



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Mündigkeit als Bildungsziel im Zeitalter
der Hochschulreform – (k)ein Widerspruch?
Eine Widerspruchsanalyse in Anlehnung an die
bildungstheoretischen Schriften Heinz Joachim Heydorns

Verfasserin

Gabriela Messner

Angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im September 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

emer. o. Univ.-Prof. Dr. Marian Heitger

Vorwort

Mein Interesse, mich mit den bildungstheoretischen Schriften von Heinz-Joachim Heydorn auseinanderzusetzen, wurde an der Karl-Franzens Universität Graz geweckt. In den Jahren zwischen 2001 und 2004 absolvierte ich den Universitätslehrgang zur akademisch geprüften Lehrerin für Gesundheits- und Krankenpflege. Während eines Seminars zur Einführung in die Erziehungswissenschaft setzte ich mich intensiv und mit Begeisterung mit Theodor W. Adornos Buch „Erziehung zur Mündigkeit“ auseinander. Die Seminarleiterin, eine Professorin des Grazer Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, erkannte mein Interesse an diesem Thema und brachte mir in der darauf folgenden Seminareinheit einen Text von H.J. Heydorn mit. *„Wenn Sie sich so für das Thema Mündigkeit interessieren, dann lesen Sie Heydorn!“*

Diese Worte klingen mir heute noch im Ohr, doch: Im Gegensatz zu Adornos Auseinandersetzung mit dem Mündigkeitsbegriff war der Text von Heydorn zum Thema Mündigkeit für mich nur schwer zugänglich. Erst an der Universität Wien und durch den Besuch eines Seminars von Frau Prof. Dr. Messerschmidt fand ich einen Zugang zu Heydorns Schriften. Sehr langsam bahnte ich mir einen Weg durch Heydorns Schriften, und die Studienproteste von 2009 waren letztendlich ausschlaggebend für die Wahl meines Diplomarbeitsthemas.

Ich bedanke mich bei all jenen Personen, die mich wissend und zu einem großen Teil auch nicht wissend während meines Bildungsprozesses begleitet, unterstützt und motiviert haben. Der größte Dank gebührt meinen Kindern Valeria und Janus, die mir die nötige Zeit gewährten, um die Diplomarbeit zu schreiben.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	1
Inhaltsverzeichnis.....	2
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....	3
1 Einleitung	4
1.1 Der Bildungsstreik 2009 als Ausgangslage - der Anlass	4
1.2 Problemdarstellung.....	9
1.3 Der Bologna-Prozess	13
1.4 Mündigkeit – eine begriffsgeschichtliche Skizze	17
1.5 Forschungsfrage und Forschungsmethodik	21
1.6 Forschungslücke.....	24
1.7 Aufbau der Diplomarbeit.....	25
2 Die bildungstheoretischen Schriften von Heinz Joachim Heydorn.....	27
2.1 Zur Singularität von Heinz Joachim Heydorn	27
2.2 Über die Bedeutung von Begriffen bei Heinz Joachim Heydorn	29
2.3 Erziehung.....	33
2.4 Bildung	36
2.5 Mündigkeit.....	40
2.6 Widerspruch.....	41
2.7 Die unbestimmbare Zukunft	43
3 Bildungsreformen im Hochschulwesen.....	47
3.1 Historische und sozioökonomische Herausforderungen.....	48
3.1.1 Das Wissen in einer Wissensgesellschaft ist technischer Art	49
3.1.2 Eine gesellschaftliche Determination wird vorgetäuscht.....	53
3.1.3 Der Mensch als Ressource	55
3.2 Reaktionen auf die historischen und sozioökonomischen Herausforderungen	57
3.2.1 Abbau sozialer Ungleichheit – Bildungsreserven mobilisieren	57
3.2.2 Modernisierungsprogramm für die Universitäten.....	60
3.2.3 Lebenslanges Lernen.....	65
3.3 Curriculare Anpassungsprozesse.....	68
3.3.1 Modularisierung als curriculares Organisationsprinzip	68
3.3.2 Mobilität.....	70
4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen.....	81
4.1 Ausblick.....	85
Literaturverzeichnis	87
Anhang.....	101
Kurzfassung	101
Abstract	103
Lebenslauf.....	105

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	S. 8
Abbildung 2:	S. 77f

1 Einleitung

*„Ein Feuer geht um in Europa –
das Feuer der brennenden
Universitäten“¹*

1.1 Der Bildungstreik 2009 als Ausgangslage - der Anlass

Die Studierendenproteste in Österreich hatten ihren Ausgangspunkt an der Wiener Akademie der bildenden Künste. Noch am Vorabend des 20. Oktober 2009, so die Angaben von Heissenberger Stefan et al.,² dachte noch niemand an eine Besetzung österreichischer Universitäten und scheinbar auch nicht an eine darauf folgende, monatelange europaweite Bewegung protestierender Studierender. Doch am 20. Oktober 2009 gegen Mittag verkündeten die Vertreter der Österreichischen Hochschülerschaft (ÖH) und Vertreter des Senats den Generalstreik und besetzten in weiterer Folge die Säulenhalle des Baus am Schillerplatz. Der Protest richtete sich gegen eine geplante Umstellung der Ausbildung und gegen den Bologna-Plan.³

Zwei Tage nach dieser Protestaktion organisierten Studierende der Universität Wien eine Solidaritätskundgebung für die Studierenden der Akademie der bildenden Künste im Sigmund-Freud-Park vor der Votivkirche. Gemeinsam wurde, unter dem Motto „Die Uni brennt“⁴, gegen die Einführung von Zugangsbeschränkungen, gegen den Bologna-Prozess und vor allem gegen eine Ökonomisierung der Bildung demonstriert. Die Demonstration wurde, da nicht angemeldet, von der Polizei aufgelöst, und die Studierenden beschlossen, ihre Kundgebung innerhalb des Universitätsgebäudes fortzuführen.

¹ Heissenberger et al. 2010, S. 11.

² Heissenberger et al. 2010, S. 11.

³ <http://derstandard.at/1254311938396/Generalstreik---Akademie-der-bildenden-Kuenste-besetzt>, Zugriff am 2.12.2009.

⁴ Das Motto oder auch die Parole „die Uni brennt“ wurde nach Angaben von Heissenberger Stefan et al. nach wenigen Protesttagen in das Motto „Unsere Uni“ umgewandelt, um weniger radikal zu wirken. (Heissenberger Stefan et al. 2010, S. 12).

Dort wurde dann am 22. Oktober gegen 13 Uhr das Auditorium maximum⁵ von den protestierenden Studierenden besetzt.⁶ Die Besetzung des Audimax war nicht geplant, sondern eine spontane Aktion. Entgegen der Ansicht des damaligen Wissenschaftsministers Johannes Hahn, es handle sich bei den Protesten lediglich um einen „lokalen Protest“⁷, sollte die Besetzung des Audimax erst der Anfang eines sich national wie auch international ausweitenden Studierendenprotestes sein. Etwa eine Woche nach Beginn der Besetzung waren nicht nur der größte österreichische Hörsaal, sondern auch Hörsäle und Räumlichkeiten an weiteren österreichischen Universitätsstandorten, u. a. in Graz, Innsbruck und Linz, besetzt.

Die Proteste und Besetzungen der Studierenden kamen, angesichts der prekären Situation, dennoch nicht überraschend.⁸ Auf einem selbst gedruckten Folder, erschienen im Rahmen der Bildungsproteste in Wien 2009, mit dem Titel „Statement gesamtgesellschaftliche Einbettung und Forderungen“ stand zu lesen, dass die Proteste

„(...) Teil und Ergebnis jahrelanger Arbeit von Studierenden, Lehrenden, Arbeitenden und vor allem von außerinstitutionellen und selbst organisierten Personen und Gruppen ...“⁹

waren. Überraschend und unerwartet waren für viele die Dynamik und die ungewöhnliche Vorgehensweise der Studierenden. Die Österreichische Hochschülerschaft (ÖH), die eigentliche Interessensvertretung der Studierenden, hatte ihre Bedeutung eingebüßt und spielte bei diesen Protesten keine Rolle. Symbolisch für diesen Bedeutungsverlust wurde die ÖH-Vorsitzende Sigrid Mauer am zweiten Protesttag von der Audimax-Bühne gepfiffen. Die protestierenden

⁵ Der Begriff Auditorium Maximum kommt aus dem Lateinischen und bedeutet der „größte Hörsaal“. Im nachfolgenden Text wird die Abkürzung Audimax verwendet.

⁶ <http://derstandard.at/1254312155865/Nachlese-Tag-1-Audimax-BesetzerInnen-blieben-ueber-Nacht>, (Zugriff 12.6.2010).

⁷ <http://www.nachrichten.at/nachrichten/chronik/art58,281820>, (Zugriff 16.6.2010).

⁸ Vgl. Heissenberger et al. 2010, S. 12.

⁹ Statement gesamtgesellschaftliche Einbettung und Forderungen; Verfasst mit basisdemokratischer Zustimmung von Lehrenden und Student/innen der Universität Wien und der Akademie der bildenden Künste am 27. Oktober 2009.

Studierenden organisierten sich basisdemokratisch.¹⁰ Was bedeutete, dass alle Studierenden das Recht hatten mitzusprechen. Themen wurden in den täglich stattfindenden Plena gemeinsam erörtert, diskutiert und dann Entscheidungen getroffen. Auch weigerten sich die Studierenden, einen verantwortlichen Sprecher zu benennen.¹¹

Die Studierendenproteste wurden organisiert und koordiniert von selbst organisierten Arbeitsgruppen. Es gab Arbeitsgruppen zu den unterschiedlichsten Themen. So zum Beispiel eine Arbeitsgruppe „Aktionen“, eine Arbeitsgruppe für „Inhalte“, eine für die Organisation geplanter Protestaktionen und wieder eine andere für das Thema „Vernetzung“.¹²

Vor allem die Vernetzung im Internet spielte bei diesen Protesten eine große Rolle, denn sie diente einerseits als interne Vernetzung, zwischen den protestierenden Studierenden, andererseits als Kommunikationshilfsmittel nach außen.¹³ Mithilfe dieses Kommunikationshilfsmittels sendeten die Studierenden Solidaritätsaufrufe an Universitätsstandorte innerhalb Deutschlands, mit dem Appell, sich mit den österreichischen Studierenden zu solidarisieren und Protestveranstaltungen innerhalb Deutschlands zu organisieren. Der Solidaritätsaufruf wurde gehört.

In Deutschland machte die Universität Heidelberg am 3. November 2009 den Protestanfang, gefolgt von der Universität Münster und vielen anderen Universitäten Deutschlands¹⁴. Angeregt von den Protesten in Österreich besetzten deutsche Studierende zentrale Hörsäle nach österreichischem Vorbild. Die Proteste machten auch vor anderen europäischen Ländern nicht Halt. So gab es Besetzungen und/oder Proteste in Frankreich, Großbritannien, der Schweiz, Polen, Kroatien und Italien.

¹⁰ <http://derstandard.at/1256745678109/Bestandsaufnahme-Ausgehungerte-Studenten-und-Beamtenfleisch>, (Zugriff 12.6.2010).

¹¹ Vgl. Maie/Arnim-Ellissen 2010, S. 194f.

¹² Vgl. Maie/Arnim-Ellissen 2010, S. 195f.

¹³ Vgl. Heissenberger et. al 2010, S. 200f.

¹⁴ Vgl. <http://www.bildungsstreik.net>, (Zugriff 7. 12. 2009).

Nach Angaben der Homepage „*unsereuni.at*“ galten mit Stand 6. Dezember 2009 80+ Universitäten als besetzt, und 5930 Personen, davon 808 Lehrende erklärten sich solidarisch mit den Protestierenden.¹⁵ Die Beteiligung der Lehrenden liegt vor allem darin begründet, dass eine nicht unerhebliche Anzahl der Lehrenden ihre derzeitige Beschäftigungssituation als prekär empfindet.¹⁶

Der Protest der Studierenden richtete sich vor allem gegen die Umgestaltung der Hochschullandschaft nach dem Bologna-Plan. Die Protestierenden waren und sind noch immer der Ansicht, dass die Umgestaltung der Hochschullandschaft zu einer vermehrten Ökonomisierung der Bildung führt.¹⁷ Der Umbau der Hochschulen zielt lediglich darauf ab, Hochschulen nach wirtschaftlichen Maßstäben effizienter zu gestalten, damit Studierende innerhalb möglichst kurzer Zeit möglichst viel verwertbares Wissen für den Arbeitsmarkt sammeln können. Die Studierenden demgegenüber sind der Auffassung, dass sie in der Lage sind, ihr Studium selber zu gestalten und lehnen ab, entlang von vorgefertigten Studienplänen zu studieren. Sie fordern mehr Freiräume für selbst organisiertes Lernen. Innerhalb der so geschaffenen Freiräume soll und kann sich dann, so die Studierenden, kritisches und mündiges Denken entwickeln.

¹⁵ Vgl. <http://unsereuni.at/?cat=165>, (Zugriff 6.12.2009), vgl. Heissenberger, Stefan et. al 2010, S. 12.

¹⁶ Vgl. Schmidinger 2010, S. 127.

¹⁷ Statement gesamtgesellschaftliche Einbettung und Forderungen.

Wie aus Abbildung 1 ersichtlich wird, forderten die Studierenden „*Bildung für eine mündige Gesellschaft und nicht bloße Ausbildung nach wirtschaftlicher Verwertbarkeit*“.¹⁸



Abbildung 1: Audimax – Wien, Quelle: Harald Kviecien©

Aus dieser Forderung kann man ableiten, dass die Studierenden Bildung im Sinne des Bologna-Plans vor allem als Ausbildung, als eine Art Vorbereitung und Anpassung an wirtschaftliche und ökonomische Zwecke verstehen, nicht jedoch als Bildung im Sinne von Selbstbestimmung, Autonomie und Mündigkeit.

Mit dieser Ansicht sind die Studierenden nicht allein. Wie aus der nachfolgenden Problemendarstellung ersichtlich wird, weisen schon seit geraumer Zeit zahlreiche Wissenschaftler in ihren Publikationen darauf hin, dass durch die Umgestaltung der Hochschullandschaft nach ökonomischen Prinzipien das Bildungsideal, Entfaltung des Menschen durch eine zweckfreie Bildung, Gefahr läuft, zu einer Nebensächlichkeits zu verkommen, wenn nicht sogar ad acta gelegt zu werden.¹⁹

¹⁸ Plakat vor dem Eingang des Audimax Wien.

¹⁹ Vgl. Krautz 2007, Klappentext.

1.2 Problemdarstellung

Der Bildungswissenschaftler Erich Ribolits vertritt die Ansicht, dass wichtige Bereiche des gesellschaftlichen Lebens - wie Arbeit und Bildung - von Paradigmen der ökonomischen Realität bestimmt werden.²⁰ Zunehmendes Zählen, Messen und Vergleichen von Qualifikationen, Kompetenzen und Leistungen etwa in Form von Bildungsrankings sind für den Bildungswissenschaftler ein Indiz dafür. Der Gedanke, so Ribolits, dass Bildung mehr ist und meint als nur den bloßen Erwerb von „brauchbar“ machenden Qualifikationen wäre zugunsten von quantitativen Bildungsaspekten verdrängt worden²¹ und „(...) *trat im allgemeinen Bewusstsein an die Stelle umfassender Bildung.*“²² Ribolits zufolge wird der Bildungsbegriff heute weitgehend nur noch in verzweckter Form als Arbeitskräftequalifizierung und nicht mehr in humanistischer Tradition, der Menschenbildung und zur Konstitution des autonomen bürgerlichen Individuums verstanden.²³ Da das im Bildungsprozess erworbene Wissen Ribolits zufolge nicht mehr dazu dient, gesellschaftliches, an demokratischen Prinzipien orientiertes Zusammenleben zu gestalten, sondern als Ware verstanden wird, mit dessen Hilfe finanzielle Vorteile, Image und Prestige eingetauscht werden können, spricht Ribolits in diesem Falle nicht mehr von Bildung, sondern im Sinne Adornos von Halbbildung.²⁴

Diese Halbbildung nach Adorno geht der Bildung nicht voraus, sondern folgt dieser.²⁵ Adorno meint damit, dass „*das Halbverstandene und Halberfahrene (...)* *nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind*“ ist.²⁶ Ursache für Halbverstandenes und Halberfahrenes ist für Adorno der fortschreitende kapitalistische Produktionsprozess. Dieser erschwert den Lernenden die Voraussetzung zur Bildung, und zwar die Zeit zur Muße, jene Zeit, innerhalb der für

²⁰ Ribolits, o.J., S. 6.

²¹ Ribolits, o.J., S. 4.

²² Ribolits, o.J., S. 3.

²³ Ribolits, o.J., S. 4.

²⁴ Ribolits 2009, Folie 28.

²⁵ Adorno 2006, S. 8.

²⁶ Adorno 2006, S. 42.

die Lernenden die Möglichkeit besteht, Gelerntes zu überdenken, zu analysieren und auf dessen Wahrheitsgehalt hin zu reflektieren.²⁷

„Im Klima der Halbbildung überdauern die warenhaft verdinglichten Sachgehalte von Bildung auf Kosten ihres Wahrheitsgehalts und ihrer lebendigen Beziehung zu lebendigen Subjekten.“²⁸

Die Folge ist, dass Bildung und das in Bildungseinrichtungen vermittelte Wissen erworben, konsumiert und zur Durchsetzung von Vorteilen herabgewürdigt wird, nicht jedoch *„(...) die Einzelnen dazu befähigen, in einer vernünftigen Gesellschaft als Vernünftige, in einer freien Gesellschaft als Freie sich zu bewähren (...)²⁹“*.

Adornos Theorie der Halbbildung wurde vom Philosophen Konrad Liessmann weiterentwickelt zu einer Theorie der Unbildung. Während Halbbildung nach Auffassung von Konrad Liessmann noch kritisch auf die Idee von Bildung bezogen werden konnte und die Idee von Bildung noch eine normative bzw. regulative Funktion erfüllte, so verliert die eigentliche Idee von Bildung für Liessmann unter den gegebenen Umständen jegliche Legitimation. In seinem Essay „Theorie der Unbildung“ radikalisiert Liessmann Adornos Konzept der Halbbildung zu einer Theorie der Unbildung.³⁰ Liessmanns Theorie der Unbildung bedeutet nicht die Abwesenheit von Wissen³¹, sondern die Abkehr von der Idee der Bildung. Er begründet seine These damit, dass das humanistische Bildungsideal aufgehört habe, sowohl Ziel als auch Maßstab für die zentralen Momente der Wissensproduktion und Wissensvermittlung zu sein.³² Die heute gängigen Mechanismen der Wissensproduktion und Wissensvermittlung funktionieren Liessmann zufolge jenseits jeder Idee von Bildung.³³

²⁷ Vgl. Adorno 2006, S. 18.

²⁸ Adorno 2006, S. 25.

²⁹ Adorno 2006, S. 16.

³⁰ Liessmann 2008, S. 9.

³¹ Liessmann 2008, S. 70.

³² Liessmann 2008, S. 9f.

³³ Liessmann 2008, S. 10.

Was heute im Allgemeinen unter Bildung verstanden wird, orientiert sich nicht am konkreten Individuum, sondern an seinen Umgebungsfaktoren, also an Faktoren, die außerhalb des Individuums liegen. Es handelt sich dabei um marktkonforme Faktoren wie Standortbestimmung, Standortqualität sowie Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsfähigkeit.³⁴ Um den Wissensstandort zu sichern, fordert die Wirtschaft die Anpassung der Kompetenzen an die Bedürfnisse einer Wissensgesellschaft. Gefordert werden vor allem Teamfähigkeit, Flexibilität und Kommunikationsbereitschaft.³⁵ Auch Menschen, die über ein so genanntes „Entrepreneurial Skill“ und damit die Fähigkeit, eigene Marktchancen zu erkennen, schaffen sowie nutzen zu können, verfügen, werden von der Wirtschaft gerne gesehen. Unter den beschriebenen Bedingungen scheint es also nicht verwunderlich, dass der Verzicht von Bildung zu einer Art Tugend wird, die es den Menschen erlaubt, unbelastet vom Bildungsballast des humanistischen Ideals, rasch und flexibel auf die sich ständig ändernden Anforderungen des Marktes zu reagieren.³⁶ Die derzeitige Misere der europäischen Hochschullandschaft trägt für Liessmann den Namen Bologna.³⁷ Für den Philosophen ist die Intention des Bologna-Strukturplans klar ersichtlich, denn

„(...) die dreijährigen Bachelor-Studien haben die Aufgabe eine, protowissenschaftliche Berufsausbildung³⁸ zu leisten.“³⁹

Auch der deutsche Kunstpädagoge und Bildungswissenschaftler Jochen Krautz, welcher sich intensiv mit dem Bologna-Plan und den Auswirkungen auf die deutsche Hochschullandschaft auseinandergesetzt hat, sieht das humanistische Bildungsideal gefährdet. In seinem Buch „Ware Bildung, Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie“ geht Krautz unter anderem der Frage nach, wer Interesse daran haben könnte, an der Universität nicht mehr Bildung, nicht einmal mehr Halbbildung, sondern gar Unbildung zu produzieren?⁴⁰

³⁴ Liessmann 2008, S. 73.

³⁵ Liessmann 2008, S. 71.

³⁶ Vgl. Liessmann 2008, S. 73.

³⁷ Liessmann 2008, S. 104.

³⁸ Hervorhebung durch den Verfasser.

³⁹ Liessmann 2008, S. 106.

⁴⁰ Krautz 2007, S. 37.

Krautz nennt internationale Organisationen und ihre programmatische und institutionelle Einflussnahme auf die nationalen Bildungssysteme als treibende Kräfte.⁴¹ Im Gegensatz zu Liessmann ist für Krautz die Bologna-Strategie nur zum Teil für den derzeit stattfindenden Veränderungsprozess im Hochschulwesen verantwortlich. Verantwortlich für die zunehmende Ökonomisierung von Bildung sind Krautz zufolge auf globaler Ebene die Weltbank, der Internationale Währungsfonds und die Welthandelsorganisation mit ihrem GATTs-Abkommen. Auf europäischer Ebene die Lissabon-Strategie sowie die Bologna-Erklärung und auf nationaler Ebene die Bildungspolitik.⁴²

Wie in der Problemdarstellung expliziert sind sowohl die protestierenden Studierenden als auch eine Reihe von namhaften Wissenschaftern der Ansicht, dass die Umgestaltung der Hochschullandschaft nach der Bologna-Struktur zu einer zunehmenden Ökonomisierung der Bildung führt. Bei dieser Umgestaltung geht es nicht um Bildung und das dem Bildungsbegriff immanenten Ethos der Mündigkeit,⁴³ sondern allein um Ausbildung nach wirtschaftlicher Verwertbarkeit, sodass Mündigkeit als Bildungsziel unter diesen Umständen nicht mehr erreicht werden kann und nicht mehr erreicht werden soll.

An dieser Stelle gilt es im Sinne einer Vorverständigung, zunächst folgende Sachverhalte zu klären bzw. zu erläutern. Einerseits scheint es notwendig, eine kurze begriffsgeschichtliche Skizze des Mündigkeitsbegriffs abzubilden, und andererseits ist es auch für das weitere Verständnis dieser Arbeit unumgänglich, den Bologna-Plan, der den Ausgangspunkt der Studierendenproteste darstellt, von der Entstehung des Plans bis zu den gegenwärtigen Ereignissen näher zu erläutern.

Ich beginne mit der Darstellung des Bologna-Prozesses.

⁴¹ Krautz 2007, S. 200

⁴² Krautz 2007, S. 200f.

⁴³ Vgl. Liessman 2008, S. 148

1.3 Der Bologna-Prozess

Im Juni 1999 hat sich Österreich, gemeinsam mit 28 anderen Staaten⁴⁴, dazu verpflichtet⁴⁵, die in der Bologna-Erklärung festgehaltenen Ziele umzusetzen und beim Aufbau eines einheitlichen europäischen Hochschulraums, bis zum Jahr 2010, mitzuwirken.⁴⁶

Der Bologna-Plan war von langer Hand vorbereitet worden. Bereits im Jahr 1997 wurde in Lissabon ein Abkommen zur Anerkennung von Hochschulabschlüssen innerhalb Europas getroffen. Dieses Abkommen wurde bekannt unter dem Namen „Lissabon-Konvention“. Da diese Konvention oft auf sehr unterschiedliche Bildungssysteme angewandt werden musste, beschränkte sich die Umsetzung der Lissabon-Konvention, so kann man es der Webseite „Studieren in Italien“ entnehmen, auf die Erstellung von Grundprinzipien und einigen allgemeinen Kriterien, welche als Leitlinien dienen sollten. Aus der Webseite kann man auch entnehmen, dass es offensichtlich den zuständigen Behörden eines jeden Unterzeichnerstaates oblag, diese Prinzipien und Kriterien kohärent und auf angemessene Weise im jeweiligen nationalen Kontext umzusetzen und dabei eventuell die Gesetzgebung über die akademische Anerkennung zu verändern bzw. zu aktualisieren.⁴⁷

Dieser Umstand dürfte wohl dazu geführt haben, dass kaum ein Jahr später, anlässlich der 800-Jahr-Feier der Sorbonne Universität in Paris die Sorbonne-Deklaration von den Bildungsministern Frankreichs, Italiens, Großbritanniens und Deutschlands unterschrieben wurde.⁴⁸ Bei dieser Sorbonne-Deklaration handelt es

⁴⁴ Insgesamt waren es 29 Staaten und 31 Minister wobei in diesem Zusammenhang festgehalten werden muss, dass sich mittlerweile 46 Staaten dazu verpflichtet haben die Bologna-Erklärung umzusetzen.

⁴⁵ Jochen Krautz weist in seinem Buch „Ware Bildung“ darauf hin, dass die anwesenden Minister, weder den Auftrag noch die Berechtigung gehabt hätten irgendetwas verpflichtendes zu unterschreiben und dass, hier vor allem mit Bezug auf Deutschland, uns der bindende Charakter der Unterschrift nur vorgegaukelt wurde Er vergleicht in seinem Buch das Treffen der Minister in Bologna sarkastisch mit einem privaten Kaffeekränzchen. (vgl. Krautz 2007, S. 144.)

⁴⁶ Vgl. Helferich/Berchtold 2008, S. 6, vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Wissenschaft, o.J., o.S.

⁴⁷ Vgl. <http://www.studieren-in-italien.it/php5/study-italy.php?lang=DE&idorizz=3&idvert=36>, (Zugriff 15.02.2010).

⁴⁸ Vgl. Hennecke 2008. S. 11.

sich um eine gemeinsame Erklärung der unterzeichnenden Minister, sich für eine „Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“ einzusetzen.⁴⁹ Die Bildungsminister verpflichteten sich durch die Unterzeichnung des Abkommens,

*„(...) für einen gemeinsamen Rahmen einzusetzen, um so die Anerkennung akademischer Abschlüsse im Ausland, die Mobilität der Studenten sowie auch ihre Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt zu fördern“.*⁵⁰

Toens Karin vom Institut für Politikwissenschaften der Universität Hamburg gibt im Zusammenhang mit der Sorbonne-Deklaration zu bedenken, dass die Ereignisse, welche zu dieser Erklärung führten, von der Wissenschaft bisher viel zu wenig untersucht und beachtet wurden. Sie bezeichnet die Sorbonne-Erklärung als eigentlichen hochschulpolitischen Urknall.⁵¹ Toens vertritt die Ansicht, dass bereits in der Sorbonne-Deklaration alle wesentlichen Eckdaten für den im Jahre 1999 eingeleiteten Bologna-Prozess zu finden sind.⁵²

Der Plan des im Jahr 1999 eingeleiteten Bologna-Prozesses ist es, nicht nur einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zwecks leichter Anerkennung der Studienabschlüsse entstehen zu lassen. Die tief greifende Modifikation des europäischen Hochschulraumes soll Europa in ein „*Europa des Wissens*“ umgestalten.⁵³ Ein Europa des Wissen zu entwickeln wird als

*„(...) unerlässliche Voraussetzung für gesellschaftliche und menschliche Entwicklung sowie als unverzichtbare Komponente der Festigung und Bereicherung der europäischen Bürgerschaft“.*⁵⁴

angesehen.

⁴⁹ Sorbonne-Erklärung 1998. Vgl. dazu auch Hennecke 2008, S. 11.

⁵⁰ Sorbonne-Erklärung 1998.

⁵¹ Vgl. Toens 2007, S. 37f.

⁵² Vgl. Toens 2007, S. 40. Vgl. Hennecke 2008, S. 11, vgl. Schrittmesser 2009, S. 698.

⁵³ Bologna-Deklaration 1999.

⁵⁴ Bologna-Deklaration 1999.

Aus diesem Grund wurde ein Maßnahmenkatalog formuliert, der im Wesentlichen folgende Punkte umfasst:

- **Einführung leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse:** Mit der zugrunde liegenden Intention, sowohl die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger als auch die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern.
- **Einführung eines aus zwei Hauptzyklen bestehenden Studiengangsystems:** Der erste Zyklus soll zum Bachelor-Abschluss (*undergraduate*) und der zweite Zyklus soll zum Master-Abschluss (*graduate*) führen.
- **Einführung eines Leistungspunktesystems zur Förderung der Mobilität der Studierenden:** Das European Credit Transfer System (ECTS) soll in allen europäischen Universitäten eingeführt werden, um Studienleistungen besser vergleichen zu können.
- **Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung:** Es sollen in Arbeitsgruppen gemeinsame Kriterien und Methoden erarbeitet werden, um die Qualität der einzelnen Hochschulen zu vergleichen und sicherzustellen.
- **Förderung der mit den genannten Initiativen in Zusammenhang stehenden Dimensionen:** Es handelt sich dabei um die Förderung von Mobilitätsprojekten oder die Förderung von Forschungsprogrammen, um nur einige wenige zu nennen.⁵⁵

Auf einige für die Beantwortung der gestellten Forschungsfrage relevante Maßnahmen werde ich gesondert an einer anderen Stelle der hier vorliegenden Arbeit ausführlicher Bezug nehmen.

Der Bologna-Plan bildet die Diskussionsgrundlage für alle weiteren, im Abstand von zwei Jahren stattfindenden Nachfolgekongressen.

Die erste Nachfolgekongress fand in Prag im Mai 2001 statt. In der Prager Kongress wurde vor allem die Bedeutung des lebensbegleitenden Lernens als ein wichtiges strategisches Element des europäischen Hochschulraums betont.⁵⁶

⁵⁵ Bologna-Deklaration 1999. Vgl. dazu auch Schrittmesser 2009, S. 698.

⁵⁶ Prager-Kommuniqué 2001. Vgl. dazu auch Schrittmesser 2009, S. 699.

*„In einem zukünftigen Europa, das sich auf eine wissensbasierte Gesellschaft und Wirtschaft stützt, sind Strategien für das lebensbegleitende Lernen notwendig, um den Herausforderungen des Wettbewerbs und der Nutzung neuer Technologien gerecht zu werden und um die soziale Kohäsion, Chancengleichheit und Lebensqualität zu verbessern“.*⁵⁷

Eine weitere Konferenz fand in Berlin im Jahr 2003 statt. Bei dieser Konferenz wurde unter anderem beschlossen, den bis dahin noch zweiteiligen Zyklus durch einen dritten, den PhD-Zyklus, zu ergänzen, um so eine engere Verbindung zwischen dem europäischen Hochschul- und dem europäischen Forschungsraum zu erwirken.⁵⁸

Von Berlin führte dann der Weg weiter in die Stadt Bergen. Hier wurde vor allem die soziale Dimension des Bologna-Prozesses betont. Die teilnehmenden Minister verpflichteten sich, soziale Barrieren im Zugang zum Studium abzubauen, unter anderem durch Schaffung von staatlichen Maßnahmen zur finanziellen und wirtschaftlichen Unterstützung. Und dazu, ein Qualitätssicherungssystem auf der Basis eines europäischen Qualifikationsrahmens auf nationaler Ebene einzuführen.⁵⁹

Nach Bergen folgte 2007 London. Hier wurden nochmals die Bedeutung der Qualifikationsrahmen und die Notwendigkeit, dass nationale Qualifikationsrahmen sich an dem in Bergen vereinbarten übergreifenden Qualifikationsrahmen orientieren sollen, unterstrichen. Der Qualifikationsrahmen wird als zentrales Element der europäischen Hochschulbildung angesehen, der nach Ansicht des Londoner Kommuniqués ein wichtiges Instrument zur Herstellung von Vergleichbarkeit und Transparenz innerhalb des europäischen Hochschulraums ist.⁶⁰

Die nächste Konferenz wurde im belgischen Leuven/Louvain-la-Neuve vom 28. bis 29. April 2009 abgehalten. Die Ministerinnen und Minister der 46 am Bologna-Prozess beteiligten Länder trafen sich, um eine Art Zwischenbilanz über die bisher erzielten Erfolge zu ziehen und die Prioritäten für den europäischen Hochschulraum

⁵⁷ Prager-Kommuniqué 2001. Vgl. dazu auch Schrittmesser 2009, S. 699.

⁵⁸ Berliner-Kommuniqué 2003. Vgl. dazu auch Schrittmesser 2009, S. 699.

⁵⁹ Bergen-Kommuniqué 2005. Vgl. dazu auch Schrittmesser 2009, S. 699.

⁶⁰ London-Kommuniqué 2007. Vgl. dazu auch Schrittmesser 2009, S. 699.

bis zum Jahr 2020 zu definieren. Da die in der Bologna-Erklärung von 1999 festgelegten Ziele und die in den darauf folgenden Jahren entwickelten Vorgaben nach Ansicht der an der Konferenz beteiligten Hochschulminister noch nicht vollständig erreicht worden sind, behalten diese auch für das kommende Jahrzehnt ihre Gültigkeit. Europa könne die Herausforderungen des kommenden Jahrzehnts nur bewältigen, wenn die beteiligten Länder das Konzept des lebenslangen Lernens konsequent umsetzen sowie für einen gerechteren und vor allem für einen chancengleichen Zugang zur Hochschulbildung sorgen würden. Insbesondere betonen die Hochschulminister die Notwendigkeit, den Studierenden jene Kompetenzen zu vermitteln, nach denen der Arbeitsmarkt verlangt, um so deren Beschäftigungsfähigkeit zu verbessern.⁶¹

Das bisher letzte Treffen der Hochschulminister fand in Wien und Budapest im März 2010 statt. Bei diesem Treffen handelte es sich um die Bologna-Jubiläumskonferenz, auf der die 46 am Bologna-Prozess beteiligten Länder das zehnjährige Bestehen des Bologna-Prozesses feierten.

1.4 Mündigkeit – eine begriffsgeschichtliche Skizze⁶²

Der Bologna-Plan steht nach Ansicht der Studierenden im Widerspruch zur Mündigkeit. Doch was ist und was meint der Begriff der Mündigkeit? Dieser Frage soll in der nachfolgenden kurzen begriffsgeschichtlichen Skizze nachgegangen werden.

Gibt man in der derzeit bekanntesten Internetsuchmaschine den Begriff Mündigkeit ein, erscheinen mehr als 100.000 Treffer. Dort finden sich Themen, die sich mit der Mündigkeit von Klienten im Krankenhaus, mit der Mündigkeit von Konsumenten, aber auch mit der Mündigkeit von SchülerInnen und StudentInnen beschäftigen.

⁶¹ Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué 2009.

⁶² Überschrift in Anlehnung an Rieger-Ladich 2002, S. 23f.

Der Begriff Mündigkeit jedoch ist ein Rechtsbegriff.⁶³ Der Philosoph und Erziehungswissenschaftler Rieger-Ladich schreibt in seiner Promotionsschrift „Mündigkeit als Pathosformel – Beobachtungen zur pädagogischen Semantik“⁶⁴,⁶⁵, dass der Begriff Mündigkeit sich etymologisch von dem althochdeutschen Wort „Munt“ und dessen latinisierter Form „Mundium“ herleiten lässt. Unter dem Wort „Munt“ wird, so Rieger-Ladich, im Mittelalter die Herrschafts- und Schutzgewalt des Hausherrn bezeichnet. Obwohl der Begriff Mündigkeit aus dem Wort Munt entstanden ist, steht der Begriff dennoch sachlich konträr zu ihm. Mündigkeit besagt zunächst nichts anderes als den Beginn eines Lebens außerhalb der Munt und der Herrschaft des Vaters.⁶⁶

Der Begriff Mündigkeit wird vor allem durch den deutschen Philosophen Immanuel Kant zur großen Leitidee der deutschen Aufklärung des 18. Jahrhunderts.⁶⁷ Kant war einer der ersten Philosophen, der den Zusammenhang zwischen dem Bildungsgedanken und den Forderungen nach einer mündigen und autonomen Lebensführung herstellte.⁶⁸ Wolfgang Fischer⁶⁹ zufolge hat Kant dem Begriff über die rechtliche Bedeutung hinaus noch einen anderen sowohl geschichts- wie auch bildungsphilosophischen Zusammenhang mit dem Phänomen der Aufklärung gegeben. Ausgangspunkt des bildungstheoretischen Verständnisses von Mündigkeit ist Kants Aufsatz: „Antwort auf die Frage: Was ist Aufklärung?“ aus dem Jahre 1784. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger⁷⁰ zufolge bestimmt Kant in diesem Aufsatz exemplarisch, was Mündigkeit für ein kulturell-soziales Wesen, dem das Vermögen der Freiheit zugesprochen wird, bedeutet.

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn

⁶³ Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006, S. 54.

⁶⁴ Rieger-Ladich 2002, S. 26.

⁶⁵ Semantik = Bedeutungslehre.

⁶⁶ Rieger-Ladich 2002, S. 26, vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006, S. 54.

⁶⁷ Rieger-Ladich 2002, S. 33.

⁶⁸ Vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006, S. 54.

⁶⁹ Fischer 1998, S. 126.

⁷⁰ Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006, S. 54.

*die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ist also der Wahlspruch der Aufklärung“.*⁷¹

Mündigkeit zielt bei Kant letzten Endes auf eine moralische Bildung ab, die den rechten Gebrauch der Freiheit ermöglichen soll.⁷² Fischer zufolge knüpfen viele einflussreiche Pädagogen des 19. Jahrhunderts mehr oder weniger an Kants Vorstellungen an. Jedoch werden die Bemühungen um eine Pädagogik, die sich vom Begriff der Mündigkeit leiten lässt, durch die Machtergreifung der Nationalsozialisten, so Rieger-Ladich, abgelöst von einer Ideologie der Volksgemeinschaft,⁷³ die nicht nur die bedingungslose Unterordnung des Individuums unter das neue Leitbild eines so genannten rassisch-reinen Volkskörpers verlangt, sondern auch einen völligen Bruch mit der Tradition und den Idealen der Aufklärung darstellt.⁷⁴

Der Begriff Mündigkeit wird erst nach 1945 wieder in den pädagogischen Diskurs aufgenommen. Wobei Rieger-Ladich in seiner Promotionsschrift die dabei bestehende Uneinheitlichkeit in der Rede von Mündigkeit, die Uneindeutigkeit in der Verwendung des Begriffes und die wechselnde Bezugnahme auf juristische Diskurse, biologische Vorstellungen, geschichtsphilosophische Entwürfe oder politische Entwürfe explizit herausgearbeitet hat.⁷⁵ Er stellt in seiner Arbeit vier pädagogische Lesarten von Mündigkeit vor. Die erste ist die anthropologische Lesart, die Mündigkeit als einen Zustand der Reife entwirft, der stets gefährdet ist, weil die Entwicklung des Individuums krisenhaft verläuft und immer auch Momente des Verfalls und des Niedergangs aufweist. Als Vertreter der anthropologischen Lesart nennt Rieger-Ladich unter anderem Romano Guardini und Franz Pöggeler.⁷⁶

⁷¹ Kant zit.n. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006, S. 54.

⁷² Vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006, S. 54.

⁷³ Langewiese/Tenorth 1989, zit.n. Rieger-Ladich 2002, S. 40.

⁷⁴ Rieger-Ladich 2002, S. 40f.

⁷⁵ Rieger-Ladich 2002, S. 91.

⁷⁶ Rieger-Ladich 2002, S. 97f.

Die zweite Auslegung ist die juristische Lesart, die den Unterschied zwischen der Lebensform des Kindes und der des Erwachsenen betont und eigens herausstellt.⁷⁷ Als Vertreter nennt er unter anderen Heinrich Roth mit seiner Mündigkeitsvorstellung als eine Art Handlungskompetenz des Erwachsenen. Bei der dritten Lesart geht es um eine kollektive Mündigkeit als historisches Versprechen, wobei dabei der gesellschaftskritische Ansatz im Mittelpunkt steht. Rieger-Ladich zufolge wird Mündigkeit, deren Vertreter unter anderem Herwig Blankertz und Heinz Joachim Heydorn sind, dann als ein Zustand beschrieben, der noch nicht erreicht ist und den es gegen viele Widerstände in einer kollektiven historischen Anstrengung erst zu erkämpfen gilt. Die letzte, die politische Lesart, vertreten durch Gerhard Mertens und Hans-Jochen Gamm, thematisiert Mündigkeit, Rieger-Ladich zufolge, ausschließlich in Bezug auf aktuelle und drängende gesellschaftspolitische Problemlagen, und Mündigkeit kann als eine Art Medium verstanden werden, das zur Überwindung der gesellschaftlichen Krisen einen wichtigen Beitrag zu leisten vermag.⁷⁸

Zusammenfassend bedeutet dies, dass es unterschiedliche Lesarten in Bezug zum Mündigkeitsbegriff gibt. Da die Studierendenproteste mit ihrer Kritik am Bildungssystem gleichzeitig auch als Gesellschaftskritik angesehen werden können, erweist sich die dritte Lesart, und hier insbesondere der Mündigkeitsbegriff von Heinz Joachim Heydorn mit seinem gesellschaftskritischen Ansatz, als weiterführend.

⁷⁷ Rieger-Ladich 2002, S. 97.

⁷⁸ Rieger-Ladich 2002, S. 207.

1.5 Forschungsfrage und Forschungsmethodik

Die Fragestellung dieser Diplomarbeit wird inspiriert durch die Behauptung der protestierenden Studierenden und einiger wissenschaftlicher Positionen, dass die Idee der Bildung, die Entwicklung des Subjekts zum mündigen, autonomen Individuum, durch die Umgestaltung der Hochschullandschaft seiner Intention nach nicht verwirklicht werden kann.

Es würde den Umfang dieser Diplomarbeit übersteigen, alle in der Gesellschaft vorherrschenden Bildungs- und Mündigkeitsvorstellungen darzustellen und zu bearbeiten. Daher beschränkt sich diese Arbeit auf die Bildungs- und Mündigkeitsentwürfe von Heinz Joachim Heydorn. Sie sollen als kritische Instanz dienen, um folgende Forschungsfrage zu beantworten:

Steht die Umgestaltung der Hochschullandschaft im Widerspruch zum Bildungsziel Mündigkeit nach dem Verständnis von H.J. Heydorn?

Da diese Diplomarbeit nicht nur die Bildungs- und Mündigkeitsentwürfe von Heydorn als kritische Instanz verwendet, um die oben genannte Forschungsfrage zu beantworten, sondern auch weitgehend seinem methodischen Ansatz folgt, ergeben sich nachfolgende für die Beantwortung der Forschungsfrage wichtige Zwischenfragen:⁷⁹

1. Welche historischen und sozioökonomischen Herausforderungen machen eine Umgestaltung der Hochschullandschaft scheinbar notwendig, und: Stehen diese im Widerspruch zum Mündigkeitsbegriff von Heydorn?

⁷⁹ Die Idee, bei der Beantwortung der Forschungsfrage diese genannten Zwischenfragen zu stellen, geht zurück auf Ludwig Pongratz. Pongratz zufolge entwickelte Heydorn seine Kritik im Wesentlichen an vier thematischen Feldern. Diese sind: 1. Analyse der historischen und sozioökonomischen Herausforderungen, 2. Die Umgestaltung der institutionellen und unterrichtsorganisatorischen Reaktionsmuster (mit denen die Reformer den Herausforderungen begegnen wollten), 3. Die Problematisierung der curricularen Anpassungsprozesse und schließlich 4. Kritik an der wissenschaftstheoretischen Legitimation (auf die sich die Reformer berufen). Pongratz 2009, S. 100f.

2. Welche Maßnahmen werden diskutiert, um auf die sozioökonomischen Herausforderungen besser reagieren zu können? Und: Stehen diese im Widerspruch zum Mündigkeitsbegriff von Heydorn?
3. Welche curricularen Veränderungen werden in weiterer Folge umgesetzt? Und stehen diese im Widerspruch zum Mündigkeitsbegriff von Heydorn?

Die bildungstheoretischen Schriften und den kritischen methodischen Ansatz von Heinz Joachim Heydorn zu beleuchten erfolgt nicht zufällig, sondern nach eingehender Literaturrecherche und mit Bedacht. Zugegeben, Heydorns Schriften stammen aus der ersten Hälfte der frühen Siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts und wurden aufgrund seines frühen Todes nicht mehr weiterentwickelt. Dennoch gibt es gute Gründe, seine Schriften als Analyse-Instrument zu verwenden.

Heydorn hat sich in seinen beiden Hauptwerken „*Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*“, veröffentlicht im Jahre 1970, und „*Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*“, publiziert 1972, intensiv mit Bildung und mit dem Thema Mündigkeit als Bildungsziel auseinandergesetzt.

Er beschreibt, wie Bildung zunehmend sowohl ökonomisch als auch politisch instrumentalisiert, und Mündigkeit nicht als Ziel formuliert wird.⁸⁰ Trotz seiner scharfsinnigen Analysen „*der total werdenden Funktionalisierung der Bildung, die zugleich ihre Vereinnahmung und Aushöhlung bedeutete*“⁸¹, wurde Heydorn, so der Bildungswissenschaftler Peter Euler, marginalisiert und bis vor kurzem wenig rezipiert.

⁸⁰ Heydorn 1972, S. 7

⁸¹ Euler 2008, S. 5

Zu Unrecht, denn nimmt man die erst jüngst getroffene Aussage des Wiener Bildungswissenschaftlers Alfred Schirlbauer ernst, so finden die kritischen Arbeiten Heydorns erst heute ihre weitgehende Bestätigung.

„Erst jetzt (...) finden die Zeichen, welche Heydorn vor beinahe vierzig Jahren als Menetekel an die Wand gemalt hatte, ihre Referenten in der Wirklichkeit.“⁸²

Heydorns Analysen scheinen aktueller denn je zu sein, denn auch die Wiener Bildungswissenschaftlerin Elisabeth Sattler ist der Meinung, dass Heydorns Argumente für eine Analyse der gegenwärtigen Entwicklung aufschlussreich sein könnten.⁸³ Ob sie es tatsächlich sind, lässt sich an dieser Stelle nicht beantworten, wohl aber sollten die bildungstheoretischen Schriften Heydorns nach Ansicht des Darmstädter Professors Ludwig Pongratz⁸⁴ jedem kritisch denkenden Bildungswissenschaftler präsent sein. Denn die Schriften von Heydorn und seine scharfsinnigen Analysen könnten, Pongratz zufolge, dazu beitragen, die derzeit stattfindende Umgestaltung der Bildungslandschaft besser verstehen und kritisch reflektieren zu können.⁸⁵

Eine kritische Auseinandersetzung mit der gegenwärtig stattfindenden Umgestaltung der Hochschullandschaft nach dem Bologna-Plan scheint notwendig zu sein, und die bildungstheoretischen Schriften Heydorns sollen dazu dienen, die unter Punkt 1.3 gestellte Forschungsfrage zu beantworten.

Um die Arbeiten Heydorns als kritische Analyseinstanz nutzen zu können, wird es notwendig sein, die wesentlichen Eckpunkte seiner bildungstheoretischen Schriften im Sinne einer hermeneutischen Textinterpretation näher zu beschreiben und den Sinngehalt des Textes zu erläutern. Anschließend daran können die so gewonnenen Informationen dazu verwendet werden, die Umgestaltung der Hochschullandschaft zu analysieren und zu hinterfragen.

⁸² Schirlbauer 2009, S. 154.

⁸³ Sattler 2009, S. 140.

⁸⁴ Pongratz 2008, S. 89.

⁸⁵ Pongratz 2008, S. 89.

1.6 Forschungslücke

Heydorn ist ein Bildungstheoretiker, der wenig rezipiert wurde und wird. Zwar wurde erst im Jahre 2009 der Sammelband „*Heydorn lesen!*“ veröffentlicht. Die Autoren, von denen Heydorn am häufigsten rezipiert wird, bleiben jedoch nahezu konstant. Neben Gernot Koneffke, ein enger Freund und Weggefährte Heydorns, hat sich am Wiener Institut für Bildungswissenschaften vor allem Alfred Schirlbauer intensiv mit Heydorn auseinandergesetzt.

In Deutschland sind die Bildungswissenschaftler Ludwig A. Pongratz, Peter Euler und Astrid Messerschmidt zu nennen. Vor allem Peter Euler hat Heydorns bildungstheoretische Schriften als Analyseinstrument verwendet, um aufzuzeigen, dass das Konzept des lebenslangen Lernens als Zuspitzung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft angesehen werden kann.⁸⁶

Auch nach sorgfältigster Literaturrecherche konnte ich keine Arbeit ausfindig machen, die Heydorns bildungstheoretische Schriften und seine Analysen dazu verwendet, die Umgestaltung der Hochschullandschaft dahingehend zu analysieren und zu hinterfragen, ob die Umgestaltung der Hochschullandschaft nach dem Bologna-Plan Mündigkeit als Bildungsziel zwangsweise ausschließt. Diese Forschungslücke möchte ich mit dieser Arbeit schließen.

⁸⁶ Euler 2007, S. 140.

1.7 Aufbau der Diplomarbeit

Nach dem einleitenden Kapitel, in welchem in die Thematik eingeführt und im Anschluss daran die für diese Diplomarbeit relevante Forschungsfrage entwickelt wurde, werden im zweiten Kapitel die wesentlichen Eckpunkte der bildungstheoretischen Schriften Heinz Joachim Heydorns näher dargestellt und erläutert. Vor allem wird es darum gehen, wichtige Begriffe wie Bildung, Erziehung, Mündigkeit und Widerspruch darzustellen und deren Sinngehalt näher zu erörtern. Da sich nach Heydorn⁸⁷ Begriffe immer auch auf gesellschaftliche Fakten beziehen, unter denen sich die „*Wirksamkeit des Geistes*“⁸⁸ erweist, wird der abstrakte Ansatz der Begriffe auf seine geschichtlichen Bedingungen zurückverwiesen. Erst dadurch lässt sich der Widerspruch, den vor allem der Begriff der Bildung in sich trägt, deutlicher erkennen. Es ist dies die Spannung zwischen dem moralischen und humanen Anspruch einerseits, den Bildung in sich trägt und auf der anderen Seite den ökonomischen Interessen denen Bildung dienen soll. Um das Entstehen dieser Spannung zu verstehen, werden jene historischen Bedingungen und Verlaufsformen dargestellt, die in dazu führen, dass der Bildungsgedanke zunehmend instrumentalisiert und funktionalisiert wird.

Das dritte Kapitel beschreibt die Umgestaltung der Hochschullandschaft entlang der oben genannten vier Themenfelder. Die Analyse der historischen und sozioökonomischen Herausforderungen beinhaltet im Wesentlichen die Klärung, welche prognostizierten sozioökonomischen Entwicklungen eine Umgestaltung der Hochschullandschaft scheinbar notwendig machen. Bei der Bearbeitung dieses Themenfeldes erweist sich das Weißbuch der Europäischen Kommission von 1995 sowie das Memorandum über Lebenslanges Lernen von 2000 als weiterführend. Diese Dokumente bilden die Grundlage und geben in weiterer Folge die Richtung vor, mit welchen Bildungsinitiativen auf die kommenden Herausforderungen reagiert werden kann, und vor allem auch reagiert werden soll.

⁸⁷ Heydorn 1969, S. 7.

⁸⁸ Heydorn 1969, S. 7.

Es geht hierbei vorrangig um die institutionelle und unterrichtsorganisatorische Umgestaltung der Hochschullandschaft nach dem Bologna-Plan. Kernelement dieser Reform ist die Umstrukturierung des Hochschulsystems von der klassischen Studienstruktur (Magister, Doktor) auf ein dreiteiliges Struktursystem (Bachelor, Master, PhD). Diese Umgestaltung bedarf der curricularen Anpassung. Daher beschäftigt sich das dritte Themenfeld mit den curricularen Anpassungsprozessen in Form der Modularisierung, wie mit der Modularisierung von Studiengängen das Darstellen und Vermitteln von Lehrinhalten an Bedeutung verliert und wie Lernergebnisse, Kompetenzen und Strategien, mit denen man die geforderten Lernergebnisse erreichen kann, an Bedeutung gewinnen.⁸⁹

Im vierten und abschließenden Kapitel werden die wesentlichen Ergebnisse der vorangegangenen zusammengeführt und die Ergebnisse diskutiert.

Im nun folgenden Teil werde ich die wesentlichen Eckpunkte und Begriffe der bildungstheoretischen Schriften Heinz Joachim Heydorns darstellen. Zuvor jedoch werde ich, anstelle einer Biographie, die jeder interessierte Leser unter anderem im Archivzentrum der Frankfurter Goethe Universitätsbibliothek⁹⁰ nachlesen kann, auf die unter anderen von Alfred Schirlbauer und Andreas Gruschka beschriebenen Einzigartigkeiten Heydorns eingehen.

⁸⁹ Vgl. Welbers 2009. S. 11.

⁹⁰ http://www.ub.uni-frankfurt.de/archive/heydorn_vita.html, Zugriff am 22.08.2010.

2 Die bildungstheoretischen Schriften von Heinz Joachim Heydorn

2.1 Zur Singularität von Heinz Joachim Heydorn

Nach Schirlbauer entziehen sich die Werke Heydorns einer eindeutigen Bestimmung nach gängigen Maßstäben und Einteilungsgesichtspunkten allgemeinpädagogischer Klassifikation.⁹¹ „*Heydorn ist eine singuläre Erscheinung im Rahmen deutschsprachiger Pädagogik*“, so Schirlbauer, und er bezeichnet Heydorns Werke als nicht zuordenbar, auch nicht in die Kategorie „*Kritische Theorie der Frankfurter Schule*“, zu welcher zwar eine räumlich-zeitliche Nähe besteht, Bezugnahmen darauf fehlen in Heydorns Texten scheinbar gänzlich.⁹² Die Einschätzung Schirlbauers bestätigt Irmgard Heydorn, die Witwe Heydorns. In einem Gespräch, das vom Kolleg Kritische Bildung initiiert und im Buch „*Heydorn lesen!*“ veröffentlicht wurde, erzählt Irmgard Heydorn, dass sich ihr Mann nicht mit Adornos Schriften auseinandergesetzt habe, sondern sich damit beschäftigte, seine eigenen Gedanken niederzuschreiben. Es sei nicht so, dass er Adorno nicht geschätzt habe, so Irmgard Heydorn, doch sie persönlich glaube, dass ihr Mann damals das Gefühl hatte, nicht alt zu werden und daher wie ein „*Besessener*“⁹³ an seinen eigenen Schriften gearbeitet habe.⁹⁴

Andreas Gruschka, ein deutscher Bildungswissenschaftler, hebt eine andere Form der Einzigartigkeit hervor: Die eigentümliche Art des sprachlichen Ausdrucks Heydorns. Heydorns Schreibstils führt Gruschka auf den Umstand zurück, dass zu jener Zeit, als Heydorn sein Widerspruchsbuch vorbereitete, sich zeitgleich ein fundamentaler Denk- und Sprachwechsel in der Pädagogik vollzog.

⁹¹ Schirlbauer 1994, S. 459.

⁹² Schirlbauer 1994, S. 459.

⁹³ So die Formulierung von Irmgard Heydorn 2009, S. 88.

⁹⁴ Kolleg Kritische Bildung 2009, S. 88.

Es war dies die Zeit der ersten großen Bildungsreform in Deutschland, die zugleich das Ende der bis dahin dominierenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik bedeutete.⁹⁵ Es kam zu einer sozialwissenschaftlichen Wende in der Pädagogik. Das Denken der Erziehungswissenschaftler wurde zusehends beeinflusst durch die damals in Mode kommenden sozialwissenschaftlichen Theorien, durch die stark empirisch orientierte Bildungsforschung, durch die Psychoanalyse, Systemtheorie und nicht zuletzt durch die Curriculumforschung. Diese sozialwissenschaftliche Wende machte sich Gruschka zufolge auch sprachlich bemerkbar: So wurde die Sprache nüchterner, sachlicher und technischer.⁹⁶ Nach Ansicht Gruschkas hat Heydorn die opportunistische Haltung der damaligen Pädagogik, „(...) *Probleme mit der Sache durch den Austausch des Vokabulars und der Betonung einer szientifischen Attitüde zu lösen (...)*“, mehr als nur gespürt und versucht, sprachkritisch dagegen anzuschreiben.⁹⁷ Heydorns Sprache lässt sich nicht auf einen einfachen Nenner bringen, aber sie vermag vor allem durch ihre Wortgewaltigkeit zu faszinieren. Irgendetwas in Heydorns Stil zu schreiben zwingt den Leser geradezu, sich einen Weg durch seine eigentümliche Sprach- und Denkform zu bahnen.⁹⁸ Diese, im Übrigen auch meine Leseerfahrung, wird von einigen anderen Heydorn-Lesern übereinstimmend beschrieben.⁹⁹

Heydorn macht es seinem Leser nicht leicht. Aber das ist auch nicht sein Anspruch. Bildung, die wie bei Heydorn über das Erkennen von Widersprüchen zur Mündigkeit führen soll, bedeutet gleichzeitig, dass Erkenntnis mit Schmerzen, Leid und Ent-sagung verbunden ist.

„Bildung ist eine höchste Form der Anstrengung, eine Form der Entsagung; die anhebende Freiheit muss den tiefsten, weil bewußtesten Glücksverzicht leisten, damit Glück wird. Sie nimmt den Schmerz der Welt ganz in sich auf, weil sie ihn als beendbar erfährt, muß den Widerspruch unter dem Licht aushalten.“¹⁰⁰

⁹⁵ Gruschka 2009, S. 56.

⁹⁶ Vgl. Gruschka 2009, S. 56.

⁹⁷ Vgl. Gruschka 2009, S. 23.

⁹⁸ Vgl. Pongratz 1995, S. 11.

⁹⁹ Vgl. Pongratz 1995, S. 11, vgl. Schirlbauer 2009, S. 147, vgl. Gruschka 2009, S. 56.

¹⁰⁰ Heydorn 1970, S. 27.

Freiheit und Glück werden für Heydorn nicht einfach verschenkt, und Bildung ist nicht etwas, das der Mensch einfach nur so kaufen und konsumieren kann. „*Bildung ist kein naturalistischer Akt (...)*“¹⁰¹. Bildung hat etwas mit Anstrengung zu tun, und Arbeit kann als Heydorns Motto bezeichnet werden. Wobei anzumerken ist, dass der Begriff Arbeit bei Heydorn nicht reduziert werden darf auf die körperliche Form von Arbeit. Vielmehr geht es Heydorn auch und insbesondere um die geistige Form von Arbeit, denn er sagt: „*Die Entwicklung der menschlichen Arbeit ist die Entwicklungsgeschichte des menschlichen Bewußtseins.*“¹⁰²

Die erste Aufgabe, die Heydorn seinem Leser stellt, ist es, sich mit der Bedeutung von Begriffen und mit deren *abstraktem Wahrheitsgehalt*¹⁰³ auseinanderzusetzen. Aus diesem Grund beschäftigt sich der folgende Teil mit der Bedeutung von Begriffen bei Heydorn.

2.2 Über die Bedeutung von Begriffen bei Heinz Joachim Heydorn

Heinz Joachim Heydorn hat in seinem Buch „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ den Versuch unternommen, Bildung und Herrschaft in ihrem Widerspruch zu erfassen, und er beginnt das Buch mit den einleitenden Worten: „*Ohne die Anstrengung des Begriffs lässt uns das Handeln alleine, findet es keinen Ausweg.*“¹⁰⁴ Heydorn macht mit diesem Satz unmissverständlich klar, worum es ihm als Autor dieses Buches geht. Nämlich darum, eine Geschichte über das widersprüchliche, dialektische Verhältnis von Bildung und Herrschaft zu erzählen.

Heydorn verlangt von seinem Leser noch mehr: Dass jeder, der sich ernsthaft mit Bildung, sowohl mit dem Bildungsziel Mündigkeit als auch mit dessen Inhalt beschäftigen will, bereit sein muss, die wesentlichen Begriffe - Bildung, Mündigkeit, Erziehung und Widerspruch - für sich persönlich zu erarbeiten. Hinter dieser

¹⁰¹ Heydorn 1970, S. 10.

¹⁰² Heydorn 1970, S. 141.

¹⁰³ Heydorn 1970, S. 27.

¹⁰⁴ Heydorn 1970, S. 8.

Forderung steckt die Auffassung, dass ohne Vorstellung davon, was sich hinter den Begriffen Erziehung, Bildung, Mündigkeit und Widerspruch versteckt, nicht über diese Begriffe gesprochen werden kann. Und wenn über einen Begriff nicht gesprochen werden kann, ist keine Verständigung mit Anderen und in weiterer Folge auch kein Handeln möglich. Ohne Begrifflichkeit bleibt der Mensch in seinem Handeln allein, und Heydorn weist darauf hin, dass *„Erkenntnis und Handeln sich als unscheidbare Einheit begreifen“*.¹⁰⁵

Von der Frage nach dem Begriff ist auch die logische Forschung Platons ausgegangen.¹⁰⁶ Und Heydorn bezieht sich bei seinen Ausführungen über den Bildungsbegriff auf Platon, wenn er über den Zusammenhang von Erkenntnis, Wiederherstellung des Menschen, Bildung und direkter Aktion spricht.¹⁰⁷ Natorp¹⁰⁸ zufolge beschränken sich die frühesten Schriften Platons beinahe nur auf die Frage nach dem Begriff und folgen dem Charakter der sokratischen Unterredungen.

„Es ist die Entdeckung, es ist geradezu die Geburt des Begriffs des Logischen, die man in diesen Gesprächen belauscht, (...)“ und darin liegt nach Ansicht Natorps auch *„(...) ihre unverwelkliche, zum logischen Bewusstsein erziehende Bedeutung“*.¹⁰⁹

Heydorn zufolge ist *„der Begriff kahl“*¹¹⁰, und der Begriff ist als eine Art leere Worthülse zu verstehen. Aber nach seiner Ansicht enthalten Begriffe die Wahrheit in sich verborgen. Diese Wahrheit kommt erst dann ans Licht, wenn man den gesellschaftlichen Bedingungen auf den Grund geht und die mit dem Begriff verbundenen Vorgestellungsinhalte analysiert und kritisch hinterfragt. Denn wir erfassen mit unserer Wahrnehmung nur flüchtige, wechselhafte Erscheinungen und gewinnen eine unrichtige, täuschende Meinung von der Wirklichkeit. Heydorn möchte seinen Leser darauf aufmerksam machen, dass sich hinter dem, was die

¹⁰⁵ Heydorn 1970, S. 14.

¹⁰⁶ Natorp 2004, S. 3.

¹⁰⁷ Heydorn 1970, S. 14.

¹⁰⁸ Heydorn 1970, S. 14.

¹⁰⁹ Heydorn 1970, S. 14.

¹¹⁰ Heydorn 1970, S. 20.

Menschen mehrheitlich für wahr, für wirklich, für richtig halten, Halbwahrheiten verbergen könnten.

Heydorn fordert seinen Leser dazu auf, Wahrgenommenes nicht unreflektiert als Wahrheit anzunehmen. Hinter dem bloß Wahrgenommenen kann sich nur ein Schein verbergen, und die eigentliche Wahrheit muss erst an das Licht gebracht werden, denn wechselnde historische Gegebenheiten verändern die initiiierenden Ideen oft bis zur Unkenntlichkeit.¹¹¹

Dadurch, dass die initiiierenden Ideen und mit ihr die Bedeutung der Begriffe im Verlauf der Geschichte ihren eigentlichen Sinn verlieren, ist die historische Rekonstruktion der Ideen- und Begriffsgeschichte sowohl unerlässliche als auch notwendige Voraussetzung dafür, die gegenwärtig vorherrschenden Bedingungen zu verstehen.¹¹²

Denn nach Ansicht Heydorns kann nur durch das Wiederholen, das Repetieren vergangener, wenngleich schon durchlaufener Stadien, von der griechischen Aufklärung bis hin zur Gegenwart, das dialektische Verhältnis von Bildung und Herrschaft, die zunehmende Instrumentalisierung und Technologisierung von Bildung, zur vollen Vergegenwärtigung gebracht werden“.¹¹³

Erst durch den Rückgriff auf die Vergangenheit und erst dann, wenn der Mensch um seine Herkunft weiß, könne er, der Mensch, „*die Grenze der Gegenwart zur menschlichen Zukunft hin überschreiten*“¹¹⁴. Aber den Weg in die Zukunft könne nur derjenige gehen, der die Gegenwart auch erreicht habe, denn über die Aneignung der Gegenwart vollziehe sich der Befreiungsprozess der Bildung.¹¹⁵

¹¹¹ Vgl. Heydorn 1980, S. 7.

¹¹² Vgl. Heydorn 1970, S. 8.

¹¹³ Vgl. Heydorn 1970, S. 8f, vgl. dazu auch Heydorn 1970, S. 316f, Benner/Brüggen/Göstemeyer 2009, S. 17.

¹¹⁴ Heydorn 1970, S. 8.

¹¹⁵ Heydorn 1972, S. 143.

Die Überschreitung der Grenze, von der Gegenwart zur Zukunft, bedarf des aktiven Handelns, und dieses Handeln hat universellen Charakter. Dasjenige Handeln, welches nur darauf ausgerichtet ist zu denken, zu wissen und zu tun, was einem nützlich ist und was einem schadet, lässt uns allein und zeigt uns keinen Weg in eine menschlichere Zukunft. „Diese Art von Handeln lässt uns entweder zu kritiklosen Konsumenten werden, oder wir produzieren selbst den faulen Zauber“.¹¹⁶

Die bisherigen Ausführungen führen zu der Erkenntnis, dass für jeden, der sich ernsthaft mit Bildung und seinem Ziel, Mündigkeit, auseinandersetzen möchte, die Rekonstruktion der ideen- und begriffsgeschichtlichen Entwicklung notwendige Voraussetzung dafür ist, die gegenwärtig stattfindenden Entwicklungen besser verstehen zu können. Aus dieser, wenngleich, wie Heydorn selbst eingesteht, mühseligen Rekonstruktion der Geschichte gibt es für ihn keine Entlassung.¹¹⁷

Aufgrund der vorangegangenen Aussage wird es auch für die hier vorliegende Arbeit, unumgänglich sein, bei der Darstellung der ideen- und begriffsgeschichtlichen Entwicklung deren historische Ursprünge und Verlaufsformen mit einzubeziehen. Im nachfolgenden Teil werden daher die Heydorns bildungstheoretische Schriften bestimmenden Begriffe Erziehung, Bildung, Mündigkeit und Widerspruch in ihrer historischen Dimension dargestellt und erläutert. Diese Begriffe stehen in so enger wechselseitiger Beziehung zueinander, dass eine eindeutige Trennung zwischen ihnen nicht immer möglich ist, da die Übergänge oftmals fließend sind.

Da Heydorn in seinen bildungstheoretischen Schriften davon ausgeht, dass Erziehung dem Bildungsprozess vorausgeht, beginnt der nun folgende Teil mit dem Begriff der Erziehung. Erziehung und Bildung bedeuten für Heydorn nicht das Gleiche: Auch wenn sie heute vielfach austauschbar gebraucht werden, behalten sie für Heydorn ihre eigenen Akzente.¹¹⁸

¹¹⁶ Gruschka 2009, S. 27.

¹¹⁷ Vgl. Heydorn 1970, S. 8.

¹¹⁸ Vgl. Heydorn 1980, S. 8.

2.3 Erziehung

„Erziehung ist Licht der Vernunft, das sich ausbreiten will, mithilft die Wiederkehr durch die Vermenschlichung unserer Erde vorzubereiten.“¹¹⁹

Der Erziehungsprozess geht bei Heydorn dem Bildungsprozess voraus, und Bildung wird gemäß Heydorn erst durch Erziehung möglich.

Die Wurzeln des Erziehungsbegriffs reichen für Heydorn in die Ursprünge der menschlichen Zivilisation zurück. Er weist dem Erziehungsbegriff einen archetypischen mütterlichen Charakter zu, in welchem die Einfügung in das Vorgegebene und Unabänderliche enthalten ist.^{120 121} Durch Erziehung soll erreicht werden, dass sich der Mensch den gesellschaftlichen und im weiteren Verlauf der Geschichte auch den ökonomischen Bedingungen anpasst.

Heydorn beschreibt diese Anpassung so:

„Im Begriff der Erziehung ist die Zucht schon enthalten, sind Einfügung, Unterwerfung, Herrschaft des Menschen über den Menschen eingeschlossen (...)“.¹²²

Der Erziehungsbegriff unterliegt somit stets einem vorgegebenen gesellschaftlichen Interesse, das auf die Stabilisierung der gesellschaftlichen Bedingungen gerichtet ist.¹²³

¹¹⁹ Heydorn 1980, S. 65.

¹²⁰ Heydorn 1980, S. 8.

¹²¹ Die Entwicklung und Differenzierung des abendländischen sowie des jüdisch-christlichen Bewusstseins führte Sigurd Hurwitz zufolge zu einer Zurückdrängung des weiblichen, und er zitiert an einer Stelle E. Nurmman, der sagt, dass „die Ablösung der matriarchalen durch eine patriarchale Epoche ein archetypischer Prozess ist, was so viel bedeutet, dass es sich hierbei um einen allgemeinen und notwendigen Prozess innerhalb der Menschheitsgeschichte handelt.“ Für Hurwitz zeigt dieser archetypische Charakter der Entwicklung die Notwendigkeit einer Überwindung der ursprünglich matriarchal geprägten Bewusstseinstufe durch eine patriarchale geistige Weiterentwicklung. (Hurwitz 2004, S. 268f).

¹²² Heydorn 1970, S. 9.

¹²³ Heydorn 1980, S. 64.

„Die Gesellschaft sucht den Menschen für bestimmte, klar definierbare Zwecke zu begaben, die sich aus ihrem Interesse, einer gegebenen Machtlage, dem Entwicklungsstand ihre Produktivkräfte ergeben.“¹²⁴

Der Erziehungsbegriff ist für Heydorn gleichbedeutend mit Fremdbestimmung, denn Erziehung zielt letztendlich ab auf Anpassung, auf Vereinnahmung und auf Beherrschung des Menschen durch den Menschen.¹²⁵ Obwohl der Erziehungsprozess gleichbedeutend ist mit Fremdbestimmung, bezeichnet Heydorn den Erziehungsprozess als *„(...) notwendige Unterwerfung, die wir durchlaufen müssen, Aneignung, um die wir nicht herumkommen“¹²⁶* .

Der Mensch wird durch Erziehung zwar fremden Zwecken unterworfen, trotzdem betrachtet Heydorn Erziehung, auch und gerade in seiner institutionalisierten Form, als wichtige Grundlage für die Bewusstseinsbildung, mit deren Hilfe der Mensch sich von der Fremdbestimmung lösen kann.¹²⁷

„Die Geschichte der Erziehung zeigt (...) die Möglichkeit eines Befreiungsprozesses an, der auf eine wachsende Selbstbestimmung des Menschen verweist, wenn auch stets nur im Kontext seiner Bedingungen.“^{128 129}

Für Heydorn ist auch über die institutionell organisierte Erziehung, die zwar primär der für die Gesellschaft notwendigen Wissensvermittlung dient, Bewusstseinsbildung möglich. Denn er glaubt zu erkennen, dass sich über die institutionalisierte Form von Erziehung auch die Selbstbestimmung des Menschen entfalten kann. Heydorn stellt die These auf, dass Bildung durch die institutionell organisierte Wissensvermittlung erst möglich und Bildung dadurch auch zu einem Instrument der Befreiung wird.¹³⁰

¹²⁴ Heydorn 1970, S. 12.

¹²⁵ Vgl. Pongratz 1995, S. 21.

¹²⁶ Heydorn 1972, S. 120.

¹²⁷ Heydorn 1980, S. 64.

¹²⁸ Heydorn 1980, S. 63.

¹²⁹ Heydorn zitiert hier an keiner Stelle seinen ideengeschichtlichen Einfluss dennoch möchte ich anmerken, dass hier eine mögliche Nähe zu Kants aussage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange“ besteht.

¹³⁰ Vgl. Heydorn 1972, 12f.

*„Erst mit der entwickelten Instrumentalisierung der Bildung, ihrem konsequenten Einbezug in das System der gesellschaftlichen Macht, ihrer institutionellen Reife, vermag sie auch ihren emanzipatorischen Auftrag wahrhaft zu erkennen und die in ihm enthaltene Konsequenz zu ziehen; erst nachdem sie, mit wachsender Entlassung der Produktivkräfte, zum notwendigen Bestandteil aller Herrschaft geworden ist, vermag sie sich in Wahrheit gegen die Herrschaft zu richten“.*¹³¹

Institutionell organisierte Bildung wird vor allem durch die fortschreitende Funktionsdifferenzierung, die Differenzierung von Produktion und Handel zur gesellschaftlichen Notwendigkeit.¹³² Innerhalb der Institution muss sich der Mensch an die gegebenen Strukturen anpassen und erhält dasjenige Wissen vermittelt, das die Gesellschaft als notwendig erachtet.

Institutionell organisierte Bildung steht für Heydorn im doppelten Sinne im Widerspruch zum Bildungsziel Mündigkeit: Erstens weil sich der Mensch den institutionellen Gegebenheiten anpassen muss, und zweitens weil vor allem dasjenige Wissen vermittelt wird, das die Gesellschaft als nützlich erachtet.¹³³ Obwohl der Mensch innerhalb der Institution fremdbestimmt ist, kann er diese Fremdbestimmung überwinden, da die systematische Vermittlung von Rationalität auch die Möglichkeit aller Rationalität in sich birgt, und zwar Selbstverständliches zu bezweifeln.¹³⁴

Institutionell organisierte Bildung ist für Heydorn nichts anderes als Erziehung, und eine so organisierte Bildung erzeugt gleichzeitig ihre eigene Antithese. Erziehung und Bildung, These und Antithese, sind vollkommene Gegensätze, zwischen denen eine Spannung herrscht, welche zu ihrer Aufhebung in der Synthese drängt.

Heydorn ist der Ansicht, dass *„Erziehung (...) obsolet, Bildung Wirklichkeit werden“*¹³⁵, soll.

¹³¹ Heydorn 1970, S. 9.

¹³² Heydorn 1972, S. 11.

¹³³ Vgl. Heydorn 1972, S. 13ff.

¹³⁴ Vgl. Heydorn 1972, S. 15.

¹³⁵ Heydorn 1972, S. 120.

Dass durch die Synthese von Erziehung und Bildung die Aspekte des erzieherischen nicht gänzlich verloren gehen, sondern in einer verwandelten Form zueinander finden, soll der nachfolgende Teil beleuchten.

2.4 Bildung

„Bildung ist ‚educatio‘, Hinausführung.“¹³⁶

Bildung wird im Verständnis Heydorns erst durch ihre institutionalisierte Form und erst, nachdem Erziehung historisch vorausgegangen ist, möglich. Bildung nimmt sowohl aufgehobene als auch verwandelte Aspekte des Erzieherischen in sich auf.¹³⁷

„Im Begriff der Bildung kommt die Erziehung zu sich selbst; erst mit dem Bildungsbegriff wird eine eigene Qualität innerhalb der Gesellschaft begründet.“¹³⁸

Der Unterschied zwischen Erziehung und Bildung besteht darin, dass Bildung ganz in die Bewusstseinschelle gerückt ist. Heydorn versteht Bildung als Hinausführen des Menschen aus dem Dunkeln an das Licht.¹³⁹ Der Mensch ist „ (...) *ein Wesen des Aufstiegs, sein Aufstieg ist die Befreiung vom Mythos, der ihn gefangen hält.*“¹⁴⁰ Der Aufstieg, die Hinausführung des Menschen ans Licht, bedeutet, dass der Mensch Mündigkeit erlangt.¹⁴¹

Der Weg zur Mündigkeit kann über zwei Bildungsentwürfe, den **ökonomischen und den ästhetischen Bildungsentwurf**, erfolgen.¹⁴²

¹³⁶ Comenius zit. n. Heydorn 1972, S. 337.

¹³⁷ Vgl. Heydorn 1980, S. 8.

¹³⁸ Heydorn 1980, S. 9.

¹³⁹ Heydorn 1970, S. 337.

¹⁴⁰ Heydorn 1972, S. 10.

¹⁴¹ Vgl. Heydorn 1972, S. 10.

¹⁴² Im Buch „Neufassung“ bezeichnet Heydorn diese beiden Entwürfe auch als ökonomischen und ästhetischen Bildungsentwurf. Ich verwende für die hier vorliegende Arbeit die Bezeichnung Bildungsentwürfe, so wie es Heydorn in seinem Buch „Widerspruch“ beschrieben hat.

Die leitende Idee des **ökonomischen Bildungsentwurfs** ist die „(...) *Herrschaft des ganzen Geschlechts über die Natur im Sinne der freien Verfügbarkeit* (...)“. ¹⁴³ Dieser Bildungsentwurf steht Benner/Brüggen/Göstemeyer zufolge in der Tradition der frühen griechischen Aufklärung, da Heydorn den Beginn der geschichtlichen Artikulation der Vernunft in dieser Zeit sieht und im Übergang vom Mythos zum Logos die Konstitution des europäischen Bildungsgedankens zu erkennen glaubt. ¹⁴⁴

Durch die Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur erkennt der Mensch, dass er zwar durch die natürlichen Bedingungen, die die gesellschaftliche Natur mit einbezieht, determiniert also vorbestimmt ist, dass er zugleich aber die Fähigkeit hat, sich diese Bedingungen des Vorbestimmtseins zu seinen Gunsten aufzulösen. ¹⁴⁵

Unter den Bedingungen des sich zunehmend weiterentwickelnden Industrialismus verbindet sich dieser Bildungsentwurf mit den Ideen der Produktionsbildung. Heydorn gesteht den Ideen der Produktionsbildung durchaus emanzipatorische Elemente zu, denn für ihn war „*alle Produktionsbildung (...) auf die Möglichkeit hin gerichtet, von der Determination durch die Natur freizuwerden*.“ ¹⁴⁶

Der emanzipatorische Ansatz der Produktionsbildung verkehrt sich jedoch ins Gegenteil. Herbeigeführt wird diese Umkehr durch den schnell fortschreitenden Kapitalismus, der die Vernunft der Menschen für seine Zwecke instrumentalisiert und Vernunft wieder der Naturordnung unterwirft, anstatt sie aufzuheben. ¹⁴⁷ Die Produktionsbildung verfolgte letztendlich nur den Zweck, die Menschen durch Bildung zur Arbeit für andere brauchbar zu machen. Diese Art von Bildung führt für Heydorn nicht zur Mündigkeit, sondern stabilisiert lediglich bestehende Herrschaftsformen.

„*Ohne transzendierende Kategorien, ohne die formale, abstrakte Klammer um das Materiale, ein Koordinatensystem der Erkenntnis, ohne den direkten Kampf wurde*

¹⁴³ Heydorn 1972, S. 23, vgl. hierzu auch Rieger-Ladich 2002, S. 196.

¹⁴⁴ Benner/Brüggen/Göstemeyer 2009, S. 17.

¹⁴⁵ Heydorn 1972, S. 24.

¹⁴⁶ Heydorn 1972, S. 35.

¹⁴⁷ Vgl. Heydorn 1972, S. 50.

*die Produktionsbildung zu einem Mittel, die Nase des Menschen wie die eines Schweines an der Erde zu halten.*¹⁴⁸

Der ökonomische Bildungsentwurf scheitert, weil diesem Entwurf letztendlich die transzendierende Kategorie fehlt, über die die Bildung des Bewusstseins vom reinen Dasein in der Welt zum Sein in der Welt erfolgen kann.¹⁴⁹ Produktionsbildung bedarf daher einer Art Kontrollinstanz, die außerhalb der Produktions- und Kapitallogik liegt, und als diese Kontrollinstanz erkennt Heydorn das menschliche Selbstbewusstsein.¹⁵⁰

Der zweite Bildungsentwurf besitzt bei Heydorn, bedingt durch den Rückbezug der deutschen Geistesentwicklung auf die griechische Antike, ein unverkennbares ästhetisches Element, das die Einholung des Menschen durch sich selbst in den Bereich des Schönen rückt, als Schönheit des wieder gefundenen Menschen, der die Zerrissenheit hinter sich hat.¹⁵¹ Das Ziel des zweiten, des **ästhetischen Bildungsentwurfs** ist also die Erschließung des menschlichen Selbstbewusstseins.

Anders als der ökonomische Bildungsentwurf, so Rieger-Ladich, der bei Heydorn stets an die Auseinandersetzung mit den materiellen Verhältnissen rückverbunden bleibt, transzendiert der ästhetische Bildungsentwurf diesen Bereich und schafft sich durch die Künste, die Kultur und die Humaniora einen Freiraum, in dem der Mensch ein neues Bild seiner selbst entwirft¹⁵².

Der ästhetische Bildungsentwurf zielt auf den ‚*l'uomo universale*‘¹⁵³, dem allseitig gebildeten Menschen.¹⁵⁴ Dem Bild des *l'uomo universale* liegt die Vorstellung zugrunde, dass der Mensch eine ungeheure, verborgene Möglichkeit und noch ganz unbekannt und ungeahnte Universalität besitzt, die an das Licht gebracht werden

¹⁴⁸ Heydorn 1972, S. 32.

¹⁴⁹ Vgl. Gleick, 1996, S. 40.

¹⁵⁰ Vgl. Gleick, 1996, S. 40.

¹⁵¹ Heydorn 1980, S. 8.

¹⁵² Rieger-Ladich, 2002, S. 197.

¹⁵³ Hervorgehoben durch Heydorn.

¹⁵⁴ Der Begriff des *l'uomo universale* wurde vor allem durch Jacob Burckhardt geprägt der 1860 eine für das Italien des 15. Jahrhunderts eine Zunahme des völlig ausgebildeten Menschen feststellte. (vgl. Abel 2006, S. 82).

kann. Es geht vor allem um die Selbstentdeckung des Menschen, und zwar losgelöst von allen ökonomischen Zwängen. Der ästhetische Entwurf verweist für Heydorn auf den Menschen, „(...) *der sich schon selber Zweck ist (...)*“.¹⁵⁵ Die Selbstentdeckung des Menschen erfolgt durch den Rückgriff auf die griechische Antike, weil die Universalität des Menschen nach neuhumanistischem Verständnis hier fassbar wird.¹⁵⁶ Die Selbstentdeckung des Menschen nach neuhumanistischem Verständnis vollzieht sich jedoch in einer Art künstlichen Welt ohne jeglichen Bezug auf die realen gesellschaftlichen Verhältnisse.¹⁵⁷

Zwar besitzt auch der ästhetische Bildungsentwurf emanzipatorische Kraft, aber nur in der realen und nicht in der künstlichen Welt. Der ästhetische Entwurf scheitert, weil die Menschen vor allem die Befriedigung ihrer Bedürfnisse nicht in der realen, sondern in der künstlichen Welt suchen.¹⁵⁸

Diese Bedürfnisse, so sagt Heydorn, sind „*künstlich*“, aber

*„(...) die imaginäre Welt führt dennoch nicht nur Bedürfnisse aus der Wirklichkeit fort, entzieht sie nicht nur in eine Fremde; sie erzeugt neue Bedürfnisse, die uns die Wirklichkeit vorenthält“.*¹⁵⁹

Das Bewusstsein, das im immateriellen Unterschlupf sucht, verhindert letztendlich, seine materielle Befreiung.¹⁶⁰ Diese Entwicklung liegt durchaus im Interesse des sich immer weiter ausbreitenden Kapitalismus. Und wie der ökonomische Bildungsentwurf scheitert auch der ästhetische Bildungsentwurf, denn

*„(...) der kapitalistische Supermarkt (...), braucht keine Diener des Geistes, sondern Leute, die die Kasse reparieren können“.*¹⁶¹

¹⁵⁵ Heydorn 1972, S. 51.

¹⁵⁶ Heydorn 1970, S. 98.

¹⁵⁷ Vgl. Heydorn 1970, S. 98, vgl. dazu auch Heydorn 1972, S. 51.

¹⁵⁸ Vgl. Rieger-Ladich 2006, S. 198.

¹⁵⁹ Heydorn 1972, S. 40.

¹⁶⁰ Heydorn 1972, 141.

¹⁶¹ Heydorn 1972, S. 52.

Obwohl Heydorn detailliert beschreibt, wie es zum Scheitern sowohl des ökonomischen als auch des ästhetischen Bildungsentwurfs kommt, hält er unbeirrt am Bildungsziel „Mündigkeit“ fest. Wie sich dieses Festhalten in seinen bildungstheoretischen Schriften konkret darstellt, soll im folgenden Teil näher erläutert werden.

2.5 Mündigkeit

Für Heydorn ist Mündigkeit das Ziel, welches durch den Bildungsprozess erreicht werden soll.¹⁶² Beim Mündigkeitsbegriff unterscheidet er zwischen dem theoretischen Verständnis von Mündigkeit und deren realer Verwirklichung.¹⁶³ Vor allem die theoretische und abstrakte Vorstellung vom Mündigkeitsbegriff ist für Heydorn von großer Bedeutung, denn er sagt, dass

*„(...) in der Radikalität des Begriffs ist sie schon vollzogen, der Mensch zu sich selber schon frei geworden, (...)“.*¹⁶⁴

Heydorn meint damit, dass nach dem theoretischen Verständnis Mündigkeit schon Wirklichkeit geworden ist und dass der mündige Mensch, der durch den Aufstieg zu sich selbst und zu seinem wahren Bewusstsein gelangt ist, über sich verfügen kann und nicht mehr fremdbestimmt ist.

Unter den realen gesellschaftlichen Bedingungen sieht Heydorn Mündigkeit noch nicht als verwirklicht. In „Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs“ schreibt er:

*„Ist Mündigkeit in der Dimension des Geistes der zu Ende gebrachte Gedanke, so ist sie in der Wirklichkeit eine Blutspur.“*¹⁶⁵

¹⁶² Heydorn 1972, S. 10f.

¹⁶³ Rieger-Ladich 2006, S. 198.

¹⁶⁴ Heydorn 1972, S. 9.

¹⁶⁵ Heydorn 1972, S. 8.

Heydorn unternimmt den Versuch, das abstrakte Verständnis von Mündigkeit (der zu Ende gebrachte Gedanke) und die konkrete Verwirklichung von Mündigkeit (die in der Wirklichkeit noch einer Blutspur gleicht) miteinander zu verbinden, damit die trennende Kluft zwischen den beiden Begriffen überwunden wird. Als trennende Kluft können die gesellschaftlichen Widersprüche angesehen werden. Und da kann der abstrakte Mündigkeitsbegriff als eine Art Wegweiser fungieren, um die in der Gesellschaft vorherrschenden Widersprüche besser erkennen und verstehen zu können.

„Theorie ist ein Kompass, sie löst von der Verhaftung, von der unmittelbaren, sinnlichen Determination. Sie weist auf eine Verwirklichung, die noch verborgen ist, aber als Möglichkeit unterliegt, für die es eine Spur gibt“.¹⁶⁶

Der Weg zur Mündigkeit führt über das Erkennen und Überwinden von Widersprüchen. Was Heydorn unter Widerspruch versteht, wird im kommenden Teil erläutert.

2.6 Widerspruch

Aufgrund der fortschreitenden gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung ist die Gesellschaft gezwungen, institutionell organisierte Bildung quantitativ zu erweitern, die vor allem dazu dienen soll gesellschaftliche Machtverhältnisse zu stabilisieren. Heydorn weist auf den Widerspruch hin, dass diese Art der Bildung nicht der Bewusstseinsweiterung dient und sie den Menschen nicht darin fördert, sich zu einem mündigen, kritisch denkenden Menschen zu entwickeln, was für ihn aber eine notwendige Voraussetzung darstellt, um Widersprüche erkennen zu können.

¹⁶⁶ Heydorn 1972, S 21.

¹⁶⁸ Heydorn 1972, S. 12.

„Die Institutionen, die die Gesellschaft auf ihrem Weg erzeugt, um das notwendige Wissen und seine Vermittlung zu organisieren, gleicht einem halb säkularisierten Tempel; sie bewahrt dessen Funktion als Instrument der Herrschaft, (...)“¹⁶⁸

Heydorn zufolge werden den Menschen Fähigkeiten und Fertigkeiten beigebracht, welche dann bestimmten ökonomischen Zwecken dienen sollen. Obwohl institutionell organisierte Bildung Bewusstseinsbildung nicht direkt fördert, besteht dennoch die Möglichkeit, über deren sachrationalen Charakter zu einer realen Verwirklichung von Mündigkeit zu kommen.¹⁶⁹

Heydorn vertritt die Ansicht, dass *„die systematische Vermittlung gesellschaftlicher Rationalität die Möglichkeit aller Rationalität enthält“¹⁷⁰*. Heydorn versteht darunter die Fähigkeit des Menschen, bisher nicht Hinterfragtes zu hinterfragen.

Weil durch institutionell organisierte Bildung auch die Möglichkeit wächst, dass die Menschen beginnen, bisher Selbstverständliches zu bezweifeln und zu kritisieren, wird versucht,

„(...) die fortschreitende Rationalität der Gesellschaft zu paralysieren, sie für den Menschen unwirksam zu machen, die Gewalt des Bewusstseins in Ketten zu legen“.¹⁷¹

Die Paralyisierung der Menschen erfolgt durch die Erzeugung von künstlichen Bedürfnissen. Es sind dies einerseits Bedürfnisse, die der zunehmende materielle Überfluss erzeugt. Andererseits handelt es sich aber auch um Bedürfnisse einer künstlichen Welt, welche den Menschen den Blick auf die real gegebene Wirklichkeit verstellt. Die Befriedigung der Bedürfnisse setzt jedenfalls voraus, dass sich der Mensch den gegebenen Bedingungen bestmöglich anpasst. Dieses Anpassen hat zur Folge, dass die Menschen versuchen, durch den in den

¹⁶⁹ Vgl. Heydorn 1970, S. 317.

¹⁷⁰ Heydorn 1972, S. 15.

¹⁷¹ Heydorn 1972, S. 12.

Bildungsinstitutionen künstlich erzeugten Klassenkampf als „*survival of the fittest*“¹⁷²
¹⁷³ zu bestehen. Gemäß Heydorn lässt dieser Anpassungsprozess

„(...) nur dem brutalen, geistfeindlichen, empfindungsarmen Typus eine Möglichkeit zu überleben, dem cleveren Jungen; (...).“¹⁷⁴

Auch eine auf Klassen und auf Ausbeutung beruhende Gesellschaft steht im Widerspruch zur Mündigkeit, da es sich hierbei um eine Unterdrückungsgesellschaft handelt. Im Kampf um die Bedürfnisbefriedigung unterdrücken die Menschen einander. Erkennen nicht, dass ihr Bewusstsein und deren freie Entfaltung gewaltsam festgehalten werden. Die Aufhebung der Klassengesellschaft allein, so Heydorn, reicht nicht aus, den Widerspruch aufzulösen, vielmehr muss alle Unterdrückung aufgehoben werden. Denn Bildung zur Mündigkeit zielt letztendlich *„(...) auf die schließliche Aufhebung aller Unterdrückung.“¹⁷⁵*

2.7 Die unbestimmbare Zukunft

Ob das Ziel, Bildung zur Mündigkeit und damit Aufhebung aller Unterdrückung auch erreicht wird oder erreicht werden kann, hält Heydorn offen. Denn es gibt keine sichere Bestimmung für die Zukunft. Bestimmbare Zukunft ist für Heydorn

„(...) Ausdruck einer naturwissenschaftlichen Determination, mit der sich der Mensch seines eigenen Selbst beraubt.“¹⁷⁶

Daher scheint es nicht verwunderlich, dass Heydorn bei seinen Reden über Mündigkeit kaum in der Gegenwarts-, sondern in der Zukunftsform spricht, denn er

¹⁷² Heydorn 1972, S. 12.

¹⁷³ Heydorn dürfte sich hier wohl auf Charles Darwins Theorie „*survival of the fittest*“ beziehen weist aber nicht explizit darauf hin.

¹⁷⁴ Heydorn 1972, S. 13.

¹⁷⁵ Heydorn 1972, S. 121.

¹⁷⁶ Heydorn 1970, S. 316.

kann nur dadurch nach Auffassung von Rieger-Ladich die noch ausstehende Mündigkeit angemessener beschreiben und entwerfen.¹⁷⁷

Wie bereits erwähnt besteht das Ziel der noch ausstehenden, noch zu erreichenden Mündigkeit darin, dass die Menschen die sie umgebenden gesellschaftlichen und ökonomischen Zwänge, also die Fremdbestimmung, hinterfragen, den darin enthaltenen Widerspruch erkennen und sich in weiterer Folge von dieser Fremdbestimmung lösen.

„Mündigkeit begreift sich mit ihrem Beginn als Widerspruch zum Gesetzten, zu allem, was nicht befragt werden darf oder befragt wird, nur das Gegebene widerspiegelt.“¹⁷⁸

Wenn Heydorn von Mündigkeit spricht, meint er nicht unbedingt die Mündigkeit des einzelnen Menschen, sondern jene aller Menschen. Ihm geht es letztendlich darum, Herrschaft aufzulösen und dies ist für ihn nur durch eine kollektive Mündigkeit der Menschen möglich. Die individuelle Mündigkeit ist Teil einer bürgerlichen Bildungstheorie, in der sich das bürgerliche Klassenprinzip widerspiegelt.¹⁷⁹ Innerhalb dieser bürgerlichen Bildungstheorie ist zwar der einzelne Mensch ausgewählt, mündig zu sein, nicht jedoch alle Menschen.

Die individuelle Mündigkeit ist für Heydorn nur eine „*Fiktion von Mündigkeit*“, durch die die Fremdbestimmung des Menschen über den Menschen¹⁸⁰ fortgeführt wird. Die Auflösung des Widerspruchs kann nur durch die Begründung von kollektiver Mündigkeit gelingen. Nur dadurch kann die Fremdbestimmung des Menschen zugunsten von Eigenbestimmung überwunden und der Mensch zu sich selbst frei werden.¹⁸¹

¹⁷⁷ Rieger-Ladich 2002, S. 194.

¹⁷⁸ Heydorn 1972, S. 7

¹⁷⁹ Vgl. Heydorn 1972, S. 10.

¹⁸⁰ Heydorn spricht in diesem Zusammenhang explizit von Herrschaft des Menschen über den Menschen

¹⁸¹ Vgl. Heydorn 1972, S. 149.

Ich habe im vorangegangenen Kapitel den Versuch unternommen, wesentliche Begriffe der bildungstheoretischen Schriften Heydorns darzustellen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Heydorn Mündigkeit als Bildungsziel durch gesellschaftliche und ökonomische Interessen zunehmend instrumentalisiert und funktionalisiert sieht. Seine kritischen Analysen enden mit der Kritik an der Gesamtschule durch seinen frühen und unerwarteten Tod 1974.

Für Heydorn waren die Entwicklungen der kapitalistischen Gesellschaft so weit fortgeschritten, dass der Versuch der revolutionären Auflösung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft hätte gelingen können. Heydorn glaubte fest daran, dass „*der Mensch das Licht, das er in sich trägt*“¹⁸² finden und einen Weg aus seiner Verhängtheit finden würde, da es letztendlich auch eine Frage des Glaubens sei.

*„Es ist der Glaube an die Verheißung des Menschen, der die Gewissheit gibt, der Glaube, dass sich alles Zerrissene wieder findet, das Unzerstörbare dem Zerstörten unterliegt. So hat sich alles Zerrissene auf den Weg zu machen.“*¹⁸³

Möglicherweise ist es gerade dieses Wissen um die Zerrissenheit, das die Studierenden im Herbst 2009 dazu bewegt hat, gegen die Umgestaltung der Hochschullandschaft nach dem Bologna-Strukturplan zu protestieren.

An dieser Stelle möchte ich nochmals auf meine Ausgangsfrage Bezug nehmen: *Steht die Umgestaltung der Hochschullandschaft im Widerspruch zum Bildungsziel Mündigkeit nach dem Verständnis von H.J. Heydorn?*

Die Beantwortung der Forschungsfrage folgt den von Heydorn in seiner Abhandlung „*Ungleichheit für alle*“ thematisch vorgegebenen und von Pongratz beschriebenen Themenfeldern. Es handelt sich dabei im Wesentlichen um die Beschreibung der historischen und sozioökonomischen Herausforderungen, denen sich die Bildungsreformer unserer Zeit gegenübersehen.

¹⁸² Heydorn 1970, S 337.

¹⁸³ Heydorn 1970, S. 337.

Des Weiteren um die Umgestaltung der institutionellen und unterrichtsorganisatorischen Reaktionsmuster, mit denen die Bildungsreformen den sozioökonomischen Herausforderungen begegnen wollen, und die daraus resultierenden curricularen Anpassungen.¹⁸⁴

¹⁸⁴ Pongratz 2009, S. 100f

3 Bildungsreformen im Hochschulwesen

Der Bologna-Strukturplan, gegen den sich die Studierendenproteste vor allem richten, wurde bereits unter 1.3 dargestellt. Ich habe darauf hingewiesen, dass der durch den Bologna-Plan eingeleitete Prozess nicht plötzlich entstand, sondern von langer Hand vorbereitet wurde. Für Jochen Kraut ist Bologna „*nur ein äußeres Startsignal, tatsächlich ist dieses Szenario strategisch geplant und wird schrittweise umgesetzt.*“¹⁸⁵

Es kann daher davon ausgegangen werden, dass es identifizierbare Gründe gibt, die eine Umgestaltung der Hochschullandschaft scheinbar notwendig machen. Da diese Arbeit dem methodischen Ansatz von H.J. Heydorn folgt, ist es nahe liegend, nach Gründen zu suchen und diese darzustellen, die sich aus den gesellschaftlichen Bedingungen und deren Interessen ableiten lassen.

Eine ausführliche Betrachtung dieses Themenfeldes ist notwendig, da Heydorn in seinen Schriften den Hinweis gibt, dass Umgestaltungen im Bildungssystem oftmals auf sich verändernde sozioökonomische Bedingungen zurückgeführt werden können. Modifikationen im Bildungssystem dienen vor allem dazu, Arbeitskräfte den sich verändernden technologischen Möglichkeiten anzupassen, um so mit der kapitalistischen Weltmarktentwicklung Schritt halten zu können.¹⁸⁶ Dies widerspricht dem Mündigkeitsbegriff von Heydorn, da der Mensch für fremde Zwecke missbraucht wird, und Bildung nicht die Selbstbestimmung des Menschen im Blick hat.

Ob sich bei der Darstellung und Analyse der sozioökonomischen Bedingungen, mit denen sich die europäische Gesellschaft konfrontiert sieht, ebenfalls oben beschriebene Hinweise erkennen lassen, ist Gegenstand des nachfolgenden Teils. Dabei erweist sich vor allem das Weißbuch der Europäischen Kommission zur allgemeinen und beruflichen Bildung – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft – aus dem Jahre 1996, aber auch die Lissabon-Agenda aus dem Jahre 2000 als weiterführend.

¹⁸⁵ Krautz 2007, S. 151.

¹⁸⁶ Vgl. Heydorn 1970, S. 274. Vgl. dazu auch Heydorn 1972, S. 69.

3.1 Historische und sozioökonomische Herausforderungen

Heydorn zufolge gab es, bedingt durch die so genannten Wirtschaftswunderjahre der 50-er Jahre, lange Zeit keinen Zwang zu bildungspolitischen Anpassungen, denn der gesellschaftliche Prozess schien ausreichend kalkulierbar.¹⁸⁷ Erst gegen Mitte der 60-er Jahre, mit Einsetzen des wirtschaftlichen Abschwungs, beginnt man, bildungspolitische Initiativen zu setzen.

„Erst veränderte objektive Bedingungen zeigen bei gleich bleibender Herrschaft einen neuen Einschnitt in der bildungspolitischen Entwicklung an; anhebende Widersprüche im System, ein wachsender Mobilitätszwang, die verlangsamte Wachstumsrate und ihre politökonomische Konsequenz werden registriert.“¹⁸⁸

Die bildungspolitischen Initiativen bestanden, wie Pongratz bei Heydorn ausführlich herausgearbeitet hat, im Wesentlichen aus zwei Forderungen: die eine nach einer bedarfsorientierten Bildungsplanung, die vor allem daran interessiert war, Bildungsreserven zu mobilisieren und die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu erhöhen sowie die Forderung nach einer Demokratisierung des Bildungswesens, um die soziale Ungleichheit bei der Bildungsbeteiligung abzubauen.¹⁸⁹ Ob und inwieweit die zwei beschriebenen Forderungen auch Gegenstand der aktuellen bildungspolitischen Initiativen sind, wird noch zu klären sein. Fest steht jedenfalls, Heydorns Analysen sind mehr als 40 Jahre alt, und es ist anzunehmen, dass sich die historischen und sozioökonomischen Bedingungen, mit denen sich die europäische Bevölkerung konfrontiert sieht, verändert haben.

Erste Hinweise, dass sich Europa veränderten Bedingungen anpassen muss, finden sich in dem von der Europäischen Kommission im Jahre 1996 veröffentlichten *„Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“*. Diesem kann man entnehmen, dass sich die Europäische Kommission gegen Ende des 20. Jahrhunderts mit drei großen Herausforderungen konfrontiert

¹⁸⁷ Heydorn 1970, S. 274, vgl. Pongratz 2009, S. 101.

¹⁸⁸ Heydorn 1970, S. 274,

¹⁸⁹ Pongratz 2009, S. 101.

sieht, welche die Gesellschaft und die Bedingungen für die Wirtschaft nachhaltig verändern werden.¹⁹⁰ Dabei handelt es sich einerseits um den Übergang von einer Industriegesellschaft hin zu einer Informations- bzw. Wissensgesellschaft. Und andererseits um den immer schneller werdenden wissenschaftlich-technischen Fortschritt. Als dritte Herausforderung gilt die zunehmende Globalisierung der Wirtschaft.¹⁹¹

3.1.1 Das Wissen in einer Wissensgesellschaft ist technischer Art

Das Weißbuch oder besser gesagt die für die Publikation des Buches verantwortlichen Bildungsplaner sind der Ansicht, dass die europäische Bevölkerung vor der großen Herausforderung steht, den Übergang von einer Industrie- hin zu einer Wissensgesellschaft zu meistern. Obwohl dieser Transformationsprozess noch nicht gänzlich vollzogen ist, steht die europäische Gesellschaft schon vor der nächsten Herausforderung. In diesem Zusammenhang bietet sich der Begriff „Innovationsgesellschaft“ an. Nach Angaben von Dr. Thomas Piko, der ursprünglich Politikwissenschaften studiert, sich aber dem Organisationsmanagement zugewendet hat, wird in einer Innovationsgesellschaft der Rohstoff Wissen weiter veredelt in Richtung eines gezielt aufgearbeiteten und strategisch ausgerichteten Innovationsmanagements.¹⁹² Ob es sich nun um eine Wissensgesellschaft oder um eine Innovationsgesellschaft handelt: Fest steht jedenfalls, dass es nicht übertrieben ist zu sagen, dass Wissen als Rohstoff des 21. Jahrhunderts betrachtet werden muss. Im Gegensatz zu einer Industriegesellschaft ist in einer so genannten Wissensgesellschaft nicht mehr der An- und/oder Abbau von Rohstoffen, die Produktion und der Handel mit Industriegütern wichtig, sondern der Erwerb und der Umgang mit Wissen.¹⁹³ Das Wort Rohstoff deutet lediglich darauf hin, dass Wissen, so wie Stahl oder Kohle, nach industriellen Produktionskriterien produziert, gehandelt, gekauft,

¹⁹⁰ Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung 1996, S. 10.

¹⁹¹ Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung 1996, S. 10.

¹⁹² Piko, o.J. <http://tpiko.hs-harz.de/Innovation%20und%20Wissen%20als%20strategischer%20Rohstoff%20im%20Kontext%20der%20Globalisierung.pdf> (Zugriff 14.06.2010).

¹⁹³ Liessmann, Konrad 2008, S. 32.

gemanagt und nach Ansicht Liessmanns auch entsorgt werden kann.¹⁹⁴ Mit Heydorn argumentiert bedeutet dies, dass der stoffliche Inhalt des Gelernten ständig relativiert wird, denn was nach heutigem Stand der Wissenschaft noch Gültigkeit hat, gilt morgen bereits als veraltet.¹⁹⁵ Bei eben genannter Vorstellung von Wissen deutet nichts darauf hin, dass es beim Wissen in einer Wissensgesellschaft auch darum gehen könnte, etwa nach gesellschaftlichen Zusammenhängen zu fragen, nach Erklärungen oder eben nach der Wahrheit zu suchen,¹⁹⁶ und wodurch daher eine zusammenhängende Bewältigung des Gelernten, die wesentlich ist, um das Bildungsziel Mündigkeit zu erreichen, geradezu verunmöglicht wird.¹⁹⁷ Es ist nicht korrekt, gelernte und einmal reproduzierte Informationen als Wissen zu bezeichnen. Von Wissen kann nur dann geredet werden, wenn die erhaltenen Informationen nicht einfach als Wahrheit oder als Tatsache angenommen werden, sondern wenn der Geltungsanspruch, der mit jedem Wissen erhoben wird, von der Vernunft des Wissenden selbst geprüft ist.¹⁹⁸ Diese Art von Wissen schützt den Menschen davor, für fremde Zwecke missbraucht zu werden, und eröffnet ihm letztendlich ein Leben in Autonomie und Selbstbestimmung.

Das Erreichen der Bildungsziele Mündigkeit, Autonomie und Selbstbestimmung wird zusätzlich erschwert durch die Tatsache, dass - wenn von Wissen in einer Wissensgesellschaft geredet wird - es sich hierbei vor allem um wissenschaftlich-technisches, handlungsorientiertes und zweckgebundenes Wissen handelt.¹⁹⁹ Denn ein Europa des Wissens braucht vor allem wissenschaftlich-technisches Wissen, um dem immer schneller werdenden wissenschaftlich-technischen Fortschritt standhalten zu können. Daher hat die quantitative Vermehrung von wissenschaftlich-technischem Wissen oberste bildungspolitische Priorität innerhalb der europäischen Bildungspolitik. Als Begründung wird angeführt, dass vor allem die Industrie vermehrt nach wissenschaftlich-technischem Wissen für die Entwicklung und Produktion ihrer Produkte verlangt, aber auch dass die wissenschaftlich-technische Forschung von der

¹⁹⁴ Liessmann 2008, S. 53.

¹⁹⁵ Heydorn 1972, S. 86.

¹⁹⁶ Krautz 2007, S. 113.

¹⁹⁷ Krautz 2007, S. 96.

¹⁹⁸ Vgl. Heitger 2004, S. 24.

¹⁹⁹ Krautz 2007, S. 113.

Industrie verlangt, technisch hochwertige Produkte für ihre Forschungsmethoden bereitzustellen.²⁰⁰ Wobei wir schon bei der dritten im Weißbuch thematisierten Herausforderung wären – die zunehmende Globalisierung der Wirtschaft. Diese ist vor allem gekennzeichnet durch die immer enger werdenden wirtschaftlichen Verflechtungen einzelner Staaten und Regionen und die damit verbundene Notwendigkeit zur Öffnung der Weltmärkte.²⁰¹ Europa, insbesondere die Kommission der Europäischen Gemeinschaften, sieht sich aufgrund der immer rascher voranschreitenden Globalisierung der Weltwirtschaft einem immer größer werdenden Wettbewerbsdruck ausgesetzt und daher gezwungen, Initiativen zu setzen, um die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit Europas zu steigern.²⁰²

Doch das wird erschwert durch die Umstand, dass die europäische Bevölkerung im Durchschnitt immer älter wird, und die jungen Menschen immer weniger Kinder zur Welt bringen. Diese demographische Entwicklung führt nach Angaben der Kommission längerfristig zu einer starken Schrumpfung der europäischen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter. Diese Entwicklung führt in weiterer Folge dazu, dass sich das Wachstumspotential Europas bis zum Jahr 2040 dramatisch verringert, wenn nicht der Rückgang der Arbeitskräfte durch eine erhöhte Arbeitsproduktivität kompensiert wird.²⁰³

Um die Arbeitsproduktivität der europäischen Bevölkerung zu steigern und um den beschriebenen sozioökonomischen Veränderungen, aber auch dem demographischen Wandel der Bevölkerungsstruktur besser begegnen zu können, wurde daher vom Europäischen Rat in Lissabon im Jahre 2000 folgendes, für alle Mitgliedsstaaten geltendes, strategisches Ziel vereinbart,

„(...) die Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, einem Wirtschaftsraum der

²⁰⁰ Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung 1996, S. 12f.

²⁰¹ Vgl. Deutscher Bundestag 2002, S. 50.

²⁰² Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2005, 330 endgültig, S. 2, Gemeinsame Maßnahmen für Wachstum und Beschäftigung: Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft.

²⁰³ Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2005, 330 endgültig, S. 2, Gemeinsame Maßnahmen für Wachstum und Beschäftigung: Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft.

*fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.*²⁰⁴

Dieses strategische Ziel soll, so kann man es der Lissabon-Agenda aus dem Jahre 2000 entnehmen, die Europäische Union einerseits in die Lage versetzen, die Voraussetzungen für Vollbeschäftigung zu schaffen, um mit deren Hilfe die Arbeitsproduktivität Europas zu steigern und andererseits den regionalen Zusammenhalt innerhalb der Europäischen Union zu stärken.²⁰⁵

Dieses durchaus als ehrgeizig zu bezeichnende Ziel erfordert nach Ansicht der verantwortlichen Staats- und Regierungschefs einen tief greifenden Umbau der europäischen Wirtschaft und damit einhergehend auch einen ehrgeizigen Plan zur Modernisierung des Wohlfahrtsstaates und der europäischen Bildungssysteme. Aus diesem Grund wurde im Jahr 2002 ein Arbeitsprogramm beschlossen, dass Europa bis zum Jahr 2010, was die Qualität seiner Bildungssysteme angeht, weltweit führend sein sollte. Und um dies zu erreichen ist es nach Auffassung der europäischen Staats- und Regierungschefs notwendig, die allgemeine und berufliche Bildung in Europa grundsätzlich umzugestalten.²⁰⁶

Darin spiegelt sich die übereinstimmende Meinung wieder, dass nur durch umfassende Investitionen in Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der europäischen Bürger Europa den zukünftigen Entwicklungen standhalten kann.²⁰⁷

*„Investitionen in Immaterialgüter und volle Nutzung der Humanressourcen steigern die allgemeine Wettbewerbsfähigkeit unserer europäischen Gesellschaften, entwickeln die Beschäftigung und tragen dazu bei, die sozialen Errungenschaften zu bewahren“.*²⁰⁸

²⁰⁴ Europäischer Rat (Lissabon), Schlussfolgerungen des Vorsitzes 2000, S. 2.

²⁰⁵ Europäischer Rat (Lissabon), Schlussfolgerungen des Vorsitzes 2000, S. 2.

²⁰⁶ Europäische Kommission für Allgemeine und berufliche Bildung, abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_de.htm, Zugriff am 10.01.2010.

²⁰⁷ Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung, 1996, S. 5.

²⁰⁸ Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung, 1996, S. 7.

Heydorns bildungstheoretische Schriften als kritische Instanz anzuwenden bedeutet für eben Dargestelltes zweierlei. Erstens sich mit dem Begriff Humanressource näher auseinanderzusetzen, und zweites sich anzuschauen, welche Vorstellung implizit mittransportiert wird, wenn davon gesprochen wird, die sozialen Errungenschaften Europas zu bewahren. Beginnen möchte ich mit der Aufforderung, die sozialen Errungenschaften zu erhalten.

3.1.2 Eine gesellschaftliche Determination wird vorgetäuscht

Europa muss, um mit der Weltmarktentwicklung standhalten zu können, in die Fähigkeiten und Kenntnisse seiner Bürger investieren. Von den Bürgern ihrerseits erwarten die Bildungsplaner, dass sich die Bürger auf die technologischen und gesellschaftlichen Wandlungsprozesse einstellen und sich der Situation kompromisslos unterwerfen.²⁰⁹ Mit Heydorn analysiert bedeutet dies, dass der Europäische Rat (bei Heydorn „der Bildungsrat“)²¹⁰ und die dort verantwortlichen Bildungsplaner eine *„Determination des gesellschaftlichen Prozesses vortäuschen, dem sich die europäische Gesellschaft fügen muss, wenn sie nicht ihre eigene Kultur zerstören will.“*²¹¹ Schirlbauer zufolge müssen sich alle in Europa lebenden Menschen dem oben beschriebenen Wandlungsprozess anpassen und zwar ohne nachzufragen, wie es zu diesem Wandel gekommen ist. Diese Entwicklung trägt für Schirlbauer, in Bezugnahme auf Heydorn, insofern neodarwinistische Züge, als dass hier ein naturwüchsiger Prozess vorgetäuscht wird, der Gefühle des Ausgeliefertseins entstehen lässt, aus dem es kein Entkommen gibt.²¹² Des Weiteren lässt sich mit Heydorn sagen, dass der vom Europäischen Rat beschriebene Entwicklungsgang lediglich über ein herrschaftsstrukturelles Problem hinwegtäuscht, denn

„(...) er (der Bildungsrat bei Heydorn, GM) gibt keinen Indikator an die Hand, dass der gesellschaftliche Prozess zugleich Befreiungsprozess sein kann, wenn mit

²⁰⁹Vgl. Heydorn 1970, S. 298f.

²¹⁰Schirlbauer 2009, S. 156.

²¹¹Heydorn zit. n. Schirlbauer 2009, S. 156.

²¹²Heydorn 1970, S. 299, vgl. dazu auch Schirlbauer 2009, S. 156.

*der unterliegenden Universalität der Technik auch eine Universalität des Menschen aufgedeckt wird, die den Beginn seiner Freiheit ankündet.*²¹³

Der hier vorgetäuschte Naturprozess ist gemäß Heydorn blind²¹⁴, da den Menschen nicht aufgezeigt wird, dass sie zwar durch die natürlichen Bedingungen eingeschränkt sind, sie aber auch die Möglichkeit haben, sich davon zu lösen. Für Schirlbauer wird durch diverse Politikerstatement und Medienkommentare das Gefühl des Ausgeliefertseins permanent rhetorisch bestätigt. Er nennt Beispiele wie: Es gibt keine Alternative zur Globalisierung, zur New Economy und so weiter.²¹⁵

Eben Dargestelltes entspricht bei Heydorn dem Begriff der Erziehung, da sich die europäischen Bürger den vorgegebenen gesellschaftlichen Interessen fügen müssen und durch diese Anpassung mithelfen, die gesellschaftlichen Bedingungen zu stabilisieren. Im Sinne Heydorns lässt sich hierzu kritisch anmerken, dass den Menschen nicht vermittelt wird, dass

*„Der Mensch, durch seine natürliche Bedingung determiniert, die gesellschaftliche Natur einschließt, ist zugleich fähig, diese Bedingung zu seinen Gunsten aufzulösen.“*²¹⁶

Bildung, die nicht über bestehende Bedingungen hinausführt, steht für Heydorn im Widerspruch zum Bildungsziel Mündigkeit, da eine so verstandene Bildung lediglich bestehende Herrschaftsverhältnisse stabilisiert.

Bei der Aufrechterhaltung und Stabilisierung der gesellschaftlichen Bedingungen kommt dem „Rohstoff Mensch“, der „Humanressource“, eine besondere Bedeutung zu.

²¹³ Heydorn 1970, S. 299.

²¹⁴ Heydorn 1972, S. 299.

²¹⁵ Schirlbauer 2009, S. 156.

²¹⁶ Bacon zit. n. Heydorn 1972, S. 24.

3.1.3 Der Mensch als Ressource

Europa ist ein sehr rohstoffarmer Kontinent. Daher ist die europäische Gesellschaft vermehrt darauf angewiesen, den Transformationsprozess von einer Industriegesellschaft hin zu einer Wissensgesellschaft zu meistern. Wissensträger sind in erster Linie die Menschen, und diese werden in der heutigen Zeit auch gerne als wichtige Humanressource oder Humankapital bezeichnet.²¹⁷ Diese beiden Begriffe werden zwar, wie Ribolits erläutert, synonym verwendet, eine tatsächliche Übereinstimmung der Begriffe ist aber nicht gegeben.²¹⁸ Denn, so Ribolits weiter, während mit Humankapital die vom arbeitsfähigen Personen verkörperten Fähigkeiten, Fertigkeiten und das Wissen angesprochen werden, die diese durch Ausbildung, Weiterbildung und Erfahrung erworben haben, fokussiert seiner Ansicht nach die Bezeichnung Humanressource begrifflich auf das in Humanform auftretende Rohmaterial, das es für die wirtschaftliche Verwertung erst zuzurichten gilt.²¹⁹

Heydorn bezieht sich an einer Stelle seines Buches auf das Wort Humankapital und meint, dass dieser Begriff wenigsten gleich ausdrückt, was gemeint ist: „*Kapital, Gleichsetzung menschlicher Qualität mit Quantität, mit dem Geldschein.*“²²⁰ Aus eben angeführtem Zitat geht deutlich hervor, dass es nach Heydorn lediglich darum geht, die Menschen zu Nutzenbringern der Wirtschaft zu machen; auf Qualität wird nicht so sehr Wert gelegt wie auf Quantität, denn schließlich gilt es, wissenschaftlich-technisches Wissen quantitativ zu vermehren. Der Mensch, Humanressource oder Humankapital, ist in Heydorns Vorstellung (in Bezug auf Kant) nicht mehr Zweck seiner selbst, sondern wird für fremde Zwecke missbraucht, die letztendlich wiederum nur dazu dienen, bestehende gesellschaftliche Strukturen zu stabilisieren.

Wie noch zu zeigen sein wird, hängt die Forderung, verstärkt in die Humanressource Mensch zu investieren, unmittelbar mit der Begründung zusammen, weshalb es

²¹⁷ Neuerdings werden auch Organisationen, Institutionen und anderes mehr als Wissensträger angesehen.

²¹⁸ Ribolits 2009, S. 135.

²¹⁹ Ribolits 2009, S. 135.

²²⁰ Heydorn 1970, S. 307.

notwendig ist, wirtschaftspolitische Interessen immer enger mit dem Bildungssystem zu verknüpfen.²²¹ Auch Heydorn erkannte diesen Zusammenhang:

*„Die Freisetzung der Produktivkräfte, Planung und Steuerung eines riesigen Spinnengewebes, die Öffnung neuer Räume werden entscheidend durch Bildung bestimmt, (...)“.*²²²

Es ist also nicht verwunderlich, dass die Modernisierung der europäischen Universitäten eine Kernbedingung der Lissabon-Strategie darstellt.²²³ Wie eng dieses Vorhaben mit dem Bologna-Prozess verknüpft ist, lässt sich daran erkennen, dass in diesem Arbeitsprogramm explizit auf die Bedeutung, welcher der Bologna-Prozess bei dieser Umgestaltung spielt, Bezug genommen wird.²²⁴

Beiden Arbeitsprogrammen liegt die Vision zugrunde, dass *„im Europa der Wissensgesellschaft die Bürger in ganz Europa lernen und arbeiten (sollen) und ihre Qualifikationen überall voll nutzen können.“*²²⁵ Der konkrete Beitrag des Bologna-Prozesses liegt darin, dass durch spezielle Förderprogramme die Mobilität der Studierenden gefördert und durch die Einführung einheitlicher Abschlüsse europaweit (scheinbar) vergleichbare Qualifikationssysteme geschaffen werden. In einem Europa der Wissensgesellschaft, da sind sich beide Arbeitsprogramme einig, ist es auch notwendig, eine engere Verknüpfung zwischen Hochschulen, Forschungszentren und Unternehmen zu fördern mit dem strategischen Ziel, eine höhere Arbeitskräftequalifikation und in weiterer Folge eine höhere und vor allem bessere Beschäftigungsfähigkeit der europäischen Bürger zu erreichen.²²⁶

²²¹ Krautz 2007, S. 135.

²²² Heydorn 1970, S. 312.

²²³ Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, 208 endgültig. Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation, S. 2.

²²⁴ Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, Rat (Bildung) 2002, C 142/4. Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa.

²²⁵ Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, Rat (Bildung) 2002, C 142/16. Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa.

²²⁶ Vgl. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, Rat (Bildung) 2002, C 142/13. Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa.

Der nun folgende Abschnitt geht der Frage nach, wie und mit welchen Maßnahmen und/oder Forderungen, hier vor allem in Bezug auf die europäischen Hochschulen, die Bildungsreformer auf die beschriebenen Herausforderungen reagieren. Des Weiteren soll herausgearbeitet werden, ob es sich um dieselben zwei Forderungen handelt, wie von Heydorn beschrieben wurde, oder ob hier Veränderungen berücksichtigt werden müssen.

3.2 Reaktionen auf die historischen und sozioökonomischen Herausforderungen

In den unterschiedlichsten Dokumenten der Europäischen Gemeinschaften finden sich zahlreiche Hinweise darauf, dass die Gemeinschaft versucht, auf die veränderten sozioökonomischen Herausforderungen durch entsprechende Maßnahmen zu reagieren. Mit Heydorn ist jetzt die Frage zu stellen, ob sich einerseits Forderungen nach einer bedarfsorientierten Bildungsplanung und andererseits Forderungen zur Demokratisierung des Bildungswesens finden, um die soziale Ungleichheit bei der Bildungsbeteiligung abzubauen. Und wenn ja, in welcher Form?

3.2.1 Abbau sozialer Ungleichheit – Bildungsreserven mobilisieren

Hinweise darauf, dass ein Abbau sozialer Ungleichheit beim Zugang zum Bildungswesen notwendig erscheint, finden sich in den unterschiedlichsten Dokumenten. So zum Beispiel in der Lissabon-Agenda, die explizit darauf hinweist, dass vermehrt darauf Rücksicht genommen werden muss, verschiedenste Lern- und Ausbildungsmöglichkeiten zu schaffen, die auf bestimmte Zielgruppen in verschiedenen Lebensphasen abzielen.²²⁷

Vgl. Amtsblatt der Europäischen Union, Rat (Bildung) 2009, C 302/3. Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten vom 26. November 2009 zur Entwicklung der Rolle der Bildung in einem leistungsfähigen Wissensdreieck.

²²⁷ Europäischer Rat (Lissabon), Schlussfolgerungen des Vorsitzes 2000, S. 2.

Gemeint sind hier vor allem junge Menschen, arbeitslose Erwachsene sowie Beschäftigte, bei denen die Gefahr besteht, dass ihre Qualifikationen mit dem raschen Wandel nicht Schritt halten können.²²⁸

Der Bedarf der Wissensgesellschaft an gut ausgebildeten Bürgern muss gedeckt werden. Daher wird auch darauf geachtet, dass bisher bildungsbenachteiligte Personen oder ganze Bevölkerungsgruppen weiter und höher qualifiziert werden. Solche Forderungen erwecken den Anschein, als würde das europäische Bildungssystem nicht in der Lage sein, „Humankapital“ in ausreichender Menge zu „produzieren“. Und daher wird vermehrt auf bisher weniger beachteten „Humanressourcen“ zurückgegriffen. Ganz nach dem Motto: Alles ist verwertbar.²²⁹

Ribolits gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass angenommen werden darf, dass hier nicht primär humanitäre Überlegungen im Vordergrund stehen.²³⁰ Den Zusammenhang zwischen der Notwendigkeit des Wirtschaftswachstum durch Rückgriff auf bisher wenig beachtete Bildungsreserven zu steigern hat Heydorn bereits in den 60-er Jahren erkannt:

„In dem Augenblick, in dem der Analphabetismus zum Hindernis für die Entwicklung industrieller Prozesse wird, entsteht eine gesellschaftswirksame Auffassung, dass alle fähig sind, lesen und schreiben zu können; das Bedürfnis diktiert die Begabung. Der industrielle Prozess verändert die Begabungstheorie unaufhörlich.“²³¹

Auch erkannte Heydorn, dass bei den gesetzten Maßnahmen zum Abbau von Bildungsbenachteiligungen eine Theorie des subjektiven Interesses vorgeschoben wird, um die Erwartung des Individuums mit den Bedürfnissen des Marktes zu verbinden.²³² Ein entsprechender Hinweis auf die heutigen Entwicklungen findet sich im Positionspapier zum Lebenslangen Lernen. Hier heißt es, dass die

²²⁸ Europäischer Rat (Lissabon), Schlussfolgerungen des Vorsitzes 2000, S. 2.

²²⁹ Vgl. Ribolits 2009, S. 76.

²³⁰ Ribolits 2009, S. 76.

²³¹ Heydorn 1972, S. 83.

²³² Heydorn 1972, S. 83.

Bildungssysteme offener und flexibler gestaltet werden müssten, damit die Lernenden in weiterer Folge sowohl individuelle als auch bedarfs- und interessensgerechtere Lernwege einschlagen könnten.²³³

Sucht man nach sozialen Dimensionen in den unzähligen Bologna-Dokumenten, lassen sich sowohl in der eigentlichen Bologna-Erklärung von 1999 als auch in den Dokumenten der zwei Jahre später stattgefundenen Nachfolgekonzferenz in Prag keine Forderungen ausfindig machen. Erste Hinweise auf eine soziale Dimension erkennt man erst im Berliner Kommuniqué. Die soziale Dimension wird hier kurz unter dem Kapitel „Hochschulen und Studierende“ angesprochen. Es wird die Notwendigkeit geeigneter Studien- und Lebensbedingungen für die Studierenden betont, damit diese ihr Studium in angemessener Zeit erfolgreich absolvieren können.²³⁴

In einem eigenen Punkt werden dann die sozialen Dimensionen in der Konferenz von Bergen aufgenommen. Hier heißt es, dass die soziale Dimension des Bologna-Prozesses ein wesentlicher Bestandteil des europäischen Hochschulraumes und eine notwendige Bedingung für die Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulraumes darstellen.²³⁵ Im Londoner Kommuniqué wird darauf hingewiesen, dass der Hochschulbildung bei der Förderung des sozialen Zusammenhalts, beim Abbau von Ungleichheit und der Anhebung des Bildungsniveaus eine bedeutende Rolle zukommt. Die Politik solle daher bestrebt sein, das Potential der Einzelnen im Hinblick auf ihre persönliche Entwicklung und ihren Beitrag zu einer nachhaltigen und demokratischen wissensbasierten Gesellschaft in höchstem Maße auszuschöpfen.²³⁶ Im Leuven/Louvain-la-Neuve-Kommuniqué wird expliziert, dass der Zugang zur Hochschulbildung zu erweitern ist, indem auch das Potential von Studierenden aus unterrepräsentierten Gruppen gefördert wird. Dies will man erreichen, indem Hindernisse beim Zugang zum Studium abgebaut und ökonomische

²³³ Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001, 678 endgültig. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen, S. 4.

²³⁴ Berliner-Kommunique 2003, S. 6.

²³⁵ Bergen-Kommunique 2005, S. 5.

²³⁶ London-Kommunique 2007, S. 5.

Vorraussetzungen geschaffen werden, damit diese Studierenden die Bildungsmöglichkeiten auf allen Ebenen nutzen können.²³⁷

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die im Bologna-Strukturplan genannten Forderungen nach sozialer Gleichheit beim Bildungszugang lediglich darüber Auskunft geben, dass keiner aus dem universitären Verwertungsprozess ausgeschlossen oder behindert werden darf.²³⁸ *„Alle sollen die gleiche Chancen dabei haben, den Beweis dafür zu erbringen, dass sie den Vorgaben des Marktes entsprechen.“*²³⁹ Unter dieser Prämisse entlarvt sich die Forderung nach einer Demokratisierung des Bildungswesens als Chimäre, die nicht erkennen lässt, dass diese Art von Bildung letztendlich nur auf eine vollständige Verwertung aller Humanressourcen abzielt. Bildung, die so verstanden und umgesetzt wird, widerspricht dem Bildungsziel Mündigkeit bei Heydorn, da von den Menschen *„lediglich“* verlangt wird, sich den Zwecken des Marktes unterzuordnen, und der Mensch damit fremdbestimmt bleibt.

Nachdem sich die Forderung nach einer Demokratisierung des Bildungswesens klar erkennen und ableiten lässt, muss in weiterer Folge die Frage geklärt werden, ob sich Hinweise auf eine bedarfsorientierte Bildungsplanung finden lassen. Für die vorliegende Arbeit erweist sich das Dokument *„Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen; Bildung, Forschung und Innovation“* als weiterführend.

3.2.2 Modernisierungsprogramm für die Universitäten

In diesem Dokument wird ausdrücklich hervorgehoben, dass die Modernisierung der europäischen Universitäten als wichtiger Bestandteil einer umfassenderen Strategie angesehen wird.²⁴⁰ Die umfassende Strategie, die hier gemeint ist, ist diejenige, die in der Lissabon-Agenda im Jahre 2000 festgelegt wurde und in der Strategie

²³⁷ Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué 2009, 2f.

²³⁸ Vgl. Ribolits 2009, S. 71.

²³⁹ Ribolits 2009, S. 71.

²⁴⁰ Kommission der Europäischen Gemeinschaften, KOM (2006), 208 endgültig, Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation, S. 2.

„Europa 2020 - Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum“²⁴¹ fortgesetzt wird.

Die Bildungsplaner der Europäischen Kommission sind sich darin einig, dass die europäischen Hochschulen das Leistungsvermögen und das notwendige Potential dazu haben, das Bestreben Europas, „zur weltweit führenden wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft zu werden“, unterstützen und beschleunigen können. Um das in den Universitäten vorhandene Potential effektiv nutzen zu können, bedarf es nach Ansicht der Europäischen Kommission eines umfassenden Modernisierungsprogramms, welches in der politischen Zusammenarbeit innerhalb der europäischen Länder, Priorität haben sollte. Diese Vorrangstellung wird vor allem in der vorletzten Bologna-Nachfolgekonferenz, welche in Leuven/Louvain-la-Neuve vom 28. bis 29. April 2009 stattfand, nochmals betont. Bei den Ministerinnen und Ministern der 46 am Bologna-Prozess beteiligten Länder besteht Konsens darüber, dass...

„(...),die Hochschulbildung bei der erfolgreichen Bewältigung der gegenwärtigen Herausforderungen und bei der Förderung der kulturellen und sozialen Entwicklung unserer Gesellschaften eine Schlüsselrolle spielt.“²⁴²

Die den Universitäten in diesem Zusammenhang zugeordnete Schlüsselrolle können sie jedoch nur dann erfüllen, wenn sie sich, so die Ansicht der Europäischen Kommission, zu bedeutsamen „wirtschaftlichen Akteuren“ weiterentwickeln. Eine Weiterentwicklung soll die Universitäten längerfristig in die Lage versetzen, in Zukunft besser und vor allem schneller auf die vom Markt und der Wirtschaft geforderten wissenschaftlichen und technologischen Erkenntnisse zu reagieren.²⁴³

Nach Ansicht der Kommission verfügen die europäischen Universitäten zwar über ein recht hohes Maß an Leistungsvermögen, aber: Aufgrund mangelnder Offenheit gegenüber Unternehmen wird das vorhandene Potential nicht effizient genug

²⁴¹ Europäische Kommission, KOM(2010) 2020 endgültig, Europa 2020 – eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum.

²⁴² Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué 2009

²⁴³ Kommission der Europäischen Gemeinschaften, KOM (2009) 158 endgültig, Eine neue Partnerschaft zur Modernisierung der Hochschulen: EU-Forum für den Dialog zwischen Hochschule und Wirtschaft, S. 2.

eingesetzt. Um also Europas Bemühen um mehr Wachstum und Beschäftigung zu unterstützen, ist es nach Ansicht der Kommission unerlässlich, dass die Universitäten enger mit der Wirtschaft und mit den dort ansässigen Unternehmen zusammenarbeiten.²⁴⁴ Die Kommission formuliert ihre Forderung so:

„Unter Wahrung ihres öffentlichen Auftrags und ihrer allgemeinen gesellschaftlichen und kulturellen Aufgaben müssen die europäischen Universitäten in immer stärkerem Maße zu bedeutenden Akteuren in der Wirtschaft werden, die in der Lage sind, besser und schneller auf Anforderungen des Marktes zu reagieren und Partnerschaften zur Nutzung der wissenschaftlichen und technologischen Erkenntnisse zu entwickeln. Dazu müssen sie erkennen, dass ihre Beziehungen zu Unternehmen von strategischer Bedeutung sind und Teil ihrer Verpflichtung darstellen, dem öffentlichen Interesse zu dienen.“²⁴⁵

Um das anhaltende Missverhältnis zwischen der Qualifikation von AbsolventInnen und den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes zu überwinden, sollten Studienprogramme so strukturiert sein, dass sie die Beschäftigungsfähigkeit von AbsolventInnen direkt verbessern.²⁴⁶ Eine Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Unternehmen ist nach Angaben der Europäischen Kommission notwendig, um effektiver feststellen zu können, welcher Bedarf sowohl an neuen als auch aktualisierten Fähigkeiten am Arbeitsmarkt besteht. Die Kommission vertritt darüber hinaus die Ansicht, dass die Hochschulen die Planung des Angebots nicht allein bewältigen können. Daher fordert die Europäische Kommission, als letzte der sechs Reaktionen auf die kommenden sozioökonomischen Herausforderungen, eine verbesserte Leistung der Hochschulen, die vor allem durch eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen der Hochschule und den Unternehmen gekennzeichnet ist.²⁴⁷

²⁴⁴ Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, 208 endgültig. Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation, S. 2f.

²⁴⁵ Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, 208 endgültig. Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation, S. 7.

²⁴⁶ Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, 208 endgültig. Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation, S. 8.

²⁴⁷ Kommission der Europäischen Gemeinschaften, KOM (2009) 158 endgültig, Eine neue Partnerschaft zur Modernisierung der Hochschulen: EU-Forum für den Dialog zwischen Hochschule und Wirtschaft, S. 9f.

Aus dem oben Dargestellten lässt sich klar die Forderung nach einer bedarfsgerechten Bildungsplanung erkennen, die keine Rücksicht darauf nimmt, welche Interessen die Studierenden haben könnten. Es soll lediglich darauf geachtet werden, dass die von der Wirtschaft geforderten Kompetenzen und Qualifikationen „produziert“ werden. Daher ist die nachfolgend dargestellte Forderung, dass die Unternehmen die Hochschulen bei der Umgestaltung der Studienpläne und der Leistungsstrukturen unterstützen sollen,²⁴⁸ zwar vom ökonomischen Interesse nachvollziehbar, aber einer Bildung zur Mündigkeit widerspricht sie geradezu.

Dieser Widerspruch wird noch verschärft, indem die Universitäten aufgefordert werden, eben ihre **Studienpläne** sowie deren **Lern- und Prüfungsmethoden** zu überdenken und entsprechend abzuändern. Als Begründung dafür gibt die Europäische Kommission an, dass ein Missverhältnis bestehe zwischen den Kompetenzen der Hochschulabsolventen und den Qualifikationen, die die Arbeitgeber nachfragen.²⁴⁹ Nach Vorstellung der Europäischen Kommission sollen in die Studienpläne aller Qualifikationsebenen sowohl wirtschaftswissenschaftliche als auch technologische Grundkenntnisse aufgenommen werden, um den steigenden Bedarf an unternehmerisch orientierten Hochschulabsolventen zu decken. Um den unternehmerischen Ansatz zur Nutzung von Wissen anzuregen und um den Wissenstransfer zwischen den Universitäten und den Unternehmern zu fördern und sicherzustellen, soll eine Art Kulturwandel vollzogen werden:²⁵⁰:

„Ein regelmäßiger Strom von Studierenden und Mitgliedern der Hochschulfakultäten in die Unternehmen und eine ständige Präsenz von

²⁴⁸ Kommission der Europäischen Gemeinschaften, KOM (2009) 158 endgültig, Eine neue Partnerschaft zur Modernisierung der Hochschulen: EU-Forum für den Dialog zwischen Hochschule und Wirtschaft, S. 2.

²⁴⁹ Kommission der Europäischen Gemeinschaften, KOM (2009) 158 endgültig, Eine neue Partnerschaft zur Modernisierung der Hochschulen: EU-Forum für den Dialog zwischen Hochschule und Wirtschaft, S. 4.

²⁵⁰ Kommission der Europäischen Gemeinschaften, KOM (2009) 158 endgültig, Eine neue Partnerschaft zur Modernisierung der Hochschulen: EU-Forum für den Dialog zwischen Hochschule und Wirtschaft, S. 5-6.

*Unternehmern auf dem Campus würde dazu beitragen, den erforderlichen Kulturwandel zu bewirken“.*²⁵¹

Obwohl sich die Analysen der Reaktionsmuster in den 60-er Jahren auf die Gesamtschule und nicht auf die Universität bezogen, können Ähnlichkeiten identifiziert werden. Auch bei den heutigen Reaktionsmustern ist eine Tendenz dahingehend zuerkennen, die Universitäten immer mehr den Industrie- und Wirtschaftsbetrieben anzugleichen.²⁵² Auch wird deutlich, dass die Universität ein gesellschaftlicher Faktor von großer Bedeutung geworden ist.²⁵³ Aber die Art von Bildung, wie sie oben beschrieben wurde, orientiert sich hauptsächlich am wirtschaftlichen Nutzen; und sie birgt die Gefahr in sich, dass die Studierenden nicht mehr die Möglichkeit erhalten, sich Allgemeinbildung anzueignen. Der Sinn einer allgemeinen Bildung besteht im Wesentlichen darin, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich geistig frei und unabhängig von Vorurteilen, oberflächlichen Meinungen und von der Meinung der Mehrheit zu machen.²⁵⁴

Nach Ansicht Krautz‘ darf auf die Möglichkeit zur allgemeinen Bildung innerhalb der Universität nicht verzichtet werden, denn sie ist für das Allgemeinwohl der Gesellschaft unabdingbar. Krautz versteht unter „allgemeinem Wohl“, dass, was für jeden gut sein kann und nicht nur im Interesse einzelner oder der Wirtschaft ist, für ihn immer nur EIN Teil der Interessen einer Gesellschaft ist.

Wenn nun die Universitäten dazu aufgefordert werden, ihre Lehrpläne mithilfe der Wirtschaftunternehmen so umzugestalten, dass die Studierenden nach Abschluss des Studiums möglichst nahtlos ins Erwerbsleben eintreten können, wird, so Krautz, über Wissen, Denken und Handeln der Studierenden bestimmt. Und dies widerspreche dem Bildungsziel Mündigkeit, da es nur darum gehe, möglichst angepasste und systemkonforme Menschen „heranzuzüchten“.²⁵⁵

²⁵¹ Kommission der Europäischen Gemeinschaften, KOM (2009) 158 endgültig, Eine neue Partnerschaft zur Modernisierung der Hochschulen: EU-Forum für den Dialog zwischen Hochschule und Wirtschaft, S. 5.

²⁵² Heydorn 1972, S. 80.

²⁵³ Heydorn 1970, S. 312.

²⁵⁴ Vgl. Krautz 2007, S. 32.

²⁵⁵ Vgl. Krautz 2007, S. 104.

Daher sei es notwendig, dass sowohl die Lehre als auch die Forschung in der Universität unabhängig sind von direkten Verwertungsinteressen der Wirtschaft.²⁵⁶ So kann mit Heydorn an dieser Stelle vorerst festgehalten werden, dass die Universität

„(...) ein Produkt der modernen Geschichte, dass politische und wirtschaftliche Mächte immer enger mit dem Bildungswesen verknüpft sind. Der Zugriff ist dementsprechend fester, die Entwicklung der Bildungssysteme rührt an das Fundament. Die Freisetzung der Produktivkräfte, Planung und Steuerung eines riesigen Spinnengewebes, die Öffnung neuer Räume werden entscheidend durch Bildung bestimmt (...).“²⁵⁷

Bildung innerhalb der Universität erhält den Stellenwert eines Produktionsfaktors und wird dementsprechend umfunktionalisiert. Wie schon bei Heydorn ist auch hier der Übergang vom „*Bildungsbürger zur Funktionselite*“²⁵⁸ deutlich erkennbar. Auf die von Heydorn getroffene Aussage nimmt Pongratz Bezug, wenn er sagt, dass das Talmi klassischer Bildung ersetzt wird durch spezifische Mobilitätsanforderungen und durch eine auf Wechsel und rasche Orientierung bezogene Bildung. Das Hauptproblem des heutigen Bildungsfunktionalismus bestehe darin, Spezialisierung und Mobilität zu organisieren.²⁵⁹

3.2.3 Lebenslanges Lernen

Als weitere Reaktion auf die kommenden sozioökonomischen Herausforderungen ist es nach Ansicht der Europäischen Kommission auch notwendig, dass sich die Hochschulen für das Programm des Lebenslangen Lernens öffnen und ihr Angebot dahingehend umgestalten sollen. Für die Kommission der Europäischen Gemeinschaften ist es äußerst wichtig, dass

²⁵⁶ Morkel zit. n. Krautz 2007, S. 37.

²⁵⁷ Heydorn 1970, S. 312.

²⁵⁸ Heydorn 1970, S. 297.

²⁵⁹ Pongratz 2009, S. 103. Vgl. dazu auch Heydorn 1970, S. 297.

- „... das Lebenslange Lernen voll und ganz in die Aufgaben und Strategien der Hochschulen integriert ist;
- die Aktualisierung/Verbesserung der Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt und von den Arbeitgebern honoriert und anerkannt wird;
- Lebenslanges Lernen gemeinsam mit den Unternehmern entwickelt wird.“²⁶⁰

Die Idee des Lebenslangen Lernens kann bis in die 1970-er Jahre zurückverfolgt werden, das heutige Konzept nimmt seinen Ausgangspunkt im Jahre 1996. In diesem Jahr erklärte die Europäische Kommission das Jahr 1996 zum „Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ und im selben Jahr veröffentlichte die UNESCO als auch die OECD umfassende Entwürfe zum lebenslangen Lernen. Durch die Beschlüsse des Europäischen Rates im März 2000 in Lissabon und dem im selben Jahr veröffentlichten Memorandum der Europäischen Kommission (Memorandum über lebenslanges Lernen) wurden der europäische Wirtschafts- und Bildungsraum eng miteinander verbunden.²⁶¹ Dem Lebenslangen Lernen liegt folgende Vision zugrunde:

*„Alle in Europa lebenden Menschen – ohne Ausnahme – sollten gleiche Chancen haben, um sich an die Anforderungen des sozialen und wirtschaftlichen Wandels anzupassen und aktiv an der Gestaltung von Europas Zukunft mitzuwirken.“*²⁶²

Pongratz zufolge sehen sich die Menschen seit diesem Zeitpunkt immer häufiger mit der Forderung konfrontiert, unablässig lernen oder umlernen zu müssen. *„Menschen sollen wollen, was sie müssen; sie sollen den Zwang zum lebenslangen Lernen so weit verinnerlichen, dass es ihnen zur zweiten Natur wird.“*²⁶³ Den europäischen Bürgern wird suggeriert, dass wenn sie in Zukunft erfolgreich sein wollen, ein lebenslang lernen müssen und zwar nicht das, was sie von sich aus lernen wollen, sondern das, was die Wirtschaft gerade benötigt und nachdem sie verlangt. Tun sie es nicht,

²⁶⁰ Kommission der Europäischen Gemeinschaften, KOM (2009) 158 endgültig, Eine neue Partnerschaft zur Modernisierung der Hochschulen: EU-Forum für den Dialog zwischen Hochschule und Wirtschaft, S. 8f.

²⁶¹ Pongratz 2006, S. 169.

²⁶² Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001, 678 endgültig. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen, S. 3.

²⁶³ Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001, 678 endgültig. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen, S. 3.

so werden sie den zukünftigen Herausforderungen nicht gewachsen sein und zwangsläufig scheitern. Auch Euler räumt im Zusammenhang mit dem Konzept des lebenslangen Lernens ein, dass der Mensch unter den Bedingungen zunehmender Kapitalisierung seine Fähigkeit zur Selbsterhaltung verliert und folglich kontinuierlich sicherzustellen hat.²⁶⁴ Weiteres weist Euler darauf hin, dass das System stets aufs Neue Unmündigkeit produziert, weshalb organisierte Bildungsprozesse lebensumspannend zwingend werden. Für ihn ist es aber wichtig, diese Entwicklung nicht eindimensional als Niedergang oder als Fortschritt zu deuten, sondern im Sinne von Heydorn als Zuspitzung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft.²⁶⁵

„Die beiden Seiten der Bildung: Bildung im Dienst gesellschaftlicher Funktionalität und emanzipatorische Bildung der gesamten Gesellschaft zeigen sich im Bildungswiderspruch von gesellschaftlich gesetztem lebenslangen Lernzwang und Kritik an diesem gesellschaftlichen Zwängen.“²⁶⁶

Die Frage die sich nun stellt und die es im folgenden Teil zu beantworten gilt, ist: Welche Maßnahmen oder Anpassungsprozesse werden getroffen um Spezialisierung und Mobilität im Hochschulbereich zu fördern? Folgt man nun dem Hinweis von Pongratz, so sind vor allem flexibel gestaltete Ein-, Auf- und Umstiege gefragt²⁶⁷ und hier kommt dem Prinzip der Modularisierung, ein wesentlicher Aspekt im Bologna-Prozess, große Bedeutung zu.

²⁶⁴ Euler 2007, S. 142.

²⁶⁵ Euler 2007, S. 141.

²⁶⁶ Euler 2007, S. 141.

²⁶⁷ Pongratz 2009, S. 110.

3.3 Curriculare Anpassungsprozesse

3.3.1 Modularisierung als curriculares Organisationsprinzip²⁶⁸

Die europäischen Hochschulen werden durch den Bologna-Strukturplan dazu aufgefordert, sowohl ihre Studienpläne als auch deren Lern- und Prüfungsmethoden neu zu gestalten.²⁶⁹ Als zentrales Kernstück dieser Studienreform kann die Modularisierung von Studiengängen,²⁷⁰ die auch als curriculares Organisationsprinzip eingesetzt wird²⁷¹, erachtet werden.

Im Beschluss der Kultusministerkonferenz „*Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen*“ vom 15. September 2000 idF vom 22. Oktober 2004 kann man die Definition zum Begriff Modularisierung nachlesen:²⁷²

„Modularisierung ist die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen abprüfbaren Einheiten.“²⁷³

Ziel der Modularisierung ist der baukastenartige Aufbau des Studiums, durch den es den Studierenden ermöglicht werden soll, die einzelnen Lernbausteine miteinander zu kombinieren.²⁷⁴ Ein Modul sollte im Idealfall so konstruiert sein, dass verschiedene Themen- und Fachgebiete miteinander vereinigt, und so das Denken in fächerübergreifenden Zusammenhängen gefördert wird.²⁷⁵

²⁶⁸ Überschrift entnommen von Welbers 2009, S. 110.

²⁶⁹ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, KOM (2009) 158 endgültig, Eine neue Partnerschaft zur Modernisierung der Hochschulen: EU-Forum für den Dialog zwischen Hochschule und Wirtschaft, S. 2, Vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2007, S. 5.

²⁷⁰ Vgl. Hochschulkonferenz 2007, S. 5. Vgl. Caputa-Wiessner/Lührmann 2008, S. 51.

²⁷¹ Vgl. Welbers 2009, S. 110.

²⁷² Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 i. d. F. vom 22.10.2004, S. 2.

²⁷³ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 i. d. F. vom 22.10.2004, S. 2.

²⁷⁴ Hochschule für Technik und Wirtschaft HTW Chur 2004. S. 6.

²⁷⁵ Binder 2006, S. 185.

Module sind demzufolge in Kombination und Reihenfolge variabel,²⁷⁶ was nach Ansicht der Kultusministerkonferenz dem zunehmenden Bedarf nach Teilzeitstudien sowie den Anforderungen des Lebenslangen Lernens entgegenkommt.²⁷⁷ Weiters sollen Module so gestaltet werden, dass sie länderübergreifend kompatibel und somit allerorts anerkannt und anrechenbar sind, um Mobilität und Flexibilität der Studierenden zu erhöhen. Dazu ist es notwendig, das Modul detailliert zu beschreiben und Lehr- und Lernergebnisse so klar zu formulieren, um diese vergleichbarer und auch evaluierbar zu machen.²⁷⁸ Auf das Thema Lehr- und Lernergebnisse wird noch an einer anderen Stelle der Arbeit Bezug genommen.

Die modulartige Umgestaltung der Studiengänge wird also als Antwort des Bildungswesens auf die zunehmende gesellschaftliche Individualisierung, die den Menschen mehr Mobilität, Flexibilität und Selbstständigkeit abverlangt, angesehen.²⁷⁹ Module finden in den bildungstheoretischen Schriften Heydorns keine Erwähnung. Dennoch hat Heydorn in Bezug auf die Curriculumforschung, bei Modulen handelt es sich ja um ein curriculares Organisationsprinzip, festgestellt, dass die Curricula „*Elemente von Austauschbarkeit*“²⁸⁰ enthalten und:

*„... ein höchst flexibler Anschluss an den Markt soll damit gesichert bleiben, da sich Bedingungen und Qualifikationsstrukturen schnell verändern.“*²⁸¹

Unter diesen Gesichtspunkten ist es nicht verwunderlich, dass im Bologna-Strukturplan der Förderung von Mobilität besondere Beachtung geschenkt wird.

²⁷⁶ Binder 2006, S. 185.

²⁷⁷ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 i. d. F. vom 22.10.2004, S. 1

²⁷⁸ Binder 2006, S. 187.

²⁷⁹ Hochschule für Technik und Wirtschaft HTW Chur 2004, S. 3.

²⁸⁰ Heydorn 1972, S. 93.

²⁸¹ Heydorn 1972, S. 90.

3.3.2 Mobilität

Die Steigerung und Förderung der Mobilität der Studierenden ist eines der zentralen Anliegen sowohl des Bologna-Planes als auch der Lissabon-Strategie. Folgende, von der deutschen Politikerin Ute Erdsiek-Rave getroffene Aussage soll den zentralen Stellenwert, den Mobilität in diesem Prozess einnimmt, verdeutlichen:

„Mobilität der Studierenden und der Mitarbeiter der Hochschulen bleibt ein Hauptanliegen des Bologna-Prozesses. Wir haben daran ein gesellschaftliches ebenso wie volkswirtschaftliches Interesse und werden unsere Anstrengungen verstärken, um dies zu erreichen.“²⁸²

Von der Europäischen Kommission für allgemeine und berufliche Bildung wurden mehrere Instrumente und Programme entwickelt, um die europäischen Studierenden in ihrer Mobilität zu fördern.²⁸³ Im Rahmen dieser Arbeit ist es nicht möglich, sie alle darzustellen, daher beschränkt sich die Arbeit auf zwei Beispiele: das Erasmus-Programm und das Europäische System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS).

3.3.2.1 Erasmus-Programm

Das Erasmus-Programm ist, so kann man es der Homepage der Europäischen Kommission für Allgemeine und Berufliche Bildung entnehmen, scheinbar das „Flaggschiff“ unter den EU-Programmen für allgemeine und berufliche Bildung.²⁸⁴

„Erasmus ist ein Paradebeispiel für die Möglichkeiten, die Europa seinen Bürgern bietet. Studenten und Lehrer wechseln in andere Länder und kehren mit jeder Menge Erfahrungen zurück. Neben Kenntnissen in neuen Bereichen oder Lehrmethoden, besseren Organisationskompetenzen und interkulturellem

²⁸² Ute Erdsiek-Rave, o.J., o.S.

²⁸³ Europäische Kommission für allgemeine und berufliche Bildung, o.J., o. S.

²⁸⁴ Europäische Kommission für Allgemeine und berufliche Bildung, o.J., o. S.

*Verständnis verbessern sie auch ihre Sprachkenntnisse und erhalten ein tieferes Verständnis der Gastländer.*²⁸⁵

Das Erasmus-Programm verfolgt zwei Ziele: Einerseits soll mithilfe dieses Programms die Schaffung eines europäischen Hochschulbildungsraums unterstützt und die Qualität der Hochschulen verbessert werden. Andererseits soll das Erasmus-Programm die Mobilität der Studierenden, vor allem durch den Erwerb von interkulturellen Fähigkeiten, erhöhen und fördern.²⁸⁶

Nach Angaben der Europäischen Kommission für Allgemeine- und berufliche Bildung sind am Erasmus-Programm etwa 90% der europäischen Hochschulen beteiligt, dies entspricht in etwa 4000 Hochschuleinrichtungen, und jedes Jahr verbringen an die 180.000 Studierende einen Teil ihres Studiums im Ausland.²⁸⁷ Seit Beginn des Programms haben etwa zwei Millionen Studenten daran teilgenommen, und eine noch stärkere Ausweitung der Mobilitätsaktivitäten wird von Seiten der Europäischen Kommission angestrebt.²⁸⁸ Um die Mobilität der Studierenden noch weiter zu verbessern, werden im Ausland erworbene Studienleistungen, dank des European Credit Transfer Systems, an der Heimatuniversität für das Studium anerkannt.²⁸⁹

3.3.2.2 ECTS-System

Die Abkürzung ECTS steht für European Credit Transfer System. Es handelt sich um ein europäisches, studentenorientiertes System, das die Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen fördern und erleichtern soll.²⁹⁰ Nach Angaben der Europäische Kommission sollte es in den Hochschulen eingeführt werden, da

²⁸⁵ Figel, Jàn 2008, S. 1.

²⁸⁶ Europäische Gemeinschaften 2008a, Erasmus, Mobilität eröffnet Chancen – europäische Erfolgsgeschichten, S. 4.

²⁸⁷ Europäische Kommission für Allgemeine und berufliche Bildung, o.J., o. S.

²⁸⁸ Europäische Gemeinschaften 2008a, Mobilität eröffnet Chancen – europäische Erfolgsgeschichten S. 4.

²⁸⁹ Sokrates Nationalagentur Österreich 2010, o. S.

²⁹⁰ Generaldirektion Bildung und Kultur 2007, o. S.

„... durch das ECTS-System alle – einheimischen und ausländischen – Studierenden Studiengänge leichter verstehen und vergleichen können. Das System erleichtert die Mobilität und die akademische Anerkennung. Den Universitäten hilft es, ihre Studiengänge zu organisieren und zu überarbeiten.“²⁹¹

Die Studiengänge sollen so organisiert werden, dass das Arbeitspensum von Vollzeitstudierenden während eines Studienjahres 60 ECTS-Credits ergibt. Credits spiegeln das Arbeitspensum wieder, welches bei einer Lehrveranstaltung, bei einem Seminar oder in einem Modul erreicht werden muss. Erst wenn das geforderte Arbeitspensum erbracht und die in dieser Lehrveranstaltung erzielten Lernergebnisse überprüft und beurteilt wurden, erhalten die Studierenden die Credits. Ein Kreditpunkt entspricht nach Angaben der Europäischen Kommission etwa 25 bis 30 Arbeitsstunden, und die Kommission geht davon aus, dass ein durchschnittliches Vollzeitstudium pro Jahr etwa 1500 bis 1800 Stunden Arbeitspensum entspricht.²⁹² Da sich die einzelnen europäischen Staaten noch nicht auf ein einheitliches Notensystem einigen konnten, empfiehlt die Europäische Kommission zu der lokal/national vergebenen Note die ECTS-Note als eine Art Zusatzleistung hinzuzufügen.

„Es ist, insbesondere im Fall des Transfers von Credits, gute Praxis, eine ECTS-Note hinzuzufügen.“²⁹³

Folgt man der Argumentation von Heydorn, werden, bedingt durch die Einbeziehung der Bildungsinstitution in die technologische Entwicklung, die Ausbildungsmaßstäbe zunehmend normiert und angepasst. Dabei spielen positivistische Testverfahren eine außerordentliche Rolle.²⁹⁴ Dieser Umstand trifft auf das ECTS-Notensystem zu, denn die ECTS-Bewertungsskala gliedert die Leistung der Studierenden nach statistischen

²⁹¹ Europäische Kommission 2004, Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS), S. 4.

²⁹² Europäische Kommission 2004, Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS), S. 4.

²⁹³ Europäische Kommission 2004, Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS), S. 4.

²⁹⁴ Heydorn 1972, S. 75.

Gesichtspunkten. Aus diesem Grund sind statistische Daten über die Leistung der Studierenden Voraussetzung für die Anwendung des ECTS-Bewertungssystems.²⁹⁵

Mit Heydorn weiter gedacht bedeutet das, dass *„der industrielle Normbegriff uneingeschränkt auf den Bildungsprozess übertragen wird“*²⁹⁶, und dies führt in weiterer Folge zu einer *„Normierung der Lernprozesse“*²⁹⁷, was für Heydorn so viel bedeutet, dass *„Lernerfordernisse und Leistungsformen durch sorgfältige Analyse und Prognose ermittelt werden müssen.“*²⁹⁸

Diese Aussage Heydorns ist für die weiterführende Darstellung wichtig. Denn auch bei der Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums – das Ziel des Bologna-Strukturplans - wird eine Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen angestrebt. Vergleichbar gemacht werden können die Studienabschlüsse, indem unter anderem die Lernergebnisse der Studierenden, so genannte Learning-Outcomes, miteinander verglichen werden können.

3.3.2.3 Learning-Outcomes - Lernergebnisse

Lernergebnisse sind,

*„(...) Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert.“*²⁹⁹

Die Einteilung der Lernergebnisse in die drei genannten Kategorien (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen) weist darauf hin, dass damit nicht nur ein einziges

²⁹⁵ Die erfolgreichen Studierenden erhalten folgende Noten: A beste 10%, B nächste 25%, C nächste 30%, D nächste 25%, E nächste 10%. Unterschieden wird auch zwischen den Noten FX und F, die an die erfolglosen Studierenden vergeben werden. FX bedeutet: „Nicht bestanden – es sind Verbesserungen erforderlich, bevor die Leistungen anerkannt werden können“, und F bedeutet: „Nicht bestanden – es sind erhebliche Verbesserungen erforderlich“.

²⁹⁶ Heydorn 1970, S. 305.

²⁹⁷ Heydorn 1970, S. 304.

²⁹⁸ Heydorn 1970, S. 304.

²⁹⁹ Europäische Gemeinschaften 2008b, Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, S. 11.

Lernergebnis, sondern ein ganzes Spektrum von Lernergebnissen gemeint ist: sowohl praktische und technische Fähigkeiten als auch die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit anderen Menschen.³⁰⁰

Im Zusammenhang mit Learning-Outcomes wird auch häufig über einen Paradigmenwechsel in der Hochschulbildung gesprochen.³⁰¹ Denn:

„The Bologna Process prides itself for having initiated a new way of thinking in education, the learner-centred approach, i.e. the outcome-oriented design an implementation of curricula an syllabi.“³⁰²

Bedingt durch die Forderungen des Bologna-Plans verlagert sich der Schwerpunkt der Hochschulbildung weg von der Input- hin zu einer Outputsteuerung. Nicht mehr das, was gelehrt wird, also die Lehrinhalte sind von Bedeutung, sondern die Kompetenzen, über welche die Studierenden nach Abschluss ihres Studiums verfügen sollten. Setzt man sich mit dem Begriff Steuerung näher auseinander, so kann, Bezug nehmend auf den Soziologen Walo Hutmacher, festgehalten werden, dass unter Steuerung

„(...) die gezielte Einflussnahme auf die Entscheide und auf die Tätigkeit anderer Menschen verstanden werden kann, um sie in eine bestimmte Richtung zu bewegen.“³⁰³

Der Nachteil des inputorientierten Denkens besteht nach Ansicht Heussers darin, dass die Lernergebnisse bzw. die Effektivität der Maßnahmen nicht ausreichend überprüfbar sind,³⁰⁴ wohingegen Learning-Outcomes so gestaltet und geplant werden können, dass messbare Lernergebnisse definiert werden können.³⁰⁵ Eine

³⁰⁰ Europäische Gemeinschaften 2008b, Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, S. 3.

³⁰¹ Heusser, Rolf 2007, S. 1.

³⁰² Gehmlich 2009, S. 122.

³⁰³ Hutmacher 1998, S. 51

³⁰⁴ Kubac/Rabl, Christine 2008, S. 265.

³⁰⁵ Heusser, Rolf 2007, S. 1.

Vergleichbarkeit von Lernergebnissen wird einerseits erzielt durch die curriculare Umgestaltung der Studienhänge anhand von Modulen. Weiters durch die Einführung des ECTS-Punktesystems, aber auch durch Beschreibung von Lernergebnissen, über die die Studierenden nach Abschluss eines Moduls oder eines Bachelor-/Masterstudiums verfügen sollten³⁰⁶.

Äußerungen der Studierenden über Wünsche bezüglich der Lerninhalte in einem outputorientierten Bildungssystem finden keine Beachtung. Ein so gesteuertes Bildungssystem gibt demnach, mit Heydorn gesprochen, letztendlich nur darüber Auskunft, welche Bildungsziele die Gesellschaft verwirklicht sehen möchte; und diese sollen sowohl messbar als auch zählbar sein, um sie auf ihre Effektivität hin überprüfen zu können.³⁰⁷

Heydorn versteht darunter in weiterer Folge die zunehmende Normierung der Lernprozesse:

„Durch die Einbeziehung der Bildungsinstitution in die technologische Entwicklung werden die Ausbildungsmaßstäbe zugleich normiert und unaufhörlich angepasst; positivistische Testverfahren spielen dabei eine außerordentliche, vermittelnde Rolle.“³⁰⁸

In einem output-orientiertem Bildungssystem werden die Prioritäten in der Bildung festgelegt durch ökonomische Kriterien, durch festgesetzte Normen und durch die Evaluierung, ob diese Normen auch erzielt wurden.³⁰⁹ Da die für Heydorn wichtigen und bleibenden Bildungsinhalte wie kritisches Fragen und Denken nicht evaluierbar und messbar sind, steht diese Art von Bildung im Widerspruch zum Mündigkeitsverständnis von Heydorn, da es lediglich darum geht, den Menschen für andere brauchbar zu machen.

³⁰⁶ Binder 2006, S. 186f.

³⁰⁷ Heydorn 1972, S. 87.

³⁰⁸ Heydorn 1972, S. 75.

³⁰⁹ Krautz 2007, S. 120.

Anwendung finden die Learning-Outcomes Sabine Felder zufolge³¹⁰ – sie ist eine wissenschaftliche Mitarbeiterin des Organs für Akkreditierung und Qualitätssicherung der schweizerischen Hochschulen - auf drei Ebenen:

- „auf institutioneller Ebene (Unterrichtseinheiten Studiengänge, Qualifikationen);
- auf nationaler Ebene (Qualifikationsrahmen, Qualitätssicherungssysteme);
- auf internationaler Ebene (Fragen der Anerkennung, Transparenz).“³¹¹

Auf internationaler Ebene spielt der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) eine bedeutende Rolle. Der EQR ist, nach Angaben der Generaldirektion Bildung für allgemeine und berufliche Bildung, ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, der die Qualifikationssysteme verschiedener Länder miteinander verknüpft und als Übersetzungsinstrument fungiert, um Qualifikationen über Länder- und Systemgrenzen hinweg in Europa verständlicher und vergleichbarer zu machen.³¹²

Als Referenzrahmen dienen acht in Form von Lernergebnissen beschriebene Referenzniveaus. Bei jedem zu erreichenden Niveau werden die Lernergebnisse angegeben und näher beschrieben.

Der Europäische Qualifikationsrahmen wird in der nun folgenden Tabelle dargestellt. Eine ausführlicher gehaltene Darstellung erscheint mir notwendig und sinnvoll, da der Qualifikationsrahmen ein wichtiger Bestandteil der im Anschluss folgenden Widerspruchsanalyse ist.

³¹⁰ Felder 2007, S. 2.

³¹¹ Felder 2007, S. 2.

³¹² Europäische Gemeinschaften 2008b, Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, S. 3.

Tabelle 1: Europäischer Qualifikationsrahmen³¹³

		Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
		Im Zusammenhang mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben	Im Zusammenhang mit dem EQR werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (unter Einsatz logischen, intuitiven und Kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.	Im Zusammenhang mit dem EQR wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschreiben.
Niveau 1	Zur Erreichung von Niveau 1 erforderliche Lernergebnisse	Grundlegendes Allgemeinwissen	Grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind.	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext.
Niveau 2	Zur Erreichung von Niveau 2 erforderliche Lernergebnisse	Grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten, die zur Nutzung relevanter Informationen erforderlich sind, um Aufgaben auszuführen und Routineprobleme unter Verwendung einfacher Regeln und Werkzeuge zu lösen.	Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbstständigkeit.
Niveau 3	Zur Erreichung von Niveau 3 erforderliche Lernergebnisse	Kenntnisse von Fakten, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden.	Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen. Bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen.
Niveau 4	Zur Erreichung von Niveau 4 erforderliche Lernergebnisse	Breites Spektrum von Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, die erforderlich sind, um Lösungen für spezielle Probleme in einem arbeits- oder Lernbereich zu finden.	Selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird.

³¹³ Europäische Gemeinschaften 2008b, Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, S. 12-13.

Niveau 5*	Zur Erreichung von Niveau 5 erforderliche Lernergebnisse	Umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse	Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten.	Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten; Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen
Niveau 6**	Zur Erreichung von Niveau 6 erforderliche Lernergebnisse	Fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder >Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorie und Grundsätzen	Fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeiten erkennen lassen, um zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme	Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten. Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen.
Niveau 7***	Zur Erreichung von Niveau 7 erforderliche Lernergebnisse	Hochspezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze u/o Forschung. Kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	Spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren.	Leitung und Gestaltung komplexer, unvorhersehbarer Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern. Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leitung von Teams.
Niveau 8****	Zur Erreichung von Niveau 8 erforderliche Lernergebnisse	Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	Weitest fortgeschrittene und spezialisierte Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis.	Fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung.

Wie aus der oben dargestellten Tabelle ersichtlich wird, sind die Lernergebnisse und die daraus resultierenden Qualifikationen stufenleiterartig dargestellt. Nach Heydorns Auffassung sind die unterscheidenden Kriterien, die in den Lernzielstufen

formuliert sind, funktionell abgestimmt³¹⁴, und zudem zeigen sie den Grad der Verwertbarkeit an.³¹⁵

Das unterste Niveau ist gekennzeichnet durch mechanisches Lernen und Arbeiten. Gefordert werden lediglich grundlegende Fertigkeiten, um die Arbeit ausführen zu können. Inhaltliches Verständnis wird nicht verlangt, denn für diese Qualifikationsstufe reicht es aus, einfache Arbeiten unter direkter Anleitung und in einem vorstrukturierten Kontext auszuführen.³¹⁶ Je höher das Niveau wird, umso mehr Selbstständigkeit, Verantwortung und problemorientiertes Denken wird verlangt. Die drei höchsten Niveaustufen sind für die Leitung von komplexen Tätigkeiten und zur Übernahme von Entscheidungsverantwortung vorgesehen. Das höchste Niveau ist zudem noch gekennzeichnet durch fachliche Autorität und Innovationsfreudigkeit.³¹⁷ Heydorn spricht in Bezugnahme auf die erreichten Lernstufen von einer Art aristotelischer Wertschichtung, nur dass sich „die höchste Stufe nicht als immaterielle Vernunft in ästhetischem Vergnügen selber anschaut“, sondern dem heutigen Top-Management entspricht, und der gesellschaftliche Klassencharakter erhalten bleibt.³¹⁸ Ribolits konnte feststellen, dass im Gegensatz zu früher die Einteilung in Klassen nicht mehr ausschließlich durch die soziale Herkunft bestimmt wird, sondern den Umweg über das Bildungssystem nimmt, wodurch seiner Ansicht nach die Stellung der gesellschaftlich Begünstigten unangreifbar wird.³¹⁹

Für Heydorn spiegeln die stufenleiterartig dargestellten Qualifikationen das Prinzip einer Klassengesellschaft wider:

³¹⁴ Vgl. Heydorn 1972, S. 88.

³¹⁵ Vgl. Heydorn 1972, S. 86.

³¹⁶ Europäische Gemeinschaften 2008b, Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, S. 12-13.

³¹⁷ Europäische Gemeinschaften 2008b, Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, S. 12-13.

³¹⁸ Heydorn 1972, S. 88.

³¹⁹ Ribolits 2009, S. 80.

*„Im Rahmen der Lerntheorie wird eine Stufenleiter von Qualifikationen entwickelt, die das Prinzip der Klassengesellschaft auf neue gesellschaftliche Bedingungen hin anwenden“.*³²⁰

An einer auf Klassen ausgerichteten Gesellschaft findet alle Mündigkeit ihre Grenze,³²¹ da es sich dabei um eine Ausbeutungs- und Unterdrückungsgesellschaft handelt.³²²

³²⁰ Heydorn 1972, S. 87.

³²¹ Heydorn 1970, S. 307.

³²² Heydorn 1972, S. 121.

4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Inspiziert durch die Studierendenproteste im Herbst 2009 und deren zentraler Forderung „Bildung für eine mündige Gesellschaft und nicht bloße Ausbildung nach wirtschaftlicher Verwertbarkeit“ und ausgehend von den kritischen Stellungnahmen zahlreicher Wissenschaftler zu den geplanten Hochschulreformen habe ich versucht, mithilfe der bildungstheoretischen Schriften Heydorns und seiner zentralen Begrifflichkeiten wie Bildung, Erziehung, Mündigkeit und Widerspruch die Frage zu beantworten, ob die Umgestaltung der Hochschullandschaft im Widerspruch zum Bildungsziel Mündigkeit nach dem Verständnis von Heinz Joachim Heydorn steht.

Daher habe ich in einem ersten Schritt die historischen und sozioökonomischen Herausforderungen analysiert. Es galt zu untersuchen, welche prognostizierten sozioökonomischen Entwicklungen eine Umgestaltung der Hochschullandschaft scheinbar notwendig machen. Die Recherchen ergaben, dass sich die Europäische Gemeinschaft mit mehreren sozioökonomischen Herausforderungen konfrontiert sieht. Es handelt sich dabei um den wachsenden Konkurrenzdruck auf den Weltmärkten, die zunehmende Globalisierung, die immer älter werdende Gesellschaft und nicht zu vergessen den Übergang von einer Industriegesellschaft hin zu einer Wissensgesellschaft. Aufgrund der benannten Herausforderungen und, um in weiterer Folge mit der sich verändernden Weltmarktentwicklung standhalten zu können, ist es nach Auffassung der Europäischen Gemeinschaft notwendig, dass sich die in Europa lebenden Menschen, dieser Entwicklung anpassen. Da der geforderte Anpassungsprozess als unausweichlich und alternativlos beschrieben wird, „es gilt ja die Errungenschaften Europas zu bewahren“, und wenig Möglichkeit geboten wird, diesen Prozess kritisch zu hinterfragen und zu überprüfen, ob es auch Alternativen dazu gibt, stehen die Forderungen im engen Zusammenhang mit dem Erziehungsbegriff von Heydorn, bei dem es letztendlich lediglich um Anpassung, um Vereinnahmung und um Beherrschung des Menschen durch den Menschen geht.³²³

³²³ Vgl. Pongratz 1995, S. 21.

Es besteht ein klarer Widerspruch zum Mündigkeitsverständnis von Heydorn, und der Widerspruch wird deutlicher, wenn man sich die Verknüpfungen, die zwischen dem Bildungswesen und den wirtschaftspolitischen Interessen hergestellt werden, näher betrachtet. Der Rat der Europäischen Gemeinschaft vertritt die Ansicht, dass die genannten Herausforderungen nur durch eine ausreichende Investition in die Höherqualifizierung der europäischen Bürger bewältigt werden können. Da es sich bei der europäischen Gesellschaft um eine Wissensgesellschaft handelt, kommt dem „Rohstoff“ Wissen und dem Menschen als Humanressource/Humankapital eine besondere Bedeutung zu. Der Mensch als Humanressource soll durch den gezielten Erwerb von Wissen einen Nutzen für die Wirtschaft bringen. Um den Bedarf an gut ausgebildeten Bürgern zu decken, wird versucht, bildungsbenachteiligte Personengruppen zu fördern. Vor allem der Zugang zur Hochschulbildung soll, wie in den Bologna-Nachfolgekonferenzen gefordert, durch die Schaffung von ökonomischen Voraussetzungen und durch die Abschaffung von Zugangsbarrieren erleichtert werden.

Wie mit Ribolits gezeigt werden konnte, stehen hier nicht humanitäre Überlegungen im Vordergrund. Denn die Forderung nach sozialer Gleichheit im Hochschulzugang gibt lediglich darüber Auskunft, dass keiner aus dem universitären Wissenserwerbsprozess zum Zwecke der vollständigen Verwertung aller Humanressourcen ausgeschlossen werden darf. Der Mensch wird fremden Zwecken unterworfen, und dies widerspricht dem Bildungsziel Mündigkeit bei Heydorn, weil bei ihm mit Bezug auf Kant der Mensch nur Zweck seiner selbst sein kann.

Aber nicht nur diese Maßnahme widerspricht dem Mündigkeitsverständnis von Heydorn, sondern auch die Tatsache, dass das innerhalb der Universitäten zu erwerbende Wissen vor allem nach den wirtschaftlichen Interessen der Unternehmen ausgerichtet sein soll. Das von der Wirtschaft geforderte Wissen ist vor allem handlungsorientiert und zweckgebunden, und Bildung innerhalb der Universität erhält zusehends den Stellenwert eines Produktionsfaktors. Diese Vorstellung von Bildung entspricht dem ökonomischen Bildungsentwurf von Heydorn. Dieses Bildungskonzept führt, bei fehlender transzendierender Kategorie letztendlich dazu,

dass Menschen durch Vermittlung von Wissen für ökonomische Zwecke brauchbar gemacht werden, ohne Mündigkeit erreichen zu können. Es findet sich kein Hinweis darauf, wie im Zuge der Umgestaltung durch den Bologna-Prozess die Menschen in die Lage versetzt werden sollen, die natürlichen Bedingungen des Vorbestimmtheits zu ihren Gunsten aufzulösen. Sehr wohl aber finden sich Elemente, die zu verhindern dies im Stande sind.

Im besten Fall lässt sich unterstellen: Durch die Kritik an Bologna, die nicht zuletzt durch die Studierendenproteste in die öffentliche Wahrnehmung und Diskussion gelangt ist, wird auch die Widersprüchlichkeit von Bildung sichtbar. Wohl eher wahrscheinlich ist eine Zunahme der allgemeinen Paralisierung sowohl durch den Bologna-Prozess als auch die Kritik an Bologna. Es lässt sich interpretieren, dass auf der einen Seite demographische Entwicklungen als nicht zu hinterfragende Voraussetzungen für eine Umgestaltung der Hochschullandschaft herangezogen werden und auf der anderen Seite, der Seite der Kritiker, eine Betrachtung des Menschen als arbeitendes Wesen per se als Vereinnahmung und Instrumentalisierung für ökonomische Zwecke angesehen wird.

Bildung innerhalb der Universität erhält zunehmend einen Ausbildungscharakter, denn die Universitäten werden vom Rat der Europäischen Gemeinschaften dazu aufgefordert, ihre Lehrpläne gemeinsam mit den Wirtschaftsunternehmen so umzugestalten, dass ein nahtloses Eintritt der Studierenden ins Erwerbsleben gewährleistet und wirtschaftliche Interessen zufriedengestellt werden können. Da sich Wirtschaftsinteressen und die von der Wirtschaft geforderten Qualifikationsprofile rasch verändern können, ist es nach Ansicht der europäischen Bildungsplaner notwendig, dass sich die Hochschulen für das Programm des lebenslangen Lernen öffnen und ihre Studien- und Lehrpläne von vornherein so gestalten, dass sie den modernen Mobilisationserfordernisse entsprechen und einen flexiblen Ein-, Auf- und Umstieg ermöglichen.

Zentrales Kernstück der Hochschulreform ist daher die Modularisierung von Studiengängen, die es den Studierenden ermöglichen soll, einzelne Lernbausteine

miteinander zu kombinieren, um sowohl individuelle als auch bedarfs- und interessengerechte Lernwege einschlagen zu können. Die Interessen der Studierenden werden dabei nur insofern berücksichtigt, als dass sie sich die Zusammensetzung ihrer Module scheinbar „frei“ zusammenstellen können. Da Module länderübergreifend kompatibel sein sollten, müssen Lernergebnisse formuliert werden, um die Vergleichbarkeit und Anrechenbarkeit zwischen den einzelnen Hochschulen zu verbessern. Aus diesem Grund werden Learning-Outcomes formuliert, welche Aussagen darüber treffen, was ein Studierender nach Abschluss des Moduls können sollte. Learning-Outcomes geben letztendlich jedoch nur darüber Auskunft, welche Bildungsziele die Gesellschaft verwirklicht sehen möchte. Da sich Bildungsprozesse, die zur Mündigkeit führen, nicht messen und schon gar nicht vergleichen lassen, steht diese Art von Bildung im Widerspruch zum Mündigkeitsbegriff von Heydorn. Letztlich geht es wiederum nur darum, den Menschen für wirtschaftliche Zwecke brauchbar zu machen.

Wie diese „Brauchbarmachung“ funktioniert, zeigt der Europäische Qualifikationsrahmen. Dort werden die Lernergebnisse und die daraus resultierenden Qualifikationen stufenartig dargestellt und geben Auskunft über die wirtschaftliche Verwertbarkeit der betreffenden Person. Heydorn zufolge spiegelt dies das Prinzip der Klassengesellschaft wieder, in der es letztendlich nur darum geht, aufgrund der eingangs beschriebenen sozioökonomischen Veränderungen die bestehende Macht-, Wirtschafts- und Herrschaftsverhältnisse zu stabilisieren. Bei einer auf Klassen beruhenden Gesellschaft handelt es sich für Heydorn um eine Unterdrückungsgesellschaft, an der alle Mündigkeit ihre Grenze findet.

Somit kann festgehalten werden, die Umgestaltung der Hochschullandschaft steht im Widerspruch zum Bildungsziel Mündigkeit nach dem Verständnis von Heinz Joachim Heydorn. Die Ursache ist jedoch nicht, wie die protestierenden Studierenden behaupten, die Bologna-Reform. Denn die Bologna-Reform ist lediglich eine Reaktion auf die sich verändernden sozioökonomischen Bedingungen.

4.1 Ausblick

Mit Heydorn kann man den protestierenden Studierenden zustimmen: Die Umgestaltung der Hochschullandschaft ist durchaus ökonomisch motiviert, und Mündigkeit bleibt weiterhin ein unerreichtes Ziel. Doch reichen die bildungstheoretischen Schriften Heydorns aus, die heutige gesellschaftliche Situation angemessen zu beschreiben? Nein, meint die Bildungswissenschaftlerin Elisabeth Sattler:

„Bei aller Relevanz der Theorien und Positionen Heydorns können wir heute nicht mit Heydorns Ansatz unser Auslangen finden – (zu) vieles hat sich geistes-, theorie- und ideengeschichtlich geändert.“³²⁴

Sattler bezieht sich dabei unter anderem auf den idealistischen und universalistischen Ansatz bei Heydorn.³²⁵ Möglicherweise denkt Sattler dabei an das Ende der großen Erzählungen des französischen Philosophen Lyotard. Denn auch die deutsche Pädagogin Rosemarie Boenicke gibt zu bedenken, dass die Auffassung Heydorns von einer Geschichte als Aufstieg des Menschen vom Mythos zum Logos, Ansätze der mythischen Erzählungen im Sinne von Lyotard aufweist.³²⁶ Diese sind die Erzählungen, so die Pädagogin, vom sich emanzipierenden Subjekt, welches große Gefahren auf sich nehmen muss, um das große Ziel zu erreichen.³²⁷

Auch die beiden deutschen Erwachsenenbilder Geißler/Orthey³²⁸ sehen in Heydorn einen Vertreter dieser „großen Erzählungen“, und sie weisen insbesondere darauf hin, dass Heydorn zwar in Widersprüchen denkt, nicht jedoch in Paradoxien.³²⁹ Aus diesem Grund kann Heydorn, so die Ansicht der beiden, gesellschaftliche Zwänge nur als Zwangssystem wahrnehmen, nicht jedoch *„als attraktives Vibrieren im Oszillations-Bereich zwischen Zwang und Freiheit, zwischen Opfer und Täter,*

³²⁴ Sattler 2009, S. 142.

³²⁵ Sattler 2009, S. 142.

³²⁶ Boenicke 1995, S. 178.

³²⁷ Boenicke 1995, S. 178.

³²⁸ Geißler/Orthey 1995, S. 125.

³²⁹ Geißler/Orthey 1995, S. 124.

zwischen Einheit und Differenz“.³³⁰ Dem entgegnet Peter Euler, dass der Widerspruch im Sinne von Heydorn nicht im Widerstreit der Diskurse bei Lyotard aufgeht. Und für Euler ist die Zeit reif, sich folgende Fragen zu stellen:

- „Inwieweit treffen, verfehlen oder regen die Resultate der Moderne-Kritik das Problemverständnis der kritischen Bildungstheorie an?“
- „Ist die kritische Bildungstheorie in der Lage, Verdrängtes und vermeintlich überwunden Geglauhtes innerhalb der post-modern inspirierten Kritik kenntlich zu machen.“³³¹

Dies könnte ein Weitermachen des gerade zu Ende kommenden bedeuten.³³²

³³⁰ Geißler/Orthey 1995, S. 124.

³³¹ Euler 1995, S. 204.

³³² Inspiriert durch die Überschrift von Sattler Elisabeth „Zu-Ende-Kommen oder Weitermachen?“ in ihrem Buch: „Die Riskierte Souveränität“.

Literaturverzeichnis

Literatur

Adorno, Theodor W (2006): Theorie der Halbbildung, Schurkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Benner/Brüggen/Göstemeyer (2009): Heydorns Bildungstheorie. In: Bünger/Euler/Gruschka/Pongratz (Hrsg.) (2009): Heydorn lesen!, Herausforderungen kritischer Bildungstheorie, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn u.a., S. 13-37.

Binder, Ulrich (2008): Modularisierung. In: In:Dzierzbicka/Schirlbauer (Hrsg.) (2008²): Pädagogisches Glossar der Gegenwart, Von Autonomie bis Zertifizierung, Erhard Löcker GesmbH, Wien, S. 183-190.

Boenicke, Rosemarie (1995): Vernunft durch Bildung? Gedanken beim neuerlichen Lesen der Schriften Heinz-Joachim Heydorns. In: Euler/Pongratz (Hrsg.) (1995): Kritische Bildungstheorie, Zur Aktualität Heinz Joachim Heydorns, Deutscher Studien Verlag, Weinheim, S. 169-183.

Caputa-Wiessner/Lührmann (2008): Veränderungen in der Lehrerbildung nach Bologna – die Reform des Lehramtsstudiums in Hessen. In: Berchtold/Helferrich (Hrsg.) (2008): Generation Bologna, Neuer Herausforderungen am Übergang Schule – Hochschule, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld, S. 47 – 65.

Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger (2006): Einführung in die Theorie der Bildung, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Euler, Peter (1995): Das Subjekt zwischen Hypostasierung und Liquidation, Zur Kategorie des Widerspruchs für die modernitätskritische Revision von Erziehungswissenschaft. In: Euler/Pongratz (Hrsg.) (1995): Kritische

Bildungstheorie, Zur Aktualität Heinz Joachim Heydorns, Deutscher Studien Verlag, Weinheim, S. 203-221.

Euler, Peter (2007): Politische Verantwortung für die Allgemeine Weiterbildung in Konzepten des sogenannten „lebenslangen Lernens“, Widersprüche und Neuvermessung. In: Bierbaum, H./Euler, P./Wolf, B. (Hrsg.): Naturwissenschaft in der Allgemeinen Weiterbildung, Probleme und Prinzipien der Vermittlung von Wissenschaftsverständlichkeit in der Erwachsenenbildung, Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 103 – 149.

Euler, Peter (2009): Heinz-Joachim Heydorns Bildungstheorie, Zum notwendigen Zusammenhang von Widerspruchsanalyse und Re-Vision in der Bildungstheorie. In: Bünger/Euler/Gruschka/Pongratz (Hrsg.) (2009): Heydorn lesen!, Herausforderungen kritischer Bildungstheorie, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn u.a., S. 39-54.

Fischer, Wolfgang (1998): Immanuel Kant I. In: Fischer/Löwisch (1998 ²): Philosophen als Pädagogen, Wichtige Entwürfe klassischer Denker, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, S. 125-139.

Geißler/Orthey (1995): Erwachsenenbildung als Einheit der Differenz von Subjekten und Systemen. In: Euler/Pongratz (Hrsg.) (1995): Kritische Bildungstheorie, Zur Aktualität Heinz Joachim Heydorns, Deutscher Studien Verlag, Weinheim, S. 101-227.

Gehmlich, Volker (2009): Learning Outcomes – A Successful Approach? In: Schrittmesser, Ilse (Hrsg.) (2009): University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre, Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen, Facultas Verlag, Wien, S.122-133.

Gleick, Axel (1996): Bildung als Hinausführung, Eine ideengeschichtliche Analyse des Werkes von Heinz-Joachim Heydorn, Dt. Studien-Verlag, Weinheim.

Gruschka, Andreas (2009): Die Sache der Bildung, vertreten durch die Sprache. In: Büniger/Euler/Gruschka/Pongratz (Hrsg.) (2009): Heydorn lesen!, Herausforderungen kritischer Bildungstheorie, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn u.a., S. 55-78.

Hennecke, Birgit (2008): Hintergründe und theoretische Überlegungen, Der Bologna-Prozess als Herausforderung für die Bildungslandschaft – der besondere Beratungsbedarf an der Schnittstelle Schule – Hochschule. In: Berchtold/Helferrich (Hrsg.) (2008): Generation Bologna, Neuer Herausforderungen am Übergang Schule – Hochschule, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld, S. 11-23.

Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt am Main.

Heydorn/Koneffke (1973): Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung, I. Zur Pädagogik der Aufklärung, List Verlag, München.

Heydorn/Koneffke (1973): Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung, II. Aspekte des 19. Jahrhunderts in Deutschland, List Verlag, München.

Heydorn, Heinz-Joachim (1984): Bildungstheoretische und pädagogische Schriften, 1971 – 1974, Werke Bd. 4, Studienausgabe, Büchse der Pandora, Wetzlar.

Heitger, Marian (1984): Bildung und Erziehung in der Demokratie, Probleme und Perspektiven am See 7, Landratsamt Bodenseekreis, Friedrichshafen.

Heitger, Marian (2004): Bildung als Selbstbestimmung, Ferdinand Schöningh, Paderborn.

Heissenberger et al. (2010): Einleitung. In: Heissenberger et.al. (Hrsg.): Uni Brennt, Grundsätzliches, Kritische, Atmosphärisches, Verlag Turia+Kant, Wien, Berlin, S. 11-24.

Hiesberger et al. (2010): Vernetzter Protest – Zum Aufbau eines Internationalen Netzwerks. In: Heissenberger et al. (Hrsg.): Uni Brennt, Grundsätzliches, Kritische, Atmosphärisches, Verlag Turia+Kant, Wien, Berlin, S. 200- 209.

Hutmacher, Walo (1998): Strategien der Systemsteuerung, Von der Systemexpansion zu Systemumbau. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (1998) (Hrsg.): Schulleitung und Schulaufsicht: neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft, Studien-Verlag, Innsbruck, Wien, S. 49-92.

Kolleg Kritische Bildung (2009): Widerstand und Widerspruch, Ein Gespräch mit Irmgard Heydorn. In: Bünger/Euler/Gruschka/Pongratz (Hrsg.) (2009): Heydorn lesen!, Herausforderungen kritischer Bildungstheorie, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn u.a., S. 79-95.

Krautz, Jochen (2007): Ware Bildung, Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie, Heinrich Hugendubel Verlag, Kreuzlingen/München.

Kubac/Rabl (2008): Systemsteuerung. In: Dzierzbicka/Schrißbauer (Hrsg.) (2008²): Pädagogisches Glossar der Gegenwart, Von Autonomie bis Zertifizierung, Erhard Löcker GesmbH, Wien, S. 263-270.

Liessmann, Konrad Paul (2008): Theorie der Unbildung, Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Piper Verlag GmbH, München.

Maie/Arnim-Ellissen (2010): Die Organisationsstruktur der Audimax-Besetzung: Angewandte Basisdemokratie-Zwischen Organisation und Selbstverantwortung. In: Heissenberger et al. (Hrsg.): Uni Brennt, Grundsätzliches, Kritische, Atmosphärisches, Verlag Turia+Kant, Wien, Berlin, S. 194 – 199.

Pongratz, Ludwig A. (1995): Aufklärung und Widerstand, Kritische Bildungstheorie bei Heinz – Joachim Heydorn. In: Euler, Peter/Pongratz, Ludwig A.

(Hrsg.): Kritische Bildungstheorie: zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns, Deutscher Studien Verlag, Weinheim, S. 11 – 38.

Pongratz Ludwig A. (2008): Lebenslanges Lernen. In: Dzierzbicka/Schirlbauer (Hrsg.) (2008²): Pädagogisches Glossar der Gegenwart, Von Autonomie bis Zertifizierung, Erhard Löcker GesmbH, Wien, S. 162-172.

Pongratz, Ludwig A. (2009): Einsprüche gegen die Bildungsreform. In: Bünger/Euler/Gruschka/Pongratz (Hrsg.) (2009): Heydorn lesen!, Herausforderungen kritischer Bildungstheorie, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn u.a., S. 99-120.

Ribolits, Erich (2008): Humanressource/Humankapital. In: Dzierzbicka/Schirlbauer (Hrsg.) (2008²): Pädagogisches Glossar der Gegenwart, Von Autonomie bis Zertifizierung, Erhard Löcker GesmbH, Wien, S. 146-153.

Ribolits, Erich (2009): Bildung ohne Wert, Wider die Humankapitalisierung des Menschen, Erhard Löcker GesmbH, Wien.

Riedl, Rupert (2004): Die unheilige Allianz, Bildungsverluste zwischen Forschung und Wirtschaft, WUV Universitätsverlag, Wien.

Rieger-Ladich, Markus (2002): Mündigkeit als Pathosformel: Beobachtungen zur pädagogischen Semantik, UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz.

Sattler, Elisabeth (2009): Die riskierte Souveränität, Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität, transcript Verlag, Bielefeld.

Schmidinger, Thomas (2010): Prekär Lehren – Warum sich Lehrende an den Uniprotesten beteiligten. In: Heissenberger et al. (Hrsg.): Uni Brennt, Grundsätzliches, Kritische, Atmosphärisches, Verlag Turia+Kant, Wien, Berlin, S. 127 – 133.

Schrittesser, Ilse (2009): Vexierbild Bologna-Reform_ Überlegungen zur Zukunft der europäischen Universität vor dem Hintergrund von Studienreform und Universitätsentwicklung. IN: Pädagogische Rundschau, Heft 6, 63. Jahrgang, Peter Lang Verlag, S. 695-706.

Schirlbauer, Alfred (1994): H.-J. Heydorn - Bildungsmessianismus und Gesellschaftskritik. In: Marian Heitger (Hrsg.), Kanzel und Katheder. Zum Verhältnis von Religion und Pädagogik seit der Aufklärung. Tyrolia, Innsbruck 1994, S. 459 - 470.

Schirlbauer, Alfred (2009): Bildung im „Industriefaschismus“. In: Bünger/Euler/Gruschka/Pongratz (Hrsg.) (2009): Heydorn lesen!, Herausforderungen kritischer Bildungstheorie, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn u.a., S. 147-159.

Welbers, Ulrich (2009): Modularisierung als Instrument der Curriculumsentwicklung. In: Schrittesser, Ilse (Hrsg.) (2009): University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre, Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen, Facultas Verlag, Wien, S. 110-121.

Online-Quellen

Abel Heinz: Identität, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2006. online unter URL:

http://books.google.at/books?id=EO5xI54Z2OkC&printsec=frontcover&source=gbs_v2_summary_r&cad=0#v=onepage&q=&f=false, Zugriff am 6. 02. 2010.

Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, Rat (Bildung) 2002, C 142/4: Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Online unter URL: http://eur-lex.europa.eu/pri/de/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614de00010022.pdf, Zugriff am 14.06.2010.

Bergen-Kommuniqué (2005): Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen, Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005. Online unter URL: http://www.bmbf.de/pub/bergen_kommunique_dt.pdf, Zugriff am 13.06.2010.

Berlin-Kommuniqué (2003): Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“ am 19. September 2003. Berlin. Online unter URL: http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf, Zugriff am 13.06.2010.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Weißbuch, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem, online unter URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10093/Weissbuch.pdf>, Zugriff am 10.01.2010.

Bundesministerium für Wirtschaft und Forschung: Europäischer Hochschulraum- Der Bologna-Prozess im Überblick, Beschreibung der Entwicklungsgeschichte, online unter URL:

http://www.bmwf.gv.at/eu_internationales/bologna_prozess/ueberblick/, Zugriff am 14.02.2010.

Bundesweiter Bildungstreik 2009: Aktuelle Besetzungen – Update der Liste, online unter URL: <http://www.bildungstreik.net/besetzungen-update/>, Zugriff am 1. 12. 2009.

Bünger, Carsten: Biographie – Heinz – Joachim Heydorn, online unter URL: (http://www.c-buenger.de/lehre/cb_05-06/material/Biographie-Heydorn.pdf, Zugriff am 28.04.08.

Bologna-Erklärung (1999): Der europäische Hochschulraum, Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna. Online unter URL: http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf, Zugriff am 13.0.2010.

derStandard.at: Bestandsaufnahme, Ausgehungerte Studenten und Beamtensitzfleisch, Online unter URL: <http://derstandard.at/1256745678109/Bestandsaufnahme-Ausgehungerte-Studenten-und-Beamtensitzfleisch>, Zugriff am 2.12.2009.

derStandard.at: „Generalstreik“ – Akademie der bildenden Künste besetzt. Online unter URL <http://derstandard.at/1254311938396/Generalstreik---Akademie-der-bildenden-Kuenste-besetzt>, Zugriff am 2.12.2009.

derStandard.at: Nachlese Tag 1, Audimax BesetzerInnen bleiben über Nacht, online unter URL: <http://derstandard.at/1254312155865/Nachlese-Tag-1-Audimax-BesetzerInnen-blieben-ueber-Nacht>, Zugriff am 2.12.2009.

Deutscher Bundestag (2002): Globalisierung der Wirtschaft – Schlussbericht der Enquete-Kommission. Online unter URL: http://www.bundestag.de/gremien/welt/glob_end/glob.pdf, Zugriff am 26.06.2010.

Europäische Gemeinschaften (2008a): Erasmus, Mobilität eröffnet Chancen, europäische Erfolgsgeschichten, Belgien. Online unter URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/erasmus/mobility_de.pdf, Zugriff am 25.03.2010.

Europäische Gemeinschaften (2008b): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), Belgien. Online unter URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_de.pdf, Zugriff am 1.04.2010.

Europäische Kommission: Allgemeine & berufliche Bildung. Online unter URL: (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_de.html, Zugriff am 30.01.10.

Erdsiek-Rave, Ute: Bologna-Prozess: Qualität, Mobilität und Transparenz. Online unter URL: <http://www.kmk.org/index.php?id=1290&type=123>, Zugriff am 24.03.2010.

Felder, Sabine (2007): Paradigmenwechsel in der Hochschulbildung. In: Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochschulen (OAQ), Newsletter, 4/07, S. 2. Online unter URL: http://www.oaq.ch/pub/de/documents/Newsletter_04_2007_de.pdf, Zugriff am 26.04.2010.

Figel, Ján (2008): Erasmus regt die Mobilität von Lehrkräften und Studierenden an, in: Europäische Gemeinschaften: Erasmus, Mobilität eröffnet Chancen, europäische Erfolgsgeschichten, 2008, online unter URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/erasmus/mobility_de.pdf, Zugriff am 25.03.2010.

Hochschule für Technik und Wirtschaft HTW Chur (2004): Die Umstellung auf das Bachelor- und Master-System an der Hochschulen und die Umsetzung an der

HTW Chur. Online unter URL: http://www.fh-htwchur.ch/uploads/media/umstellung_bologna.pdf, Zugriff am 23.03. 2010.

Heusser, Rolf (2007): Editional - Learning Outcomes, OAQ-Newsletter, Nummer 4, Mai 2007. Online unter URL: http://www.oaq.ch/pub/de/documents/Newsletter_04_2007_de.pdf; Zugriff am 1.04.2010.

Kulturministerkonferenz (2004): Im Beschluss der Kultusministerkonferenz, Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen, vom 15.09.2000 i.d.F. vom 22.10.2004. Online unter URL: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_04_1022_Leistungspunktsysteme.pdf, Zugriff am 23.03.2010.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament, Gemeinsame Maßnahmen für Wachstum und Beschäftigung: Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft, Brüssel, den 20.7.2005, KOM (2005) 330 endgültig. Online unter URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0330:FIN:de:PDF>, Zugriff am 5.05.2010.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament. Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation. Brüssel den 10.6.2006
KOM(2006) 208 endgültig. Online unter URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:DE:PDF>,
Zugriff am 15.04.2010.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2009): Schlüsselkompetenzen für eine Welt im Wandel, Entwurf des gemeinsamen Fortschrittsberichts 2010 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“, Brüssel. Online unter URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:DE:PDF>, Zugriff am 18.03.2010.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen, Memorandum über Lebenslanges Lernen, Brüssel. Online unter URL: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf>, Zugriff am 18.03.2010.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2009): Eine neue Partnerschaft zur Modernisierung der Hochschulen: Eu-Forum für den Dialog zwischen Hochschulen und Wirtschaft, Brüssel. Online URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0158:FIN:DE:PDF>, Zugriff am 15.03.2010.

Leuven/Louvain-la-Neuve-Kommuniqué (2009): Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt, Präambel, Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009. Online unter URL: http://www.bmbf.de/pub/leuven_communique.pdf, Zugriff am 13.06.2010.

Londoner Kommuniqué (2007): Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung, 18. Mai 2007. Online unter URL: http://www.bmbf.de/pub/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf, am 13.06.2010.

OÖ Nachrichten: Uni-Proteste: Studenten besetzten Hörsäle. Online unter URL: <http://www.nachrichten.at/nachrichten/chronik/art58,281820>, Zugriff am 16.6.2010.

Prager-Kommuniqué (2001): Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum, Kommuniqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag. Online unter URL: http://www.bmbf.de/pub/prager_kommunique.pdf, Zugriff am 13.06.2010.

Sorbonne-Erklärung (1998): Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung der vier Minister Frankreichs, Deutschlands, Großbritanniens und Italien am 25. Mai 1998 in Paris, Sorbonne. Online unter URL: http://www.kfh.ch/uploads/dobo/doku/Sorbonne_declaration_Deutsch.pdf?CFID=16715572&CFTOKEN=35357296, Zugriff am 13.06.2010.

Studieren in Italien: Hochschulstudium für ausländische Studierende in Italien, Konvention von Lissabon, online unter URL: <http://www.studieren-in-italien.it/php5/study-italy.php?lang=DE&idorizz=3&idvert=36>, am 15.02.2010.

Toens, Karin (2007): Die Sorbonne-Deklaration, Hintergründe und Bedeutung für den Bologna-Prozess, die hochschule 2/2007, online unter URL: <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1723.pdf>, Zugriff am 15.02.2010.

Krautz, Jochen (2009): Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung Fromm Forum, 13/2009. Online unter URL: http://forum-kritische-paedagogik.de/start/e107_files/downloads/krautz_-_bildung_als_anpassung_satz.pdf, Zugriff am 13.06.2010.

Ribolits, Erich (2008): Einführung in die Aus- und Weiterbildung, Skriptum zur Vorlesung. Online unter URL: <http://homepage.univie.ac.at/erich.ribolits/php/archive.php?id=483>, Zugriff am 28.03.2008).

Ribolits, Erich (o.J): Bildung als Ware?, Über die Zunehmende Marktförmigkeit der Bildung und die „Schulautonomie“. Online unter URL: <http://www.erzwiss.uni->

hamburg.de/Personal/Lohmann/Lehre/som3/BuG/RibolitsBildWare.pdf, Zugriff am 12.12.2009.

Ribolits, Erich (2008): Wer bitte sind hier die Bildungsfernen? Zeitschriftenbeitrag. In: Schulheft 131, 3/2008: Schriftlos = sprachlos?, Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft, Studienverlag Innsbruck online unter <http://homepage.univie.ac.at/erich.ribolits/php/download.php?file=Bildungsferne-sh.pdf>, Zugriff am 14.12.2009.

Ribolits, Erich (2009): Bildung und Politik – Berufsbezogenes Lernen zwischen Ökonomie- und Subjektorientierung, Folien für die Lehrveranstaltung, online unter URL: http://homepage.univie.ac.at/erich.ribolits/php/download.php?file=LV_Bi-Pol_2.Block_OTs.pdf, Zugriff am 14.12.2009.

Piko, Thomas: Innovation und Wissen als strategischer Rohstoff im Kontext der Globalisierung. Online unter URL: <http://tpiko.hs-harz.de/Innovation%20und%20Wissen%20als%20strategischer%20Rohstoff%20im%20Kontext%20der%20Globalisierung.pdf>, Zugriff am 12.04.2010.

Sokrates Nationalagentur Österreich: ECTS-Anerkennung ohne Grenzen, online unter URL: <http://www.ects.at/inhalt3-1-1.php>, Zugriff am 25. 03. 2010.

Statement gesamtgesellschaftliche Einbettung und Forderungen; gemeinsam verfasst mit basisdemokratischer Zustimmung von Lehrenden und Student_innen der Universität Wien und der Akademie der bildenden Künste Wien am 27. Oktober 2009; im Rahmen der Bildungsproteste in Wien 2009.

Studieren in Italien: Hochschulstudium für ausländische Studierende in Italien, Konvention von Lissabon, online unter URL: <http://www.studieren-in-italien.it/php5/study-italy.php?lang=DE&idorizz=3&idvert=36>, Zugriff am 15.02.2010.

Toens, Karin: Die Sorbonne-Deklaration, Hintergründe und Bedeutung für den Bologna-Prozess, die hochschule 2/2007, online unter URL: <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1723.pdf>, Zugriff am 15.02.2010.

UnsereUni.at: Besetzte Hörsäle – Ein Überblick. Online unter URL: <http://unsereuni.at/?cat=165>, am Zugriff 6.12.2009.

Wurwitz, Siegrund: Lilith, Die erste Frau, Eine Studie über dunkle Aspekte des Weiblichen, Daimon Verlag, Einsiedeln, 4. Auflage, 2004, online unter URL.: http://books.google.at/books?id=WH08fN-vedUC&pg=PT268&lpg=PT268&dq=archetypischer+charakter&source=bl&ots=PNyfRteZZd&sig=zYCckZkTiARajKSAQtxtSF FJc&hl=de&ei=p_FVS4ukFsyO_AbHt_WaCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=6&ved=0CBQQ6AEwBQ#v=onepage&q=archetypischer%20charakter&f=false, Zugriff am 19.01.2010.

Anhang

Kurzfassung

Die vorliegende Diplomarbeit geht der Forschungsfrage nach, ob die Umgestaltung der Hochschullandschaft im Widerspruch zum Bildungsziel „Mündigkeit“ nach dem Verständnis von Heinz Joachim Heydorn steht. Dabei greift die Autorin zurück auf die *bildungstheoretischen* Schriften dieses deutschen Bildungsphilosophen und diskutiert dessen zentrale Begrifflichkeiten „Bildung“, „Erziehung“, „Mündigkeit“ und „Widerspruch“.

Methodisch folgt die Arbeit dem Vorschlag des Bildungswissenschaftlers Ludwig Pongratz, einem Vertreter der Kritischen Bildungstheorie, zunächst die historischen und sozioökonomischen Rahmenbedingungen sowie die Instrumentalisierung von Bildung durch verschiedene Interessen zu analysieren, den Diskussionsprozess darüber zu veranschaulichen und daraus die Folgen für einen individuellen curricularen Bildungsprozess abzuleiten.

In ihren Protesten – ausgehend von der Universität Wien im Oktober 2009 erheben Studierende in ganz Europa die Forderung nach einer „mündigen Gesellschaft“, die nicht nur auf wirtschaftliche Verwertbarkeit ausgerichtet ist. Sie wenden sich damit explizit auch gegen den Bologna-Prozess ab 1999, der im Kern die entmündigende Vereinheitlichung der europäischen Studienlandschaft zur Folge hat.

Im Gegensatz zu den Bologna-Vorstellungen definiert Heydorn „Mündigkeit“ als Herausforderung an das Individuum, Gesetztem und Gegebenem zu widersprechen, Fremdbestimmung zu überwinden und in der Folge zu einem neuen kollektiven „mündigen“ Selbstbewusstsein zu gelangen. Hierfür stellen Erziehung und Bildung die Mittel und Instrumente dar.

Die Autorin bejaht in der vorliegenden Arbeit auf Basis des theoretischen von ihr diskutierten Vorwissens ihre Forschungsfrage: Die Umgestaltung der Hochschullandschaft, wie im Bologna-Prozess seit 1999 angestrebt, steht im Widerspruch zum Bildungsziel „Mündigkeit“. Die Ursache ist jedoch nicht die Bologna-Reform an sich, denn diese ist lediglich eine curriculare Reaktion auf die sich verändernden sozioökonomischen Bedingungen. Bologna selbst bietet keinen annehmbaren Ausweg; mehr noch reproduziert – in letzter Konsequenz – Unmündigkeit.

Aber auch Heydorn präsentiert keinen heute gangbaren Ausweg. Was bleibt, ist, in der Bildungstheorie die Begriffe „Erziehung“, „Bildung“ und „Mündigkeit“ in all ihrer Widersprüchlichkeit weiter in kritischer Diskussion zur nationalen resp. europäischen Bildungspolitik zu halten und darzustellen.

Abstract

The present master thesis tries to answer the question, if restructuring our educational system is in contrast to the educational goal “maturity”, as defined by Heinz Joachim Heydorn. In this context, the author uses the educational-academic essays of Heinz Joachim Heydorn and compares essential terms, such as “education”, “parenting”, “maturity” and “discrepancy”.

The thesis methodically follows the suggestions of educational scientist Ludwig Pongratz – a representative of the “Kritische Bildungstheorie” – and their most critical contents. Beginning with an analysis of the historical and socio-economic conditions as well as the exploitation of education through various interests, he suggests to continue with illustrating the discussion process in order to draw the consequences for an individual curricular educational process.

In their protests - originating from the University of Vienna in October 2009 - students throughout Europe demand a "mature and literate society", whose goal is not merely to demonstrate economical use. Following this school of thoughts, they disapprove of Bologna of 1999 and its main aspect of the “disabling” standardization of the European educational landscape.

In contrast to Bologna beliefs, Heydorn defines "maturity" as a challenge to the individual to contradict set and given ideals, to overcome heteronomy and subsequently reaching a new collective "mature" self-confidence. For this purpose, education and parenting are appropriate means and instruments.

In the present thesis, based on her theoretical prior knowledge, the author affirms her issue for research: The transformation of the educational landscape, as sought in the Bologna process since 1999, contradicts the educational goal "maturity". Nevertheless, the cause is not merely the Bologna reform as such, since it is solely a curricular reaction to the changing socio-economic conditions. Bologna itself offers no acceptable solution and in addition reproduces – finally – immaturity.

At present – even Heydorn offers no viable solution. The concepts of "parenting", "education" and "maturity" remain to be discussed critically in all their inconsistency in order to keep and display national, as well as European educational policy.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Gabriela Messner
Geburtsdatum/-ort: 13. Dezember 1972, Bregenz
Staatsbürgerschaft Österreich
Lebensgemeinschaft mit Harald Kwiecien, 2 Kinder

Ausbildung

1988 – 1991 Bundeshandelsschule Bregenz
1991 – 1992 Aufbaulehrgang
1993 – 1996 Allgemeine Gesundheits- und
Krankenpflegeschule Bregenz
2002 - 2004 Universitätslehrgang für Lehrendes
Pflegepersonal an der Karl-Franzens-
Universität Graz
2005 Studienberechtigungsprüfung
2005 – 2010 Studium der Pädagogik an der Universität
Wien

Berufsausübung

1992 – 1993 Bankangestellte, AVA-Bank, Bregenz
1996 – 1998 DGKS auf einer unfallchirurgischen Station
am LKH – Bregenz
1998 – 2000 DGKS auf der Anästhesie am LKH – Bregenz
2000 – 2004 Lehrassistentin an der Gesundheits- und
Krankenpflegeschule Bregenz
2004 - 2010 Mutterschutz, Elternkarenz, Kinderbetreuung
2010 - Lehrbeauftragte für Gesundheits- und
Krankenpflege für: diepartner.at Gesundheits-
und Sozialmanagement GmbH