

# Der Bildungsbegriff in der medienöffentlichen Debatte

## **Dissertation**

eingereicht an der

an der Philosophischen Fakultät

der Universität Siegen

im Juli 2012

von Kyrosch Arab Alidusti

Betreuer: Professor Dr. Clemens Knobloch

Professor Dr. Stephan Habscheid

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>1. Von der Begriffsgeschichte zum Diskurs</b>	<b>6</b>
1.1 Historisches Wörterbuch der Philosophie	6
1.2 Geschichtliche Grundbegriffe	7
1.3 Diskursive Bedeutungen	14
<b>2. Sprache – Diskurs – Wirklichkeit und der Modus der Kritik</b>	<b>17</b>
2.1 Text und Wirklichkeit	18
2.1.1 Standort im Diskurs	18
2.1.2 Der Korpus	20
2.1.2.1 Kriterien	20
2.1.2.2 Repräsentativität und Umfang	22
2.1.3 Politische Sprache und „Realitäten“	24
2.2 Der Diskurs - Diskurs und Wirklichkeit	28
2.2.1 Ideologie und Diskurs	31
2.2.2 Die Rolle der Kritik in der Kritischen Diskursanalyse	32
2.2.3 Das Konzept der Gouvernamentalität	34
2.3 Das Kritikdilemma des Gouvernamentalitätsansatzes	41
<b>3. Bildung – Annäherungen aus verschiedenen Perspektiven</b>	<b>45</b>
3.1 Programme	45
3.1.1 Das Deutungsmuster	45
3.1.2 „Das unternehmerische Selbst“ als Programm	51
3.1.3 Genealogie der Bildung	54
3.1.4 Zwischenergebnis	56
3.2 Verwendungsweisen	56
3.3 Bildung und Teilhabe	59
3.3.1 Alfred Marshall und Thomas Humphrey Marshall	60
3.3.2 Ralf Dahrendorf	61
3.3.3 Antonio Gramsci	62

3.4 Die Ökonomisierung des Bildungssystems . . . . .	63
3.5 Kommodifizierung und Individualisierung der Wissenschaft . . . . .	65
<b>4. Mythos Humboldt.</b> . . . . .	<b>68</b>
Artikel: Falsches Vorbild von Martin Spiewak vom 18. Juni 2009 (DIE ZEIT) . . . . .	70
4.1. Zu Artikel „Falsches Vorbild“ . . . . .	75
4.1.1 Zur Rhetorik . . . . .	75
4.1.2. Zusammenfassende Interpretation . . . . .	78
4.2 Der Mythos Humboldt . . . . .	79
4.2.1 Die Proklamation . . . . .	79
4.2.2 Theoretische Modelle . . . . .	81
4.2.3 Historische Verwendungsweisen . . . . .	84
4.3 Der Diskurs . . . . .	85
4.3.1 Stand der Literatur . . . . .	85
4.3.2 Der Gymnasialdiskurs . . . . .	87
4.3.3 Humboldt und die Hochschule . . . . .	91
4.3.3.1 Der Binnenbezug . . . . .	91
4.3.3.2 Der Scharnierbegriff . . . . .	92
4.3.3.3 Freiheiten . . . . .	96
4.4 Zwischenresümee . . . . .	99
<b>5. Mythos Wissensgesellschaft</b> . . . . .	<b>103</b>
5.1 Die Unschärfe des Epochenbegriffs „Wissensgesellschaft“ . . . . .	103
5.1.1 Mythos? . . . . .	104
5.1.2 Begriffsbestimmungen . . . . .	108
5.1.3 Wettbewerb . . . . .	110
5.1.4 Die Wissensgesellschaft in den Medien . . . . .	114
Artikel: Worauf warten wir noch? von Reinhard Kahl vom 10. Juli 2003 . . . . .	116
5.2 Diskursanalysen . . . . .	119
5.2.1 Schule und Hochschule in der Wissensgesellschaft . . . . .	119
5.2.2 Die Pädagogisierung der sozialen Unterschiede . . . . .	128
5.3 Zwischenresümee . . . . .	136

<b>6. Bildungsreformen</b>	<b>140</b>
Artikel: Zehntausende Schüler und Studenten demonstrieren vom 17. Juni 2009 (FAZ).	147
6.1 Der Bologna-Prozess in den Medien	148
6.2 Der Bildungsstreik-Diskurs.	151
6.3 Glossar der Ökonomisierung	156
6.3.1 Vergleichbarkeit	157
6.3.2 Employability	161
„Passgenauer Nachwuchs“ (Interview: Steffen Uhlmann in SZ).	161
6.3.3 Ökonomisierung	168
6.3.4 Der wissenschafts-ökonomische Komplex	171
6.4 Ökonomisierung und Bildung im Diskurs.	173
6.5 Zwischenresümee	176
<b>7. Bildung und Statuskämpfe</b>	<b>180</b>
„Was vom Eifer übrig bleibt“ von Tanjev Schultz vom 20. Juli 2010 (SZ)	180
7.1. Der Hamburger Schulstreit.	181
7.1.1 Der Schulstreit im Diskurs	182
7.1.2 Der Begriff Bildung im Mediendiskurs	190
7.2 Der Kampf um An- und Aberkennung	193
„Die Verachtete Wissenschaft“ von Thomas Steinfeld vom 25. Februar 2011 (SZ).	197
7.2.1 Diskurs Teil I: Die Sphäre des Politischen	199
7.2.2 Diskurs Teil II: Sieg der Wissenschaft?	206
„Sieg der Wissenschaft“ von Ulrike Winkelmann vom 01.03.2011 (der Freitag).	206
<b>Exkurs: Offener Brief vom 24. Februar 2011</b>	<b>207</b>
Auszug aus dem offenen Brief der DoktorandInnen	207
7. 3 Bildungszertifikate im Diskurs	218
<b>8. Konsistenzprobe:</b>	<b>222</b>
„Ohne Maß“ von Tanjev Schultz vom 22. November 2011 (SZ)	222

<b>9. Abschließende Diskussion - Konnotationen des Begriffs Bildung .</b>	<b>233</b>
9.1 Die Ergebnisse der Diskursanalysen . . . . .	234
9.2 Verwendungsweisen . . . . .	240
9.3 Neue Konnotationen . . . . .	242
9.4 Forschungsausblick. . . . .	242
<b>10 Literatur . . . . .</b>	<b>244</b>

## **Einleitung**

Hochschulrahmengesetz, Föderalismusreform, Studiengebühren, Bologna, G8, Zentralabitur, neue Landeshochschulgesetze in fast allen Bundesländern, autonome und „entfesselte“ Hochschulen und selbstständige Schulen, frühkindliche Bildung und lebenslanges Lernen, Bildungsrepublik, Wissensgesellschaft, sind nur einige wenige Stichworte – im Verlauf des letzten Jahrzehnts, den 00er Jahren, war das Thema Bildung medial ständig präsent. Die kurze und sicherlich unvollständige Aufzählung zeigt, dass sich die Kontexte, in denen von Bildung gesprochen wurde, sowie die Rahmenbedingungen, nicht nur für die am Bildungswesen Beteiligten, ständig änderten. Kaum vorstellbar ist, dass Bildung für Kindergartenkinder das gleiche bedeuten kann, wie Bildung wie im Merkelschen Fahnenwort „Bildungsrepublik“ oder Bildung im „Reformprogramm“ von Bologna. Zugleich finden sich in Diskussionen und in der massenmedialen Kommunikation immer auch (noch) Verwendungsweisen des Begriffs Bildung im Sinne von Selbstbildung. Passen diese Bildungsbegriffe zusammen und/oder handelt es sich um unterschiedliche konnotative Bedeutungen eines und desselben Begriffs?

Das Interesse an einem Begriff taucht in dem Moment auf, in dem einem die Bedeutung des aktualisierten Begriffs (*token*) nicht mehr verständlich ist. Konkret bedeutet dies, wenn der Begriff so verwendet wird, *dass er mit der eigenen Verwendungsweise oder dem eigenen „Denkstil“ nicht mehr übereinstimmt* (Fleck, 1980, 51). Nun ist die eigene Verwendungsweise des Begriffs nicht repräsentativ für die Verwendungsweise innerhalb der Öffentlichkeit, weshalb diese Arbeit dem Zweck dient, *die Verwendungsweise in den überregionalen Printmedien zu untersuchen, um darüber Rückschlüsse über dessen aktualisierte Bedeutung zu erlangen.*

Wie allen Begriffen hängt dem Begriff Bildung eine Verwendungsgeschichte an, die sich zwar wandelt, zugleich aber weiterhin Teil der konnotativen Bedeutung des Begriffs bleibt (Maas, 1985, 88). Weil aber die Verwendungsweise eines Begriffs von einer „spezifischen sozialen Praxis“ und der damit zusammenhängenden „Sprachpraxis“ (Maas, 1985, 78f.) abhängt, kommen bei veränderten sozialen Bedingungen auch neue Verwendungsweisen und Konnotationen auf. *Gerade weil sich die Bedingungen im Bildungswesen und die damit zusammenhängenden Diskurse verändert haben, so die Hauptthese der vorliegenden Arbeit, hat sich auch der Begriff der Bildung konnotativ verändert.*

Im Falle der Bildung kommt erschwerend und verwirrend hinzu, dass sie Gegenstand verschiedener (Wissenschafts-)Disziplinen ist: der Erziehungs- oder Bildungswissenschaft, der Gesellschaftswissenschaften, der Psychologie und nicht zuletzt der politischen Rhetorik. Um beurteilen zu können, welche Konnotationen bereits im Verständnis von Bildung enthalten sind, und in welchen Zusammenhängen auf den Begriff zurückgegriffen wird, gilt es sich hierüber zunächst einen kurzen Überblick zu verschaffen (Kapitel 3). In einem ersten Schritt ist es notwendig die unterschiedlichen „sprachtheoretisch reflektierten“ (Knobloch, 1992, 11) Begriffe, die sich mit dem „Begriff“ verbinden, zu untersuchen, zu bewerten, aufzugreifen oder abzulehnen (Kapital 1).

In der vorliegenden Arbeit soll die Sprache der Print- und Onlineausgaben verschiedener überregional erscheinender Tages- und Wochenzeitungen untersucht werden. Eine gegenwärtig häufig verwendete Methode der Medienanalyse ist die Diskursanalyse (Reisigl, 2009, 43), mit deren Hilfe Kommunikation in den Medien untersucht wird. Dieses Analyseverfahren bietet sich für die Fragestellung nach dem Bedeutungswandel des Begriffes geradezu an, indem Verknüpfungen zwischen dem Begriff, Wortfeldern, Diskurssträngen und Diskursen hergestellt werden. Im vorliegenden Fall wird eine Diskursanalyse mit gouvernementaler Perspektive (Maeße, 2010, 102, Kapitel 2.2.2) durchgeführt.

Da die diese Arbeit begriffsgeschichtlich ausgerichtet ist, muss zudem der Zusammenhang zwischen Begriffsgeschichte und Diskursanalyse dargestellt werden (Kapitel 1.3). Wenn oben vom Kontext, in dem über Bildung geschrieben wird, die Rede war, ist hier allerdings nicht *nur* die soziale oder institutionelle Umwelt gemeint, sondern vor allem die sprachliche Umgebung, in der der Begriff Bildung verwendet und damit auch aktualisiert wird. So bedeutet Bildung im sprachlichen Kontext der Wissensgesellschaft etwas (konnotativ) Anderes als in einem Text Humboldts.

Die bildungspolitischen Themen, derer ich mich hätte bedienen und an denen ich die Untersuchung hätte durchführen können, waren vielfältig. Die Auswahl ist aufgrund zweier Kriterien getroffen worden: Zum einen sollten die Themen nach Möglichkeit nicht bundeslandspezifisch, sondern bundesweit relevant sein. Dieses Kriterium wird beim „Hamburger Schulstreit“ (Kapitel 7.1) zwar durchbrochen, die Häufigkeit, mit der aber auch

in den bundesweit erscheinenden Medien darüber berichtet wurde, zeigt allerdings, dass diesem Ereignis mehr als nur lokale Bedeutung beigemessen wurde.

Zum anderen werden Themen aufgegriffen, die für die Schärfung des Profils des Begriffes Bildung als bedeutsam eingeschätzt wurden.<sup>1</sup> Das gilt für das Thema Humboldt (Kapitel 4) ebenso wie für das Thema Wissensgesellschaft (Kapitel 5), da angenommen wird, dass die Aktualisierung und die Bedeutung des Begriffs Bildung bei diesen beiden Themen so sehr voneinander abweichen, dass sie als Pole innerhalb der Verwendungsvariationen fungieren können. Während Humboldts Ideen Teil der Selbstbeschreibung der Arbeitenden in Teilen des Bildungswesens (Gymnasium, Hochschule) ist, finden im Namen anderer Vorstellungen von Bildungswesen (Hochschule in der Wissensgesellschaft oder die Bologna-Hochschule) diskursive Angriffe auf dieses Selbstverständnis statt. Pikanterweise werden aber auch diese Angriffe im Namen Humboldts geführt, sodass in dem Kapitel 4 untersucht werden soll, was die Verwendung des Namens und der Idee Humboldts in den letzten zehn Jahren bedeutet und auszeichnet. Im Kapitel 5 wird die Vorstellung, die sich mit Bildung in der Wissensgesellschaft verbindet, untersucht. Welche Rolle hat Bildung und in welcher Weise wird über Bildung, Schule und Hochschule geschrieben, in welcher sprachlichen Umgebung taucht der Begriff Bildung auf? Bei der Analyse der Artikel zum Thema Wissensgesellschaft kristallisierte sich eine Gruppe von Artikeln heraus, in denen die Begriffe „bildungsfern“ und „Unterschicht“ auftauchten. Es lag also nahe, dieses Thema aufzugreifen, zumal Bildung auch innerhalb dieser Artikel eine entscheidende Rolle spielt. Obwohl dies zunächst als Spezialdiskurs erscheint, zeigen sich Verbindungslinien zwischen diesem Diskurs und der gesellschaftsstrukturierenden Funktion der Bildung, die im Kapitel 7 eingehender betrachtet wird. Das inhaltlich breite Feld der Bildungsreformen (Kapitel 6), das sich mit dem Bildungstreik verknüpft, ergibt dagegen von sich aus eine breite Varianz an unterschiedlichen Verwendungsweisen und Bedeutungen des Begriffs von Bildung. Hier tauchen die in den vorhergehenden Kapiteln herausgearbeiteten Verwendungsweisen erneut auf. Wenn dann schließlich auf den Hamburger Schulstreit (Kapitel 7.1) und zuletzt auf die „Affäre Guttenberg“ (Kapitel 7.2) eingegangen wird, dann aus dem Grund, da sich beide Themen ergänzen und zugleich widersprechen. Sie ergänzen sich, da in beiden Diskursen der formelle Bildungsabschluss eine wesentliche Rolle spielt. Eine weitere

---

<sup>1</sup> Da davon ausgegangen wurde, dass im Diskurs um PISA im Vergleich mit dem Wissensgesellschafts- und Bologna-Diskurs nichts wesentlich Neues hinzutritt, wurde auf diesen Diskurs verzichtet.



Ähnlichkeit besteht darin, dass in beiden Diskursen der Begriff „Bürgertum“ auftaucht und damit Oppositionen (gegen den adligen Guttenberg und gegen diejenigen, die die durch das Wort Bürgertum aufgerufenen Werte nicht teilen) erzeugt. Gänzlich unterschiedlich ist allerdings die Wichtigkeit, die den Abschlüssen beigemessen wird. Streiten die Eltern in Hamburg für das Gymnasium und gegen eine vermeintliche Entwertung des Abiturs, bekommt die „Affäre Guttenberg“ ihren Reiz gerade dadurch, dass die veröffentlichte Meinung (Umfragen), die Wichtigkeit des Bildungsgrades der Promotion als unwesentlich einschätzte, während ein anderer Teil der Öffentlichkeit den Rücktritt Guttenbergs als „Sieg der Wissenschaft“ feierte. Zugleich wird innerhalb des Diskurses um Guttenberg die Frage der „Freiheit der Wissenschaft“ und der Autonomie der Hochschule, die sich im Kapitel „Mythos Humboldt“ stellt, auf eine eigene Weise beantwortet.<sup>2</sup> Zum Variantenreichtum der Verwendungsweise des Begriffs Bildung gehört es auch, dass besonders in der öffentlichen Kommunikation, Bildung und Schule oder Hochschule gleichgesetzt werden. Dies wird in dieser Arbeit übernommen.

Warum aber ist es wichtig, sich über die Bedeutung von Bildung Gedanken zu machen? Da dieses Vorwort in guter Tradition und auf Empfehlung nach Abschluss geschrieben wurde, stellte sich mir diese Frage öfter. Im Begriff Bildung sind folgende Bedeutungen mit enthalten: die programmatische Idee der Selbstvervollkommnung, ein Ziel (Zertifikat), ein Weg (Bildungsgänge), ein Gut (Bildung als Bestand), ein Prädikat (Abitur, Magister, Diplom, BA, MA, Doktorgrad) und eine Barriere. Diese Mischung macht Bildung auch zu einem quasi-ideologischen Begriff (was in Kapitel 7 ausführlicher thematisiert wird), der die Gesellschaft in Bildungsarme und -reiche, in -ferne und -nahe, in Ungelernte und Betitelte aufteilt. Es ist genauso ein Mobilisierungsbegriff, wie er für ganze Bevölkerungsgruppen ein Disziplinierungsbegriff sein kann; über ihn werden Chancen verteilt und Biografien erschwert. Darum ist es nicht unwesentlich, welche Bedeutungen dem Begriff Bildung in den aktuellen Debatten eingeschrieben werden. Dies gilt umso mehr, als der Zusammenhang

---

<sup>2</sup> Seit der Fertigstellung dieser Arbeit im Frühjahr 2012 wurde u.a. auch Annette Schavan ihr Doktorgrad aberkannt. Eine vergleichende Diskursanalyse der beiden Diskurse um Guttenberg und Schavan wäre eine weitere interessante Ergänzung bei der Untersuchung des Bildungsbegriffs, muss allerdings an anderer Stelle geleistet werden.

zwischen Bildung, Leistung und bürgerlichem Selbstverständnis<sup>3</sup> als eng bezeichnet werden muss, Bildungsfragen also auch eng mit der Systemfrage verknüpft sind (Kapitel 7).

Zuletzt noch eine Bemerkung zur Übernahme der Schreibweisen. Eine weitere Diskussion, die im weitesten Sinne mit dem Thema Bildung zu tun hatte, die Rechtschreibreform, bedarf an dieser Stelle der Erwähnung, da die jeweilige Schreibung der Zeitungen und Literatur übernommen werden, ohne den unterschiedlichen Stand der Reform der aktuellen Schreibung anzugleichen, zumal noch heute Literatur erscheint, die die Reform ignoriert. Eine Pluralität der Schreibweisen herrscht auch bei den Ausdrücken „Humboldtsche“ oder „Humboldt’sche“, beim „lebenslangen Lernen“, das alternativ auch als Terminus technicus „Lebenslanges Lernen“ geschrieben wird, und bei der Schreibung des englischen Wortes employability, das mal eingedeutscht groß oder aber klein geschrieben wird. Auch hier wurde zugunsten der Originale auf eine Vereinheitlichung verzichtet. Ich habe mich sehr bemüht das Binnen-I zu verwenden, wo dies nicht geschehen ist, ist das jeweils andere Geschlecht selbstredend mitbedacht.

An dieser Stelle möchte ich mich bei den verschiedenen Redaktionen und Zeitungsverlagen (Die ZEIT, FAZ, Süddeutsche Zeitung, taz und dem Freitag) bedanken, die mir gestatteten, die Artikel zu verwenden und nachzudrucken. Ich danke allen Beteiligten des Promotionskollegs „Demokratie und Kapitalismus“, die unter anderem daran schuld sind, dass ich immer noch daran glaube, dass Bildung persönlichkeitsbildend sein kann und Inhalte wichtig sind. Und ganz besonders gilt mein Dank Professor Clemens Knobloch, von dem ich in unterschiedlichster Weise Unterstützung, Mahnung und Aufmunterung erhielt. Professor Georg Bollenbeck († 2010) verdanke ich viele Hinweise auf die Traditionsgeschichte der Bildungssemantik und anregende Diskussionen. Vor allem danke ich aber Anke Staudinger, die mich jederzeit unterstützt hat.

---

<sup>3</sup> Da zwischen dem Einreichen der Arbeit und der jetzigen Fassung etwas mehr als ein Jahr verstrichen ist, konnte ich die zwischenzeitlich erschienene Literatur natürlich nicht berücksichtigen. Eine Arbeit, die in dieser Hinsicht für mich leider zu spät erschien, ist die Dissertation von Susanne Draheim (2012), deren Titel: *Das lernende Selbst in der Hochschulreform: „Ich! Ist eine Schnittstelle. Subjektdiskurse des Bologna-Prozesses*, bereits auf ähnliche Befunde hinweist und die deR interessierten LeserIn eine spannende Ergänzung liefert, zumal Draheim neben Bologna auch die anderen Themen aufgreift, die auch in dieser Arbeit behandelt werden.

## **1. Von der Begriffsgeschichte zum Diskurs**

Diese Arbeit ist primär eine begriffsgeschichtliche Untersuchung, weshalb es unter den unterschiedlichen Auffassungen über die Kategorie „Begriff“ zu unterscheiden und zu begründen gilt, welcher Auffassung von „Begriff“ gefolgt wird. Zunächst werden die beiden „ursprünglich deutsche[n] Ausgangspunkte der Begriffsgeschichte und der historischen Semantik“ (Müller, 2005, 9), das *Historische Wörterbuch der Philosophie* (HWPh) (herausgegeben von Joachim Ritter, Karlfried Gründer und Gottfried Gabriel) und die *Geschichtliche[n] Grundbegriffe der historisch-politischen Sprache in Deutschland* (herausgegeben von Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Koselleck)<sup>4</sup> vorgestellt und bewertet. Aus der Kritik an dem Konzept der Geschichtlichen Grundbegriffe wird schließlich das Konzept einer diskursiven Begriffsgeschichte entwickelt, wie sie Maas (1985) und Knobloch (1992) vorschlagen.

### *1.1 Historisches Wörterbuch der Philosophie*

Das „Historische[.] Wörterbuch der Philosophie“, das zunächst als Fortführung von Rudolf Eislers „Wörterbuch der philosophischen Begriffe“ gedacht war, wurde nach einer Revision des „Bestandes“ mit einer veränderten Methodik überarbeitet. Joachim Ritter, einer der verantwortlichen Herausgeber, stellte im „*Archiv für Begriffsgeschichte*“ die Unterschiede zu Eislers Herangehensweise heraus und den begriffsgeschichtlichen Ansatz vor. Bei der Überarbeitung stellte sich für den Herausgeberkreis die Frage nach der Auswahl der Begriffe, die behandelt werden sollten. Er entschied sich, diejenigen Begriffe in das Wörterbuch aufzunehmen, die für die Philosophie „wesentlich geworden sind“ (Ritter, 1967, 76). Dazu gehörten Begriffe, die „entweder für die Philosophie erneut Bedeutung erhalten haben, oder den Horizont kennzeichnen, in dem ihre Begriffe und ihre Sprache geschichtlich verständlich werden“ (Ritter, 1967, 77). Zwar versteht sich das Wörterbuch als begriffsgeschichtlich und diese Methode soll nach Ritter „zur methodischen Basis der einzelnen Artikel werden“ (Ritter, 1967, 80), doch unterliegt die Entscheidung über die Darstellung der „Geschichte“ eines Begriffs dem Kriterium, ob dieser „für sein Verständnis“ in seinem „gegenwärtige[n]

---

<sup>4</sup> In der Folge kurz: Geschichtliche Grundbegriffe

philosophischen Gebrauch“ notwendig ist (Ritter, 1967, 80). Jakob Lanz macht in seinem Artikel (1978) klar, wie wenig explizit Ritter einen begriffsgeschichtlichen Anspruch verfolgte, und wie widersprüchlich seine Vorgaben an die AutorInnen waren, wobei Ritter zwischen Wortgeschichte und Begriffsgeschichte geschwankt habe (Lanz, 1978, 11). Hatte Lanz dabei besonders die frühen Bände (I-IV) und die editorischen Vorgaben Ritters im Blick, verweist Margarita Kranz darauf, dass sich die praktische Arbeit an den Einträgen mit der Zeit geändert habe, und dass die Beiträge zunehmend „begriffsgeschichtlich‘ geworden“ (Kranz, 2005, 36) seien, was sie in der Abkehr vom alleinigen Erklären und Belegen von „Wortverwendung[en]“ festmacht (Kranz, 2005, 36).

Die Intention des HWPPh war es, die Bedeutung eines Begriffs für den heutigen Gebrauch innerhalb des Faches anhand seiner historischer Verwendungsweisen zu erklären. Dies heißt allerdings, dass die Bedeutung eines Begriffs heutzutage als fest angenommen wird. Diese Annahme steht der hier vertretenen These, dass sich die konnotative Bedeutung eines Begriffes in seinem Gebrauch auch heute noch ändert, entgegen, weshalb der Ansatz des HWPPh für die weitere Arbeit keine Hilfestellung bietet.

## *1.2 Geschichtliche Grundbegriffe*

Otto Brunner, Werner Conze und Reinhart Koselleck publizierten 1972 gemeinsam den ersten Band ihres mehrbändigen Lexikons „Geschichtliche Grundbegriffe“, der sich der Begriffsgeschichte widmet.

In der Einleitung des ersten Bandes der „Geschichtliche[n] Grundbegriffe“ erläutert Koselleck das Vorgehen und das zugrunde liegende Forschungsprogramm der beteiligten WissenschaftlerInnen und schreibt damit einen viel diskutierten Beitrag, der für den Forschungsbereich der historischen Semantik und der Begriffsgeschichte auch nach vier Jahrzehnten weiterhin einen Bezugspunkt bildet. So beschäftigen sich, um nur zwei Beispiele zu nennen, sowohl Bödeker (2002) als auch Leonhard (2004) mit Kosellecks „Einleitung“.

Koselleck und seine Mitherausgeber verstehen ihren Zugriff auf die Begriffsgeschichte als den der Sozialhistoriker, daher steht zwar die Sprache im Zentrum der Untersuchung, allerdings nur, „da der Wandel geschichtlicher Strukturen, also außersprachlicher Inhalte, im sprachlichen Medium gesucht werden.“ (Koselleck, 1972a, XXII). Die These, Begriffe als

direkten Ausdruck, „Faktoren und als Indikatoren geschichtlicher Bewegung“ (Koselleck, 1972a, XXIV) zu sehen, ist kritisiert worden, bildet jedoch die zentrale Annahme der beteiligten WissenschaftlerInnen. Die Begriffsgeschichte ist so zunächst für Koselleck „eine *spezialisierte Methode der Quellenkritik*, die auf die Verwendung sozial und politisch relevanter Termini achtet und die besonders zentralen Ausdrücke analysiert, die soziale oder politische Inhalte haben“ (Herv. i. Org., Koselleck, 1972a, 24f.).

Für die semantische Analyse von Texten hat Koselleck ein breites Repertoire an Begriffs- und Funktionsbestimmungen eingeführt. Dabei steht die pragmatische Seite der Sprache genauso im Zentrum wie auch die Vorstellung (concept) von Begriffen. Zugleich trifft Saussures *concept* Kosellecks Theoretisierung unzureichend. Koselleck geht davon aus, dass die „Schlüsselwörter der politischen und sozialen Sprache“ über eine „vielschichtige temporale Binnenstruktur“ verfügen (Koselleck, 2002, 92). Als Beispiel führt er unter anderem Bildung an. „„Bildung‘ hat“, so Koselleck, „zahlreiche temporale Bedeutungsebenen“ (Koselleck, 2002, 91). Das Zeichen selbst und nicht die kommunikative Verwendung legt damit bereits in Teilen die Bedeutung und pragmatische Funktion fest – was auf der theoretischen Ebene dem in dieser Arbeit vertretenen Ansatz der Erzeugung von Bedeutung widerspricht. Zugleich erlaubt diese Herangehensweise Koselleck den Begriffen Eigenschaften und Funktionen zuzuschreiben, die in dieser Arbeit übernommen werden.

Eine solche Zuschreibung ist etwa die des Bewegungsbegriffs, eine Eigenschaft, die auch dem Begriff Bildung zugeschrieben werden kann. Allerdings hat Koselleck meines Wissens Bildung selbst nicht als solchen markiert. Entsprechend muss dies durch eine Annäherung über die Definition nun plausibilisiert werden. Bewegungsbegriffe kompensieren „*ein Defizit an Erfahrungen*“ der vorindustrialisierten Welt „*durch einen Zukunftsentwurf, der erst einzulösen sein wird*“ (Koselleck, 1997, 82). Zugleich dienen diese Begriffe dazu, so Koselleck, „die sich auflösende Ständegemeinschaft unter neuen Zielsetzungen sozial und politisch neu zu formieren“ (ebd.). Da in dieser Arbeit allerdings davon ausgegangen wird, dass die von Koselleck beschriebenen Kriterien nicht alleine auf die historischen Grundbegriffe zutreffen, sondern auch auf andere politisch-soziale Begriffe übertragbar sind, wird das Kriterium der Zukunftserwartung bei gleichzeitigem (Erfahrungs-) Defizit auf andere Begriffe übertragen. Eine allgemeinere Definition von Bewegungsbegriff, erlaubt es, „Verhältnisse, die im temporalen Sinne gleichzeitig sind, als ungleichzeitig wahrzunehmen und einzuordnen“, und

damit nicht nur eine Richtung an-, sondern auch vorzugeben (Knobloch, 2009b, 4). Obwohl Bildung einen „gesellschaftlichen Funktionszusammenhang“ braucht (Koselleck, 1990, 108), ist der Bildungsbegriff nach Koselleck „primär kein sozialer Begriff“ (ebd.). Aus dieser Sicht kann er daher die beschriebene Funktion, eine Perspektive für eine Gesellschaft in Transformation zu sein, nicht erfüllen. Überträgt man die Kriterien des Bewegungsbegriffs auf das Individuum, passt Bildung dennoch in die Reihe der Bewegungsbegriffe. Norbert Ricken weist beispielsweise darauf hin, dass „„Bildung‘ in der Differenz von ‚schon jetzt‘, aber ‚noch nicht‘ zwar auf Dauer gestellt, aber prinzipiell als auflösbar und versöhnbar gedacht“ (Ricken, 2006, 164) werde, womit er „Bildung“ als Bewegungsbegriff kennzeichnet.

Auch die Bezeichnung „Kollektivsingular“, ebenfalls eine Kategorie, in die Bildung gehört, ist voraussetzungsreich und erhellt die semantische Vielfältigkeit des Begriffs. Bildung gehört auch deshalb zu den Kollektivsingularen, weil in ihr die „Bedingung möglicher Handlungen auf denselben Begriff gebracht worden ist wie die Handlung selbst“ (Koselleck, 1990, 111). Kollektivsingulare fassen „die komplexer werdende Wirklichkeit auf höchster Abstraktionsebene“ zusammen (Koselleck, 1981a, 378) und so lässt sich paraphrasierend sagen: Nicht mehr die verschiedenen Arten der Bildung werden thematisiert, sondern Bildung „als Bedingung der Möglichkeit aller einzelnen“ (Koselleck, 1997, 80) Verwendungsweisen. Diese hohe Abstraktionsebene sorgt allerdings dafür, dass der Kollektivsingular umstritten ist, denn nun richten sich von allen Seiten Ansprüche daran, ihn zu deuten. Deshalb „fächert“ sich der Begriff wieder auf (Berufs-, Früh-, Grund-, Weiterbildung etc.), „ohne deshalb seinen inzwischen gewonnenen institutionellen Ausschließlichkeitsanspruch aufzugeben“ (Koselleck, 2003, 66). Dieses Auffächern wiederum wird in der Gegenwart weiter betrieben und ist die Grundlage dieser begriffsgeschichtlichen Untersuchung.

Von besonderem Interesse ist für diese Arbeit sowohl Kosellecks „Definition“ von Begriff als auch das methodische Vorgehen und sein Konzept der „Sattel-Zeit“. Im Zentrum der Arbeit der Autoren stehen die sogenannten „Grundbegriffe“. Mit Horstmann, der sich ausgiebig aus linguistischer Sicht mit der Definition der „Grundbegriffe“ beschäftigte, lässt sich analytisch kein Unterschied zwischen einem „Begriff“ und einem „Grundbegriff“ (Horstmann, 1978, 37f.) finden, es sei denn, man räumt ein, „(1) dass bei der Festsetzung von Grundbegriffen

ein stark konventionistisches Element eine Rolle spielt, und (2) dass man Grundbegriffe [...] als interpretierte Zeichen versteht, die im Rahmen einer Theorie eine bestimmte Position einnehmen“ (Herv. i. Org., Horstmann, 1978, 41). In Anlehnung an Horstmann wird daher in der weiteren Darstellung nicht mehr zwischen „Begriff“ und „Grundbegriff“ unterschieden.

Begriffe sind für Koselleck, im Gegensatz zu Wörtern, inhaltlich mit vielfältiger Bedeutung aufgeladen; sie „sind Konzentrate vieler Bedeutungsgehalte“ (Koselleck, 1972a, XXII), die in den Begriffen „gespeichert“ (Koselleck, 1981a, 365) sind. Gerade dieser Punkt bot Anlass zur Kritik, die ich weiter unten vertiefen werde. Hier soll lediglich angedeutet werden, dass Kosellecks Auffassung der Sicht entgegensteht, die besagt, dass sich Bedeutung erst aus einem kommunikativen Akt konstruiert (Bödeker, 2002a, 101). Dass Koselleck dieses Moment aber zuweilen mitdenkt, drückt sich aus, wenn er fragt, was durch welche Worte nicht nur ausgesagt, sondern auch „begriffen“ (Koselleck, 1981a, 372) wird. Begreifen muss hier als erweitertes Verstehen der Bedeutung der abweichenden Konnotationen aufgefasst werden, das Gegenüber bzw. die LeserIn muss dafür mitgedacht werden.

Diese Aufladung der Begriffe, wie Koselleck sie skizziert, hat zur Folge, dass sich nicht nur im Laufe „der Geschichte eines Begriffes“ Bedeutungsinhalte verschieben, „sondern der ganze in das Wort eingegangene Komplex verändert sich in seiner Zusammensetzung und Bezogenheit“ (Koselleck, 1972a, XXIII). Ergänzt wird dies durch das Hinzuziehen von „Parallel- oder Gegenbegriffe[n]“, denn nur diese Ergänzung erlaube es „Überlappungen zweier Ausdrücke zu registrieren“ und damit „den Stellenwert eines Wortes als ‚Begriff‘ für das soziale Gefüge oder die politische Frontstellung zu ermitteln“ (Koselleck, 1972b, 32). Zu der Bezogenheit eines Begriffs gehört ebenfalls die Einbeziehung und das Wissen um die soziale Position des „Verfassers und des Adressaten“, „die politische Situation und soziale Gesamtlage“ und der „Sprachgebrauch des Autors, seiner Zeitgenossen und der ihm vorausgehenden Generationen“, seiner „Sprachgemeinschaft“ (Koselleck, 1972b, 22).

An diesem Anspruch lässt sich bereits erahnen, wie umfangreich das untersuchte Korpus sein müsste, um die jeweiligen Stimmen und Verwendungsweisen eines Begriffs, die Gegenbegriffe und andere Kriterien integrieren zu können. Kosellecks Anspruch an die Quellenvielfalt für die Lexikonartikel umfasst Klassiker, Wörterbücher, Zitate und auch „Zeitschriften, Zeitungen, Pamphlete, ebenso Akten der Stände und Parlamente, der

Verwaltung und der Politik, schließlich Briefe und Tagebücher [...]“ (Koselleck, 1972a, XXIV). Gerade das Hinzuziehen von Lexika, die an sich bereits ein Extrakt – häufig aus prominenten theoretischen Quellen – der dominanten Begriffsverwendung bilden und zudem bei ihrer Erstellung nicht selten Texte aus früheren Lexika übernehmen, ist als exponierter Quellentyp kritisiert worden. Koselleck ist auf diesen Einwand eingegangen und hat sein Vorgehen verteidigt:

„Jedes neue Lexikon kopiert einerseits ältere Aussagen und macht gleichzeitig einige wenige, vielleicht aber bedeutsame Veränderungen. [...] Der diachrone Vergleich von Lexika eröffnet dem Forscher die Möglichkeit, die Wiederholbarkeit von Semantik und zugleich ihre Innovation empirisch aufzuweisen (Koselleck, 2002, 97).

Es stellt sich jedoch die Frage, ob nicht die Lexika lediglich Begriffsinhalte reproduzieren, die einem Kontext entstammen, die man heute als Hochkultur bezeichnen würde und damit andere Verwendungsweisen nicht berücksichtigen.

Ein „heuristischer Vorgriff“ für die Arbeit am Lexikon ist die gesetzte Zäsur zwischen „etwa 1750 bis 1850“ (Koselleck, 1967, 91), die Koselleck „Sattelzeit“ tauft. In diesen Zeitraum habe sich, so Kosellecks These, ein „tiefgreifender Bedeutungswandel klassischer topoi vollzogen, so dass alte Wörter neue Sinngelänge gewonnen haben, die mit Annäherung an unsere Gegenwart keiner Übersetzung mehr bedürftig sind“ (Koselleck, 1972a, XV). Koselleck weist darauf hin, dass die Begriffe sich zwar in der Sattelzeit verändert haben, danach, also seit mehr als 150 Jahren, keine weiteren semantischen Änderungen oder Verschiebungen („ein einmal geprägter Begriff als solcher entzieht sich der Veränderung“ (Koselleck, 1981a, 374)) mehr stattgefunden haben. Stattdessen spricht Koselleck bei der Verwendung eines Begriffs für einen neuen Sachverhalt von der Änderung von „Worten“ (Koselleck, 1981a, 374). Allerdings ist Koselleck hier nicht eindeutig, denn er schließt nicht aus, dass ein Begriff sich durch „eine spätere Begriffsbildung dem anpasst“ (ebd.), wenn sich der „Sachverhalt“ wandelt. „Begriffe veralten, aber Wortbedeutungen können sich ändern oder wandeln, sofern mit demselben Wort neue Sachverhalte ausgedrückt werden“ (Koselleck, 1981a, 374), was zudem nicht weiter schlimm wäre, da die Wortbedeutung „wenigstens tendenziell die Evolution eines Begriffs“ (Knobloch, 1990, 66) anzeigt. Wenn Koselleck an dieser Stelle seiner Argumentation den Unterschied zwischen „Begriff“ und Wort betont, weist dies vielmehr auf (s)eine Forschungspragmatik hin: „Die Sprachökonomie gebietet uns nämlich, Definitionen vorzunehmen, in denen die definierten Ausdrücke selber nicht noch einmal definiert oder



begriffsgeschichtlich relativiert werden dürfen. Sonst würde man sich in einem heillosen Relativismus verstricken“ (ebd.). Gemeint ist damit, wenn die Begriffsgeschichte von der Sattelzeit bis heute einen festen Bestand an historischen Bedeutungen festgestellt hat, die ein Begriff inhaltsseitig enthält, macht ein Fortschreiben der Begriffsgeschichte eine Neudefinition der Disziplin notwendig.

Wie bereits angemerkt blieben die Positionen Kosellecks nicht ohne Widerspruch, unter anderem stellte sich dieser an der Methode ein, was wiederum Auswirkungen auf Kosellecks Verständnis von „Begriffsgeschichte“ hat (Koselleck, 2002, 86). Dabei wurde allerdings von Kosellecks Kritikern häufig nicht zwischen der methodischen Anwendung in den „Geschichtliche[n] Grundbegriffen“ und den programmatischen Aussagen Kosellecks unterschieden, was gerade bei der Methodendiskussion deutlich wird. Bereits 1972 kritisierte Heiner Schulz die unterschiedlich starke Berücksichtigung der verschiedenen Quellenarten in den verschiedenen Artikeln.

„In dem Maß, in dem diese Gruppe [Zeitungen, Zeitschriften, Pamphlete, Akten, Briefe, Tagebücher, K.A.] unberücksichtigt bleibt, nähern sich die begriffsgeschichtlichen Untersuchungen der herkömmlichen Ideen- und Theoriegeschichte“ (Schulz, 1972, 50).

Mit der Vernachlässigung dieser Quellen blieben, so Schulz, letztlich nur die Texte der „Klassiker“ und Lexika, was zu einem hohen theoretischen Abstraktionsgrad führe (Schulz, 1972, 51). Zudem spreche die Auswahl der Texte diesen eine Wichtigkeit und Wirkung zu, von der man im Nachhinein nicht mehr sagen kann, ob sie diese auch schon vor deren Auswahl durch die Editoren besaßen (Schulz, 1972, 51).<sup>5</sup> In Bezug auf die Begriffe hegt Bödeker eine ähnliche Befürchtung, wenn er feststellt, dass erst „in der analytischen Funktion als ‚Zusammenschau‘ von Kombinationen semantischer Merkmale, als Strukturgefüge potentieller Verwendungsmöglichkeiten [...] Begriffe den Stellenwert für die Bewusstseinsanalyse [bekommen, K.A.], den die Begriffshistoriker ihnen zuschreiben“ (Bödeker, 2002a, 103f.). Geht man jedoch davon aus, dass diese Texte einflussreich und

---

<sup>5</sup> Reichardt führt die „ideengeschichtliche Gipfelwanderung“, die einige Artikel prägten, weniger auf die Methode, denn auf die Mitarbeiter an dem Unternehmen zurück, die die „ihnen als durchgängige Grundlage genannte[n] (auch nicht erschlossene[n]) Quellen und Fragestellungen zu wenig beachteten“ (Reichardt, 1982, 52). Dagegen hat Koselleck darauf hingewiesen, dass die Auswahl der Quellen vom Begriff abhängt, eine obligatorisch zu berücksichtigende Quellensorte gibt es demnach nicht (Koselleck, 1967, 98).

wichtig für die Begriffsgeschichte sind, kann man sich allerdings auch nicht vom Vorwissen über den Status von AutorInnen und dem Text selbst freimachen, sodass die Gefahr besteht, dass das Ermittelte bereits „Bestandteil unseres Wissens über die Vergangenheit“ (Schulz, 1972, 63) ist, oder die Rezeption strukturiert.

Auch das Konzept der Sattelzeit ist für Schulz wenig überzeugend.

„Gerade die Voraussetzung einer Verflechtung von Diachronie und Synchronie und das *Verbot, geschichtlichen Wandel und Dauer zugleich aufzuspüren* (Koselleck, XXI), müsste verhindern, von der Identität der Begriffe auf eine Identität der Verhältnisse von Begriff und Sachverhalt zurückzuschließen“ (Herv. i. Org., Schulz, 1972, 73).

Stimmt dieses Argument, ist Kosellecks Aussage, dass sich ein einmal „geprägter Begriff“ einer semantischen Weiterentwicklung entzieht, in einer Zeit des sozialen Wandels kaum zu halten. Semantische Veränderungen würden dann nicht nur als veränderter Wortgebrauch, sondern als Weiterentwicklung des Begriffs verstanden werden können und müssen. Für den Begriff Bildung heißt dies, dass ihm Prägungen der Sattelzeit, in die unter anderem Humboldts Wirken fällt, semantisch weiter anhaften, andere Bedeutungen allerdings hinzutreten können.

Und schließlich weist Schulz auf einen weiteren wichtigen Aspekt hin, nämlich dass die Verwendung eines Begriffs durch ein und dieselbe Person nicht durchgängig mit der gleichen Bedeutung geschehen muss, sondern kontextuell bedingt und interessen geleitet sein kann (Schulz, 1972, 66). Ein Aspekt, der bei der vorliegenden Untersuchung, die die politische Kommunikation von Medien, PolitikerInnen und Interessensgruppen analysiert, stets mitgedacht werden muss.

Gerade aus der Kritik und Ergänzung der Begriffsgeschichte wurde ab Anfang der 90er Jahre in der Disziplin der historischen Semantik zunehmend die Diskursanalyse (siehe unten) gefordert und einbezogen. Obwohl bereits Koselleck, wie oben dargestellt, über eine Einzelwortbetrachtung hinausgeht, sieht Bödeker Reichardts Verdienst darin, den Fokus erweitert zu haben (Bödeker, 2002b, 14). Ein wesentlicher Beitrag sei dabei, dass dieser „langfristige Strukturveränderungen innerhalb zusammenhängender Begriffsnetze“ (Reichardt, 1982, 56) betrachte.

### 1.3 Diskursive Bedeutungen

Ausgehend vom „Begriff“ und in Auseinandersetzung mit den „Grundbegriffen“ entwickelte Knobloch die Vorstellung einer diskursiven Begriffsgeschichte. Er geht, ähnlich wie auch Koselleck, von einer Offenheit des Begriffs aus, um dessen jeweils gesellschaftlich dominante Bedeutung ein regelrechtes Ringen um die Deutungshoheit geführt werden kann. Dabei geht es um „diskursive Umprägungen von oft beträchtlicher Reichweite“ (Knobloch, 1992, 20). „Offene Horizonte der Intension und Extension [von Begriffen, K.A.] sind auch Voraussetzungen dafür, dass über die *Besetzung* von Begriffen ideologisch gestritten werden kann“ (Herv. i. Org., Knobloch, 1990, 67).<sup>6</sup>

Bei einem solchen begriffspolitischen Vorgang, der seinen Ausgangspunkt auch bei einem Individuum haben kann, müssen verschiedene Voraussetzungen mitbedacht werden. Zunächst muss auch die neue durch Verschiebung oder Umbesetzung geschaffene Semantik anschlussfähig sein: Zum einen muss sie „verständlich und plausibel für die Adressaten“ der „Trägerschicht“ bleiben und an den herrschenden Denkstil und die dominante Problemwahrnehmung anknüpfen oder sie ersetzen (Knobloch, 1992, 20). Dabei verweist der Ausdruck Denkstil, den Knobloch hier verwendet, auf Ludwik Fleck, der davon ausgeht, dass der Denkstil das Verständnis, also das „*gerichtete Wahrnehmen, mit entsprechendem gedanklichen und sachlichen Verarbeiten des Wahrgenommenen, definiert*“ (Herv. i. Org., Fleck, 2010, 130). Entsprechend sind auch Begriffe durch Denkstile geprägt, weshalb es sogar zu Kommunikations- und Verständnisproblemen zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Denkkollektive mit verschiedenen Denkstilen bezüglich desselben Gedankens kommen kann (Fleck, 2010, 131).<sup>7</sup>

In Anlehnung an Foucault formuliert Knobloch für die Begriffsgeschichte:

„Die Wörter sind so weit entfernt wie die Dinge, sie zählen nicht als bloße Reibfläche zwischen Wirklichkeit und Sprache, zwischen Lexikon und Erfahrung, sie stehen vielmehr für ein Ensemble

---

<sup>6</sup> Diese Aussage lässt bereits annehmen, dass das Sagbarkeitsfeld je nach Besetzung des Begriffs (und Perspektive) breiter oder enger wird.

<sup>7</sup> Es gibt erstaunliche Ähnlichkeiten zwischen den Annahmen von Fleck und Foucault, was Fleck „Kollektivgedanke“ (58) nennt und erläutert, ähnelt Foucaults „Stimme ohne Namen“ (Foucault, 2003, 9) und wenn Foucault vom „Nichtsagbaren“ spricht, so heißt es bei Fleck, der Denkstil „bestimmt, was nicht anders gedacht werden kann“ (Fleck, 2010, 130), weshalb Knobloch auch davon ausgeht, dass Foucault Fleck „gründlich gelesen“ habe (Knobloch, 1992, 20).

kommunikativer Praktiken und Verfahren, das systematisch die Gegenstände erst *bildet*, von denen es spricht“ (Herv. i. Org., Knobloch, 1992, 10).

Hier wird die Kommunikation Voraussetzung für das Verständnis der produzierten Bedeutung. „Am Streit um Worte wird der Streit um die Grenzen verbindlicher gesellschaftlicher Definitionsmacht greifbar“ (Knobloch, 1992, 12). Zugleich muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass, wenn hier und später von Bedeutung gesprochen wird, immer die konnotative Bedeutung gemeint ist, deren „Bewertung [...] durch die Zuordnung zu einer spezifischen sozialen Praxis [erfolgt, K.A.], die (genauer gesagt: deren Form) von der jeweiligen Form konnotiert wird“ (Maas, 1985, 78).

Auch Knobloch versteht „Begriffe“ beim Akt des Sprachgebrauchs als „Funktionselemente historisch bestimmter Sprechfähigkeit“, die im kulturhistorischen Kontext gesehen werden müssen, im Hinblick „auf den diskursiven Sinn, den die Sprachelemente organisieren, nicht auf ihre systemische Bedeutung“ (Knobloch, 1992, 13). In dieser Formulierung wird deutlich, dass die Aktualisierung der Begriffe und deren Bedeutungsaufladung, der „diskursive[...] Sinn“ (ebd.), jeweils vor dem historischen Setting gesehen werden muss, Sprechen also auch Ausdruck des jeweiligen gesellschaftlichen Diskurses ist.

Drei Jahre später plädieren Busse und Teubert nicht in Abgrenzung, sondern als Ergänzung zur Begriffsgeschichte für eine Diskurssemantik (Busse/Teubert, 1994, 13). Sie schlagen vor, anhand eines vorher definierten Korpus (Busse/Teubert, 1994, 14) die

„Verwendungsweisen von Wörtern in ihren jeweiligen Kontexten [zu untersuchen, KA]. Dieses Verfahren erlaubt einmal die Ermittlung begrifflicher Äquivalenz (oder Teil-Äquivalenz) zwischen Wörtern in verschiedenen Texten des Korpus (z.B. wenn alternative Bezeichnungen in lexikalisch vergleichbarer Umgebung vorkommen); zum anderen ermöglicht der Zugriff auf Wörter die Feststellung von Bedeutungswandel (wenn das Wort zunehmend in anderen Kontexten erscheint). Diskursgeschichte ohne Wort(bedeutungs)geschichte oder zumindest ohne semantische Berücksichtigung einzelner Lexeme und ihrer Verwendungsweisen ist nicht denkbar und nicht sinnvoll; jedoch ist Wortgeschichte immer nur ein Teil einer (umfassenderen) Diskursgeschichte“ (Busse/Teubert, 1994, 18).

Dabei versteht Busse Wörter als notwendigerweise in Verstehenskontexten eingebunden, d.h. „das Wort wird auf einen Wissensrahmen projiziert und erhält erst darin und dadurch seine eigentliche bedeutungstiftende (bzw. –aktualisierende) Funktion“ (Busse, 2005, 48). Wörter dienen zugleich auch als Verweis auf diese Wissensrahmen. Dadurch, dass sie im schöpferischen Akt des Sprechens in andere Kontexte oder auch nur in Sätze eingebunden werden, ergeben sich immer neue „Bezüge zwischen Wissensrahmen“ (ebd.). Wörter oder

„Begriffswörter“ entsprechen in einer Analogie zum Internet Hyperlinks, „sie haben viel eher die Funktion von Anspielungen auf Wissensstrukturen als diejenige, Wissen tatsächlich zu explizieren“ (Busse, 2005, 48).

Auch wenn Busse und Teubert hier von Wörtern und nicht von Begriffen sprechen, zeichnet diese programmatische Passage das beabsichtigte Vorgehen in dieser Arbeit in Teilen vor. Sie gehen aber noch weiter und machen als „Zugriffsobjekte“ nicht nur „Begriffe“, sondern „Bedeutungen“ aus, außerdem „ebenso sehr [sic!] Begriffsnetze“ wie schließlich „Aussagen“ und „Aussagenetze“ (Herv. i. Org., Busse/Teubert, 1994, 23). Busse und Teubert verstehen die „Begriffs- und Diskursgeschichte“ dabei als „einen Beitrag zur Sozial- und Kulturgeschichte [...]. Sprachgeschichte wird so zu einem wichtigen Baustein einer Sozialgeschichte des sprachlich vermittelten und organisierten Wissens“ (Busse/Teubert, 1994, 24).

In diesem Sinne gibt der Diskurs um die Bildung und die Bildungspolitik<sup>8</sup> den inhaltlichen Rahmen zur Untersuchung der Bedeutung bzw. des Bedeutungswandels des Begriffs „Bildung“. „Erkennt man den Prozesscharakter dieses Sachverhalts, dann ist man in der Lage, beides: Allgemeingültigkeit und Spezifität, als aufeinander folgende Zustände zu beschreiben“ (Liedtke, 1996, 5).

In diesem Kapitel ging es um die eigenen theoretischen Verortung hinsichtlich des Verständnisses des Begriffs „Begriff“. Dies muss nun in einer Abgrenzung zu einem Begriffsverständnis geschehen, welches von einem historischen Wandel ausgeht, diesen aber für abgeschlossen hält, wie bei Ritter und Koselleck. Da aktuelle Diskurse untersucht werden, bedarf es eines Begriffsverständnisses, das offen für gegenwärtigen Bedeutungswandel ist. Da der Begriff Bildung auch aktuell pragmatisch unterschiedlich verwendet wird, muss dieses Begriffsverständnis es erlauben, den Sinn bzw. die Bedeutung aus dem Diskurs zu rekonstruieren. Dies ist von den vorgestellten Ansätzen lediglich durch den kommunikationswissenschaftlichen Ansatz von Knobloch möglich.

---

<sup>8</sup> Es gibt gute Gründe von einem Diskurs um Bildung und einem weiteren um „Bildungspolitik“ auszugehen; wenn hier von einem Diskurs um „Bildung und Bildungspolitik“ gesprochen wird, dann deshalb, weil in den Medien stets der bildungspolitische Moment betrachtet wird, eine Trennung dieser beiden Bereiche bei der Medienanalyse also künstlich wäre.

## **2. Sprache – Diskurs – Wirklichkeit und der Modus der Kritik**

In diesem Kapitel wird das Vorhaben, die Diskursanalyse mit der Perspektive der Gouvernamentalitätsforschung zu verbinden, reflektiert. Sowohl die Diskursanalyse als auch der Gouvernamentalitätsansatz basiert auf den Forschungsleistungen Michel Foucaults. Dieser nahm allerdings in seiner Forschungspraxis und -reflektion nicht stringent einen Blickwinkel hinsichtlich des Wissens-Macht-Komplexes ein, sondern bezog in seinen verschiedenen Schaffensphasen verschiedene Standpunkte und verfolgte damit unterschiedliche Fragestellungen. Daher ist die Diskussion um die Möglichkeit, beide Ansätze zu verbinden, immer noch aktuell und die Aussagen zu dieser Möglichkeit bleiben uneinheitlich (Angermüller/van Dyk, 2010).

Einige der Vorarbeiten, auf die sich diese Arbeit stützt, etwa das „Glossar der Gegenwart“ von Bröckling u.a. (2004, 10f.) oder das „Pädagogische Glossar der Gegenwart“ von Dzierzbicka und Schirlbauer, verwenden die Forschungsperspektive der Gouvernamentalitätsforschung (Dzierzbicka/Schirlbauer, 2006, 10f.). In dieser Untersuchung werden beide Glossare stellenweise als Lexika benutzt, weshalb es zur Übernahme der dort vorhandenen Perspektive kommt, was eine Reflexion notwendig macht.

Innerhalb des dritten Teils spielt die Kompatibilität der vorgestellten Ansätze sowie das Thema Ideologie und Kritik eine Rolle, da im Verlauf der Untersuchung Überlegungen angestellt werden, ob einzelne Verwendungsweisen des Begriffs Bildung nicht auch ideologisch motiviert sind. Verschiedene AutorInnen der Sekundärliteratur verwenden den Begriff der Ideologie, und dies wird auch unkommentiert stehen gelassen. In den meisten Fällen ist damit die Durchsetzung partikularer Interessen und die Verschleierung von Interessen gemeint, etwa durch vermeintliche Sachzwänge, was der allgemeinen Lesart des Begriffs Ideologie entspricht. Dies enthebt mich aber nicht der Pflicht, mein eigenes Ideologieverständnis vorzustellen, das sich an Herkommer (1999)<sup>9</sup> orientiert, und die beiden bereits genannten Elemente der Durchsetzung partikularer Interessen und Verschleierung von Interessen umfasst, aber noch ein weiteres Element, den Rückbezug auf das vormoderne Denken zur Begründung aktueller Haltungen und Handlungen, einschließt.

---

<sup>9</sup> Wenn im Folgenden zitiert wird, ohne dass Seitenzahlen angegeben werden, verweist dies auf Web-Seiten oder Online-Dokumente ohne Seitenzahlen.

„Was einmal, in den vorbürgerlichen oder traditionellen Gesellschaften, Einheit und Einheitlichkeit stiftende, Stabilität sichernde und Zusammengehörigkeit gegen bedrohende Umwelten symbolisch ausdrückende Funktion hatte, wird in einem Akt der Beschwörung - und sei es unbewußt - zu neuem Leben gebracht, um den realen Erscheinungen von Anomie in einer technischerationalen Welt ihren Schrecken zu nehmen“ (Herkommer, 1999).

Insgesamt stellt Herkommer fest, die Zeit, als Ideologie als (Kollektiv-)Singular benutzt wurde und damit der Marxismus gemeint war, sei vorbei, stattdessen herrsche nun der Plural der Ideologien: „Der Kulturalismus der Postmodernisten ist eine unter ihnen. Neokonservatismus und Neoliberalismus sind andere“ (Herkommer, 1999).

Obwohl das Verhältnis zwischen Diskurs und Ideologie Effekte auf die Art der Kritik hat, wie sie anhand der Analyse von Diskursen geübt wird, werden diese beiden Schritte analytisch getrennt. In der Sekundärliteratur besteht Unsicherheit bezüglich dieses Verhältnisses und es werden unterschiedliche Positionen nicht nur bezüglich der Diskursanalyse und der Gouvernamentalitätsforschung deutlich, sondern auch hinsichtlich deren politisch-strategischer Wirkung. Dieser letzte Aspekt kann jedoch nur angerissen werden, bewegt sich die Diskussion hierüber doch eher auf der Ebene einer Soziologie der Kritik. Mit der Aneignung dieser Perspektive müssen die aufgeworfenen Fragen jedoch in ein Verhältnis zu dieser Arbeit gesetzt werden. Dies kann jedoch erst geschehen, wenn darüber Rechenschaft abgelegt wurde – welches Verhältnis Sprache und Texte bzw. Diskurse und deren Analyse zur außerdiskursiven Realität haben – kurz, welche Beziehung zwischen Diskursen und materieller Realität besteht. Dies passiert im zweiten Teil, nachdem der Standpunkt des Autors [K.A.] dargelegt wurde (2.1.1), da dieser Einfluss auf die Auswertung des Materials hat.

## *2.1 Text und Wirklichkeit*

### *2.1.1 Standort im Diskurs*

Die Diskursanalyse ist ein interpretierendes Verfahren, in dem auch politisch geurteilt wird, daher fließt die eigene Diskursposition in die Analyse ein. Diese eigene Position gilt es zu reflektieren und der LeserIn zu verdeutlichen, „dass man auch als Wissenschaftler[...] immer dazu Position bezieht, auch wenn man sich dessen vielleicht nicht immer bewusst ist, hat m.E. [S. Jäger, K.A.] Leitlinie aller Wissenschaft (und nicht nur der Wissenschaft) zu sein“ (Jäger, 2007, 15).

Während ich dies schreibe, handle ich als Angehöriger einer Bildungsinstitution, strebe zwei Abschlüsse an – als Student das Staatsexamen auf dem Weg zum Lehrerberuf und als Doktorand die Promotion. Wenn ich also über Bildung schreibe, reflektiere ich sogleich meine eigene aktuelle Position.

Die meiste Zeit meines Lebens (27 von 38 Jahren) bin ich an Bildungseinrichtungen sozialisiert worden und Bildung hat durchaus einen starken Eigenwert für mich. Es scheint so, als ob die Narration der humanistischen Bildung gerade bei mir als einem im Bildungssystem Sozialisierten auf einen fruchtbaren Boden gefallen ist. Ich habe, um mit Althusser zu sprechen, die ganze „Partitur“ der Bildungsidee „integriert“ (Althusser, 2010, 67). Würde ich diese These verallgemeinern, hieße das, dass der klassische Bildungsgedanke umso stärker inkorporiert ist, je stärker man in dem System der Bildung integriert ist. Umgekehrt hieße dies aber auch, dass die Ausstrahlung der Bildungsidee abnimmt, je weiter (zeitlich und gedanklich) sich eine Person von den Institutionen, die dieses Gedankengut transportieren, dem Bildungswesen, entfernt. Diese Überlegung gilt es beizubehalten und innerhalb der Analyse zu berücksichtigen. Und zugleich ist diese Feststellung bereits wieder Ergebnis einer Setzung, denn die Kopplung von Bildung und Institution ist keine Selbstverständlichkeit. Wenn man sich denn auf Humboldt und den Neuhumanismus bezieht, gehört dazu nicht nur, dass man sich nur selbst bilden kann,<sup>10</sup> sondern ebenfalls ein organisatorisches Spezifikum, das aber kaum hinterfragt wird, was die Frage provoziert, welche Auswirkung die Strukturen der Institutionen auf die Bildung haben.

Stellt man die Frage nach der Auswirkung der Organisation von Strukturen auf Inhalte (Bildung) nicht, gerät man in Versuchung, an das zu glauben, was intendiert ist, nämlich an die Kontinuität der Narration über die Bildung. Beispielhaft kann dies bei Tenorth gesehen werden, der sich auf Schleiermacher bezieht und dann zu dem Schluss kommt: „Bildung ist auch mit ‚Bologna‘ möglich, vielleicht sogar mehr als früher“ (Tenorth, 2009, 182). Eine Aussage, die man als illokutionären Akt einordnen muss, denn als Reaktion der LeserIn ist die Zustimmung zu Bologna intendiert. Wenn Bildung aber das ist, was das Bildungswesen anbietet bzw. anbieten soll (Heymann, 1997, 2), unabhängig von der Organisationsform von Schule oder Hochschule, gilt es umso mehr die Beziehung und die Wechselwirkungen

---

<sup>10</sup> „Diese emphatisch verstandene Bildung war – streng genommen – nicht das Produkt einer planmäßigen Beeinflussung durch Erziehung, sondern das Ergebnis individueller Anstrengung, einer schöpferischen Aneignung der Welt durch das Individuum selbst“ (Baumgart, 2007, 83).



zwischen Bildung und Bildungswesen zu untersuchen. Dies ist umso wichtiger, als auch die Schule eine gesellschaftspolitische Funktion erfüllt, nämlich die Verteilung von „Berechtigungen“ in Form von Bildungszertifikaten.

## *2.1.2 Der Korpus*

### *2.1.2.1 Kriterien*

Die Grundlage für die Zusammenstellung des Gesamtuntersuchungskorpus dieser Arbeit bildet eine Online-Recherche. Auf den Seiten<sup>11</sup> der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“ (FAZ), der Süddeutschen Zeitung (SZ) und der Tageszeitung (taz) sowie der ZEIT und des „Freitags“ wurden in den Archiven mithilfe der Suchwörter „Wilhelm von Humboldt“, „Wissengesellschaft“, „Bologna“, „Hamburger Schulstreit“ und „Guttenberg“ Artikel generiert<sup>12</sup>. Dieses Vorgehen entspricht Jägers Empfehlung nicht nach einem Begriff, sondern nach einem Diskurs bzw. Diskursen zu suchen, in dem dieser auftritt (Jäger, 2009, 188). Es wurden also Diskurse ausgewählt, die sich vordergründig mit etwas anderem beschäftigen, sich dabei aber immer auf Bildung beziehen. Dies schließt aber nicht aus, dass etwa im Fall „Wissengesellschaft“ bei der Online-Recherche die Auswahl danach vorgenommen wurde, ob der Begriff Bildung im Artikel eine Rolle spielt. Dies war in diesem Fall notwendig, um Artikel, die sich etwa alleine auf den Arbeitsmarkt beziehen auszuschließen.

Auf der nächsten Stufe des Umgangs mit dem Material orientiert sich das Vorgehen an dem Verfahren, das Willibald Steinmetz entwickelte und das Reichardt beschreibt (Reichardt, 2000, 114ff.). Reichardt spricht von „semantisch benachbarten Schlagwörtern“ (Reichardt, 2000, 115), die „entsprechend [ihrer] Häufigkeit“ dem „Leitwort“ zugeordnet werden (ebd.). Bei dieser besonderen „Art von Wortfeldanalyse“ sind die Elemente des Wortfeldes letztlich vom „Gegenstandsbereich“ abhängig (ebd.). Bei der Strukturanalyse des Korpus wird angenommen, dass diese Wortfelder das „Diskursfeld“ (Bröckling/Krasmann/Lemke, 2004,

---

<sup>11</sup> Zu finden unter: <http://www.sueddeutsche.de>, <http://fazarchiv.faz.net/>, <http://www.taz.de>, <http://www.freitag.de>, <http://www.zeit.de>.

<sup>12</sup> Das Suchwort „Bildung“ alleine dagegen habe ich vermieden, zum einen um die Suche einzugrenzen und zum anderen, weil dies bedeutet hätte, erst einen größeren Pool von Artikeln zu sammeln, um dann auszusortieren, was eine doppelte Arbeit bedeutet hätte. Bei dem Stichwort Bologna, war es allerdings z.T. notwendig das Wort Universität mit einzugeben, um die Artikel, die von Vorgängen in der italienischen Stadt handelten, herauszufiltern.

11) markieren. Für die Untersuchung des Begriffs Bildung in der politischen Kommunikation der Massenmedien bedeutet dies, dass sich die benachbarten Schlagwörter aus dem jeweiligen Thema ergeben (z.B. das Schlagwort Bindungsferne im Korpus mit den Leitwörtern Wissensgesellschaft+Bildung) und in den einzelnen Kapiteln variieren. Diese Schlagwörter und Leitbegriffe ergaben sich bei der Lektüre der Artikel und der Sekundärliteratur. Aus diesem Netz bestehend aus dem zentralen Begriff Bildung und den Schlagwörtern setzt sich der Gegenstand der Analysen zusammen.

Zwar weist Karasek darauf hin, dass die Verwendung von „Schlüsselwörtern“, die Leitwörter Reichardts „ihrerseits wiederum problematisch [sei, K.A.], da sie letztendlich auf dem Vorverständnis des Forschers basiert, welches durch das Wirken des Diskurses selbst erzeugt wurde“ (Karasek, 2009, 75), allerdings rechtfertigen die Leit- oder Schlüsselwörter in ihrer Offenheit meines Erachtens ein solches Vorgehen. An dieser Stelle muss auch betont werden, dass dieses Vorgehen noch einem weiteren Zweck dient, denn das primäre Ziel, das mit der Arbeit verfolgt wird, liegt auf der Fragestellung nach dem angenommenen Bedeutungswandel des Begriffs Bildung, d.h. diese Leitwörter dienen neben der Analyse der Diskursstränge als Indikatoren des Bedeutungswandels.

Die Auswahl der Tages- und Wochenzeitungen muss willkürlich erscheinen, tatsächlich bildet jedoch das scheinbar überholte „gemäßigt rechts“ (FAZ), „gemäßigt links“ (SZ) und die „linksorientierte“ tageszeitung (taz) (und die der tageszeitung beiliegende deutsche Ausgabe der „Le monde diplomatique“) die Grundlage. Unter den Wochenzeitungen werden nur DIE ZEIT und der „Freitag“ berücksichtigt, wobei DIE ZEIT in einem solchen Schema als „liberal“ und der „Freitag“ als „links“ (Brocchi, 23.10.2007, 7f.) einzustufen ist. Mit dem Eigentümerwechsel ab Ausgabe 6/2009 wechselte der Name „Freitag“ in „der Freitag“ und kann eher als „linksliberal“ (Renner, 29.12.2008) eingestuft werden.

Kommen beim Thema Humboldt in allen Zeitungen häufig HochschullehrerInnen zu Wort, sind es beim Thema Wissensgesellschaft in der Mehrzahl „Experten“ aus der Wirtschaft, sodass das politische Rechts-Links-Schema gebrochen wird. Anders ist es wieder mit den redaktionellen Artikeln zum gleichen Thema. Ein Bestandteil der Diskursanalyse nach Jäger wäre auch den Tageszeitungen einen Standort im Diskurs zuzuweisen, dies wird in dieser Arbeit jedoch nicht beabsichtigt, weil nicht der Diskurs selbst der Gegenstand dieser Arbeit

ist, sondern die Analyse des Begriffs Bildung. Wenn dies an wenigen Stellen dennoch vorgenommen wird, so aus inhaltlichen und nicht systematischen Gründen.

Für das Vorgehen schwerwiegender als die Auswahl der überregionalen Tages- und Wochenzeitungen ist indes, dass es aus Machbarkeitsgründen nicht möglich war, regionale und lokale Tageszeitungen einzubeziehen, obwohl sie das „Kernstück des deutschen Zeitungsmarktes“ sind und einen „Anteil von 70 Prozent an der Tagespresse“ (Röper, 2004, 9, vgl. auch Pürer/Raabe, 2007, 319) ausmachen. Dies ist umso bedauerlicher, als die internen Aspekte der Schulen und Hochschulen mit lokalen Vorzeichen eben in den Lokal-Medien erscheinen. Um dies ein wenig zu korrigieren, fließen die Artikel der regionalen und lokalen Teile der überregionalen Zeitungen (in der SZ Bayern und München, in der FAZ der Taunuskreis und die Stadt Frankfurt, bei der taz die verschiedenen Lokalausgaben und bei der ZEIT die Berichte aus Hamburg) mit ein.

### *2.1.2.2 Repräsentativität und Umfang*

Die gesichteten Artikel stammen aus den Jahren 2000 bis Frühjahr 2011. Diese Eingrenzung des Zeitraumes entspricht etwa der bisherigen Dauer des Bologna-Prozesses<sup>13</sup> und ist groß genug, damit sich in ihm die weiteren genannten Bildungsthemen finden lassen. Im Verlauf der Untersuchung verweise ich häufig auf die verschiedenen vorgenommenen Diskursanalysen („Mythos Humboldt“, „Mythos Wissensgesellschaft“, „Bildungsreformen“ etc.), streng genommen handelt es sich dabei jeweils um die Analyse eines Unterthemas des Bildungsdiskurses im Zeitraum von 2000 und 2011.

Obwohl Siegfried Jäger davon ausgeht, dass auch bei „nicht sehr großen Materialmengen kaum noch neue Themen und Unterthemen auftauchen“ (Jäger 2009, 192) und trotzdem alle Diskursstränge abgedeckt und damit repräsentativ sind, bin ich bei der Größe der Korpora einen Mittelweg gegangen. Dies war aus zwei Gründen notwendig: Zum einen verlaufen die einzelnen Unterthemen und Diskurse parallel und erstrecken sich über mehrere Jahre, weshalb angenommen werden musste, dass sich jeweils Diskursverschränkungen mit den anderen Unterdiskursen finden würden. Entsprechend wurde bei der Zusammenstellung der

---

<sup>13</sup> Unter dem Bologna-Prozess versteht man eine Übereinkunft der Bildungsminister der europäischen Staaten, mit dem Ziel, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, innerhalb dessen den Studierenden der Wechsel zwischen Hochschulen erleichtert werden sollte.

Korpora davon ausgegangen, dass die Menge groß genug sein musste, um diese Verschränkungen einzubeziehen. Zum anderen bot sich eine mittlere Korpusgröße an, da bei einzelnen Themen, etwa beim Thema Bologna, alleine in einem Medium höhere dreistellige Trefferzahlen angezeigt wurden. Bei der Online-Recherche wurde gleich eine Auswahl danach vorgenommen, ob der Begriff Bildung im Artikel eine Rolle spielt, entsprechend entfielen z.B. alle Artikel, die sich der italienischen Stadt widmeten. Danach wurden 349 Artikel in die engere Auswahl genommen, nochmals gesichtet und bewertet und bildeten die Grundlage für das weitere Vorgehen. Es galt bereits beim Lesen der Artikel in der Datenbank eine Vorauswahl zu treffen, die sich an zwei Kriterien orientierte. Eine Gruppe der Artikel zeichnete sich darin aus, dass sie auf verschiedene Unterthemen verweist, die andere, dass sie Unterthemen vertiefte.

In einem zweiten Durchgang wurden einzelne Diskursfragmente benannt und die Artikel neu gruppiert, und somit per Excel-Tabelle eine Art „Dossier“ (Jäger, 2009, 192) erstellt. Am deutlichsten wird dies im Kapitel „Mythos Humboldt“, in dem aus den Diskurssträngen (Freiheiten) einzelne Unterkapitel entstanden.

Themen	Anzahl der Artikel	Diskursstränge
Mythos Humboldt	102	6
Mythos Wissensgesellschaft	224	6
Bildungsreformen	349	9
Schulstreit	88	-
Guttenberg	196	3
<u>Summe</u>	<u>959</u>	<u>24</u>

Tabelle1: Anzahl der Artikel und der Unterthemen geordnet nach einzelnen Diskursen.

In der folgenden Tabelle 2 sind Schlagwörter aufgeführt, die auf einzelne Diskursstränge innerhalb des Wissensgesellschaftsdiskurses verweisen. Wenn die Anzahl der aufgezählten Artikel nicht der Gesamtmenge entspricht, liegt dies daran, dass in vielen Artikeln zwar der Begriff Wissensgesellschaft vorkommt, der Bezug zur Themenstellung aber vergleichsweise gering ist. Auf der anderen Seite kommen einige der aufgezählten Begriffe häufig in ein- und demselben Artikel vor, etwa „Humankapital“ und „lebenslanges Lernen“.

Schlagwörter	Häufigkeit
Hochschule	42
Schule	25
Kindergarten	12
Lebenslanges Lernen	29
Humankapital	25
Bildung als Ressource	4

Tabelle 2: Korpus zum Unterthema Wissensgesellschaft. Gesamtheit: 224 Artikel.

### 2.1.3 Politische Sprache und „Realitäten“

Gerade im Zusammenhang mit der Diskursanalyse wird häufig die Frage aufgeworfen, ob die Untersuchung von Sprache etwas über die außerdiskursive Wirklichkeit aussagen könne oder ob lediglich Texte untersucht werden. Natürlich untersucht die Diskursanalyse als Medienanalyse vor allem die politische Kommunikation über ein Thema, nicht die Politik selbst (Knobloch, 1998, 59). Politische Kommunikation ist aber nicht alleine mit der Kommunikation der Politiker gleichzusetzen, sondern sie wird auch von der Wirtschaft oder Wissenschaft (Bazil, 2010, 3) verwandt und kommt nicht zuletzt in den Medien vor.

Wenn hier von politischer Kommunikation gesprochen wird, so muss kurz erläutert werden, was Kommunikation zur politischen Kommunikation, bzw. was ein Thema zu einem politischen Thema macht. Dies soll anhand eines Beispiels aus der „Plagiats-Affäre“ dargestellt werden. Die Universität Bayreuth hatte auf der Fakultätsebene dem ehemaligen Bundesverteidigungsminister Karl-Theodor zu Guttenberg den Doktorgrad aberkannt. Der Vorgang, der aus dem Verwaltungsakt der Hochschule in der öffentlichen Kommunikation einen politischen Vorgang machte, geschah, indem das Thema „im Spiel um die öffentliche Legitimierung von Machtansprüchen als gewinnträchtiges Mittel der Polarisierung“ (Knobloch, 1998, 40) eingesetzt wurde. In diesem Fall bauten sowohl die Verteidiger Guttenbergs als auch diejenigen, die seinen Rücktritt forderten, die Entscheidung der Hochschule direkt in ihre Argumentation ein, bewerteten diese und nutzten diese „zur öffentlichen Begründung“ ihres Machthandelns (Knobloch, 1998, 39), womit dieses politisch wurde. Entsprechend kann jedes Thema politisiert werden, wenn es im politischen Diskurs

aufgegriffen wird. Dies gilt umso mehr für den Begriff der Bildung, denn dieser ist, so Koselleck, ein „politischer Metabegriff“ (Koselleck, 1990, 127). Das heißt zunächst, dass er für alle politischen Weltanschauungen verwendbar und „anschlussfähig“ ist. Zwar lässt er „sich deshalb nie auf eine einzige Parteirichtung einengen“ (Koselleck, 1990, 128), eignet sich aber deshalb als „Hochwertwort“<sup>14</sup> (Burkhardt, 2003, 14), das „immer positiv konnotiert“ (Girnth, 2002, 52) ist, besonders gut für den politischen öffentlichen Diskurs.

„Wir kommunizieren nie unschuldig. Die politische Sprache ist ein Kampf mit Wörtern um Wörter. So lässt sich Deutungshoheit über Sachverhalte gewinnen, um die öffentliche Meinung zu beeinflussen“ (Bazil, 2010, 3). Diese Einsicht ist nicht alleine in der Kommunikationswissenschaft, sondern auch in der Politik selbst seit über 30 Jahren vorhanden. „Unter dem anspruchsvollen Namen ‚Projektgruppe Semantik‘ sammelte der Wirtschaftswissenschaftler Mahler Philologen, Marketing-Fachleute und Journalisten, um prominenten CDU-Politikern Formulierungshilfen für bessere Reden an das Wählervolk zu leisten“ (Bestimmte Zeichen, 05.08.1974). In diesem Zusammenhang wird häufig der Ausspruch des damaligen CDU-Generalsekretärs Biedenkopf vom „Besetzen der Begriffe“ zitiert (Eitz, 2010 und Knobloch, 1998, 92). Um die Begriffe alleine ging es allerdings nicht, denn die CDU begann 1974 „die ‚Sprache als ein wichtiges Mittel der Strategie‘ einzusetzen“, wie es Gerhard Mahler ausdrückte (Bestimmte Zeichen, 05.08.1974). Daher gilt es innerhalb der Diskursanalyse ebenfalls ablesbare Strategien herauszuarbeiten (Müller, 2005, 15) und als solche kenntlich zu machen.

Auch Klein wertet Begriffen einen hohen Stellenwert bei, denn die Begriffe, mit denen wir denken, „prägen das Bild von der politisch-sozialen Wirklichkeit und beeinflussen Verhalten“. Dieses prägende Element der Sprache nennt Klein „strukturelle Macht“ (Klein, 2010, 7). Als gängigste Methoden des „Kampfs“ um Begriffe nennt Bazil: „benennen, besetzen und beschönigen“ (Bazil, 2010, 3). „Vor allem Schlag- und Schlüsselwörtern wird das Potenzial zugetraut, Macht über Denken, Emotionen und Einstellungen gewinnen zu können und als Symbole mit Integrationskraft zu wirken“ (Klein, 2010, 8), was bei der Analyse berücksichtigt werden muss.

---

<sup>14</sup> Glück (2010) weist darauf hin, dass der Ausdruck „Hochwertwort“ zwar eine „bildkräftige Metapher“, aber kein „eingebürgerter ling. Terminus“ sei und der Werbepsychologie entstamme (Glück, 2010, 270). In der Literatur zur Begriffsgeschichte und politischen Semantik kommt er allerdings, wenn auch ohne Verweis auf seinen Ursprung (R. Römer (1968): Die Sprache der Anzeigenwerbung, vgl. Glück, a.a.O.), häufig vor, so dass er auch in dieser Arbeit weiter verwendet wird.

Linguistisch wird zwischen „*denotative Lesarten-Konkurrenz, evaluative Lesarten-Konkurrenz* und *Nominationskonkurrenz*“ (Girnth, 2002, 63) unterschieden. Für den weiteren Prozess dieser Arbeit sind vor allem die beiden erstgenannten Konkurrenzarten bedeutend, da es bei diesen „um die Strittigkeit der Inhaltsseite eines Wortes“ (Girnth, 2002, 63) geht, die auch für Klein und Bazil im Vordergrund steht.

Die bisherigen Ausführungen beziehen sich auf die Seite des Senders der Kommunikation und den bewussten Versuch, mit Sprache Einfluss auf die Weltsicht des Kommunikationsrezipienten zu nehmen. Doch ob und wie dies gelingt, soll nun erörtert werden.

Gehen wir von der politischen Kommunikation der Parteien aus, so erreicht diese die Mehrzahl der Bevölkerung lediglich über die Massenmedien (Luhmann, 2004, 9). Natürlich erfahren wir „Welt“ nicht nur über Medien, doch was über unseren Nahbereich hinausgeht, wird uns entweder durch Dritte mündlich oder über Medien (dazu zählt Luhmann sämtliche Trägermedien, also Bücher, Zeitschriften und Zeitungen genauso, wie Filme, Disketten oder zeitgemäßer CDs (Luhmann, 2004, 10) vermittelt. „Man kann aber noch in einem zweiten Sinne von der Realität der Massenmedien sprechen, nämlich im Sinne dessen, was *für sie* oder *durch sie für andere* als Realität erscheint“ (Herv. i. Org., Luhmann, 2004, 14). Diese geschaffene Realität ist der Untersuchungsgegenstand der Diskursanalyse, womit die damit beschäftigte WissenschaftlerIn in Anlehnung an Luhmann „*Leser/innen zweiter Ordnung*“ (Angermüller, 2010, 82) wird. Untersucht wird damit die medial vermittelte „eigene Wirklichkeit“ (Jäger, 2009, 146) des Diskurses. Diese zweite Ordnung oder vermittelte Wirklichkeit ordnet sich in Diskursen, in denen die Gesellschaft ein „geteiltes Wissen über die gesellschaftlich relevanten Themen hervor[bringt], genauer gesagt: sie trägt Wissen weiter, verändert es, entwickelt es weiter, kommentiert es, verwirft oder bestätigt es etc.“ (Habscheid, 2009, 74). „Diskurse üben als ‚*Träger*‘ (*jeweils gültigem*) ‚*Wissen*‘ Macht [auf die reale Wirklichkeit, K.A.] aus; [...] indem sie geeignet sind, Verhalten und (andere) Diskurse zu induzieren“ (Herv. i. Org., Jäger, 2009, 149). Mit Wissen ist hier im Gegensatz zum „Wissen“ in anderen Teilen der Arbeit nicht vermitteltes Schul- oder Hochschulwissen gemeint, „*Wissen*‘ meint hier alle Arten von Bewusstseinsinhalten bzw. von Bedeutungen, mit denen jeweils historische Menschen die sie umgebende Wirklichkeit deuten und gestalten“ (Jäger, 2001, 81). Zu beachten ist dabei allerdings, dass das „Wissen [...] in Abhängigkeit von den jeweiligen Kommunikationsverhältnissen“ (Habscheid, 2009, 74) existiert.

Ausschlaggebend ist dabei also nicht die vorliegende materielle Form der Kommunikation, etwa das Medium Zeitung, Internet etc. und auch nicht die Artikel an sich, sondern die Wissen generierende Kraft des Diskurses, ein Wissen, an dem sich unser Handeln orientiert. Dabei wirken sprachliche Zeichen aktivierend und dienen „zugleich als Strukturelemente des Wissens selbst [...] auf die hin sich vielfältige andere Wissens Elemente ordnen lassen“ (Busse, 2005, 47).

Entsprechend sind die einzelnen Standpunkte weniger entscheidend, als die kollektiv hergestellte Stimme des Diskurses (Foucault). Gesellschaftliches Wissen wird also gesellschaftlich hergestellt. Daher muss man mit Jäger annehmen, dass der Autor eines Textes „immer als in die Diskurse verstrickter vorzustellen ist“ und „seinen“ Text „als gedanklichen Zusammenhang produziert“ (Jäger, 2009, 148) und damit am Diskurs mitwirkt.<sup>15</sup>

Mitwirken bzw. „Handeln“ ist hier bewusst zweideutig gemeint. Zum einen ist nach der Sprechakttheorie auch sprachliche Kommunikation eine Handlung, zum anderen schlägt sich der Diskurs über das erzeugte Wissen auch in unserem Alltag nieder (Habscheid, 2009, 74). Wenn etwa in der Diskursanalyse festgestellt wird, dass eine Position im Diskurs nicht vorkommt oder marginalisiert wird, weil der Raum des Sagbaren begrenzt wurde, so deutet dies auf die Ausgrenzung oder Nicht-Wahrnehmung von gesellschaftlichen Gruppen oder Organisationen hin.

„Wer dazu gehören und ernst genommen [...] werden will, sieht sich mit der Erwartung konfrontiert, das in einer Gesellschaft (einer Gruppe, einer Organisation ...) für wahr, wirklich und richtig Gehaltene – zumindest augenscheinlich – zu akzeptieren. Mit den Themen des Diskurses werden also zugleich kollektive Identifikationsangebote und individuelle Identitäten verhandelt“ (Habscheid, 2009, 75).

Dass dies allerdings überprüft werden muss, wird am Beispiel des Diskurses um Humboldt klar, so sind weder die ProfessorInnen noch die JournalistInnen, die in diesem Diskurs eine Minderheitenposition einnehmen, sozial, sondern lediglich kommunikationspolitisch ausgegrenzt, da sie eine Minderheit innerhalb einer sozial privilegierten Gruppe darstellen.

Die bisher angefügten Punkte zwischen Sprache und erlebbarer Realität ließen sich auch ohne einen spezifischen diskurstheoretischen Ansatz nachvollziehen, um aber weiterhin der

---

<sup>15</sup> Hiermit ist auch die theoretische Grundlage dargelegt, weshalb der Autor, in diesem Fall K.A., immer als in den Diskurs involviert betrachtet werden muss.



Argumentation folgen zu können, soll nun hier das Spezifische einer an Foucault orientierten Diskursanalyse und seine Auffassung vom Diskurs erläutert werden, um schließlich die Verwobenheit von Sprache, Diskurs und Wirklichkeit weiter zu erläutern.

## *2.2 Der Diskurs – Diskurs und „Wirklichkeit“*

Der prominenteste Diskursanalytiker (und –theoretiker) ist wohl Michel Foucault, daher soll sein Diskursansatz dargestellt werden. Zu Foucaults früheren diskurszentrierten Schriften gehören „Wahnsinn und Gesellschaft“ (1961), „Die Geburt der Klinik“ (1963), „Die Ordnung der Dinge“ (1966) und „Die Archäologie des Wissens“ (1969). Obwohl Ruoff in „Die Ordnung des Diskurses“ bereits einige Hinweise auf die spätere Phase sieht, und den Text als „Balanceakt“ beschreibt (Ruoff, 2007, 36), rechnet er ihn ebenfalls zur „diskursiven Phase“ Foucaults (Ruoff, 2007, 21). In den genannten Schriften geht es Foucault um „eine Analyse dessen, was in einer Epoche oder Gesellschaft gesagt und getan wird, um erkennen zu können, unter welchen ordnenden Regeln sie stehen“ (Ruffing, 2008, 8).

Zunächst ist der Diskurs eine Ordnung des Sagbaren, „die zur Herstellung und gesellschaftlicher Unterhaltung von komplexen Wissenssystemen dient“ (Ruoff, 2007, 93). In „Die Ordnung der Dinge“ analysiert Foucault Disziplin übergreifend die Klassifikationsprozesse verschiedener Wissenschaften. „Dabei schließt Foucault von beobachtbaren Regelmäßigkeiten in (bspw. wissenschaftlichen) Texten auf eine zugrunde liegende Regelstruktur, einen Code. Seine Vorgehensweise in dieser Phase bezeichnet Foucault als ‚Archäologie‘“ (Keller, 2007, 44). Genauso wie er nicht an den Inhalten der Wissenschaften, sondern an deren Struktur interessiert ist, ist sein Interesse an der Sprache nicht ein grammatisches, sondern ein systematisches, insofern er zwar an der Semantik interessiert ist, sich in der Hauptsache jedoch auf die „Regeln der Bedeutungserzeugung und andererseits auf die institutionell eingebetteten, stabilisierten Praktiken der Diskursproduktion“ (Keller, 2007, 45) bezieht. Dabei bietet der Diskurs und mit ihm die Sprache im Rahmen des Sagbaren eine Fülle von Möglichkeiten. Der Einzelne jedoch vernimmt bildlich gesprochen nur eine „Stimme ohne Namen [...], die mir immer schon voraus war, ich wäre zufrieden gewesen, an ihre Worte anzuschließen und sie fortzusetzen“ (Foucault, 2003, 9). So beschreibt Foucault bei seiner Antrittsvorlesung am Collège de France

1970 in „Die Ordnung des Diskurses“ anschaulich die Stimme des Diskurses<sup>16</sup>. Dabei gibt es streng genommen im Diskurs keine Einzelstimme, diese sei vielmehr eine „Funktion, wie sie von bestimmten Diskursen ermöglicht und erfordert, von anderen hingegen ausgeblendet wird“ (Sarasin, 2005, 114). Dies kann mit Angermüller als Ausdruck eines „nicht-subjektivistische[n] Subjektivitätsverständnis[ses]“ der „französischen Schule der Diskursanalyse“ verstanden werden (Angermüller, 2007, 54).

An Sarasins Erläuterung wird deutlich, dass die Abgrenzung zwischen Subjektpositionen als Funktion und Diskursäußerungen kaum vorgenommen werden kann – ein Problem, das bis zur Auffassung führt, dass sich die Subjektposition („ich spreche“) in der „Grenzenlosigkeit der Sprache“ auflöst (Ruoff, 2007, 194).

Eben diese Betonung der Eigenständigkeit der (Funktion der) Sprache gegenüber den SprecherInnen ist es, die Knobloch nach einer Erweiterung verlangen lässt. Er fordert, Sprache als Teil der symbolischen Macht im Sinne Bourdieus zu verstehen (Knobloch, 2000, 101). Bourdieu macht darauf aufmerksam, dass der Inhalt eines Sprechakts bei der Rezeption durch eine oder mehrere Personen durch die Identität der SprecherIn oder durch die Institution, als deren VertreterIn die Einzelperson auftritt, wesentlich mitbestimmt wird (Bourdieu, 1990, 77). Ein Sprechakt misslingt, „solange die Eigenschaften des Diskurses, die Eigenschaften dessen, der ihn tätigt, und die Eigenschaften der Institution, die ihn dazu autorisiert hat, nicht zueinander in Beziehung gesetzt werden“ (Bourdieu, 1990, 77). Knobloch übersetzt dies in die Forderung nach der „Analyse des Dreiecks von Diskurs, Sprecher und autorisierender Institution“ (Knobloch, 2000, 101), wobei er den Diskurs durchaus im Sinne Foucaults versteht. In Ergänzung zu den beiden anderen Ecken des „Dreiecks“ geht es im Diskurs um das „diskursive Feld“, das die „Bedingungen für die Gültigkeit von Begriffen [schafft, KA], wie es auch das Auftauchen bestimmter Äußerungsmodalitäten (z.B. Beschreibung, Erzählung, Deduktion, statistische Schätzungen [...] festlegt“ (Ruoff, 2007, 33). Zugleich geht es in der an Foucault angelehnten Diskursanalyse auch darum, „Aussagen in ihrer *Funktionsweise* zu behandeln“ [Herv. i. Org., Foucault zitiert nach Sarasin, 2008, 17]. Zusammengefasst heißt dies, dass

---

<sup>16</sup> Auch wenn Foucault am Ende des Vortrags die Stimme als die Stimme seines Lehrers Jean Hippolytes erkennt, erfüllt sie zu Beginn des Textes durchaus auch die Funktion der Stimme des Diskurses, was aus den Bezügen innerhalb des Textes klar wird. Foucault verstärkt den Eindruck dadurch, dass er im nächsten Absatz darauf Bezug nimmt: „Ich glaube, es gibt bei vielen ein ähnliches Verlangen, nicht anfangen zu müssen; ein ähnliches Begehren, sich von vornherein auf der anderen Seite des Diskurses zu befinden [...]“ (Foucault, 2003, 9).

Akteurspositionen und -interessen genauso berücksichtigt werden müssen wie Äußerungsmodalitäten und Funktionsweisen der Äußerungen.

Wenn jetzt erneut die Wechselwirkung von Diskurs und erlebbarer Wirklichkeit in den Blick genommen wird, gilt es noch einmal hervorzuheben, dass der Diskurs als Medium gedacht wird, in dem kollektiv Bedeutung erzeugt und zugleich individuelles Handeln mitgestaltet wird. Diese angenommene Rückwirkung des „überindividuelle[n]“ (Jäger, 2009, 148) Diskurses auf die „wirkliche Wirklichkeit“ (Jäger, 2009, 146) verdeutlicht die Relevanz der Diskursanalyse. Vergessen werden darf aber nicht, dass der Zugang zum Diskurs ungleich verteilt ist und selbst wiederum Ausdruck der gesellschaftlichen Machtverteilung ist. Denn während für die „nicht-organisierte Bevölkerung, Protestgruppen und ‚Alternativen‘“ die Teilnahme am öffentlichen Diskurs die einzige Machtressource ist, ist sie für die Machthaber eine „Ressource unter vielen“ (Knobloch, 1998, 54). Habscheid ergänzt diesen Hinweis, indem er darauf verweist, dass die Möglichkeit eine Position im Diskurs durchzusetzen, nicht nur von „außerdiskursiven materiellen Verhältnissen“ abhängt, vielmehr festigt der Diskurs im Sinne des Matthäus-Effekts<sup>17</sup> umgekehrt auch die gesellschaftliche Position der Person, die in der Lage ist Diskurseffekte zu erzeugen (Habscheid, 2009, 74). Dies gilt es zu berücksichtigen, wenn etwa angenommen wird, dass der Diskurs, wenn auch unter unterschiedlich hoher Beteiligung, „von der Gesamtheit aller Individuen gemacht“ werde (Jäger, 2009, 148).

Der Diskurs hat nach Habscheid noch zwei weitere gesellschaftliche Effekte. Zum einen nennt er die Sozialisation und zum anderen die Ideologie (Habscheid, 2009, 75), die durch den Diskurs vermittelt werden. Nach Durkheim erfolgt Sozialisation, indem die „Gesellschaft so auf das Individuum ein[wirkt], dass es den Zwang der sozialen Tatsachen akzeptiert oder – subtiler – ihn nicht als Zwang empfindet und sich freiwillig dem fügt, was von ihm erwartet wird. Die sozialen Tatsachen – als Regeln und Pflichten – gehen dem Individuum in Fleisch und Blut über. Diesen Vorgang nennt Durkheim *Internalisierung*.“ (Herv. i. Org., Abels/König, 2010, 55). Wenn man gesellschaftliches Handeln als Ergebnisse von Diskursen auffasst, wird klar, dass sich hier der Anknüpfungspunkt ergibt, weshalb Habscheid ausführen kann, dass

---

<sup>17</sup> Mt. 25,29 lautet: „Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, und er wird die Fülle haben; wer aber nicht hat, dem wird auch, was er hat, genommen werden.“ Dieses Bibelzitat ist sprichwörtlich geworden und bezeichnet, eine Art der Verteilung, die diejenigen bevorzugt, die bereits gut ausgestattet sind.

die Individuen ihre „Gewohnheiten und das Repertoire ihrer Kommunikation von Kindesbeinen an aus den Diskursen beziehen“ (Habscheid, 2009, 75).

### 2.2.1 *Ideologie und Diskurs*

Nachdem nun geklärt wurde, wie sich die Wechselwirkung zwischen der außerdiskursiven Wirklichkeit und dem Diskurs bedingt, gilt es nun die Beziehung zwischen Diskurs und Ideologie zu klären. So setzt etwa Habscheid „die Ideologie“ zum „herrschende[n] Diskurs“ in Bezug. Dabei stützt er sich auf Fairclough<sup>18</sup> (Habscheid, 2009, 75). Jäger lehnt dagegen im Zusammenhang mit dem Diskurs Ideologie, im Sinne des Marxschen Ideologiebegriffs einer „verkehrten Wirklichkeitssicht“, als Kategorie mit der Begründung ab, dass der Diskurs eine „eigene Wirklichkeit“ darstelle, „eine eigene Materialität“ habe und daher keine Verzerrung einer anderen Wirklichkeit sein könne (Jäger, 2009, 146). An anderer Stelle beruft sich Jäger auf Foucault und kritisiert die Marxsche Ideologie in zwei weiteren Punkten: Zum einen, dass eine Ideologie als falsches Bewusstsein das Gegenüber einer „objektiven Wahrheit“ brauche, Foucault jedoch nach den „Wahrheitswirkungen innerhalb von Diskursen“ forsche und zum anderen führt Jäger an, kritisiere Foucault die „Zuordnung des Ideologischen zum sogenannten Überbau“ (Jäger, 2008, 23). Für Jäger ist damit Ideologie kein Konzept, das in die Diskurstheorie passt.

In der deutschen Diskussion vertreten Hirsland und Schneider eine Position, in der Ideologie und Diskurs zusammengedacht werden, da jeder Diskurs „selbst die Quelle des ‚Ideologischen‘“ darstellt. Dies erläutern sie mit

„der partikularistischen Sicht auf die Wirklichkeit, die sich – hegemonisierend – mit universalistischen Ansprüchen umgibt, sowie der quasi-natürlichen Evidenz des Wissens der Subjekte (über sich selbst und die Welt), des Imaginären und der (latenten) handlungsleitenden Fantasien (oder Utopien [...]). Die Wirkung des Ideologischen liegt darin, dass deren notwendige diskursive Fixierung eben nicht als kontingente - und damit in latenten, wie manifesten historischen Auseinandersetzungen erzeugte – Artikulationen von Bedürfnissen und Interessen, also als *Diskurseffekte* ausgewiesen werden“ (Hirsland/Schneider, 2006, 398).

Zugleich weisen sie darauf hin, dass sich das Ideologische nach dem Ende der „Großideologien“ verästelt, neu formiere und das Alltagswissen durchdringe (Hirsland/Schneider, 2001, 385). Wenn diese Annahme stimmt und ein Diskurs in seinen mündlichen oder schriftlichen Äußerungen, wie oben angenommen, das Wissen einer

---

<sup>18</sup> Fairclough ist, laut Keller, von Althusser und dessen Ideologiekonzept beeinflusst, daher sieht er jeden Text als eine „soziale Praxis, einen Zusammenhang von Situation, institutionellem und gesellschaftlichem Kontext, für deren Analyse die Begriffe der Ideologie und der Hegemonie bedeutsam sind“ (Keller, 2007, 29).

Gesellschaft transportiert, ist Ideologie immer auch Bestandteil des Untersuchungsgegenstands und „sind *alle* Diskurse (im Prinzip) ‚ideologisch‘“ (Hirsland/Schneider, 2001, 397). Hirsland und Schneider stützen sich bei ihren Aussagen auf Michel Pêcheux und Ernesto Laclau, die andere Diskursverständnisse haben als etwa Foucault. Wenn also bezüglich Diskurs und Ideologie Aussagen getroffen werden, gilt es also stets zweierlei zu beachten, nämlich welches Ideologiekonzept thematisiert wird und zweitens, über welchen Diskursansatz gesprochen wird.

Einen anderen, foucaultkritischen, Ansatz vertritt Rehmann, der nicht davon ausgeht, dass Ideologie für Foucault keine Rolle mehr spiele, sondern dass sich diese während seiner „diskursiven“ Phase im Konzept des Wissens „aufgelöst“ und Foucault im weiteren Verlauf seiner Forschung Ideologie „in einen Begriff der ‚Macht‘ überführt habe, der die Gegensätze zwischen einer Herrschaftsmacht von oben und einer kollektiven Handlungsmacht von unten einebnet“ (Rehmann, 2008, 145). Greift man Bazils These auf, dass politische Kommunikation immer auf die Deutungshoheit und die öffentliche Meinung zielt und Ideologie das Alltagswissen durchdringt (Hirsland/Schneider), muss jede politische Kommunikation als ideologisches Kräftering gesehen werden.

Mit Habscheid konnte in vielfältiger Weise dargestellt werden, dass nicht nur von Sprechern mit bewusst gewählten Begriffen wirklichkeitsdeutende Effekte erzeugt werden und damit Einfluss auf unsere Wahrnehmung genommen wird, sondern dass vor allem auch unsere Wahrnehmung der Realität durch den gesellschaftlich erzeugten Diskurs (mit)geprägt wird.

### *2.2.2 Die Rolle der Kritik in der Kritischen Diskursanalyse*

Diese uneinheitliche Einschätzung, ob und wo bei der Diskursanalyse Ideologie eine Rolle spielt, hat Auswirkungen darauf, ob und wie Kritik geäußert wird. Obwohl eben erst betont wurde, dass es eine Vielfalt unterschiedlicher Ansätze gibt, soll nun der Kritikansatz Jägers vorgestellt werden, denn wenn bisher die angewandte Methode als an Foucault angelehnt benannt wurde, muss dies an dieser Stelle präzisiert werden, denn es handelt sich zum Teil um einen über Jäger vermittelten Foucaultschen Ansatz.

Jäger widmet sich in „Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung“ (Jäger, 2009)<sup>19</sup> über viele Seiten systematisch der Kritik der Kritischen Diskursanalyse. Ein zentraler Begriff, den Jäger

---

<sup>19</sup> Die folgenden Ausführungen basieren hauptsächlich auf dieser Einführung, weshalb sich die in Klammern gesetzten Seitenzahlen, falls sie nicht anders gekennzeichnet wurden, auf dieses Buch beziehen.

dabei häufig nutzt, ist der der Wahrheit<sup>20</sup>, obwohl er darauf hinweist, dass „jede/r weiß, dass sich ‚Wahrheiten‘ ändern, verschiedene ‚Wahrheiten‘ nebeneinander existieren, und ‚Wissen‘ ständig durch neues ‚Wissen‘ ersetzt wird“ (215). Allerdings ist sein Wahrheitsbegriff vieldeutig und kontextabhängig. So führt er aus, dass bereits das Nutzen der Diskursanalyse eine „kritische Perspektive“ voraussetze, denn dadurch werden Aussagen im Diskurs und „als Wahrheiten vertretene[.] Setzungen oder zu Unrecht Konsens beanspruchende[.] Aussagen [...] sichtbar gemacht“ (Herv. i. Org., 223). Das Knacken von scheinbaren Evidenzen bedeute „immer Kritik, immer“, betont Margarete Jäger (Jäger, 2008, 42). Auch die Themenstellung und die „Beschäftigung mit *gesellschaftlich brisanten Themen* und der Art und Weise ihrer Behandlung ist – so gesehen – bereits mit einer kritischen *Absicht* verbunden“ (Herv. i. Org., 224). Hier verwickelt sich Jäger allerdings in einen Widerspruch innerhalb seiner eigenen Argumentation. Da er den Diskurs als allumfassend und mit eigener Materialität begreift (s.o.), ist ein Standpunkt außerhalb des Diskurses, der für eine kritische Themenwahl und Analyse unausweichlich ist, nicht denkbar. „Bei Jäger ist problematisch, wenn er die Texte über den Kamm von ‚realen‘ sozialen Problemen schert, ganz so als ob es eine vordiskursive Realität der Gesellschaft gäbe, vor deren Hintergrund die Diskursanalytikerin dann entscheiden könne, was als normativ richtiger und falscher Diskurs gelte“ (Angermüller, 2010, 78). Dies gilt zumindest, solange unklar ist, wie der Forscher oder die Forscherin sich von ihrem Standpunkt innerhalb des Diskurses innerlich „befreien“ kann. Dass sich der Gestus des Kritischen aus der Analyse selbst speist, führt Jäger auf Foucault zurück, der die Diskursanalyse als Darstellung des Sachverhalts begriffen habe (222). Entsprechend ist die Kritik der kritischen Diskursanalyse „zunächst gesellschaftsspezifisch und gesellschaftsimmanent“ (230). Bezugspunkt der Kritik ist dabei „die herrschende Moral“, die es gilt „mit den vorhandenen Vorstellungen über den allgemeinen Menschen, also mit dem allgemeinen Menschenbild“ zu konfrontieren (230), ihr also den Spiegel vorzuhalten. Allerdings ist eine Methode nach gängigen Vorstellungen zunächst lediglich eine erkenntnisorientierte Vorgehensweise und damit zunächst neutral und könnte von Forschern unterschiedlicher politischer Couleur verwendet werden, worauf Andre Zogholy in einer Diskussion mit Jäger hinweist. Als Jäger dies bejaht, kommt Zogholy zu folgendem Schluss: „Wenn Diskursanalyse von verschiedenen Positionen her betrieben werden kann,

---

<sup>20</sup> Obwohl dies auch aufgrund der Foucaultschen Terminologie geschieht, kann auch hier vermutet werden, dass sich hier die Humboldtsche Wahrheitssuche des Wissenschaftlers im Hintergrund bemerkbar macht, also ein idealistischer Begriff der Wissenschaft zugrunde liegt.

dann ist die Haltung, die Kritik, etwas, das nicht immanent in der Diskursanalyse mit drin ist“ (Jäger, 2008, 43). Das Kritische der kritischen Diskursanalyse ist damit vom politischen Standort des Forschers abhängig.

### *2.2.3 Das Konzept der Gouvernementalität*

Der Antrittsvorlesung Foucaults die „Ordnung des Diskurses“ wird eine Scharnierfunktion zwischen Foucaults diskurstheoretischen Arbeiten und den späteren Schriften zugeschrieben, in denen die Genealogie im Zentrum steht (Ruoff, 2007, 35f.). Für die Diskursanalyse entscheidend ist, dass Foucault in seiner Vorlesung „Die Ordnung des Diskurses“ „Formationsregeln“ benennt, die dazu führen, dass „Diskurse unmittelbar mit Ermächtigungs- und Ausschlusskriterien verkoppelt sind“ (Keller 2007, 49). Foucault nennt als Oberkategorien drei „große Ausschließungssysteme [...] das verbotene Wort; die Ausgrenzung des Wahnsinns; der Wille zur Wahrheit“ (Foucault, 2003, 16). Letzteres, der Wille zur Wahrheit, ist aus der Sicht Foucaults wichtig, da er durch und mit seinen Institutionen, die „Pädagogik, dem System der Bücher, der Verlage der Bibliotheken, der gelehrten Gesellschaften einstmals, den Laboratorien heute“ (Foucault, 2003, 15) – verkürzt, könnte man sagen, mithilfe des erweiterten Bildungs- und Wissenschaftssystems werden andere Gesellschaftsbereiche „kolonialisiert“ (Foucault, 2003, 16).

In den diskursiven Arbeiten Foucaults besitzt der Diskurs eine relative Autonomie, in den darauffolgenden Untersuchungen tritt zum Diskurs der Faktor Macht hinzu. Die Macht verliert außerdem zunehmend ihre „Eigenschaft als ausschließende verneinende Instanz“ (Ruoff, 2007, 95). „Die Diskurspraktiken sind keine bloßen Formen der Herstellung von Diskursen. Sie nehmen Gestalt an in technischen Komplexen, in Institutionen, in Verhaltensmustern, in Vermittlungs- und Verbreitungsformen, in pädagogischen Formen, die sie aufzwingen und aufrechterhalten“ (Foucault zitiert nach Ruoff, 2007, 95)<sup>21</sup>. Zugleich weist Foucault auch darauf hin, dass Diskurs und Genealogie nicht ganz zu trennen sind. „Der genealogische Aspekt“ untersucht die Diskursgrenzen und die Entstehung der Diskurse samt ihren Regeln (Foucault, 2003, 41). So ist die Untersuchung des Diskurses Voraussetzung für die Kritik an den „Kontrollinstanzen“. „Zwischen dem kritischen und dem genealogischen

---

<sup>21</sup> „Schule fungiert hierbei als eine Schaltstelle der sich durchsetzenden Disziplinarmacht, wobei der ihre Ausdifferenzierung begleitende Diskurs der ‚Bildung‘ diese sozialhistorischen Aspekte eigentümlich kontrapunktiert und zugleich verdeckt“ (Rustemeyer, 1997, 99).

Unternehmen liegt der Unterschied nicht so sehr im Gegenstand und im Untersuchungsbereich, sondern im Ansatzpunkt, in der Perspektive, in der Abgrenzung“ (Foucault, 2003, 42). In einer weiteren Phase seines Schaffens erweiterte Foucault seine Perspektive von der Untersuchung einzelner staatlicher Einrichtungen (Gefängnisse oder Krankenhäuser) auf den Staat als „Resultat gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse“ (Lemke/Krasmann/Bröckling, 2000, 8).

Zu dieser Perspektivverschiebung gelangt Foucault nach einer Untersuchung dreier Regierungsformen, der „Staatsräson, ‚Policy‘ und de[s] Liberalismus“ (Lemke/Krasmann/Bröckling, 2000, 13). Schließlich kommt er zu dem Ergebnis, dass historisch eine Verlagerung stattfand, von der Souveränität „als Ausübung der Macht“ (Foucault, 1978, 53) auf eine Regierung, die als Ziel ihres Wirkens die Bevölkerung „gefunden“ hat (Foucault, 1978, 61).

Auch wenn Dzierzbicka unter Berufung auf Sennelart darauf hinweist, dass der Ursprung des Wortes „Gouvernementalität“ nicht wie Lemke u.a. angegeben hat, eine Verknüpfung aus den Worten regieren „gouverner“ und Denkweise „mentalité“ (Lemke/Krasmann/Bröckling, 2000, 8 und Lemke, 2000, 32) sei, sondern, „dass sich der Begriff *Gouvernementalité* auf die Regierungstätigkeit (Gouvernementalität) bezieht“ (Dzierzbicka, 2006, 102, dazu kritisch Rehmann, 2008, 205ff.), verdeutlicht diese semantische Konstruktion den Aspekt der Selbsttechnologie.<sup>22</sup> Diese ist eine von zwei Herrschaftsinstrumentarien, die nun von der „Wissenschaft vom Regieren“ (Foucault, 1978, 61) und der „politischen Ökonomie“ (Foucault, 1978, 62) eingesetzt werden.

Die Selbsttechnologien sind nicht getrennt von Herrschaftstechnologien zu sehen, sondern als geradezu daran gekoppelt. Dabei befördert die Regierung die Optionen von Handlungsmöglichkeiten der Subjekte, allerdings in einer Weise, in der sich die Handlungsfreiheit „oftmals in einen faktischen Zwang zum Handeln oder eine Entscheidungszumutung verwandelt“ (Lemke/Krasmann/Bröckling, 2000, 30). Diese beeinflussten Handlungsoptionen erscheinen dabei als „Ausdruck des freien Willens“ und sind zugleich „nicht zu trennen von der Forderung, einen spezifischen Gebrauch von diesen

---

<sup>22</sup> Diesem Gedankengang ist wohl auch Rainer Ruffing gefolgt, der nach der Übersetzung des zweiten Teils des scheinbaren Kompositums erklärte Gouvernementalität sei eine „Denkweise, mit der regiert wird“ (Ruffing, 2008, 78).



„Freiheiten“ zu machen“ (Lemke/Krasmann/Bröckling, 2000, 30). Dieser Aspekt ist für die inhaltliche Analyse der Arbeit entscheidend, denn nicht nur das „unternehmerische Selbst“ (Bröckling, 2007) wäre darunter zu fassen, sondern auch das Konzept der Humboldtschen „humanistischen Bildung“. Aus dieser Perspektive werden beide Konzepte als Pole innerhalb einer Herrschaftstechnologie aufgefasst, sodass auch der Bedeutungsüberschuss den gerade der Bildungsbegriff immer hat, relativiert werden kann. Somit wird Bildung in seiner jeweiligen Bedeutung als Ausdruck des Politischen der jeweiligen Gegenwart gesehen. „Der Liberalismus begreift, allgemein gesprochen, die Bevölkerung als Humankapital, als Investition, wo hingegen der Neoliberalismus die Bevölkerung in Unternehmer seiner selbst ausdifferenziert“ (Dzierzbicka, 2006, 114).<sup>23</sup>

Das andere Herrschaftsinstrumentarium, welches für den Zusammenhang dieser Arbeit interessant erscheint, ist die Statistik, die „man als Wissenschaft vom Staat ‚Statistik‘“ bezeichnet hat (Foucault, 1978, 56) und die in dieser Arbeit als PISA-Ergebnisse oder Rankings eine Rolle spielen wird. Durch die „massenhafte Verdichtung“ der Gegenwart wird die Statistik zu einem Medium „der Selbst-Transparenz“ und erlaubt „die quantitative Bestimmung verschiedener sektorieller ‚normal ranges‘ mit Toleranzbreiten und Normalitätsgrenzen“ (Diaz-Bone, 2006a, Abs. 27). Alles innerhalb dieser Grenzen wird als Normalität wahrgenommen, der Bereich jenseits als „Anormalität“. Statistiken als Aussageformen über die vermeintliche Wirklichkeit zu betrachten, ist ein Teil der „Disziplinartechnologie“, die „hierarchisierende Trennungen“ (eig. Herv. Lemke/ Krasmann/ Bröckling, 2000, 13) installieren. Das wesentliche Element der *Sicherheitstechnologie* ist genau das „(empirisch) Normale, das als Norm dient und weitere Differenzierungen erlaubt“ (Lemke/Krasmann/Bröckling, 2000, 13), der „flexible Normalismus“ (Link, 2006, 280). „Kontrolle und Regulation sind deshalb möglich, weil die Grenzen von (im Nachhinein festgestellten) Normalitäten und Nicht-Normalitäten auf einem Kontinuum verschiebbar sind. Wo die Grenze gesetzt wird, hängt nicht zuletzt von dem Verlauf diskursiver Kämpfe ab“ (Jäger, 2010, 88). Die Realität als Norm und die Konstruktion des Normalen, den damit

---

<sup>23</sup> Diese Unterscheidung unterstreicht, dass sich die Zuständigkeit für die Investition in das Humankapital des/der Einzelnen verlagert hat. Wurde dies ehemals vom Staat über die Finanzierung des Bildungswesens übernommen, liegt die Verantwortung nun bei jeder/jedem selbst (Dzierzbicka, 2006, 115). In der überwiegenden Zahl der Veröffentlichungen wird Humankapital allerdings als Signalwort für die neoliberale Bildungsvorstellung verwendet, so auch in dieser Arbeit.

gesetzten (flexiblen) Grenzen und der Sanktionierung der/des Abweichenden („Bildungsarme“), gilt besondere Aufmerksamkeit.

Nach Sarasin ist „Gouvernementalität kein Zauberwort für Liberalismuskritik, sondern genau das Gegenteil davon“ (Sarasin, 2008, 29). Ob man dieser These folgt oder nicht, so bedeutet Sarasins Aussage zumindest, dass mit der Analyse eine politische Haltung verbunden ist. Dennoch vermeiden auch die Autoren gouvernementalitätsanalytischer Arbeiten den Begriff der Weltsicht oder Ideologie und grenzen sich gegenüber der Ideologiekritik ab. Denn, so argumentieren Bröckling und Krasmann (2010, 26), es gehe, wie bei der Diskursanalyse, um eine „Wahrheitspolitik“. Daher ist es naheliegend, die Diskursanalyse mit dem Gouvernementalitätsansatz zu verbinden.

Dabei gibt es allerdings, wie auch beim Diskursbegriff, unterschiedliche Aussagen, wie die Gouvernementalitätsforschung mit der Diskursanalyse vereinbar ist. Das Konzept der Gouvernementalität bezeichnet für Maeße keine „Methode, sondern eher einen theoretisch informierten Blick“ (Maeße, 2010a, 102). Da folglich eine Methode fehlt, kommt Maeße zu dem Schluss, dass sich die Diskursanalyse und die Gouvernementalitätsforschung gegenseitig „bereichern“ könnten. (Maeße, 2010a, 102). Diese Position entspricht dem geplanten Vorgehen.

Auch die Methodik bei der Erstellung des „Glossars der Gegenwart“, das mit dem Anspruch der Analyse „zeitgenössischer Regierungskünste“ (Bröckling/Krasmann/Lemke, 2004, 10) geschrieben wurde, entsprach einer Analyse von „Diskursfeldern“, in denen sich um „Leitbegriffe herum Technologien organisieren“. Als solche Technologien fassten die Autoren „Generalisierungseffekte, Verschiebungen und/oder politische Umcodierungen“ auf, die die Begriffe erfahren (Bröckling/Krasmann/Lemke, 2004, 11). Ziel dabei war es, die „Antinomien zeitgenössischer Sozial- und Selbstverhältnisse“ herauszuarbeiten, dabei wurde „Analyse mit politischer Kritik“ verbunden (Bröckling/Krasmann/Lemke, 2004, 11). Auch bei der Untersuchung des „Unternehmerischen Selbst“ setzte Bröckling dessen Kraftfeld weitgehend mit dem „Diskursfeld“ gleich (Bröckling, 2007, 10). Beim Vermessen der „Kraftfelder des Regierens“ geht es dann darum, die „konfligierenden Kräfte, die Brüche und Widerstände sichtbar zu machen“, denn es gebe „immer mehr als nur eine Strömung, die zieht oder bremst“ (Bröckling/Krasmann, 2010, 28). Wie aber lassen sich Brüche im Diskurs begründen, wenn bisher vor allem der überindividuelle Charakter des Diskurses herausgestellt wurde?

Für Jäger stellen sich Brüche als Uminterpretationen dar. Ein Gegenstand, etwa ein Dispositiv, wird nicht mehr „diskursiv gestützt“, wird dadurch „*bedeutungslos*“ oder „zu einer anderen Gegenständlichkeit *umdiskursiviert*“ und verliert dadurch seine Identität (Herv. i. Org., Jäger, 2001, 93). „Das kann als Bruch erfolgen, aber auch als ein sich lang hinziehender Prozess, in dem sich meist unmerklich, aber letztlich doch gründlich alles ändert“ (Jäger, 2001, 93). Diese Feststellung ist von Bedeutung, denn, wenn man Angermüller (2010, 90f.) folgt, der die Universität als „Sinnverknappungsdispositiv“<sup>24</sup> fasst, stellt sich die Frage, ob diese im bildungspolitischen Diskurs „bedeutungslos“ wird oder aber „lediglich“ ihre „Identität“ verliert.

Um allerdings diesen Bruch denken zu können, betont Jäger die Rolle des handelnden Subjekts außergewöhnlich stark. Jäger schreibt den „tätigen Subjekten“ (Jäger, 2001, 85) hier auch außerdiskursive Tätigkeiten, „nichtdiskursive Praxen“ zu (Jäger, 2001, 92) und auch die Fähigkeit, Diskurse zum Leben zu bringen, sie zu leben und zu ihrer Veränderung beizutragen (Jäger, 2001, 87). Wechselt man nun von der theoretischen Ebene auf die methodische und untersucht einige Aussagen zu *Diskursebene, Diskurspositionen und –strängen*, dann wird die Beziehung zwischen Subjekt und Diskurs und auch der Eigenanteil der Individuen oder Gruppen deutlicher.

Diskursebenen sind „*soziale[...] Orte [...] von denen aus jeweils gesprochen wird*“. Als Beispiele nennt Jäger „Wissenschaft(en), Politik, Medien, Erziehung, Alltag, Geschäftsleben, Verwaltung etc.“ (Jäger, 2001, 99). Er unterscheidet den Medien- oder Interdiskurs, den Spezial-, den Politiker- und den Alltagsdiskurs (ebd.), „die in sich stark verflochten sind“. Mit Diskursposition ist dagegen „ein spezifischer ideologischer Standort einer Person oder eines Mediums gemeint“ (Jäger, 2001, 99). Solche Diskurspositionen kommen dabei auf allen Diskursebenen vor. Diskurspositionen innerhalb des hegemonialen (Inter-)Diskurses sind dabei ziemlich homogen, obwohl auch anderslautende Aussagen denkbar sind. „Davon abweichende Diskurspositionen lassen sich oft mehr oder minder in sich geschlossenen Gegendiskursen zuordnen. Das schließt nicht aus, dass sich gegendiskursive und

---

<sup>24</sup> Die Universität hat nach Angermüller unter anderem die Funktion die legitime Lesart eines wissenschaftlichen Textes festzulegen und kanalisiert damit andere Interpretationen. Etwas salopper formuliert, fungiert die Hochschule als Diskurspolizist innerhalb der Wissenschaft (Angermüller, 2010, 92).

grundsätzlich opponierende Diskurselemente subversiv in den hegemonialen Diskurs einbringen lassen“ (Jäger, 2001, 100).<sup>25</sup>

Was hier als „opponierende Diskurselemente“ diskursiv eingebracht werden soll, wird in einem anderen Kontext, nämlich dem der Absorption der Kritik durch den hegemonialen Diskurs, noch einmal zu thematisieren sein.<sup>26</sup>

Zugleich muss beachtet werden, dass jede Position, in unserem Fall jeder Text, „niemals etwas nur Individuelles“, sondern wiederum das Ergebnis von Diskursen ist (Jäger, 2009, 117). Dies drückt sich dadurch aus, dass sie unweigerlich „Diskursfragmente“ enthalten, die Teile von Diskurssträngen „(Abfolge von Diskursfragmenten mit gleicher Thematik)“ bilden. All diese Diskursstränge, die sich zum Teil auf unterschiedlichen Diskursebenen bewegen, machen „in ihrer Gesamtheit den *Gesamtdiskurs* einer Gesellschaft“ aus (Jäger, 2009, 117).

Betrachtet man beide Aspekte zusammen, stellt sich vereinfacht das folgende Bild dar: Der/die Einzelne kann am Diskurs mitwirken oder eventuell Teil eines Gegendiskurses sein, doch über die Diskursfragmente wird er/sie zugleich wieder eingefangen, da er/sie letztlich im „sozio-historischen“ (ebd.) Gesamtdiskurs verhaftet ist.

Nun konnte gezeigt werden, wie mit Jägers Brüche zu denken sind, nämlich durch Einspeisen von abweichenden Diskurspositionen, ein Vorgehen, das wenig vielversprechend erscheint, weil sich auch das gegenhegemoniale Sprechen der Sprache des Diskurses bedienen muss.

Es scheint allerdings geraten, diese Position noch ein wenig durch die Position Faircloughs zu ergänzen. Dieser begreift „Grenzverschiebungen innerhalb und zwischen Diskursordnungen“ als Indikator „sozialer und kultureller Veränderungsprozesse“

---

<sup>25</sup> Was Jäger leider auslässt, ist die Antwort auf die m.E. naheliegende Frage, wie sich der oder die vom Diskurs geprägte Einzelne auf einen Standpunkt stellen kann, der vom Mainstream der Positionen abweicht.

<sup>26</sup> Streng genommen könnten mit dem Hinweis auf die Zeitachse „opponierende Elemente“ als akute Interventionen gedacht werden, während sich die Absorption der Kritik als Strategie des hegemonialen Diskurses längerfristig vollzieht und so zwischen diesen beiden Punkten unterschieden werden muss. Diskursverschiebungen benötigen offenbar Zeit. So wählen sowohl Boltanski/Chiapello als auch Bröckling/Krasmann/Lemke als Ausgangspunkt ihrer Analyse die Sprache und Kritik der 1960er und 70er Jahre und stellen eine „Formähnlichkeit von [heutigem, K.A.] Kapitalismus und herkömmlicher Kapitalismuskritik“ fest, woraus die Diagnose einer Kritik im Zustand der Paralyse folgt (Künkler, 2008, 30). Aus dieser Perspektive scheint die Integration und Transformation der Kritik im Sinne des Diskurses einige Zeit zu brauchen. Auf der anderen Seite, und dies stützt die Perspektive Jägers, mahnt van Dyk, sämtliche Kritik von vornherein als Motor des Kapitalismus sinnlos abzutun. Stattdessen fordert sie auf, „anhand konkreter Praktiken realer Akteur\_innen auszuloten, unter welchen Bedingungen genau dies nicht geschieht – beziehungsweise nicht geschehen ist“ (van Dyk, 2011).

(Fairclough, 2006, 352).<sup>27</sup> Dieser Ansatz scheint für das Vorhaben geeignet, da auch das Bildungssystem im beobachteten Zeitraum Veränderungen durchmacht(e). Fairclough versteht Diskurse in einem solchen Veränderungsprozess als „mächtige symbolische Waffe“, ohne die der Prozess an sich gar nicht vorstellbar sei (Fairclough, 2006, 341). „Kritisches Bewusstsein bedeutet hier, die Vielfalt der Diskurse“, in denen sich bestimmte Perspektiven und Interessen ausdrücken, „und ihre jeweilige Positionierung im sozialen Raum wahrzunehmen“ (Fairclough, 2006, 346).

Hier weist Fairclough, indem er sowohl soziale Prozesse als auch Macht als Faktoren sieht, die es zu analysieren gelte, über Jäger hinaus. Dieser lässt, indem er in Anlehnung an Link einseitig den Machtgehalt der Diskurse berücksichtigt, die gesellschaftliche Praxis außen vor. „Diskurse sind nicht Ausdruck gesellschaftlicher Praxis, sondern sie üben Machtwirkungen aus. Dies tun sie, weil sie institutionalisiert, geregelt und an Handlungen angekoppelt sind“, argumentiert Jäger (Jäger, 2007, 19). Wenn also in der Folge beide Faktoren berücksichtigt werden, so geschieht das konzeptionell in Anlehnung an Fairclough. Zugleich deckt sich dies aber auch mit dem dargestellten Ansätzen Knoblochs und Kosellecks.

Nun wurde ausführlich gezeigt, dass diskurstheoretisch und –analytisch Brüche in der Diskurstheorie mit Jäger und Fairclough denkbar und aufzeigbar sind. *Folglich stellt sich die Frage, weshalb es dann noch der gouvernementalen Perspektive bedarf.*

Die m. E. entscheidenden Schlüsselwörter heißen hierfür „Techniken“ und „Technologien“. Als Beispiel für Technologien, die nicht allein in den sprachlichen Bereich fallen und eng mit dem Diskurs um Bildung zusammenhängen, nennt Angermüller etwa „Evaluationen, *New Public Management* oder die Exzellenzinitiative“ (Herv. i. Org., Angermüller, 2010, 93). Diese „Steuerungstechnologien“ (ebd.) sind gouvernementale Instrumentarien und materialisierte Diskurse (Jäger, 2009, 116), die wirklich und erlebbar sind, die konkrete Folgen haben, etwa in der Normierung unterschiedlicher „Produkte und Produzenten“ im Wissenschaftsbetrieb (Angermüller, 2010, 93). Die Effekte dieser Technologien aufzuzeigen, mitzudiskutieren und als „Regieren im Sinne von Menschenführung“ (Maeße, 2010a, 102) letztlich zu bewerten, dazu dient die Perspektive der Gouvernementalitätsforschung.

---

<sup>27</sup> Keller spricht in diesem Zusammenhang von „Veränderungen von *Diskursverhältnissen*“ (Herv. i. Org., Keller, 2008, 280).

### 2.3 Das Kritikdilemma des Gouvernementalitätsansatzes

Mit der Feststellung, dass viele Analysen darin übereinstimmen, „dass (kreative) Abweichungen und subjektiver Eigensinn, Autonomie und Kritik(fähigkeit) von Störfaktoren zu Produktivkräften des spätmodernen Kapitalismus avanciert sind“ (van Dyk, 2010, 33), benennt van Dyk auch ein diskurstheoretisches Problem. Auch wenn diese Feststellung letztlich nicht neu ist, schließlich legen die umcodierten „Leitbegriffe“ in den erwähnten Glossaren davon Zeugnis ab, stellt sich aus meiner Sicht hier ein theoretisches Problem. Übersetzt man diesen Sachverhalt in die Sprache des Diskursanalytikers, scheint diese Feststellung zunächst trivial: Gegendiskurse werden in den Gesamtdiskurs eingespeist und bilden „die jeweiligen Voraussetzungen für den weiteren Verlauf des gesamtgesellschaftlichen Diskurses“ (Jäger, 2009, 117), der in einem kapitalistischen System ein ökonomischer Diskurs ist.

Das Problem, das van Dyk aufwirft, lautet, „Kritik, Subversion und Widerstand [seien, K.A.] aus dieser Perspektive *per se* - und damit nicht nur möglicherweise oder in einer konkreten Situation – ununterscheidbar von dem System, gegen das sie sich richten“ (van Dyk, 2010, 43). Kritik ist damit als Tropfen in den „Diskurs als Fluss von Wissen durch die Zeit“ (Diaz-Bone, 2006b, Abs. 42) eingegangen und kann als Tropfen nicht wieder geschöpft werden. Das hieße, dass jeder Diskursstrang im Diskurs verhaftet bliebe.

Übertragen auf die konnotativen Bedeutungen von Begriffen lässt sich in Anlehnung an Maas für die Leitbegriffe formulieren, dass sowohl die umcodierten ehemals kritischen Konnotationen der Leitbegriffe bis heute und die heute dominanten Konnotationen auch in Zukunft als „Fähren“ (Maas, 1985, 84) auf dem „Fluss von Wissen durch die Zeit“ (Diaz-Bone, 2006b, Abs. 42) mitgeführt werden (Knobloch, 1992, 20).

Jägers Bild vom „hegemonialen Diskurs“ (s.o.), das Gramscis Hegemonietheorie entlehnt ist (Jäger, 2010, 63), verweist dagegen auf etwas anderes, nämlich, dass auch hegemonial gewordene Ansichten nicht unbegrenzt hegemonial bleiben müssen. Für Gramsci war die Presse eine der Basen der herrschenden Klasse, aber nicht nur sie alleine, sondern „[a]lles, was direkt oder indirekt die öffentliche Meinung beeinflusst“ (Gramsci zitiert nach Kebir, 1991, 123). Gramsci stellt sich jedoch den Verlauf des Ringens um die Diskurshoheit nicht einheitlich und schnell vor, sondern ist sich darüber im Klaren, dass es sich um eine langfristige Auseinandersetzung handelt. Deshalb müsse die Ausbreitung der Idee auch über

Gespräche und Diskussionen geschehen, in denen es gelte, das „Bewusstsein der Menschen zu verändern [...] und es mit aktiver Begeisterung zu erfüllen.“ (Gramsci, 1980, 42).

Der Terminus der „diskursiven Kämpfe“ besagt nichts anderes. Eine weitere Kategorie Gramscis scheint mir jedoch entscheidend zu sein, nämlich die des Alltagsverständes. Dieser ist in seiner „widersprüchlichen und inkohärenten Zusammensetzung“ der „Kampfplatz der gegensätzlichsten Tendenzen“ (Rehmann, 2008, 87). Aus diesem Blickwinkel hat Fairclough untersucht, wieweit der Globalisierungsdiskurs das Selbstverständnis der Menschen prägt. Er stellte einen Einfluss fest, (Fairclough, 2006, 337f.), bemerkte aber auch, dass bei der Rezeption und Verarbeitung des Diskurses, den Fairclough als „starken Diskurs“ im Sinne Bourdieus einstuft (Fairclough, 2006, 341)<sup>28</sup>, auch Uminterpretationen stattfinden; „sie eignen sie [die Diskurse, K.A.] sich an und bearbeiten sie in je besonderer Weise“ (Fairclough, 2006, 346). Die Verarbeitung der Anschlusskommunikation hat, wenn auch Bruch dafür ein zu starkes Wort wäre, doch wenigstens Risse erzeugt. „Die textliche Vermitteltheit des sozialen Lebens ist also eine zweiseitige Angelegenheit: sie eröffnet einerseits nie dagewesene Ressourcen für neue Lebensgestaltung, wobei auf Wissensbestände, Perspektiven und Diskurse zurückgegriffen werden kann“ (Fairclough, 2006, 346), die älter sein können als der aktuelle Diskurs, andererseits „erschließt sie dem Spiel der Macht [...] weite Teile des Lebens“ (Fairclough, 2006, 346). Fairclough spricht von der „Dialektik von Kolonialisierung und Aneignung“ (Fairclough, 2006, 346). Die Übernahme der Semantik muss also nicht automatisch die Übernahme des *concepts* im Verhältnis eins zu eins mit beinhalten.<sup>29</sup>

Eine weitere Erklärung für Brüche, die sich bei der Mediennutzung ergeben, ist Dörres Hinweis auf die „sperrige Seite des Habitus, der“, nach Bourdieu, „noch lange über seine Erzeugungsbedingungen hinaus wirksam werden kann“ (Dörre, 2009a, 199). Außerdem weist

---

<sup>28</sup> Tatsächlich schreibt Bourdieu vom „Machtdiskurs“, der sich durchsetzen kann, „weil er in einer Welt der Machtverhältnisse, die er selber schaffen hilft, alle Mächte auf seiner Seite hat. Und zwar vor allem deshalb, weil er die ökonomischen Entscheidungen derjenigen beeinflusst, die die ökonomischen Verhältnisse bestimmen, also mit seiner eigenen Macht - auch auf symbolischer Ebene - diese Machtverhältnisse noch verstärkt.“ (Bourdieu, 1998).

<sup>29</sup> An dieser Stelle wäre eine Erweiterung des gouvernementalen Ansatzes, wie er in der Bundesrepublik praktiziert wird, um die Perspektive der Culture Studies denkbar, denn Stuart Hall etwa geht zwar von einem hegemonialen Diskurs aus, doch er betont, dass bei der Kodierung eines dominanten Diskurses zwar eine „bevorzugte‘ Lesart“ angestrebt werde, der Dekodierungsprozess jedoch nicht völlig beeinflusst werden kann (Hall, 1999, 106). Und so könne es dazu kommen, dass ein Fernsehzuschauer oder eine Zeitungsleserin eine Nachricht inhaltlich und konnotativ versteht, um „die Nachricht aber dennoch in einer von Grund auf völlig gegensätzlichen Weise zu dekodieren“ und sich dabei eines „oppositionellen Codes“ bedient (Hall, 1999, 109f.) Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt auch Fiske (Winter, 2001, 187-191).

er darauf hin, dass die Integrationsleistung des „Zwang[s] zur Freiheit“, im Sinne des gouvernementalen Ansatzes, „allenfalls für Gruppen mit reicher Ausstattung an kulturellen und/oder finanziellen Ressourcen zu[treffe]“, die anderen würden eher vom „stummen Zwang von – auch politisch hergestellten – Marktrisiken“ dominiert (Dörre, 2009a, 200). Dies sieht auch van Dyk so: „Journalist\_innen, Wissenschaftler\_innen und bewegte Linke scheinen über sich selbst und ihre privilegierte Situation zu sprechen. Klassische Kontroll- und Disziplinierungsformen und die weitgehende Ausschaltung subjektiver – zumal kritischer – Potenziale sind in vielen Bereichen aber nach wie vor an der Tagesordnung“ (van Dyk, 2011b).

Dörres Ausführungen sind an mehreren Stellen relevant. Dörres Rückgriff auf Bourdieus Konzept des Habitus verweist darauf, dass der Diskurs auch in seiner hegemonialen Form auf mehrere Barrieren trifft, auf die Zeit, die notwendig ist, um den Habitus zu verändern, auf schichtspezifische Besonderheiten, etwa Nähe/Distanz zum Bildungssektor (kulturelles Kapital), und dass sich der Diskurs für unterschiedliche Schichten unterschiedlich äußert. Für die einen ist es der Zwang zur Freiheit, für die anderen der Zwang der diskursiv erzeugten und per Dispositive durchgesetzten Marktrisiken, in denen sich der Diskurs niederschlägt – wobei man davon ausgehen darf, dass die Marktrisiken beide Gruppen, wenn auch in unterschiedlichem Maße, treffen.

Was heißt dies für den hegemonialen Diskurs und für die vorliegende Arbeit? Eine Folgerung daraus muss lauten, dass mit dem Terminus „hegemonialer Diskurs“ vorsichtig umgegangen werden muss und Anschlussdiskurse darauf untersucht werden müssen, ob sich durch die Rezeption bereits Veränderungen ergeben haben und inwieweit die Reproduktion der Semantik mit der Übernahme des concepts verbunden ist. Dies ist in dieser Arbeit kaum möglich, denn es hieße zwischen der Position der Politik, der der Medien und der LeserInnen zu unterscheiden, um festzustellen, ob sich Brüche feststellen lassen.

Die andere Konsequenz erscheint umso wichtiger: Auf die Begriffsanalyse bezogen heißt dies, dass auch heute nicht von einer Stabilität der Begriffe ausgegangen werden kann (vgl. die Kritik an dem Konzept der „geschichtlichen Grundbegriffe“). Entsprechend müsste aus der Sicht einer diskursiven Begriffsgeschichte festgestellt werden, dass die Leitbegriffe, die Bröckling u.a. als Zentrum von Techniken verstehen, eine konnotative Bedeutung unter mehreren ausdrücken. Denn die Offenheit der Begriffe beinhaltet, dass es mehr als eine Bedeutung gibt, weshalb es einen Kampf um Bedeutungen überhaupt nur geben kann.



Daher wird angenommen, dass im Laufe der Zeit auch andere Konnotationen, entweder ältere oder neue in den Vordergrund treten und sich mit anderen Techniken verbinden, während heute aktuelle Bedeutungen verblassen könnten. Zu dieser Überzeugung gelangt Keller aus der Sicht der wissenssoziologischen Diskursanalyse, wenn er „jede fixierte Bedeutung“ als eine „Momentaufnahme in einem sozialen Prozess“ sieht Keller (2008, 12). Denkbar ist zudem, und dies würde die Offenheit unterstreichen, dass die aktuelle artikulierte Bedeutung zukünftig eine von vielen Konnotationen darstellt und weder weiter dominiert noch verschwindet, und „als Bedeutung der Zeichen, an denen sie festgemacht sind, im Gedächtnis zumindest latent präsent“ (Maas, 1985, 87f.) bliebe.

Für diese Arbeit heißt dies, auf Veränderungen oder Verschiebungen von konnotativen Bedeutungen, auf Widersprüche oder Ungereimtheiten im Diskurs innerhalb des sozialen Wandels hinzuweisen, und diese zu deuten. Dies wird Kapitel 8.2 versucht.

Um letztendlich noch einmal auf die Möglichkeit der Kritik zurückzukommen, kann daraus zweierlei folgen: Zum einen muss im Blick bleiben, ob die Bedeutungen der Leitbegriffe tatsächlich stabil sind oder sie sich in ihrer Verwendung bereits wieder geändert haben. Die andere ergänzende, eher strategische Möglichkeit hieße, andere Konnotationen zu stärken oder Begriffe zu besetzen.

### ***3. Bildung – Annäherungen aus verschiedenen Perspektiven***

„Bildung‘ ist ein deutscher Mythos, ist pädagogisches Programm, ist politische Losung, ist Ideologie des Bürgertums und zugleich doch auch ein viel genutzter zeitdiagnostischer Kritikbegriff“ (Tenorth, 19.08.2011, 352). So fasst der Bildungshistoriker Tenorth, die unterschiedlichen Verwendungsweisen und Funktionen der Bildung zusammen. In der Folge soll gezeigt werden, auf welche Weise der Begriff Bildung jeweils verwendet wird, um ein Mythos, ein Programm etc. werden zu können. Ziel dieses Kapitels ist es eine erste Annäherung an das Dispositiv der Bildung zu bekommen, um in der Analyse bestimmte Argumentationen besser einordnen zu können.

Zunächst folgen drei Ansätze, die jeweils mit einem eigenen Schwerpunkt Bildung als Programm darstellen. Die erste Position findet sich in „Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters“ des Kulturwissenschaftlers Georg Bollenbeck (3.1.1). Er untersucht die Bedeutung des Deutungsmusters „Bildung und Kultur“ für das Selbstverständnis des Bürgertums im 19. und 20. Jahrhundert und wie dieses Selbstverständnis das Verhältnis dieser „Trägerschicht“ zu ihrer Umwelt prägt.

Nach der Ergänzung der Ergebnisse von Bollenbeck anhand der Schriften von Bröckling (3.1.2) und Ricken (3.1.3), werden die Verwendungsweisen des Begriffs Bildung mit seinen Konnotationen und Bedeutungen vorgestellt. Aus diesem Grund ist es notwendig, den Gehalt der Aussagen zunächst als propositional anzunehmen und zu untersuchen, wie diese in der medialen Kommunikation bewertet werden. Im letzten Teil des Kapitels wird dargestellt, welche Funktion der Bildung für die Teilhabe an der Gesellschaft zukommt und was unter Ökonomisierung verstanden wird.

#### *3.1 Programme*

##### *3.1.1 Das Deutungsmuster*

Georg Bollenbeck, der das Deutungsmuster „Bildung und Kultur“ untersucht, geht im Kapitel über seine Methodik auf die Begriffsgeschichte, historische Semantik und die kommunikationswissenschaftliche Perspektive ein. Dort heißt es: „Begriffsgeschichte als Sozialgeschichte zielt nicht auf die Geschichte wissenschaftlicher Erkenntnis. Sie handelt vorrangig von gesellschaftlicher Kommunikation, von allgemeinem Weltwissen und seiner

Handlungsgeschichte“ (Bollenbeck, 1996, 17)<sup>30</sup>. Dabei sind sowohl Bildung als auch Kultur selbst Objekte inhaltlicher Auseinandersetzungen und werden „zum höchsten Maßstab“ (18). Gerade weil deren Inhalte schwer zu erfassen und variabel seien, könne man „ihre Geschichte nur als die Geschichte ihrer Funktion“ erklären, „als ihr diskursiver und sozialgeschichtlicher Zusammenhang, ohne den sie unerfüllt und abstrakt bleiben“ (18). Dies müsse auch so sein, denn Begriffe müssten strittig bleiben, „um diskursive Turbulenzen zu entfachen“ (88), womit er an die notwendig „offene[n] Horizonte“ der Begriffe bei Knobloch anknüpft. Der „Tatbestand synchron unterschiedlicher Bedeutungsebenen [soll, K.A.] auch vor dem Fehlschluss warnen, historisch durchgehaltene Wortkörper zeugten von einer historisch kohärenten Verwendungsgeschichte“ (17). Durch das Bildungsbürgertum als Trägerschicht werden „Bildung“ und „Kultur“ zu einem „Deutungsmuster verknüpft, das individuelle Sinnggebung und symbolische Vergesellschaftung qua Sprache organisiert und damit Wahrnehmung lenkt“ (25), damit beeinflusst es auch die Interpretation der sozialen Welt und das eigene Verhalten (193). Das Deutungsmuster des Bildungsbürgertums kann als prägend für den „Habitus“<sup>31</sup> dieser Trägerschicht angesehen werden (195).

Bollenbeck beginnt seine sozialhistorischen Beschreibungen mit der Einführung der Kameralistik und Statistik (62f.), die bei Foucault eine wesentliche Rolle spielen, denn daran wird deutlich, dass sich der Blick nun auf die Bevölkerung als Ziel der Politik richtet. Dies verdeutlicht Bollenbeck mit einem ausführlichen Zitat Heinrich Gottlob von Justi, der den Umfang und die Zielobjekte der „Policey Wissenschaft“ im Titel seines Hauptwerkes aufzählt. Entscheidend dabei ist nach Bollenbeck, dass Justi das Wort „Cultur“ in einem breiteren Verwendungszusammenhang benutzt. Er verknüpft es sowohl mit dem Boden, dem Land also auch mit „natürlicher“ versus „moralische[r] Cultur“ (63). Durch die Verwendung des

---

<sup>30</sup> Da nun eine ausführliche Darstellung der Schrift „Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters“ folgt, werden die Seitenzahlen lediglich in Klammern gesetzt und beziehen sich alle auf diese Schrift.

<sup>31</sup> Bollenbeck setzt die Begriffe Bildung und Habitus nicht gleich, sondern betont, dass sich Bildung auf den Habitus auswirkt. Da der Lebensstil, der durch den Habitus (mit)geprägt wird, bei ihm aber durchaus ein Gradmesser für den Zustand der Trägerschicht und des Bildungsideals ist, scheint es angebracht, auf den Zusammenhang von Bildung und Habitus hinzuweisen. Lothar Wigger stellt bei seinen „Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformationen und Bildungsprozessen“ fest, dass es zwar eine „theoretische Nähe beider Begriffe“ (Wigger, 2006, 104) gebe, aber auch trennende Aspekte. „Habitus­theorie und Bildungstheorie fokussieren das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft [...] nicht nur aus unterschiedlichen Perspektiven, sondern akzentuieren unterschiedliche Aspekte an der Entwicklung individueller Verfasstheit: die Last der inkorporierten Geschichte und die Voraussetzungshaftigkeit und gesellschaftliche Begrenzung von Veränderung einerseits, die Möglichkeit eines radikalen Wechsels der Haltung und der eigenen Praxis durch Einsicht und Entschluss und somit eines Neuen und Anderen in der Zukunft andererseits.“ (Wigger, 2006, 109f.).

Wortes Kultur in solch vielfältigen Zusammenhängen, bekommt das Wort einen höheren Bekanntheitsgrad und verlässt den engen Kreis der Gelehrten, die es bis dato nahezu alleine nutzten, dringt in den allgemeinen Sprachgebrauch ein und beginnt sich in der „deutschen Nationalsprache festzusetzen“ (65). Die Schicht, die das Wort nun aufnimmt, ist die Beamenschaft (65). Kultur wird in der Folge auf weitere Gebiete ausgeweitet, unter anderem auf das individuelle Handeln und die „bürgerliche Tüchtigkeit“ (80). Mit diesem neuen Anwendungsfeld findet „eine Ablösung des ständischen Merkmals der Geburt durch das moderne bürgerliche Prinzip der Leistung“ (80) statt, was eine Modernisierung der Gesellschaft mit sich bringt und eine neue Funktionselite schafft. Kultur gilt zwar nicht in dem Sinne als ein Schlüsselbegriff, als damit eine bürgerliche Gesellschaft der monarchistischen gegenübergestellt wird, doch, da sich der Begriff auch auf die ökonomische Dimension bezieht, stärkt er die „Definitionsmacht des Bürgertums“<sup>32</sup>. Dessen Tugenden und Verhaltensweisen, Normen und Formen werden [...] das 19. Jahrhundert hegemonial prägen“ (95). Auch der Bildungsbegriff befördert die Tendenz des Bürgertums sich seine eigene Exklusivität zu schaffen (20). Sein Geschmack und seine Vorlieben schaffen eine gemeinsame Identität und damit auch ein gemeinsames Außen. Damit hat Bollenbeck die Bedeutung der Begriffe Bildung und Kultur für die Emanzipation und das Selbstbild des (Bildungs-)Bürgertums nachgezeichnet. Im weiteren Verlauf der Arbeit bleibt zu untersuchen, ob Bildung nach wie vor Teil des Selbstverständnisses des Bürgertums bleibt.

„Mit der Aufwertung von ‚Bildung‘ und der Abwertung des umfassenderen Kulturbegriffs der Aufklärung beginnt die Geschichte des typisch deutschen Deutungsmusters“ (98). Damit schrumpft der Bedeutungsumfang des Kulturbegriffs, während der „Bildungsinhalt in Verbindung mit einem emphatischen Bildungsbegriff stärker philosophisch, ästhetisch und pädagogisch aufgeladen wird“ (ebd.). Es zeigt sich jedoch noch eine weitere Tendenz, nämlich die Aufladung des Begriffs mit dem Postulat „einer zweckfreien geistigen ‚Bildung‘“ und eine Abwertung der „Ökonomie und Nützlichkeit, d[er] Berufserziehung und d[er] Technik“ (99). Bildung wird hierzu im Kontrast „als ‚Allgemeinbildung‘ verstanden, deshalb ist auch ein ‚Querstudieren‘ durch die verschiedensten Fächer an Gymnasium und

---

<sup>32</sup> Die Deutungsmacht ist entscheidend, denn nach wie vor gilt, etwas muss erst als solches bezeichnet werden, um als Bildungsgut bzw. -inhalt zu gelten.

Universität möglich“<sup>33</sup> (223). Dennoch ist das Bildungsideal nicht etwa ein Hemmschuh für die Modernisierung, sondern bietet einen Anknüpfungspunkt. „So grenzt der Neuhumanismus die Welt des Ökonomischen zwar aus, doch teilt er mit dem Wirtschaftsliberalismus die Vorstellung eines autonomen Individuums, ein Individuum, das in geistiger wie materieller Hinsicht frei von allen Bindungen selbstverantwortlich handelt“ (171). Die Eigentätigkeit, die im Bildungsbegriff enthalten ist, wird in der Verwendungsgeschichte zum „Selbstzwang zur Leistung“ (222). Die Bildung sorgt also für die notwendige innere Haltung, die der Liberalismus benötigt, wie später weiter unten unter genealogischer Sicht nochmals festgestellt wird. Die Verquickung von Bildungs- und Leistungsethos und auch das Wechselspiel zwischen beiden hat für die Gegenwart einige Bedeutung und wird im vorletzten Kapitel erneut Thema sein.

Dazu passt auch, dass die „Genese des Bildungsbürgertums eng mit dem Staatenbildungsprozess verbunden ist“ (197). Diese spezielle Konstellation der sich auflösenden Feudalgesellschaft, das Aufkommen einer bürgerlichen Schicht und der „Modernisierung von oben“ charakterisiert das Zeitalter des Bildungsbürgertums. Zunächst aber entfaltet das Deutungsmuster, das scheinbar dem Leistungsprinzip gehorcht, eine Sogwirkung. Das Unspezifische oder besser das Allgemeine der Bildungsidee machte es attraktiv für alle (166). Die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs durch das Bildungswesen erscheint als Versprechen. Die dort auf legitime Weise<sup>34</sup> erwerbbaaren „Bildungspatente“ und deren „gymnasial oder universitär ausgewiesenen Besitz“ stellen die Möglichkeit dar, „die

---

<sup>33</sup> 1953 hebt Abendroth hervor, dass in der allgemeinen Diskussion den sich immer weiter spezialisierenden Fachwissenschaften ein ergänzendes Studium generale an die Seite gestellt werden soll, und dies unter dem Hinweis auf eine „*allgemeine Bildung*“. Abendroth selbst argumentiert für diese Idee mit dem Hinweis, dass nur eine reflektierte Einstellung der HochschulabsolventIn gegenüber der eigenen Stellung in der Gesellschaft und dem gesellschaftlichen Kontext des Faches sie davor schütze, in ihren „politischen und sozialen Entscheidungen immer durch unterbewusste Momente bestimmt [zu] bleiben, die ihrerseits aus vergangenen und politisch überwundenen Entwicklungen hervorgegangen sind“ (Herv. i. Org., Abendroth, 1953, 299). Abendroths Schilderungen dürfen aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es dieser „Rhetorik nicht gelang, die Tendenz zur fachlichen Berufsausbildung zu stoppen, die das tatsächliche Ziel der Mehrheit wurde“ (Jaraus, 1999, 63).

<sup>34</sup> Bourdieu unterscheidet zwischen einem innerhalb und einem außerhalb der Institutionen erworbenen kulturellen Kapital. Legitim wird dieses Kapital aber erst durch die vermittelnde Instanz der Institutionen, die spezifische Formen der Inhalte anbieten. „In der Fabrik wie in der Schule – die den Respekt vor unnützem und zweckfreiem Wissen lehrt und die *sowohl mit- als untereinander hierarchisch verbundene* Beziehungen zwischen Individuen und Tätigkeiten herstellt, die von der ‚natürlichen‘ Autorität wissenschaftlicher und pädagogischer Vernunft geweiht sind – begegnen die Arbeiter der legitimen Kultur als einem *Ordnungsprinzip*, das nicht durch praktische Nützlichkeit erst gerechtfertigt zu werden braucht“ (Herv. i. Org., Bourdieu, 1987, 604). Mit der Forderung nach der Aufhebung von Theorie und Praxis in den Bildungsinstitutionen verlöre sich dieser Unterschied allerdings zunehmend.

Lebenslage zu verbessern und die Lebenschancen zu erhöhen“ (196). Der antiständische Charakter der Bildung ist es, der (nicht nur) zu diesem Zeitpunkt über den Kreis der Bildungsbürger hinausweist und die Hoffnung weckt, die Kluft zwischen den „Gebildeten und Ungebildeten zu verringern“ (198). Gerade die Übernahme dieses Versprechens durch verschiedene Schichten veranlasst Bollenbeck dazu von einer „klassenüberwölbende[n] Reputation und sozialdistinktive[n] Funktion“ zu sprechen. Während das Versprechen an „alle“ gerichtet ist, bleibt die „ständische Vergesellschaftung durch Bildungspatent, Titel und Stelle [...] einer kleinen Zahl vorbehalten“ (201).

Das Aufkommen des „entwickelten Kapitalismus“ (232) zwischen 1900 bis zum Ersten Weltkrieg (229ff.) hat Auswirkungen auf die Stellung des Bildungsbürgertums, es verliert seine kommunikativ hegemoniale Stellung (232). „Das Streben nach einem ‚Platz an der Sonne‘ und die sich ausbreitende positivistische Fortschrittstimmung führten zu einer Aufwertung von industriell und naturwissenschaftlich geprägter Bildung“ (Hepp, 2011, 17). Auf der wissenschaftlichen Ebene geht dies mit dem Bedeutungszuwachs der Naturwissenschaften<sup>35</sup> (228) einher, und setzt den Verlust der Exklusivität der Geisteswissenschaften als Grundlage der Stellung der Bildungsbürger fort.

In dem Maße, in dem die Grenzen verschwimmen und „Bildung [...] häufig schon als Ausbildung verstanden“ wird, „wird die semantische Lage unübersichtlicher“ (232). Und noch ein anderes Moment schwächt die Position der BildungsbürgerInnen und die liberale Idee von Bildung: der heraufziehende Nationalismus, zu dem der idealistisch-literarische Kulturbegriff und der „Humanismus-Diskurs des Bildungsbürgers“ nicht passen will (235). Diese unterschiedlichen Neuerungen bringen es mit sich, dass die Begriffe Bildung und Kultur zwar weiterhin häufig verwendet und hoch geschätzt werden, „doch schwindet mit

---

<sup>35</sup> Geistes- und Naturwissenschaften stehen sich offenbar unversöhnlich (?) gegenüber. Eine Feststellung, die nach Angaben des Suhrkamp Verlags der Grund für das Erscheinen der „edition unseld“ ist. „In den letzten Jahrzehnten haben die Naturwissenschaften immer mehr die Deutungshoheit über das Wesen des Menschen und der Welt gewonnen. Das ist zu einer Herausforderung für die Geisteswissenschaften geworden, die sich an diesem Diskurs zu beteiligen haben. [...] Dies kann nur gelingen, wenn die Geistes- und Naturwissenschaften miteinander in Dialog treten“ (Koch, 2008a). Gegenwärtig kann man diese Irritationen der Geisteswissenschaften unter anderem bezüglich der Gentechnologie beobachten, die in immer mehr geisteswissenschaftlichen Disziplinen zusätzliche und zu den sozialwissenschaftlichen Ansätzen konträre Erklärungsansätze liefert. Diese unterschiedlichen Ansätze, etwa gesellschaftliche versus genetisch bedingte Prägung, spiegeln sich auch im Titel eines der Bücher der „edition unseld“ wieder: Nowotny, Helga/ Testa, Giuseppe (2009): Die gläsernen Gene. Die Erfindung des Individuums im molekularen Zeitalter, Frankfurt a.M. In der Gegenwart tritt nun auch die Diskussion über die „Wissensgesellschaft“ hinzu, so dass latent eine Diskussion über die Rangfolge der verschiedenen Disziplinen und deren jeweiligen wissenschaftstheoretischen Ansätzen entsteht.

der modernen Klassengesellschaft ihre Fähigkeit, neue Funktionsschichten zu repräsentieren und deren Praxen zu überwölben“ (242). Zu beobachten bleibt allerdings, ob nicht trotz der veränderten Einstellung zur Bildung und dem Fehlen der dazugehörigen kulturellen Praxis das Distinktionsmerkmal Bildung bzw. der Kampf um Bildungszugänge als Appendix erhalten geblieben ist. Bollenbeck zeichnet im Folgenden die weiteren Konjunkturzyklen der Verwendungsgeschichte nach, doch an seiner Diagnose ändert dies nichts mehr. Und so stellt er auch für die Nachkriegsgeschichte fest, dass das Bildungsideal kaum noch eine Rolle spielt, „[f]aktisch [...] ist das Konzept der idealistischen ‚Bildung‘ auf einen schrumpfenden Bereich innerhalb der Geisteswissenschaften begrenzt“ (307)<sup>36</sup>.

Von zentraler Wichtigkeit für die Analyse der Verwendungsweise von Bildung in den Medien ist die Hervorhebung von Bildung als Strukturelement und „Ideal“ der Gesellschaft. Bollenbeck macht durch seine soziologische Sichtweise deutlich, dass sich eine ganze Bevölkerungsschicht nicht nur darüber identifiziert und abgrenzt, sondern auch den Staat und ihre Umwelt unter diesem Gesichtspunkt wahrnimmt. Ihr „Bildungsvorsprung“ wird zugleich zum „symbolische[n] Adelsprädikat“ (182), was bereits andeutet, dass nun unter der Hegemonie der „Gebildeten“ eine neue Schichtung einsetzt. „Bildung“ wird zu einem erwerbbaaren Distinktionsmerkmal, dessen Erwerb als Verheißung (Rustemeyer, 1997, 115) gesehen wird. Das Aufstiegs-Versprechen, das mit der Bildung verbunden wird, wird weiterhin von der Gesellschaft gegeben, es kann allerdings kaum noch eingelöst werden. Darauf weist etwa der ZEIT-Artikel „Das falsche Versprechen“ mit Blick auf die Undurchlässigkeit des Bildungssystems<sup>37</sup> hin, allerdings auf der deskriptiven Ebene und weniger auf der grundsätzlichen.

---

<sup>36</sup> Ob es sich in der Folge noch um das gleiche Deutungsmuster handelt, kann mit Recht bezweifelt werden, doch unter dem Blickwinkel der linguistischen Pragmatik nimmt es lediglich eine neue Funktion an, gewinnt erneut an Strahlkraft und wird den politischen und ökonomischen Gegebenheiten entsprechend angepasst. Nach Hermann Veith etwa wurde das Ideal der humanistischen Bildung gerade nach dem Sieg der Alliierten über Hitler im Westen in seiner Funktion als Leitbild und zur kulturellen Selbstvergewisserung bei gleichzeitiger Distanzierung gegenüber dem Nationalsozialismus und in Abgrenzung zum Ostblock gebraucht. Dies gilt auch für die DDR, denn dort wurde Bildung mit anderen Leitvokabeln konkretisiert. Selbst für die Nachkriegsepoche macht Veith weitere nachvollziehbare Unterteilungen aus, in denen das Ideal der Zeitgeschichte entsprechend angepasst wird (Veith, 2007, 52). Auch Heinz-Elmar Tenorth hinterfragt, ob dem Deutungsmuster tatsächlich heute die Geltung fehle (Tenorth, 1996, 304).

<sup>37</sup> So stellt Etzold in ihrem ZEIT-Artikel „Das falsche Versprechen“ fest, dass „sich die Idee von der absoluten Chancengleichheit selbst immer mehr als Bildungsirrtum heraus[stellt]“, und gibt auf die Frage, warum man sich denn dann nicht von diesem Versprechen frei macht; die Antwort: „Wer sich vom Prinzip der Chancengleichheit abwendet, verabschiedet sich von der Demokratie“. Eine weitere Antwort liefert ein Zitat von Georg Picht: „Die größten Chancen haben heute jene Menschen, die nicht auf vorgeschriebene Bildungsgänge und starre Laufbahnen festgelegt sind, sondern sich ihre Mobilität zu erhalten wissen. Deshalb

### 3.1.2 „Das unternehmerische Selbst“ als Programm

Als zweiter Text wird das in den letzten Jahren einflussreiche Buch von Ulrich Bröckling, „Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform“, vorgestellt. Methodisch folgt Bröckling dabei den „Studies of Governmentality“ (Bröckling, 2007, 9). Subjektivierung lässt sich dabei als „Effekt vielfältiger Mikrotechniken und Denkweisen [begreifen, K.A.], die sich zu Makrostrukturen und Diskursen verdichten und verstetigen“ (Bröckling, 2007, 27). Allerdings steht das individualisierte Selbst unter einem „Diktat der Selbstregulierung“ (Bröckling, 2007, 26) und muss „durch permanentes Regierungshandeln geschaffen und aktiviert werden“ (Bröckling, 2007, 60).

Dieser Topos steht für ein „Bündel aus Deutungsschemata“, auf das die Menschen bei ihrer Selbstbeschreibung zurückgreifen. Dieses Bündel besteht aus „normativen Anforderungen und Rollenangeboten, an denen sie ihr Tun und Lassen orientieren, sowie aus institutionellen Arrangements, Sozial- und Selbsttechnologien, die und mit denen sie ihr Verhalten regulieren sollen“ (Bröckling, 2007, 7), womit sie ständig überfordert sind (Bröckling, 2007, 9). Dabei ist gerade das Sollen entscheidend, denn neben dem Wahrnehmen der Rollenangebote, ist das „unternehmerische Selbst“ nach Bröckling auch „ein Regierungsprogramm“ (Bröckling, 2007, 9).

„Wichtig für die Genealogie des unternehmerischen Selbst ist der Hinweis auf die gegenkulturellen Wurzeln der neuen Selbstständigkeit“ (Bröckling, 2007, 58). Damit verweist er darauf, dass bei seinen Definitionsversuchen der Strategien und Programme<sup>38</sup>, die zur Schaffung des „unternehmerischen Selbst“ gehören, wie etwa bei Empowerment, Konnotationen mitschwingen, die ursprünglich positiv besetzt waren. Es ist aber nicht nur diese Begriffsgeschichte, die einen wichtigen Ansatzpunkt für die weitere Interpretation bildet. Denn wie beim Begriff Bildung hat bei den Begriffen, die Bröckling untersucht, jeweils eine Verschiebung der Konnotation stattgefunden. Beim Programm des „Empowerments“, verschwimmen die Grenzen derart stark, dass die LeserIn zunächst von einer gleichbleibenden Wortbedeutung ausgeht, bevor anhand der Ausführungen deutlich wird,

---

muß eine Gesellschaft, die Gleichheit der Bildungschancen fordert, eine Erweiterung der Spielräume für die Entfaltung jedes einzelnen verlangen.“ (Etzold, 05.12.1997). Die Gegenüberstellung der Starrheit auf der einen und die Betonung der „Mobilität“, der „Erweiterung der Spielräume“ auf der anderen Seite erinnern an den Diskurs um den schlanken Staat, obwohl Etzold diese Worte Pichts Werk von 1964 entnahm.

<sup>38</sup> Darunter zählen Kreativität, Empowerment, Qualität und Projekte (Bröckling, 2007, 152 ff.).



dass es hier nicht um Emanzipation im ursprünglichen Wortgebrauch geht, sondern um eine Anrufung, sich im Sinne der Arbeitgeber zu entwickeln (Bröckling, 2007, 208f.). „Im Klartext: Wer sich nicht ‚empowern‘ lässt, der wird gefeuert“ (Bröckling, 2007, 209). Auch geht es nicht um „Verteilung der *Macht* über etwas, sondern um die Erweiterung *der Macht zu etwas* (Herv. i. Org., Bröckling, 2007, 195); es handelt sich um ein „Motivationsprogramm“ (Bröckling, 2007, 205). An diesem Beispiel wird deutlich, dass Bröckling bei der Herleitung des „unternehmerischen Selbst“ Formulierungen wählt, die eine Nähe zum Bildungsbegriff besitzen.

Das „unternehmerische Selbst“ ist Produkt einer „Mobilisierung“ (Bröckling, 2007, 54) und es bezeichnet die Art und Weise, „in der Individuen als Personen adressiert werden, und zugleich die Richtung, in der sie verändert werden und sich verändern sollen“ (Bröckling, 2007a, 46); es ist ein „Subjekt im Gerundivum“ (Bröckling, 2007, 47). Die Ansprüche, die an das Subjekt gestellt werden, speisen sich aus verschiedenen Quellen. Eine dieser Quellen sind die Forderungen, die der Arbeitsmarkt bzw. ArbeitgeberInnen oder WissenschaftlerInnen an die Menschen stellen. Bereits 1984 stellten Bonß, Keupp und Koenen fest, dass es eine Mobilisierung gebe, die empfehle, „sich selbst als Bezugspunkt der Logik des Arbeitsmarktes vorzustellen“ (Bonß/Keupp/Koenen zitiert nach Bröckling, 2007, 55), d.h. sich selbst im Sinne des Arbeitsmarktes zu optimieren (bei SchülerInnen und Studierenden etwa durch Praktika, zusätzliche Auslandsaufenthalte, Zusatzqualifikationen etc.).

Dabei ist das „unternehmerische Selbst“ allerdings an die „Freiheit“ innerhalb seines Arbeitsplatzes gebunden. Und um diese Freiheit ausfüllen zu können, muss es mit seinem Humankapital haushalten und es verwalten (Bröckling, 2007, 67). Hier gibt es eine diskursive Schnittmenge zum Bildungsdiskurs. Denn die „Vorstellung, das Studium sei eine Investition in das zu erwartende Lebenseinkommen, ist gang und gäbe“ (Knobloch, 2010, 137). Für das „unternehmerische Selbst“ ist diese Investitionsentscheidung wie jede Entscheidung für einen Unternehmer ein Risiko. „Ein Homo oeconomicus zu werden, ist auch ein Bildungsprogramm“ (Bröckling, 2007, 95).

Das Programm des „unternehmerischen Selbst“ kann, vergegenwärtigt man sich etwa die Ausführungen von Ricken (s.u.), als Umdeutungsversuch des Bildungsbegriffes gelesen werden. So führt Rößler aus, dass der neue Bildungsdiskurs an der Vorstellung des

„unternehmerischen Selbst“ anknüpft, aber seine Akzeptanz „in der Renaissance einiger Aspekte ursprünglicher Bildungsvorstellungen“ begründet sei. (Rößler, 2006, 277). Er

„setzt sich aus einem Potpourri möglicher Bildungsattribute zusammen: neben Mündigkeit wird Selbstmanagement gestellt, neben Kritikfähigkeit Konkurrenzfähigkeit, neben kommunikativer Kompetenz Flexibilität. Die inhaltlichen Bestimmungen der Begriffe bleiben weitgehend unterdeterminiert; sie enthalten sowohl Praktiken der Anpassung als auch Praktiken der Selbsthervorbringung und der Erhebung zu etwas Höherem“ (Rößler, 2006, 277).

Rößlers Liste der Begriffe, die in beide „Welten“ gehören, kann noch ergänzt werden um „Teamfähigkeit“, „Mobilität“, „Kreativität“, „Selbststeuerung und Selbstorganisation“; sie alle „zeigen die gleiche programmatische Mischung von Zurechnungsfiktion und Subjektivierungsaufgabe, die auch das Bildungsprogramm kennzeichnet“ (Knobloch, 2010, 143).

Die Ausrichtung des „unternehmerischen Selbst“ am Markt und die Notwendigkeit sich stets als Bezugspunkt des eigenen Handelns zu sehen, macht Bildung zum Einsatz im Wettbewerb der vielen einzelnen unternehmerischen Individuen. Der Verweis darauf, dass das „unternehmerische Selbst“ stets darauf bedacht sein muss, sein Humankapital richtig zu verwalten und einzusetzen, erinnert an die „Wahlfreiheit“ der SchülerInnen und Studierenden, die sich ihre Alma Mater bzw. den Studiengang und dessen Inhalte unter dem Gesichtspunkt „wählen“ sollen, ob das mühsam zu Erlernende später wohl auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt wird. Entsprechend werden SchülerInnen und StudentInnen bereits früh UnternehmerInnen ihrer selbst.

Eine der Thesen der Untersuchung lautet, dass sich das Bildungswesen und die Individuen wechselseitig über den Diskurs bei der Herstellung des „unternehmerischen Selbst“ verstärken. Daher müssten sich entsprechend der Deutungsschemata des „unternehmerischen Selbst“ die „Angebote“ des Bildungswesens in Form (Struktur des Bildungswesens) und Inhalte (Auswahl der Bildungsinhalte), von Form und Inhalt des bislang Bekannten abweichen. Sollte dies stimmen, so müsste eine Art Transformation des Bildungswesens und möglicherweise auch des Begriffs der Bildung stattgefunden haben. Ob und wie sich diese Transformation vollzogen hat und wer daran beteiligt war, gilt es anhand der einzelnen Diskurse nachzuzeichnen und die Auswirkungen auf den Bildungsbegriff zu diskutieren.

### 3.1.3 Genealogie der Bildung

Die Arbeit Norbert Ricken, „Die Ordnung der Bildung“<sup>39</sup>, geht der Frage nach, ob „Bildung“ nicht nur Macht ausübt (etwa durch die Selektionsfunktion oder die Aufrechterhaltung der sozialen Unterschiede durch das Bildungswesen (Bourdieu, 1998, 36)), sondern ob Bildung nicht als „Technologie des Selbst“ (Foucault) bereits einen Ausdruck verinnerlichter Macht darstellt. Dabei geht es um das Wechselspiel zwischen regieren, regiert werden und das Regieren des Selbst, die „Führung der Führungen“ (Lemke, 2000, 29). Da einige der Punkte, die Ricken behandelt, auch bei Bollenbeck (3.1.1) angesprochen wurden, sollen nun alleine diejenigen angesprochen werden, die eine Ergänzung darstellen. Ricken Interesse liegt darin, „nach der Machtverwicklung der ‚Idee der Bildung‘ selbst zu fragen [... und zu untersuchen, wie, K.A.], ‚Bildung‘ selbst als eine gesellschaftliche Transformation durch individuelle Formation und so als spezifische Form der ‚Führung der Führungen‘ (Foucault) gelesen werden kann“ (Ricken, 2006, 25). Daher ist eines seiner Ziele Bildung „als eine überaus spezifische Matrix der Subjektivierung erkennbar zu machen, um sie nicht doch immer wieder als allgemein gültiges ‚Schema des Menschlichen‘ schlechthin misszuverstehen und zu praktizieren“ (Ricken, 2006, 28).

Ricken wendet sich zunächst der theoretischen Sicht auf Bildung zu und kommt zu der Feststellung, dass Bildung ein Prozess mit stets unterschiedlichen Graden der „Relationierung von Selbst und Welt“ zu sehen ist.<sup>40</sup> Zugleich legt „diese Relationierung“ die Basis für eine „miteinander harmonisierende Individualisierung und Verallgemeinerung (Totalisierung)“ (Ricken, 2006, 164). Ein Ergebnis zu dem auch schon Bollenbeck gelangt ist. Im Bildungssystem bzw. im pädagogischen System aber sieht Ricken einen Rahmen, der direkten Einfluss auf das Individuum und das Verhalten zu den Mitmenschen nimmt. Es stürzt

„Individuen in Paradoxien einer gleichzeitigen Selbstaffirmation und Selbstnegation [...], mit der prekären Folge, dass die Unmöglichkeit der eigenen ‚Vervollkommlichkeit‘ (Wieland) einen permanenten Selbstmangel provoziert, der sich - im Leiden an der Unmöglichkeit, aus sich selbst heraus zu sein - in der kompensatorisch inszenierten Vergleichung mit anderen niederschlägt“ (Ricken, 2006, 271).

---

<sup>39</sup> Ricken, N. (2006): Die Ordnung der Bildung, Beiträge zu einer Genealogie der Bildung, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

<sup>40</sup> Dieser Bildungsbegriff muss unterschieden werden vom Label des lebenslangen Lernens, das „kein Ziel mehr kennt, sondern das Mittel selbst zum Ziel erklärt“ (Liessmann, 2010, 34).

Damit erklärt Ricken das Konkurrenzprinzip, das Schmiermittel der Gesellschaft, als ein Produkt des Bildungssystems und Bildung zum idealistischen Kompliment der ökonomischen Konkurrenz. Die Frage, weshalb die Formation des Individuums in der Idee der Bildung wenig Raum einnimmt, beantwortet Ricken mit dem Verweis auf das ideengeschichtliche Selbstverständnis der Pädagogen. Diesem entsprechend stehen sich Bildung und Herrschaft gegenüber. Ricken nennt hier vor allem Herwig Blankertz, der in der Bildung (im Gegensatz zur Ausbildung) die emanzipatorische Seite und das Ziel der „Menschwerdung des Menschen“ betont (zitiert nach Ricken, 2006, 286) und damit Bildung in Opposition zur (Kapital-)Macht stellt. Im Windschatten dieses Dualismus sei die „vorgenommene ‚Formation des Sozialen‘ weitgehend ungesehen bzw. unproblematisiert geblieben“ (Ricken, 2006, 287).

Ricken, dessen Ausführungen von den Konzepten der Bio-Macht und der Pastoralmacht Foucaults inspiriert sind, folgert, dass bereits in der gedanklichen Repräsentation der Bildung Macht mitgedacht wird. Daraus schließt er, dass es nicht genüge, Bildung alleine in ihren „machttheoretische[n] Kontexte[n]“, etwa im Bildungswesen, eingebettet zu analysieren, denn ihre „eigene innere Struktur stellt eine Figuration der Macht dar“. Gerade das Motiv der „freien Selbstführung“, das in den theoretischen Überlegungen zur Bildung immer wieder hinzugezogen wird, muss als „Neueinsatz und Verschiebung der Macht genau auf diesem Feld interpretiert werden“ (Ricken, 2006, 271).

Ricken weist mit seinem Vorschlag, Bildung selbst als Dispositiv zu sehen, darauf hin, dass Macht nicht als etwas Äußeres, sondern als ein in der Idee der Bildung Inbegriffenes zu verstehen ist und nicht nur die Gesellschaft, sondern vor allem jede und jeden Einzelnen prägt und ausrichtet. Damit hat er theoretisch hergeleitet, wo und wie der innere Zusammenhang zwischen bürgerlichen Werten und Bildung liegt. Mithilfe seines Ansatzes lässt sich der Gegensatz einer rein idealistischen Bildung der Vergangenheit, die sich an dem Ideal der „Selbstvervollkommnung“ orientiert, zu einer allein zweckrationalen „Marktorientierung“ der Gegenwart relativieren, denn unter der Perspektive der Genealogie ist letztlich beides eine durch das „Regiertwerden“ hervorgerufene Selbsttechnologie. Aufschlussreich ist außerdem seine Feststellung über die Wirkung des pädagogischen Systems. Demzufolge entspringt der Konkurrenzgedanke nicht alleine dem Bildungssystem, sondern vielmehr ist es der nicht abschließbare Bildungsprozess, der die Individuen veranlasst, sich von sich selbst ab- und den anderen als Konkurrenten zuzuwenden.

### *3.1.4 Zwischenergebnis*

Im Methodenkapitel (s.o., Kapitel 2.3, 42) wurde auf theoretischer Ebene der Schluss gezogen, dass sich auch alte Konnotationen an neue Praxen anpassen und daher als „Fähren“ dienen (Maas, 1995, 84) und so den Begriffen weiter anhaften. Durch die Arbeiten von Bollenbeck und Ricken konnte nun in Teilen bestimmt werden, was der Begriff Bildung mit sich führt.

Die drei Autoren zeigen, in welchem Spannungsfeld von Ansprüchen (individuelle und kollektive Emanzipation, Versprechen des sozialen Aufstiegs, (Bollenbeck)) und Abhängigkeiten (Standeszugehörigkeit, staatliche Gewährleistung der Autonomie der Bildungsinstitutionen) sich Bildung bewegt. Außerdem zeigt Ricken, dass Bildung nicht nur über das Bildungswesen Macht ausübt (Selektion), sondern über die Bildungsidee bereits Einstellungen (Konkurrenzprinzip) erzeugt (Ricken) und als Subjektivierungspraktik (Bröckling) die Individuen lenkt. Als These lässt sich bereits jetzt formulieren, dass sowohl die Aktivierungsrhetorik als auch das Versprechen des individuellen Aufstiegs (Bollenbeck) in den Diskursen eine Rolle spielen wird (u.a. Kapitel 5).

Die Relativierung der humanistischen Bildungstradition, wie sie sowohl Bollenbeck als und Ricken herausgearbeitet haben, wird sich als nützlich erweisen, um den Begriff Bildung und seine Implikationen besser einordnen zu können. Diese Aussage mag erstaunen, doch in dieser Untersuchung geht es nicht darum, ein Bildungsverständnis gegen ein anderes zu verteidigen, sondern zunächst *nur wahrzunehmen, welche Konnotationen der Begriff Bildung bereits hat, um beurteilen zu können, was neu hinzukommt.*

### *3.2 Verwendungsweisen*

Zunächst soll ein Überblick über die Verwendungsweisen und Bedeutungen gegeben werden, die Bildung im öffentlichen und im (erziehungs)wissenschaftlichen Diskurs hat, um einschätzen zu können, welcher Bedeutungsinhalt neu wäre, käme denn einer hinzu. Einen solchen Überblick hat Hans-Elmar Tenorth in einem Vortrag gegeben, den er vor dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung hielt. Dieser Text ist damit Teil des Spezialdiskurses der Bildungswissenschaft und innerhalb dessen ein theoretischer Reflexionstext mit Verweisen

auf andere Spezialdiskurse. Dieser Status des Textes ermöglicht es, den Vortrag als Bezugspunkt und Korrektiv für die eigenen Hypothesen zu nutzen.

Tenorth unterscheidet etwa den Begriff der Bildung der Juristen und Politologen, für die der Begriff „theoretisch akzidentell“ sei und von denen er „bestenfalls zeitgeschichtlich und staatstheoretisch, gemischt mit einigen soziologischen Perspektiven“ verwendet werde (Tenorth, 1997, 971). Als zweiten Kontext zählt er die „fiskalpolitischen Debatten“ auf, in denen Bildung zur Formel für den Anspruch verwendet werde, dass bestimmte Aufgaben als so wertvoll erachtet werden, dass dafür Geld vorhanden sein müsse. Was damit aber letztlich gemeint sei, bleibe unklar: ob Bildung etwa über die „Finanzierung der Haushalte“, von Computern oder die „Evaluation von Studiengängen“ definiert werde – oder dabei ein Sinn enthalten bliebe, „der ‚Bildung‘ im emphatischen Sinne der Tradition der Aufklärung meint?“ (Tenorth, 1997, 971).

In der Wissenschaft sei Bildung „transdisziplinär“ (Tenorth, 1997, 972), bei Stichweh habe sie eine „soziale Funktion“ gehabt und um „1800 fungierte sie [die Bildung, K.A.], als Gesellschaftstheorie“ (Tenorth, 1997, 973).

In seinem Zwischenergebnis bezeichnet Tenorth Bildung als „multidisziplinäre Substratkategorie“, zugleich fungiere der „Bildungsbegriff als Problembegriff [...] d.h. er bezeichnet die Grenze zwischen Wissen und Nichtwissen“. Der Begriff diene „nicht primär der Klassifikation“, sondern fordere „Analyse“. Als „Minimalbegriff“ mit dessen Hilfe man den Diskurs begrenzen könne, diene die „Subjekt-Weltrelation“ (Tenorth, 1997, 975).

Tenorth unterscheidet historisch verschiedene Verwendungsweisen des Begriffs. Zunächst macht er eine Gruppe von Autoren und Texten aus, „die nichts weniger als eine Gesamtbeschreibung der abendländischen Vernunft riskieren [...] und schließlich Texte, die immer noch meinen, gültige Bilder der menschlichen Möglichkeiten und Zukünfte zeigen zu können“ (Tenorth, 1997, 977). In Abgrenzung hierzu sieht er die Auffassung derjenigen, die „Bildungstheorie als Kritik der Bildungsforschung verstehen [...] und zwar als Platzhalter des Unsagbaren“ (Tenorth, 1997, 977). Der Sinn einer solchen Verwendungsweise des Begriffs liegt nach Tenorth darin, „die Möglichkeit von Selbstbestimmung jenseits des Gegebenen zu denken“ (Tenorth, 1997, 978). Obgleich zu vermuten ist, dass diese Verwendungsform eher selten im Untersuchungskorpus zu finden sein wird, stellt sich die Frage, ob Tenorth mit der

Verwerfung des „Platzhalters“, obwohl wissenschaftlich begründet, nicht den Diskurs bewusst einschränkt, um zu vermeiden, dass das Unsagbare sagbar wird.

In der Erziehungswissenschaft komme der Bildungsbegriff, etwa wie bei Dietrich Benner, in der „spezifischen Wendung“ der „Bildsamkeit“ vor. Diesem Begriff entspreche „die notwendig paradoxe Perspektive der Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Tenorth, 1997, 979).

Als These lässt sich formulieren, dass von den von Tenorth aufgezählten Bedeutungen des Begriffs Bildung in der „aktuellen“ Diskussion im Wesentlichen eine vorkommen wird: die „Möglichkeit von Selbstbestimmung jenseits des Gegebenen zu denken“ (Tenorth, 1997, 978). Dies ist hier allerdings nicht systemisch gemeint, wie bei Tenorth, sondern im Sinne eines Glaubens an das Individuum und an den Fortschritt und als Bildung als Bildsamkeit.

Der Erziehungswissenschaftler Lenzen weist auf noch zwei weitere Dimensionen hin, die bei der Analyse der Diskursfragmente in dieser Arbeit eine Rolle spielen werden. Zum einen „Bildung als individueller Bestand“ und zum anderen Bildung als „individueller Prozess“. Unter dem individuellen Bestand versteht Lenzen diejenige Dimension, die auch in den alltäglichen Sprachgebrauch eingehe. „Sie hebt ab auf Wissens- und Kompetenzbestände, deren Besitz jemanden mit dem Attribut ‚gebildet‘ zu belegen erlaubt“ (Lenzen, 1997, 951). Das Attribut „gebildet“ taucht im Korpus höchst selten auf. Das weitgehende Fehlen dieses Wortes ist möglicherweise ein semantischer Hinweis darauf, dass es kein Ziel mehr ist, als gebildet zu gelten, was genau aber das Ziel ist, gilt es noch zu ermitteln. Ein Begriff, der dafür infrage käme, wäre „beschäftigungsfähig“, doch diese These muss erst noch bestätigt werden. Dieses Verständnis der Bildung als Bestand oder Besitz ist nicht neu: Bollenbeck (1996, 226) weist für das 19. Jahrhundert darauf hin und Nietzsche geißelt die Bildungsphilister, die Bildung und Kultur als Besitz ansehen (Bollenbeck, 2007, 164). Für Adorno ist die „Attitude, in der Halbbildung und kollektiver Narzißmus sich vereinen, [...] die des Verfügens“ (Adorno, 2006, 48). Zugleich ist es aber auch Adorno, der auf die Ambivalenz dieser Haltung zur Bildung hinweist. Ausgehend von der Erwerbbarkeit der Bildung, negiert er diese Möglichkeit.

„Bildung lässt sich [...] überhaupt nicht erwerben: Erwerb und schlechter Besitz wären eines. Eben dadurch aber, daß sie sich dem Willen versagt, ist sie in den Schuldzusammenhang des Privilegs verstrickt: nur der braucht sie nicht zu erwerben und nicht zu besitzen, der sie ohnehin schon besitzt. So fällt sie in die Dialektik von Freiheit und Unfreiheit“ (Adorno, 2006, 33).

Gegenüber dieser „Tradition“, die dieses Verständnis mittlerweile hat, müsste sich die „Ökonomisierung der Bildung“ abgrenzen lassen, sollte sie ein neues Phänomen sein.

Diese Sichtweise öffnet allerdings den Blick auf die Bildungsinhalte, denn nun geht es darum, welche „kollektive Bestände in den Besitz eines Individuums übertragen werden, durch die Aktivität der Bildenden oder zumindest durch deren Mittätigkeit“ (Lenzen, 1997, 952). In diesem Zusammenhang ist auch der immer wieder zu bemerkende Vorstoß zu verstehen, das Fach „Wirtschaft“ in der Schule anzubieten (z.B. Warum wissen wir so wenig über Wirtschaft? In: FAS vom 26.08.2007). Der andere Punkt, in dem Lenzens Ausführungen eine Ergänzung bieten, ist Bildung als individueller Prozess, der sich in der Formulierung „Bildung als *Selbstbildung*“ ausdrückt. Dabei wird der Bildungsprozess „konzipiert als ein Vorgang, der aufgrund innerer Regeln des Individuums in einem Verhältnis aus innerer Determination, Freiheit und äußerer Determination durch das Individuum als Handlungssubjekt vollzogen wird“ (Lenzen, 1997, 954). An dieser Stelle wird besonders deutlich, wie sehr gerade dieses Verständnis von Bildung über eine Bildungstheorie hinaus eine Anthropologie enthält.

### *3.3 Bildung und Teilhabe*

Nun werden einige Überlegungen verschiedener Autoren zur Bildung in ihrer Bedeutung für den Einzelnen und die Gesellschaft betrachtet. Diese Annäherung ist wichtig, um die Argumentation der KritikerInnen der vermeintlich neuen „ökonomisierten Bildung“ zu verstehen. Obwohl sich die Argumentationen unterscheiden, ist Marshall, Dahrendorf und Gramsci gemein, dass sie sowohl den Aspekt der Mündigkeit als auch den ökonomischen Aspekt berücksichtigen und den Zugang zur Bildung allen öffnen wollen. Obwohl Marshall, Dahrendorf und Gramsci Bildung vor allem auf die Gesellschaft beziehen, denken sie die Sphäre der Ökonomie mit, d. h. sie berücksichtigen sowohl Gesellschaft als auch Ökonomie und unterscheiden sich darin von denjenigen, die Bildung und Bildungswesen alleine unternehmerischen Gesichtspunkten sehen. Für diese steht Effizienz und die Profitlogik der Bildung im Vordergrund, ohne allerdings die Notwendigkeit von Bildung für die gesellschaftliche Sphäre mitzubedenken – oder zumindest ohne dies zu artikulieren.

Die Auswahl der drei Autoren scheint willkürlich und nicht repräsentativ, dennoch ergänzen sich die Aspekte von Bildung, die sie jeweils behandeln, und gemeinsam theoretisieren und



benennen sie die wichtigsten Funktionen, die Bildung in einem emanzipatorischen Sinne erfüllt. Marshall verknüpft aus einer liberalen Sicht die Bedeutung der Bildung für die Teilnahme am Wirtschaftsleben und bürgerlicher Kultur, während Dahrendorf die Bedeutung der Bildung als Notwendigkeit für die Teilhabe am demokratisch organisierten Staat hervorhebt und Gramsci Bildung als Voraussetzung für Selbstorganisation und opponierender Meinung betont.

### *3.3.1 Alfred Marshall und Thomas Humphrey Marshall*

Dass Bildung notwendigerweise zu einem demokratisch/republikanischen Staatswesen gehört, war bereits dem Ökonomen Alfred Marshall 1873 (Marshall, 1992, 35) bewusst. Darauf wies der Soziologe Thomas Humphrey Marshall in einer Vorlesung 1949 bei einer Gedenkveranstaltung für den Wirtschaftswissenschaftler hin. Denn erst durch eine elementare Bildung kämen die Kinder in die Lage, Urteile und individuelle Entscheidungen zu treffen, um über ihren Status und das Leben als Arbeiter hinauszugelangen, hin zu einem Leben als Gentleman (Marshall, 1992, 37). Damit die Kinder die Chance haben ein solch „zivilisiertes Leben“ zu erreichen, fordert Alfred Marshall die Schulpflicht (Marshall, 1992, 37). Obwohl diese Wahlfähigkeit zunächst einmal die ökonomische Sphäre zu betreffen scheint, ist mit der Betonung der Urteilsfähigkeit der Aspekt der Mündigkeit mit gemeint. Bildung ist für Marshall also etwas, das nicht nur auf den Bereich der Arbeit zielt, sondern gerade auch für das Leben und die Kultur jenseits der Arbeit vorbereiten und gesellschaftliche Partizipation und Mündigkeit ermöglichen soll.

T.H. Marshall erweitert dies in seiner Vorlesung. Er bezieht sich auf den Staatsbürger und denkt den politischen Aspekt mit. Er spricht vom Recht auf Bildung, das ein „genuin soziales Recht“ sei. Und da er vom erwachsenen Staatsbürger ausgeht, sieht er im Recht auf den Besuch einer Schule weniger das Recht des Kindes, als das „Recht des erwachsenen Staatsbürgers, eine Erziehung genossen zu haben“ (Marshall, 1992, 51). Diese Aussage überrascht zunächst, doch T.H. Marshall geht es um die Möglichkeit der politischen Partizipation. „Bürgerrechte sind für den Gebrauch durch vernünftige und intelligente Personen bestimmt, die lesen und schreiben gelernt haben. Bildung ist eine unverzichtbare Voraussetzung der bürgerlichen Freiheit“ (Marshall, 1992, 51). Marshall leitet aus dem Vorhandensein der bürgerlichen Freiheiten also ab, dass diese Bildung als Recht erfordern.

### 3.3.2 Ralf Dahrendorf

Dahrendorf knüpft in seiner 1965 veröffentlichten Schrift „Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik“<sup>41</sup> inhaltlich an T.H. Marshall an. Tatsächlich finden sich Parallelen in der Argumentation. So spricht Dahrendorf von dem „Bürgerrecht auf Bildung“, das ein „soziales Grundrecht aller Bürger“ und das Fundament sei, „auf dem jeder Bürger stehen darf und muss, um als solcher tätig zu werden“ (Dahrendorf, 1965, 228). Auch er weist auf die Notwendigkeit einer „allgemeinen Schulpflicht“ hin, bezieht aber auch die Veränderbarkeit des Bestands an notwendigem Wissen ein, wohl wissend, dass sich die Grundkompetenzen, als „Ausstattung des Staatsbürgers“ beständig ändern und ergänzt werden (Dahrendorf, 1965, 228f.). Wichtig ist hier der Verweis auf die Staatsbürgerschaft<sup>42</sup>, denn diese ist unabhängig vom sozialen Status und benötigt andere Bildungsinhalte als die Bildung hin zur ökonomischen Tätigkeit. Als zweites Moment des Rechts auf Bildung sieht er die Chancengleichheit, die unabhängig von der sozialen Herkunft gelten sollte.<sup>43</sup> Der dritte Aspekt bezieht sich nicht nur auf die abstrakte Möglichkeit, sondern auf den tatsächlichen Zugang zum Bildungswesen.

„Wer seine Kinder zwar auf die höhere Schule schicken darf, aber aus Kenntnis- und Wunschhorizont seiner sozialen Lage – als Katholik etwa oder als Arbeiter, als Dorfbewohner - gar nicht auf den Gedanken kommt, dies auch zu tun, ist ein sehr abstrakter Staatsbürger, ein Staatsbürger der Theorie, doch nicht der Realität“ (Dahrendorf, 1965, 229).<sup>44</sup>

Um aber diese Möglichkeiten für alle realisierbar zu machen, fordert er eine „aktive Bildungspolitik“ (ebd.).

Die Ziele, die Dahrendorf hier nennt und die mit dem Recht auf Bildung verbunden sind, können als Forderung nach einer emanzipatorischen<sup>45</sup> Bildungspolitik zusammengefasst

---

<sup>41</sup> Ich verwende zur Erläuterung der Thesen Dahrendorfs einen Textauszug, der bei Baumgart (2007, 228-230) abgedruckt ist.

<sup>42</sup> Aus heutiger Sicht muss darauf hingewiesen werden, dass dies gleichzeitig auch ein Ausschlusskriterium für all die beinhaltet, die Nicht-Staatsbürger sind.

<sup>43</sup> Ein Wunsch, der aus heutiger Sicht idealistisch erscheint, da empirische Studien belegen, dass diese Einflussfaktoren weiterhin eine Rolle spielen. „In allen Ländern der Bundesrepublik besteht ein Zusammenhang zwischen der Schulform, die ein Jugendlicher besucht, und der Sozialschichtzugehörigkeit seiner Familie. Die sozialen Disparitäten sind beim Gymnasialbesuch besonders ausgeprägt“ (Stanat/Artelt/Baumert, 2002, 19).

<sup>44</sup> An dieser Stelle setzt der aktuelle Diskurs um die bildungsfernen Schichten an, der jedoch weniger das Recht, als die Pflicht zur Bildung propagiert.

<sup>38</sup> Auch wenn die Prämisse dieser Arbeit lautet, dass sich die Bedeutung eines Begriffs nur aus der Aktualisierung der Sprechhandlung ergibt, scheint hier ein kurzer Blick auf die Begriffsgeschichte angebracht. Mit der Übertragung des kantischen Begriffs der Emanzipation, der „geschichtlichen Zukunftsperspektive einer sich politisch selbst beherrschenden Menschheit“ (Koselleck, 1988, 188), auf die Französische Revolution, verließ nach Koselleck der Begriff die rein geschichtsphilosophische Ebene. In dieser Zeit näherte sich der

werden: a) das soziale Grundrecht, um als Staatsbürger aktiv handeln zu können, b) die Chancengleichheit unabhängig von den ökonomischen Voraussetzungen und schließlich c) der normative Anspruch an die Politik, aktiv Bildungspolitik zu betreiben.

### 3.3.3 Antonio Gramsci

Gramsci stellt neben der Funktion der Bildung auch konkrete Forderungen an das Ergebnis der Bildung, das eng mit seinem Verständnis von Emanzipation zusammenhängt. Daher werden zunächst seine Überlegungen zum Emanzipationsbegriff<sup>46</sup> dargestellt, wobei Erziehung und Bildung einen zentralen Stellenwert einnehmen (Bernhard, 2006, 10). Dies ist für das Erlangen eines Vorverständnisses insofern auch wichtig, da Gramsci als einer der Väter des westlichen Marxismus gilt, indem „die Ideologiekritik des verdinglichten Bewusstseins, die Dechiffrierung der zur ‚zweiten Natur‘ erstarrten kapitalistischen Produktionsweise als historisch-spezifische Form sozialer Praxis“ (Elbe, 2008, 11) verstanden wird.

Für Gramsci, der sich in seinen Schriften mit dem damaligen italienischen Bildungssystem, mit Bildung und der Idee einer sozialistischen Schule beschäftigte, „steht und fällt die Verwirklichung emanzipatorischer Hegemonie mit der Fähigkeit, eine politische Pädagogik zu entfalten, die den einzelnen [sic!] in die Lage versetzt ‚Führer seiner selbst zu sein‘ (GH 1, 97)“ (Merkens, 2006, 15). Um dies erreichen zu können, ist es für Gramsci notwendig, sich Kenntnisse über die Welt anzueignen, über die „Geschichte, die Abfolge von Anstrengungen, die sie [die Bourgeois, K.A.] unternommen haben, um zu sein, was sie sind“, wozu neben der Historie aber auch Naturwissenschaften gehören (Gramsci, 1987c, 11).

---

deutsche Begriff der Emanzipation dem des französischen an. „In diesem Dreieck zwischen naturalen Vorgaben, individueller bzw. kollektiver Selbstermächtigung sowie rechtlicher Normierung gewann ‚Emanzipation‘ seine neue geschichtliche Qualität. Der Begriff war zugleich normativ, entwicklungsgeschichtlich und selbstreflexiv lesbar (Koselleck, 1988, 189).

<sup>46</sup> Gerade Gramsci bezieht allerdings an anderer Stelle auch den Aspekt des Zugangs zu den Bildungseinrichtungen mit ein, wenn er etwa das Leistungsprinzip statt der Herkunft als Kriterium für den Zugang zum Bildungswesen fordert. „Das Gemeinwesen muss darum besonders dazu dienen, dem Befähigten jene finanzielle Unabhängigkeit zu verleihen, die notwendig ist, um seine Zeit sorgenfrei dem Studium zu widmen“ (Gramsci, 1987a, 69). Aber auch die unterschiedlichen Erfolgchancen, die sich aus den unterschiedlichen Vorkenntnissen und dem Bildungshintergrund der Eltern ergeben (Stichwort „bildungsferne Schichten“), reflektiert er bereits. Er fordert, dass diese unterschiedlichen Voraussetzungen innerhalb des Bildungssystems, wozu er unter anderem die Kindergärten zählt, angeglichen werden sollten (Gramsci, 1987b, 96), und fordert überdies die Einheitsschule.

Das *Ich* soll sowohl zu einem reflektierten Selbst werden, als auch die gesellschaftlichen Verhältnisse verstehen. Sind diese individuellen Voraussetzungen erfüllt, gilt es noch, „den kritischen Alltagsverstand in ein aktives, ein geschichtsmächtiges Projekt der gesellschaftlichen Veränderung zu überführen - politisches Bewusstsein zu erlangen“ (Merkens, 2004, 34).

Diese Überlegungen Gramscis stehen in direktem Zusammenhang mit seiner Konzeption einer herzustellenden linken Hegemonie. „Es ist genau diese Aufgabe, in denen [sic!] die emanzipatorische Potenzialität von Bildung angelegt ist“ (Bernhard, 2006, 12). Entscheidend für das weitere Verständnis sind vor allem drei Gesichtspunkte: *Erstens* bildet Faktenwissen eine notwendige, aber noch keine hinreichende Grundlage für die Selbstemanzipation. Bildung ist *zweitens* mit der Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Position in der Welt besonders verbunden und *drittens* beinhaltet sie die Erkenntnis, dass die Welt veränderbar ist.

### 3.4 Die Ökonomisierung des Bildungssystems

Der Blick auf das heutige Bildungssystem scheint umso wichtiger, als Ingrid Lohmann das „Schlagwort ‚Ökonomisierung der Bildung‘“ mit der „Epoche des Umbaus des Bildungswesens, in der wir uns befinden“ in Verbindung bringt. „Befürworter wie Gegner verstehen darunter die Ausrichtung von Bildungseinrichtungen auf Markt und Wettbewerb“ (Lohmann, 2007). Rößler sieht diesen Aspekt als einen neben anderen. Sie weist darauf hin, dass damit „explizit ökonomische Lerninhalte“ gemeint sein können, aber auch „Bildung als Ware“, womit eine „Entwertung pädagogisch-emanzipatorischer Kriterien innerhalb pädagogischen Handelns“ gemeint sein kann oder aber „die Hervorbringung von Kompetenzen, Haltungen und Bereitschaften, alles Lernen, Leben und Arbeiten auf das ‚unternehmerische Selbst‘ auszurichten“ (Rößler, 2006, 263)<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Der Abschlussbericht, den die „Gemeinschaftsinitiative Soziale Marktwirtschaft“ der Bertelsmann Stiftung, der Heinz Nixdorf Stiftung und der Ludwig-Erhard Stiftung in Kooperation mit dem Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen mit dem programmatischen Thema „Wirtschaft in die Schule“ erstellt, kann als ein Dokument gelesen werden, in dem die Ökonomisierung der Bildung geradezu proklamiert wird. Hans Kaminski, der die Sicht der wissenschaftlichen Projektleitung verfasste, beklagt die überkommene Trennung von Bildung und Ausbildung in der neu-humanistischen Sicht der Bildung, die bis heute weitergeführt werde, was sich „vor allem als erschwerend für die Einbeziehung von Phänomenen der Wirtschafts- und Arbeitswelt in das Inhaltsprofil allgemein bildender Schulen erwiesen“ habe (Bertelsmann Stiftung u.a, 2002, 8). Um die ökonomische Bildung verstärkt in die Schule zu transportieren, sei es nötig gewesen, ein eigenes Referenzsystem zu entwickeln, wobei er sich von den „Humboldtschen ‚Bildungswelten‘“

Dass die Kapitalisierung der Lebensverhältnisse allgegenwärtig werden würde, war eine der Diagnosen von Marx. Diese Bewegung vollzieht sich jedoch nicht einheitlich, sondern in verschiedenen Schüben, so lautet die These von der Landnahme des Kapitalismus, die sich auf Rosa Luxemburg sowie auf Hannah Arendt stützt (Dörre, 2009b, 39). Zudem besagt die „Landnahme-These“, dass sich der Kapitalismus immer ein Außen sucht oder schafft, das er in sein Akkumulationsregime einbeziehen kann. „All diese Ausprägungen einer auf Re- und Ent-Kommodifizierung gerichteten Landnahme verschieben die Grenzen zwischen konkurrierenden Koordinierungsformen zugunsten der Marktkoordination“ (Dörre, 2009b, 64). „Im Fortgang der kapitalistischen Produktion entwickelt sich eine Arbeiterklasse, die aus Erziehung, Tradition, Gewohnheit die Anforderungen jener Produktionsweise als selbstverständliche Naturgesetze anerkennt“ (MEW, Bd. 23, 765). Diese Betrachtung, die die Wechselwirkung zwischen den historischen Ausprägungen des Kapitalismus und dem Subjekt in den Mittelpunkt stellt, ist insofern für das Thema Bildung relevant, da Bildung als Subjektivierungsform ebenfalls nur in Zusammenhang mit der jeweiligen spezifischen Ausprägung des vorherrschenden Kapitalismus betrachtet werden muss.

In der gegenwärtigen Phase des Finanzmarktkapitalismus expandieren die Marktlogik und das Verwertungsinteresse und damit Mechanismen und Regeln in sämtliche Bereiche, auch in diejenigen, die ursprünglich nach anderen Regeln funktionierten (Klein/Heitmeyer, 2011, 366). Dies gilt auch für Bereiche, die ehemals außerhalb des Marktes standen, wie etwa für

---

lösen und das Fach Wirtschaft nicht in diesen Kontext hinzugefügt wissen will. Blieben die Prämissen wie bisher bestehen, würde „in einem dialektisch reflexiven Bildungsdenken alles zum Mittel der Selbstentfaltung definiert, ob dies nun am Gegenstand der Antike oder am Phänomen der modernen Wirtschafts- und Arbeitswelt geschieht“ (Bertelsmann Stiftung. u.a, 2002, 9). Stattdessen geht es ihm bzw. der „Gemeinschaftsinitiative Soziale Marktwirtschaft“ darum, als Referenzsystem den Ordnungsrahmen der „Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung“, die „Soziale Marktwirtschaft“, zu setzen. „Das heißt, die Wirtschaftsordnung wird nicht als normative Leitidee, sondern als Bezugsrahmen für die Organisation der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler verwendet“ (Bertelsmann Stiftung u.a, 2002, 11). Entsprechend wird sich jeweils auf die „aktuelle Situation einer Wirtschaftsordnung, z.B. die der Sozialen Marktwirtschaft“ bezogen, womit jedes Bezugssystem außerhalb des jeweiligen Betrachtungszeitraums „Gegenwart“, welches Voraussetzung für eine kritische Betrachtungsweise wäre, vermieden wird. „Das hier [im Referenzsystem, KA.] zugrunde gelegte Menschenbild – in diesem Falle das ökonomische Verhaltensmodell – hilft, zu stärker empirisch fundierten Verhaltenseinschätzungen zu kommen und reklamiert keine heroischen modelltheoretischen Verhaltensannahmen für wirtschaftliches Alltagshandeln“ (Bertelsmann Stiftung u.a, 2002, 12). Abgesehen davon, ob ein in sich geschlossenes Referenzsystem pädagogisch begrüßenswert wäre, wird hier mit der Veränderung des Bezugsrahmens, dem Referenzsystem, sowohl die Bereitschaft zur Einnahme der Perspektive des unternehmerischen Selbst gefördert als auch der Wert der „pädagogisch-emanzipatorische[n] Kriterien“ mit der Ablehnung, „Wirtschaft“ als Objekt der Reflexion zuzulassen, verhindert.

die ehemals staatlichen Sektoren,<sup>48</sup> indem „schon in der Schule die normierte Leistung stärker bewertet wird und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit in den Hintergrund gerät oder soziale Beziehungen vermehrt zugunsten von beruflichem Erfolg zurückgestellt werden“ oder „quantifizierende Bewertungsmaßstäbe im Wissenschaftssektor an Relevanz gewinnen (Anzahl der Publikationen, Drittmittelquoten)“ (Klein/Heitmeyer, 2011, 366).

Auch wenn das Bildungssystem in der Zeit vor dem „GATS-Regime“ (Lohmann, 2004) dem „bürgerlichen Klasseninteresse[...]" diente, wie Lohmann feststellt, war das Bildungswesen ein Ort, in dem idealisiert die Ziele „*Chancengleichheit* oder *Mündigkeit* und *Kritikfähigkeit der Person*“ befördert wurden (Herv. i. Org., Lohmann, 2004). Die Voraussetzung, dass dieses Ideal unabhängig von der Umsetzung herrschen konnte, war „die fiskalische, politische und juristische Sicherung der relativen Autonomie des Bildungswesens [...] durch den Staat“ (ebd.). Seit 1995 unterliege das Bildungswesen „der machtförmig betriebenen Ökonomisierung des Sozialen, und diese wiederum ist Indiz für den Zusammenbruch des bürgerlich-kapitalistischen Machtsystems bisheriger Art - für eine Art tektonischer Verschiebung“ (ebd.).

### 3.5 *Kommodifizierung und Individualisierung der Wissenschaft*

Von 1994 bis 2010 sind auf internationaler Ebene im Rahmen des „General Agreement on Trade in Services“ (GATS) mehrere Abkommen verabschiedet worden, die sich mit Dienstleistungen befassen<sup>49</sup>, worunter auch die Bereitstellung von Bildungsmöglichkeiten fällt. Zunächst stellt sich die Frage, was Dienstleistungen sind. „Als ein typisches *Merkmal*

---

<sup>48</sup> Diese Formulierung mag insofern verwirren, als Bildung nach wie vor Aufgabe der Bundesländer ist, die Verantwortung bzw. das Risiko für das Geschehen vor Ort in Schule und Hochschule wird allerdings in einem fortlaufenden und noch anhaltenden Prozess mittels Zielvorgaben und Verträgen als „Medi[en] der Handlungskoordination“ von der Länderebene auf die untere Ebene in die Institutionen verlagert. „Dem Staat wird die ‚politische Führung‘, den Hochschulleitungen die ‚strategische Führung‘ und die ‚operative Führung‘ den Subsystemen der Hochschule zugeordnet“ (Herv. i. Org., Hoffacker, 2003).

<sup>49</sup> Darunter werden auch die Lissabon-Strategie und der sogenannte Bologna-Prozess gefasst, obwohl gerade der Bologna-Prozess lediglich eine Absichtserklärung ist. „Der Bologna-Prozess ist ein freiwilliger Prozess, der vor allem durch den Dialog der beteiligten Staaten und der eingebundenen Organisationen, der sogenannten Stakeholder, vorangetrieben wird.“ Dieser Satz, der ursprünglich auf der Seite des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung zu finden war, findet sich nun auf der Seite des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) ([http://www.eu-bildungspolitik.de/hochschule\\_25.html](http://www.eu-bildungspolitik.de/hochschule_25.html). Zugriff am 29.01.2012). Doch diese Absichtserklärung wird im hochschulpolitischen Diskurs als Sachzwang dargestellt, sodass seine Verbindlichkeit für die Öffentlichkeit der eines Vertrages nahezu gleichkommt (Liesner/Lohmann, 2009, 12f.). An dieser Stelle sollen die GATS lediglich als Bestandteil der „Ökonomisierung der Bildung“ vorgestellt werden.

von *Dienstleistungen* wird die Gleichzeitigkeit von Produktion und Verbrauch angesehen (z.B. Taxifahrt, Haarpflege in einem Frisiersalon)“ (Herv. i. Org., Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Dienstleistungen). Was Produktion und Verbrauch von Bildung konkret heißen soll, stellt im Zusammenhang dieser Arbeit eine interessante Frage dar, die allerdings einen Spezialdiskurs bildet, dem nicht nachgegangen werden kann. Foucault weist jedoch in der *Archäologie des Wissens* auf den Zusammenhang zwischen diskursiven Praxis, Wissen und Wissenschaft (Ruoff, 2007, 35) hin.

„Wissen ist keine Summe von Erkenntnissen – denn von diesen muss man stets sagen, ob sie wahr oder falsch, exakt oder ungenau, präzise oder bloße Annäherungen, widersprüchlich oder kohärent sind; keine dieser Unterscheidungen ist für die Beschreibung des Wissens gültig, das aus einer Gesamtheit von Elementen (Gegenständen, Formulierungstypen, Begriffen und theoretischen Entscheidungen) besteht, die aus ein und derselben Positivität heraus im Feld einer einheitlichen diskursiven Formation gebildet sind.“ (Foucault Schriften 1, 921 zitiert nach Volkers, 2008, 90).

Zwar gibt es keinen zwangsläufigen Zusammenhang zwischen „diskursiver Praxis“ und Wissenschaft (ebd. 89), allerdings stellt Foucault einen Zusammenhang „[z]wischen Wissen und Wissenschaft“ her, „den er mit einer Theorie der Schwellenüberschreitungen von der Praxis zur Theorie beschreibt“ (Volkers, 2008, 80). Auch Fleck weist auf den engen Zusammenhang zwischen „populäre[m]“ Wissen (Fleck, 1980, 149) und Wissenschaft hin. Daraus folgt, dass konkrete Ergebnisse zwar Einzelleistungen sind, die Voraussetzung der Wissenschaft, aber auch das Wissen der Disziplinen als System aber nur im „Denkkollektiv“ historisch-diskursiv erzeugt wird (Fleck, 1980, 54ff.), was die Wissenschaftsproduktion im Sinne einer just-in-time Herstellung unmöglich macht. Zugleich stellt die hinter dieser Forderung des GATS stehende Idee den sozialen Prozess (Fleck, 1980, 57f.) innerhalb der Wissenschaft, den „kollektiven Anteil des Erkennens“ (Fleck, 1980, 56) zugunsten von Einzelleistungen in Frage. Diese Verschiebung der Erkenntnisleistung auf die einzelnen WissenschaftlerInnen kommt der Anrechenbarkeit von Geldmitteln zugute.<sup>50</sup>

Mit Wissen ist zwar noch keine Bildung produziert, aber die Grundlage gelegt. Auf der anderen Seite scheint jedoch klar, dass Bildung nicht verbraucht werden kann.

Die Voraussetzung dafür, dass die Definition stimmt, wäre die Aufhebung der Trennung von Forschung und Lehre, im Sinne eines forschenden Lernens. Semantisch lässt sich allerdings feststellen, dass die Unbestimmtheit der Dienstleistungsdefinition Bildung in dieser Hinsicht

---

<sup>50</sup>Diese Entwicklung ist weder neu und noch wundert sich jemand, wenn Einzelpersonen der Wissenschaft ausgezeichnet oder gefördert werden. Mit der Hervorhebung einzelner Institute oder Fachbereiche durch die Exzellenzinitiative tritt jedoch der (Denk)Kollektivcharakter der Wissenschaft immer mehr in den Hintergrund.

nicht von anderen Dienstleistungen unterscheidet (Enders/Haslinger et al., 2003, 12 und Keller, 2004, 38).

„Anders als beim internationalen Warenhandel bestehen die Handelshemmnisse jedoch nicht hauptsächlich aus Zöllen oder Mengenbeschränkungen, sondern aus innerstaatlichen Regelungen, also aus Gesetzen und Vorschriften, die den Handel mit Dienstleistungen beschränken“ (Hachfeld, 2003). „Grenzüberschreitende Dienstleistungen und damit auch *Bildungsdienstleistungen* fallen in die Kompetenz der Welthandelsorganisation (WTO). [...] Bildung gehört zum Themenkatalog dieser neuen Runde“ (eig. Herv., Enders/Haslinger/Rönz/Scherrer, 2003, 10). Für Enders und seine Ko-AutorInnen gehören Bildung und Bildungseinrichtungen offenbar zusammen – darunter fallen sämtliche Einrichtungen, vom Kindergarten und dem Vorschulbereich bis hin zur Hochschul- und der Erwachsenenbildung (Enders/Haslinger/Rönz/Scherrer, 2003, 12). Mit Blick auf die GATS-Verträge von 1994 stellt Lohmann fest: „Die Kommodifizierung, also Verwarenförmigung, und Ökonomisierung von Bildung und Erziehung sind nicht nur intendiert [...], sondern spätestens seit dem 1. Januar 1995 in vollem Gange“ (Lohmann, 2004). Als weitere Übereinkunft kann die Bologna-Erklärung gesehen werden, die an anderer Stelle (u.a. in Kapitel 5.1.3 und Kapitel 6) dargestellt wird.



#### **4. Mythos Humboldt**

Dieses erste analytische Kapitel hebt sich in mehrfacher Weise von den darauf folgenden Kapiteln fünf bis sieben ab. So wird etwa die Feinanalyse hier exemplarisch durchgeführt, und stärker als bei den anderen Themen wird hier die Geschichte der Verwendungsweisen der Narration Humboldt und einzelner Diskursstränge betrachtet.

In diesem Kapitel wird angenommen, dass der häufige und unterschiedliche Bezug auf Humboldt bzw. auf dessen Vorstellung von Bildung es rechtfertigt, bereits von einem Mythos zu sprechen. Um zu untersuchen, ob und mit welchem Recht man von einem Mythos Humboldt sprechen kann, wird im Unterkapitel 4.2 untersucht, indem die Thesen Roland Barthes und Jan Assmanns zum Mythos auf die Narration über Humboldt und Bildung übertragen werden. Innerhalb des Mythos wird in diesem vierten Kapitel noch einmal differenziert und die Stränge der Narration, die sich mit den geflügelten Phrasen von „Freiheit“ verbinden, genauer untersucht.

Doch vorab stellt sich eine entscheidende Frage, die geklärt werden muss. Was haben Humboldt und der Diskurs um ihn mit der Frage nach dem Bildungsbegriff zu tun? „Humboldt“ muss als „Chiffre [...] für eine nichtökonomisierte Hochschule, in der zweckfreie Bildung aus Forschung und Lehre realisiert wird“ (Bretschneider/Pasternack, 2005, 103) gelesen werden. Wie aus dem Auszug aus Rüttgers Rede vor den Hochschulrektoren deutlich und weiter unten (4.2.1) ausgeführt wird, versteckt sich hinter dem Namen Humboldt die Narration von der humanistischen Bildung. Diese wird in den analysierten Texten als Gegenpol zum aktuellen Bildungsbegriff der ZeitungsautorInnen angenommen. Der Diskurs um Humboldt bildet also einen Teil des Metadiskurses, in dessen Namen alle anderen Themen (Ökonomisierung der Hochschule und Schule, Bologna, Hochschulzugang) behandelt werden.

Als ein exemplarisches „Aussageereignis“ oder „diskursives Ereignis“<sup>51</sup> (Keller, 2008, 205) des Metadiskurses um Humboldt kann ein Wahlkampfplakat aus dem studentischen

---

<sup>51</sup> Keller versteht ein diskursives Ereignis als „die typisierbare materiale Gestalt von Äußerungen, in der ein Diskurs in Erscheinung tritt. Aussageereignisse sind in diesem Sinne diejenige Teilmenge aller sprachlichen bzw. Kommunikations-Ereignisse, denen Diskurse als Strukturierungsprinzipien zugrunde liegen. [...] Ohne Aussageereignisse gibt es keine Diskurse; ohne Diskurse können Aussageereignisse nicht verstanden, typisiert und interpretiert werden. Dieses Verhältnis von Diskurs und diskursivem Ereignis bildet die Dualität von Struktur. [...] Der Zusammenhang zwischen einzelner diskursivem Ereignis und Gesamtdiskurs kann als aktualisierende Reproduktion oder Transformation einer Diskursstruktur verstanden werden, die nur in dieser

Wahlkampf im WS 2010/2011 an der Uni Siegen gelten. Eine Kandidatin der Hochschulgruppe „Die Linke.SDS“ an der Universität Siegen machte mit dem Slogan „Mehr Humboldt! Weniger Smith!“ für sich Werbung. Die Zahl derer, die wissen, wer mit Smith gemeint ist, ist vermutlich geringer und für die Interpretation des Plakates weniger wichtig<sup>52</sup> als die Zahl derer, die eine Assoziation mit Humboldt verbinden. Ob sich nun die LeserInnen des Plakats der Widersprüchlichkeiten Humboldts (Lohmann, 2002) bewusst sind, ist unerheblich, entscheidend ist, dass die LeserInnen etwas mit dem Namen Humboldt verbinden. „Alles vollzieht sich, als ob das Bild [hier das Plakat, K.A.] auf *natürliche Weise* den Begriff hervorriefe, als ob das Bedeutende [der Name Humboldt, K.A.] das Bedeutete [die Humboldt-Universität oder Vor-Bologna-Universität, Allgemeinbildung etc., K.A.] *stiftete*“ (Herv. i. Org., Barthes, 1964, 113). Die Wahlkämpferin hat mit ihrem Plakat und dem Bezug auf Humboldt dessen Ideen (oder ihre Vorstellung von seinen Ideen) aktualisiert und in den hochschulpolitischen Raum transportiert, ohne dass etwas anderes nötig gewesen wäre als alleine das Zeichen Humboldt. Wodurch sichtbar wird, dass auch aktuell die Erzählung über Bildung ihren Platz an der Hochschule hat, und sich offenbar in diesem Umfeld reproduziert. Humboldt wird hier offenbar als Chiffre für etwas verstanden, das im Zuge der Hochschulreformen auf der Strecke geblieben ist.

---

Aktualisierung *realisiert* wird“ (Herv. i. Org., Keller, 2008, 205f.). Bei Foucault und im Anschluss daran in der Kritischen Diskursanalyse wird ein diskursives Ereignis als ein in den Medien thematisiertes Ereignis verstanden, das den Diskurs strukturiert und Einfluss auf den weiteren Verlauf des Diskurses nimmt (Tonks, 2010, 41). Ich verstehe im Anschluss an Keller ein diskursives Ereignis als Ausdruck eines sozialen und kommunikativen Handelns als Diskursfragment, das auch jenseits des massenmedialen Diskurses auftreten kann, zum Gesamtdiskurs gehört, den Mediendiskurs beeinflussen kann, aber nicht muss. Es ist ein erweiterter empirischer Zugang zur sozialen Welt, jenseits des medial vermittelten Wissens über die Welt (Luhmann, 2004, 9).

<sup>52</sup> Es sei denn, der Verweis auf Smith soll auf die Notwendigkeit eines breiten Allgemeinwissens referieren und damit die Forderung „Mehr Humboldt!“ unterstützen. Aber auch eine zweite Lesart ist möglich, wenn der Autor des Buches „Wohlstand der Nationen“ für die „Ökonomisierung der Bildung“ und damit als Gegenspieler Humboldts gesehen wird (was die Wahlkämpferin tatsächlich so verstand). Alleine wegen dieser Doppeldeutigkeit kann man das Plakat wohl als gelungen ansehen, vorausgesetzt die LeserInnen dechiffrieren es.

## 1 **Falsches Vorbild**

2 Wilhelm von Humboldt gilt als Erfinder der Universität – zu  
3 Unrecht. Aber in Krisen- und Protestzeiten muss er wieder mal  
4 als Popstar der Bildung herhalten

5 von Martin Spiewak | 18. Juni 2009 (DIE ZEIT)

6 Es wird viel gestorben an deutschen Universitäten. Der Tote ist stets derselbe: Wilhelm von  
7 Humboldt und »seine« Universität. Physisch tot ist der Gelehrte seit Langem, nämlich seit  
8 dem 8. April 1835. Normalerweise schrumpft eine Erinnerungsgemeinde mit dem Abstand  
9 zum Sterbedatum. Nur bei Religionsstiftern ist das anders – und bei Humboldt. Je länger  
10 der echte Humboldt unter der Erde liegt, desto größer wird die Zahl der Trauernden.

11 In den nächsten Monaten werden die Kränze noch prächtiger, die Wehklagen noch  
12 lauter sein. Denn es jährt sich im Juli zum 200. Mal das Datum, an dem Wilhelm von  
13 Humboldt »An des Königs Majestät« seinen »Antrag auf Errichtung der Universität Berlin«  
14 stellte und danach jene Hochschule gegründet wurde, die heute Humboldts Namen trägt.  
15 Andächtig wird man um sein Grab herum stehen und mit Wehmut die große Geschichte der  
16 deutschen Universität beschwören.

17 Sie geht in Kurzform so: Wir schreiben das Jahr 1809. Preußen liegt am Boden, die  
18 Universitäten sind in einem lamentablen Zustand. Da lässt der König einen Gelehrten an  
19 die Spitze des Kultusministeriums berufen, der selbst nie eine Schule besucht und das  
20 eigene Studium schon nach vier Semestern geschmissen hatte: Wilhelm von Humboldt  
21 (1767-1835), damals 41 Jahre alt. Nur 13 Monate hält es der Geheime Staatsrat in dem  
22 Ressort aus. Doch diese knappe Zeitspanne genügt ihm, mit der Gründung der Berliner  
23 Hochschule der modernen Universität ihre Gestalt zu geben.

24 Seite an Seite gehen Professoren und Studenten darin ihren Forschungsinteressen nach.  
25 Weder staatliche Interventionen noch kurzfristige Nützlichkeitsabwägungen behindern  
26 sie in ihrem Streben nach der Wahrheit. Denn Bildung, nicht Ausbildung ist das Ziel des  
27 Studiums. Das Ergebnis: durch Wissenschaft gereifte Persönlichkeiten.

28 Rasch verbreiten sich diese Prinzipien, erst in den preußischen Universitäten, später  
29 in der Welt, und begründen die Leistungskraft der deutschen Wissenschaft. Zwei  
30 Jahrhunderte lang trotz die Humboldtsche Universität allen Herausforderungen: dem  
31 Aufstieg der modernen Naturwissenschaften, der Barbarei des Nationalsozialismus, der  
32 modernen Massenuniversität. Aber heute machen Politiker und Hochschulbürokraten dem  
33 Humboldtschen Geniestreich den Garaus. Der Totengräber heißt Bologna.

34 Genau vor zehn Jahren, am 19. Juni 1999, haben 29 europäische Bildungsminister im  
35 italienischen Bologna eine Erklärung unterzeichnet, deren Ziel die Schaffung eines  
36 einheitlichen europäischen Hochschulraums mit vergleichbaren Hochschulabschlüssen bis  
37 2010 ist. Gegen die Folgen dieses Beschlusses, gegen die Einführung von Bachelor- und  
38 Masterstudiengängen, gegen die Verschulung des Studiums, gegen Studiengebühren richtet  
39 sich der »Bildungsstreik«, den Schüler und Studenten in dieser Woche als bundesweite  
40 Protestplattform organisieren.

41 Allein, die gerade anlässlich der Jahrestage und Proteste gern erzählte Humboldt-  
42 Geschichte hat sich niemals so abgespielt. Die freiheitlich forschende Universität ist eine  
43 Erfindung des 20. Jahrhunderts. Seither diene der Rekurs auf den Preußen als eine Art  
44 Allzweckwaffe, mit der Professoren meist gegen aktuelle Reformen polemisierten, heute  
45 mehr denn je. »Humboldt wurde und wird missbraucht, um Interessen durchzusetzen«,  
46 kritisiert der Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth.

47 Humboldt, ein Hochstapler? Wenn, dann einer wider Willen. Mehr als Schul- denn als  
48 Hochschulreformer fühlte sich der Gelehrte, noch mehr als Sprachforscher. Er wäre  
49 kaum auf die Idee gekommen, als seine wichtigste Hinterlassenschaft ausgerechnet  
50 die Universität zu sehen. Nur zwei schmale programmatische Schriften, von denen  
51 die wichtigste lange unveröffentlicht blieb, widmete der Denker den »höheren  
52 wissenschaftlichen Anstalten«.

53 Lexika oder Hochschulgeschichten des 19. Jahrhunderts erwähnen den Namen Humboldt  
54 äußerst selten und wenn ohne Bezug auf irgendein »Modell«. Die Stichworte für die Idee  
55 der modernen Universität lieferten andere: Immanuel Kant oder Friedrich Schleiermacher,  
56 dessen Gelegentliche [sic!] Gedanken über Universitäten in deutschem Sinne in kaum einer  
57 Darstellung fehlten. Wurden Universitäten gegründet oder erneuert, so nahmen sie nicht  
58 Berlin zum Vorbild, sondern Halle oder Göttingen. Die galten als die Reformhochschulen  
59 der Zeit, sie führten neue Fächer wie Staatswissenschaften oder Geschichte ein und  
60 räumten ihren Professoren große Freiheiten beim Forschen und Lehren ein.

61 Die Humboldtsche Hochschule dagegen folgte zwar dem Trend hin zu den modernen  
62 Wissenschaften, setzte ihn aber nicht. Weder veränderte sie die traditionelle Rangfolge der  
63 vier Fakultäten – Theologische, Juristische, Medizinische, Philosophische –, noch führte  
64 sie neue Prüfungsregeln ein. Einige Neuerungen setzen sich in Berlin sogar später durch  
65 als anderswo. Zum Beispiel das historische Seminar, das nun die Vorlesung ergänzte. Im

66 kleinen Kreis stellten Professoren den Lehrstoff zur Debatte und führten die Studenten  
67 so ins wissenschaftliche Denken ein. Auch wenn Gelehrte wie der Berliner Historiker  
68 Leopold von Ranke solche Treffen privat abhielten und die Philologen das Institut schon  
69 kannten: Erst 1885 richtete die Berliner Universität ein Historisches Seminar ein, in  
70 dem die Übungen Teil des offiziellen Hochschulangebots wurden – als eine der letzten  
71 Hochschulen im Reich.

72 In den naturwissenschaftlichen Fächern entstanden Lehrlabore erst gegen Ende des 19.  
73 Jahrhunderts. Darin gingen die Studenten selten dem eigenen Forschungsdrang nach,  
74 sondern dienten den Professoren als Laborklaven. Angeleitet von Assistenten, führten  
75 sie für den Lehrstuhlinhaber Experimente in großer Zahl durch. »Den Professor selbst  
76 bekamen sie fast nie zu Gesicht«, erzählt Tenorth, der zum 200. Gründungsjubiläum der  
77 Humboldt-Universität (HU) eine neue Universitätsgeschichte herausgibt.

78 Auch blieb die Berufsausbildung weit über die Jahrhundertwende hinaus die wichtigste  
79 Bestimmung der Universität. Selbst die Gründung der Philologischen und Mathematisch-  
80 Physikalischen Seminare war »zunächst motiviert durch das Interesse an einer besseren  
81 Ausbildung der angehenden Schullehrer«, sagt Sylvia Paletschek, die sich am intensivsten  
82 mit dem Mythos Humboldt beschäftigt hat.

83 Zu diesem Mythos gehört auch die Vorstellung, Humboldt sei eine Art deutscher  
84 Exportschlager gewesen, ja seine Universitätsideen hätten im Ausland sogar besser  
85 überlebt. Für Frankreich stimmt das sicher nicht. In England kannte man den Gelehrten  
86 allenfalls als Sprachforscher und Bruder des bekannteren Alexander. Einfluss hatte die  
87 deutsche Forschungsuniversität allenfalls in Japan und in den USA. So nahm man sich  
88 in Amerika die Lehrform des Seminars zum Vorbild sowie die akademische Freiheit, der  
89 eigenen Neugier folgend zu forschen. Dieser Spielraum war in Deutschland tatsächlich  
90 größer als anderswo. Mehr aber nicht. Die Stärke des US-Hochschulsystems besteht  
91 gerade darin, dass es nicht einem Modell folgt, sondern vielzählige Formen akademischer  
92 Bildung kennt, das staatliche Community-College ebenso wie die private Eliteeinrichtung,  
93 Frauenhochschulen wie Graduiertenuniversitäten.

94 Weder den amerikanischen noch den deutschen Beobachtern entging auch die Kehrseite der  
95 akademischen Freiheiten: die fehlende Struktur des Studiums sowie Vernachlässigung der  
96 Studenten, was zum Studienabbruch und zu langen Studienzeiten führte. »Normalerweise  
97 verbrachte der Student seine Zeit in den ersten Semestern mit Eingewöhnung und

98 Bummelei. Das ernsthafte Studium begann selten vor den letzten zwei Semestern, wenn die  
99 Staatsprüfungen drohend am Horizont auftauchten«, schreibt der amerikanische Historiker  
100 R. Steven Turner über die damaligen Zustände an deutschen Universitäten.  
101 Humboldt wurde für solche Zustände ebenso wenig zur Verantwortung gezogen, wie er  
102 bis dahin für den Ruhm der deutschen Hochschulen haftbar gemacht worden war. Das  
103 änderte sich Anfang des 20. Jahrhunderts. Fast 100 Jahre nach ihrer Entstehung entdeckte  
104 man damals Humboldts Schrift *Über die innere und äußere Organisation der höheren*  
105 *wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. Ein Biograf hatte das vergessene Manuskript in den  
106 1890er Jahren in einem Archiv gefunden. Erstmals 1903 wird es vollständig veröffentlicht.  
107 In einem nur zehn Seiten langen Fragment sahen Zeitgenossen all das beschrieben, was  
108 sie sich für ihre Hochschule ersehnten: Staatsferne und Elitedenken sowie die Einheit der  
109 Wissenschaften, die sich mittlerweile in viele Einzeldisziplinen ausdifferenziert hatten.  
110 Nachträglich, als Akt erfundener Tradition also, wurde Humboldts Texttorso nun zum  
111 programmatischen Gründungsmanifest erst der Berliner Universität, dann der deutschen  
112 Universität erklärt – und der preußische Gelehrte zum Schutzheiligen der deutschen  
113 Professoren erhoben. Von nun an wurde jede Reform an ihm gemessen, fragte man sich bei  
114 jeder Neuerung: Was hätte Humboldt dazu gesagt?  
115 In der Regel waren es nicht Historiker, sondern Geisteswissenschaftler anderer Fächer,  
116 die sich als Humboldt-Interpreten hervortaten. Typisch für die Zeit sprach der Orientalist  
117 und Weimarer Kultusminister Carl Heinrich Becker der Humboldtschen Universitätsidee  
118 eine ewige, fast heilige Gültigkeit zu. »Vom Wesen der deutschen Universität kann man  
119 nur mit ehrfürchtiger Scheu sprechen«, schrieb Becker. Sie verfolge ein »selbstloses und  
120 zweckloses Suchen«, das letztlich im »deutschen Wesen« wurzle.  
121 Aber auch für andere Zwecke ließ sich Humboldt einspannen. So begründete der erste  
122 Präsident der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft (heute Max-Planck-Gesellschaft), Adolf von  
123 Harnack, die Notwendigkeit, neben den Universitäten reine Forschungseinrichtungen ohne  
124 Studenten zu gründen, ausgerechnet mit Humboldts Manuskript. An einer Stelle ist darin  
125 die Rede von universitätsunabhängigen »Instituten«.  
126 Nach dem Ende des Naziregimes berief sich die Wissenschaftspolitik in beiden deutschen  
127 Staaten wieder auf den preußischen Adligen. Die DDR machte ihn zum Symbol  
128 eines sozialistischen Humanismus. In der Bundesrepublik benutzte man den Mythos  
129 Humboldt »als Alibi des Wiederaufbaus der Ordinariuniversität«, meint der Historiker

130 Mitchell G. Ash – man drückte sich damit vor Aufarbeitung des eigenen Versagens im  
131 Nationalsozialismus.

132 Heute wird Humboldt vor allem gegen die Bologna-Reform in Stellung gebracht,  
133 die Umstellung auf das Bachelor- und Masterstudium. Im angeblich völlig  
134 verschulden Bachelorstudium habe das forschende Lernen keinen Platz mehr, sei  
135 die Diskursgemeinschaft von Professoren und Studenten unmöglich. Doch diese  
136 Gemeinschaft war auch vor hundert Jahren keinesfalls die Regel. Unter den Bedingungen  
137 der Massenuniversität hat es sie allenfalls in Ausnahmefällen gegeben.

138 Wie früher wettet man mit Humboldt gegen die Vermassung der Universitäten,  
139 das Spezialistentum im Studium oder gegen den Versuch, den Studenten (auch)  
140 berufstaugliche Kenntnisse zu vermitteln. Schon damals waren solche Argumente elitär  
141 und rückwärtsgewandt. Heute sind sie völlig fehl am Platz. Wenn knapp 40 Prozent eines  
142 Jahrgangs studieren, muss das Bildungskonzept ein anderes sein als in Zeiten, in denen  
143 nicht einmal einer von hundert die Universität besuchte. Die überwältigende Mehrheit der  
144 Studenten will nicht Professor werden, sondern sucht – wie früher auch – eine akademische  
145 Ausbildung für einen anspruchsvollen Beruf in einem Unternehmen, in Krankenhaus,  
146 Schule oder Amtsstube.

147 Wer heute für die Marktwirtschaft ficht, argumentiert nicht mehr mit Adam Smith.  
148 Verteidiger der Evolutionslehre schlagen nicht mehr in Darwins Originaltexten nach.

149 Warum aber rufen Professoren, die von Berufs wegen für das Neue offen sein müssen,  
150 ausgerechnet einen Denker des vorletzten Jahrhunderts zum Zeugen an, wenn sie heute  
151 für eine gute Universität kämpfen? Humboldt ist tot – das stimmt seit Langem. Beim 100.  
152 Jubiläum seiner Universität versuchte man, ihn wiederauferstehen zu lassen. Vielleicht  
153 gelingt es zum 200. Jahrestag, dem Mythos Humboldt endlich seine ewige Ruhe zu  
154 schenken.

155 Quelle: DIE ZEIT vom 18.06.2009 Nr. 26 (URL: <http://www.zeit.de/2009/26/B-Wilhelm-von-Humboldt>)  
156

## 4.1. Zum Artikel „Falsches Vorbild“

### 4.1.1 Zur Rhetorik

Die Überschrift „Falsches Vorbild“ des oben abgedruckten ZEIT-Artikels weckt Interesse und suggeriert eine aufklärerische Absicht. Ein Vorbild soll kritisiert werden und das Negativum „falsch“ deutet an, der Verfasser wisse, was richtig sei. Die Unterüberschrift konkretisiert dies: Zu Unrecht gelte Humboldt als Erfinder der Universität. Im zweiten Satz der Unterüberschrift (Z. 4) wird mit dem Wort „Popstar“<sup>53</sup> eine polemische Verschiebung Richtung Vorbild (Z. 1) vorgenommen. Pop entziehe sich der Definition, leitet Anja Pompe das erste Kapitel ihres Buchs „Pop als poetisches Prinzip“ ein (Pompe, 2009, 13). Nach Baßler wird Pop gegenwärtig „zum Synonym für Öffentlichkeit und Medienkultur“ (Baßler, 2005) und ist wertneutral.<sup>54</sup> Der Vergleich mit einem Religionsstifter (Z. 9), dessen Anhängerschaft nach dem Tode wachse, kann unterschiedlich aufgefasst werden. Zum einen als Polemik, auf der anderen Seite als Anspielung auf eine Art *Bildungsreligion*, innerhalb derer Humboldt den „Rang eines Kirchenvaters“ (Schelsky, 1967, 11) einnimmt. Er markiert zugleich den Beginn der Metapher „Beerdigung“, mit „Kränzen“ und „Wehklagen“ (Z. 11). Es folgt ein historischer Rückgriff auf die Gründungsvorgänge rund um die Berliner Universität, „die heute Humboldts Namen trägt“ (Z. 14). „Andächtig“ (Z. 15), ein Begriff, der ebenfalls dem Bild eines zeremoniellen Vorgangs entstammt, werde die Geschichte mit „Wehmut“ (Z. 15) „beschworen“ (Z. 15). In den Zeilen 17-23 wird die Geschichte von der Universitätsgründung weitererzählt. „Seite an Seite“ (Z. 24) spielt auf die Narration von der „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“ an, gehen diese „ihren Forschungsinteressen“ (Z. 24) nach. Unschwer lässt sich dies mit der „Freiheit von Lehre und Forschung“, wie dies in zahlreichen Artikeln zu finden ist, paraphrasieren<sup>55</sup>. In der folgenden Zeile führt Spiewak drei Prinzipien des Bildungsideals an, wie sie als Erzählung in vielen Artikeln vorkommen: die „Autonomie“ gegenüber dem Staat bzw. die „zweckfreie[...] Wahrheitsfindung“ (FAZ vom 10.03.2000). Mit „Bildung, nicht Ausbildung“ (Z. 26), greift Spiewak eine aktuelle Forderung auf, zugleich

---

<sup>53</sup> Ein Popstar ist demnach eine medial produzierte Berühmtheit.

<sup>54</sup> Ich gehe davon aus, dass die konnotative Bedeutung des Wortes Popstar vom Alter abhängt, da die massenmediale Suche nach „Superstars“ und „Voices“ offenbar für viele einen Reiz darstellt und Popstars Vorbilder sind.

<sup>55</sup> Lundgreen macht darauf aufmerksam, dass dies kein Humboldtzitat sei, sondern von der Forschung durch das Zusammenziehen zweier Humboldtscher Ideen generiert wurde: 1. Humboldts Bild vom nie abschließbaren Forschungsprozess und 2. der Trennung zwischen Schul- und Hochschulunterricht. „Diese „Einheit von Lehre und Forschung“ ist deutlich geprägt durch zwei Prinzipien, „Wissenschaft als Forschung“ und „Bildung durch Wissenschaft“ (Lundgreen, 1999, 147).



verweist dies auf die Allgemeinbildung nach Humboldt, die zunächst jedem zukommen solle, bevor die Spezialisierung erfolge. Und zuletzt spielt er auf die Idee der „Persönlichkeitsbildung“ durch Wissenschaft an. Auch das scheinbar emphatische „trotzt [...] allen Herausforderungen“ (Z. 30), die in der Folge aufgezählt werden, unter anderem „der Barbarei des Nationalsozialismus“ (Z. 31), kann nur als sarkastisch bezeichnet werden, hat sich doch der Humboldtsche Neuhumanismus in dieser Phase „diskreditiert“ (Ash, 1999, 12), was im gleichen Artikel weiter unten in den Zeilen 130ff. auch angeführt wird. Durch die Aufzählung der Widrigkeiten, denen Humboldt getrotzt hat, wird schließlich umso stärker hervorgehoben, dass es der heutigen „Politiker und Hochschulbürokraten“ (Z.34) bedarf, um Humboldt „den Garaus“ (Z. 35) zumachen. Der „Totengräber heißt Bologna“ (Z. 33). Rhetorisch handelt es sich hier um eine Klimax.

Nachdem die Entstehungsgeschichte der Bologna-Reform erzählt wurde, werden in der Folge die Kritikpunkte an der Hochschulpolitik aufgezählt, gegen die sich der „Bildungsstreik“, den Schüler und Studenten in dieser Woche als bundesweite Protestplattform organisieren“ (Z. 39), richtet. Dies bildet zunächst den einzigen Zeitbezug in diesem Artikel, der bis zu diesem Absatz auch als theoretische Abhandlung gelesen werden könnte.

Nachdem die zuvor dargestellte „Humboldt-Geschichte“, als „Erfindung“ bewertet wurde (Z. 43), wird sie als „Allzweckwaffe“ (Paletschek, 2002, 204) bezeichnet, „mit der Professoren meist gegen aktuelle Reformen polemisierten, heute mehr denn je“ (Z. 44f.). Obwohl der erste Teil durchaus allgemein und als ein Forschungsresümee verstanden werden kann, stellt das „heute mehr denn je“ einen Kommentar und eine Positionierung zu den aktuellen Ereignissen dar. Als Unterstützer wird der „Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth“ angeführt, der bestätigt, dass Humboldt missbraucht werde. In der Folge referiert Spiewak die Darstellung Paletscheks (2002) zur „Erfindung der Humboldtschen Universität“. Allerdings wertet Spiewak in seiner Darstellung, etwa wenn er in Zeile 55f. schreibt: „Lexika oder Hochschulgeschichten des 19. Jahrhunderts erwähnen den Namen Humboldt äußerst selten und wenn ohne Bezug auf irgendein ‚Modell‘“. Bei Paletschek heißt es stattdessen: „Die 1810 neugegründete Universität Berlin wird nicht als Vorbildmodell gehandelt (Paletschek, 2002, 184). Auch wenn nur vermutet werden kann, dass er Paletscheks Aufsatz kennt, so führt Spiewak sie weiter unten doch im Text (Z. 81) selbst als Expertin ein.

Zu Recht wird auf den späten Fund des Dokuments „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ hingewiesen. Doch auch in diesem Zusammenhang verknüpft er die Aussage mit einer ironischen Bemerkung, indem Spiewak den „preußischen Gelehrten zum Schutzheiligen der deutschen Professoren“ (Z. 112) erklärt. Mit den letzten Zeilen zeichnet er das Bild eines Toten, den man versucht „wiederauferstehen zu lassen“, und als Wunsch drückt Spiewak aus, dass der Mythos Humboldt zum 200. Jahrestag der Berliner Universitätsgründung „endlich seine ewige Ruhe“ erhält (Z. 153f.). Auch in diesem Bild werden religiöse Motive verwendet. Das (Wieder-)Auferstehen ist Bestandteil im christlichen Glaubensbekenntnis und die „ewige Ruhe“ kommt in der katholischen Liturgie vor, in der es heißt: „Herr, gib ihnen die ewige Ruhe“. Der Autor arbeitet mit unterschiedlich konnotierten Begriffspaaren (Popstar-Vorbild, Religionsstifter-Schutzheiliger), um die „Erfindung“ der Erzählung und deren „Missbrauch“ umso deutlicher hervortreten zu lassen. Um dies zu unterstreichen, fragt Spiewak rhetorisch: „Humboldt, ein Hochstapler? Wenn, dann einer wider Willen“ (Z. 47). Die wehklagenden ProfessorInnen werden nun, nachdem klar wird, dass Humboldt selbst gar kein Vorbild sein wollte, zu vorsätzlichen IdeologInnen, die Humboldt für ihre jeweiligen Zwecke „einspannen“ (Z. 121). Historisch richtig verweist Spiewak auf die verschiedenen politischen Kontexte, für die Humboldts Ideen jeweils als Begründung dienten (Z. 117-134), um schließlich eine reformfreundliche, pro Bologna-Haltung einzunehmen (Z. 132-146), womit er Humboldt letztlich wiederum einspannt.

Und auch im letzten Absatz (147ff.) soll die Notwendigkeit des Bruchs angedeutet werden. „Wer heute für die Marktwirtschaft ficht, argumentiert nicht mehr mit Adam Smith. Verteidiger der Evolutionslehre schlagen nicht mehr in Darwins Originaltexten nach“, heißt es dort. Die Intention des Absatzes ist es, den Bruch mit Humboldt zu unterstreichen und ihn als verstaubten Klassiker in die Reihe mit Adam Smith und Charles Darwin zu stellen, die zwar auch wichtig, aber längst in neueren Forschungen und Ansätzen aufgegangen sind. Entsprechend fordert er hier einen weiterentwickelten Humboldtschen Ansatz, gemäß der Logik des Artikels in Richtung der Bologna-Reform. Die Beispiele, die dies plausibilisieren sollen, sind allerdings kaum zu halten. So fordert Thomas Straubhaar, Direktor des Hamburgischen WeltWirtschaftsinstituts (HWWI), ein halbes Jahr vor dem Erscheinen von Spiewaks Artikel im „HWWI Standpunkt“ vom Dezember 2008 (Straubhaar, 2008) und am

11. Dezember 2008 im „Rheinischen Merkur“ „Mehr Adam Smith wagen“. „An Adam Smith sollten sich all jene erinnern, die als Reaktion auf die Finanzmarktkrise mit der Moralkeule zuschlagen“, heißt es vorsorglich auf Seite eins des HWWI Standpunkts auf dem vorläufigen Höhepunkt des deutschen Krisen-Diskurses. Und in Großbritannien nennt sich „the UK’s leading libertarian think tank“ Adam Smith. Ein Jahr zuvor, 2007, leiten Stefan Melnik und Sascha Tamm ihr „Kleines Lesebuch der liberalen Bildungspolitik“ mit einem Beitrag zu Adam Smith ein (Doering/Faßbender, 2007).

Was den Bezug zu Darwin betrifft, vergaß Spiewak, dass der Artikel im Darwin-Jahr erschien. Bücher und Veranstaltungen zu der Aktualität Darwins drangen in größerer Zahl in die Öffentlichkeit. Zu diesem Anlass organisierten etwa Siegener HistorikerInnen Anfang September 2009 eine Tagung und stellen in der Ankündigung der Tagung fest:

„Bald nach der aufsehenerregenden öffentlichen Diskussion der Theorie 1860 in Oxford begann die Abstammungslehre in die allgemeine Öffentlichkeit hinein auszustrahlen, in der sie von da an in immer neuen Kontexten und mit z.T. neuen, z.T. vertrauten Argumenten erörtert wurde und bis heute erörtert wird.“<sup>56</sup>

Damit ist Darwin mit der Evolutionstheorie ähnlich verbunden wie Humboldt mit dem Begriff der Bildung, aber kaum jemand käme auf die Idee mit Darwin zu brechen, im Gegenteil. „Die molekulargenetische Entzifferung des Genoms (von allem und jedem) hat den Darwinismus revitalisiert, indem sie eine völlig unabhängige Bestätigung seiner Grundannahmen auf einen völlig neuen, Darwin selbst ganz unbekanntem Feld hervorgebracht hat“ (Knobloch, 2011a, 14). Der Argumentationsstrang ist damit wenig plausibel.

#### *4.1.2 Zusammenfassende Interpretation*

In diesem Artikel werden Humboldt und auch die „Humboldt-Universität“ kritisch bewertet und sowohl Ash (1999b, 14) als auch Paletschek (2002) als Experten zitiert. Die kritische Herangehensweise, mit der beide Humboldt dekonstruierten, führt in dem Artikel zur Begründung für dessen „Begräbnis“. Die Verwendung des Mythos in dem Artikel „Falsches Vorbild“ gehört also in die Kategorie „Humboldt“ oder „Humboldt [...] als universitäre Idee“ sei tot (taz vom 12.07.2006), die „Universität, so wie sie Humboldt entwarf, existiert längst nicht mehr“ (FAZ vom 16.02.2001). An anderer Stelle wird die „positivistische[...] Fortschrittsstimmung“ während der „verspäteten Industrialisierung Deutschlands“ an den

<sup>56</sup> (<http://www.uni-siegen.de/evolution2009/tagung/information.html?lang=de>. Zugriff am 27.02.2011).

„geisteswissenschaftlichen Fakultäten“ dafür verantwortlich gemacht, dass „der klassische Bildungsbegriff, seines idealistischen Inhalts entleert, untergegangen [sei]. Nun lebt er als Worthülse fort, die von Jahr zu Jahr mit neuen Kommissionsvorschlägen gefüllt werden kann“ (DIE ZEIT vom 04.12.2003). Dass der kritische Umgang mit Humboldt nicht dazu führen muss, dass sämtliche ihm zugeschriebenen Ideen kritisiert werden oder eine eindeutige Positionierung innerhalb des hochschulpolitischen Streits eingenommen wird, zeigt ein Artikel in der Süddeutschen Zeitung, dort heißt es: „All dies spricht keineswegs dagegen, die Idee der Humboldtschen Universität aufrechtzuerhalten, in Freiburg und überall. Aber es sollte lehren mit der Chiffre Humboldt etwas vorsichtiger umzugehen“ (SZ vom 11.06.2007).

Die Dekonstruktion dient damit einer Loslösung von Humboldt und macht eine Abwendung zu anderen Ideen erst möglich, das heißt aber zugleich, dass die Autoren Humboldt immer noch für so wichtig erachten, dass sie ihn zuerst ideenpolitisch beerdigen müssen. Offenbar gelingt es selbst den AutorInnen mit einer anderen Meinung nicht, sich nicht mit Humboldt zu befassen, sobald sie sich auf die Ebene der Idee von Bildung begeben<sup>57</sup> und insofern kann man Humboldt durchaus noch eine große Strahlkraft und diskursives Potenzial zugestehen.

## *4.2 Der Mythos Humboldt*

### *4.2.1 Die Proklamation*

„Humboldts Universität ist tot“ provozierte 1997 der damalige Zukunftsminister, Jürgen Rüttgers, auf der Jahresversammlung der Hochschulrektorenkonferenz in Siegen (Rüttgers, 2009). Sein Statement bezog sich darauf, dass mit der „4. Novelle des Hochschulrahmengesetzes ein Kurswechsel im Hochschulbereich vorgenommen wurde“ (Hofmann, 2010, 2). 2009 fügte er als NRW-Ministerpräsident hinzu: „man musste die Humboldtsche Universität neu erfinden, um sie zu erhalten“ (ebd.). „Auch wenn die Universität Humboldts von früher tot ist: Lebendig ist und bleibt das Humboldtsche Bildungsideal. Das Ideal der freien Selbstbildung des Menschen. Das Entfalten aller Talente und Begabungen“ (Rüttgers,

---

<sup>57</sup> An dieser Stelle könnte eingewandt werden, dass ich hier einen Zirkelschluss führe, da ja das Kriterium für die Auswahl der Texte das Vorkommen des Namens Humboldt war, und nur ein kleiner Teil der Artikel aus der Gesamtmenge der Texte zu Bildung, Hochschule und Schule sich mit Humboldt beschäftigen. Daher gilt es hier zu bekräftigen, dass wir es hier mit Artikeln zu tun haben, die die Bildungsidee aufgreifen und behandeln. Und nur für diese Artikel gilt diese Aussage.

2009, 3). Diese Ideale, die bereits von Rüttgers aufgezählten, aber auch etwa die „Einheit von Forschung und Lehre“ seien in der Universität, wie sie vor den Reformen bestanden hätten, nicht mehr umsetzbar gewesen. „Sie ist in den letzten Jahrzehnten zum Mythos geworden“ (ebd.).

Humboldt steht demnach vermeintlich für ein Wissenschaftsideal, ein „Bildungsideal“, für bestimmte Gestaltungsprinzipien im Bildungswesen, zu denen neben der Universität auch das Schulwesen gehört, und letztlich für das Menschenbild des sich durch Bildung frei entfaltenden Menschen. Was Rüttgers als Zukunftsminister aussprach, kann sowohl als Diagnose als auch als Ankündigung gelesen werden, was die „furchtbare Aufregung“ (ebd.) erklärt, die seine Aussage gemacht hat. Im Gegensatz zu 1997 will Rüttgers 2009 (im Zeitraum zwischen den beiden Reden liegt sowohl der Bologna-Prozess als auch die Neuorganisation der NRW-Hochschulen durch das Hochschulfreiheitsgesetz) „die Humboldtsche Universität neu erfinden, um sie zu erhalten“. Eine Aussage, wie sie in den letzten beiden Jahren vielfältig zu hören war, und die ein eigenes Aussagesystem innerhalb des Diskurses um Bologna, aber auch um Humboldt darstellt. Und nicht zuletzt verweist Rüttgers auf die Bildungsideale Humboldts, die zum Mythos geworden seien. Auch der Topos „Mythos Humboldt“ hat sich, nachdem Ash u.a. („Mythos Humboldt“) und Paletschek („Die Erfindung der Humboldtschen Universität“) den Mythos dekonstruiert hatten, als Bestandteil des Diskurses etabliert.

Die „Humboldtsche[...] Universität [ist, K.A.] für das deutsche Universitätssystem und die in ihm Forschenden und Lehrenden identitätsstiftend schlechthin“ (Paletschek, 2002, 183). Dabei spielt es keine Rolle, ob nun die reale Hochschule des 19. Jahrhunderts dem Ideal entsprach oder nicht, „aber sie bezog aus der idealen Konstruktion ihre Dynamik“ (Bruch, 1999, 38). Der Angriff auf die Humboldtsche Universität muss also als Angriff auf das humanistische Bildungswesen sowie auf die Selbstzuschreibung der Hochschulmitglieder gelesen werden. Dies ist umso gravierender, denn auch wenn Bollenbeck davon ausgeht, dass sich das Bildungsbürgertum als Trägerschicht des Bildungsgedankens aufgelöst habe, und nur noch als das „Objekt der Geschichtswissenschaft“ existiere (Bollenbeck, 1996, 308), sehen sich die Mitglieder der Bildungsinstitutionen in dieser Tradition. Der Diskurs um Humboldt dient, so darf vermutet werden, damit unter anderem auch der Stabilisierung der eigenen Wahrnehmung und Identität.

#### 4.2.2 Theoretische Modelle

Das obige Beispiel zeigt, wie Roland Barthes den Mythos auffasst. Er beschreibt den Mythos als semiologisches System und führt, wie de Saussure, ein Semiotisches-Dreieck ein: das Bedeutende (signifiant), das Bedeutete (signifié) und das „Zeichen, das die assoziative Gesamtheit der ersten beiden Termini ist“ (Barthes, 1964, 90). Das Entscheidende ist nun, dass der Signifiant leer, das Zeichen aber gefüllt ist (Barthes, 1964, 91)<sup>58</sup> und dessen Inhalt nicht oder nur schwer veränderbar ist. Barthes erklärt dies damit, dass „seine Wirkung für stärker gehalten wird als die rationalen Erklärungen, die ihn etwas später determinieren könnten“ oder etwas pathetischer: „weder Zeit noch Wissen fügen ihm etwas hinzu oder nehmen ihm was weg“ (Barthes, 1964, 114). Fasst man „Humboldt“ als Mythos, also Zeichen auf, würde sich aus der letzten Annahme erklären, warum Rüttgers die Humboldtsche Universität 1997 für tot erklären konnte, sie 2009 neu erfinden will und sich die Siegener Wahlkämpferin im November 2010 immer noch auf Humboldt beziehen kann. Rüttgers Einsicht von 2009 mag dem Umstand geschuldet gewesen sein, dass sein Versuch Humboldt zu beerdigen kaum Erfolg hatte - im Gegenteil: „Seit den Hochschulreformbemühungen im Zuge des Bologna-Prozesses steht in Deutschland die Frage nach der Zukunft des Humboldtschen Bildungsideals wieder ganz oben auf der hochschulpolitischen Diskussionsagenda“ (Krull, 2009, 1). Diese Überlebensfähigkeit des Zeichens (auch gegenüber der Dekonstruktion) lässt Herfried Münkler nach Barthes (1964, 113) feststellen, dass sich der Mythos „in Natur verwandelt und so der Verfügbarkeit politischer Opponenten entzieht. Mythen würden somit politische Handlungsspielräume verengen“ (Münkler, 2009, 23) und so als Sachzwang erscheinen.

Wäre dies so, ließe sich nicht erklären, wie innerhalb der Diskurse um Mythen oder mythologisierte Themen ein Kampf um die Deutungshoheit geführt werden kann. Ein Umstand, den Münkler direkt im Anschluss anführt. Barthes habe damit „das Feld markiert, auf dem mit politischen Mythen um die Besetzung von Begriffen und Vorstellungen gekämpft wird“ (Münkler, 2009, 23). Nun wäre in der Logik des Textes von Münkler lediglich ein Kampf gegen den naturgewordenen Mythos möglich, der doch aussichtslos erscheinen muss, denn für die Behandlung des Mythos in der politischen Kommunikation muss er zunächst seine Naturhaftigkeit verlieren. Das Transformieren aus dem naturalisierten

---

<sup>58</sup> Hier deutet sich eine Parallele zwischen dem Mythos und dem Begriff an, denn die Bedeutung kann bei beiden nur aktualisiert und im Kontext erschlossen werden. Welcher Bedeutungsinhalt gesellschaftlich dominant ist, hängt von den Kräfteverhältnissen derer ab, die um die Bedeutung streiten.

Zustand in den des politischen gelingt, indem man vom „Gesichtspunkt [...] des Bedeutenden“ auf die Objektsprache zugreift (Barthes, 1964, 133), in unserem Fall auf die Texte Humboldts. Dieses empfohlene Vorgehen führt dazu, dass Humboldt in jedem Artikel direkt zitiert wird, meist in dem die bekannten Aussprüche von der „Einsamkeit und Freiheit“, „Freiheit von Forschung und Lehre“, von der „Selbstbildung“ etc. angeführt werden, ohne unbedingt weiter aus der Humboldtschen Perspektive zu argumentieren. Aber um die Tragweite des Mythos zu regulieren, genügt es, seine Umgebung, „das allgemeine (und widerrufliche) System, in dem er seinen Platz innehat“ (Barthes, 1964, 133), zu verändern, indem man ihn etwa in die Gegenwart transferiert und aktuellen bildungspolitischen Forderungen gegenüberstellt. Damit wird dem Mythos seine Geschichte entzogen. „Diese Figur ist eine ideale Dienerin; [...] man braucht nur noch zu genießen, ohne sich fragen zu müssen, woher dieses schöne Objekt kommt“ (Barthes, 1964, 141).

Nun ist die Lücke geschlossen, die der Münklersche Text hinterließ, indem gezeigt werden konnte, dass eine Mobilisierung des Mythos aus seinem naturalisierten Zustand durchaus möglich ist. Das Entnaturalisieren des Mythos entspricht unter anderem dem wissenschaftlichen Umgang mit Quellen. Im öffentlichen Diskurs jedoch, soweit er beobachtet wurde, dienen die einzelnen Quellenverweise und Zitate weniger der Klärung der historischen Perspektive, sondern werden zu einem großen Teil benutzt, um sich selbst im aktuellen Diskurs zu positionieren. Die Beispiele zu Beginn des Kapitels belegen allerdings, dass die politische Auseinandersetzung nicht unbedingt dazu führen muss, dass der Mythos sich in seinem Kern wandelt oder er an Leserschaft verliert. Erklärbar ist dies, wenn man sich vergegenwärtigt, dass in der Kommunikation nur das wirksam ist, „was auch die Erfahrungen und Erwartungen der Kommunikationsteilnehmer so einbezieht, dass es als deren Artikulation un widersprochen bleibt“ (Knobloch, 1998, 10). Der politische Handlungsspielraum ist zwar durchaus da, die Erfolgsaussichten sind jedoch offensichtlich gering.

Verlässt man den Bereich der Deutung des Mythos als semiologisches System und wendet sich dem Mythos in einer pragmatischen Betrachtungsweise seiner kommunikativen Funktion zu, erscheint Jan Assmanns Unterscheidung zwischen ‚fundierend‘ und ‚kontrapräsentisch‘ hilfreich. Fundierend ist eine Geschichte, die „Gegenwärtiges“ in ein „Licht einer Geschichte“ stellt, „die es sinnvoll, gottgewollt, notwendig und unabänderlich erscheinen lässt“ (Assmann, 2007, 79). Die kontrapräsentische Funktion geht von einer

Verlustgeschichte aus „und macht den Bruch bewusst zwischen ‚einst‘ und ‚jetzt‘“ (Assmann, 2007, 79).

„Die Charakterisierung *fundierend* und *kontrapräsentisch* kommt daher nicht dem Mythos als solchem zu, sondern vielmehr der selbstbildformenden und handlungsanleitenden Bedeutung, die er für eine Gegenwart hat, der orientierenden Kraft, die er für eine Gruppe in einer bestimmten Situation besitzt. Diese Kraft wollen wir ‚Mythomotorik‘ nennen“ (Herv. i. Org., Assmann, 2007, 79f.).

Nach Münkler lässt sich all dies auch an „den Mythen der Deutschen beobachten, die Veränderungen mal gebremst, mal vorangetrieben haben“ (Münkler, 2009, 26f.). Entscheidend für den Zusammenhang mit dem Mythos Humboldt ist, dass manche „mythisch geformte Erinnerungen [...] beides zugleich sind. Prinzipiell kann jeder fundierende Mythos in einen kontrapräsentischen umschlagen“ (Assmann, 2007, 79). Es kommt also darauf an, wie und wann und mit welcher Absicht man die „mythisch geformte“ Erzählung anbringt – ob man die Kontinuität oder den Bruch mit der Geschichte betonen möchte. Dieser Ansatz scheint für die Erläuterung der verschiedenen Diskursfragmente besonders geeignet.

Eine weitere und ebenfalls notwendige Ergänzung erwähnt Ash. Er bezieht ethnologische Erkenntnisse ein und betont die identitätsstiftende Funktion des Mythos, den sich die „Mitglieder einer Bevölkerung – in diesem Fall eine Subkultur – erzählen, um sich und den anderen die Herkunft ihrer Lebensweise und den Sinn ihres Tuns verständlich zu machen“ (Ash, 1999, 9). Es geht also um Legitimation des eigenen Seins und Handelns, die durch das Erzählen des Mythos aktualisiert wird. Im Falle Humboldts ist dieser Mythos die „symbolische und semantische Klammer“ gewesen, „die emanzipatorische Pädagogen und bildungskonservative Bürger 100 Jahre lang genötigt hat, hochschulpolitisch am gleichen Strang zu ziehen“ (Knobloch, 2010, 211). Für die Befürworter dieser Kontinuität muss der Mythos weiter als Naturbeziehung aus Bedeutendem und Bedeutetem bestehen bleiben. „Der Mythos wird als Faktensystem gelesen, während er doch nur ein semiologisches System darstellt“ (Barthes, 1964, 115).

Dennoch muss an dieser Stelle betont werden, dass auch der Mythos „Humboldt“ nie unwidersprochen blieb, wie die Unterscheidung zwischen fundierend und kontrapräsentisch bereits nahelegt. Für ihn ist vielmehr kennzeichnend, dass an ihm keiner vorbei kommt, d.h., wer über Bildung reden will, kann über Humboldt nicht schweigen, unabhängig, welche Position er oder sie gegenüber seinen Ideen vertritt.



### 4.2.3 Historische Verwendungsweisen

Humboldts Ideen wurden für viele Veränderungen im Hochschulsystem in Beschlag genommen und stehen sowohl für Brüche als auch für Kontinuität. So

„diente deren Erfindung [der Humboldtschen Universität, K.A.] um 1900 – zu dieser Zeit wurde auch erstmals die Humboldtsche Denkschrift ‚über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin‘, die dem 19. Jahrhundert vollkommen unbekannt war, erstmals ediert und publiziert – ziert [sic!] – gleich mehreren zeitgenössischen Zwecken: die Grundlagenforschung erhielt eine neue Legitimation, preußisch-nationale Bildungspolitik konnte auf diese Weise glorifiziert werden, und in den neo-idealistischen Zeitgeist fügte sich der Humboldt-Rekurs nahtlos ein“ (Bartz, 2005, 100).

1945 ist die Humboldt-Narration eine „der wenigen nicht kompromittierten Traditionen“ (Jarausch, 1999, 61), weshalb man sie dankbar aufnimmt, denn sie liefert „die Bestätigung eines deutschen akademischen Sonderwegs“ (Jarausch, 1999, 63). Zu Zeiten der Öffnung der Hochschule diente die „liberale Neuinterpretation“ zur Begründung einer größeren Gleichheit beim Zugang zur Hochschule, während sich die Lehrenden auf das „Humboldtsche Forschungsethos“ stützen (Jarausch, 1999, 66). Diese Uneinheitlichkeit der Humboldt-rezeption führte dazu, wie Jarausch feststellte, dass es nicht gelang, „das Humboldtsche Vermächtnis durch eine demokratische Version zu ersetzen“, denn konservative Professoren beriefen sich mit „Slogans wie ‚Einsamkeit und Freiheit‘ der Forschung“ zur gleichen Zeit ebenfalls auf Humboldt (Jarausch, 1999, 69). Als in den 1980er Jahren das Betreuungsverhältnis an den Hochschulen zu Lasten der Studierenden immer schlechter wurde, diente Humboldt als „eine Art Tarnmantel, der die institutionelle Inaktivität während der 1980er Jahre verbarg“ (Jarausch, 1999, 73). Die „Unterfinanzierung“ der Hochschulen bei gleichzeitigem Anstieg der Zahl an AkademikerInnen verstellte vielen eine wissenschaftliche Laufbahn. Der „Humboldtsche Diskurs“ verhinderte aber, so Jarausch, einen „realistischen“ Blick auf die Gegebenheiten und hatte so seinen Anteil daran, das „deutsche Universitätssystem am Vorabend der Vereinigung in den Zustand einer latenten Krise zu versetzen“ (Jarausch, 1999, 73). Paletschek macht für die 1990er Jahre eine weitere Phase des Bezugs auf Humboldt aus. „Der Rekurs auf Humboldt fungiert nun als Verteidigungsinstrument gegen staatliche Eingriffe, finanzielle Kürzungen und eine Umstrukturierung des Studiums“ (Paletschek, 2002, 203). Eine Phase, die bis in das erste Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts andauert.

Aus dieser Darstellung wird deutlich, dass der Mythos über die Zeit hinweg von unterschiedlichen Akteuren mit unterschiedlichen Absichten eingesetzt wurde, erfolgreich

oder weniger erfolgreich, wie das eingeschränkt erfolgreiche Bemühen, Humboldt für eine Demokratisierung der Hochschule zu bemühen, zeigt. Der Mythos Humboldt hat, dies ist ebenso abzulesen, nicht nur Auswirkungen auf die Bildungsidee gehabt, sondern mindestens genauso hohe Bedeutung im Ringen um Hochschulstrukturen.

### *4.3 Der Diskurs*

#### *4.3.1 Stand der Literatur*

Für die hochschulpolitische Debatte haben verschiedene Autoren, etwa Knobloch (2010), Vogel/Schedl (2010) und Schimank (2009), bereits Muster im Umgang mit Humboldt festgestellt, die es zu überprüfen und zu erweitern gilt. Schimanks Untersuchung ist besonders interessant, da sie zwar in einem Artikel der FAZ vom 15.04.2009 erschien, aber auf einem Vortrag basiert, den er auf der HIS (der Hochschul-Informationssystem GmbH)-Fachtagung „Studienqualität“ in Hannover hielt. Vogel und Schedl dagegen publizierten ihren Artikel im „Forum Wissenschaft“, dem publizistischen Organ des „Bunds demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler“. Somit richteten sich sowohl Schimank als auch Vogel/Schedl zunächst an ein Fachpublikum, also an eine Teilöffentlichkeit.

Knobloch, der sowohl die Funktion Humboldts im Diskurs als auch die dahinterstehende Motivlage erläutert, betont vor allem den Versuch der Wiederherstellung „der Exklusivität der universitären Bildung“ (Knobloch, 2010, 212) und hebt hervor, dass Humboldt entgegen der innerdeutschen Debatte international als „Markenname“ (Knobloch, 2010, 219f.) „Made in Germany“ (Trinks zitiert nach Knobloch, 2010, 220) gut platzierbar ist. Dies ist der eine Aspekt des „Exportschlagers“ (Knobloch) Humboldt, der zweite ist der historische Aspekt. In dieser Lesart wird davon ausgegangen, dass die Humboldtsche Universität im Ausland kopiert worden sei und dort „seine Universitätsideen [...] sogar besser überlebt“ haben (Spiewak, 18.06.2009) als in Deutschland. Dies wird vor allem im Zusammenhang mit den US-Eliteuniversitäten hervorgehoben, weshalb in einigen Artikeln vorgeschlagen wird, dies zu kopieren bzw. sich auf deren Ursprung zu besinnen. Während die erstere Argumentation, die des aktuellen Exportschlagers, im Untersuchungskorpus dieser Arbeit nicht vorhanden

ist<sup>59</sup>, ist letzteres Argument hauptsächlich ein Spezialdiskurs innerhalb des Elitediskurses, weshalb dies in dieser Arbeit nicht explizit thematisiert wird.

Vogel und Schedl stellen fest, dass Humboldt als Stifter einer liberalen „(unhistorisch) ‚marktwirtschaftlichen‘ Freiheit in Bildung, Forschung und Lehre [gelte, K.A.], in der jeder seines Glücks Schmied sei“ (Vogel/Schedl, 2010, 44). Sie schreiben den verschiedenen Medien jeweils eine Position in diesem Diskurs zu und analysieren bezüglich der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, dass diese Humboldt einerseits als „Fahnenträger“ gegen Bologna eingesetzt und der Name Humboldt andererseits verwendet wird, um die „mangelnde Wettbewerbsfähigkeit deutscher Universitäten zu beklagen“ (ebd.). In den „links-liberalen Medien“ wird Humboldts Bildungsideal auf der einen Seite als veraltet abgelehnt und auf der anderen Seite den Bologna-Gegnern „die Deutungshoheit über das, was ‚Humboldt‘ eigentlich sei, abgesprochen“ (ebd.). Sowohl in den konservativen als auch in den links-liberalen Zeitungen sei Humboldt „ein Zeichen der Fetischisierung von Bildung und des Bildungsbegriffs an sich“ (Vogel/Schedl, 2010, 44). Gerade die Ergebnisse von Vogel und Schedl und das Wiederaufflammen des Humboldt-Diskurses, welches Krull festgestellt hatte, macht deutlich, dass Rüttgers` Angriff auf Humboldt und die Universität als Angriff auf die Bildung und ihrer Trägerschicht an den Institutionen durchaus wahrgenommen wurde. Zudem kann zu diesem Zeitpunkt festgestellt werden, dass die Narration über Humboldt durchaus noch wirkungsmächtig genug ist, um einen Diskurs auszulösen und ihre diskursiven Funktionen anscheinend noch zu erfüllen. Doch welche sind diese genau?

Schimank differenziert die Verwendung des Mythos innerhalb des Bologna-Diskurses und stellt fest, dass es streng logisch vier Positionen geben müsste:

„Erstens: Humboldt ist der richtige Mann am richtigen Ort: Das hieße, dass die neuen Studiengangsstrukturen das Gebot der Stunde sind, um das nach wie vor gültige klassische universitäre Bildungsverständnis unter veränderten heutigen Bedingungen fortzuführen. Dies ist die Kontinuitätsthese: Das Alte muss und kann erneuert werden.

Zweitend [sic!]: Humboldt ist der falsche Mann am richtigen Ort: Das bedeutete, dass die neuen Studiengangsstrukturen sachlich geboten sind und das klassische universitäre Bildungsverständnis ablösen müssen. Dies ist die Diskontinuitätsthese in funktionaler Lesart: Das Neue muss her, das Alte muss verschwinden.

Drittens: Humboldt ist der richtige Mann am falschen Ort: Das klassische universitäre Bildungsverständnis wäre, so verstanden, nach wie vor sachgerecht, kann aber in den neuen Studiengangsstrukturen unglücklicherweise nicht mehr zur Geltung gebracht werden. Dies ist die

---

<sup>59</sup> Dies ist einer der zahlreichen Fälle, in der der Diskurs in der Sekundärliteratur, der sich zusätzlich auf den universitären Diskurs und Monografien bezieht, weitaus differenzierter ist als das, was alleine aus den Medien zu erfahren ist.

Diskontinuitätsthese in dysfunktionaler Lesart, also die Krisenthese: Das falsche Neue verdrängt das richtige Alte.

Viertens: Schließlich [...]: Humboldt ist der falsche Mann am falschen Ort. Weder können wir heute das klassische universitäre Bildungsverständnis fortführen, noch sind stattdessen die neuen Studiengangsstrukturen die Lösung. Dies ist die zugespitzte Krisenthese: Das Alte und das Neue prallen aufeinander, aber beide taugen nichts.“ (Schimank, 5.04.2009).

Ohne dem Ergebnis der Untersuchung allzu viel vorwegzunehmen, kann an dieser Stelle schon verraten werden, dass die Mehrzahl der AutorInnen Humboldt als den richtigen Mann am richtigen Ort darstellen; auch die Diskontinuitätsthese kommt sowohl in dysfunktionaler als auch in funktionaler Lesart vor, wogegen Humboldt kaum als „falscher Mann am falschen Ort“ gesehen wird. Dies erstaunt insofern nicht, als diese Darstellung nicht nur als Eingeständnis vergangener, sondern auch zukünftiger Versäumnisse gelten müsste. Innerhalb der Debatte scheint dies als Position (der Schwäche), die nicht einnehmbar ist.

Einige Funktionen des Mythos Humboldt sind damit bereits beschrieben. Für die nähere Begriffsbestimmung gilt es nun, die Textumgebungen zu untersuchen, denn Humboldt haben wir ja als Code für die humanistische Bildung verstanden. Dies wird nun mithilfe der verschiedenen Diskursfragmente wie „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“, die „Freiheit der Wissenschaft“, „Freiheit von Forschung und Lehre“, „Bildung durch Wissenschaft“ und „Einsamkeit und Freiheit des Wissenschaftlers“ untersucht. Letztlich wird es im gleichen Schritt möglich sein, zu erfahren, wie Bologna in diesem Kontext konnotiert ist.

#### *4.3.2 Der Gymnasialdiskurs*

Die wenigen AutorInnen, die sich diskursanalytisch mit dem Mythos Humboldt beschäftigt haben, begrenzten ihren Gegenstand auf die Hochschule. Daher soll zur Ergänzung als Einstieg in den erweiterten Diskurs um Humboldt zunächst einmal die Aufmerksamkeit auf die Schule<sup>60</sup> bzw. das Gymnasium gerichtet werden. Zum einen lässt sich durch dieses Vorgehen das diskursive Repertoire institutionenübergreifend untersuchen. Zum anderen lassen sich so die bekannten Themen der Hochschulpolitik wie Bologna, die autonome Hochschule und Studiengebühren zunächst umgehen, da sie zu einem späteren Zeitpunkt gesondert in den Blick genommen werden (Kapitel 5 und 6). Wenn an der Hochschule über

---

<sup>60</sup> Obwohl nicht nur das Gymnasium von Schulreformen betroffen ist, ließen sich nicht genügend Artikel über Haupt- oder Realschule im Diskurs finden.

die Strukturveränderungen und den Bologna-Prozess geklagt wird, so erscheint dem Gymnasium die Verkürzung auf acht Schuljahre bedrohlich wie auch der Einfluss der Wirtschaft.

„Die Neue Schule Wolfsburg<sup>61</sup> ist deshalb nicht nur ein pädagogisches Experiment, sondern sie steht als Symbol für eine Veränderung, die nun auch die Schulen insgesamt trifft. Marktwirtschaftliche Maximen werden zum bestimmenden Ordnungsprinzip auch der öffentlichen Einrichtungen“ (FAS vom 07.02.2010). Der Leiter der Bundespräsident-Theodor-Heuss-Schule in Homberg/Efze macht dies an sprachlichen Veränderungen fest. „Bildung und Erziehung weichen Input, Output und Prozesssteuerung“<sup>62</sup>. „Der gebildete Mensch ist nicht mehr ganze Persönlichkeit, sondern wird zu einem Katalog von Kompetenzen“, befürchtet der Gymnasialleiter. Am Gymnasium gehe es dagegen nach Meinung des Autors des Artikels darum, dass die Kompetenzen zur schöpferischen Veränderung der Welt genutzt werden können, es gehe um die viel umfassendere Aufgabe mit dem „Ziel und de[m] Zweck einer allgemeinen Menschenbildung, die das Gymnasium leisten will“, um eine „Universalbildung des Bürgers“, wie es an anderer Stelle heißt. Aus diesem Grund wehrt sich der Autor auch gegen „Nützlichkeitsabwägungen“. Unschwer sind auch hier die Topoi zu erkennen, die auch in den Artikeln zur Hochschule zu finden sind. Wie an der Hochschule („Massenuniversität“<sup>63</sup>) wird mit Blick auf die hohe Zahl der Gymnasiasten ein Absinken des Niveaus befürchtet. „Zwischen Humboldts Bildungsideal und Massenschule“ titelt die FAZ am 23.01.2009, und beschreibt die „Beliebtheit“ des Gymnasiums als Problem für die

---

<sup>61</sup> Bei dieser Schule handelt es sich um eine Bildungsinstitution, die der Volkswagenkonzern der Stadt „geschenkt“ hat. „Volkswagen und viele andere Unternehmen in Deutschland brauchen erstklassige Ingenieure und Facharbeiter. Für die besten Köpfe von morgen müssen wir heute die besten Schulen schaffen“, erklärte das VW-Personalvorstandsmitglied Dr. Neumann in einer Pressemitteilung vom 26.02.2009 (<http://www.neue-schule-wolfsburg.de/aktuelles/20090226-pressemitteilung.html>). Zugriff am 05.12.2011).

<sup>62</sup> Dass dies nicht alleine sprachliche Veränderungen sind, darauf weisen unter anderem Horst Bethge (2010) und auch Bernd Zymek (2009) hin.

<sup>63</sup> Das Wort „Massenuniversität“ wird hier von mir verwendet, kommt aber auch im Artikel von Spiewak vor (Z. 137), lässt sich unabhängig von der Zeitung häufig finden, und kommt zum Teil unreflektiert auch in der Sekundärliteratur vor. „Masse“, so schreibt Bollenbeck in seiner „Geschichte der Kulturkritik“, „ist z.B. ein diffuser Sammelbegriff, [...] dessen Verwendungsgeschichte aber Ängste und Distanzierungswünsche erkennen lässt, die zu stereotypen Pauschaldiagnosen verleiten, etwa über den Verlust von Traditionen und Normen, über Uniformität und Überfüllung usw.“ (Bollenbeck, 2007, 234). Die Darmstädter Soziologin Kraus reagierte 2004 mit einem Artikel zum Thema Masse und Elite auf den Umstand, dass auch in der taz der Elite-Begriff positiv gebraucht wurde. Darin führt sie aus, dass bei dem Thema Elite Bildung immer mit im Spiel sei. „Vor allem aber geht es darum, das ‚Mittelmaß‘, kurzum: die ‚nivellierte Masse‘ hinter sich zu lassen - und hier finden wir sie wieder, die Entgegensetzung von Masse und Elite, die Verachtung für den ‚Rest‘ der Bevölkerung, der kein Rest ist, sondern die Mehrheit. Die apokalyptischen Visionen von der ‚Nivellierung‘ und ‚Vermassung‘ gehören offensichtlich nach wie vor zur Mythologie der bürgerlichen Mittelschichten, insbesondere der Bildungsschichten“ (Kraus, 13.01.2004).

Schulen. Statt einer „elitäre[n] Bildungsstätte“, die Humboldt „vor Augen“ gehabt habe, sei die „einstige Höhere Schule für Bürgersöhne [...], zumindest in Großstädten, zum Standard geworden“ (FAZ vom 23.01.2009).

Als Reaktion auf die Klagen der Eltern über das achtjährige Gymnasium „versucht er [gemeint ist der bayrische Kultusminister Siegfried Schneider, K.A.] mit aller Macht, die Schüler zu entlasten.“ Daraufhin fragt die Süddeutsche Zeitung: „Kehren also auch die Bayern Humboldt endgültig den Rücken zu?“ (SZ vom 11.04.2008). Und der bayrische Philologenverband setzt als Hoffnung auf einige „Elite-Gymnasien“, an denen mit dem Abitur zugleich der Bachelor verliehen werden könnte – „als letzten Gruß der Humboldtianer in Bayern“ (SZ vom 11.04.2008). Die Hoffnung auf Elitegymnasien, deren Oberstufe dem Bachelorstudium gleicht, womit der Bachelor auf ein Propädeutikum reduziert wird, ähnelt also in ihrer Intention letztlich den Exzellenzhochschulen als letztes Refugium der Leistung. Was aber soll mit den restlichen Gymnasien passieren, die nicht zur Elite gehören? Da das Abitur durch die Eingangsprüfungen der Universitäten entwertet werde und da man keine Doppelung der Institutionen brauche, die auf das Studium vorbereiten, wird vorgeschlagen, dass man die „Anforderungen senken“ und die restlichen Gymnasien mit den Realschulen zu High Schools fusionieren könne, „womit sich auch alle Strukturdebatten erübrigten“ (SZ vom 11.04.2008). Aber auch für die Kritiker des Gymnasiums bildet Humboldt den Argumentationsfundus. Dieser habe die Kinder nicht frühzeitig eingeteilt, da „die Bestimmung eines Kindes oft sehr lange unentschieden bleibt“, wird Humboldt zitiert. Die Verteidiger des Gymnasiums in Hamburg, die sich gegen ein längeres gemeinsames Lernen wenden, „verkehren den Humboldt'schen Bildungsbegriff also ins Gegenteil“ (taz vom 16.01.2010). In einem anderen Artikel lässt die taz die FAZ-Journalistin Kloepfer zu Wort kommen, die im Gegensatz zum Humboldtschen einen „schichtenübergreifenden Bildungsbegriff“ für notwendig hält (taz vom 28.10.2009), da der bisherige Begriff, der die „ganzheitliche[.] Persönlichkeitsbildung“ und „umfassende Bildung“ beinhaltet, „den bis in die Million gehenden Sonder- und Hauptschülern konsequent“ (ebd.) vorenthalten werde. Und in einem anderen Artikel, der sich mit der Hauptschule beschäftigt, wird beklagt, dass der romantische Bildungsbegriff, wie ihn unter anderem Humboldt vertrete, aufgegeben, „was der Mensch im Allgemeinen vermag, auch in seinem besonderen Fall zu verwirklichen“ (taz vom 18.04.2006). Als ob dies nicht schon schwer genug sei, stellt der Autor fest, dass diese „Semantik [...] umso robuster [sei, K.A.], je leichter sie aus humanistischen in

individualistische Erwartungen übersetzt werden kann und jeder Einzelne in sich nicht den Menschen, sondern nur noch sich selbst verwirklichen muss“ (taz vom 18.04.2006). Die Verlagerung der Verantwortung von der idealistischen Idee auf den Einzelnen kann als die Totalität der „säkularisierten Pastormacht“ (Ricken) gesehen werden. Zugleich fordert Bildung die Einsicht in die Notwendigkeit des Aufschubs („jetzt der Zwang, später die Freiheit“) und lockt mit dem Versprechen des individuellen Erfolgs durch Bildung.

„Sie [die Hauptschüler an der Rütli-Schule, K.A.] fordern jetzt, was ihnen für später versprochen wird, denn die Versprechen laufen ins Leere, wenn niemand von ihnen nach Schulabschluss eine Lehrstelle erhält. Sie widersetzen sich dem Zwang, weil sie begriffen haben, dass der Zwang sich nicht rechtfertigen lässt, wenn er nicht zum Freiheitsgewinn führt, den diese Gesellschaft zu bieten hat: der Möglichkeit einer Berufsausbildung, um Aussicht auf Arbeit und Einkommen zu erhalten, sodass man sich den einen oder anderen Wunsch erfüllen kann“ (taz vom 18.04.2006).

Die Schüler nehmen also die innere Exit-Option als einen Akt der Widerspenstigkeit wahr, weil sie die Versprechen der Bildung im Kontext der gesellschaftlichen Umstände als Trug erkennen, und sind damit den Studierenden nach dieser Lesart einen kleinen Schritt voraus.

Dieser kleine Auszug aus der Schuldiskussion spiegelt die Verwendungsweisen des Humboldt-Bezugs. Die Versatzteile der Narration und der Bezug auf Humboldt werden gegen die Ökonomisierung der Schule, für oder gegen das Elitäre und gegen die Einmischung anderer Subsysteme der Gesellschaft in die Belange der Schule eingesetzt (ausführlich diskutiert in Brenner, 2006, 23-29). Diese Art der Gegenwehr unter Zuhilfenahme der Humboldt-Narration entspricht dem Vorgehen im hochschulpolitischen Diskurs, das mit den Wendungen „Freiheit von Forschung und Lehre“ oder „Freiheit der Wissenschaft“ ausgedrückt wird. Jenseits des Humboldt-Diskurses wird die Forderung nach der Unabhängigkeit von der Politik aktuell durch den Begriff der Autonomie artikuliert, der im Kontext von Humboldt allerdings selten auftaucht. Hier deutet sich an, dass das „Neuakademische“ als Bildungssprache der „unternehmerischen Universität“ bewusst semantische Unterschiede zur tradierten Bildungssprache macht (Knobloch, 2010, 11). Ob aber nun der Humboldt-Diskurs ein Ausflug in die Vergangenheit war, in dem die entsprechende Semantik verwendet wurde, oder ob das „Neuakademische“ mit seinem Bildungsbegriff im Gegensatz zur Feststellung Knoblochs die Abweichung bedeutet, ist an dieser Stelle noch offen.

### 4.3.3 Humboldt und die Hochschule

#### 4.3.3.1 Der Binnenbezug

Wenn hier von Binnenbezug die Rede ist, sind die Hochschulmitglieder und das zu deren Selbstvergewisserung beschworene neuhumanistische Bildungsideal gemeint. Als erster Befund bei der Untersuchung der Narration mit der Wendung „Einsamkeit und Freiheit“<sup>64</sup> fällt auf, dass diese kaum mit Inhalt gefüllt wird. Interessant dagegen ist, dass der Beginn der Bedrohung der „Einsamkeit“ unterschiedlich angegeben wird. So findet sich in einer Reaktion auf den erwähnten Artikel von Schimank der Hinweis, dass für manche „Einsamkeit und Freiheit‘ in der deutschen Massenuniversität untergegangen und spätestens mit den stärker verschulden Bologna-Studiengängen zu Grabe getragen worden“ seien (FAZ vom 20.05.2009). Dass sowohl die Öffnung der Hochschule („Massenuniversität“) als auch Bologna als Meilensteine für die Bedrohung der „Einsamkeit“ aufgezählt werden, deutet darauf hin, dass die fehlende „Einsamkeit“ nichts Neues ist und als *Ideal* innerhalb der Selbstbeschreibung benutzt wird. Zugleich weist Einsamkeit als Gegensatz zur „Massenuniversität“ auf die Präferenz der kleinen Zahl an Studierenden hin. Doch kommt die Wendung von der „Einsamkeit und Freiheit“ am seltensten vor, und eine genauere Bestimmung kann aus dem Datenmaterial nicht sicher angegeben werden.

Auch der Topos „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“ kommt mit sieben „Treffern“ zwar im Korpus vor, doch auch er hat eher einen Binnenbezug, wird aber ähnlich wie der Topos der „Einsamkeit und Freiheit“ in einem eher elitären Sinne verwendet.

„Dieses Humboldtsche Idyll [der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden, K.A.] ist in der Massenuniversität deutscher Provenienz kaum zu bewerkstelligen“ (SZ vom 07.11.2003), und habe es deshalb „allenfalls in Ausnahmefällen gegeben“ (Spiewak, 18.06.2009) und sei „in Zeiten überfüllter Unis nicht mehr zeitgemäß“ (taz vom 24.04.2010).

---

<sup>64</sup> So lautet auch der Titel der Hochschulgeschichte Schelskys (1963), das für die „Phase der Humboldt-erfindung“ ab 1960 „eine zentrale Rolle“ (Paletschek, 2002, 203) spielt. Schelsky sieht die „Ideen Wilhelm von Humboldts“ (ebd.) als Leitbild für eine anstehende Reform. In einer Rede zum 200. Geburtstag Humboldts hielt Schelsky eine entsprechende Rede. Hier heißt es: „Ich jedenfalls bin der Ansicht, dass alle gegenwärtige Wissenschafts- und Hochschulreform, ja selbst die erforderliche Neuorientierung der Wissenschaft in unserer Gesellschaft, sich der wissenschaftlichen Grundidee Humboldts von ‚Einsamkeit und Freiheit‘ noch unterwerfen sollte, wenn wir sie als die höchstmögliche Konzentration des Wissenschaftlers für seine Forschungsziele und für die Anwendung seiner Forschungen interpretieren“ (Schelsky, 1967, 11). Die Realität an den Hochschulen im Jahr 1967 beschreibt er, als kaum von diesen Ideen beeinflusst. „Was nun die viel zitierte Humboldtsche These der Einheit von Lehre und Forschung betrifft, so ist sie weitgehend aus einem Leitbild der deutschen Universität zu einer bloßen *Leerformel* geworden, die Professoren und erstaunlicherweise auch Studenten verwenden, wenn ihnen überholte Privilegien aberkannt werden sollen“ (eig. Herv., Schelsky, 1967, 11).



„Spitzenforschungszirkel wie der Frankfurter Exzellenzcluster ‚Normative Ordnungen‘ [...] verdienten noch am ehesten das Prädikat einer ‚humboldtianisch inspirierten‘ Gemeinschaft“, wird der damalige Dekan des Fachbereichs Philosophie und Geschichtswissenschaften in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 10.06.2008 zitiert. Bildlich gesprochen zieht sich Humboldt mit ein paar Getreuen in ein durch Drittmittel gut ausgestattetes Leuchtturm-/Wehrturmzimmer zurück.

#### *4.3.3.2 Der Scharnierbegriff*

Neben der „Allgemeinbildung“ ist sicherlich die „Persönlichkeitsbildung“ symbolisch das am stärksten aufgeladene Humboldt-Fragment, ist es doch vermutlich außerhalb der Bildungsinstitutionen am bekanntesten. Dies ist möglicherweise auch der Grund, warum sich Vertreter 14 europäischer Universitäten trafen, um die „Bologna-Reform mit Inhalt zu füllen“ und „Maßstäbe für die Integration von Fachwissen, Allgemein- und Persönlichkeitsbildung“ zu setzen (FAZ vom 02.10.2008). Umso erstaunlicher ist die geringe Bedeutung, die „Persönlichkeitsbildung“ quantitativ in den Daten ausmacht. Offenbar scheint der Terminus kaum erklärungsbedürftig: Er scheint semantisch festgelegt, obwohl die Offenheit, die sowohl „Bildung“ als auch „Entwicklung“ als Bewegungsbegriffe (vgl. Kapitel 8) haben, eine Diskussion an diesem Punkt umso spannender machen würde. Schließlich ist Persönlichkeit als konkretisiertes Individuum immer Ziel von Bildung (Koselleck, 1990, 119), als Determinans hier bestimmend, aber inhaltlich unbestimmt<sup>65</sup>. Lediglich das Werkzeug zur Formung der Persönlichkeit ist klar, die Wissenschaft. Dabei wird deutlich, dass Forschung und Wissenschaft per se positiv gesehen werden, als etwas, das Freiheit braucht und der Wahrheitssuche dient. Diese positive Konnotation von Wissenschaft (im Prozess), jenseits der Ergebnisse, die sie befördert, ist streng genommen erklärungsbedürftig, wird aber in den Medien nicht thematisiert, sondern als der Wissenschaft inhärent vorausgesetzt. Die Stilisierung der Wissenschaft als vermeintlich zweckfrei könnte ein Erklärungsansatz dafür sein. Genealogisch muss diese Sichtweise als gemeinsames Erbe der Aufklärung und des Idealismus gelten, eint diese Sichtweise doch Kant und Humboldt (Liesner/Sanders, 2005, 8f.).

---

<sup>65</sup> Letztlich stellt sich die Frage, ob von einem Typus oder von einem Individuum die Rede ist. Bei Humboldt darf man den Typus des Wissenschaftlers oder „Gebildeten“ unterstellen, doch was ist heute damit gemeint?

Etwas konkreter wird Julian Nida-Rümelin<sup>66</sup> in der FAZ (vom 19.04.2010), wenn er sich gegen das berufsbezogene Studium und einen „festgeschriebenen Lehrplan“ wendet und eine „Beschädigung der Persönlichkeitsentwicklung“ befürchtet. „Denn im Europa des Wissens glaubt man zwar nicht an den unabhängigen Geist, wohl aber an den Nürnberger Trichter. Und bald wird die Universität nur noch Friedrich Schillers ‚Brotgelehrte‘ kennen“ (FAZ vom 14.01.2009), argumentiert Reiser in dem Artikel, in dem er seinen Rückzug von seinem Theologielehrstuhl erläutert. In der SZ führt Nida-Rümelin aus, dass es die Teilnahme an Forschungsprojekten und Methodendiskussionen (taz vom 10.02.2010) am Lehrstuhl seien, „wovon Wilhelm von Humboldt zu Recht Persönlichkeitsbildung, Stärkung der Urteilskraft, geistige Unabhängigkeit und Entscheidungsstärke erwartete“ (SZ vom 02.02.2008). „Beschäftigungsfähig ist heute doch gerade der kritische, eigenständige Geist“, fährt er fort, und verbindet damit semantisch (bewusst?) die Humboldtsche Persönlichkeitsbildung mit der Forderung der Bologna-Reform nach Employability. Aber nicht nur hier ist die Persönlichkeitsbildung anschlussfähig an den Bologna-Diskurs. „Zentral für den Humboldt'schen Begriff der Menschenbildung ist die Verwirklichung des persönlichen Potenzials und das Lernen des Lernens. Dieser Kompetenzbegriff ist auch im Bologna-Prozess[...] zentral“, erläutert die taz (vom 27.08.2008).

Ein Artikel der Süddeutschen Zeitung aus dem Februar 2008 beginnt mit den Worten: „Selten haben Bildungspolitiker das Humboldtsche Ideal, die Einheit von Forschung und Lehre so inständig beschworen wie heute“ (SZ vom 02.10.2008). Auch in diesem Artikel wendet sich Nida-Rümelin gegen die Verschulung, die er allerdings nicht im Hinblick auf die Studierenden beschreibt, sondern hinsichtlich der Entkopplung der „Forschung von der Lehre“ und der damit drohenden kanonischen Verfestigung von Wissen (SZ vom 02.10.2008). Am Ende des Artikels allerdings fordert Nida-Rümelin eine Reform der Reform „und zwar eine, die die Vorteile der Umstellung – stärkere Strukturierung, intensivere Betreuung – mit einer Renaissance des Humboldtschen Universitätsideals verbindet“ (SZ

---

<sup>66</sup> Zwar ist es in der Diskursanalyse unüblich, den Autor zu nennen, doch da die Zeitungen zum Thema Bildung häufig die ExpertInnen aus der Hochschule zu Wort kommen lassen, scheint es mir angebracht, die Subjektpositionen zu erwähnen. Nida-Rümelin sticht unter diesen Lehrstuhlexperten insofern heraus, als er als Bologna-Kritiker und Humboldtianer sowohl in der taz, FAZ und in der Süddeutschen (über mehrere Jahre) auftaucht. Einige Interviews und Artikel mit oder von ihm erschienen, während er „Wahlkampf“ um den Rektoratsposten der *Ludwig-Maximilians-Universität* München führte (2009/2010). Gegenüber Süddeutsche.de nennt er Bologna als Motivation für seine Kandidatur (SZ-online vom 10.02.2010 (<http://www.sueddeutsche.de/muenchen/nida-ruemelin-bald-praesident-der-lmu-ich-spuere-die-erwartung-1.73646>)). Zugriff am 21.12.2010).

vom 02.10.2008). Obwohl sich beide Texte gegen die Kanonisierung richten, wird unterschiedlich argumentiert. Der Verlust der „Persönlichkeitsbildung“ greift die Perspektive der Studierenden auf, denn sie sind es ja, die sich durch die „Einheit von Forschung und Lehre“ zu Persönlichkeiten bilden sollen. Die Furcht vor der Entkopplung von Forschung und Lehre, wie sie etwa durch die Diskussion um die „Lehrprofessuren“ forciert wird, greift dagegen die Perspektive der ProfessorInnen auf. Da der Diskurs um Humboldt zwar in den Medien geführt wird, aber dennoch stark aus Gastbeiträgen vornehmlich männlicher Professoren besteht, tritt die Perspektive der StudentInnen in den Hintergrund. Würde der Fokus dagegen ein wenig auf die Bildungsproteste verschoben, so kann vermutet werden, dass mit dem Bezug auf Humboldt auch der Topos der Persönlichkeitsbildung aus studentischer Sicht stärker berücksichtigt würde.<sup>67 68</sup>

In seiner Versöhnungsformel zwischen dem Besten von Humboldt und Bologna greift Nida-Rümelin eine Argumentation der Bologna-Befürworter auf, die der überwiegenden Zahl der Studierenden eine Orientierungslosigkeit unterstellen und diese mit einer sicherlich nicht verkehrten sozialen Analyse verbinden. Diese Aussage lautet, dass die Vorstellung vom Studierenden, der „bummeln“ darf, um sich zu bilden und Selbstfindung zu betreiben, zutiefst elitär sei. „Forschendes Lernen im Dienst der Selbstvervollkommnung war eine schöne Idee, aber auch damals mussten sich die meisten Studenten praktisch ausrichten. Nicht viele konnten sich die Freiheit des Denkens leisten, die einem Humboldt vorgeschwebt hatte“, schreibt die Buchautorin Rosenstrauch über den Beginn des 19. Jahrhunderts im Freitag (vom 06.08.2009). „Das Bummelstudium war immer ein Privileg der Reichen“ (SZ vom 30.12.2009), urteilt die SZ mit Blick auf die nähere Vergangenheit. Es habe Studierende gegeben, die mit der Freiheit im alten Studiensystem zurechtgekommen seien, „aber die Mehrheit der Studenten benötigte Orientierung und Führung. Wo diese ausblieb, waren überlange Studienzeiten und hohe Abbrecherquoten das Ergebnis“, führt Oetker (FAZ vom 05.12.2007) aus und führt dies auf die „Kehrseite des Ideals akademischer Freiheit“ zurück. Oetker kritisiert ebenfalls die Lehrenden, die die akademische Freiheit in der Art gestaltet hätten, dass ihnen der Erfolg ihrer Studierenden egal gewesen sei (FAZ vom 05.12.2007).

---

<sup>67</sup> Auf einer Kundgebung in Siegen sprach eine Studentin zum Bildungsstreik am 17. Juni 2009 die Persönlichkeitsbildung an: „Ich selbst bin Studentin an der Uni Siegen, mit Grauen sehe ich Bologna wirken! Die Studierenden hetzen durchs Studium, blicken nicht mehr nach rechts und links, haben nur das Fertigwerden im Kopf! Die Humboldt’schen Ideale – das Finden seines eigenen individuellen Lebens – gehen verloren! Es darf und kann so nicht weiter gehen“. Die Rede liegt dem Autor dieser Arbeit vor.

<sup>68</sup> Dies ist tatsächlich der Fall und wird weiter unten im Kapitel „Bildungsreformen“ (6.4) ausführlich diskutiert.

„Resultat ist eine sozialdarwinistische Autodidaktisierung oder heimliche Privatisierung (etwa durch Repetitorien) des berufsqualifizierenden Studiums“ (taz vom 27.08.2008). Bologna und Studiengebühren seien die Lösung, erklärt Oetker (FAZ vom 05.12.2007). Die Forderung nach Orientierungsmöglichkeiten sowie nach einer stärkeren Betreuung ist eine geschickte Argumentation, denn über das Betreuungsverhältnis an den Hochschulen wird häufig geklagt. Diese Figur überdeckt, dass hier für stärkere Strukturen, sprich „Verschulung“ im Duktus Nida-Rümelins und gegen die „akademische Freiheit“ (Humboldt) argumentiert wird. Auch der Diskurs über die Persönlichkeitsbildung könnte zunächst als Binnendiskussion verstanden werden, doch stecken vor allem in der Kritik an der Persönlichkeitsbildung zum Teil ökonomische Motive. So erinnert die Süddeutsche Zeitung, die das Bummeln als privilegiertes Verhalten bezeichnet hatte, dass Bologna das Ziel verfolge, dass die Studierenden schneller einen Abschluss machten und dann einen „Job“ fänden (SZ vom 30.12.2009). Bei Oetker diene die Forderung nach Orientierung zum einen als Argument für Studiengebühren, die „aus der anonymen Masse der Studenten zahlende Kunden“ machen würden, deren „Bedürfnisse“ sodann nicht mehr von den Universitäten ignoriert werden könnten. Bologna mache die Universität zum einen offener für Karrieren, die ein Ziel außerhalb der Universitäten anstrebten, und zum Zweiten bereitwilliger für eine Annäherung zwischen Hochschulen und Wirtschaft. Als Beispiele nennt er den Technologietransfer, Stiftungsprofessuren und den Austausch von Personal zwischen Wirtschaft und Hochschule. Dies helfe „der Hochschule, die Systemunterschiede zu überwinden und beide Systeme zum beiderseitigen Vorteil einander anzunähern“ (FAZ vom 05.12.2007).

Von den bislang behandelten Humboldt-Fragmenten konnte die „Persönlichkeitsbildung“ als Erstes in einer Textumgebung mit außeruniversitärem und ökonomischem Bezug gefunden werden und ist damit ein Indiz dafür, dass die „Werte“ des Humboldtschen Bildungsgedankens transferiert werden. Zugleich nimmt die Persönlichkeitsbildung als Ausdruck des individuellen Wollens und Sollens eine Scharnierfunktion zwischen dem Humboldt- und dem Bologna-Diskurs ein. Soziologisch bzw. aus Sicht des Gouvernamentalitätsansatzes gesprochen stellt die „Persönlichkeitsbildung“ die Subjektivierungsform des Neuhumanismus dar und bildet damit das Vorgängermodell des „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling), das damit „nur“ zeitgemäß aktualisiert werden musste.

#### 4.3.3.3 Freiheiten

Unter den auftauchenden Humboldt-Zitaten und -Fragmenten, die in den Artikeln benutzt werden, ist diejenige die größte Gruppe, die sich in irgendeiner Form um den Begriff Freiheit gruppiert. Darunter fallen, „Freiheit von Forschung und Lehre“ und „Freiheit der Wissenschaft“ (akademische Freiheit).

Die Formel „Freiheit von Forschung und Lehre“ drückte historisch das neue Selbstverständnis der Universitätsangehörigen gegenüber dem Staat aus, nachdem die ursprüngliche Freiheit der Universität als „Staat im Staat“ mit „korporative[n] Privilegien“, wie beispielsweise der „Steuerbefreiung“ oder einer internen „Gerichtsbarkeit über die Universitätsangehörigen“ weitgehend aufgehoben wurden (Paletschek, 2007, 12). Diese Verwendungsform beinhaltet also das Streben nach dem Erhalt eines Rests von Privilegien und damit eine defensive Abwehrhaltung gegenüber dem Staat. Zugleich begründete sie das heutige Verständnis des Terminus, denn bereits ab 1830 versprach man sich von der Freiheit von Forschung und Lehre „eine Intensivierung und Dynamisierung der Ausbildungsleistung und der Forschung“ (Paletschek, 2007, 12).<sup>69</sup>

Es verwundert daher nicht, dass sich die Formeln von der „Freiheit von Forschung und Lehre“ sowie die „akademische Freiheit“ hauptsächlich gegen „außeruniversitäre Instanzen“ (SZ vom 02.10.2008) wenden. In dem angeführten SZ-Artikel vom 02.10.2008 sind es die Akkreditierungen bzw. Akkreditierungsagenturen. Zwei Punkte stehen besonders im Zentrum der Kritik: Bologna und als Verursacher oder „Schuldiger“ der Staat.

Aber auch für die Schule wird ähnlich argumentiert, wenn auch hier nicht die Freiheit der Wissenschaft angeführt werden kann, so wird doch die Unabhängigkeit der Institution beschworen. Zu Beginn des Jahrzehnts wird vor allem die Bundesregierung kritisiert und eine Präferenz für den Wettbewerb ausgedrückt, so heißt denn auch ein Artikel aus dem Jahr 2000 „Bildung braucht mehr Wettbewerb“ (FAZ vom 18.03.2000). „An die Stelle von Anordnung und Kontrolle treten Autonomie und Vergleich, also Benchmarking wie in der

---

<sup>69</sup> Dass sich auch die Begründung für die Hochschulautonomie mit der Zeit gewandelt hat, versteht sich nahezu von selbst. Wolfgang Lieb referierte die ursprüngliche Begründung der Hochschulautonomie und damit die Freiheit von Forschung und Lehre in einem Vortrag im Rahmen einer Ringvorlesung in Siegen wie folgt: „Die institutionelle Autonomie gegenüber dem Staat hat ihre Begründung darin, dass die staatlich finanzierten Hochschulen einen Ort bieten sollten, an dem sich frei von staatlichen oder politischen Interessen **die Gesellschaft selbst** zum Gegenstand ihres kritischen Denkens macht. Hochschulen sollten, wie Parsons das ausdrückte, als ‚Treuhand der Gesellschaft‘ fungieren. Und um das leisten zu können sollten sich [sic!] von den Verhältnissen und Interessen, die sie ja gerade aufklären sollen, unabhängig sein. Das ist der eigentliche Sinn der Hochschulautonomie“ (Herv. i. Org., Lieb, 28.02.2011).

Wirtschaft.“ Ursprünglich habe Humboldt die staatlich geförderte Schule abgelehnt, „weil sie die Mannigfaltigkeit der Ausbildung hindere. Diese Mannigfaltigkeit wird aber jetzt gebraucht für die Zukunftsfähigkeit Deutschlands“, begründet die FAZ die Autonomie vom Staat (FAZ vom 18.03.2000). Stetter sieht den Abschied vom „staatlichen Subventionismus“ und für eine „Ausbildungsversicherung“ zur Deckung der Studienkosten als neuen Weg für die Hochschule, um den „Humboldtschen Ideen [...] von Freiheit und Einheit von Forschung und Lehre“ eine Chance zu geben (SZ vom 12.02.2002).

In den gleichen Zeitraum fällt auch die Kritik an verschiedenen hochschulpolitischen Entwicklungen:

„Statt einer freien Wissenschaft und Forschung hat sie jedoch das goldene Kalb der Effizienzsteigerung und Modernisierung aufgerichtet. Wissenschaft hat mit Zweckfreiheit nichts mehr zu tun, sie muss sich zweckgebunden vollziehen und ihr Erfolg muss sich in wirtschaftlichen Größen messen lassen. Bulmahns Reformen besiegeln den Abschied von der Universität Humboldtscher Prägung zu einem verschulerten Modell der Fremdbestimmung und Kontrolle und der vorgegebenen Wege“ (FAZ vom 16.09.2002).

Weiter unten im Artikel heißt es dann als Einschätzung, nicht frei von elitärem Anflug, die „Beschlüsse von Bologna zur Internationalisierung - so scheint es - dienen als Alibi für die Einführung von abgespeckten Studiengängen, die ihrer Berufsbezogenheit wegen eher an Fachhochschulen als an Universitäten anzusiedeln wären“ (FAZ vom 16.09.2002). Hier wird der Berufsbezug (noch) negativ bewertet oder zumindest nicht als Aufgabe der Universitäten gesehen. In einem anderen Artikel, in dem in Auszügen von einem Symposium berichtet wird, heißt es: „Ausgangspunkt der Überlegungen Backes-Gellners“, Kölner Professorin für Betriebswirtschaft, „war der immer wieder erhobene Vorwurf mangelnder Wettbewerbsfähigkeit gerade im Vergleich mit den Eliteuniversitäten in Amerika“ (FAZ vom 16.02.2001).<sup>70</sup>

„Vor dem Einsturz der letzten Bastion, der Freiheit von Forschung und Lehre, schlossen sie [die Professoren, K.A.] lieber die Augen. Denn die Zielvereinbarungen zerstören die Freiheit, da sie den Hochschullehrern das abfordern, was nach Maßgabe wirtschaftlicher Interessen ‚gesellschaftlich relevant‘ ist“ (FAZ vom 16.02.2001).

Und in ihrer abschließenden urteilt die Autorin über die Rolle der Hochschulräte: „Einst war es Humboldts großes Verdienst, die Universitäten von der Willkür der Duodezfürsten befreit zu haben“ (FAZ vom 16.02.2001). Dies sehen die *Nachdenkseiten* ebenfalls so und beklagen,

---

<sup>70</sup> Um die Wettbewerbsfähigkeit zu erhöhen, fordert Nida-Rümelin im Feuilleton der Süddeutschen Zeitung „einzelne international orientierte Spitzenuniversitäten, [...] die in derselben Gewichtsklasse wie die amerikanischen Ivy League Universitäten konkurrieren können“ (SZ vom 03.05.2005).

im Bezug auf das Agieren der Rektorate statt auf das der Räte, dass diese mit „aller Macht ihre winzigen „Fürstentümer“ gegen alle Vernunft und gegen staatliche Regelungen“ verteidigten (Herv. i. Org., Lieb vom 04.03.2009). Der traditionelle Bezug auf die Kleinstfürstentümer mit einem Souverän als Herrscher wird in der FAZ (s.o.) aufgegriffen und mit der Kritik an den „wirtschaftliche[n] Interessen“ (FAZ vom 16.02.2001) verbunden. Ein Lob der Qualitäts- und Kostenkontrolle nach Vorbild ausländischer Universitäten, „wo Wettbewerb ein fester Bestandteil der Wissenschaft ist“, wird 2007 in Zeiten des Exzellenzwettbewerbs verteilt (SZ vom 24.10.2007). Wettbewerb schadet also nicht. „Und der Tod der Universität wäre eher zu befürchten, wenn sie erstarrte und die Wurstigkeit sich fortsetzte, die sich schon viel zu sehr ausgebreitet hat“, heißt es in dem SZ-Artikel „Die geistige Elite“ vom 20.10.2007. Es gebe zudem kein Grund zur Klage über die angelegten Kriterien, denn „international erfahrene Gutachter“ entschieden den Wettbewerb und zudem sei keinE ProfessorIn gezwungen am Exzellenzwettbewerb teilzunehmen (ebd.). Auch wenn in Kauf genommen wird, dass es Gewinner und Verlierer geben müsse, mahnt die SZ an, dass der Wettbewerb nicht dazu führen dürfe, dass sich die WissenschaftlerInnen in ihm verschlissen. „Die akademische Freiheit kann leicht im Schlendrian enden, aber sie war und bleibt der ‚eigentlich belebende Odem der Universität‘ (Fichte). Wenn der Exzellenz-Wettbewerb, wie zu hoffen ist, langfristig fortgesetzt wird, muss er weniger hektisch ablaufen als in den vergangenen zwei Jahren“ (SZ vom 20.10.2007).

Die SZ wünscht sich also genügend Freiheit für WissenschaftlerInnen, ist dem Wettbewerb aber nicht abgeneigt und richtet ihre Forderung an die Hochschule, statt die Kriterien des Wettbewerbs zu beanstanden. Dies sieht auch der Freiburger Rektor Wolfgang Jäger anlässlich der 500-Jahrfeier der Freiburger Albert-Ludwigs-Universität so: „Die Freiheit der Wissenschaftler sei ihr Lebenselixier, und es müsse angesichts der zunehmenden Verrechtlichung und Regulierung alles getan werden, um die Freiräume zu erhalten“ (FAZ vom 24.09.2007). Weniger Spielräume dagegen haben die Studierenden, denn in „Ergänzung des Studienangebots um berufsqualifizierende Fähigkeiten und Praktika sei keine Abkehr

von Humboldts Universitätsidee zu sehen, sondern eine Bereicherung im Sinne seiner Forderung nach ‚geistiger und sittlicher Bildung‘ des Menschen“ (FAZ vom 24.09.2007).<sup>71</sup> Hier zeichnet sich ein Kompromiss ab zwischen denjenigen, die den Anspruch verfolgen Humboldt zu aktualisieren und den Bologna-Befürwortern. Erneut ist die Anschlussstelle hierfür der oder die Einzelne, der/die von der „geistig-sittlichen Bildung“ während des Praktikums profitieren soll und zugleich die benötigten „berufsqualifizierende[n] Fähigkeiten“ erwirbt. „Wie ein roter Faden zog sich die Verteidigung der wissenschaftlichen Freiheit durch alle Stellungnahmen“ (FAZ vom 24.09.2007). Tauschte man in diesem Artikel die Wörter Wissenschaftler und wissenschaftlich durch Unternehmer und wirtschaftlich aus, könnte man den Eindruck bekommen, das Thema des Artikels wäre der schlanke Staat und es gehe um die Abwehr einer Überregulierung. „Auch diese Kleinproduzenten in einem tendenziell autonomiegefährdeten Umfeld sehen sich als Verkörperung von Qualitätsmaßstäben, die von Ökonomie und Politik fast permanent bedroht werden“ (Nullmeier, 2001, 82). Der „Humboldtianismus“ diene dann als „akademische[...] *Selbstständigenideologie* [...] eines klein- und mittelständischen Unternehmertums, das nur arbeits- und sozialrechtlich der Kategorie der Beamten zuzurechnen ist“ (Herv. i. Org., Nullmeier, 2001, 82). Dieser „defensive[...] Liberalismus“ läuft dabei Gefahr als Abwehrhaltung „ins Konservative überzugehen.“ (Nullmeier, 2001, 82). Unterstützung bekommen die Freiburger ProfessorInnen vom baden-württembergischen Wissenschaftsminister, der verhindern will, dass die Universitäten zu „Masseneinrichtungen“ werden (FAZ vom 24.09.2007). Schmall, die Autorin des Artikels, ist sich darin mit dem Politiker ganz einig und mahnt, die „Universitäten werden ihre grundgesetzlich garantierte Freiheit der Wissenschaft auch im Westen gegen staatliche Einflussnahme verteidigen müssen, wollen sie nicht zu bloßen Wissensfabriken verkommen“ (FAZ vom 24.09.2007).

#### *4.4 Zwischenresümee*

Den Mythos macht es aus, dass der signifiant leer ist und vielfältig gefüllt werden kann, solange dies für die LeserInnen nachvollziehbar bleibt. Das Zeichen Humboldt wurde auf vielerlei Arten gefüllt. Der Diskurs um Humboldt und die damit verbundenen Fragmente

---

<sup>71</sup> Diese Haltung, die für sich in Anspruch nimmt Humboldt weiterzuentwickeln, kann mit den Worten des Marketing-Chefs der privaten Zeppelin University als „Humboldt 2.0“ bezeichnet werden. In Friedrichshafen heißt dies: „[W]ir erweitern die Grundidee von Lehre und Forschung an der Universität um den Bereich der wissenschaftlichen Dienstleistung“ (FAZ vom 11.04.2009).



dienen zur Selbstvergewisserung der Beschäftigten im „höheren“ Bildungswesen. Beispiele dafür sind etwa die Wendungen von der „Einsamkeit und Freiheit des Wissenschaftlers“ oder die „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“, unabhängig davon, ob die konkreten Bedingungen jemals so waren oder, ab wann sie sich änderten. Die Verwendung dieser Fragmente wird allerdings von dem Traum von einer kleinen Zahl Studierender begleitet, wie er sich in der Forderung nach einer Zugangsbegrenzung für das Master-Studium ausdrückt; obwohl Schelsky bereits in den 1960er Jahren feststellt: „Niemand wagt heute die Ansprüche der Gesellschaft an die Hochschulen, in möglichst kurzer Zeit große Mengen von wissenschaftlichen Berufen auszubilden, ernsthaft abzuweisen“(Schelsky, 1967, 11).

Als Scharnierbegriff zwischen Humboldt und der arbeitsmarktorientierten Bildungssemantik hat sich der Terminus „Persönlichkeitsentwicklung“ herausgestellt. Indem die Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit als Ziel durch Praktika im Studienablauf integriert ist, wird die Beschäftigungsfähigkeit sowohl als Prozess, der immer weiter optimierbar ist, als auch als Ziel der Persönlichkeitsbildung mit verankert. Beschäftigungsfähigkeit wird damit zum Bewegungsbegriff.

Indem der Diskurs zur Persönlichkeitsentwicklung in anderen Artikeln als elitär markiert und die Mehrzahl der Studierenden als führungsbedürftig dargestellt wurden, konnte die Position für eine Studienstrukturierung als auch das Modell des Kunden (Studiengebühren) daran anknüpfen (Oetker). Tatsächlich kann man als einen Befund festhalten, dass das Elitäre, das Knobloch dem Diskurs zugeschrieben hat, vielfach entdeckt werden konnte. Dieses Moment durchzieht den gesamten Humboldt-Diskurs, sodass „Bologna“ als Antipode scheinbar einen egalitären und damit einen vermeintlich demokratischen Zug bekommt. Aus dieser Warte ist die „Massenuniversität“ plötzlich positiv konnotiert. Zugleich gehört die Demokratisierung der Bildungseinrichtungen, die in den 70er Jahren zum Teil mit Humboldt verbunden wurde, nicht mehr in den Bereich des Sagbaren. Dieser Gegenpol zum elitären Diskurs fehlt in den untersuchten Artikeln völlig, was zum einen heißen kann, dass sich die Chiffre Humboldt dafür in der aktuellen Situation nicht mehr anbietet oder dass der Diskurs um den Zugang und die Demokratisierung von Bildungsinstitutionen nicht mehr wünschenswert ist.<sup>72</sup> Zugespitzt könnte dies heißen, dass die Verknüpfung von Bildung und

---

<sup>72</sup> Dass es diese Stimme innerhalb von Spezialdiskursen (etwa unter Studierenden oder innerhalb des BdWi) gibt, ändert an diesem Befund nichts.

Emanzipation gesellschaftlich nicht mehr wahrgenommen wird, und sich als Forderung höchstens auf, der Ebene der Persönlichkeitsbildung findet.

Der Begriff der Freiheit<sup>73</sup>, egal ob als „akademische Freiheit“ oder „Freiheit von Forschung und Lehre“, wird wie vermutet tatsächlich rein defensiv gebraucht, gegen Effizienzdruck, Ökonomisierung, Bologna und die Exzellenzinitiative. In der Verwendung gegen staatliche Ansprüche hat dies Tradition, in der aktualisierten Version bedeutet Freiheit allerdings die Freiheit (hauptsächlich) der professoralen Hochschulmitglieder. Betrachtet man die Textumgebungen, in denen Humboldt vorkommt, so findet sich „Humboldt“ in erster Linie in Zusammenhang mit Bologna. Angesichts der Rahmung durch die Erklärung von Lissabon kann Bologna allerdings durchaus als eine zumindest ökonomisch motivierte Reform aufgefasst und ihre Elemente entsprechend bewertet werden. Tatsächlich konfiguriert der Diskurs „Humboldt“ und „Bologna“ als graduelle Gegenbegriffe (Antonyme), daher ist es möglich, dass die Befürworter der einen Seite betonen, ihnen sei die andere ebenfalls nicht fremd. Entsprechend konnte die Einteilung Schimanks in weiten Teilen nachvollzogen werden.<sup>74</sup> In der größten Gruppe der Artikel wird die Vereinbarkeit von Humboldt und Bologna thematisiert und der Status quo als Weiterentwicklung Humboldts („Humboldt 2.0“) dargestellt. Hier wird die Kontinuität beschworen, ungeachtet dessen, ob die Traditionslinie bereits durchtrennt wurde oder nicht. Insgesamt muss allerdings bilanziert werden, dass der Mythos Humboldt sowohl fundierend als auch kontrapräsentisch gebraucht wird. Der von Rüttgers versuchte Bruch mit Humboldt als Ideengeber der Universität ist dagegen ganz klar gescheitert.

Daneben tauchten aber auch der Arbeitsmarkt, der Exzellenzwettbewerb und die Konkurrenz zu amerikanischen Eliteuniversitäten im Zusammenhang mit der Forderung nach mehr Freiheit auf. Obwohl Konkurrenz und Wettbewerb an sich in der scientific community nichts Neues sind, deutet die Bewertung durch externe Agenturen und ExpertInnen an, dass sich der Charakter des Wettbewerbs geändert hat. Obwohl Humboldt zum Teil in Opposition zum Wettbewerb verwendet wird, ist dies nicht durchweg der Fall. Humboldt wird damit

---

<sup>73</sup> Wolfgang Nitsch versuchte 2009 den Demokratisierungsanspruch, den der SDS in seiner Schrift „Hochschule in der Demokratie“ 1961 erhob, in die Gegenwart zu übersetzen, wobei zweierlei auffällt: Die notwendigen autonomen Strukturen sind so wenig oder vielleicht noch weniger vorhanden als Anfang der 60er Jahre, und zugleich wird an den zitierten Passagen deutlich, etwa bei der Betonung der Praxisphasen und der Forderung nach dem Globalhaushalt, wie eng sich die heutigen Reformen sprachlich und inhaltlich an dem einstigen Programm anlehnen konnten (Nitsch, 2009).

<sup>74</sup> Auch die Unvereinbarkeit von Humboldt und Bologna kommt in den Artikeln vor, wurde aber als Einzelereignis gewertet.

Bestandteil auch der ökonomischen oder Wettbewerbssemantik. Im Umkehrschluss heißt dies: Humboldt wird ökonomisch codiert. Dies kann man wohl so deuten, dass der Mythos Humboldt, der traditionell für Autonomie gegenüber dem Staat verwendet wurde, diese Funktion gegenüber dem Einfluss der Wirtschaft semantisch, nicht erfüllen konnte.

Als letzten Schritt gilt es nun, Humboldt zurückzuübersetzen. Zu Beginn des Kapitels wurde Humboldt als Chiffre „für eine nichtökonomisierte Hochschule, in der zweckfreie Bildung aus Forschung und Lehre realisiert wird“<sup>75</sup> (Bretschneider/Pasternack, 2005, 103) verstanden. Was heißt es nun aber, wenn Humboldt sowohl für oder gegen Bologna und für oder gegen den Wettbewerb etc. steht? Zurückkehrend zu der Analyse der Textumgebungen kann festgestellt werden, dass keine Einheitlichkeit vorliegt: Weder steht der Humboldtsche Bildungsbegriff stets in Kontrast zu ökonomischen Vorstellungen, noch kann er einheitlich für ökonomische Belange eingesetzt werden. In diesem Sinne könnte eine Feststellung lauten, der Kampf um die Interpretation Humboldts ist noch nicht entschieden, der Bildungsbegriff daher noch nicht festgelegt.

In dem Fall allerdings, dass Humboldt weiter verstärkt im Zusammenhang mit einem elitären Diskurs verwendet wird, kann vermutet werden, dass seine Breitenwirkung verschwindet und damit auch die Überzeugungskraft seiner Idee weiter verblasst. Was unter den JournalistInnen und der Öffentlichkeit zum Teil schon verbreitet ist, würde mit unterschiedlichen Konsequenzen auch für die Hochschulöffentlichkeit gelten.

Ersteres führte dazu, dass die Bildung immer weniger Rückhalt in der Bevölkerung finden und damit ihre Legitimation leiden würde. Sich zu bilden würde dann als elitäre Haltung gewertet und nicht mehr als ein Ziel für Viele verstanden. Der Streit um die Zugangsvoraussetzungen zum Masterstudium unterstützt diese Sicht in fataler Weise, wobei dies in der Gegenüberstellung von Bachelor- und Masterabschluss (Ausbildung contra vertiefender, wissenschaftlicher Bildung) bereits intendiert ist. Im zweiten Fall würde dies dazu führen, dass die gemeinsame Interpretation der Rolle der Hochschule auch innerhalb der Universität verblassen würde und die Klammer der UnterstützerInnen der Idee der Universität und der Bildung nicht mehr griffe. Käme es zu diesen Folgen, dürfte sich dies auch auf die Wahrnehmung der Gymnasien niederschlagen, die sich, wie dargestellt, ja ebenfalls auf Humboldt berufen.

---

<sup>75</sup> Spätestens jetzt muss natürlich darauf hingewiesen werden, dass auch diese Definition selbst nicht jenseits des Diskurses steht, sondern bereits offenbar die These der ökonomisierten Hochschule transportiert.

## ***5. Mythos Wissensgesellschaft***

Die „Wissensgesellschaft“ ist kein neues Phänomen und war entsprechend auch schon häufiger Gegenstand der Wissenschaft. Bereits der Name legt es nahe, dass das Thema Bildung in einer Gesellschaftsformation, die „Wissen“ bereits in ihrem Namen trägt, eine besondere Rolle spielen könnte. Tatsächlich besitzt der Diskurs um Bildung in der Wissensgesellschaft eine eigene Ausprägung, die sich von dem Humboldt-Diskurs sehr unterscheidet, was in der folgenden Diskursanalyse (5.2) deutlich wird. Dieser Umstand wird genutzt, um den Diskurs um die Wissensgesellschaft als Gegenpol zum Pro-Humboldt-Diskurs zu nutzen.

Zunächst gilt es jedoch, zu klären, inwieweit es gerechtfertigt ist, in Analogie zum Mythos Humboldt von einem Mythos Wissensgesellschaft zu sprechen, wofür hauptsächlich Sekundärliteratur hinzugezogen wird. In einem weiteren Arbeitsschritt werden die relevanten Schlagwörter des Diskurses, ebenfalls unter Hinzunahme von Sekundärliteratur erläutert, um schließlich in der Analyse der Printmedien auf den Begriff Bildung einzugehen. Im Unterkapitel (5.2.2) schließlich wird das Thema der „Bildungsfernen Schichten“ aufgegriffen. Obwohl in jenem Unterkapitel die Nähe zur Sozialwissenschaft größer ist, als man dies bei einer linguistischen Arbeit erwartet, wird dort eine weitere Dimension des Bildungsbegriffs offenbar.

### *5.1 Die Unschärfe des Epochenbegriffs „Wissensgesellschaft“*

Beinhaltet der Gebrauch des Begriffs „Wissensgesellschaft“ eine Diagnose der Gegenwart oder stellt er eine Prognose dar? Die erste Frage, die sich stellt, ist die, ob wir uns bereits in der Wissensgesellschaft befinden oder uns noch darauf vorbereiten. Kurz: handelt es sich um eine Selbstbeschreibung der gegenwärtigen Gesellschaft (Epochenbeschreibung), oder handelt es sich vielmehr um einen programmatischen Bewegungsbegriff?

Beschäftigt man sich mit dem Thema näher, tritt den LeserInnen ein ganzes Themenfeld entgegen, das bereits in der Geschichte des Begriffs und seiner Durchsetzung als

soziologischer Gesellschaftsbegriff mitgeführt wird. Außerdem handelt es sich um einen Begriff, der sowohl in der Politik, der Pädagogik und der Wirtschaft verwendet wird. Deutlich wird dies bei der Zeitungsrecherche vor allem dadurch, dass Artikel mit dem Stichwort Wissensgesellschaft in den Ressorts „Politik“, „Wirtschaft“, „Feuilleton“ oder „Kultur“, „Chance“ oder „Bildung und Karriere“ gefunden werden. Darunter finden sich auch Artikel zu Hochschule, Schule und Kindergärten, wobei das Stichwort vom „lebenslangen Lernen“ die gemeinsame Klammer bildet und der Begriff Wissensgesellschaft als Begründung für vermeintliche Sachzwänge dient.

Die unterschiedlichen Konnotationen sollen zunächst aufgezeigt werden, wobei das Thema Bildung bzw. Bildungswesen im Mittelpunkt des Interesses steht.

### *5.1.1 Mythos?*

Uwe H. Bittlingmayer und Ullrich Bauer gaben 2006 einen Sammelband heraus, der den Titel „Die ‚Wissensgesellschaft‘. Mythos, Ideologie oder Realität“ trägt, ohne jedoch näher zu erläutern, was genau den Mythos der Wissensgesellschaft ausmacht. Sie verweisen vielmehr auf die „relative Beliebigkeit, mit der das Label Verwendung findet“ (Bittlingmayer/Bauer, 2006, 12). Die Gemeinsamkeit des Labels mit einem Mythos liegt vor allem in der semantischen Unbestimmtheit, die es gestattet, ihn als Einheit von „Ideologie und Realität“ zu sehen, weshalb die AutorInnen des Sammelbandes bestrebt sind, die einzelnen Kategorien „voneinander zu trennen“ (Bittlingmayer/Bauer, 2006, 14).

„Als politisches Leitbild ist die Wissensgesellschaft wirkungsmächtig – denn sie hat nicht nur in zahlreiche Politikerstatements, sondern auch in die politische Programmatik Eingang gefunden“ (Martinsen, 2010, 113). Zu der Verwendung des Begriffs Wissensgesellschaft gehört der „Verweis, dass man in einer Zeit unaufhaltsamen, rasanten Wandels lebe, der von einem Übergang in die ‚Wissensgesellschaft‘ gekennzeichnet sei“ (Krüger-Charlé, 2008, 71). An anderer Stelle dagegen wird impliziert, dass wir bereits in der Wissensgesellschaft leben. Dies führt dazu, dass die Herausgeberinnen des „Handbuchs Wissensgesellschaft“ ihre Position zum Thema über den Diskurs bestimmen, da sie feststellen, dass das „Deutungsmuster“ Wissensgesellschaft „erkennbare Auswirkungen“ zeige

(Engelhardt/Kajetzke, 2010, 9)<sup>76</sup>. „Denn der Diskurs der Wissensgesellschaft ist der aktuelle Bedeutungshorizont, der die Einlösung der Aufgabenstellung der Aufklärung verspricht und als die Erfüllung der Utopie einer ‚menschlicheren‘ Gesellschaft ausgelegt wird“ (Junge, 2008, 109). Der Zusammenhang mit der Aufklärung und der erhofften Utopie einer humaneren Gesellschaft erinnert unwillkürlich an die idealistische Bildungssemantik des Neuhumanismus. Daher stellt sich in der Tat die Frage, wie sich die Relation zwischen der Idee der Bildung in ihren unterschiedlichen Konnotationen und der „wirklichkeitskonstituierende[n] Perspektive“ (Junge, 2008, 298) der Wissensgesellschaft darstellt. Tatsächlich wird in der Analyse deutlich, dass die Wissensgesellschaft ein Deutungsangebot ist, unter dem sich andere Themen verhandeln lassen, etwa soziale Ungleichheit, Arbeitsmarkt und Wirtschaft und natürlich Bildung und Wissenschaft, sie findet sich aber auch „in den Debatten und Diskussionen der Geistes- und Sozialwissenschaften“ (Junge, 2008, 298). Insofern kann man mit Barthes (1964, 115) sagen, ein Teil der Öffentlichkeit liest die Wissensgesellschaft als „Faktensystem“, während es in den Medien gegen diese Lesart auch zahlreiche Widersprüche gibt. Diese Einwände ändern allerdings nichts an der Deutungsmächtigkeit des Begriffs.

Der Bezug zu vielen anderen Themen macht die Wissensgesellschaft zu einem „fiktiven Zentralgebiet“<sup>77</sup>, einem Feld des politischen Handelns, nach dessen Prämisse auch andere Politikfelder bearbeitet werden. „Ist ein Gebiet einmal zum Zentralgebiet geworden, so werden die Probleme der anderen Gebiete von dort aus gelöst und gelten nur noch als Probleme zweiten Ranges, deren Lösung sich von selber ergibt, wenn nur das Problem des Zentralgebiets gelöst ist“ (Schmitt, 1963, 85). Fiktiv muss man das Zentralgebiet Wissensgesellschaft deshalb nennen, weil es keinen verortbaren Gegenstandsbereich gibt, dem politisch eine Priorität eingeräumt werden könnte. Je nach Blickwinkel kann etwa der Arbeitsmarkt, das Bildungswesen, die Wissenschaft oder die Wirtschaftspolitik als Kerngebiet gelten, von dem aus gedacht wird. Vielmehr handelt es sich um einen

---

<sup>76</sup> Wenn die Verbreitung des Wortes ein Beleg für dessen Wirkungsmächtigkeit ist, so hat sich auch das Wort Humankapital durchgesetzt. Zu dieser Einschätzung kommt Laux, der beobachtet, dass die Gegenwart „in zunehmendem Maße dem Modell des Humankapitalinvestments folgt. Betroffen sind insbesondere Bildungs- und Unternehmenspolitik“ (Laux, 2009, 5). Zugleich stellt er fest, dass das Wort Humankapital seit Mitte des letzten Jahrzehnts kaum noch wissenschaftlich beachtet wird (ebd., 4). Diese Lücke füllt das Themenheft „Bildung als Humankapital“ der „Berliner Debatte Initial“ 2009/3.

<sup>77</sup> Diese Formulierung verwendete Clemens Knobloch in einem Gespräch.

rhetorischen Begründungszusammenhang und einen Programmbegriff, mit dem in sämtlichen Politikfeldern Veränderungen begründet werden.

So analysiert etwa die Bundesregierung die Gegenwart als Wissensgesellschaft, als sie in einer Unterrichtung des Parlaments schreibt, sie wolle den Anschluss der Entwicklungsländer an die globale Wissensgesellschaft fördern (Deutscher Bundestag, 12.06.2002, 262f.). Gemeinsam ist den Begriffen Wissensgesellschaft und Globalisierung, dass sie auf einen gegenwärtigen Zustand verweisen und dazu dienen, die Gesellschaft in einen Zustand der permanenten Vorbereitung auf die zukünftigen Anforderungen zu versetzen (Bauer, 2006, 223). Auch die „Ahnung“ oder vielmehr die Ankündigung „eines epochalen Wandels“ (Görg, 2004, 108) wird, wie beim Thema Globalisierung, in Bezug auf die Wissensgesellschaft heraufbeschworen. Die Möglichkeit zu definieren, ob wir uns bereits in der Wissensgesellschaft befinden, auf deren Schwelle stehen oder erst in einer unbestimmten Zukunft eintreten (Bauer, 2006, 223), ermöglicht es zugleich, den politischen Reformdruck zu variieren und zu begründen. Bei dieser Interpretation der Verwendung der Begriffe Globalisierung und Wissensgesellschaft beherrscht jeweils eine dieser „Diagnosen“ ein Themenfeld. Aber nicht nur aus diesem Grund ist es durchaus wichtig, zu wissen, wann eine AutorIn den Beginn der Wissensgesellschaft ansetzt: Denn wenn etwa davon ausgegangen wird, dass der Beginn der Wissensgesellschaft „auf die Zeit Ende des 19. Jahrhunderts“ datiert wird, oder gar als „Phänomen der Neuzeit“ verstanden wird, wie dies Peter Burke tut (Bösch, 2010, 160), verliert der Begriff an diagnostischer Schärfe. Allerdings ist dies ein schönes Beispiel für eine „Traditionsbehauptung“ (Schlie, 2004), die die Gegenwart weniger als Bruch denn als Teil einer vermeintlichen Tradition darstellt.

„Invented tradition‘ is taken to mean a set of practices, normally governed by overtly or tacitly accepted rules and of a ritual or symbolic nature, which seek to inculcate certain values and norms [...], which automatically implies continuity with the past. In fact, where possible, they normally attempt to establish continuity with a suitable historic past“ (Hobsbawm, 2003, 1).

Bildungs- und Wissenschaftsgeschichte als Geschichte der Wissensgesellschaft zu betrachten, birgt die Gefahr der Normalisierung und der Blindheit gegenüber Brüchen und „nichts widerspricht symbolisch dem Eindruck von ‚Normalität‘ so sehr wie eine radikale Unterbrechung des evolutiven Kontinuums“ (Link, 2006, 338). Fast man die unterschiedlichen Zeithorizonte zusammen, die mit der Narration von der Wissensgesellschaft angenommen werden, verbindet sich die „Traditionsbehauptung“ (Schlie) mit der Kompensation eines Defizits „*an Erfahrung durch einen Zukunftsentwurf, der*

erst einzulösen sein wird“, eine Konstellation, die typisch ist für alle „handlungsstimulierenden Bewegungsbegriffe“ (Herv. i. Org., Koselleck, 1997, 82).

Mit Martinsen (2010, 114) und Schützeichel (2010, 328) wird der Beginn der Wissensgesellschaft in dieser Arbeit mit dem Lissabonner Gipfel 2000 verknüpft. Eine andere Möglichkeit die Diskurse in eine Relation zueinander zu setzen, besteht darin, die Wissensgesellschaft als „nationalstaatliche Verkleidung“ der Globalisierung zu betrachten (Bittlingmayer/Bauer, 2006, 11f.). Dies bedeutete jedoch, einen weiteren übergeordneten Diskurs zu verfolgen, was mit dieser Arbeit nicht beabsichtigt wird.

An einen epochalen Bruch in einem anderen Sinne dachten die Futurologen und Soziologen der Siebzigerjahre, an den Jahrtausendwechsel. Auch Daniel Bell, der das einflussreichste Gesellschaftsbild der postindustriellen Gesellschaft skizzierte, bezog sich auf dieses symbolische Datum (Eickelpasch/Redemacher, 1997, 207f.). Bell entwarf neben den Schriften Druckers (Steinbicker, 2010) einen „klassischen“ (Steinbicker, 22.05.2006, 2) Ansatz zur Wissensgesellschaft. Darin sieht er als Ergebnis der Technik- und Produktivkraftentwicklung eine Verschiebung von der Arbeitsbeziehung Mensch-Maschine der industriellen Gesellschaft zum zentralen Stellenwert des „*theoretischen Wissens*“ in der postindustriellen Gesellschaft (Herv. i. Org., Eickelpasch/Redemacher, 1997, 208). Daraus ergäben sich weitere Veränderungen, so seien nicht mehr Unternehmen gesellschaftlich ausschlaggebend, sondern Universitäten und auch die Gesellschaftsstruktur werde sich ändern. „Die Klassengegensätze haben sich für Bell in der neuen Gesellschaft, in der nicht mehr Eigentum, sondern Wissen eine Quelle der Macht ist, weitgehend verflüchtigt“ (Eickelpasch/Rademacher, 1997, 208). Zugleich ersetzt das Wissen die Muskelkraft und der Dienstleistungssektor wird zentral (Steinbicker, 2006, 3).

In der Ansicht, dass sich die Sozialstruktur beim Fortschreiten des Kapitalismus verändert, trifft sich die postindustrielle Gesellschaftskonzeption mit dem Entwurf der zweiten Moderne Ulrich Becks. Mit dem Eintreten einer verstärkten Individualisierung komme es in der zweiten Moderne zur „*Auflösung* ständisch gefärbter, klassenkultureller Lebenswelten“ (Herv. i. Org., Beck/Beck-Gernsheim, 1994, 44). Zudem lebe das Individuum unter dem Druck der „Vorgaben von Arbeitsmarkt, Bildungssystem, Wohlfahrtsstaat usw.“ (Beck/Beck-Gernsheim, 1994, 14). Wie gut sich Becks Individualisierungsthese und das „Projekt“ der Wissensgesellschaft ergänzen, hat Bauer herausgearbeitet (2006). Für ihn bietet das



Individualisierungstheorem „eine Art Rückendeckung für den behaupteten Übergang zur Wissensgesellschaft“ (Bauer, 2006, 243). Bauer verdeutlicht, dass sich die Wissensgesellschaftsdiagnose anderer sozialwissenschaftlicher Diagnosen bedient und sie aufnimmt, sodass Becks Individualisierung in der Folge als „Ausdruck der Wissenschaftsgesellschaftsdebatte“ (Bauer 2006, 246) erscheint. Daraus ergibt sich die Forderung, dass sich jede/jeder als „Ressource“ – als Humankapital – sieht, „deren Verwertungspotenzial es durch entsprechende Maßnahmen [im Bildungswesen, K.A.] herzustellen“ gilt (Ribolits, 2006, 137). Hier genau findet sich das Scharnier zur Diskussion um das Bildungswesen, aber auch um die Ansprüche an den Einzelnen. Die Industriegesellschaft sei eine Wissensgesellschaft mit „wissensbasierte[r] Produktionsweise“ gewichen (Stork, 2001, 108), in der Wissen die „Hauptquelle der Wertschöpfung“ sei (Stork, 2001, 111).

### *5.1.2 Begriffsbestimmungen*

Bei der Beschäftigung mit dem Begriff Bildung im Kontext der Wissensgesellschaft treten einige Probleme auf. Zwar taucht der Begriff der Bildung auf, jedoch zumeist gekoppelt mit anderen Begriffen, etwa dem „lebenslangen Lernen“<sup>78</sup>, dem „Humankapital“ oder aber Schule und Hochschule, hier wiederum gekoppelt mit den Begriffen Selbstständigkeit, Qualitätsmanagement etc. In anderen Fällen entfällt der Begriff Bildung ganz und nur jene anderen Begriffe erscheinen eigenständig. Daher ist es an dieser Stelle notwendig, die Relation der verschiedenen Terminologien vorher festzulegen.

Bei der Untersuchung wird angenommen, dass das Schreiben über Schule und Hochschule bei den JournalistInnen das Verständnis des Begriffes Bildung mitbestimmt und der Begriff Bildung daher in einer seiner Verwendungsweisen als Synonym für das Bildungswesen steht. Davon unterschieden werden muss die Verwendung des Begriffs Bildung zur Bezeichnung der Idee von Bildung, die als Kritik an der Wissensgesellschaft durchaus auch vorkommt („Es sind nicht mehr Bildungsvorstellungen, die bei der Auswahl des Wissens und der Stoffe entscheiden, sondern vermeintliche Wettbewerbsvorteile“ (FAZ vom 19.06.2009)).

---

<sup>78</sup> Wie schon bei der Schreibung des Wortes „Humboldtschen“, gibt es auch unterschiedliche Schreibweisen des „lebenslangen Lernens“ in der Groß- und Kleinschreibung. Ohne dies in Zitaten anzugleichen, wird in dieser Arbeit das attributive Adjektiv „lebenslang“ klein geschrieben.

Anders sieht es mit den Begriffen „Humankapital“ und „lebenslanges Lernen“ aus, deren Zusammenhang mit Bildung hier erst erläutert werden muss. So „interessiert“ sich die Humankapitaltheorie gar nicht für den „Eigenwert der Bildung, sondern für ihren ökonomischen und sozialen Nutzen“ (Pechar, 2006, 37). Doch genau dieser Blickwinkel, der den Nutzen der Bildung in den Mittelpunkt stellt, ist interessant. Wird der Begriff Bildung im Sinne der Humankapitaltheorie verwendet, so kann dies als Zeichen eines ökonomisierten Bildungsverständnisses gelten. Umgekehrt gilt, wenn Bildung zwar nicht als Wort vorkommt, doch von Humankapital die Rede ist, ist der Aspekt des ökonomischen Nutzens von Bildung immer schon mit gemeint, wird Bildung damit mit aktualisiert. In ihrer populären und auf das Individuum bezogenen Verwendungsweise betont die Humankapitaltheorie „den *positiven* Zusammenhang zwischen Investitionen in Bildung (und Gesundheit) und zukünftiges Wohlergehen. Sie stellt beides in eine Zweck-Mittel-Relation, d.h., zukünftiges Wohlergehen in einem äußerst weit gefassten Sinne stellt das Ziel dar, während Bildung das Instrument ist, um dieses Ziel zu erreichen“ (Herv. i. Org., Nicht/Müller, 2009, 32). Der Humankapitalansatz schreibt damit das Versprechen auf Aufstieg durch Bildung fort, wobei nun zusätzliche Kriterien hierfür aufgestellt werden, etwa die Gesundheit (Nicht/Müller, 2009, 32). Ob diese Investition tatsächlich zum Wohlergehen oder beruflichen Erfolg führt, ist allerdings ebenso unsicher, wie dies immer bei Aufstieg durch Bildung der Fall war und ist.

Lebenslanges Lernen wird hier als Prozess verstanden, dessen Ziel die additive Aufwertung des Humankapitals ist, weshalb es umso wichtiger ist, zu untersuchen, ob dies tatsächlich der Fall ist oder ob dieser Prozess lediglich der Programmatik der Politik entspricht. So heißt es etwa in einem Text der Bundestagsfraktion von Bündnis90/Die Grünen:

„Neben der Aktivierung bildungs- und weiterbildungsferner Bevölkerungsgruppen bedarf es zur Stärkung des Humankapitals generell einer **erhöhten Bildungs- und Weiterbildungsbeteiligung**. Leitbild und Ziel bildungspolitischer Anstrengungen ist nicht mehr länger die einmalige Ausbildung, die mit einem speziellen berufsbefähigenden Abschluss endet und für das gesamte Berufsleben ausreicht. Vielmehr geht es um optimale Rahmenbedingungen für immer wiederkehrende Lernphasen durch ein reformiertes Schul-, Hochschul- und Erstausbildungssystem, das ergänzt wird durch flexible Weiterbildungsmöglichkeiten nach dem **Prinzip des lebenslangen Lernens** (Herv. i. Org., Bündnis 90/Die Grünen Bundestagsfraktion, 2006).

Der Zusammenhang zwischen Humankapital und lebenslangem Lernen ist hier genauso abzulesen wie die Unbestimmtheit der Adressaten, die offenbar sowohl bildungsfern sein können oder aber über einen Hochschulabschluss verfügen. Den Zeitraum, in dem das

Lernen stattfinden soll, konkretisiert die Europäische Kommission im Jahr 2000 in ihrem „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ als „ein nahtloses, ‚von der Wiege bis zum Grab‘ reichendes Kontinuum“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaft, 30.10.2000, 9). Zugleich wird deutlich, dass dieses Konzept weit reicht und das gesamte Bildungssystem umfasst. Setzt man in diesem Sinne die drei Begriffe „Bildung“, „lebenslanges Lernen“ und „Humankapital“ in Beziehung, so ist das Humankapital das akkumulierte Ergebnis des lebenslangen Lernens. Während Bildung nicht automatisch in einer Zweck-Mittel-Beziehung eingebunden ist, dient das lebenslange Lernen ausschließlich der Steigerung des Humankapitals.

### *5.1.3 Wettbewerb*

Ein wesentlicher Begriff innerhalb des Wissensgesellschaftsdiskurses ist der des „Wettbewerbs“. Dabei wird das Prinzip des Wettbewerbs im Wissensgesellschaftsdiskurs im globalen Maßstab gesehen, mit der Standortfrage verknüpft und damit als Teil des Globalisierungsdiskurses betrachtet (s.o., 108). „Bildungspolitik ist Wachstumspolitik. Die Auswirkungen bildungspolitischer Reformen betreffen ganz zentral die Standortbedingungen von Unternehmen in Deutschland“, heißt es etwa im monatlichen Bericht des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (2008, 23) in dem Magazin „Schlaglichter der Wirtschaftspolitik“. Diese Verknüpfung fordert die Hochschulen geradezu auf, sich als Standortfaktor des wettbewerbsorientierten (Wissenschafts-)Standorts Deutschland zu sehen. „Deutsche Universitäten sollen [...] auf ihrem Weg in die Weltliga der besten zwanzig Hochschulen unterstützt werden und somit auch die Attraktivität für hoch qualifizierte Spitzenwissenschaftler aus dem Ausland erhöhen“ (Borgwardt, 2009, 25).

Aber auch das Schulsegment wird als im Wettbewerb stehend gesehen: PISA<sup>79</sup> ist insofern ein gutes Beispiel für die „EU-Maßnahmen im Bildungsbereich, als hier der Wettbewerb auf zwei Ebenen gewährleistet wird, innerhalb der Union und außerhalb“ (Dzierzbicka, 2006, 114) und zwischen den verschiedenen Bundesländern und Schulen. Auch wenn Brenner (2006) hofft, dass die „PISA-Mode“ eine zeitweilige Erscheinung sei und die Öffentlichkeit dahinter komme, dass „sich aus den PISA-Zahlen nichts anderes herauslesen lässt, als das,

---

<sup>79</sup> PISA ist die Abkürzung für „Programme for International Student Assessment“, trotzdem wird diese Abkürzung zum Teil, wie im vorangestellten Artikel „Worauf warten wir noch?“, wie der Städtenamen Pisa geschrieben. Um eine Vereinheitlichung zu schaffen, wird die Abkürzung PISA grundsätzlich in Versalien geschrieben und die Schreibweise in Zitaten entsprechend angeglichen.

was vorher hineingelegt wurde“ (Brenner, 2006, 8), wurde PISA geradezu zum Code für die Idee des Wettbewerbs der Schulsysteme. „Wenn wir die Gleichheitsfiktion aufgeben, so wie wir es getan haben, müssen wir auch dafür sorgen, dass jede Hochschule wettbewerbsfähig ist, und das bedeutet aber auch, dass sie das in Autonomie machen kann“, sprach sich die Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz, Wintermantel, für das Prinzip Wettbewerb aus (Rehburg, 2007, 18). Damit wird „Wettbewerb“ zu einem Schlüsselbegriff für das Bildungswesen dieser Dekade.

Folgt man Foucault, darf man die Idee des Wettbewerbs keineswegs als eine natürliche betrachten. Vielmehr benötigt sie nach Foucault die politische Unterstützung, da selbst die deutschen Theoretiker des Ordo- oder Neoliberalismus nicht davon ausgehen, dass der Wettbewerb etwas Natürliches sei. Foucault fasst dies in seiner Untersuchung der Ideengeschichte des deutschsprachigen Neoliberalismus wie folgt zusammen: „Der reine Wettbewerb soll und kann nur ein Ziel sein, ein Ziel, das folglich eine äußerst aktive Politik verlangt. Der Wettbewerb ist also ein geschichtliches Ziel der Regierungskunst und keine Naturgegebenheit, die es zu beachten gälte“ (Foucault, 2006, 173).

Entsprechend kann man die Erklärung von Lissabon als Instrument zur Erreichung des Ziels Wettbewerb sehen. Am 23. und 24. März 2000 trafen sich die Staats- oder Regierungschefs der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union und der Präsident der Kommission in Lissabon. Die PolitikerInnen formulierten dort eine Strategie zur Schaffung einer sich „herausbildenden neuen Gesellschaft“ in der Vollbeschäftigung herrschen soll (Europäischer Rat, 2000, 3). Statt jedoch von Wissensgesellschaft wird in den „Schlussfolgerungen des Vorsitzes“ des Europäischen Rates von „wissensbasierter Wirtschaft“ gesprochen. Ein anderer verwendeter Terminus ist „Informationsgesellschaft“, in der der Zugang zu „kostengünstiger Kommunikationsinfrastruktur“ genauso entscheidend sein wird wie die Vermittlung von Fähigkeiten, die „in dieser neuen Informationsgesellschaft notwendig sind“ (Europäischer Rat, 2000, 3). Ein besonderes Vorhaben stellt die „Schaffung eines europäischen Raums der Forschung und Innovation“ dar, ein Ziel, das bereits in der Bologna-Erklärung von 1999 formuliert wurde (Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 1999). Der Rat bittet die Kommission, einen „europäischen Innovationsanzeiger zu schaffen“, um die Politik der Mitglieder „insbesondere hinsichtlich der Entwicklung des Humankapitals, zu ermitteln“ (Europäischer Rat, 2000, 5). Dzierzbicka, die die Bildungspolitik der EU untersucht hat, sieht in der EU-Bildungs- und Wirtschaftspolitik

des Jahres 2000 die Suche nach der geeigneten „zeitgemäße[n] Gouvernamentalität“ (Dzierzbicka, 2006, 113). Dabei greifen „PISA, Bologna, Lissabon“ ineinander (ebd.), die sich zwischen dem liberalen und dem neoliberalen Paradigma einordnen lassen: „a) Die Herausforderung des Territoriums im Zuge des Bolognaprozesses (Raummonopol), b) Steuerung des Wettbewerbs am Beispiel der PISA-Studie (Konforme Handlungen) und schließlich c) die Investition in das Humankapital<sup>80</sup> im Rahmen der Lissabonstrategien (Konforme Handlungen und Sozialpolitik)“ (Dzierzbicka, 2006, 114). Die territoriale Herausforderung von Bologna besteht entsprechend in der Schaffung eines Hochschulraumes, in dem die EU durch Gesetze in der Lage ist, ordnend auf die Bevölkerung zu wirken und „das Verhältnis zwischen Staat und Bevölkerung“ (Dzierzbicka, 2006, 108) zu markieren. PISA dagegen steht nach Dzierzbicka hauptsächlich für den Wettbewerb zwischen den Mitgliedsländern und mit der externen Konkurrenz (Dzierzbicka, 2006, 113). Die konformen Handlungen, die mit dem Humankapitalkonzept verbunden werden, bezeichnen ein eingreifendes Handeln, eine „Interventionspraxis von Regierungen, wenn aus konjunkturellen Gründen eine solche für notwendig gehalten wird“ (Dzierzbicka, 2006, 110f.).<sup>81</sup> Auch wenn Dzierzbicka zu Recht den Zielen unterschiedliches staatliches Handeln und damit unterschiedliche Strategien des Regierens zuordnet, verbindet diese Strategien doch ein gemeinsames Element: der Wettbewerb. Dass dieses Ziel mit unterschiedlichen Mitteln erreicht werden kann, zeigt Foucault in der Gegenüberstellung des amerikanischen und des deutschen Wirtschaftsmodells, die beide „Formen des Neoliberalismus“ seien (Foucault, 2006, 117ff.).

Rekapituliert man dieses kurze Kapitel, wurden zunächst der Begriff und die Idee des Wettbewerbs aus dem Diskurs der Wissensgesellschaft hervorgehoben und als ideelle Konstruktion markiert. Der Wettbewerb als Idee hat sich in den Zielen der EU einen

---

<sup>80</sup> Die Trennschärfe zwischen PISA und Lissabon wird allerdings verwischt, wenn man sich die Kriterien für PISA anschaut. Nach Lutz Koch stellt die „Humankapital-Theorie [...] gewissermaßen die Anthropologie von PISA dar. [...] Zur Sicherung von Wirtschaftswachstum und Konkurrenzfähigkeit werden nach Vorgabe der *literacy*-Basiskompetenzen die entsprechenden ‚Standards‘ formuliert“ (Koch, 2004, 186).

<sup>81</sup> Dzierzbickas Absicht ist es, zu ermitteln, ob die EU-Bildungspolitik neoliberal (marktfixiert) oder (sozialstaatlich) intervenierend ist. Aus einer eher ideologiekritischen Perspektive kann man die Frage stellen, ob hier nicht ein Bündnis zwischen neoliberalen und neokonservativen Kräften waltet, die nicht widerspruchsfrei eine gemeinsame Fraktion stell(t)en. „In dieser Verbindung von liberalen und konservativen Motiven, von freier Marktgesetzlichkeit und einem starken, regulierend eingreifenden Staat, ist aber ein grundlegender Widerspruch in den neokonservativen Zielsetzungen angelegt: Einerseits soll die überlieferte Wertordnung erhalten werden, andererseits soll eine beschleunigte Modernisierung von Wirtschaft und Gesellschaft betrieben werden, deren negative Folgen wiederum von der konservativen Kulturkritik vehement beklagt werden“ (Herkommer, 1999).

Hochschulraum zu errichten und die Bologna-Reformen umzusetzen, niedergeschlagen und gemeinsam mit dem Schulvergleich PISA das Jahrzehnt bildungspolitisch geprägt.

#### 5.1.4 Die Wissensgesellschaft in den Medien

Dass sich die Wissensgesellschaft, wie oben bereits angesprochen wurde, auf mehrere Bereiche bezieht und mehrere Diskurse verknüpft, stellt bei der Darstellung des Bildungsdiskurses innerhalb des Gesamtdiskurses um die Wissensgesellschaft eine Schwierigkeit dar. Obwohl bereits bei der Vorauswahl in den Zeitungsarchiven auf die Relevanz des Themas geachtet wurde, sollen die folgenden Ausführungen einen Einblick in die zahlreichen Diskursverschränkungen geben, die sich mit der Leitvokabel „Wissensgesellschaft“ ergeben. In den Gesamtkorpus wurden Artikel aufgenommen, die sich mit Bildung, Weiterbildung, Hochschule und Schule beschäftigen und in denen „Wissensgesellschaft“ als Schlagwort vorkommt.

Es ist erstaunlich, dass der Gipfel von Lissabon und seine Beschlüsse (s.o., 113f.) kaum eine Rolle in der medialen Berichterstattung spielen. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass es eher störend für die Berichterstattung über die Wissensgesellschaft wäre, die Wissensgesellschaft als eine proklamierte Vision und keine aus der Logik des Marktes entwickelte, nächsthöhere Form des Kapitalismus darzustellen. Im Kontext des Liberalismus und für den schlanken Staat beruft sich der Präsident des Deutschen Industrie- und Handelstages (DIHT)<sup>82</sup>, Ludwig Georg Braun, ausdrücklich auf Lissabon: „Es gehe um mehr Eigenverantwortlichkeit und eine ‚neue Kultur der Selbständigkeit‘. Dazu gehörten wesentlich höhere Bildungsinvestitionen“ [und d]er Weg dazu führe nur über Subventionsabbau und eine weitere Reform der Sozialsysteme. Der Staat müsse umschichten und dabei frei werdende Mittel verstärkt in die Bildung stecken. Immer noch rangiere Deutschland bei Bildungsinvestitionen europaweit auf einem der letzten Plätze“ (SZ vom 15.02.2001), „[i]mmer noch lassen sich die Deutschen ihre Bildung, das wichtigste Investitionsfeld der Wissensgesellschaft, vergleichsweise wenig kosten“, kommentiert Uwe Jean Heuser in der ZEIT (vom 25.10.2001).

Entsprechend herrscht der Tenor vor, dass „sich die alte Arbeitsgesellschaft in eine Markt- und Wissensgesellschaft“ (DIE ZEIT vom 28.05.2003) verwandelt, und dieser Übergang verlange „besondere Reformanstrengungen. Mehr als bisher ist Chancengleichheit zu

---

<sup>82</sup> Der wohl geläufigere Name Deutscher Industrie- und Handelskammertag wurde erst 2001 zur offiziellen Bezeichnung, 150 Jahre DIHK – eine Chronologie. <http://www.dihk.de/wir-ueber-uns/jubilaem/chronologie>). Zugriff am 16.08.2011.

verwirklichen. Das heißt: mehr Schüler zum Abitur zu führen, ihre Talente voll auszuschöpfen und ihre Leistungen zu verbessern“, weiß die taz (vom 18.09.2002). Zugleich hat die „Bildungsrepublik“ im September 2001 von der OECD das PISA-Zeugnis empfangen. „Es ächzt und knirscht im Gebälk des deutschen Bildungssystems. Wie morsch die Pfeiler des Gebäudes sind, in dem frühe Auslese und falsche Gleichmacherei zu Hause sind, wurde erst nach dem desaströsen Ergebnis der PISA-Schülerstudie vor zwei Jahren so richtig offenbar“ (SZ vom 6.12.03). Die Hochschulen „leiden an Sklerose“ (FAZ vom 29.10.2003) und das Schulsystem „krankt vor allem daran, dass es im Großen und Ganzen so geblieben ist wie in der guten alten Zeit, während sich die Gesellschaft rundherum dramatisch verändert hat“ (SZ-Beilage vom 21.01.2003).

„Deutschland hat in Bildung und Wissenschaft, Forschung und Technologie nicht nur seinen einstigen Vorsprung eingebüßt; es ist international längst ins Hintertreffen geraten und droht noch weiter zurückzufallen. Wörtlich heißt es in der Studie, die Bundesbildungs- und Forschungsministerin Edelgard Bulmahn (SPD) jetzt in Berlin vorstellte: ‚Das technologische Fundament für die Zukunft Deutschlands hat unübersehbar Risse.‘ Und: Der Strukturwandel zur Wissensgesellschaft vollziehe sich ‚nur im Schneckentempo‘“ (SZ vom 28.02.2003).

Gegen die soziale Exklusion von weniger erfolgreichen SchülerInnen und für eine bessere Nutzung der Ressourcen, für bessere Ergebnisse im nationalen und internationalen PISA-Vergleich und im Wettlauf um die beste Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft gibt es eine Lösung: Bildung. Wie aber wird nun über Bildung und das Bildungswesen geschrieben?



## Worauf warten wir noch?

Der „Pisa-Schock“ liegt anderthalb Jahre zurück, doch die Reformen kommen nur langsam in Gang. Eine Rundreise durch die deutsche Bildungslandschaft

von Reinhard Kahl | 10. Juli 2003 - 14:00 Uhr

Denkt man an die deutsche Schule, dann könnte einem der Stoßseufzer kommen, „McKinsey, bitte übernehmen sie!“ Bieten die Organisationstherapeuten der Wirtschaft tatsächlich Auswege aus der deutschen Krähwinkelei? Wir wollen es im Stuttgarter Literaturhaus herausfinden. Es ist die erste Station einer Rundreise durch die Bildungslandschaft vor den großen Ferien.

Trotz 34 Grad und drückender Schwüle im Stuttgarter Kessel ist der Saal gut gefüllt. Jürgen Kluge, der Chef von McKinsey, einer der begehrtesten Unternehmensberater im Land, stellt sein Buch über die Bildungsmisere vor. *Eene meene muh und raus bist du!* steht auf dem Cover. Der Abzählvers beschreibt den Geist in vielen Klassenzimmern. Kluge wird ganz ernst. „Wenn wir so weitermachen, werden wir ausgezählt.“ Auf die Wissensgesellschaft seien wir, die Weltmeister des Industriezeitalters, schlecht vorbereitet. „Lernen ist doch in aller Regel ein Glücksgefühl“, schwärmt er. Das Humankapital dürfe man nicht mit angedrohtem Versagen einschüchtern und nicht mit angedrohtem Ausschluss vergiften. Eine Schule, die nicht demütigt, wird Schüler entlassen, die später etwas wagen. Der deutsche McKinsey-Chef argumentiert natürlich mit den Interessen der Wirtschaft. Dort allerdings hat sich in den letzten Jahrzehnten etwas Grundlegendes verändert. Wertschöpfung ist mehr und mehr auf Wertschätzung angewiesen, denn Selbstbewusstsein ist eine Produktivkraft. Die Wissensökonomie folgt anderen Gesetzen als die der industriellen Eisenzeit. „Wir sind international nur noch in der Automobilindustrie Spitze“, mahnt Kluge. „Höchstens zehn Jahre bleiben uns noch, das Ruder rumzureißen.“ Und was soll man tun? Erstens: Auf den Anfang kommt es an. Vier Milliarden in die Vorschule. Dort verzinsen sich Investitionen am höchsten. Zweitens: Selbstständigkeit für alle Schulen. Sie steigern Intelligenz und Handlungsfähigkeit einer jeden Organisation und stecke auch die Schüler damit an. Drittens, als Gegenpol zur Selbstständigkeit: Standards und Rechenschaftspflicht. Diese Kombination biete auch Auswege aus dem vormodernen gegliederten Schulsystem. Außerdem „die Studiengebühren im Kindergarten“ streichen, sie aber für Studenten einführen und schließlich: all die guten Vorschläge, die seit Pisa gemacht worden sind, auch realisieren. Man müsse doch nicht lange um Standards streiten. „Warum nimmt man nicht die von Pisa entwickelten Kompetenzen?“, fragt Jürgen Kluge. Die seien außerdem international. Worauf warten wir eigentlich noch?

Jedenfalls nicht unbedingt auf den erlösenden Anruf aus der Kultusministerkonferenz (KMK). Aber das Hessische Kultusministerium ist auf dem Anrufbeantworter. Es ist Freitagabend, und auf dem Band heißt es: „Dienstag, 15 Uhr, will Frau Wolff, die Präsidentin der KMK, in Berlin erste Entwürfe für Bildungsstandards erläutern.“ Plötzlich so eilig? Just am Dienstagnachmittag sind wir in Berlin ein paar Straßen weiter schon im Bundesbildungsministerium verabredet und fragen dort, was wird die KMK denn verkünden? „Wie, was, die KMK?“, stutzen die Gesprächspartner. Es wird nervös herumtelefoniert, aber niemand weiß etwas von einer Pressekonferenz, auf der die Standards vorgestellt werden. Ob denn einfach jemand hingehen soll? Aber ganz ohne Einladung traut man sich doch nicht. So also fühlt sich deutsche Bildungspolitik von innen an.

**Der letzte Religionskrieg**

49 Ein paar Stunden später, inzwischen in Hildesheim. Ins vornehme Tagungshotel Méridien  
50 hat die Bertelsmann Stiftung gerufen. Sie bringt jährlich hochrangige Vertreter aus den  
51 Kultusministerien zusammen. Gespräche ohne Protokoll und Presseerklärung. Auf der  
52 zweiten Ebene funktioniert die Verständigung einigermaßen. Diese Gesprächsnetze will  
53 die Stiftung stärken. Dazu eingeladen sind diesmal Rita Süßmuth, die vor ihrer politischen  
54 Karriere Professorin für Erziehungswissenschaft war, und Andreas Schleicher, der  
55 allgegenwärtige internationale Pisa-Koordinator. Der hat 370 Seiten noch unveröffentlichte  
56 neue Pisa-Auswertungen in der von allen beäugten Aktentasche. Außerdem sind  
57 Bildungsexperten aus Kanada, Finnland und Neuseeland angereist.

58 Abends um sieben, bei der Besichtigung des Doms, klingeln Handys. Frau Wolff habe jetzt  
59 die Entwürfe für Bildungsstandards an die Presse gegeben. „Aber die sollen doch erst in  
60 zwei Tagen vom Schulausschuss der Kultusministerkonferenz als Entwürfe beraten und  
61 zur Diskussion gestellt werden“, sagt ein Referent aus einem CDU geführten Ministerium.  
62 „Was soll der Coup?“ Kopfschütteln. Keiner der ausländischen Gäste versteht die sich  
63 beim Wein anschließenden deutschen Debatten. Überall ist Bildung ein Gemeinschaftsfeld  
64 der Politik. In Deutschland ist es der letzte Religionskrieg, der uns geblieben ist und den  
65 Bundesländern eine Art Hackbrett für die Profilierung der Parteien.

66 Am nächsten Morgen nimmt Rita Süßmuth kein Blatt vor den Mund: In Deutschland  
67 werde Pisa benutzt, um Recht zu haben und alles beim Alten zu lassen. Basta! Sie klingt  
68 wütend und doch nicht ganz pessimistisch. Ihre Hoffnung sind die Schulen selbst. Ihr  
69 Appell: „Strukturen von innen aufbrechen!“ Am selben Tag verabschiedet das Parlament in  
70 Hannover ein neues Schulgesetz. Es wird danach keine neuen Gesamtschulen mehr geben.  
71 Auch keine kooperativen Haupt- und Realschulen. Es soll so werden wie in Bayern, sagt  
72 Kultusminister Bernd Busemann (CDU). So wie in Bayern? In Bayern ist fast alles anders,  
73 vor allem anders, als man denkt.

74 Zum Beispiel bekommen jetzt an der Volksschule in Lochhan Hauptschüler und  
75 Gymnasiasten einen Teil des Deutschunterrichts gemeinsam, und die Lehrerin Barbara  
76 Bittner sagt, sie könne gar nicht erkennen, wer aus der Hauptschule und wer aus dem  
77 Gymnasium komme. Im Max-Born-Gymnasium in Germering unterrichten Elftklässler  
78 in Französisch ihre Mitschüler aus der Klasse acht. Die Schülerin Carina Finger aus der  
79 Realschule in Neusüß sagt über den auch dort veränderten Unterricht: „Man findet es  
80 selber raus, und dabei hat man’s schon gelernt.“ Das alles hört und sieht man in München  
81 beim Internationalen Bayerischen Schulkongress. Das große Thema heißt Innovation.

82 Die Bildungsexpertin Riitta Piri aus Helsinki erklärt, dass Vertrauen der Motor der  
83 finnischen Schulreform sei. Berichte aus der Schweiz und den Niederlanden, zeigen, dass  
84 die Schulwelt überall in Bewegung geraten ist. Immer in die gleiche Richtung: den Schulen  
85 Selbstständigkeit geben und sie zur Verantwortung ziehen, aber den bösen, misstrauischen  
86 Blick nicht mit ins 21. Jahrhundert nehmen. Der Hirnforscher Manfred Spitzer erklärt,  
87 warum Lernen in schlechter Atmosphäre nicht gelingt. „Wie viel Selbstverwaltung  
88 braucht die Schule?“, fragt Kultusministerin Monika Hohlmeier, und natürlich ist die  
89 Frage rhetorisch. Sie weiß, dass Selbstverwaltung wirksamer ist, aber kann sie das auch  
90 schon in der CSU durchsetzen? Die „Marketingfachfrau“ (FAZ) beherrscht den Spagat.  
91 So genannten Modus-21-Schulen wird großer Spielraum eingeräumt. Der Kongress  
92 infiziert die bayerische Provinz mit der ansteckenden Gesundheit aus den erfolgreichen  
93 Ländern. Aber alles erst mal homöopathisch. Hohlmeiers eigene Kinder gehen ja auch  
94 zur Waldorfschule. Und am selben Tag, an dem der Kongress internationalen Wind nach  
95 Bayern bringt, verabschiedet das Kultusministerium den Erlass, dass fortan in der zweiten  
96 Klasse in Bayern wieder Noten gegeben werden. Einen weiteren Tag später, vielleicht  
97 erklärt das ja was, stellt sich Monika Hohlmeier in der Münchner CSU als Vorsitzende zur  
98 Wahl.

99 **Teamwork und Selbstständigkeit**

100 Vier Tage nach dem Kongress eilt Monika Hohlmeier nach Coburg. Ein Schüler hat auf  
101 eine Lehrerin und dann auf sich selbst geschossen. Man sollte sich nicht verleiten lassen,  
102 ebenfalls zu schießen – als argumentatives Schnellfeuergewehr. Aber die Kugeln erinnern  
103 an einen Satz des Reformpädagogen Hartmut von Hentig. „Letztlich reduziert sich doch  
104 alle Pädagogik auf das Generationenverhältnis.“  
105 Das beweist auch die empirische Forschung, allen voran Pisa. Am Tag vor den Coburger  
106 Schüssen stellte Andreas Schleicher in London die Ergebnisse von elf Entwicklungsländern  
107 vor, die nachgetestet wurden. Asien setzt sich mit China und Hongkong an die Spitze.  
108 Lateinamerika verelendet. Man denkt an Jürgen Kluge: „Die Bildungszahlen von heute sind  
109 die Wirtschaftszahlen von morgen.“  
110 Zwei Tage später präsentiert Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn einen weiteren  
111 internationalen Vergleich. Alle Studien haben den gleichen Refrain: Schulerfolg steigt mit  
112 der „Partizipation der Schüler am Schulleben“. Und: „Teamwork im Lehrerkollegium, die  
113 gute Zusammenarbeit von Schülern und Lehrern sowie die Eigenständigkeit der Schulen“  
114 verbessern die Leistungen. Immer härter wird der Befund, dass Länder, die ihre Schüler  
115 früh trennen, damit soziale Gegensätze verstärken. Mit Pisa hat die Globalisierung die  
116 Bildung erreicht. Wer aus seinen Schulen Treibhäuser der Zukunft macht, wird gewinnen.

117  
118 **Quelle:** DIE ZEIT 10.07.2003 Nr.29 (URL: <http://www.zeit.de/2003/29/C-Globalprovinz>)

## 5.2 Diskursanalysen

### 5.2.1 Schule und Hochschule in der Wissensgesellschaft

Die Ergebnisse der PISA-Studie und nachfolgender Studien, ebenso wie das Thema Schule allgemein, gelangten seit 2001 in der Bundespolitik ins „Rampenlicht“ (Hepp, 2011, 121) und sorgten immer wieder für bildungspolitischen Gesprächsstoff. Früh mischen sich auch Vertreter der Wirtschaft in die Debatte um die Schule ein, so etwa der Präsident der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw), Randolph Rodenstock, der bereits vor der Studie im Oktober 2000 zu einer „umfassende[n] Bildungsreform“ aufruft (SZ vom 20.10.2000). Er fordert, dass das Ministerium die Gymnasien „in die Freiheit entlassen“ müsse, und stellt in seiner Bewertung der bayrischen Gymnasien fest: „Das genügt nicht den Standards einer international vernetzte [sic!] Wissensgesellschaft“ (SZ vom 20.10.2000). Auch „Arbeitgeberpräsident“ Dieter Hundt und der Präsident des Deutschen Industrie- und Handelstages (DIHT), Ludwig Georg Braun, beteiligen sich an der Debatte um das Bildungswesen. Insofern passt es in den Zeitgeist, wenn die ZEIT im Zusammenhang mit dem vermeintlich schlechten Zustand der Schule fordert: „McKinsey, bitte übernehmen sie!“ Bieten die Organisationstherapeuten der Wirtschaft tatsächlich Auswege aus der deutschen Krähwinkelei?“ (Z. 8f.). Keinen Zweifel daran hat die SZ vom 26.06.2001, die mit den Worten „Die richtige Therapie für das Bildungssystem“ einen Artikel überschreibt, in dem neben der GEW-Vorsitzenden auch Jürgen Kluge, der Chef von McKinsey interviewt wird. Da es sich bei den MitarbeiterInnen bei McKinsey allerdings um UnternehmensberaterInnen und nicht um „Organisationstherapeuten“ (Z. 8) handelt, impliziert die Wortwahl, dass die Schule erkrankt ist und behandelt werden müsse, und verweist zugleich darauf, dass sie die gleiche Medizin verabreicht bekommen soll wie ein Unternehmen.<sup>83</sup> „Wenn wir so weitermachen, werden wir ausgezählt“ (Z. 16), veranschaulicht Kluge im Box-Jargon und warnt damit vor dem Knock-out. Tatsächlich wird die Klage mangelnder Gesundheit, Standhaftigkeit oder Schnelligkeit zu einem der häufig wiederkehrenden Muster der Artikel über die Wissensgesellschaft, für die der jeweils gegenwärtige gesellschaftliche, wirtschaftliche oder bildungspolitische Zustand noch nicht ausreicht, um erfolgreich zu sein. „Wir müssen sie [die Marktwirtschaft, K.A.]

---

<sup>83</sup> Dass Unternehmensberatungen das Bildungswesen bewerten, ist nicht gänzlich neu, so untersuchte und bewertete bereits die Unternehmensberatung Kienbaum in zwei Studien das nordrhein-westfälische Schulsystem (DER SPIEGEL 47/1994, 87).

für die Globalisierung und den Übergang zur Informations- und Wissensgesellschaft fit machen“, mahnt Köhler 2004 als Kandidat für das Bundespräsidentenamt in der FAZ vom 12.05.2004. „Es geht um Anpassung, ums ‚Fit-Machen‘, ‚Kreativ-Sein‘“, wie die Süddeutsche Zeitung (vom 02.07.2008) die Position der SPD 2008 zusammenfasste. „Auf die Wissensgesellschaft seien wir, die Weltmeister des Industriezeitalters, schlecht vorbereitet“ (Z. 16f.), diagnostiziert Kluge. Hier wird in einer für das Jahr 2003 typischen Weise die Zäsur zwischen der industriellen Phase und der Wissensgesellschaft betont. „Das Humankapital dürfe man nicht mit angedrohtem Versagen einschüchtern und nicht mit angedrohtem Ausschluss vergiften“ (Z. 18f.), denn die „Wertschöpfung ist mehr und mehr auf Wertschätzung angewiesen, denn Selbstbewusstsein ist eine Produktivkraft“ (Z. 23f.). In der taz findet man folgende sehr ähnliche Formulierung: „Die Idee des Humankapitals zielt entgegen dem ersten Anschein nicht auf Verwertung, sondern auf Wertschätzung. [...] Dass sich diese Mentalität in einer Wissensgesellschaft auszahlt, muss kaum noch betont werden“ (taz vom 12.01.2004). Etwas pointierter formuliert es die Süddeutsche Zeitung in ihrem Wirtschaftsteil wenige Monate später:

„So wird der Einzelne mit seinen besonderen Talenten und Fähigkeiten zur wichtigsten Produktivitätsreserve der Volkswirtschaft. Und da Wirtschaftswachstum stets Folge der Steigerung von Produktivität ist, lautet die Kernfrage des [sic!] Wissensökonomie, wie Wissensarbeiter produktiver werden können. Die Antwort lautet: durch Bildung, lebenslanges Lernen, durch Entwicklung und Förderung der individuellen Talente“ (SZ vom 06.12.2003).

Da diese Förderung möglichst früh einsetzen soll, wird auch der Kindergarten im Zuge des lebenslangen Lernens als Teil des Bildungssystems begriffen. „Es geht darum, kindliche Neugierde und Wissensdurst zu nutzen, um Potenziale und Talente zu entdecken und zu fördern“, wird die Ministerin für Bildung und Forschung Annette Schavan in der ZEIT (vom 31.01.2008) zitiert. Dem Verdacht, dass diese vorschulische Bildung lediglich dem Wirtschaftsstandort dienen soll, tritt der Autor des Artikels „Die Schule geht in den Kindergarten“ entgegen, denn das Ziel, Kreativität zu fördern, lasse sich nicht herbei kommandieren. Diese Kritik übersehe, „dass der schöpferische Elan nur in gut klimatisierten Treibhäusern gedeiht, nicht aber in der Lernfabrik. Die Emanzipation des Lernens wird für eine Wissensgesellschaft gewissermaßen zum Sachzwang“ (DIE ZEIT vom

31.01.2008).<sup>84</sup> Damit dies noch rechtzeitig gelingen kann, schlägt der McKinsey-Chef einige Reformen vor:

„Erstens: Auf den Anfang kommt es an. Vier Milliarden in die Vorschule. Dort verzinsen sich Investitionen am höchsten. Zweitens: Selbstständigkeit für alle Schulen. Sie steigern Intelligenz und Handlungsfähigkeit einer jeden Organisation und stecke auch die Schüler damit an. Drittens, als Gegenpol zur Selbstständigkeit: Standards und Rechenschaftspflicht. Diese Kombination biete auch Auswege aus dem vormodernen gegliederten Schulsystem. Außerdem ‚die Studiengebühren im Kindergarten‘ streichen, sie aber für Studenten einführen und schließlich: all die guten Vorschläge, die seit PISA gemacht worden sind, auch realisieren. Man müsse doch nicht lange um Standards streiten. Warum nimmt man nicht die von PISA entwickelten Kompetenzen?‘, fragt Jürgen Kluge.“ (Z. 27-35).

Der erste Vorschlag ergibt sich aus der bereits erwähnten Forderung, keine „Potenziale und Talente“ brachliegen zu lassen. Greift man die Sprache des Kapitalmarktes auf, die Kluge verwendet, heißt dies, die zu erwartende Rendite ist bei einer frühzeitigen Investition in das Humankapital am gewinnträchtigsten. Die dahinter stehende Hoffnung lautet: „Frühe Bildungsinvestitionen erhöhen wie ein Multiplikator auch die Rendite aller späteren Bildungsinvestitionen“ (taz vom 27.08.2008). Der zweite Vorschlag ist bereits bekannt, deshalb soll nur ergänzt werden, dass diese Position nicht nur von Wirtschaftsvertretern, sondern auch von Politikern vertreten wird (taz vom 12.02.2003). Im Jahr 2002 schloss sich auch „das gewerkschaftsnahe Netzwerk Europäische Lernprozesse (NELP)“ diesen Vorstellungen an und forderte „[m]ehr Schulautonomie durch eine flexible, dezentrale Steuerung, Ganztagskonzepte, Qualitätsmanagement, Kostendisziplin“ (SZ vom 01.03.2002). Die Süddeutsche Zeitung fasste schließlich das Bildungsverständnis des Netzwerkes wie folgt zusammen: „Bildung, wie sie das NELP versteht, ist eine Investition, die sich durch den ‚Erhalt der Einkommensfähigkeit der Bürger‘ rentiert. Alle weiteren Reformprinzipien sind aus diesem Grundsatz ableitbar“ (SZ vom 01.03.2002). Für Cornelius Schley, den Leiter von Sigmar Gabriels persönlichen Büros, der bei der Präsentation des Manifests der NELP ebenfalls anwesend war, hat Bildung überhaupt „keinen Eigenwert außerhalb des gesellschaftlichen Nutzens“ (ebd.). An dieser Stelle soll außerdem hinzugefügt werden, dass zum Zeitpunkt des Erscheinens

---

<sup>84</sup> Kreativität, die Bröckling als „Norm“ (Bröckling, 2004, 142) begreift, scheint sich als Programmwort abzunutzen. So stellte, laut SZ vom 07.09.2011, Jack Goncalo in einer Studie fest, dass die Menschen Kreativität eher mit negativen Dingen assoziieren. „Die nicht wahnsinnig originelle Schlussfolgerung der Experten ist nun, dass das Bekenntnis zur Kreativität häufig ein Lippenbekenntnis bleibt, weil die Menschen sich vor der durch neue Ideen bedingten Veränderung fürchten und im Grunde ihres Herzens lieber so weitermachen wie bisher.“ Allerdings heißt der Umstand, dass man persönlich die Kontinuität gegenüber der Kreativität bevorzugt ja nicht, dass man sie nicht von anderen erwartet.

des oben zitierten Artikels das „nordrhein-westfälische Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule‘ [seit dem, K.A.] 1. August 2002 als gemeinsames Projekt des Schulministeriums NRW und der Bertelsmann Stiftung“ bereits durchgeführt wird. Innerhalb des Projekts steht die „qualitätsorientierte Selbststeuerung an Schulen und die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften“ im Mittelpunkt (Bertelsmann Stiftung, o.J.). Erwähnenswert ist dies auch, da im weiteren Verlauf des Artikels „Worauf warten wir noch?“ erzählerisch ein Ortswechsel stattfindet und das „vornehme Tagungshotel Méridien“ (Z. 49) besucht wird, in das die Bertelsmann Stiftung eingeladen hatte. Die Forderungen aus der Unternehmensberatung McKinsey, Stimmen aus Politik und Gewerkschaften sowie der Bertelsmann Stiftung klingen alle recht ähnlich, sodass man von einer Koalition hinsichtlich der Bildung sprechen kann.

Dass die Selbstständigkeit der Schulen zur Steigerung ihrer „Intelligenz und Handlungsfähigkeit“ (Z. 29) führt und außerdem noch ansteckend auf die Schüler wirkt, ist allerdings nur anhand der Metapher von der „lernenden Organisation“ ableitbar, die „ein[en] wesentliche[n] Bestandteil des Leitbilds der ‚Wissensgesellschaft‘“ ausmacht (Kahlert, 2010, 150). In dem bereits erwähnten Artikel „Die richtige Therapie für das Bildungssystem“ erweitert Kluge das Spektrum des Reformbedürftigen: „An der Schwelle zur Wissensgesellschaft haben wir gar keine andere Chance, als auf Reformen im gesamten Bildungswesen zu setzen. Wir können es uns deshalb nicht leisten [...], ein einziges Talent zu verschenken. [...] Deshalb brauchen wir mehr Begabten- und Elitenförderung“ (SZ vom 26.06.2001). Zu den Hochschulen äußerte er sich, wie er es auch zum Thema Schule tat, indem er mehr Autonomie forderte. „Wir müssen den Hochschulen mehr Selbstständigkeit geben, damit sie mit den Privatunis konkurrieren können, wir müssen die Hochschulen ihre Studenten selbst aussuchen lassen und wir müssen aus den Gremienstrukturen und der Erstarrung der letzten dreißig Jahre herauskommen“ (SZ vom 26.06.2001). Ergänzend zu der Forderung nach Autonomie fordern einzelne Stimmen in der Hochschuldebatte außerdem ihre Öffnung für die berufliche Weiterbildung als Beitrag für den Bildungsmarkt und das lebenslange Lernen. „Dabei sind Exzellenz in der Forschung und ein umfangreiches Weiterbildungsangebot kein Widerspruch, sondern aus der High Performance in der Forschung erwächst auch eine Verpflichtung in der Wissensgesellschaft“ (SZ vom 23.02.2008). Besonders intensiv

plädiert die taz für dieses Modell, indem sie in einer fiktiven Rückschau vom April 2029 aus auf das Jahr 2004 zurücksieht und darin für das Online-Portal der „Stiftung Bildungstest“ wirbt. Christian Füller führt aus, dass das lebenslange Lernen zur Hauptaufgabe der Wissensarbeiter geworden sei. „Das macht das Online-Magazin so essenziell, weil es schnell und grenzüberschreitend die besten Weiterbildungsprogramme der – in aller Regel – Universitäten kritisch listet“ (taz vom 17.04.2004). Der Bildungsmarkt, der gefordert wird, hat sich in der Vision Füllers fest etabliert und funktioniert. Bildung fungiert hier als reine Dienstleistung der Hochschule als „Volks-Hochschule“ (DIE ZEIT vom 30.03.2000).

Die Debatte um Autonomie der Bildungseinrichtungen fängt also bereits früh an. Gemeinsam mit der Forderung nach „Standards und Rechenschaftspflicht“ (Z. 30f.), die Kahl ganz offen als „Gegenpol zur Selbstständigkeit“ (Z. 30) und damit als „eine veränderte Form des Regierens und Regiertwerdens, in der die organisierte Steuerung andere Formen annimmt“ (Kahlert, 2010, 149), benennt, werden hier die Konturen des New Public Management<sup>85</sup> skizziert. Neben diesem Steuerungsmodus benennt der McKinsey-Chef Kluge mit der Konkurrenz den Wettbewerb als zentrales Motiv. Die Etablierung des Wettbewerbs unter den Schulen und zwischen den Hochschulen ist eine der zentralen Forderungen des Jahrzehnts.

Warum die Selbstständigkeit der Schule sowie „Standards und Rechenschaftspflicht“ (Z. 30f.) eine Veränderung an dem vormodernen dreigliedrigen Schulsystem bewirkt, wird nicht erklärt. Die Verlagerung der Kostenpflichtigkeit von einem kostenlosen Kindergarten zu Studiengebühren greift eine Argumentation auf, die nicht wesentlich aus dem Wissensgesellschaftsdiskurs stammt, sondern vielmehr aus der Diskussion um die Studiengebühren bekannt ist. Diese läuft darauf hinaus, dass ein kostenloses und steuerfinanziertes Studium eine Subvention der studierenden Kinder von Besserverdienenden bedeute (Alidusti, 2007), während kostenlose Kindergärten eine frühzeitige Investition in die Breite sei, wie Kluge schon ausführte. Der letzte Punkt, den

---

<sup>85</sup> Das New Public Management (NPM) ist eine Form der Organisationssteuerung, die ursprünglich für die öffentliche Verwaltung gedacht war, aber immer mehr auch an anderen Stellen implementiert wurde. Pelizzari (2001, 58ff.) zählt zehn wesentliche Punkte auf, die das NPM charakterisieren. Da nicht alle Punkte auf das Bildungswesen zutreffen, werden hier nur einige wenige genannt: „Das Prinzip einer eng betriebswirtschaftlichen definierten Effizienz“ (58), „Plurale Strukturen von Leistungsanbietern untereinander“ (59), „Outputorientierte Kundennähe“ (60), „Die Generalisierung von Evaluationen“ (60) und die „Vorherrschaft der Finanzkontrolle“ (61).



Kluge anspricht, indem er die Übernahme der Kompetenzanforderungen des PISA-Tests vorschlägt, bedarf eines genaueren Blicks. Dafür sollen zunächst kurz definitorisch einige Begriffe angesprochen werden.

De Haan und Poltermann sehen im Wissen der Wissensgesellschaft eine enge Verbindung zur Bildung, allerdings weise Bildung über das Wissen insofern hinaus, „als sich mit ihr *Selbstreflexivität* verbindet. Damit wird Wissen auf der Seite des Subjekts angesiedelt, als Kompetenz begriffen“ (Herv. i. Org., de Haan/Poltermann, 2002, 10). Brosziewski dagegen führt an, dass die Selbstreflexivität für die Kompetenz gerade *nicht* konstitutiv sei, was man daran sehe, „dass Reflexion für eine *besondere* Kompetenz gehalten und eigens namentlich gekennzeichnet wird: als „Reflexionskompetenz“ (Herv. i. Org., Brosziewski, 2010, 130). Bildung könnte in dem Sinne zum (un-)erwünschten Reflexionsmodus der Wissens- oder Kompetenzgesellschaft werden.

Die Verknüpfung von Bildung und Kompetenzen ist auch für Rößler ein entscheidendes Moment der Bildungsdebatte in der Wissensgesellschaft, wobei sie die Offenheit des Kompetenzbegriffs bemängelt: „Der Kompetenzbegriff beschreibt ein Resultat [eines Entwicklungsprozesses, K.A.], dessen tatsächliche Gestalt erst von den Kompetenzabnehmern konkretisiert werden kann“ (Rößler, 2006, 270). Mit dem Kompetenzbegriff wird von Jugendlichen der Erwerb von „Dispositionen“ erwartet, die ihnen jederzeit eine Anpassung an ein flexibles (Arbeits-)Umfeld ermöglichen (Keller, 2010, 34). Ob eine SchülerIn eine Kompetenz erworben hat oder nicht, zeigt sich also folglich erst im Ausbildungs- oder Arbeitsprozess. Damit findet die Bewertung der Leistung der SchülerInnen, aber auch der Schule, erst statt, wenn der Prozess der Kompetenzaneignung bereits abgeschlossen sein sollte. Vonken, der den Begriff der Kompetenz in der Erwachsenenbildung untersucht, kommt zu dem Schluss, dass der „Kompetenzbegriff sich als ‚ökonomisierte Variante‘ des klassischen Bildungsbegriffs“ darstellen lasse (Vonken, 2001, 19). Einen anderen Zusammenhang zwischen den beiden Konzepten Kompetenz und Humankapital stellen Nicht und Müller dar. Sie kommen zu dem Schluss, dass Kompetenzmodelle und -überprüfungen der Messbarkeit des Humankapitals dienen, und anzeigen, ob sich die Investitionen gelohnt haben oder weitere Investitionen erforderlich sind (Nicht/Müller, 2009, 41). Dessen ungeachtet bildet Kompetenz das wissenschaftlich gestützte und gewollte Resultat der Output-Orientierung des Bildungssystems, Kompetenz „suggeriert, ohne normative Entscheide auszukommen“

(Horlacher, 2011, 97), also ein scheinbar objektives Kriterium zu sein. Kluges Forderung nach einer Orientierung an Kompetenzen (Z. 35) ist damit konsequent.<sup>86</sup>

Neben den institutionellen Rahmenbedingungen gehören auch informelle Bildungsprozesse, die sich über das ganze Leben erstrecken, zum lebenslangen Lernen (Kahlert, 2010, 142) hinzu und so kann man auch im Freitag nachlesen, wie schwer die Unterscheidung zwischen lebenslanger Bildung und lebenslangem Lernen fällt, lässt man die ökonomische Dimension beiseite. Dort wird gefordert, zwischen Erziehung und Bildung zu unterscheiden, denn „dann könnten wir sehen, dass lebenslanges Lernen keineswegs lebenslange Erziehung bedeuten muss, sondern ein Auseinandersetzen mit der sich verändernden Welt, also lebenslange Bildung. Menschen, nicht nur Kinder, sind bildsame Wesen“ (der Freitag vom 31.08.2001). Pongratz weist jedoch auf eine Verschiebung hin, die die eher emanzipatorische lebenslange Bildung und die „emanzipatorische Absicht der 1970er Jahre“ (Pongratz, 2006) etwa durch die proklamierte „autonome Wissensaneignung“ (Tuschling, 2004, 152) erhalten habe. Dadurch wurde das lebenslange Lernen „unter der Hand zur Bringschuld jedes Einzelnen, sein ‚Potenzial‘ ständig ‚upzudaten‘ und auf dem Laufenden zu halten“ (Pongratz, 2006, 166). Im Gegensatz zu der in der Wochenzeitung „der Freitag“ geäußerten Ansicht steckt damit eben doch ein von Bildung abweichendes Erziehungskonzept hinter dem lebenslangen Lernen. Die „Zielvorgaben“ lauten nun „Output-Steuerung des Systems durch Controlling und Monitoring, Wissenserwerb durch Lebenslanges Lernen, Beschäftigungsfähigkeit durch anwendungsorientierte Ausbildungsgänge, Entwicklung eines aktivierenden Habitus, schließlich die Einbindung aller Lernenden in eine dynamische Test- und Wettbewerbskultur“ (Pongratz, 2006, 168f.). Das Ergebnis dieser Verschiebung orientiert sich an „ökonomische[n] (Kosten-Nutzen-Kalkül, Gewinnmaximierung) Vorstellungen“ (Pongratz, 2006, 170). Entsprechend ist die Anzahl der Artikel, in denen das lebenslange Lernen ohne Bezug auf die wirtschaftliche Sphäre

---

<sup>86</sup> Horlacher macht darauf aufmerksam, dass die Gegenüberstellung des Kompetenz- und des Bildungsbegriffs gerade von den Verteidigern des Bildungsbegriffs häufig reflexartig erfolge. „Beide diskutieren damit aber nicht die Erwartungshaltungen und impliziten Konnotationen, die im Laufe der Zeit mit dem Bildungsbegriff verbunden worden sind und die in den Diskussionen immer noch präsent sind“ (Horlacher, 2011, 98).

behandelt wird, eher gering<sup>87</sup>. So stellen Brie und Dräger in ihrer Beschäftigung im Vorfeld des Gipfels von Lissabon das lebenslange Lernen in direkten Kontext mit „dem Aufbau einer europäischen Internetökonomie“. Sie benennen Politikfelder, die bei dem Gipfel eine Rolle spielen sollten. So soll die Beschäftigungspolitik das Wachstum fördern, „den Strukturwandel beschleunigen, ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ der Modernisierungsverlierer wieder herstellen und durch eine ‚aktivierende Arbeitsmarktpolitik‘ mit Zuckerbrot und Peitsche (Kürzung staatlicher Unterstützung) dem Dienstleistungssektor vor allem im Niedriglohnbereich neue Arbeitskräfte zuführen“ (der Freitag vom 10.03.2000).

Den Eindruck, dass das lebenslange Lernen mit der Wirtschaft und dem Arbeitsmarkt aufs Engste verknüpft ist, bestätigt auch Horst Köhler, der erklärt, dass „wir lebenslanges Lernen und den Wechsel des Arbeitsplatzes künftig als Normalfall und nicht mehr als Ausnahme begreifen“ müssen (FAZ vom 12.05.2004). Als Ergänzung lässt sich Bulmahns Feststellung lesen, dass „[n]eben der internationalen Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands [...] auch die Beschäftigungsfähigkeit eines jeden Einzelnen von seiner Bereitschaft zum kontinuierlichen Lernen ab[hänge]“ (SZ vom 03.02.2001). Prägnant hat dies Clement zusammengefasst: „Wenn wir nicht zu den ersten drei Bildungsnationen gehören, werden wir auch nicht zu den drei ersten Wirtschaftsnationen gehören“ (SZ vom 17.12.2003). Tatsächlich wird das Konzept des lebenslangen Lernens zunächst wie auch das der Wissensgesellschaft im Rahmen der Globalisierungs- und Wettbewerbssemantik benutzt, zunehmend aber auch in anderen Kontexten, wie Schule, Hochschule oder Weiterbildung.

Nun gilt es, noch zwei weitere Aussagen anzusprechen, die in Reinhard Kahls Artikel „Worauf warten wir noch?“ beachtenswert sind. Die erste bemerkenswerte Aussage wird zudem als Zwischenüberschrift, die im Fettdruck steht, hervorgehoben: „Der letzte Religionskrieg“ (Z. 48). Im Text wird dies durch eine Gegenüberstellung verdeutlicht, indem darauf verwiesen wird, dass Bildung in anderen Ländern „ein Gemeinschaftsfeld der Politik“ (Z. 63f.), in Deutschland dagegen sei „eine Art Hackbrett für die Profilierung der Parteien“ (Z. 66) sei. Diese Aussage wird durch ein indirektes Zitat Süssmuths

---

<sup>87</sup> Eine sehr eindrückliche Ausnahme bildet der Artikel „Gelernt ist eben nicht gelernt“. Darin sorgt sich die Autorin um die Mentalität ihrer Landsleute, die aus ihrer Sicht nicht ausreichend häufig verstehen, dass „Qualifikationen genauso ein Verfallsdatum haben wie die Wurst hinter dem Verkaufstresen“ (DIE ZEIT vom 26.01.2006), weshalb das lebenslange Lernen notwendig sei.

unterstützt, „die vor ihrer politischen Karriere Professorin für Erziehungswissenschaft“ (Z. 54) war und damit auch als Expertin für Schulfragen vorgestellt wird. In Deutschland werde PISA benutzt, „um Recht zu haben und alles beim Alten zu lassen. Basta!“ (Z. 67)<sup>88</sup>. Dieser Abschnitt kann nur so gedeutet werden, dass eine Lösung zwar im politischen Raum zu suchen sei, allerdings bei politischen Kräften jenseits von „Parteien“ und „Religionskrieg“. Dies muss man als Verweis auf eine vermeintlich neutrale Sachpolitik begreifen. Auf inhaltlicher Ebene liegt die Hoffnung Süßmuths in den „Schulen selbst“ (Z. 68). Bezieht man diese Aussage auf den Artikel, legitimiert sie das journalistische Suchen nach Antworten beim Unternehmensberater und der Bertelsmann Stiftung. Diese „bringt jährlich hochrangige Vertreter aus den Kultusministerien zusammen. Gespräche ohne Protokoll und Presseerklärung. Auf der zweiten Ebene funktioniert die Verständigung einigermaßen. Diese Gesprächsnetze will die Stiftung stärken“ (Z. 50ff.). Im Prinzip wiederholt Krahl hier, was bereits Herzog in seiner „Ruck-Rede“ ansprach. Dieser warnte davor, „die Schul- und Hochschulreform den Spezialisten [zu] überlassen. Sie betrifft die Zukunft unserer Gesellschaft insgesamt“ (Herzog, 26.04.1997). Im Oktober 2000 wandelte Rodenstock diese Warnung etwas ab. „Das Mega-Thema Bildung ist viel zu wichtig, um es allein den Bildungspolitikern und der Ministerialbürokratie zu überlassen“ (SZ vom 20.10.2000). Was lag also für die JournalistInnen näher, als erst gar nicht die Politiker zu befragen.

Der zweite Aspekt, der der besonderen Betrachtung wert ist, ist die scheinbare Wendung, die Kahl mit den letzten beiden Sätzen vollzieht. „Mit PISA hat die Globalisierung die Bildung erreicht. Wer aus seinen Schulen Treibhäuser der Zukunft macht, wird gewinnen“ (Z.115f.). Interessant ist diese Wendung in mehrfacher Hinsicht. Es wäre nachvollziehbar, wenn der international durchgeführte Test in einen Zusammenhang mit der Globalisierung gebracht wird, indes ist es nicht die Globalisierung und die Verbreitung der Bildung, etwa in einer standardisierten Form, die Kuhl feststellt. Die Globalisierung erreicht die Bildung mittels PISA, womit Bildung als Opfer der Globalisierung in Form von PISA erscheint. Und da Globalisierung gemeinhin zugleich einen Epochenbruch und eine Entwicklung innerhalb des Kapitalismus anzeigt (Görg, 2004, 106), zumindest aber auf

---

<sup>88</sup> Was allerdings im Artikel nicht erwähnt wird, ist, dass Süßmuth seit 1997 und bis zum Zeitpunkt des Erscheinens des Artikels Mitglied des Kuratoriums der Bertelsmann Stiftung ist (<http://www.rita-suessmuth.de/biografie/>), also keineswegs einen neutralen Standpunkt einnimmt.

Kapitalismus bezogen ist, müsste man PISA als kapitalistisches Element verstehen – eine Auffassung, die bislang in dem Artikel nicht vertreten wurde. Entsprechend fällt es schwer, zu glauben, dass Kahl hier die Ökonomisierung der Bildung kritisiert. Tatsächlich verstecken sich hinter diesen beiden Sätzen Hinweise zu Kahls Projekt „Archiv der Zukunft“, in dem schulische „Bilder des Gelingens“ gesammelt und verbreitet werden. Auf der entsprechenden Internetseite ([www.archiv-der-zukunft.de](http://www.archiv-der-zukunft.de)) findet man die Auffassung vertreten, mit dem „PISA-Schock“ sei eine Zeitenwende eingeleitet worden. Diese „markiert das Ende der Krähwinkelei in der Bildungspolitik. Mit PISA hat die Globalisierung auch in der Bildung begonnen. Tatsächlich ist das Zeitalter der Globalisierung eines der Glokalisierung. Vieles wird davon abhängen, wie man Orte kultiviert, an denen Wissen, Kompetenzen und Ideen gedeihen“<sup>89</sup> (Kahl, 2009), womit PISA den Epochenbruch signalisiert und nicht die Globalisierung. Zugleich geht der Sachzwang, der gemeinhin der Globalisierung zugeschrieben wird, auf PISA über: „Selbst wenn ein Land das wollte, könnte es sich der internationalen Konkurrenz – und damit PISA – nicht mehr entziehen“ (DIE ZEIT vom 29.11.2007).

### *5.2.2 Die Pädagogisierung der sozialen Unterschiede*

Im Zusammenhang mit PISA, aber auch mit Bildung im Allgemeinen, wird ein weiterer Aspekt in einigen Artikeln offen thematisiert, der überrascht, weil er den oft beschworenen Zusammenhang zwischen Bildung und Aufstieg konterkariert. Bei diesem Aspekt handelt es sich um das Thema Ungleichheit, zwar nicht alleine im und durch das Bildungssystem, sondern als Ergebnis der Wissensgesellschaft. Es ist zunächst die ZEIT, die darauf hinweist, dass es sich beim Aufstieg durch Bildung um ein Märchen handelt (Niejahr, 08.05.2002). Was zunächst als Angriff auf das „Inventar der deutschen Nachkriegserzählung“ vom „sukzessiven Aufstieg über die letzten drei Generationen“ (Bude, 2011, 40) klingt, ist eine Mahnung, sich auf Bildung zu besinnen, und ist deshalb gleichzeitig als Appell zu verstehen. Dabei richtet sich der erste Teil der Botschaft an diejenigen in der Gesellschaft, die diesen Weg selbst schon gegangen sind und nun über die „fortschreitende[...] Verriegelung der Klassenverhältnisse durch das deutsche Bildungssystem“ (Bude, 2011, 40) erstaunt sind. Ihnen muss verdeutlicht werden, dass

---

<sup>89</sup> Diese Intertextualität ist nur eine Vermutung, allerdings gibt es doch sprachlich und inhaltlich eine weitgehende Übereinstimmung.

unter den veränderten Bedingungen Bildung noch wesentlicher für den Stuserhalt ist, dass sie sich also noch mehr als bislang schon anstrengen müssen, um ihre Position zu verteidigen. Der zweite Teil der Botschaft richtet sich an die PolitikerInnen. Sie werden ermahnt, die Statuszuweisung durch Bildungszertifikate nicht durch Sozialpolitik zu ersetzen, sondern vielmehr als einzig legitimen Bergpfad für den sozialen Aufstieg zu belassen.

In diesem Artikel (Niejahr, 08.05.2002) werden zahlreiche Wissenschaftler zum Thema gesellschaftliche Mobilität zitiert. Während der Soziologe Hartmann darauf hinweist, dass bei gleichem Bildungsabschluss auch habituelle Faktoren für den Berufseinstieg eine große Rolle spielen, warnt der Ökonom Miegel „vor ‚einer gigantischen Verschwendung von Humankapital‘ - also der Ressource, die einer Wissensgesellschaft das Überleben sichert“ (Niejahr, 08.05.2002). In dem gleichen Artikel nennt Hans Konrad Koch, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland den „Weltmeister in der sozialen Exklusion“ (ebd.). Zitiert wird schließlich der Historiker Paul Nolte, der

„für ein ‚neues Klassen-Bewusstsein‘ plädiert, das er ‚nicht als Aufruf zu revolutionärem Handeln, sondern als Projekt bürgerlicher Aufklärung‘ verstanden wissen will: ‚Es heißt nur, dass wir ein geschärftes Bewusstsein dafür brauchen, in einer Welt zu leben, die durch soziale Ungleichheit, durch Schichtung und Klassendifferenzen geprägt wird‘. Nolte findet vielerlei Indizien für die alte Klassengesellschaft in neuem Gewand - weniger in der Welt der Arbeit als in Konsum und Alltag“ (Niejahr, 08.05.2002).

Damit werden in diesem Artikel einige Thesen vorweggenommen, die erst zwei Jahre später im Zusammenhang mit Noltes Buch „Generation Reform“ intensiver diskutiert werden. So taucht im Artikel das Wort „Unterschichtfernsehen“ (ebd.) auf, das als „Unterschichtenfernsehen“ ursprünglich auf das Satiremagazin Titanic zurückgeht, aber erst durch den Late-Night-Talker Harald Schmidt Breitenwirkung erlangte (Aselmann, 2006, 18f.). Nach Kessl ist Nolte einer der „neuen kulturalistischen Klassentheoretiker“ (Kessl, 2005, 3). Für ihn stellt die Ungleichheit selbst kein Problem dar, stattdessen fordert er, wie auch im erwähnten Artikel, von den Menschen lediglich die Einsicht in die Realität und ein „Klassen-Bewusstsein“. „Vielmehr müssten die Mitglieder der „neuen Unterschicht“ unabhängig von den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen und Zugangsmöglichkeiten dazu angehalten werden, ihre ‚unzivilisierten‘ Lebensführungsweisen wieder der ‚bürgerlichen Leitkultur‘ (Nolte) anzupassen“ (Kessl, 2005, 3). Der thematische Bezug zur Bildungspolitik gelingt der ZEIT-Autorin, indem sie den

amerikanischen Ökonomen Paul Romer zitiert: „Bildungspolitik ist die einzige Möglichkeit, Einkommen umzuverteilen und gleichzeitig das Wachstum zu fördern“ (Niejahr, 08.05.2002). Direkt im Anschluss argumentiert Niejahr: „Wer hingegen Schulen und Kindergärten vernachlässigt, trägt dazu bei, dass in den Großstädten etwas entsteht, was die Briten schlicht *underclass* nennen“<sup>90</sup> (Niejahr, 08.05.2002). Bildung oder besser Schulbildung und nicht etwa finanzieller Transfer an die Familien wird als Lösung dieses gesellschaftlichen Problems angesehen.

In einem weiteren Artikel setzt sich Niejahr erneut mit Ungleichheit und Bildung auseinander. Hier stellt sie „Sozial- und Zukunftspolitik“, gemeint ist Bildungspolitik, gegenüber (DIE ZEIT vom 22.12.2003). Mit der Feststellung, „Lebenschancen sind von Bildungschancen kaum zu trennen“, verweist sie auf eine vom familiären Hintergrund abhängige Schulkarriere und kommt schließlich zum eigentlichen Thema, nämlich der „natürliche[n] Konkurrenz [...] zwischen Ausgaben für Junge und Alte, für Studenten und Rentner, für Brillengestelle und Lehrstühle“ (DIE ZEIT vom 22.12.2003). Hier stellt die ZEIT eine Diskursveschränkung mit dem Demografie-Diskurs her, der bereits vor dem ersten Weltkrieg aufgenommen wurde und „zu den zählebigsten diskursiven Kontinuitäten der deutschen Geschichte und Gegenwart“ zählt (Bryant, 2011, 46).<sup>91</sup> „In Zukunft bleiben den Bildungsreformern auch solche Entscheidungen nicht erspart.“ Und schließlich kommt sie zu dem Schluss, dass das Geld wohl doch besser in die Bildung fließen sollte, auch wenn sie dies wohlweislich nicht explizit ausdrückt. „In vielen ostdeutschen Städten sind die Arbeitsämter besser ausgestattet als Schulen oder Kindergärten, allerorten sieht man neben den von ABM-Kräften gepflasterten Radwegen eine verfallende öffentliche Infrastruktur. Wie soll denn so die Wissensgesellschaft entstehen?“ (DIE ZEIT vom 22.12.2003). Bereits in der Unterüberschrift formuliert Niejahr die Forderung „[n]ach dem Reformpaket die Agenda 2004: Sozial ist was Bildung schafft“, die sie im letzten Absatz

---

<sup>90</sup> Zur Verwendungsweise und Genese des Begriffs *underclass*, der weit weniger mit Bildung zu tun hat als der später aufkommende Begriff der Unterschicht (Kronauer, 1996).

<sup>91</sup> Thomas Bryant weist darauf hin, dass sich der Anfang des Demografie-Diskurses auf den Beginn des 20. Jahrhunderts festlegen lässt, und zeichnet seinen Verlauf bis in die Gegenwart nach (Bryant, 2011). „[I]n der 12. Wahlperiode des Deutschen Bundestages, am 16. Oktober 1992, [wurde] eine Enquête-Kommission eingesetzt, die seit dem 2. Dezember 1992 den Namen ‚Demographischer Wandel – Herausforderungen unserer älter werdenden Gesellschaft an den Einzelnen und die Politik‘“ (Drucksache 14/8800, 12) trug. Diese schaffte es, „die ideologisch aufgeladenen Begriffe ‚Vergreisung‘ und ‚Volkstod‘ weitestgehend durch den neutraleren Begriff ‚demografischer Wandel‘ – der sich inzwischen mehrheitlich im allgemeinen Sprachgebrauch durchgesetzt hat – zu ersetzen“ (Bryant, 2011, 44). Seitdem ist dieser Diskurs unter diesem Namen als Metadiskurs präsent.

des Artikels wieder aufgreift und für die Bildungs- und FamilienpolitikerInnen als einzige Perspektive formuliert, sich als die „echten Sozialreformer [zu] etablieren“. Der letzte Satz lässt dann keine Fragen mehr offen: „Gewöhnen sie [die BildungspolitikerInnen, K.A.] den Kampf [gegen die SozialpolitikerInnen, K.A.], würde ein außerirdischer Besucher bald berichten: In Wahrheit haben die Sozialreformen in Deutschland erst im Jahr 2004 begonnen“ (DIE ZEIT vom 22.12.2003). Bildungspolitik ist also die wahre Sozialpolitik.

Butterwegge kritisiert an der Forderung nach einer alleinigen Hinwendung zur Bildungspolitik als Sozialpolitik, ohne die finanzielle Seite zu berücksichtigen, einen unzureichenden Umgang mit dem Thema Armut. Er sieht in der Pädagogisierung der Ungleichheit die „ideologische Entsorgung des Armutsproblems [sic!]“ (Butterwegge, 2008, 27)<sup>92</sup>. Hübenthal und Olk sehen in dieser veränderten Sozialpolitik das Ziel „der Durchsetzung von Verhaltensaufforderungen wie Eigenverantwortung, Lern- und Anpassungsbereitschaft sowie Übernahme von Verantwortung für das Gemeinwohl“ und letztlich die Aufforderung an die Menschen „ihre Inklusion selbst zu organisieren“ (Hübenthal/Olk, 2009, 16). Wie Kessl kritisiert auch Butterwegge den Umgang mit dem Thema und sieht „die Kulturalisierung“ bzw. Umdeutung des Phänomens zum angeblich „pädagogisch lösbaren Problem“ (Butterwegge, 2008, 23).

Auch die taz greift das Thema der unterschiedlichen „Chancen“ im Bildungssektor auf. „Nur wenn alle gleichermaßen die Chance hätten, Wissen zu erwerben und zu nutzen, werde die Wissensgesellschaft nicht zur Zwei-Klassen-Gesellschaft werden“, zitiert die taz (vom 12.02.2003) die damalige Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn (SPD). Der Berufsforscher Baethge bezieht sich allerdings auf die Gegenwart, das Jahr 2006, wenn er vor dem Schichtungseffekt der Wissensgesellschaft warnt, der sich aus dem Bildungssystem ergebe. Dieser führe zu einer „kaum noch reversiblen Spaltung der Gesellschaft, mit dauerhaften Ausschlusstendenzen für die un- beziehungsweise gering qualifizierten Bevölkerungsgruppen“ (zitiert nach taz vom 29.05.2006). Bemerkenswert sind diese Artikel, weil die sogenannte Unterschichten-Debatte erst im Oktober desselben Jahres mit einem Interview (Schmid/Schmiese, 08.10.2006) des damaligen SPD-Vorsitzenden Kurt Beck aufkam.<sup>93</sup> Während das Spitzenpersonal der SPD abwiegelte

---

<sup>92</sup> „In Wahrheit ergänzen sich Bildungs- und Sozialpolitik bezüglich der notwendigen Inklusion von Kindern aus unterprivilegierten Elternhäusern, wirken also sinnvollerweise komplementär“ (Butterwegge, 2008, 32).

<sup>93</sup> Folgt man Gebhardt in seiner Argumentation, so kann man die von Thilo Sarrazin entfachte Debatte um das sich abschaffende Deutschland als einen Ausläufer dieses Diskurses betrachten (Gebhardt, 2010, 862f.).



(Lessenich, 2006, 611f.), greift die taz Becks Äußerungen kritisch auf und verfestigt sie gleichzeitig. „Die Unterklassen braucht keiner mehr. Für die Kreativjobs der Wissensgesellschaft fehlen ihnen die sozialen, symbolischen und meist auch sprachlichen Kompetenzen, und Handjobs werden in Kalkutta und Schanghai erledigt“ (taz vom 17.10.2006). Deutet der Verweis auf die fehlenden Kompetenzen auf das Thema Bildung hin, verdeutlicht die Soziologin Allmendinger tags darauf den Zusammenhang Wissensgesellschaft und „Bildungsarmut“. „Wir stehen mitten im Übergang zu einer Wissensgesellschaft, in der zunehmend höhere Qualifikationen verlangt werden - und das auf allen Gebieten. Bildungsarme und Arme haben da kaum noch Chancen“ (taz vom 18.10.2006). Den Zusammenhang mit dem Bildungswesen hatte bereits Beck selbst hergestellt, als er etwa von „Kinderbetreuungseinrichtungen“ forderte, dass dort „die Sprachfähigkeit und der Leistungswille gefördert werden, damit Kinder aus sozial schwachen Elternhäusern die Chance, aber auch den Ehrgeiz haben, aufzusteigen“ (Schmid/Schmiese, 08.10.2006). Bemerkenswert ist die Verwendung des Wortes Chance, das lediglich die Gelegenheit zur Bildung betont, „sich selbst um seinen Teil zu bemühen“, während das Ziel einer gerechten „*Ressourcenverteilung*“ (Herv. i. Org., Draheim/Krause/Reitz, 2010, 344) aufgegeben wurde. „Bei alledem geht es wohlgerne nicht um die Güter, die durch Bildung erreicht werden können, sondern nur um den Zugang zum Lernangebot selbst“ (Draheim/Krause/Reitz, 2010, 344).

Beck fordert hier<sup>94</sup> also eine Kombination von sprachlicher Förderung und Erziehung, als Garant dafür, dass der „Leistungswille“ gestärkt und die Leistungsbereitschaft gefördert wird. „Ohne Leistungswillen kann keine Gesellschaft auf Dauer bestehen. Leistung muss sich lohnen, für jeden in Deutschland“ wie er im Interview mit der FAS (Schmid/Schmiese, 08.10.2006) ausführt<sup>95</sup>. Damit wird deutlich, was er im gleichen Interview etwas früher sagte, nämlich, dass es sich für ihn um ein kulturelles Problem handelt, nicht um ein soziales und viel mehr noch um eines der individuellen Einstellung. „Sie haben sich materiell oft arrangiert und ebenso auch kulturell“ (ebd.). Lessenich sieht in diesen Aussagen „die grassierende Remoralisierung von Fragen sozialer Ungleichheit“ (Lessenich,

---

Einen Zusammenhang sieht auch Kemper, der als Gemeinsamkeit der Diskurse die Verunsicherung der Mittelschicht ausmacht (Kemper, 2011, 57f.).

<sup>94</sup> Dieser Artikel muss als Sekundärquelle gelten, da er nicht aus dem Korpus stammt.

<sup>95</sup> Dabei ist der Verweis auf Leistung und der entsprechende Diskurs eigentlich eine typische an die Mittelschicht gerichtete Ansprache (Lessenich, 2006, 613f.).

2006, 614), dies geschieht durch „die Transformation ökonomischer Unterschiede in symbolische“ (Herkommer, 1999).

Anders ausgedrückt: Die sozialen Unterschiede werden kulturalisiert und auf dem Feld der Kultur liegt es nahe, Bildung zum Grad- und Abstandsmesser zu machen, zumal Bildung einer individuellen Anstrengung bedarf und mangelnder Erfolg individualisiert werden kann. Hier scheint es angebracht, sich an die Befunde Bollenbecks zu erinnern, nicht weil Beck Bildung besonders hoch schätzte, sondern weil im Deutungsmuster Bildung der „Selbstzwang zur Leistung“ genauso eingebunden ist wie die Hegemonie der bürgerlichen Tugenden, wie Bollenbeck festgestellt hatte. Diese Tugenden (Leitkultur?) und die „klassenüberwölbende Reputation“ (Bollenbeck, 1996, 201) der Bildung mit ihrer befriedenden Funktion sieht Beck offensichtlich in Gefahr, wenn er die ökonomischen Unterschiede als kulturelle benennt und das Deutungsmuster aktualisiert<sup>96</sup>. Aus den ökonomisch Armen und sozial Abgehängten werden so die Bildungsfernen bzw. die bildungsfernen Schichten.

Für die Parteien stellt die FAZ bereits 2004 fest, dass sich ein Umdenken bezüglich der frühkindlichen Förderung für Kinder aus wirtschaftlich schwachen Familien ergeben habe. Sowohl die CDU als auch die SPD sind sich, laut FAZ (vom 21.10.2004), einig, dass „die Familie ihre Funktion als kulturelle Deutungsgemeinschaft“ verloren habe. Übereinstimmung herrsche auch darin, „dass in der Wissensgesellschaft der Bildungsgedanke auch bei Kindern, die jünger als drei Jahre sind, eine größere Rolle spielen muss. Familienpolitik wird deshalb zunehmend auch als Bildungspolitik, mit Blick auf sogenannte ‚bildungsferne Schichten‘ als präventive Sozialpolitik und wegen der Überalterung auch als *Bevölkerungspolitik* verstanden“ (eig. Herv., FAZ vom 21.10.2004). Wie bereits im Beck-Zitat zu lesen ist, wird vor allem den „sozial schwachen Elternhäusern“ nicht zugetraut, die Kinder zu fördern. Daraus ergibt sich eine Präferenz

---

<sup>96</sup> „Aufstieg durch Bildung“ heißt auch eine Internetseite, die vom „Bundesministerium für Bildung und Forschung“ herausgegeben wird und auf der „erfolgreiche Bildungsprojekte“ dargestellt werden, wie es im kurzen Grußwort Schavans heißt. Den Zusammenhang zwischen individueller Bildung und „unserm Land“ erklärt sie in ihren ersten Worten: „Bildungschancen eröffnen Lebenschancen. Gut ausgebildete und hoch qualifizierte Frauen und Männer sichern unserem Land Wachstum, Wohlstand und Fortschritt. *Deshalb* sorgen wir dafür, dass alle Menschen in Deutschland ihre Talente und Fähigkeiten voll entfalten können – unabhängig von ihrer Herkunft oder ihrem sozialen Status“ (eig. Herv., Grußwort der Ministerin (o.J.) auf: <http://www.aufstieg-durch-bildung.info/hintergrund/grusswort-der-ministerin.html>. (Zugriff am 08.05.2012).

für Ganztagschulen und außerhäusliche Bildungsangebote.<sup>97</sup> „Gerechte Teilhabe an Bildung ist die zentrale Zukunftsfrage bei der Gestaltung der Wissensgesellschaft, und eine Schule für alle, die Kinder nicht früh aussortiert und damit ihrer Chancen beraubt, ist der richtige Weg auch zu mehr Gerechtigkeit“, erklärt GAL-Spitzenkandidatin Krista Sager im Interview (taz vom 18.07.2005). „Wenn wir also in einer Wissensgesellschaft leben, müssen wir entschieden mehr in die Kinder investieren, wenn wir nicht grobe Ungleichheiten ernten wollen. [...] Deswegen ist hochwertige Kinderbetreuung wichtig, besonders für die am meisten Unterprivilegierten“, äußerte sich der Soziologe Gøsta Esping-Andersen gegenüber der taz (vom 24.11.2006).<sup>98</sup> Betrachtet man die Aktualisierung des Begriffs Bildung in den letzten Zitaten, fällt auf, dass er unterschiedlich verwendet wird. Im ersten Zitat wird das Wort „Bildungsgedanke“ gebraucht, den sich bereits die Dreijährigen bewusst machen sollen. Da man von Dreijährigen kaum eine Reflexion des Bildungsgedankens erwarten kann, ist es wahrscheinlicher, dass Bildung im Sinne von Bildsamkeit gemeint ist, der Aufforderung selbst tätig zu werden (Tenorth, 1997, 979, s.o., Kapitel 3.2). Vermutlich erwarten die Parteien allerdings eher, dass die Eltern diesen Part übernehmen und ihre Kinder zur Bildsamkeit anhalten. Damit würde auch der Gedanke Becks aufgegriffen, der ja einen höheren Leistungswillen gefordert hatte. Die Familien sollen dabei offenbar die Leistungsbereitschaft der Kinder frühzeitig steigern, während die gerechte „Teilhabe an Bildung“ im zweiten Zitat den Zugang zu Bildungseinrichtungen ebenso meinen könnte wie die Idee der Bildung. Da Bildung nicht

---

<sup>97</sup> Im Jahr 2009, also mit Abstand zu dieser Hochphase der Diskussion, warnt der Soziologe Allert vor der Institution Familie und den individuellen und institutionellen Folgen. „Mit der Präsenzzumutung, die der Arbeitsplatz in der Wissensgesellschaft einfordert, geht ein Ende der Kindheit einher.[...] Und in dem Maße, in dem die Eltern sozialisatorisch verschwinden, setzt deren schlechtes Gewissen Kindergärtnerinnen und Lehrer unter Druck, die Folgen des Rückzugs zu kompensieren. Es sind die Eltern, die Schul-Kollegien mit der Forderung nach strengsten Leistungskontrollen und permanenter Fortbildung überziehen, ignorant gegenüber dem Eigenrecht des pädagogischen Raums.“ Aber auch die Familie wandelt sich und auch die Kinder leiden und sogar das Konzept der Kindheit selbst. „Die Familie ist nicht länger eine Gegenwelt gegen das Rationalitätsprinzip des Wirtschaftslebens, vielmehr ist sie zu einem Vorbereitungsmodell avanciert. [...] Der Nerv der bürgerlichen Institutionenordnung wird getroffen, wenn der Latenzschutz (Niklas Luhmann) aufgegeben wird zugunsten einer organisierten Fiktion von Effizienz, die durch Zertifikate und Evaluationen versprochen wird“ (FAZ vom 19.08.2009). Zugleich soll hier daran erinnert werden, dass hier die politische Kommunikation untersucht und nicht die Rolle der Familie oder der Bildungsinstitutionen gewertet wird.

<sup>98</sup> Wie Esping-Anderson und die zitierte Krista Sager (taz vom 18.06.2005) ist auch Butterwegge der Überzeugung, dass sich ein gemeinsames längeres Lernen positiv auf die Situation finanziell armer Kinder auswirkt, warnt aber davor, Bildung als alleinigen Ausweg aus dieser Situation zu propagieren. „Zu einer Zeit, in der das Geld nicht nur in fast allen Bereichen – von der Freizeitgestaltung über die Weiterbildung bis zur Hochkultur – wichtiger als früher, aber auch ungleicher denn je verteilt ist, soll seine Bedeutung für die Teilhabe der Bürger/innen am gesellschaftlichen Leben gesunken sein? Mehr soziale Gleichheit bzw. Verteilungsgerechtigkeit bildet geradezu die Basis für bessere Partizipationsmöglichkeiten von Armen. Dies gilt für die (Aus-)Bildung genauso wie für den Arbeitsmarkt“ (Butterwegge, 2008, 34).

nur die Zukunftsfrage der Individuen, sondern als zentral „bei der Gestaltung der Wissensgesellschaft“ angenommen wird, darf die Idee der Bildung als individuelle Tätigkeit ausgeschlossen werden, zumal sich der anschließende Hauptsatz auf die Schule für alle bezieht. Durch die Aussage von Esping-Andersen, der sich im Interview zum Thema Ungleichheit und Schule äußert, wird klar, dass auch die Förderung der unterprivilegierten SchülerInnen im Sinne einer Investition begriffen wird und sich damit dem Diskurs um das Humankapital direkt anschließt.<sup>99</sup> Wie sehr sich diese Deutung durchgesetzt hat, wird in der Meldung „Mit Schecks gegen Armut“ in der FAZ vom 26.10.2009 deutlich. Hierin wird das „Leitthema der künftigen Legislaturperiode“ (FAZ vom 26.10.2009) der von Union und FDP geführten Bundesregierung skizziert. Und dieses Thema lautet:

„Kampf gegen Bildungsarmut [...]. Da jeder fünfte Jugendliche in Deutschland eine so geringe Lese- und Mathematikkompetenz hat, dass er kaum Chancen hat, soll es Bildungsschecks für die Einrichtungen vor Ort geben, gezielte Sprachförderung vor der Schule, Fortbildungen für Erzieherinnen, ein Zukunftskonto mit einem Startguthaben von 150 Euro und eine staatliche Unterstützung von Einzahlungen bis zur Volljährigkeit. Die Länder sollen für einheitliche Bildungs- und Leistungsstandards sorgen, um den Wechsel von Bundesland zu Bundesland zu erleichtern“ (FAZ vom 26.10.2009).

Eine weitere diskursive Verschränkung ergibt sich mit der Integrationspolitik, denn obwohl sich Beck nicht zur Nationalität der „Angehörigen“ der Unterschicht äußerte, wurden diese in der Diskussion zusehends mit MigrantInnen identifiziert, wobei an Becks Förderung der „Sprachfähigkeit“ angeknüpft werden konnte. „Wie die Bedeutung der Sprache für die Integration der Migrant(inn)en überschätzt wird, so betont man auch die Bedeutung der Bildung für die soziale Inklusion von Kindern aus der Unterschicht. Die kulturalistische Verkürzung des Klassen- bzw. Schichtbegriffs blendet sozioökonomische Herrschaftsstrukturen aus“ (Butterwegge, 2008, 35), was bereits in der theoretischen Konzeption der Wissensgesellschaft angelegt ist, wie in Kapitel 5.1.1 dieser Arbeit schon gezeigt wurde.

---

<sup>99</sup> Hier kann eingewendet werden, dass Esping-Andersen als Soziologe möglicherweise fachsprachlich argumentiert hat, insofern die sprachlichen Ebenen unterschieden werden müssten. Dieser Einwand ist gerechtfertigt. Entscheidend aber ist, dass der gesamte Diskurs der Wissensgesellschaft journalistisch-populärwissenschaftlich mit bildungsökonomischer Semantik versetzt ist, weshalb Esping-Andersen hier keine Ausnahme bildet.

### 5.3 Zwischenresümee

Zunächst muss an dieser Stelle nochmals angemerkt werden, dass es natürlich in den Medien auch Gegenstimmen zur Zukunfts- und Gegenwartsdiagnose Wissensgesellschaft gegeben hat, die unter anderem einen anderen Bildungsbegriff favorisierten. Der dominierende Diskurs um die Bildung in der Wissensgesellschaft dagegen verwendete den Begriff hauptsächlich in folgenden Weisen:

1. Bildung bzw. Bildungssektor wird als *Standortfaktor* (Hochschulstandort, Wissenschaftsstandort etc.) gesehen, als ein Segment, das national und international im Wettbewerb steht, daher die Klagen über die Unzulänglichkeit des Bildungssystems und die Angst abgehängt zu werden. Entsprechend müssen die Schulen oder Hochschulen, die SchülerInnen und StudentInnen besser werden. Um den jeweiligen Leistungsstand zu messen, werden immer weitere Skalen gebraucht, etwa PISA oder der Vergleich der Bildungsausgaben oder Hochschul-Rankings.

2. Bildung wird als volkswirtschaftliche Ressource, als *Humankapital* gesehen. Innerhalb der untersuchten Artikel werden allerdings zwei Verwendungsweisen festgestellt. Zum einen geht es um die Aufrechterhaltung der Volkswirtschaft („Potenziale und Talente“ fördern, „gigantische Verschwendung von Humankapital“). Dies drückt sich in Wolfgang Clements Zitat aus, in dem er die erfolgreiche Bildungsnation als Wirtschaftsnation voraus- und damit zugleich gleichsetzt (SZ vom 17.12.03). Hier geht es also um die Inwertsetzung im Sinne der Unternehmen bzw. der Volkswirtschaft. In diesem Kontext wird der Begriff des Humankapitals verwendet. Diese Verwendungsweise folgt damit einer langen Tradition, die bis in das 17. Jahrhundert zurückreicht (Laux, 2009, 7). Um den Wert der Investitionen in das Humankapital zu erfassen, werden entsprechende Erhebungen durchgeführt, zu denen nach Laux etwa auch PISA gehört. „Forschungsrankings, Begutachtungsverfahren und Lehrevaluationen erfüllen für den universitären Bereich einen ähnlichen Zweck“ (Laux, 2009, 11). Eine zweite Verwendungsweise des Begriffs Humankapital betont die „Bereitschaft zum kontinuierlichen Lernen“, vom Kindergarten bis hin zur Weiterbildung an der Hochschule während des Berufslebens. Diese beiden Verwendungsweisen sind die zwei Seiten einer Medaille. Doch gerade durch den Imperativ des lebenslangen Lernens kommt in der zweiten Verwendungsweise die Schnittstelle zum unternehmerischen Selbst zustande. Der Mensch wird zu einem lebenslang zu Bildenden, einem „Subjekt im Gerundivum“, wie

Bröckling (2007) es ausdrückt. Dieser Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen ist es auch, der den Unterschied zur Bildung als Bestand oder Besitz ausmacht. Die neue Botschaft lautet: „Du bist niemals komplett. Es wird keine Phase geben, in der du dich einfach treiben lassen kannst. Baltes<sup>100</sup> hat das 21. Jahrhundert deshalb das ‚Zeitalter des chronisch unfertigen Menschen‘ genannt“ (DIE ZEIT vom 26.01.2006). Danach ist die Idee eines Bestandes in diesem Zusammenhang überhaupt nur als temporär aktualisierter Bestand denkbar. Denn es muss immer weiter investiert werden, um die Produktivität aufrechtzuerhalten oder zu steigern. Tatsächlich dominiert in den Medien beim Schreiben über Bildung und Wissensgesellschaft fast durchgehend die bildungsökonomische Sichtweise. Wie ebenfalls gezeigt werden konnte, beziehen sich beide Verwendungsweisen auf die gesamte Wohnbevölkerung.

3. Bildung wird als Bezeichnung für *Institutionen des Bildungswesens* verwendet. In einem Beitrag für die taz hat Pasternack die Vorgänge an den Hochschulen mit der Massenproduktion verglichen. „Denn was ursprünglich die Produktion von Autos oder Kassettenrecordern optimieren sollte, führt seit geraumer Zeit die Hitparade der Hochschulreform an. Immer beliebter wird es, die eigene Hochschule mit anderen zu vergleichen, Fehler zu suchen und zu beheben sowie Abläufe zu optimieren“ (taz vom 07.01.2004). Tatsächlich werden Forderungen an die Schule und Hochschule sprachlich in der Management-Fachsprache gestellt: (Schul-) und Personalautonomie, flexible, dezentrale Steuerung, Qualitätsmanagement, Kostendisziplin. „Wenn von Autonomie, Eigenverantwortung und Selbststeuerung gesprochen wird, dann ist damit eine gegenläufige Ausrichtung der Hochschule intendiert; ihre Ausrichtung nach externen, marktanalogen Steuerungselementen“ (Freitag vom 01.03.2002). Was nach diesen Verfahren kontrolliert und überprüft wird, ist gleichgültig. Sprachlich taucht auch hier Bildung im Kontext von wirtschaftswissenschaftlich geprägter Sprache auf. Ebenfalls konnte gezeigt werden, dass die Bedeutung, die Kompetenzen als Ziel des Lernens erhalten haben, die pädagogische Ergänzung zum organisatorischen Umbau der Bildungsinstitutionen ist.

Vergegenwärtigt man sich die Kriterien von Busse/Teubert (vgl. Kap. 1.3), lässt sich feststellen, dass der Begriff Bildung in den genannten Verwendungsweisen in thematisch

---

<sup>100</sup> Psychologe und bis 2004 Direktor des Forschungsbereichs Entwicklungspsychologie am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (<http://www.mpib-berlin.mpg.de>).

wirtschaftlich geprägten Kontexten verwendet, und damit ökonomisch aufgeladen oder ökonomisiert wird.

Im zweiten Teil des Kapitels wurde die soziale Ungleichheit in der (Wissens-)Gesellschaft thematisiert. Anders als im ersten Teil, in dem sich die AutorInnen der dieser Arbeit zugrunde liegenden Artikel stets vor der Schwelle zur Wissensgesellschaft befanden, besteht bei den Zeitungsartikeln, die das Thema Bildungsarmut/-ferne behandeln, die Tendenz, die Wissensgesellschaft als gegenwärtig zu begreifen. Dabei wird die gesellschaftliche Ungleichheit beinahe gesetzmäßig als mit der Wissensgesellschaft verbunden betrachtet. Dies geht so weit, dass die taz beim Bericht über die Partei Bündnis 90/Die Grünen schreibt, diese habe sich von der Kapitalismuskritik verabschiedet und „die Klassengesellschaft programmatisch längst durch die ‚Wissensgesellschaft‘ ersetzt“<sup>101</sup> (taz vom 03.05.2005). In diesem Fall wird die Wissensgesellschaft tatsächlich als Ordnungsrahmen verstanden, in dem bestimmte gesellschaftliche Strukturen erwartbar sind, die entlang der Qualifikation verlaufen. Bildung wird als Zugangsvoraussetzung zu Arbeitswelt und Gesellschaft gesehen und mit dem Zugang zu den Bildungsinstitutionen gleichgesetzt, Ziel sind Bildungsabschlüsse. „Dabei verkennt eine (mehr oder weniger implizite) Unterscheidung von Fakten und ihrer Interpretation, dass bereits die Formierung von Fakten in einem diskursiven Feld stattfindet“ (Müller, 2005, 11).

Hatte Bell angenommen, dass sich die Klassegegensätze auflösten, da das Wissen statt des Eigentums „Quelle der Macht“ werde, hat sich dies in gewisser Weise, zumindest vordergründig, bestätigt. Nicht dass die Gegensätze verschwunden wären und Eigentum und Besitz unwichtig geworden seien, im Gegenteil, doch als Ursache von fehlender gesellschaftlicher Teilhabe und Eigentum wird nun die fehlende Bildung angesehen, während sowohl die Macht- als auch die Besitzverhältnisse sich nicht verändert haben. Während durchaus kritisch darauf hingewiesen wird, dass guter familiärer Hintergrund und eine positive wirtschaftliche Situation (ungerechtfertigt) gute Chancen im Bildungswesen ermöglichen, wird der Zusammenhang im Falle schlechter wirtschaftlicher Ausstattung umgedreht. *Die Bildungsferne wird zur Ursache und zum Synonym für*

---

<sup>101</sup> Der Autorin ist hier möglicherweise ein Fehler unterlaufen, denn hatte sie vorher betont, dass viele der Grünen aus K-Gruppen in die Partei gekommen waren und entsprechend kapitalismuskritisch eingestellt waren, begrüßten die Grünen (2005) die Wissensgesellschaft (taz vom 03.05.2005).

*ökonomische Armut, weshalb Bildungspolitik zur Sozialpolitik werden soll. Bildung erscheint erneut als Lösung des Problems.*

Der zweite Strang der Diskussion macht dagegen die kulturelle Prägung durch das Herkunftsmilieu für fehlende Bildsamkeit verantwortlich, weshalb Bildungsinstitutionen hier hauptsächlich als Sozialisationsinstanzen fungieren sollen. Auch hier gilt Bildung als Lösungsansatz und noch stärker als Programm für die individuelle Anstrengung zum Aufstieg. Bildung wird zu einem „rhetorischen Allheilmittel, zum pauschalen Ersatz für sozialpolitische Aktivitäten, zu einer gigantischen Konsensfiktion, über die sich selbstverständlich nur Positives sagen lässt, zu einer Projektionsfläche“ (Knobloch, 2011b, 73).

Wie deutlich wurde, scheint die reale Wertschätzung der Bildung eher geringer zu werden – zumindest wird dies für eine Bevölkerungsgruppe, die „Unterschicht“, medial suggeriert – weshalb der mediale Diskurs, um die Fiktion aufrechtzuerhalten, umso mehr auf die Wichtigkeit der Bildung pocht. *In den Artikeln, die das Thema Unterschicht behandeln, fungiert Bildung rhetorisch als gesetzte Schichtgrenze, wenn nicht sogar als Klassenschranke (underclass), die wiederum nur mit Hilfe von Bildung(szertifikaten) überschritten werden kann.* Allerdings setzt das Überwinden dieser Grenzen eine gesellschaftliche Mobilität voraus, für die Bildung der Passierschein wäre, doch wenn dieses Ticket in anderen „gesellschaftlichen Bereichen“ nicht anerkannt wird, „wird Bildung zu einer leicht exotischen Subkultur neben anderen“ (Knobloch, 2009a, 104). Würde man Webers Kriterien anlegen, nach denen die a) „Lebensführung“, b) „formale Erziehungsweise, [...] und der Besitz der entsprechenden Lebensformen“ (Herv. i. Org., Weber, 2002, 179) zentrale Kategorien für die Beschreibung der Gesellschaft sind, so scheint die „ständische Lage“ (wieder) verstärkt eine Rolle zu spielen.



## **6. Bildungsreformen**

Im Untersuchungszeitraum wurde nicht nur der Bologna-Prozess implementiert, sondern auch die Hochschulen in die „Autonomie“ entlassen, Schulen in „Selbstständige Schulen“ umgewandelt (wiewohl dieser Prozess je nach Bundesland unterschiedlich weit gediehen ist) und die Gymnasialzeit von neun auf 8 Jahre verkürzt. Daher kommt es in der Berichterstattung vor, dass nicht zwischen den einzelnen Reformen unterschieden wird, „sondern fast zahllose Themen verhandelt werden“ (Maeße, 2010b, 233f.). So gehören bspw. die Hochschulräte in das Konzept der unternehmerischen Hochschule, werden aber auch mit Bologna in Verbindung gebracht und gemeinsam thematisiert. Da die Proteste der SchülerInnen und StudentInnen 2009 und 2010 die Bildungspolitik an Hochschule und Schule in unterschiedlichen Punkten (Studiengebühren, Bologna-Prozess, G 8) kritisieren und damit unterschiedliche Reformen ansprechen, müssen diese Themen auch in diesem Kapitel angerissen werden.

Einige größere politische Zusammenhänge sollen allerdings, wie in den anderen Kapiteln, vorweg dargestellt werden. Im Kontext der Wissensgesellschaft war bereits von der Lissabon-Strategie die Rede. Die Süddeutsche Zeitung weist im Rückblick darauf hin, dass die unterschiedlichsten Institutionen und Organisationen in den „vergangenen ein, zwei Jahrzehnten rigoros demselben wirtschaftlichen Liberalismus unterworfen wurden, der die reale Wertschöpfung beherrschte“ (SZ vom 07.04.2009), was vor allem auch für die Universität gegolten habe. Außerdem weist sie darauf hin, dass der „Bologna-Prozess zur Spaltung der Hochschullandschaft in Elite und Lehrhochschulen geführt habe (ebd.). Auch die taz macht auf das Verhältnis zwischen den wirtschaftspolitischen Vorhaben auf supranationalen Ebenen und dem Bologna-Prozess aufmerksam.

„Dabei wird Bildung im Rahmen der Lissabon-Strategie auf ihre wirtschaftliche Verwertbarkeit reduziert und im Rahmen des Gats-Abkommens nur noch als Dienstleistung aufgefasst. Europa soll zum ‚wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt‘ werden. Und beim Bologna-Prozess stehen ‚arbeitsmarktrelevante Qualifikationen‘ im Vordergrund“ (taz vom 08.07.2009).

Nicht nur auf der Ebene der Welthandelsorganisation und im Rahmen der GATS-Verhandlungen spielt die Bildung eine wesentliche Rolle, sondern auch in den Erklärungen und Zielsetzungen der Europäischen Union (EU). Obwohl Keller die GATS-Verhandlungen und damit die „Globalisierung“ streng von der „Europäisierung“ (Bologna-

Prozess) trennt, nennt er einen Zusammenhang zwischen beiden. Die Schaffung des europäischen Hochschulraums („Integration“) „ist wiederum Grundlage für eine wettbewerbsorientiert ausgestaltete Globalisierung der Hochschulen entsprechend dem WTO-Dienstleistungshandelsregime GATS“ (Keller, 2004, 39). Der Bologna-Prozess wäre, so betrachtet, der europäische Beitrag im weltweiten Wettbewerb der Hochschulen. „Der europäische Bildungsraum ist eigentlich ein Bildungsmarkt“, ist in einem Beitrag in der taz (vom 09.03.2005) zu lesen.

Liesner und Lohmann verweisen auf den politisch ökonomischen Kontext, in dem der europäische Hochschulprozess initiiert wurde.

„Die Schaffung eines europäischen Hochschulraums ist zwar nicht ausschließlich verwertungslogisch motiviert; in Kombination mit der zeitgleich verfolgten Lissabon-Strategie, den politischen Bemühungen um einen gemeinsamen europäischen Forschungsraum und den GATS-Verhandlungen wird die im Bologna-Prozess propagierte Form der Vergleichbarkeit europäischer Studiengänge allerdings zu einem fragwürdigen und hochgradig instrumentalisierbaren Vorhaben“ (Liesner/Lohmann, 2009, 12).

Auch Maeße stellt in seiner Analyse des Bologna-Prozesses einen Zusammenhang zwischen dem diskursiven Rahmen, durch den der Bologna-Prozess mit gebildet wird, und dem Globalisierungsdiskurs her. Er verweist darauf, dass die Urheberchaften verschleiert und die europäische Ebene als Sündenbock für die eigene Politik verwendet wird.

„Genau genommen handelt es sich beim Bologna-Prozess um ein doppeltes Spiel über Bande: zunächst wird ein inhaltsleerer, technokratischer Text verfasst, der interdiskursiv auf unterschiedliche „glocale“ Wissensressourcen zugreift; anschließend wird dieser Text als Beschluss ausgewiesen; in der regionalen politischen Praxis wird mehr oder weniger implizit auf den Beschluss verwiesen, wobei der Text nun wiederum von Bildungsexperten ausgelegt werden kann“ (Maeße, 2010b, 249).

So gerät nicht nur die ursprüngliche Autorenschaft leicht in Vergessenheit, sondern auch das Handeln der lokalen Akteure kann jeweils lediglich als Ausführen fremder Ideen und Fehler dargestellt werden, und zugleich tritt eine Schar von TextexegetInnen und ExpertInnen auf den Plan.

„‚Bachelor‘ und ‚Master‘ sind nicht nur *die* Schlagworte der Studienreform schlechthin, sondern auch Grundvoraussetzung für die ‚Profilbildung‘ der Hochschulen, um im ‚internationalen Wettbewerb‘ bestehen zu können“ (Herv. i. Org., Maeße, 2010b, 251f.). Was die Profilbildung betrifft, so ist Maeße Recht zu geben, denn durch die Möglichkeit, die Bachelor- und Masterstudiengänge vor Ort zu gestalten, ergibt sich die Möglichkeit

Themenschwerpunkte zu setzen oder zu verschieben und sich damit als „wettbewerbsfähig“ zu zeigen. Zugleich aber ist dieser Vorgang unter dem Aspekt der Mobilität und der Vergleichbarkeit der Abschlüsse im Bologna-Raum durchaus auch kontraproduktiv, wie unten (6.3.1) ausgeführt wird.

In den Papieren der EU wird Bildung allerdings nicht selbst thematisiert, sondern lediglich ihr ökonomischer Beitrag zur Wertschöpfung im europäischen Wirtschaftsraum. Mit der Absichtserklärung von Bologna und der Lissabon-Strategie<sup>102</sup> wird von den Hochschulen in allen Fächern explizit das erwartet, was vorher nur in einzelnen Fächern (die immer schon auf einen bestimmten Beruf bezogen waren, etwa Medizin, Jura oder das Lehramt) oder an der Fachhochschule verlangt wurde: die Vermittlung von „arbeitsmarktbezogene[r] Qualifizierung“, wobei Bezug auf die Sorbonne-Erklärung genommen wird (Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, 2). In der Sorbonne-Erklärung heißt es: “We hereby commit ourselves to encouraging a common frame of reference, aimed at improving external recognition and facilitating student mobility as well as employability“ (Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom, 1998). In einer deutschen Übersetzung dieser Erklärung, wird Employability mit „Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt“ wiedergegeben.<sup>103</sup> Später wurde Employability meist mit Beschäftigungsfähigkeit übersetzt oder als Terminus übernommen und bedeutet „die Fähigkeit einer Person, „auf der Grundlage ihrer fachlichen und Handlungskompetenzen, Wertschöpfungs- und Leistungsfähigkeit, ihre Arbeitskraft anbieten zu können und damit in das Erwerbsleben einzutreten, ihre Arbeitsstelle zu halten oder, wenn nötig, sich eine neue Erwerbsbeschäftigung zu suchen““ (Blancke/ Roth/Schmidt 2000, 9, zitiert nach Müggenburg, 2002, 42).<sup>104</sup> Im Jahr

---

<sup>102</sup> Stapelfeld zählt für die EU-Ebene die wesentlich älteren Abkommen, den Vertrag von Maastricht (1992/93) Amsterdam (1997) und Nizza ebenfalls auf (Stapelfeld, 2009).

<sup>103</sup> Die Wechselwirkungen zwischen Lissabon und Bologna-Prozess werden unterschiedlich betrachtet und gewichtet, so sieht etwa Teichler den „reichliche[n] Gebrauch des Terminus ‚employability‘“ als Ergebnis der Bemühung die „ideologische Spannung zwischen diesen beiden Dokumenten“ ein Stück weit aufzulösen (Teichler, 2011, 180).

<sup>104</sup> Wendt gibt ausgehend vom englischen „employable“ drei Übersetzungsmöglichkeiten für employability an: „Beschäftigungs-, Erwerbs- oder Arbeitsfähigkeit“ (Wendt, 2006, 88). Wenn in der Folge auch der Ausdruck Berufsfähigkeit und nicht Beschäftigungsfähigkeit verwendet wird, wird damit einer landläufigen Übersetzung entsprochen. Diesen Wandel in der Verwendung des Begriffs erklärt Tegethoff damit, dass es „häufig nicht um Employability im Sinne der arbeitsmarktpolitischen Zielkategorie“ gehe, stattdessen „stehen doch häufiger Ziele im Mittelpunkt des Interesses, die den Einstieg in das Berufsleben erleichtern sollen. Die entsprechenden Schlagworte sind dann: Berufsfähigkeit, Berufsqualifizierung, Berufsbefähigung, Berufsrelevanz, Berufsorientierung, Ausrichtung der Studieninhalte an der beruflichen Praxis, sowie

2004 geht Keller in einer Prognose davon aus, dass die „Synchronität von Lissabon- und Bologna-Prozess“ dazu führen werde, dass die Regierungen den Bologna- langfristig im Lichte des Lissabon-Prozess sehen werden (Keller, 2004, 24). Nur ein Jahr später stellt Schnitzer bereits fest, dass der „Lissabon-Prozess den Bologna-Prozess begleitet und zunehmend beeinflusst“ (Schnitzer, 2005, 8). Den engen Zusammenhang zwischen Bologna- und Lissabon-Prozess erhebt die Kommission der Europäischen Gemeinschaften in ihrer Mitteilung „Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens“ im Jahr 2003 schon zum Programm. Hier wird die Frage aufgeworfen, wie verschiedene Maßnahmen

„in allen diesen Bereichen zum Aufbau eines kohärenten, aus miteinander kompatiblen Elementen bestehenden und wettbewerbsfähigen europäischen Hochschulraums (wie in der Erklärung von Bologna vorgesehen) bzw. eines Europäischen Forschungsraums (Zielsetzung des Europäischen Rates von Lissabon vom März 2002) beitragen“ könnten (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 05.02.2003, 2).

Obwohl Brändle auf den Wandel hindeutet, den der Bologna-Prozess mit seiner Entwicklung nahm, und der dazu führte, „dass bis zum Jahr 2009 beständig neue Ziele hinzugekommen sind“ (Brändle, 2010, 70), enthält die Kommissionsmitteilung bereits viele Punkte, die später im Rahmen des Bologna-Prozesses national umgesetzt wurden. Auch wenn hier nicht der Ort ist, um weiter den Wechselwirkungen der verschiedenen Beschlüsse auf verschiedenen internationalen und supranationalen Ebenen nachzugehen, kann festgehalten werden, dass

„Beschäftigungsfähigkeit, [...] seit Ende der 1990er Jahre ein wichtiges Thema auf der internationalen politischen Bühne [ist]. Es wird hier generell in den Zusammenhang mit ökonomischen Entwicklungen gestellt und als Maßnahme zur Erreichung entsprechender Ziele gesehen, aber auch in verschiedenen Perspektiven und mit verschiedenen Akzentuierungen diskutiert: als neue Anforderung der Unternehmen, als Möglichkeit der Reaktion auf ökonomische Krisen oder zur Förderung von Wirtschaftswachstum und volkswirtschaftlicher Entwicklung“ (Kraus, 2007, 93).

Seit Beginn des letzten Jahrzehnts hat sich das „Thema Beschäftigungsfähigkeit“ auch „auf der politischen Agenda in Deutschland“ etabliert, womit „eingebettet in die Leitidee des Lebenslangen Lernens“ ökonomische Ziele verfolgt werden (Kraus, 2007, 98).

In der deutschen Umsetzung des Bologna-Prozesses steht meistens die Einführung der konsekutiven Studiengänge Bachelor und Master im Vordergrund, wobei der Bachelor der Beschäftigungsfähigkeit dienen soll (Knobloch, 2009a, 95ff.). Dies ist insofern bedeutsam, als sich zwischen den Jahren 2006 und 2010 immer wieder ein Streit darüber entspinnt,

---

Anwendungsorientierung“ (Tegethoff, 2008, 137). Entsprechend werden all diese Begriffe als Synonyme für Employability verwendet.

wie es denn um die Berufsfähigkeit der Bachelor-Absolventinnen und Absolventen bestellt ist.<sup>105</sup>

Offenbar gab es zwei Stränge der Ökonomisierung, die sich in den 1990er Jahren trafen. Zu einen gibt es seit den 70er Jahren in der Wissenschaftsadministration etwa innerhalb des Wissenschaftsrats einen Diskurs, der sich an dem Bild eines am Wettbewerb orientierten Hochschulwesens orientiert und zum zweiten wurden die „Sparzwänge“, die sich aus der deutschen Wiedervereinigung und dem europäischen Einigungsprozess ergaben, zum Anlass genommen, über neue Konzepte für die öffentliche Verwaltung nachzudenken.

Der Wissenschaftsrat wurde im September 1957 von Bund und Ländern gegründet, um zu einem „Gesamtüberblick über die wissenschaftliche Arbeit in der Bundesrepublik zu gelangen“ (Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates). In den späten 70ern und den 80er Jahren arbeitete der Wissenschaftsrat auf theoretischer Ebene zu den Themen „Qualität, Leistung, Evaluation, Wettbewerb und Effizienz“ (Bartz, 2007, 132). Aber auch zum Thema der Exzellenz arbeitete der Rat und gab 1981 eine Schrift mit dem Titel „Empfehlungen zur Förderung besonders Befähigter“ heraus, von der Hans-Jürgen Engell, der damalige Vorsitzende sagte, es sei als „„Elitepapier“ konzipiert worden“ (Bartz, 2007, 134). Ab 1980 wurde das Thema Wettbewerb verstärkt diskutiert und 1983 eine Tagung organisiert, deren Referenten allesamt für Wettbewerb unter den Hochschulen plädierten. Bartz resümiert: „Hier waren bereits alle Aspekte angesprochen, die im Verlauf der 1990er und 2000er Jahre zu voller Wirksamkeit gelangen und das neue Leitbild einer autonomisierten Wettbewerbshochschule prägen sollten“ (Bartz, 2007, 142). Auch über Rankings wurde nachgedacht, doch gab es Widerstände gegen eine „bedenkliche Ökonomisierung“ (zitiert

---

<sup>105</sup> „Abstimmungs- und Passungsprobleme zwischen Hochschule, Arbeitsmarkt und Beschäftigung sind bereits ein altes Thema, das seit ungefähr fünf Jahrzehnten in gewissen Wellen und mit unterschiedlichen Akzenten und Begrifflichkeiten die sozialwissenschaftliche Hochschulforschung durchzieht“ (Schaeper/Wolter, 2008, 608). Entsprechend sehen Schaeper und Wolter zunächst wenig grundlegend Neues. Employability sei „eine der letzten ‚Volten‘ in der schon länger anhaltenden Debatte um die Praxis- und Berufsrelevanz des Studiums“ (ebd. 609), die Autoren betonen aber dann doch in einem Punkt den Bruch mit dieser Tradition, indem sie darauf hinweisen, dass sich in der Employability eine Abwendung von der „Berufsfachlichkeit“, die die Hochschule auch vorher vermittelt habe, hin zu einem „Individualberuf“, für den die Hochschule qualifizieren solle, gegeben habe. „Von daher ist es problematisch, sich vom Berufsbezug akademischer Bildung und von der Orientierung des Studiums auf berufliche Tätigkeitsfelder zu verabschieden und diese Prinzipien durch Employability als Leitidee der Studienreform zu ersetzen“ (Schaeper/Wolter, 2008, 614).

nach Bartz 2007, 143). Auch über konsekutive Studiengänge wurde gesprochen, lange bevor der Bologna-Prozess eingeläutet wurde.

Ab 1992 wurde im damaligen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft zur Umstellung der Hochschulfinanzierung gearbeitet, womit die Administration den ersten Schritt auf das neue Steuerungsmodell machte. Die Mittelvergabe an die Hochschulen sollte mit Zielvorgaben verbunden werden, denen die Hochschulen zu folgen hätten. Dies geschah mit der Annahme, „dass ein – neben einer knapp bemessenen Grundausrüstung – existierendes Belohnungssystem für besondere Leistungen dazu anhält, ebensolche hervorzubringen“, wie Felix Silomon-Pflug (2010, 42) urteilt. Die Möglichkeit, ohne Vorgaben durch das zuständige Bundesland das Geld uninterne zu vergeben, stellt den Kern des Globalhaushaltes dar. „Daher kann das Reformvorhaben Globalhaushalt als ein großer Schritt in die Richtung einer autonomen und ‚unternehmerischen‘ Hochschule gesehen werden“ (Hener, 2008). Mit dieser Umstellung der Haushaltsführung, die vorher lediglich für Wirtschaftsunternehmen charakteristisch war, mussten sich die Hochschulen nach anderen Quellen der Finanzierung umschauen. Diese neue Anforderung an die Hochschule bedurfte schließlich einer neuen Hochschulstruktur. Nach Einschätzung des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) aus dem Jahr 2001, das eine Synopse der Einführung über die Globalhaushalte in den Bundesländern zusammengestellt hat, ist der Globalhaushalt aber nur ein kleines Mosaiksteinchen auf dem Weg zum neuen Steuerungsmodell. Die Wirkung der Globalhaushalte bleiben

„begrenzt, solange sie nicht mit anderen Elementen in Beziehung stehen. Zu diesen gehören mehrjährige Budgetzusagen, zielorientierte Verfahren der Mittelbemessung, die Einführung eines Berichtswesens bzw. einer externen Rechenschaftslegung, Verfahren der Qualitätssicherung und Instrumente zur Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit der Hochschulen“ (CHE 2001, 9).

Selbstredend sind die „anderen Elemente“ zehn Jahre nach dieser Bestandsaufnahme des Centrums für Hochschulentwicklung längst Bestandteil der Hochschulpolitik. Wenn Bartz (s.o.) indirekt darauf hinweist, dass es noch eine Weile gedauert hat, bis diese Ideen umgesetzt wurden, kann dies dahin gehend interpretiert werden, dass Anfang der 1990er Jahre die Unterstützung dieser Idee durch den Staat noch ausblieb.

Mit dem Aufkommen des „nationalen Wettbewerbsstaats“ (Joachim Hirsch) und mit dem Standort- und Globalisierungsdiskurs rückte die Idee, „schlankere“ Strukturen auch in den öffentlichen Verwaltungen zu verankern, stark in den Vordergrund. Programmatisch vermittelt wurde das Konzept jedoch im Rahmen des „europäischen Einigungsprozesses“.

Mit ihm sollte das Ziel „eines intensiven Bemühens um eine Modernisierung des Managements von Staat und Verwaltung“ unter den Vorgaben „eines zu verbessernden Ressourcengebrauch[s]“ verfolgt werden. (Koch, 2008a, 95). Konkret ging es bei der Einführung dieser Steuerungstechnik aus staatlicher Sicht darum, bei sinkenden staatlichen Ausgaben für die Hochschulen zugleich eine „Effizienz- und Effektivitätssteigerung zu erreichen“ (Pasternack, 2003, 139). Eine solche Umstrukturierungsmaßnahme im Sinne der Öffnung für den Markt ist das New Public Management (Dörre, 2009b, 64). Pelizzari geht davon aus, dass alle westlichen Länder von der „Modernisierungswelle in den öffentlichen Diensten“ erfasst wurden (Pelizzari, 2001, 18). Dieses Verwaltungsmodell drückt sich im Hochschulbereich bereits im Namen „unternehmerische Universität“ bzw. Hochschule aus, das „mit Zielvereinbarungen, indikatorisierter Mittelvergabe und strikter Exzellenzorientierung überall Einzug hält“ (Dörre, 2009b, 79f.). „Im strengen Sinn muss es in der unternehmerischen Universität in erster Linie um die Akkumulation von Kapital gehen. Sie investiert in Bildung und Forschung, um Renditen zu erzielen, die wiederum in Bildung und Forschung fließen können“ (Münch, 2009, 12).

1 **Zehntausende Schüler und Studenten demonstrieren**

2  
3 **Kritik an Studiengebühren und Bologna-Reform / Schavan: Gestrig / Stuttgart gegen**  
4 **Pisa**

5  
6 rso./tifr. STUTTGART/FRANKFURT, 17. Juni. Zehntausende Schüler und Studenten haben  
7 am Mittwoch in mehr als 70 deutschen Städten gegen Missstände an Schulen und  
8 Universitäten demonstriert. Nach Angaben der Organisatoren des „Bildungsstreiks“  
9 beteiligten sich etwa 230 000 Personen an den Protesten. Die größte Demonstration gab  
10 es demnach mit mehr als 20 000 Teilnehmern in Berlin. Die Polizei sprach allerdings nur  
11 von 12 000 Personen. Die Studenten verlangen eine Abkehr von der gegenwärtigen  
12 Bildungspolitik, die ihrer Ansicht nach zu stark von wirtschaftlichen Erwägungen geprägt  
13 ist. Im Einzelnen geht es ihnen um die Abschaffung von Studiengebühren, den Ausbau von  
14 Studienplätzen und um eine substantielle Überarbeitung der neuen Bachelor- und  
15 Master-Studiengänge. Der Protest der Schüler richtet sich unter anderem gegen das  
16 mehrgliedrige Schulsystem und das G8-Gymnasium.

17  
18 Bundesbildungsministerin Schavan (CDU) sagte dieser Zeitung, politisches Engagement  
19 von Studenten sei grundsätzlich zu begrüßen. Protestmittel wie fingierte Banküberfälle  
20 halte sie aber für „inakzeptabel“. Auch sei sie der Ansicht, dass die Initiatoren des  
21 „Studentenstreiks“ durch ihre „glatte Ablehnung“ der Internationalisierung des  
22 Wissenschaftssystems „gestrig“ wirkten. Die SPD zeigte Verständnis für die Studierenden.  
23 Die Proteste seien ein Weckruf an alle, die meinten, bei der Bildung sparen zu können,  
24 äußerten die stellvertretende Fraktionsvorsitzende Humme und der bildungspolitische  
25 Sprecher der Bundestagsfraktion, Rossmann.

26  
27 Der baden-württembergische Kultusminister Rau (CDU) kündigte an, in der  
28 Kultusministerkonferenz dem Beschluss über eine für 2012 geplante Pisa-Bildungsstudie  
29 der OECD nicht zuzustimmen. „Wir wollten mit der OECD einen qualifizierten Dialog über  
30 die Veröffentlichung der Ergebnisse führen. Solange er nicht stattgefunden hat,  
31 verweigere ich meine Zustimmung“, sagte Rau dieser Zeitung. Die Kultusminister treffen  
32 sich an diesem Donnerstag in Berlin. Das Angebot der OECD-Bildungsdirektorin Ischinger,  
33 einen Sachbearbeiter per Videokonferenz mit den Beamten seines Ministeriums  
34 diskutieren zu lassen, sei "nicht ausreichend", sagte Rau.

**Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 18.06.2009, Nr. 138, S. 1**



## 6.1 Der Bologna-Prozess in den Medien

Draheim und Reitz führten 2007 eine Analyse der Berichterstattung über den Bologna-Prozess durch, die hier vorgestellt werden soll. Sie untersuchten die „konservative Kritik des deutschen Bologna-Prozesses“, als deren Leitmedium sie die FAZ ausmachten (Draheim, 2007, 491).

Folgende Elemente wurden von Draheim und Reitz als Zeichen eines eher konservativen Diskurses herausgearbeitet:

- Dabei handelt es sich zum einen um den Bezug auf frühere Universitätsmodelle, sei es „die Referenz ‚vor 1968‘“ oder auf Humboldt (ebd.). Dieser Diskursstrang bedient sich dabei sowohl der Sprachkritik als auch der Sachanalyse (Draheim, 2007, 493f.).
- Die AutorInnen weisen politisch-administrativer Handlungen zurück und bevorzugen private Interessenvertretungen wie Stiftungen als Problemlöser oder Stichwortgeber (Draheim, 2007, 498f.).
- Die Vertreter der konservativen Kritik an Bologna rechtfertigen eine Spreizung der Hochschullandschaft, bei der die Mehrzahl der Studierenden eine „Berufsausbildung an den Universitäten“ (Draheim, 2007, 500) erhält. „Und gestaltungsfreudige Konservative hätten inhaltliche Gründe genug, sich mit einem Umzug der Wissenschaft aus dem Elfenbeinturm in die Leuchttürme anzufreunden“ (Herv. i. Org., Draheim, 2007, 501).

Die Ergebnisse von Draheim und Reitz sind aus zweierlei Gründen für den Fortgang dieser Arbeit wichtig. Zum einen lassen sich mit ihrer Analyse der (konservativen) Kritik an Bologna die bisherigen Ergebnisse der vorliegenden Teilanalysen unterstreichen<sup>106</sup>, zum anderen hat ihre Untersuchung belegt, dass sowohl der Bezug auf Humboldt als auch der auf die Wissensgesellschaft in die Auseinandersetzung um die Bildungsreformen einfließen. So müssen bei der Analyse der Bildungsreformen zwangsläufig Redundanzen auftreten, die als Belege diskursiver Schnittstellen jedoch willkommen sind. Zugleich müssen bestimmte Argumentationsmuster aufgegriffen werden, etwa die Argumentation

---

<sup>106</sup> Dies erscheint auf der einen Seite als verwunderlich, da die Schwerpunkte der bisherigen Untersuchungen ja auf Humboldt bzw. der Wissensgesellschaft lagen, auf der anderen Seite zeigt dies auch, dass sich die Diskurse zum Teil überlagern. Es erscheint logisch, dass sich in parallel verlaufenden Diskursen ähnliche oder gleiche Werthaltungen finden lassen.

gegen die Verschulung, die bereits als Gegenentwurf zum „Humboldtschen“ Studium markiert worden war, um den Status des Bildungsbegriffs erfassen zu können. In diesem Kapitel stellt Ökonomisierung weitgehend die Negativfolie zur Bildung dar, womit Humboldt explizit, jedoch noch häufiger implizit wieder in das Kapitel Eingang findet und finden muss.

Im Kapitel „Mythos Wissensgesellschaft“ wurde gezeigt, dass Bildung im Kontext von Ökonomie verhandelt wurde, und gefolgert, dass der Begriff Bildung ökonomisiert worden sei. In diesem Kapitel wird das Wort Ökonomisierung in den Medien als ein Stigmawort verwendet und von den JournalistInnen in unterschiedliche Kontexte eingebettet. Aus diesem Grund beinhaltet Ökonomisierung ein Konglomerat verschiedener Bedeutungen, oder linguistisch formuliert: Die Bedeutung ist umstritten und wird diskursiv ausgehandelt, wenngleich die Antonymie zum Hochwertbegriff Bildung eine Klammer um sämtliche Verwendungsweisen darstellt. Ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt ist die Rolle des Diskurses selbst. So weisen Radtke (2009) und Draheim/Reitz (2005) auf den Beitrag des Diskurses auch in seiner Form als Public Relations<sup>107</sup> und seinem Vokabular aus der „Managementsprache“ (SZ vom 25.11.2009) für bzw. zur Vorbereitung der Implementierung der Reformen hin.

Die Arbeit von Draheim und Reitz ermöglicht es auch den Fokus der Analyse auf andere Aspekte des Bologna-Diskurses zu legen: die Vergleichbarkeit, Employability und die Ökonomisierung. Dazu ist aber zunächst die Einordnung dreier Befunde notwendig, die sich aus der Sichtung der untersuchten Zeitungsartikel ergaben.

Der erste Befund, der sich sehr deutlich formulieren lässt, ist, dass medial zunächst das Thema Wissensgesellschaft im Vordergrund steht und schließlich durch eine Berichterstattung über den Bologna-Prozess abgelöst wird.<sup>108</sup> Die zweite Feststellung lautet: Der Bologna-Prozess findet in diesem Zeitraum kaum Fürsprecher. Das dritte Ergebnis lautet, dass die Berichterstattung über den Bologna-Prozess ab 2006 zunimmt

---

<sup>107</sup> Eine sprachliche Untersuchung der Selbstdarstellung der Hochschulen auf ihren Internetseiten wäre ein lohnendes Projekt, würde aber vermutlich bei einer Analyse der PR oder Werbesprache enden. „Denn während zum einen die wissenschaftliche Arbeit von der öffentlichen Auseinandersetzung abgespalten wird, thematisiert das neue Rationalitätsregime zum anderen die Selbstverhältnisse der akademisch Sozialisierten vornehmlich in der Gestalt von Werbekonzepten“ (Reitz/Draheim, 2006, 391).

<sup>108</sup> In der Folge abgekürzt als: Bologna.

und mit den Demonstrationen der SchülerInnen und StudentInnen ihren Höhepunkt erreicht.

Wie lassen sich die drei beobachteten Phänomene erklären? Es bieten sich einige plausible Annahmen an. Die erste Annahme lautet, dass die Prämissen und Ziele, die mit der Wissensgesellschaft verknüpft wurden, denen des Bologna-Prozesses stark ähneln, zumal auch die Wissensgesellschaft als Begründung von Reformanforderungen an Schule und Hochschule verstanden wurde (siehe Kapitel 5). Rechnet man die Idee der autonomen Hochschule dem Wissensgesellschaftsdiskurs (2000-2006) zu, so folgt ihr der Bologna-Diskurs auf dem Fuß. Bei der Lektüre der Forderungen der EU-Kommission kann sich in der Tat der Eindruck aufdrängen, dass die Befürworter der unternehmerischen Hochschule Bologna für ihre Zwecke nutzten (Knobloch, 2010, 71). Umgekehrt bot das Konzept der Wissensgesellschaft die Gelegenheit, erhebliche Veränderungen in der Hochschulpolitik vorzunehmen, ohne dies in eine Verbindung mit der Bologna-Reform zubringen, die aus der Sicht der Politik positiv konnotiert bleiben musste. Daher waren die Diskussionen um die Hochschulstrukturen nahezu abgeschlossen, als der Diskurs um Bologna medial intensiver wurde. Ein weiterer möglicher Grund für diese „verspätete“ Diskussion ist, dass die Umstellung auf die Abschlüsse Bachelor und Master, das sichtbarste Zeichen der Reform, sehr langsam begann<sup>109</sup> und bis 2010 noch nicht völlig abgeschlossen war. Daher erscheint es auch plausibel, dass die taz 2004 feststellt, dass die Unternehmen kaum von den neuen Abschlüssen Bachelor und Master Kenntnis hatten (taz vom 30.06.2004). Die Umstellung war im Sommersemester 2010 je nach Bundesland unterschiedlich weit fortgeschritten und lag zwischen 63,2 % (Bayern) und 96,9 % (Niedersachsen)“ (HRK, 2010). Für den Zeitraum 2006/2007, an dem die Berichterstattung verstärkt einsetzte, „sind laut HRK-Statistik 45 % (WS 2006/07) des Studienangebotes an deutschen Hochschulen umgestellt“ (Hisbus Online-Panel, 2007, 2) und 48 % der Erstsemester haben sich für die Aufnahme eines Bachelor-Studiums entschieden. „Unabhängig von Geschlecht, Hochschulart oder Fächergruppe – ausgenommen Rechtswissenschaften, Medizin und die Lehramtsstudiengänge – ist der Bachelor die Abschlussart mit den größten Anteilen“ (Hisbus Online-Panel, 2007, 2). Der

---

<sup>109</sup> Zum Wintersemester 2004/2005 waren beispielsweise gerade mal „16 Prozent aller 9.160 grundständigen Studienmöglichkeiten“ Bachelor-Studiengänge (Heine, 2005, 11) und die Studierenden, die ein Bachelorstudiengang begannen, stellten zu diesem Zeitpunkt noch einen sehr geringen Anteil der Erstsemester dar (Heine, 2005, 13f.).

steigende Anteil der Bachelor-Studierenden legt es nahe, dass sich die Berichterstattung zunehmend mit Bologna beschäftigt.

An dieser Stelle ist wichtig darauf hinzuweisen, was sich bereits im Humboldt-Kapitel abzeichnete: Da in dieser Arbeit ein Zeitraum von zehn Jahren betrachtet wird, laufen viele Diskurse parallel oder bilden diskursive Schnittstellen. So lassen sich etwa die Formulierungen im Prager Kommuniqué über die „Vorstellung des lebenslangen Lernens sowohl in das Konzept einer europäischen Wissensgesellschaft wie auch in das der Verbesserung der employability einreihen“ (Brändle, 2010, 32).

Auf der anderen Seite trat sehr früh innerhalb des Diskurses („Sprechstunde für Ängstliche“, SZ vom 21.10.2006), wenn auch in geringem Umfang, eine Berichterstattung auf, in der auf die psychische Belastung aufmerksam gemacht wurde, denen SchülerInnen sowie StudentInnen ausgesetzt seien, und die man mit dem achtjährigen Gymnasium und Bologna in Verbindung brachte. Dies stärkte die ablehnende Haltung von Teilen der Medien gegen die Verschulung des Studiums. Außerdem wurden mit zunehmender Dauer die beiden Ziele, die als „maßgebend für die Ableitung von Maßnahmen“ galten, nämlich: 1. die Förderung von Mobilität und ‚Employability‘ durch Harmonisierung des europäischen Bildungsraums und 2. der Ausbau eines europäischen Bildungsraumes im Hochschulbereich“ (Schnitzer, 2005, 5) als gescheitert betrachtet (u.a. SZ vom 12.12.2009 oder SZ vom 18.11.2009).

## 6.2 Der Bildungsstreik-Diskurs

Der vorgestellte Artikel vom 18.06.2009 wurde während des ersten von drei Bildungsstreiks verfasst, die zwischen dem Sommer 2009 und Sommer 2010 bundesweit Aufmerksamkeit fanden. Der Artikel verdeutlicht, was einleitend bereits betont wurde und was die Stärke des Protests ausmachte: nämlich das *gemeinsame* Protestieren von SchülerInnen und Studierenden (Z. 5). Die taz weist im Rückblick darauf hin, dass die öffentliche Aufmerksamkeit primär den Studierenden galt, und gibt Gründe dafür an. „Schüler sind in der bisherigen Berichterstattung über den Bildungsstreik vernachlässigt worden, weil sie im Gegensatz zu den Studenten weniger gut vernetzt [sind, K.A.] und keine einheitlichen konkreten Forderungen formulieren können“ (taz vom 10.12.2009). Dies ist nicht der Ort dies zu beurteilen, doch ein weiterer Grund dürfte sein, dass den SchülerInnen die eingängigen „Schlagwörter“ (Girnth, 2002, 53) weitgehend fehlten, über

die die Studierenden mit „Ökonomisierung“ und „Verschulung“ zur Beschreibung ihrer Probleme verfügten. Dennoch kann man einer Frankfurter Schülerin zustimmen, wenn sie gegenüber der FAZ erklärt: „Wir haben ziemlich ähnliche Probleme und demonstrieren deswegen mit“ (FAZ vom 01.12.2009). Auch die Erziehungswissenschaftler Gruschka, Herrmann, Radtke, Rauin, Ruhloff, Rumpf und Winkler beschreiben bereits 2005 in ihrem Diskussionspapier „Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb“ die Parallelen, die sich aus den Folgen der Schul- und den Hochschulreformen ergeben. „Die jetzt eingeleiteten Schritte der politisch-administrativen Bevormundung, der technokratischen Steuerung und Kontrolle sowie der einseitigen ökonomischen Indienstnahme von Erziehung, Studium und Forschung seien ungeeignet, die Mängel in Schule und Hochschule zu beseitigen“ (FAZ vom 15.08.2005). Unter anderem kritisieren sie den Status der Autonomie für Schule und Hochschule.

„Außerdem wenden sich die Erziehungswissenschaftler gegen die Behauptung, bei der gegenwärtigen Umorganisation von Bildungsinstitutionen gehe es um mehr Autonomie von Schule und Hochschule. Die Fixierung von Lehre und Forschung auf wenige Zielbereiche und die dort messbaren Ergebnisse liefere Lehr- und Lernprozesse faktisch formalen Kriterien aus, die standardisierende Mess- und Anrechnungsmethoden vorschrieben. Sie verengten den Sinn wissenschaftlichen Erkenntnistrebens. Die angebliche Autonomie erweise sich als verschärfte Fremdbestimmung. Denn selbstverantwortete Praxis werde durch erzwungene Kontroll-, Evaluierungs- und Akkreditierungsregularien erstickt“ (FAZ vom 15.08.2005).

Nicht nur in den Organisationsstrukturen lassen sich Parallelen finden, sondern auch in der Art der Reaktion auf die Konsequenzen für die SchülerInnen. „Der Protest der Schüler richtet sich unter anderem gegen das mehrgliedrige Schulsystem und das G8-Gymnasium“ (13f.). „Das auf acht Jahre verkürzte Gymnasium, das G 8, erzeuge mit seiner Stofffülle und dem Prüfungsdruck ‚Angst und Schweißausbrüche bei den Schülern‘“, erklärt Fabian Bennewitz gegenüber der SZ vom 16.06.2009. „Die zunächst von gar nicht so wenigen Eltern begrüßte verkürzte Schulzeit sorgt in allen Bundesländern, in denen sie eingeführt wurde (so etwa im Bayerischen), für erhebliche Verwerfungen“ (der Freitag vom 08.02.2008). Tatsächlich hat sich in den Jahren 2008 und 2009 erheblicher Widerstand gegen das achtjährige Gymnasium entladen, das aus ähnlichen Gründen umgesetzt wurde wie der Bologna-Prozess. „Die deutschen Schüler sind mit fast 20 Jahren beim Abitur älter als die meisten ihrer künftigen europäischen Mitstudenten. [...] Im internationalen Vergleich lernen deutsche Schüler nicht nur zu lange. Es machen auch zu wenige das Abitur“, kann man der ZEIT (33/2001) entnehmen. Ähnlich wie bei der Hochschule wurde über die Dauer und die zu geringe AbsolventInnenzahl des

Gymnasiums geklagt. Und wie beim Bologna-Prozess wandelte sich die öffentliche Meinung zu einer starken Ablehnung gegenüber dem achtjährigen Gymnasium, das nun selbst von der ZEIT als neoliberal gebrandmarkt wurde (DIE ZEIT vom 07.02.2008). Eine weitere Parallele, die für die Bachelor-Studierenden noch zu zeigen sein wird (s.u., 148), besteht darin, dass Eltern, LehrerInnen und ExpertInnen feststellen, dass das G 8 für die GymnasiastInnen eine zu hohe Belastung bedeutet (SZ vom 08.06.2009). Hurrelmann befürchtet sogar, dass es „zu einer Zunahme an depressiven Stimmungen, Aggressionen und Süchten“ kommen könne (SZ vom 07.02.2008).

Wenn in dem Artikel die Rede davon ist, dass die Bildungspolitik „zu stark von wirtschaftlichen Erwägungen geprägt ist“ (Z. 10f.), dann ist dies eine Umschreibung für die Prozesse, die die Protestierenden selbst häufig mit Ökonomisierung beschreiben. So heißt es im Artikel „Alma Bolognese“, der Redner habe über die „Ökonomisierung der Bildung“ geschimpft (FAZ vom 14.11.2009). Abweichend wird in den Printmedien aber auch die „Ökonomisierung der Hochschule“ als Protestgrund genannt (SZ vom 09.11.2009). „Im Einzelnen geht es ihnen um die Abschaffung von Studiengebühren, den Ausbau von Studienplätzen und um eine substantielle Überarbeitung der neuen Bachelor- und Master-Studiengänge“ (Z. 11ff.).

Den Studiengebühren ist in dieser Arbeit bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden, da diese m.E. als Instrument der Disziplinierung der Studierenden zu begreifen sind, und höchstens ein Steinchen im Mosaik der Ökonomisierung sind. Eine Ansicht, die die taz (vom 10.03.2008) in einem Kommentar teilt:

„Der Kundenaspekt allein hätte noch nicht die existenzielle Tragweite für die Studierenden, wie sie durch die Kombination von Gebühren mit neuen Studienordnungen entsteht. Durch das Bachelor-Master-System wurde das Studium stark verschult. Die starren jährlichen Leistungsvorgaben reduzieren mögliche Lebensweisen auf eine einzige Norm: Pauken ohne Freiraum und ohne Experimentiermöglichkeit. Studiengebühren sind vor allem eine wirkungsvolle Disziplinarmaßnahme“ (taz vom 10.03.2008).

Häufig wird allerdings argumentiert, dass Bildung „eine Investition in die persönliche Beschäftigungsfähigkeit (Employability)“ (Lieb, 2009, 61) und Studiengebühren eine individuelle und private Investition in das eigene Humankapital seien (Banscherus, 2009, 51).

Kaduke sieht die Gebühren in einem größeren Kontext, der die Beziehungen im Hochschulwesen umfasst, innerhalb dessen die Kunden-Metapher konsequent sei.

Zunächst sei ein „Quasi-Markt“ geschaffen worden, der sich in einen richtigen Markt verwandelt habe, nachdem die Hochschulen die „bislang öffentlichen Güter (Aus-)Bildung und Wissen“ mittels „Zertifikaten, Expertisen und Patenten“ in „private Güter“ umgewandelt haben und für diese Abnehmer suchten (Radtke, 2008, 127). „Konsequenterweise werden von den ‚Kunden‘ Gebühren und Entgelte für in Anspruch genommene Leistungen verlangt, die mit der Nachfrage steigen und sinken können“ (Radtke, 2008, 127). Allerdings wird gerade durch Bologna die Wahl- und „Konsum“möglichkeit der Lehrangebote so gelenkt, dass die Kunden-Metapher, nicht mehr trägt (Knobloch, 2010, 167). „Es sind nicht nur Arme, die sich darüber empören, dass sie für ihre Studiengebühren nichts geboten bekommen, und sich fragen, wie das Unternehmen Uni, wenn es denn partout eines sein will, eigentlich seine Kunden behandelt“ (DIE ZEIT vom 25.06.2009). Daher ist es m.E. tatsächlich plausibler, die *disziplinierende* und *lenkende* Wirkung der Studiengebühren zu betonen. Allerdings muss festgestellt werden, dass auf der sprachlichen Ebene, unabhängig von der Wirkung der Studiengebühren, die Kunden-Metapher, die den Tauschwert der Bildung betont, eine ökonomische Beziehung transportiert. Der Soziologe Münch, sieht diese Form der Kolonialisierung ebenfalls:

„Eine erste Form der Invasion des ökonomischen Denkens in die Domäne der akademischen Bildung entsteht aus der Umdeutung der Studierenden in Kunden. Dieses neue Denkmodell wandelt die Hochschulbildung in eine rein ökonomische Dienstleistung um, bei der es nur noch darauf ankommt, Studienangebote durch professionelles Marketing auf dem Markt zu platzieren und vordergründig die Zufriedenheit der Kunden sicherzustellen“ (taz vom 14.04.2010).

Insofern ist die Kunden-Metapher bereits ein sprachlicher Ausdruck der Ökonomisierung, die in einem Textumfeld zu finden ist, das teilweise durch die Managementsprache geformt ist<sup>110</sup>. Entsprechend urteilt der Freitag (vom 23.11.2007), dass „die Marktrhetorik vom Studenten als Kunden als pure Ideologie für die Durchsetzung von Studiengebühren“ zu sehen sei. „Das ökonomische Zentralgebiet hat die Gesellschaft [und insbesondere die Hochschule, K.A.] auch metaphorisch kolonialisiert“ (Knobloch, 2009b, 7). Zugleich ist die Rhetorik alles andere als alleine „Begleitmusik“ der Reformen. Die sprachliche und die „institutionelle Seite der permanenten Revolution, die sich *Hochschulreform* nennt, stehen im Verhältnis der paradoxen Selbstverstärkung“ (Herv. i. Org., Knobloch, 2008,

---

<sup>110</sup> Hier ist darauf hinzuweisen, dass der Diskurs um Studiengebühren nicht gesondert untersucht und daher das Textumfeld dieses gesonderten Diskurses nicht eingehender betrachtet wurde. Grundlage dieser Aussagen bildet der gleiche Fundus, der dem gesamten Kapitel zugrunde liegt.

166). Diese Verschränkung sei, so Knobloch, kennzeichnend für die „neuen ‚gouvernementalen‘ Machttechniken“ (Knobloch, 2008, 167). Damit betont er den Aspekt, den Maas hervorhob, nämlich, dass Sprache und Praxis nicht zu trennen seien. Zwar ist ein solcher Sprachgebrauch auch ohne die entsprechenden strukturellen Neuerungen als programmatische Rhetorik denkbar, die Reformen ohne eine entsprechende Rhetorik allerdings kaum. Ihre Aufgabe ist es ja gerade, die Wechselwirkung zwischen dem entsprechenden Denkstil zu den Strukturen zu erzeugen. Auch die Aussage, es gehe den Studierenden um den „Ausbau von Studienplätzen“ (Z. 12), ist ungenau. Tatsächlich fordern sie „einem generellen Zugang aller Bachelor-Absolventen zum Master-Studium“ (FAZ vom 18.05.2010). Mit dieser Forderung wehren sich die StudentInnen vor allem gegen ein Bachelor-Studium, das weniger wegen seiner Inhalte, als wegen seiner Kürze gut geheißen wird. „Die jungen Leute sollen künftig auch schneller auf den Markt. Erstens, weil er Fachkräfte sucht. Zweitens, um Kosten zu sparen und konkurrenzfähiger zu sein. Denn mit durchschnittlich 28 Jahren sind deutsche Absolventen viel zu alt“ (SZ vom 08.06.2009). Hier wird das Argument wiederholt, das bereits für G8 genannt wurde. Mit dem sechssemestrigen Bachelor wurde die Studiendauer gegenüber den Regelstudienzeiten des Magisters, die bei acht bis neun Semestern lagen, verkürzt. Würde der Master-Abschluss zum Regelabschluss für alle, verlängerten sich die Studienzeiten erneut (SZ vom 08.06.2009). Die Absichten, die mit der Einführung des Bachelor-Systems verbunden wurden, könnten also nicht mehr erfüllt werden. Dabei weist DIE ZEIT darauf hin, dass die Schulzeit bis zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife von ehemals dreizehn Jahren, die im Vergleich länger als in anderen Ländern war, die Begründung für die kurze Dauer des Bachelors gewesen sei. „Dieses Argument entfällt jetzt“ mit G8 (DIE ZEIT vom 01.11.2007). Die Forderung nach der „substantielle[n] Überarbeitung der neuen Bachelor- und Master-Studiengänge“ (Z. 14f.) bleibt ebenfalls vage. Dies kann sich sowohl auf die Probleme des Zugangs zum Master-Studium beziehen, was bereits angesprochen wurde, oder aber auf die häufige Klage über die „Verschulung des Studiums“, was medial und während der Proteste als „Bulimielernen“ (FAZ vom 18.11.2009) bezeichnet wurde. „Das Studium wurde verschult und mit einer Unzahl an Prüfungsläufen überhäuft. Zehn Hausarbeiten und Klausuren pro Semester sind keine Seltenheit. Lernen verkommt zu einer, wie es die Lernenden selbst nennen: ‚Wissens-Bulimie‘. Es zählt nur der ‚Output‘, das, was am Ende auf dem



Arbeitsmarkt anwendbar ist“ (FAZ vom 23.07.2009). „Wie beim achtjährigen Gymnasium führen beim sechssemestrigem Bachelor-Studium kürzere Studienzeiten zur Verdichtung des Stoffs“ (SZ 08.06.2009). Dabei ist erstaunlich, dass der Sprachgebrauch der Studierenden von den Zeitungen so übernommen wurde und dass nach Jahren des permanenten Reformierens einmal mehr ein Krankheitsbild (Bulimie) für die Zustände des Bildungswesens gefunden wurde. Dabei priesen die Befürworter die Reformen doch als die Lösung – die Medizin – für die Krankheiten des Bildungswesens. Allerdings zeigt gerade die Übernahme dieses Sprachbildes die Positionierung der Medien deutlich an. Rhetorisch interessant ist die Aussage Schavans, die „die Initiatoren des ‚Studentenstreiks‘“ wegen ihrer Ablehnung „der Internationalisierung des Wissenschaftssystems [als, K.A.] ‚gestrig‘“ bezeichnete (Z. 19). Abgesehen davon, dass die Zuschreibung „gestrig“ auf Unverständnis stieß, versucht Schavan, den Protestierenden eine antieuropäische Haltung zuzuschreiben und sie als „Feind der europäischen Integration“ dazustellen (Knobloch, 2010, 71). Sie hofft, Bologna auf diesem Wege gegen die Kritik der Bologna-KritikerInnen zu immunisieren. Doch fordern gerade diese den europäischen Hochschulraum und beklagen die mangelnde Chance für einen Studienortswechsel. „Weniger Prüfungsdruck, mehr Wahlfreiheiten, mehr Mobilität – das waren Kernforderungen der studentischen Proteste im Winter“, heißt es denn auch in der SZ (vom 08.06.2010), sodass der Versuch kaum fruchtete.

### *6.3 Glossar der Ökonomisierung*

Da wie die Überschrift nahelegt, nun einzelne Begriffe untersucht werden, die in den Artikeln eine große Rolle spielen, wird das bisher angewandte Vorgehen verlassen. Bei diesen Begriffen handelt es sich um die Fahnenwörter/Stigmawörter Vergleichbarkeit, Employability und Ökonomisierung, deren Diskussion die weitere Annäherung an die konnotative Bedeutung des Begriffs Bildung ermöglicht. Die bisherigen (6.1 und 6.2) Unterkapitel dienten eher der Einführung in die Thematik, während die Vertiefung, die Untersuchung der Begriffe, in der Folge nicht mehr streng diskursanalytisch ist. Die Artikel des Fundus fungieren hier als Belegstellen der Argumentation und stellen nicht die Stimme des Diskurses dar. Auch wenn dies kein rein additives Verfahren ist, ist die Varianz der Bedeutungen, mit denen Ökonomisierung inhaltlich erklärt wird, so groß, dass kaum noch von Mustern gesprochen werden kann.

### 6.3.1 Vergleichbarkeit

Eine der Klagen nicht nur der Demonstrierenden, sondern auch der Medien, betrifft die Lehre. Damit verbunden sind eine ganze Reihe von Themen, von der Modularisierung, über die Credit-Points, der „Verschulung“ bis hin zur Mobilität der Studierenden und der Konstruktion eines europäischen Hochschulraums.

Zentral bei diesem Themenkomplex Vergleichbarkeit ist, dass sie je nach Kontext mal positiv („Gleichwertigkeit“), mal negativ („Uniformierung“ und „Standardisierung“, „Vereinheitlichung“) gewertet wird. Eher positiv wird dies in Bezug auf die Ausrichtung auf die internationale oder europäische Ebene gesehen. Da die Mobilität der Studierenden eines der Ziele des Bologna-Prozesses war und ist, wurde die „Vergleichbarkeit (comparability)“ der Abschlüsse angestrebt (FAZ vom 03.05.2007). Anders sieht dies jedoch beim Studium aus.

„Bologna erzeugt Standards und Strukturen, die Bildung vergleich- und bewertbar machen“, sagt die Schweizerin, damit wird Bildung aber auch immer mehr zur Ware.“ Sybille Lustenberger meint damit vor allem die so genannte Akkreditierung, das heißt die Zertifizierung eines Studienganges durch externe Agenturen. „Die Akkreditierung erfolgt nach Prüfung fachlich-inhaltlicher Mindeststandards und der Berufsrelevanz des zu vergebenden Abschlusses“, heißt es in den Bologna-Dokumenten“ (taz vom 18.10.2003).

Ob Vergleichbarkeit und Standardisierung zwangsläufig Bildung zur Ware machen, und ob nicht tatsächlich auch strukturelle Veränderungen im Hochschul- und Schulwesen dazukommen müssen, ist umstritten. Link macht darauf aufmerksam, dass sich der Normalismus zwar früh mit dem Kapitalismus „gekoppelt hat“ und die „stochastische Bildung von Durchschnittspreisen auf Konkurrenzmärkten“ ein Beispiel eines „Normalfeldes“ sei, dennoch bilde der Normalismus gegenüber dem Kapitalismus einen „selbstständigen ‚Archipel‘ von diskursiven Komplexen und Dispositiven“ (Link, 2006, 230). Die Möglichkeit der Bewertung setzt immer eine gemeinsame Basis des Vergleichs voraus, diese Basis ist aber nicht notwendigerweise vorhanden, sondern muss erst geschaffen werden (Link, 2006, 117).

Was die Schule (und erweitert das Bildungswesen) betrifft, so ist diese „sowohl Vergleichsfeld wie auch Differenzierungsraum“ (Foucault: „Überwachen und Strafen“ zitiert nach Link, 2006, 117). Die in diesem Raum geltenden Regeln dienen dem Zweck der Bewertung und zugleich geht damit ein „Zwang zur Einhaltung der Konformität“ (ebd.) einher. Geht man davon aus, dass die Hochschule etwa durch Disziplinierungsmaßnahmen, wie mit den Studiengebühren, eine Wandlung von einer Bildungs-

Erziehungsanstalt durchmacht, dann handelt sie sich auch deren Probleme ein, ist Radtke überzeugt. „Schulische Erziehung arbeitet mit Zwang, deshalb hat sie ein notorisches Motivations- und Disziplinierungsproblem, mit dem sie mühsam die Aufmerksamkeit für ihr Lehrangebot sicherzustellen sucht“ (Radtke, 2008, 128), was an der Hochschule durch Studiengebühren geschieht. Link spricht in Anlehnung an Foucault von „Homogenisierung“, einem Prozess, für den er folgende Stufen angibt: „Vergleichen (Äquivalierung), Homogenisierung, Kontinuierung, Quantifizierung, Statistik, [...]“ (Link, 2006, 117).

Nur die Vergleichbarkeit „strukturiert Konkurrenzen“ (Link, 2006, 332), die „Voraussetzung für die Vergleichbarkeit von Normaleinheiten ist Verdattung (Datenerhebung)“ (ebd.). Dass auf der Grundlage der Homogenisierung eine Bewertung stattfinden kann und damit nach bewährtem Prinzip auch eine „Rangordnung“ erstellt werden kann (Rankings), ist leicht nachzuvollziehen, wenn man bedenkt, dass moderne Konkurrenzsituationen immer als „Leistungskonkurrenzen“ funktionieren (sollen) (Link, 2006, 325). Die Anforderungsprofile und Selektionsmechanismen müssen sich ähneln, will man individuelle Leistungen oder aber Strukturen optimieren, führt Bude aus. „Nur weil alles so ähnlich geworden ist, kann man miteinander in Wettbewerb treten“ (Bude, 2011, 78).

Fasst man das bisher Gesagte zusammen, kann festgestellt werden, dass Vergleichbarkeit und Verdattung eine Voraussetzung zur Herausbildung einer sektoralen Konkurrenz ist, ob diese allerdings ökonomisch geformt ist, hängt von weiteren Faktoren ab.

Veith etwa zieht wie auch andere Autoren (etwa Bollenbeck (1996) und Ricken (2006)) den engen Zusammenhang von Bildung und Liberalismus heran, um das Verhältnis zwischen Wettbewerb und Bildung nach Humboldt zu erläutern. „Der Bildung kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu. Indem sie den Einzelnen vielfältige Zugänge zum Universum der Kulturen eröffnet, ermöglicht sie über den Wettbewerb der Geister zugleich die Aneignung und konstruktive Weiterentwicklung kultureller Traditionen“ (Veith, 2007, 48). Mittels der Verknüpfung des „Wettbewerbs der Geister“ mit der „Weiterentwicklung kultureller Tradition“ wird der Wettbewerbscharakter der Bildung als gesellschaftlich gesetzt betrachtet.

Die Hochschulrankings etwa dienen, so Link mit Blick auf die USA, dazu, eine Orientierung an den Spitzenreitern zu erzeugen (Link, 2006, 315), weshalb die Frage danach, wer welche Kriterien aufstellt und mit welchem Motiv untersucht, nicht unwesentlich ist: das Ranking „präsentiert bereits Sieger und Verlierer“ (Michalke/Naß/Nitsche, 2007, 136). „Auf diese Weise differenziert sich der Bildungsmarkt – maßgeblich unterstützt durch Realität schaffende Rankings“ (taz vom 14.04.2010). Was bisher als Frage des Renommées erscheinen mochte, wird spätestens mit dem Aufkommen der Exzellenzinitiative(n) zu einem Merkmal, das monetäre Konsequenzen nach sich zieht und sich für die Hochschulen in Form „der Zuweisung und Einwerbung öffentlicher und privater Mittel und vor allem bei der Studentenstatistik bemerkbar“ macht (der Freitag vom 13.08.2009).<sup>111</sup> In den veröffentlichten Rankings<sup>112</sup> schlecht positioniert worden zu sein, kann sich entsprechend keine Hochschule leisten, denn „sie sollen [...] Leistungsabstände sichtbar machen und vertiefen, was in der Regel mit finanziellen Umverteilungen einhergeht“ (Bultmann, 23.06.2011). Dies führt dazu, dass sich die Hochschulen in ihrer Hochschul„entwicklung“ an den Kriterien der Rankings orientieren. Die Arbeitsgruppe *Alternative Wirtschaftspolitik* geht noch einen Schritt weiter und sieht in der „indikatorgestützten Steuerung“ ein Mittel „die Inhalte, Ziele und Aufgaben der Hochschulen“ zu beeinflussen (Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik, 06.06.2011). Im Sinne der Vergleichbarkeit werden hier auch die Credit-Points gesehen, die der Freitag als die „allgemeine[...] Geldware‘ des Studiums“ (der Freitag vom 01.04.2005) bezeichnet. Mit Geld haben die Credit-Points alleine gemeinsam, dass sie als Maßeinheit überall anerkannt werden sollten – sie dienen der Vergleichbarkeit – deren eigentliche Funktion ist aber die Normierung. Fasst man die Hochschule als Normierungsraum auf, lässt sich leicht erkennen, dass das neue Zeitregime dazu dient, dass „Studierende wie Lehrende Konkurrenzverhältnisse als legitimierte Normalität annehmen“ (Draheim/Reitz, 2005, 208). Die geforderte Vergleichbarkeit der Abschlüsse im europäischen Hochschulraum macht folgerichtig eine Homogenisierung der Bachelorabschlüsse auf europäischer Basis genauso notwendig wie die Vergleichbarkeit der Studieninhalte.

Eine weitere Form der Vergleichbarkeit bildet der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), dieser „soll Berufsqualifikationen und Ausbildungsniveaus europaweit vergleichbar

---

<sup>111</sup> Dass sich diese Verdattung innerhalb der Hochschulen ebenfalls niederschlägt, hier als Indikatoren zur Zuteilung von „Erfolgsplan-Geld“, zeichnet Ulrich Ruschig (2007) nach.

<sup>112</sup> Zu den Rankings werden hier auch die Berichte der Akkreditierungsagenturen gezählt.

machen“ (SZ vom 23.09.2009). „Der Qualifikationsrahmen aber ebne den Unterschied von beruflicher und akademischer Bildung ein und weise den Hochschulen eine neue Klientel zu, sagt Kempfen. Der Hochschulverband sehe darin eine systematische Entwertung bisheriger Bildungsabschlüsse“ (FAZ vom 24.03.2010). „Jedes Bildungsinstitut kann seine Ausbildungsware anbieten, die unterliegt keiner unmittelbaren Qualitätskontrolle“ (der Freitag vom 18.05.2007). Dokumentiert wird dies über Kompetenzstufen (ebd.). Wenn der Freitag hier von „Ausbildungsware“ spricht, - analog zur „Bildung als Ware“ in der taz (s.o.) - und hervorhebt, dass „jedes Bildungsinstitut“ diese anbieten dürfe, steckt offenbar die gleiche Furcht vor der „Ökonomisierung des Bildungssystems durch [...] die Konkurrenz privater Bildungsanbieter“ (taz vom 18.10.2003) dahinter. Dies sind die gleichen Bedenken, wie sie die TeilnehmerInnen der Tagung des European Education Forum (EEF) hatten. In beiden Fällen geht es offensichtlich um die Legitimität der Institutionen.

Das häufig genannte Problem (bspw. im Freitag vom 25.11.2009 oder in der SZ vom 11.09.2009), dass die Mobilität in Zeiten der Bologna-Reformen trotz dieser Umstellungen keineswegs zugenommen hat, liegt an der Gleichzeitigkeit zweier Leitbilder, der autonomen Hochschule und Bologna. Auf der einen Seite sind die Hochschulen aufgerufen, sich ein Profil zu geben, auf der anderen Seite aber gilt es in der Lehre Inhalte zu vermitteln, die auch jenseits der eigenen Hochschule anerkannt werden. „Eine schlichte Wettbewerbsideologie verlangt den Hochschulen Alleinstellungsmerkmale ab, welche sie dann in der Überspezialisierung von miteinander inkompatiblen Studiengängen zu finden meinen“ (SZ vom 10.12.2009). Die Folge daraus ist, laut der Süddeutschen, dass jeder Teilnehmer in dem so geschaffenen Wettbewerb versucht „den Standard ausschließlich zu seinem Vorteil zu nutzen“ (SZ vom 18.11.2009). Das Zitat aus der Süddeutschen zeigt das ganze Dilemma. Die Orientierung am eigenen Vorteil muss zulasten der Vergleichbarkeit gehen. Wer also den europäischen Hochschulraum befürwortet, der muss die Vergleichbarkeit der Abschlüsse und letztlich auch der Inhalte in Kauf nehmen.<sup>113</sup>

---

<sup>113</sup> Eine ganz andere Frage ist, ob ein weniger reguliertes Anerkennungsverfahren, wie es vor dem Bologna-Prozess bestand, im Sinne der Studierenden nicht viel erfolgsversprechender ist.

### 6.3.2 Employability

#### 1 **Passgenauer Nachwuchs**

2 Franziska Pankow ist Referatsleiterin für Bildungspolitik und Hochschulen beim Deutschen  
3 Industrie- und Handelskammertag (DIHK). Sie erläutert die Erwartungen der Unternehmen an  
4 Hochschulen und Absolventen.

5 **SZ:** Frau Pankow, der Bologna-Prozess, der die Umstellung der Studienabschlüsse auf Bachelor  
6 und Master bis 2010 vorsieht, ist aus Sicht der Hochschulen ein Erfolg. Was sagt die Wirtschaft?

7 **Pankow:** Auch die Unternehmen sehen, dass sich damit auf dem Ausbildungsmarkt vieles zum  
8 Besseren gewandelt hat. Lange Studienzeiten haben sich durch die Einführung des Bachelors  
9 verringert, die Zahl der Abbrecher geht zurück. Und speziell mit dem Master ist ein Weg eröffnet  
10 worden, Hochschulabsolventen in einem zweiten Studiengang fitter für den Arbeitsmarkt zu  
11 machen.

12 **SZ:** Das heißt?

13 **Pankow:** Dass die Unternehmen den Erfolg der Studienreform vorsichtig optimistisch einschätzen.

14 **SZ:** Woran machen Sie das fest?

15 **Pankow:** An unserer bundesweiten Umfrage, die wir zur Studienreform im vergangenen Herbst  
16 unter 2100 Firmen aller Branchen und Größen durchgeführt haben. Knapp ein Viertel der  
17 befragten Unternehmen hat bereits Erfahrungen mit Absolventen der neuen Studienabschlüsse  
18 gemacht. Zwei Drittel von ihnen gaben an, dass sich ihre Erwartungen an den Einsatz von  
19 Bachelor- und Masterabsolventen erfüllt haben.

20 **SZ:** Statistisch gesehen ist das eine satte Mehrheit. Woher rührt die Vorsicht?

21 **Pankow:** Keine Frage, dieses Ergebnis macht Mut. Doch die Skepsis der Unternehmen gegenüber  
22 der Studienreform und den neuen Absolventen mit ihren weitgehend unbekanntem Abschlüssen  
23 ist nicht ausgeräumt. Die Hochschulen dürfen jetzt nicht nachlassen, ihre Studieninhalte im Sinne  
24 von „Employability“ an den Anforderungen des Arbeitsmarktes auszurichten. Erst das wird auch  
25 Zögerer aus der Wirtschaft von den neuen Studiengängen überzeugen.

26 **SZ:** Welche Erwartungen verbinden die Unternehmen mit Employability oder der  
27 „Beschäftigungsfähigkeit“, wie es im Deutschen noch sperriger heißt?

28 **Pankow:** Generell fordern die Unternehmen, das zeigt die Umfrage, den neuen Absolventen  
29 neben Fachwissen mehr soziale und persönliche Kompetenzen ab. Dabei ist Teamfähigkeit die  
30 wichtigste Kompetenz, gefolgt von den Fähigkeiten, selbständig zu arbeiten und  
31 Einsatzbereitschaft zu zeigen. Fachwissen wird als selbstverständlich vorausgesetzt.

32 **SZ:** Welche Rolle hat der Praxisbezug?

33 **Pankow:** Er ist für die Unternehmen unverzichtbar. Sie erwarten, dass die Vermittlung von  
34 theoretischem Wissen durch Praxiseinsätze gestützt wird.

35 **SZ:** Eigentlich eine Binsenweisheit für ein modernes Studium, oder?

36 **Pankow:** Das mag sein, dennoch wird nach unseren Erfahrungen Praxiswissen an den  
37 Hochschulen nur unzureichend vermittelt. Die Praxisferne von Absolventen ist jedenfalls immer  
38 noch der Hauptgrund, wenn sich Unternehmen in der Probezeit von bereits eingestellten  
39 Hochschulabsolventen trennen.

40 **SZ:** Inwiefern nehmen die Unternehmen schon Einfluss auf die Ausbildungsinhalte der neuen  
41 Studiengänge?

42 **Pankow:** Auf den ersten Blick trägt die Wirtschaft in hohem Maße dazu bei. Über die Hälfte der an  
43 der Umfrage beteiligten Betriebe arbeitet bereits mit Hochschulen zusammen. Weitere  
44 Unternehmen planen eine solche Kooperation ...

45 **SZ:** ... aber?

46 **Pankow:** Nicht wenige Vorhaben scheitern, weil Hochschulen keine passenden Angebote machen  
47 oder Unternehmen nicht den richtigen Partner in der weiten Hochschullandschaft finden.

48 **SZ:** Wie können beide Seiten besser zueinander finden?  
49 **Pankow:** Die Unternehmen müssen aktiver werden und sich durch Mitarbeit in Hochschul- und  
50 Studienräten in die Gestaltung von Studiengängen stärker einbringen. Auf der anderen Seite sind  
51 die Hochschulen gefordert, den Aufbau von Partnerschaften zu befördern. Das würde gerade  
52 kleinen und mittleren Firmen mit ihren begrenzten Ressourcen helfen, in Kontakt zu kommen.  
53 **SZ:** Mit welchem Ziel?  
54 **Pankow:** Auf die Ausbildung von für sie passgenauem Nachwuchs Einfluss zu nehmen und  
55 sicherzustellen, dass Führungskräfte die Chance erhalten, sich in berufsbegleitenden Master-  
56 Programmen weiterzubilden.  
57 **SZ:** Geschieht das bisher nicht?  
58 **Pankow:** Es gibt inzwischen eine Vielzahl von Masterstudiengängen – derzeit mehr als 3000.  
59 Wirklich praxisorientierte Angebote aber bleiben dabei noch Mangelware. Nach Erhebungen der  
60 Hochschulrektorenkonferenz haben sie bei Universitäten nur einen Anteil von deutlich unter zehn  
61 Prozent.  
62 **SZ:** Was muss sich ändern?  
63 **Pankow:** Hochschulen und Universitäten müssen lernen, „von hinten zu denken“. Nicht ihre  
64 Bedürfnisse sind entscheidend, sondern die des Arbeitsmarktes sowie die beruflichen Chancen  
65 der Absolventen. Die neuen Studiengänge müssen darauf ausgerichtet werden. Das freilich geht  
66 nur im intensiven Austausch zwischen Wissenschaft und Wirtschaft.  
67 Interview: Steffen Uhlmann  
68 Süddeutsche Zeitung, Beilage Samstag, 13. September 2008, Deutschland Seite V2/14  
69 (URL: <http://www.sueddeutsche.de/karriere/bewerbung-mit-bachelor-passgenauer-nachwuchs-1.711547>)

Anmerkung: Bei einem Medieninterview verläuft die Kommunikation nicht nur zwischen den InterviewpartnernInnen, InterviewerIn-InterviewteR, sondern ist auch immer an das Publikum gerichtet („Mehrfachadressierung“) (Schröder, 2001, 1721f.). In diesem Fall sind mögliche weitere Adressaten neben dem allgemeinen Publikum die Hochschulen bzw. deren Entscheidungsgremien und die UnternehmerInnen. Fast man dies so auf, so muss die Aufmerksamkeit auch auf die Appell-Funktion gerichtet werden.

Wie bereits ausgeführt ist die Idee, die Studieninhalte an der Berufsbefähigung zu orientieren, von der EU in verschiedenen Dokumenten verankert worden. Damit war die EU ein wichtiger „Protagonist der Beschäftigungsfähigkeits-Politik, gerade in Hinblick auf die Vermittlung dieses Themas in die nationale, deutsche Politik“ (Kraus, 2007, 91). In Deutschland betrachteten die Reformbefürworter die Studienreform unter der Perspektive der Arbeitsmarktpolitik und verbanden damit die „Hoffnung, dass sich so die Studieninhalte den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts anpassen ließen. ‚Employability‘ wird das von den Bologna-Befürwortern genannt, die ansonsten viel von ‚Kompetenzen‘ und ‚Qualifikationen‘, weniger aber von ‚Bildung‘ sprechen“ (FAZ vom 14.11.2009). Kraus stellt in ihrer Untersuchung fest, dass Employability „als Chiffre für eine ‚gute Sache‘ verwendet [wird], die offensichtlich im Kontext von Qualifizierung, Betrieb und Arbeitsmarkt genügend Plausibilität besitzt, um ohne eine genaue Erläuterung ihres Gegenstands auszukommen“ (Kraus, 2007, 57). Für unseren Zweck scheint es angebracht, Employability, ohne die Aspekte Kompetenz und Qualifikation zu berücksichtigen, als berufs- und beschäftigungsbefähigende Bildung zu verstehen, was nahe an der Wortbedeutung bleibt.

Die taz wies bereits 2000 auf diese eigenständige deutsche Interpretation Bolognas hin, wonach die europäischen Bildungsminister eine eher traditionelle Bildungspolitik Humboldtscher Prägung favorisierten, die beteiligten deutschen Institutionen „Wissenschaftsrat und KMK [Kultusministerkonferenz, K.A.]“ allerdings ihre eigenen, abweichenden Vorstellungen umsetzen.

„(1) Die deutschen Bildungspolitiker wollen die Hochschulen an die Nachfrage nach Arbeitskräften anpassen. Die europäischen Bildungsminister folgen dagegen einer demokratischen Vision: Die Hochschulen sollen der freiheitlichen Wertordnung zu größerer Wirksamkeit in der Gesellschaft verhelfen.

(2) In Deutschland soll es bei dem Nebeneinander unterschiedlicher Studiengänge bleiben. Ein umfangreicher für die Berufspraxis soll neben einem kleinen für Wissenschaft und Forschung stehen. Die europäischen Bildungsminister gehen hingegen von der Einheit der Wissenschaft aus und wollen eine einheitliche Hochschule mit zwei Stufen.

(3) Die Deutschen nähern sich dem Gedanken einer bildungsökonomischen Bedarfsplanung. Die europäischen Bildungsminister setzen auf das Bildungsinteresse freier Bürger“ (taz vom 16.11.2000).

Der Eindruck, dass die europäische Bildungspolitik den deutschen Anteil bei der Implementierung in der Wahrnehmung der Medienöffentlichkeit überlagert hat, kann nicht bestätigt werden. Vielmehr stellt der Autor des taz-Artikels den utilitaristischen Absichten der deutschen HochschulpolitikerInnen („Nachfrage nach Arbeitskräften“, „umfangreicher [Studiengang] für die Berufspraxis“ und „bildungsökonomische Bedarfsplanung“) die



Absichten der europäischen PolitikerInnen („freiheitliche Wertordnung“, „Einheit der Wissenschaft“ und „Bildungsinteresse freier Bürger“) entgegen. Dass diese Unterscheidung allerdings anderenorts auch mal überlagert wird, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die AdressatInnen der Kritik, die deutschen Kultus- und WissenschaftsministerInnen, bekannt sind und auch benannt werden.

Entscheidend ist die Aussage, dass die Wirtschaft mit ihrem Wunsch nach einer Studienreform die öffentliche Wahrnehmung beeinflusst hat. Diese schaue weniger auf „Internationalisierung [...], sondern auf die ‚Employability‘, die Beschäftigungsfähigkeit. Deshalb sollten sich die neuen Bachelorstudiengänge nicht an den Fächerstrukturen der Hochschulen orientieren, sondern an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes“, erklärt der Freitag (vom 23.04.2004) aus Sicht der Unternehmen. Interdisziplinarität bekommt im Kontext der Employability die Bedeutung, den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes entgegenzukommen, weshalb der Vorstandsvorsitzende der „Deutschen Leasing“ fordert, die Hochschulen müssten „die Inhalte frei kombinierbar in kleineren Modulen anbieten. Der Bologna-Prozess sei ein Beitrag dazu, den europäischen Hochschulraum wettbewerbsfähiger gegenüber Asien und Amerika zu machen“ (FAZ vom 06.05.2006). Unschwer ist hier die wettbewerbsorientierte Semantik der Wissensgesellschaft erkennbar.

2004 trat der Begriff Humankapital verstärkt ins Bewusstsein der Öffentlichkeit, als er zum Unwort des Jahres wurde (Lohmann, 2010, 5ff.). Nach Foucault bedeutet Humankapital, dass man „Bildungsinvestitionen macht“ (Foucault 2006, 319). Mit Monika Witsch kann man ergänzen, dass der Mensch „durch seine Transformation zum Humankapital eine der ökonomischen Verwertungslogik gehorchende Verdinglichung erfährt“ (Witsch, 2008). Diese Investitionen beinhalten mehr als nur „Schule oder die bloße Berufsausbildung“, so Foucault, sondern umfassen neben der Zeit, die die Eltern ihren Kindern widmen, „die Gesamtheit der kulturellen Reize, die das Kind empfängt: all dies sind Elemente, die das Humankapital bilden können“, wie Foucault (2006, 319) erkennt. Beobachtet man die bildungspolitischen Diskussionen außerhalb der Universität, etwa um die Frühförderung von Kindergartenkindern und die sogenannte „Herdprämie“<sup>114</sup>, erkennt man, dass eben solche

---

<sup>114</sup> Ab 2013 haben Kinder ab dem Alter von einem Jahr das Recht auf eine „Förderung in einer Kindertageseinrichtung oder in der Tagespflege“. „Nach § 16 Abs. 4 SGB VIII soll zum gleichen Zeitpunkt für diejenigen Eltern, die ihre Kinder nicht in Einrichtungen betreuen lassen wollen oder können, ein Betreuungsgeld eingeführt werden“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Gute Kinderbetreuung vom 04.11.2011 auf: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinderbetreuung,did=118986.html>. Zugriff am 16.01.2012). Mit dieser Transferleistung schafft die Bundesregierung eine Alternative zum Kindergarten oder

Überlegungen eine Rolle spielen. In diesem gesellschaftlichen Kontext ist es durchaus bedenkenswert, wenn Lohmann schreibt, dass sich jenseits des Diskurses um das Ende der Ideologien „die Auseinandersetzung um ‚Humankapital‘ aktuell als empfindlicher Knotenpunkt“ (Lohmann, 2010, 6) der Klassenauseinandersetzung erweise.

Aufschlussreich ist die Sicht der Referatsleiterin für Bildungspolitik und Hochschulen beim Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (Z. 2f.), Franziska Pankow. „Sie erläutert die Erwartungen der Unternehmen an Hochschulen und Absolventen“ (Z. 3f.), leitet die Süddeutsche das Interview ein. Mit dieser Aussage übernimmt die Zeitung, ob zu Recht oder Unrecht muss dahingestellt bleiben, die Eigendarstellung des „Industrie- und Handelskammertags“ und Pankow wird zur personifizierten deutschen Wirtschaft.<sup>115</sup> Als Erstes kann festgestellt werden, dass AbsolventInnen für Pankow erst nach dem Master „fitter für den Arbeitsmarkt“ sind (Z. 10), während wir bisher davon ausgegangen sind, dass der Bachelor der Erreichung der Beschäftigungsfähigkeit dient. Aufschlussreich sind vor allem die Aussagen Pankows über die Bewertung des Bachelors. Zwar habe erst „[k]napp ein Viertel der befragten Unternehmen“ überhaupt „Erfahrungen mit Absolventen der neuen Studienabschlüsse gemacht“, doch „[z]wei Drittel von ihnen gaben an, dass sich ihre Erwartungen an den Einsatz von Bachelor- und Masterabsolventen erfüllt haben“ (Z. 16ff.). Was sich nach viel anhört, heißt allerdings, dass lediglich rund 16,5 % zufrieden sind, während 75 % der Grundgesamtheit eigentlich überhaupt keine begründete Aussage treffen können, da sie keine Erfahrung mit den AbsolventInnen gemacht haben. „Doch die Skepsis der Unternehmen gegenüber der Studienreform und den neuen Absolventen mit ihren weitgehend unbekanntem Abschlüssen ist nicht ausgeräumt“ (Z. 21ff.). Die „Zögerer aus der Wirtschaft“ (Z. 25) könnten von den Hochschulen erst überzeugt werden, wenn sie „nicht nachlassen, ihre Studieninhalte im Sinne von ‚Employability‘ an den Anforderungen des Arbeitsmarktes auszurichten“ (Z. 23f.). Eine erstaunliche Haltung, bedenkt man, dass die

---

der Kindertagesstätte, die sich weniger an der Logik der frühkindlichen Förderung als an einem bestimmten Familienbild orientiert. „Dieses Land gibt künftig zwei Milliarden aus, um Eltern davon abzuhalten, ihren Nachwuchs in ein Erziehungssystem zu schicken, das ihre Lebenschancen erheblich verbessern würde“, schreibt bspw. das Magazin „Stern“. Und weiter: „Sie ist ein Betrug an Kindern aus sozial schwachen Familien, die frühkindliche Bildung beim besten Willen zu Hause nicht vermitteln können“ (Hans Peter Schütz: Betrug am Kind, auf [stern.de](http://www.stern.de) vom 9. November 2011 (<http://www.stern.de/politik/deutschland/einigung-auf-betreuungsgeld-betrug-am-kind-1749371.html>). Zugriff am 03.03.2012). Zudem wurde kritisiert, dass das Geld für Frauen ein Anreiz sein könnte, nicht (mehr) berufstätig zu sein.

<sup>115</sup> (<http://www.dihk.de/wir-ueber-uns/wer-wir-sind/dihk/dihk>. Zugriff am 02.11.2013). Auch wenn dies ihrer Funktion entspricht, wird in dieser Formulierung eine Position für alle Unternehmen und UnternehmerInnen unterstellt.

Initiative schließlich aus denselben Kreisen stammte. Allerdings geht es dem Vizepräsidenten der Frankfurter Universität ähnlich, denn auch er stellt fest, „[n]och wisse man allerdings nicht, ob der Bachelor berufsbefähigend sei. ‚Es bleibt abzuwarten, was aus den ersten Absolventen wird‘“ (FAZ vom 13.05.2008). Was bezüglich der Kompetenzen bereits diskutiert wurde, zeigt sich auch hier. Die Hochschul(aus)bildung wird ex post beurteilt, weshalb den Hochschulen offenbar nichts übrig bleibt als auf nachträgliche externe Beurteilungen zu reagieren. „Hochschulen und Universitäten müssen lernen, ‚von hinten zu denken‘. Nicht ihre Bedürfnisse sind entscheidend, sondern die des Arbeitsmarktes sowie die beruflichen Chancen der Absolventen“ (Z. 63ff.) und diese Chancen sind nur in einem geringeren Maße gegeben als bei der Implementation der Reform gedacht wurde. 2008 fragt die Süddeutsche besorgt nach den Chancen der „neuen Kurzzeit-Studenten auf dem Arbeitsmarkt?“ (SZ vom 31.05.2008). Im Dezember 2009 stellt die SZ fest, dass sich der Bachelor „kaum als berufsqualifizierender Abschluss durchgesetzt hat, mit der Folge, dass die Studenten den ‚Master‘ machen und also länger studieren müssen“ (SZ vom 12.12.2009). Äußern die Medien mehrheitlich Zweifel am Sinn des berufsqualifizierenden Abschlusses und springen damit den Demonstrationen bei, lässt es sich die FAS nicht nehmen, auf die Inkonsequenz der studentischen Forderungen während des Bildungsstreiks hinzuweisen. „Die Protestierenden lehnen nämlich die Bologna-Reformen auch mit dem Argument ab, dass es vor allem für Bachelor-Absolventen nicht die versprochene Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt gebe (was wiederum vielfach bestritten wird)“<sup>116</sup> (FAS vom 21.06.2009). Nahezu antiquiert klingt es dagegen, wenn die SZ (vom 31.12.2007) schreibt, dass für die meisten geisteswissenschaftlichen Anwendungsgebiete außerhalb der Hochschule Bildung die Berufsausbildung sei, „denn in den meisten geisteswissenschaftlichen Fächern besteht die Berufsausbildung für diejenigen, die nicht an der Universität bleiben, in nichts anderem als: Bildung“. In dem Artikel heißt es weiter, „der freie Umgang mit breitem Wissen und seine Formulierung in Sprache [stelle, K.A.] die beste berufliche Qualifikation dar.“ (Ebd.). An diesen Aussagen wird deutlich, dass die Ausrichtung an der Berufsqualifizierung alleine deshalb schon schwierig ist, weil niemand so richtig zu wissen scheint, was diese beinhalten soll. Das Denken von den Anforderungen des Arbeitsmarktes her erscheint für die Hochschulen schwierig und der schreibenden Zunft geht es nicht besser. Auch was die

---

<sup>116</sup> Tatsächlich scheint es recht viel von den Studierenden erwartet zu sein, wenn man von ihnen verlangt, dass sie ihre eigenen Bedürfnisse zugunsten einer stringenter Argumentation hintanstellen.

Berufschancen der Bachelorabsolventen betrifft, herrscht Verwirrung, und das Verhalten der vielen KommentatorInnen erscheint der ZEIT als Ausdruck von Opportunismus.

„Die politische Debatte hatte dabei stets ein Manko: Je weniger verlässliche Daten es über die Folgen der Hochschulreform gab, desto erbitterter wurde der Schlagabtausch. Meldete die Ruhr-Universität Bochum sinkende Abbrecherquoten in den neuen Studiengängen, jubelten die Bologna-Fans. Stieg die Zahl der Abbrecher wie zuletzt an der Freien Universität Berlin an, erklärten die Traditionsbewahrer das bodenlose Scheitern der Reform“ (DIE ZEIT vom 14.08.2008).

Deutlich wird auch, dass die Vertreterin des DIHK die Hochschulen nicht nur bewertet, sondern tatsächlich in der Bringschuld sieht. Die Unternehmen „erwarten“ von den Hochschulen, „dass die Vermittlung von theoretischem Wissen durch Praxiseinsätze gestützt wird“ (Z. 34.). Dadurch wird deutlich, dass sich die Wirtschaft gegenüber den Hochschulen in der entscheidenderen Position sieht, von der aus sie dominant fordern kann. Der Interviewer Steffen Uhlmann scheint von dieser Haltung jedoch in keiner Weise irritiert, sondern legitimiert mit seiner als Frage getarnten Feststellung („Eigentlich eine Binsenweisheit für ein modernes Studium, oder?“ (Z. 35)) vielmehr die Position Pankows. Mit Knobloch könnte man die Haltung von Uhlmann als „propagandistischen Erfolg derjenigen“ sehen, „die sich vorgenommen haben, die Wissensproduktion zu pragmatisieren, sie einzupassen in die Anforderungen des Arbeitsmarktes“ (Knobloch, 2009a, 95). Pankow ihrerseits nutzt die Vorlage, um die „unzureichende“ Vermittlung von „Praxiswissen an den Hochschulen“ (Z. 37) zu beklagen. Die Frage, welche Praxis HochschullehrerInnen außer ihrer Praxis als Forschende und Lehrende vermitteln können (Knobloch, 2009a, 96), bleibt genauso ungestellt, wie die Frage, ob dies die Aufgabe der Hochschule sei. Für Pankow ist dies allerdings mitnichten eine Frage, sondern stellt ein zu erfüllendes Anforderungsprofil an die Hochschulen dar: „Die Praxisferne von Absolventen ist jedenfalls immer noch der Hauptgrund, wenn sich Unternehmen in der Probezeit von bereits eingestellten Hochschulabsolventen trennen“ (Z. 37ff.). Die Lösung für die mangelnde Praxisvermittlung liegt für Pankow und für „über die Hälfte der an der Umfrage beteiligten Betriebe“ in der direkten Zusammenarbeit der Unternehmen mit den Hochschulen (Z. 42f.). Das Ziel der Unternehmen ist es dabei, „[a]uf die Ausbildung von für sie passgenauem Nachwuchs Einfluss zu nehmen und sicherzustellen, dass Führungskräfte die Chance erhalten, sich in berufsbegleitenden Master-Programmen weiterzubilden“ (Z. 54ff.).

Auch „Heribert Sangs, Leiter Zentrale Bildung der Bertelsmann AG“, hält „eine umfassende Beteiligung der Wirtschaft bei der Schaffung der neuen Studiengänge“ für notwendig. „Auf diesem Wege könnten sie ‚praxisbezogen gestaltet und international ausgerichtet‘ werden.

Zugleich könne man so eine ‚pragmatische Entschlackung von Studieninhalten‘ vornehmen, weil Teile der Lehrinhalte überholt und daher nicht notwendig seien“ (SZ vom 20.05.2005). Konkreter formuliert es der bereits angesprochene Vorstandsvorsitzende der „Deutschen Leasing“, dieser stellt sich einen frühen Abschluss vor, „mit der Möglichkeit, das Studium anschließend flexibel zu erweitern“ (FAZ vom 6.05.2006). Ob damit das Master-Studium oder eine Art akademische Fortbildung gemeint ist, bleibt offen. Sollte jedoch Ersteres gemeint sein, ist klar, dass sich auch der Masterstudiengang über kurz oder lang der Forderung nach mehr Employability zu stellen hat. Ein erstes Anzeichen dafür ist die 2009 gegründete „Deutsche Universität für Weiterbildung“ (DUW), die damit rechnet, dass „Absolventen mit dem Bachelor erst einmal von der Uni abgehen, ins Berufsleben einsteigen und dann – am besten mit dem Segen des Arbeitgebers – den Master anpacken“, heißt es in der SZ vom 12.09.2009. „Die entscheidende Frage wird dann sein, wo es gute Modelle für berufsbegleitende Masterstudiengänge gibt“ (ebd.). Damit greifen die Modularisierung, das Ziel des lebenslangen „*learning on demand*“ (Herv. i. Org., Reitz/Draheim, 2006, 381) und das konsekutive Studiensystem gut ineinander. „Um dem Bologna-Ziel des ‚lebenslangen Lernens‘ näherzukommen, soll schließlich die Verzahnung von Studium und Beruf, etwa durch Teilzeitstudien, erhöht werden“ (FAZ vom 30.04.2009). Dass sich damit auch der wissenschaftlich orientierte Master konzeptionell wandeln wird, ist abzusehen. Dass das öffentliche Ansehen des Bachelors, das ohnehin nicht besonders hoch ist, damit weiter sinkt, ist eine zwangsläufige Folge.

### 6.3.3 Ökonomisierung

„Der Protest richtet sich außerdem gegen überfüllte Seminare und schlechte Betreuung, gegen Studiengebühren, Elite-Unis und eine ‚Ökonomisierung‘ der Hochschulen“, berichtete die Süddeutsche Zeitung am 09.11.2009. Wie sich die Ökonomisierung der Hochschule konkret äußert, und was damit gemeint ist, darüber herrscht Uneinigkeit.

Schimank schlägt für die Analyse der Ökonomisierung der Hochschule<sup>117</sup> eine Unterteilung der Phänomene in solche vor, die 1) die Meso-Ebene, 2) die Makro-Ebene, 3) die Mikro-Ebene betreffen. Besonders viele Punkte, die unter das Stigmawort der Ökonomisierung fallen, ordnet er dabei der Meso-Ebene zu, die durch das New Public Management geprägt sei. Er zählt fünf Folgen auf:

---

<sup>117</sup> Eine entsprechende Strukturierung für die Schule wäre ebenso denkbar.

„erstens die staatliche Regulierung der Hochschulen, zweitens die auf substanzielle Ziele bezogene Außensteuerung der Hochschulen durch staatliche Akteure oder durch gesellschaftliche ‚stakeholder‘, drittens die akademische Selbstverwaltung der Hochschulen, viertens die hierarchische Selbststeuerung der Hochschulen und fünftens der Konkurrenzdruck innerhalb von und zwischen Hochschulen“ (Schimank, 2008, 624).

Die Auswahl der aufgezählten Punkte wird an dieser Stelle danach getroffen, ob die Phänomene tatsächlich in den untersuchten Artikeln angesprochen werden, denn primär gilt das Interesse weiterhin der massenmedialen Verwendung des Begriffs Bildung.

Der Freitag beleuchtet die Herkunft des Vorwurfs der Ökonomisierung der Hochschule und stellt fest, dass es sich dabei keineswegs um die Nachahmung amerikanischer Verhältnisse handelt. Lediglich die Einführung der Studienabschlüsse Bachelor und Master habe die Hochschule „allenfalls formal ‚amerikanisiert‘“, bei anderen Phänomenen handele es sich dagegen um ein „Ergebnis staatlicher Setzungen“, „um eine Zwangsprivatisierung, eine staatlich gewollte und geplante Entstaatlichung, und nicht um eine ‚Emanzipation‘ der Bildungseinrichtungen vom Staat“ (der Freitag vom 25.11.2009). Genau andersherum erklärt Bäcker die Lage der Hochschule, er fordert, „dass man statt von einer Ökonomisierung auch von Etatisierung der Bildung sprechen muss. Der Staat nimmt die Unis erneut in seinen Dienst - obwohl er sie doch freizugeben behauptet“ (taz vom 15.01.2008). Die Zwangsprivatisierung wie auch die Etatisierung bedarf allerdings eines genaueren Hinsehens, zwar sind ein Drittel der Hochschulen in privater Trägerschaft, doch es sind nur fünf Prozent der Studierenden an diesen Hochschulen eingeschrieben und „kommerziell werden [...] nur sehr wenige betrieben“ (Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik, 06.06.2011). So wurden die Hochschulen in NRW nicht vollkommen privatisiert, sondern Körperschaften des öffentlichen Rechts. Die „Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik“ nennt diese Vorgänge „endogene Privatisierung“ und bezeichnet damit den „marktförmige[n], strukturelle[n] Umbau des Bildungssystems. Dieser findet in fast allen Bereichen über die Einführung der Struktur- und Steuerungselemente Modularisierung, Zertifizierung, Bepreisung, Einführung von Marktinformationssystemen und Rankings statt“ (Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik, 06.06.2011). Auffällig dabei ist, dass weniger der Träger der Hochschule im Mittelpunkt steht als das marktförmige Umfeld und die Instrumente, die dies befördern. Daher schlägt Colin Crouch auch eine Trennung zwischen der Eigentumsform (Privatisierung) und Ökonomisierung vor, denn Ökonomisierung könne „auch innerhalb einer (privatwirtschaftlichen oder öffentlichen) Organisation“ vorangetrieben werden, „indem

man sogenannte ‚interne Märkte‘ schafft oder Abteilungen als ‚Profitcenter‘ führt“ (Crouch, 2011, 120). Folgt man dieser Einschätzung, dass die Ökonomisierung unabhängig von der Eigentumsform sei, widersprechen sich die Einschätzungen, es handele sich um eine Zwangsprivatisierung und diejenige der Etatisierung hinsichtlich der Ökonomisierung nicht. „Indirekt sei diese Form der Beeinflussung der AkteurInnen deshalb, weil sie mittels ‚Strukturbildung‘ erreicht wird“ (Kubac/Rabl, 2006, 266).

„Durch den Wettbewerb möchte die Politik die Universitäten ohne direkten staatlichen Eingriff zwingen, sich endlich an die Nachfrage von außen anzupassen. Gleichzeitig zielen die Einschränkung der akademischen Selbstverwaltung, die Stärkung der Universitätsleitung und das Leitbild der unternehmerischen Universität darauf, die Universitäten dem neu geschaffenen Markt anzupassen“ (taz vom 14.04.2010).

Damit wird schon angedeutet, was nach Schimank eine weitere Voraussetzung für die Etablierung eines „Quasi-Marktes“ ist, die erneute Erstarkung der Hierarchie in der Hochschule. Diese sei notwendig, um den „Markt in und zwischen den Hochschulen überhaupt erst einmal“ zu entfesseln und um dies innerhalb der Hochschule durchsetzen und sichern zu können. Schließlich verbindet sich damit unter Umständen eine interne Umverteilung von „Ressourcen“ (Schimank, 2008, 625). Dieser Markt soll auch dadurch geschaffen werden, dass sich Hochschulen ein Profil geben, das als Marke fungiert. Doch offenbar gibt es gewisse Grenzen der Profilbildung, was nicht nur die sogenannten Orchideenfächer betrifft, sondern auch die theoretische und inhaltliche Ausrichtung wissenschaftlicher Disziplinen. Die neue Zuständigkeit für Personalangelegenheiten führte in mehreren Fällen dazu, dass Hochschulrektoren oder -präsidenten direkt in Berufungsverfahren eingriffen und unliebsame KandidatInnen verhinderten oder aber nicht erwünschte Fachrichtungen schlossen.

„In all diesen Beispielen geht es nicht mehr nur darum, missliebige ‚linke‘ Wissenschaftler aus den Hochschulen herauszukicken - das gab es schließlich immer schon. Neu ist, dass diese ‚Bereinigungen‘ von den mit neuer Machtfülle ausgestatteten Präsidenten durchgesetzt werden. Als Chefs von auf Effizienz bedachten Betrieben setzen sie ihre Vorstellung von der Produktpalette ihres Unternehmens durch, und sie suchen sich das dafür passende Personal aus“ (der Freitag vom 23.11.2007).

„Uni-Leitungen führen sich zunehmend wie kapitalistische Manager auf und fordern die entsprechende Entscheidungsmacht“, erläutert der Freitag (vom 18.04.2010). Doch über- oder zumindest beigeordnet sind die Hochschul- oder Aufsichtsräte, die „über die Ausrichtung der Unis wachen. In diesen Gremien ist vor allem die Privatwirtschaft vertreten“ (ebd.) und innerhalb dieser dominieren die „Vertreter von Großunternehmen“. Unter den „Hochschulrats**vorsitzenden** liegt der Anteil der Wirtschaftsvertreter bei 47 Prozent, von

diesen sind 80 Prozent Aufsichtsrats- oder Vorstandsmitglieder!“ (Herv. i. Org., Lieb, 28.02.2011). Der Stellenwert und die Macht der Hochschulräte mag unterschiedlich sein, doch nach der Einschätzung von Wolfgang Lieb, selbst Mitglied eines Hochschulrates, sind die ehrenamtlich tätigen Mitglieder des Hochschulrates überfordert und schließen sich zumeist den Vorschlägen der Hochschulleitung an (Lieb, 28.02.2011). So ergibt sich ein heterogenes Bild. Auf der einen Seite besitzen die Wirtschaftsvertreter über den Hochschulrat eine direkte Möglichkeit der Einflussnahme, auf der anderen Seite wird durch das Fehlen eines eigenen Standpunkts und der Unterstützung des Rektorats die hochschulinterne Hierarchie gestärkt, wobei der Hochschulrat den Entscheidungen des Rektorats zusätzliche Legitimität verleiht. Wenn also die bildungspolitische Expertin des Deutschen Industrie- und Handelskammertags Franziska Pankow (Z. 46f.) darüber klagt, dass der Austausch mit den Hochschulen schwierig sei, so gilt dies vermutlich nur bedingt.

Die Hochschulräte entstanden im Zuge der „Etablierung neuer Gruppen von hochschulpolitischen Akteuren inner- und außerhalb der Hochschulen“. Innerhalb der Hochschule haben sich die administrativen Stellen in der Verwaltung professionalisiert, wodurch neue Berufsfelder geschaffen wurden: Jenseits der Hochschule kam es zur „Herausbildung von Beratungs- und Evaluationsexperten, teilweise in neuen Arten von Organisationen im Umfeld der Hochschulen wie etwa den Akkreditierungsagenturen“ (Schimank, 2008, 625), die die „zielkonforme Performanz“ beobachten sollten (Radtke, 2009, 629).<sup>118</sup>

#### *6.3.4 Der wissenschafts-ökonomische Komplex*

Was aber heißt es, wenn der Soziologe Münch in der taz schreibt, die veränderten Rahmenbedingungen zielten darauf, die „Universitäten dem neu geschaffenen Markt

---

<sup>118</sup> „So wie die empirische Wende in der Bildungspolitik eine empirische Wende in der erziehungswissenschaftlichen Forschung voraussetzt, weil sonst die Erkenntnisse und Instrumente nicht verfügbar sind, die im Zuge einer wissensbasierten Steuerung benötigt werden, hat die empirisch arbeitende Erziehungswissenschaft nur begrenzte Entwicklungschancen, wenn die systematische Etablierung einer *wissensbasierten* Systemsteuerung auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems einschließlich eines darauf bezogenen Qualitätsmanagements fehlt bzw. nicht zielstrebig realisiert wird“ (Buchhaas-Birkholz, 2009, 28). Womit deutlich wird, wie sehr die empirisch arbeitende Zunft innerhalb der Erziehungswissenschaften vom Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik profitiert und sich zugleich unersetzlich gemacht hat. So haben die Statistiken und „die wissenschaftlichen Studien über Schulversuche die Diskurshöhe über die politische Schuldiskussion gewonnen“, stellt Brenner (2006, 190) fest. Er verweist auf unterschiedliche und sich auch widersprechende Untersuchungen und kommt zu der Folgerung, die Politik bediene „sich weniger der Sachkunde der Experten, sie okkupiert vielmehr das Prestige der Wissenschaft“ (ebd.). Deutlicher lässt sich das Wechselspiel zwischen Erziehungswissenschaft und Politik kaum beschreiben.



anzupassen“ (taz vom 14.04.2010)? Die Employability als Wettbewerbsfaktor wurde bereits näher betrachtet, ein anderer Faktor ist Verwertbarkeit der Forschungsergebnisse für die Wirtschaft. Wie diese für die Wirtschaft erbracht werden können, dafür gibt es mehrere Möglichkeiten: Zum einen durch eine Kooperation, die Pankow und der DIHK favorisieren (Z. 42ff.) oder aber zum anderen durch die Einrichtung einer Stiftungsprofessur. „Stiftungsprofessuren sind das beste Beispiel dafür, wie erfolgreich und fruchtbar die Zusammenarbeit von Wirtschaft und Wissenschaft, von Förderern und Hochschulen sein kann“, lobt der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft dieses Modell (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2009). Während DIE ZEIT das Gutachten des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft zitiert, nach dem die Anschlussfinanzierung der StiftungsprofessorInnen für die Hochschulen eine Schwierigkeit darstelle und die Weiterbeschäftigung daher unsicher sei (DIE ZEIT vom 16.07.2009), kann man etwa auf der Homepage der Goethe Universität Frankfurt lesen, dass eine Stiftungsprofessur auf fünf Jahre befristet ist, und danach „zumeist aus Landesmitteln weiterfinanziert“ werde<sup>119</sup>. Entsprechend äußert Lemke die Befürchtung, dass durch solche Professuren auch „langfristig leicht das Gesicht ganzer Fakultäten verändert werden“, und folgert, dass sich dieses Modell „eher für die Mittelgeber aus[zahle], die dafür keine eigene Forschung mehr betreiben müssen“ (Lemke, 23.12.2009). „Oft werden Stiftungsprofessuren aber nur für fünf Jahre anfinanziert mit der Verpflichtung, sie danach öffentlich weiterzufinanzieren. Der private Geldgeber trägt nur zehn bis 15 Prozent der Kosten, nimmt möglicherweise Einfluss auf die Denomination und Besetzung der Professur. So etwas nenne ich Danaergeschenk“, erklärt der Präsident der Leuphana Universität Lüneburg Sascha Spoun der ZEIT vom 01.10.2008. Wird durch die Forderung der Wirtschaft nach einer passgenauen Employability die Ausbildung für die Unternehmen in die Universität verlagert und damit deren Kosten kollektiviert (Knobloch, 2010, 90), so übernimmt die öffentliche Hand mit der Weiterfinanzierung der Stiftungsprofessuren die Forschungsausgaben der Unternehmen. An dieser Stelle muss folglich von einer Verstaatlichung privatwirtschaftlicher Kosten gesprochen werden.

Schwierig ist indes der Bezug auf den Markt, denn hier ist nicht eindeutig, was gemeint ist, der geschaffene „Quasi-Markt“ innerhalb des Bildungssystems oder der Warenmarkt der Realökonomie. Die von der Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik angegebenen

---

<sup>119</sup> (<http://www.uni-frankfurt.de/forschung/profil/stiftgast/index.html>. Zugriff am 02.11.2013)

Kriterien für die „endogene Privatisierung“ bezeichnen denn auch den „marktförmigen Umbau“ des Bildungssystems. Jene wettbewerbsfördernden Methoden beziehen sich auch auf diesen Quasi-Markt, dessen Währung intern das „Erfolgsplan-Zuteilungsgeld“ (Ruschig, 2007, 521) ist, und zwischen den Hochschulen die Form von Wettbewerbspreisen annimmt. „Exzellenz ist Bewertungserfolg. Bewertungserfolg setzt sich unmittelbar um in Erfolgsplangeld“ (Herv. i. Org., Ruschig, 2007, 517). Dass das Bildungswesen auch einen realen Markt darstellt, belegt das Vorhaben der Bertelsmann AG, gemeinsam mit Partnern einen Fonds namens „University Ventures Fund I, L.P.“ einzurichten, „der Studien- und Weiterbildungsprogramme im europäischen und US-amerikanischen Raum“ lancieren möchte (Bertelsmann vom 17.01.2012).

„Bildung und insbesondere Services für Bildungsanbieter sind ein ebenso zukunftssträchtiges wie maßgeschneidertes Geschäftsfeld für ein global agierendes Medien- und Dienstleistungsunternehmen wie Bertelsmann. Durch Megatrends wie die Digitalisierung und den wachsenden Einfluss des Privatsektors ergeben sich für uns enorme Chancen, die wir mit University Ventures flexibel nutzen wollen“ (Bertelsmann vom 17.01.2012).

Die junge Welt weist zurecht darauf hin, dass Bertelsmann AG bzw. die Bertelsmann Stiftung und das Centrum für Hochschulentwicklung als politische Akteure selbst „maßgeblichen Anteil daran haben, dass in Deutschlands höheren Bildungsanstalten Managementstrukturen, Wettbewerb und eine inzwischen exzessive Drittmittelförderung Einzug gehalten haben. [...] All diese Machenschaften sollen sich freilich irgendwann bezahlt machen, und genau das packt der Konzern jetzt an“ (Wurzbacher, 19.01.2012, 4).

#### *6.4 Ökonomisierung und Bildung im Diskurs*

„Das neuhumanistische Bildungsideal hatte immer den als gesamte Person handelnden Menschen im Blick. Man lernte, sich nicht kurzfristigen Zwecken unterzuordnen, Altes in Frage zu stellen, sich selbst zu bilden, und wurde dadurch auch in seinem Beruf gut. Diese Dialektik von ungezwungenem wissenschaftlichen Arbeiten, Persönlichkeitsbildung und beruflichem Nutzen wurde aufgegeben für die Unterordnung unter das Diktat einer vordergründigen betriebswirtschaftlichen Verwertungslogik“ (der Freitag vom 11.03.2010).

Auch wenn der Standpunkt in diesem Ausschnitt mit der Nennung des „neuhumanistischen Bildungsideals“ offener zutage tritt als in anderen Artikeln, greift er die Kritikpunkte an der Ökonomisierung auf, die weit verbreitet sind. Heinemann, Autor des Artikels „In der Sackgasse“, aus dem dieser Auszug stammt, zählt mit der selbstbestimmten prozessualen Bildung, der Persönlichkeitsbildung und der Freiheit von

Forschung und Lehre („ungezwungenem wissenschaftlichen Arbeiten“) die Elemente auf, die nun im Gegendiskurs zu Bologna in die Debatte eingeführt werden.

Im Kapitel 4 wurde als Zwischenfazit festgestellt, dass die Humboldt-Erzählung zwar traditionell als Abwehr gegenüber dem Staat verwendet wird, diese Funktion gegenüber dem Einfluss der Wirtschaft jedoch nicht erfüllen konnte. Doch genau diese Schutzfunktion soll nun aktiviert und Humboldt etwa gegen die Ökonomisierung der Bildung in Stellung gebracht werden. Wie dies funktioniert, darum geht es im Folgenden. Nachdem die Phänomene der Ökonomisierung bereits behandelt wurden, bezieht sich Bildung hier zwar auch auf die Hochschule, häufiger jedoch auf die Bildungsidee.

Wie bereits aus dem Zitat aus dem Freitag (vom 11.03.2010) erkennbar ist, ist das Thema der Persönlichkeitsbildung nun ein Punkt, der im Verhältnis zur Untersuchung des „Mythos Humboldt“ in Kapitel 4 stärker auftritt<sup>120</sup>, da Bologna mit Standardisierung und Ökonomisierung des Studiums gleichgesetzt wird. „Bildung wird nicht als Baustein eines selbstbestimmten Lebens gesehen, sondern lediglich als eine Investition in die berufliche Zukunft“ (FAZ vom 14.11.2009). Hinzu kommt, dass in den untersuchten Artikeln auch die Proteste der Studierenden und der SchülerInnen vorkommen, die sich gegen eine Normierung wenden und „nicht mehr das studieren können, was sie selbst als für ihre Bildung als notwendig erkennen“ (FAZ vom 06.05.2009). „Die Verteidiger eines humanistischen Bildungsideals haben ein wichtiges Argument auf ihrer Seite: Urteilskraft und Entscheidungsfähigkeit, Wissen und Persönlichkeit werden in den Berufen der Zukunft mehr gefordert sein als je zuvor. Bildung ist zur besten Ausbildung geworden“ (FAZ vom 21.05.2008). Insofern ist es naheliegend, auf die scheinbar individualistische Bildungsidee Humboldts zurückzugreifen. „Im Fokus“ der selbstorganisierten Veranstaltungen „werden stattdessen Diskussionen über den Wert von Bildung, [...] oder auch die Freiheit des Individuums stehen“, sagt AStA-Referent Timotheus Kartmann“ (FAZ vom 01.12.2009). DIE ZEIT (vom 14.08.2008) gibt die Kritik der Bologna-Kritiker mit folgenden Worten wieder: „Studienstrukturen, die zu kritikloser Paukerei und geistiger Unfreiheit führen“. Es wird aber auch deutlich, dass die JournalistInnen darauf achten, wer diesen Rückbezug auf das neuhumanistische Bildungsideal vornimmt, ob es die KollegInnen oder ob es die

---

<sup>120</sup> Die Vermutung (s.o., 95), dass die Persönlichkeitsbildung verstärkt thematisiert wird, sobald die Studierenden (und SchülerInnen) im Mittelpunkt der Berichterstattung stehen, erfüllt sich offensichtlich.

Protestierenden sind („Sie träumen vom elitären Freiraum, aber natürlich für jedermann - für Arbeiterkinder, Migranten, Handwerksmeister und studierende Eltern. Und alles ‚sozial gerecht‘, versteht sich. Dass dieser Wunsch ein bisschen paradox ist, wissen die Demonstranten wohl auch“ (FAS vom 22.11.2009)). Im Zitat kommt aber noch ein weiteres Thema vor, das von hoher Relevanz ist: Bildung und Ausbildung.

Bollenbeck hatte festgestellt, dass (Allgemein-)Bildung im 19. Jahrhundert in Opposition zur Ökonomie stand (s.o.). Diese Tatsache stellt der Freitag auch für die Gegenwart fest. „Geist und Bildung werden in Deutschland nach wie vor als freischwebende, den profanen Zwängen der Ökonomie enthobene Sphären vorgestellt, die durch materielle Zwecksetzungen beschmutzt werde“ (der Freitag vom 25.11.2009). Es sei eine Folge dieses Denkens, dass zwischen einem hohen Ideal und den vermeintlichen Anforderungen der Ökonomie hin- und hergesprungen werde. So „ist man, wie der Bologna-Prozess und die Diskussion um die Elite-Unis gezeigt hat, jederzeit bereit, alle geistigen Inhalte eines akademischen Fachs über den Haufen zu werfen, sobald die Gefahr besteht, als nicht mehr konkurrenzfähig abgehängt zu werden“ (der Freitag vom 25.11.2009).

In dieser Untersuchung wurde dies durch die beiden Pole Humboldt und Wissensgesellschaft dargestellt und behandelt. In diesem Sinne wird Bildung und Ausbildung mal einander entgegengesetzt oder aber gleichgesetzt, indem der Bezug auf den Arbeitsmarkt auch auf die Bildung ausgeweitet wird, indem „Bildung“, wie im obigen Zitat „zur besten Ausbildung“ wird. In einer Abwandlung wird Bildung „angesichts einer unsicheren Zukunft [...] wichtiger als Ausbildung“ (DIE ZEIT vom 17.11.2009) und für Ausbildung steht Bologna. So schreiben etwa Münchner Protestierende in einem Positionspapier über das Studium als „Ausbildungszeit“, die verkürzt werde, „um die Lernenden schneller für den Arbeitsmarkt verfügbar zu machen“ (FAZ vom 14.11.2009). Dass die Studierenden „Bildung statt Ausbildung“ verlangen, wie dies der AStA-Vertreter Jonas Erkel gegenüber der Frankfurter Unileitung und der FAZ (vom 15.12.2009) tut, überrascht daher nicht. Und hier schließt sich der Kreis zum Wahlkampfplakat jener SDS-Kandidatin, die „Mehr Humboldt! Weniger Smith!“ forderte. Den Grund für diese Forderung nennt die FAZ: „Nicht mehr die Wissenschaft selbst ist nun das Ziel - so Humboldts ursprüngliche Idee, deren Verwirklichung die forschende Universität war -, sondern der Markt. Nicht mehr Bildung durch Wissenschaft ist der Weg, sondern Ausbildung im Schatten der Wissenschaft“ (FAZ vom 14.01.2008). Entsprechend des aufgeladenen Wissenschafts- und Bildungsbegriffs wird die Zweckfreiheit

der Wissenschaft zu einem hohen Gut erklärt und vor einer „zunehmenden ökonomischen Verzweckung des Studiums“ gewarnt (FAZ vom 23.07.2009). So dass Ministerin Schavan in einem Interview gegenüber der FAZ vom 19.06.2009 vernehmen ließ, „[d]ass Bildung vor allem Selbstzweck ist, gilt entgegen dem Klischee von der Ökonomisierung ja nach wie vor“. Doch gerade dies wurde ihr von den Medien kaum abgenommen. Und wie groß der Unterschied zu dem Extrempunkt der Bologna-Kritik ist, wird leicht durch folgende Aussage deutlich: „Es ist ein grundlegendes Ideal unserer Kultur, das nun im Namen der kulturell nivellierten Einheitsuniversität verraten wird: die Wertschätzung von Gelehrtheit, die Hochachtung vor dem Wissen an sich – egal, ob es sich morgen schon auszahlt“ (DIE ZEIT vom 25.06.2009). Bildung und Kultur kommen hier als Deutungsmuster wieder zutage und der Selbstzweck des Wissens wird, wenn nicht absolut, doch so hoch eingeschätzt, dass eine Reformerin oder ein Reformierender sicherlich spontan fragen würde: „Und wann, bitte?“ Wie sehr die Reformen das überkommene Verständnis von Bildung und dem Bildungswesen angreift, wird in der Rezension eines Aufsatzes des Betriebswissenschaftlers Thomas Hering durch Heike Schmoll deutlich. „Er sieht die mutwillige Zerstörung der Humboldtschen Universität als zweite Stufe eines antielitären Prozesses, der mit der Abschaffung des humanistischen Gymnasiums begonnen hat“, so Schmoll in der FAZ (vom 19.05.2005). Wer eine solche Feststellung trifft, trauert offenbar der Stellung einer vermeintlichen Elite nach, die sich über das Humboldtsche Bildungswesen legitimiert hat.

### *6.5 Zwischenresümee*

Während die Ausrichtung der Hochschule auf den Wettbewerb in dem Diskurs um die Wissensgesellschaft eher einheitlich war, zeigen sich bei der Untersuchung der Bildungsreformen Schwierigkeiten. War bei der Hinführung zum Thema anhand der Texte der EU deutlich, dass es sich um eine Reform handelt, die eine deutliche Bezugnahme der Hochschulen auf den Markt favorisiert, spiegelt sich dies nicht durchgehend auch in den Reformen wider, vielmehr müssen die sprachlichen Aussagen in ihrem Bezug unterschiedenen werden, in

- 1) Reformen, die die interne Organisation der Bildungsinstitutionen betreffen, und
- 2) Reformen, die die Ökonomie als Maßstab des Handelns zum Ziel nehmen.

Als Beispiel für ersteren Typ kann die sogenannte Standardisierung des Studiums gelten. Hier wurde gezeigt, dass die Normierung des Studiums dem Ziel der Vergleichbarkeit der Abschlüsse geschuldet ist. Wenn das Ziel der Vergleichbarkeit der Studieninhalte nicht erreicht wurde, dann deshalb, weil der Harmonisierung die Spezialisierung entgegensteht. Dabei wurde herausgearbeitet, dass die Standardisierung zwar eine Voraussetzung der Ökonomisierung ist bzw. sein kann, selbst jedoch als Methode vermeintlich „neutral“ ist. Die Standardisierung des Studiums verschärft in der Tat die Konkurrenz und es entsteht eine Konkurrenzsituation, die jedoch nicht marktförmig organisiert ist. Unter Zuhilfenahme von Link und Draheim/Reitz wurde vielmehr gezeigt, dass diese Form der Konkurrenz der Disziplinierung und der Sozialisation der Hochschulangehörigen dient. Die Konsequenzen, die sich aus der Vergleichbarkeit ergeben, etwa in Form der Rankings, müssen allerdings anders eingeschätzt werden. Aus diesen Dispositiven ergeben sich sowohl interne Auswirkungen als auch eine Spreizung innerhalb der Hochschullandschaft. Abgesehen davon ist für die semantische Analyse bedeutender, dass in Zusammenhang von Standardisierung zwar von Ökonomisierung gesprochen wird, doch kaum semantische Bezüge zur Ökonomie vorkommen. So dominiert der Bezug auf die Hochschule das Textumfeld des Begriffs „Standardisierung“. Semantisch bezieht sich die Vergleichbarkeit und Standardisierung weitaus häufiger auf den Studieninhalt und auf das Bildungssystem als Ganzes denn auf die Ökonomie, und vor allem aus diesem Grund kann hier nicht von Ökonomisierung gesprochen werden.

Was die Studiengebühren betrifft, so ergab sich ein zwiespältiges Bild. Ihrer Funktion nach wurden sie eher als Bestandteil der Disziplinierung gesehen. Semantisch ergab sich aus den Artikeln, die für die Analyse die Grundlage bildeten und die alle die Metapher der Studierenden als Kunden ablehnten, ein anders Bild. Zum einen ist die Metapher des Kunden selbst schon ein Ausdruck der Ökonomisierung, da der Handel den Ursprungskontext bildet und im Zuge des Diskurses um die Einführung der Gebühren auf die Beziehung zwischen der Hochschule und den Studierenden übertragen wurde. Zum anderen bildet der „Quasi-Markt“ und die Semantik der Bildungsökonomie (Humankapital, Investitionen etc.) und zum Teil auch die Managersprache einen sprachlichen Rahmen, der als ökonomisch gelten muss. In diesem Kontext muss Bildung als der Gegenwert für die Gebühren als ökonomisiert betrachtet werden.

Bei der Ökonomisierung der Hochschule kann zwischen verschiedenen Tendenzen unterschieden werden. In einem Fall geht es um Ressourcen, die Auswirkung auf die Organisationsstruktur haben, beispielsweise durch die Stellung der Unileitung oder der interne Wettbewerb um Gelder. Im zweiten Fall handelt es sich um eine direkte Ausrichtung auf den Markt, wie etwa durch die Stiftungsprofessuren. Letzteres gehört genauso zur Ökonomisierung der Bildung wie eine Kooperation zwischen Unternehmen und Hochschule, wie sie etwa die Vertreterin des DIHK forderte. Hier ist von Unternehmen die Rede, die direkten Einfluss wünschen. Dies schlägt sich im Text nieder.

„Konkurrenz, Wettbewerb, Verwertlichung, Verwertbarkeit und Ressourcenbeschränkung sind die Grundlagen, auf denen das Hochschulwesen fußt. Doch wo das Prinzip der Wissensvermittlung – und, wichtiger noch: das Prinzip der Wissenserschließung – auf marktförmigen Ordnungsgrundlagen beruht, geht das eigentlich Wissenswertes verloren: die fundierten, reflektierten und unabhängigen Antworten auf unabhängige Fragen“ (taz vom 19.12.2007).

Doch ähnlich wie bei der Bewertung der Kunden-Metapher gilt auch hier, da sich das sprachliche Umfeld aus Wörtern wie „Produktpalette“, „Betrieben“, „Privatisierung“ und „Markt“ oder „Konkurrenz, Wettbewerb, Verwertlichung, Verwertbarkeit“ zusammensetzt, dass die Begriffe Hochschule und Bildung sprachlich ökonomisiert werden, unabhängig, ob dies auf einer bildlichen Ebene passiert oder nicht.

Eindeutig ist dagegen der Bezug der Employability auf den Arbeitsmarkt und die Wirtschaft. Zugleich werden Ansprüche an die Hochschule erhoben, sich entsprechend auszurichten. Diese entsprechende Ausrichtung der Hochschule muss in ihrer Marktorientierung ebenfalls als Ökonomisierung betrachtet werden, denn hier berühren die Anforderungen auch Bildungsinhalte, was sich wiederum im Profil der Hochschule niederschlägt.

In der Begriffsbestimmung im Unterkapitel Employability wurde diese als berufs- und beschäftigungsbefähigende Bildung begriffen. Da sich das Textumfeld des Begriffs regelmäßig auf den Arbeitsmarkt bezieht, ist es folgerichtig, Employability als ökonomisierte Variante des Bildungsbegriffs zu verstehen. Entsprechendes gilt für Bildung im Kontext konkreter Anpassungen der Studiengänge an das *artikulierte* Bedürfnis der Wirtschaft, wie es beispielhaft bei der Untersuchung zur Employability mehrfach angeführt wurde. Inhaltlich kann sicher darüber gestritten werden, ob die vorausseilende Anpassung der Studieninhalte, im Sinne der Vermittlung allgemeiner Kompetenzen, an nicht genau bekannte „Anforderungen und Veränderungen in der Berufswelt“ (Hochschulfreiheitsgesetz (§58 (1))

nicht auch bereits ein Aspekt der Ökonomisierung der Bildungssemantik ist. Vieles spricht dafür.

Wenig überraschend war das semantische Repertoire der Bologna-KritikerInnen, die sich in der neuhumanistischen Semantik bedienten. Im Unterschied zur Untersuchung zum Mythos Humboldt tritt ein anderes Motiv stärker in den Vordergrund. War die Frage Bildung oder Ausbildung bereits vorher vertreten, genauso wie die Frage der Zweckfreiheit, so tritt jetzt die Persönlichkeitsbildung in den Vordergrund. Angriffspunkt dieser Rhetorik ist vor allem die Standardisierung bzw. Verschulung, wenn auch unter dem Deckmantel der Ökonomisierung. Aufgerufen wurde die Aktualisierung dieser Semantik vor allem als Gegenreaktion auf Bologna und konkret durch die Proteste der SchülerInnen wie auch der Studierenden. Doch wie bereits gezeigt (4.2.3) hat jede Auseinandersetzung, die mithilfe dieses Mythos geführt wurde, den jeweils passenden Aspekt hervorgehoben und andere nicht weiter thematisiert. Auch wenn die Wirkungsmächtigkeit des Mythos vergleichsweise gering blieb, so ist festzustellen: tot ist er nicht.



## 7. Bildung und Statuskämpfe

### Was vom Eifer übrig bleibt

#### **Von Tanjev Schultz**

Geht es um die Schule, tragen viele Eltern zwei Seelen in ihrer Brust. Sie wünschen sich eine Schule, in der ihr Kind lernen und Fehler machen kann, ohne ständig bewertet, einsortiert und angetrieben zu werden. Diese Stimme sagt: Lasst die Kinder möglichst lange in der Grundschule, gebt ihnen Zeit, miteinander und voneinander zu lernen! Doch da ist noch die andere Seele. Sie ist besorgt, ob das Kind genug lernt. Und ob es nicht unter schlechten Einfluss gerät, wenn es jahrelang mit schwächeren Schülern in derselben Klasse bleibt. Diese Stimme ruft: Schick' dein Kind aufs Gymnasium, so schnell du kannst!

In Hamburg ist die zweite Stimme lauter gewesen als die erste. Gegen die Schulreform haben Bürger mobil gemacht, die um den Status des Gymnasiums fürchteten, und damit wohl auch um ihren eigenen Status und den ihrer Kinder. In der Vorstellung des schwarz-grünen Senats sollte die Primarschule, eine auf sechs Jahre verlängerte Grundschule, zur Integration beitragen, zum Zusammenhalt einer bedrohlich auseinanderdriftenden Gesellschaft. Das ist misslungen, auch atmosphärisch. Im Wahlkampf vor dem Volksentscheid trommelten einige Chefärzte so vehement gegen die Reform, als müssten sie das Abendland vor der Pest retten. Sollten auch sie zwei Seelen in ihrer Brust getragen haben, blieb eine davon leider gut verborgen.

Vor dem Volksentscheid hat sich Ole von Beust über manche Reformgegner beklagt. Sie hätten zugegeben, nicht zu wollen, dass ihre Söhne und Töchter länger als unbedingt notwendig mit Migrantenkindern zur Schule gehen. Es ist natürlich normal, dass Eltern das Beste für ihr Kind wollen. Man kann nicht verlangen, dass sie den Erfolg ihres Kindes einer guten Sache opfern (der Integration, dem Multikulturalismus). Doch für die Gesellschaft wird die Spaltung in Privilegierte und Deklassierte immer mehr zur Gefahr. Wie weit soll die Segregation denn noch gehen? Soll sie schon im Kindergarten und in der ersten Klasse beginnen?

Leider fehlt gerade denen eine starke Lobby, die sie im deutschen Bildungssystem am meisten bräuchten: den Armen, den Kindern von Hartz-IV-Empfängern und den Migranten. Sie sind es, um die man sich wirklich Sorgen machen muss; nicht so sehr um die Kinder der Chefärzte, die ihren Weg wohl selbst dann machen würden, wenn man sie eine ganze Weile gar nicht zur Schule schickte.

Bereits jetzt unterscheiden sich die Viertel einer Großstadt in ihrer sozialen Struktur so stark, dass die Postleitzahl der Grundschule, die ein Kind besucht, viel über seine späteren Chancen aussagt. Daran würde allerdings eine längere Grundschulzeit nichts ändern. Eher könnte sie den Trend verstärken, dass bildungsbewusste Bürger mit ihren Kindern auf bessere Stadtteile und auf Privatschulen ausweichen. Das Ziel der Hamburger Schulreform – mehr Chancen für sozial Schwächere – war zwar alle Ehren wert. Fraglich ist jedoch, ob es durch

38 die Primarschule erreicht worden wäre. In Berlin gibt es die sechsjährige Grundschule  
39 bereits, und dort sind die Ergebnisse ziemlich ernüchternd.

40 Von der Wissenschaft kann man sich in der Frage übrigens nicht viel Aufklärung erhoffen. Es  
41 gibt diese und jene Studien, die Befunde sind gemischt, und für den Erfolg oder Misserfolg  
42 eines Schulsystems kommt es nicht allein auf einen Faktor wie die Dauer der Grundschule  
43 an.

44 Viele Bildungsforscher halten sich deshalb bei dem Thema zurück, einige raten zu, andere  
45 raten ab. „Die Forderung ist noch nicht verkündet, die ein deutscher Professor uns nicht  
46 begründet“, hat Kurt Tucholsky gedichtet, und so ist es auch in der Schulpolitik.

47 Entschieden haben in Hamburg die Wähler, und ihr Votum wird weit über die Hansestadt  
48 hinaus die Politik in Deutschland beeinflussen. Denn nun müssen sich andere – die Jamaika-  
49 Koalition im Saarland, FDP und Opposition in Bayern – gut überlegen, ob es sich wirklich  
50 lohnt, ihre Kraft in das Projekt einer längeren Grundschule zu investieren, das bei den  
51 Bürgern so großen Widerstand provoziert. Das Hamburger Beispiel ist generell ein  
52 Warnsignal an Politiker, sich an Bildungsreformen nicht zu verheben. Die grüne  
53 Schulsenatorin Christa Goetsch ist in Hamburg mit einem Eifer ans Werk gegangen, der sich  
54 am Ende gegen sie wendete. Dabei hat Goetsch durchaus Gutes bewirkt, und die wirklich  
55 wichtigen Elemente ihrer Reform haben den Volksentscheid überlebt: die Fusion der Haupt-,  
56 Real- und Gesamtschulen zu sogenannten Stadtteilschulen, die Reduzierung der  
57 Klassengröße in Schulen mit hohem Migrantenanteil, die verstärkte Fortbildung der Lehrer  
58 und die Ausrichtung des Unterrichts am Leitbild individueller Förderung.

59 Alle diese Schritte können dazu beitragen, schwächere Schüler zu stärken und möglichst  
60 lange offen zu halten, welchen Abschluss sie am Ende erwerben. Hamburg kann damit  
61 immer noch zu einem Vorbild für andere Bundesländer werden. Die um zwei Jahre  
62 verlängerte Grundschule wäre organisatorisch ein Kraftakt gewesen, der viel Energie  
63 gebunden hätte. Diese Energie kann jetzt in die frühkindliche Bildung, in die Qualität des  
64 Unterrichts und die Stabilisierung der neuen Stadtteilschulen fließen. Das  
65 Auseinanderdriften zwischen Arm und Reich, zwischen Bildungsverlierern und  
66 Bildungsgewinnern muss gestoppt werden. Das kann, das muss das Land auch ohne  
67 Primarschulen schaffen.

68 Süddeutsche Zeitung vom 20. Juli 2010, 4, Meinungsseite.

## 7.1. *Der Hamburger Schulstreit*

Die Vorgänge, die sich in Hamburg, ausgelöst durch die Schulreformen der im Hamburger Senat (2008-2010) regierenden Koalition aus CDU und der Grün-Alternativen Liste (GAL), abspielten, wurden bundesweit als „Hamburger Schulstreit“ betitelt. Obwohl es kommunal bereits vorher derartige Koalitionen gab, war diese Konstellation auf Länderebene neu und nicht unumstritten, was Einfluss auf den Diskurs nahm. Der Erfolg der Schulreform wurde immer auch als entscheidend für das Fortbestehen der Koalition betrachtet. Bestimmend war ebenfalls, dass sich die SchulpolitikerInnen dieses Senats von Beginn an rechtfertigen mussten und sich die Parteien auf diesem Politikfeld in einem Dauerwahlkampf befanden. Wie in den anderen Kapiteln wird Bildung hier sowohl als Idee, vor allem aber auch als Institution thematisiert. In diesem Diskurs spielt die Thematik der Ökonomisierung keine Rolle, vielmehr wurde darum gestritten, ob und in welcher Weise und vor allem wem Bildung bzw. das Bildungssystem Perspektiven eröffnet bzw. eröffnen soll. Aus der soziologischen Perspektive handelt es deshalb um einen Statuskampf, der sich *konsequenterweise* über die Auseinandersetzung um Bildung entzündete. Möglicherweise kann dieser Diskurs als exemplarisch für das Vorgehen der „rohen Bürgerlichkeit“ (Heitmeyer, 2012, 35) angesehen werden, die sich dadurch auszeichnet,

„dass in bürgerlichen Kreisen offensichtliche Versuche unternommen werden, privilegierte Positionen zu wahren oder abzusichern. Scheinbar gibt es hier ein ‚entsichertes Bürgertum‘, das sich infolge ökonomischer wie gesellschaftlicher Krisen bedroht fühlt und seine Sicherungsversuche auch über liberale Tages- und Wochenzeitungen ventiliert“ (Heitmeyer, 2012, 35).

Am folgenden Beispiel des Schulstreits wird zudem deutlich, dass diese bürgerlichen Kreise, aber auch die bürgerliche Presse kampagnenfähig geworden ist.

### 7.1.1 *Der Schulstreit im Diskurs*

Tanjev Schultz stellt im ersten Absatz seines Artikels „Was vom Eifer übrig bleibt“ die Zerrissenheit der Eltern in den Vordergrund, während er im letzten Satz des zweiten Absatzes feststellt, dass die inneren Widersprüche der Ärzte, die gegen die Reform agiert hatten, „gut verborgen“ (Z. 18) geblieben seien. In diesem sprachlich eher zurückhaltenden Artikel weist das „mobil gemacht“ (Z. 11) auf einen militärischen Aspekt, eine Auseinandersetzung hin. Andere Artikel vor allem in der FAZ waren weit weniger zurückhaltend. So findet sich in der

Ausgabe vom 29.10.2009 das Wort „Schulkampf“, es ist vom „Kampfeswillen vieler Hamburger“ (22.11.2009) die Rede, am 08.04.2010 wird sogar „Kulturkampf“ geschrieben. DIE ZEIT überschrieb einen Artikel mit „Der Glaubenskrieg“ (15.07.2010). Der Freitag (vom 15.04.2010) wählte die Artikelüberschrift „Klassen-Kampf an der Alster“, die SZ (vom 20.07.2010) titelt hinsichtlich der bundesweiten Reaktionen und Auswirkungen des Volksentscheids „Klassenkampf und Kleinstaaterei“. Allerdings bleibt die SZ insgesamt relativ moderat, greift jedoch den Ausdruck „Highnoon“ (16.07.2010) auf, der nur als Anspielung auf den berühmten Western-Klassiker zu verstehen ist, in dem die Vorgänge im Vorfeld eines Duells, das für „Zwölf Uhr mittags“ angesetzt wurde, im Zentrum stehen. Eher abwertend schreibt sie im Januar 2010, ein „nervöses Bürgertum, das um die Privilegien seiner Kinder kämpft, probt nun in Hamburg den Aufstand“ (SZ vom 26.01.2010) und fordert entsprechend von den Bildungsbürgern: „ideologisch ab[zu]rüsten und gelassen [zu] bleiben“ (SZ vom 26. Januar 2010), womit sie sich eindeutig positioniert und zugleich die Tiefe der Auseinandersetzung auslotet.<sup>121</sup> „Selten zuvor war in Hamburg so oft von ‚Klassen-Kampf‘ die Rede“ urteilt der Freitag (vom 15.04.2010). Die FAZ auf der anderen Seite bescheinigt den Eltern Pragmatismus, weil sie gerade „nicht ideologisch“ dächten und mit den Füßen abstimmten, „will heißen, sie schicken ihre Kinder auf die Schulen, die ihnen am besten erscheinen, und das sind leider häufig private Schulen und dann sogar noch welche im Ausland - wo die Frage der Bildung wirklich eine Frage des Geldes und nicht der Begabung ist“ (FAZ vom 15.09.2008). Hier signalisiert die Gegenüberstellung Pragmatismus versus Ideologie bereits einen Vorgang, den man selbst als einen ideologischen Reflex bezeichnen könnte. Zum einen beinhaltet diese Frontstellung einen „positive[n] Ideologiebegriff“ und zum anderen stilisiert sie sich als „unideologisch“, indem sie „ideologisch‘ mit wirklichkeitsfremd, utopisch, verbohrt, dogmatisch usw.“ gleichsetzt (Herkommer, 1999).

---

<sup>121</sup> Laut FAZ vom 18.11.2009 stellte Merkel gegenüber der ZEIT fest, „dass es in der Innenpolitik vor allem um pragmatische Lösungen, nicht aber um „ideologische Konflikte“ gehe und sie dafür sei, „den Streit über die richtige Schulform zu beenden“. Die FAZ zitierte damit eine zu dem Zeitpunkt noch nicht publizierte Ausgabe der ZEIT (vom 19.11.2009), in der darüber berichtet wurde, dass die Schulreform-Gegner genügend „Unterschriften für einen Volksentscheid eingereicht“ hätten. Merkels Aussage über „ideologische Konflikte“ bezog sich jedoch auf den Pragmatismusvorwurf, der laut dem Interviewer gegenüber der Merkel-Generation gemacht werde – woraufhin sie, zunächst auf die Außen- und dann auch die Innenpolitik bezogen, ein pragmatisches Vorgehen verteidigte. Durch die Mehrfachadressierung, die für die Textsorte Interview typisch ist, kann zwar interpretiert werden, dass sich die Kanzlerin indirekt auch an die Parteien in Hamburg wandte, dies lässt sich allerdings aus dem Interview, in dem auch von der Gesamtschule und dem gegliederten Schulsystem die Rede ist, nicht erschließen. Von der Forderung nach dem Ende des Streits um die richtige Schulform findet sich in der ZEIT nichts.

Wie auch immer die unterschiedlichen Medien die Lage in der Elbmetropole umschreiben, an Denormalisierungsbildern fehlt es nicht.

Eine ähnliche Befürchtung wie die FAZ bezüglich einer Ausweichbewegung hin zu privaten Schulen hegt auch Schultz (Z. 35f.). Auch die ZEIT mahnt vor einer solchen Bewegung: „Und so kann es passieren, dass die Schulreform eine Familie aus der Stadt treibt“ (DIE ZEIT vom 19.11.2009). Die Wahl des Verbs „austreiben“ weckt den Eindruck, die Familien suchten vor der Reform Schulasyl in anderen Bundesländern.

Interessant ist die Wortwahl in einem anderen Artikel von Tanjev Schultz: „Und Eltern, die sich vor den Schmuddelkindern<sup>122</sup> des Prekariats fürchten, wird niemand daran hindern können, notfalls auf exklusive Privatschulen auszuweichen“ (SZ vom 26.12.2010). Hier ist eine Diskursverschränkung mit der immer wieder auftauchenden Debatte um den Zustand und die Ängste der Mittelschicht festzustellen, die auch die Süddeutsche Zeitung anspricht. Sie zitiert eine Forsa-Umfrage, „wonach 61 Prozent der Befragten angaben, sie hätten große Angst, dass Kinder in Deutschland keine gute Ausbildung erhalten. Diese Angst ist größer als die vor steigender Arbeitslosigkeit (59 Prozent), und sie wird nur noch von der vor höherer Staatsverschuldung (62 Prozent) übertroffen“ (SZ vom 11.02.2010). Diese Furcht nährt auch der Wirtschaftsredakteur der SZ, Beise, der den Eltern in seinem Buch „Die Ausplünderung der Mittelschicht. Alternativen zur aktuellen Politik“ rät, den „Kindergarten, erst recht die Schule sorgfältig aus[zu]suchen“ (Beise, 2009, 202). In einem weitergehenden Tipp legt er den LeserInnen nahe, dass eine Privatschule eine Alternative sein könne (Beise, 2009, 203). Obwohl die JournalistInnen zunächst lediglich eine Option benennen, weckt dies das aus Politik und Medien bekannte Bild des Verschwindens der Mittelschicht, das nun Hamburg konkret zu drohen scheint. Auch bei Schultz schlagen zwei Herzen in der Brust. Obwohl er die gesellschaftlichen Folgen einer solchen Ausweichhandlung analysiert („für die Gesellschaft wird die Spaltung in Privilegierte und Deklassierte immer mehr zur Gefahr“ (Z. 24f.)), versteht er anscheinend die Bedenken der Eltern. „Es ist natürlich normal, dass Eltern das Beste für ihr Kind wollen. Man könne nicht verlangen, dass sie den Erfolg ihres Kindes einer guten Sache opfern (der Integration, dem Multikulturalismus)“ (Z. 22f.). Das Verb „opfern“ signalisiert hier die quasireligiöse Wichtigkeit der Frage und fordert Zustimmung

---

<sup>122</sup> Der Ausdruck „Schmuddelkinder“, der laut Duden umgangssprachlich abwertend ist, (Klosa/Auberle, 2001, 1391), könnte sich jedoch auf die wohl bekannteste Verwendung, das Lied „Spiel nicht mit den Schmuddelkindern“ beziehen, in dem diese eher romantisiert bzw. nicht eindeutig negativ charakterisiert werden.

für die Ablehnung eines Opfers auf dem Altar der Schulpolitik. Dieser Zwiespalt wird auch an einem Vater deutlich, der die Reform grundsätzlich bejaht, sich gegenüber der ZEIT jedoch bezüglich der Schullaufbahn des eigenen Kindes anderes äußert. „Solange das eine System nach wie vor mit Stigmatisierungen verbunden ist, möchte ich für meine Tochter die Schule, die die besseren Zukunftsperspektiven verspricht – und das ist das Gymnasium“ (DIE ZEIT vom 19.11.2009). „Gegen die Schulreform haben Bürger mobil gemacht, die um den Status des Gymnasiums fürchteten, und damit wohl auch um ihren eigenen Status und den ihrer Kinder“ (Z. 11f.). Damit greift Schulz das Bild auf, das zu Beginn der Auseinandersetzung in den Medien erzeugt wurde, ein Bild, das „die Selbstbezogenheit eines Bürgertums offenbart, das notfalls die Faust mit der Gucci-Handtasche ballt, um den eigenen Besitzstand – in diesem Fall das achtjährige Gymnasium – zu verteidigen“ (DIE ZEIT vom 23.04.2009). Diese eher abwertende Beschreibung der Situation lässt sich mit einer Argumentation ergänzen, die in einer Besprechung der Talk-Show „Anne Will“ formuliert wurde:

„Fehlte eigentlich nur noch, dass jetzt jemand in die aufgeheizte bildungspolitische Debatte den artverwandten Begriff zum berüchtigten ‚Besserverdiener‘ einführt - den ‚Bessergebildeten‘. Und so wie man dem einen durch möglichst hohe Steuern das Besserverdienen austreibt, treibt man dann dem nächsten die Bildung aus, zum Beispiel dadurch, dass man das dreigliedrige Schulsystem abschafft und alle in eine einzige Schule zwingt, die Einheits- oder Gemeinschaftsschule bis zur zehnten Klasse, in Hamburg und Berlin gibt es das ja schon“ (FAZ vom 15.09.2008).

Sind die Geringverdiener der Gegenpol zu den „Besserverdienern“, so müsste analog der Gegenpol zu den „Bessergebildeten“ die Geringgebildeten oder aber vielleicht auch die Bildungsfernen sein. Der Bezug zu diesem Diskurs innerhalb des Wissensgesellschaftsdiskurses (Kapitel 4) ist unverkennbar. Insgesamt tauchen die Signalwörter „bildungsfern“ zwei Mal, Unterschicht drei Mal, bildungsarm drei Mal und Bildungsverlierer ebenfalls drei Mal auf, angesichts der Thematik, die sich genau mit Statusängsten und sozialer Mobilität beschäftigt, eine erstaunlich geringe Anzahl. Während der Diskurs um die Wissensgesellschaft beruhigend abstrakt war und als Konsensfiktion funktionierte, indem „einerseits jeder Einzelne in die Pflicht genommen“ wurde und alle „das gleiche sehen (und tun)“ (Habscheid/Knobloch, 2009, 9), nämlich sich bilden, und damit jene (rhetorisch) ausgeschlossen wurden, die abwichen, wird es in Hamburg konkret. In jenem Diskurs sollte jenen, die als bildungsfern gelten, mit Ganztagschulen und „Bildungspolitik [...] als präventive Sozialpolitik“ (FAZ vom 21.10.2004) geholfen werden. In der konkreten Situation, in der diese „Schicht“ integriert werden soll, scheint diese Forderung vergessen („Natürlich müssen Migrantenkinder und schwache Schüler besser

gefördert werden [...]. Aber warum nimmt man nicht sämtliche Gelder und steckt sie in die Problemschulen?“ (DIE ZEIT vom 19. November 2009)). Hingegen hat die Mahnung an die Mittelschicht, sich auf Bildung zu besinnen, gefruchtet („Dass ihre Kinder erst nach sechs Schuljahren aufs Gymnasium wechseln sollten, entspricht nicht ihren Vorstellungen von einer leistungsorientierten Bildung“ (SZ vom 17.11.2009)). Ob allerdings die Einschätzung des Vorsitzenden des Deutschen Philologenverbandes, Heinz-Peter Meidinger, dass es „in Deutschland keine gesellschaftliche Mehrheit für längeres gemeinsames Lernen“ gebe (SZ vom 20. Juli 2010), deshalb richtig ist, kann nicht beantwortet werden, muss man doch diese Äußerung eines Vertreters, „in dessen Verband vor allem Gymnasiallehrer organisiert sind“ (SZ vom 20. Juli 2010), als Lobbyismus bewerten.

Allerdings ist auch festzustellen, dass sich die Verwendung der Signalwörter fast schon ins Deskriptive verschoben hat („die Bildung der Unterschicht bleibt rudimentär“ (DIE ZEIT vom 08.07.2010)). So schreibt Drieschner in einem Artikel in der ZEIT zwei Mal von Unterschicht. Wobei er beim zweiten Mal von Beust indirekt mit den Worten „Bildungsverlierer aus der Unterschicht“ zitiert (DIE ZEIT vom 08.07.2010). Aber auch der Freitag übernimmt dieses Vokabular. So heißt es zu dem Ergebnis des Volksentscheids: „wie die Hamburger Oberschicht den Unterschichtskindern *jene* Schule kaputtgestimmt hat“ (eig. Herv., der Freitag vom 21.07.2010), die das Berliner Wissenschaftszentrum für Sozialforschung für diese Schüler am sinnvollsten einschätzt (ebd.). Obwohl sowohl die Fachwörter Ober- als auch Unterschicht Bestandteil der Terminologie des soziologischen Schichtenmodells sind (Geißler, 2006, 97ff.), so muss doch angenommen werden, dass die Debatte um den Begriff Unterschicht, die 1996 im Anschluss an eine Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung auf der politischen Ebene ausgelöst (Kessl/Reutlinger/Ziegler, 2007, 18) und zum Teil bereits dargestellt wurde (Kapitel 5.2.2), sicherlich in die Aktualisierung des Begriffs eingeflossen ist. Dies wird auch in einem anderen Artikel im Freitag deutlich, in dem die nähere Bestimmung der Gruppe „Kinder[...] aus sozial schwachem Milieu oder mit Migrationshintergrund“ heißt (der Freitag vom 17.07.2010) und in der SZ die Furcht benannt wird, das „Niveau der Schüler und der Schulen würde sinken“ (SZ vom 17.07.2010). Bei der erneuten Beschreibung der Gruppe sind es „besagte Kinder der Unterschicht und Ausländerkinder, die als *fleischgewordenes Symbol* für diese Absenkung gelten“ (eig. Herv., der Freitag vom 17.07.2010). In diesem Satz werden die Kinder nach ihrer sozialen und nationalen Herkunft Kollektiven zugeordnet, entpersonalisiert und von der Initiative „Wir wollen lernen“, die hier

zitiert wird, schließlich als Ursache der „Absenkung des Schulbildungsniveaus“ (der Freitag vom 17.07.2010) ausgemacht. Unschwer ist hier die Angst vor einer Leistungsneuvellierung herauszulesen, die laut Kraus auf die Erzählung von der „Vermassung“ hinweist (s.o., 81, Fußnote 53). Zugleich legt sowohl die Fremd- als auch die Eigendarstellung der Initiative und deren Aktivitäten es nahe, „deren Tätigkeit als einen ‚Kulturkampf‘ um den Erhalt von Bildungsprivilegien zu begreifen“ (Draheim/Krause/Reitz, 2010, 354).

In dem obigen Ausschnitt aus der FAZ wird neben der sozialen Dimension der Auseinandersetzung auch noch die symbolische offenbar. Bei Schultz werden die auseinanderdriftenden Pole als „Arm und Reich, zwischen Bildungsverlierern und Bildungsgewinnern“ (Z. 65f.) benannt. Auch hier zeigt sich die Wahrnehmung eines gesellschaftlichen Risses, der durch „Binäroptionen“ markiert ist (Link, 2006, 336). In Zeile 28-35 zeichnet Schulz die Kluft von Arm und Reich und die unterschiedlichen Chancen für deren Schulerfolg nochmals nach. Der Freitag erinnert daran, dass „Kinder aus besserem Hause unabhängig von ihrer Leistung vier bis fünfmal häufiger den Weg auf das Gymnasium angeboten bekommen, als Kinder aus unteren Schichten“ (der Freitag vom 17.07.2010). „[D]en Armen, den Kindern von Hartz-IV-Empfängern und den Migranten“ (Z. 28) fehle eine Lobby“ (Z. 27). Die „Gucci-Eltern“ sieht er demnach als Lobby der „Kinder der Chefärzte“ (Z. 29f.) an, eine solche fehle jedoch den anderen Kindern. Obwohl er die Forderung nach „mehr Chancen für sozial Schwächere“ (Z. 36f.) teilt, befürwortet Schultz die Primarschule nicht (Z. 36f.), entsprechend sind die Reformer aus seiner Sicht nicht die richtigen Fürsprecher für benachteiligte Kinder. Interessant ist dabei auch die Einbeziehung der MigrantInnen, die hier als Kollektiv sozial schwacher und schlechter SchülerInnen gesehen werden.

Andere Zeitungen unterscheiden wohlüberlegt. Die taz berichtet etwa über die „Interkulturelle Elterninitiative“, die sich für die Reform, aber auch für mehr Elternwahlrecht einsetzt (taz vom 22.01.2010) und die ZEIT zitiert Serdar Bozkurt vom Türkischen Elternbund in Wilhelmsburg mit den Worten: „Die sechsjährige Primarschule finden türkische Eltern gut. [...] Aber sie lehnen es ab, dass danach allein die Schule über die Zukunft ihrer Kinder entscheidet“ (DIE ZEIT vom 12.03.2009). Allerdings gibt es ebenso migrantische Unterstützer der ReformgegnerInnen, wie die FAZ berichtet. Diese hätten auf einer Großveranstaltung über 1000 Unterschriften gegen die Reform gesammelt. „Natürlich dürfen nur Türken mit deutschem Pass unterschreiben, und die deutsche Ausgabe der türkischen Zeitung ‚Hürriyet‘



hat auf ihren Hamburg-Seiten das Volksbegehren unterstützt“ (FAZ vom 16.11.2009). Dass die FAZ im Gegensatz zu den anderen Zeitungen die migrantischen Stimmen der ReformgegnerInnen zu Wort kommen lässt und auf die Hürriyet aufmerksam macht, zeigt zweierlei: Zum einen wird deutlich, dass auch unter den MigrantInnen kein einheitliches Meinungsbild zu dem Thema herrschte, worüber die anderen Zeitungen nichts berichteten. Andererseits erstaunt es wenig, dass es die FAZ ist, die diese Stimmen gesammelt hat, da sie die einzige der untersuchten Zeitungen ist, die eine recht homogene Position gegen die Schulreform zum Ausdruck bringt. So sympathisiert sie zum einen mit der Volksinitiative gegen die Schulreform und macht sich für das „Elternwahlrecht“ bei der Schulwahl stark, vermutet die „Einheitsschule“ als Ziel der Reformen (FAZ vom 31.03.2008) und zitiert nicht näher benannte Eltern mit den Worten „soziale Durchmischung“ (FAZ vom 29.10.2009), sie sieht das Gymnasium in Gefahr und bewertet schwarz-grün daher negativ.

„Tatsächlich hat es die Hamburger CDU geschafft, nicht nur die Eltern aus dem bürgerlichen Lager der Elbvororte gegen sich aufzubringen, sondern auch den durchschnittlichen Mittelständler, dessen Kind im staatlichen Schulsystem ein Bildungsziel erreichen soll. Nachdem die Grünen schon zwei Niederlagen hinnehmen mussten (Elbvertiefung und Kohlekraftwerk Moorburg), könnte das Scheitern der Schulreform das Ende der schwarz-grünen Koalition bedeuten. Für die Gymnasien wäre das ein Gewinn, für die schwachen Schüler aber auch“ (FAZ vom 22.01.2009).

Die Süddeutsche wählt die Kampagne der Hamburger Chefärzte, die „im Wahlkampf vor dem Volksentscheid“ laut und so „vehement gegen die Reform“ getrommelt hätten, „als müssten sie das Abendland vor der Pest retten“ (Z. 16f.), um auf den ständischen Charakter der Auseinandersetzung zu verweisen. Diese hatten sich in einem Brief an ihre Patienten gewandt und diesen zu verstehen gegeben, dass sich wegen der Schulreformen „qualifizierte Kollegen bei Berufungsangeboten aus mehreren Bundesländern meist gegen Hamburg entscheiden!“ (DIE ZEIT vom 08. Juli 2010). Die taz vom 07.05.2010 berichtete dagegen bereits zwei Monate zuvor, dass andere Mediziner gegen dieses Vorgehen protestiert hätten und ihren KollegInnen öffentlich eine elitäre Haltung vorwarfen (taz vom 07.05.2010). DIE ZEIT kann sich als Grund für die Unterzeichnung des Briefes lediglich zwei Gründe vorstellen, entweder seien die Chefärzte Demagogen oder aber noch schlimmer: „Die Unterzeichner des Aufrufs glauben wirklich, was sie da behaupten“ (DIE ZEIT vom 08.06.2010), womit die Wochenzeitung den Chefärzten im besten Fall Unkenntnis oder aber Verwirrtheit unterstellt und sie damit aus dem Diskurs auszuschließen versucht.

„Von der Wissenschaft kann man sich in der Frage übrigens nicht viel Aufklärung erhoffen. [...] ‚Die Forderung ist noch nicht verkündet, die ein deutscher Professor uns nicht begründet‘, hat Kurt Tucholsky gedichtet, und so ist es auch in der Schulpolitik“ (Z. 45f.). Tatsächlich berichtet die Süddeutsche Zeitung am 18. April 2008 davon, dass sich der Erziehungswissenschaftler Lehmann, auf der Grundlage der von ihm erstellten Element-Studie „pünktlich zur schwarz-grünen Einigung“ zum Thema Primarschule, gegen diese ausspricht. „Die geplante Kooperation einzelner Grundschulen mit Gymnasien könne zu einer ‚neuen Quelle sozialer Ungleichheit‘ werden, warnt er. ‚Bei gleicher Ausgangslage lernen Schüler an Gymnasien weitaus mehr als an Grundschulen. Am Ende der sechsten Klasse haben sie sich so weit abgesetzt, dass sie zwei Jahre Lernvorsprung haben““ (SZ vom 18.04.2008). Vor allem aber warnt Lehmann die BildungspolitikerInnen: „Wer sechs Jahre Grundschule propagiert, nimmt in Kauf, dass die guten Schüler nicht so viel erreichen, wie es ihren Möglichkeiten entspräche. Eltern, die ihre Kinder frühzeitig auf anspruchsvolle Schulen schicken wollen, handeln im Sinne der in den Schulgesetzen allen zugesagten optimalen Förderung also durchaus rational“ (DIE ZEIT vom 17. April 2008). Es ist sicherlich nicht allzu spekulativ, wenn man vermutet, dass diese Worte, die Lehmann aus seiner Studie ableitet, unter den Reformgegnern Resonanz gefunden haben. Diese Ergebnisse widersprechen allerdings der Empfehlung, die der Koordinator der PISA-Studie, Andreas Schleicher, mehrfach geäußert hat, wie die Süddeutsche feststellt (SZ vom 18.04.2008). Ein Jahr später untersucht ein Team um den Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Baumert, die Ergebnisse der Studie Lehmanns und kommt zu einem anderen Ergebnis. „Baumert und seine Mitarbeiter können nun zeigen, dass sich bei vergleichbaren Schülern die Entwicklung der Lesekompetenz und der mathematischen Fähigkeiten an den Grundschulen und den grundständigen Gymnasien keineswegs unterscheidet“, berichtet die SZ (vom 04.05.2009). Nun erfahren die Leser auch, was ihnen vorher nicht berichtet wurde, dass nämlich „viele Kollegen Lehmanns [...] sich bereits vor einem Jahr über dessen Interpretation seiner Studie gewundert und ihm vorgeworfen [hatten, K.A.], seine Skepsis gegenüber der sechsjährigen Grundschule sei durch seine Daten gar nicht gedeckt“ (SZ vom 04.05.2009).

### *7.1.2 Der Begriff Bildung im Mediendiskurs*

Tatsächlich ist die Textumgebung von Bildung und Schule bzw. Gymnasium in den dieser Untersuchung zugrunde liegenden Artikeln geprägt von Fremdzeichnungen: „Bürgertum“, „Bildungsbürgertum“, „Gucci-Eltern“, „Besserverdienende“ und „Mittelständler“ auf der einen und „sozial Schwächere“, „Migranten“, „Türken“, „Unterschicht“, „Bildungsferne“ und „Bildungsarme“, Schmuttelkinder „des Prekariats“ und „Deklassierte“ auf der anderen Seite. Es geht hier um gesellschaftliche Positions- und Statuszuschreibungen und um Wertungen. Dabei hat die erstgenannte Gruppe „Furcht“ vor der „Absenkung“ des „Niveaus“ ihres Gymnasiums und ballt „die Faust mit der Gucci-Handtasche“. In den Texten wird über ihren „Status“ berichtet, um den sie sich sorgen. Im Diskurs wird auch das Prestige der verschiedenen Schulformen bzw. der Prestigegewinn, der mit ihrem Besuch einhergeht, verhandelt. Darum fordert eine Hanseatin eine Investition in „Problemschulen“, wo sozial schwächere Schüler separiert von den eigenen Kindern lernen können. Die Bezeichnungen, die in Hamburg bzw. von den Medien für die Schultypen gefunden/aufgegriffen wurden, ist verräterisch. So schreibt die FAZ „Einheits- oder Gemeinschaftsschule“, wogegen das Gymnasium in vielen Artikeln als humanistisch bezeichnet wurde. Die „Gucci-Eltern“ fordern eine „leistungsorientierte Bildung“ (SZ vom 17.11.2009). Dabei gehen sie davon aus, dass ein gemeinsames Lernen bis zur sechsten Klasse diesem Wunsch entgegensteht (ebd.). Da Bildung klassischerweise als ein innerlicher Prozess aufgefasst wird, kann damit nur die normierende Prägung durch die Schule gemeint sein. Damit unterscheiden sich diese Eltern in ihrer Vorstellung von Bildung vom traditionellen Bildungsbürgertum, dem nach dem eigenen Selbstverständnis die Zweckfreiheit der Bildung wichtig war, selbst wenn damit nicht immer ein ökonomischer hervorgehobener Status verbunden war. Letztlich geht es ihnen im Schulstreit um „ein Bildungsziel“, womit nicht das Ziel der Bildung, sondern ein Zertifikat – das Abitur – gemeint ist. Bildung und Schule erscheinen in Zeiten der „Bildungsangst“, wie Bude (2011) feststellt, im Kontext von Statusauseinandersetzungen und Abwehrkämpfen, wobei das Abitur eine Schlüsselrolle spielt.

Um zu erläutern, wie der Begriff Bildung in diesem Diskurs verwendet wird, lohnt es sich ein letztes Mal auf die Wortschöpfung der „Bessergebildeten“ (FAZ vom 15.09.2008) zurückzukommen. In dem zitierten Ausschnitt (187) wird unterstellt, dass den „Bessergebildeten“ Bildung ausgetrieben werde, indem das dreigliedrige Schulsystem abgeschafft werde. Erklärt wird dies durch den Vergleich mit den Steuern, mit deren Höhe

„man“ es „Besserverdienenden“ austreibe, besser zu verdienen, oder in der Eigendarstellung, mehr zu leisten. Durch die Schulreform treibe „man dem nächsten [sic!] die Bildung aus“. Wenn der Vergleich zwischen dem Bessergebildeten und dem Besserverdiener näher betrachtet wird, so ist hier Bildung als Bestand gemeint, der Bessergebildete hat sich Bildung angeeignet (und hat dies abgeschlossen, wie dies die Substantivierung des Partizips II von bilden suggeriert), die ihm nun (über das Bildungszertifikat) etwa als Türöffner zur Verfügung steht. Anders der Besserverdienende, der ein Einkommen hat, das er wiederkehrend bezieht (was das Partizip I von verdienen ausdrückt). Davon abweichend ist Bildung zum Teil auch als Prozess gemeint, der offenbar nur im „dreigliedrigen Schulsystem“ (FAZ vom 15.09.2008) tatsächlich gelingen kann.

Zu vermuten bleibt aber, dass hier eigentlich ein Plädoyer für das Gymnasium gehalten wird. In der Tat scheint hier erneut ein Ausdruck dafür gefunden worden zu sein, dass die Mittelschicht um ihren Rekrutierungsmechanismus fürchtet. Eine Furcht, die durch das Verb „austreiben“ (FAZ vom 15.09.2008 und DIE ZEIT vom 19.11.2009) noch genährt wird. „Die Reformankündigung mobilisierte Verliererängste bei der Mittelschicht, deren Aufstieg übers Gymnasium geht [sic!] und bei der alten Oberschicht, deren Kinder schon als Babys das Abitur sicher haben“ (DIE ZEIT vom 23.01.2010), vermutet Kahl. Eine andere Erklärung bietet Bude an. Für ihn erklärt sich die Fixierung der Mittelschicht und vor allem die Haltung derjenigen, die sich als erste in ihren Familien mit Hilfe von Bildungsabschlüssen eine höhere gesellschaftliche Position erkämpft haben, auf das Bildungssystem aus ihrer Biografien. Obwohl sie eben *keine* „Wissenspatente und Bildungstitel“ (Bude, 2011, 21) vererben können<sup>123</sup>, sondern diese immer wieder in den Institutionen erworben werden müssen, geben sie ihren Kindern den „Habitus von Bildung“ (Bude, 2011, 22) und das Wissen um die „Kultur der Bildung“ mit, die sie allerdings durch die Reformen infrage gestellt sehen (Bude, 2011, 23). Daher ist die Betonung der Bildung und des Wissens als systemstabilisierender Moment für diese Menschen besonders wichtig. Sie kennen die feinen und „kleinen Unterschiede“ (Bude, 2011, 22) und tragen nun dazu bei, dass diese Unterschiede aufrecht erhalten werden. Zwar wird politisch eine „klassenlose Gesellschaft lernender Individuen“ (Draheim/Krause/Reitz, 2010, 357) versprochen, doch bleibt die Schule bzw. das Gymnasium die Institution, in der über die beruflichen Chancen, den Statuserwerb und -erhalt in der

---

<sup>123</sup> Wenn man allerdings den Einfluss des Status der Eltern auf die Bildungskarriere der Kinder berücksichtigt, hilft das Bildungssystem dabei, dass sich ein bestehender Status bestätigt und reproduziert wird.

Gesellschaft entschieden wird. In dem Moment in dem die Chancen zur sozialen Mobilität geringer werden, wird „Bildungskapital [...] zu einer Art Leitwährung“ (Draheim/Krause/Reitz, 2010, 357)<sup>124</sup> und der Zugriff auf diese Leitwährung ist stark umkämpft.

---

<sup>124</sup> Allerdings ist die Distinktion mittels Bildung nicht der einzige Grund und auch nicht das Einzige, was die Reform-Gegner zu vererben haben. So verweist der Freitag darauf, dass durchaus auch „viel Geld aus Hamburger Bürgerfamilien“ hinter der „Kampagne“ stecke (der Freitag vom 15.04.2010).

## 7.2 Der Kampf um An- und Aberkennung

Weshalb, so kann eine berechtigte Frage lauten, wird hier im Rahmen einer Arbeit zum Begriff Bildung auf die „Affäre“ um den Doktorgrad von und zu Guttenbergs<sup>125</sup> eingegangen? Die Vorgänge um seine Dissertation und den darauf folgenden Rücktritt sind in erster Linie ein Fall für PolitologInnen, sowohl was die Reaktion der Parteien bezüglich ihrer Werterhaltung, die Balance innerhalb der Regierungskoalition, aber auch die Stadien einer Affäre angeht (Pörksen/Detel, 2011). Aber auch Kommunikations- und Medienwissenschaftler haben hier ein weites Aufgabenfeld, betrachtet man die Dominanz der Online-Redaktionen bei diesem Vorgang. Denn innerhalb der kurzen Zeitspanne, in der die Vorgänge stattfanden, kam den Online-Artikeln eine viel höhere Bedeutung zu, als etwa bei der Darstellung des Bologna-Prozesses, der über Jahre verlief. Daher wird in diesem Unterkapitel im Gegensatz zu den anderen Kapiteln auch zwischen den Print- und den Online-Artikeln unterschieden, *ohne* jedoch den Anspruch zu erheben, die Eigenständigkeit der einen von der anderen Redaktion untersuchen zu wollen. Die Vielzahl der Online- und Printartikel pro Tag macht es auch notwendig, entgegen der bisherigen Zitationsweise, die Titel der Artikel mit zu zitieren, wenn Verwechslungsgefahr droht.

Wenn in der Kapitelüberschrift vom „Kampf um An- und Aberkennung“ die Rede ist, dann deshalb, weil dies den Kern der folgenden Untersuchung ausmacht. Was die Aberkennung betrifft, so ist es naheliegend, dass es um den Doktorgrad Guttenbergs geht. Die Anerkennung dagegen betrifft das Ringen um das gesellschaftliche Ansehen eines Bildungsabschlusses, die sich (in der rhetorisch gewährten) Autonomie der Wissenschaft bzw. der Hochschulen bei der Bewertung des Vorfalls ausdrückt. *Es geht also um das Verhältnis der „gesellschaftlichen Subsysteme“ (eig. Herv. Lepsius, 2011, 9) Politik und Wissenschaft. In diesem Fall muss davon ausgegangen werden, dass, wenn von Wissenschaft die Rede ist, Bildung mit gemeint ist.*

In dem Artikel „Die verachtete Wissenschaft“ kommt Thomas Steinfeld in der Süddeutschen am 25. Februar 2011 zu der Einschätzung, dass die Wissenschaft gleichzeitig beschworen und verachtet werde. „Geschehen ist es trotzdem. Darin besteht die Verheerung, die diese Affäre zurücklässt“ (SZ vom 25.02.2011). Wenige Tage später, am 1. März, überschreibt der Freitag einen Artikel mit der Überschrift „Sieg der Wissenschaft“. Ist es möglich, dass beide

---

<sup>125</sup> Im Sinne einer republikanischen Auffassung und weil auch in der Berichterstattung nur uneinheitlich das „von und zu“ vorkommt, werden diese Namensbestandteile in der Folge weggelassen.

Zeitungen recht haben, wie ist dies einzuschätzen? In der Zwischenzeit war Guttenberg zurückgetreten, doch rechtfertigt dies den Meinungsumschwung? Um dies beantworten zu können, wird die Dauer der Affäre aufgeteilt: Die erste Phase beinhaltet die Zeit vom 16. bis 25. Februar, also der Tag des Erscheinens des Artikels von Thomas Steinfeld, und die zweite Phase beginnt am 26. Februar und endet am 1. März 2011, dem Erscheinungsdatum des Artikels im Freitag, in dem die Affäre rekapituliert wird. Tatsächlich gibt es außer den Erscheinungsdaten auch inhaltliche Gründe, die rechtfertigen, von zwei Diskursen innerhalb dieser einen Affäre zu sprechen. Zum einen sind dies Äußerungen der PolitikerInnen in ihrem Umgang mit Guttenberg und ihre Thematisierung des Wissenschaftsbetriebs und zum anderen sind dies die etwas verspätete und in ihrer Intensität ansteigende Selbstthematisierung der „Wissenschaft“ und die Aktionen der WissenschaftlerInnen. „Nach einiger Zeit der Verblüffung zeigt sich grosso modo der Wissenschaftsbetrieb empört über die Behandlung des Falles durch die Regierenden in Berlin, und diese Empörung führt zu neuen Diskursen“ (SZ vom 01.03.2011). Klar ist aber auch, dass sich beide Stränge zum Teil überschneiden, aber auch auseinandergehen.

Entgegen der Ansicht von Lepsius,<sup>126</sup> der zugunsten der gemeinsamen Werte von Politik und Wissenschaft „keine politischen Argumente“ und keine „Parteiolitik“ (ebd., 10) ausmacht, teile ich diese Einschätzung nicht. Auch folgender Einschätzung wird nicht gefolgt: „Sie [die Doktoranden und WissenschaftlerInnen, K.A.] verteidigen nicht nur ihre Institution, sondern nehmen auch staatsbürgerliche Pflichten wahr, klären auf und beziehen Stellung“ (Lepsius, 2011, 10). Der Verdacht, dass berufsständische Interessen vertreten werden, soll im Abstraktum der „staatsbürgerlichen Pflichten“ (ebd.) aufgelöst werden. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass die eigene Position und der Stellenwert des Wissenschaftssystems in dem sie arbeiten, das Motiv für die Intervention der WissenschaftlerInnen war. „Es gab eine kleine Revolte im Bildungsbürgertum, das nicht akzeptiert hat, dass Examen nichts mehr zählen“, erklärt der Bonner Politikwissenschaftler Langguth der taz (Die doppelte Kanzlerin, in: taz vom 02.03.2011).

Tatsächlich stellt die Debatte über den Wert der Bildungsabschlüsse die Parallele zum Hamburger Schulstreit dar. So berichteten die Medien vereinzelt von AkademikerInnen,

---

<sup>126</sup> Lepsius ist Professor und lehrt Recht und Rechtsphilosophie an der Universität Bayreuth. Er ist auf diesem Lehrstuhl der Nachfolger von Guttenbergs Doktorvater Peter Häberle und damit neben dem Rektor die zweite vernehmbare Stimme der Universität Bayreuth in dieser Periode. Er ist Akteur innerhalb des Diskurses und wird später Herausgeber des hier verwendeten Buches „Inszenierung als Beruf. Der Fall Guttenberg, 2011“.

denen die Anschuldigungen unverständlich sind („Frau Heeger ist hauptberuflich Lehrerin, Mathe und Physik. ‚Bei mir wird ständig gespickt, da können sie gar nichts gegen machen. Wenn ich es merke, muss der Schüler die Aufgaben einfach noch mal selbst lösen.‘ So stellt sie sich das auch bei Guttenberg vor: ‚Soll er doch die Arbeit noch mal schreiben‘“ (Auf Wiedersehen, Doktor, in: SZ vom 19.02.2011)). Am 23. Februar resümiert die Süddeutsche: „Der Zahnarzt, die Abiturienten, die Psychologin, die Hausfrau, der Industriekaufmann, egal, mit wem man spricht, jedes Gespräch läuft aufs Gleiche hinaus: Deutschland könne froh sein, dass Deutschland Guttenberg hat“ (Der Doktor und das liebe Volk, in: SZ vom 23.02.2011<sup>127</sup>). Betrachtet man die Reaktion derjenigen, die Guttenberg in dieser Situation unterstützten, als Abwertung der Wissenschaft, wie Steinfeld dies tut (Z. 25-36), so wird klar, dass selbst diejenigen, die die Hochschule absolviert haben, die Bildungsgrade nicht als wichtig einschätzen, was in der Berichterstattung *doppelt schwer* wiegt.

Hier scheint die These, die eingangs formuliert wurde, dass die „Ausstrahlung der Bildungsidee (und auch der Wert der Bildungszertifikate) abnimmt, je weiter sich eine Person von den Institutionen, die dieses Gedankengut transportieren, dem Bildungswesen, entfernt“ (2.1.1), augenscheinlich richtig. Diese These wird auch von der ALLBUS Studie 2010 des Instituts Forschungsdatenzentrum ALLBUS bei GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften belegt. Es sind vor allem Akademiker, die Bildung als wichtig ansehen. „Personen mit einem niedrigen formalen Abschluss (maximal Hauptschule) erachten mit 19 Prozent Nennungen dieses Thema viel seltener als wichtig, als die befragten Hochschulabsolventen mit immerhin 40 Prozent“ (Terwey, 2011, 762).<sup>128</sup> Wenn aber auch vereinzelte AkademikerInnen die vermeintlich wissenschaftliche „Ethik“ nicht mehr als die ihrige erkennen, scheint es, als ob die Hochschule als Sozialisationsinstanz, die ihre eigenen Werte vermittelt (Ecarius/Eulenbach/Fuchs/Walgenbach, 2011, 96), nicht nachhaltig wirkt.

---

<sup>127</sup> Bereits im Titel dieses Artikels schwingt die Wertung der Zeitung gegenüber diesen Positionen mit. Der Titel „Der Doktor und das liebe Volk“ erinnert unwillkürlich an die in Deutschland erfolgreiche englische Fernsehserie „Der Doktor und das liebe Vieh“. Ob die SZ tatsächlich die Assoziation mit (einfältigem oder dummem) Vieh herstellen wollte, sei dahingestellt.

<sup>128</sup> Als Nachtrag zum Hamburger Schulstreit kann ein weiteres Ergebnis gelten. Demnach sahen 48 % der Befragten „gebildeten Eltern“ als wichtig an, „um im Leben vorwärts zu kommen“ (Terwey, 2011, 763), was mit der Idee der Leistungsgesellschaft nicht so recht zusammenpassen will. Zuletzt fasst der Leiter des Forschungsdatenzentrums ALLBUS bei GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, Michael Terwey, die Ergebnisse wie folgt zusammen: „Die hier präsentierten Befunde sprechen dafür, dass von vielen Menschen in Deutschland Bildung auch gegenwärtig als sehr wichtig angesehen, allerdings eher auf wirtschaftlich relevanten Kompetenzen bezogen wird (vgl. u.a. den Begriff des Humankapitals in den Wirtschaftswissenschaften)“ (Terwey, 2011, 763).



Warum, stellt sich da die Frage, sollten NichtakademikerInnen den Wert des Abschlusses schätzen?

Eine ähnlich relativierende Wirkung entsteht, wenn etwa die Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung über Margarita Mathiopoulos berichtet. „Auch ihre Dissertation hat ein paar Quellenangaben zu wenig“ (FAS vom 20.02.2011) und doch brachte sie es bis zur Honorarprofessorin<sup>129</sup>. Kann also nicht so schlimm sein, dieses Vergehen, lautet damit die Botschaft des Artikels der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung. Tatsächlich steht für alle Medien zunächst eher der Umgang der Bundesregierung bzw. der Unionsfraktionen mit der Zukunft des Politikers Guttenberg im Vordergrund, der Aspekt „Wissenschaft“ wird erst später wichtig. Auch dies spricht für die vorgeschlagene Einteilung der Diskurse.

---

<sup>129</sup> Am 18.04.2012 entzog die Bonner Universität Margarita Mathiopoulos den Dokortitel. „Den Anstoß für die erneute Revision hatte die Internetplattform VroniPlag gegeben“, heißt es in einer Pressemeldung der Hochschule (Universität Bonn vom 18.04.2012). Dieser Entzug der Mitte der 1980er Jahre verliehenen Promotion, muss als verspätete Auswirkung der Guttenberg-Äffäre betrachtet werden, da sich auch VroniPlag in diesem Zusammenhang gegründet hatte. „Die Saubermänner von heute trauen sich das jetzt aus reiner Angst vor VroniPlag und der davon gesteuerten öffentlichen Meinung. Was damals üblich war, soll heute nicht mehr redlich sein“ (Horstkotte, 19.04.2012). Tatsächlich klingt es wenig überzeugend, wenn die Universität, nachdem sie die Promotionsschrift bereits 1991 geprüft hatte, nun der Meinung ist, es „habe sich eine neue Sachlage ergeben“ und damit die erneute Prüfung begründet (Universität Bonn vom 18.04.2012), denn geändert hat sich nur die öffentliche Wahrnehmung.

# 1 Die verachtete Wissenschaft

2 Von Thomas Steinfeld

3  
4 Die Universität Bayreuth hat Karl-Theodor zu Guttenberg den Doktorgrad entzogen. Minister  
5 aber bleibt er, jedenfalls bis auf weiteres. Er habe „nicht bewusst getäuscht“, sagt er. Wer  
6 immer in seiner Dissertation gelesen hat, wird ihm das nicht glauben – bei weit mehr als  
7 hundert, vielleicht sogar mehreren hundert nicht ausgewiesenen Übernahmen aus Werken  
8 anderer Autoren, von denen viele zudem gegenüber den Originalen leicht verändert sind.  
9 Weil die Universität Bayreuth von ihren Promovenden eine „ehrenwörtliche“ Erklärung  
10 verlangt, man habe die Arbeit allein und selbständig verfasst, wird sich vielleicht noch eine  
11 Kommission mit dem Willen zur Täuschung beschäftigen. Ob dabei etwas herauskommt, ist  
12 eher ungewiss, aus politischen Gründen. Aus Guttenbergs Sicht ist der Skandal jedenfalls  
13 erledigt.

14 Zurück aber bleiben nicht nur ein etwas angesengter Minister, sondern eine verheerte  
15 akademische Landschaft. Das liegt nicht nur daran, dass sich nun Hunderttausende Prüfer  
16 fragen müssen, welche Standards von Selbständigkeit und Originalität sie an die Arbeiten  
17 ihrer Kandidaten anzulegen haben. Es liegt noch weniger daran, dass die Kluft zwischen  
18 einem „summa cum laude“ und einem aberkannten Doktorgrad ein erhebliches Maß an  
19 Willkür im Umgang mit Qualifikationsarbeiten auf Seiten der Universität offenbart. Das liegt  
20 vor allem daran, dass in dieser Affäre deutlich wurde, was das regierende Personal  
21 tatsächlich über die Universität denkt. Es gebe in Deutschland andere Probleme als  
22 Fußnoten, sagte Volker Bouffier, der hessische Ministerpräsident (als ob Plagiate gleich  
23 Fußnoten wären). Und die Bundeskanzlerin erklärte, sie haben [sic!] einen  
24 Verteidigungsminister und keinen wissenschaftlichen Mitarbeiter berufen (als ob ein  
25 Täuscher und Blender dasselbe wäre wie ein Assistent). Die beiden wissen sich einig mit  
26 einem Großteil der Bevölkerung, der Betrugereien im akademischen Betrieb offenbar für  
27 eine lässliche Sünde hält – im Unterschied zu Betrugereien im Sport, zum Doping, das in den  
28 Augen derselben Menschen unnachlässig geahndet gehört.

29 Die Voraussetzung für solche Lässigkeit ist die Überzeugung, dass die gesellschaftliche  
30 Sphäre, in der sich Guttenberg seine Verfehlungen hat zuschulden kommen lassen,  
31 insgesamt von untergeordneter Bedeutung ist. Und das heißt nicht nur, dass es in  
32 Deutschland Wichtigeres gibt als Wissenschaft. Sondern es heißt auch, dass Wissenschaft so  
33 unwichtig ist, dass man dort krumme Touren drehen kann, ohne in den Sphären, die wirklich  
34 wichtig sind, Konsequenzen befürchten zu müssen. Die Unaufrichtigkeit des  
35 Verteidigungsministers fällt nicht ins Gewicht, weil sie in eine Sphäre fällt, die als solche  
36 nicht ins Gewicht fällt.

37 Seitdem die Ergebnisse der ersten Pisa-Studie vor gut zehn Jahren als nationale Katastrophe  
38 behandelt wurden, vor allem von Politikern, folgt eine Bildungsinitiative auf die andere. Die  
39 Reform der akademischen Ausbildung nach den Prinzipien von Bologna setzte eine radikale  
40 Verschärfung des akademischen Wettbewerbs in die Welt, das Kriterium der Exzellenz teilte  
41 die deutschen Universitäten in international konkurrenzfähige Institute und Anstalten von  
42 regionaler Bedeutung. All diese Reformen wurden, besonders von der Politik, mit der  
43 Rhetorik höchster Dringlichkeit, ja des drohenden nationalen Notstands vorgetragen. Nicht  
44 weniger als die Zukunft Deutschlands sollte auf dem Spiel stehen. Was davon tatsächlich zu  
45 halten ist, offenbart die Verachtung der akademischen Welt, die aus den Kommentaren  
46 Bouffiers und Merckels wie aus Mund vieler Wähler tönt. Und hätte nicht Annette Schavan,  
47 die Ministerin für Bildung und Forschung, die Propagandistin der Exzellenz und des

48 akademischen Wettbewerbs, die Erste sein müssen, die in dieser Affäre auf Einhaltung der  
49 akademischen Standards pochte – anstatt den Kollegen sogar in Schutz zu nehmen?  
50 Man hat sich offenbar getäuscht. Die Exzellenz muss ein Fetisch sein, der zur obsessiven  
51 Beschäftigung der akademischen Welt mit sich selbst dient. Die Aufgabe von Fußnoten  
52 besteht demnach nicht darin, die Quellen offenzulegen, den Forschungsstand zu  
53 dokumentieren und die intellektuelle Leistung anderer zu achten, sondern darin, Gunst- und  
54 Autoritätsbeweise zu spendieren. Und der akademische Betrieb besteht dieser  
55 Wahrnehmung zufolge in eben jener Ansammlung ebenso weltvergessener wie intriganter  
56 Eierköpfe, die der gesunde Menschenverstand, wie er im Volke so verbreitet ist, schon  
57 immer in der Wissenschaft erkennen wollte. Denn worauf zielen die demoskopischen  
58 Umfragen, die in den vergangenen Tagen veranstaltet wurden, um die Reaktion der Wähler  
59 auf diese Affäre zu ermitteln – wenn nicht auch der Suggestion, es ließe sich über die  
60 Bedeutung der Standards, die der Verteidigungsminister verletzte, eine Volksabstimmung  
61 durchführen?  
62 Man kann nicht auf der einen Seite erklären, Bildung sei die wichtigste Ressource dieses  
63 Landes, um auf der anderen Seite die Qualifikationsstandards dem Populismus zu  
64 überlassen. Man kann Wissenschaft nicht gleichzeitig beschwören und verachten.  
65 Geschehen ist es trotzdem. Darin besteht die Verheerung, die diese Affäre zurücklässt.  
66  
67

Süddeutsche Zeitung vom 25. Februar 2011, Seite 4

### *7.2.1 Diskurs Teil I: Die Sphäre des Politischen*

Am 16. Februar 2011 berichtet die Süddeutsche, dass der Bremer Juraprofessor Andreas Fischer-Lescano in der Dissertation Karl-Theodor zu Guttenbergs Plagiate gefunden habe. Daraufhin leitet der „Ombudsmann für Selbstkontrolle in der Wissenschaft“ der Universität Bayreuth bereits am selben Tag eine Prüfung ein, um den Vorwürfen nachzugehen (SZ.de<sup>130</sup> vom 16.02.2011). Am 23. Februar beschließt die Promotionskommission der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Bayreuth auf der Grundlage des Artikels 48 Verwaltungsverfahrensgesetz den verliehenen Doktorgrad zurückzunehmen. Die interne „Universitätskommission ‚Selbstkontrolle in der Wissenschaft‘“ befasst sich weiterhin „mit Fragen wissenschaftlichen Fehlverhaltens, die sich aus dem Fall Guttenberg“ ergeben (Medienmitteilung der Universität Bayreuth vom 23.02.2011). Hierauf bezieht sich Steinfeld in den Zeilen 4 und 11. Doch bereits die Abläufe im Vorfeld und die Reaktionen auf die Entscheidung bieten ein erstes, spannendes Bild der Beziehung zwischen Politik und Wissenschaft in dieser Woche. So gibt sich Guttenberg noch vor Bekanntwerden des Prüfungsergebnisses der Universität Bayreuth zunächst entschlossen, den Dokortitel „vorübergehend“ nicht mehr zu führen (FAZ.NET vom 18.02.2011). Wobei Steinfeld kommentiert, dass man den Doktorgrad „für eine wissenschaftliche Leistung“ verliehen bekomme, „weshalb sich der solchermaßen Ausgezeichnete auch nicht entscheiden kann, ob er seinen Doktor ‚ruhen‘ lässt oder nicht. [...] Zuerkennen oder Aberkennen eines akademischen Titels ist allein Sache der Fakultät, die ihn verleiht“ (SZ vom 21.02.2011). So sieht es die Süddeutsche Zeitung auch in einem weiteren Artikel und kommentiert, Guttenberg habe das „Verhaltensmuster des putschistischen Regelverstoßes“ gezeigt, indem er den „Dokortitel von sich aus ablegt“ (SZ vom 24.02.2011). „Mit der Ankündigung, er werde den Titel in Zukunft nicht mehr tragen, verhöhnt Guttenberg die Universität noch einmal“, kommentiert ZEIT-online (vom 24.02.2011). „Er will seinen Dokortitel dauerhaft nicht mehr führen. Dies kündigt der CSU-Politiker bei einer Wahlveranstaltung im hessischen Kelkheim bei Frankfurt an“ (SZ.de vom 21.02.2011). Strategisch gesehen kommt er der Universität zuvor, denn zu diesem Zeitpunkt gehen sämtliche Kommentatoren davon aus, dass an einer Aberkennung des Doktorgrades kein Weg vorbei führt.

---

<sup>130</sup> Die Internetseite der Süddeutschen Zeitung lautet <http://www.sueddeutsche.de>, weshalb eigentlich statt SZ.de S.de abgekürzt werden müsste. Da nun aber seit gut 200 Seiten Artikel aus der Süddeutschen Zeitung und dem entsprechenden Online-Medium mit SZ abgekürzt wurden, wird zugunsten der Lesegewohnheit die Abkürzung SZ.de eingeführt.

Nach der Entscheidung seiner Universität am 23. Februar enthüllt der Rektor der Universität, dass die Universität Bayreuth in den Sog der politischen Ereignisse geraten sei. „Bormann sagte, da Guttenberg selbst um die Aberkennung seines Dokortitels gebeten habe, habe die Universität das schnelle Verfahren wählen können“ (SZ.de vom 24.02.2011). Die Bundesministerin für Bildung und Forschung begrüßte das Untersuchungsergebnis. „Die Erklärung zeige, dass die Wissenschaft ‚souverän‘ und ‚die Selbstregulierungskräfte‘ wirksam seien, sagte Schavan im Deutschlandradio Kultur“ (SZ.de vom 25.02.2011). Diese Einschätzung steht nicht nur im Kontrast zu der Ansicht der angeführten Kommentatoren, sondern auch entgegen der Stellungnahme Merkels. Auf der anderen Seite kann die Betonung der Eigenständigkeit der Hochschule gerade in dieser Situation als Hinweis auf deren Abhängigkeit gelesen werden. Merkel kommentierte die Entscheidung der Universität ebenfalls, als wäre dies Teil eines strategischen Spiels gewesen, womit die Handlungsfreiheit der oberfränkischen Hochschule als Bauernopfer erscheint. „Die Entscheidung der Uni Bayreuth liegt auf der Linie dessen, was der Verteidigungsminister vorgegeben hat“, sagte sie nach Angaben eines Regierungssprechers. „Sie macht daher Sinn“ („Uni Bayreuth erleichtert Guttenberg das politische Überleben“, auf: ZEIT-online vom 24.02.2011). Entsprechend kommentierte der SPD-Politiker Dieter Wiefelspütz zutreffend: „Damit macht sie sich die Argumentation Guttenbergs zu eigen und erleichtert ihm das politische Überleben. Das ist nicht in Ordnung“ (SZ.de vom 24.02.2011). Was Wiefelspütz und einige andere KommentatorInnen stört, ist der Umstand, dass der „Wille[...] zur Täuschung“ (Z. 11) von der Hochschule Bayreuth nicht untersucht (ebd.), sondern, wie bereits beschrieben, an die Kommission zur „Selbstkontrolle in der Wissenschaft“ überwiesen wurde. Dies war für die politische Ebene insofern entscheidend, da Guttenberg sich darauf berief, dass er bei den Fehlern in seiner Arbeit „nicht bewusst getäuscht“ habe (Z. 5), was seiner Meinung nach ein Plagiat ausschließe. Hätte die Bayreuther Promotionskommission den Vorsatz festgestellt, wäre Guttenbergs Verteidigungsstrategie zusammengebrochen. Die Enttäuschung, die Wiefelspütz ausdrückt, ist ebenso politisch motiviert wie die Einordnung Merkels, die Entscheidung liege auf der „Linie“ Guttenbergs. Indem aber die Hochschule und Wissenschaft lediglich als Begründungszusammenhang und als „öffentliche Legitimierung“ (Knobloch, 1998, 40) für die Personalie Guttenberg genutzt und dadurch politisiert wird, verschiebt sich das Thema des Diskurses<sup>131</sup> von den „Wissenschaftliche[n] Standards“ zur

---

<sup>131</sup> Der gleiche Vorgang geschah in dem Augenblick in Hamburg, als das Volksbegehren über die Primarschule

Personalentscheidung Guttenberg. Da Merkel „Guttenberg weiter schützt, ist dies ab jetzt ihre Affäre“, urteilte die taz vom 23. Februar, am Tag der Veröffentlichung des Untersuchungsergebnisses aus Bayreuth („Guttenbergs Absturz“, Merkels Fall, in: taz vom 23.02.2011).

Diese Verschränkung des Diskurses geschieht unter anderem mittels der Wertedebatte. „„Ehre, Pflichtgefühl, Recht und Anstand, das sind Begriffe gerade für den Inhaber der Befehls- und Kommandogewalt für die Bundeswehr, die von großer Bedeutung für ihn sein müssen. Nichts davon findet sich im Handeln Ihres Ministers““, gibt die Süddeutsche Zeitung (vom 25.02.2011) Gabriels Angriff auf Merkel während der Bundestagsdebatte wieder. Und auf der Seite der Wissenschaft ist es unter anderen Lepsius, der aus strategischen Gründen die beiden Diskurse verschränkt. Laut SZ (vom 26.02.2011) sorgt sich dieser „und zwar als Staatsbürger“ –, wie sich ‚dieser Realitätsverlust‘ sowie die in seinen Augen ‚unverantwortliche‘ vorgeschobene Ahnungslosigkeit, die der Professor als mangelndes Unrechtsbewusstsein auslegt, mit Guttenbergs Amt als Verteidigungsminister in Einklang bringen ließen.“ „Zurück aber bleiben nicht nur ein etwas angesengter Minister, sondern eine verheerte akademische Landschaft“ (Z. 14f.), fährt Thomas Steinfeld fort. Schuld sei daran vor allem, „was das regierende Personal tatsächlich über die Universität denkt“ (Z. 20f.). Als Beleg führt er Äußerungen Bouffiers und Merkels an. Merkel hat sich, wie Steinfeld anführt (Z. 23f.), für die Aufspaltung Guttenbergs in den Minister und den „wissenschaftlichen Assistenten“ ausgesprochen. Die FAZ wertet die Aussage als „wohlfeil und herablassend gegen Leute, die es mit der Wahrheit und der Leistung ernster nehmen. Denn nicht die juristische Qualität der Arbeit, sondern die Ehrlichkeit ihres Verfassers steht in Frage“ (FAZ vom 22.02.2011), und bemerkt in ihrer Aussage vom 02.03.2011: „[m]it diesem gescheiterten Entkopplungsversuch holte sie die ganze Empörung der wissenschaftlichen Welt in die politische Auseinandersetzung“ (FAZ vom 02.03.2011). Ähnlich sieht es ZEIT-online. Dort ist zu lesen, Guttenberg habe „dem wissenschaftlichen Betrieb geschadet und akademische Abschlüsse in Misskredit gebracht“ („Guttenberg verhöhnt das Leistungsprinzip“, auf: ZEIT-online vom 21.02.2011). Dies „ist ihrer [Merkels, K.A.] Klugheit unwürdig“, urteilt die Süddeutsche und fährt fort: „Die Verbindung zwischen

---

als Machtkampf zwischen den ReformbefürworterInnen und -gegnerInnen aufgefasst wurde.

der Doktorarbeit und der Ministerarbeit ist die Integrität Gutenbergs“ (SZ vom 22.02.2011). Eine andere Auslegung nimmt die taz vom gleichen Tag vor und stellt fest, „[m]it einem solchen Wertesystem hat auch Dr. Merkel nichts an der Spitze einer Regierung zu suchen, der die Wählerinnen und Wähler nichts weniger als ihr Vertrauen geschenkt haben“ (Blenden ist alles, in: taz vom 22.02.2011).

In diesen Zitaten aus den drei verschiedenen Zeitungen werden drei verschiedene Bezugssysteme deutlich. Befürchtet die FAZ einen negativen Einfluss auf den wissenschaftlichen Nachwuchs und auf den Leistungsanreiz, baut die Süddeutsche Zeitung die Brücke zwischen dem Minister und dem Wissenschaftler Gutenberg, fügt also den Minister und „Assistenten“ wieder zu einer Person zusammen. Die taz stellt den Bezug zur Wissenschaft lediglich über den Wert des Vertrauens her und bezieht sich auf den politischen Akt der Repräsentation.<sup>132</sup> Es ist die Lesart der FAZ, die Relativierung des Wertes der wissenschaftlichen Gewissenhaftigkeit, die letztlich den Ausschlag für die Proteste der WissenschaftlerInnen gibt. „Es sei unerträglich, wie die Bedeutung der Wissenschaft und ihrer ehernen Gesetze politisch kleingeredet werde“, äußerte der Präsident des Hochschulverbandes, Kempfen gegenüber der SZ („Betrug und Realitätsverlust“ vom 26.02.2012). Denn tatsächlich wurde in der Öffentlichkeit die Aussage so verstanden, dass die Verfehlungen Gutenbergs zwar für AssistentInnen relevant wären, für einen Minister jedoch die wissenschaftlichen Kriterien keine Rolle spielten. Steinfeld zieht daraus den Schluss, „dass Wissenschaft so unwichtig ist, dass man dort krumme Touren drehen kann, ohne in den Sphären, die wirklich wichtig sind, Konsequenzen befürchten zu müssen. Die Unaufrichtigkeit des Verteidigungsministers fällt nicht ins Gewicht, weil sie in eine Sphäre fällt, die als solche nicht ins Gewicht fällt“ (Z. 31-36).

Gehring erklärt die Äußerung Merkels mit deren strikten Trennung der Systeme Politik und Wissenschaft. Während im System Politik nach Luhmann Moral eine untergeordnete Rolle spiele und die Logik des Systems vor Moralisierung geschützt werden müsse (Gehring, 2011, 76), gelten im System der Wissenschaft Prinzipien.

„Die Alternative ‚Wissenschaftlicher Mitarbeiter‘ versus ‚Minister‘ wird zugunsten einer Provinzialisierung der Wissenschaft entschieden, die Moralabstinenz der Politik hingegen auf einer zweiten Stufe bekräftigt und gleichsam ins Universale verlängert. Auch jenseits ihrer eigenen Systemgrenzen referiert Politik nun mehr auf sich selbst. Ein Machtwort vollzieht das auch sogleich und das Angebot an den Bürger beschränkt sich darauf, dies offen zu sagen“ (Gehring, 2011, 79).

---

<sup>132</sup> Mit der Aufzählung soll nicht der Anschein geweckt werden, dass jeweils eine Zeitung eine Position vertreten habe, vielmehr sind alle drei Positionen in allen Medien zu finden.

Dies heißt übersetzt, die Moralabstinenz der Politik wird nun von Merkel, da Guttenbergs Zukunft im politischen Raum debattiert wird, rückwirkend auch auf dessen Tätigkeit als Doktorand übertragen und mit den Kriterien der Politik beurteilt. Die taz sieht dagegen die gesamte Union in einem Zustand der „antiakademisch grundierten Doppelmoral“, aus der sie „alle“ nicht mehr herauskommen („Das Guttenberg-Opfer“, in: taz vom 24.02.2011).

Wie aber steht es mit der Wissenschaftsministerin, deren Urteil qua Amt doch hätte anders ausfallen müssen, fragt Steinfeld zu Recht. „Und hätte nicht Annette Schavan, die Ministerin für Bildung und Forschung, die Propagandistin der Exzellenz und des akademischen Wettbewerbs, die Erste sein müssen, die in dieser Affäre auf Einhaltung der akademischen Standards pochte – anstatt den Kollegen sogar in Schutz zu nehmen?“ (Z. 46-49). Tatsächlich wird Schavan auf FAZ.NET („SPD fordert Guttenbergs Entlassung“, auf: FAZ.Net vom 22.02.2011) mit den Worten zitiert „Man wird nicht Minister, weil man promoviert ist, sondern Kompetenz hat im Politischen“, womit sie Merkel inhaltlich konkretisiert.<sup>133</sup>

Schavan äußerte sich schließlich nach dem Erscheinen von Steinfelds Artikel am 28. Februar, einen Tag vor Guttenbergs Rücktritt, ausführlich in der Süddeutschen Zeitung, und gab zu, dass sie sich nicht „nur heimlich“ schäme, dennoch forderte sie Nachsicht mit Guttenberg. „Er hat eine zweite Chance verdient, zumal doch alle wissen, dass er ein großes politisches Talent ist“ („Ich schäme mich nicht nur heimlich“, in: SZ vom 28.02.2011). Damit gewichtet sie das „politische Talent“ Guttenbergs offenbar höher als die Vorwürfe im Zusammenhang mit seiner Dissertation.<sup>134</sup> Lepsius kommentierte diese Aussage, indem er als Bedingung für Guttenbergs zweite Chance „seinen Rücktritt“ nannte (Biedenkopf traut Guttenberg nicht mehr, auf: SZ.de vom 01.03.2011). Die Möglichkeit der zweiten Chance als *eingebautes Rückkehrrecht* in die Politik relativiert allerdings den Grund des Rücktritts ebenso, wie er den Rücktritt selbst zu einer Phase der Auszeit bis zum Wiedereinstieg bagatellisiert.

---

<sup>133</sup> Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass „die Mehrheit der Regierungsmitglieder“ promoviert ist. „Jeder fünfte Abgeordnete ebenfalls“ (FAZ vom 21.02.2011). Daher zieht die FAZ den Schluss, dass der „Dokortitel [...] offensichtlich nicht nur in der Wirtschaft, sondern auch in der Politik ein Karrierekatalysator [ist, K.A.], zumindest deutet die Zusammensetzung des Bundeskabinetts darauf hin“ (FAZ vom 21.02.2011). In diesem Fall „leihen“ sich die Politiker also den „Glanz“ des Dokortitels, um in der Politik besser brillieren zu können.

<sup>134</sup> Sein Talent ist es auch, das Neelie Kroes, Kommissarin für die digitale Agenda der EU, anführt, als sie Guttenberg als ihren neuen Berater der Presse vorstellt. „Sie suche ‚Talente, keine Heiligen‘, erklärt Kroes ihre Wahl“ (SZ.de vom 12.12.2011).



„Man kann nicht auf der einen Seite erklären, Bildung sei die wichtigste Ressource dieses Landes, um auf der anderen Seite die Qualifikationsstandards dem Populismus zu überlassen“ (Z. 62-64). Was er damit meint, wird in den Zeilen 57ff. deutlich. Die Umfragen, die in den Tagen der Guttenberg-Affäre von verschiedenen Zeitungen durchgeführt oder in Auftrag geben wurden, dienten der Öffentlichkeit und den KoalitionspolitikerInnen als Beleg dafür, dass eine „große[...] Mehrheit hinter dem falschen Doktor steht“ („Wulff schweigt“, in: der Freitag vom 25.02.2011). Die taz stellt als Kriterium für die Besetzung des Kabinetts Merkel fest, „Beliebtheit ist wichtiger als Glaubwürdigkeit“ („Blenden ist alles“, in: taz vom 22.02.2011) und die FAS fasst die Umfrageergebnisse mit Blick auf die Regierungskoalition zusammen: „Das Umfragevolk hat längst seine grollende Stimme drohend gegen Berlin erhoben. Wage es, unserem Liebling ein Haar zu krümmen, dröhnt es in Richtung Kanzleramt, und der Wahltag [bei der anstehenden Landtagswahl in Baden-Württemberg, K.A.] wird schrecklich enden!“ (FAS vom 25.02.2011). Dass dies das Kanzleramt aufschrecken ließ, ist verständlich, denn „68 Prozent der Deutschen sind laut einer Emnid-Umfrage der Meinung, er [Guttenberg, K.A.] solle wegen der Dissertations-Affäre sein Amt nicht aufgeben, nur 27 Prozent halten einen Rückzug für angebracht“ („Ein geschöner Lebenslauf“, in: FAS vom 20.02.2011). Möglicherweise überinterpretiert wäre es, die Haltung gegenüber Guttenberg, alleine als Bewertung der Relevanz der Wissenschaft zu betrachten, schließlich galt er auch als „Hoffnungsträger der Konservativen in der Union“ („Befehl und Ungehorsam“, auf: FAZ.NET vom 28.02.2011). Dennoch scheinen die angeführten Statistiken Steinfeld in der Tendenz recht zu geben. Was im Bildungswesen geleistet wird, ist nicht unwichtig, wer sich aber im Bildungswesen etwas leistet, braucht allerdings keine Sanktionen durch die Politik zu befürchten.

Die Online-Redaktion der Süddeutschen Zeitung machte allerdings darauf aufmerksam, dass mit den Umfragen auch von den Medien Politik betrieben wurde. So führte bild.de, laut Süddeutsche.de, eine Online-Umfrage durch, deren Ergebnisse die Bild-Redaktion veranlasste, eine erneute Umfrage, dieses mal per Telefon, zu initiieren. Die Ergebnisse dieser neuen Umfrage wurden schließlich veröffentlicht. Der Telefonumfrage nach „sprachen sich“ die AnruferInnen „in den allermeisten Fällen dafür aus, dass Guttenberg im Amt bleibt“ („Schön: Meinungsvielfalt bei Bild“, auf: SZ.de vom 24.02.2011). Bei der Online-Umfrage hatten sich dagegen 55 Prozent dafür ausgesprochen, dass Gutenberg zurücktreten solle (ebd.). Und die ZEIT schreibt lapidar, dass dem „Großteil der Bürger [...] die deutschen

Promotionsordnungen ohnehin schnurzipiegal“ seien („Doktor a. D.“ , auf: ZEIT-Online vom 24.02.2011).

Gutenberg | 01.03.2011 15:00 | Ulrike Winkelmann

## Sieg der Wissenschaft

### **Gutenberg tritt ab – es war der Aufstand der Akademiker, der ihn zum Rücktritt bewogen hat. Gut so**

17.000 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, unterstützt von unzähligen Anhängern eines der Wahrheit verpflichteten Wissenschaftsbegriffs, waren womöglich einer zuviel: Karl-Theodor zu Gutenberg ist doch noch zurückgetreten, und es war wahrscheinlich der Aufstand der Akademiker, der ihn dazu bewogen hat. Eine Unterschriftenliste wurde blitzschnell vertausendfacht durchs Netz gereicht, die gesamte Hochschul-Community schrie auf: Wenn Gutenberg im Amt bleibt, ist Wissenschaft in Deutschland nichts mehr wert.

Es waren aber auch die Stellungnahmen einzelner Professoren, die an Deutlichkeit („... einem Betrüger aufgefressen“) täglich zunahmen, die den beiden Doktorinnen Angela Merkel und Annette Schavan wie Fausthiebe vorgekommen sein müssen: Wer diesen Mann im Kabinett duldet, möge sich mit Geschwätz zum Bildungs- und Forschungsstandort bitte künftig zum Teufel scheren.

[...]

Nein, es waren genau die Universitären, die oft belächelten Gelehrten, die Elfenbeinturmbewohner, die Nicht-*Bild*-Leser, die hier die Machtprobe gegen die *Bild*-Zeitung und einen *Bild*-gestützten Umfrageliebling gewagt und gewonnen haben. Hätte es ihren Aufschrei nicht gegeben, hätten die Stimmungspegler bei *Spiegel Online* und anderswo kein Material mehr gehabt, um die Aufmacher zu bestreiten. Wer jetzt nölt, dass hier die privilegierten Bürgersöhnchen und -töchterchen an den Hochschulen ihren Status verteidigen: bitte schön. Die Alternative ist gegenwärtig, dass *Bild*-Chef Kai Diekmann dem Volk einen Kanzlerkandidaten verordnet, weil er sein Kumpel in Gel und Geist, sowie familiär auf dem Boulevard optimal vermarktbar ist.

Vielleicht kommt ja auch gleich morgen noch eine andere Wahrheit heraus – etwa dass Gutenberg zurückgetreten ist, weil sein Referent oder die Referentin enttarnt wurde, der oder die für ein hübsches, vielleicht fünfstelliges Sümmchen das „Summa cum laude“ erschlichen hat. Doch auch dies würde den Triumph der Akademiker kaum schmälern. Sie haben ihren Begriff von Wahrheit und Ehre verteidigt und sich selbst darauf verpflichtet. Dem Wissenschaftsbetrieb kann das nur gut tun.

der Freitag Artikel-URL: <http://www.freitag.de/politik/1108-sieg-der-wissenschaft>

Copyright © der Freitag Mediengesellschaft mbh & Co. KG

Der Freitag geht im ersten Absatz des Artikels „Sieg der Wissenschaft“ davon aus, dass der Protestbrief von mehreren Tausend „Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler[n], unterstützt von unzähligen Anhängern eines der Wahrheit verpflichteten Wissenschaftsbegriffs“ (Z. 6f.), den Ausschlag für den Rücktritt Guttenbergs gegeben habe (Z. 9). „Er dürfte der erste prominente Politiker der jüngeren Zeitgeschichte sein, den die aufrichtige Empörung von Wissenschaftlern und Intellektuellen das Amt gekostet hat“, teilt auch Süddeutsche.de („Adel verzichtet“, auf: SZ.de vom 01.03.2011) die Einschätzung. Gemeinsam mit der Internetplattform „GuttenPlag Wiki“, dem Brief von ProfessorInnen der LMU (Ludwig-Maximilians-Universität München) an den bayrischen Forschungsminister, der „Erklärung von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern zu den Standards akademischer Prüfungen“ (März 2011) und einer Demonstration vor dem Bendler-Block („Schuhe gegen Dr. Guttenberg“, in: taz vom 27.02.2011) stellt der offene Brief der DoktorandInnen die vermeintliche Stimme der Wissenschaft oder wahlweise des Bildungsbürgertums dar (taz vom 02.03.2011). Offenbar beeindruckt von diesen Protesten schreibt das FAZ.NET im Bildungsbürgertum sei „ein Aufstand der Anständigen“<sup>135</sup> ausgebrochen („Befehl und Ungehorsam“ FAZ.NET vom 28.02.2011). Angesichts dieser Gleichsetzung der WissenschaftlerInnen mit den Anständigen scheint es angebracht, an dem Punkt zu verweilen.

### **Exkurs: Offener Brief vom 24. Februar 2011**

Am 24.2.2011 hatten DoktorandInnen im Internet einen offenen Brief an Angela Merkel (Doktoranden, 24. Februar 2011) veröffentlicht, der allerdings offiziell erst am „15. März 2011 um 09:00 Uhr an die Kanzlerin übermittelt“ wurde (ebd.). Dieser Brief kann sowohl als

---

<sup>135</sup> Der Aufruf zum „Aufstand der Anständigen“ erging im Oktober 2000 durch Gerhard Schröder nach einem Brandanschlag auf eine Düsseldorfer Synagoge und war als eine Aktivierung gegen rechte Gewalt gedacht („Schröder fordert ‚Aufstand der Anständigen‘“, auf: Spiegel-online vom 04.10.2000). Dass die FAZ nun diesen Vergleich bemüht, zeigt den Stellenwert, dem die Zeitung dem Thema beimisst. 2009 machte allerdings der taz-Autor Fanizadeh in seinem Artikel „Aufstand der Anständigen?“ deutlich, dass der Aufstand nicht oder nicht lange anhielt, und rief die Mehrheitsgesellschaft auf, „konsequent gegen rechtsextremistische Gruppen“ vorzugehen (taz vom 17.07.2009 auf <http://www.taz.de/!37692/>. Zugriff am 09.10.2011), sodass der wohl passendste Vergleich der mit einem Strohfeder wäre.

offensiv als auch als defensiv gedeutet werden. Offensiv, als er Merkel, als einzige Möglichkeit sich auf die Seite der Wissenschaft zu stellen, die Entlassung Guttenbergs nahe legt. Defensiv kann man den Brief insofern nennen, da die WissenschaftlerInnen zum einen betonen, dass es um die „Redlichkeit in der ‚scientific community‘“ gehe, sie sich zugleich aber notgedrungen an die politische Sphäre wenden müssten, da sie selbst keine Sanktionsmöglichkeit besäßen. Anders gewendet kann festgestellt werden, dass die WissenschaftlerInnen unter Beweis stellten, dass eine reine symbolische Aufladung ihrer ihres Anliegen reale Politik beeinflussen kann.

Auszug aus dem offenen Brief der DoktorandInnen (<http://offenerbrief.posterous.com/>)

1 Dies ist eine Verhöhnung aller wissenschaftlichen Hilfskräfte sowie aller Doktorandinnen und  
2 Doktoranden, die auf ehrliche Art und Weise versuchen, ihren Teil zum wissenschaftlichen Fortschritt  
3 beizutragen. Sie legt darüber hinaus nahe, dass es sich beim Erschleichen eines Dokortitels um ein  
4 Kavaliersdelikt handele und dass das „akademische Ehrenwort“ im wirklichen Leben belanglos sei.  
5 [...]

6 Vielleicht sind wir altmodisch und vertreten überholte konservative Werte, wenn wir die Auffassung  
7 hegen, dass Aufrichtigkeit und Verantwortungsbewusstsein Werte sein sollten, die auch außerhalb  
8 der Wissenschaft gelten sollten. Herr zu Guttenberg schien bis vor kurzem auch dieser Meinung zu  
9 sein.

10 Forschung leistet einen wichtigen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung. Redliche und innovative  
11 Wissenschaft ist eine Grundlage des Wohlstands in unserem Land. Wenn der Schutz von Ideen in  
12 unserer Gesellschaft kein wichtiger Wert mehr ist, dann verspielen wir unsere Zukunft. Wir erwarten  
13 für unsere wissenschaftliche Arbeit keine Dankbarkeit, aber zumindest den Respekt, dass man unsere  
14 Arbeit ernst nimmt. Durch die Behandlung der Causa Guttenberg als Kavaliersdelikt leiden der  
15 Wissenschaftsstandort Deutschland und die Glaubwürdigkeit Deutschlands als „Land der Ideen“.

16 Möglicherweise aber halten Sie unseren Beitrag zur Gesellschaft schlicht für vernachlässigenswert.  
17 Dann möchten wir Sie aber bitten, in Zukunft nicht mehr von der von Ihnen selbst ausgerufenen  
18 „Bildungsrepublik Deutschland“ zu sprechen.

Wenn nun auf diesen offenen Brief eingegangen wird, muss natürlich beachtet werden, dass es das Ziel eines solchen Briefes sein muss, eine breite Öffentlichkeit zu erreichen, in diesem Sinne handelt es sich um strategische Kommunikation. An dieser Stelle ist es wichtig, zu betonen, dass der Brief als Reaktion auf die Plenardebatte im Bundestag geschrieben wurde. „Ist das jetzt die Debatte und vor allem auch die abschließende Reaktion der Regierung gewesen?“, fragten sich die Urheber des Briefes („Die Ungerechtigkeit macht uns sauer“, in: taz vom 01.03.2011). Genauso wie die „Erklärung“ der ProfessorInnen, die die „Aufspaltung einer Persönlichkeit in einen gesellschaftlich irrelevanten wissenschaftlichen Teil und einen relevanten politischen Teil [...] nicht akzeptabel“ fanden (Erklärung von Hochschullehrerinnen, März 2011), geht es nicht alleine um Guttenberg, sondern vor allem um den Umgang der Politik mit demselben. „Am Ende war es weniger das Plagiat selbst als das aufreizende Beharren auf den Eigenlogiken der Sphären von Wissenschaft und Lebenswelt, welches den Minister zu Fall brachte“ („Gerichtsfest“, in: FAZ vom 02.03.2011). Entsprechend übernehmen die VerfasserInnen des offenen Briefs den politischen Sprachgebrauch der PolitikerInnen. Dennoch muss aufgrund der breiten Zustimmung, der Aufmerksamkeit und der Anschlusskommunikation in den Medien geschlossen werden, dass er gut in den Diskurs der Hochschulangehörigen und DoktorandInnen passte.

Unschwer ist zu erkennen, dass es zunächst um Merkels „Zwei-Körper-Theorie“<sup>136</sup> geht. Wenn im Folgenden erneut kurz darauf eingegangen wird, dann deshalb, weil einige Elemente des Briefes aufgegriffen wurden. „Dies ist eine Verhöhnung aller wissenschaftlichen Hilfskräfte sowie aller Doktorandinnen und Doktoranden, die auf ehrliche Art und Weise versuchen, ihren Teil zum wissenschaftlichen Fortschritt beizutragen“ (Z. 1-3). Das FAZ.NET vom 28.02.2011 zitierte vier Tage später genau diesen Absatz. Sowohl das Wort Verhöhnung, vor allem aber der Passus: „auf ehrliche Art und Weise versuchen, ihren Teil zum wissenschaftlichen Fortschritt beizutragen“, wird aufgegriffen. Die DoktorandInnen stellen sich als anonyme Arbeiter dar, die „versuchen“ zum „wissenschaftlichen Fortschritt“ beizutragen. Diese fast schon demütige Haltung, die ganz im Gegensatz zu Guttenbergs

---

<sup>136</sup> Diesen fast schon theologisch anmutenden Ausdruck benutzte Christian Geyer erstmals am 28.02.2011 auf FAZ-online („Der doppelte Guttenberg“), am 01.03.2011 erscheint der gleiche Text etwas gekürzt im Feuilleton der Print-Ausgabe unter dem Titel „Unabsichtlich“ und wurde sowohl dort als auch auf FAZ-online weiter verwendet. „In der Die Zwei-Körper-Theorie der Bundesregierung, wonach Guttenberg als Promovend nicht gewusst habe, was er tue, als Verteidigungsminister aber selbstverständlich Herr der Lage sei, ist zu abgehoben, als dass sie der Normalbürger à la longue nachvollzüge.“

Auftreten und dessen „Entschuldigungen“ steht und zugleich ausdrückt, dass alles im Sinne der Wissenschaft passiert, ist unschwer als das Zweckfreiheits-Postulat Humboldts zu erkennen. Die DoktorandInnen übernehmen diesen auch gesellschaftlich tradierten Anspruch oder vermitteln dies zumindest nach außen, und betonen damit, alleine um des „wissenschaftlichen Fortschritts“ Willen zu promovieren. Als Beleg dafür, dass ein solches Bild in der Öffentlichkeit tatsächlich existiert, kann die Klassifizierung eines Werks, „das weniger vom Interesse an der wissenschaftlichen Arbeit, sondern mehr von dem Wunsch nach einem akademischen Titel geprägt ist“ als eine „Typ-II-Arbeit“ gelten (Deutschlandfunk zitiert nach: „Dr. Lieblingsminister und Mr. Plagiat“, in: der Freitag vom 16.02.2011). Und noch auf einen anderen Umstand verweist der Freitag: „Das Bild des Doktoranden, der nachts in sein Kissen weint und nicht aufgibt, stehe bei vielen Arbeitgebern für Belastbarkeit und einen starken Willen“ („Doktoren ohne jede Würde“, in: der Freitag vom 03.03.2011). Dass die PromovendInnen dabei auf den zustimmungspflichtigen Bewegungsbegriff (Koselleck, 1981b, 45), „geschichtlichen Leitbegriff“ und „Kollektivsingular“ (Koselleck, 1981c, 173) *Fortschritt* zurückgreifen, gibt ihrer Darstellung eine zusätzliche Eindringlichkeit.

Bei dem nächsten Ausschnitt handelt es sich um den einleitenden Abschnitt des Ende des Briefes. Bereits der erste Satz des Absatzes erstaunt. Die JungwissenschaftlerInnen positionieren sich als vermeintlich „altmodisch und vertreten überholte konservative Werte, wenn wir die Auffassung hegen, dass Aufrichtigkeit und Verantwortungsbewusstsein Werte sein sollten, die auch außerhalb der Wissenschaft gelten sollten“ (Z. 6-8). Diese scheinbar rhetorische Einlassung signalisiert zwei Dinge: Zum einen stellen die AutorInnen damit klar, dass sie im politischen Spektrum „vielleicht“ (Z. 6) einen Platz einnehmen („konservative Werte“ (Z. 6)), den Merkel und Guttenberg bereits aufgegeben haben (Z. 8f.). Sie appellieren damit indirekt an das Wertebewusstsein der Adressatin, der Vorsitzenden der CDU Angela Merkel. Zum anderen drückt das „vielleicht“ aber auch aus, dass sie eben nicht alleine nicht aufgrund ihrer Weltanschauung Kritik üben, und berufen sich auf die Wissenschaft als *neutral gedachtes* Wertesystem. Durch diese in den Vordergrund gestellte politische Neutralität „bekommt die Politik ein Problem. Sie verliert ihre Deutungshoheit“ („Lob der Wissenschaft“, in: taz vom 28.02.2011). Diese Werte haben sie bereits vorher mit dem Hinweis, dass sie als BriefeschreiberInnen selbst propädeutisch an der Hochschule lehren, als notwendig markiert. „Hier spricht nicht der Verband der Automatenhersteller, sondern die

Elite, auf die gerade Union und FDP in ihren Sonntagsreden immer so viel Wert gelegt haben“, urteilt denn auch die taz (vom 01.03.2011).

Im zweiten Absatz heißt es: „Redliche und innovative Wissenschaft ist eine Grundlage des Wohlstands in unserem Land. Wenn der Schutz von Ideen in unserer Gesellschaft kein wichtiger Wert mehr ist, dann verspielen wir unsere Zukunft“ (Z. 10-12). In der „Erklärung von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern zu den Standards akademischer Prüfungen“ (März 2011, 2) heißt es dem Inhalt nach gleichlautend: „Ein solches Schubladendenken ist einer modernen Gesellschaft, deren Reichtum, sowohl kultureller wie materieller, in hohem Maße auf Wissenschaft beruht, unwürdig und könnte gefährlichen Entwicklungen den Weg bereiten“. Damit verlassen die VerfasserInnen das innerwissenschaftliche Bezugsfeld und beziehen sich jetzt, wie dies in der Politik üblich ist, auf das ganze Land und die gesamte Bevölkerung. Es geht nun um „unsere[.] Gesellschaft“ (Z. 12) und „unsere Zukunft“ (Z. 11), dabei wird das Pronomen im kollektiven Sinn auf die Wohnbevölkerung bezogen. Nicht mehr nur die WissenschaftlerInnen sind von der fehlenden Anerkennung der Wissenschaften betroffen, sondern auch der „Wohlstand“ (Z. 11) und die „Zukunft“ (Z. 12) aller. Damit greifen die AutorInnen eine sprachliche Wendung auf, die als Begründung der Reformen vielfach verwendet wurde. „All diese Reformen wurden besonders von der Politik, mit der Rhetorik höchster Dringlichkeit, ja des drohenden nationalen Notstands vorgetragen. Nicht weniger als die Zukunft Deutschlands sollte auf dem Spiel stehen“ (Steinfeld, 25.02.2011, Z. 42-44). Dies wird noch gesteigert, indem „durch die Behandlung der Causa Guttenberg als Kavaliersdelikt [...] der Wissenschaftsstandort Deutschland und die Glaubwürdigkeit Deutschlands als ‚Land der Ideen‘“ (Z. 9ff.) leidet. Der Standort als Kollektivgut wird nun in die Waagschale geworfen, womit sich die Relevanz der Wissenschaft dann allerdings aus ihrer Bedeutung für den Standort ableitet. Dies muss als Versuch der Verschränkung mit den Diskursen um den Wirtschaftsstandort Deutschland, die Globalisierung bzw. die Wissensgesellschaft betrachtet werden. Auch mit dem Hinweis, dass dann der „Schutz von Ideen in unserer Gesellschaft kein wichtiger Wert mehr ist“ (Z. 11f.), knüpfen sie an ein politisches Thema an, denn bereits in der parlamentarischen Debatte wurde Guttenberg „Urheberrechtsverletzung“ („Guttenberg im Kreuzverhör“, auf: ZEIT-online vom 23.02.2011) vorgeworfen. Die Süddeutsche sprach Schavan im Interview direkt auf das Thema des geistigen Eigentums an. Worauf Schavan derart befragt, erklärte, dass „der Schutz des geistigen Eigentums [...] ein hohes Gut“ sei („Ich schäme mich nicht nur



heimlich““, in: SZ vom 28.02.2011). Auch in der „Erklärung von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern zu den Standards akademischer Prüfungen“ wird die Phrase „geistiges Eigentum“ (Erklärung von Hochschullehrerinnen, März 2011, 2) als Signal verwendet. Aus Sicht des Frühjahres 2012 nach den europaweiten Protesten gegen das Anti-counterfeiting Trade Agreement (Acta) erscheint der Hinweis der WissenschaftlerInnen fast antiquiert, wohingegen die Bundesregierung sich nun wieder auf das geistige Eigentum beruft. „Verletzungen von Rechten des geistigen Eigentums gefährden den rechtmäßigen Handel und die Wettbewerbsfähigkeit der EU und ihrer Mitgliedstaaten. Das wirkt sich negativ auf Wachstum und Beschäftigung aus“ (Presse- und Informationsamt vom 20. Februar 2012). Sodass man tatsächlich davon ausgehen kann, dass der strategische Hinweis auf das geistige Eigentum möglicherweise entscheidend war.

Im nächsten Absatz wird wieder auf den Status der SchreiberInnen, aber auch auf den Wert der Wissenschaft hingewiesen und darauf, dass, wer deren Status für „vernachlässigenswert“ halte, konsequenterweise nicht mehr von der „Bildungsrepublik“ Deutschland“ sprechen dürfe, eine Formulierung, die Merkel Ende 2007 geprägt hatte (Hepp, 2011, 128). Die DoktorandInnen sprechen der Kanzlerin damit die Legitimität ab, über den Stellenwert der Bildung für die Republik zu sprechen. War die von Merkel selbst ausgerufene „Bildungsrepublik“ bereits vorher fragwürdig, werde diese nun „karikiert“ („Die Ungerechtigkeit macht uns sauer“, in: taz vom 01.03.2011) und droht als potemkinsches Dorf erkennbar zu werden. Dieser Hinweis in dem offenen Brief stellt das „Zentralgebiet“ Bildung für alle nachlesbar als allein rhetorisch und fiktiv dar, sollten keine Konsequenzen gezogen werden. „Durch diesen einen Satz hat die Glaubwürdigkeit des Projekts Bildungsrepublik, das sie selbst ausgerufen hat, stark gelitten“ („Bildungsrepublik?“, in: FAZ vom 28.02.2011). Gemeinsam mit dem Verweis auf das Urheberrecht, einem wirtschaftspolitischen Thema, wurde damit erstmals deutlich, dass die Affäre für die Regierung tatsächlich politische Konsequenzen haben könnte. Mit diesem Hinweis endet der Exkurs.

Am 26. Februar schreibt das FAZ.NET („Doktoranden greifen Gutenberg an“, auf: FAZ.NET vom 26.02.2011) von einer „Welle der Empörung aus der Wissenschaft“, die Gutenberg

entgegenschlage. Am gleichen Tag berichtet die Printausgabe von der Empörung des Deutschen Hochschulverbands über die „Marginalisierung schwersten wissenschaftlichen Fehlverhaltens‘ [...]. Es sei unerträglich, wie die Bedeutung der Wissenschaft und ihrer ehernen Gesetze politisch kleingeredet werde“ („Plagiat wird verharmlost“, in: FAZ vom 26.02.2011). „Viele Doktoranden fürchten eine Entwertung der Promotion, denn Menschen außerhalb der Wissenschaft fragen sich natürlich, wie konnte das passieren?“ [...] sorgt sich Norman Weiss, Vorsitzender des Promovierenden-Netzwerks Thesis“ („Der Zorn der Doktoranden“, in: SZ.de vom 25.02.2011). Im Zusammenhang mit den „Stellungnahmen einzelner Professoren [...], die] täglich zunahmen“ (Z. 14) und die der Freitag als „Fausthiebe“ (Z. 15) für Merkel und Schavan bezeichnete, zitiert der Freitag den Bayreuther Professor Oliver Lepsius mit den Worten: „einem Betrüger aufgesessen“ (Z. 13f.). Er warf Guttenberg auf ZEIT-online vor „planmäßig und systematisch“ zitiert zu haben (Scham und Entrüstung, auf: ZEIT-online vom 28.02.2011). „Wer diesen Mann im Kabinett duldet, möge sich mit Geschwätz zum Bildungs- und Forschungsstandort bitte künftig zum Teufel scheren“ (Z. 15ff.). Hier droht ein Diskursbruch, denn deutlicher kann die Regierung nicht des Diskurses verwiesen werden, und der Verlauf des Diskurses hätte sich an dieser Stelle gegen Merkel und Schavan wenden können, was allerdings nur ansatzweise passiert. Obwohl der Freitag diese Aussage distanziert („Geschwätz“) und sarkastisch verwendet, wird hier parallel zu dem Doktoranden-Brief formuliert und Schavan und Merkel die Legitimation der Verwendung bestimmter politischer Fahnenwörter abgesprochen. Gleichwohl waren es gerade diejenigen, die Guttenberg und die Regierung angriffen, die sich auf den Wissenschaftsstandort beriefen. Demnach warfen die Grünen Merkel laut ZEIT-online (vom 28.02.2011) eine „Beschädigung des Wissenschaftsstandorts Deutschland vor“. Süddeutsche.de zitiert den SPD-Politiker Thierse in einem indirekten Zitat mit den Worten, der „Wissenschaftsstandort Deutschland nehme schweren Schaden“ (Biedenkopf traut Guttenberg nicht mehr, auf: SZ.de vom 01.03.2011) und im gleichen Artikel bezieht sich auch Claus Rollinger auf den Wissenschaftsstandort, der Schaden nehme, falls „der Protest der Wissenschaft folgenlos bleibe“ (ebd.). Als einen großen „Sieg für die Wissenschaft“ sahen Künast und Trittin in dem Rücktritt Guttenbergs. Die Wissenschaft habe „den schamlosen Versuch der Kanzlerin nicht hingenommen [...], den Wissenschaftsstandort Deutschland beschädigen zu lassen“ („Er wird eine politische Zukunft haben“, auf: FAZ.NET vom 01.03.2011). Der Bundestagsfraktionsvorsitzende der Partei die Linke bezeichnet die dem

Rücktritt vorangegangenen Vorgänge als „verheerend für das Ansehen der Politik der Bundesregierung und für den Wissenschafts- und Forschungsstandort Deutschland“ („Er wird eine politische Zukunft haben“, auf: FAZ.NET vom 01.03.2011).

Es ist sicherlich nicht zufällig, dass es die taz ist, die sich bereits früher positiv auf die Wissensgesellschaft bezog, die als einzige Zeitung dieses Fahrenwort außerhalb von Zitaten in einem *redaktionellen* Beitrag wieder in Erinnerung bringt. In der Berichterstattung „melden sich die künftigen Klassenkonflikte der entstehenden Wissensgesellschaft zu Wort: In einer von Abstiegsängsten geschüttelten Gesellschaft verteidigen die Verlierer ihre materiellen und ideellen Besitzstände gegen die überlegene symboltechnische Kompetenz strebsamer Aufsteiger“ („Der Traum vom Glück ohne Anstrengung“, in: taz vom 01.03.2011). Damit kann festgestellt werden, dass die Verwendung des Ausdrucks „Wissenschaftsstandort“ keinem politischen Lager mehr zugeordnet werden kann, sich der Begriff der „Wissensgesellschaft“ und der damit verbundene Wettbewerb in dem allgemeinen politischen Sprachgebrauch und damit auch im Denken festgesetzt hat.

„Wer jetzt nölt, dass hier die privilegierten Bürgersöhnchen und -töchterchen an den Hochschulen ihren Status verteidigen: bitte schön“ (Z. 25ff.). Viel schlimmer sei die Etablierung eines Spitzenpolitikers und „Umfrageliebling[s]“ (Z. 23) mithilfe der Bild-Zeitung (27ff.). Die Umfragen der Bild-Zeitung wurden bereits thematisiert (s.o., 205); tatsächlich konnte sich Guttenberg bereits vor dem Februar 2011 „auf die Berichterstattung der Springer-Zeitung [...] stets verlassen“ („Der Liebling der Medien“, in: taz vom 25.02.2011). Die taz sieht die Situation, wie beschrieben, konfliktreicher. Weniger auf die „Klassenkonflikte“, aber doch auf die Gesellschaftsstruktur beziehen sich all jene Artikel, die auf das Bürger- oder gar Bildungsbürgertum verweisen und dies auch mit dem Leistungsprinzip verbinden, das Guttenberg verletzt habe.

Die Betonung des Bürgerlichen hat dabei drei Ursachen. Zum einen wird Guttenberg als Prototyp des Adligen dargestellt, etwa, wenn seine beiden Biografen analysieren, dass „Bildung [...] für den Adel nie die überragende Rolle gespielt [habe], die sie für das Bürgertum hatte“, Guttenberg aber dennoch „den Anforderungen der bürgerlichen Leistungsgesellschaft genügen, sogar besonders gut dastehen“ wollte („Die Studierstube ist seine Bühne nicht“, in: FAS vom 20.02.2011) – und dabei scheiterte?

Zum anderen wird damit der konservative Wertehorizont angesprochen. „Die Werte der bürgerlichen Gesellschaft wurden in jedem Fall verraten - keine gute Idee für einen Politiker, zumal wenn er vorgibt, wertkonservativ zu sein“ (taz vom 22.02.2011) und die FAZ konkretisiert: „Es ging um Aufrichtigkeit, Glaubwürdigkeit, Vorbilder, Stolz auf die eigene Leistung, Respekt vor dem geistigen Eigentum anderer, Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler und viele andere Werte, die bei weitem nicht auf die Welt der Akademiker beschränkt sind“ („Ikarus“, in: FAZ vom 02.03.2011).

Hat Guttenberg schon die bürgerlichen Werte verraten, so traf es besonders die BildungsbürgerInnen. Diese Bezeichnung tritt in der Presse im Zusammenhang mit dieser zwei Wochen dauernden Affäre acht Mal und damit im Vergleich der Korpora am häufigsten auf, prozentual aber lediglich genauso oft wie während des Hamburger Schulstreits. Auffällig ist dies, da der Typus des Bildungsbürgertums nach Bollenbeck verschwunden und nach Weber durch das „Arbeitsintellektuentum“ (Weber, 1922, 181) beerbt (wurde).<sup>137</sup> Sollte dies so stimmen, so würde die aktuelle Verwendung des Begriffs Bildungsbürgertum als Sehnsucht einer Trägerschicht der Bildung verstanden werden können. Zumindest ist in einem erstaunlichen Maße ein Diskurs vorhanden, der sich mit dem Bürgertum beschäftigt. Kaiser zählt thematisch die Diskurse um „die Wiederkehr der ‚Klassengesellschaft‘“, die Unterschichten-Debatte und die digitale Bohème dazu. „Aber die diskursive Wiederkehr des Bürgerlichen ist keinesfalls bereits eine Ankunft im Alltag“ (Kaiser, 2008, 31f.). Möglich und durchaus denkbar wäre auch, dass sich die Verwendung des Begriffs Bildungsbürgertum den konnotativen Veränderungen des Begriffs Bildung anpasst. Das heutige Bildungsbürgertum wäre demnach nicht in der habituellen Kontinuität desjenigen des 19. Jahrhunderts zu verstehen, sondern als heutige Trägerschicht des aktuellen Bildungsverständnisses.<sup>138</sup>

---

<sup>137</sup> Darunter fasst Alfred Weber „die Schicht der leitenden Angestellten, der Rechtsanwälte, der Ärzte, der Ingenieure und Techniker und ähnliche Leute, die ich mir [A. Weber, K.A.] als arbeitsintellektuelle Unterlagenschicht [...] vorstelle, als Unterlagenschicht, aus der das gesellschaftlich nicht Abschätzbare geistig Produktives herauszuwachsen hat [...]“ (Weber, 1922, 181). Die Verlagerung von den Geistes- zu den Naturwissenschaften und dem Ingenieurwesen, die Bollenbeck und Hepp (s.o., 50) als starken Bruch beschreiben, sieht auch Weber. Für ihn stellen diese neuen Arbeitsintellektuellen allerdings „lediglich“ die nächste „Generation“ dar, die unter veränderten Bedingungen wirken muss (Weber, 1922, 184). Auch wenn er dies wertet („Handwerkertum“, Weber, 1922, 183), so sieht er diese doch in der Kontinuität ihrer Vorgänger.

<sup>138</sup> Dies entspräche auch dem soziologischen Ansatz Fischers, der „in gegenwartsdiagnostischer Absicht“ die Kriterien der „bürgerlichen Gesellschaft“ beleuchtet und die gegenwärtige Bundesrepublik als solche auffasst. Wesentliche Kriterien dieser Gesellschaftsform sind für ihn „das Prinzip des kapitalistischen Unternehmens“, was allerdings das Phänomen eines Bürgertums in der DDR ausschließen würde, „zweitens das Prinzip des Vereins oder der selbstgesetzten geselligen Assoziation, drittens das Prinzip der selbstregulierten Welt- und Selbsterschließung“ (Herv. i. Org., Fischer, 2008, 12). Treten in einer Gesellschaft die entsprechenden Merkmale auf, bringt sie „ein Bildungsbürgertum hervor“ (Fischer, 2008, 12), eine These, die auch Alfred

Unabhängig davon, ob die heutigen BildungsbürgerInnen diese Fremdbezeichnung zu Recht tragen oder nicht, findet durch diese Bezeichnung eine doppelte Abgrenzung statt: zum einen gegenüber dem adligen Plagiator und zum anderen gegenüber denjenigen, die ihre Meinung bezüglich der Wichtigkeit des Promotionsverfahrens nicht teilen.

Die taz stellt fest, dass das Vorgehen Gutenbergs „ein[en] Bruch mit einem der Kerne des konservativen Weltbilds“ hervorrufe: „Die gebildeten Stände verrät man nicht. Dieser Mann ist, gemessen an der Logik der Union, für Bildungsbürger, für Intellektuelle, für Universitätsangehörige, eine Zumutung“ („Das Gutenberg-Opfer“, in: taz vom 24.02.2011). Für ZEIT-online hat Gutenberg ein fatales Signal gesendet, nämlich, dass sich „Leistung“ nicht lohne („Gutenberg verhöhnt das Leistungsprinzip“, auf: ZEIT-online vom 21.02.2011). Fast schon außerhalb des im Diskurs Sagbaren ist daher der taz-Kommentar vom 02. März. Darin wird eine gänzlich andere Perspektive eingenommen. Den Empörten wirft der Kommentator vor, dass ihre „Sorge“ weniger „der Wissenschaft“ gelte, sondern dass sie wütend seien, „weil sich einer, noch dazu so einer, das, wofür sie selbst geschwitzt und geackert und geblutet haben, einfach so ergaunert hat“ („Herakles, Jesus, Gutenberg“, in: taz vom 02.03.2011). Tatsächlich gehört der Hinweis auf die Mühen, die die Promotion kostet, zu einem der wiederkehrenden Bestandteile des Diskurses, den auch die DoktorandInnen verwendet haben. „Nähmen sich Schüler und Studenten Gutenberg großflächig zum Vorbild, würde sich Kanzlerin Merkels immer wieder ausgerufene Bildungsrepublik in eine verdummte Gesellschaft verwandeln“ („Gutenberg verhöhnt das Leistungsprinzip“, auf: ZEIT-online vom 21.02.2011). „Wenn Gutenberg damit durchkomme, könne man das Prüfen an Universitäten auch einstellen“ („Hauptsache irgendjemand spricht darüber“, auf: FAZ.NET vom 21.02.2011).

Der Initiator der „Erklärung von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern“ weist ebenfalls auf die prinzipielle Bedeutung der Plagiate hin. „„Wenn Mängel wie die der zu Gutenbergschen Arbeit lediglich handwerkliche Fehler darstellen sollen, sehen wir die Gefahr, dass die bewährten Standards wissenschaftlicher Arbeit verkommen.“ Deshalb sei wichtig, dass mit dem Fall zu Gutenberg kein negativer Präzedenzfall geschaffen werde“ („Redlichkeit darf keine Nebensache sein“, in: SZ vom 01.03.2011). Dagegen kommentiert die taz, „die Bildungsbürger sind denn auch diejenigen, die sich am meisten über Gutenberg

---

Weber vertritt (Weber, 1922, 170). Womit Fischer zeitlich ungebundene Kriterien aufgestellt hat, nach denen es erlaubt wäre von einem gegenwärtigen Bildungsbürgertum zu sprechen, das einen weitaus größeren Bevölkerungsanteil ausmachen würde als im 19. Jahrhundert.

aufregen“, da „die ihren eigenen sozialen Aufstieg allein oder vorrangig ihrer Ausbildung zu verdanken haben und die deshalb auch ‚die Bildung‘ als Allheilmittel für dit und dat halten, egal ob es gerade um Globalisierung, Armut oder Rechtsextremismus geht“ („Herakles, Jesus, Guttenberg“, in: taz vom 02.03.2011). Womit sich die Aussage im Wesentlichen mit der Budes deckt, der die Wertschätzung der Bildungszertifikate als Voraussetzung für die Aufstiegsmöglichkeit für die Wertschätzung des Bildungswesens mit verantwortlich macht (Bude, 2011, 40).

Fasst man diesen letzten Absatz zusammen, wird offenbar, dass nicht nur ein Bruch mit den konservativen Werten stattgefunden hat, wie die Süddeutsche feststellte, sondern auch, dass es fast zu einem Diskursbruch gekommen wäre. Deutlich wird dies anhand der Feststellung der ZEIT, dass sich „Leistung“ nicht lohne („Guttenberg verhöhnt das Leistungsprinzip“, auf: ZEIT-online vom 21.02.2011). Wie stark der Zusammenhang von Leistung und bürgerlicher Gesellschaft ist, wurde am Paradebeispiel Bildung an mehreren Stellen angeführt. So sah Bollenbeck etwa in Bildung und Eigenleistung die Opposition zur Geburtsaristokratie (Bollenbeck, 1996, 80, 222f.) und war damit konstituierend für den Wandel zu einer bürgerlichen Gesellschaft. Diesen Gegensatz betonen auch Guttenbergs Biografen in der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung, wenn Guttenberg stellvertretend für den Adel die „Anforderungen der bürgerlichen Leistungsgesellschaft“ gegenübergestellt wird („Die Studierstube ist seine Bühne nicht“, in: FAS vom 20.02.2011). Dass Leistungsbereitschaft auch heute einen wichtigen Stellenwert einnimmt, kommt auch in dem Diskurs um bildungsferne Schichten an zentraler Stelle vor. Beck warf den bildungsfernen Schichten mangelnden Leistungswillen vor (s.o., 133) „Ohne Leistungswillen kann keine Gesellschaft auf Dauer bestehen“, äußerte sich Beck gegenüber der Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung (Schmid/Schmiese, 08.10.2006). Guttenberg wird also nicht nur Verrat an den bürgerlichen Werten, sondern ein Angriff auf das Fundament der bürgerlichen Gesellschaft vorgeworfen, weshalb sich an den Artikel von ZEIT-online (Guttenberg verhöhnt das Leistungsprinzip) auch ein grundlegender Diskurs um das Leistungsprinzip in Wirtschaft und Gesellschaft hätte anschließen können, was aber nicht oder nur in Form einer Bestätigung der Leistungsgesellschaft passierte.

Und als dritte Verwendungsweise kommt die Union als Heimat des „sogenannten bürgerlichen Lager[s]“ vor, das jedoch von der Haltung der CDU enttäuscht werde. Entschiede sich Merkel gegen Guttenberg, schützte sie „den längst bröckelnden Ruf der

Union als Hüterin Bürgerlicher Werte, zu denen es gehört, geistiges Eigentum nicht zu stehlen“ („In Geiselhaft“, in: FAS vom 27.02.2011).

Die letzte Frage, die Artikel im Freitag aufwirft, ist die nach dem „Triumph der Akademiker“ (Z. 34). So urteilt die FAZ, dass es die Reaktion des Bayreuther Professors Lepsius war, der auf die Aussage Guttenbergs, er habe die Übersicht über die Fußnoten verloren,

„die Frage des Kindes in des „Kaisers neue Kleider“ [stellte]: ‚Wenn er in diesem Fall nicht wusste, was er tut, weiß er es dann in anderen Fällen?‘ [...] Dieser Satz wirkte am Ende als Sprengsatz für die Frage nach der Amtsqualifikation des Ministers. Dieser Satz ließ kein Verschanzen hinter Zwei-Körper-Theorien mehr zu. Dieser Satz war gerade deshalb so gefährlich, weil er aus dem streng geregelten und geschützten Raum der Wissenschaft kam“ („Gerichtsfest“, in: FAZ vom 02.03.2011).

Eine Einschätzung, die der Historiker Michael Philipp gegenüber Süddeutsche.de teilt: „Es geht doch nicht um Fußnoten, sondern darum, dass ein Politiker seine Glaubwürdigkeit preisgegeben hat. Und darum, dass jemand - nämlich zu Guttenberg - sagt, er habe den Überblick verloren. Wie soll so eine Person ein Ministerium führen?“ („Grotesker Realitätsverlust“, auf: SZ.de vom 02.03.2011). In diesem Zitat wird deutlich, was über politische Kommunikation als Begründung von Machthandeln und der damit zusammenhängenden Themenverschiebung angeführt wurde. Die Wissenschaft bzw. die Plagiate, die hier als „Fußnoten“ thematisiert werden, wurden über das Hochwertwort „Glaubwürdigkeit“, das sowohl in der Eigenbeschreibung der politischen Sphäre als auch der Wissenschaft hohe Bedeutung genießt, auf die politische Ebene der Personalie Guttenberg gehievt. Damit aber verloren die Fußnoten bzw. die Wissenschaft letztlich ihre Bedeutung. Nun ging es um die Befähigung des Ministers, sein Amt auszufüllen.

Die taz kommt in ihrer Bewertung der Ursache für Guttenbergs Rücktritt zu der gleichen Einschätzung wie der Freitag, auch sie hält den „übers Internet organisierte[n] Protest“ für ausschlaggebend. „Der Zusammenhang zwischen dem Rücktritt und dem konzertierten Protest zehntausender WissenschaftlerInnen gegen den falschen Doktor ist mehr als offensichtlich“ („Machtpolitikerin Merkel gescheitert“, in: taz vom 01.03.2011).

### *7. 3 Bildungszertifikate im Diskurs*

Bei der Analyse der Plagiats- oder Guttenberg-Affäre wurden unterschiedliche Sachverhalte betrachtet. Zum einen wurde die Berichterstattung über den Umgang des Erstellens von Plagiaten auf der institutionell-parlamentarischen Ebene betrachtet und auf der anderen Seite die Darstellung des Sachverhalts aus der Sicht bzw. hinsichtlich der Wissenschaft. Die

entscheidende Frage war jeweils, wie das Bildungszertifikat des Doktorgrades bzw. der schriftlichen Promotion beurteilt wird, wobei die beiden Extrempositionen bereits in der Presse formuliert wurden. Die Beurteilung des Stellenwerts der Wissenschaft in dieser Affäre reichte von der „verachteten Wissenschaft“ bis zum „Sieg der Wissenschaft“, wobei der ursprüngliche Sachverhalt nach und nach eher zweitrangig wurde und die Reaktion der Politik in den Mittelpunkt rückte.

Die Thematisierung im Sinne des politischen Rücktritts nutzt die Idee der Bildung über ihre immanenten Werte, die sie mit der Leistungsgesellschaft (Bollenbeck, 1996, 80) teilt. Zur Erinnerung sei darauf verwiesen, dass auch die ReformgegnerInnen im Hamburger-Schultstreit eine „leistungsorientierte Bildung“ gefordert haben. Der Diskurs über die Bildung und Wissenschaft ist also auch ein Teil des Selbstvergewisserungsdiskurses des Bürgertums als „Trägerschicht“ dieses Habitus. Entsprechend lautete die eigentliche Frage: Darf Guttenberg Verteidigungsminister der Bildungsrepublik bleiben? Mehrere WissenschaftlerInnen haben sich dazu geäußert, indem sie die Prinzipien der Wissenschaft als dieselben darstellten, die man auch benötigt, um ein MinisterInnenamt auszufüllen. Gerade im Brief der DoktorandInnen wurde deutlich, wie eng dieser Zusammenhang gesehen wurde. Gerade weil man diese Wertebrücke spannte, machten die VerfasserInnen sich und ihren Status vom Agieren der Politik abhängig. Die Angst vor dem Statusverlust der wissenschaftlichen AssistentInnen und der DoktorandInnen war ja gerade einer der zentralen Gesichtspunkte der Proteste, die durch Merkel und nicht durch Guttenberg ausgelöst wurde. Ähnliche Angst vor einem Statusverlust hegten auch jene HamburgerInnen, die sich gegen die Primarschule wandten, und zwar nicht hauptsächlich wegen des längeren gemeinsamen Lernens, sondern wegen des Zugzwangs, in den das Gymnasium geraten würde, wenn es auf die Klassen sieben bis zwölf verkürzt würde. Bildung und Wissenschaft wurden in beiden Fällen als Dispositive, „höhere“ Bildungsinstitutionen und als System, das über seine Abschlüsse Zukunftschancen verteilt, verteidigt, allerdings um den Preis ihrer „Brechungskraft“. Dies besagt nach Bourdieu, dass ein System die Fähigkeit hat, die von außen „herangetragenen Herausforderungen und Zumutungen“ (Knobloch, 2008, 167) in die eigene Logik zu übersetzen. Doch die WissenschaftlerInnen haben die Wissenschaft vermeintlich gerettet, indem sie ihre Logik der politischen Logik unterworfen haben. Die Eltern haben das Gymnasium „verteidigt“, indem sie es der Logik der Schule innewohnenden Ungleichheit (re)produzierenden Funktion unterwarfen und sogar zuspitzten. Es ist diese



Verbindung zwischen den „wiederbelebten“ vormodernen Werten, die wie etwa die Bildungsidee zum Teil noch ständischen Ursprungs sind, und die gleichzeitige Wertschätzung der ökonomisierten „modernen“ Sichtweise, verbunden mit dem Kampf um symbolischen und ökonomischen Stuserhalt, die diese Haltung als neokonservative Ideologie zu bezeichnen erlauben (Herkommer, 1999). Zudem wurde im Diskurs um die „Bildungsfernen“ als auch in Hamburger Schulstreit deutlich, dass Ungleichheit bewusst in Kauf genommen wird, was ebenfalls auf eine entsprechende „Standort- oder Seinsgebundenheit“ (Mannheim nach Keller, 2008, 30) hinweist.

Unter diesem Gesichtspunkt muss festgestellt werden, dass beide Diskursen zwar vom Bildungswesen bzw. um die durch die Institutionen verliehenen Abschlüsse handeln, aber nur sehr indirekt von Bildung. Dennoch muss man beiden Diskursen auch eine hohe Aussagekraft im Bezug auf das Verständnis von Bildung und Wissenschaft geben: Beiden Institutionen, der Schule wie der Hochschule, werden einen hohen Stellenwert beigemessen. In beiden Kapiteln geht es jedoch wie Draheim/Krause/Reitz (2010, 357) ausdrücken, um den Kampf um das Bildungskapital (Bourdieu). Die Einordnung der Bildung als Kapitalsorte veranschaulicht, dass das Ringen um Abschlüsse auch einen ökonomischen Aspekt hat, zwischen denen ein gesellschaftlich umkämpfter „Wechselkurs“ herrscht, denn jede Kapitalsorte kann in eine andere überführt werden (Bourdieu, 1989, 51). Ein Mittel in diesem Kampf sind „Maßnahmen etwa zur Einwirkung auf die Seltenheit von Bildungstiteln, die den Zugang zu den herrschenden Positionen eröffnen, und damit den relativen Wert dieser Titel und der entsprechenden Positionen“ (Bourdieu, 1989, 51). Entsprechend wird Bildung und Wissenschaft möglicherweise gerade deshalb so intensiv thematisiert, weil deren tatsächliche Bedeutung beständig marginalisiert wird. Der Kampf um die gesellschaftliche Wertigkeit der Abschlüsse muss als Teil dessen betrachtet werden, was Tenorth als „Ideologie des Bürgertums“ (19.08.2011, 352) charakterisiert hat. Entsprechend drückte sich dies auch in der Wortwahl aus (Klassenkampf, Kulturkampf, Glaubenskrieg etc.) und es werden Gegensätze aufgebaut etwa zwischen Adel und Bürgertum und Prekariat. Ob die Wissenschaft aber gesiegt hat, wie am Ende der Affäre Guttenberg festgestellt wurde, bleibt offen. In ihrem Abschlussstatement, das nicht datiert ist, ziehen die DoktorandInnen folgende Zwischenbilanz, an dem sich bis jetzt nichts geändert hat:

„Das zentrale Ziel unseres Briefes war jedoch eine Stellungnahme der Bundeskanzlerin zu der Frage, welchen Stellenwert sie der wissenschaftlichen Forschung und der Redlichkeit im Ausüben selbiger

einräumt. Eine solche Stellungnahme der Bundeskanzlerin ist, ganz zu unserem Bedauern, noch nicht erfolgt“ (<http://offenerbrief.posterous.com/pages/abschlussstatement>, Zugriff am 20.10.2011).

## 8. Konsistenzprobe

### Ohne Maß

**Bildung entzieht sich dem ökonomischen Kalkül. Sie lässt sich nicht in Euro ausdrücken – aber sie macht den Menschen frei**

Von Tanjev Schultz

**München** – Es gibt viele Ansätze, den Wert von Bildung zu berechnen. Ökonomen versuchen zum Beispiel, die Rendite eines Studiums oder den volkswirtschaftlichen Schaden des Sitzenbleibens und Schulschwänzens zu beziffern. Würden die deutschen Schüler ihre Leistungen um ein paar Pisa-Punkte steigern, könnten sie später viele Milliarden Euro zusätzliches Wachstum auslösen. So verspricht es zumindest die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), die die Pisa-Schulstudien koordiniert. Wahre Bildung entzieht sich jedoch dem ökonomischen Kalkül. Bildung ist keine Ware, für die man einen Preis und den Profit angeben könnte. Sie ist bereichernder, als sich in Cent und Euro ausdrücken lässt. Und das Schönste ist: Bildung ist beständig. Niemand kann sie einem Menschen mehr nehmen. Das ist ein Trost in unsicheren Zeiten. Wissen kann verfallen, bestimmte Fertigkeiten können nicht mehr nachgefragt werden. Doch Bildung im Sinne von Reife und Reflexion vergeht nicht so schnell. Ihr Kurs ist fest. Bildung ist sicherer als Gold und Immobilien. Dennoch oder gerade deshalb ist ein unübersichtlicher Bildungsmarkt entstanden, auf dem die unterschiedlichsten Abschlüsse und Zertifikate erworben werden, die Wissen und Bildung dokumentieren sollen. Welchen Weg soll ein junger Mensch einschlagen, welche Ausbildung, welches Studium beginnen? Was werden die Zeugnisse einmal wert sein, wenn man sie einem Arbeitgeber schickt? So beständig der Wert allgemeiner Bildung ist, so unbeständig sind viele Berufe. Und mit der Internationalisierung sind sowohl die Chancen als auch die Risiken noch gestiegen. Oft werden die Qualifikationen, die jemand im Ausland erworben hat, hierzulande nicht anerkannt – und umgekehrt. Auf der Ebene der Universitäten sollte die sogenannte Bologna-Reform einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum schaffen. Die neuen Abschlüsse Bachelor und Master haben aber keineswegs dazu geführt, dass Studienleistungen überall gleich viel zählen. Probleme gibt es manchmal sogar schon bei einem Wechsel im Inland. Für Lehramtsstudenten beispielsweise hat jedes Bundesland eigene Regeln. Wer während oder nach seinem Studium umzieht, muss deshalb vor allem eine Qualifikation mitbringen: Geduld und starke Nerven.

Da haben es Bäcker, Mechatroniker oder Bankkaufleute leichter. Für sie gibt es bundesweit geltende Ausbildungsordnungen. Kompliziert kann es allerdings werden, wenn sie ins Ausland gehen. Das deutsche System mit Berufsschulen und einer langen Lehrzeit im Betrieb gibt es in anderen Staaten nicht. Bürger, die sich im grenzfreien Europa bewegen, stoßen schnell auf Bildungsbarrieren, die ihre Mobilität behindern. Um diese Barrieren abzubauen und Abschlüsse besser vergleichen zu können, müsste man die verschiedenen Lehrinhalte und Prüfungen angleichen. Das klappt bisher aber noch nicht einmal innerhalb Deutschlands bei den Schulen. Das Abitur in Flensburg folgt anderen Regeln als das Abitur in Passau. Auf europäischer Ebene wird man es erst recht nicht schaffen, sich auf gemeinsame Standards zu einigen (und wäre das überhaupt wünschenswert?).

43 Dennoch tun Bildungspolitiker so, als könnten sie sämtliche Abschlüsse in ein einheitliches  
44 Raster bringen, und zwar europaweit. Gemeinsam mit Uni-Vertretern und den  
45 Sozialpartnern versuchen sie derzeit, die Vielfalt der Bildungswege in eine Karte einzutragen.  
46 Das Projekt läuft unter dem Namen „Deutscher Qualifikationsrahmen“ (DQR), der wiederum  
47 in einen „Europäischen Qualifikationsrahmen“ (EQR) einfließen soll. Sämtliche  
48 Bildungsabschlüsse sollen auf insgesamt acht Stufen einsortiert werden. Die Aufgabe klingt  
49 kompliziert – und das ist sie auch. Eine große Schablone wird über Europas Bildungssysteme  
50 gelegt. Ob sie wirklich passt und den Bürgern am Ende überhaupt etwas bringt, daran kann  
51 man nach den Erfahrungen mit den Hochschulreformen durchaus zweifeln. Die  
52 Konsequenzen der bildungsbürokratischen Großtat sind noch gar nicht absehbar. Ziel des  
53 Qualifikationsrahmens soll es eigentlich sein, Arbeitnehmern und Arbeitgebern das Leben  
54 leichter zu machen und europaweit Transparenz und Vergleichbarkeit herzustellen. Doch  
55 zugleich wird dabei über den Wert bestimmter Qualifikationen entschieden, Rang und Status  
56 werden festgeschrieben: Wer zum Beispiel einen Dokortitel hat, so viel steht bereits fest,  
57 landet pauschal auf der achten, also der höchsten Stufe. Sogar akademische  
58 Dünnbrettbohrer, die mit Ach und Krach ihre Promotion zu einem abseitigen Thema  
59 geschafft haben, stehen laut Qualifikationsrahmen stets besser da als ein pfiffiger und  
60 belesener Handwerksmeister, der mit betriebswirtschaftlichem Geschick einen Betrieb führt.  
61 Der Rahmen passt sich nicht an individuelle Talente und Leistungen an. Er will sich an echten  
62 Kompetenzen“ orientieren, vertraut aber doch den formalen Abschlüssen.

63 Und so ist nun ein heftiger Streit über den Wert des Abiturs und der beruflichen Bildung  
64 entbrannt. Kultusminister und Gymnasiallehrer wollen das Abitur auf Stufe fünf und damit  
65 höher ansiedeln als die meisten Berufsabschlüsse. Vertreter von Unternehmen und  
66 Gewerkschaften laufen dagegen Sturm – sie halten es für absurd, dass ein Gymnasiast, der  
67 nach dem Abitur beispielsweise eine Lehre in einer Bank oder bei einem Software-Entwickler  
68 macht, am Ende auf der Qualifikationsleiter sogar abgestiegen ist. Die Gymnasiallobby stellt  
69 sich jedoch stur. Sie will den Status der Hochschulreife gegen Emporkömmlinge verteidigen.  
70 Hat denn etwa ein Hauptschüler, der eine Bäckerlehre macht, eine gleichwertige  
71 Qualifikation wie ein in Literatur und Mathematik beschlagener und hart geprüfter  
72 Abiturient? Das sind so die Kämpfe, die derzeit ausgetragen werden. Vordergründig geht es  
73 nur um einen Konflikt zwischen Fachleuten und zwischen verschiedenen Lobbygruppen. Der  
74 Qualifikationsrahmen ist ja zunächst ohnehin eine Kopfgeburt. Womöglich hat er aber  
75 irgendwann reale Folgen für die Bürger – für ihr Einkommen, für die Aussicht, Stipendien zu  
76 erhalten, oder die Möglichkeit, bei einem Betrieb im Ausland zu arbeiten. Und hinter dem  
77 Streit stecken sehr grundsätzliche Fragen: Welchen Stellenwert in der Gesellschaft haben  
78 die akademische und die berufliche Bildung? Wie ist das Verhältnis zwischen theoretischen  
79 und praktischen Fähigkeiten? Wie durchlässig sind die Schulen und Universitäten?

80 Das sogenannte duale System – die Berufsausbildung und die Berufsschulen – hat zur  
81 wirtschaftlichen Stärke Deutschlands maßgeblich beigetragen, weil es qualifizierte und  
82 selbstbewusste Handwerker und Fachkräfte hervorgebracht hat. Mittlerweile gerät dieses  
83 System von zwei Seiten in Bedrängnis: Immer mehr junge Menschen besuchen die  
84 Gymnasien und gehen direkt an eine Hochschule – fast jeder Zweite in einem Jahrgang  
85 beginnt ein Studium. Und auf der anderen Seite stehen die Abgehängten, die als  
86 „ausbildungsunreif“ gelten und nirgends unterkommen. Es gibt eine erschreckend hohe Zahl  
87 junger Erwachsener, die weder studieren noch mit Erfolg eine Berufsausbildung absolvieren.  
88 Mehr als 17 Prozent der 20- bis 29-Jährigen hat keinen Abschluss. Die Schere zwischen Hoch-

89 und Geringqualifizierten geht weiter auseinander. In der Wissensgesellschaft steigt  
90 die Zahl der Abiturienten und Studenten, einfache Tätigkeiten verlieren weiter an Wert.  
91 Ohne die richtigen Zeugnisse ist sozialer Aufstieg kaum noch möglich. Formale  
92 Qualifikationen sind wichtiger denn je – und werden dadurch gleich wieder entwertet. Denn  
93 es entsteht eine Spirale des Zertifikate-Sammelns: Schüler, Studenten und Berufstätige  
94 müssen sich abheben von den anderen und ihre besonderen Qualifikationen herausstellen.  
95 Sie stehen ständig unter dem Druck, weitere Nachweise ihrer Fähigkeiten zu liefern.  
96 Studenten, Auszubildende und junge Berufstätige werden zu Lebenslauf-Optimierern, zu  
97 Getriebenen einer Leistungsschau, die nur noch scheinbar etwas mit Bildung zu tun hat –  
98 und viel mit Distinktion, Wettbewerb und Karriere. Deshalb ist absehbar, wohin es  
99 führt, wenn immer mehr junge Menschen Abitur machen und ein Studium beginnen: Es  
100 kommt immer stärker darauf an, von welcher Schule und von welcher Universität ihr Zeugnis  
101 kommt und wo sie Praktika gemacht haben.

102 Wahre Bildung freilich ist nicht angewiesen auf Rang und Namen. Sie macht den Menschen  
103 frei. Sie macht ihn zur Person. Sie lässt sich nicht pressen in Zeugnisse und  
104 Qualifikationsraster. Sie lässt sich nicht einfach wiegen, messen und handeln. Der Wert von  
105 Bildung ist unermesslich.

106 Süddeutsche Zeitung vom Dienstag, 22. November 2011, 26.

Im Internet findet sich derselbe Artikel gleichen Datums auch unter dem Namen: Mit der Schablone über Bildungsabschlüsse. URL: <http://www.sueddeutsche.de/karriere/streit-ueber-den-wert-des-abiturs-ohne-mass-1.1195839>.

Dieses Unterkapitel beschäftigt sich mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR). Diesen habe ich im Unterkapitel 6.3.1 Vergleichbarkeit bereits erwähnt, doch im November 2011 erschien der obige Zeitungsartikel „Ohne Maß“ von Tanjev Schultz in der Süddeutschen Zeitung, der als Bündelung der bisher betrachteten Themen gelten kann. In ihm werden die verschiedenen Narrationen, die im bisherigen Verlauf der Arbeit vorgestellt wurden, zusammengefügt und aktualisiert. Für diese Arbeit ist interessant, ob sich in der Zusammenfügung der verschiedenen Narrationen und den verschiedenen Konnotationen von Bildung eine einheitliche Erzählung entstanden ist. Sollte dies der Fall sein, wäre dies ein Hinweis darauf, dass sich tatsächlich *eine* hegemoniale Konnotation von Bildung durchgesetzt hat. Damit wird versucht, im Sinne der aufgestellten Forderung nach der Untersuchung des Diskurses nach Rissen und Widersprüchen (s.o. 44), eine Art Messung der Konsistenz des Bildungsdiskurses anhand eines Artikels durchzuführen. Da sich der Artikel auf die vorhergehenden Diskurse stützt, wurde auch kein neues Korpus zusammengestellt, sondern weitgehend auf die bisherigen Artikel zurückgegriffen.

„Es gibt viele Ansätze, den Wert der Bildung zu berechnen“ (Z. 6), beginnt Schultz seinen Text und begibt sich scheinbar in einen Widerspruch zur Überschrift. Zu den Versuchen dem Studium einen „Wert“ zuzuschreiben zählt er den der Ökonomen, die „Rendite eines Studiums oder den volkswirtschaftlichen Schaden des Sitzenbleibens oder Schuleschwänzens zu beziffern“ (Z. 7f.). Einen weiteren Ansatz sieht er in den „Pisa-Punkte[n]“, die der OECD als Indikatoren für ein zukünftiges Wirtschaftswachstum dienen (Z. 9-12). Dagegen betont Schultz den Wert der Bildung in einem anderen Sinne. Sie sei „keine Ware“ (Z. 12f.), „wahre Bildung“ entziehe sich einem „ökonomischen Kalkül“ (Z. 12) und sei bereichernder, als sich in Euro und Cent ausdrücken ließe (Z. 13f.). Dagegen hebt er Bildung als Bestandteil der Persönlichkeit hervor, die nicht so schnell vergehe (Z. 17). Bis zu dieser Stelle verteidigt er mit Pathos, dass Bildung mit diesen Einheiten nicht gemessen werden kann.

Doch bereits in der gleichen Zeile, in der er betont, dass „Reife und Reflexion“ (Z. 17) nicht vergehe, verfällt Schultz in die bildhafte Sprache des Finanzmarktes: „Ihr Kurs ist fest. Bildung ist sicherer als Gold und Immobilien“ (Z. 17f.), also eine bessere Investition. Weil dem so sei, so Schultz, habe sich ein Bildungsmarkt (Z. 19) gebildet. Der Stabilität der Bildung stellt Schultz die Unbeständigkeit der Zertifikate und der Berufe gegenüber (Z. 21ff.). Der Hinweis, dass nicht sicher sei, was die „Zeugnisse einmal wert“ (Z. 22) seien, erinnert an die

Mahnung innerhalb des Diskurses um die Wissensgesellschaft, immer auf dem Laufenden zu bleiben, da Qualifikationen ein „Verfallsdatum“ hätten (ZEIT vom 26.01.2006, s.o., Fußnote 85). Dieses individuelle Risiko werde durch die „Internationalisierung“ (Z. 24) und die Schwierigkeiten der Anerkennung von Qualifikationen jenseits der Landesgrenzen noch verstärkt.

Schultz erinnert daran, dass Bologna für dieses Problem die Lösung darstellen sollte. Der Bologna-Prozess habe aber keineswegs dazu geführt, „dass Studienleistungen überall gleichviel zählen. Probleme gibt es manchmal sogar bei einem Wechsel im Inland“ (Z. 28f.). Hier greift er die Kritik der Bologna-GegnerInnen an der fehlenden Mobilitätsmöglichkeit auf. „Nach dem längst noch nicht verwirklichten europäischen Hochschulraum hat die EU vor zwei Jahren beschlossen, nun auch einen gesamteuropäischen Arbeitsmarkt unter Einschluss der allgemeinen und beruflichen Bildung zu kreieren“, bilanziert Schmoll 2010 in der FAZ (Schmoll, FAZ vom 25.11.2010). Wie Schmoll verweist Schultz auf den Bologna-Prozess, um die Parallelen zum Qualifikationsrahmen herauszuarbeiten, wobei das Territorium für das die Beschlüsse gelten, *zunächst* den einzigen Zusammenhang zwischen den beiden Reformen darstellt.

Anders sei dies bei der Ausbildung. Innerhalb Deutschlands gebe es keine Probleme bei der Freizügigkeit, die entstünden dagegen bei einem Wechsel ins Ausland, da es die duale Ausbildung nur in der Bundesrepublik gebe (Z. 35f.). Erst die Vergleichbarkeit von „Abschlüssen“ und das Angleichen verschiedener „Lehrinhalte und Prüfungen“ (Z.38f.) könnte die bestehenden „Barrieren“ (Z. 37) abbauen. Doch da dies im Bereich der Schulpolitik in Deutschland nicht klappe, werde man es auf europäischer Ebene „erst recht nicht schaffen, sich auf gemeinsame Standards zu einigen (und wäre dies überhaupt wünschenswert?)“ (Z. 41f). Wie bei der Ablehnung des Bologna-Prozesses wird nun eine Vereinheitlichung befürchtet, was aus durch die Verwendung der Wörter „einheitliches Raster“ (Z. 43f) und „Schablone“, die „über Europas Bildungssystem gelegt“ wird (Z. 49f.)“ – die taz (vom 16.04.2008) schreibt von der „Supermatrix der Bildungsniveaus“ – deutlich wird. Die ZEIT befürchtete bereits 2005, dass das deutsche Bildungssystem umgebaut werde und „die deutsche Bildungspolitik ein weiteres Mal an der falschen Stelle der EU-Vereinheitlichungsmanie“ folge (ZEIT-online vom 01.12.2005). „Ob sie wirklich passt [die Schablone, K.A.] und den Bürgern am Ende überhaupt etwas bringt, daran kann man nach

den Erfahrungen mit den Hochschulreformen durchaus zweifeln“ (Z. 50f.). Hier greift Schultz also die Kritik an der Standardisierung auf, wie sie an Bachelor und Master geübt wird (s.o., Kapitel 6.3.1), und wendet sie auf den Qualifikationsrahmen an.

Im Qualifikationsrahmen werden die von einer Person erworbenen Kompetenzen eingetragen und bewertet. Mit dem Stufenmodell sollen in Zukunft alle Abschlüsse vergleichbar werden, unabhängig davon, ob sie in der Schule, im Beruf, an Hochschulen oder an Weiterbildungseinrichtungen abgelegt wurden. Acht Abstufungen sind vorgesehen, wobei immer Fachwissen und Sozialkompetenzen einberechnet werden (SZ vom 17. Oktober 2011).

Es ist die FAZ, die an diesem Punkt darauf hinweist, welche Motive hinter dem Qualifikationsrahmen stecken:

„[D]ie deutschen Industrie- und Handelskammern erhoffen sich von dem Europäischen Qualifikationsrahmen Rückenwind für ihre Forderung nach Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. Konkret bedeutet dies, daß auch Facharbeiter mit abgeschlossener dualer Berufsausbildung ohne Abitur die Hochschule besuchen können“ (FAZ vom 12.09.2006).

Zugleich bedeutet dies „ein Umdenken auf lernergebnisorientierte Kompetenzbeschreibungen, heißt es beim Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK)“ im Wirtschaftsteil der FAZ (vom 12.09.2006). Daher sieht Ingrid Drexel auch die Erzählung vom lebenslangen Lernen als Bestandteil dieses Konzepts. „Die Grenzen zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung werden aufgelöst, jeder muss Zeit seines Arbeitslebens sehen, wie er seine Arbeitskraft up to date hält - und kann dafür auf das mehr oder minder vielfältige Angebot des Bildungsmarktes zurückgreifen“ (der Freitag vom 18.05.2007). Die Bildungsredakteurin der FAZ, Schmoll, macht dagegen darauf aufmerksam, dass sowohl die berufliche als auch die allgemeine Bildung unterschiedliche Kompetenzbegriffe herausgebildet hat und dass „der Kompetenzbegriff des DQR [Deutschen Qualifikationsrahmens, K.A.] der beruflichen Bildung näher kommt als der akademischen“ (Schmoll, 25.11.2010). Der Wissenschaftsrat, der im Arbeitskreis DQR vertreten ist, hält entsprechend „Kompetenzen der unterschiedlichen Bildungsbereiche für nicht austauschbar. Das ist eine politisch korrekte Formel für eine deutliche Unterscheidung zwischen den Domänen der beruflichen und akademischen Bildung“ (Schmoll, 25.11.2010). Was nichts anderes heißt, als dass eine Anerkennung der in der beruflichen Bildung erworbenen



Kompetenzen an der Hochschule nicht wahrscheinlich ist<sup>139</sup> (Schmoll, 25.11.2010). Während die VertreterInnen des DQR „die Orientierung an sogenannten Learning outcomes (den Effekten eines Lernprozesses) damit [erklären, K.A.], dass sich Bildungsgänge nur so bildungsbereichsübergreifend beschreiben ließen“, kritisiert Schmoll (Schmoll, 25.11.2010), dass es nach dieser Sichtweise keinen Unterschied mache, „ob einer mit der ‚Bild‘-Zeitung oder mit Goethe-Gedichten lesen lernt, Hauptsache, er beherrscht es am Ende“ (ebd.). Die Kritik, wie sie im Freitag und in der FAZ geäußert wird, richtet sich gegen die Ökonomisierung, wie sie in der Forderung nach dem lebenslangen Lernen und der Output-Orientierung enthalten ist. Doch soweit geht Schultz in seiner Kritik nicht.

Statt dessen erzeugt er einen weiteren Bruch, indem er feststellt, dass „sogar“ eine PromovendIn, ein „Dünnbrettbohrer“ mit „einem abseitigen Thema“, laut Qualifikationsrahmen, besser dastehen würde, als „ein pfiffiger und belesener Handwerksmeister, der mit betriebswirtschaftlichem Geschick einen Betrieb führt“ (Z. 59f.). Mit dem Attribut „abseitig“ signalisiert der Autor außerdem, dass offenbar Grenzen bei der Themenwahl zu setzen sind, die nicht überschritten werden dürfen, ohne jedoch Kriterien anzugeben, was nicht abseitig wäre.

Entsprechend beklagt er direkt im Anschluss, dass sich der Qualifikationsrahmen nicht „an individuelle Talente und Leistungen“ (Z. 61) anpasse. Obwohl die Frage der Gleichheit der Qualifikationen tatsächlich gestellt werden sollte und durchaus legitim ist, ist hier entscheidend, dass der Autor seine Diskurs-Position gewechselt hat und Anwendbarkeit und Kompetenzen von Bildung und Ausbildung in den Vordergrund stellt.

Im nächsten Absatz stellt er sich auf einen Standpunkt, der eher an egalitären Vorstellungen anknüpft, wie sie im Humboldt-Diskurs von den Befürwortern des Bologna-Prozesses

---

<sup>139</sup> Allerdings muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass erste Schritte in Richtung einer Hochschulzugangsberechtigung ohne (Fach-)Hochschulreife erfolgt sind. So schreibt die ZEIT vom 31.03.2009: „Bis 2010 wollen alle Bundesländer Regelungen für den breiteren Hochschulzugang für Meister, Gesellen und Absolventen mit vergleichbaren Abschlüssen erarbeiten. Darauf einigten sich die Ministerpräsidenten und Kanzlerin Merkel im Oktober letzten Jahres. Die Meisterprüfung soll für mehr junge Leute ein Etappenziel, nicht aber die Endstation der beruflichen Laufbahn sein.“ In NRW ist dies in der „Verordnung über den Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte (Berufsbildungshochschulzugangsverordnung)“ des Landes NRW gesetzlich geregelt.

vorgebracht wurden. Entsprechend dieser Wendung spricht er nun von der „Gymnasiallobby“, die sich auf „stur“ stelle. „Sie will den Status der Hochschulreife gegen Emporkömmlinge verteidigen“ (Z. 69). Eine Haltung, die im Hamburger Schulstreit von den BefürworterInnen der Primarschule gegenüber den Verteidigern des Gymnasiums eingenommen wurde.

„Kultusminister und Gymnasiallehrer wollen das Abitur auf Stufe fünf und damit höher ansiedeln als die meisten Berufsabschlüsse. Vertreter von Unternehmen und Gewerkschaften laufen dagegen Sturm – sie halten es für absurd, dass ein Gymnasiast, der nach dem Abitur beispielsweise eine Lehre in einer Bank oder bei einem Software-Entwickler macht, am Ende auf der Qualifikationsleiter sogar abgestiegen ist“ (Z. 64ff.).

An dieser Passage des Textes sind zwei Dinge erstaunlich, zunächst, dass UnternehmerInnen und Gewerkschaftler mit „Herabstufung“ der Abiturienten argumentieren, und nicht mit dem Status der Azubis ohne Hochschulreife. Dass der Journalist Schultz dieses übernimmt, ist das zweite Faszinosum, denn nachdem er AbiturientInnen erwähnt, nennt er noch StudentInnen (Z. 90), aber nicht die ursprüngliche Zielgruppe für eine Lehre, Haupt- und Real-schülerInnen.<sup>140</sup>

Nun stellt Schultz die zentralen Fragen: „Welchen Stellenwert in der Gesellschaft haben die akademische und die berufliche Bildung? Wie ist das Verhältnis zwischen theoretischen und praktischen Fähigkeiten? Wie durchlässig sind Schulen und Hochschulen?“ (Z. 77ff.). Es wäre von ihm zu viel verlangt, eine Antwort zu erhoffen. Stattdessen jedoch erzählt er die Narration vom Handwerk als Stütze der Gesellschaft. „Das sogenannte duale System – die Berufsausbildung und die Berufsschulen – hat zur wirtschaftlichen Stärke Deutschlands mutmaßlich beigetragen, weil es qualifizierte und selbstbewusste Handwerker und Fachkräfte hervorgebracht hat“ (Z. 80ff.). Die Anklänge an die Persönlichkeitsbildung werden hier in Bezug auf die duale Ausbildung hervorgehoben. Halb ironisch und halb ernst schreibt der Freitag: „Das deutsche Berufsbildungssystem ist super. Es ist ein Exportschlager“ (der Freitag vom 18.05.2007) und knüpft damit an die vermeintliche Vorbildfunktion der deutschen Hochschule für das Ausland an (s.o., Kapitel 4). „Schade nur, dass immer weniger junge Leute da hineinkommen. Nach außen wird es weiter gelobt, doch im inneren [sic!] wird es ausgehöhlt“ (der Freitag vom 18.05.2007). Genau so sieht das auch Schultz, der das

---

<sup>140</sup>Eine Kritik, die man auch dieser Arbeit machen kann.

Ausbildungssystem ebenfalls in einer Klemme stecken sieht. Auf der einen Seite gebe es immer mehr GymnasiastInnen und HochschülerInnen und „auf der anderen Seite stehen die Abgehängten, die als ‚ausbildungsunreif‘ gelten und nirgends unterkommen. [...] In der Wissensgesellschaft steigt die Zahl der Abiturienten und Studenten. Einfache Tätigkeiten verlieren weiter an Wert“ (Z. 89f., vgl. Kapitel 5.2.2, 137). Hier taucht der Bezug zur Wissensgesellschaft semantisch auf und erlaubt die Vermutung, dass das Deutungsmuster der „Wissensgesellschaft“ den Hintergrund für den ganzen Artikel darstellt, dies wird auch in der Diagnose der gesellschaftlichen Spreizung deutlich (s.o., Kapitel 5.2.2, 121ff.). „Doch damit wird über den Wert bestimmter Qualifikationen entschieden, Rang und Status werden festgeschrieben“ (Z. 55ff.). „Womöglich aber hat er [der Qualifikationsrahmen, K.A.] irgendwann reale Folgen für die Bürger – für ihr Einkommen, für die Aussicht, Stipendien zu erhalten, oder die Möglichkeit, bei einem Betrieb im Ausland zu arbeiten“ (Z. 74ff.). In dieser Aussage wird deutlich, dass ihm das, was er als Diagnose der Spreizung feststellt, nicht als wünschenswert erscheint, und sein Bezug auf die Wissensgesellschaft ebenfalls nicht durchgängig aufrechterhalten wird.

„Ohne die richtigen Zeugnisse ist sozialer Aufstieg kaum noch möglich!“ (Z. 91), hebt Schultz hervor. Was zunächst an die alte Formel „Aufstieg durch Bildung“ erinnert, bekommt durch das Adjektiv *richtig* eine andere Wendung. Denn er konstatiert „eine Spirale des Zertifikate-Sammelns: Schüler, Studenten und Berufstätige müssen sich abheben von den anderen und ihre besonderen Qualifikationen herausstellen“ (Z. 93f.). Dies wird umso wichtiger, „wenn 40 Prozent und mehr eines Altersjahrgangs studieren. Wenn es nun nur noch auf Kompetenzen ankommt, werden die Zertifikate, die angeblich nichts darüber sagen, was einer kann, *immer weniger wert sein*“ (eig. Herv., Schmoll, 25.11.2010). Die „richtigen Zeugnisse“ sind also notwendigerweise prestigeträchtige oder außergewöhnliche Bescheinigungen, die in ihrer Zahl entsprechend selten sein müssen, um nicht selbst wieder der Gefahr der Entwertung zu erliegen. „Es kommt [zukünftig, K.A.] Immer stärker darauf an, von welcher Schule und von welcher Universität ihr Zeugnis [der jungen Menschen, K.A.] kommt und wo sie Praktika gemacht haben“ (Z. 99ff.). Dass aber nicht jedeR Studierende die Chance hat, die *richtigen* Zeugnisse zu bekommen, darauf weist Hartmann mit Blick auf die USA hin. Er führt aus, dass der Zugang zu Eliteuniversitäten, die die „richtigen Zeugnisse“ ausstellen, überwiegend mit dem sozialen Status zu tun hat. „Klassenzugehörigkeit wirkt im Bewerbungsprozess nicht nur indirekt, sondern auch ganz unmittelbar“ (Hartmann, 2006, 461), wobei das

universitätsinterne Bewerbungsverfahren eine wesentliche Rolle spielt. Obwohl diese Beschreibung die Verhältnisse in den Vereinigten Staaten wiedergibt, erwartete Hartmann 2006 einige der Folgeerscheinungen auch von der Exzellenzinitiative, unter anderem auch die Zunahme der sozialen Selektivität (ebd.). Und allgemein formuliert er: „Eliteuniversitäten haben eben vor allem eine gesellschaftliche Funktion. Sie sorgen für die Stabilisierung der gegebenen gesellschaftlichen Machtverhältnisse und damit auch der Strukturen sozialer Ungleichheit“ (Hartmann, 2006, 461f.). Das heißt, ein „richtiges Zeugnis“ erhält nur, wer durch seine soziale Herkunft Zugang zu den *richtigen* Universitäten und Praktika bekommt. Eine Entwicklung, die Schultz nicht gutheißt, denn es gehe nicht mehr um Bildung, sondern um „Distinktion, Wettbewerb und Karriere“ (Z. 98).

Fast wie eine Flucht vor dieser Perspektive erscheint der letzte Bruch im Artikel. Im letzten Abschnitt begibt er sich wieder an den Ausgangspunkt zurück und greift sein Bildungspathos wieder auf. „Wahre Bildung ist freilich nicht angewiesen auf Rang und Namen. Sie macht den Menschen frei. Sie macht ihn zur Person“ (Z. 102f.).

Schultz hat hier Anleihen bei sämtlichen Bildungsdiskursen gemacht, die in der Arbeit analysiert wurden. Angefangen mit dem pathetischen Bildungsverständnis, das sich an der Persönlichkeitsbildung festmachen lässt, kritisiert er die mangelnde Mobilität im Hochschulraum, womit er in der Konsequenz eine Vergleichbarkeit der Abschlüsse befürwortet (vgl. Kapitel 6.3.1.). In Bezug auf den Qualifikationsrahmen jedoch wendet er sich gegen die Vergleichbarkeit und befürchtet das „einheitliche[...] Raster“ (Z. 43f.) und beklagt, dass sich der Qualifikationsrahmen an „formalen Abschlüssen“ statt an „echten Kompetenzen“ (Z. 61f.) orientiere. Im Sinne des Deutungsmusters „Wissensgesellschaft“ skizziert er den Bedeutungsverlust der „einfachen Tätigkeit“ (Z. 90). Die zur Wissensgesellschaft gehörenden Konzepte des lebenslangen Lernens und des Humankapitals lehnt er jedoch ab und beklagt, dass SchülerInnen, Studierende und junge Berufstätige zu „Lebenlauf-Optimierern“ (Z. 96) würden. Außerdem kritisiert er, was für ihn absehbar scheint und auch Hartmann befürchtet, eine Spreizung bezüglich des Zugangs zu den „richtigen“, d.h. relevanten Zeugnissen. Hatte er beklagt, dass der Qualitätsrahmen sich nicht an Kompetenzen und der Anwendbarkeit von Bildung orientiert (Z. 62), kommt er am Ende des Artikels zu dem Schluss, Bildung lasse sich nicht „in Zeugnisse und Qualifikationsraster“ (Z. 103f.) pressen, denn sie sei „unermesslich“ (Z. 105).

Dieser Artikel stellt den Versuch dar, sowohl den emphatischen Bildungsbegriff und das Denken und Sprechen im Sinne der Wissensgesellschaft zu verquicken, was aber nicht ohne sichtbare Brüche gelingt. Die verschiedenen Konnotationen des Begriffs Bildung, die sich hinter den verschiedenen Diskurssträngen verbergen, stehen noch unverbunden nebeneinander.

## **9. Abschließende Diskussion - Konnotationen des Begriffs Bildung**

Mit den Reformen veränderte sich das Bildungswesen. Mit Maas (1985), der die soziale Praxis als im sprachlichen Ausdruck eingeschrieben betrachtet, galt es die Perspektive zu wechseln, das Sprechen als Teil der Praxis und als Weg zum Begriff Bildung zu beschreiten und die „Inskriptionen der Sprachpraxis“ (Maas, 1985, 83) zu analysieren. Wenn der Zusammenhang zwischen Praxis und der entsprechenden Konnotation eines Begriffes so eng ist, wie Maas dies angibt, so musste sich durch die Veränderung der Praxis in Schule und Hochschule eine Bedeutungsänderung bzw. -verschiebung im Bereich der Konnotation des Begriffs ergeben. Daher galt es, die Diskurse sowohl inhaltlich als auch sprachlich zu untersuchen, um zu erkennen, ob in diesen Diskursen weitere als die bereits bekannten Konnotationen auftraten. Da der sprachliche Diskurs aber außerdem der Ort ist, in dem sich außerdiskursive Macht widerspiegelt und mit dem Macht ausgeübt wird, galt es neben dem Diskurs, den Sprecher bzw. die Sprecherin und die Legitimität spendende Institution bei der Bewertung der Kommunikation mit zu bedenken. Dies geschah anhand fünf verschiedener Themen, über die in dem Zeitraum von 2000 bis Frühjahr 2011 in der „Süddeutschen Zeitung“, der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“, der „tageszeitung“ (taz), den Wochenzeitung „DIE ZEIT“ und „der Freitag“ berichtet wurde.

Tenorth gibt in einem Zeitschriftenbeitrag verschiedene Verwendungsweisen für den Begriff Bildung an, und stellt sie in entsprechenden textlichen Kontext. Da diese bereits in Kapitel 3.2 dargestellt wurden, sollen sie hier lediglich stichwortartig wiederholt werden, um zu vergleichen, ob diese Verwendungsweisen (die damit zusammenhängenden Konnotationen) in den beobachteten Diskursen auftauchen oder nicht und um auf etwaige Verschiebungen innerhalb der Konnotationen oder gar neue Konnotationen hinzuweisen. Zunächst aber werden die Ergebnisse der Diskurse im Einzelnen vorgestellt.

## 9.1 Die Ergebnisse der Diskursanalysen

Im Kapitel „Mythos Humboldt“ wurde zunächst der Name Humboldt mit dem Bezug auf seine Bildungsidee gleichgesetzt. In diesem Zusammenhang konnte zum einen festgestellt werden, dass es sich bei Bildung mit positivem Bezug auf Humboldt um einen Selbstvergewisserungsdiskurs der im Bildungswesen Beschäftigten handelt. Diese weite Formulierung ist mit Bedacht gewählt, da nicht nur Hochschulangehörige sich in diesem Diskurs äußerten, sondern auch Artikel aus dem Schul- bzw. Gymnasialbereich hinzugezogen wurden. So fällt etwa auf, dass WissenschaftlerInnen in der Konfrontation mit der Bologna-Reform vorgeben, dass die Humboldtschen Ideen vorher tatsächlich für Schule und Hochschule bestimmend gewesen seien und ihre Tätigkeit geprägt habe. Die Narration, die sich um Humboldt rankt, wird als Grundlage des eigenen Tuns gewertet, der Angriff auf das Humboldtsche Bildungswesen entsprechend als Angriff auf die eigene Legitimität und Identität.

Bei der Untersuchung der Semantik innerhalb des Diskurses hat sich die „Persönlichkeitsentwicklung“ als Scharnierbegriff zwischen Humboldt und der ökonomisierten Bildungssemantik herausgestellt. An diesem Beispiel wird besonders deutlich, wie sich die Verschiebung der Konnotation vollzieht: Indem dem Praxisbezug im Bologna-Studium ein hoher Stellenwert zukommt, löst die Beschäftigungsfähigkeit (Employability), als Prozess und Ziel die „neutrale“ Persönlichkeitsentwicklung, ab. Sowohl die Beschäftigungsfähigkeit als auch die an der Bildung angelehnte Persönlichkeitsentwicklung und die *-bildung* werden dabei als unabgeschlossene Prozesse gedacht. Employability fordert, weil ein Kompetenzerwerb, der am Arbeitsmarkt orientiert ist, mit immer neuen Qualifikationen und Ansprüchen gespeist werden kann, eine *auf Dauer gestellte und unerreichbare* Selbstoptimierung bis zur „Passgenauigkeit“. Persönlichkeitsentwicklung und *-bildung* gelten ebenfalls als unabschließbar und sind klassische Bewegungsbegriffe. Da, wie im Artikel „Passgenauer Nachwuchs“ gesehen, auch „soziale und persönliche Kompetenzen“ verlangt werden, ist die gesamte Persönlichkeit gefragt, sodass die Bedeutungsinhalte der Beschäftigungsfähigkeit zwar situationsabhängig, in bestimmten Kontexten jedoch mühelos im Begriff der Persönlichkeitsbildung aufgehen. Die gemeinsame semantische Schnittmenge zwischen „Persönlichkeitsbildung“ und „Employability“ muss als eine mögliche Ursache für den Erfolg der ökonomisierten Bildungsrhetorik gelten.

Im Humboldt-Diskurs tauchten aber auch der Arbeitsmarkt, der Exzellenzwettbewerb und die Konkurrenz zu amerikanischen Eliteuniversitäten im Zusammenhang mit der Forderung nach mehr Freiheit auf. Hier macht sich die Zeitgleichheit der verschiedenen untersuchten Diskurse bemerkbar. Obwohl Humboldt bzw. Bildung in dem Diskurs vielfach auch in einer abwehrenden Weise gegenüber der Wettbewerbs- und ökonomischen Semantik in „Stellung“ gebracht werden, ist dies nicht durchgängig der Fall. Bildung wird damit auch Bestandteil der Wettbewerbssemantik und damit ökonomisch codiert. Außerdem wird in einer weiteren Aktualisierung Bildung in einer Weise verwendet, die als elitär zu bezeichnen ist. NutzerInnen des Begriffs Bildung wenden sich gegen eine Standardisierung und Bachelorisierung des Studiums und treten für ein Studium der Wenigen im Masterstudiengang ein.

Der Diskurs um die Wissensgesellschaft kann in seiner Funktion sowohl als programmatisch als auch als deskriptiv charakterisiert werden, was sich im Diskurs in den unterschiedlichen Ansichten äußert, ob man sich bereits seit Langem oder erst seit Kurzem in der Wissensgesellschaft befinde, oder aber ob diese erst noch beginne. Entsprechend werden vor allem Forderungen formuliert. Bildung wird vor allem in drei Verwendungsweisen aktualisiert:

- Bildung wird als Standortfaktor (Hochschulstandort, Wissenschaftsstandort etc.) gesehen. Das Bildungswesen, als das Bildung thematisiert wird, wird als im Wettbewerb befindlich beschrieben und es wird beklagt, dass es dafür schlecht gerüstet sei.
- Bildung wird als volkswirtschaftliche Ressource, als Humankapital verstanden. Bildung dient dabei der „Inwertsetzung“ des Einzelnen im Sinne der Unternehmen und der Volkswirtschaft. Die Finanzierung des Bildungswesens wird entsprechend als Investition in das volkswirtschaftliche „Humankapital“ gesehen. Anhand von Messungen, Erhebungen und Ranglisten wird dokumentiert, ob sich die Investitionen lohnen. Eine zweite Verwendungsweise des Begriffs Humankapital betont die Bereitschaft, sich selbst als Anlage-Objekt für Investition zu sehen. Hieraus ergibt sich die Forderung nach „Bildsamkeit“. Bildung als lebenslanges Lernen wird zu einer lebenslangen Aufgabe. Bildung als „Bildsamkeit“ mit dem Ziel der Beschäftigungsfähigkeit wird dadurch ökonomisiert. Dieser Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen ist es auch, der den Unterschied zur Bildung als Bestand ausmacht. Durch den Imperativ des lebenslangen Lernens und des Bildes der



Bildung mit „Verfallsdatum“ ist Bildung als Bestand, wenn überhaupt nur als vorübergehender Zustand denkbar.

- Bildung wird als Bezeichnung für Institutionen des Bildungswesens verwendet. Die Forderungen an das Bildungswesen werden dabei der Management-Fachsprache entlehnt. Nach den Kriterien von Busse und Teubert, nach denen sich ein Bedeutungswandel durch den Kontext feststellen lässt, in dem ein Begriff verwendet wird, kann man bilanzieren, dass der Begriff Bildung in semantisch und thematisch wirtschaftlich geprägten Kontexten verwendet wurde. Daraus wurde der Schluss gezogen, dass der Begriff Bildung dadurch ökonomisch aufgeladen oder ökonomisiert wurde.

In einem Unterkapitel zur Wissensgesellschaft (5.2.2) wurde auch das Thema der bildungsfernen Schichten untersucht. Hierfür lassen sich zwei Ergebnisse benennen:

- Bildung wird als Zugangsvoraussetzung zu Arbeitswelt und Gesellschaft gesehen und die Teilhabe daran mit dem Erfolg in den Bildungsinstitutionen gleichgesetzt. Ziel ist hier nicht Bildung, sondern Bildungsabschlüsse. Diese Zielvorgabe suggeriert, dass mit dem Erreichen des Abschlusses eine „Chancengerechtigkeit“ hergestellt werde, wobei Soziologen, u.a. Bourdieu und in letzter Zeit Hartmann, immer wieder darauf hinweisen, dass bei gleichen Abschlüssen andere Kriterien, die feinen Unterschiede, betrachtet werden, die dafür sorgen, dass von einer Gerechtigkeit unabhängig von der Herkunft nicht gesprochen werden kann.

- In der gesellschaftspolitischen Debatte um die „Unterschicht“ bzw. der „bildungsfernen Schichten“ wird Bildung als Ursache für die individuelle ökonomischen Situation festgeschrieben. Entsprechend dieser Vorstellung wird Bildung als Lösung des sozialen Problems angesehen. Auf individueller Ebene wird fehlende Bildungsaspiration innerhalb des Herkunftsmilieus verantwortlich gemacht. Bildung wird in traditioneller Weise als individueller „Lösungsansatz“ und als gesellschaftliches vorgegebenes Programm für das individuelle Verhalten und als Vorgabe für den sozialen Aufstieg vorgegeben, womit in der aktualisierten Semantik das unternehmerische Selbst angesprochen wird. Die besondere Pointe besteht darin, dass unter der Leserschaft der untersuchten Zeitungen mit hoher Wahrscheinlichkeit ein großer Anteil derer ist, die selbst den Aufstieg durch Bildung vollzogen haben und nun dem an die anderen adressierten Programm zustimmen.

Sich zu bilden, ist als gesellschaftliches Aufstiegsmodell durchaus nicht neu, vielmehr waren der „antiständische“ Charakter der Bildung und das Versprechen des sozialen Aufstiegs aus eigener Kraft für die bürgerliche Gesellschaft des 19. Jahrhunderts geradezu konstitutiv (Bollenbeck). Als ein neues Phänomen kann dagegen in der Betonung der *Pflicht* zur Bildung statt der Hervorhebung des Potenzials durch Bildung gesehen werden.

Im Kapitel Bildungsreformen, das methodisch von den anderen abweicht, da hier nicht durchgehend diskursanalytisch vorgegangen wurde, konnte ich folgende Feststellungen treffen:

Zum einen zeigte sich, dass, trotz der häufigen Klage über die Standardisierung als Ökonomisierung, die Standardisierung weder bei der Analyse der Zeitungsartikel noch jenseits davon als Bestandteil der Ökonomisierung begriffen werden kann. Ein Effekt der Standardisierung des Studiums ist die Verschärfung der Konkurrenzsituation zwischen den Studierenden, die jedoch nicht marktförmig organisiert ist. Allerdings kann die Standardisierung als eine potenzielle Voraussetzung für eine Ökonomisierung gelten. Konkurrenz wiederum dient der Disziplinierung und der Sozialisation der Hochschulangehörigen.

Studiengebühren dagegen haben ihrer Funktion nach eher eine disziplinierende Wirkung, doch durch die Metapher der Studierenden als Kunden wird sprachlich eine Ökonomisierung vorgenommen. Die textliche Umgebung, in der das Wort Studiengebühren vorkommt, ist zum Teil geprägt von der Semantik der Bildungsökonomie (Humankapital, Investitionen etc.) und zum Teil durch die Manager-Sprache. Durch diese sprachliche Umgebung muss Bildung, als ökonomisiert betrachtet werden.

Die ebenfalls immer wiederkehrende Phrase der „Ökonomisierung der Hochschule“ findet sich sprachlich in einem Umfeld aus Wörtern wie „Produktpalette“, „(Dienstleistungs-) Betrieben“, „Privatisierung“ und „Markt“ oder „Konkurrenz, Wettbewerb, Verwertlichung, Verwertbarkeit“. Damit werden Hochschule und Bildung in dieser Verwendungsweise ökonomisiert. Zugleich werden Ansprüche an die Hochschule formuliert, sich den externen Anforderungen entsprechend auszurichten.

In der Begriffsbestimmung wurde Employability als berufs- und beschäftigungsbefähigende Bildung begriffen. Wie exemplarisch gezeigt wurde, ist Employability eingebettet in eine Reihe von Forderungen, die von Seiten der Wirtschaft an die Hochschule gestellt werden. In dem untersuchten Artikel wird Bildung gar nicht, dafür aber Ausbildung, Kompetenzen und

Beschäftigungsfähigkeit als Ziel des Studiums genannt. In dieser Arbeit wurde Hochschule und Bildung weitgehend gleichgesetzt, was durch den Humboldtschen Bildungsbegriff inspiriert war. Wenn nun die Employability als Ziel der Hochschule dargestellt wird, hat dieser Ausdruck entweder Bildung ersetzt oder geht in ihr auf. Da der Begriff den Arbeitsmarkt bzw. die Wirtschaft als Bezugsobjekt hat, ist es folgerichtig, Employability für den zweiten Fall als ökonomisierte Variante des Bildungsbegriffs zu verstehen. Entscheidend ist jedoch vor allem, dass Aktualisierungen von Bildung festgestellt wurden, in denen Bildung im Sinne der Employability verwendet wird.

Bei der Analyse des Hamburger Schulstreits und der Plagiats-Affäre, der Themenkomplexe, die beide am Ende des Betrachtungszeitraums lagen, traten andere Konnotationen der Bildung in den Vordergrund. Im Hamburger Schulstreit war die Struktur des Bildungswesens, soziologisch gesprochen, der Kampf um den Zugang zum symbolischen Kapital und die Legitimität der Wege zu dessen Erlangung zentral. Entsprechend war die Darstellung des Schulstreits in den Medien mit einer Semantik verbunden, die eine gesellschaftspolitische Krise signalisiert. In der Berichterstattung wird zum einen die Angst vor dem Statusverlust und der damit zusammenhängende Abwehrkampf der Mittelschicht thematisiert, andererseits wird schulischer Erfolg und damit Bildung als gesellschaftspolitischer Kitt für die Kluft zwischen (bildungs-)arm und -reich gesehen. Im ersten Fall wird Bildung so zum Kampfbegriff und Ausdruck einer schichtspezifischen Einstellung, die über ein Distinktionsverhalten hinausgeht und soziale Unterschiede betont. Im zweiten Fall wird die Bildung als gesellschaftspolitisches Allheilmittel beschworen. Gerade am Beispiel des Schulstreits wird deutlich, dass der Charme der Bildung nach wie vor darin liegt, dass sie als Angebot sowohl für eine exklusive Trägerschicht und für alle und jeden dienen kann und deshalb als politisches Fahnenwort besonders mobilisierend wirkt.

Bei der Untersuchung der Plagiatsaffäre, bei der die Wertung des Bildungsgrads Promotion als Ausdruck der Wertschätzung der Bildung angenommen wurde, standen zwei Fragen im Fokus. Zum einen wurde die im Humboldt-Kapitel verhandelte Frage der Autonomie der Hochschule aufgegriffen, zum anderen die gesellschaftliche Wertschätzung des Bildungsabschlusses untersucht. Dabei konnte festgestellt werden, dass sich die WissenschaftsvertreterInnen positiv auf die Politik und Gesellschaft bezogen, die PolitikerInnen dagegen die Wissenschaft als gesellschaftliches Subsystem betrachteten,

dessen internes Wertesystem zunächst als unwichtig angesehen wurde. Diese Haltung erstaunt zunächst nicht, denn in allen anderen Diskursen konnte festgestellt werden, dass Bildung ihre Wertschätzung aus externen Faktoren, wie der Wettbewerbsfähigkeit oder dem gesellschaftlichen Status bezog.

Über die gemeinsamen Werte der Leistungsgesellschaft (Redlichkeit und Verantwortung) wurde jedoch schließlich eine gemeinsame Ebene der Kommunikation gefunden. Sowohl der Guttenberg-Diskurs als auch der Hamburger-Schulstreit müssen als Teil des Selbstvergewisserungsdiskurses des Bildungsbürgertums als Trägerschicht des Bildungsgedankens gelten.

Rechnet man die WissenschaftlerInnen aus dem Diskurs um Humboldt ebenfalls zu den BildungsbürgerInnen, wird ein Punkt besonders deutlich. Diese treten in den Diskursen als eine Fraktion des Bürgertums auf, die sich für ihre Werte gegen die wirtschaftlich orientierte Fraktion behaupten muss und sich mit Hilfe der Reststrahlkraft des Begriffs Bildung über diese stellt bzw. zu stellen versucht. Die Strahlkraft der Bildung als eine das gesamte Bürgertum überwölbende Idee (Bollenbeck) dagegen ist ganz offensichtlich verloren gegangen. Betrachtet man die Mehrheit innerhalb des Bürgertums, ist dessen Wertschätzung der Bildung eng mit dem (ökonomischen) Wert der Abschlüsse verbunden, was allerdings nicht ausschließt, dass beide Fraktionen, wie etwa im Schulstreit, gemeinsame Interessen vertreten. Die Heftigkeit der Reaktionen nach einem Jahrzehnt der Diskussionen, in denen Bildung zugunsten des ökonomischen Primats immer mehr in den Hintergrund trat und Bildungsinstitutionen transformiert wurden, kann nur als eine Art schrecklichem Phantomschmerz eingeordnet werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich Bildung aktuell in (persönlichem und institutionellem) Erfolg bemisst. Damit wird sie zum Mittel zum Zweck und verliert ihren „Selbstwertcharakter“. Dies ist lediglich eine Feststellung, die man je nach Standort des Betrachters unterschiedlich werten kann. Sie hat aber auch ihre Rolle in der Leistungsgesellschaft verloren, vielmehr scheint Erfolg Leistung als Kriterium abzulösen. Eine These, die Heitmeyer bereits zu Beginn des letzten Jahrzehnts ähnlich formulierte. Für ihn ersetzte das Erfolgsprinzip das „klassische Leistungsprinzip“ und sieht sich ein Jahrzehnt später bestätigt (Hofmann, 2012, 57). „Dabei gilt: Wer für das Leistungsprinzip ist, wertet

jene Gruppen ab, denen Leistungswille oder -fähigkeit abgesprochen wird“ (SZ vom 05.12.2010).

## *9.2 Verwendungsweisen*

Zunächst verweist Tenorth auf die theoretische Verwendungsweise von Juristen und Politikwissenschaftlern, die Bildung mit Blick auf die Gesellschaft unter zeithistorischer, staatstheoretischer oder soziologischer Perspektive verwenden. Diese Verwendungsweise zeigte sich sowohl in den Sekundärtexten und wurde auch in Zeitungsartikeln gefunden.

Die zweite Art der Verwendungsweise innerhalb der „fiskalpolitischen Debatten“ spielte in den untersuchten Diskursen, wenn überhaupt, als Forderung nach Investitionen in das Bildungswesen eine Rolle, in denen Bildung keineswegs im „emphatischen Sinne der Tradition“ verwendet wurde. Tenorths Feststellung, Bildung werde „transdisziplinär“ (und zum Teil interdiskursiv) verwendet, ergibt sich bereits aus dem zuvor genannten Punkten.

Dass Bildung zudem historisch als „Gesellschaftstheorie“ (Tenorth, 1997, 973) verwendet wurde, konnte aus den vorliegenden Texten heraus nicht bestätigt werden, doch im Zusammenhang mit der „Wissengesellschaft“ wurde versucht, einen Gesellschaftsentwurf zu proklamieren (Kapitel 5). Tenorths Zwischenfazit, dass die Relation von Wissen und Nichtwissen das diskursive Feld begrenzen könne, kommt zwar in der Literatur zur Wissensgesellschaft vor (Wehling, 2010), findet aber kaum mediale Resonanz. In einer Situation, in der Bildung als Lösungsansatz sowohl für das individuelle Fortkommen (Aufstieg durch Bildung) als auch für die wirtschaftliche Entwicklung (Wissengesellschaft) als enorm bedeutsam herausgehoben wird, spielt das Thema der Begrenztheit des Wissens, das Nichtwissen jenseits der Wissenschaftstheorie, keine Rolle.

Bildung als Beschreibung der „abendländischen Vernunft“ taucht zwar auf, vor allem im Kontext von bedrohter „Kultur“, erscheint jedoch insgesamt selten.

Je nach Einschätzung kommt der nächsten von Tenorth genannten Konnotation, nämlich Bildung im Entwurf „gültige[r] Bilder der menschlichen Möglichkeiten und Zukünfte“ eine gewichtige Rolle zu, was kaum verwundert, da bereits festgestellt wurde, dass Bildung Teil des Gesellschaftsentwurfs der Wissensgesellschaft ist. Dagegen findet sich die Verwendungsweise von Bildung als „Möglichkeit von Selbstbestimmung jenseits des Gegebenen zu denken“ im Kapitel Bildungsreformen (Kapitel 6), allerdings weitgehend im

Sinne einer Rückkehr zu den Vor-Bologna-Zuständen. In diesem Zusammenhang wurde auf die neuhumanistische Bildungssemantik zurückgegriffen.

Der Begriff der „Bildsamkeit“, den Tenorth mit der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ umschreibt, kommt zwar nicht im untersuchten Korpus vor, steckt aber sowohl im klassischen Bildungsbegriff als auch in der Aufforderung, sich hinsichtlich der Bildung als „unternehmerisches Selbst“ zu betätigen und in Bildung zu investieren. Die Verwendungsweisen, die Lenzen hinzufügte, „Bildung als individueller Bestand und Bildung als ‚individueller Prozess‘“, kommen sowohl in ihrer ursprünglichen Bedeutung vor, aber auch in einer „neueren Form“. So konnte festgestellt werden, dass sich auf der einen Seite mit der gouvernementalen Aufforderung des lebenslangen Lernens von Kindesbein bis in das hohe Alter „Bildung als Bestand“ überholt hat und Bildung als Prozess stärker in den Vordergrund tritt. Zugleich verweist die „Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften“ (ALLBUS) darauf, dass Bildung von den befragten Personen hauptsächlich im Sinne der Employability verstanden wird. In einer weiteren Verwendungsweise wurde Bildung als Prozess innerhalb der Institution Schule (Gymnasium) gebraucht. Auf der anderen Seite lässt die aktualisierte Variante des Wortes „Bildungsbürger“ darauf schließen, dass ein Rest der Vorstellung von Bildung als Bestand vorhanden ist.

Während Bildung als Voraussetzung für eine gesellschaftliche und demokratische Teilhabe kaum eine Rolle spielt, sind zwei Aspekte, die Bollenbeck hervorgehoben hat, weiterhin diskursiv entscheidend: Bildung als gesellschaftsstrukturierendes Moment und die enge Verknüpfung von Bildung und Leistungsprinzip bzw. bürgerlicher Gesellschaft.

Das gesellschaftsstrukturierende Moment wurde vor allem im Diskurs um die Wissensgesellschaft und dabei vor allem im Teildiskurs um die Bildungsfernen und die Unterschicht (Kapitel 5.2.2) deutlich, spielte aber ebenso beim Hamburger Schulstreit eine Rolle. Während für die Wissensgesellschaft die gesellschaftliche Ungleichheit mit der Ungleichheit der Bildung begründet wird, entspann sich in der Hamburger Bürgerschaft ein „Klassenkampf“ um Bildungszugänge und Chancenverteilung und damit um gesellschaftliche Positionen. Auch die Verknüpfung von bürgerlichen Werten bzw. dem Leistungsprinzip und Bildung wurde in den Diskursen wiederentdeckt. Eine herausragende Rolle spielt dies in der Plagiats-Affäre (Kapitel 7.2).

### *9.3 Neue Konnotationen*

Als Ergebnis der Diskursanalysen und in Ergänzung der angegebenen Verwendungsweisen wurde der Begriff Bildung in sprachlichen Umgebungen gefunden, die es nahelegen von einer ökonomisierten Konnotation zu sprechen. Dabei weist Bildung semantisch zwei Bezüge auf.

- Zum einen ist dies die Persönlichkeitsbildung im Sinne der Beschäftigungsfähigkeit (Employability), die auf die extern formulierten Anforderungen der Wirtschaft reagiert. Bezugsobjekt ist hier das Subjekt, das entsprechende Kompetenzen und Inhalte erwerben soll. Eng damit verbunden ist das lebenslange Lernen als Imperativ, das als „Bildungsprogramm“ des homo oeconomicus (Bröckling, 2007, 95) Bildung als Prozess ablöst.

- Als weiteres bezeichnetes Objekt ist das Bildungswesen zu nennen, dessen Strukturen (Profitcenter, Personalpolitik), die Organisation des Bildungsangebots (Modularisierung) und der Bildungsinhalte, die auf konkrete oder vorsehend abstrakte Praxisrelevanz ausgerichtet sind, sich entsprechend verändern. Erkennbar wurde dies in Texten, in denen die Anforderungen an Hochschulen unter Gesichtspunkten der Wirtschaft formuliert wurden, Management-Sprache verwendet oder aber metaphorischer Sprachgebrauch angewandt wurde, dessen Ursprung dem Wirtschaftsleben entstammte und auf das Bildungswesen übertragen wurde (Betrieb, Märkte, Kunden etc.). So war es beispielsweise die Kundenmetapher, die das Thema Studiengebühren, jenseits ihrer Funktion der Disziplinierung, ökonomisierte, da hinter dem Bild in Analogie zum Handel das des Warenaustauschs steht.

### *9.4 Forschungsausblick*

In der Untersuchung des Artikels „Ohne Maß“ wurde festgestellt, dass sich in diesem Artikel Diskursstränge aus unterschiedlichen Diskursen verschränken und sich dabei zahlreiche Brüche feststellen lassen. Die dazu geäußerte Vermutung lautete, dass in Zukunft eine Narration gefunden werden wird, in denen diese Brüche weniger auffällig sein werden. Dies würde bedeuten, dass sich (die ökonomisierte) Konnotation durchsetzen würde. Greift man die Idee der „Fähre durch die Zeit“ von Maas (1985) auf, gehen Konnotationen aber nicht

gänzlich verloren und welche Konnotation dominiert, hängt von den gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen ab. Entsprechend muss man davon ausgehen, dass bei einer Untersuchung, die unter einer veränderten politischen Situation stattfindet, andere Leitbegriffe auftauchen und damit möglicherweise andere Konnotationen stärker in den Vordergrund treten oder neue hinzukommen. So verstanden, gibt die Begriffsgeschichte immer neuen Anlass zur Bedeutungsanalyse.



## 10. Literatur

### Nachschlagewerke:

- Duden - Deutsches Universalwörterbuch, das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache mit rund 140 000 Wörtern und Wendungen (2001), hrsg. von Klosa, A./Auberle, A., 4., neu bearb. und erw. Auflage, Mannheim [u.a.]: Dudenverlag.
- Glück, H. (Hrsg.): *Metzler-Lexikon Sprache*, Stuttgart [u.a.]: J.B. Metzler.
- Springer Gabler (Hrsg.): *Gabler Wirtschaftslexikon - Die ganze Welt der Wirtschaft*. URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/>
- Schnell, R. (Hrsg.) (2000): *Metzler-Lexikon Kultur der Gegenwart. Themen und Theorien, Formen und Institutionen seit 1945*, Stuttgart [u.a.]: J.B. Metzler.

### Sekundärliteratur:

- Abels, H./König, A. (2010): *Sozialisation. Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinanderspielen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Abendroth, W. (1953): „Hochschulreform“, in: Buckmiller, M./Perels, J. & Schöler, U. (Hrsg.) (2008), 297-301.
- Adorno, T. W. (1971): „Erziehung zur Entbarbarisierung, Gespräch im Hessischen Rundfunk; gesendet am 14. April 1968“, in: Adorno, T. W. (1971), 120-132.
- Adorno, T. W. (2006): *Theorie der Halbbildung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge u. Gespräche mit Hellmut Becker 1959 - 1969*, hrsg. von Kadelbach, G., Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Alidusti, K. (2007): „Wie das CHE Inhalte stiftet – die ‚Politikberatung‘ der Bertelsmann-Tochter“, in: Wernicke, J./ Bultmann, T. (Hrsg.) (2007), 195-214.
- Althusser, L. (2010): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*, Hamburg: VSA-Verlag.
- Andresen, S./Casale, R./Gabriel, T. et al. (Hrsg.) (2009): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Angermüller, J. (2010): „Widerspenstiger Sinn. Skizze eines diskursanalytischen Forschungsprogramms nach dem Strukturalismus“, in: Angermüller, J./van Dyk, S. (Hrsg.) (2010), 71-100.
- Angermüller, J. (2007): „Diskurs als Aussage und Äußerung – Die enunziative Dimension in den Diskurstheorien Michel Foucaults und Jacques Lacans“, in: Warnke, I. H. (Hrsg.) (2007), 53-80.
- Angermüller, J./van Dyk, S. (Hrsg.) (2010): *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*, Frankfurt a.M. [u.a.]: Campus.
- Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik (06.06.2011): „MEMORANDUM 2011. Privatisierung im Hochschulbereich“. URL: [http://www.studis-online.de/HoPo/Hintergrund/privatisierung\\_memorandum\\_2011.php](http://www.studis-online.de/HoPo/Hintergrund/privatisierung_memorandum_2011.php). Zugriff am 02.11.2013.
- Aselmann, N. (2006): „„Gutes‘ versus ‚schlechtes‘ Fernsehen. Über das sogenannte Unterschichtenfernsehen“, in: *Forum Recht*, Nr. 1, 18-19. URL: <http://www.forum-recht->

[online.de/2006/106/1\\_06aselmann.pdf](http://online.de/2006/106/1_06aselmann.pdf). Zugriff am 02.11.2013.

- Ash, M.G. (Hrsg.)(1999): *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*, Wien [u.a.]: Böhlau.
- Ash, M.G. (1999): „Zur Einführung“, in: Ash, M. G. (Hrsg.) (1999), 7-25.
- Assmann, J. (2007): *Das kulturelle Gedächtnis, Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, 6. Auflage, München: Beck.
- Banscheraus, U. (2009): „Die Humankapitaltheorie: Entstehung und Funktionswandel“, in: Himpele, K./Bultmann, T. (Hrsg.) (2009), 49-54.
- Barthes, R. (1964): *Mythen des Alltags*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bartz, O: (2005): „Bundesrepublikanische Universitätsleitbilder: Blüte und Zerfall des Humboldtianismus“, in: *die hochschule*, Nr. 2, 99-113.
- Bartz, O. (2007): *Der Wissenschaftsrat, Entwicklungslinien der Wissenschaftspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1957 - 2007*, Stuttgart: Steiner.
- Baßler, M. (2005): „„Das Zeitalter der neuen Literatur‘. Popkultur als literarisches Paradigma“, in: Vedder, U./Caduf. C. (Hrsg.) (2005), 185-199.
- Bauer, U. (2006): „Dominoeffekte sozialwissenschaftlicher Fehldiagnose. Oder: individualisiert und sozialisiert in der postmodernen Gesellschaft“, in: Bittlingmayer, U./Bauer, U. (Hrsg.) (2006), 223-250.
- Baumgart, F. (2007): *Erziehungs- und Bildungstheorien, Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben*, 3., durchges. Auflage, Bad Heilbrunn [u.a.]: Julius Klinkhardt.
- Baumgart, F. (2009): „Zwischen Standespolitik und Professionalisierung – Anmerkungen zur historischen und aktuellen Entwicklung der Lehrerbildung“, in: Lange, U./ Rahn, S./Seitter, W. (Hrsg.) (2009), 177-194.
- Bazil, V. (2010): „Politische Sprache: Zeichen und Zunge der Macht“, in: *APuZ*, Nr. 8/2010, 3-6.
- Becker, K./Gertenbach, L./Laux, H. et al. (Hrsg.) (2010): *Grenzverschiebungen des Kapitalismus. Umkämpfte Räume und Orte des Widerstands*, Frankfurt a.M.[u.a.]: Campus.
- BdWi-Studienheft 4 (2007): *Bildung - Beruf - Praxis. Bildungsreform zwischen Elfenbeinturm und Verwertungslogik*, hrsg. vom Bund Demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, [Red.: Ulf Banscheraus et al.], Marburg: BdWi-Verlag.
- Beise, M. (2009): *Die Ausplünderung der Mittelschicht. Alternativen zur aktuellen Politik*, Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn: bpb.
- Bernhard, A. (2006): „Antonio Gramscis Verständnis von Bildung und Erziehung“, in: *UTOPIE kreativ*, Nr. 183, 10-22.
- Bertelsmann AG: Bertelsmann legt Fonds für innovative Education-Angebote in Europa und USA auf, PM, vom 17.01.2012. URL: <http://www.bertelsmann.de/Presse.html>. Zugriff am 10.01.2012.
- Bertelsmann Stiftung (o.J.), Selbstständige Schule NRW. URL: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/prj\\_88751.htm](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/prj_88751.htm). Zugriff am 02.04.2012.
- Bertelsmann Stiftung/Heinz Nixdorf Stiftung/ Ludwig-Erhard-Stiftung/ Ministerium für Schule Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2002): *Abschlussbericht August 2002*, Ein Projekt der ‚Gemeinschaftsinitiative Soziale Marktwirtschaft‘.
- Bethge, H. (2010): „Bertelsmann macht Schule“, in: Wernicke, J./Bultmann, T. (Hrsg.) (2007), 173-193.
- Bittlingmayer, U./Bauer, U. (Hrsg.) (2006): *Die "Wissensgesellschaft" - Mythos, Ideologie oder Realität?*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bittlingmayer, U./Bauer, U. (2006): „Strukturierende Vorüberlegungen zu einer kritischen

- Theorie der Wissensgesellschaft“, in: Bittlingmayer, U./Bauer, U. (Hrsg.) (2006), 11-23.
- Bödeker, H. E. (2002): *Begriffsgeschichte, Diskursgeschichte, Metapherngeschichte*, Göttingen: Wallstein Verlag.
  - Bödeker, H. E. (2002a): „Reflexionen über Begriffsgeschichte als Methode“, in: Bödeker, H. E. (Hrsg.) (2002), 75-121.
  - Bödeker, H. E. (2002b): „Ausprägungen der historischen Semantik in den historischen Kulturwissenschaften“, in: Bödeker, H.-E. (Hrsg.) (2002), 9-27.
  - Böschen, S. (2010): „Wissenschaft: Epistemisches Niemandsland?“ in: Engelhardt, A./Kajetzke, A. (Hrsg.) (2010), 159-169.
  - Bollenbeck, G. (1996): *Bildung und Kultur, Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
  - Bollenbeck, G. (2007): *Eine Geschichte der Kulturkritik, von J. J. Rousseau bis G. Anders*, München: Beck.
  - Borgwardt, A. (2009): *Wissenschaftsaußenpolitik, Deutschland als Knotenpunkt im weltweiten Wissensnetzwerk; Konferenzbericht der Veranstaltung vom 13. November 2008 Friedrich-Ebert-Stiftung*, Berlin.
  - Bourdieu, P. (1987): *Die feinen Unterschiede, Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
  - Bourdieu, P. (1990): *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*, Wien: Braumüller.
  - Bourdieu, P. (1998): *Praktische Vernunft, zur Theorie des Handelns*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
  - Bourdieu, P. (1989): „Sozialer Raum und Feld der Macht“, in: Bourdieu, P. (1998), 48-52.
  - Brändle, T. (2010): *10 Jahre Bologna-Prozess, Chancen, Herausforderungen und Problematiken*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
  - Brenner, P. J. (2006): *Schule in Deutschland, ein Zwischenzeugnis*, Stuttgart: Kohlhammer.
  - Brentano, L. u.a. (1922): *Die Zukunft der Sozialpolitik : die Not der geistigen Arbeiter. Jubiläumstagung des Vereins für Sozialpolitik in Eisenach 1922; mit Beiträgen zum 50 jährigen Jubiläum des Vereins von Lujo Brentano, Georg Friedrich Knapp, L. Ludwig-Wolf, Franz Boese*, München und Leipzig: Duncker Humblot.
  - Bretschneider, F./Pasternack, P. (2005): *Handwörterbuch der Hochschulreform*, Bielefeld: UVW Webler.
  - Brocchi, D. (23.10.2007), „Die Presse in Deutschland“.  
URL: [http://www.cultura21.de/institut/journal/2007/200710\\_deutsche\\_presse.pdf](http://www.cultura21.de/institut/journal/2007/200710_deutsche_presse.pdf). Zugriff am 13.12.2010.
  - Bröckling, U. (2007): *Das unternehmerische Selbst, Soziologie einer Subjektivierungsform*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
  - Bröckling, U. (2004a): „Empowerment“, in: Bröckling, U./Krasmann, S. & Lemke, T. (Hrsg.) (2004), 55-62.
  - Bröckling, U. (2004b): „Kreativität“, in: Bröckling, U./Krasmann, S. & Lemke, T. (Hrsg.) (2004), 139-144.
- Bröckling, U./ Krasmann, S. (2010): „Ni méthode, ni approche. Zur Forschungsperspektive der Gouvernementalitätsstudien - mit einem Seitenblick auf Konvergenzen und Divergenzen zur Diskursforschung“, in: Angermüller, J./van Dyk, S. (Hrsg.)(2010), 23-42.
- Bröckling, U./Krasmann, S. & Lemke, T. (2004): „Einleitung“, in: Bröckling, U./Krasmann, S. & Lemke, T. (Hrsg.) (2004), 9-16.
  - Bröckling, U./Krasmann, S. & Lemke, T. (2000) (Hrsg.): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Bröckling, U./Krasmann, S. & Lemke, T. (2004) (Hrsg.): *Glossar der Gegenwart*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bromley, R./Göttlich, U. & Winter, C. (1999) (Hrsg.): *Cultural studies. Grundlagentexte zur Einführung*, Lüneburg: Dietrich zu Kampen Verlag.
- Brosziewski, A. (2009): „Von Bildung zu Kompetenz. Semantische Verschiebungen in den Selbstbeschreibungen des Erziehungssystems“, in: Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (Hrsg.)(2009), 119-134.
- Bruch, R. v. (1999): „Langsamer Abschied von Humboldt? Etappen deutscher Universitätsgeschichte von 1810-1945“, in: Ash, M. G. (Hrsg.)(1999), 29-57.
- Brunner, O./ Conze, W. & Koselleck, R. (Hrsg.) (1972): *Geschichtliche Grundbegriffe, A - D*, Bd. 1, erschienen in: Brunner, O./ Conze, W. & Koselleck, R. (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe: historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* / hrsg. von Otto Brunner, Stuttgart: Klett.
- Bryant, T (2011): „Alterungsangst und Todesgefahr – der deutsche Demografie-Diskurs“, in: *APuZ*, 10-11/2011, 40-46.
- Böke, K./Liedtke, F. & Wengeler, M. (1996): *Politische Leitvokabeln in der Adenauer-Ära. Mit einem Beitr. von Dorothee Dengel*, Teilw. zugl.: Düsseldorf, Univ., Diss., 1995, in: (Burkhardt, A./ Dieckmann, W./ Fritzsche, K. P., et al. Sprache, Politik, Öffentlichkeit, Bd. 8), Berlin, New York: de Gruyter.
- Buchhaas-Birkholz, D. (2009): „Die ‚empirische Wende‘ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung: Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung“, in: *Erziehungswissenschaft*, Heft 20, Nr. 39, 27-33.
- Buckmiller, M., Perels, J. & Schöler, U. (Hrsg.) (2008): *Wolfgang Abendroth. Gesammelte Schriften, Bd. 2*, Hannover: Offizin-Verlag.
- Bude, H. (2011): *Bildungs-panik. Was unsere Gesellschaft spaltet*, München: Hanser.
- Bündnis 90/Die Grünen Bundestagsfraktion (2006): „Bildung - Teilhabe aller an der Wissensgesellschaft“. URL: [http://www.gruene-bundestag.de/cms/archiv/dok/139/139320.bildung\\_teilhabe\\_aller\\_an\\_der\\_wissensges.html](http://www.gruene-bundestag.de/cms/archiv/dok/139/139320.bildung_teilhabe_aller_an_der_wissensges.html). Zugriff am 20.04.2011.
- Bultmann, T. (2007): „Zum Dualismus von allgemeiner und beruflicher Bildung. Eine ideologiekritische Rekonstruktion“, in: *BdWi-Studienheft 4*, (2007), 23-25.
- Bultmann, T. (23.06.2011), *Report der europäischen Hochschulrektorenkonferenz EUA*. URL: <http://www.studis-online.de/HoPo/art-1232-eua-ranking-report.php>. Zugriff am 30.08.2011.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (2008): „Bessere Bildung durch mehr Effizienz und Wettbewerb bei Schulen und Hochschulen – Ein Beitrag gegen den Fachkräftemangel“, in: *Schlaglichter der Wirtschaftspolitik*, Nr. 12/2008, 23-26.
- Burkhardt, A. (2003): „Vom Schlagwort über die Tropen zum Sprechakt. Begriffe und Methoden der Analyse politischer Sprache“, in: *Der Deutschunterricht*, Nr. 2, 10-23.
- Busse, D./Hermanns, F. & Teubert, W. (Hrsg.) (1994): *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Busse, D./Teubert, W. (1994): „Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik“, in: Busse, D./Hermanns, F. & Teubert, W. (Hrsg.) (1994), 10-28.
- Busse, D. (2005): „Architekturen des Wissens. Zum Verhältnis von Semantik und Epistemologie“, in: Müller, E. (Hrsg.) (2005), 43-57.
- Butterwegge, C. (2008): „Bildung – ein Wundermittel gegen die (Kinder-) Armut?“

Pädagogik kann weder Familien- noch Sozialpolitik ersetzen“, in: Herz, B./Becher, U. & Kurz, I. (2008), 21-39.

- Crouch, C. (2011): *Das befremdliche Überleben des Neoliberalismus*, Berlin: Suhrkamp.

- Dahrendorf, R. (1965): „Bildung als Bürgerrecht“, in: Baumgart, F. (Hrsg.) (2007), 228-230.

- de Haan, G./Poltermann, A. (2002), „Funktion und Aufgaben von Bildung und Erziehung in der Wissensgesellschaft“, Berlin.

URL: <http://www.wissensgesellschaft.org/themen/bildung/bildungswissen.pdf>. Zugriff am 16.04.2011.

- Deutscher Bundestag (28.03.2002): *Schlussbericht der Enquête-Kommission*

„*Demographischer Wandel – Herausforderungen unserer älter werdenden Gesellschaft an den Einzelnen und die Politik*“, Drucksache 14/8800.

URL: <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/14/088/1408800.pdf>. Zugriff am 07.03.2012.

- Deutscher Bundestag (12. 06. 2002): Schlussbericht der Enquete-Kommission

Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten, Drucksache

14/9200. URL: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/14/092/1409200.pdf>. Zugriff am 6.01.2011.

- Diaz-Bone, R. (2006): „Kritische Diskursanalyse: Zur Ausarbeitung einer problembezogenen Diskursanalyse im Anschluss an Foucault. Siegfried Jäger im Gespräch mit Rainer Diaz-Bone“, in: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 7(3), Art. 21 [89 Absätze] (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0603219>), 1-28.

- Doering, D./Faßbender, M. (2007): *Kleines Lesebuch über Frauenrechte*, Berlin: Liberal-Verlag.

- Dörre, K. (2009a): „Kapitalismus, Beschleunigung, Aktivierung - eine Kritik“, in: Dörre, K./Lessenich, S. & Rosa, H. (2009), 181-204.

- Dörre, K. (2009b): „Die neue Landnahme. Dynamiken und Grenzen des Finanzmarktkapitalismus“, in: Dörre, K./Lessenich, S. & Rosa, H. (2009), 21-86.

- Dörre, K./Lessenich, S. & Rosa, H. (2009): *Soziologie - Kapitalismus - Kritik - eine Debatte*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Doktoranden (24.02.2011), „Causa Guttenberg. Offener Brief der Doktoranden an die Bundeskanzlerin“. URL: <http://offenerbrief.posterous.com/>. Zugriff am 11.10.2011.

- Draheim, S./Reitz, T. (2005): „Währungsreform. Die Neue Ökonomie der Bildung“, in: Frost, U. (Hrsg.), 2006, 201-212.

- Draheim, S./Reitz T. (2007): „Streit der Exellenzen. Die konservative Kritik des deutschen Bologna-Prozesses“, in: *Das Argument*, Nr. 4, 491-501.

- Draheim, S./Krause, A. & Reitz, T. (2010): „Von Chancen und Statuskämpfen.

Klassenverhältnisse in der Erziehungsgesellschaft“, in: *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, Heft 160, Nr. 3, 341-360.

- Draheim, S./Opitz, S. & Reitz, T. (15.03.05): „Blindheit und Einsicht? Wortwechsel zum Gebrauchswert der Gouvernementalitätsstudien“.

URL: <http://www.bdwi.de/forum/archiv/archiv/97726.html>. Zugriff am 02.11.2013.

- Dzierzbicka, A./Schirlbauer . A. (Hrsg.) (2006): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart von Autonomie bis Wissensmanagement*, Wien: Löcker.

- Dzierzbicka, A. (2006b): „Neoliberalismus light. Die Kunst des Regierens in wissensbasierten Wirtschafräumen“, in: Weber, S./Maurer, S. (Hrsg.)(2006), 101-119.

- Ecarius, J./Eulenbach, M./Fuchs, T. et al. (2011): *Jugend und Sozialisation*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Eickelpasch, R./Rademacher, C. & Lobato. P. R. (Hrsg.) (2008): *Metamorphosen des Kapitalismus - und seiner Kritik*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Eickelpasch, R./Rademacher, C. (1997): „Postindustrielle Gesellschaft“, in: Kneer, G./Nassehi, A. & Schroer, M. (Hrsg.) (1997), 205-227.
- Eitz, T. (2010): „Begriffe besetzen oder das Ringen um Wörter“, URL: [http://www.bpb.de/themen/N9W4B9,0,Begriffe\\_besetzen\\_oder\\_das\\_Ringen\\_um\\_Woerter.html](http://www.bpb.de/themen/N9W4B9,0,Begriffe_besetzen_oder_das_Ringen_um_Woerter.html). Zugriff am 14.03.2012.
- Elbe, I. (2008): „Zwischen Marx, Marxismus und Marxismen – Lesarten der Marxschen Theorie“. URL: <http://www.oekonomiekritik.de/ElbeLesarten.pdf>. Zugriff am 14.03.2012.
- Enders, J./Haslinger, S./Rönsz, G. et al. (2003): GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich: Bewertung der Forderungen, Gutachten für die Max-Traeger-Stiftung.
- Engelhardt, A./Kajetzke, L. (2010): „Einleitung: Die Wissensgesellschaft beobachten“, in: Engelhardt, A. /Kajetzke, L. (Hrsg.) (2010), 7-17.
- Engelhardt, A./ Kajetzke, L. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme*, Bielefeld: transcript-Verlag.
- *Erklärung von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern zu den Standards akademischer Prüfungen Erklärung von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern zu den Standards akademischer Prüfungen (März 2011)*. URL: <http://www.him.uni-bonn.de/uploads/media/Erklaerung.pdf>. Zugriff am 14.03.2012.
- Europäischer Rat (2000): *SCHLUSSFOLGERUNGEN DES VORSITZES*. URL: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/BeschluesseDe.pdf>. Zugriff am 14.03.2012.
- Fairclough, N. (2001): „Globaler Kapitalismus und kritisches Diskursbewußtsein“, in: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W. et al. (Hrsg.) (2006), 339-355.
- Fischer, J. (2008): „In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? In der bürgerlichen!“ In: *APuZ*, Nr. 9-10/2008, 9-16.
- Fleck, L. (1980): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache, Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*, Nachdr., Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1978): „Die Gouvernementalität“, in: Bröckling, U./Kasman, S. & Lemke, T. (Hrsg.) (2000), 41-67.
- Foucault, M. (2003): *Die Ordnung des Diskurses*, 9. Aufl., Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Foucault, M. (2006): *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesung am Collège de France 1978/1979*, hrsg. von Michael Sennelart, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M. & Wigger, L. (Hrsg.) (2006): *Reflexive Erziehungswissenschaft - Perspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frost, U. (Hrsg.) (2006): *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft der Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, Paderborn.
- Gebhardt, R. (2010): „Das ‚Sarrazin‘-Syndrom. Ein Bestseller als Krisenindikator“, in: *Das Argument*, Nr. 289, 859-869.
- Gehring, P. (2011): „Weshalb die Trennung des Ministers vom Plagiator scheitert. Zweikörpertheorie und Politik der Politik“, in: Lepsius, O./Meyer-Kalkus, R. (Hrsg.) (2011), 73-83.
- Geißler, R. (2006): *Die Sozialstruktur Deutschlands, 4. überar. und akt. Aufl.*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999 (1999): Der Europäische Hochschulraum. URL: [http://www.bmbf.de/pubRD/bologna\\_deu.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf). Zugriff am 14.03.2012.

- Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates (Hrsg.) (o.J.): Wissenschaftsrat: Gründung und Geschichte. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/ueber-uns/gruendung-geschichte/>. Zugriff am 14.03.2012.
- Girnth, H. (2002): *Sprache und Sprachverwendung in der Politik, eine Einführung in die linguistische Analyse öffentlich-politischer Kommunikation*, Tübingen: Niemeyer.
- Görg, C. (2004): „Globalisierung“, in: Bröckling, U./Krasmann, S. & Lemke T. (Hrsg.)(2004), 105-110.
- Gramsci, A. (1980): „Ordine Nuovo 1919-1920, Turin 1954“, in: Zamiš, G. (Hrsg.)(1986), 38-42.
- Gramsci, A. (1987a): „Menschen oder Maschinen?“, in: Zamiš (1987), 68-71.
- Gramsci, A. (1987b): „Organisation der Schule und des Bildungswesens“, in: Zamiš, G. (Hrsg.) (1987), 90-100.
- Gramsci, A. (1987c): „Sozialismus und Kultur“, in: Zamiš, G. (Hrsg.) (1987), 7-11.
- Habscheid, S./Knobloch, C. (2009) (Hrsg.): *Einigkeitsdiskurse. Zur Inszenierung von Konsens in organisationaler und öffentlicher Kommunikation*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Habscheid, S./Knobloch, C. (2009): „Zur Einführung in den Band“, in: Habscheid, S./Knobloch, C. (Hrsg.) (2009), 7-17.
- Habscheid, S. (2009): *Text und Diskurs*, Paderborn: Fink.
- Hachfeld, D. (2003): „Das GATS-Abkommen und die Kommerzialisierung von Bildung in der BRD“. URL: <http://www.astafu.de/inhalte/publikationen/hopo/umbruch/gats/>. Zugriff am 29.01.2012)
- Hall, S. (1999): „Kodieren/Dekodieren“, in: Bromley, R./Göttlich, U. & Winter, C. (Hrsg.) (1999), 92-110.
- Harring, M./Palentien, C. & Rohlf, C. (Hrsg.) (2007): *Perspektiven der Bildung - Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartmann, M. (2006): „Die Exzellenzinitiative – ein Paradigmenwechsel in der deutschen Hochschulpolitik“, in: *Leviathan*, Nr. 4/34, 447-465.
- Heine, C. (2005): „Akzeptanz der neuen Studiengänge bei Studienanfängern“, in: *HIS-Kurzinformation. Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung*, Nr. A 6/2005. URL: [http://www.his.de/pdf/pub\\_kia/kia200506.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200506.pdf). Zugriff am 02.11.2013. 11-17.
- Heitmeyer, W. (2012): „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in einem entsicherten Jahrzehnt“, in: Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2012), 15-41.
- Heitmeyer, W. (Hrsg.)(2012): *Deutsche Zustände. Folge 10*, Berlin: Suhrkamp.
- Hener, Y. (2008): „Globalhaushalt. Blick zurück und erste Erfahrungen mit dem CHE aus Hochschulsicht“. URL: <http://mueboe.de/index.php/weggefaherten/79>. Zugriff am 18.01.2012.
- Hepp, G.F. (2011): *Bildungspolitik in Deutschland*, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herkommer, S. (1999), „Ideologie und Ideologien im nachideologischen Zeitalter“. URL: <http://www.rote-ruhr-uni.com/cms/Ideologie-und-Ideologien-im.html>. Zugriff am 02.11.2013.
- Herz, B./Becher, U. & Kurz, I. et al. (Hrsg.) (2008): *Kinderarmut und Bildung - Armutslagen in Hamburg*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, R. (26.04.1997), „Aufbruch ins 21. Jahrhundert - Berliner Rede 1997 von Bundespräsident Roman Herzog“. URL: <http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman->

[Herzog/Reden/1997/04/19970426 Rede.html](http://www.herzog-reden.de/1997/04/19970426_Rede.html). Zugriff am 30.03.2012.

- Heymann, H. (1997): „Allgemeinbildung als Aufgabe der Schule und als Maßstab für Fachunterricht“, in: *Pädagogik*, Nr. 49 (1997), Heft 1, 42-45. URL: <http://www.riemer-koeln.de/mathematik/fachseminar/reader/07-erziehen-ziele/heyman-10-thesen-allgemeinbildung.pdf>. Zugriff am 31.03.2012.
- Himpele, K./ Bultmann, T. (Hrsg.) (2009): *Studiengebühren in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung. 10 Jahre Aktionsbündnis gegen Studiengebühren (ABS). Rückblick und Ausblick*, Marburg: BdWi-Verlag.
- Hirsland, A./Schneider, W. (2006): „Wahrheit, Ideologie und Diskurse. Zum Verhältnis von Diskursanalyse und Ideologiekritik“, in: Keller, R./Hirsland, A. & Schneider, W. et al. (Hrsg.) (2006), 373-402.
- Hisbus Online-Panel (2007): „Bachelor! Was sonst? Abschlussarten deutscher Studienanfänger im WS 2006/07“, in: *HISBUS-Kurzinformation*, Nr. 17. URL: <https://hisbus.his.de/hisbus/docs/hisbus17.pdf>. Zugriff am 17.06.2011.
- Hobsbawm, E. (2003): „Introduction: Inventing Traditions“, in: Hobsbawm, E./Ranger, T. (Hrsg.) (2003), 1-14.
- Hobsbawm, E./Ranger, T. (Hrsg.)(2003): *The Invention of Tradition*, 11. Aufl., Cambridge: University Press.
- Hoeltje, B./Jansen-Schulz, B. & Liebsch, K. (Hrsg.) (2001): *Stationen des Wandels - Rückblicke und Fragestellungen zu dreißig Jahren Bildungs- und Geschlechterforschung. Festschrift für Ingrid N. Sommerkorn-Abrahams*, Münster [u.a.]: LIT-Verlag.
- Hofmann, G. (2012): *Das Soziale und der Zeitgeist. Eine Einlassung auf das letzte Jahrzehnt*, in: Heitmeyer, W. (Hrsg.)(2012), 42-60.
- Hölscher, B./Suchanek, J. (Hrsg.) (2011): *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hofmann, J. (2010), „Welche Bedeutung hat das Humboldt'sche Erbe für unsere Zeit?“ in: Humboldt Gesellschaft.  
URL: <http://www.humboldtgesellschaft.de/inhalt.php?name=humboldt>. Zugriff am 31.03.2012.
- Hoffacker, W. (2003): „Enthierarchisierung oder Entdemokratisierung des Systems? Von der normativen zur kontraktualen Steuerung der Hochschulen“, in: *Forum Wissenschaft*, 3/2003. URL: <http://www.bdwi.de/forum/archiv/themen/hopo/441264.html>. Zugriff am 02.11.2013
- Horlacher, R. (2011): *Bildung*, Bern: Haupt.
- Horstmann, R. P. (1978): „Kriterien für Grundbegriffe, Anmerkung zu einer Diskussion“, in: Koselleck, R. (Hrsg.) (1979), 37-42.
- HRK (2010): „Bologna in den Bundesländern“.  
URL: <http://www.hrk.de/bologna/de/home/2544.php>. Zugriff am 31.03.2012 (nicht mehr online).
- Hübenthal, M./ Olk, T. (2009): „In Kinder investieren? Zur Reform der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland“, in: *Berliner Debatte Initial*, Nr. 3, 16-29.
- Jäger, M./ Jäger, S. (2007): *Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jäger, M. (2010): ): Stichwort: „Normalismus, flexibel- und proto-onormalistisch“, in: Jäger, S./Zimmermann, J. (Hrsg.) (2010), 87-89.
- Jäger, S. (2001): „Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskursanalyse“, in: Keller, R./Hirsland, A. & Schneider, W. et al. (Hrsg.)(2001), 81-112.



- ders. (2007): „Diskurs als ‚Fluss von Wissen durch die Zeit‘. Ein transdisziplinäres politisches Konzept zur Deutung gesellschaftlicher Wirklichkeit“, in: Jäger, M./Jäger, S. (2007), 15-37.
- ders. (2008): „Von der Ideologiekritik zu Foucault und Derrida. Ein (noch sehr vorläufiger) Beitrag zu einer Wende kritischer Wissenschaft“, in: ders. (Hrsg.)(2008), 18-43.
- ders. (Hrsg.) (2008): *Wie kritisch ist die Kritische Diskursanalyse? Ansätze zu einer Wende kritischer Wissenschaft*, Münster: Unrast-Verlag.
- ders. (2009): „Kritische Diskursanalyse, eine Einführung“, 5. unver. Aufl., Münster: Unrast-Verlag.
- ders. (2010): „Stichwort: Hegemonie, hegemonial“, in: Jäger, S./Zimmermann, J. (Hrsg.) (2010), 63.
- Jäger, S./Zimmermann, J. (Hrsg.) (2010): *Lexikon kritische Diskursanalyse - eine Werkzeugkiste*, Münster: Unrast-Verlag.
- Jäger, W./Schützeichel, R. (Hrsg.) (2008): *Universität und Lebenswelt - Festschrift für Heinz Abels*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Januschek, F. (1985): *Politische Sprachwissenschaft - zur Analyse von Sprache als kultureller Praxis*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Jarausch, K. H. (1999): „Das Humboldt Syndrom: die westdeutschen Universitäten 1945-1989, Ein akademischer Sonderweg?“ In: Ash, M. G. (Hrsg.) (1999), 58-79.
- Junge, T. (2008): *Gouvernementalität der Wissensgesellschaft. Politik und Subjektivität unter dem Regime des Wissens*, Diss. Univ. Hamburg, Bielefeld: transcript-Verlag.
- Kahl, R. (2009), „Wir über uns“. URL: <http://www.archiv-der-zukunft.de/ueber-uns/wir-ueber-uns.php>. Zugriff am 21.04.2011.
- Kahlert, H. (2010): „Bildung und Erziehung: Transformationsprozesse sozialer Ungleichheiten?“ In: Engelhardt, A./ Kajetzke, L. (Hrsg.) (2010), 141-157.
- Kaiser, P. (2008): „Bürgerlichkeit ohne Bürgertum?“, in: *APuZ*, Nr. 9-10/2008, 26-32.
- Karasek, T. (2009): „Globalisierung und Reform: Die Hegemonie des Globalisierungs- und Reformdiskurses am Beispiel der Frankfurter Allgemeinen Zeitung“, in: Habscheid, S./ Knobloch, C. (Hrsg.)(2009), 71-116.
- Kebir, S. (1991): *Antonio Gramscis Zivilgesellschaft. Alltag, Ökonomie, Kultur, Politik*, Hamburg: VSA-Verlag.
- Keller, A. (2004): „alma mater bolongaise. Perspektiven eines Europäischen Hochschulraums im Rahmen des Bologna-Prozesses“, in: *erziehung und wissenschaft*, H. 1, 8 f.
- Keller, R. (2007): *Diskursforschung, eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*, 3. akt. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R. (2008): *Wissenssoziologische Diskursanalyse, Grundlegung eines Forschungsprogramms*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R. (2010): „Kompetenz-Bildung: Programm und Zumutung individualisierter Bildungspraxis. Über Möglichkeiten einer erweiterten Bildungssoziologie“, in: Kurtz, T./ Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2009), 29-48.
- Keller, R./Hirsland, A. & Schneider, W. et al. (Hrsg.) (2001): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Theorien und Methoden*, Bd.1, Opladen: Leske u. Budrich.
- Keller, R./Hirsland, A. & Schneider, W. et al. (Hrsg.) (2006), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Theorien und Methoden*, Bd. 1, 2. akt. und erw. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kemper, A. (2011): „Die grauen Herren der Ungleichzeitigkeit (auch) eine bildungspolitische Interpretation der Sarrazin-Thesen“, in: *Forum Wissenschaft*, Nr. 1, 55-58.
- Kessl, F. (2005): „Das wahre Elend? Zur Rede von der ‚neuen Unterschicht‘“. URL: [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/kessl/das\\_wahre\\_elend.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/kessl/das_wahre_elend.pdf). Zugriff

am 08.05.2011. 29-42.

- Kessl, F./Reutlinger, C. & Ziegler, H. (Hrsg.) (2007): *Erziehung zur Armut?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klein, A./Heitmeyer, W (2011): „Demokratieentleerung und Ökonomisierung des Sozialen: Ungleichwertigkeit als Folge verschobener Kontrollbilanzen“, in: *Leviathan*, Nr. 3/2011, 361-383.
- Klein, J. (2010): „Sprache und Macht“, in: *APuZ*, Nr. 8/2010, 7-13.
- Kneer, G./Nassehi, A. & Schroer, M. (Hrsg.) (1997): *Soziologische Gesellschaftsbegriffe. Konzepte moderner Zeitdiagnosen*, München: Fink.
- Knobloch, C. (1990): „Zum Status und zur Geschichte des Textbegriffs. Eine Skizze“, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Nr. 77, 66-87.
- Knobloch, C. (1992): „Überlegungen zur Theorie der Begriffsgeschichte aus sprach- und kommunikationswissenschaftlicher Sicht“, in: *Archiv für Begriffsgeschichte*, Heft 35, 7-24.
- Knobloch, C. (1998): *Moralisierung und Sachzwang, politische Kommunikation in der Massendemokratie*, DISS, Duisburg: Unrast-Verlag.
- Knobloch, C. (2000): „Diskurs“, in: Schnell, R. (Hrsg.) (2000), 100-101.
- Knobloch, C. (2008): „Das Neukademische. Anmerkungen zur Sprache der unternehmerischen Hochschule“, in: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*, Nr. 2, 147-170.
- Knobloch, C. (2009a): „Berufsfassaden - der BA als ‚berufsqualifizierender Abschluss‘“ in: Liesner, A /Lohmann, I. (Hrsg.)(2009), 95-110.
- Knobloch, C. (2010): *Wir sind doch nicht blöd! Die unternehmerische Hochschule*, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Knobloch, C. (2011a): „Neoevolutionistische Kulturkritik - eine Skizze“, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Nr. 161, 13-40.
- Knobloch, C. (2011b): „Warum Privatunis schick sind“, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Nr. 1, 70-83.
- Knobloch, C. (2009b): „Metaphern in der politischen Kommunikation“, in: *Extrakte - Pressedienst Wissenschaft*, 6/2009. URL: [http://www.uni-siegen.de/uni/publikationen/extrakte/ausgaben/200906/pdf/extrakte\\_nr6\\_low.pdf](http://www.uni-siegen.de/uni/publikationen/extrakte/ausgaben/200906/pdf/extrakte_nr6_low.pdf). Zugriff am 21.12.2011.
- Koch, L. (2004): „Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative?“ In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Heft 2, 183-191.
- Koch, R. (2008): *Strategischer Wandel des Managements öffentlicher Dienste, Design-orientierte Managementlehre und Modernisierung öffentlicher Dienste*, Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (30.10.2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. URL: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf>. Zugriff am 02.11.2013.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (05.02.2003): *Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens*, Brüssel. URL: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Anhang\\_Rolle\\_Unis.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Anhang_Rolle_Unis.pdf). Zugriff am 02.11.2013
- Koselleck, R. (1967): „Richtlinien für das ‚Lexikon Politisch-sozialer Begriffe der Neuzeit‘“, in: *Archiv für Begriffsgeschichte*, Heft 11, Nr. 1, 81-99.
- Koselleck, R. (1972a): „Einleitung“, in: Brunner, O., Conze, W. & Koselleck, R. (Hrsg.) (1972), XIII - XXVII
- Koselleck, R. (1972b): „Begriffsgeschichte und Sozialgeschichte“, in: Koselleck (2006), 21-36.
- Koselleck, R. (Hrsg.) (1979): *Historische Semantik und Begriffsgeschichte*, Stuttgart: Klett-

Cotta.

- Koselleck, R. (1981a): „Begriffsgeschichtliche Probleme der Verfassungsgeschichtsschreibung“, in: Koselleck (2006), 365-387.
- Koselleck, R. (1981b): „Sprachwandel und Ereignisgeschichte“, in: Koselleck (2006), 32-55.
- Koselleck, R. (1981c): „„Fortschritt und Niedergang‘ - Nachtrag zur Geschichte zweier Begriffe“, in: Koselleck (2006), 159-181.
- Koselleck, R. (1988): „Grenzverschiebungen der Emanzipation - Eine begriffsgeschichtliche Skizze“, in: Koselleck, R. (2006), 182-202.
- Koselleck, R. (1990): „Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung“, in: Koselleck, R. (2006), 105-158.
- Koselleck, R. (1997): „Die Verzeitlichung der Begriffe“, in: Koselleck, R. (2006), 77-88.
- Koselleck, R. (2002): „Hinweise auf die temporalen Strukturen begriffsgeschichtlichen Wandels“, in: Koselleck, R. (2006), 86-98.
- Koselleck, R. (2003): „Die Geschichte der Begriffe und Begriffe der Geschichte“, in: Koselleck, R. (2006), 56-76.
- Koselleck, R. (2006): *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Mit zwei Beitr. von Ulrike Spree und Willibald Steinmetz sowie einem Nachw. zu Einl.-Fragmenten Reinhart Kosellecks von Carsten Dutt, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kranz, M. (2005): „„Wider den Methodenzwang‘? Begriffsgeschichte im Historischen Wörterbuch der Philosophie - mit einem Seitenblick auf die Ästhetischen Grundbegriffe“, in: Müller, E. (Hrsg.) (2005), 33-42.
- Kraus, K. (2007): *Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kronauer, M. (1996): „Soziale Ausgrenzung‘ und ‚Underclass‘: Über neue Formen der gesellschaftlichen Spaltung, in: *SOFI-Mitteilungen*, Heft 24, 53-69.
- Krüger-Charlé, M. (2008): „*Zeitdiagnose Wissensgesellschaft*“, in: Institut Arbeit und Technik: *Institut Arbeit und Technik der Fachhochschule Gelsenkirchen. Jahrbuch 2007*, Gelsenkirchen, 71-83.
- Krull, W. (2009): „Hat das Humboldtsche Bildungsideal noch eine Zukunft? Impulsreferat zum Symposium ‚Wissen und Geist. Universitätskulturen‘“, Leipzig, 11.-13. Mai 2009. URL: [http://www.volkswagenstiftung.de/fileadmin/downloads/Leipzig\\_2013\\_20Mai\\_202009.pdf](http://www.volkswagenstiftung.de/fileadmin/downloads/Leipzig_2013_20Mai_202009.pdf). Zugriff am 14.03.2012.
- Kubac, R. & Rabl, C. (2006): „Systemsteuerung“, in: Dzierzbicka, A./ Schirlbauer, A. (Hrsg.)(2006), 263-270.
- Lanz, J. (1978): „Begriffsgeschichte im Großversuch“, in: *Archiv für Begriffsgeschichte*, Nr. 22, 7-29.
- Künkler, T. (2008): „Produktivkraft Kritik. Die Subsumtion der Subversion im neuen Kapitalismus“, in: Eickelpasch, R./Rademacher, C. & Lobato, P. R. (Hrsg.) (2008), 29-47.
- Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2009): *Soziologie der Kompetenz. Wissen, Kommunikation und Gesellschaft*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange, U./ Rahn, S. & Seitter, W. (Hrsg.) (2009): *Steuerungsprobleme im Bildungswesen - Festschrift für Klaus Harney*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Laux, H. (2009): „Die Fabrikation von ‚Humankapital‘. Eine praxistheoretische Analyse“, in: *Berliner Debatte Initial*, Nr. 3, 4-15.
- Lemke, D. (23.12.2009), „Jubiläum ohne Jubel – 10 Jahre Bologna.“ URL: <http://www.nachdenkseiten.de/?p=4429>. Zugriff am 22.08.2011.
- Lemke, T. (2000): „Neoliberalismus, Staat und Selbsttechnologien. Ein kritischer Überblick

- über die governmentality studies“, in: *Politische Vierteljahresschrift*, Nr. 1, 31–47.
- Lemke, T./Kasman, S. & Bröckling, U. (Hrsg.)(2000): „Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung“, in: Bröckling, U./Kasman, S. & Lemke, T. (Hrsg.) (2000), 7-40.
  - Lenzen, D. (1997): „Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 6/1997, 946-967.
  - Leonhard, J.-F. /Ludwig. H.-W./Schwarze, D. et al. (Hrsg.) (2001): *Medienwissenschaft. Ein Handbuch zur Entwicklung der Medien und Kommunikationsformen*, Berlin, New York: de Gruyter.
  - Leonhard, J. (2004): „Grundbegriffe und Sattelzeiten — Languages and Discourses.“ URL: [http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/3413/pdf/Leonhard\\_Grundbegriffe\\_und\\_Sattelzeiten.pdf](http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/3413/pdf/Leonhard_Grundbegriffe_und_Sattelzeiten.pdf). Zugriff am 02.11.2013.
  - Lepsius, O./Meyer-Kalkus, R. (Hrsg.)(2011): *Inszenierung als Beruf. Der Fall Guttenberg*, Berlin: Suhrkamp.
  - Lepsius, O. (2011): „Die Causa Guttenberg als interdisziplinäre Fallstudie - eine Einleitung“, in: Lepsius, O./Meyer-Kalkus, R. (Hrsg.) (2011), 7-17.
  - Lessenich, S. (2006): „Du bist Unterschicht: Zur Remoralisierung sozialer Ungleichheit“, in: *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, Heft 145, Nr. 4, 611-614.
  - Lieb, W. (2009): „Studiengebühren und unternehmerische Hochschule“, in: Himpele, K./Bultmann, T. (Hrsg.) (2009), 55-63.
  - Lieb, W. (28.02.2011): „Das Paradigma der Unternehmerischen Universität und der Wettbewerbssteuerung der Hochschule“. URL: <http://www.nachdenkseiten.de/?p=8139#more-8139>. Zugriff am 30.03.2012.
  - Liedtke, F. (1996): „Sterotypensemantik, Metapherntheorie und Illokutionsstruktur, Die Analyse politischer Leitvokabeln aus linguistischer Perspektive“, in: Böke, K./Liedtke, F & Wengeler, M. (1996), 1-17.
  - Liesner, A./Lohmann I. (Hrsg.)(2009): *Bachelor bolognese - Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur*, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
  - Liesner, A./Lohmann, I. (2009): „Einleitung“, in: Liesner. A /Lohmann, I. (Hrsg.)(2009), 11-22.
  - Liesner, A./Sanders, O. (2005): *Bildung der Universität - Beiträge zum Reformdiskurs*, Bielefeld: transcript-Verlag.
  - Liesner, A./Sanders, O. (2005): „Bildung der Universität. Einleitung“, in: Liesner, A./Sanders, O. (Hrsg.) (2005), 7-17.
  - Liessmann, K. P. (2010): *Theorie der Unbildung, die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, 4. Auflage, München [u.a.]: Piper.
  - Link, J. (2006): *Versuch über den Normalismus, wie Normalität produziert wird*, 3., erg., überarb. und neu gestaltete Aufl., Opladen: Westdeutscher Verlag.
  - Lohmann, I. (2002): „Humboldts Bildungsideal vs. marktförmige Universität?“ Uni Kassel, Veranstaltungsreihe des AstA „Konsequenzen der Hochschulstrukturreform und der Internationalisierung von Bildung“, vom 05.11.2002. URL: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/kassel.pdf>. Zugriff am 15.03.2012.
  - Lohmann, I. (2004): „Tektonische Verschiebungen.“ URL: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/zuerrich-sy-19.htm>. Zugriff am 15.03.2012.
  - Lohmann, I. (2007): „Ökonomisierung der Bildung.“ URL: [http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Attac-Sommerakademie-2010/Lohmann\\_%D6konomisierung\\_2010.pdf](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Attac-Sommerakademie-2010/Lohmann_%D6konomisierung_2010.pdf), Zugriff am 15.03.2012.

- Lohmann, I. (2010): „Was bedeutet eigentlich „Humankapital“? In: Lohmann, I.: *Bildung am Ende der Moderne. Beiträge zur Kritik der Privatisierung des Bildungswesens*, Hamburg. URL: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Privatisierungskritik/E-Book.pdf>. Zugriff am 15.03.2012.
- Luhmann, N. (2004): *Die Realität der Massenmedien*, 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lundgreen, P. (1999): „Mythos Humboldt in der Gegenwart: Lehre - Forschung – Selbstverwaltung“, in: Ash, M.G. (Hrsg.) (1999), 145-169.
- Maas, U. (1985): „Konnotation“, in: Januschek, F. (Hrsg.)(1985), 71-95.
- Maeße, J. (2010a): „Der Bologna-Diskurs. Zur politischen Logik der Konsenstheokratie“, in: Angermüller, J./van Dyk, S. (Hrsg.) (2010), 101-127.
- Maeße, J. (2010b): *Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses, zur diskursiven Logik eines bildungspolitischen Programms*, Bielefeld: transcript-Verlag.
- Marshall, T. H. (1992): *Bürgerrechte und soziale Klassen, zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates*, Frankfurt a. M. [u.a.]. Campus-Verlag.
- Martinsen, R. (2010): „Politik: Demokratisierung von Expertise“, in: Engelhardt, A./Kajetzke, L. (Hrsg.) (2010), 113-126.
- Merkens, A. (2004): *Antonio Gramsci Erziehung und Bildung, Studienband auf Grundlage der kritischen Gesamtausgabe der Gefängnishefte*, Hamburg.
- Merkens, A. (2004): „Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis“, in: Merkens, A. (2004), 6-46.
- Merkens, A. (2006): „Hegemonie und Gegen-Hegemonie als pädagogisches Verhältnis, Antonio Gramscis politische Pädagogik“, in: Rosa-Luxemburg-Bildungswerk Hamburg e.V. (Hrsg.): *Hamburger Skripte 15 - Hegemonie und Gegen-Hegemonie*, Hamburg.
- Michalke, M./Naß, O. & Nitsche, A. (2007): „Mehr Humor und keine Katze – Rankingprodukte Marke Bertelsmann“, in: Wernicke, J./Bultmann, T. (Hrsg.)(2007), 111–139.
- Ministers in charge for France; Germany; Italy and the United Kingdom (1998), Sorbonne Joint Declaration. URL: [http://www.bmbf.de/pubRD/sorbonne\\_declaration.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/sorbonne_declaration.pdf). Zugriff am 15.03.2012.
- Müggenburg, H. (2002): „Employability (Beschäftigungsfähigkeit)“, in: Deutscher Bundestag. Wissenschaftliche Dienste: *Der aktuelle Begriff 2001/2002*, Berlin, 41-44.
- Müller, E. (Hrsg.) (2005): *Begriffsgeschichte im Umbruch? Workshop Begriffsgeschichte im Umbruch*, Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Müller, E. (2005): „Einleitung. Bemerkungen zu einer Begriffsgeschichte aus kulturwissenschaftlichen Sicht“, in: Müller, E. (Hrsg.) (2005), 9-20.
- Münch, R. (2009): „Unternehmen Universität“, in: *APuZ*, Nr. 45/2009, 10-16.
- Münkler, H. (2009): *Die Deutschen und ihre Mythen*, 2. Auflage, Berlin: Rowohlt.
- Nicht, J. /Müller, T. (2009): „Kompetenzen als Humankapital. Über die Wahlverwandtschaft zweier Leitkonzepte zeitgenössischer Bildungsreform“, in: *Berliner Debatte Initial*, Nr. 3, 30-44.
- Nitsch, W. (2009): „Hochschule in der Demokratie - Demokratie in der Hochschule: Zwischenbilanz eines uneingelösten Vermächtnisses“ URL: [http://www2.bdwi.de/uploads/nitsch\\_langfassung.pdf](http://www2.bdwi.de/uploads/nitsch_langfassung.pdf). Zugriff am 14.04.2011.
- Nullmeier, F. (2001): „Von der Demokratisierung der Universitäten zum Hochschulmanagement. Von der Widerständigkeit des Akademischen“, in: Hoeltje, B./ Jansen-Schulz, B. & Liebsch, K. (2001) (Hrsg.), 75-86.
- Paletschek, S. (2002): „Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts“, in: *Historische*

- Anthropologie*, Nr. 10, 183- 205, Sonderdrucke aus der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, , ([http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/4701/pdf/Paletschek Die Erfindung der Humboldtschen Universitaet.pdf](http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/4701/pdf/Paletschek_Die_Erfindung_der_Humboldtschen_Universitaet.pdf)). Zugriff am 02.11.2013.
- Paletschek, S. (2007): „Zurück in die Zukunft? Universitätsreformen im 19. Jahrhundert, in: *Das Humboldt-Labor: Experimentieren mit den Grenzen der klassischen Universität*“, Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität, 2007, 11-15. Sonderdrucke aus der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg: URL: [http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/5224/pdf/Paletschek Zurueck in die Zukunft.pdf](http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/5224/pdf/Paletschek_Zurueck_in_die_Zukunft.pdf). Zugriff am 16.12.2010.
  - Pasternack, P. (2003): „Hochschulverträge und Zielvereinbarungen. Grundlagen, Modellreferenzen und Berliner Erfahrungen“, in: *die hochschule*, Nr. 1, 136-159.
  - Pechar, H. (2006): *Bildungsökonomie und Bildungspolitik*, Münster [u.a.]: Waxmann.
  - Pelizzari, A. (2001): *Die Ökonomisierung des Politischen, new public management und der neoliberale Angriff auf die öffentlichen Dienste*, Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
  - Pörksen, B./Detel, H. (2011): „Evidenzerfahrungen für alle. Das kontraproduktive Krisenmanagement des Verteidigungsministers und die Logik der Skandalisierung im digitalen Zeitalter“, in: Lepsius, O./Meyer-Kalkus, R. (Hrsg.) (2011), 56-70.
  - Pompe, A. (2009): *Peter Handke, Pop als poetisches Prinzip*, Köln [u.a.]: Böhlau Verlag.
  - Pongratz, L. A. (2006): „Lebenslanges Lernen“, in: Dzierzbicka, A./Schirlbauer, A. (Hrsg.)(2006), 162-171.
  - Presse- und Informationsamt der Bundesregierung: Fakten über Acta vom 20. Februar 2012. URL: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2012/02/2012-02-12-acta.html>. Zugriff am 08.03.2012.
  - Pürer, H./Raabe, J. (2007): *Presse in Deutschland*, 3., völlig überarb. u. erw. Aufl., Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
  - Radtke, F. (2008): „Die außengeleitete Universität“, in: *WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, Nr. 1, 117-133.
  - Radtke, F. (2009): „Ökonomisierung“, in: Andresen, S./Casale, R./Gabriel, T. et al. (Hrsg.) (2009), 621-636.
  - Rehberg, K.-S. (Hrsg.) (2008): *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Teilbd. 1 u. 2., Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
  - Rehburg, M. (2007): „Fairer Wettbewerb für deutsche Hochschulen - Neue Formen der Hochschulfinanzierung ; Konferenzbericht der Veranstaltung vom 30. Mai 2007 Friedrich-Ebert- Stiftung“, Arbeitskreis Forschung und Innovation, Berlin.
  - Rehmann, J. (2008): *Einführung in die Ideologietheorie*, Hamburg: Argument-Verlag.
  - Reichardt, R. (1982): „Zur Geschichte politisch-sozialer Begriffe in Frankreich zwischen Absolutismus und Restauration“, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Nr. 47, 49-74.
  - Reichardt, R. (2000): „Wortfelder - Bilder - semantische Netze. Beispiele interdisziplinärer Quellen und Methoden in der historischen Semantik“, in: Scholtz, G. (Hrsg.)(2000), 111-133.
  - Reisingl, M. (2009): „Zur Medienforschung der ‚Kritischen Diskursanalyse‘“, in: *Navigationen*, Heft 2, 43-78.
  - Reitz, T./Draheim, S. (2006): „Die Rationalität der Hochschulreform. Grundzüge eines postautonomen Wissensregimes“, in: *Soziale Welt*, Nr. 4, 373-396.
  - Ribolits, E. (2006): „Humanressource – Humankapital“, in: Dzierzbicka, A./Schirlbauer, A. (Hrsg.) (2006), 135-145.

- Ricken, N. (2006): *Die Ordnung der Bildung, Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ritter, J. (1967): „Leitgedanken und Grundsätze des ‚Historischen Wörterbuches der Philosophie‘“, in: *Archiv für Begriffsgeschichte*, Heft 11, Nr. 1, 75-80.
- Röper, H. (2004): „Zeitungsmarkt in der Krise – ein Fall für die Medienregulierung“, in: *APuZ*, Nr. 12-13/2004, 7-13.
- Rößler, B. (2006): „Wissensgesellschaftliche Pädagogik, Der transformierte Bildungsdiskurs als Realisierungs- und Ideologisierungsförm der Wissensgesellschaft“, in: Bittlingmayer, U./Bauer, U. (Hrsg.) (2006), 251-284.
- Rüttgers, J.: Rede von Ministerpräsident Dr. Jürgen Rüttgers anlässlich der Jahresversammlung der Hochschulrektorenkonferenz an der RWTH Aachen am Montag, 20. April 2009, in: Presseinformation von 2009.  
URL: [http://www.hrk.de/de/download/dateien/Grusswort\\_Ruettgers.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/Grusswort_Ruettgers.pdf). Zugriff am: 30.03.2012.
- Ruffing, R. (2008): *Michel Foucault*, Paderborn: Fink.
- Ruoff, M. (2007): *Foucault-Lexikon. Entwicklung, Kernbegriffe, Zusammenhänge*, Paderborn: Fink.
- Ruschig, U. (2007): „Simulierte Warenproduktion - ein akademischer Tanz ums goldene Kalb“, in: *Das Argument*, Heft 272, Nr. 4, 509-524.
- Rustemeyer, D. (1997): *Erzählungen, Bildungsdiskurse im Horizont von Theorien der Narration*, Stuttgart: Steiner.
- Sarasin, P. (2005): *Michel Foucault zur Einführung*, Hamburg: Junius.
- Sarasin, P. (2008): „Wie weiter mit Michel Foucault?“ in: Hamburger Institut für Sozialforschung (Hrsg.) (2008): „Wie weiter mit ... ?“, Hamburg: Hamburger Edition.
- Schaeper, H./Wolter, A. (2008): „Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von ‚Employability‘ und Schlüsselkompetenzen“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Nr. 4, 607-625.
- Schimank, U. (2008), „Ökonomisierung der Hochschulen: eine Makro-Meso-Mikro-Perspektive“, in: Rehberg, K.-S. (Hrsg.) (2006), [Konferenzbeitrag], 622-635. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-153199>. (leider nicht mehr online).
- Schlie, H. (2004): „Tagungsbericht Invention of Tradition - Invention of Innovation. 26. - 29.09.2004, Dresden“, in: *H-Soz-u-Kult*, 25.11.2004. URL: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=563>.
- Schlüter, A./Strohschneider, P. (Hrsg.) (2009): *Bildung? Bildung! - 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert*, Bonn: bpb.
- Schmitt, C. (1963): *Der Begriff des Politischen, Text von 1932 mit einem Vorwort und drei Corollarien*, 2. Auflage, Berlin: Duncker & Humblot.
- Schnitzer, K. (2005): „Von Bologna nach Bergen“, in: *HIS-Kurzinformation. Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung*, Nr. A 6/2005, 1-9.
- Scholtz, G. (2000) (Hrsg.): *Die Interdisziplinarität der Begriffsgeschichte*, Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Schröder, T. (2001): „Kommunikative Funktionen des Zeitungsinterviews“, in: Leonhard, J.-F. /Ludwig, H.-W & Schwarze, D. et al. (Hrsg.) (2001), 1720-1724.
- Schützeichel, R. (2010): „‚Deutungsmacht: Wissensgesellschaft‘ als self-fulfilling prophecy?“ In: Engelhardt, A./Kajetzke, L. (Hrsg.) (2010), 325-334.
- Schulz, H. (1972): „*Begriffsgeschichte und Argumentationsgeschichte*“, in: Koselleck (Hrsg.) (1979), 43-74.
- Silomon-Pflug, F. (2010): *Gouvernementale Regierung (in) der Hochschule des 21.*

*Jahrhunderts*, Marburg: BdWi-Verlag.

- Stanat, P./Artelt, C. & Baumert, J. (2002), *PISA 2000: Die Studie im Überblick*, in: *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung*, Berlin. URL: [http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA\\_im\\_Ueberblick.pdf](http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf). Zugriff am 02.11.2013

- Stapelfeld, G. (2009): „Bildung ist keine Ware?“, kritische Anmerkungen zu einer politischen Parole“, in: *express*, Nr. 2/2009.

URL: <http://labournet.de/diskussion/wipo/gats/stapelfeldt.html>. Zugriff am 02.11.2013.

- Steinbicker, J. (2010): „Peter F. Ducker: Wissensgesellschaft, wissensbasierte Organisation und Wissensarbeiter“, in: Engelhardt, A./Kajetzke, L. (Hrsg.)(2010), 21-26.

- Steinbicker, J. (22.05.2006): „Das Wissen der Wissensgesellschaft – Anmerkungen zu ihrer Konzeptualisierung“, in: *CIERA – Société du savoir et démocratie en Europe Berlin*.

URL: [http://www.adels.org/formations\\_etudes/TextesPicri/ArticleSteinbick.pdf](http://www.adels.org/formations_etudes/TextesPicri/ArticleSteinbick.pdf). Zugriff am 03.05.2011.

- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2009): *Stiftungsprofessuren in Deutschland*.

URL: [http://www.stifterverband.org/publikationen\\_und\\_podcasts/positionen\\_dokumentationen/stiftungsprofessuren\\_in\\_deutschland/index.html](http://www.stifterverband.org/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/stiftungsprofessuren_in_deutschland/index.html). Zugriff am 22.08.2011.

- Stork, V. (2001): *Die ‚Zweite Moderne‘ - ein Markenartikel? Zur Antiquiertheit und Negativität der Gesellschaftsutopie von Ulrich Beck*, Konstanz: UVK-Verl.-Ges.

- Straubhaar, T. (2008): „Mehr Adam Smith wagen“, in: *HWWI Standpunkt* vom 11. Dezember 2008.

URL: [http://www.hwwi.de/uploads/tx\\_wilpubdb/HWWI\\_Standpunkt89\\_01.pdf](http://www.hwwi.de/uploads/tx_wilpubdb/HWWI_Standpunkt89_01.pdf). Zugriff am 31.01.2012.

- Tegethoff, H. G. (2008): „Non universitati, sed vitae discimus! Employability als Herausforderung für Lehre und Studium“, in: Jäger, W./Schützeichel, R. (2008), 134-153.

- Teichler, U. (2011): „Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess“, in: Holscher, B./Suchanek, J. (Hrsg.) (2011), 165-186.

- Tenorth, H. (19.08.2011): „Bildung‘ – ein Thema im Dissens der Disziplinen“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Heft 14, Nr. 3, 351–362.

URL: <http://www.springerlink.com/content/lt28682220510476/fulltext.pdf>. Zugriff am 15.03.2012.

- Tenorth, H. (1997): „Bildung‘ - Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 43, 969-984.

- Tenorth, H. (2009): „Bildung oder Ausbildung? Lehrideal oder Lehrverfassung“, in: Schlüter, A./Strohschneider, P (Hrsg.) (2009), 173-182.

- Terwey, M. (2011): „Wie wichtig ist in Deutschland noch die Bildung? Untersuchungen zum aktuellen Meinungsbild der Bevölkerung“, in: *Forschung & Lehre*, 762-763.

URL: [http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/2011/ful\\_10-2011.pdf](http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/2011/ful_10-2011.pdf). Zugriff am 02.11.2013.

- Tonks, I. (2010): „Diskursives Ereignis“, in: Jäger, S./Zimmermann, J. (Hrsg.)(2010), 40-41.

- Tuschling, A. (2004): „Lebenslanges Lernen“, in: Bröckling, U./Krasmann, S. & Lemke, T. (Hrsg.) (2004), 152-158.

- Universität Bonn (18.04.2012): Margarita Mathiopoulos verliert ihren Doktorgrad. URL: <http://www3.uni-bonn.de/Pressemitteilungen/096-2012>. Zugriff am 18.04.2012.

- van Dyk, S. (2010): „Grenzüberschreitung als Norm? Zur "Vereinnahmung" von Gegenstrategien im Kapitalismus und den Konsequenzen für eine Soziologie des Widerständigen“, in: Becker, K./Gertenbach, L./Laux, H. et al. (2010) (Hrsg.), 33-54.

- van Dyk, S. (2011): „Wird Abweichung zur Norm, Dissidenz zur Systemressource? Dagegensein im flexiblen Kapitalismus“, in: *arranca!* Nr. 44.



URL: <http://arranca.org/ausgabe/44/wird-abweichung-zur-norm-dissidenz-zur-systemressource>. Zugriff am 02.11.2013.

- Vedder, U./Caduf, C. (Hrsg.)(2005): *Chiffre 2000 - Neue Paradigmen der Gegenwarts-literatur*, München: Fink.
- Veith, H. (2007): „Bildungstheoretische Leitkonzepte im gesellschaftlichen Wandel“, in: Harring, M./Palentien, C. & Rohlf, C. (Hrsg.) (2007), 41-62.
- Vogel, F./Schedl, E. (2010): 'Konkret-utopisch: Menschenbildung', in: *Forum Wissenschaft*, Nr. 4/2010, 44-46.
- Volkers, A. (2008): *Wissen und Bildung bei Foucault. Aufklärung zwischen Wissenschaft und ethisch-ästhetischen Bildungsprozessen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vonken, M. (2001): „Von Bildung zu Kompetenz – Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung?“ In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Nr. 4, 503-522. URL: [http://www.tu-dresden.de/kollegLLL/Unbenannte Site 1/Kompetenzworkshop/Vonken Von Bildung zu Kompetenz.pdf](http://www.tu-dresden.de/kollegLLL/Unbenannte%20Site%201/Kompetenzworkshop/Vonken_Von_Bildung_zu_Kompetenz.pdf). Zugriff am 18.05.2011 (nicht mehr online).
- Ingo Warnke (Hrsg.), *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Weber, A. (1922): „Die Not der geistigen Arbeiter“, in: Brentano u.a., 1923, 165-184.
- Weber, M. (2002): *Wirtschaft und Gesellschaft - Grundriss der verstehenden Soziologie*, 5., rev. Aufl., Studienausg., [Nachdr.], Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Weber, S./Maurer, S. (2006) (Hrsg.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen - Macht - Transformation*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wehling, P. (2010): „Nichtwissen: Entstehungskontexte, Pluralisierung und Politisierung“, in: Engelhardt, A./Kajetzke, L. (Hrsg.) (2010), 259-270.
- Wendt, T. (2006): „Employability“, in: Dzierzbicka, A./Schirlbauer, A. (Hrsg.) (2006), 88-96.
- Wernicke, J./Bultmann, T. (Hrsg.)(2007): *Netzwerk der Macht – Bertelsmann. Der medial-politische Komplex aus Gütersloh*, 2. Aufl., Marburg: BdWi-Verlag.
- Wigger, L. (2006): „Habitus und Bildung, Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformationen und Bildungsprozessen“, in: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M. & Wigger, L. (Hrsg.) (2006), 101-118.
- Winter, R. (2001): *Die Kunst des Eigensinns, Cultural Studies als Kritik der Macht*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Witsch, M. (2008): „Ökonomisierung von Bildung und Privatisierung von Bildungspolitik – Pädagogische An- und Einsprüche“ auf: NachDenkSeiten.  
URL: <http://www.nachdenkseiten.de/?p=3036>. Zugriff am 02.11.2013.
- Zamiš, G. (Hrsg.) (1987): *Antonio Gramsci. Gedanken zur Kultur*, Köln: Röderberg-Verlag.
- Zamiš, G. (Hrsg.) (1986): *Antonio Gramsci. Zu Politik, Geschichte und Kultur - ausgew. Schriften*, 2. Auflage. Frankfurt am Main: Röderberg-Verlag.
- Zymek, B. (2009): „Wettbewerb zwischen Schulen als Programm und Wettbewerb als Struktur des Schulsystems“, in: Lange, U./ Rahn, S./Seitter, W. (2009), 81-100.

#### **Die wichtigsten verwendete Zeitungsartikel:**

- „Bestimmte Zeichen“ (1974): in: *Der Spiegel* vom 05.08.1974, Nr. 32/1974, 48.  
URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-41651690.html>. Zugriff am 02.11.2013.
- Bourdieu, P. (1998): „Die Utopie einer Grenzenlosen Ausbeutung wird Realität. Die Sachzwänge des Neoliberalismus.“ In: *Le Monde diplomatique*, Nr. 5481, Seite 3 vom 13.03.1998.
- „Ein Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Die Wirtschaft erhofft sich mehr

- Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 12.09.2006, Nr. 212, S. 19.
- Esslinger, D. (2010): „Eure Armut kotzt mich an. Vorurteile in Deutschland“, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 05.12.2010. URL: <http://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/vorurteile-in-deutschland-je-reicher-desto-rabiater-1.1031916>. Zugriff am 02.11.2013.
  - Etzold, S. (1997): „Das falsche Versprechen“, in: *DIE ZEIT* vom: 05.12.1997. URL: <http://www.zeit.de/1997/50/chance.txt.19971205.xml> (Zugriff a. 02.11.2013)
  - Horstkotte, H. (19.04.2012): „Uni betreibt Selbstschutz mit Titelentzug für Mathiopoulos“, auf *ZEIT-online* vom 19.04.2012. URL: <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2012-04/dokortitelentzug-mathipoulos-kommentar>. Zugriff am 02.11.2013.
  - Kahl, R. (2003): „Worauf warten wir noch? Der „Pisa-Schock“ liegt anderthalb Jahre zurück, doch die Reformen kommen nur langsam in Gang. Eine Rundreise durch die deutsche Bildungslandschaft“, in: *DIE ZEIT*, Nr.29 vom 10.07.2003. URL: <http://www.zeit.de/2003/29/C-Globalprovinz>. Zugriff am 02.11.2013.
  - Kraus, B. (2004): „Orientierung in der wuselnden Welt“, in: *die tageszeitung* vom: 13.01.2004. URL: <http://www.taz.de/1/archiv/archiv/?dig=2004/01/13/a0179>. Zugriff am 02.11.2013.
  - Lieb, W.: *Hochschulzulassung oder das Chaos der Hochschul-Autonomie*, auf NachDenkSeiten vom 04.03.2009. URL: <http://www.nachdenkseiten.de/?p=3804>. Zugriff am 03.03.2012.
  - Niejahr, E. (2002): „Das Märchen vom Aufstieg“, in: *DIE ZEIT* vom 08.05.2002, 20/2002. URL: [http://www.zeit.de/2002/20/Das\\_Maerchen\\_vom\\_Aufstieg](http://www.zeit.de/2002/20/Das_Maerchen_vom_Aufstieg). Zugriff am 02.11.2013
  - Niejahr, E. (2003): „Schule statt Stütze“, in: *DIE ZEIT* vom 22.12.2003, 01/2004. URL: [http://www.zeit.de/2004/01/Schule\\_statt\\_Stuetze](http://www.zeit.de/2004/01/Schule_statt_Stuetze). Zugriff am 08.05.2012.
  - Renner, K. (2008): „Zurück zu den Wurzeln. Wie Jakob Augstein die Berliner Wochenzeitung 'Freitag' runderneuern will“, in: *Die Welt* vom 29.12.2008. URL: [http://www.welt.de/welt\\_print/article2943802/Zurueck-zu-den-Wurzeln.html](http://www.welt.de/welt_print/article2943802/Zurueck-zu-den-Wurzeln.html). Zugriff am 02.11.2013.
  - Schelsky, H. (1967): „WAS VON HUMBOLDTS HOCHSCHULEN BLEIBT. Professor Helmut Schelsky zur 200. Wiederkehr des Geburtstages des preußischen Universitätsreformers“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 27.06.1967, 11-12.
  - Schimank, U.(2009): „Humboldt: Falscher Mann am falschen Ort“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 05.04.2009, N5. URL: <http://www.faz.net/s/Rub1A09F6EF89FE4FD19B3755342A3F509A/Doc~E26D41D3E3BD3435191E66DE0926AE4B1~ATpl~Ecommon~Scontent.html>. Zugriff am 02.11.2013.
  - Schmid, T./Schmiese, W. (2006): „Die Anfangseuphorie hat vieles überblendet“ in: *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung* vom 08.10.2006, 4.
  - Schmoll, H.: „Wichtig ist nur noch, was hinten rauskommt“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 25.11.2010. URL: [http://faz-archiv-approved.faz.net/intranet/biblionet/r\\_suche/webcgi?START=A20&DOKM=1491375\\_FAZ\\_0&WID=43425-5000942-41732\\_12](http://faz-archiv-approved.faz.net/intranet/biblionet/r_suche/webcgi?START=A20&DOKM=1491375_FAZ_0&WID=43425-5000942-41732_12). Zugriff am 18.04.2012
  - Steinfeld, T. (2011): „Die verachtete Wissenschaft“, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 25.02.2011, 4.
  - Spiewak, M.(2009): „Falsches Vorbild“, in: *DIE ZEIT* vom 18.06.2009. URL: <http://www.zeit.de/2009/26/B-Wilhelm-von-Humboldt>. Zugriff am: 02.11.2013.
  - Schultz, T. (2010): „Was vom Eifer übrig bleibt“, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 20.07.2010, 4.
  - Schultz, T. (2011): „Ohne Maß“, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 22.11.2011, 26.
  - Uhlmann, S. (2008): „Passgenauer Nachwuchs“, in: *Süddeutsche Zeitung*, Beilage Samstag,

13. September 2008, Deutschland Seite V2/14

(URL: <http://www.sueddeutsche.de/karriere/bewerbung-mit-bachelor-passgenauer-nachwuchs-1.711547>). Zugriff am 28.08.2013.

- Winkelmann, U. (2011): *Sieg der Wissenschaft. Gutenberg tritt ab – es war der Aufstand der Akademiker, der ihn zum Rücktritt bewogen hat. Gut so, der Freitag* vom 01.03.2011.

URL: <http://www.freitag.de/politik/1108-sieg-der-wissenschaft>. Zugriff am 02.11.2012.

- Wurzbacher, R. (2012): *Profit aus Zerstörung*, in: *junge Welt* vom 19.01.2012.

URL: <http://www.jungewelt.de/2012/01-19/054.php>. Zugriff am 20.01.2012.

- *Zehntausende Schüler und Studenten demonstrieren. Kritik an Studiengebühren und Bologna-Reform / Schavan: Gestrig / Stuttgart gegen Pisa*, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 18.06.2009, Nr. 138, 1.