

Liesner, Andrea

Die Standardisierung der deutschen Hochschullandschaft – Dynamik der Autonomiedemontage

Erziehungswissenschaft 21 (2010) 41, S. 119-126



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Liesner, Andrea: Die Standardisierung der deutschen Hochschullandschaft – Dynamik der Autonomiedemontage - In: Erziehungswissenschaft 21 (2010) 41, S. 119-126 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-40422

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

Heft 41

21. Jahrgang 2010

ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	9
-----------------	---

Beiträge

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht	11
---	----

Hannelore Faulstich-Wieland, Ingo Niehaus, Barbara Scholand

Lehramt Grundschule: „niedrigste Stufe dieses Lehrerberufs“ versus „ich liebe Kinder“. Oder: Was SchülerInnen vom Lehramt abhält und Studierende daran reizt	27
--	----

Rita Casale, Charlotte Röhner, Andreas Schaarschuch, Heinz Sünker

Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft	43
---	----

Beiträge des Workshops *Verändert der Europäische Qualifikationsrahmen die Hochschullandschaft?*

Werner Thole, Ingrid Lohmann

Vom Bologna-Prozess über den Europäischen zum Deutschen Qualifikationsrahmen	67
--	----

Ulrich Bartosch

Die Europäisierung der Hochschullandschaft und die Einführung von Qualifikationsrahmen	73
--	----

Karin Böllert

Entwicklung und Herausforderungen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)	93
---	----

Barbara M. Kehm

Zwischen Konvergenz und Vielfalt. Die Rolle von Qualifikationsrahmen für die Struktur von Abschlüssen und Studiengängen 101

Winfried Heidemann

EQF und ECVET: Förderung von Durchlässigkeit und Übergängen im Bildungssystem 105

Rudolf Tippelt

Deutscher Qualifikationsrahmen und European Qualifications Framework – die Perspektive der Weiterbildung 113

Andrea Liesner

Die Standardisierung der deutschen Hochschullandschaft – Dynamik der Autonomiedemontage 119

Edwin Keiner

Der Qualifikationsrahmen aus professionstheoretischer Perspektive – ein Kommentar zu Diskussionen in der Erziehungswissenschaft 127

Beiträge zum 22. DGfE-Kongress *Bildung in der Demokratie*

Rudolf Tippelt

Rede zur Eröffnung des DGfE-Kongresses *Bildung in der Demokratie* am 15. März 2010 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz 135

Rudolf Tippelt

Bericht des Vorsitzenden über die Vorstandsperiode 2008 bis 2010 im Rahmen der Mitgliederversammlung der DGfE in Mainz am 16. März 2010 141

Werner Thole

Bericht des Schatzmeisters für den Zeitraum vom 1. Januar 2008 bis März 2010 152

Werner Thole

„Die Erziehungswissenschaft muss gesellschaftlich relevante Fragen aufgreifen.“ Laudatio für Hans Thiersch anlässlich der Verleihung des Ernst Christian Trapp-Preises 156

Hans Thiersch

Dankesrede anlässlich der Verleihung
des Ernst Christian Trapp-Preises 161

Hans-Christoph Koller

Laudatio für Walter Hornstein anlässlich der Verleihung
der Ehrenmitgliedschaft der DGfE 166

Ingrid Lohmann

Laudatio für Volker Lenhart anlässlich der Verleihung
der Ehrenmitgliedschaft der DGfE 169

Hans-Rüdiger Müller

DGfE-Förderpreis 2010 für ausgezeichnete Arbeiten junger
Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler
– Laudationes für die Preisträgerinnen und Preisträger 173

Barbara Budrich

(Meinungs-)Bildung in der Demokratie
Am Beispiel der Jury für den Barbara Budrich Posterpreis 175

Mitteilungen des Vorstands

Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 179

Mitglieder des Ethik-Rats 184

Einrichtung einer ExpertInnenkommission *Physische, psychische
und sexuelle Gewalt von PädagogInnen gegen SchülerInnen, Kinder
und Jugendliche* – Presseerklärung 185

Überlegungen zur Problematik von Peer-Review-Verfahren
bei Publikationen 186

Berichte aus den Sektionen

Sektion 1 Historische Bildungsforschung 195

Sektion 2 Allgemeine Erziehungswissenschaft 205

Inhaltsverzeichnis

Sektion 3	International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft	211
Sektion 5	Schulpädagogik	212
Sektion 7	Berufs- und Wirtschaftspädagogik	213
Sektion 8	Sozialpädagogik	215
Sektion 10	Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik	218
Sektion 11	Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft	220
Sektion 12	Medienpädagogik	221

Notizen

<i>Aus der Forschung</i>	225
--------------------------------	-----

Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik

Deutscher Hochschulverband lehnt Pläne für Umsetzung eines Europäischen Qualifikationsrahmens ab	238
---	-----

DGB: Die Arbeiten am Deutschen Qualifikationsrahmen sind ausgesetzt – Hochschulen fordern kompletten Neustart	239
--	-----

DFG: „Qualität statt Quantität“ – Neue Regeln für Publikationsangaben in Förderanträgen und Abschlussberichten	243
---	-----

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) & Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI): Die Hochschule der Zukunft. Das Leitbild der Wirtschaft	246
--	-----

Hans Böckler Stiftung (HBS): Das Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule. Vorschlag für die Hochschule der Zukunft	249
--	-----

European University Association (EUA) to publish ‘annual review’ of worldwide university rankings	250
--	-----

Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät: <i>Master of Arts Rehabilitationswissenschaften</i>	251
Nachwuchsakademie <i>Empirische Schul- und Unterrichtsforschung</i>	252
Kostenfreie Online-Zeitschrift <i>Schulpädagogik-heute</i>	252
Deutscher Bibliotheksverband kritisiert Einschränkungen bei Informationsversorgung in Bildung und Wissenschaft	253
European Educational Research Journal – <i>Open Invitation</i>	254
 <i>Ausschreibungen, Preise</i>	
DGfE-Nachwuchspreis 2012	255
Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des Nachwuchses in der Historischen Bildungsforschung 2011	255
Reisestipendien für NachwuchswissenschaftlerInnen der Sektion Historische Bildungsforschung	256
Aloys Fischer-Grundschulforschungspreis 2010	256
 <i>Tagungskalender</i>	 259
 <i>Personalia</i>	
Nachruf auf Fritz-Ulrich Kolbe	271
 <i>Impressum</i>	

Die Standardisierung der deutschen Hochschullandschaft – Dynamik der Autonomiedemontage

Andrea Liesner

Der Europäische Qualifikationsrahmen ist ein bildungspolitisches Steuerungsinstrument, das in Deutschland konsequent fortsetzen könnte, was unter dem Label Bologna begonnen wurde. Damit meine ich weniger die Förderung von Mobilität, Vergleichbarkeit und Transparenz, die ja offizielle Ziele beider Reformen sind. Ich möchte vielmehr die These zur Diskussion stellen, dass die geplante Vereinheitlichung des tertiären Bildungsbereichs derselben ökonomischen Verwertungslogik folgt wie die bisherige Umsetzung des Bologna-Prozesses. Damit sind macht-, demokratie- und bildungstheoretische Herausforderungen verbunden, von denen ich einige wenige skizzieren möchte.

1.

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

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

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

2.

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

Vom *Konzept* her unterstützen beide die ökonomische Neujustierung der europäischen Hochschullandschaft zwar nur auf eine sehr allgemeine Art und Weise. In der Bologna-Erklärung gehören dazu die Anregung eines *Diploma Supplements* und die Bewertung von Studienleistungen nach *Credit Points*, in gewissem Sinne auch das Ziel der Mobilitätssteigerung und die Tendenzen zur curricularen Angleichung der europäischen Studiengänge. Beim EQR sind es die acht so genannten „Referenzniveaus“, deren Einführung „zwei Kernziele“ verfolgt: „Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität von

Bürgern und Unterstützung ihres lebenslangen Lernens“ (Europäische Kommission 2008, 3). Die mit beiden Programmen angestrebte größere Vergleichbarkeit von Bildungsstrukturen und -abschlüssen soll es also ermöglichen, dass die Bürgerinnen und Bürger der europäischen Nationalstaaten innerhalb der Gemeinschaft beschäftigungsfähig bleiben – ihr Leben lang und trotz des hohen Konkurrenzdrucks, der seitens weltweit entstehender Wissensgesellschaften erwartet wird.

In einer entsprechend allgemeinen Lesart ist dagegen wenig zu sagen: Ausbildung und berufliche Qualifizierung sind legitime und wichtige Ziele der politischen Daseinsvorsorge und müssen sich notwendig am je historisch erreichten Stand des Wissens und Könnens orientieren. Sieht man allerdings genauer hin, ermöglichen Anlage und Kontext von Bologna und EQR auch anderes:

- beide können auf eine Auflösung der Beruflichkeit zugunsten einer abstrakten Anpassungsfähigkeit an den aktuellen ökonomischen Strukturwandel hinwirken,
- beide können die Qualität der allgemeinen, beruflichen und akademischen Bildung senken, um damit die Staatsausgaben in diesem Bereich zu reduzieren, und
- beide sind schließlich – dazu passend – geeignet, Privatisierungs- und Kommerzialisierungstendenzen im staatlichen Bildungswesen zu verstärken.

Ich möchte dies anhand der bisherigen *Umsetzung* des Bologna-Prozesses in Deutschland und im Blick auf den DQR erläutern.

3.

Bologna und EQR fungieren als diskursive und strukturelle Wegbereiter einer ökonomischen Transformation des öffentlichen Bildungssektors. Wenn das hieße, dass man sich bildungspolitisch in einem weiten Sinne an einem pädagogisch vernachlässigten, aber zentralen Feld unserer gesellschaftlichen Tätigkeit orientierte (vgl. Lohmann 2006, 85f.), hätte ich damit kein Problem. Die europäische Bildungspolitik fußt jedoch auf ökonomischen Prämissen, die im engstmöglichen Sinne auf Kapitalakkumulation und -verwertung ausgerichtet sind. Die Variante, in der Bologna hierzulande umgesetzt wird, lässt daran wenig Zweifel aufkommen:

Die Umstellung auf zweistufige Studiengänge und die geplante Einbindung akademischer Bildung in einen umfassenden Rahmen der Kompetenzmessung vollzieht sich nämlich mittlerweile in Universitäten, die sich als Dienstleistungsbetriebe auf Quasi- und auch realen Märkten behaupten sollen. Bei anhaltender und strategisch gewollter staatlicher Unterfinanzie-

rung des Gros der Universitäten entwickeln die permanenten Rankings, Evaluationen und Initiativen zugunsten von ‚Exzellenz‘ und ‚Innovation‘ eine erhebliche normative Kraft: Studierenden wird nahegelegt, sich als Kunden der Universität zu begreifen und ein unternehmerisches Selbstverständnis zu entwickeln, Wissenschaftler sollen die Drittmittelquote erhöhen und der Universität zu profitablen Patenten verhelfen, und Hochschulleitungen sind gehalten, ihren ‚Betrieb‘ als Marke zu profilieren (vgl. Liesner/Lohmann 2009). Das gewinnorientierte Wirtschaften dürfen deutsche Hochschulen zwar bislang nur simulieren. Die Gratwanderung zwischen dem simulierten und dem realen Markt hat allerdings bereits begonnen: *Public-Private Partnerships* im Forschungs- und Personalbereich, ausgegründete Kompetenzzentren und Studiengänge auf Firmenbestellung sind Schritte auf einem Weg, der nicht einmal mehr vorgeblich am Gemeinwohl orientiert ist, sondern ganz offen Partikularinteressen folgt (vgl. Holland-Leetz 2008; Liesner 2009).

Die Einführung des BA/MA-Systems und die geplante Einführung des DQR unterstützen diesen Wandel der Hochschulfunktionen, indem sie auf eine stärkere und flexibilisierte Berufsorientierung setzen. Das „stille Programm hinter der Phrase vom *Berufsbezug* des Studiums“ besteht nach Knobloch darin, dass die bisherige betriebliche (und vergütete) Berufsausbildung „in eine halböffentliche Sphäre“ verlagert wird, „in der endlich gilt, dass für die Ausbildung bezahlt wird – und zwar von den Aspiranten, den Auszubildenden einerseits, vom Steuerzahler, der die Hochschulen unterhält, andererseits.“ Den Bachelors winkt also „die akademische Weihe ihrer Berufsausbildung just in dem Moment, wo sie selbst für ihre arbeitsmarktliche Dequalifizierung bezahlen sollen und müssen“ (vgl. Knobloch 2009, 97). EQR und DQR dürften diesen Prozess der schleichenden Qualitätsabsenkung noch unterstützen. Mit ihnen wird die *gleichwertige*, aber *andersartige* berufliche Bildung gegenüber der akademischen systematisch auf- und letztere abgewertet – was pikanterweise zu einem Niveauverlust beider führen könnte. Denn im Blick auf die Universitäten wird ausgeblendet, dass sie institutionell gar nicht in der Lage sind, spezielle Berufsausbildungen zu leisten. Was sie können, ist Wissenschaft, und dementsprechend ist der Berufsbezug der meisten Studiengänge ein universeller. Wer hingegen einen speziellen Berufsbezug sucht, ist im dualen System und an Fachhochschulen besser aufgehoben. Gleichzeitig wird im Bereich der nicht-akademischen Bildung das Prinzip Beruflichkeit gefährdet. Dem EQR ist nämlich ein ehrgeiziges Modularisierungs- und Bepunktungsprogramm zugeordnet (ECVET: *European Credit System for Vocational Education and Training*), das es nahelegt, die lebenslang zu absolvierenden *Units* bei wechselnden Anbietern, an verschiedenen Orten, formell und informell zu absolvieren (vgl. GEW 2010).

Damit sind auch die Privatisierungstendenzen angesprochen, die sich mit EQR und DQR künftig noch verstärken könnten. Schon in den ersten zehn Jahren des Bologna-Prozesses haben sich deutsche Universitäten zu einem lukrativen Betätigungsfeld für private Akkreditierungsfirmen, Qualitätssicherungsagenturen und Unternehmensberatungen entwickelt. ‚Bologna‘ muss in Deutschland zudem als Rechtfertigung für zahlreiche andere Möglichkeiten der Kapitalverwertung erhalten: für die Einführung von Studiengebühren ebenso wie für die Konzeption kostenpflichtiger Masterstudiengänge; für den Kauf aufwändiger Programme zur elektronischen Verwaltung von Studienleistungen ebenso wie für die Anschaffung elektronischer Selbstlernprogramme. EQR und DQR könnten diese Verschiebungen zwischen dem privaten und dem öffentlichen Sektor noch einmal intensivieren. Mit dem Modul- und Punktesystem soll nämlich nicht nur der *Outcome* staatlicher Bildungsinstitutionen gemessen werden. Der EU geht es vielmehr darum, eine *umfassende* Vergleichbarkeit der verschiedenartigen „europäischen Systeme allgemeiner und beruflicher Bildung“ herzustellen: Gemessen werden sollen die „Lernergebnisse“ – ob diese aus dem Besuch öffentlicher oder privater Bildungseinrichtungen resultieren, spielt keine Rolle (vgl. Europäische Kommission 2008, 3). Mit der angesprochenen *Outcome*-Orientierung komme ich zum letzten Punkt, den bildungstheoretischen Herausforderungen, die mit EQR und DQR verbunden sind.

4.

Die EU schlägt vor, die Lernergebnisse „in drei Kategorien“ einzuteilen, und zwar in „Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenz“ (vgl. ebd.). Damit möchte sie darauf hinweisen, „dass mit Qualifikationen – in verschiedenen Kombinationen – ein ganzes Spektrum von Lernergebnissen erfasst wird, einschließlich Theoriewissen, praktischer und technischer Fertigkeiten sowie sozialer Kompetenz, *bei der die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit anderen Menschen entscheidend ist*“ (vgl. ebd., Herv. AL). Ich bleibe beim zuletzt Angesprochenen: den sozialen Kompetenzen, die hier ausdrücklich auf arbeitsmarktliche und damit ökonomisch verwertbare Fähigkeiten reduziert sind.

Natürlich ist es einfach, wie Roland Reichenbach zu Recht anmerkt, „sich aus der bildungstheoretischen Perspektive über den ‚soft skills‘- talk in seiner Repetitionsvielfalt und ‚Untiefe‘ [...] zu mokieren. Es ist auch leicht, die tausendfach vorgestellten ‚Konzepte‘ – meist Auflistungen von etwas beliebig erscheinenden, aber nicht unplausiblen Fertigkeiten und Kompetenzen – zu kritisieren und beispielsweise als ein Amalgam von politischer Korrektheit, froher Botschaft und Markttauglichkeit zu verstehen.“ Noch leichter kritisierbar gar scheinen zunächst „die teilweise grotesken empirischen Behauptungen, in denen die ‚weichen Fähigkeiten‘ und der Erfolg in Berufs-

und Privatleben maximal positiv korrelieren“ (Reichenbach 2007, 64). Reichenbach schließt daher mit der Feststellung, dass das Gerede über *Soft Skills* bzw. allgemeine berufsqualifizierende Kompetenzen „dem Bildungsdenken vielleicht deshalb ein Ärgernis“ ist, weil es „ganz ohne tiefeschürfende Analysen auskommt, ohne jede intellektuelle Lust auf Ambivalenz, Widerspruch oder Paradoxie“, es ist, „mit anderen Worten, radikal optimistisch, und das ist natürlich schwer zu ertragen“ (ebd.).

Diese Spitze gegen Bildungstheorie und -philosophie ist mit Blick auf manche Variante von Kritik am Boom des Kompetenzbegriffs berechtigt. Wichtiger aber erscheint mir Reichenbachs Nachsatz: Auch derjenige, welcher „solch simple Strukturiertheit belächelt oder sich darüber aufregt, wird eines akzeptieren müssen: der ‚*soft skills talk*‘ hat sich durchgesetzt: international, global, interdisziplinär, cross-curricular und auf allen Ebenen der Abstraktion und Konkretheit“ (ebd.). Im Hinblick auf EQR und DQR ist diese Feststellung nachdrücklich zu unterstreichen. Umso wichtiger erscheint es, die möglichen Effekte dieser Programme auszuloten und sich abzeichnende Gefahren frühzeitig zu benennen. Felix Grigat hat jüngst in *Forschung & Lehre* treffsicher zusammengefasst, was die Universität riskiert, wenn sie den Bildungsbegriff zugunsten einer Kompetenzorientierung aufgibt. Dazu gehören eine verkürzte Anthropologie und eine verengte Vorstellung von Gesellschaft ebenso wie ein Beliebigerwerden von Inhalten sowie gegenaufklärerische Tendenzen (vgl. Grigat 2010, 251f.; vgl. auch Höhne 2007). Ich möchte seine Überlegungen abschließend um einen möglichen Effekt von EQR und DQR ergänzen:

Die mit dem Bologna-Prozess an europäischen Universitäten entstehenden Hybride aus alten und neuen Entwicklungspfaden (vgl. Münch 2009) werden sich künftig unter anderem an dem Anspruch messen lassen müssen, ob es ihnen gelingt, Europas kulturelle Vielfalt und zivilisatorische Errungenschaften zu erhalten, ohne notwendige Modernisierungen zu versäumen. Letzteres gilt im Schul- und Hochschulbereich unter anderem für den tradierten und vor allem in Deutschland noch ständisch verwurzelten Ausschluss ganzer Bevölkerungsschichten von höherer Bildung. Die ökonomische Modernisierungsstrategie, die von der OECD ebenso wie von der EU-Politik vorangetrieben wird, bietet aber auf die damit verbundenen Herausforderungen keine befriedigende Antwort: Eine allgemeine Orientierung an standardisierten Grundkompetenzen bedeutet *vielleicht* eine formale Verbesserung der miserablen Bildungschancen von Armen und Benachteiligten. Sie könnte aber auch ins Zynische umschlagen, wenn sie gleichzeitig eine Absenkung des allgemeinen Niveaus von Bildungsabschlüssen impliziert. Denn eben damit könnte sich der bislang in umgekehrter Richtung bekannte Fahrstuhleffekt einstellen, der Ausgrenzungen auf einem veränderten Niveau zementiert.

Dass es EQR und DQR aufgrund ihrer Bindung an die Leitideen von Humankapital und Wissensgesellschaft ermöglichen, von Bildung ausgeschlossenen Bürgerinnen und Bürgern künftig selbst die Schuld für ihre Inkompetenzen zuzuschreiben, macht die Sache nicht besser.

Literatur

- Bechtel, Mark/Lattke, Susanne (2005): Überwiegend »Soft Law«. Instrumente und Grenzen europäischen Bildungsrechts. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, 30–32. Online: <http://www.diezeitschrift.de/32005/bechtel0501.pdf>.
- Brunkhorst, Hauke (2007): Bologna oder der sanfte Bonapartismus der transnational vereinigten Exekutivgewalten. In: Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften. Online: http://www.uni-flensburg.de/philosophie/PDF_Daten/ZPS_2.1.pdf.
- Europäische Kommission (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg. Online: http://ec.europa.eu/education/lifelong_learning_policy/doc/egf/brochep_de/pdf.
- GEW Fachgruppe Hauswirtschaftliche/Gewerbliche Berufsschulen (2010): Bologna für die Berufliche Bildung. Es geht nicht um eine didaktische Modularisierung, sondern um eine Struktur- und Sozialreform des Neoliberalismus. In: BLZ. Zeitschrift der GEW Bremen, H. 5. Online: <http://www.anti-bertelsmann.de/berufsbildung/2010/gew-decvetkritik.pdf>.
- Grigat, Felix (2010): Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sind. Zur Kritik des Kompetenz-Begriffs und des Deutschen Qualifikationsrahmens. In: Forschung & Lehre, 17. Jg., H. 4, 250–252.
- Höhne, Thomas (2007): Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, Ludwig A. u. a. (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld, 30–43.
- Holland-Leetz (2008): Schöne neue Hochschulwelt. GEW-Privatisierungsreport 6, Frankfurt a. M. Online: http://www.Gew.de/Binaries/Binary34669/080415_GEW_Priva-6-final.pdf.
- Knobloch, Clemens (2009): Berufsfassaden – der BA als „berufsqualifizierender Abschluss“. In: Andrea Liesner/Ingrid Lohmann (Hrsg.): Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen und Farmington Hills, 95–110.
- Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (2009): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen und Farmington Hills, 11–21.
- Liesner, Andrea (2009): Vom öffentlichen Gebrauch der Vernunft. Begrenzungen und Möglichkeiten des Denkens in der unternehmerischen Hochschule. In: Norbert Ricken/Henning Röhr/Jörg Ruhloff/Klaus Schaller (Hrsg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. München, 279–290.
- Lohmann, Ingrid (2006): Marktorientiertheit versus Chancengleichheit: Widersprüche und Perspektiven moderner Bildungsentwicklung. In: Friedrich, Bodo u. a. (Hrsg.): Robert Alt (1905–1978). Frankfurt a.M., 69–89.

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

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

Alle Hyperlinks wurden zuletzt am 14.06.2010 überprüft.