

# Die Sprache der Bildungsreform. Über die Gewalt des Euphemismus

Abschlussvortrag der Tagung „Gewalt und Sprache“ des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei (SUNG), gehalten am 2. Juli 2016 an der Philosophischen Fakultät der Comenius-Universität Bratislava

**Konrad Paul Liessmann**

Der Euphemismus ist eine rhetorische Figur, mit der man unangenehme Sachverhalten schonend und beschönigend darstellen will. Der Euphemismus kann aber auch zum Ausdruck einer sprachlichen Gewalt werden, wenn damit Formen der Verschleierung und Immunisierung einhergehen, die jede kritische Auseinandersetzung nicht nur erschweren, sondern nahezu unmöglich machen. Liegt die Absicht des Euphemismus darin, etwas als gut darzustellen, hat man es schwer, dieses Gute zu kritisieren, ohne in den Verdacht zu geraten, selbst böse zu sein. Im Kontext moderner Bildungsreformen ist der Euphemismus zu einer universellen Strategie geworden, die es überhaupt erst erlaubt, bestimmte Dinge, die ansonsten am Einspruch der Vernunft oder der Erfahrung scheitern müssten, dennoch durchzusetzen. Begriffe wie Kompetenz, Inklusion, Individualisierung, Evaluation, Effizienz, Praxisorientierung, Exzellenz oder Internationalisierung gehören zu diesen Euphemismen, die im Folgenden einer exemplarischen Betrachtung unterzogen werden sollen.

## Unternehmensideologie

Die Sprache der Universitätsreform, und dies ist ihr erstes Signum, unterscheidet sich nicht von der Phraseologie anderer Reformprojekte. Sie gehorcht, affirmativ und nachahmend, den Wendungen und Terminologien, die überall im Schwange sind, wo modernisiert, privatisiert und globalisiert wird. Es ist die Sprache im „Zeitalter von Coaching, Controlling und Monitoring“ (vgl. Kastberger 2006). Universitäten reformieren sich, indem sie sich, wenigstens in Sprache, Gestus und Habitus, zu *Unternehmen* transformieren. Traditionsbelastete Ämter und Funktionen werden verabschiedet, Führungskräfte und Abteilungen treten anstelle von Professoren und Instituten, Aufsichtsräte kontrollieren das Unternehmen Universität, die Dienstleistungseinrichtungen für *Controlling*, *Finanzwesen*, *Qualitätssicherung* und *Corporate Design* blähen sich auf, die *Career-Centers*, in deren Schatten sich die *Startups* tummeln, blühen und gedeihen, und natürlich dürfen auch Einrichtungen für *Ressourcenmanagement*, *Personalentwicklung*, *Diversity Management* und *Veranstaltungsmanagement* nicht fehlen. Die vielbeschworene und überall gesuchte *Corporate Identity* der modernen Universität besteht offenbar darin, keine Identität mehr zu haben und zu einem beliebigen Unternehmen herabgekommen zu sein. Finanziert wird dieses Unternehmen von der öffentlichen Hand und von emsig eingeworbenen Drittmitteln sowie von privaten Geldgebern, produziert werden dafür verwertbare Forschungsergebnisse sowie beschäftigungsfähige Inhaber akademischer Grade aller Art. Diese Aktivitäten und ihre Resultate werden fein säuberlich beobachtet, aufgelistet und verglichen, denn es geht schließlich um *Exzellenz* und *internationale Sichtbarkeit*. Dass Wissenschaft und ihre Lehre etwas sein könnten, das aufgrund einer gewissen Eigengesetzlichkeit auch andere Organisationsformen braucht als profitorientierte Wirtschaftsunternehmen, ist ein Gedanke, der angesichts des geltenden betriebswirtschaftlichen

Paradigmas und der Stilisierung des Managers zur Leitfigur der Epoche nicht einmal mehr gedacht werden darf.

## Reformfuror

Diese Entwicklung und ihre Sprache lassen sich in nuce schon am Begriff der *Reform* demonstrieren, der den Modernisierungsdiskurs der Gegenwart insgesamt dominiert. Im Bereich der Bildung war und ist der Reformdiskurs allerdings besonders beliebt. Bildung, dieser Eindruck lässt sich nicht vermeiden, fällt geradezu zusammen mit ihrer Reform. Von den Schulreformen der Aufklärung über die Humboldtschen Bildungsreformen, die Reformpädagogik der 20er Jahre, die Reform(hoch)schulen, die nach Ausrufung der deutschen Bildungskatastrophe in den 60er und 70er Jahren gegründet worden waren, bis zu den wettbewerbsorientierten Universitäts- und Schulreformen der Gegenwart zieht sich der Bogen jener Veränderungen, die Bildung als unablässiges Bemühen um Ausweitung, Strukturveränderung und Anpassung erscheinen lassen. Gleichzeitig, und auch dies gehört zu den Paradoxien der Bildungsreform, leidet kein gesellschaftliches Segment so sehr unter dem Stigma, unbeweglich, verkrustet, antiquiert, erstarrt, mit Nutzlosem vollgeräumt und in jeder Hinsicht verstaubt zu sein wie der Bereich der Bildung. Das Credo der Studentenbewegung der 60er Jahre – „Unter den Talaren der Muff von tausend Jahren“ – illustrierte nur eine Haltung, die allen Bildungsreformern zu eigen ist: Das Alte muss weg, das Neue muss her. Der Revoluzzer aus dem Sozialistischen Deutschen Studentenbund (SDS) erweist sich bei näherer Betrachtung als vom selben Ungeist kontaminiert wie der forsche Leiter einer Unternehmensakademie, der stolz verkündet, das Wichtigste wäre, dass die Studenten bei ihm einmal alles vergessen, was sie an den herkömmlichen, verknöcherten Universitäten gelernt hätten. Mittlerweile haben alle diese Lektion gelernt, die politischen Utopien sind verpufft, was bleibt, ist das Bewusstsein, dass der Bildungssektor der Bereich ist, der noch immer oder schon wieder seiner Durchlüftung harret. Und deshalb lauten die Wahlsprüche der Reformer auch: Mobilität allerorten, Flexibilisierung überall. Heraus aus erstarrten Verhältnissen und verkrusteten Strukturen, flexible Forschungsfelder statt starrer Fakultäten, umtriebige Wissenschaftsmanager statt beamteter Professoren, frei kombinierbare Module statt fixer Studienpläne, aufgeblasene Projektanträge statt klar umrissener Forschungsvorhaben, ausgefranste Vernetzungen statt definierter Einheiten, Zukunftsoffenheit statt Geschichtsbewusstsein, Schnittstellen statt Ideen.

So sehr die Bildung durch ihre Reformen bestimmt ist, so sehr erweisen sich die Bildungsreformen der Gegenwart als paradigmatisch für den Reformgeist, der die modernen Gesellschaften überhaupt in Atem hält (vgl. Liessmann 2005). Am Bildungsbereich lassen sich so auch jene Tendenzen ablesen, die für den seit den späten 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts vorgenommenen Umbau der Gesellschaft insgesamt stehen können. Kaum ein Begriff hat im Laufe seiner Geschichte allerdings solche Wandlungen erfahren wie *Reform*. Das im 15. Jahrhundert aus dem Lateinischen entlehnte Wort „reformieren“ meinte ursprünglich, eine Sache, die zu entgleiten drohte, wieder in ihre ursprüngliche „Form“ zu bringen. Die „Reformation“ des Augustinermönches Martin Luther wollte keine neue Kirche gründen, sondern die bestehende Kirche durch Rückbesinnung auf ihre ursprünglichen Aufgaben und Erscheinungsformen erneuern. Die „Reform“, die als Substantiv erst seit dem 18. Jahrhundert belegt ist, hatte so ursprünglich eine stark restaurative Komponente, die damit angestrebte Erneuerung und Verbesserung einer Institution war wesentlich durch das Konzept der Rückbesinnung motiviert. Die „Reformpädagogik“ des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts, die sich gegen die Disziplinierungs- und Paukanstalten wandte, zu denen die Schulen geworden

waren, war dann auch durch Rückkehrbewegungen gekennzeichnet: zurück zur Ursprünglichkeit und Spontaneität des kindlichen Lebens und Erlebens, zurück zu einem lebensnahen Lernen, zurück zur Einheit von Körper und Geist, von Arbeit und Lernen. Zumindest insofern Reformen im Bildungsbereich von einem rousseauistischen Geist getragen oder zumindest kontaminiert waren, dominierte der Gestus des großen Zurück.

Der Reformbegriff der Gegenwart setzt demgegenüber zumindest vordergründig auf das Neue und vor allem auf die Zukunft. Wo von Reformen heute die Rede ist, wimmelt es nur so von *Herausforderungen der Zukunft*, die man anzunehmen gewillt ist, von den *Zukunftschancen*, die durch Reformen eröffnet werden sollen und von der *Zukunftsfähigkeit*, die man Einrichtungen und Institutionen durch die Reform verpassen will (vgl. auch Liessmann 2007). Der naive Impetus, zu einem Ursprung zurückzukehren, hat sich in eine nicht minder platte Verachtung eines jeden Zurück verwandelt. Noch der grimmigste Kritiker einer rezenten Reform kann mit der einfachen Frage zum Verstummen gebracht werden, ob er denn zu dem endlich Überwundenen „zurück“ wolle. Wie schlimm, unsinnig, chaotisch sich gegenwärtige Zustände auch darbieten mögen: es führt, wie die gängige Formel lautet, ganz sicher kein Weg zurück. Die Reform, die, ähnlich wie die zahlreichen Renaissance der europäischen Kultur, immer auch von einem Willen zur Rückbesinnungen und zur Wiedergewinnung verlorenen Wissens gekennzeichnet war, hat sich in den alles beherrschenden Modus eines besinnungslosen Immerweiter verkehrt.

Zu erinnern ist allerdings daran, dass die Rede von anstehenden, überfälligen oder rasch durchzuziehenden Reformen nicht immer so positiv besetzt war wie im frühen 21. Jahrhundert. So lange ist es noch gar nicht her, dass *Reformist* ein Schimpfwort war, und wer etwas auf sich gehalten hat, wollte damals nicht *reformieren*, sondern selbstredend *revolutionieren*: die Sexualität, die Familie, die Kultur, die Schule vor allem, dann die Universität und überhaupt: die Gesellschaft. Wer damals, in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, gegen die selbst ernannten Revolutionäre für Reformen eintrat, war für das Langsame, das Bedächtige, das Umbauen einer Gesellschaft Stück für Stück, war für den evolutionären Prozess, war vor allem für die schrittweise Durchlüftung und Demokratisierung der Gesellschaft, für die Öffnung von Schulen und Universitäten, für die Emanzipation bislang benachteiligter Menschengruppen und Gesellschaftsschichten, für mehr Mitbestimmung, für Transparenz, Sicherheit und soziale Wohlfahrt. Ist heute von Reformen die Rede, wird in der Regel das Gegenteil intendiert. Entstaatlichung, Privatisierung, Risikobereitschaft, Eigenverantwortung und Eigenvorsorge, Flexibilisierung, Kürzung der Sozialausgaben, Erhöhung der Sozialbeiträge, Elitenbildung und Zugangsbeschränkung sind dafür die Stichworte. Natürlich: die Reformutopien der Vergangenheit waren nicht weniger ideologisch als die Reformphrasen der Gegenwart. Auffallend ist allerdings, wie sich unter der Hand die geistige Grundstimmung, als deren Zuspitzung die Reformrhetoriken verstanden werden können, geradezu verkehrt haben. Dies führt dann auch zu der besonderen Pointe, dass die Reformen der Gegenwart, die gnadenlos auf Zukunft und das Neue zu setzen scheinen, tatsächlich die größte Rückkehrbewegung der neueren Geschichte darstellen: prekäre Beschäftigungsverhältnisse, soziale Unterversorgung, Mobilitätswang, Anpassungsdruck, privatisierte Infrastrukturen, medizinische Versorgung und anspruchsvolle Bildung zunehmend nur mehr für die neuen Eliten. All das hatten wir schon einmal.

## Performative Selbstimmunisierung

Die Sprache der Universitätsreform ist geprägt und durchsetzt von Anglizismen. Abgesehen von dem bildungs- und wissenschaftspolitisch durchaus nicht unproblematischen Trend, zahlreiche Studiengänge unter dem Deckmantel der Internationalisierung ausschließlich in Englisch anzubieten, gehört es mittlerweile zum guten Ton, dass universitäre Einrichtungen und Disziplinen, Studienabschlüsse und akademische Grade, Forschungsprojekte und Studiengänge prinzipiell mit einem englischen Namen benannt werden. Dass es dabei nicht um internationale Verständigung geht, sondern um eine sprachpolitisch motivierte symbolische Codierung, ergibt sich schon daraus, dass die meisten Informationsseiten von Universitäten ohnehin auch in englischen Versionen vorhanden sind. Die Programme, Kurse und Module aber heißen auch in deutscher Sprache – und dies ist eine zufällige Auswahl – *Image & Science, Educational Leadership, Gifted Education, Communication Management, Business Ethics* usw. Keine Rede davon, dass es sich immer um international standardisierte Bezeichnungen handelt, eine ganze Reihe dieser Studien und ihre Bezeichnungen wurden im Zuge der Bologna-Reform überhaupt erst erfunden, und mancherorts dominiert der englische Neologismus deutscher Provenienz, den wir auch vom *Handy* kennen. Keine Frage: Was in der eigenen Sprache womöglich holprig, schwerfällig und unmodern, dafür aber eindeutig klingt, verwandelt sich im Reform-Englisch sofort in eine schnittige, dafür allerdings weniger eindeutige Vokabel. Dass man diese Begriffe dann vielleicht nicht mehr genau in allen Bedeutungsnuancen erfasst, ist Absicht. Der Anglizismus signalisiert nicht nur Weltläufigkeit und Modernität dort, wo diese der Sache nach vielleicht gar nicht vorhanden sind, sondern immunisiert die damit verbundenen Konzeptionen und Intentionen auch gegen mögliche Kritik. Einem Anglizismus widerspricht man nicht.

Ansonsten kreist das Vokabular der Universitätsreform um wenige Begriffe, die mantraartig bei allen möglichen und unmöglichen Gelegenheiten heruntergebetet werden: *Evaluation, Qualitätssicherung* und *Qualitätssteigerung, Internationalisierung* und *Effizienz, Elitenbildung* und *Forschungsoffensive, Wettbewerb* und *Wissensbilanz, Drittmittel* und *Projektorientierung, Zielorientierung* und *Leistungsvereinbarung* sind die Zauberwörter, die gegenwärtig das bildungspolitische Denken in einer Weise blockieren, die es kaum mehr erlaubt, zu erkennen, was sich hinter dieser Begriffsinflation tatsächlich verbirgt (vgl. auch Liessmann 2008, 90–102). Dabei funktionieren alle diese Ausdrücke nach einem einfachen, allerdings höchst wirkungsvollen Schema: Sie bezeichnen nie das, was die Wortbedeutung nahe legt, verbergen aber, was durch sie tatsächlich indiziert wird. Gelingen kann dieses Täuschungsmanöver nur, weil alle diese Begriffe dem Prinzip der performativen Selbstimmunisierung gehorchen. Wer *Evaluation, Qualitätssicherung* oder *Internationalisierung* auch nur sagt, hat immer schon gewonnen, da diese Begriffe ihre Negation nur um den Preis der Selbstbeschädigung des Kritikers zulassen. Denn natürlich will niemand in den Verdacht geraten, Leistungen nicht messen zu wollen, der Qualität kein Augenmerk zu schenken, sich dem Wettbewerb nicht zu stellen und damit in der Provinzialität zu versinken. Das bedeutet, dass mit diesen Begriffen kein Urteil, keine Aussage, kein Satz, nicht einmal eine Phrase verbunden sein muss, die bloße Artikulation des Begriffs verbürgt schon seine Wirksamkeit. Keine Fakultät, kein Institut – pardon: *Department* –, das sich mit der Ankündigung einer *Comprehensive Evaluation* konfrontiert sieht, käme noch auf die Idee, nach Gründen, Zielen, Dringlichkeiten oder überhaupt nach dem Verhältnis von aufgewendeter Zeit und erwartbarem Effekt zu fragen.

## Kompetenz

*Kompetenzorientierung* lautet das Zauberwort, das nun die Lehr- und Studienpläne dominiert, das alles, was man bisher glaubte, lehren und vermitteln zu müssen, hinfällig werden lässt, das endlich garantieren soll, dass anstelle toten Wissens brauchbare Fähigkeiten erworben werden, und das verspricht, dass nichts Unnützes mehr gelernt wird, sondern nur mehr das, was mit der Lebenswelt von Schülern und Studenten, mit ihren Bedürfnissen und Problemen zu tun hat oder auf diese anzuwenden ist. Das Ziel von Bildungsprozessen ist nicht mehr eine wie auch immer definierte Bildung, weder als Inhalt noch als Form, sondern der umfassend kompetent gewordene Mensch, der mit einem Satz von allgemeinen Fähigkeiten ausgestattet ist, der es ihm erlaubt, sich in jeder Situation die wichtigen Informationen zu beschaffen und die angemessenen Entscheidungen zu treffen. Gleichzeitig verspricht die Umstellung von Bildung auf Kompetenzen endlich verlässliche Instrumentarien zu schaffen, um genaue Messungen und Bewertungen vorhandener Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaus vornehmen zu können. Orientiert am „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für das Erlernen von Sprachen“, wie ihn der Europarat empfohlen hat, werden im „Europäischen Qualifikationsrahmen“ mittlerweile für alle Bereiche und Fächer acht Kompetenzniveaus unterschieden. Der Nimbus internationaler Tests wie Pisa rührt auch daher, dass damit Kompetenzen angeblich genau vermessen und deshalb auch verglichen werden können.

All das hat eine gewisse Logik. Historisch gesehen wurzelt das Kompetenzkonzept nicht in der Pädagogik oder Bildungstheorie, sondern in der Ökonomie, genauer in dem Bestreben, Arbeitsleistungen messbar, vergleichbar und damit optimierbar zu machen. Möglich, dass dieser Hang zum permanenten Beobachten und Überprüfungen von Leistungen tatsächlich bis in die pietistische Kultur der Gewissensforschung zurückgeführt werden kann (vgl. Gelhard 2011: 26f.). Wichtig ist, dass die ersten Kompetenzmessungsmodelle im Zuge der „Psychologisierung des Wirtschaftslebens“ mit dem Ziel entwickelt worden waren, Prüfungsverfahren für die unterschiedlichsten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale von Menschen zu gewinnen, um deren Einsatz für das Unternehmen zu optimieren (vgl. Gelhard 2011: 63). Durchaus in diesem Geist wurde dieses Konzept dann in die Pädagogik übertragen und machte dort Karriere. Heinrich Roth, der den Begriff der Kompetenz in den Erziehungswissenschaften propagierte, hatte noch im Anschluss an klassische emanzipatorische Konzepte als zentrales Bildungsziel die „Mündigkeit“ definiert und diese als „Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ bestimmt. Die von ihm vorgeschlagene Unterscheidung in „Selbstkompetenz“, „Sachkompetenz“, „Methodenkompetenz“ und „Sozialkompetenz“ (Roth 1971: 180) eröffnete die Perspektive auf eine beliebige Erweiterung der Kompetenzen: Aktuell wird neben der „Handlungskompetenz“ gerade die „Systemkompetenz“ entdeckt.

Wirkmächtig wurde allerdings die Definition der Kompetenz, wie sie Erich Weinert im Auftrag der OECD entwickelt hat: „[Kompetenz ist] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27 f.). Es geht also nicht nur um Fähigkeiten und Fertigkeiten – von Wissen, Erkenntnis und Neugier ist nicht mehr die Rede –, sondern auch, und dies ist entscheidend, um Bereitschaften, also Haltungen, es geht um die Kontrolle und Steuerung von inneren Beweggründen, willentlichen Intentionen und sozialem Verhalten, und dies mit einem Ziel: Problemlösungen „nutzen“ zu können – was immer dies heißen mag.

Was im Kontext bildungsphilosophischer Theoriebildung noch als interessante Wende in der pädagogischen Anthropologie diskutiert werden konnte, erwies sich – kaum gelangten diese Konzepte in die Hände von Fachdidaktikern, empirischen Bildungsforschern, Schulreformern und ministeriellen Bürokratien – in der Praxis als verheerend. Abgesehen davon, dass sich durch diese folgenreiche und maßgebliche Kompetenzdefinition die Vermutung bestätigt, dass es bei der Entwicklung und Überprüfung von Kompetenzen immer auch um den Zugriff auf die Innerlichkeit und die damit verbundenen Formen von Bereitschaft geht, waren dadurch zwei wesentliche Gesichtspunkte der Kompetenzorientierung festgelegt: Alles dient dem Lösen von Problemen und muss deshalb als eine Form von Handlung beschrieben werden können; und alles Problemlösen ist nur dann sinnvoll, wenn es erfolgreich eingesetzt und genützt werden kann, also auf konkrete Situationen unterschiedlichster Art angewandt werden kann. Denn nun muss alles, was in einem Lern- und Unterrichtsprozess geschehen kann, als Aktivität der Lernenden beschrieben werden, und alles, was in einem Unterrichts- oder Lernprozess thematisiert werden kann, muss anwendungsorientiert und mit dem Nachweis der Nützlichkeit erfolgen. Dass es etwa auch Ziel eines Lernprozesses sein kann, eine vermeintliche Selbstverständlichkeit oder erfolgreiche Praxis überhaupt erst als – womöglich gar nicht lösbares – Problem zu erkennen, kommt diesem Konzept nicht mehr in den Sinn.

Gleichzeitig erlaubt es der Kompetenzbegriff, als Universalbegriff eingesetzt zu werden, der nicht nur Begriffe wie Schlüsselqualifikation, *soft skills* oder Sachkenntnis in sich aufnimmt, sondern auch beliebig differenziert und aufgefächert werden kann. Dies führt im praktischen Umgang mit dem Begriff der Kompetenz dann zu solchen Absurditäten wie vollkommen beliebigen Kompetenzzuschreibungen, da jede zielorientierte menschliche Tätigkeit irgendwie auch als eine Form von Kompetenz aufgefasst werden kann – gleichgültig, wie sie zustande kommt oder sich entwickelt. Das Neugeborene ist dann schon ein umfassend kompetentes Wesen, denn es bringt alles mit, um zu überleben: die Schreikompetenz, die Verdauungskompetenz und die Saugkompetenz. Andererseits kann jede noch so einfache Aktivität oder Lernanstrengung in eine Unzahl von Kompetenzen übergeordneter und untergeordneter Art zerlegt werden. Der für die Schweiz vorgelegte „Lehrplan 21“ brachte es für die Grundschule (!) auf immerhin 4500 (!) Kompetenzen, die entwickelt, geübt, getestet, überprüft und angewandt werden sollen. Das geht natürlich nur, wenn noch jede Selbstverständlichkeit als Kompetenz gewertet und bewertet wird, und stimmige Lern- und Kommunikationsprozesse bis zur Unkenntlichkeit zergliedert und isoliert werden. Dass Schüler im Sprachunterricht ihre „Aufmerksamkeit auf die sprechende Person richten“ können (Lehrplan 21), wird rasch zu einer Kompetenz. Es verwundert wenig, dass sich zu diesem Lehrplanprojekt eine Protestbewegung aus Lehrern und Wissenschaftlern gebildet hat.

Unter dem Titel „Kompetenz“ und den damit verbundenen Versprechen objektiver Bildungsstandards und ihrer Messbarkeit hat sich eine bislang noch nie gekannte Subjektivität und Beliebigkeit in die Unterrichtspraxis eingeschlichen, bei gleichzeitiger exzessiver Ausdehnung des damit verbundenen bürokratischen Aufwands. Und das erklärt, warum die Verben, mit denen angeblich Kompetenzen exakt beschrieben werden, sich für eine Grundschule und für eine Sekundarstufe II in nichts voneinander unterscheiden. Auch der Grundschüler *reflektiert* sein Verhältnis zur Sprache genauso wie der Abiturient, und es bleibt dem Lehrer überlassen festzustellen, wann wer in welcher Situation unter welchen Bedingungen sein Verhältnis zur Sprache nun auf welchem Kompetenzniveau angemessen reflektiert hat.

Blickt man genauer hin, muss man erkennen, dass sich unter dem Deckmantel der Kompetenzorientierung eine Grundkonstellation des Erkennens und damit der Bildung glatt in ihr Gegenteil verwandelt hat. In dem Maße, in dem Kompetenzen als formale Fertigkeiten verstanden werden, die an beliebigen Inhalten erworben werden können, konterkariert man die Idee jedes durch Neugier motivierten Erkenntnis- und damit Bildungsprozesses:

„Noch nie hat sich ein Mensch in einem wirklichen Bildungsprozess etwa für eine bestimmte philosophische Lebensauffassung interessiert, bloß um daran seine eigene Argumentationskompetenz zu üben, sondern es läuft immer umgekehrt: Ein bestimmter Inhalt fasziniert, lässt nicht mehr los und erhält dadurch eine Verbindlichkeit, auf die der verstehenwollende Mensch gleichsam genötigt ist, durch die Ausbildung bestimmter Kompetenzen zu antworten, um dem Anspruch der Sache gerecht werden zu können.“ (Gaitsch 2012).

Genau um diese Faszination, die von einer Sache, einem Thema, einem Gegenstand, einem Namen, einem Buchtitel, einer Frage ausgehen kann, werden kompetenzorientiert unterwiesene Kinder und Jugendliche gebracht; sie werden damit um die Chance gebracht, überhaupt ein substantielles Interesse an der Welt und an sich selbst entwickeln zu können. Gerade die vielgerühmte „Selbstkompetenz“ erweist sich als ungeheuerliches Betrugsmanöver, an dessen Ende die Phraseologie des Selbst jede Form der Selbsterkenntnis sabotiert.

## Evaluation

Die Sprache der Universitätsreform besteht in zu Begriffsformeln erstarrten Imperativen. Hinter jedem dieser Begriffe steht ein „Du sollst“. Keiner dieser Begriffe steht zur Disposition, jeder trägt eine Handlungsanweisung in sich. Die Herrschaft durch Selbststeuerung erfolgt an den Universitäten zunehmend über diese Begriffsschablonen, die eine Zwangsläufigkeit suggerieren, wo doch nur ziemlich eindeutige Interessen notdürftig damit kaschiert werden. *Evaluation* ist ein solches Beispiel. Der aus dem Französischen – nicht aus dem Lateinischen – stammende, über die englische Variante erst in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts in den deutschen Sprachraum importierte Begriff signalisierte im höheren Bildungswesen ein vordergründig harmloses neues Denken: Die Leistungen von Universitäten in Forschung und Lehre sollten wie die Leistungen in anderen Bereichen auch einer kontinuierlichen, standardisierten und objektiven Bewertung unterzogen werden. Wer wollte gegen dieses edle Ansinnen etwas vorbringen, zumal in Zeiten, in denen der „faule Professor“ zum Lieblingsziel der Massenmedien und Bildungspolitiker geworden war. Kriterien und Methoden für diese Leistungsmessung und Leistungsbewertung fand man allerdings nicht nur in jenen Instrumentarien, die im Wissenschaftsbereich immer schon als Indikatoren für Qualität gegolten hatten – Publikationstätigkeit, Aufmerksamkeit und Anerkennung bei der Fachkollegenschaft, öffentliche Wirksamkeit, Beliebtheit und Anerkennung bei den Studenten –, sondern zunehmend in quantifizierenden Verfahren, die aus der Betriebswirtschaftslehre und der Unternehmensberatung ins Bildungssystem übernommen wurden: Indizes, Kennzahlen, Punktesysteme, Impact-Faktoren, Steigerungsraten, Kosten-Nutzen-Rechnungen, finanzgebarungähnliche Bilanzen, Input-Output-Diagramme, Mitarbeiterbefragungen, Erstellung von Organigrammen, Systemanalysen und ähnliches mehr.

Dass Evaluationen nicht das messen, was sie zu messen vorgeben, resultiert schon aus der Tatsache, dass es übereinstimmende Vorstellungen weder von den Methoden noch von den Kriterien gibt, nach denen evaluiert werden soll. Nicht einmal darüber, was evaluiert werden soll, um zum Beispiel ein Bild von der Qualität einer Universität zu bekommen, herrscht Übereinstimmung: Geht es um die Forschungsleistungen oder um die Qualität der Ausbildung, geht es um die Anpasstheit an internationale Trends oder um spezifische Potentiale, geht es um das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden oder um das Wohlfühlgefühl von Studierenden, geht es um Ausstattungsfragen der Labors oder um akademische Freizeit- und Betreuungsangebote, geht es um die Verankerung einer Universität im kulturellen Milieu ihrer Umgebung oder um abgeschottete, in sich geschlossene Denkfabriken mit Eliteanspruch, geht

es um die Berufschancen der Absolventen oder um die Attraktivität für Professoren, oder geht es um all diese Faktoren und wenn ja, in welchen Mischungsverhältnissen?

Nach welchen Kriterien wissenschaftliche Forschungsleistungen bewertet werden sollen, ist also alles andere als klar. Der Spielraum ist groß und die übliche Kombination von Fremd- und Eigenevaluation schafft auch hier eine ziemliche Bandbreite der Einschätzungen mit höchst unscharfen Rändern. Welchen Stellenwert etwa Publikationen in nationalen und internationalen Zeitschriften im Vergleich zu monographischen Veröffentlichungen oder editorischen Aktivitäten haben sollen, ist prinzipiell ebenso wenig ausgemacht wie die Frage nach der Bedeutung von fremdfinanzierter oder projektgebundener Forschung im Gegensatz zu individuellen Leistungen. In der Evaluationspraxis aber werden die Wertigkeiten bald klar. Die Einwerbung von Drittmitteln steht fast überall an erster Stelle. Die offenbar am Paradigma naturwissenschaftlicher Auftragsforschung orientierten Evaluationsstandards zeitigen mitunter dann auch Ergebnisse, die ein scharfes Licht auf die eigentlichen Intentionen der evaluierenden Rationalität werfen. Wenn etwa die in Fachkreisen und der Öffentlichkeit durchaus beachtete Publikationstätigkeit eines Humanwissenschaftlers von der Evaluationsinstanz mit der Bemerkung abqualifiziert wird, es handle sich dabei nur um „Gelegenheitsforschung“, da diese weder durch Aufträge noch durch sonstige Drittmittel „gefördert“ gewesen sei, dann sagt dies nichts über die Qualität der Forschungsleistung, aber einiges über die Pervertierung von Forschung unter ökonomistischen Gesichtspunkten. Auf die Idee, dass eine Forschung im Rahmen der individuell zu verantwortenden universitären Forschungsfreiheit prinzipiell höher bewertet werden müsste als drittmittelfinanzierte Forschung, weil sie eben gerade keinen externen Interessen diverser Auftraggeber und Financiers untergeordnet ist, kommt ohnehin niemand mehr.

Der Evaluationsdruck zeitigt allerdings bemerkenswerte Konsequenzen. Die Anpassungsfähigkeit der Universitäten, wenn auch durch einen permanenten Reformzirkus auf eine harte Probe gestellt, führt dazu, dass sie externe und informelle Standards schnell verinnerlichen und sich selbstredend daran orientieren. Die Evaluation „schafft so erst die Wirklichkeit, die sie zu bewerten vorgibt“ (Bröckling 2004: 78). Sobald man weiß, was von einem erwartet wird, werden diese Erwartungen erfüllt. Soll mehr publiziert werden, wird mehr publiziert; sollen die Präsenz am *Science Citation Index* und der *Journal Impact Factor* erhöht werden, wird, auf welche Weise auch immer, dem entsprochen; soll es mehr Projektanträge geben, gibt es mehr Projektanträge; soll Wissenschaft vernetzt betrieben werden, sprießen die Netze nur so aus dem Boden; sollen Drittmittel requiriert werden, werden diese aufgetrieben, und sei es auch nur auf dem Papier – Forschungsfinanzierungsmodelle zu entwickeln gehört gegenwärtig zu den florierenden Sparten der ökonomisierten Wissensgesellschaft. Eine Evaluation ist zwar nicht imstande, auch nur im Ansatz die Qualität und Eigensinnigkeit wissenschaftlicher Leistungen zu erfassen oder gar zu messen, aber sie kanalisiert die Tätigkeiten von Wissenschaftlern: Alles konzentriert sich nun darauf, den quantitativen Vorgaben in quantitativer Weise zu entsprechen. Da kann es schon einmal vorkommen, dass man es mit Quellen, Autorschaften und Seriosität nicht ganz so ernst nimmt – bis hin zu Betrug und Fälschung (vgl. u. a. Finetti/Himmelrath 1999). Und nebenbei produziert der Evaluationsdruck eine neue, eigene Literaturgattung: die Antrags-, Projektbeschreibungs-, Selbstdarstellungs- und Bewertungsprosa. Zu dieser gehört nicht nur das gekonnte Jonglieren mit Zahlen und Statistiken, sondern auch die bemerkenswerte Fähigkeit, dem Zeitgeist genau abzulauschen, welche wissenschaftlichen Trends als zukunftsfähig gelten könnten und in welchen Segmenten es sich daher lohnt, jene transdisziplinär vernetzten und international begutachteten Projektanträge zu stellen, die dann bei einer allfälligen Evaluation als die großen Pluspunkte verbucht werden können. Unter diesen Bedingungen wächst natürlich nicht Forschung, wohl aber der organisatorische, bürokratische und poetische Aufwand für diese. Projektanträge erreichen mittlerweile Dimensionen, die dem Vernehmen nach dazu führen, dass



manch ein Antragsteller gleich den Antrag als wissenschaftliche Publikation deklariert – was insofern durchaus sinnvoll ist, als ja, wie schon Daniel Defoe wusste, ein Projekt ein „großartiges Unternehmen ist, das zu breit angelegt ist, als dass aus ihm etwas werden könnte“ (zit. nach Bröckling/Krasmann/Lemke 2004: 218).

Unter diesen Bedingungen verbessert sich zwar nicht die Qualität der Forschung, aber die damit verbundenen Zahlen werden immer schöner. Der geistige und materielle Aufwand zur Erzeugung dieser hochgestochenen Scheinrealität nimmt mittlerweile allerdings unverantwortbare Ausmaße an und verschlingt Ressourcen, die anderswo, vor allem in Forschung und Lehre, wahrlich sinnvoller eingesetzt werden könnten. Stattdessen sind Heerscharen von Wissenschaftlern ständig mit dem Abfassen von Gutachten, dem Evaluieren von Kollegen, dem Erstellen von Statistiken, dem Berechnen von Planziffern und Impact-Faktoren, dem Bewerten von Anträgen und Einreichungen und dem Eintreiben von Drittmitteln beschäftigt. Und damit sie auch ja nie zur Ruhe kommen, werden die Kriterien und Verfahren, nach denen evaluiert wird, mit jeder Evaluation verändert oder gleich neu definiert. Möglich aber, dass Evaluationen gerade wegen solcher Widersinnigkeiten ihren eigentlichen Zweck erfüllen: Die schleichende Transformation von freier Wissenschaft in ein unfreies Dienstleistungsgewerbe.

## Bologna

Ein anderer Ausdruck, der als Abkürzung nahezu schon symbolträchtig für die Veränderungen in der Hochschullandschaft steht, ist *Bologna*. Die Geschwindigkeit, mit der die Neuordnung der europäischen Hochschulen vor allem in Deutschland und Österreich durchgesetzt wird, wäre nicht denkbar gewesen, wenn mit der Kürzel *Bologna* nicht eine Vokabel zur Verfügung gestanden hätte, die mit allem aufgeladen war, was dem Zeitgenossen lieb und teuer sein muss: Internationale Vergleichbarkeit und Mobilität, Erhöhung der Akademikerquoten und Praxisorientierung, Verkürzung der Studienzeiten und Verbesserung des Studienangebots, und nicht zuletzt: ein Beitrag zum neuen Europa. Angesichts solcher ideologisch-semanticen Schutzwälle stand jede noch so rationale und gut argumentierende Kritik an *Bologna* – sofern sie denn überhaupt geäußert wurde – auf ziemlich schwachen Beinen. Wer will sich schon Antieuropäismus vorwerfen lassen? Mittlerweile ist zwar Ernüchterung eingetreten, aber nun wird darauf gepocht, dass niemand in die alten Strukturen zurück wolle.

Zur Erinnerung: Die von den europäischen Bildungsministern im Jahre 1999 in Bologna vereinbarte Umstellung des postsekundären Bildungssektors auf ein nur vordergründig dem angloamerikanischen Modell nachempfundenen dreistufigen System entsprang der Idee, einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen, um die Vergleichbarkeit und damit die Mobilität von Wissenschaftlern und Studenten zu erhöhen. Was auf den ersten Blick durchaus plausibel erscheint – die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulwesens – erweist sich im Konkreten jedoch als ein weiteres Moment im Prozess der Verabschiedung der europäischen Universitätsidee (vgl. auch Hörisch 2006: 47–65).

Initiiert wurde dieser Prozess durch die gemeinsame „Sorbonner Erklärung“ der Bildungsminister Frankreichs, Deutschlands, Großbritanniens und Italiens vom Mai 1998, in der ein einheitlicher Rahmen des europäischen Hochschulwesens zur Erleichterung der Anrechnung von Studien vorgeschlagen wurde. Dabei wurden noch zwei Zyklen, Studium und Postgraduiertenstudium, als wahrscheinliche Zukunftsentwicklung angenommen, wobei das „Studium“ als „angemessene berufliche Qualifikation“ definiert wurde, an das sich ein kürzeres „Master-Studium“ oder ein längeres „Promotionsstudium“ anschließen können sollte. Daraus entwickelte sich eine dreigliedrige Struktur, die *Bachelor-* und *Masterstudien* (BA und MA) als

Voraussetzung für ein dann mögliches Doktoratsstudium oder *PhD-Programm* erachtet. Verstand sich die „Sorbonner Erklärung“ noch als eine Absichtserklärung, so versteht sich der ohne große Diskussion davon abgeleitete Bologna-Prozess als eine für alle verbindliche Neuordnung des europäischen Hochschulwesens, die einer Selbstaufgabe der im EU-Recht verbrieften nationalstaatlichen Kompetenz in Bildungsfragen gleichkommt. Und es stellt sich sehr wohl die Frage, ob die europaweite Vereinheitlichung von Studienordnungen ungeachtet der unterschiedlichen akademischen Kulturen, der einzige Weg ist, um Mobilität und wechselseitige Anerkennung zu fördern. Bedenkt man, dass die Mobilitätsprogramme der EU für Studierende von etwa 10% eines Jahrgangs genutzt werden können und stellt man in Rechnung, dass nicht zuletzt aus ökonomischen Gründen diese Zahl sich nicht wesentlich erhöhen wird, zumal für die verschulten *Bachelor-Studien* kaum Zeit für Auslandssemester bleiben wird, dann entpuppt sich das Mobilitätsargument als doch ziemlich schwach. Wegen einer relativ kleinen Minderheit von Studierenden alle Staaten zu zwingen, ihr Hochschulwesen einer kostenintensiven Umstrukturierung zu unterwerfen, scheint dann doch höchst merkwürdig. Hohe Mobilität und eine wechselseitige Anrechnung von Studien hätte man auch durch andere, wesentlich einfachere Maßnahmen erreichen können. Aber letztlich ging es wohl gar nicht um Mobilität. Diese dient, weil sie mittlerweile einen Wert darstellt, dem ebenso wenig widersprochen werden kann wie der Internationalisierung, als eher vordergründiger Rechtfertigungsgrund für eine Vereinheitlichung und Normierung des europäischen Hochschulwesens, die sich als seine Enteuropäisierung erweisen könnte.

### Exzellenz

Die Intention war klar. Durch die verpflichtende Einführung dreijähriger *Bachelor-Studien* für alle Fächer sollen die Universitäten die Aufgabe erhalten, primär eine *protowissenschaftliche Berufsausbildung* zu leisten. Das mag sinnvoll für Länder sein, die kein differenziertes berufsbildendes Schul- und Fachhochschulwesen kennen. Für andere Länder bedeutet der BA aber eine an sich völlig unnötige Umstrukturierung der Universitätslandschaft. Auf kaltem Wege wird der Sinn der Universität als Stätte der *wissenschaftlichen Berufsvorbildung*, die ihre Voraussetzung in der Einheit von Forschung und Lehre hat, liquidiert. Die flächendeckende Einführung berufsorientierter Kurzstudien wird das Bild der Universität nachhaltiger verändern als alle anderen Reformen zuvor. Der wissenschaftspolitische Sinn des BA, der es für viele Bildungsminister so attraktiv erscheinen ließ, lag auf der Hand: Verkürzung der Studienzeit und Hebung der Akademikerquote. Polemisch ausgedrückt: Der *Bachelor* war unausgesprochen als Studienabschluss für Studienabbrecher gedacht. Wer bislang mangels Qualifikation an einer Diplomarbeit scheiterte, sollte nun zum Akademiker befördert werden. Dass sich nach einer Untersuchung des Hochschul-Information-Systems (HIS) die Anzahl der abgebrochenen Studien in den BA-Lehrgängen nach ersten Erfahrungen nicht vermindert, sondern entgegen allen Erwartungen erhöht hat (Heublein/Schmelzer/Sommer 2008: 20) lässt auch das neben dem prekären Mobilitätsargument zentrale Anliegen der Bologna-Reform, die Studienzeitverkürzung, nun kläglich an der Empirie scheitern. Empirie aber war noch nie die Stärke innovationssüchtiger Bildungsplanwirtschaftler.

Wie auch immer diese Kurzstudien aussehen: Den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit und Reflexivität werden sie nicht mehr stellen können. Da diese Kurzstudien rasch, kostensparend und ohne Zeitverlust absolviert werden sollen, ist klar, dass für Studenten, die nicht mehr als einen *Bachelor* anstreben, auch die vielgerühmte Internationalisierung ein leeres Versprechen bleiben wird. Die an den *Bachelor* anschließenden Masterprogramme werden für eine Minderheit der Studenten dann erst jene Form von Wissenschaftlichkeit offerieren, die für Universitäten schlechthin bestimmend hätte sein sollen. Im Idealfall schließt dann für gute Absolventen von Masterprogrammen ein strukturiertes Doktoratsprogramm an, das mit einem

dem US-System nachempfundenen *PhD* belohnt wird. Für karrierebewusste Jungwissenschaftler empfiehlt es sich ohnehin, dieses Doktorat an einem Exzellenzzentrum oder einer ausländischen Eliteuniversität zu absolvieren, was auch dazu beitragen wird, dass die Einheit von Forschung und Lehre aus den Universitäten insgesamt verschwinden und nur noch in besonderen Programmen und Abteilungen spürbar sein wird. Es ist abzusehen, dass für wissenschaftliche und universitäre Karrieren in naher Zukunft der *PhD* die maßgebliche Qualifikationshürde sein wird, die Habilitation wird weiter an Bedeutung verlieren und schließlich aus pragmatischen Gründen ganz verschwinden. Aus der alten Dreigliedrigkeit Diplom – Doktorat – Habilitation wird so nur eine neue Dreigliedrigkeit werden: *Bachelor – Master – PhD*. Dennoch wird sich einiges geändert haben: Im Grundstudium wird das wissenschaftliche Niveau sinken, die Zahl der Studienabschlüsse wird dafür steigen, für an der Wissenschaft oder einer wirklich guten Ausbildung Interessierte wird sich das Studium verteuern und verlängern, so dass es sogar nach den Kriterien der Ökonomisierung fraglich wird, ob sich das alles rentiert.

Betrachtet man schon existierende oder projektierte Studienprogramme neuen Typs, fällt allerdings eines auf: Alles, vom *Bachelor* bis zum *PhD*, wird nun durchstrukturiert, als modularisiertes *Programm* angeboten. *Prógramma* aber: das ist das Vorgeschriebene. Und genau so ist es gemeint. War es bislang, zumindest in den Geistes- und Humanwissenschaften, möglich, spätestens im Doktoratsstudium und natürlich in der Habilitation in thematischer Selbstbestimmung und methodischer Freiheit zu forschen, so führen die vernetzten Kollegs und vorgegebenen Doktoratsprogramme zu einem Wissenschaftsverständnis, das durch die Parameter Vorgabe, Planbarkeit, Vernetzung, Standardisierung und Kontrolle gekennzeichnet ist. Zwar möchte man durch solche Graduiertenprogramme jungen Wissenschaftlern auch ökonomisch helfen, sie in bestehende Forschungszusammenhänge einbinden und so ihre Karrierechancen erhöhen, aber die Möglichkeiten für individuelle Zugänge, wirklich originelle Forschungsansätze und unorthodoxe Fragestellungen schwinden damit. Fast scheint es so, als kennten die modernen Universitätsreformer nur einen wirklichen Feind: einen unabhängig forschenden Geist, der sich ihren Vorstellungen von strukturierter und kontrollierter Wissenschaft entzieht. Nichts verdeutlicht vielleicht so sehr diese Entwicklung wie die Tatsache, dass im Sinne eines effizienten Managements von Humanressourcen mittlerweile schon Volksschüler in *Kinderuniversitäten* spielerisch für die Wissenschaften begeistert werden sollen, während die neuen *Postgraduates* in nun so genannten *Doctoral Schools* nach einem strengen Curriculum für den wissenschaftlichen Wettbewerb konfiguriert werden. Verkehrte Welt!

## Elite

Ein anderer Begriff, dessen Nennung im universitätspolitischen Diskurs mittlerweile nahezu gleichbedeutend mit dessen Affirmation ist, ist die *Elite*. Dies ist umso bemerkenswerter, als dieser Begriff bis vor Kurzem noch nahezu mit einem Tabu belegt war, zu sehr erinnerte er an soziale Ungleichheitskonzeptionen, die zumindest in Europa nach dem 2. Weltkrieg nur von einer konservativen Minderheit offensiv verteidigt wurden. Mittlerweile hat sich das Blatt gewendet, und Begriffe wie *Elite* oder *Exzellenz* haben sich binnen weniger Jahre nicht nur einen festen Platz im bildungspolitischen Diskurs erworben, sondern wurden auch mit einer Aura umgeben, die eine Kritik etwa am Konzept von Elite-Instituten kaum mehr zulässig erscheinen lässt. Eine auf Rekorde und Spitzenleistungen versessene Gesellschaft kann gar nicht anders, als sich auch Wissenschaft nach eben diesen Prinzipien organisiert vorzustellen, und die Berichte über *Big Science* und weltweit umworbene Spitzenforscher erinnern immer

öfter an die Hintergrundreportagen über die Transfersummen in der *Champions League*. Dass dabei in der Regel an Naturwissenschaft und Technik gedacht wird, an Klonforscher, Molekularbiologen, Quantenmechaniker, Biomediziner und Nanotechniker, gehört zum Bild einer Wissenschaft, deren Bedeutung eng mit den aufzuwendenden Mitteln und den anvisierten Profiten korreliert. Den Geisteswissenschaften wurde es zum Verhängnis, dass sie ohne großen materiellen Aufwand betrieben werden können. Wenn die Eintreibung von Drittmitteln zum Qualitätskriterium einer Wissenschaft wird, wird der zum Versager, der solche Mittel gar nicht benötigt, weil ein Kopf zum Denken genügt.

Was an der neuen Konzentration von Exzellenz-, Schwerpunkt- und Elitenbildung so stört, ist vorab weniger die Idee, dass ausgezeichnete Leistungen in der Wissenschaft angestrebt und nach bestem Wissen und Gewissen unterstützt werden sollen, sondern ein dahinter stehender Ungeist, der letztlich nicht Forschungsförderung betreibt, sondern Wissenschaftsplanung nach vorgegeben Zielvorstellungen. Investiert wird in Bereiche, in denen man die Märkte der nahen Zukunft wittert. Rund um den Erdball werden, sofern man das Geld dafür aufbringt, die „besten Köpfe“ eingekauft, um einer Institution Gewicht und Reputation zu verleihen. Angetrieben wird alles vom Diktat der Rankings. Alles andere gerät dabei notgedrungen ins Abseits. Naiv wäre es zu glauben, dass solche Fixierung auf sogenannte Spitzenleistungen ohne Auswirkungen auf den Alltag der Universitäten bliebe. Die Forderung nach Elite und Exzellenz dient nur allzu schnell dazu, unliebsam gewordene Forschungsbereiche und Studienrichtungen zuerst finanziell auszuhungern und dann, wegen mangelnder Leistungsfähigkeit, zu schließen. Der Gegensatz zur Elite war immer schon das gemeine Volk. Das ist in der Wissenschaft nicht anders. Gegenüber den verhätschelten Spitzeninstituten stehen die verarmten Universitäten und Hochschulen, die mit dem Makel der Wettbewerbsunfähigkeit leben müssen.

Der Hang zur Elite und zur Etablierung von Exzellenz-Clustern hat natürlich seinen plausiblen Kern. Dieser lässt sich, wenn auch leicht verkürzt, in einen einzigen Satz fassen: Nachdem die Universitäten durch die Reformen der letzten Jahrzehnte hoffnungslos ruiniert worden sind, müssen sie unter anderem Namen noch einmal erfunden werden. Zumindest ist es auffallend, dass man alles das, was den Universitäten in den letzten Jahren fraglos zugemutet wurde, an den neuen Eliteeinrichtungen gerade nicht haben will. Natürlich werden diese per definitionem keine Massenveranstaltungen sein, und wenn überhaupt noch ausgebildet wird, dann nur solche Nachwuchswissenschaftler, die schon einen akademischen Abschluss vorzuweisen haben und sich durch herausragende Leistungen für eine weitere forschungsorientierte Ausbildung empfehlen. Die Verwaltung soll schlank sein, und selbstredend wird den Eliteforschern all das an Administration, Planungs- und Gremienarbeit, Mitteleinwerbung und Erstellen von Statistiken aller Art, was den Universitätsalltag so unerträglich macht, nicht zugemutet werden können; an den Elitestätten soll gelten, was man den Universitäten als Flausen ausgetrieben hat – dass Forschung vor allem eines braucht: Zeit und Freiheit. Mit einem Wort: Zumindest was die Forschung betrifft, wird einiges von dem, was nach der Humboldtschen Idee eine Universität auszeichnet, und was jahrzehntelang als unmodern, reaktionär, überholt oder nicht mehr zeitgemäß denunziert worden war, an der Elite-Universität wieder reüssieren. Während die traditionellen Universitäten zu mehr oder weniger berufsqualifizierenden Ausbildungsgängen mit knappen Ressourcen heruntergewirtschaftet werden, rettet sich die halbierte humanistische Universitätsidee in die aus dem neoliberalen Geist des Wettbewerbs geborene Elitekonzeption. Hegel nannte solche Vertracktheit die List der Vernunft. Am Ende werden, so zumindest die These von Jochen Hörisch (2006: 123), genau jene vier Prozent der Studierenden in den Genuss einer fundierten akademischen Ausbildung kommen, die auch vor den Reformen die damals noch funktionierenden Universitäten besuchten. Die hohen Akademikerraten, die durch eine Inflation an *Bachelors* und *Masters* aller Art noch einmal geschönt werden, stellen so das größte bildungspolitische Täuschungsmanöver der Neuzeit dar.

## Kritik

Doch auch wenn man diese Entwicklung für notwendig hält – warum eigentlich die neue Faszination für den Begriff der Elite? Warum genügt es nicht, das Scheitern der Universitätsreformen einzugestehen und deshalb die Gründung kleiner, aber gut ausgestatteter Institute zu fordern, damit – zumindest in Wissenschaften mit Marktchancen – eine ungestörte Forschung möglich ist. Warum differenziert man nicht zwischen höheren Berufsschulen, zu denen die meisten sogenannten Universitäten gehören, und jenen Einrichtungen, an denen tatsächlich durchgängig an der Einheit von Forschung und Lehre orientierte Bildungsgänge angeboten werden? Warum die Ausweitung des Universitätsbegriffs auf nahezu alle postsekundären Ausbildungen, und gleichzeitig der Ruf nach Elite und Exzellenz? Die neue Liebe zu diesen alten Begriffen speist sich nicht nur aus wissenschafts- oder forschungspolitischen, sondern auch aus sozialpolitischen Motiven. Elite kann immer nur als Gemeinschaft gedacht werden – die Gemeinschaft der Auserlesenen. Einmal abgesehen von der Frage, wer nach welchen Kriterien diese Auslese vornimmt, geht es bei Elitenbildung um die Konstitution einer sozialen Einheit, die sich durch eine eigentümliche Differenz gegenüber allen anderen konstituiert: Diese sind nämlich per definitionem einfach die Schlechteren. Die betulichen Versicherungen der Elitenbildner, dass es ja dabei um funktionale Eliten geht, um Leistungseliten, und dass niemand daran denkt, aus der Tatsache wissenschaftlicher Spitzenleistungen soziale Privilegien abzuleiten, sind ein Märchen. Dort, wo es funktionierende Eliteuniversitäten gibt, fungieren diese nicht nur als hervorragende Plätze für Forschung und mitunter auch für Lehre, sondern vor allem auch als Produktions- und Reproduktionsstätten sozialer Zugehörigkeiten, die bei weitem nicht immer mit den intellektuellen Ansprüchen korrelieren, die man an eine Elite stellen möchte. Die Internationalisierung der Wissenschaften ist auch ein weltweiter sozialer Segregationsprozess, in dem sich eine schmale Schicht herauskristallisiert, deren Mitglieder in der Regel nur mehr mit ihresgleichen kommunizieren, von ihresgleichen bewerten lassen und mit ihresgleichen durch Rituale, Verbindungen und wechselseitige Hilfestellungen bei aller Konkurrenz eine verschworene Gemeinschaft bilden. Dem wissenschaftlichen Fortschritt sind institutionalisierte Elitenbildungen übrigens nicht sonderlich dienlich: Sie erzeugen einen informellen Druck zur sozialen und intellektuellen Anpassung und sabotieren so gerade jene unorthodoxen und abseitigen Charaktere, ohne die es keine Innovationen gäbe.

Die euphemistische Sprache der Universitätsreform ist verräterisch und unangreifbar in einem. Tatsächlich signalisieren die Vokabeln der Planung und Kontrolle, der Exzellenz und des Wettbewerbs ziemlich genau, worum es geht. Erstaunlich ist dabei allerdings, wie sehr es gelungen ist, eingebettet in die Modernisierungsrhetorik der Gegenwart, diese Begriffe so mit positiven Bedeutungen zu besetzen, dass ihre Verwendung schon einen ersten Schritt zum Vollzug der Imperative darstellt, der ihren Kern ausmacht. Fraglich ist, ob unter dieser Perspektive eine immanente Kritik, die nicht weiter kommen kann, als zu dem überall gehörten Seufzer, dass man versuchen müsse, unter den gegebenen Bedingungen noch das Beste zu machen, in einem luziden Sinn noch möglich ist. Vielleicht müsste eine Reflexion der Universitätsreform und ihrer Sprache versuchen, von einem ganz anderen Standpunkt aus zu operieren, um das, was geschieht, scharf in den Blick zu bekommen. Ein Versuch, und sei es auch nur aus heuristischen Überlegungen, könnte sich allemal lohnen. Ein erster Ansatz – und damit schließt sich der Kreis – könnte darin bestehen, darauf zu insistieren, dass Universitäten keine Unternehmen welcher Art auch immer sind.

## Literaturverzeichnis

- Bröckling, Ulrich (2004): Evaluation. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hgg.): *Glossar der Gegenwart*. 76–81. – Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz: Lehrplan 21, Fachbereichslehrplan Deutsch ([http://konsultation.lehrplan.ch/downloads/container/30\\_1\\_1\\_0\\_0\\_1.pdf](http://konsultation.lehrplan.ch/downloads/container/30_1_1_0_0_1.pdf), abgerufen am 5.7.2014).
- Finetti, Marco/Himmelrath, Armin (1999): *Betrug und Fälschung in der deutschen Wissenschaft*. – Stuttgart: Raabe.
- Gelhard, Andreas (2011): *Kritik der Kompetenz*. – Zürich: Diaphanes.
- Gaitsch, Peter (2012): Bildung ist kein Wunschkonzert. Verstehen als Geschehen. – In: *Die Presse*, 9.7.2012 ([http://diepresse.com/home/meinung/gastkommentar/1263340/Bildung-ist-kein-Wunschkonzert\\_Verstehen-als-Geschehen](http://diepresse.com/home/meinung/gastkommentar/1263340/Bildung-ist-kein-Wunschkonzert_Verstehen-als-Geschehen), abgerufen am 24.4.2014).
- Heublein, Ulrich/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2008): *Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. HIS Projektbericht Februar 2008* ([http://www.his.de/pdf/21/20080505\\_his-projektbericht-studienabbruch.pdf](http://www.his.de/pdf/21/20080505_his-projektbericht-studienabbruch.pdf), abgerufen am 5. Mai 2008).
- Hörisch, Jochen (2006): *Die ungeliebte Universität*. – München: Carl Hanser.
- Kastberger, Klaus (2006): *Im Assessment-Center. Sprache im Zeitalter von Coaching, Controlling und Monitoring*. – Weitra: Bibliothek der Provinz.
- Liessmann, Konrad Paul (2005): *Der Reformgeist*. – In: Dimmel, Nikolaus/Schmee, Josef (Hgg.): *Politische Kultur in Österreich*. 39–48. Wien: Promedia.
- Liessmann, Konrad Paul (2007): *Zukunft kommt! Über säkularisierte Heilserwartungen und ihre Enttäuschung*. – Graz: Styria.
- Liessmann, Konrad Paul (2008): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. 16. Aufl. – Wien: Zsolnay.
- Roth, Heinrich (1971): *Pädagogische Anthropologie*. Bd. 2. – Hannover: Schroedel.
- Sorbonne Joint Declaration (Sorbonner Erklärung). Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. Paris, 25.5.1998 ([http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf), abgerufen am 5. Mai 2008).
- Weinert, Franz E. (Hg.) (2001): *Leistungsmessung in Schulen*. – Weinheim und Basel: Beltz.

## Annotation

### **The Language of Education Reform. About the Violence of Euphemism**

*Konrad Paul Liessmann*

Violence in language doesn't only transpire when language hurts, humiliates, insults, and persecutes. Violence can also be present in language which asserts and establishes certain positions of power by means of euphemisms, disguise and strategies of rhetorical immunization. These positions of power subject human beings to one particular political view and prohibit any form of criticism. The vocabulary and the phrases used during education reforms associated with the Bologna Process can be interpreted and analysed as examples of this kind of language.

*Keywords:* violence in language, education reforms, Bologna Process, euphemisms, rhetorical immunization

Univ. Prof. Dr. Konrad Paul Liessmann  
Universität Wien  
Institut für Philosophie  
Universitätsstraße 7/III  
A-1010 Wien  
konrad.liessmann@univie.ac.at