

Aus:

SUSANNE DRAHEIM

Das lernende Selbst in der Hochschulreform:

»Ich« ist eine Schnittstelle

Subjektdiskurse des Bologna-Prozesses

Juli 2012, 242 Seiten, kart., 29,80 €, ISBN 978-3-8376-2158-7

Wie werden in der gegenwärtigen Studienreform des Bologna-Prozesses die Studierenden als »Lernsubjekte« angesprochen? Und welche gesellschaftlichen und reformpolitischen Problematisierungen, Legitimierungen und Orientierungen gehen in diese diskursiven Ansprachen ein?

Zur Beantwortung dieser Fragen entfaltet Susanne Draheim in drei begriffsgeschichtlichen Diskursanalysen eine »humanistische«, eine »unternehmerische« und eine »sozio-technisch vernetzte« Subjektfigur. Im Kontext der aktuellen Konzeptionen von Selbstverhältnissen Studierender fragt die Studie auch nach den möglichen institutionellen Funktionen dieser Figuren.

Susanne Draheim hat Erziehungs- und Kulturwissenschaften an der Universität Lüneburg studiert und in Soziologie an der Technischen Universität Dresden promoviert. Sie ist als Referentin in der Abteilung für Studium und Lehre der Präsidialverwaltung an der Universität Hamburg tätig.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

www.transcript-verlag.de/ts2158/ts2158.php

Inhalt

Danksagung | 7

1 Einleitung | 9

1.1 Problemaufriss | 9

1.2 Forschungs- und Diskussionsstand | 16

2 Eine kurze Geschichte der Subjektivität und ihre Relevanz für Selbstverhältnisse im Lernprozess | 19

2.1 Vorbemerkung: Historisch-soziologische Einbettung | 19

2.2 Die Soziologie der Subjektivierung | 25

Das »unternehmerische Selbst« (Bröckling) | 27

Reckwitz' »hybrides Subjekt« | 30

2.3 Überleitung: Eine institutionentheoretisch fundierte Diskursanalyse | 35

2.4 Vorgehensweise und methodologische Reflexion | 41

3 Autonomie und Anomie.

Die europäische Hochschulreform nach Bologna | 49

3.1 Vorbemerkung: Kulturkritik der Bologna-Reform | 52

3.2 Die verfehlten offiziellen Ziele der Bologna-Reform | 54

Charakter und Ausrichtung der Reform | 54

Drei exemplarische Zielsetzungen der Reform | 56

3.3 Latente Funktionen der Hochschulreform:

Die Erneuerung akademischer und sozialer Eliten? | 63

3.4 Die anomische Massenhochschule und die Krise des akademischen Wissensregimes | 68

3.5 Die Hochschulreform nach Bologna in institutionentheoretischer Perspektive | 80

3.6 Empirische Befunde zur Reform – Lösung oder Erneuerung des Anomieproblems? | 89

4 Das humanistische Selbst | 97

4.1 Vorbemerkung | 97

4.2 Aktuelle Referenzen: Selbstkompetenz, Schlüsselkompetenzen, Lebenslanges Lernen | 100

4.3	Klassische Ausgangspunkte: Rezeption des Renaissance-Humanismus und des deutschen Neuhumanismus 106 Melancholie und Subjektivität 106 Das Bildungs-subjekt im Neuhumanismus 111
4.4	Vermittlungsfigur in die Gegenwart: Die Humanistische Psychologie 121
4.5	Ausblick: Von Freuds Melancholie zu Ehrenbergs Depression 128
5	Die entgrenzte Unternehmerfigur als idealisiertes Lernsubjekt 133
5.1	Vorbemerkung 134
5.2	Definitionsversuche: Was ist Entrepreneurship? Wer ist ein Unternehmer? 137
5.3	Die diskursive Verschiebung des Entrepreneurbegriffs 141 Führerschaft und Heilserwartung 141 Die Demokratisierung der Unternehmerfigur 148
5.4	Die Entgrenzung des Unternehmerischen über das ökonomische Handeln hinaus 154
6	Sozio-technische Netzwerke und lernende Schnittstellen 159
6.1	Vorbemerkung 159
6.2	Universelle Lerntheorien – eine kybernetische Vorgeschichte 161
6.3	Lerntheorien im Mensch-Maschine-Verhältnis 165 Regelkreis-Modelle des Lernens von der kybernetischen Pädagogik bis zum Computer Based Training 165 E-Learning 167 Social Media 171
6.4	Narrative Konzeptionen und sozio-technische Darstellungen personaler und sozialer Identität 177 Fiktionalisierung und Pluralisierung – die Möglichkeiten narrativen Selbstbezugs 177 Das strategische und das gefährdete Selbst: Selbstverantwortung im Social Web 183
6.5	Ausblick: »Grenzen der Gemeinschaft« oder Takt als Verkehrsform 190
7	Schlussbetrachtung 193

1 Einleitung

»Energies directed exclusively toward University reform risk blinding us to the dimensions of the task that faces us – in the humanities, the social sciences, and the natural sciences – the task of rethinking the categories that have governed intellectual life for over two hundred years.«

Bill Readings (1996: 169)

1.1 PROBLEMAUFRISS

Lebenslange Bildung und Weiterentwicklung, einst ein elitäres Projekt für außergewöhnliche Künstler- und Gelehrtenpersönlichkeiten, wird seit einiger Zeit nicht nur in der Ausbildungs- und Berufswelt, sondern bereits in der frühkindlichen Bildung als programmatisches Leitbild angesetzt, also prinzipiell zugänglich und tendenziell verpflichtend für alle Mitglieder der Gesellschaft. Sowohl Lern- und Bildungstheorie als auch Bildungspolitik artikulieren die umfassende Forderung, sich periodisch immer wieder in neue Wissensgebiete und Themenbereiche einzuarbeiten und begleitend die eigene Persönlichkeit fortzuentwickeln bzw. zu entfalten. Dieses, so wird oft doppelstrategisch argumentiert, geschieht sowohl als Anpassung an sich immer schneller wandelnde Verhältnisse als auch in der Absicht, gestaltend auf diese einzuwirken.

Wie aber ist ein solches »expansives Lernen« (Faulstich 2003) vorstellbar, wenn nicht alle vollständig mit dem eigenen Vorhaben identifiziert, dauerhaft auf der Suche nach neuen Lösungen und in ihrer individuellen Eigenart grundsätzlich akzeptiert sind? Oder anders formuliert: Lässt sich die Lebensform fortgesetzter Selbstbildung überhaupt – für alle verbindlich – gesellschaftlich implementieren? Handelt es sich möglicherweise sogar um den Versuch, einen »gigantischen

Umerziehungsprozess¹ der Bevölkerung« (Forneck 2001: 160) einzuleiten, der sich bemüht, die permanente finanzpolitische Umbruchs- und Krisensituation des Sozialstaates akteursbezogen aufzubrechen und individuelle Potentiale der Selbstaktivierung und -verantwortung freizusetzen (Lessenich 2008), wo früher die öffentliche Hand Verantwortung getragen hat? Das Äquivalent im Bildungsbereich wäre die Umstellung von staatlichen Garantien auf private Investitionen in die je eigene Zukunft. In bildungspolitische Formulierungen übersetzt, spricht man von einer »Individualisierung« des Lernens bei gleichzeitiger »Entgrenzung« und »Entinstitutionalisierung« der Lernorte und Lerngelegenheiten (vgl. dazu exemplarisch Faulstich 2003, Erpenbeck 1999, kritisch: Kade/Seitter 2000).

Der vorliegende Text versucht diesen Fragen in einem Feld nachzuspüren, das seit etwa zehn Jahren massiv und grundlegend an seiner eigenen Neuerfindung im Horizont gesteigerter Produktivität arbeitet: den deutschen Hochschulen.

Grundlegend wird dazu im Folgenden die These sein, dass an die hochschulische Akteursgruppe der Studierenden als *Lernsubjekte* zunehmend widersprüchlich artikulierte Anforderungen gerichtet werden, weil sich in der gegenwärtigen Hochschule im fortgesetzten Reformprozess widerstreitende Funktionen überlagern. Die Hochschule erscheint dabei, aller Bildungsverheißungen zum Trotz, nur noch als *Lernort* unter vielen; sie ist nicht der erste und auch nicht der letzte, sondern eine Durchgangsstation, die es, je nach persönlichen Voraussetzungen und Ambitionen, bestmöglich zu nutzen gilt. Entsprechend überlagern sich traditionelle akademische und neue (wissens-)ökonomische Ziele sowie die Erfordernisse ganz unterschiedlicher Einmündungskontexte. Die Diagnose einer zunehmend multiplen Einbindung der Hochschulen ist auch in die Gestaltung des Bologna-Prozesses eingegangen. Allerdings kann der bisher erreichte Umbau²

-
- 1 Der britische Soziologe Basil Bernstein hat zu Beginn des europäischen Hochschulreformprozesses die Vermutung geäußert, dass in diesem Projekt weniger die Selbstführung der Individuen als vielmehr ihre unendliche Formbarkeit für sich wandelnde Zwecke im Mittelpunkt stehe und prognostizierte angesichts sich entgrenzender Lern- und Bildungsverhältnisse das Heraufziehen einer neuen »Erziehungsgesellschaft«: »[W]e move into the second totally pedagogised society, the first being that of the medieval ›period‹ initiated by religion.« (Bernstein 2001: 365) Diese Frage durch das Gebot einer universellen »trainability« zur sozialen Entkernung ihrer Subjekte bei: »[T]rainability [...] erodes commitment, dedications and coherent time and is therefore socially empty.« (Ebd.: 366)
 - 2 So hat die Konferenz der EU-Bildungsminister im März 2010 vor allem ein zentrales Ergebnis hervorgebracht: der Bologna-Prozess, dessen Vollendung zunächst für 2010

mitnichten einlösen, was die Reformprogramme (und der Arbeitsmarkt) fordern oder versprechen: motivierte, selbst bestimmte und unternehmerische Subjekte, die begeistert Führungsaufgaben übernehmen wollen, sich flexibel auf verschiedenste Aufgaben einstellen und an der Hochschule vor allem eines gelernt haben, nämlich, wie man lernt. Stattdessen sind die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge mit verbindlich zu studierenden Inhalten überfrachtet, die Prüfungsdichte ist enorm, die Praxisnähe noch kaum zu sehen. In Kapitel 3 beschäftige ich mich ausführlicher mit dem Stand der Hochschulreform nach Bologna, wobei ich insbesondere den institutionellen Wandlungsprozess der Hochschulen selbst in den Blick nehme. Hierbei geht es vor allem auch darum, den Zusammenhang dieses Wandels mit den diskursiven Anforderungen an die (studentischen) Subjekte auszuloten.

Welche Verständnisse von ›Subjektivität‹ formulieren nun aber die aktuellen hochschulpolitischen Programmatiken? Und wie verhalten sich diese zum institutionellen Umbau der Hochschulen? In einem diskursanalytisch orientierten Teil, den Kapiteln 4 bis 6, geht es um die »Herkünfte« gegenwärtiger Konzeptionen des menschlichen Selbstverhältnisses und um die Begriffstraditionen, in denen sie sich ausgebildet haben. Die soziale Funktion dieser Konzeptionen wird dabei zunächst so begriffen, dass mit ihnen Texte wie Bildungsprogramme und wissenschaftliche Expertisen beobachtbare Verhaltenstrends an politisch beschlossene Umstrukturierungen und politisch erwünschte Handlungsweisen anzuschließen versuchen: in Richtung der Legitimation von Verhältnissen wie auch in Richtung der Anleitung von Subjekten (vgl. dazu näher mein zweites Kapitel).

Die Ausgangsthese ist dabei, dass drei *idealtypisch* unterscheidbare Subjektfiguren dieses diskursive Feld maßgeblich organisieren:

avisiert war, wurde verlängert. Dies geschieht vor allem auch deswegen, weil die bisherigen Ergebnisse europaweit als suboptimal und an den zentralen Zielstellungen wie Vergleichbarkeit von Curricula und Abschlüssen, Mobilität und Durchlässigkeit vorbegehend kritisiert werden. Im jüngsten »Nationalen Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung« (2012: 29) heißt es dazu knapp: »Zu den Schwerpunkten bei der Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses gehören nach wie vor die Konsolidierung und Optimierung des Umsetzungsprozesses und die grenzüberschreitende Konsultation zu good practice. Voraussetzungen für einen nachhaltigen Erfolg des Reformprozesses bleibt die Akzeptanz der Lehrenden, Lernenden und der beruflichen Praxis.«

- die »humanistische Subjektivität«, die auf die Selbstentfaltung eines kohärenten Individuums zielt,
- die Figur des »unternehmerischen Selbst«, das sich im ökonomischen und innovativen Umgang mit Chancen und Risiken konstituiert,
- sowie das »sozio-technisch³ vernetzte Subjekt«; die Konzeption des Subjekts als interkontextuell anschlussfähige, kommunikative »Schnittstelle«.

Der humanistische Subjektbegriff, der im frühbürgerlichen Zeitalter das umkämpfte diskursive Terrain der Selbstbestimmung erschlossen hatte, gerinnt derzeit zum Imperativ »Seid Subjekte der Kommunikation!« (Lazzarato 1998: 53 f.), wird also aus seinem Entstehungszusammenhang herausgelöst und neu besetzt (vgl. Bröckling et al. 2000, Rose 2000a). Einerseits rekurriert dieser Begriff auf liberale Vorstellungen von individueller Entscheidungsfreiheit, Verantwortung und Selbstführung sich als autonom verstehender Personen, andererseits verbindet er sich im öffentlichen und alltäglichen Sprachgebrauch zunehmend mit Methoden und Techniken aus der humanistischen Psychologie, die aus dem Feld von Beratung und Selbsterfahrung heraus Eingang in Personal-, Organisationsentwicklungs- und Weiterbildungskonzepte gefunden haben (einschlägig dazu Neuberger 1991). Dem »Lebenslangen Lernen« in der »Wissengesellschaft« arbeiten diese Konzepte vor allem vermittelt durch die Formel der »Schlüsselkompetenzen« zu.⁴

-
- 3 Der Begriff »sozio-technisch« wird im Kontext dieser Arbeit mit Blick auf die zeitgenössische digitale Medientechnik in Anlehnung an eine frühe Bestimmung Günter Ropohls (2009: 58 f.) verwendet: »Ein Computer wird erst wirklicher Computer, wenn er zum Teil einer Mensch-Maschine-Einheit geworden ist. Wenn Text geschrieben wird, tut das nicht allein der Mensch, aber es ist auch nicht allein der Computer, der den Text schreibt; erst die Arbeitseinheit von Mensch und Computer bringt die Textverarbeitung zuwege. Da freilich im benutzten Computer immer schon die Arbeit durch Verwendung anderer Menschen verkörpert ist, da also die Mensch-Maschine-Einheit nicht nur durch den einzelnen Nutzer gebildet, sondern auch von anderen Menschen mitgeprägt wird, bezeichne ich sie als soziotechnisches System.«
 - 4 Kade/Seitter (1998: 2) identifizieren diese Perspektive als »post-affirmativ«; diese Fassung hebt auf den aktuellen Zusammenhang von Emanzipation und Bildung ab: »Emanzipation wird dabei einerseits verstanden als individuelle Steigerungsmöglichkeit und Vervollkommenungsperspektive, als Verlängerung bzw. zeitgemäße Neufassung des Bildungsbegriffes, als seine zeitlich adäquate und empirisch auslegbare Verlaufsform.«

Die diskursive Figur des unternehmerischen Selbst spezifiziert die Selbstbestimmung der Subjekte im Sinne einer »unabschließbaren Optimierung« unter ökonomischer Prämisse. Nikolas Rose bestimmt das Leitbild des Unternehmertums als »mächtige Sprache zur Artikulation einer politischen Rationalität«, die es ermögliche, »problematisch gewordene Aspekte der sozialen, wirtschaftlichen und persönlichen Existenz zu lenken« (Rose 2000b: 11). Der Begriff der Lenkung steht hier insbesondere für die Etablierung einer spezifischen Organisationsform bzw. eines auf inhaltsunabhängige Selbststeuerung zielenden »Aktivitätsmodus, der in verschiedenen Lebensbereichen gefördert werden soll, in Schulen, Universitäten, Spitälern, Ärztesprechzimmern, Fabriken und Unternehmensorganisationen, der Familie und in der Wohlfahrtsverwaltung« (ebd.). Diese »diskursive Ansprache« bleibt allerdings nur formal bestimmt; das heißt, sie gibt nur die Veränderungsrichtung, nicht aber ihren Inhalt vor (vgl. Bröckling 2002).

Das Inhaltliche, also die Ziele und konkreten Entwicklungsprojekte, müssen die Subjekte jeweils selbst hinzufügen, was subjektiv als Möglichkeits-, Entfaltungs- und Freiheitsspielraum empfunden werden kann, aber auch Risiken⁵ und Verunsicherungen – vor »falschen Entscheidungen« oder »verpassten Chancen« – mit sich bringt, in denen die Problematik von Handlungsoffenheit unmittelbar sicht- und spürbar wird. Selbst diese Problematik scheint jedoch die Evidenz des Modells noch zu verstärken. Beratungs- und Entwicklungsansätze – in Unternehmens- wie Hochschulpraxis – kombinieren die ökonomischen Strategien mit psychologischen Verbesserungs- und Wachstumsformeln wie »Wandel der Lernkultur« (Arnold/Schüßler 1998) oder »Wissensmanagement« (exemplarisch: Back 2002; Weinberger et al. 2002; Mandl et al. 1997; Reinmann-Rotmeier 2002), setzen vor allem aber auf die »Selbststeuerungskompetenzen« der Lernsubjekte (z. B. Issing 1996; Gräsel et al. 1997) und versprechen damit, stabilisierend und wegweisend zur Vorbereitung auf unvorhersehbare Zukünfte zu wirken.

Aus dieser ersten Annäherung ergeben sich wichtige Untersuchungsfragen: Auf welche Weise werden die Subjekte in diesen Ansprachen adressiert? Welche Konsequenzen und Risiken haben die Akteure zu tragen bzw. inwiefern werden, eben über den Mechanismus der »Selbststeuerung«, ihnen welche Folgen zugerechnet? Steigt damit verbunden also auch die Nachfrage nach Beratung und Führung, ebenfalls als Folge zunehmender Selbststeuerung? Der subjektive Orientierungsbedarf, der sich aus einer auf Dauer gestellten verwertungsorientierten Veränderungsaufforderung ergibt, fordert damit die beraterische Präven-

5 Zum gegenwärtigen Risikodiskurs vgl. einschlägig Luhmann (1991).

tions- und Interventionspraxis heraus, womit sowohl die bildungspolitische als auch die erziehungswissenschaftliche Expertenkultur gemeint ist.

Aus dem zeitgenössischen Netzwerkdiskurs (initial: Castells 2000, 2001, Mark 2002, Heylighen 2007, Willems Hg. 2008) heraus rekurriere ich schließlich als Vermittlungsfigur auf die metaphorisch verwendete »Schnittstelle«, die in system- und medientheoretischen, konstruktivistischen und kybernetischen Modellen⁶ als Vermittlungsinstanz zwischen Systemen unterschiedlicher Logiken und Funktionalitäten auftritt (vgl. dazu Pörksen 2002). Aspekte bzw. einen Typ von Subjektivität bezeichnet sie etwa in systemisch orientierten Management- und Personalentwicklungskonzepten (exemplarisch: Laske/Gorbach 1993, von Rosenstiel 1999, 2000), wobei kooperative und kommunikative Fähigkeiten als Voraussetzung und Kern des Subjektstatus interpretiert werden. Eine prominente Rolle spielt mithin der Begriff der ›Selbstorganisation‹ (vgl. dazu Willke 1993; Kriz 1994; Malik 1993; Müller 1996). Subjektivität dient hier vor allem als Knotenpunkt und Verarbeitungsinstanz komplexer ›Systemanforderungen‹, z. B. bei der Einbindung und Abschöpfung individueller Fähigkeiten in kooperativen Arbeitsprozessen.

Der gesellschaftstheoretische Rahmen, in dem diese Figuren sinnvoll erscheinen, lässt sich anhand folgender Phänomene rudimentär skizzieren: 1) dem zunehmend erforderlichen Umgang mit fragmentierten Bildungsbiografien, 2) den beschleunigt erneuerten Qualifikationsanforderungen in der Arbeitswelt und 3) den Problemen der Wertevermittlung und der Sicherung individueller Normbindungen in der liberalisierten Gesellschaft. Diese soziologischen Verschlagwortungen der Gegenwart sind sowohl theoretisch als auch empirisch vielfach begründet, synthetisiert (oder auch gegeneinander gestellt) und eingebettet worden (vgl. dazu überblicksartig Raulet 1988, Beck 1986, Allmendinger Hg. 2003, Bonacker/Reckwitz Hg. 2007), an dieser Stelle kommt es nur auf einen verbindenden Faktor an: Ob sie nun auf die Risiko-, Multioptions- oder Wissensgesellschaft abstellen, eine Orientierung scheint den vorherrschenden soziologischen Zeitdiagnosen gemeinsam zu sein: die Akzentuierung des subjektiven Faktors als zu erschließender *Potentialität*, dessen Gestalt ebenso wie die Umwelt, in der er sich herausbildet, einem permanenten Wandel unterliegt.

Diese auf Dauer gestellte, beschleunigte und nur unscharf voraussehbare Veränderung von Lebensbedingungen ermöglicht die argumentative Kopplung von Subjektbildung und Lernprozessen. Wenn sich entscheidende Lebensbedingun-

6 Das Tableau der äußerst heterogenen Verweise reicht über so unterschiedliche Autoren wie von Foerster und Luhmann, über von Glasersfeld, Watzlawick, Maturana/Varela bis hin zu Bolz. Überblicksartig dazu Malik (1993), Faßler (1997).

gen periodisch ändern, müssen Selbstverhältnisse nicht zuletzt darin bestehen, ständig zu lernen. Der Lernbegriff wird für diese Argumentation immer wieder aus seiner Situierung im institutionellen (Aus-)Bildungssektor herauspräpariert und expansiv auf den individuellen Lebenslauf bezogen (vgl. Volpert 2002: 265 ff., Tuschling/Engemann 2007). Eine Lernvorstellung, die derart die Lebensgestaltung prägt, korrespondiert mit emanzipatorischen Vorstellungen von selbst bestimmten Entscheidungen für spezifische Entwicklungswege in unterschiedlichen Lebensphasen. Andererseits transportiert dieses Kontinuitätsgebot des Lernens jedoch auch ein erhebliches Potential zur Disziplinierung und funktionalen Ausrichtung der Subjekte, die sich selbst entwickeln müssen, um mit den Verhältnissen Schritt halten zu können. In diesem Lichte betrachtet, verschiebt sich der emanzipatorische Akzent klandestin in Richtung kontinuierliche Anpassung an die Verhältnisse und nicht umgekehrt. Dieser spannungsreichen Verschiebung *diskursanalytisch* nachzuspüren, ist ein wesentlicher Anspruch der vorliegenden Arbeit.

Ausgehend von Michel Foucaults These der historischen Fundiertheit von Subjektivität und den an ihn anschließenden Gouvernamentalitätsstudien (vgl. dazu ausführlich Kapitel 2) setze ich also bei der Vorstellung an, dass Individuen heute verstärkt in ihrer Individualität, d.h. in ihren Entfaltungs- und Entwicklungsbedürfnissen angesprochen oder adressiert werden, um funktional bestimmte Anforderungen zu erfüllen. Zudem wird ihre Subjektivität als Trainingsfeld begriffen, um sie dauerhaft motiviert und leistungsfähig zu halten. Aber selbst wenn die angestrebte Konditionierung und Motivierung durch den Diskurs nicht konkret und empirisch nachweisbar zum Ziel kommt, hat die Ansprache der Subjekte dennoch eine konkrete Funktion: Sie stiftet im Angesicht von unübersichtlichen gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, medientechnisch unterstützten Lern- und Arbeitsarrangements die Evidenz von Verbindlichkeit (sozialer Anforderungen), Zurechenbarkeit (individueller Leistungen) und Verfügbarkeit (gemeinsamer Handlungsbedingungen). Die zentrale Frage bleibt nur, ob diese Orientierungsleistung wirklich *in* der Subjektivität der Lernenden verankert wird oder nur im bildungspolitischen Diskurs über sie, und wie dieser dann auf die Subjekte zurückwirkt.

1.2 FORSCHUNGS- UND DISKUSSIONSSTAND

Die wachsende Bedeutung, die der Programmatik des Lebenslangen Lernens⁷ seit Mitte der 1990er Jahre zukommt – im Hochschulbereich wie auch in einer forcierten Lancierung von Qualifizierungsangeboten für Arbeitnehmer – ist in unzähligen Expertenberichten und Forschungsarbeiten protokolliert worden (vgl. exemplarisch dazu Baethge 2004, Dohmen 2001, Expertenkommission Lebenslanges Lernen 2004, Kruse 2003 sowie Trappmann/Draheim 2009). Auch die Verbindung des Bologna-Prozesses und seiner Leitdiskurse mit den sich stetig verändernden Anforderungen des Arbeitsmarktes – ablesbar etwa am Ruf nach Flexibilisierung der Kompetenzen einerseits, nach Stärkung der so genannten »Schlüsselkompetenzen« (zuerst Mertens 1974, Kohler 2004, kritisch dazu Bloch 2009) andererseits – ist bekannt. Darüber hinaus hat sich eine umfassende, teilweise anspruchsvolle Kritik an der deutschen Hochschulreform nach Bologna entwickelt, die besonders die Bemühungen um eine Modularisierung und international kompatible Standardisierung des Studiums in den Blick nimmt (exemplarisch: Liessmann 2006, Münch 2009, Liesner/Lohmann 2009) und häufig auch eine Privilegierung der als Wachstumsbereiche eingeschätzten Wirtschafts-, Informations- und Lebenswissenschaften moniert. Dagegen steht bei Befürwortern der Reform und vermittelnden Beobachtern (vgl. dazu etwa Kehm Hg. 2009) einerseits die Forderung nach der qualitativen Verbesserung der Hochschulausbildung, mit oder ohne Nutzung der digitalen Medien, andererseits die Positionierung des deutschen Exportgutes Bildung im internationalen Wettbewerb⁸.

Diesen qualifizierungs- und bildungspolitischen Debatten gemeinsam ist zum einen die Einsicht, dass Bildung *kommodifizierbar* geworden ist, sich also fortschreitend vom Allgemeingut zur Ware entwickelt. Zum anderen heben sie mehrheitlich hervor, dass angesichts verschärfter internationaler Wettbewerbe eine verstärkte Entwicklung von Humankapital unumgänglich ist. Für dessen neue An-

7 Vgl. zu den bundesdeutschen Programmen des Lebenslangen Lernens z.B. http://www.bmbf.de/pub/aktionsprogramm_lebensbegleitendes_lernen_für_alle.pdf, (10.04.2012) sowie http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf, Forum Bildung (2001). Zur europaweiten Debatte: vgl. das »Memorandum on Lifelong Learning« der EU (2000).

8 Konkretere Ergebnisse und Leitlinien dazu finden sich u. a. hier: BIB (2002), BMBF (2002a, 2002b), Bundesregierung (2002), kritisch dazu Lohmann/Rilling (1999), Liesner/Lohmann (Hg. 2009).

wendungskontexte wurde der Begriff der »Subjektivierung von Arbeit«⁹ geprägt, der vorwiegend in arbeitswissenschaftlichen und -soziologischen Erklärungsansätzen Verwendung findet (vgl. dazu initial Moldaschl/Voß 2002), ohne dass hier umfassender als heuristisch geklärt wäre, was unter ›Subjektivierung‹ zu verstehen ist. Zwar existieren zum Phänomen selbst diverse empirische Studien – zu erwähnen sind insbesondere die industriesoziologischen Arbeiten von Voß/Pongratz (1998, 2001, 2003). Sie müssen jedoch, wie die Protagonistinnen dieser Forschungsrichtung (vgl. dazu Kleemann/Matuschek/Voß 2002: 54) selbstkritisch anmerken, mit der idealtypischen Figur des »Arbeitskraftunternehmers«¹⁰ auskommen, die sie noch empirisch zu substantiieren versuchen. Vergleichbares gilt für die Figur des »Bildungsunternehmers« (Kirchhöfer 2000: 30), die unter Bedingungen ständig erneuerter Qualifikationsanforderungen dem »Arbeitskraftunternehmer« zur Seite zu stellen ist. Zudem haben die genannten Untersuchungen einen diskurstheoretisch blinden Fleck: der Begriff Subjektivität bezieht sich ausschließlich auf angenommene empirische Individuen, nicht auf die Weise, in der sie angesprochen und somit womöglich mitgeprägt werden¹¹.

Hier setzt – in Auseinandersetzung mit den inzwischen vorliegenden verwandten Deutungsangeboten von Ulrich Bröckling, Andreas Reckwitz und anderen – der vorliegende Text an (siehe dazu Kapitel 2), der den Versuch unternimmt,

9 Laut Schimank (2002: 60) wird der Terminus »Subjektivierung der Arbeit« bereits bei Kern/Schumann (1984) zur industriesoziologischen Klassifizierung ganzheitlich orientierter Produktionskonzeptionen eingeführt.

10 Pongratz und Voß (2003: 455 f.) gehen dabei von einem strukturellen Wandel der sozialen Fassung der ›Ware Arbeitskraft‹ aus. Sie argumentieren, dass der bis in die 1990er Jahre dominierende fordistische Typus des Arbeitnehmers in einer postfordistischen Arbeitsgesellschaft langfristig durch einen neuen (Ideal-)Typus, den »Arbeitskraftunternehmer« ersetzt werden könnte. Als dessen Merkmale im Hinblick auf die Nutzung von Arbeitskraft machen sie eine steigende »Selbst-Kontrolle der Beschäftigten im Arbeitsprozess«, eine neue Qualität der »Selbst-Ökonomisierung« und Selbst-Ausbeutung ihrer Arbeitspotentiale sowie eine korrespondierende »Steigerung von Selbst-Management« und »Selbst-Rationalisierung im Alltagsleben« (ebd.) aus. Eine ausführliche Kritik dieses Ansatzes formuliert etwa Gerst (2005).

11 Kleemann, Matuschek und Voß beziehen ihren Begriff von Subjektivität auf »zwei Fragekomplexe«: einmal »auf die Frage nach der Entstehung bestimmter handlungsleitender Ressourcen und Dispositionen; zum anderen auf die [...] Verwendungs- bzw. Wirkungsweise solcher personalen Ausstattungen zum Handeln in bestimmten Interaktionssituationen« (2002: 57).

diskursanalytisch¹² herauszuarbeiten, aus welchen heterogenen Argumentationen die aktuellen Subjektivitätsvorstellungen zusammengesetzt sind. Vorausgesetzt ist dabei mit den an Michel Foucault anschließenden Gouvernamentalitätsstudien¹³, dass die Selbstverhältnisse »empirischer Subjekte« entscheidend von den zeitgenössischen Wissensformen und -medien (kritisch dazu Reichert 2008) – wie etwa neuen Kommunikationstechnologien – und Führungsmethoden – etwa organisatorischer Flexibilisierung – geprägt werden. Aus der Verbindung beider Komplexe resultieren verallgemeinerte Anforderungen an die Individuen. Aktuelle Beispiele für diese Anforderungslage bieten nicht zuletzt die jüngeren Sozialstaatsreformen, etwa der Aktivierungsdiskurs in der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik (vgl. dazu näher Lessenich 2003, 2008).

Mit dem Ansatz, derartige vorherrschende Subjektfiguren zu rekonstruieren, wird freilich nur die diskursiv-programmatische Ebene zeitgenössischer Politiken erreicht – eine Einsicht, die schon seit einiger Zeit auch von Vertreterinnen der Gouvernamentalitätsstudien problematisiert wird (so Lemke 2000). Da dieser Zugriff Gefahr läuft, »programmatische Subjekte« (Pühl/Schultz 2001) zu konstruieren, die in der gesellschaftlichen Wirklichkeit gar nicht vorkommen, werde ich die Diskursanalysen mit einer institutionentheoretisch inspirierten Analyse der aktuellen Hochschulreformen verbinden. Die Reformen nach Bologna werden dabei so aufgefasst, dass in ihnen sowohl *Anforderungen* an Studierende readjustiert werden als auch die *Gestalt* und die *Prinzipien* (die »Leitideen«) der Institution Hochschule als solcher zu Debatte stehen. Mich interessieren in diesem Zusammenhang besonders die umstrittenen und ungeklärten, unbeabsichtigten und latenten Funktionen, welche die Diskurse über die Subjektivität der Lernenden erfüllen sollen, denn in diesen in Bewegung geratenen Wirkungsgefügen könnten produktive wie widersprüchliche Effekte im institutionellen Wandel entstehen, die weit über eine Umsetzung diskursiver Anweisungen hinaus gehen.

12 Vgl. zu diskursanalytischen Zugängen Keller et al. (2001); Bublit (2001); Angermüller et al. (2001), dazu näher Kapitel 2.

13 Vgl. zu dieser Forschungsrichtung: Foucault (2000), Pieper/Gutierrez Rodriguez (2003), Bröckling/Krasmann/Lemke (Hg. 2000, Hg. 2004), Rose (2000a, 2000b), sowie Burchell/Gordon/Miller (1991).