die unweigerlich mit der neoliberalen Gouvernentalität im Bereich der tertiären Bildung verbunden sind. Das gleiche gilt für Taktiken der Selbstführung wie die „Selbst-Prekarisierung“ (vgl. Lorey 2007) oder die „freiwillige Flexibilisierung“ (vgl. Janowitz 2006). Sie bleiben sowohl als Ausdruck eines vorauseilenden Gehorsams unter bestehende Zwänge, als auch als reflektierter Umgang mit Macht- und Herrschaftsver-

hältnissen und daher als selbstbestimmte Wahl, zwangsläufig auf die Strategien des Regierens bezogen.

Wenn das erkenntnisleitende Interesse der Gouvernementalitätsstudien im Anschluss an Foucault in der Frage besteht, *wie* Menschen zu Subjekten gemacht werden und *wie* Subjektivierungsweisen zu Regierungszwecken eingesetzt werden, dann erscheint es logisch, dass die Gouvernementalitätsstudien ihren Fokus zunächst auf jene Programme richten, durch die eine spezifische Regierungsrationalität mittels verschiedener Techniken, Praktiken und Verfahren operationalisiert und eine bestimmte Subjektivierungsweise konstituiert werden. „Weil Subjektivierung sich in einem strategischen Feld vollzieht, in dem der Einzelne sich gezielten und planvollen Zurichtungsanstrengungen ausgesetzt sieht und sich zugleich gezielt und planvoll selbst zurichtet, hat sich das Augenmerk zunächst auf die Programme, epistemischen Konfigurationen sowie Praktiken zu richten, die dem Selbstverhältnis Form und Richtung verleihen“ (Bröckling 2007, S. 32). Denn erst die Erforschung der Bedingungen der Möglichkeit, Subjekt zu sein, eröffnet den Blick auf die Konstitution des Möglichkeitsfeldes, in dem die Prozesse der Subjektivierung in Relation zu bestehenden Machttypen und Wissensformen stattfinden. So bildet die Analyse von Programmen einen zunächst notwendigen und unverzichtbaren Untersuchungsschritt, um die Strukturierung des Feldes möglicher Handlungen und Verhaltensweisen von Akteuren im Kontext einer spezifischen Rationalitätsform in den Blick zu nehmen. Das bedeutet zwangsläufig nicht, dass die materielle Existenz von Subjekten geleugnet oder einfach diskursiv aufgelöst würde, denn in jeweils konkreten Situationen des Möglichkeitsfeldes agieren letztlich empirische Subjekte und keine anonymen Systeme. Aufgrund der theoretischen Entscheidung der Gouvernementalitätsstudien besitzen die alltägliche Mikroebene und die angesichts ihrer temporären Existenz nur schwer fixierbaren Praktiken empirischer Subjekte eine sekundäre Relevanz. Zudem stellt sich die Frage, wie sich Subjektivität aufgrund ihres prozesshaften und fragmentarischen Charakters konkret erfassen lässt und welche Instrumente der empirischen Sozialforschung hierfür geeignet sind. So räumen auch KritikerInnen der Gouvernementalitätsstudien ein, dass klassische Methoden der empirischen Sozialforschung, wie beispielsweise teilnehmende Beobachtungen in gouvernementalen Feldern oder kleinteilige Interviews, wahrscheinlich nicht über die Erkenntnisse der programmatischen Analyse hinausgelangen würden und eher als „Kontrollinstanz für allzu klaustrophobische Thesen“ (Opitz/Reitz/Draheim 2005) dienen könnten.

2. Durch die Fokussierung auf die Analyse von Programmen tendieren die Gouvernamentalitätsstudien dazu, möglicherweise zu globale Aussagen über soziale Formationen zu produzieren und die Effekte von Programmen zu totalisieren. Dispositive und durch sie wirksame Programme bilden jedoch keine hermetisch abgeschlossenen Blöcke, sondern befinden sich in permanenter Transformation. Sie trachten, danach ihre Kontingenz zu verschleiern und sich als unabdingbare Notwendigkeit, als einzige rationale Lösung der von ihnen identifizierten Probleme zu präsentieren. Um dies zu erreichen, müssen sie jedoch sowohl die vorangegangenen Auseinandersetzungen und sozialen Kämpfe, die ausgefochten wurden bevor ein Programm einen hegemonialen Status erlangt, als auch die weiterhin bestehenden Ambivalenzen und Widersprüche, die ihnen immanent sind und zu einem permanenten Scheitern und zu Dysfunktionen von Programmen führen, ausblenden. Da das Handeln der Akteure, das sich zwar in Abhängigkeit jedoch auch relativer Freiheit vollzieht, ständig auf die Programme rückwirkt, unterliegen Programme einer ständigen Revision und Restrukturierung. Die Konsequenzen für die Analyse von Programmen formuliert Opitz folgendermaßen:

„Wenn Programme zugleich Symptome und Matrizen der Gouvernamentalität sind, so sind sie doch keinesfalls der Garant, geschweige denn der Beweis für ein reibungsloses Funktionieren. Man könnte sozial wirksame Programme auch als Sedimentierungen vergangener Kämpfe begreifen. Und jedes erneute Aufbrechen der in ihnen nur kläglich verdeckten Inkohärenzen stellt sie infrage, so dass man sie wahrscheinlich bald umschreiben wird. Programme bilden somit hegemoniale Strukturen ab, die immer schon dabei sind, überholt zu werden. Sie wollen eine Hegemonie operationsfähig machen und festschreiben, sind damit selbst ein Einsatz im Spiel der Kräfte, durch das sie immer schon längst ruiniert worden sind. Man sollte Programme also als Ruinen ansehen und entsprechend analysieren.“
(Opitz/Reitz/Draheim 2005)

Nun richten die neueren Gouvernamentalitätsstudien, so auch die vorliegende Arbeit, ihren Blick im Gegensatz zu Foucault nicht in die Vergangenheit, sondern auf gegenwärtige Phänomene. Foucault analysierte in seinen als „historische Ontologie unserer Selbst“ bezeichneten Untersuchungen bereits abgeschlossene Dispositive, um die Kontingenz unseres Gewordenseins und damit gleichzeitig die Möglichkeit des Andersseins aufzuzeigen. Er wählte den Umweg über die Vergangenheit, da er sich der fundamentalen Abhängigkeit der Perspektive des Analytikers von den Verhältnissen der Aktualität, die das Denken und Handeln präformieren und daher von konstitutiven Blindstellen begleitet sind, bewusst war. Der Analytiker kann seine eigene Gegenwart nicht (er-)kennen, da die aktuellen Formationen des Diskursiven und Nicht-Diskursiven noch nicht sedimentiert sind. Die genealogische und archäologische Methode erlaubte es

Foucault jedoch, eine Perspektive der Distanz einzunehmen und vermittelt über einen historischen Gegenstand eine Fremdheit aufzuzeigen, die eine Erfahrung des Andersseins und somit Möglichkeiten zur Veränderung gestatten. Mit dem Fokus auf die Gouvernamentalität der Gegenwart entfällt diese Möglichkeit der Distanznahme, da die Schichten unserer Aktualität noch nicht abgelagert und die Prozesse der Festschreibung und des Verflüssigens, des Hegemonialwerdens und des Widerstands noch in vollem Gange sind. Welche Taktiken und Strategien von Erfolg gekrönt sein werden, welche Optionen des Andersseins sich als aussichtsreich erweisen können und welche Fluchtlinien aktuell bestehen, um effektiv gegen die Machtwirkungen gouvernementaler Programme zu opponieren, ist daher noch nicht absehbar. Trotz dieser konstitutiven Blindheit der Gouvernamentalitätsperspektive kann, wie Opitz anmerkt, die Analyse der sozialen Konstruktion gegenwärtiger Formationen den Blick auf das Potenzial der Alterität eröffnen und mögliche Wege des Umgangs mit der aktuellen Gouvernamentalität aufzeigen. Diese müssen jedoch derzeit situationsspezifisch erprobt und experimentell ausgestaltet werden (Opitz 2004, S. 193).

Wie jede andere Forschungsperspektive, so lässt sich abschließend sagen, beruht die Gouvernamentalitätsperspektive auf bestimmten epistemologischen Implikationen, theoretischen und methodologischen Prämissen sowie der Verwendung spezifischer Begriffe, die sich unmittelbar auf die Möglichkeiten und Grenzen ihres Erkenntnispotentials auswirken. Und weil die Inanspruchnahme einer spezifischen Forschungsperspektive zwangsläufig die Ausrichtung des Blickwinkels bestimmt, ist durch jede Beobachtungsweise in einem gewissen Maß festgelegt, was im Anschluss noch gesehen und gesagt bzw. nicht gesehen und nicht gesagt werden kann. Aufgrund ihres primären Erkenntnisinteresses konzentriert sich der analytische Fokus der Gouvernamentalitätsstudien vorrangig auf die Bedingungen der Möglichkeit, Subjekt zu sein, d.h. auf die Frage, wie Menschen zu Subjekten gemacht werden. Gemäß dieser Forschungsprämisse und des poststrukturalistischen Subjektverständnisses gilt es dementsprechend zunächst die gouvernementale Strukturierung des Feldes möglicher Handlungen offen zu legen und das wechselseitige Zusammenspiel von Rationalitäts- bzw. Wissensformen, Machtmechanismen und Subjektivierungsweisen zu beleuchten. Sofern sich die Gouvernamentalitätsstudien bei der Analyse von Programmen nicht lediglich auf eine diskursive Ebene beschränken und eine selektiv analysierte Management- und Ratgeberliteratur zum gouvernementalen Programm erheben, sondern ebenso, wie von Foucault gefordert, die materiellen Effekte subjektivierender Macht berücksichtigen, d.h. die materiell-

semiotische Verknüpfung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken einbeziehen, kann die Gefahr eines linguistischen Reduktionismus vermieden werden.

Auch der Vorwurf, die Gouvernentalitätsstudien vernachlässigten den Blick auf die Prozesse der Aneignung bzw. Verwerfung von Subjektivierungsweisen sowie empirische Existenz von Subjekten, greift aus der Perspektive der Gouvernentalitätsstudien zu kurz. Denn die Gouvernentalitätsperspektive ist durchaus nicht blind für die multiplen Formen des Sich-Verhaltens zu hegemonialen Subjektivierungsregimen. Da aber sowohl eine affirmative Selbstführung als auch widerständige Selbstverhältnisse, die gleichermaßen auf die Strategien des Regierens bezogen bleiben, in der empirischen Praxis aufgrund des performativen Charakters von Subjektivität jeweils situationsspezifische und temporäre Prozesse bilden, sind sie mit den klassischen Methoden der empirischen Sozialforschung schwer zu erfassen.

Schlussbemerkung: Hochschulbildung, neoliberale Gouvernementalität und die „Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“

„Bildung muß das Megathema unserer Gesellschaft werden“, forderte Roman Herzog in seiner mittlerweile berühmt-berüchtigten Berliner Rede aus dem Jahr 1997. „Wir brauchen einen neuen Aufbruch in der Bildungspolitik, um in der kommenden Wissensgesellschaft bestehen zu können“ (Herzog 1997). Knapp über eine Dekade später scheint sich Herzogs Appell verwirklicht zu haben. Die Konjunktur der Bildungsthematik äußert sich in einer Vielzahl bildungspolitischer Programme, die im letzten Jahrzehnt sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene initiiert worden sind. Initiativen für Lebenslanges Lernen, der Bologna-Prozess und die Exzellenzinitiative im Bereich der Hochschule, Projekte zur Lernenden Region etc. zeugen von dem gestiegenen Stellenwert, der Bildungsprozessen von politischer Seite beigemessen wird. Im Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP wird dem Topos Bildung gar ein Platz im Titel eingeräumt. „Wachstum. Bildung. Zusammenhalt.“, lautet die Programmatik der neuen Bundesregierung und dementsprechend wird das ambitionierte Vorhaben proklamiert, „Deutschland zur Bildungsrepublik“ (Koalitionsvertrag 2009, S. 59) machen zu wollen. In einem durchaus emanzipatorisch und partizipatorisch anmutenden Grundton wird dabei die Bedeutung der Bildung sowohl für gesamtgesellschaftliche als auch individuelle Entwicklungen herausgestellt: „Bildung ist Bedingung für die innere und äußere Freiheit des Menschen. Sie schafft geistige Selbständigkeit, Urteilsvermögen und Wertebewusstsein. Bildung und Forschung sind Grundlagen des wirtschaftlichen und sozialen Fortschritts. Bildung ist Voraussetzung für umfassende Teilhabe des Einzelnen in der modernen Wissensgesellschaft. Bildung ist daher für uns Bürgerrecht“ (ebd.).

Aufgrund dieser erhöhten Aufmerksamkeit für das Thema Bildung könnte vordergründig der Eindruck erweckt werden, dass die jahrelange Kritik an der Vernachlässigung eines defizitären Bildungssystems nun endlich von Seiten der Bildungspolitik ernst genommen worden sei und das Ideal der Bildung zu einem zentralen Leitbild zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklungen avanciert ist. Fernab aller politischen Rhetorik macht sich jedoch auch immer wieder Unmut über die gegenwärtige Transformation des Bildungssektors breit. Insbesondere bezüglich der Hochschulbildung manifestiert sich diese Unzufriedenheit sowohl in einer Vielzahl von Publikationen, die sich kritisch mit der Hochschul- und Studienstrukturreform auseinandersetzen, als auch in bundesweiten Studierendenprotesten. Einerseits werden dabei die konkreten Bedingungen des Studiums bemängelt und andererseits wird eher in grundsätzlicher Hinsicht die Kommerzialisierung

sierung und Kommodifizierung der höheren Bildung sowie ihre Anpassung an die Interessen des Marktes angeprangert. Befürchtet wird letztlich der Verlust des humanistischen Ideals einer zur kritischen Reflexion befähigenden und am Gemeinwohl orientierten Bildung.

Die vorliegende Untersuchung ging nun von der Annahme aus, dass die Berufung auf eine „echte“ und „ursprüngliche“ Bildungsidee, auf Bildung als Selbstzweck oder als Wert an sich, wie sie insbesondere durch die Humboldtschen Ideale formuliert worden ist, nicht als Maßstab gegen ihre missbräuchliche Vereinnahmung fungieren kann, da dabei die grundlegende Machtverwobenheit der Bildungsidee verkannt wird. Auf der Grundlage der epistemologischen Implikationen des Poststrukturalismus konnte zunächst in genealogischer Sicht gezeigt werden, dass der klassisch-idealistische Bildungsgedanke das Produkt einer historischen Macht-Wissen-Konfiguration ist, welche die für die Moderne typische Subjektzentriertheit zur Geltung bringt. Entgegen einer fremdbestimmenden, teleologischen und identifizierenden Festschreibung durch eine transzendental-religiöse Ordnung wird der Mensch demnach als grundlegend fähig zur Selbstbestimmung konzipiert. Die ihm innewohnende Fähigkeit, sich selbst als autonom handelndes, vernünftiges und mit sich selbstidentisches Subjekt zu führen, kann und soll der Mensch qua Bildung verwirklichen. Wenn aber, wie poststrukturalistische Ansätze anführen, eine substanz-ontologische und essentialistische Bestimmung der Subjektivität des Menschen eine unhaltbare Illusion darstellt, dann muss die Erlangung des Subjektstatus durch Bildung eben nicht als Entdeckung einer „authentischen“ menschlichen Subjektivität, sondern als eine Subjektivierungstechnik verstanden werden, d.h. als eines jener historisch-kontingenten Verfahren, „durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden“ (SuM, S. 243) und „durch die die Individuen dazu verhalten worden sind, auf sich selber zu achten“ (GdL, S. 11). Statt Bildung als Gegensatz zu Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu konzipieren, konnte somit selbst nach der Macht der Bildung gefragt werden, so dass ihre sozio-strukturellen Konstitutionsbedingungen und subjektivierenden Machteffekte, die in einer Deutung von Bildung als „quasi-natürliche“ und sämtliche Selbst-, Fremd- und Weltrelationen konstituierende allgemeinmenschliche Formation des Selbst verborgen bleiben, in den analytischen Fokus rücken.

Durch diese Perspektivverschiebung ließ sich erläutern, dass sich die Idee der Bildung durch die gleichzeitig individualisierenden und totalisierenden Züge von Machtausübung, wie sie Foucault für die Moderne konstatiert, auszeichnet, da Bildung konzepti-

onell auf die Einbindung einer individualisierenden Ordnung des Subjekts in das totalisierende Projekt einer gesamtgesellschaftlichen Neuformation in Abgrenzung zur verfallenden spätabolutistischen Ständegesellschaft abzielte. Das individualisierende Moment manifestiert sich insbesondere in einem Verständnis von Bildung als reflexives Sich-Bilden, durch das das Individuum als Subjekt seiner selbst konzipiert wird. Auch wenn beispielsweise Humboldt mit dem Ich-Welt-Verhältnis auf den relationalen Charakter von Bildungsprozessen verweist, und auch wenn die Fiktion des gänzlich autonomen Subjekts mittlerweile bildungstheoretisch überwiegend zurückgewiesen wird, so ist die Bildungsidee damals wie heute der Logik einer individualisierenden Selbstbezüglichkeit verpflichtet, die Identität, Freiheit und Unabhängigkeit durch die Entfaltung der eigenen inneren Kräfte, d.h. durch eine auf Selbststeigerung, Selbsthervorbringung, Selbstverwirklichung, Selbstgestaltung usw. abzielende Arbeit am Selbst, verheißt.¹¹² In dieser an Innerlichkeit und Selbstreferenz orientierten Subjektkonzeption wird die grundlegende Abhängigkeit der Subjektwerdung von historisch-spezifischen Formationen des Sozialen zwar nicht gänzlich ausgeblendet, die Fragmentiertheit des Subjekts, konstitutive Differenzen, Alterität, Fremdbezogenheit etc. geraten analytisch jedoch immer nur nachträglich als irritierendes Moment, gegen das sich das Subjekt im Prozess der Bildung abgrenzen muss, um seine Einheit und Zentriertheit zu wahren und damit individuelle Freiheit, Autonomie und Selbstständigkeit zu erlangen, in den Blick.

Der totalisierende Effekt der Bildungsidee beruht schließlich auf dem Umstand, dass Bildung an der Wende zum neunzehnten Jahrhundert gerade als privilegiertes Medium erscheint, das den Prozess einer sozialen Neuformierung, in der die individuelle Freiheit und die selbstbestimmte Lebensführung zur normativen Grundlage der Gesellschaftsordnung erhoben werden - eine unverkennbare auf der politischen Rationalität des Liberalismus basierende Annahme, die auch heute weiterhin äußerst wirkmächtig ist – umzusetzen vermag. Bildung stellt in diesem Sinne ein Normalisierungsverfahren dar, das als Instrument zur Steuerung, Planung und Kontrolle gesamtgesellschaftlicher Entwicklungsprozesse dient und die Integration des Individuums in eine soziale Totalität ermöglicht. Und es ist zudem gerade die Institutionalisierung der Bildungsidee in Form ihrer flächendeckenden Ausbreitung im Bildungssystem sowie ihre Funktion als ein wesent-

¹¹² Wie Foucault in seinen Studien zur Archäologie der modernen Humanwissenschaften ausführt, sind es gerade die verschiedenen Wissenschaften vom Menschen, die vorgeblich die Entdeckung des menschlichen „Wesens“ betreiben, tatsächlich jedoch Innerlichkeit erst über heterogene Praktiken und Techniken produzieren, sei es beispielsweise durch die Disziplinierung des Körpers, wie in *Überwachen und Strafen* beschrieben, oder durch die Prozeduren des Geständnisses, wie *Der Wille zum Wissen* zeigt.

liches Leitprinzip erzieherischen und pädagogischen Handelns, die sie zu einem zentralen Prinzip moderner Vergesellschaftung machen.

Gerade weil Bildung nicht nur eine zwar durchaus ambivalente, jedoch überaus diskursmächtige Figur menschlicher Selbstbeschreibung und Weltdeutung verkörpert, die die Handlungs-, Erfahrungs- und Wahrnehmungsweisen der Menschen formiert, sondern weil sie als ein historisch-kontingenter Ordnungszusammenhang eine Vielzahl heterogener diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken, wie z.B. wissenschaftliche Annahmen über die Entwicklungsfähigkeit des Menschen, Gesellschaftsutopien und Menschenbilder, die Organisation von Lehr-Lern-Prozessen, Praktiken der Wissensvermittlung, politische und administrative Entscheidungen etc., zueinander in Beziehung setzt, konnte Bildung schließlich als Dispositiv im Foucaultschen Sinne, d.h. als sich wechselseitig bedingendes Netzwerk von Wissensformen, Machttypen und Subjektivierungsweisen, analysiert werden. Zudem konnte die Funktion des Bildungsdispositivs als Teil einer gouvernementalen Strategie, die eine Regierung über Freiheit und durch Individualisierung zu etablieren trachtet und somit zur „Produktion des regierbaren Menschen“ (Weiskopf 2005, S. 289) beiträgt, kenntlich gemacht werden.

Entsprechend der Annahme, dass Bildung nicht mehr und nicht weniger als ein historisch-kontingentes Dispositiv darstellt, durch das die Menschen angehalten werden, sich in einer spezifischen Weise als Subjekt zu führen, galt es vor allem die soziostrukturellen Voraussetzungen zu analysieren, durch die bestimmte anerkennungsfähige und akzeptable Formen von Selbst- und Weltverhältnissen im Bereich der Bildung produziert werden. Statt theoretisch zu klären, *was* Bildung ist bzw. *was* sie keinesfalls ist, statt die Subjektwerdung durch Bildungsprozesse vor dem Hintergrund der Angemessenheit bzw. Unangemessenheit mutmaßlicher Annahmen über das allgemein Menschliche zu erörtern, ging es in der Analyse also darum, die konkreten diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken im Feld der Bildung in den Blick zu nehmen, um zu zeigen, *wie* Bildung gegenwärtig als Korrelation zwischen Wissensformen, Machttypen und Subjektivierungsweisen konstituiert wird. Denn erst indem die „Rationalitätsformen“ (WiA, S. 51) sichtbar gemacht werden, die es gestatten, sich überhaupt als zu bildendes und gebildetes Subjekt zu verstehen und zu erfahren, wird deutlich, was auf dem Spiel steht, was möglich oder unmöglich wird, was gewonnen bzw. verloren werden kann, wenn Subjektivierung im Kontext von Bildung auf diese oder jene Weise interpretiert und praktiziert wird. Vor diesem Hintergrund ergaben sich für die Analyse der zeitge-

nössischen Neuordnung der Bildung insbesondere im Hochschulsektor zwei grundlegende untersuchungsleitende Fragestellungen:

1. Welche Strategien des Macht-Wissens tragen zur Akzeptanz der gegenwärtigen Transformation und Restrukturierung des Bildungssektors bei und welche Subjektivierungsweise wird dabei als hegemoniale und anerkannte Form der Selbstführung installiert?
2. Auf der Grundlage welcher Regierungsrationalität wird die derzeitige Reformierung und Restrukturierung des Bildungssektors und insbesondere der Hochschulorganisation und der Studienstruktur legitimiert und plausibel gemacht und in welcher Weise wird das Dispositiv der Bildung dabei zu Regierungszwecken im weit gefassten Foucaultschen Verständnis operationalisiert?

Diesen Fragestellungen wurde im Hauptteil der Untersuchung anhand der Analyse von fünf strategischen Komplexen des Macht-Wissens, namentlich *Die Utilitarisierung des Wissen*, *Die Pädagogisierung der Lebensspanne*, *Die Individualisierung des Lernens*, *Die Merkantilisierung der Hochschulen* und *Die Kommerzialisierung und Privatisierung des Studiums*, nachgegangen. Obwohl jeder dieser Macht-Wissen-Komplexe jeweils seine spezifische Funktion innerhalb der Neuordnung der Bildung erfüllt, so ist es doch vor allem die Rationalität ihrer reziproken Verknüpfung, durch die die Akzeptabilitätsbedingungen zur Etablierung einer unternehmerischen Logik im Bildungssektor erzeugt werden.

In diesem Sinne konnte die Untersuchung auf der Grundlage der dispositiv- und governamentalitätsanalytischen Forschungsperspektiven verdeutlichen, dass sich die Restrukturierung des Bildungsdispositivs innerhalb des Intelligibilitätshorizonts einer neoliberalen Regierungsrationalität vollzieht. Die Kopplung zwischen Regierungstechniken und Technologien des Selbst, die es mit dem Konzept der Gouvernamentalität zu erfassen galt und die unter dem Blickwinkel von Macht als Führung von (Selbst-)Führungen kenntlich gemacht werden konnte, folgt dabei den Maßgaben einer unternehmerischen Logik. Diese Logik definiert nicht nur die derzeit vorherrschende Art und Weise, in der sämtliche gesellschaftliche Funktionsbereiche und somit auch der Hochschulsektor neu organisiert werden, sondern auch die hegemoniale Form der Selbstführung. Die Appellation, sich als UnternehmerIn in eigener Sache zu begreifen, erfolgt vor allem durch das für die neoliberale Kunst des Regierens spezifische Arrangement individueller Freiheit. Durch Deregulierungsprozesse und den Abbau wohlfahrtsstaatlicher Sicherungs-

systeme, in deren Folge sich die Rolle des Staates vom Vorsorgestaat zum aktivierenden Staat verschiebt, wird individuellen Akteuren zwar einerseits ein höheres Maß an Autonomie, Souveränität, Entscheidungsbefugnissen und Handlungsoptionen gewährt, andererseits wird somit auch vermehrt Unsicherheit produziert, da die Verantwortung für Risiken in den individuellen Zuständigkeitsbereich delegiert wird. Im Umgang mit den gewährten Freiräumen ist daher ein permanentes persönliches Risikomanagement gefordert, um potentiellen Gefahren präventiv entgegenzutreten. Es gilt das eigene Humankapital in allen Lebenslagen gewinnbringend zu verwalten, Investitionsentscheidungen planvoll und zielgerichtet zu tätigen sowie die eigenen Ressourcen ökonomisch-rational zu nutzen und auszubauen. Selber Schuld lautet letztlich die Devise für all diejenigen, die ihre unternehmerische Freiheit nicht nutzen können, die die „Freuden des Marketing“ (Deleuze 1993, S. 262) nicht genießen wollen und den Untiefen der ubiquitären Marktlogik zum Opfer fallen.

Bildung, so konnte die Untersuchung darüber hinaus veranschaulichen, eignet sich besonders als Medium zur Produktion des unternehmerischen Selbst und damit zur Produktion des regierbaren Menschen im Sinne der neoliberalen Gouvernamentalität, da die Attribute des unternehmerischen Selbst eine hohe Übereinstimmung mit jenen Eigenschaften und Fähigkeiten aufweisen, die klassischerweise für das gebildete Subjekt reklamiert werden. Denn es sind eben genau die mit der Bildungsidee verbundenen freiheitsverheißenden Ideale eines individualisierten Selbstbezugs, d.h. eine auf die Entwicklung, Steigerung und Entfaltung der eignen inneren Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen abzielende Form der Selbststeuerung, die im Zusammenhang mit der Appellation zu einer unternehmerischen Selbstführung zu Regierungszwecken vereinnahmt wird. Eine traditionell-kritische Perspektive, die sich auf die Ideale des Selbst beruft und dabei auf Werte wie z.B. Autonomie, Emanzipation, Partizipation etc. rekurriert, erkennt, dass diese im Zuge der Etablierung des neoliberalen Regierungsregimes längst Teil einer administrativ-politischen Rhetorik geworden sind, wodurch die dichotome Gegenüberstellung von Fremd- versus Selbstbestimmung, die klassischerweise den Bezugsrahmen und die Maßstäbe für Kritik lieferten, unterminiert wird.

Wie ließe sich aber eine kritische Perspektive formulieren, die im poststrukturalistischen Sinn weder einen Standpunkt universeller Wahrheiten beansprucht, noch auf der Grundlage der Freiheit eines authentischen Selbst, das jenseits der Zurichtungen und Abhängigkeiten von Macht- und Herrschaftsverhältnissen existieren würde, argumentiert? Wie ließe sich Widerstand artikulieren, wenn die Verknüpfung von Regierungs-

technologien und Praktiken des Sich-selbst-Regierens ein zentrales Motiv der neoliberalen Regierungsrationalität darstellt? Bei Foucault selbst finden sich mehrere Anhaltspunkte zur Beantwortung dieser Fragen. Er definiert Kritik zunächst ganz allgemein als eine Haltung, die sich parallel zu den sich seit dem 16. Jahrhundert ausweitenden und intensivierenden Regierungskünsten entwickelt habe. Kritik bestünde in der „Kunst nicht regiert zu werden“ (WiK, S. 12) bzw. präziser, um nicht die Illusion der Möglichkeit einer radikalen Unabhängigkeit und Verweigerung aufkommen zu lassen, in der „Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“ (ebd.). Derart relativiert ist die kritische Haltung durch eine Frage bestimmt, die immer im Verhältnis zu den jeweils spezifischen Regierungsweisen erscheint: „Wie ist es möglich, daß man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird - daß man nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert wird?“ (ebd., S. 11f). Kritik ist vor diesem Hintergrund die „Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügsamkeit“ (ebd., S. 15), ein Ungehorsam gegenüber den Maximen, Grundsätzen und Verfahren, mittels derer die Menschen im weit gefassten Regierungsverständnis Foucaults geformt, gelenkt und kontrolliert werden. „In dem Spiel, das man die Politik der Wahrheit nennen könnte, hätte die Kritik die Funktion der Entunterwerfung“ (ebd.). Wenn, so Foucault weiter, die Unterwerfung der Menschen heute weniger über direkte ökonomische Ausbeutung oder ethnische, religiöse und soziale Herrschaft operiere, sondern sich vielmehr im sanften Modus einer Regierung durch Subjektivierung vollziehe, dann müsse sich Kritik vor allem gegen „die Formen der Subjektivierung, gegen die Unterwerfung durch Subjektivität“ (SuM, S. 247) richten. Die kritische Haltung müsse sich demnach gegenwärtig vor allem im Kampf und Widerstand gegen jene Form der Macht manifestieren, die im gouvernementalen Sinne der Führung von Selbstführungen „aus Individuen Subjekte macht“ (ebd., S. 246), die „das Individuum in Kategorien einteilt, ihm seine Individualität aufprägt, es an seine Identität fesselt, ihm ein Gesetz der Wahrheit auferlegt, das es anerkennen muß und das andere in ihm anerkennen müssen“ (ebd.). „Ein solches Unternehmen“, so Foucault im Gespräch mit Ducio Trombadori, „ist das einer Ent-Subjektivierung“ (ME, S. 27).

Ebenso wie die Subjektkonstitution kann sich Ent-Subjektivierung jedoch nur innerhalb derjenigen Macht-Wissen-Konstellationen vollziehen, die den historisch-kontingenten Rahmen unserer Seinsbedingungen bilden. Es gibt keine unabhängige Beobachterperspektive, die sich der eigenen soziokulturellen Situiertheit von einer neutralen, objektiven Position der Äußerlichkeit annähern könnte. „Es ist richtig“, schreibt Foucault, „daß

wir die Hoffnung aufgeben müssen, jemals einen Standpunkt zu erreichen, der uns Zugang zu einer vollständigen und definitiven Erkenntnis darüber gewähren könnte, was unsere historischen Grenzen konstituiert“ (WiA, S. 50). Kritik ist dementsprechend notwendigerweise immer zu einem gewissen Grad blind gegenüber dem Ort ihrer Artikulation. Foucault definiert Kritik daher zusätzlich als „*Grenzhaltung*“ (ebd., S. 48), die sich der Analyse und Reflexion unseres Gewordenseins widmet, um mögliche Überschreitungen der uns gegebenen Grenzen zu erproben. Diese Grenzhaltung, so Foucault, „wird in der Kontingenz, die uns zu dem gemacht hat, was wir sind, die Möglichkeit auffinden, nicht länger das zu sein, zu tun oder zu denken, was wir sind tun oder denken“ (WiA, S. 49). Die Intention dieser Haltung, dieses philosophischen Ethos (ebd., S. 48), besteht demnach darin, durch eine „an den Grenzen unserer selbst verrichtete Arbeit“ (ebd., S. 49), die „das Subjekt von sich selbst losreißt“ (ME, S. 27), zu ergründen, „wie und wie weit es möglich wäre, anders zu denken“ (GdL, S. 16). Die Referenzpunkte für diese Form der Kritik liefern weder unveränderliche Geltungsgrundlagen noch allgemeingültige Normen. Denn die kritische Haltung vollzieht sich immer als eine experimentelle Praxis, als eine „verändernde Erprobung seiner selbst“ (ebd.), so dass wir schließlich „zu dem, um das es geht, in neue Beziehungen treten können“ (ME, S. 29). Es ist dieses Motiv des Anderswerdens, der Selbsttransformation durch Grenzüberschreitung, die den Kern des Foucaultschen Kritikverständnisses als eine Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden, ausmacht.¹¹³ Der Versuch des Anderswerdens bzw. Anderseins durch grenzexperimentelle Selbstpraktiken ist zugleich jedoch ein mit Risiken behaftetes Unterfangen. Denn durch den Prozess der Ent-Subjektivierung wird nicht nur die etablierte Seinsordnung in Frage gestellt, auch der eigene Status als Subjekt wird aufs Spiel gesetzt. Die Praxis der Ent-Subjektivierung ist daher verbunden mit einer Erfahrung des „Sich-Aussetzens“ (Masschelein 2004, S. 107), da mit der Infragestellung der Grenzen akzeptierter Welt-, Anderen- und Selbstverhältnisse, die somit gleich-

¹¹³ Das Anderswerden als Beweggrund der eigenen Forschung betont Foucault immer wieder, besonders deutlich z.B. in der Einleitung zum zweiten Band seiner Geschichte der Sexualität. Dort heißt es: „Das Motiv, das mich getrieben hat, ist sehr einfach. Manchen, so hoffe ich, kann es für sich selber genügen. Es war Neugier – die einzige Art Neugier, die die Mühe lohnt, mit einiger Hartnäckigkeit betrieben zu werden: nicht diejenige, die sich anzueignen sucht, was zu erkennen ist, sondern die, die es gestattet, sich von sich selber zu lösen. Was sollte die Hartnäckigkeit des Wissens taugen, wenn sie nur den Erwerb von Erkenntnissen brächte und nicht in gewisser Weise und so weit wie möglich das Irregehen dessen, der erkennt? Es gibt im Leben Augenblicke, da die Frage, ob man anders denken kann, als man denkt, und anders wahrnehmen kann, als man sieht, zum Weiterschauen oder Weiterdenken unentbehrlich ist. Man wird mir vielleicht sagen, daß diese Spiele mit sich selber hinter den Kulissen zu bleiben haben; und daß sie bestenfalls zu den Vorarbeiten gehören, die von selbst zurücktreten, wenn sie ihre Wirkungen getan haben. Aber was ist die Philosophie heute – ich meine die philosophische Aktivität –, wenn nicht die kritische Arbeit des Denkens an sich selber“ (GdL, S. 15f)?

zeitig als anders möglich entworfen werden, auch die Anerkennbarkeit als Subjekt riskiert wird.

Nicht nur diese potentielle Selbstgefährdung, auch das Fehlen normativer Maßstäbe mit allgemeinem Geltungsanspruch, das einem Kritikverständnis inhärent ist, das nicht danach fragt, was wir sein könnten oder sein sollten, sondern vor allem zurückweist, was wir sind, um uns von uns selbst zu lösen und anders zu werden, wurde und wird Foucault von seinen KritikerInnen immer wieder vorgeworfen. Denn, so fasst Judith Butler die Vorwürfe zusammen: „Wofür soll ein anderes Denken gut sein, wenn wir nicht im Voraus wissen, dass dieses andere Denken eine bessere Welt hervorbringt, wenn wir keinen moralischen Rahmen haben, in welchem mit Gewissheit zu entscheiden ist, ob bestimmte neue Möglichkeiten oder Weisen anderen Denkens jene Welt hervorbringen, deren Verbesserung wir mit sicheren und schon etablierten Standards beurteilen können“ (Butler 2002, S. 252)? Diese Einwände verfehlen aber möglicherweise den Kern der Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden. Denn vor dem Hintergrund der Grundlosigkeit des Sozialen ist es, wie François Ewald anmerkt, absolut sinnlos die Frage zu stellen: „Warum sollte man sich verwandeln, sich verändern? Das nämlich ist die Frage des Sklaven, der die Unterwerfung unter einen Vorteil sucht. Nicht für etwas sollte man sich verändern, sondern gegen etwas, gegen was“ (Ewald 1990, S. 93)?

Kritik in der Auffassung Foucaults, so lässt sich resümieren, ist immer relativ in Bezug auf die Gegenstände, denen sie sich zuwendet. Sie kann und will sich nicht auf allgemeinverbindliche Werte und Normen oder auf universelle Wahrheiten berufen, denn dies ist vor dem Hintergrund der epistemologischen Implikationen des Poststrukturalismus nicht möglich. Sie vermag keine „beruhigenden Antworten“ (Butler 2002, S. 252) zu geben, da sie sich nicht dazu hinreißen lässt, sich in den Dienst noch zu verwirklichender Utopien, die eine bessere, gerechtere oder freiere Gesellschaft verheißen, zu stellen. Ihr bescheidenes Anliegen besteht darin, die Grenzen der Bedingungen unseres heutigen Seins und Wege zu ihrer Überschreitung auszuloten. In diesem Sinne ist Kritik eine Haltung, eine praktische Übung, ein Experiment entlang der historisch-kontingenten Grenzen unseres Daseins, stets genötigt von Neuem zu beginnen und ohne vorhersagen zu können, welche neuen Existenzweisen aus ihr erwachsen werden, ständig darauf angewiesen, zu überprüfen, was sich zu bewahren lohnt und was zurückgewiesen werden sollte.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die kritische Absicht der vorliegenden Arbeit lediglich darin bestehen konnte, die Akzeptabilitätsbedingungen und die Formen

der Problematisierung sichtbar zu machen, mittels derer die gegenwärtig anerkannte Art und Weise, sich als Bildungssubjekt zu verstehen, zu erfahren und zu verhalten, produziert wird. Es war nicht das Ziel, die Hochschul- und Studienstrukturreform im Namen eines normativen Ideals anzuprangern, sondern die Kontingenz der zeitgenössischen Neuordnung des Hochschulsektors und der höheren Bildung zu verdeutlichen, um die Möglichkeit zu eröffnen, zum analysierten Gegenstand in ein anderes Verhältnis treten zu können. Und obwohl an dieser Stelle aus oben genannten Gründen weder allgemeinverbindliche Maßstäbe der Kritik formuliert noch konkrete Vorschläge für widerständige Praktiken unterbreitet werden können, soll abschließend der Frage nachgegangen werden, wie sich die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden, in Bezug auf die hegemonale Appellation, sich als UnternehmerIn seiner selbst zu führen, gestalten könnte. Denn die Analyse der Funktionsweise der neoliberalen Gouvernamentalität kann zumindest Hinweise dafür liefern, welche taktischen Manöver diesbezüglich möglicherweise dazu geeignet sind, „Fluchtlinien“ (Deleuze 1991, S. 155) zu präparieren und die Grenzen der etablierten Ordnung aufzubrechen, und welche eher Gefahr laufen, bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu reproduzieren.

Im Vergleich zu den disziplinierenden Programmen der fordistischen Ära, so ist zunächst zu konstatieren, gestaltet sich die Praxis der Ent-Subjektivierung zum Zwecke der Anderswerdung im Kontext des neoliberalen Regierungsregimes möglicherweise ungleich schwieriger. Denn die Paradoxie des neoliberalen Regierungsregimes besteht darin, dass nicht mehr die Abweichung von einer gesetzten Norm sanktioniert, sondern die Abweichung selbst zur Norm erhoben wird.¹¹⁴ Abweichung in Form von Dissidenz, Nonkonformismus, Devianz usw. ist nicht nur längst salonfähig geworden, sondern zur institutionellen Anforderung und normativen Erwartung avanciert und daher nur wenig geeignet, als widerständige oder subversive Praktik der Verwertungslogik des postfordistischen Differenzkapitalismus zu entgehen. Derartige Abgrenzungsversuche sind vielmehr für die Funktionsweise des Neoliberalismus unentbehrlich, da somit ungenutzte und brachliegende Ressourcen, die als kreative und innovative Potentiale dem ökonomischen Verwertungsprozess wiederum zugeführt werden können, erschlossen werden. Der Zwang zur Distinktion, die Präsentation der individuellen Einzigartigkeit und

¹¹⁴ Die Schwierigkeit, durch anti-disziplinäres Verhalten, durch Betonung von Differenz und Nicht-Anpassung heute noch subversiv zu wirken, betont beispielsweise auch Marion von Osten: „Begehrensstrukturen und Praxismodelle ehemals subkultureller Gegenwelten sind heute fester Bestandteil der sich globalisierenden Ökonomie. Wenn Dissidenz, Kritik und Subversion zum Motor der Modernisierung eben jener Verhältnisse werden, die zu unterminieren sie einmal angetreten waren, verkehrt sich das Verhältnis von Norm und Abweichung“ (von Osten 2003, S. 7).

die ästhetische Stilisierung des Selbst zur unverwechselbaren Marke „wird gegenwärtig zur notwendigen Bedingung, um im neoliberalen Regime zu reüssieren, in dem der sich verwirklichende Einzelne die kapitalistische Ressource schlechthin darstellt“ (Opitz 2004, S. 86f). „Der Markt“, schreibt Ulrich Bröckling, „»verarbeitet« unentwegt Alteritäten, indem er sie entweder als Alleinstellungsmerkmale privilegiert oder sie als unverwertbar aus dem gesellschaftlichen Verkehr ausschließt“ (Bröckling 2007, S. 286). Den Anrufungen des unternehmerischen Subjektivierungsregimes scheint daher auch ein Anderssein, das als Taktik das irritierende Spiel mit normierten Identitäten und einheitsstiftenden Kategorien wählt, nicht zu entkommen. Denn:

„[...] die Verflüssigung von Positionen und ein Hinundherspringen zwischen pluralen Identitäten führen nicht aus dem Bann dieser Anrufung heraus: Die nomadischen »queeren« oder hybriden Subjekte, die als emphatische aufgeladene Gegenanrufungen poststrukturalistische Theorien [...] bevölkern, mögen zwar den auch in einer nachdisziplinären Gesellschaft noch wirksamen Homogenisierungsdruck mit einem Vexierspiel unscharfer und wechselnder Identitätskonstruktionen unterlaufen, dem Flexibilisierungsimperativ einer radikalisierten Marktökonomie haben sie wenig entgegenzusetzen.“ (ebd., S. 285)

Weil die neoliberale Regierungsrationalität Diversität, Differenz und Abweichung zu assimilieren vermag und ehemals emanzipatorische Ideale systemintern verarbeitet, konstatieren Boltanski und Chiapello eine „Lähmung der Kritik“ (Boltanski/Chiapello 2003, S. 80). Vor dem Hintergrund der entgrenzten Mobilitäts-, Flexibilisierungs-, Fragmentierungs- und Individualisierungsimperative des Marktes plädieren sie daher für eine Strategie der Entschleunigung. Immobilität, Verlangsamung, Verwurzelung, Dauerhaftigkeit und Beständigkeit bilden für Boltanski und Chiapello die neuen Emanzipationsfaktoren und Fluchtpunkte der Kritik. Diese durchaus konservativ anmutende Strategie setzt auf die „Freiheit, sich für Stabilität zu entscheiden, Treue als Wert anzuerkennen und ein Erbe anzutreten, das als solches akzeptiert wird, nicht weil es eventuell Profite einbringt, sondern aufgrund seiner bloßen Existenz“ (ebd., S. 509). In diesem Kontext schlagen Boltanski und Chiapello auch die Restauration und Wiederbelebung stabilisierender Kollektivinstanzen und Institutionen, wie z.B. Nation, Klasse, Kirche oder Familie, vor (ebd., S. 508). Die kritische Aufgabe besteht für sie schließlich darin, „die Legitimität und die Überlebensmöglichkeiten dieser Kollektivformen, deren Energie zum Kampf gegen die Entwurzelung mobilisiert wird, zu verteidigen“ (ebd., S. 509). Wenn allerdings, wie Sven Opitz anmerkt, die soziale Segregation heute „zwischen denen, die auf den dafür vorgesehenen Märkten ihre Subjektivität als unternehmerische Konsumenten ausgestalten und denen, die von diesem Spiel ausgeschlossen sind“ (O-

pitz 2004, S. 162f), verläuft, dann erscheint es fraglich, ob man durch die Strategie, sich den aktivierenden Zwängen des Markts durch Entschleunigung zu entziehen, nicht Gefahr läuft, sich selbst ins Abseits zu manövrieren. Denn der Versuch, nicht mitspielen zu wollen und sich auf diese Weise gleichsam eskapistisch aus der Affäre zu ziehen, birgt einerseits das Risiko eines Verlusts des Subjektstatus, weil die Nichtnutzung der neoliberalen Freiheit als irrational stigmatisiert wird, und zum anderen verkennt die Verweigerung eines Gebrauchs der neoliberalen Freiheit die auch ermöglichenden Potentiale der unternehmerischen Subjektivierung.

Da weder „bloßes“ Anderssein noch die entgegengesetzte Strategie einer Rückkehr zu haltgebenden Einheitskategorien eine angemessene Kritik des Regimes der neoliberalen Gouvernamentalität bieten können, schlägt Ulrich Bröckling eine Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden, vor, die in der paradoxen „Kunst, anders anders zu sein“ (Bröckling 2007, S. 286) besteht. Anders anders zu sein bedeutet, Mittel und Wege zu suchen, die die Unausweichlichkeit der Alternativen von Einverleibung einerseits und Ausschluss andererseits aufzubrechen vermögen. Dies können die Verbreitung von Chaos und der Mut zur Zerstörung ebenso wie das kreative Nutzen von Chancen und der kalkulierende Einsatz von Eigensinn, also durchaus auch unternehmerische Tugenden, sein (ebd.). Sowohl die Verweigerung, als auch die Verweigerung der Verweigerung, nicht im Sinne eines affirmativen Konformismus, sondern als reflektierter Einsatz der neoliberalen Freiheit, zählen zum Repertoire der Kunst des Anders-anders-Seins.

„Die Künstler des Anders-anders-Seins beschleunigen nicht einfach nur den Wettbewerb der Alteritäten und präsentieren sich keineswegs bloß als geschicktere Unternehmer in eigener Sache. Beharrlich setzen sie dem Distinktionszwang ihre Indifferenz entgegen, dem Imperativ der Nutzenmaximierung die Spiele der Nutzlosigkeit und bestehen darauf, dass es jenseits der Nötigung zu wählen und der Unfreiheit, nicht wählen zu dürfen, noch etwas Drittes gibt: die Freiheit, nicht wählen zu müssen.“ (ebd., S. 286)

Kritik in diesem Sinne erschöpft sich also weder in reiner Mimesis ihres Gegenstands noch ist sie ein „Gegenprogramm zur unternehmerischen Selbstoptimierung, sondern die kontinuierliche Anstrengung, sich dem Zugriff gleich welcher Programme wenigstens zeitweise zu entziehen“ (ebd.). Als Praxis der Ent-Subjektivierung richtet sie sich gegen die „Zwänge des Selbst-sein-Müssens“ (ebd., S. 287), ohne sich in Selbstauflösung oder Selbstauslöschung zu verlieren.¹¹⁵

¹¹⁵ Tobias Künkler kritisiert an Bröcklings Entwurf der Kunst des Anders-anders-Seins, dass diese, da sie an dermaßen voraussetzungsvollen Bedingungen geknüpft sei, nur für einen elitären Personenkreis praktikabel sei, der ohnehin bereits von der neoliberalen Regierungsrationalität profitieren würde. Er fragt

Die so verstandene kritische Haltung operiert taktisch und nicht strategisch, wie Sven Opitz - eine Unterscheidung von Michel de Certeau aufgreifend - anmerkt. Strategien, so konnte auch die vorliegende Arbeit zeigen, zielen darauf ab, eine programmatische Realität herzustellen, die auf einer spezifischen Eigenlogik beruht. Strategien setzen Techniken des Macht-Wissens ein. Sie machen sich bestehende Strukturen zu Eigen und nutzen den Rückhalt machtvoller, mit Definitionshoheit ausgestatteter Orte und Institutionen, um Diskursen hegemoniale Wirkung zu verleihen und Handlungsfelder zu organisieren. Taktiken hingegen zeichnen sich gerade durch das Fehlen von etwas Eigenem aus. Weil sie sich nicht auf die Voraussetzungen eines Macht-Orts, an dem sie verankert sind, stützen, müssen sie mit dem vorgegebenen Terrain fertig werden, indem sie situative Gelegenheiten ergreifen und dabei die Elemente von Strategien gegen sie wenden, um die Wirkung von Kräfteverhältnissen zu neutralisieren und zu unterwandern (Opitz 2004, S. 164f). Als „Kunst des Augenblicks“ (ebd., S. 165) können Taktiken daher weder in eine allgemeine Programmatik münden, noch sind sie dazu geeignet, ein oppositionelles Subjektivierungsregime zu errichten, da es ihnen an einer homogenen Rationalität mangelt. „Gelingen“, so Bröckling in Bezug auf die neoliberale Regierungsrationalität, „kann das Außerkraftsetzen des unternehmerischen Kraftfelds stets nur für den Moment, aber es sind diese Momente, die schlagartig erkennen lassen, dass der Sog nicht unausweichlich ist“ (Bröckling 2007, S. 287).

Diese Möglichkeit des Ausweichens rührt daher – darauf hat vor allem Judith Butler hingewiesen –, dass die subjektivierende Anrufung trotz des Totalitätsanspruchs von Regierungsprogrammen niemals vollständig und endgültig erfolgt. Zwar bezieht das Subjekt seine Handlungsfähigkeit durch die Unterordnung unter Bedingungen, die es sich nicht ausgesucht hat, daraus folgt jedoch nicht eine völlige Determination. Denn da Macht immer nur in actu existiert (SuM, S. 254), muss sie die Voraussetzungen ihrer

daher, „warum für solche Akteure die lebenslange Flucht vor dem totalitären Anrufungsregime attraktiver sein sollte, als sich dem Imperativ permanenter Selbstoptimierung und lebenslangen Lernens widerstandslos zu fügen“ (Künkler 2008, S. 44). Die Frage, warum man denn die Zurückweisung der Regierung der Unterwerfung vorziehen sollte, wurde mit François Ewalds Hinweis darauf, dass die kritische Haltung als Ethos nicht auf den eigenen Vorteil abzielt, sondern sich grundsätzlich im Sinne einer negativen Freiheit gegen Unterwerfung richtet, beantwortet. Und als dieses Ethos sollte sich die sicherlich auch an Privilegien gebundene Möglichkeit der kritischen Haltung auch in den Dienst derjenigen stellen, die weniger privilegiert sind, die über weniger materielle, soziale oder kulturelle Ressourcen verfügen. Es ist die Aufgabe des von Foucault so genannten „spezifischen Intellektuellen“ (DdM, S. 45), auf der Grundlage seines Wissens und seines Status in konkrete politische Kämpfe zu intervenieren. Der spezifische Intellektuelle tritt weder als Träger universeller Werte noch als Inhaber der Wahrheit und Gerechtigkeit auf. Er spricht nicht als Gewissen aller, sondern nutzt seine spezifische Stellung in der Ordnung des Wissens, um lokale, umstandsbedingte Kämpfe gegen Machtverhältnisse, deren Gegenstand und Teil er zugleich ist, zu führen. Foucault hat diese kritische Haltung in seinem praktischen Einsatz für unterschiedliche soziale Bewegungen immer wieder selbst vorgelebt.

Existenz stets erneuern, um wirksam zu sein. Und gerade diese Notwendigkeit eröffnet auch die Möglichkeit der Abweichung und widerständischen Umkehrung, indem „sich der Status der Macht als Bedingung der Handlungsfähigkeit verschiebt zur eigenen Handlungsfähigkeit des Subjekts“ (Butler 2001, S. 17).

„Die Bedingungen der Macht müssen ständig wiederholt werden, um fortzubestehen, und das Subjekt ist der Ort dieser Wiederholung, einer Wiederholung, die niemals bloß mechanischer Art ist. Die Erscheinung der Macht verschiebt sich von der Bedingung des Subjekts hin zu seinen Wirkungen. [...] Die durch die Wiederholung erzielte Verzeitlichung bahnt den Weg für die Verschiebung und Umkehr der Erscheinungen der Macht.“ (ebd., S. 20f)

Durch diese Verzeitlichung der Macht im Prozess ihrer Wiederholung entsteht eine unvermittelbare Diskontinuität, in der die zeitlichen und kontextuellen Bedingungen der Macht unweigerlich verschoben sind. Die „Wiederholung oder besser Iterabilität wird so zum Nicht-Ort der Subversion, zur Möglichkeit einer Neuverkörperung der Subjektivationsnorm, die die Richtung ihrer Normativität ändern kann“ (ebd., S. 95). Das Subjekt befindet sich immer in der paradoxen Lage, im Moment der Übernahme des Gouvernements dessen Rationalität zu verändern.

Wie bei Foucault ist auch bei Butler die Praxis des kritischen Widerstands im Sinne der Ent-Subjektivierung und Anderswerdung durch Überschreitung nur als prekäre Grenzhaltung möglich. Kritik vermag es nicht, einen von den konstitutiven Machtbedingungen unabhängigen Freiraum zu schaffen. „Das Hinausgehen ist kein Entkommen, und das Subjekt geht genau über das hinaus, an was es gebunden ist. In diesem Sinne kann das Subjekt die Ambivalenz seiner eigenen Konstitution nicht ersticken“ (ebd., S. 22). Das Oszillieren zwischen subjektivierender Unterwerfung und entsubjektivierender Selbstermächtigung bleibt „eine sich ständig wiederholende Ambivalenz im Kern der Handlungsfähigkeit“ (ebd.). Jenseits von Ohnmacht und uneingeschränkter Verfügung der Macht besteht lediglich die Möglichkeit, die Bedingungen des eigenen Daseins leicht zu modifizieren.

Während hegemoniale Strategien sich aufgrund ihres programmatischen Charakters rekonstruieren und theoretisch erfassen lassen, wie in dieser Untersuchung geschehen, entziehen sich Taktiken zwangsläufig einem systematisch-analytischen Zugriff, weil sie stets temporär, flüchtig und auf konkrete Situationen bezogen sind. Auch um theoretisch konsistent zu bleiben, verzichten die Gouvernentalitätsstudien daher konsequenterweise darauf, konkrete und inhaltliche Vorschläge für praktische Widerstandsmöglichkeiten zu unterbreiten.

Für den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung, die Hochschulbildung, folgt aus diesen Überlegungen, dass es keinen allgemeingültigen Standpunkt, von dem aus Kritik oder Widerstand gegen die zeitgenössische Hochschul- und Studienstrukturreform legitimerweise formuliert bzw. praktiziert werden könnte, geben kann. Das bedeutet jedoch keinesfalls, dass Bildung und daran geknüpfte Konzepte wie Emanzipation, Autonomie, Eigenverantwortung oder Selbststeuerung grundsätzlich aufgegeben werden müssen, nur weil sie von der derzeitigen Gouvernementalität kolonisiert werden. Denn auch wenn die neoliberale Regierungsrationalität das Selbst-sein-Müssen zum hegemonialen Imperativ erhebt, so ist es inhaltlich freilich ein Unterschied, ob Selbststeuerungskapazitäten zur Verwirklichung der Ziele von Regierungsprogrammen eingesetzt werden, oder ob sie dazu genutzt werden, sich diesen zu entziehen oder sie gar zu transformieren, ob Selbstbestimmungs- und Selbstorganisationspotentiale beispielsweise der Anpassung an betriebliche Anforderungen dienen, oder ob sie bei der Vorbereitung von studentischen Protesten gegen den Bologna-Prozess zum Tragen kommen. Daher erscheint es ebenfalls angebracht, die gegenwärtig im Feld der Hochschulbildung existierenden Techniken, Mechanismen und Verfahren jeweils inhaltlich rückzubinden, um zu sehen, an welchen Zielen sie in jeweils spezifischen Kontexten ausgerichtet sind. Denn es gibt sicherlich immer Gelegenheiten, in denen die Wissensproduktion und –aneignung nicht den Geboten des Marktes folgen; es gibt immer Situationen, in denen Lebenslanges Lernen nicht den Zwängen einer permanenten Selbstoptimierung dient; es mag immer Räume und Situationen geben, in denen selbstgesteuertes oder selbstorganisiertes Lernen nicht dem neoliberalen Zeitgeist einer flexibilisierten, mobilisierten und nutzenmaximierenden Individualität entspricht; und auch die neuen Strukturen der Organisationsform Hochschule lassen sicherlich genug Spielräume, in denen Studium und Lehre sich nicht an kurzfristigen Arbeitsmarktinteressen orientieren. In welchen Situationen Bildungsprozesse Regierungszielen dienen oder sich diesen entziehen bzw. ihnen zuwiderlaufen, lässt sich aus gouvernementalitätstheoretischer Sicht jedoch nicht pauschal beurteilen.

Diese Einschränkung in Bezug auf eine positive inhaltliche Positionierung markiert schließlich auch die Grenze der gouvernementalitätstheoretischen Forschungsperspektive. Die Gouvernementalitätsstudien können keine universellen Lösungsvorschläge oder allgemeingültigen Handlungshinweise für den Umgang mit den gegenwärtigen Umstrukturierungen im Feld der Hochschulbildung anbieten. Sie vermögen lediglich für die Ambivalenz des Bildungskonzepts zu sensibilisieren und seine Kontingenz und Macht-

verwobenheit verdeutlichen, indem sie die Annahme, dass Bildungsprozessen grundsätzlich eine kritisch-emanzipatorische Funktion immanent ist, in Frage stellen. Durch die Fokussierung auf die formalen Techniken, Mechanismen und Verfahren von Regierungsrationalitäten können die Gouvernentalitätsstudien zudem aufzeigen, dass die Subjektivierung qua Bildung, sei es als Entfaltung einer authentischen Subjektivität im Sinne der humanistisch-idealistischen Bildungskonzeption oder als unternehmerisches Selbst im Kontext gegenwärtiger Bildungsentwürfe, gleichermaßen als Mittel zur Koppelung von Herrschafts- und Selbsttechnologien, als Verknüpfung von Techniken der Fremdführung und der Selbstführung eingesetzt werden kann. Ob und zu welchen Gegebenheiten das Bildungskonzept sich auch von seiner individualisierenden Selbstbezüglichkeit lösen kann und der grundlegenden Kontingenz und Unentscheidbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse Rechnung zu tragen vermag, ob Bildung somit als eine Selbstpraktik fungieren kann, der ein reflexiver Umgang mit der grundlegenden Seinsungewissheit eigen ist und die im Sinne der Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden, Ent-Subjektivierungsprozesse zu Zwecken der Anderswerdung in Gang zu setzen vermag, bleibt letztlich für diejenigen herauszufinden, die sich gegenwärtig Bildungsprozessen gleich welcher Art aussetzen und sich als gebildetes bzw. zu bildendes Subjekt erfahren.

Sigelverzeichnis

Die Jahreszahlen in den eckigen Klammern beziehen sich auf das Erscheinungsjahr der Originalausgaben bzw. auf das Jahr, in dem Foucault Vorträge gehalten, Aufsätze veröffentlicht oder Gespräche geführt hat.

AdW [1969]: Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M. 1981.

Aut [1984]: Autobiographie. Lexikonartikel gemeinsam verfasst von François Ewald und Michel Foucault unter dem Pseudonym Maurice Florence. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Nr. 4. 1994. S. 699-702.

DdM [1976-77]: Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin 1978.

DFg [1977]: Der Faden ist gerissen. Zusammen mit Gilles Deleuze. Berlin.

DuW [1983]: Diskurs und Wahrheit. Berkeley-Vorlesungen 1983. Berlin 1996.

FuS [1984]: Freiheit und Selbstsorge. Ein Gespräch mit Michel Foucault. In: Becker, Helmut u.a. [Hrsg.]: Freiheit und Selbstsorge. Frankfurt a.M. 1985. S. 9-28.

GdB [1979]: Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Frankfurt a.M. 2006.

GdE [1982]: Zur Genealogie der Ethik. Ein Überblick über laufende Arbeiten. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim 1994. S. 265-292.

GdL [1984]: Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2. Frankfurt a.M. 1984.

GdS [1985]: Geschichte der Sexualität. Interview mit Michel Foucault. In: Ästhetik und Kommunikation, Jg. 15, Heft 57/58. S. 157 – 164.

MdM [1972-76]: Mikrophysik der Macht. Michel Foucault über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin. Berlin 1976.

ME [1978]: Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori von 1978. Frankfurt a.M. 1996.

ODis [1970]: Die Ordnung des Diskurses. Antrittsvorlesung am Collège de France am 2. Dezember 1970. Frankfurt a.M. 1991.

OdD [1966]: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt a.M. 1999.

PuE [1983]: Politik und Ethik. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Nr. 4. 1994. S. 703-708.

STB [1978]: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Frankfurt a.M. 2006.

SuM [1982]: Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim 1994. S. 241-261.

SuW [1963-73]: Von der Subversion des Wissens. München 1974.

TdS [1982]: Technologien des Selbst. In: Martin, Luther H. u.a. [Hrsg.]: Technologien des Selbst. Frankfurt a.M. 1993. S. 24-62.

ÜS [1975]: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M. 1994.

VdG [1975-76]: In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975-76). Frankfurt a.M. 1999.

WiA [1984]: Was ist Aufklärung? In: Erdmann, Eva u.a. [Hrsg.]: Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung. Frankfurt a.M./New York 1990. S. 35-45.

WiK [1978]: Was ist Kritik? Vortrag vor der „Société française de Philosophie“ am 27. Mai 1978. Berlin 1992.

WzW [1976]: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt a.M. 1999.

Literaturverzeichnis

6. HRGÄndG (2002): Sechstes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 8. August 2002 Bundesgesetzblatt Jahrgang 2002 Teil I Nr. 57, ausgegeben zu Bonn am 14. August 2002.
- Ackermann, Karl-Friedrich (2005): Führungskräfteentwicklung unter dem Aspekt der Employability. In: Speck, Peter [Hrsg.]: Employability - Herausforderungen für die strategische Personalentwicklung. (Konzepte für eine flexible, innovationsorientierte Arbeitswelt von morgen). 2. Auflage. Wiesbaden. S. 251-268.
- Adam, Erik (2003): Fragwürdigkeiten und Grenzen erzeugungsdidaktischer Illusionen. In: Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg [Hrsg.] : Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler. S. 63-75.
- Adorno, Theodor W. (1969): Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt a.M.
- Aktionsbündnis gegen Studiengebühren (ABS) (2006): Argumente gegen Studiengebühren. Eine Widerlegung von Behauptungen. Schriftenreihe des ABS. Heft 2. 7. überarbeitete Auflage.
- Angermüller, Johannes (2004): Michel Foucault - auf dem Weg zum soziologischen Klassiker? In: Soziologische Revue 27 (2004), Nr. 4. S. 385-394.
- Angermüller, Johannes (2005): 2005: Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse in Deutschland: zwischen Rekonstruktion und Dekonstruktion. In: Keller, Reiner/Hirsland, Alexander/Schneider, Werner/Viehöver, Willy [Hrsg.]: Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Konstanz. S. 23-48.
- Arbeitsstab Forum Bildung (2002): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht. Bonn.
- Arbeitsstab Forum Bildung (2002a): Neue Lern- und Lernkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn.
- Arnold, Rolf (1999): Vom „autodidactic“ zum „facilitative turn“ – Weiterbildung auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud [Hrsg.]: Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied. S. 3-14.
- Arnold, Rolf (2001): Kompetenz. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard. [Hrsg.]: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn. S. 176.
- Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia (2006): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen - Vielfalt gestalten. Augsburg.
- Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia/Kammerer, Jutta (2003): Selbstlernkompetenzen als Voraussetzungen einer Ermöglichungsdidaktik – Anforderungen an Lehrende. In: Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg [Hrsg.] (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler. S. 108-119.
- Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg [Hrsg.] (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler.
- Arnold, Rolf: (2003): Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg [Hrsg.]: Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler. S. 14-36.
- Ash, G. Mitchell [Hrsg.] (1999): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Wien/Köln/Weimar.
- Baecker, Dirk (1998): Wozu brauchen wir eine universitäre Erziehung? Universität Witten/Herdecke. Quelle: <http://www.uni-muenster.de/PeaCon/hochschule/UniversitaereErziehung.htm>. Zugriff: 5.8.2007.
- Baecker, Dirk (2003): Organisation und Management. Frankfurt a.M.
- Balibar, Étienne (1991): Foucault und Marx. Der Einsatz des Nominalismus. In: Ewald, François/Waldenfels, Bernhard [Hrsg.]: Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken. Frankfurt a.M. S. 39-65.

- Barbaro, Salvatore (2001): Profitieren die Reichen auf Kosten der Armen von der öffentlichen Hochschulfinanzierung? Tragen Akademiker die Kosten ihres Studiums? In: Gräfe, Sebastian/Pasternack, Peer: Hochschule Ost. Leipziger Beiträge zu Hochschule & Wissenschaft 1/2001. S. 245-289.
- Bargel, Tino (2000): Lebensgefühle und Zukunftsperspektiven von Studierenden - Empirische Befunde studentischer Befragungen (Heft 31). Arbeitsgruppe Hochschulforschung, September 2000. Konstanz.
- Bargel, Tino/Müßig-Trapp, Peter/Willige, Janka (2008): Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren. HIS: Forum Hochschule 1/2008. Hannover.
- Bauer, Ullrich (2006): Dominoeffekte sozialwissenschaftlicher Fehldiagnose. Oder: Individualisiert sozialisiert in der postmodernen Wissensgesellschaft. In: Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich [Hrsg.]: Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität?. Wiesbaden. S. 223-250.
- Bauman, Zygmunt (1995): Postmoderne Ethik. Hamburg.
- Beck, Ulrich (1983): Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Kreckel, Reinhard [Hrsg.]: Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2, Göttingen. S. 35-74.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
- Beck, Ulrich (1994). Jenseits von Klasse und Stand? In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth [Hrsg.]: Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M. S. 43-60.
- Becker, Rolf (2004): Wandel der Sozialstruktur von Erwerbsverläufen oder: Warum diskontinuierliche Erwerbsbiographien eher eine Konstrukt als Realität sind. In: Behringer, Friederike/Bolder, Axel/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas [Hrsg.]: Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Hohengehren. S. 59-70.
- Behler, Gabriele (1999): Chancengleichheit in der Politikumsetzung. Rede beim Kongress „Chancengleichheit – Leitbegriff für Politik und Gesellschaft im 21. Jahrhundert“. 12. November 1999 in Potsdam. In: Zweiwochendienst 21-22/99.
- Behringer, Friederike/Bolder, Axel/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas [Hrsg.] (2004): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Hohengehren.
- Behrmann, Detlef/Schwarz, Bernd [Hrsg.] (2003): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation. Bielefeld.
- Bell, Daniel (1973): The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting. New York.
- Bell, Daniel (1976): Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/New York.
- Benner, Dietrich (1991): Zur theoriegeschichtlichen und systematischen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Benner, Dietrich/Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Erziehung, Bildung, Normativität. Versuche einer deutsch-deutschen Annäherung. Weinheim/München. S. 11-28.
- Benner, Dietrich (2000): Erziehung, Bildung, Normativität. Anmerkungen zur normativen Konnotation „kritisch versus affirmativ“. In: Dietrich, Cornelia/Müller, Hans-Rüdiger [Hrsg.]: Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim/München. S. 103-115.
- Benner, Dietrich (2003): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim/München.
- Benner, Dietrich/Lenzen, Dieter [Hrsg.] (1991): Erziehung, Bildung, Normativität. Versuche einer deutsch-deutschen Annäherung. Weinheim/München.
- Bergen-Kommuniqué (2005): Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005. Quelle: http://www.bmbf.de/pub/bergen_kommunique_dt.pdf. Zugriff: 4.9.2008.
- Bergmann, Joachim (1998): Die negative Utopie des Neoliberalismus oder: Die Rendite muß stimmen. Der Bericht der bayerisch-sächsischen Zukunftskommission. In: Leviathan 3. S. 319-340.
- Bernhard, Armin (1997): Bildung. In: Bernhard, Armin/Rothkermel, Lutz [Hrsg.]: Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim. S. 62-73.

- Bittlingmayer, Uwe (2005): „Wissensgesellschaft“ als Wille und Vorstellung. Konstanz.
- Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich [Hrsg.] (2006): Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden.
- Bloch, Roland (2004): Flexible Studierende. In: Pasternack, Peer [Hrsg.]: Konditionen des Studierens. Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung. Heft 2/2004. Wittenberg. S. 50-63.
- Blom, Herman (1999): Freiheit hat ihren Preis. Die niederländischen Fachhochschulen werden seit 1986 wie Unternehmen geführt. In: Deutsche Universitäts-Zeitung. Nr. 19. S. 20-21.
- BMBF (1997): Innovationen für die Wissensgesellschaft. Förderprogramm Informationstechnik. Bonn.
- BMBF (1998): Abschlussbericht Bildungs-Delphi: Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. München.
- BMBF (1999): Zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Zusammenfassender Endbericht 1998. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Quelle: ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/tl98/TL98_1.pdf. Zugriff: 7.4.2008.
- BMBF (1999a): Innovation und Arbeitsplätze in der Informationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts. Aktionsprogramm der Bundesregierung. Bonn.
- BMBF (2000): Zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Zusammenfassender Endbericht 1999. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Quelle: <http://www.bmbf.de/pub/TL99.pdf>. Zugriff: 7.4.2008.
- BMBF (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn.
- BMBF (2002): Zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 2001. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Quelle: http://www.bmbf.de/pub/tlf_2001.pdf. Zugriff: 7.4.2008.
- BMBF (2004): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Berlin.
- BMBF (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationen-System. Bonn/Berlin.
- BMBF (2008): Berufsbildungsbericht 2008. Bonn/Berlin.
- BMBF (2008a): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“. Bonn.
- BMBF (2008b): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung. Bonn/Berlin.
- BMBF (2008c): Gründungspotenziale bei Studierenden. Zentrale Ergebnisse der Studierendenbefragung an 37 deutschen Hochschulen. Bonn/Berlin.
- BMBW (1994): Bericht der Expertenkommission zur Untersuchung der Auswirkungen des Hochschulrahmengesetzes (HRG). Bonn.
- BMWi (2007): Entrepreneurship Education. Wie gut ist die Gründungsphilosophie an deutschen Hochschulen verankert? Exist-news 1/2007.
- Böhlich, Susanne (1999): Neue Formen der Beschäftigung. Wiesbaden.
- Böhm, Winfried (1994): Der Mensch das Maß der Bildung – wer sonst? In: Heitger, Martin [Hrsg.]: Der Mensch – das Maß der Bildung? Innsbruck. S. 9-28.
- Bolder, Axel (2004): Abschied von der Normalbiographie - Rückkehr zur Normalität. In: Behringer, Friederike/Bolder, Axel/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas [Hrsg.]: Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Hohengehren. S. 15-26.
- Bollenbeck, Georg (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a. M./Leipzig.

- Bologna-Erklärung (1999): Der Europäische Hochschulraum Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. 19. Juni 1999, Bologna. Quelle: http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf. Zugriff: 30.3.2007.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz.
- Bonß, Wolfgang (2002) : Erosion des Normalarbeitsverhältnisses, Tendenzen und Konsequenzen. In: Rauscher, Anton [Hrsg.]: Arbeitsgesellschaft im Umbruch. Ursachen, Tendenzen, Konsequenzen. Berlin. S. 69-86.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1991): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.
- Brandenburgisches Hochschulgesetz (2004): Gesetz über die Hochschulen des Landes Brandenburg (Brandenburgisches Hochschulgesetz - BbgHG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 6. Juli 2004. Quelle: <http://www.brandenburg.de/media/1494/Hochschulgesetz.pdf>. Zugriff: 7.11.2008.
- Braun, Gerald (o.J.): Entrepreneurship Education an Universitäten – ein Widerspruch? Quelle: http://www.wiwi.uni-rostock.de/~wipae/Deutsch/Homepage_Deutsch/braun_entrepreneurship-education-an-universitaeten.pdf. Zugriff: 16.5.2009.
- Breuer, Franz & Reichertz, Jo (2001). Wissenschafts-Kriterien: Eine Moderation [40 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 2(3), Art. 24. Quelle: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-01breuerreichertz-d.htm>. Zugriff: 7.3.2010.
- Briedis, Kolja (2007): Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005. HIS: Forum Hochschule 13/2007. Hannover.
- Briedis, Kolja/Minks, Karl-Heinz (2007): Generation Praktikum – Mythos oder Massenphänomen? HIS: Projektbericht April 2007.
- Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas [Hrsg.]: Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M. S. 131-167.
- Bröckling, Ulrich (2002): Das unternehmerische Selbst und seine Geschlechter. Genderkonstruktionen in Erfolgsratgebern. In: Leviathan, 30. Jg., Heft 2. S. 175-194.
- Bröckling, Ulrich (2004): Prävention. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas [Hrsg.]: Glossar der Gegenwart. Frankfurt a.M. S. 210-215.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.
- Bröckling, Ulrich (2007a): Regime des Selbst. Ein Forschungsprogramm. In: Bonacker, Thorsten/Reckwitz, Andreas [Hrsg.]: Kulturen der Moderne. Soziologische Perspektiven der Gegenwart. Frankfurt a.M./New York. S. 119–139.
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas [Hrsg.] (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M.
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas [Hrsg.] (2004): Glossar der Gegenwart. Frankfurt a.M.
- Bührmann, Andrea D. (1999): Der Diskurs als Diskursgegenstand im Horizont der kritischen Ontologie der Gegenwart. In: Bublitz, Hannelore u.a. [Hrsg.]: Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt a.M./New York. S. 49-60.
- Bührmann, Andrea D. (2004): Vom Programm zur individuellen Vermittlung von Subjektivierungsweisen – Eine Einführung in einen Problembereich. Quelle: <http://lrz-muenchen.de/~Diskursanalyse/doc/Buehrmann.pdf>. Zugriff: 22.02.2006.
- Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld.
- Bulmahn, Edelgard (2001): „Deutsche Forschungslandschaft im Umbruch – wie sieht die neue Ordnung aus?“ Eingangsstatement der Bundesministerin für Bildung und Forschung Edelgard Bulmahn anlässlich der Wissenschafts-Pressekonferenz in Berlin am 04. September 2001. Quelle: http://www.bmbf.de/_media/press/010904WPK_Statement.pdf. Zugriff: 24.10.2007.
- Bultmann, Torsten (1995): Zur aktuellen Diskussion um Studiengebühren. Hintergründe und bildungspolitische Konzepte. In: GEW Dokumentation Hochschule und Forschung. 1995/12/1.

- Bultmann, Torsten (2007): Änderung des Brandenburgischen Hochschulgesetzes. 21.03.2007: Stellungnahme des BdWi. Quelle: <http://www.bdwi.de/528422.html>. Zugriff: 29.10.2008.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2008) Was ist gute Arbeit? Anforderungen an den Berufseinstieg aus Sicht der jungen Generation. (Ergebnisbericht Langfassung). Stadtbergen.
- Bundesverfassungsgericht (2005): BVerfG, 2 BvF 1/03 vom 26.1.2005, Absatz-Nr. (1 - 94). Quelle: http://www.bundesverfassungsgericht.de/entscheidungen/fs20050126_2bvf000103.html. Zugriff: 23.2.2009.
- Bundesverwaltungsgericht (2009): BVerwG 6 C 16.08 - Urteil vom 29. April 2009. Quelle: <http://www.bundesverwaltungsgericht.de/media/archive/7693.pdf>. Zugriff: 8.9.2009.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2005): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“. O.O.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Heft 115. Bonn
- Burchell, Graham/Gordon, Collin/Miller, Peter [Hrsg.] (1991): The Foucault Effect. Studies in Governmentality. Chicago.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.
- Butler, Judith (2002): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie Heft 2. S. 249–265.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a.M.
- Casper, Gerhard (1999): Alles hängt an der Auslese. Gespräch mit Petra Pinzler. In: Die Zeit. Nr. 51. 1999.
- Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) (2003): Studierende mehrheitlich für Studiengebühren. Pressemitteilung vom 11.12.2003. Quelle: <http://www.che.de/cms/?getObject=5&getNewsID=149&getLang=de>. Zugriff: 4.2.2009.
- Chur, Dietmar (2004): Schlüsselkompetenzen – Herausforderung für die (Aus-)Bildungsqualität an Hochschulen. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2004): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Dortmund. S. 16-20.
- Ciesinger, Kurt-Georg/ Howaldt, Jürgen/Klatt, Rüdiger/Kopp, Ralf [Hrsg.] (2005): Perspektiven eines modernen Wissensmanagements in Netzwerken – Trends und Szenarien. Wiesbaden.
- Clement, Wolfgang (2000): Durch innovative Politik zu gerechter Teilhabe. Rede anlässlich des Forums: „Grundwerte: Gerechtigkeit“ der SPD am 26.04.2000. Berlin.
- Cohen, Michael D./March, James G. (1974): Leadership and Ambiguity: The American College President. New Jersey.
- Copenhagen-Declaration (2002): Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. Quelle: http://www.bmbf.de/pub/copenhagen_declaration_eng_final.pdf. Zugriff: 14.10. 2007.
- Dammann, Günter (2002/2003): „Le dispositif“ als „das Dispositiv“. Bemerkungen zum Fall einer Nicht-Übersetzung. In: Tiefenschärfe. Hamburger Hefte zur Medienkultur (WS 2002/2003). S. 4-6.
- Daxner, Michael (1999): Die blockierte Universität. Warum die Wissensgesellschaft eine andere Hochschule braucht. Frankfurt a.M./New York.
- Dean, Mitchell (1999): Governmentality. Power and Rule in Modern Society. London.
- Dehnbostel, Peter (2008): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin.
- Deleuze, Gilles (1987): Foucault. Frankfurt a.M.
- Deleuze, Gilles (1991): Was ist ein Dispositiv? In: Ewald, François/Waldenfels, Bernhard [Hrsg.]: Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken. Frankfurt a.M. S. 153-162.
- Deleuze, Gilles (1993): Unterhandlungen. 1972-1990. Frankfurt am Main.

- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1992): Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie 2. Berlin.
- Demirovic, Alex (2000): Wissenschaft als Privateigentum. Wettbewerb und Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. In: Forum Wissenschaft, 4/2000. S. 30-35.
- Denters, S. A. H./van Heffen, Oscar/Huisman, Jeroen/Klok, Pieter-Jan [Hrsg.] (2003): The Rise of Interactive Governance and Quasi-markets. Dordrecht.
- Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt a.M.
- Deutsches PISA-Konsortium [Hrsg.] (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Deutscher Bundestag [Hrsg.] (1998): Schlussbericht der Enquête-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft - Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft. Bonn
- Deutscher Bundestag [Hrsg.] (2002): Schlussbericht der Enquête-Kommission, Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten. Opladen.
- Deutsches Studentenwerk (2009): Informationen zu allgemeinen Studiengebühren/Studienbeiträgen (Stand: 3. März 2009). Quelle: http://www.studentenwerke.de/pdf/Uebersicht_Studiengebuehren.pdf. Zugriff: 3.4.2009.
- Diaz-Bone, Rainer (1999): Anwendungsprobleme und eine mögliche Anwendungsstrategie der Foucaultschen Diskurstheorie. Referat zum workshop „Perspektiven der Diskursanalyse“ vom 11.-12. März 1999 in Augsburg. Quelle: <http://www.philso.uni-augsburg.de/soziologie/sozkunde/diskurs/content/diaz.html>. Zugriff: 23.8.2009.
- Die Zeit (2004): Politik made in Gütersloh. Das CHE wird zehn Jahre alt. Die Zeit vom 29.04.2004. Nr.19.
- Draheim, Susanne/Reitz, Tilman/Opitz, Sven (2005): Blindheit und Einsicht? Wortwechsel zum Gebrauchswert der Gouvernamentalitätsstudien. In: Forum Wissenschaft. Heft 1/2005.
- Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (1994): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim.
- Drucker, Peter F. (1969): Die Zukunft bewältigen. Aufgaben und Chancen im Zeitalter der Ungewißheit. Düsseldorf/Wien.
- Drucker, Peter F. (1993): Die postkapitalistische Gesellschaft. Düsseldorf.
- Duden, Barbara (1987): Geschichte unter der Haut. Ein Eisenacher Arzt und seine Patientinnen um 1730. Stuttgart.
- Durdel, Anja (2002): Der Bildungsbegriff als Konstruktion. Orientierungs- und handlungsleitendes Potenzial des Bildungsbegriffs. Hamburg.
- Dzierzbicka, Agnieszka (2006): Vereinbaren statt anordnen: neoliberale Gouvernamentalität macht Schule. Wien.
- Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred [Hrsg.] (2006): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien.
- Ebsen, Ingwer/Ewert, Ralf/Puhle, Hans Jürgen [Hrsg.] (2001): Das Neue Steuerungsmodell und die Universitätsreform - Ein Tagungsband. Frankfurt a.M.
- Eckardstein, Dudo von/Güttel, Wolfgang H. (2006): § 13 Abs. 6 Universitätsgesetz 2002: Wissensbilanzierung und/oder Wissenscontrolling an Universitäten? In: Welte, Heike/Auer, Manfred/Meister-Scheytt, Claudia [Hrsg.]: Management von Universitäten – zwischen Tradition und (Post-)Moderne. 2. Auflage. München. S. 377-398.
- Ederer, Peer/Kopf, Christian/Schuller, Phillip/Ziegele, Frank (2000). Umverteilung von unten nach oben durch gebührenfreie Hochschulausbildung. Materialiensammlung. Gütersloh.
- Elm, Ralf [Hrsg.] (2002): Universität zwischen Business und Bildung. Bochum.
- Engelmann, Peter (1990): Einführung: Postmoderne und Dekonstruktion. Zwei Stichwörter zur zeitgenössischen Philosophie. In: Engelmann, Peter [Hrsg.]: Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. S. 5-32.
- Engler, Steffani (2001): „In Einsamkeit und Freiheit“? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz.

- Erdmann, Eva/Forst, Rainer/Honneth, Axel [Hrsg.] (1990): Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung. Frankfurt a.M./New York.
- Erlinghagen, Marcel/Knuth, Matthias (2003): Beschäftigungsstabilität in der Wissensgesellschaft. In: Institut Arbeit und Technik: Jahrbuch 2002/2003. Gelsenkirchen. S. 173-186.
- Etzioni, Amitai (1968): The Active Society: A Theory of Societal and Political Processes. New York.
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel.
- Europäische Kommission (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel.
- Europäische Kommission (2003): Strategien für das lebenslange Lernen in Europa: Bericht zur Umsetzung der Ratsentschließung von 2002 zum lebensbegleitenden Lernen. Brüssel.
- Europäische Kommission (2003a): Grünbuch - Unternehmergeist in Europa. Von der Kommission vorgelegt am 21.1.2003. Quelle: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2003/com2003_0027de01.pdf. Zugriff: 16.6.2008.
- Europäische Kommission (2004): Mitteilung der Kommission vom 30.3.2004 - Aktionsplan: Europäische Agenda für unternehmerische Initiative. Brüssel. Quelle: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2004:0070:FIN:DE:PDF>. Zugriff: 16.6.2008.
- Europäische Kommission (2005): Mitteilung der Kommission vom 20.4.2005 - Das intellektuelle Potenzial Europas wecken: So können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissabonner Strategie leisten. Zusammenfassung. Quelle: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0152:FIN:DE:PDF>. Zugriff: 10.12.2008.
- Europäische Kommission (2005a): Vorschlag für eine Empfehlung des europäischen Parlaments und des europäischen Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen vom 10.11.2005. Quelle: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf. Zugriff: 4.3.2008.
- Europäische Kommission (2005b): Arbeitsunterlagen der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel. Quelle: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf. Zugriff: 8.8.2007.
- Europäische Kommission (2006): Mitteilung der Kommission vom 10. Juni 2006 - Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation. Quelle: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:DE:PDF>. Zugriff: 17.11.2008.
- Europäische Kommission (2006a): Mitteilung der Kommission vom 13.2.2006 - Umsetzung des Lissabon-Programms der Gemeinschaft: Förderung des Unternehmergeistes in Unterricht und Bildung. Quelle: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2006/com2006_0033de01.pdf. Zugriff: 3.9.2007.
- Europäische Kommission (2008): Unternehmergeist an der Hochschule, insbesondere in nichtökonomischen Studiengängen. Zusammenfassung des Abschlussberichts der Sachverständigengruppe. Quelle: http://ec.europa.eu/enterprise/newsroom/cf/document.cfm?action=display&doc_id=3580&userservice_id=1&request.id=0. Zugriff: 15.1.2009.
- Europäische Kommission (2008a): Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). Vorgelegt von der Kommission am 9.4.2008. Brüssel. Quelle: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0180:FIN:DE:PDF>. Zugriff: 25.5.2008.
- Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerung des Vorsitzenden. Quelle: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm#. Zugriff: 21.11.2007.
- Europäischer Rat (2005): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Quelle: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/84347.pdf. Zugriff: 13.12.2007.
- Europäischer Rat (2008): Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Quelle: http://eu.daad.de/imperia/md/content/eu/bologna/empfehlung_efq.pdf. Zugriff: 25.11.2008
- Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss (2008): Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses zum Thema „Unternehmergeist und Lissabon-Agenda“. Amtsblatt der Europäischen Union vom 16.2.2008. S. 84-90. Quelle:

- <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:044:0084:0084:DE:PDF>. Zugriff: 4.8.2008.
- Ewald, François (1990): Die Philosophie als Akt. Zum Begriff des philosophischen Akts. In: Erdmann, Eva u.a. [Hrsg.]: Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung. Frankfurt a.M./New York. S. 87-100.
- Fach, Wolfgang (2000), Staatskörperkultur. Ein Traktat über den „schlanken Staat“. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas [Hrsg.]: Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt a.M. S. 110-130
- Fahrholz, Bernd/Gabriel, Sigmar/Müller, Peter [Hrsg.] (2002): Nach dem Pisa-Schock. Plädoyers für eine Bildungsreform. Hamburg/Frankfurt a.M.
- Faltin, Günter/Ripsas, Sven/Zimmer, Jürgen [Hrsg.] (1998): Entrepreneurship. Wie aus Ideen Unternehmen werden. München.
- Faulstich, Peter (2003): „Selbstbestimmtes Lernen“ – vermittelt durch Professionalität der Lehrenden. In: Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang/Espe, Clemens [Hrsg.]: Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld. S. 91-100.
- Faure, Edgar u.a. [Hrsg.] (1973): Wie wir leben lernen. Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek.
- Fedrowitz, Jutta/Krasny, Erhard/Ziegele, Frank (1999): Vorwort. In: Fedrowitz, Jutta/Krasny, Erhard/Ziegele, Frank [Hrsg.]: Hochschulen und Zielvereinbarungen – neue Perspektiven der Autonomie: vertrauen – verhandeln – vereinbaren. Gütersloh. S. 7-8.
- Felden, Heide von (2003): Zur aktuellen Relevanz der Bildungsvorstellungen Wilhelm von Humboldts. In: Busch, Friedrich W. [Hrsg.]: Oldenburger Universitätsreden Nr. 138. Oldenburg. S. 1-35.
- FGF-Report 2008: Entrepreneurship-Professuren an deutschsprachigen Hochschulen: Ausrichtung, Organisation und Vernetzung. Förderkreis Gründungsforschung e.V. Bonn.
- Fischer, Ernst Peter (2003): Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte. München.
- Foucault, Michel (1974): Von der Subversion des Wissens. München.
- Foucault, Michel (1976): Mikrophysik der Macht. Michel Foucault über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin. Berlin.
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin.
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (1984): Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (1985): Freiheit und Selbstsorge. Ein Gespräch mit Michel Foucault. In: Becker, Helmut u.a. [Hrsg.]: Freiheit und Selbstsorge. Frankfurt a.M. S. 9-28.
- Foucault, Michel (1985): Geschichte der Sexualität. Interview mit Michel Foucault. In: Ästhetik und Kommunikation, Jg. 15, Heft 57/58. S. 157 – 164.
- Foucault, Michel (1989). Sexualität und Wahrheit Bd. 2: Der Gebrauch der Lüste. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (1990): Was ist Aufklärung? In: Erdmann, Eva u.a. [Hrsg.]: Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung. Frankfurt a.M./New York. S. 35-45.
- Foucault, Michel (1991): Die Ordnung des Diskurses. Antrittsvorlesung am Collège de France am 2. Dezember 1970. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Vortrag vor der „Société française de Philosophie“ am 27. Mai 1978. Berlin.
- Foucault, Michel (1993): Technologien des Selbst. In: Martin, Luther H. u.a. [Hrsg.]: Technologien des Selbst. Frankfurt a.M. S. 24-62.
- Foucault, Michel (1994): Autobiographie. Lexikonartikel gemeinsam verfasst von François Ewald und Michel Foucault unter dem Pseudonym Maurice Florence. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Nr. 4. 1994. S. 699-702.

- Foucault, Michel (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim. S. 241-261.
- Foucault, Michel (1994): Politik und Ethik. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Nr. 4. 1994. S. 703-708.
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (1994): Zur Genealogie der Ethik. Ein Überblick über laufende Arbeiten. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim. S. 265-292.
- Foucault, Michel (1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori, Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (1996): Diskurs und Wahrheit. Berkeley-Vorlesungen 1983. Berlin.
- Foucault, Michel (1999): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (1999): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (1999): In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975-76). Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (2000). Die Gouvernementalität. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas: Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M. S. 41-67.
- Foucault, Michel (2006): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (2006): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel/Deleuze, Gilles (1977): Der Faden ist gerissen. Berlin.
- Frankenberg, Peter (2005): „100 Prozent im Recht“. Interview mit Christian Füller in der taz vom 27.1.2005.
- Fraser, Nancy (2002): Soziale Gerechtigkeit in der Wissensgesellschaft – Umverteilung, Anerkennung und Teilhabe. In: Heinrich-Böll-Stiftung (2002): Gut zu Wissen – Links zur Wissensgesellschaft. Münster. S. 50-66.
- Friedrich-Schiller-Universität Jena [Hrsg.] (2007): Das Spezifikum universitärer Bildung. Jena
- Fuhrmann, Manfred (2004): Der europäische Bildungskanon. Erweiterte Neuausgabe. Frankfurt a.M.
- Fzs (2003): Hochschulfinanzierung: Bundesländer im Vergleich.
Quelle: http://www2.fzs.de/uploads/finanzierung_vergleich.pdf. Zugriff: 8.12.2008.
- Gabriel, Sigmar (2002): Kompetenz durch Konzentration. Schule neu gestalten. In: Fahrholz, Bernd/Gabriel, Sigmar/Müller, Peter [Hrsg.]: Nach dem Pisa-Schock. Plädoyers für eine Bildungsreform. Hamburg und Frankfurt am Main. S. 28-35.
- Gehring, Petra (2004): Foucault - Die Philosophie im Archiv. Frankfurt a.M.
- Geisler, Hans Joachim (2002): Die Ökonomisierung der Universität : Wege und Irrwege der Hochschul-erneuerung. Bund Freiheit der Wissenschaft (Kongressdokument). Berlin.
- Gerlach, Christiane (2000): Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Köln/Weimar/Wien.
- Gerlof, Karsten/Ulrich, Anne [Hrsg.] (2006): Die Verfasstheit der Wissensgesellschaft. Münster.
- GfdS (2006). Gesellschaft für deutsche Sprache. Pressemitteilung vom 15. Dezember 2006 zur Wahl des Unwort des Jahres 2006. Quelle: <http://www.gfds.de/index.php?id=143>. Zugriff: 7.8.2009.
- Giddens, Anthony (1990): The Consequences of Modernity. Stanford.
- Giddens, Anthony (1992): Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Glaserfeld, Ernst von (1998): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a.M.
- Glennerster, Howard (1991): Quasi markets for education? The economic journal. 101. S. 1268-1276.

- Glutz, Peter (1996): Im Kern verrottet? Fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten. Stuttgart.
- Glutz, Peter (2000): „Studiengebühren würden für höhere Qualität sorgen“. Peter Glutz zum Mangel an Computerspezialisten im Interview mit Hendrik Munsberg. Berliner Zeitung vom 14. März 2000.
- Gorz, André (2000): Arbeit zwischen Misere und Utopie. Frankfurt a.M.
- Gorz, André (2001): Welches Wissen? Welche Gesellschaft? Textbeitrag zum Kongress „Gut zu Wissen“. Heinrich-Böll-Stiftung, 5/2001. Quelle: <http://www.wissensgesellschaft.org/themen/orientierung/welchegesellschaft.html>. Zugriff: 5.3.2007.
- Grundsatzprogramm CDU (1994): „Freiheit in Verantwortung“. Grundsatzprogramm der CDU Deutschlands: 5. Parteitag, 21. - 23. Februar 1994. Hamburg.
- Grundsatzprogramm CDU (2007): „Freiheit und Sicherheit. Grundsätze für Deutschland“. Das Grundsatzprogramm. Beschlossen vom 21. Parteitag. 3.-4. Dezember 2007. Hannover.
- Grüske, Karl-Dieter (1994): Verteilungseffekte der öffentlichen Hochschulfinanzierung in der Bundesrepublik Deutschland – Personale Inzidenz im Querschnitt und Längsschnitt. In: Lüdeke, Reinar [Hrsg.]: Bildung, Bildungsfinanzierung und Einkommensverteilung. Schriften des Vereins für Socialpolitik, Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Band 221/I. S. 71-147.
- Habermas, Jürgen (1973): Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. In: Habermas, Jürgen: Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt a.M. S. 118-194.
- Habersam, Michael/Piber, Martin (2006): Universitäten als Kolonien einer metrischen Controllinglogik? In: Welte, Heike/Auer, Manfred/Meister-Scheytt, Claudia [Hrsg.]: Management von Universitäten – zwischen Tradition und (Post-)Moderne. 2. Auflage. München . S. 353-376.
- Halbfas, Brigitte G. (2006): Entrepreneurship Education an Hochschulen. Eine wirtschaftspädagogische und -didaktische Analyse. Paderborn.
- Hamburger Abendblatt (2001): Gericht: Ewige Studenten müssen weiter zahlen. Baden-Württemberg darf weiterhin 1000 Mark kassieren. Nr. 172, 26.07.2001. S. 1-2.
- Hamburgisches Hochschulgesetz (2001): Hamburgisches Hochschulgesetz (HmbHG) Vom 18. Juli 2001. Quelle: http://hh.juris.de/hh/gesamt/HSchulG_HA.htm#HSchulG_HA_rahmen. Zugriff: 7.11.2008.
- Hardt, Michael/Negri, Antonio (2003): Empire. Die neue Weltordnung. Frankfurt a.M.
- Heine, Christoph/Didi, Hans-Jörg/Haase, Klaudia/Schneider, Heidrun [Hrsg.] (2008): Profil und Passung. Studierendenauswahl in einem differenzierten Hochschulsystem. HIS: Forum Hochschule 14/2008. Hannover. Quelle: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200814.pdf. Zugriff: 23.12.2008.
- Heine, Christoph/Quast, Heiko/Spangenberg, Heike (2008): Studiengebühren aus der Sicht von Studienberechtigten Finanzierung und Auswirkungen auf Studienpläne und –strategien. HIS: Forum Hochschule 15/2008. Hannover.
- Heinrich-Böll-Stiftung: Internetpräsenz der Heinrich-Böll-Stiftung zur Wissensgesellschaft. Quelle: <http://www.wissensgesellschaft.org>.
- Henkel, Hans-Olaf (2002): „Es muss sich wieder lohnen, ein Primus zu sein“. Gespräch mit Ekkehard Nuissl von Rein. Quelle: <http://www.die-bonn.de/zeitschrift/22002/gespaech.htm>. Zugriff: 11.08.2008.
- Hentig, Hartmut von (1996): Bildung. Ein Essay. München/Wien.
- Herzog, Roman (1997): Aufbruch ins 21. Jahrhundert. Berliner Rede des Bundespräsident Roman Herzog, 26. April 1997, Hotel Adlon, Berlin. Quelle: <http://www.bundespraesident.de/Reden-und-Interviews/Berliner-Reden-,12086/Berliner-Rede-1997.htm>. Zugriff: 23.2.2007.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1979): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a.M.
- Hochschulfreiheitsgesetz (HFG-NRW) (2006): Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz – HG). Quelle: http://www.innovation.nrw.de/objekt-pool/download_dateien/hochschulen_und_forschung/HFG.pdf. Zugriff: 5.2.2008.
- Hochschulrektorenkonferenz (1997): Organisations- und Leitungsstrukturen der Hochschulen. Empfehlungen des 183. Plenums vom 10.11.1997. Quelle: http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_184.php. Zugriff: 10.10.2007.

- Hochschulrektorenkonferenz (1997a): Zur Rolle der Absolventenvereinigungen. Stellungnahme des 183. Plenums vom 10. November 1997. Quelle: http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_463.php. Zugriff: 10.10.2007.
- Hochschulrektorenkonferenz (1998): Empfehlungen zum Dienst- und Tarif-, Besoldungs- und Vergütungsrecht sowie zur Personalstruktur in den Hochschulen. Entschließung des 186. Plenums vom 2. November 1998. Quelle: http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_450.php. Zugriff: 19.7.2007.
- Hochschulrektorenkonferenz (1998a): Hochschule als Unternehmenschmiede - eine zukunftsweisende Aufgabe. Erklärung der Präsidenten von Hochschulrektorenkonferenz und Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände am 7. Oktober 1998. Quelle: http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_377.php. Zugriff: 3.9.2009.
- Hochschulrektorenkonferenz (2004): Zur künftigen Finanzierung der Hochschullehre. Entschließung des 202. Plenums vom 8. Juni 2004. Quelle: http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_1876.php. Zugriff: 18.6.2009.
- Hochschulrektorenkonferenz (2005): Grundsätze zu Gestaltung und Verhandlung von Zielvereinbarungen. Entschließung des Plenums der HRK vom 14.6.2005. Quelle: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_Zielvereinbarungen.pdf. Zugriff: 6.12.2008.
- Hochschulrektorenkonferenz [Hrsg.] (1992): Mehr Autonomie für die Hochschulen. Zur Deregulierung im Hochschulrecht des Bundes und der Länder. Fachtagung der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn, 24. November. Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz [Hrsg.] (2001): Wettbewerb – Profilbildung – Evaluation. Qualitätssicherung von Lehre und Studium in Gegenwart und Zukunft. Fachtagung der Universität Ulm und der Hochschulrektorenkonferenz. Ulm, 11./12. Mai 2000. Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2001.
- Hochschulstrukturkommission Baden-Württemberg (1998): Abschlussbericht der Hochschulstrukturkommission Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg. Stuttgart.
- Hoffacker, Werner 2000: Die Universität des 21. Jahrhunderts. Dienstleistungsunternehmen oder öffentliche Einrichtung? Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Hoffacker, Werner 2001: Reform oder Systemänderung. Zur Übertragung betriebswirtschaftlicher Steuerungskonzepte auf das Hochschulsystem. In: *Forschung & Lehre* 8. S. 411-414.
- Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl [Hrsg.] (2003): Ökonomisierung der Wissenschaft. Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des „Marktes“. Weinheim/Basel/Berlin.
- Hoffmann, Edeltraud/Walwei, Ulrich (1998): Normalarbeitsverhältnis: ein Auslaufmodell? Überlegungen zu einem Erklärungsmodell für den Wandel der Beschäftigungsformen. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Heft 3. S. 409-425.
- Hoffmann, Edeltraud/Walwei, Ulrich (2002): Wandel der Erwerbsformen: Was steckt hinter den Veränderungen? In: Kleinhenz, Gerhard [Hrsg.]: *IAB-Kompendium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 250. S. 135-144.
- Höhne, Thomas (2003): *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. Bielefeld.
- Höhne, Thomas (2004): Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. In: Ribolits, Erich/Zuber, Johannes [Hrsg.]: *Pädagogisierung: Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!* Innsbruck/Wien/München-Bozen. S. 30-45.
- Holert, Tom (2004): Sicherheit. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas [Hrsg.]: *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt a.M. S.244-250.
- Holland-Cunz, Barbara (2005): *Die Regierung des Wissens: Wissenschaft, Politik und Geschlecht in der „Wissensgesellschaft“*. Opladen.
- Honneth, Axel (2000): Die gespaltene Gesellschaft. In: Pongs, Armin [Hrsg.]: *In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich*. Bd. 2. München. S. 79-102.
- Horkheimer, Max (1953): *Gegenwärtige Probleme der Universität*. Frankfurt a.M.
- Hornbostel, Stefan (2001): Die Hochschulen auf dem Weg in die Audit Society. Über Forschung, Drittmittel, Wettbewerb und Transparenz. In: Schimank, Uwe/Stölting, Erhard [Hrsg.]: *Die Krise der Universitäten*. Wiesbaden. S. 139-158.

- HRK-Positionspapier (1995): Positionspapier in der Fassung: 23. Juni 1995. Quelle: [http://www.hopo-
www.de/analyse/stgeb0.html](http://www.hopo-
www.de/analyse/stgeb0.html). Zugriff: 2.4.2009.
- Humboldt, Wilhelm von (1920): Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. Potsdam.
- Humboldt, Wilhelm von (1956): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Flitner, Andreas [Hrsg.] (1956): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. Düsseldorf/München. S. 82-90.
- Humboldt, Wilhelm von (1986): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. I. Klassische Problemformulierungen. In: Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Allgemeine Bildung: Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München. S. 32-38.
- Husmann-Driessen, Jens (2006): Die Ideologiesprache der beiden Volksparteien SPD und CDU in ihrer Grundsatzprogrammatische seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland. Dissertation an der Universität Duisburg-Essen. Quelle: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=982240953&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=982240953.pdf. Zugriff: 22.8.2009.
- IPwskR (1966): Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte vom 16. Dezember 1966.
- Jäger, Siegfried (2004): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 4. Auflage. Münster.
- Janowitz, Klaus (2006): Prekarisierung. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB). Jahrgang 29/2006, Nr. 2. S. 335-341.
- Jaspers, Karl (1961): Die Idee der Universität. Berlin/Göttingen/Heidelberg.
- Jörns, Susanne (2002): Berufsvorbereitung durch *Career Services* Im Rahmen der Universitären Ausbildung. Rekonstruktion und Analyse der Institutionalisierung eines neuen Dienstleistungsangebotes an deutschen Universitäten. Quelle: <http://webdoc.sub.gwdg.de/diss/2002/joerns/index.html>. Zugriff: 15.05.2005
- Jung, Hans (2003): Controlling. München/Wien.
- Keller, Andreas (2004): Die Universität als Unternehmen? In: Utopie kreativ, Heft. 168 (Oktober 2004). S. 901-909.
- Keller, Reiner (2007): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. 3. Auflage. Wiesbaden.
- Kempton, Klaus/Meusburger, Peter [Hrsg.] (2005): Bildung und Wissensgesellschaft. Heidelberger Jahrbücher, Band 49. Berlin/Heidelberg/New York.
- Kendall, Gavin/Wickham, Gary (1999): Using Foucault's Method. London.
- Kessl, Fabian (2005): Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit. Weinheim/München.
- Keupp, Heiner/Ahbe, Tomas/Gmür, Wolfgang/Höfer, Renate/Mitzscherlich, Beate/ Kraus, Wolfgang/Straus, Florian (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Hamburg.
- Kirchhöfer, Dieter (2005): Grenzen der Entgrenzung. Lernkultur in der Veränderung. Frankfurt a.M.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim.
- Knorr-Cetina, Karin (1989): Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen. In: Soziale Welt 40. Heft 1/2. S. 86-96.
- Knorr-Cetina, Karin (1998): Sozialität mit Objekten. Soziale Beziehungen in post-traditionalen Wissensgesellschaften. In: Rammert, Werner [Hrsg.] (1998): Technik und Sozialtheorie. Frankfurt/New York. S. 83-120.
- Koalitionsvereinbarung SPD/Grüne (1998): Aufbruch und Erneuerung –Deutschlands Weg ins 21. Jahrhundert. Koalitionsvereinbarung zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN. Bonn, 20. Oktober 1998.

- Koalitionsvertrag (2009): Wachstum. Bildung. Zusammenhalt. Der Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP. Berlin 26. Oktober 2009.
- Kob, Janpeter (1976): Soziologische Theorie der Erziehung. Stuttgart.
- Koch, Lutz (1994): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim.
- Koch, Lutz (1999): Bildung. Lexikonartikel. In: Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut: Pädagogik-Lexikon. München. S. 78-82.
- Koch, Lutz/Marotzki, Winfried/Peukert, Helmut [Hrsg.] (1993): Revision der Moderne? Beiträge zu einem Gespräch zwischen Pädagogik und Philosophie. Weinheim.
- Köhler, Horst (2006): „Bildung für alle“ - Berliner Rede von Bundespräsident Horst Köhler in der Kepler-Oberschule in Berlin-Neukölln. 21.09.2006. Quelle: http://www.bundespraesident.de/artikel_2.633130/Berliner-Rede-2006.htm. Zugriff: 23.2.2007.
- Köhler, Horst (2007): „Reformen erleben - Reformen gestalten“ - Rede von Bundespräsident Horst Köhler beim Festakt der Freiherr-vom-Stein Gesellschaft anlässlich des 250. Geburtstags des Freiherrn vom Stein. Quelle: <http://www.bundespraesident.de/dokumente/-2.641436/Rede/dokument.htm>. Zugriff: 24.6.2008.
- Koller, Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne. München.
- Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen (1997): Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland. Entwicklung, Ursachen und Maßnahmen. Teil III: Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungslage. Bonn. Quelle: <http://www.bayern.de/Anlage4500338/BerichtderKommissionfuerZukunftsfragenderFreistaatenBayernundSachsen-Teil3.pdf>. Zugriff: 17.4.2007.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld.
- Korte, Petra [Hrsg.] (2004): Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung. Ambivalenzen und Perspektiven. Münster.
- Krappmann, Lothar (1969): Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart.
- Krasmann, Susanne (1999): Regieren über Freiheit. Zur Analyse der Kontrollgesellschaft in Foucaultscher Perspektive. Kriminologisches Journal, 31. Jg., Heft 2. 107-121.
- Krasmann, Susanne (2000): Gouvernamentalität der Oberfläche. Aggressivität (ab-)trainieren beispielsweise. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas [Hrsg.]: Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M. S. 194-226.
- Krasmann, Susanne (2003): Die Kriminalität der Gesellschaft. Zur Gouvernamentalität der Gegenwart. Konstanz.
- Kraus, Katrin (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld.
- Kraus, Katrin (2007): Beruflichkeit, Employability und Kompetenz. Konzepte erwerbsorientierter Pädagogik in der Diskussion. In: Dehnbostel, Peter/Elsholz, Uwe/Gillen, Julia [Hrsg.]: Kompetenzerwerb in der Arbeit. Berlin. S. 235-248.
- Kraus, Katrin (2007a): Employability - ein neuer Schlüsselbegriff in der Debatte um Bildung und Beschäftigung. In: Panorama. Berufsbildung, Berufsberatung und Arbeitsmarkt. 6/2007. S. 4-5.
- Krautz, Jochen (2007): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen/München.
- Krawietz, Marian/Heine, Christoph (2007): Wahlmotive und Bewertungen des Studienortes bei Studienanfängern im Vergleich der neuen und der alten Länder. Ergebnisse aus der Befragung der Studienanfänger des Wintersemesters 2006/07. HISBUS-Kurzinformation Nr. 18.
- Krücken, Georg (2004): Hochschulen im Wettbewerb. In: Böttcher, Wolfgang/Terhardt, Ewald [Hrsg.]: Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden. S. 286-301.
- Krücken, Georg (2008): Zwischen gesellschaftlichem Diskurs und organisationalen Praktiken: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Wettbewerbskonstitution im Hochschulbereich. In:

- Zimmermann, Karin/Kamphans, Marion/Metz-Göckel, Sigrid [Hrsg.]: Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden. S. 165-175.
- Krücken, Georg/Wild, Elke (2005): Adaptive Prozesse in der Hochschulentwicklung. Organisationssoziologische und handlungstheoretische Perspektiven am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. In: Craanen, Michael/Huber, Ludwig [Hrsg.]. Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung. Bielefeld. S. 83-95.
- Kübler, Hans-Dieter (2005): Mythos Wissensgesellschaft. Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen. Wiesbaden.
- Kuhn, Gabriel (2005): Tier-Werden, Schwarz-Werden, Frau-Werden. Eine Einführung in die politische Philosophie des Poststrukturalismus. Münster.
- Kulick, Holger (1995): Unerschwingliches Studium. In: Die Tageszeitung, Nr. 4774, 15.11.1995. S. 4.
- Kultusministerkonferenz (1997): Hochschulen und Hochschulpolitik vor neuen Herausforderungen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.2.1997. Bonn.
- Künkler, Tobias (2008): Produktivkraft Kritik. Die Subsumtion der Subversion im neuen Kapitalismus. In: Eickelpasch, Rolf/Rademacher, Claudia/Lobato, Philipp Ramos [Hrsg.]: Metamorphosen des Kapitalismus – und seiner Kritik. Wiesbaden. S. 29-47.
- Laclau, Ernesto (2002): Emanzipation und Differenz. Wien.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2006): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. 3. Auflage. Wien.
- Lamping, Wolfram/Schridde, Henning/Pläß, Stefan/Blanke, Bernhard (2002): Der Aktivierende Staat. Positionen, Begriffe, Strategien für den Arbeitskreis Bürgergesellschaft und Aktivierender Staat der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn.
- Landfried, Klaus (2001): Eröffnung. In: Hochschulrektorenkonferenz [Hrsg.]: Wettbewerb – Profilbildung – Evaluation. Qualitätssicherung von Lehre und Studium in Gegenwart und Zukunft. Fachtagung der Universität Ulm und der Hochschulrektorenkonferenz. Ulm, 11./12. Mai 2000. Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2001. Bonn. S. 9-14.
- Lane, Robert E. (1966): The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society. *American Sociological Review* 31. 5, Oct. 1966. S. 649-662.
- Laske, Stephan/Meister-Scheytt, Claudia/Weiskopf, Richard (2000): Qualitäten der Qualität in Universitäten. In: Laske, Stephan/Habersam, Michael/Kappler, Ekkehard [Hrsg.]: Qualitätsentwicklung in Universitäten. Konzepte, Prozesse, Wirkungen. München u.a. S. 177-201.
- Le Grand, Julian/Bartlett, Will [Hrsg.] (1993): Quasi-Markets and Social Policy. London.
- Legnaro, Aldo (1997): Konturen der Sicherheitsgesellschaft: Eine polemisch-futurologische Skizze. In: *Leviathan*, 25. Jg., Heft 2. S. 271-284.
- Legnaro, Aldo/Birenheide, Almut (2008): Regieren mittels Unsicherheit. Regime von Arbeit in der späten Moderne. Konstanz.
- Lemke, Thomas (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Governmentalität. Hamburg.
- Lemke, Thomas (2000): Neoliberalismus, Staat und Selbsttechnologien. Ein kritischer Überblick über die governmentality studies. In: *Politische Vierteljahresschrift*, 41. Jg., Nr. 1. S. 31-47
- Lemke, Thomas (2004): Dispositive der Unsicherheit im Neoliberalismus. In: *Widerspruch. Beiträge zu sozialistischer Politik*, 24. Jg., Nr. 46. Zürich. S. 89-98.
- Lemke, Thomas (2008): Governmentalität und Biopolitik. Wiesbaden
- Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (2000): Governmentalität, Neoliberalismus, und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas [Hrsg.]: Governmentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M. S. 7-40.
- Lenhart, Volker (2006): Humboldt heute – Das klassische Bildungsprogramm und die gegenwärtigen Bildungsaufgaben. In: Kempter, Klaus/Meusburger, Peter [Hrsg.]: Bildung und Wissensgesellschaft. *Heidelberger Jahrbücher*, Band 49, Heidelberg. S. 33-58.

- Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft. 6, 1997. S. 949-968.
- LHG Baden-Württemberg (2005): Gesetz über die Hochschulen und Berufsakademien in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz – LHG). Quelle: http://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/pdf/gesetze/2_Hochschul_Gesetzblatt010105.pdf. Zugriff: 7.11.2008.
- Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien.
- Lins, Cornelia (1999): Selbstgesteuert lernen – eigenverantwortlich arbeiten. In: Wirtschaft & Weiterbildung 10. S. 52-54.
- Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer [Hrsg.] (2002): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen.
- Lorey, Isabel (2007): Vom immanenten Widerspruch zur hegemonialen Funktion. Biopolitische Gouvernementalität und Selbst-Prekarisierung von KulturproduzentInnen. In: Raunig, Gerald/Wuggenig, Ulf [Hrsg.]: Kritik der Kreativität. Wien. S. 121-136.
- Lübbert, Daniel (2007): Zu den Umverteilungswirkungen staatlicher Hochschulfinanzierung. Wissenschaftlicher Dienst des Deutschen Bundestags.
- Lüders, Christian/Kade, Jochen/Hornstein, Walter (2002): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner [Hrsg.]: Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen. S. 207-216.
- Lüders, Jenny (2007): Ambivalente Selbstpraktiken: eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld.
- Liotard, Jean-François (1999): Das postmoderne Wissen. Wien.
- Maack-Rheinländer, Kathrin (2003): Zum Sinn von Hochschul-Ranking in Deutschland. In: Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl [Hrsg.]: Die Ökonomisierung der Wissenschaft. Forschen. Lehren und Lernen nach den Regeln des Marktes. Weinheim. S. 161-176.
- Masschelein, Jan (2004): „Je viens de voir, je viens d'entendre“: Erfahrungen im Niemandsland. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus [Hrsg.]: Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden. S. 95-118.
- Masschelein, Jan/Ricken, Norbert (2003): Do we still need a conception of “Bildung”? In: Educational Philosophy and Theory 35 (2003). S. 139-154.
- Masschelein, Jan/Ricken, Norbert (2005): “Bildung” and Critique - Some Reflections on the Relations Between Bildung and Power. In: Gur-Ze'ev, Ilan [Hrsg.]: Critical Theory and Critical Pedagogy today. Toward a New Critical Language in Education. University Press Haifa. S. 208-225.
- Maturana, Humberto/Varela, Francisco J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Bern/München.
- Maurer, Susanne/Weber, Susanne (2006): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen. Macht. Transformation. Wiesbaden.
- Mead, George Herbert (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Memorandum BDA (2003): Memorandum zur gestuften Studienstruktur (Bachelor/Master). Positionspapire der Bundesvereinigung der Arbeitgeberverbände zur Hochschulpolitik. Band 7.
- Meyer-Drawe, Käte (1991): Das „Ich als die Differenz der Masken“. Zur Problematik autonomer Subjektivität. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 67. Jg., Heft 4. S. 309-400.
- Meyer-Drawe, Käte (1999): Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 45, Heft 2. S. 161-176.
- Meyer-Drawe, Käte/Peukert, Helmut/Ruhloff, Jörg [Hrsg.] (1992): Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion. Weinheim.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen [MIWFT] [Hrsg.] (2007): Hochschulen auf neuen Wegen. Düsseldorf.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen [MIWFT] (2007a): Die leistungsorientierte Mittelverteilung an den Hochschulen des Landes NRW 2007 – 2010. Quelle: <http://www.innovation.nrw.de/objekt->

- pool/download_dateien/hochschulen_und_forschung/LOM_NRW_2007-2010.pdf. Zugriff: 19.12.2008
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen [MIWFT] (2007b): Ziel- und Leistungsvereinbarungen 2007 – 2010. Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Minssen, Heiner [Hrsg.] (2000): Begrenzte Entgrenzung - Wandlungen von Organisation und Arbeit. Berlin.
- Mintzberg, Henry (1979): The structuring of organisations: A Synthesis of Research. New Jersey.
- Moebius, Stephan/Gertenbach, Lars (2008): Kritische Totalität oder das Ende der Gesellschaft. Zum Gesellschaftsbegriff des Poststrukturalismus. In: Rehberg, Karl-Siebert (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft, Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006, Frankfurt a.M./New York. (CD-Rom). S. 4130-4137.
- Moebius, Stephan/Reckwitz, Andreas [Hrsg.] (2008): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M.
- Mohn, Liz (2007): Kaleidoskop. In: Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen [MIWFT] [Hrsg.]: Hochschulen auf neuen Wegen. Düsseldorf. S. 4-5.
- Morkel, Arndt (1999): An mehreren Fronten kämpfen. Unzeitgemäße Gedanken über die unbequeme Idee der Universität. In: Forschung & Lehre. 6. Jahrgang, Nr. 8. Bonn. S. 414-417.
- Müller, Hans-Peter (1992): Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit. Frankfurt a.M.
- Müller, Hans-Rüdiger/Stravoravdis, Wassilios [Hrsg.] (2007): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden.
- Müller, Normann (2005): Wer finanziert wen? Die Rolle des Umverteilungsarguments in der Debatte um Studiengebühren. Sozialer Fortschritt 10-11/2005. S. 247-255.
- Müller, Werner R. (2007): Einführung: Die Universität der Zukunft. In: Hügli, Anton/Küchenhoff, Joachim/Müller, Werner R. [Hrsg.]: Die Universität der Zukunft. Eine Idee im Umbruch? Basel. S. 7-12.
- Müller-Böling, Detlef (2000): Die entfesselte Hochschule. Gütersloh.
- Müller-Böling, Detlef/Schreiterer, Ulrich (1999): Hochschulmanagement durch Zielvereinbarungen – Perspektiven eines neuen Steuerungsinstruments. In: Fedrowitz, Jutta/Krasny, Erhard/Ziegele, Frank [Hrsg.]: Hochschulen und Zielvereinbarungen – neue Perspektiven der Autonomie: vertrauen – verhandeln – vereinbaren. Gütersloh. S. 9-25.
- Münker, Stefan/Roesler, Alexander (2000): Poststrukturalismus. Stuttgart.
- Mutz, Gerd (2001): Der souveräne Arbeitsgestalter in der zivilen Arbeitsgesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 21/2001. S. 14-23.
- Namberger, Philipp (2008): Lehrbücher in der Kritik: Eine Studie zur Bewertung von Entrepreneurship-Lehrbüchern in der deutschen Gründungsausbildung. Norderstedt.
- Neubert, Stefan/Reich, Kersten/Voß, Reinhard (2001): Lernen als konstruktiver Prozess. In: Hug, Theo [Hrsg.]: Wie kommt die Wissenschaft zu Wissen? Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Bd. 1. Hohengehren. S. 253-265.
- Neuvians, Klaus (1995): Globalhaushalte - Ein Schritt auf dem Weg zu mehr Hochschulautonomie. Vortrag anlässlich der 15. GEW-Sommerschule 1995 „Wissenschaft als Beruf“ am 1.9.1995 auf Sylt. Arbeitspapier Nr. 10. Quelle: <http://www.che.de/downloads/AP10.pdf>. 5.10.2007.
- Niedersächsisches Hochschulgesetz (2007): Niedersächsisches Hochschulgesetz (NHG) in der Fassung vom 26. Februar 2007. Quelle: <http://www.mwk.niedersachsen.de/servlets/download?C=43064554&L=20>. Zugriff: 7.11.2008.
- Nuissl, Ekkhard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst [Hrsg.] (2002): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift. Nr.49. Bielefeld.

- Oberverwaltungsgericht Münster (2007): Erhebung von Studienbeiträgen für das Erststudium in Nordrhein-Westfalen rechtmäßig. Pressemitteilung vom 9.11.2007. Quelle: http://www.ovg.nrw.de/presse/pressemitteilungen/archiv/2007/29_071009/index.php. Zugriff: 17.1.2009
- OECD (1996): Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 January 1996. Paris.
- OECD (2008): Education at a Glance 2008. Quelle: <http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf>. Zugriff: 24.1.2009
- OECD/CERI (1973): Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning. Paris.
- Olberg, Hans-Joachim von (2004): Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 50 (1). S. 119-131.
- Opitz, Sven (2004): Gouvernamentalität im Postfordismus. Macht, Wissen und Techniken des Selbst im Feld unternehmerischer Rationalität. Hamburg.
- Opitz, Sven (2007): Auf der Suche nach Bedeutsamkeit. „Leidenschaftliche Verhaftungen“ der subjektivierten Arbeitskraft. In: Weiss, Volker/Speck, Sarah (Hrsg.): Herrschaftsverhältnisse und Herrschaftsdiskurse. Essays zur dekonstruktivistischen Herausforderung kritischer Gesellschaftstheorie. Berlin.
- Opitz, Sven/Reitz, Tilmann/Draheim, Susanne (2005): Blindheit und Einsicht? Wortwechsel zum Gebrauchswert der Gouvernentalitätsstudien. In: Forum Wissenschaft, 22. Jg., Heft 1/März. Marburg. S. 20-24.
- Osten, Marion von [Hrsg.] (2003): Norm der Abweichung. Zürich.
- Orton, J. Douglas/Weick, Karl E. (1990): Loosely Coupled Systems: A Re-conceptualisation. Academy of Management Review, 15. Jg., Nr. 2. S. 203-223.
- Otto, Jeanette (2007): „Meines kann schon mehr! Englisch für Babys, Ökonomie für Vierjährige. Wenn Eltern dem Frühförderwahn verfallen.“ In: Die Zeit. Nr. 37. 6.9.2007.
- Özgenç, Kayhan (2000): Die Kassenschlager vom Campus - Welches Studium sich wirklich lohnt. In: Focus 15/2000, S. 63-74.
- Pasternack, Peer (2003): Über Gebühr. Was spricht denn nun eigentlich noch gegen die studentische Beteiligung an der Hochschulfinanzierung? In: Das Hochschulwesen 2/2003. S. 67-74.
- Pasternack, Peer (2005): Studiengebühren als Instrument der Qualitätsentwicklung? In: Hochschulrektorenkonferenz/Projekt Qualitätssicherung [Hrsg.]: Hochschulen entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung. Bonn. S. 87-97.
- Pasternack, Peer (2008): Konkurrenzföderalistischer Feldversuch. Studiengebühren im Bildungsföderalismus. In: Adams, Andrea/Keller, Andreas (Hrsg.): Vom Studentenbergr zum Schuldenbergr? Perspektiven der Hochschul- und Studienfinanzierung. Bielefeld. S. 151-159.
- Pellert, Ada (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen. Wien.
- Pellert, Ada (2006): Die Leitung von Universitäten oder die Herausforderung Hochschulmanagement. In: Welte, Heike/Auer, Manfred/Meister-Scheytt, Claudia [Hrsg.]: Management von Universitäten – zwischen Tradition und (Post-)Moderne. 2. Auflage. München. S. 47-58.
- Piaget, Jean (1974): Biologie und Erkenntnis. Über die Beziehungen zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen. Frankfurt a.M.
- Piaget, Jean (1976): Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart.
- Pieper, Marianne (2007): Armutsbekämpfung als Selbsttechnologie. Konturen einer Analytik der Regierung von Armut. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Stehr, Johannes [Hrsg.]: Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit: eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Wiesbaden. S. 93-107.
- Pinkwart, Andreas (2007): Die neue Hochschulfreiheit in NRW. In: Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen [MIWFT] [Hrsg.]: Hochschulen auf neuen Wegen. Düsseldorf. S. 18-26.
- Pongratz, Hans J./Voß, Günter G. (1997): Fremdorganisierte Selbstorganisation. Eine soziologische Diskussion aktueller Managementkonzepte. In: Zeitschrift für Personalforschung, Jg. 11. S. 30-53.

- Pongratz, Ludwig A. (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus [Hrsg.]: Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden. S. 243-260.
- Pongratz, Ludwig A. (2004a): Konstruktivistische Pädagogik als Zauberkunststück: Vom Verschwindenlassen und Wiederauftauchen des Allgemeinen. In: Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan [Hrsg.]: Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen. S. 108-133.
- Pongratz, Ludwig A. (2006): Lebenslanges Lernen. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred [Hrsg.]: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien. S. 162-171.
- Ranson, Stewart (1994): Towards the learning society. London
- Reetz, Lothar (1999): Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. In: Arnold, Rolf/Müller, Hans-Joachim [Hrsg.]: Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikationsförderung. Hohengehren. S. 21-30.
- Regierungsentwurf HFG (2006): Hochschulfreiheitsgesetz. Vom Kabinett am 30. Mai 2006 beschlossener Regierungsentwurf.
- Rehmann, Jan (2007): Herrschaft und Subjektion im Neoliberalismus. Die uneingelösten Versprechen des späten Foucault und der Gouvernementalitäts-Studien. In: Kaindl, Christina [Hrsg.]: Subjekte im Neoliberalismus. Kritische Wissenschaften, Bd.2. Marburg. S. 75-92.
- Reich, Kersten (2002): Grundfehler des Konstruktivismus – Eine Einführung in das konstruktivistische Denken unter Aufnahme von 10 häufig gehörten kritischen Einwänden. In: Fragner, Josef/Greiner, Ulrike/Vorauer, Markus [Hrsg.]: Menschenbilder. Zur Auslöschung der anthropologischen Differenz. Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich Bd. 15. Linz. S. 91-112.
- Ribolits, Erich/Zuber, Johannes [Hrsg.] (2004): Pädagogisierung: Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen! Innsbruck-Wien-München-Bozen.
- Richter, Wolfram/Wiegard, Wolfgang (1998): „Studiengebühren sind keine Strafe“. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr.32. 7. Februar 1998.
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung, Wiesbaden.
- Ricken, Judith/Ullrich, Manuela (2009): Soziale Selektion durch Studienbeiträge? Empirische Befunde zur Situation der Studierenden an der Ruhr-Universität Bochum. In: Das Hochschulwesen 5/2009. S. 175-178.
- Riese, Karina (2007): Kriterien zur Ressourcensteuerung an Hochschulen. Wiesbaden.
- Ripsas, Sven (1998): Elemente der Entrepreneurship-Education. In: Faltin, Günter/Ripsas, Sven/Zimmer, Jürgen [Hrsg.]: Entrepreneurship. Wie aus Ideen Unternehmen werden. München. S. 217-233.
- Rose, Nikolas (1996): Governing advanced liberal Democracies. In: Barry, Andrew/Osborne, Rose [Hrsg.]: Foucault and political Reason. Chicago. S. 37-64.
- Röber, Barbara (2005): Kritik als Qualitätskriterium pädagogischen Handelns? Wiesbaden.
- Röber, Barbara (2006): Wissensgesellschaftliche Pädagogik. Der transformierte Bildungsdiskurs als Realisierungs- und Ideologisierungsförm der Wissensgesellschaft. In: Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich [Hrsg.]: Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden. S. 251-284.
- Roth, Leo (1994): Die zunehmende Pädagogisierung des Lebens – oder: Wir lernen uns zu Tode. In: Siebert, Horst/Serve, Helmut, J. [Hrsg.]: Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. München. S. 300-363.
- Ruhloff, Jörg (1980) Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg.
- Ruhloff, Jörg (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borelli, Michele/Ruhloff, Jörg [Hrsg.]: Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 2. Hohengehren. S. 148-157.
- Ruhloff, Jörg (1998): Versuch über das Neue in der Bildungstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 44. Weinheim/Basel. S. 411-423.
- Ruhloff, Jörg (2000): Wie ist ein nicht-normativer Bildungsbegriff zu denken? In: Dietrich, Cornelia/Müller, Hans-Rüdiger [Hrsg.]: Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim und München. S. 117-125.

- Rump, Jutta/Eilers, Silke (2006): Managing Employability. In: Rump, Jutta/Sattelberger, Thomas/Fischer, Heinz [Hrsg.]: Employability Management. Grundlagen, Konzepte, Perspektiven. Wiesbaden. S. 13-73.
- Rüttgers, Jürgen (1999): Zeitwende – Wendezeiten. Das Jahr-2000-Projekt: Die Wissensgesellschaft. Berlin.
- Sachverständigenrat Bildung der Hans Böckler Stiftung (SVR Böckler) (1998): Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung (Diskussionspapiere Nr. 1). Düsseldorf.
- Sager, Krista (2000): Lernen – ein Leben lang. Diskussionspapier zur Einstiegsdiskussion im Forum Bildung am 19.10.2000. Quelle: <http://www.bildung2010.de/literatur/sager03-01.pdf>. Zugriff: 7.9.2007.
- Sandkaulen, Birgit (2005): Bildung heute – Erfahrungen in Jena. Zur Aktualität des klassischen Bildungsbegriffs. In: Opielka, Michael [Hrsg.]: Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik. Wiesbaden. S. 11-21.
- Sarasin, Philipp (2003). Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse. Frankfurt a.M.
- Sattler, Elisabeth (2003): Bildung, die an der Zeit ist. Diverse, vielleicht diversifizierende Bemerkungen zu vorliegenden bildungstheoretischen Entwürfen. Wien.
- Schaeper, Hildegard/Briedis, Kolja (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. Hochschul-Informationen-System. Hannover.
- Schäfer, Alfred (1993): Erziehung zur Autonomie? Überlegungen zu einem problematisch gewordenen Selbstverständnis. In: Koch, Lutz/Marotzki, Winfried/Peukert, Helmut [Hrsg.]: Revision der Moderne? Beiträge zu einem Gespräch zwischen Pädagogik und Philosophie. Weinheim. S. 41-56.
- Schäfer, Alfred (2004): Kritik und Subjekt. Anmerkungen zu einem problematischen Implikationsverhältnis. In: Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan [Hrsg.]: Kritik der Pädagogik - Pädagogik als Kritik. Opladen. S. 29-50.
- Schäuble, Wolfgang (2002): Wie aus Weltwissen Lebenswissen wird – Bildung als Konzentration auf das Wesentliche. In: Fahrholz, Bernd/Gabriel, Sigmar/Müller, Peter [Hrsg.]: Nach dem Pisa-Schock. Plädoyers für eine Bildungsreform. Hamburg/Frankfurt a.M. S. 58-65.
- Schavan, Anette (2008): Rede der Bundesministerin für Bildung und Forschung, Dr. Annette Schavan, MdB, anlässlich der Bund-Länder Konferenz „Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen – Erwartungen und Herausforderungen“ am 5. März 2008 in Berlin. Quelle: http://www.bmbf.de/pub/mr_20080305.pdf. Zugriff: 29.6.2008.
- Schelksy, Helmut (1961): Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg.
- Schelksy, Helmut (1960): Einsamkeit und Freiheit. Zur sozialen Idee der deutschen Universität. Münster.
- Schimank, Uwe/Stölting, Erhard (2001): Einleitung. In: Schimank, Uwe/Stölting, Erhard [Hrsg.]: Die Krise der Universitäten. Wiesbaden. S. 7-23.
- Schimank, Uwe/Stölting, Erhard [Hrsg.] (2001): Die Krise der Universitäten. Wiesbaden.
- Schipanski, Dagmar (2001): Antrittsrede der Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Freistaates Thüringen, Frau Professor Dr.-Ing. habil. Dagmar Schipanski, anlässlich der Übernahme der Präsidentschaft der Kultusministerkonferenz am 16. Januar 2001 im Sekretariat der Kultusministerkonferenz in Bonn. Quelle: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/redeschipanski-2.pdf>. Zugriff: 27.7.2007.
- Schirlbauer, Alfred (2006): Autonomie. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred [Hrsg.]: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien. S. 13-22.
- Schmid, Günther (2000): Arbeitsplätze der Zukunft: Von standardisierten zu variablen Arbeitsverhältnissen. In: Kocka, Jürgen/Offe, Claus [Hrsg.]: Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt/ New York. S. 269-292.
- Schmidt, Siegfried J. (2003): Geschichten und Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus. Reinbek.

- Scholz, Olaf (2003): Gerechtigkeit und Solidarische Mitte im 21. Jahrhundert. 13 Thesen für die Umgestaltung des Sozialstaats und die Zukunft sozialdemokratischer Politik. In: Frankfurter Rundschau vom 07.08.2003.
- Schrage, Dominik (1999): Was ist ein Diskurs? Zu Michel Foucaults Versprechen, „mehr“ ans Licht zu bringen, In: Bubnitz, Hannelore u.a. [Hrsg.]: Das Wuchern der Diskurse - Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt a.M./New York. S. 63-74.
- Schrage, Dominik (2008): Subjektivierung durch Normalisierung. Zur Aktualisierung eines poststrukturalistischen Konzepts. In: Rehberg, Karl-Siegbert [Hrsg.]: Die Natur der Gesellschaft, Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006, Frankfurt a.M./New York. (CD-Rom), S. 4120-4129.
- Schuller, Philip/Ziegele, Frank (2000): Logik und Ergebnisse der Renditenberechnung. In: Ederer, Peer/Kopf, Christian/Schuller, Phillip/Ziegele, Frank (2000). Umverteilung von unten nach oben durch gebührenfreie Hochschulausbildung. Materialiensammlung. Gütersloh. S. 3-6.
- Schultheis, Franz (2008): Humboldts Altraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen. Konstanz.
- Schumpeter, Joseph Alois (1993): Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie. Stuttgart.
- Schüßler, Ingeborg (2003): Ermöglichungsdidaktik – eine didaktische Theorie? In: Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg [Hrsg.] (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler. S. 76-97.
- Schwab-Trapp, Michael (2003): Diskursanalyse. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael [Hrsg.]: Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen. S. 35-39.
- Schwanitz, Dietrich (1999): Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt a.M.
- Sennelart, Michel (2006): Situierung der Vorlesung. In: Foucault, Michel (2006): Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung Vorlesung am Collège de France 1978. Frankfurt a.M. S. 527-571.
- Sennett, Richard (1998). Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.
- Siebert, Horst (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied.
- Siebert, Horst (2000): Postmoderne und konstruktivistische Lernkonzepte. In: Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen. Neuwied. Systemstelle 5.180. S. 1-22.
- Siebert, Horst (2003): Lernen ist immer selbstgesteuert – eine konstruktivistische Grundlegung. In: Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang/Espe, Clemens [Hrsg.]: Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld. S. 13-25.
- Siebert, Horst (2003a): Konstruktivistische Aspekte einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg [Hrsg.] (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler. S. 37-47.
- Siebert, Horst (2006): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven. Augsburg.
- Siegers, Josef (1995): Mehr Markt für die Hochschulen. Studiengebühren wirken als Leistungsanreiz und verbessern die Finanzausstattung. FAZ vom 9.9.1995. S. 12.
- Singleton-Green, Brian (1993): If It Matters, Measure It! In: Accountancy, May '93, Vol. 111 Issue 1197. S. 52-53.
- Speck, Peter [Hrsg.] (2008): Employability - Herausforderungen für die strategische Personalentwicklung (Konzepte für eine flexible, innovationsorientierte Arbeitswelt von morgen). 3. Auflage. Wiesbaden.
- Stäheli, Urs (2000): Poststrukturalistische Soziologien. Bielefeld.
- Stäheli, Urs/Tellmann, Ute (2002): Foucaults Analytik der Moderne. In: Lahusen, Christian/Stark, Carsten [Hrsg.]: Theorien der Gesellschaft. Einführung in zentrale Paradigmen der soziologischen Gegenwartsanalyse. München. S. 237-266.
- Statistisches Bundesamt (2008): Atypische Beschäftigung auf dem Deutschen Arbeitsmarkt. Begleitmaterial zum Pressegespräch am 9. September 2008 in Frankfurt am Main. Quelle: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pk/2008/Arbeitsmarkt/Pressebrochure__Arbeitsmarkt,property=file.pdf. Zugriff: 24.7.2009.

- Stauff, Markus (2005): „Das neue Fernsehen“. Machtanalyse, Gouvernementalität und digitale Medien. Hamburg.
- StBAG NRW (2006): Gesetz zur Erhebung von Studienbeiträgen und Hochschulabgaben (Studienbeitrags- und Hochschulabgabengesetz) vom 21. März 2006.
- Stehr, Nico (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt am Main.
- Stehr, Nico (2000): Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. Weilerswist.
- Stehr, Nico (2001a): Wissen und Wirtschaften. Die gesellschaftliche Grundlage der modernen Ökonomie. Frankfurt a.M.
- Stehr, Nico (2001b): Moderne Wissensgesellschaften. Aus Politik und Zeitgeschichte, B 36/2001. S. 7-14.
- Steinbicker, Jochen (2001): Soziale Ungleichheit in der Informations- und Wissensgesellschaft. In: Berliner Journal für Soziologie 11 (4), 2001. S. 441-458.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/Centrum für Hochschulentwicklung (1998): Modell für einen Beitrag der Studierenden zur Finanzierung der Hochschulen (Studienbeitragsmodell). Essen/Gütersloh.
- Sturn, Richard/Wohlfahrt, Gerhard (2000). Umverteilungswirkungen der öffentlichen Hochschulfinanzierung in Deutschland. Gutachten im Auftrag des Deutschen Studentenwerks. Quelle: http://www.studis.de/lak-bawue/material/dswgutachten_sturn_kurz.pdf. Zugriff: 15.3.2009
- Tänzler, Dirk/Knoblauch, Hubert/Soeffner, Hans-Georg [Hrsg.] (2006): Zur Kritik der Wissensgesellschaft. Konstanz.
- Teichler, Ulrich (2009) Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren. In: Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen. Jahrestagung des HRK-Bologna-Zentrums. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2009. Bonn. S. 30-53.
- Tenorth, Hans-Elmar (1997): „Bildung“ - Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 6, 1997. S. 969-984.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Bildung – was denn sonst? In: Dietrich, Cornelia/Müller, Hans-Rüdiger [Hrsg.]: Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim und München. S. 87-101.
- Touraine, Alain (1969): La société postindustrielle. Paris.
- Tuschling, Anna (2004): Lebenslanges Lernen. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas [Hrsg.]: Glossar der Gegenwart. Frankfurt a.M. S. 152 – 158.
- Uebelacker, Stefan (2005): Gründungsausbildung: Entrepreneurship Education an deutschen Hochschulen und ihre raumrelevanten Strukturen, Inhalte und Effekte. Wiesbaden.
- UN-Ausschuss (1998): Schlußbemerkungen des Ausschusses für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte zum 3. Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland. Quelle: <http://www.okv-ev.de/Dokumente/bei%20anderen%20gelesen/3.Staatenbericht%20der%20BRD.pdf>. Zugriff: 10.3.2009.
- UNESCO (1996): Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Sydney.
- UNESCO (1999): The World Communication and Information Report, 1999-2000. Paris
- UNESCO (2002): Information and Communication Technologies in Teacher education: A Planning Guide. Paris.
- UNESCO (2005). Towards Knowledge Societies: UNESCO World Report. Paris.
- Universitätsgesetz Österreich (2002): Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002). Stand: BGBl. I Nr. 134/2008; 1. Januar 2009.
- Verwaltungsgericht Minden (2007): Studiengebühren für das Erststudium in Nordrhein-Westfalen rechtmäßig. Gericht betont den Gestaltungsspielraum und die soziale Verantwortung des Gesetzgebers. Pressemitteilung vom 26.3.2007. Quelle:

- http://www.vg-minden.nrw.de/presse/pressemitteilungen/archiv/2007/035_26032007/index.php. Zugriff: 17.1.2009.
- Vester, Michael (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Engler, Steffani/Krais, Beate [Hrsg.]: Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim. S. 13- 54.
- Vormbusch, Uwe (2004): Accounting. Die Macht der Zahlen im gegenwärtigen Kapitalismus. In: Berliner Journal für Soziologie, 1. 33–50.
- Vormbusch, Uwe (2007): Die Kalkulation der Gesellschaft. In: Vollmer, Hendrik/Mennicken, Andrea (Hrsg.): Zahlenwerk. Kalkulation, Organisation und Gesellschaft. Wiesbaden. S. 43-64.
- Wallner, Fritz G./Agnese, Barbara [Hrsg.] (2001): Konstruktivismen. Eine kulturelle Wende. Wien.
- WBV (2006): Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur über die Wissensbilanz (Wissensbilanz-Verordnung – WBV). Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Jahrgang 2006. Ausgegeben am 15. Februar 2006 Teil II.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, 21. S. 1-19.
- Weiskopf, Richard (2005): Gouvernementabilität: Die Produktion des regierbaren Menschen in post-disziplinären Regimen. In: Zeitschrift für Personalforschung, 19 (3). S. 289-311.
- Weiskopf, Richard (2006). Unter der Hand – Aspekte der Gouvernementalisierung der Universität im Zuge der Hochschulreform. In: Welte, Heike/Auer, Manfred/Meister-Scheytt, Claudia [Hrsg.]: Management von Universitäten – zwischen Tradition und (Post-)Moderne. 2. Auflage. München. S. 165-180.
- Weiß, Manfred (2001): Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse. In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Zukunftsfragen der Bildung. 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel. S. 69-85.
- Welsch, Wolfgang (1991): Unsere postmoderne Moderne. 3. Auflage. Weinheim.
- Welte, Heike/Auer, Manfred/Meister-Scheytt, Claudia [Hrsg.] (2006): Management von Universitäten – zwischen Tradition und (Post-)Moderne. 2. Auflage. München.
- Wendt, Tosca (2006): Employability. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred [Hrsg.]: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien. S. 88–96.
- Westfälische-Wilhelms-Universität Münster [WWU] (2006): Stellungnahme der Westfälischen Wilhelms-Universität zum Referentenentwurf des HFG. Quelle: http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/journalisten/stellungnahmewwu_referentenentwurfhfg.pdf. Zugriff: 23.12.2008.
- Whitty, Geoff (1997): Creating Quasi-Markets in Education: A Review of Recent Research on Parental Choice and School Autonomy in Three Countries. In: Apple, Micheal W. [Hrsg.]: Review of Research in Education, Vol. 22. Washington, DC: American Educational Research Association, S. 3-47.
- Wiesner, Gisela/Wolter, Andrä [Hrsg.] (2005): Die lernende Gesellschaft. Lernkultur und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim/München.
- Wildt, Johannes (2003): „The Shift from Teaching to Learning“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studiengängen. In: Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW [Hrsg.]: Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext. Düsseldorf. S. 14-18.
- Willke, Helmut (1998): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart.
- Willke, Helmut (1999): Die Wissensgesellschaft. Wissen ist der Schlüssel zur Gesellschaft. In: Pongs, Armin [Hrsg.]: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich. Bd. 1. München. S. 259-179.
- Willke, Helmut (2002): Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft. Frankfurt a.M.

- Wimmer, Michael (2005): Die überlebte Universität. Zeitgemäße Betrachtungen einer „unzeitgemäßen“ Institution. In: Liesner, Andrea/Sanders, Olaf [Hrsg.]: Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld. S. 19-41.
- Wimmer, Michael/Reichenbach, Roland/Pongratz, Ludwig [Hrsg.] (2007): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn.
- Winckler, Georg (1999): Die Universität als Konzern. Interview mit Klaus Taschwer. Heureka 5/99.
- Wissenschaftsrat (1999): Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. Drs. 4099/99. Würzburg.
- Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und Studienabschlüsse in Deutschland. Drucksache 4418/00. Berlin.
- Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin. <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/8639-08.pdf>. Zugriff: 1.12.2008.
- Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang/Espe, Clemens [Hrsg.] (2003): Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld.
- Woods Philip A./Bagley, Carl/Glatter, Ron [Hrsg.] (1998): School Choice and Competition: Markets in the Public Interest? London
- World Bank (1998) World Development Report 1998-1999. Knowledge for Development. World Bank Publications. Washington, D.C.
- WRK (1969): Die wissenschaftstheoretischen Begründungen der Teilnahme der Mitglieder der Universität an den Entscheidungsprozessen und der Universitätsorganisation. Dokumente zur Hochschulreform X/1969.
- Zabeck, Jürgen (2003): Das Ökonomische als Element einer Theorie der Universität. In: Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl [Hrsg.]: Ökonomisierung der Wissenschaft. Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des „Marktes“. Weinheim/Basel/Berlin. S. 43-60.
- Ziegele, Frank/Arndt, Christiane (2003): Finanzielle Effekte von Studiengebühren - Modellrechnungen am Beispiel der Universitäten Erlangen-Nürnberg und Bayreuth. Arbeitspapier Nr. 44. Gütersloh.
- Zschirnt, Christiane (2004): Alles, was man lesen muss. München.
- Zustimmungsgesetz (1973): Gesetz zu dem Internationalen Pakt vom 19. Dezember 1966 über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Recht. In: Bundesgesetzblatt Teil II. Ausgegeben zu Bonn am 28. November 1973. S. 1569-1582.