



.. aufsätze zur
ÖKONOMISIERUNG
DER BILDUNG

.. aufsätze zur
**ÖKONOMISIERUNG
DER BILDUNG**

AStA der Universität Münster

Impressum

Herausgeber:
AStA der Uni Münster

Konzept, Textauswahl
& Lektorat:
Michael Heidemann

Layout, Satz, Bilder:
Johann Edelmann

Druck:
AStA-Druckerei,
Schlossplatz 1,
48149 Münster

Auflage: 300
Erscheinungsdatum:
Oktober 2013

Alle Angaben ohne Gewähr.
Dieser Reader ist kostenlos.
Für den Inhalt der Websites
von sämtlichen angeführten
Links sind ausschließlich die
Betreiber*Innen der jewei-
ligen Seite verantwortlich.
Alle Angaben beziehen sich
auf den Stand von
September 2013.

INHALT

SEITE 6 - EINLEITENDE WORTE

SEITE 10 - RICHARD MÜNCH

„Wer hat, dem wird gegeben.“
Über das Wettbewerbs- und
Leistungsparadigma an den
Universitäten

SEITE 18 - TOBIAS FABINGER

Der Geist als Ware –
die Ökonomisierung der Hochschul-
strukturen und ihre Tendenz zur
Produktion von „Halbbildung“

SEITE 24 - CHRISTIAN THEIN

Die „beschleunigte Bildung“ –
Tendenzen und Folgen der
Ökonomisierung, Technokratisierung
und Standardisierung von Bildung

SEITE 28 - MICHAEL STÄDTLER

Angst. Hochschuldidaktische
Beobachtungen und Überlegungen

SEITE 34 - AARON RINGELNATZ

Zur äußeren und inneren Unterminie-
rung der Autonomie der Universität

SEITE 42 - JONAS DESSOUKY

Symptome. Universitäten als Produkti-
onsstätten modernen Humankapitals

SEITE 46 - BURKHARD WIEBEL
& MAXIMILIAN SCHELL

Mögliche Folgen von Bologna
aus psychologischer Perspektive

SEITE 50 - MICHAEL HEIDEMANN

Überall nur Wettbewerb!?
Mögliche Formen kritischer Intervention
in der unternehmerischen Hochschule

SEITE 56 - MILAN SCHWARZ

Ein Paradigmenwechsel
als demokratischer Prozess

SEITE 60 - LUCAS KRELING

Universitäre Zustände –
ein studentischer Erfahrungsbericht

SEITE 64 - ANDREAS HELLGERMANN

Anmerkungen zum schwierigen
Gebrauch des Kompetenzbegriffs.
Ein Streifzug durch Bildung
und Ökonomie

SEITE 73 - GLOSSAR

EINLEITENDE WORTE

*Der Faktor Mensch
– Von unschätzbarem Wert
für Unternehmen!*

*Effektives Selbstmarketing
für Berufseinsteiger/innen*

*Mentale Stärke - gut sein,
wenn es darauf ankommt*

*Karriere-Killer Facebook?
Die Online-Reputation aktiv gestalten*

*Ziele formulieren, Ziele angehen,
Ziele erreichen: Der Weg zum
Selbstmanagement*

Fünf Blockseminare, die im Rahmen der Allgemeinen Studien der Universität Münster im Wintersemester 2013/2014 angeboten werden. Fünf Blockseminare, die zeigen, warum es angebracht erscheint, die Ökonomisierung der Bildung einmal genauer in den Blick zu rücken. Der vorliegende AStA-Reader möchte sich mit genau dieser Thematik kritisch auseinandersetzen. Welche Rolle spielt „der Faktor Mensch“ denn heute eigentlich in der Hochschulbildung? Was bedeutet „effektives Selbstmarketing“ und wann genau kommt es darauf an „mentale Stärke“ zu zeigen? Die oben aufgeführten Titel von Blockseminaren zeigen dankenswerterweise sehr gut, wie sich die Akzente in der Bildung verschoben haben. Und das gilt übrigens nicht nur für die Universitäten, sondern auch für die Schulen.

Im Mittelpunkt steht die „Berufsorientierung“. Ehrlicher könnte gesagt werden: die Verwertung auf dem Arbeitsmarkt. Hochschulen erfüllen in der „sozialen Marktwirtschaft“ einen eindeutigen Zweck. Sie sollen den Unternehmen top ausgebildete Absolvent*Innen schmieden und als derlei Ausbildungsstätten international in höchstem Maße wettbewerbsfähig sein. Da Wissen und „Knowhow“ als Humankapital im globalen Wettbewerb immer größeren Stellenwert besitzt und in den de-industrialisierten Zentren des Westens häufig das entscheidende Pfund ist, mit dem sich wuchern lässt, gilt Bildung in kapitalistisch hochentwickelten Ländern und sogenannten „Wissensgesellschaften“ längst als wesentlicher Standortfaktor.

Ausdruck fand diese Entwicklung in weitreichenden Umstrukturierungsmaßnahmen im Hochschulbetrieb, aber auch in den Schulen. Im Zuge des Bologna-Prozesses kam es an den Universitäten zur Einführung europaweit vergleichbarer Studienabschlüsse (Bachelor und Master). Befördert durch die Umstellung der öffentlichen Verwaltungsstruktur auf das sogenannte New Public Management wurden Hochschulräte nach Vorbild der unternehmerischen Aufsichtsräte installiert, um „schlankere“ und „effizientere“ Strukturen zu schaffen. Vorangetrieben wurden die Hochschulreformen auch durch eine jahrelang praktizierte Lobbyarbeit einschlägig bekannter privater Akteure wie etwa der Bertelsmann Stiftung. Fragt man Studierende heute nach Schlagworten, die sie mit den Bologna-Reformen verknüpfen, dann antworten sie weit mehrheitlich: hoher Prüfungsdruck, Verschulung der Lehre, zu kurze Regelstudienzeiten, wenig Wahlmöglichkeiten durch Modularisierung, Dauerstress.

Dieser Reader versammelt kritische Aufsätze zur Ökonomisierung der Bildung, die letztlich nur verstanden werden kann, wenn sie im größeren Kontext der Ökonomisierung aller Lebensbereiche begriffen wird. Neben einem Interview mit dem Bamberger Soziologen Richard Münch, Autor des Buches Akademischer Kapitalismus, und Beiträgen mit einführendem Charakter zum Begriff der Bildung und den Implikationen der Bologna-Reformen beinhaltet die vorliegende Textsammlung auch speziellere Artikel zur Hochschuldidaktik, zur Autonomie des kritischen Gedankens, zu psychosozialen Folgen der Hochschulreformen, zur Schwierigkeit

des Kompetenzbegriffs sowie ein Glossar mit Grundbegriffen, die im Zusammenhang mit der „unternehmerischen Hochschule“ immer wieder fallen. Auch die Umstrukturierungen im Bereich der Schulbildung werden thematisiert.

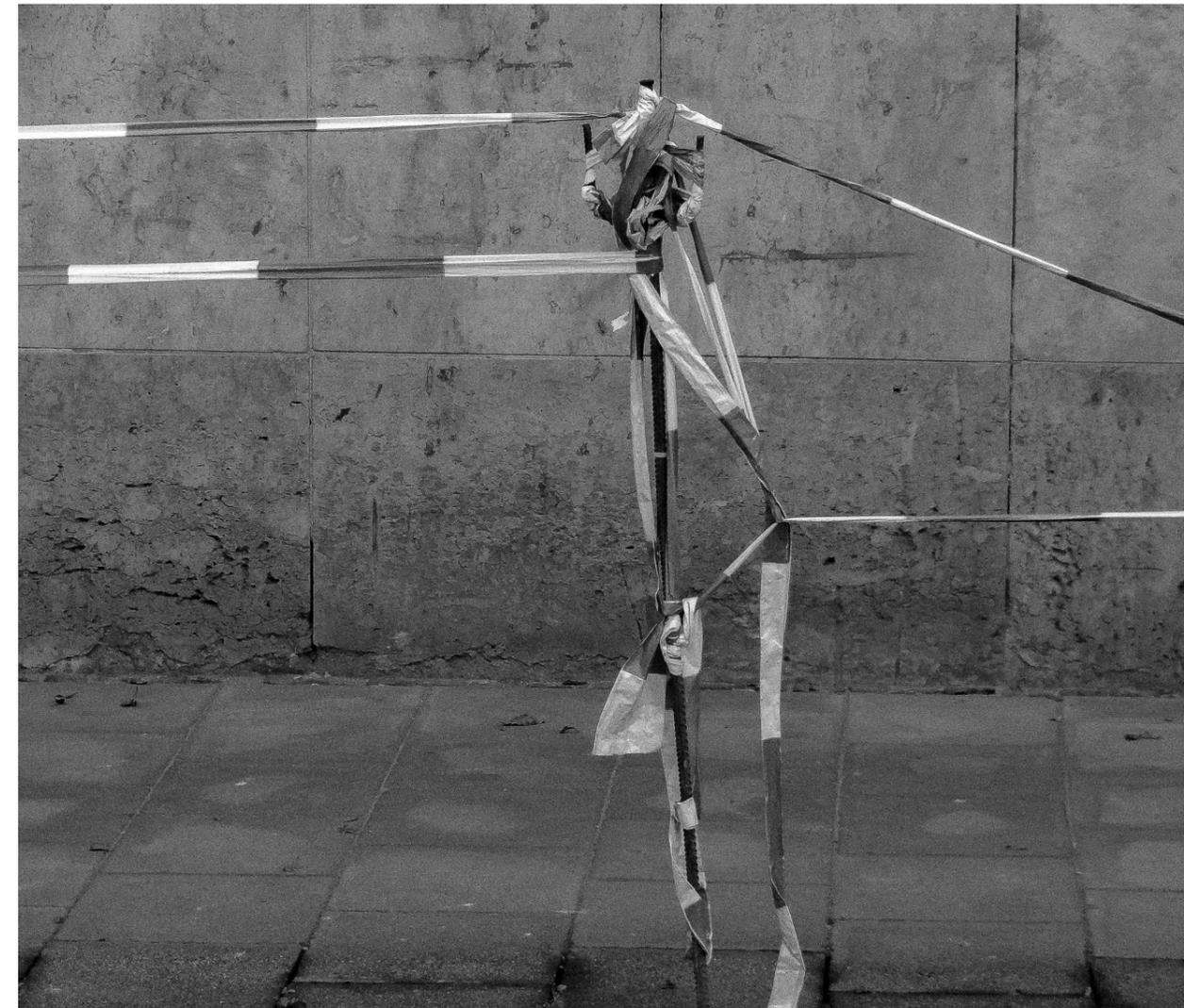
Ziel dieser Publikation ist es, die Ökonomisierung der Bildung kritisch zu beleuchten und dem bestehenden Bildungssystem in Ansätzen alternative Konzeptionen entgegen zu halten, die sich einer selbstbestimmten, zweckungebundenen und emanzipatorischen Bildung verpflichtet fühlen. Unbestritten ist, dass wesentlich mehr Anstrengungen vonnöten sind, um die Bologna-Reformen wieder auf die Tagesordnung aktueller gesellschaftlicher Debatten zu hieven. Die Lektüre der hier zusammengestellten Texte kann dabei ein erster kleiner Schritt sein. Dass es momentan keine nennenswerten öffentlichen Proteste gegen Bologna und Co. gibt, muss übrigens nicht als Affirmation des Bestehenden gelten. Gespräche mit Studierenden, wissenschaftlichen Mitarbeiter*Innen und auch Professor*Innen zeigen, dass viele Betroffene eine tief sitzende Unzufriedenheit mit den bestehenden Strukturen vereint.

Es bleibt also die Hoffnung: So, wie es ist, bleibt es nicht.

Über Anregungen, Kritik oder Diskussionsbeiträge freuen wir uns sehr.

Email an: asta.bolognareader@uni-muenster.de

*Hinweis: Einige Texte in diesem Reader sind in geschlechtsneutraler Sprache formuliert. Ausdrücke, die eine klare Zuordnung zum männlichen Geschlecht unterstellen, wurden in diesen Fällen um die weibliche Form ergänzt bzw. neutralisiert. Die Wahl einer geschlechtsneutralen Sprache stand jedoch allen Autor*Innen frei.*



„WER HAT, DEM WIRD GEGEBEN.“

Richard Münch über das Wettbewerbs- und Leistungsparadigma an den Universitäten sowie deren Folgen für die Wissensrevolution und die Studierenden

A StA: Herr Münch, Sie kritisieren die Hochschulentwicklung der letzten Jahre und Jahrzehnte scharf und stellen eine immer flächendeckendere Ökonomisierung fest. Was ist damit gemeint?

Richard Münch: Zunächst einmal gehe ich von der Vorstellung aus, dass wir in einer funktional differenzierten Gesellschaft leben, in der es verschiedene Funktionsbereiche gibt, die ihren eigenen Gesetzen folgen. Dazu gehören etwa die Teilbereiche der Wissenschaft, der Kunst, des Rechts, der Politik, der Wirtschaft. Um funktionsfähig zu sein, besitzen alle Teilbereiche eigene Voraussetzungen, die zu erfüllen sind. Ökonomisierung bedeutet nun, dass die Funktionsweise des ökonomischen Systems auch auf andere Funktionssysteme der Gesellschaft übertragen wird, was wiederum dazu führt, dass diese ihre eigentlichen Funktionen nicht mehr in gleicher Weise erfüllen können.

AStA: Ihre These lautet: Die Wissenschaft wird mehr und mehr von der ökonomischen Funktionsweise durchdrungen. Wann hat denn diese Entwicklung an den Hochschulen eingesetzt? Mit den Bologna-Reformen oder schon früher?

RM: Es handelt sich hierbei um einen globalen Prozess, der eindeutig zurückzuführen ist auf die Reformierung der Ökonomie unter der neoliberalen Agenda, angefangen bei Margaret Thatcher und Ronald Reagan in den 1980er Jahren. Deren Politik war bestimmt durch die Kritik am Keynesianismus und die Ölkrise in den 70er Jahren. In der ökonomischen Theorie kam es zu einem Paradigmenwandel. Keynes'

nachfrageorientierter Ansatz wurde abgelöst durch die marktradikale Position des Neoliberalismus: Der Markt regelt alles von selbst, so die Annahme. Daher wurden die staatlichen Eingriffe in die Wirtschaft stark reduziert, wohlfahrtsstaatliche Leistungen wurden abgebaut, Staatsbetriebe privatisiert, Liberalisierungen und Deregulierungen vorangetrieben. Mit der Zeit wurden auch andere Teilbereiche der Gesellschaft von diesen Entwicklungen erfasst, darunter auch das Bildungssystem und speziell das Hochschulsystem. Die Idee dabei ist: zunehmender Wettbewerb steigert die Leistungen. An den Hochschulen besteht sogar die Erwartung, dass die Leistungen sowohl in der Spitze als auch in der Breite verbessert werden.

AStA: Dieses Wettbewerbs- und Leistungsparadigma haben Sie anhand des Beispiels Exzellenzinitiative ja mehrfach kritisiert. Können sie vielleicht noch etwas näher darauf eingehen?

RM: Ja, schauen Sie. Die Befürworter einer solchen Entwicklung gehen zunächst einmal davon aus, dass es Verkrustungen im System gibt, die das Leistungsniveau hemmen. Beispielsweise wird den Universitäten, die über eine gute Grundausstattung an finanziellen Mitteln vom Staat verfügen, unterstellt, dass sie sich darauf ausruhen und in der Folge weniger leisten. Das erklärte Ziel ist es nun, von der sogenannten Inputsteuerung auf die Outputsteuerung umzustellen. Was heißt das? Bei der Inputsteuerung gibt es eine bestimmte Vorstellung davon, was eine Universität und die einzelnen Fachbereiche an Personal und Sachmitteln benötigen, um leistungsfähig zu sein. Meistens kommt bei

diesen Vorstellungen eine mittlere Größe heraus und die Mittel werden annähernd gleich verteilt. Nun stellt ein am Leistungsprinzip orientierter Prüfer aber fest, dass nicht alle das Gleiche leisten. Er kommt also auf den Gedanken: „Wenn wir die Mittel nach Leistung verteilen, gibt es mehr Anreize zur Verbesserung.“ Er schaut nun also verstärkt auf den Output. Was bringen die einzelnen Fachbereiche z.B. an Forschungsergebnissen und Publikationen heraus?

Die Grundausstattung der Universitäten wurde gewissermaßen eingefroren oder sank sogar relativ zum Geldwert gesehen. Stattdessen wurde der Anteil der Drittmittelfinanzierung erhöht, also derjenige Anteil an finanziellen Mitteln, den die Hochschulen extern im Wettbewerb mit konkurrierenden Universitäten einwerben müssen. Im Durchschnitt liegt dieser Anteil bei etwa 20-30 % gemessen an der Gesamtausstattung. In bestimmten Fachbereichen liegt die Quote gar bei 50 %. Der Anteil bei technischen Universitäten mit einem großen Prozentsatz an anwendungsorientierter Forschung liegt - wie man sich leicht vorstellen kann - natürlich höher als bei geisteswissenschaftlich geprägten Unis.

Leider berücksichtigen die Befürworter dieser Entwicklung nicht, wie ein Markt eigentlich funktioniert. Ein freier Markt ist stets darauf angewiesen, dass keine Monopol- oder Oligopol entstehen und sich Wettbewerbsvorteile verfestigen. Die Offenheit des Marktes muss gewährleistet bleiben, damit neue Wettbewerber in den Markt eintreten können. Sprich: es muss auch tatsächlich einen Wettbewerb geben. Ohne entsprechende



Regulierungen bilden sich leicht Monopole oder Oligopole, d.h. Ressourcen konzentrieren sich bei den ohnehin schon starken Akteuren. Es wirkt dann das Matthäusprinzip. Beim Evangelisten heißt es nämlich: „Wer hat, dem wird gegeben.“ So entsteht ein Akkumulationseffekt. Die Starken werden noch stärker und die Schwachen noch schwächer. Die einen geraten in eine Aufwärtsspirale, die anderen in eine Abwärtsspirale. Von den Bedingungen eines idealen Marktes kann dann keine Rede mehr sein. Es herrscht eigentlich immer weniger Wettbewerb. Aus dem Wettbewerb heraus entsteht also eine Struktur, die auf Wettbewerbsbeschränkung hinausläuft. In der Wissenschaft hat diese Entwicklung zur Folge, dass Ideen und Forschungsprogramme, die nicht dem Mainstream entsprechen, es immer schwerer haben, überhaupt wahrgenommen zu werden. Für die Wissensrevolution ist das ein großer Nachteil.

AStA: Das klingt so, als wäre die Wissenschaft in diesem System nicht von erkenntnisorientierter Zweckfreiheit geleitet, sondern von den Sachzwängen des Marktes.

RM: Ja, das ist richtig. Wir sollten aber vielleicht unterscheiden zwischen zwei Ebenen des Wettbewerbs. Die erste ist der genuin wissenschaftliche Wettbewerb zwischen allen Wissenschaftlern oder auch Forschergruppen um Erkenntnisfortschritt. Normalerweise ist ein Wissenschaftler so sozialisiert, dass ihn in erster Linie das Erkenntnisinteresse bewegt. Er will Neues entdecken, will Neues hervorbringen. In der Regel wird er dafür mit Beachtung belohnt, indem seine Forschungsergebnisse rezipiert und zitiert werden. Er bekommt also

Anerkennung durch die wissenschaftliche Gemeinschaft. Dieser Wettbewerb ist im Grunde immer schon da. Es gibt natürlich mehr oder weniger Erfolgreiche in diesem Wettbewerb. Es ist längst bekannt, dass beispielsweise 80 % der vielbeachteten wissenschaftlichen Publikationen von etwa 20 % aller Wissenschaftler hervorgebracht werden. Daran etwas ändern zu wollen, halte ich für vollkommen illusionär. Aber es braucht eben auch die 80 %, die weniger erfolgreich sind, um den ganzen Betrieb voranzubringen. Es macht keinen Sinn, den 20 % alles zu geben und den 80 % nichts. Vor allem weil doch gar nicht vorhersehbar ist, wo wirklich Neues und Interessantes entsteht. Bei genügender Offenheit besteht schließlich immer wieder die Chance, dass Nachwuchswissenschaftler hervortreten und dann zu den Erfolgreichen werden. Wenn aber im Vorhinein schon festgelegt ist, wo der Großteil der Mittel landet, dann kann der Nachwuchs nur noch aus dem Kreis von Spitzeneinrichtungen hervortreten. Untersuchungen zu den USA zeigen, dass dort die Top 20-Universitäten 88 % ihrer Professoren aus den eigenen Reihen rekrutieren. Das ist in gewisser Weise eine Art von geistiger Inzucht, die da entsteht.

Der amerikanische Soziologe und Wissenschaftsforscher Robert K. Merton hat vier Normen formuliert, die aus seiner Sicht eine „echte Wissenschaft“ auszeichnen: Universalismus, organisierter Skeptizismus, Uneigennützigkeit und geistiger Kommunitarismus, wobei letzteres meint, dass Wissen und Ressourcen miteinander geteilt werden. Wissen wird als ein Kollektivgut gesehen. Die gesamte Forschungsgemeinschaft trägt aus dieser Sicht

zum Erfolg bei. Nun haben wir aber einen von der Universitätsleitung - man könnte auch sagen dem Management - gewollten Wettbewerb zwischen den einzelnen Universitäten und auch Fachbereichen. Worum geht es bei dieser zweiten Ebene des Wettbewerbs? Um Ressourcen, um Wissenschaftler und in Zukunft wie in den USA auch um die besten Studierenden. Dieser Wettbewerb wird ganz einfach mit der größeren Menge an Kapital entschieden. Wer über mehr Geldmittel und Prestige verfügt, bekommt auch mehr Ressourcen, bekommt die besten Wissenschaftler, bekommt in Zukunft auch die besten Studierenden. Es bildet sich eine Elite heraus, zu der es kaum Aufstiegsmöglichkeiten von unten gibt. Das hat leider eine lähmende Wirkung auf die wissenschaftliche Entwicklung. Über den ungleichen Wert der Bildungstitel wird außerdem ein hohes Maß an sozialer Ungleichheit produziert, da den eigentlich gleichwertigen Abschlüssen je nach Prestige der Universität ein unterschiedlicher Wert beigegeben wird.

Dieser vielgefeierte Wettbewerb ist nicht der wissenschaftliche Wettbewerb um Erkenntnisfortschritt, sondern es ist ein Wettbewerb um das sogenannte Humankapital. Prämiiert werden die Managementleistung und der Kapitalbesitz, nicht die wissenschaftliche Arbeit. Gewissermaßen funktioniert dieser Wettbewerb wie die Champions League im Fußball. Das Kapital entscheidet, wer regelmäßig über Jahre hinweg oben mitspielen kann.

AStA: Schauen wir uns die Auswirkungen auf die Lehre an. Finden Sie

die Aussage zutreffend, dass es an den Unis heute weniger um Bildung und mehr um die Ausbildung der Studierenden geht?

RM: Ja, ich denke schon. Man kann auch sagen: Bildung wird zu einer immer wichtigeren Komponente des Humankapitals. Ich bleibe aber noch einen Moment bei der Forschung, um dann übergehen zu können zur Bildung, denn das lässt sich gut verknüpfen. Ich möchte kurz den Wettbewerb um Patente ansprechen. Universitäten konkurrieren in zunehmendem Maße miteinander um Patente, die später in Lizenzen umgesetzt werden können, um Erträge zu erbringen. Die Orientierung von Forschung an Patenten bedeutet eine Engführung in Hinblick auf das, was ökonomisch verwertbar ist. Eine Anwendungsnähe muss sofort erkennbar sein. In der Vergangenheit war es eher so, dass wirtschaftliche Innovationen aus Entdeckungen hervorgingen, bei denen man nie genau wusste, was aus ihnen wird. Der Forschungsprozess war offener und weniger anwendungsorientiert. Eine solche Offenheit will sich die Wissenschaft heute nicht mehr leisten.

In der Lehre ist es so, dass den Universitäten nicht mehr der Spielraum gelassen wird, selbst zu bestimmen was gute wissenschaftliche Bildung ist. Stattdessen wird angenommen, Universitäten hätten eine Bringschuld gegenüber der Gesellschaft. Sie müssten zeigen, welchen Wert ihre Bildung hat. Diese müsse sich insbesondere auf dem Arbeitsmarkt bewähren. In dem Augenblick bestimmt die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt, welche Inhalte

Was gute Bildung ist, definiert der Markt.

wir dem Curriculum geben wollen. Was gute Bildung ist, definiert der Markt. Und was sich auf dem Markt verwerten lässt, wird als Humankapital verstanden. Das sieht man ja auch allzu deutlich an den neuen Studiengängen Bachelor/Master.

AStA: Eine Studie der Uni Konstanz hat ergeben, dass die Studierenden immer unpolitischer werden. Laut Studie gaben vor dreißig Jahren noch über 50 % der Studierenden an, sich sehr für Politik zu interessieren. Mittlerweile sind es weniger als ein Drittel. Hat das auch mit den beschriebenen Entwicklungen zu tun?

RM: Sicherlich besteht ein Zusammenhang. Das kann man ja auch unmittelbar an den Universitäten beobachten. Unter den Studierenden passiert nicht viel. Diejenigen, die sich engagieren, bilden in der Regel eine ganz kleine Minderheit und finden nicht viel Zuspruch in der größeren Masse der Studie-

Ökonomisierung aller Lebensbereiche bedeutet zugleich auch Entpolitisierung der Lebensführung.

renden. Warum ist das so? Den Studierenden wird schon von Anfang an deutlich gemacht, dass sie nichts sicher haben. Akademiker in Deutschland sind schon lange nicht mehr vor prekären Arbeitsbedingungen gefeit. Wer sich umfangreich politisch engagiert, für den kann das später hinderlich sein auf dem Arbeitsmarkt. Zumindest wird es so empfunden. Es bleibt keine Zeit mehr für politisches Engagement. Insofern kann man auch sagen, dass die Ökonomisierung sich

auf die komplette Lebensführung der Studierenden auswirkt. Sie sind angehalten mit dem investierten Lerneinsatz den größtmöglichen Erfolg zu erzielen. Im Sinne dieser Logik erscheint es unvernünftig, die vorhandene Zeit mit Dingen zu verbringen, die diesem Ziel nicht förderlich sind. Ökonomisierung aller Lebensbereiche bedeutet zugleich auch Entpolitisierung der Lebensführung.

AStA: Welche Formen des Widerstands oder des Protestes halten sie denn dann überhaupt noch für zielführend angesichts dieser umfassenden Vereinnahmung? Ich denke da z.B. an die Zivilklauselbewegung, die mittlerweile recht erfolgreich die immer aggressivere Einwerbung von Drittmitteln aus dem militärischen Bereich skandalisiert. Wäre ein Ansatz für Kritik, über einen solchen ganz praktischen und konkreten Anlass die größeren Zusammenhänge wieder zum Thema zu machen? Oder lässt sich die Kritik an der Ökonomisierung der Bildung letztlich nur als generelle Kritik am Kapitalismus formulieren?

RM: Also letzteres ist sicherlich erforderlich. Die kapitalistische Landnahme, also das Einsickern der Marktlogik in alle gesellschaftlichen Bereiche, gehört auf die Tagesordnung der Kritik. Das neoliberale Paradigma ist geradezu hegemonial geworden. Selbst SPD und Grüne folgen ihm ja. Ich vermisse bei diesen Parteien die entsprechende Reflexion. Was die Studierenden betrifft: Proteste gegen Militärfor-

Wenn die Renovierung eines großen Hörsaals von einem Konzern gesponsert wird, werten das viele als Erfolg. Auf den Gedanken, dass sich die Hochschulen damit immer mehr in die Abhängigkeit begeben, kommen die wenigsten. Bei den Bologna-Protesten haben wir gesehen, dass sich Widerstand am ehesten dort mobilisieren lässt, wo die Studierenden eine unmittelbare Betroffenheit erkennen, z.B. bei der finanziellen Belastung durch die Erhebung von Studiengebühren. Die Studiengebühren wurden vielerorts wieder abgeschafft. Bologna an sich ist aber längst nicht ausgestanden. Hier könnte angeknüpft werden.

*AStA: Viele Professor*Innen haben das neoliberale Paradigma im Denken selbst übernommen. Da müssen sie sich doch manchmal wie Don Quixote vorkommen in der Hochschullandschaft. Werden sie von ihren Kolleg*Innen als Querulant empfunden?*

RM: Nicht unbedingt als Querulant, sondern vielleicht eher als Mahner. Es ist schon richtig: Das neoliberale Denken hat sich in alle Bereiche eingeschlichen, wobei oft gar nicht bewusst ist, was dahinter steckt. Lassen sie mich das noch an einem Beispiel deutlich machen. Ich halte nämlich beispielsweise gar nichts von der Standardisierung der Lehr-evaluation, bei der in hohem Maße die Kundenmentalität in den Vordergrund tritt und Seminarbewertungen wie Produktabfragen funktionieren. Dass die Studierenden nun als Kunden der Universität verstanden werden, kann nicht in deren Interesse sein. Meiner Ansicht nach ist das eine Degradierung der Studierenden. Ein anderer Punkt ist die Drittmittelinwerbung. Unter

der Kollegenschaft gibt es ein hohes Maß an Ambivalenz, würde ich behaupten. Auf der einen Seite wird gesehen, dass das eigentlich eine sehr problematische Entwicklung ist, auf der anderen Seite herrscht Resignation und der Glaube mitspielen zu müssen. Ich erlebe eine Art zynische Haltung bei vielen Professoren. Sie beteiligen sich an den Drittmittelwettbewerben, weil sie ansonsten auf dem Trockenen sitzen würden, sind sich aber darüber im Klaren, dass diese Entwicklung langfristig sehr ernste und negative Folgen für die Wissenschaft hat. Es gibt genug Kollegen, die dankbar sind, wenn mal jemand dieses System kritisiert. Es kommt zu vermehrten Spannungen zwischen den Hochschulleitungen, die ja immer mehr als Management nach Vorbild der Unternehmen fungieren, und den Professoren und Wissenschaftlern. Beispielsweise hat die Deutsche Gesellschaft für Soziologie sich dafür ausgesprochen aus dem CHE-Ranking auszutreten. Das wird von den Hochschulleitungen gar nicht gern gesehen.

AStA: Unter der angepassten Oberfläche regt sich also Widerstand...

RM: Ja, so ist es.

AStA: Danke für das Interview.

Zur Person:

Richard Münch lehrt Soziologie an der Universität Bamberg. Zuletzt erschienen in der edition suhrkamp die Bände „Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform“ (2011) sowie „Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz“ (2007), Münchs vieldiskutierte Studien zur Hochschulreform.

DER GEIST ALS WARE

*Die Ökonomisierung der Hochschulstrukturen
und ihre Tendenz zur Produktion von
„Halbbildung“*

von Tobias Fabinger

Eine Grundfrage der Universität ist, ob ein Studium zu einer fachwissenschaftlichen Qualifikation führen soll, oder ob darüber hinaus auch das vermittelt wird, was man in einer schon lange bestehenden pädagogischen Tradition als Bildung bezeichnet.

Zunächst soll geklärt werden, in welchen allgemeinen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sich Bildung überhaupt abspielt, denn auch die Bildungsprozesse an der Universität sind nicht unbeeinflusst von gesellschaftlichen Prozessen, die ohnehin in einer marktökonomisch geprägten Gesellschaftsform ablaufen. Als erster Zugang eignet sich für diese Analyse die Theorie der Halbbildung von Theodor W. Adorno. Adorno steht in Marx'scher Tra-

dition und sieht den Warentausch als ein konstitutives Prinzip der bürgerlichen Gesellschaft. Die Produktion und der Austausch von Waren betrifft nicht nur die Ökonomie, sondern treibt auch in andere gesellschaftliche Bereiche hinein, auch in den Alltag der Menschen und eben auch in die Aneignungsform von Bildung. Es besteht die Tendenz, dass sich das Subjekt mit Bildungsinhalten nur beschäftigt, um seinen Status zu erhöhen und eben eine eintauschbare und als hochwertig angesehene Eigenschaft zu besitzen. Dieses Verhältnis zur Bildung kommt uns nicht unbekannt vor und es hat sich in der Gegenwart gegenüber dem Text von Adorno, der aus dem Jahre 1959 stammt, noch radikalisiert. Doch dieser „Aneignungsmodus“ von Bildung, bei dem es darum geht, gleichsam nur

Der erhöhte ‚Tauschwertcharakter‘ des Studiums neutralisiert die Inhalte.

äußerlich einen bestimmten Status zu repräsentieren, hat seinen Preis: Dieser „warenförmige“ Modus von Bildung wird laut Adorno zu „Halbbildung“. Seine zentrale Definition lautet: „Im Klima der Halbbildung überdauern die warenhaft verdinglichten Sachgehalte von Bildung auf Kosten ihres Wahrheitsgehalts und ihrer lebendigen Beziehung zu lebendigen Subjekten.“ (Adorno 1959, S. 104) Adorno drückt mit dieser Analyse auch das Verhältnis aus, welches die Subjekte zu den Bildungsstoffen haben. Der Inhalt der Bildung wird für die Subjekte nicht wirklich relevant, sie können keine lebendige Beziehung zu den Stoffen aufbauen und sehen vor allem keine Verbindung zu ihrer Umwelt und zu gesellschaftlichen Fragen. Der Gehalt der Bildung ist in der warenförmigen Kunst-

welt von praktischen Fragen abgespalten und kann somit nicht zur „Einrichtung der menschlichen Dinge“ (Adorno 1959, S. 96) verwendet werden. In Anlehnung an Marx kann man auch sagen, dass der Tauschwertcharakter von Bildung im Vordergrund steht und nicht der Gebrauchswertcharakter. Diese „Verwarenförmigung der Bildung“ (Bernhard 2007, S. 207) kennen sowohl die Studierenden als auch die Dozenten an der Universität. In den allermeisten Fällen besteht die Motivation eine Hausarbeit anzufertigen oder eine andere Prüfungsleistung abzulegen darin, die entsprechenden Leistungspunkte zu erhalten. Dies ist vor allem durch die Studienstruktur bedingt, die durch eine Akkumulation von Leistungspunkten und eine hohe Dichte von Prüfungsleistungen geprägt

ist. Dieser erhöhte „Tauschwertcharakter“ des Studiums neutralisiert die Inhalte – es ist letztlich egal, ob ein Referat über Kritische Theorie, Internationale Beziehungen oder Statistik und Methoden gehalten wird. Im Bachelor-Studium werden die Inhalte zumeist nur gestreift, so dass eine Präsentation des Stoffes stattfindet, die immer nur „über“ ein Thema spricht, aber nie in das Thema selbst eindringt. Hohe Prüfungsdichte, eingeschränkte Wahlfreiheit durch Modularisierung und ein rein funktionalistischer Seminarbetrieb verhindern diese „Entäußerung des Subjekts an einen Inhalt“, die die Grundbedingung für Bildung ist. Ein Motiv, das auch Humboldt in seiner Theorie der Bildung des Menschen entfaltet. Nur durch diese Entäußerung an einen kulturellen beziehungsweise wissenschaftlichen Stoff und die Verbindung der Inhalte mit der Persönlichkeit kann der Mensch sich selbst gewinnen. Auch in neuerer Zeit wurde dieses Prinzip der Bildung formuliert. Die bildungstheoretische Tradition – hier vor allem Goethe und Hegel - rekapitulierend sagt der mit Adorno zusammenarbeitende Sozialphilosoph Max Horkheimer: „Gebildet wird man nicht durch das, was man ‚aus sich selbst macht‘, sondern einzig in der Hingabe an die Sache, in der intellektuellen Arbeit sowohl wie in der ihrer selbst bewussten Praxis.“ (Horkheimer 1985, S. 415)

Weitere Humboldt'sche Motive schwingen mit, wenn die Ökonomisierung der Universität kritisiert wird. So entwickelt Humboldt etwa in dem Text „Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“ die Vorstellung, dass Allgemeinbildung immer über die gesellschaftliche

Wirklichkeit hinaus sein soll – damit die so gebildeten Subjekte die gesellschaftlichen Verhältnisse an der im Bildungsprozess erfahrenen Humanität messen können. Humboldt spricht sich zunächst dafür aus, dass der Mensch nicht dem Bürger – also der öffentlichen und funktionalen Seite des Subjekts – geopfert werden solle (vgl. Humboldt 2010, S. 70). „Daher müsste [...] die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen überall vorgehen. Der so gebildete Mensch müßte dann in den Staat treten und die Verfassung des Staates sich gleichsam an ihm prüfen.“ (Humboldt 2010, S. 70f) Die Ökonomisierung der Bildung und die einseitige Ausrichtung an der beruflichen Qualifikation ebnet die Aneignungsprozesse ein und schaltet sie unmittelbar mit den gesellschaftlichen Anforderungen zusammen. Humanität, Individualität und schließlich auch Reflexivität gegenüber den gesellschaftlichen Verhältnissen können sich auf diese Weise gar nicht erst entwickeln. Zu Recht wird Humboldt oftmals als Identifikationsfigur genannt, wenn es um den Entwurf eines umfassenden Bildungsverständnisses im Gegensatz zu einer technokratischen Reform der Hochschulen geht. Ein zentraler Punkt in Humboldts Universitätskonzeption etwa ist die Einheit von Forschung und Lehre. Die Hochschullehrer und Studierenden sollen sich auf Augenhöhe begegnen und sich gemeinsam einem Forschungsthema widmen. Die Studierenden sind auch Forschende und dialektisch lernt auch der Hochschullehrer durch die Vermittlung seiner Forschung. Die Hochschullehre ist also ein ganz wesentlicher Teil des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses selbst.

Humboldt grenzt die Universitätsbildung ausdrücklich von der Schule ab – in Zeiten schulähnlicher Bachelorstudiengänge also eine hochaktuelle Einsicht: „Es ist ferner eine Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemach-

herangehen. Forschung – auch schon während des Studiums – ist ein großes Abenteuer und dem Autor dieses Textes sei die Bemerkung gestattet, dass eine ökonomisierte und verschulte Studienstruktur, die einseitig auf eine berufliche Qualifikation ausgerichtet ist, den Studierenden diese wichtige Erfahrung vorenthält. Wird das Studium zu einem reinen „Ausbildungsgang“, so ist alles schon festgelegt und wird



ten Kenntnissen zu thun hat und lernt. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für die letzteren, Beide sind für die Wissenschaft da“ (Humboldt 1903, S. 251). Beeindruckend an dem Humboldt-Zitat ist auch seine Sicht auf Wissenschaft – die Wissenschaft ist ein nie ganz gelöstes Problem, es entbergen sich also immer neue Fragestellungen und Erkenntnisse. Hochschullehrer und Studierende müssen gemeinsam mit Offenheit und Neugier an den wissenschaftlichen Inhalt

schematisch und oberflächlich präsentierend abgehandelt. Es können also keine neuen Erkenntnisse entstehen und vor allem wird die Autonomie der Studierenden nicht entwickelt, welche nur aus der Erfahrung wissenschaftlicher Autonomie erfolgen kann. Was für die Struktur des Forschungs- und Bildungsgangs gilt, trifft auch auf die Unabhängigkeit der Universität gegenüber dem Staat bzw. gegenüber außeruniversitären Interessen zu. Laut Humboldt muss die Universität gegenüber dem Staat frei sein und sich selbst verwalten, um ihre

gesellschaftliche Funktion wahrnehmen zu können. Diese akademische Freiheit ist heute weniger durch den Staat als durch den Übergriff wirtschaftlicher Interessen auf die Universität bedroht. Eine nicht ausreichende Grundfinanzierung muss von den Instituten mit Drittmitteln beispielsweise aus der Industrie aufgefüllt werden, um einen ausreichenden Studienbetrieb zu gewährleisten. Zudem konkurrieren die Universitäten um Exzellenzcluster und versuchen auch den Titel einer „Eliteuniversität“ zu erhalten. Während die privatwirtschaftliche Drittmittelfinanzierung die akademische Freiheit ganz unmittelbar aushöhlt, so wirken die ökonomisierten Hochschulstrukturen indirekt. Es wird bei den Studierenden ein Sozialisationstypus erzeugt, der einen Stoff schnell aufnehmen kann, nur oberflächlich streift und sich flexibel auf neue Inhalte einstellen kann – dies entspricht genau den Verwertungsanforderungen im „postfordistischen“, also dereguliertem flexibilisiertem Kapitalismus mit wechselnden Arbeitsverhältnissen, ständigen Umstrukturierungsprozessen und wechselnden Produktreihen. Exzellenzcluster und Eliteuniversitäten versuchen sich auf dem globalen Hochschulmarkt vor allem durch Spitzenforschung zu profilieren. Diese Spitzenforschung wird als abgelöst von der Hochschullehre betrachtet. Es zählen das internationale Renommee des Forschers, die Anzahl seiner Publikationen und nicht zuletzt seine Fähigkeit, als Wissenschaftsmanager zu fungieren. Die Hochschullehre bleibt dabei auf der Strecke und der Abstand zwischen Professor und Student ist groß. So wird die Herrschaft einer liberal-technokratischen Elite an der Hochschule gefördert, die sich nicht mehr

dem Ethos einer „Einheit von Forschung und Lehre“ verpflichtet fühlt, sondern im schlimmsten Fall die Studierenden als Belastung für den Erkenntnisgang der Forschung begreift.

Die Studierenden und wissenschaftsethisch orientierten Hochschullehrer nehmen die Ökonomisierung der Hochschulbildung als Entfremdung im Hochschulbetrieb wahr. Die Universität ist nicht mehr geistiger Lebensraum, sondern im Sinne von Hannah Arendt durch eine gewisse „Weltlosigkeit“ gekennzeichnet. Pädagogisch kann gesagt werden, dass diese Entfremdung und Weltlosigkeit verhindert, dass die Akteure an der Universität die wissenschaftlichen Erkenntnisse kritisch reflektieren, die gesellschaftlichen Abhängigkeiten verstehen, in denen sich Forschung abspielt und eine – im Sinne Adornos und Humboldts – lebendige Beziehung zwischen sich selbst, den wissenschaftlichen Inhalten und gesellschaftlichen Fragestellungen herstellen können. So gerät Wissenschaft als Produktivkraft immer unter den Zugriff der Kapitalinteressen – nicht indem diese direkt an der Universität eingreifen, sondern eben durch indirekte Steuerungsmaßnahmen, die Wissenschaft ihres Bildungscharakters berauben und sie funktional zurichten. Die bildungstheoretischen Klassiker Adorno und Humboldt können uns also Orientierung geben – Adorno, indem wir mit ihm die gesellschaftlichen Prozesse verstehen, die die Tendenz zu einer warenförmigen Bildung begünstigen und Humboldt, indem er uns einen Maßstab für eine anspruchsvolle und zur Autonomie und Individualität führenden Hochschulbildung gibt. Und nur wer Autonomie und Ich-Stärke

in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Fragestellungen entwickelt hat, kann sich kritisch zur bestehenden Gesellschaft und ihren Machtverhältnissen ins Verhältnis setzen und möglicherweise zur Humanisierung der Gesellschaft beitragen. Bildung hat eine geschichtsphilosophische Perspektive und zielt auf die Einrichtung einer menschlichen Gesellschaft. Für die Interessengruppen und Lobbyisten, die das Reich der Kapitalwertung aufrechterhalten wollen, ist die bestehende Gesellschaft alternativlos. Indem die gesamte Gesellschaft und auch der Bildungssektor den Verwertungsimperativen unterworfen wird, kann das Unbehagen der Subjekte zum Anlass für kritische Bildungsprozesse werden. Emanzipative Hochschulbildung bedeutet in der Gegenwart auch, sich über die Interessen sowie die gesellschaftlichen Strukturen und Dynamiken bewusst zu werden, welche im Zuge der Bologna-Reform zugleich eine „eindimensionale“ Hochschule einrichten wollten. Dass sie es nicht ganz geschafft haben, zeigt die gegenwärtige Humboldt-Konjunktur und die Kritik an dem den Hochschulreformen zugrunde gelegten Menschenbild des „homo oeconomicus“, die sich überall regt.

Auf der politischen Ebene kann gefragt werden, ob nicht die weitgehende Außerkraftsetzung der schon von Humboldt konzipierten universitären Selbstverwaltung durch ein aufsichtsratsähnliches und nur unvollkommen demokratisch legitimates Gremium wie dem Hochschulrat nicht ein Ausdruck der „Postdemokratie“ (Colin Crouch) ist. Sachzwänge der globalen kapitalistischen Marktökonomie werden gegenüber den Bürgern – hier die Wissenschaftler

und Studierenden – einfach nur exekutiert. Die Konzepte gehen nicht aus dem demokratischen Willensbildungsprozess oder aus unabhängigen wissenschaftlichen Einrichtungen hervor, sondern werden von wirtschaftsnahen Think-Tanks entwickelt, die in den letzten Jahrzehnten zunehmend Einfluss auf die Gestaltung der Hochschullandschaft gewonnen haben. Die Rekonstruktion der Bildung ist mit der Wiederaneignung eines demokratischen Gestaltungsprozesses der Universität und auch anderer gesellschaftlicher Bereiche, die den vermeintlichen ökonomischen Sachzwängen unterliegen, zusammen zu denken.

Zur Person:

Tobias Fabinger ist Erziehungswissenschaftler, Promovend und Lehrbeauftragter an der Universität Münster. Er war lange Zeit hochschulpolitisch engagiert und arbeitet derzeit in der Erwachsenenbildung.

Verwendete Literatur:

Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung (1959).

Bernhard, Armin: Bildung als Ware – Die Biopiraterie in der Bildung und ihr gesellschaftlicher Preis. (2007)

Horkheimer, Max: Begriff der Bildung (1952).

Humboldt, Wilhelm von: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1809 o. 1810).

DIE „BESCHLEUNIGTE BILDUNG“

*Tendenzen und Folgen der Ökonomisierung,
Technokratisierung und Standardisierung von
Bildung nach den Reformen in Schule und
Hochschule*

von Christian Thein

Die Lehre an Schule und Hochschule unterliegt einem tiefgreifenden Wandel, dessen Folgen absehbar sind: Bildung, die es eigentlich nach dem Willen einiger Reformen und Reformierenden gar nicht mehr geben sollte und für die es keinen Begriff mehr zu geben scheint, wird zu einem Mittel nicht nur von Ausbildung, sondern zu einer reinen Dienstleistungsfunktion. Ziel des Lernens ist nicht mehr das Verstehen, die wissenschaftspropädeutische bzw. akademische Forschung oder das einfache Interesse an eben Bildung und kritischer Reflexion, sondern der schnelle Abschluss, das abgesteckte und nützliche Wissen, leicht zu verarbeiten und dadurch in die bestmögliche Note umwandelbar, da zugeschnitten im Handbuch- und PowerPoint-Format von den Lehrenden in der Rolle von Dienstleistern. Ist dies negative Utopie, die Schwarzmalerei eines Geisteswissenschaftlers mit nostalgischen Zügen, zur Melancholie geneigt aufgrund seiner Weltferne und -fremdheit? Nein, es ist die Beobachtung eines Praktikers, die er mit zahlreichen seiner Kolleginnen und Kollegen teilt, eine Wahrnehmung sowohl von Lehrerinnen und Lehrern als auch von Dozentinnen und Dozenten.

Die Frage nach den Ursachen führt auf zwei Entwicklungslinien: die große kulturell-gesellschaftliche und die kleinere bildungspolitische. Im Folgenden sollen anknüpfend an die phänomenologischen und gesellschaftskritischen Studien von Hartmut Rosa zur sozialen Beschleunigung in der Spätmoderne die Auswirkungen dieser Entwicklungen auf den Lehralltag an Schule und Hochschule aufgezeigt werden. Bildungspolitische Reformen

– hier sind insbesondere zu erwähnen die Schulreformen nach dem sogenannten „PISA-Schock“ und die Bologna-Reformen an den Hochschulen, die beide mit einer starken Ökonomisierung, Technokratisierung und Standardisierung von (Aus-)Bildung einhergehen – sind als Spiegelbilder dieser kulturellen, sozialen und ökonomischen Wandlungs- und Transformationsprozesse zu deuten und prägen zunehmend den Schul- und Hochschulalltag in kontraproduktiver Weise.

Hartmut Rosa hat in seinem Essay *Beschleunigung und Entfremdung* (Suhrkamp 2013) darauf verwiesen, dass die soziale Beschleunigung in den sich wechselseitig bedingenden Dimensionen der technischen Entwicklung, des sozial-kulturellen Wandels und des Lebenstempos zu neuen Formen der Entfremdung des Menschen zu seiner Umwelt führt. Als Motoren dieser Entwicklung macht er zum einen die ökonomische Wettbewerbslogik aus, die in alle Lebensbereiche eindringt. Zum anderen spürt er in der Gegenwartskultur eine Konzeption des guten Lebens auf, nach der ein erfülltes Leben ein solches sei, das aus den vielfachen Formen von Handlungen und Erlebnissen, die die Welt den Menschen bietet, möglichst viele Optionen ausschöpft und realisiert. Ohne an dieser Stelle die Ursachenforschung für solche Entwicklungen fortführen zu wollen, ist an der Richtigkeit ihrer phänomenologischen Beschreibung nicht zu zweifeln. Rosa entwirft vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen die Idee einer kritischen Theorie, die den Ursachen und den fatalen Folgen einer unreflektierten und verselbstständigten sozialen Beschleunigung nachspürt.

Hier sollen nun einige Auswirkungen der angeführten Logiken auf das transformierte Verständnis von Bildung in der beschleunigten Wissensgesellschaft angeführt werden.

Nach dem sogenannten PISA-Schock sind in den vergangenen zehn Jahren in den Schulen zahlreiche Reformen durchgeführt worden. Auch wenn sich die konkreten bildungspolitischen Maßnahmen in den Bundesländern unterscheiden, sind folgende Tendenzen zu erkennen: Kompetenzorientierung statt pädagogischer, fachlicher und – in der gymnasialen Oberstufe – wissenschaftspropädeutischer Leitlinien, Zentralisierung von Prüfungen und Evaluationen, Verkürzung der Schulzeiten (Abitur in 12 Jahren) bei gleichzeitiger quantitativer Erhöhung der Wochenstundenzahlen. Diese Maßnahmen haben zu einer deutlichen Beschleunigung des Schulalltags für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer geführt: In kürzeren Zeitabständen muss ein Mehr an quantitativem Wissen gelernt werden, um den beständigen zentralen Prüfungs- und Evaluationsanforderungen gerecht zu werden. Neben den nun bis ins Detail vorgegebenen Inhalten, die in regelmäßigen Abständen zu prüfen sind, soll zugleich auf das Paradigma der Kompetenzorientierung umgestellt werden. Organisatorisch ist dies alles für die Schulen nur zu bewältigen, wenn sie auch die Nachmittage für den Schulunterricht reservieren, statt für AGs, Projektarbeiten oder freie Zeit. Unter diesen Umständen ist kaum noch möglich in die Tat umzusetzen, was einmal Bildung geheißen hat: Die

Die Wettbewerbs- und Kompetenzlogik überrennt den Verstehensprozess.

langfristige Beschäftigung mit den Gegenständen des Wissens, ob es nun literarische Meisterwerke, komplexe mathematische Aufgaben oder biologische Rätsel sind. Bildung braucht Zeit, doch die scheint permanent zu fehlen. Zugleich gibt es, wie Rosa es für alle Arbeitenden diagnostiziert, auch für Lehrende und Lernende „keinen Punkt mehr des Gleichgewichts, denn *stillzustehen* bedeutet *zurückzufallen*“. Die Wettbewerbs- und Kompetenzlogik überrennt den Verstehensprozess, denn Schule läuft Gefahr, zu einer Prüfungs- und Evaluationsinstitution zu mutieren, in der dem permanenten Problem der irgendwie bestehenden Zeitknappheit durch eine verkürzte Taktfrequenz begegnet wird, aus der es kein Entkommen gibt, denn von ihrer Meisterung hängt der Erfolg der Schülerinnen und Schüler im Konkurrenzkampf um die besten Bildungsabschlüsse und Chancen auf dem Arbeitsmarkt ab. Wer hier nicht mitzieht, ob als Verweigerer oder Idealist, hat – so führen es die Medien täglich und drastisch vor Augen – verloren.

Die Bologna-Reformen an den Universitäten haben ähnliche Entwicklungen in Gang gebracht. Die von Rosa diagnostizierten Verfallsraten des praktischen Alltagswissens, hervorgerufen durch die beständigen technischen Innovationen, vollziehen sich analog auf der Ebene des im Berufsalltag und in der Forschung erforderlichen Wissens. Der Universität scheint entsprechend in der heutigen Zeit die Aufgabe zuzukommen, auf diese beständigen Transformationen von beruflichem

und wissenschaftlichem Wissen zu reagieren. Ein erfolgreiches Subjekt in der neuen Universität ist ein solches, das gelernt - d.h. im Jargon der Reformen die Kompetenz erworben – hat, mit den verflüssigten Wissensformen umzugehen, diese sich kurzfristig an- und schnell wieder abzueignen. Die Zuschneidung der Gegenstände der universitären Lehre und Forschung in ein zubereitetes und häppchenweise verpacktes Handbuchwissen, das auf Powerpointfolien präsentiert und anschließend gelernt und abgeprüft wird, hinterlässt deutliche Spuren. Zumindest in den Geistes-, Sprach- und Sozialwissenschaften bedeuten diese Tendenzen einhergehend mit einem neuen Mangel an Möglichkeiten und Freiheiten, im Rahmen von bis ins Detail vorkonstruierten Studienplänen überhaupt einen Einblick in die traditionellen Arbeitsweisen der Forschung (Literaturrecherche in Bibliotheken, langatmiges und selbstständiges Lesen, Erstellen von Exzerpten und Manuskripten, Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Forschungsansätzen) zu erlangen, einen deutlichen Einschnitt in das Selbstverständnis der akademischen Lehre und Forschung auf allen Ebenen. Zeitmanagement und Multitasking, der Kern der vielseitig beschworenen Kompetenzorientierung, gebührt nun der Vorrang vor wissenschaftlichem Arbeiten. Und es scheint keinen Ausweg zu geben, gilt doch die Einhaltung von Regelstudienzeiten und den zu Fahrplänen zusammengeschumpften Studienordnungen als neuer Gradmesser für die berufsvorbereitende Absolvierung eines Ausbildungsprogramms, in dem das Ziel nicht mehr Bildung und Reflexion heißt, sondern das Nehmen der nächsten Hürde auf dem Weg zur bestandenen

Qualifikation in der erbarmungslosen Wettbewerbsgesellschaft.

Hartmut Rosa stellt in seinem Buch über die Beschreibung und Diagnose der Phänomene sozialer Beschleunigung hinaus einen Zusammenhang zwischen diesen und den Weisen der Entfremdung der Menschen gegenüber den eigenen Handlungen und den (konsumierbaren) Dingen fest. Die neue, beschleunigte Struktur der Institutionen Schule und Universität führt in der Tendenz, so meine daran anknüpfende These, zu einer verstärkten Entfremdung der Lehrenden und Lernenden von ihren Verstehensprozessen und den Bildungsgegenständen. Wenn letztere nicht mehr als ein „Teil unserer Lebenserfahrung, Identität und Geschichte“ erfahren werden können, sondern lediglich zu Prüfungszwecken zurechtgeschnitten und in vorgegebenen Zeitabständen abgearbeitet werden, so bleiben sie uns *fremd*. Um dem nachzuspüren, wie es anders sein könnte, sei den kritischen Geistern, die es in Schulen und Universitäten trotz all der Schwarzmalerei noch gibt, neben der Lektüre des Essays von Hartmut Rosa zu empfehlen ein schon etwas in die Jahre gekommener, aber mehr denn je aktueller Roman von Sten Nadolny: *Die Entdeckung der Langsamkeit*.

Zur Person:

Christian Thein, von 2007 bis 2013 Lehrer für Philosophie, Sozialwissenschaften und Geschichte an Gymnasien sowie Lehrbeauftragter und Promotion am Philosophischen Seminar der WWU Münster, ist seit Wintersemester 2013/14 Juniorprofessor für Fachdidaktik Philosophie / Ethik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

ANGST.

Hochschuldidaktische Beobachtungen und Überlegungen

Michael Städtler über eine rationale Hochschuldidaktik, die sich mit technokratischen Hochschulreformen konfrontiert sieht.

Wer der Leitung und Kontrolle anderer unterstellt ist, kann in Situationen geraten, in denen Furcht aufkommt, den Anforderungen nicht zu genügen. Die Erregung solcher Furcht mag ein subtiler Eingriff in die Integrität des subjektiven Empfindens sein, aber sie bleibt doch ein Eingriff, der durchaus als gewaltsam erfahren werden kann. Dieses Moment von Gewalt lässt sich aus keinem Bildungs- oder Erziehungsprozess restlos tilgen, insofern er ein Autoritätsgefälle enthält. Während aber in der frühen Erziehung dieses Gefälle in der natürlichen Unfähigkeit eines Kindes gründet, ohne Anleitung die Konventionen und vor allem die Beschränkungen gesellschaftlichen Zusammenlebens zu erlernen – gleichviel, ob diese rational oder bloß konventionell sind –, gründet das Autoritätsgefälle in der Hochschulbildung in der sachlichen Form des wissenschaftlichen Arbeitens. Der Wissensvorsprung des einen vor dem anderen hat keinen natürlichen Grund mehr, sondern nur noch den einer zeitlichen Differenz. Diese zeitliche Differenz durch einen Bildungsprozess zu vermitteln, ist die Aufgabe des Hochschullehrers. Er muss dafür nicht die Studierenden dort abholen, wo sie stehen, sondern sie als die vernunftbegabten Sinneswesen ernstnehmen, als die die Menschen einmal selbstverständlich galten, bevor sie zu Aktanten in sprachpragmatischen Übungen entwürdigt worden sind.

Das bedeutet aber, dass die Leitung und Kontrolle, die in diesem Bildungsprozess erforderlich sind, keiner äußerlichen, sondern nur mehr einer sachlichen Autorität bedürfen. Und das wiederum bedeutet,

dass solche Bildungsprozesse aus der Form der wissenschaftlichen Sache heraus, mithin rational, organisierbar sind. Eine rationale Hochschuldidaktik hätte die Aufgabe, den Verlauf des Bildungsprozesses aus den sachlichen Anforderungen, die der zeitlichen Differenz zugrunde liegen, zu gestalten. Wenn Hochschuldidaktik den nur noch zufälligen Wissensvorsprung ausgleichen soll, muss sie die Studierenden zu selbständig wissenschaftlich Denkenden bilden. Dann wäre der oberste Grundsatz rationaler Hochschuldidaktik, dass die Lehrenden sich tendenziell selbst überflüssig machen müssen. Dafür bedarf es vor allem ausreichender Zeit und der Fähigkeit der Lehrenden, sich selbst hinter der fraglosen Wichtigkeit ihrer Aufgabe auch zurücknehmen zu können. Die grundsätzlich rationale Form akademischer Bildungsprozesse ermöglicht es mithin zumindest, dass Zwänge, soweit sie von der Sache doch gefordert sind, von allen Beteiligten eingesehen werden können, so dass die Unterwerfung unter solche Zwänge aus Freiheit geschehen kann und dann nicht gewaltsam ist. In diesem Sinn, und vor allem weil die Aneignung von Bildung als Entfaltung der eigenen geistigen Fähigkeiten gedacht werden kann, ist jede Form höherer Bildung prinzipiell Bildung zur Freiheit.

Selbstverständlich ist die persönliche Erfahrung auch solcher Bildungsprozesse kontingent und kann überall mit Furcht verknüpft sein, etwa vor der Schwierigkeit der Aufgabe oder vor einer menschlich inkompetenten Lehrerpersönlichkeit. Ebenso ist solche Furcht auch abhängig von der individuellen Geschichte der Studierenden. Zudem waren die Bildungssysteme

selbstverständlich niemals optimal entwickelt und haben daher stets auch mit Zwängen, die der Sache völlig äußerlich waren, mit psychischem Druck oder offener Gewalt ihren eigenen Sinn beschädigt. Was aber in den letzten Jahren, nach der Einführung der sogenannten Bologna-Reformen, zu beobachten ist, hat eine ganz neue Qualität. Aus Sicht der Erfahrung eines Dozenten wirkt es zunächst so, als sei eine große Zahl Studierender verunsichert, ja als seien manche geradezu verängstigt. Dabei handelt es sich anscheinend nicht um eine bestimmte Furcht vor diesem oder jenem, sondern um ein das Studium grundlegendes Gefühl, sich gegen alles und jedes absichern zu müssen, was doch wohl bedeutet, dass allseits Unsicherheiten und Bedrohungen angenommen werden.

Die Ermunterung zur Selbstständigkeit beim Erbringen von Prüfungsleistungen stößt nicht allein auf – immer berechnete und verständliche – Unsicherheit der Aufgabe gegenüber, sondern offenbar auch auf eine Art Misstrauen in die Erfolgsaussichten, außerhalb eines Regelkorsetts eine gute Note zu erhalten. Die Selbstständigkeit in Prüfungsleistungen wird immer öfter auf die dann deutlich deklarierte ‚eigene Meinung‘ reduziert. Nun hat die eigene Meinung (die bloße doxa) in der Wissenschaft, wo um die begründete richtige Meinung (die orthe doxa) oder eben Erkenntnis gerungen wird, traditionell nie interessiert. Heute interessiert die Meinung, weil sie zum Reservat des freien Gedankens geworden ist, der dann gar nicht frei ist, weil die eigene Meinung ja

unter subjektivistischem Vorbehalt steht und daher nicht mit einer Begründung vorgetragen zu werden braucht, mit der der Denkende freilich etwas behauptete und riskierte, sich aus dem Fenster lehnte, aus dem gestürzt zu werden er nun offenbar meint fürchten zu müssen. Tatsächlich ist der Versuch der Beschwichtigung solcher Furcht oft erfolglos, weil es sich gar nicht um die Furcht vor dem Dozenten, sondern um ein Grundgefühl der Verunsicherung handelt, das einen Grund in der Organisation des Studiums selbst zu haben scheint. Und insofern hat die Verunsicherung einen objektiven Grund und ist eben keineswegs ein subjektiver Fehler der Studierenden.

Die Studierenden werden weitgehend durchs Studium dirigiert

Tatsächlich ist gegenüber den früheren Studiengängen die Freiheit der Gestaltung schon des Studienverlaufs deutlich beschränkt worden, einerseits durch die modular vorgegebenen Pflichtbereiche, andererseits durch die Verkürzung der Studiendauer. Die Studierenden werden weitgehend durchs Studium dirigiert, und wer dirigiert wird, entwickelt sich nicht unbedingt zu einer selbstbestimmten und selbstständig denkenden Persönlichkeit. Hinzu kommt mit der Unzahl von Prüfungen durch das studienbegleitende Prüfungssystem, dass jeder andauernd bewertet wird; die Korrektur und Diskussion von Fehlern, das Lernen aus unvollkommenen Leistungen tritt dahinter weit zurück. Dass über Fehler in Prüfungsleistungen gar nicht mehr gesprochen wird, scheint längst die Regel zu sein. Wozu, kann man fragen, dienen diese Leistungen dann, außer zur formalen Sortierung von

Studierenden, also zu einem Zweck, der mit ihrer Freiheit und Würde nicht vereinbar ist? Schließlich sorgt die für die Vergleichbarkeit von Studienleistungen erdachte penible Definition und Regulierung aller Anforderungen und Leistungen mit ihrer oft nur oberflächlichen Genauigkeit dafür, die Studierenden dazu zu bringen, sich bis in das letzte Detail gegenüber dem Dozenten, der für sie die Prüfungsmechanik repräsentiert, abzusichern. Die Standard-Frage nach der geforderten Seitenzahl steht offensichtlich in keinem Verhältnis zu dem zu bearbeitenden wissenschaftlichen Problem. Aber für die Studierenden hängt eben objektiv nicht eine wissenschaftliche Erkenntnis von ihrer Prüfungsleistung ab, sondern eine gesamtnotenrelevante Bewertung. Dass schließlich etliche Studierende anscheinend gar kein wissenschaftliches Interesse für ihr Fach mehr mitbringen, ist sicherlich kein hochschuldidaktisches Problem, sondern ergibt sich von selbst aus der technokratischen Zurüstung der Universitäten zu Ausbildungsbetrieben. Eine didaktische Annäherung fachlicher Inhalte und Präsentationsformen an die neue fachfremd begründete Interessenlage schafft vielleicht ein angenehmes Seminarklima, hat aber mit dem wissenschaftlichen Studium nichts zu tun.

Das gegenwärtige Klima der Verunsicherung scheint Ausdruck einer Organisation des Studiums zu sein, deren Sinn niemand mehr von der Form des wissenschaftlichen Gegenstandes her als sachlich angemessen oder vernünftig begreifen kann. Die Einrichtung einer Vielzahl von Spezialstudiengängen, in denen kein solides Grundlagenwissen mehr vermittelt werden kann, lässt sich aus der begrifflichen Form und

dem fortgeschrittenen Erkenntnisstand der jeweiligen Disziplin sicher nicht begründen; freilich wird auch zugestanden, dass es hier in der Hauptsache um Standortvorteile oder Alleinstellungsmerkmale in der Konkurrenz der Universitäten um Studierende geht. Wie kann es aber in der Wissenschaft, deren Inhalte die Form notwendig allgemeiner Urteile haben, Alleinstellungsmerkmale geben? Gäbe es sie zufällig, so wäre es doch wohl Aufgabe wissenschaftlicher Arbeit, sie zu beseitigen. Wissen ist allgemein und seine private oder nur partikuläre Aneignung und Vermittlung indizieren immer gesellschaftliche Bedingungen von Bildung, die hinter dem allgemeinen Anspruch von Bildung zurückstehen und diese behindern, indem sie ihre jeweilige Gestalt definieren. Auch die Organisation der Vergleichbarkeit durch workloads, credit points und studienbegleitende Prüfungen erzeugt lediglich den Anschein qualitativer Standards. Zum einen sind Anrechnungsprobleme kaum überwunden worden, zum anderen könnte der Maßstab von Vergleichen in der Wissenschaft letztlich nur die Durchdringung der Sache auf entwickeltem Reflexionsniveau sein. Wie soll dies gemessen werden außer im wissenschaftlich grundlegenden Gespräch? Schloss man früher einmal Prüfungen mit ‚bestanden‘ ab und nahm den Ertrag einer intensiven Diskussion mit hinaus, so geht es heute um Drittelnoten, ob sie nun fürs Auswendiglernen als ‚Beamteneins‘ oder durch eine gedankliche Leistung erzielt werden. Aber die Studierenden, die damit kalkulieren, weil sie ja zu Recht ihre Zukunft davon abhängen sehen, wollen aus dem Vorgespräch am liebsten eine genaue Liste dessen mitnehmen, was sie sagen dürfen

und was sie nicht sagen dürfen. Das ist niemandem übel zu nehmen, denn das Studium ist, wo es noch Residuen freier Persönlichkeitsbildung bewahrt hatte, ja wirklich weitgehend in den instrumentalistischen Kanon gesellschaftlicher Zurechtweisung der Menschen eingegliedert worden. Gegen solchen Zwang kann man trotzig sein, aber ihn durch Verweigerung kaum schmälern. Die Regulations- und Kontrollinstrumente des gegenwärtigen Studiums treten jedenfalls den Einzelnen als völlig äußerliche Einrichtungen gegenüber, denen sie um eines erfolgreichen Studiums willen folgen müssen, gleichviel ob sie ihnen nun begreiflich werden oder unbegreiflich bleiben. Das ist eine objektiv beängstigende Situation, weil sie ein beträchtliches Emanzipationspotential der Gesellschaft vom Prinzip her stillstellt.

Für die Dozenten entsteht das Problem, wie mit diesen Bedingungen und der Unfreiheit und Unsicherheit, die sie erzeugen können, umzugehen sei. Die Konfrontation der Studierenden mit ihrer eigenen Freiheit scheint ein Weg zu sein. Aber auch dieser Weg ist ambivalent, denn er setzt die Studierenden der Differenz zwischen der Freiheit des selbstständigen Gedankens und der Unfreiheit der Studienformen, unter denen er formuliert – und abgeprüft – wird, aus. War es zu Adornos Zeit noch die Erfahrung der gesellschaftlichen Schizophrenie des kritischen Kopfes, der in der Universität der wissenschaftlichen Kritik der Gesellschaft nachging, deren Regeln er ‚in der Welt draußen‘ aber folgen musste, wenn er seinen Lebensunterhalt verdienen wollte, so ist diese Schizophrenie mittlerweile durch eine Vielzahl technokratischer Hochschulreformen, an

deren vorläufigem Ende die sogenannten Bologna-Reformen stehen, im Studium selbst stillgestellt. Der Widerspruch von Autonomie des wissenschaftlichen Denkens und Heteronomie der gesellschaftlichen Erfahrung verliert seinen Erfahrungsgehalt durch die wachsende Konformität von Universität und Gesellschaft. Wo es einmal möglich war, im Studium das Denken ausschließlich an der Einheit des Selbstbewusstseins zu messen – an dem vernünftigen Anspruch, den eigenen Kopf beisammen zu halten –, sieht sich dieser Versuch heute schon prinzipiell in Organisationsformen gefügt, die ihn nicht mehr fördern, sondern erschweren. Ein stringenter Studienablauf ist heute nicht ohne weiteres mit vertieften kritischen Studien mehr zu verbinden. Die Aufgabe einer kritischen Hochschuldidaktik läge nun eigentlich darin, den Widerspruch von Autonomie und Heteronomie bewusst zu machen. Dies ist im Grunde leicht: Die Demonstration konsequenten Denkens mit seinem Anspruch auf notwendige und allgemeine Geltung genügt, um jedem, der einem solchen Gedanken einmal kompromisslos bis zum Ende gefolgt ist, die Unangemessenheit der Studienformen an solche Gedanken deutlich zu machen. Aber es ist schwerer geworden, im Studium einen konsequenten Gedanken zu Ende zu bringen, weil die Zeit zu knapp oder weil die Unsicherheit und die Angst zu groß sind. Die nicht zu Unrecht einmal Geisteswissenschaften genannten Disziplinen, in denen der konsequente Geist der Erkenntnis dem möglichen Ungeist der Wirklichkeit opponieren konnte, werden zu Humanities, den positivistischen Bestandsaufnahmen dessen, was die Menschen treiben. Hier lassen sich

Untersuchungsgegenstände isolieren, deren kleinteilige Analyse auch in beschränktem Rahmen machbar ist. Die selbstständige Durchführung eines spekulativen Problems weicht in der Regel der fleißigen Erhebung von Unmengen Forschungsliteratur, deren ordentliche Zitation jetzt fast wichtiger wird als das Gewicht des Gedankens. Dies

Bedingungen das richtige Denken nicht widerspruchsfrei gestaltet werden kann. Diesen Widerspruch zwischen Denken und Bedingungen vorausgesetzt, bleibt der wahre, in sich notwendige, Gedanke in einem viel höheren Maß dem Zufall überlassen, als es einmal der Fall war. Aber unmöglich ist er noch immer nicht, auch wenn eine rati-



alles liegt in einer Tendenz der Formalisierung des Studiums, die nicht sowohl größere Sicherheit und Verlässlichkeit der Maßstäbe, sondern, weil sie der wissenschaftlichen Sache nicht angemessen ist, vielmehr größte Verunsicherung produziert.

Wurden die Schlagbäume vor dem selbstständigen Gedanken früher allenfalls bei Dissertationen heruntergelassen, für die – je nach Fach- und Universitätskultur – ein Prüfungsverfahren gelten konnte, in dem konventionelle Regeln bisweilen wichtiger werden konnten als wissenschaftliche, so sind die Schlagbäume heute in den Köpfen befestigt worden in Gestalt der systematischen Verunselbstständigung der Studierenden durch ihre Unterwerfung unter unvernünftige Formen und Regeln, die eben umwendend einen Habitus der Selbstkontrolle erzeugen. Hierauf gibt es keine hochschuldidaktische Antwort, weil unter falschen

onale Hochschuldidaktik jedenfalls widerspruchsfrei einstweilen nicht mehr möglich ist. Viel wäre gewonnen, wenn Lehrende sich dies bewusst machten, anstatt die Probleme pragmatisch anzugehen. Aber man darf freilich auch nicht glauben, die Hochschulreformen seien über die Hochschulen einfach so hereingebrochen.

Zur Person:

Michael Städtler studierte Philosophie und Germanistik in Hannover. Promotion 2002 mit einer Arbeit über Reflexivität bei Hegel, Thomas von Aquin und Aristoteles, Habilitation 2009 in Münster mit einer Arbeit über Kant und die Aporien moderner Subjektivität. Privatdozent am Philosophischen Seminar der WWU, Vorstandsmitglied des Gesellschaftswissenschaftlichen Instituts Hannover/Peter Bulthaup Archiv.

ZUR ÄUSSEREN UND INNEREN UNTERMINIERUNG DER AUTONOMIE DER UNIVERSITÄT

Aaron Ringelnatz über das Nischendasein des kritischen Gedankens am Beispiel des Faches Philosophie

Unzählige kritische Artikel, Abhandlungen und Bücher wurden bereits über das Thema „Bologna-Reform“ und deren Auswirkung auf die Struktur und Organisation der Hochschule verfasst. An intellektueller Gegenwehr und vernünftigen Argumenten gegen die fortschreitende Ökonomisierung der Universität also mangelt es scheinbar nicht. Während sich aber die Kritiker derselben mit scharfsinnigen Analysen und kritischen Argumenten gegenseitig übertreffen zu wollen scheinen, halten sich die Nutznießer und Apologeten dieser Tendenz weitgehend bedeckt – ganz nach dem Motto Ferdinand de Lesseps: „Unsere Gegner sind die Lehrer, die uns nichts kosten“.

Die bestehende Gesellschaftsordnung vermag es (etwa über die Form des herrschenden gesellschaftlichen Diskurses, dessen Regeln von vornherein festsetzen, was und wie gedacht werden darf), jeden kritischen Gedanken, der ihr potentiell gefährlich werden könnte, a priori so zu immunisieren, dass er dieser als willkommene Impfung dient, die sie zukünftig vor möglichen „Infektionen“ schützt. Der „giftige“, den gesellschaftlichen Organismus bedrohende Stachel des kritischen Gedankens wird durch die immer raffinierter werdenden Integrations- und Assimilationsmechanismen der bestehenden Sozialformation neutralisiert und zu einem essentiellen Bestandteil ihres Antivirenprogramms, mit dessen Hilfe sie immer effektiver auf zukünftige und potentielle Infektionsversuche reagieren kann. Jeder kritische und für das Bestehende potentiell gefährliche (weil dieses radikal in Frage stellende) Gedanke wird korrumpiert und verkehrt sich

in sein Gegenteil, sobald dessen Integration in das bestehende System gelingt und er salonfähig – oder wie man heute so schön sagt: anschlussfähig (und zwar im Sinne des herrschenden Diskurses) - wird.

In den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften gelten heute all jene Theorie- und Forschungsansätze als „anschlussfähig“ und damit „förderungswürdig“, die an den gegebenen herrschaftlichen Rahmen gebunden bleiben, der durch die bestehende Sozialformation definiert wird. Ein bisschen „kritisch“ dürfen sie wohl noch sein, aber nur insoweit als die Kritik sich etwa auf das Aufspüren oder Infragestellen dieser oder jener „Gerechtigkeitslücke“ in Politik und Wirtschaft oder dem „moralischen“ Fehlverhalten dieses oder jenes Unternehmens beschränkt. Der herrschaftliche Rahmen, innerhalb dessen diese „Pathologien“ existieren und entstehen, wird selber nicht mehr in Frage gestellt. Die Tatsache, dass eine bestimmte Gesellschaftstheorie kritisch und radikal *auftritt* oder sich selber als kritisch versteht, heißt noch lange nicht, dass sie auch wirklich „kritisch“ ist. Das lässt sich besonders schön an den heutigen „offiziellen“ Erben der von Horkheimer und Adorno begründeten „Kritischen Theorie“ (besser bekannt als „Frankfurter Schule“) verdeutlichen, deren pseudokritische Haltung gegenüber der etablierten Gesellschaftsordnung darin zum Ausdruck kommt, dass sie – wie etwa Axel Honneth in seinem jüngsten Buch *Das Recht der Freiheit* – die Differenz von Sein und Sollen einzuebnet versuchen, indem die gesellschaftliche Wirklichkeit und ihre Institutionen (allen voran der „freie“ Markt) als grundsätzlich vernünftig und als

Verwirklichungsformen der Freiheit ausgewiesen werden. Frei macht uns demzufolge das, was ohnehin geschieht. Was in der besten aller möglichen Welten an „Gerechtigkeitslücken“ und punktuellen Pathologien übrigbleibt, kann schließlich getrost einer Anerkennungstheoretischen Lösung zugeführt werden. Diese Auffassung von Kritik aber hat mit dem Begriff der „wahren Kritik“ (Marx) nichts mehr zu tun, insofern ‚Kritik‘ doch gerade diejenige Erkenntnisform bezeichnet, die den Widerspruch zwischen Wirklichkeit (Sein) und Begriff (Sollen bzw. Möglichkeit) entfaltet und ihn nicht positivistisch einebnet. „Wahre Kritik“ beschränkt sich nicht nur auf das bloße Aufzeigen dieser oder jener gesellschaftlichen Pathologie oder Ungerechtigkeit, sondern sie will zugleich auch deren innere Genesis und ihren „Geburtsakt“ mit Blick auf die gesellschaftliche Totalität, innerhalb derer sie vorkommen und existieren, *erklären* – und das kompromisslos, ungeschönt, unversöhnlich sowie ohne Angst vor möglichen Sanktionen durch die etablierte Ordnung.

Aber nun zurück zum eigentlichen Thema. Die Apologeten und Nutznießer der „Bologna-Reform“ haben es heute sehr leicht, einem ernsthaften Dialog mit deren Kritikern aus dem Wege zu gehen, wo diese doch hauptsächlich damit beschäftigt zu sein scheinen, sich in einem um sich selber drehenden Diskurs und in Einzelkämpfermanier gegenseitig zu bekämpfen, statt mit vereinten Kräften und ausgerüstet mit einer selbstbewussten und soliden Theorie das eigentliche Problem anzugehen. Den Nutznießern und Apologeten der

Hochschulreform spielt aber nicht nur die Uneinigkeit und Selbstgerechtigkeit der Kritiker in die Hände, sondern sie haben zudem auch die Faktizität auf ihrer Seite. Der sture Verweis auf Tatsachen und das nun mal Gegebene vermochte es schon immer, das über dieses Gegebene hinaustreibende Denken zu diskreditieren, es lächerlich und wirklichkeitsfern erscheinen zu lassen. Wer die Macht des Gegebenen hinter sich weiß, braucht keine Angst zu haben, Dummheiten von sich zu geben, sofern diese Dummheiten durch die real existierende Unvernunft, innerhalb derer sie ausgesprochen und vorgebracht werden, a priori abgesegnet und legitimiert werden. Mehr als jemals zuvor genügt es heute, stumm und mit dem an Tatsachen geschulten und von diesen zugerichteten Zeigefinger auf Sachzwänge zu verweisen, um den auf Veränderung drängenden kritischen Gedanken, noch bevor er ganz ausgesprochen ist, in die Schranken zu weisen. Eine offensichtliche Zensur wird dadurch obsolet. Schon längst ist sie von außen nach innen gewandert, hat sich in den Subjekten selbst so verleiht und vergegenständlicht, dass diese gewohnheitsmäßig, mechanisch und ohne den geringsten Zweifel an der Vernünftigkeit des Wirklichen das exekutieren, was ihnen von der herrschenden Ideologie aufgegeben und eingeflüstert wird.

Die systematische Diskreditierung und Unterminierung kritischen Denkens sowie dessen Verkürzung und Einschwörung auf das je Gegebene ist nicht erst und *nur* Produkt oder Resultat der „Bologna-Reform“; schon lange liegt der Hauptakzent der akademischen Ausbildung auf dem Instrumentalen, auf allem was,

wie es heißt, zum Rüstzeug gehört. Insbesondere am Beispiel der philosophischen Ausbildung lässt sich gut verdeutlichen, dass die positivistische und instrumentelle Verkürzung des Denkens nicht *allein* Produkt externer Zwänge, sondern zu einem nicht unerheblichen Teil selbstauferlegt ist. Spätestens seit dem Siegeszug der sogenannten *Analytischen Philosophie* ist der Positivismus nicht mehr eine philosophische Methode neben anderen, sondern zu *der* Methode schlechthin geworden. Die Erziehung der Studierenden zur Treue gegenüber den Tatsachen, zur unbeirrbar Sachlichkeit, zur wissenschaftlichen Objektivität, zur Abstinenz von Werturteilen und vager Spekulation etc. hatte ursprünglich einen durchaus aufklärerischen und humanen Sinn; aber dieser Anspruch ist schon längst in sein Gegenteil verkehrt worden. Die Vorbeugung von Hirngespinnsten, Pseudowissen und Aberglauben hat sich in eine sture Konzentration aufs je Gegebene verwandelt. Mehr denn je ist man darum bemüht, die Köpfe und Herzen der Studierenden nicht nur von „vager Spekulation“ zu befreien, sondern zugleich auch von jeder Form von produktiver, die verfestigte Faktizität alternativ (und kreativ) konstellierender Einbildungskraft (auch Phantasie genannt). Die Treue gegenüber den Tatsachen schlägt hier um in eine Beschränktheit durch die Tatsachen. Das Denken der Studierenden soll so konditioniert und diszipliniert werden, dass es sich am Gegebenen nicht mehr stößt und nur innerhalb desselben die Wirklichkeit seiner Freiheit zu erblicken

vermag: Über Manipulation und Gewöhnung lernt es (das Denken) nach und nach, *subjektiv* zu *wollen*, was es *objektiv* (d.h. aufgrund der stummen Imperative der gegebenen gesellschaftlichen Wirklichkeit) *muss*. Mit dieser Angleichung des Denkens an die bestehende gesellschaftliche Realität wird die Ideologie total und wandert von der Gesellschaft in die Subjekte hinein, wird über Internalisierungs- und Habitualisierungsprozesse zu einem essentiellen Bestandteil ihres Seins, ihres Wesens. Die Ideologie schlägt sich in ihnen dabei in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata nieder, die eine Differenz zwischen subjektivem Wollen und gesellschaft-

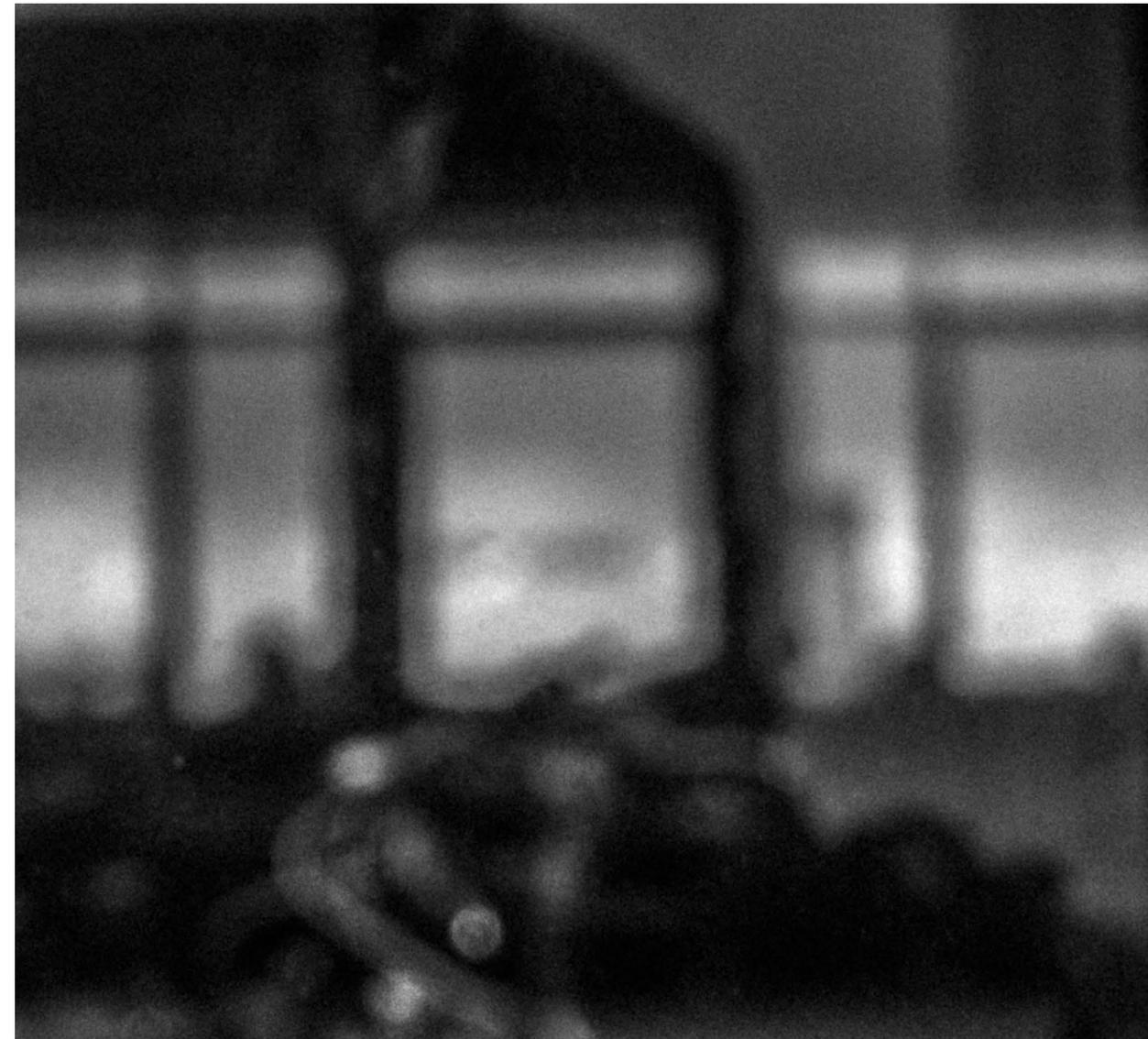
Das Denken der Studierenden soll so konditioniert und diszipliniert werden, dass es sich am Gegebenen nicht mehr stößt.

lichem Sollen kaum noch erkennen lassen. Diese durch die Gesellschaft in die Subjekte eingesenkten Schemata aktualisieren sich zu einem überwiegenden Teil vorreflexiv und vorbewusst, d.h. ohne den Umweg über die bewusste Reflexion; sie sorgen dafür, dass die Subjekte nur solche Wahrnehmungen, Gedanken und Handlungen „frei“ hervorbringen, die innerhalb der besonderen gesellschaftlichen Bedingungen und Grenzen, unter denen diese Schemata erzeugt wurden und werden, liegen: Es ist diese Form von streng ‚konditionierter Freiheit‘, wie Bourdieu sagen würde, mit der wir heute konfrontiert sind, und die es so schwer macht, über die bestehende Gesellschaftsordnung hinaus zu denken und ihr eine Alternative entgegenzusetzen, weil wir dazu

neigen, das potentiell Neue durch die Brille der bestehenden Sozialformation zu sehen, die nicht nur irgendwo da draußen ist, sondern genauso auch in uns – ob wir wollen oder nicht. Wie wir alle wissen, reicht es nicht aus, gesellschaftlich gesetzte Gewohnheiten, die sich in uns zur zweiten Natur verfestigt haben, dadurch aufzulösen, dass man gute und vernünftige Argumente gegen sie aufbringt oder gegen sie an denkt, denn die Gewohnheit legitimiert sich nicht aus Argumenten und triftigen Gründen, sondern aus sich selbst heraus; sie genügt sich selbst. Die etablierte Sozialformation (als objektive zweite Natur) und ihre willkürlichen Regelmäßigkeiten erscheinen uns umso notwendiger und natürlicher, je tiefer, umfassender und unmittelbarer diese sich in uns eingewohnt haben und damit immer schon den Beurteilungs- und Wahrnehmungsschemata zugrunde liegen, mit denen sie erfasst werden.

Die Form, in der heute an den Universitäten Philosophie gelehrt wird, arbeitet dieser Tendenz der Zementierung und Einschwörung des Wahrnehmens und Denkens auf das je Gegebene – sei es bewusst oder unbewusst – zu. Die gegenwärtigen Bemühungen um eine Reduzierung der Reichweite und Wahrheit der Philosophie sind geradezu erschreckend. Ihre Verwandlung von einer genuin kritischen Wissenschaft in eine affirmative, die bestehende Wirklichkeit unberührt und unhinterfragt lassende, ist bereits so weit vorangeschritten, dass sie kaum noch revidierbar zu sein scheint – zumindest unter den gegebenen Bedingungen. Die Studierenden sollen – und darauf liegt der Hauptakzent der heutigen philosophischen Ausbildung – die

bestehende Wirklichkeit nicht hinterfragen, sondern lernen, sich in ihr zu orientieren und vor „nutzlosen“ geistigen Abenteuern bewahrt werden. Das kritische und radikale Hinterfragen der bestehenden Wirklichkeit ist Analysen von „aufgeblasenen Sprachatomen“ und „albernen Redefetzen“ (Marcuse) gewichen, die sich wie kindliches Geplapper anhören und an Flachheit und Banalität wohl kaum noch unterboten werden können. Mit Sätzen wie: „Der Besen steht in der Ecke“, „Der König von Frankreich ist glatzköpfig“, „Peter hat einen Hut auf dem Kopf“ etc. etc. sind Studierende, die sich insbesondere mit Logik und Sprachanalyse beschäftigen, sicherlich vertraut. Solche Sätze, auf die sehr viel Scharfsinn und Raum verwendet wird, sollen den Anschein einer Alltags- oder Wirklichkeitsnähe erwecken und das „hochgestochene“ Vokabular der „Metaphysik“ a priori ausschließen. Zudem suggerieren die oben angeführten Beispielsätze eine heile Welt, innerhalb derer es nicht nur legitim und möglich erscheint, viel Zeit und Energie auf derlei Banalitäten zu verschwenden, sondern dafür auch noch mit üppigen Forschungsgeldern belohnt zu werden. Dabei ist, wie Marcuse bereits in seinem Buch *Der eindimensionale Mensch* (1964) zu bedenken gab, jeder Satz so wenig in Ordnung wie die Welt, die in dieser Sprache kommuniziert wird. Ebenso bleibt mehr als umstritten – um für einen kurzen Moment von der Sprachphilosophie zur gegenwärtigen Philosophie des Geistes zu springen, deren Fragestellungen und Forschungsinteressen nicht weniger banal anmuten, und in die dennoch Millionen an Forschungsgeldern fließen –, ob selbst die exakteste und erhellendste Analyse oder Beschreibung



dessen, wie sich der Verzehr etwa einer Honigmelone auf den subjektiven Erlebnisgehalt meiner mentalen Zustände (in der heutigen Philosophie des Geistes besser bekannt als *Qualia*) auswirkt, jemals etwas Substantielles zur philosophischen Erkenntnis oder zur Kritik strittiger Lebensverhältnisse beitragen kann, geschweige denn zu einem Begriff des Geschmacks oder der Wahrnehmung, der über die positivistische und verdinglichende Verkürzung desselben durch die Neuro- und Kognitionswissenschaft hinauswiese.

Nun aber zurück zur Sprachanalyse. Der Sprachanalytiker von heute beschäftigt sich fast ausschließlich mit der Sprache des „durchschnittlichen Steuerzahlers“, mit der Sprache, die der „gewöhnliche Mann“ oder die „gewöhnliche Frau“ auf der Straße spricht. In der Tatsache, dass er sich nur des Vokabulars und der Ausdrucksweise von Frau Müller und Herrn Meier bedient, und nur diese für Wert befindet, einer philosophischen Analyse unterzogen zu werden, drückt sich nicht nur ein unbewusstes Bedürfnis und eine Tendenz aus, den Intellektuellen (oder überhaupt alles Intellektuelle) lächerlich zu machen und als weltfremd zu diffamieren, sondern auch ein zunehmendes Bedürfnis und eine Tendenz zur Pseudokonkretheit, die letztlich nichts anderes als einen Reflex des Denkens auf die *realen* Abstraktionen (Waren- und Marktbeziehungen etc.) darstellt, die unser Leben und unsere soziale Realität wesentlich strukturieren und leiten. Diese Pseudokonkretheit ist nicht bloßes Produkt einer subjektiven Illusion, die sich, sobald sie reflexiv durchschaut würde, in Luft auflöste; vielmehr resultiert sie wesentlich aus einer objektiven, der sozialen Praxis selbst

eingeschriebenen, real existierenden und objektiv wirksamen Illusion, die über kritisches Denken allein nicht aufgehoben werden kann.

Dass die Alltagssprache (um beim eigentlichen Beispiel zu bleiben), die der Sprachphilosophie einen Großteil des Materials für die Analyse bereitstellt, immer schon gesellschaftlich zugerichtet ist, wird dabei völlig ausgeblendet. In der heute gängigen sprachphilosophischen Analyse wird die Alltagssprache nicht nur von ihrem „unorthodoxen“, kreativen Gehalt und Vokabular gereinigt, den sie sicherlich auch besitzt, sondern zugleich ihres Vermögens beraubt, irgendwelche anderen Inhalte auszudrücken als jene, mit denen die bestehende Gesellschaft die Menschen versorgt. Diese gereinigte und gesellschaftlich zugerichtete Sprache wird dann als unumstößliches Faktum und vollendete Tatsache interpretiert. Die weitergehende Frage danach, was diese Sprache über die Gesellschaft aussagt, die sich ihrer bedient und innerhalb derer sie erwächst, wird damit im Keim erstickt und verunmöglicht. Damit erteilt die Philosophie, wie Herbert Marcuse sagt, „den Kräften ihren Segen, die dieses Universum hervorbringen.“ Und weiter heißt es: „Die Sprachanalyse abstrahiert von dem, was die Alltagssprache enthüllt, indem sie in ihrer Weise spricht – die Verstümmelung von Mensch und Natur.“

Ökonomisierung der Hochschule hin oder her: Die Unterminierung der Autonomie der Universität und Verflachung der universitären Bildung haben schon lange vor „Bologna“ begonnen. Durch „Bologna“ wurde diese Tendenz lediglich zementiert. Und nicht wenige Professoren

gefallen sich in der neuen Rolle als Bürokraten und Manager. Sie haben sich scheinbar schneller mit den neuen Studienbedingungen arrangiert als die Studierenden. Über gezielte und ausgebuffte Berufungs- und Stellenbesetzungstaktiken werden sogenannte „kritische Intellektuelle“ vom Bildungsbetrieb systematisch ferngehalten, damit sie den Studierenden keine „Flausen“ in den Kopf setzen und sie eventuell auch noch darin behindern, jenen glatten „finish“ auszubilden, der sie zu einem soliden und zuverlässigen Funktionieren auf dem Konkurrenzmarkt, der sie nach der Universität erwartet, befähigt. Schon längst geht es in der universitären Ausbildung (und überhaupt in der Bildung) nicht mehr darum, die „Anlagen“ und „Potentiale“ eines jeden Einzelnen auszubilden und zu fördern. Was damals vom Menschen gegolten hatte, gilt heute vom „freien“ Markt: dessen „Anlagen“ zu fördern, ihm „freie Bahn“ zu schaffen, ist das Ziel. Die Maxime „Werde, der du bist“ ist als Maxime des Marktes anerkannt, und die Aufgabe der heutigen Bildung besteht im Wesentlichen darin, jene Fähigkeiten und Anlagen im Menschen auszubilden und zu fördern, die das Gelingen dieser Maxime verbürgen.

Noch der kleinste geistige Zwerg wird zum geistigen Riesen, wenn er gelernt hat, sich die vorherrschenden Denk- und Funktionsweisen des Universitätsbetriebs zu eigen zu machen und die Maschinerie blind zu bedienen weiß. Und der Universitätsbetrieb produziert heute mehr denn je Individuen, denen

es hauptsächlich darum zu tun ist, so schnell wie möglich und mit welchen Mitteln auch immer die Karriereleiter hinaufzuklettern. Es genügt, nur einige wenige von ihnen an die richtigen Stellen zu setzen, um den Betrieb von kritischen „Elementen“ frei zu halten. Es gibt freilich – und zum Glück – aber auch noch solche Studierende, die sich dieser Art der Formung und Disziplinierung zu widersetzen vermögen, weil sie etwa das Glück hatten, in einem geistigen Umfeld sozialisiert worden zu sein, in dem Querdenken und kritische Reflexion gefördert wurden, oder aber auch von sich aus jenen kritischen Geist oder die Liebe zum Fach mitbringen, die ihr Denken vor der totalen Korruption durch den Bildungsbetrieb bewahrt.

Die Lage an den Universitäten ist hoffnungslos, aber nicht ernst...

Zur Person:

Aaron Ringelnatz studierte Philosophie, Soziologie und Geschichte in Münster, Wien und Sarajevo. Er ist als Lehrbeauftragter für das Fach Philosophie an verschiedenen Universitäten tätig (Schwerpunkt von Forschung und Lehre: Deutscher Idealismus und Kritische Theorie) und arbeitet momentan an einer Dissertation über den rumänischen Aphoristiker und Philosophen Emil M. Cioran (Arbeitstitel: „Über das Entsetzen, dort einen Menschen wahrzunehmen, wo man zuvor ein Pferd betrachten konnte - Das Verschwinden der Tiere als schwerwiegender Tatbestand“).

Die Maxime „Werde, der du bist“ ist als Maxime des Marktes anerkannt.

UNIVERSITÄTEN ALS PRODUKTIONS- STÄTTEN MODERNEN HUMANKAPITALS

Von Jonas Dessouky

Wo soll man mit der Kritik der neuen Studiengänge anfangen, und wo aufhören? Wann kritisiert man die B.A./M.A.-Struktur des Studiums, und wann die allgemeine Verwertungslogik der Unternehmen? Die Antwort ist, dass beides nicht getrennt betrachtet oder kritisiert werden kann. Die neuen Studiengänge sind Symptome der kapitalistischen Logik. Wie also die Studienordnungen kritisieren, ohne den Kapitalismus gleichfalls aufs Korn zu nehmen? Und wo beginnen?

Ich beginne hier: Vieles, das uns selbstverständlich erscheint, evident schlüssig, ja gera-

dezu logisch notwendig, ist nur ein Indiz dafür, wie tief wir die Normen unserer Gesellschaft verinnerlicht haben, wie sehr sie zu unserer zweiten Natur geworden ist.

Ein Beispiel hierfür ist folgendes Statement: „Ich studiere, damit ich mich für einen Beruf qualifizieren kann.“

Zu diesem allgemein anerkannten Grundsatz ist Folgendes zu sagen: Eines der Hauptziele der Studierenden ist es, sich für einen Job zu qualifizieren. Das ist eine sehr verständliche Haltung, denn jeder muss irgendwann seinen Lebensunterhalt selbst bestreiten können. Zudem benötigt jede Gesellschaft Lehrer, Ärzte, Ingenieure, Wissenschaftler etc. Dies steht außer Frage, es sei denn wir lehnen eine zusammenhängende, verfasste Gesellschaft zugunsten anarchistischer Kommunen, also freiwillig assoziierter Gruppen, ab. Ich gehe davon aus, dass viele dies nicht wollen, und dies zu Recht, obgleich angemerkt

sei, dass die normative Exzellenz der verfassten Gemeinschaft vielleicht auch ein Credo darstellt, dem wir blind zu folgen scheinen.

Der Status des Studenten als Auszubildender birgt jedoch eine große Gefahr in sich, die die Selbstbestimmung der Studierenden bedroht. Denn an Universitäten sollten nicht nur junge Menschen für bestimmte Berufe ausgebildet werden, sondern auch gelernt werden

„Ich studiere, damit ich mich für einen Beruf qualifizieren kann.“

zu forschen und zu suchen – nach Wahrheit, nach Wirklichkeit und verborgenen Gesetzen und Phänomenen der Kultur, des Geistes, der

Natur, Religion, etc. Universitäten könnten zudem ein Sammelbecken für diejenigen sein, die sich ganz einfach bilden wollen, die die Welt verstehen wollen, das Neue suchen oder sich von ihrer Umwelt emanzipieren wollen. All dies sind individuelle Ziele, von denen die einen oder anderen eine Motivation sein sollten, wenn man sich an einer Universität einschreibt. Unternehmen und Institutionen jedoch benötigen Fachkräfte und Nachwuchs. Die genannten individuellen Ziele der Studierenden werden derzeit dem Ziel der Fachkräfteausbildung, also der Akkumulation von Humankapital untergeordnet.

Ein beliebtes Druckmittel in diesem Kontext ist das Credo vom „Arbeiten und Geld verdienen!“, das die meisten der an einer Gesellschaft teilnehmenden als Common Sense betrachten. Gleichzeitig gilt es denen als Warnung und Druckmittel, die die von Lehrinstitutionen vorgegebenen Wege von Regelstudienzeit und Alter bei Studienabschluss

verlassen. Die nicht enden wollenen Botschaften der Sendungen, Zeitungsartikel und Magazine, die den Auszubildenden und insbesondere Studierenden die Zukunft deuten wollen, sind bei dieser Konditionierung federführend. Wer das Statement, das oben angeführt wurde („Ich studiere, damit ich mich für einen Beruf qualifizieren kann“), in Zweifel zieht, gilt heute vielen als Irrationalist, als Hippie oder Träumer. Dabei ist die Frage, ob solch eine Einstellung sinnvoll ist, durchaus berechtigt, denn es gibt immerhin noch wesentliche Ziele des Individuums außerhalb seiner selbst als Teil der knappen Ressource Fachkraft.

Aus ökonomischer Sicht ist klar, warum die Studierenden derlei Zerstreuung meiden sollen: Ein Unternehmer kann nicht alle anfallende Arbeit im Konzern allein verrichten, er benötigt Personal. Und dies soll u.a. die Uni liefern. Recht großzügige Saläre werden in Aussicht gestellt, wenn man denn gewillt ist, folgende Regeln des Spiels zu beachten: (1) Mit exzellenten Noten und (2) ohne Zeitverlust (maximal Regelstudienzeit) das Studium zu beenden, (3) Know-How zu erwerben und (4) eine Grundhaltung erlernen, die tiefe Ergebenheit gegenüber dem Vorgesetzten beinhaltet. Diese vier Grundmerkmale sind auf die Anforderungen der global operierenden Konzerne zugeschnitten, die junge, leistungswillige und beherrschbare Arbeitskräfte benötigen.

Für die Uni bedeutet dies, dass sie Personal für die Wirtschaft und zentrale Institutionen produziert. Eine teils heiß begehrte Ware. Die Universitäten sind also Produktionsstätten von Humankapital, das

vom Arbeitsmarkt nach Bedarf absorbiert wird.

Dass nicht alle Studierende den gewünschten Anforderungen genügen, zeigen die harten Ausleseprozesse, die am Ende der akademischen Laufbahn nur diejenigen zu Graduierten küren, die es geschafft haben, jede Hürde zu nehmen: Die Starken überleben, Schwache werden aussortiert. Es handelt sich hierbei demnach um Sozialelektion, die prinzipiell schon im dreigliedrigen Schulmodell angelegt ist. Die Problematik der vertikalen Dynamik unseres Schul-, Ausbildungs- und akademischen Systems und die damit einhergehenden Schwierigkeiten der Chancengleichheit unterschiedlicher sozialer Gruppen, kultureller Hintergründe usw., würden eine Diskussion erfordern, die an anderer Stelle ausführlicher geführt werden muss.

Fazit:

Die Bologna-Reformen sollten dem europäischen Kapital mobile, hochspezialisierte Arbeitseinheiten liefern, die in ihrer Grundstruktur einheitlich geprägt und überall und zu jeder Zeit – ob in Deutschland, Frankreich, Spanien, Italien, Österreich, etc. – an konkreten Abteilungsmodulen – je nach Bedarf – eingesetzt werden können. Die hochgelobte Vergleichbarkeit der Abschlüsse ist demnach kein Zubrot für Studierende, sondern eine Planungserleichterung für Unternehmen und Institutionen.

Dass zudem Lobbyisten Einfluss auf die Studienordnungen nehmen können, ist freilich ein El Dorado für all diejenigen, die sich die Ressource „Humankapital“ nach Belieben liefern lassen wollen, also Arbeitskräfte à la carte. Die Studierenden

hingegen ächzen unter dem auferlegten Druck und verlieren jede Chance, ein selbstbestimmtes, persönlichkeitsprägendes und tiefgründiges Studium zu bestreiten.

Zur Person:

Jonas Dessouky wuchs in Deutschland, Ägypten und den USA auf. Er studierte von 2000-2007 Biologie in Berlin und Münster. Seit 2011 B.A. in Philosophie und Germanistik (Abschlussarbeit in politischer Philosophie). Derzeit im 1-Fach M.A. Philosophie in Münster und Mitglied im Zentrum für Wissenschaftstheorie (ZfW Münster).



MÖGLICHE FOLGEN VON BOLOGNA AUS PSYCHO- LOGISCHER PERSPEKTIVE

von Burkhard Wiebel & Maximilian Schell

„Im Kern der Umstellung des universitären Bildungssystems stand in den vergangenen zehn Jahren der Bachelor als »erster berufsqualifizierender Abschluss«. Die aus der Bologna-Deklaration von 1998 übrigens nur hierzulande so erfolgte Ableitung einer unbedingten Forderung nach »Beschäftigungsfähigkeit« der Hochschulabsolventen hat eine fast vollständige Transformation des universitären Auftrags nach sich gezogen: weg von der »allgemeinen Menschenbildung durch Wissenschaft«, hin zur Berufsausbildung.“ – Dieter Lenzen, Die Zeit, 15.03.2012, Nr. 12

Die in der Folge des Bologna-Prozesses entstandenen Bachelor- und Masterstudiengänge sollen Studierende optimal auf den Berufsalltag vorbereiten, sie sind stringent und funktional organisiert und verfolgen Hauptziele wie internationale Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit sowie Mobilität. So erstrebenswert diese Ziele auch sind, ist eine sinnvolle und bedachte Umsetzung umso wichtiger. Setzen frühere Hochschulbildungssysteme (z. B. Diplomstudiengänge) noch auf freie intellektuelle Entfaltung und Tiefe der Durchdringung vieler Wissensinhalte – Merkmale des Humboldtschen Bildungsideals –, so bedeutet erfolgreiches Studieren im Bologna-System die Bewältigung einer hohen Informationsdichte und eines hohen Prüfungsdrucks, dem Arrangement mit Fremdbestimmung und dem Aushalten existenzieller Ängste (z. B. der Finanzierung des Studiums, der beruflichen Zukunft usw.). Kritik gegenüber den 1999 deklarierten Bologna-Reformen macht sich immer wieder von Seiten verschiedenster Verbände und Organisationen bemerkbar;

einen vorläufigen Höhepunkt fand diese Kritik im Bildungsstreik von 2009, bei dem wochenlang Teile der Universitäten und Fachhochschulen von Studierenden besetzt wurden und protestiert wurde gegen Überbelastung durch permanente Leistungskontrolle und für intellektuelle Freiräume durch eigenständiges Lernen. Zu Recht kritisieren auch viele Hochschullehrer den Bologna-Prozess. Der Theologe Marius Reiser gab sogar 2009 aufgrund von Bologna seinen Lehrstuhl auf: „An keiner einzigen Stelle geht es um den Geist, der nach Bildung verlangt.“ (Reiser, 2009) Als Folgen des Bologna-Prozesses werden immer wieder Stress, Überforderung und Verzweiflung auf Seiten der Studierenden genannt (vgl. Spiegel-Artikel „Studium Bolognese: Bachelor-Studenten verzweifeln am Leistungsdruck“). Im folgenden Artikel möchten wir diese Folgen aus sozial- und neuropsychologischer Perspektive näher beleuchten, um somit einen Blick hinter die Mechanismen der Universitätsreform zu gewähren.

Gefordert wird der „neue Menschentyp“... Doch was, wenn er versagt?

Peter Hartz, der Miturheber der Hartz-IV-Reformen, beschrieb in seinem Buch „Job Revolution“ das Ideal des „Neuen Menschentyps“, welches auch durch die Ausbildung an den Universitäten gefördert werden soll: Der freie, selbstverantwortliche, produktive Mensch, der durch nichts als eigene mangelnde Kompetenzen oder persönliches Unglück an seinem wirtschaftlichen Fortkommen und dem Erreichen maximaler Lebensqualität gehindert werden kann, der selbstverantwortlich aber auch für

sein Versagen ist und die Folgen dann selbst zu tragen hat. In Bezug auf das Studium werden also diejenigen gefördert, die gute Leistungen erbringen können. Wer jedoch versagt, bleibt weiterhin selbstverantwortlich für dieses Versagen und wird auf lange Sicht exkludiert aus dem Universitätssystem. Wer sich nicht arrangieren kann mit den bestehenden Verhältnissen und der Fremdbestimmung, ist selbst schuld. In vielen Studiengängen müssen am Ende des Semesters ca. 10 Leistungsnachweise erbracht werden, die sich auf eine geringe Zeit von bis zu zwei Wochen kumulieren können. Gleichzeitig herrscht eine Konkurrenzstimmung, denn nur die Besten bekommen den Masterplatz oder finanzielle Unterstützung durch Stipendiatenwerke.

Aus sozialpsychologischer Perspektive liegen einem Individuum bestimmte Strategien zum Selbstwertschutz und zur Selbstwerterhöhung inne. So werden eigene Leistungserfolge intern attribuiert, d. h. sie werden vorwiegend auf interne Faktoren wie Fähigkeiten und Anstrengung zurückgeführt. Eigene Misserfolge dagegen werden auf externe Faktoren zurückgeführt, wie Aufgabenschwierigkeit und Pech. Fallen diese Strategien unter bestimmten Umständen weg, erhöhen sich die Risikofaktoren z. B. für die Entwicklung von Depression, Sucht oder chronischen Stress. So verbietet es sich als Studierender im Bologna-System, Misserfolge extern zu attribuieren, denn alle sind selbstverantwortlich für ihr Scheitern und nur die Leistungsstärksten kommen - ganz nach dem Ideal des neuen Menschentyps - weiter. Beim Versagen hat also niemals das System Schuld, sondern einzig und allein das Individuum, welches sich im

System bewegt (ähnliches lässt sich auch bei Menschen ohne Erwerbsarbeit feststellen, deren Lebensumstand immer nur auf deren eigenes Versagen zurückgeführt wird). Es liegt dem Bologna-System inne, dass die Studierenden Misserfolg oftmals ihren eigenen Fähigkeiten zuschreiben und diese Zuschreibung auf internale Faktoren zur Entwicklung von Depressionen und Burn-Out beitragen kann.

Erlernte Hilflosigkeit

Alle Menschen streben danach, auf ihre Umwelt Kontrolle ausüben zu können, d. h. sie möchten gewünschte Ereignisse herbeiführen und unerwünschte Ereignisse vermeiden können. Ein Mangel an wahrgenommener Kontrolle kann zu schwerwiegenden sozialen, psychischen und physischen Defiziten führen. Durch die fehlende Autonomie in vielen Bereichen des Bologna-Systems und die ständige stoffliche Überbelastung kommt es oftmals dazu, dass Studierende die Überzeugung verlieren, Kontrolle auf bestimmte Ereignisse ausüben zu können, z. B. den Anforderungen zu entsprechen, schlechte Noten zu vermeiden, einen Masterplatz zu bekommen oder in der Regelstudienzeit aufgrund von BAföG-Richtlinien studieren zu können. Bei Regelstudienzeiten von bis zu 12 Semestern können Studierende unter gewissen Umständen also über eine lange Dauer mit einer Reduktion ihrer wahrgenommenen Kontrollmöglichkeiten konfrontiert sein. Durch diese überdauernde Kontrolldeprivation kommt es dann zu Symptomen der erlernten Hilflosigkeit, wie z. B. zum Verlust von Motivation, zu kognitiven Einschränkungen beim Erkennen tatsächlicher Zusammenhänge (Kontingenzen)

zwischen eigenem Verhalten und dessen Ergebnissen oder gar zu chronisch negativen Emotionen, die in eine manifeste Depression übergehen können.

Untersuchungen gezeigt werden konnte, sind Risikofaktoren für die Entwicklung von Depression, Sucht und Schizophrenie neben chronisch Stress erzeugenden Lebensereignis-



Bologna aus neuropsychologischer Perspektive

Es ist darüber hinaus zu erwarten, dass sich Studienbedingungen mit ständig maximaler Auslastung des Lernvermögens, wenig Freiräumen für Eigenständiges und permanenter Leistungskontrolle auch spezifisch auf die neuronale Netzwerkstruktur des Gehirns, genauer gesagt auf die Endphase der Frontalhirnreifung, die sich bis zur Mitte des dritten Lebensjahrzehnts vollzieht, auswirken. Die frontalen neuroplastischen Veränderungen unter diesen über Jahre aufrechterhaltenen Umweltbedingungen könnten lebenslang bei einigen Absolventen eine Disposition zu schnellen und wenig tiefen, kontextabhängig zweckrationalen Entscheidungen zur Folge haben. Dies könnte wieder eine suboptimale Bedingung sein, kritisch emanzipative Gedanken anzunehmen, zu generieren und sich mit diesen im Diskurs auseinanderzusetzen. Wie in neueren

sen auch Soziale Notlagen („social defeat“) und Soziale Ablehnung / Niederlage („social adversity“). Überdauernde negative Einflüsse dieser Art wirken sich auf der Hirnebene destruktiv auf das subcorticale mesolimbische Dopamin- und Serotoninsystem aus. Ein weniger differenziert ausgebildeter Apparat der Informationsverarbeitung ist weniger in der Lage, Kritisches aufzunehmen, zu generieren und zu formulieren. Dies sind aber die Voraussetzungen dafür, dass sich ein Mensch außerhalb eingetretener Pfade allgemeiner gesellschaftlicher Überzeugungen bewegen kann.

Zur Person:

Burkhard Wiebel, Diplom-Psychologe, ist Lehrbeauftragter am Institut für Kognitive Neurowissenschaften der Ruhr-Universität in Bochum. Maximilian Schell ist Student der Psychologie und Theologie an der Ruhr-Universität.

ÜBERALL NUR WETTBEWERB!?

*Mögliche Formen kritischer Intervention
in der unternehmerischen Hochschule*

von Michael Heidemann

Warum sollte man heutzutage die Diskussion um den Bologna-Prozess überhaupt noch einmal neu aufrollen? Gibt es nichts Wichtigeres zu tun, als sich noch immer an den Hochschulreformen abzarbeiten, wo doch die Umstellung auf das Bachelor/Master-System mittlerweile schon einige Jahre zurück liegt? Hierbei kann es sich doch nur um das nostalgische Geklammer eines alten Diplom- oder Magisterstudierenden handeln, der in der Vergangenheit stecken geblieben ist. Um leeres Geschwätz eines Langzeitstudierenden, der die Gemütlichkeit seines lieb gewonnenen Trödelstudiums gerne zum universellen Prinzip der Hochschulbildung erheben würde. Oder um die realitätsverweigernde Träumerei eines ewigen Idealisten, der schlicht nicht einsehen will, dass Wettbewerb und Konkurrenz eine von den Wirtschaftswissenschaften längst nachgewiesene *conditio humana* ist. Oder aber es handelt sich um die ideologische Propaganda eines linken Spinners, der die Uni zur Spielwiese seiner sozialistischen Ideen umkrepeln will. Wer die Implikationen des Bologna-Prozesses kritisiert, muss auf derartige Reaktionen, vielleicht in abgeschwächter und weniger pointierter Form, gefasst sein. Ich habe sie selbst erlebt. Wie eine Praxis kritischer Interventionen in der unternehmerischen Hochschule trotz jener altbekannten Vorurteile dennoch möglich sein kann, soll im Folgenden verhandelt werden.

Es ist natürlich nicht so, dass alle Studierenden die Hochschulreformen der letzten Jahre ablehnen und sich nach verschütt gegangenen Bildungsidealen sehnen. Wie so oft, in allen möglichen

gesellschaftlichen Diskursen, dominiert auch unter Studierenden die unselige Formel „Es ist, wie es ist.“ Ein solches Urteil ist erst einmal zurück zu führen auf eine verständliche Reaktion der Subjekte im Umgang mit der eigenen Lebenswelt. In einer gemessen am Komplexitätsgrad sich rasant entwickelnden Gesellschaft, die den Subjekten immer größere Komplexitätsbewältigungs- und Reduktionsleistungen abverlangt, ist der Einwand gegen je Gegebenes zunächst einmal ein ungehöriger Störfaktor. Das Subjekt, das sich seine Identität notwendigerweise an der Gesellschaft bildet, ist zuvörderst bemüht die eigene Lebenswelt wohlgeordnet einzurichten. Da es sich als der Gesellschaft, die es umgibt, teilhaftig begreift, und seine eigene Identität mit jener verknüpft, tendiert es zu einer positiven Bestandsaufnahme des je Vorgefundenen. Die kritische Reflexion über Bestehendes setzt erst dann ein, wenn gesellschaftlich vermittelte Widersprüche sich dem Subjekt als eigene sinnlich-leibhaftig erfahrbare Gegensätze zum Bewusstsein drängen, die Widersprüche also nicht mehr ohne Weiteres vom Individuum integriert werden können. Solange es keine derartigen Erfahrungen macht, kann es getrost ohne negative Folgen für das eigene Selbstbild in der Bewertung der es umgebenden Wirklichkeit als „die Beste aller möglichen Welten“ verharren.

Eine intervenierende Praxis, die zur kritischen Reflexion anzuregen im Stande sein will, sollte also genau dort ansetzen, wo der nach Freiheit strebende Geist im Subjekt sich mit gesellschaftlich vermittelten Unterdrückungsverhältnissen konfrontiert sieht, diese aber noch nicht als solche identifiziert. Beispiele sollten

sich in der Lebenswelt der allermeisten Studierenden finden lassen. Dort, wo ein/e von Prüfungsdruck geplagte/r Student/in keine Zeit mehr für die freie Entfaltung eines Gedankens hat, wäre ein solcher Anknüpfungspunkt. Dort, wo die aufgrund von ungestilltem Forschungsinteresse bewusst gewählte Verlängerung der Studiendauer über die Regelstudienzeit hinaus zu irritierten bis empörten Reaktionen im persönlichen Umfeld führt, wäre ein weiterer. Und dort, wo den Studierenden in Vorlesungen, Seminaren und Workshops Lerninhalte nahe gelegt werden, die keine Begeisterung für die Sache zu entfachen vermögen, aber als notwendig in Hinblick auf zu erwerbende Kenntnisse für das künftige Berufsleben dargestellt werden, dort gibt es wöchentlich Hunderte von Anknüpfungspunkten im Alltag der universitären Lehre. Man möge an dieser Stelle einwenden, dass die meisten Studierenden doch einfach schlucken würden, was man ihnen tagtäglich in routiniert bis unmotiviert herunterdozierten Lehrveranstaltungen vorsetzt. Richtig ist sicherlich, dass von den für derlei narkotisch auf den kritischen Geist wirkenden Veranstaltungen Verantwortlichen keine kritischen und den Geist in Schwung bringenden Impulse zu erwarten sind. Doch genau dazu sollten sich alle bereits kritisch eingestellten Studierenden, die eine unternehmerische Hochschule als Zurichtungsstätte für künftige Arbeitnehmer*Innen nicht als alternativlos hinnehmen wollen, berufen fühlen. Es könnte tatsächlich Wunder wirken, wenn in einem Seminar der Wirtschaftswissenschaften, in dem der methodologische Individualismus und das Homo-Oeconomicus-Modell zu anthropologischen Selbstverständlichkeiten

umgedeutet werden, wirklich einmal konsequent Einspruch erhoben würde.

Gewiss, die Marktlogik ist in allen gesellschaftlichen Bereichen uneingeschränkt hegemonial geworden. Erst dadurch wurde Bologna möglich. Daher wird auch das Infragestellen von Prüfungsdruck, Regelstudienzeit und „ausbildungsrelevanten Inhalten“ zwangsläufig auf Unverständnis oder Gegenwind stoßen. Erfahrungen zeigen, dass diejenigen, die dem Prüfungsdruck nicht standhalten oder einen Abschluss nicht in der Regelstudienzeit schaffen, sich häufig selbst dafür verantwortlich machen, anstatt die Sinnhaftigkeit der an sie adressierten Anforderungen anzuzweifeln. Dennoch sollte die Konstituierung des Subjekts durch gesellschaftliche Umstände nicht als Einbahnstraße missverstanden werden. Die hegemonial gewordene Marktlogik ist eben eine gewordene. Weder ist sie notwendigerweise nur „Durchgangsideologie“ mit beschränktem Haltbarkeitsdatum, noch begründet sie als Weisheit letzter Schluss das „Ende der Geschichte“. Vielmehr ist sie zu verstehen als ein Ausdruck gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse, die prinzipiell jederzeit verrückbar sind. Dafür bedarf es jedoch zuallererst der Rückeroberung diskursiver Räume. Mag der gegen unhinterfragte und zur Ideologie geronnene Lehrmeinungen gerichtete Einwand in einem Seminar noch so stumpf wirken, angesichts der geringen direkt folgenden Konsequenzen - im besten Fall gibt es eine Semindiskussion, im schlechtesten Fall wird die kritische Intervention übergangen – so ist er doch unabdingbar, um die Hegemonie der herrschenden Ideologie zu erschüttern.

Weit wirkungsvoller als die Konfrontation mit der Dozentin/dem Dozenten – die/der ja zugleich auch immer Autoritätsperson ist und damit Macht ausüben kann – erscheint jedoch die Auseinandersetzungen von Studierenden mit Studierenden selbst. Es ist wahrlich verblüffend, welche Irritationen sich mit der simplen Frage nach der Motivation für die Wahl eines bestimmten Studienschwerpunktes auslösen lassen, wenn man direkt im Anschluss die Frage hinterher schickt, ob das Studium die Erwartungen auch erfüllt. Nicht immer

entwickelt sich daraus ein produktives Gespräch, doch bisweilen formulieren die Gesprächspartner*Innen Anforderungen an universitäre Lehre, die rein gar nichts mit den bestehenden Verschulungsstrukturen gemeinsam haben. An genau dieser Stelle müsste eingehakt und thematisiert werden, warum unter den herrschenden Bedingungen (Universitäten sind Ausbildungsbetriebe, die den Anforderungswünschen der Unternehmen gerecht werden müssen) keine anders gedachte Lehre umsetzbar ist. Dem gegenüber gestellt werden müsste der utopische Gehalt einer von Markt-, Wettbewerbs- und Konkurrenzlogik befreiten Bildung, die allein dem innerlichen Bestreben nach Erkenntnis folgt. Um das Anliegen noch einmal auf den Punkt zu bringen: Der Erkenntnisprozess im Subjekt, der in der sinnlich-leiblichen Wahrnehmung von zunächst einmal subjektiv erlebten Widersprüchen seinen Anfang nimmt, und über kritische Reflexion des je Gegebenen zur Bewusstwerdung widersprüchlicher gesellschaftlicher

Verhältnisse gelangt, ist ein dialogisch sich entfaltender, der entsprechend auch angeregt werden muss, um sein Fortkommen zu erleichtern.

Die Vortragsreihe „Empört Euch! Engagiert Euch!“ beim AStA stellt einen solchen - zugegebenermaßen bescheidenen - Versuch dar, Raum für alternative und kritische Gedanken innerhalb der

Zur Überwindung der Marktlogik bedarf es zuallererst der Rückeroberung diskursiver Räume.

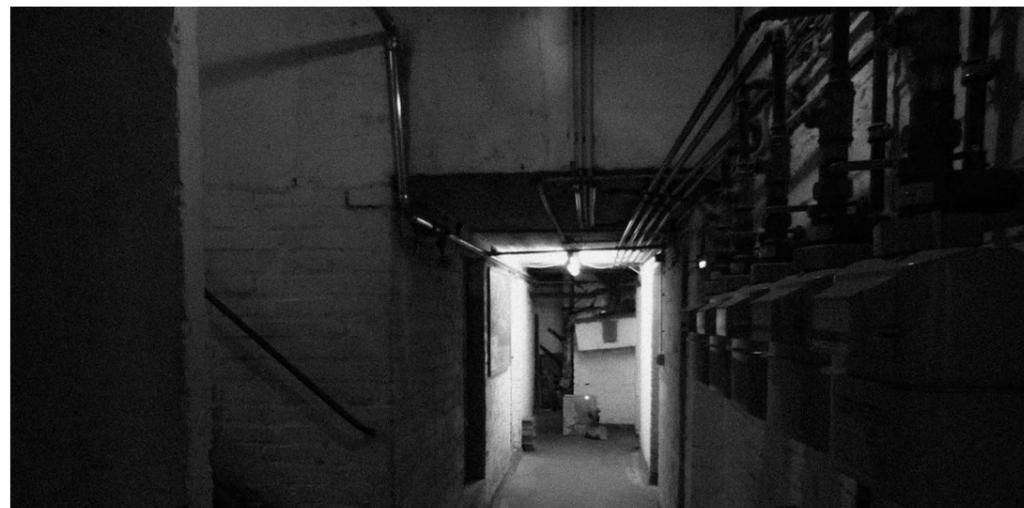
Universität zurückzuerobern. Hierbei handelt es sich um eine im Semester stattfindende lose Reihe von kapitalismuskritischen Vorträgen, die in ihrer Prämisse von

einer Vielfachkrise des Kapitalismus ausgeht. Als Aufhänger dient die globale Finanzkrise der letzten Jahre, die aber neben der sozialen Krise (Arbeitslosigkeit, Altersarmut, Wohnungsnot), der ökologischen Krise, der Demokratiekrise und der Krise des gesellschaftlichen Zusammenhalts (Rassismus, Sozialdarwinismus, Schere Arm-Reich) eben nur als eine unter vielen durch den Kapitalismus induzierten Krisen identifiziert wird. Daher ist die Vortragsreihe stark interdisziplinär ausgerichtet und beinhaltet bislang Veranstaltungen mit Wirtschaftswissenschaftler*Innen, Politolog*Innen, Soziolog*Innen, Philosoph*Innen, Pädagogik*Innen, Psycholog*Innen, Journalist*Innen und Politiker*Innen. Die Themen setzen dabei in der Regel im Alltagsbewusstsein der Menschen an und behandeln grundsätzliche Fragen verknüpft mit tagesaktuellen Bezügen. In ihrer traditionellen Herangehensweise (eine gut informierte Autoritätsperson steht an einem Pult vor einer Masse Studierender, die ihr andächtig lauscht) vermag

die Vortragsreihe womöglich eine inhaltliche Alternative zu bieten, nicht aber eine die herkömmlichen Formen universitärer Bildung vermittelnde Innovation zu sein.

Auf der Suche nach neuen Formen gemeinsamen Lernens empfiehlt sich ein Blick auf die Goethe-Univer-

siät Frankfurt (Landesmittel zur Verbesserung der Qualität der Studienbedingungen und Lehre) zur Verfügung, so dass die Studierenden zu Konditionen einer HiWi-Stelle ihre selbstentwickelten Tutorien anbieten können. Der AStA der Uni Frankfurt beschreibt die Autonomien Tutorien wie folgt: „Hier können Studierende in relativ klei-



sität Frankfurt am Main. Wobei auch die dort angebotenen Möglichkeiten beileibe keine nie dagewesenen Neuerungen darstellen, sondern vielmehr angesichts der sonstigen Eintönigkeit recht exotisch wirken. In Frankfurt bieten die Fachschaften in verschiedenen Fachbereichen Autonome Tutorien an, die von Studierenden in Eigenregie konzipiert und durchgeführt werden. Die Autonomen Tutorien „sollen es den Studierenden ermöglichen, sich selbständig und selbstverantwortet mit wissenschaftlichem Arbeiten und Lernen auseinanderzusetzen und 'ein Studium sichtbar zu machen, wie es sein könnte'. (...) Studierende werden zu aktiven Gestaltern universitärer Lehre, anstatt sie nur passiv zu 'konsumieren'.“¹ Die Fachbereiche stellen Geld aus

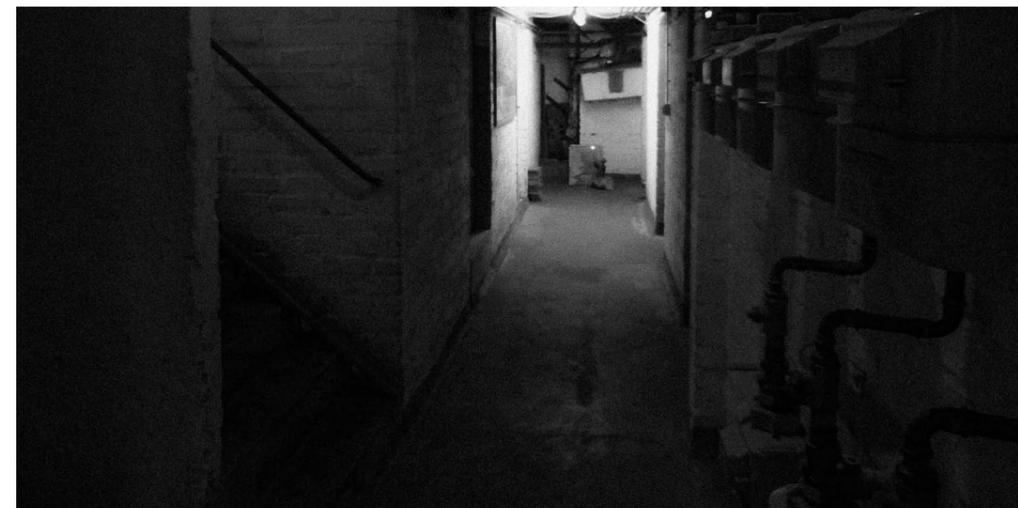
ner Runde Fähigkeiten im Diskutieren, reflektierten Argumentieren und wissenschaftlichen Arbeiten (weiter) entwickeln. Dies geschieht ohne unmittelbaren Konkurrenz-, Leistungs- und Zeitdruck, die 'Beaufsichtigung' durch Professor*innen und die oftmals einschüchternde Wirkung ihres (vermeintlich) enormen Wissensvorsprungs. Da die Themen der Autonomen Tutorien unabhängig von einer Veranstaltung und deren Seminarplan gewählt und bearbeitet werden können, bieten sie einen Rahmen für eine Auseinandersetzung mit anderen Forschungsrichtungen und anderen Theorieansätzen.“² Die Besonderheit Autonomen Tutorien im Vergleich zu ohne weiteres auch in Münster einzurichtende Lese- und Arbeitskreise ist die institutionell

¹ Nachzulesen im Internet: <https://www2.uni-frankfurt.de/44395018/Autonomie-Tutorien>

² Nachzulesen im Internet: <http://asta-frankfurt.de/mitmachen/autonome-tutorien/autonome-tutorien>

abgesicherte Gestalt. Autonome Tutorien werden von der Universität Frankfurt – ironischer Weise in Form von monetären Gratifikationen – anerkannt. Studierende, die sich die Mühe geben zu gesellschaftskritischen Theorieansätzen Tutorien anzubieten, müssen dieses Engagement also nicht als zusätzliche ehrenamtliche Arbeit in ihren

(d.h. auf dem Arbeitsmarkt) verwertbarem Wissen orientiert ist und verschärften Wettbewerb für die einzig sinnvolle Maßnahme zur Stimulation der „Wissensproduktion“ hält, zumindest in Ansätzen zu konterkarieren. Durch derartige alternative Formen gemeinsamen Lernens fernab von Leistungsdruck und Vergleichszwang könnte



meist ohnehin knappen Zeitplan integrieren, sondern werden angemessen dafür entlohnt. Alle Teilnehmenden erhalten zudem Teilnahme nachweise als Anrechnung für das freie Studium. Prüfungsleistungen müssen dafür nicht erbracht werden. Es wäre zu untersuchen, ob auch in Münster Autonome Tutorien über die einzelnen Fachbereiche angeboten werden könnten. Finanzielle Mittel könnten etwa über die Qualitätsverbesserungskommission (QVK) beantragt werden. In Frankfurt hat sich recht schnell eine Eigendynamik entwickelt, die dazu führte, dass über die festen Tutorienstellen hinaus im vergangenen Sommersemester 2013 insgesamt 46 Veranstaltungen im „Alternativen Vorlesungsverzeichnis“ angeboten wurden. Autonome Tutorien können eine Möglichkeit darstellen, die Logik der unternehmerischen Hochschule, die an praktisch

die Utopie einer selbstbestimmten, zweckungebundenen und emanzipatorischen Bildung zaghaft ins Hier und Jetzt verlängert werden. Hingegen werden die Studierenden dort, wo die bleierne Schwere der Einförmigkeit alternativlos auf ihren Schultern lastet, auch in Zukunft nur ein resigniertes und fantasieloses „Es ist, wie es ist.“ zu Protokoll geben.

Anlass genug, aktiv zu werden.

Zur Person:
Michael Heidemann studiert Politikwissenschaft und Philosophie an der Universität Münster. Seit zwei Jahren betreut er die Projektstelle „Empört Euch! Engagiert Euch!“ zu kapitalismuskritischen Themen beim AStA. Das aktuelle Semesterprogramm ist nachzulesen unter: <http://www.asta.ms/index.php/asta/projektstellen> -> Vortragsreihe „Empört Euch! Engagiert Euch!“

EIN PARADIGMENWECHSEL ALS DEMOKRATISCHER PROZESS

Das neoklassische Paradigma ist in der Ökonomik hegemonial. Doch das muss nicht so bleiben

Von Milan Schwarz

In Tagen wie diesen büßen deutsche Ökonomen ihre ohnehin nicht allzu ausgeprägte Anerkennung von Seiten der Restbevölkerung ein. Wer in letzter Zeit die Wirtschaftspresse und fachwissenschaftliche Blogs verfolgt hat, der wird auf eine emotional geführte Debatte über die festgefahrene deutsche VWL gestoßen sein. Ein Eckpfeiler dieser Debatte ist ein Kommentar des Uni-Ökonomen Rüdiger Bachmann (RWTH Aachen), der in der *Ökonomenstimme* und auf *SpiegelOnline* publiziert wurde. Auf die von VWL-Studenten geäußerte Kritik an der wirtschaftswissenschaftlichen Lehre in Deutschland reagierte er trotzig. Seine Botschaft: Um Lehre und Wissenschaft sei es nicht so katastrophal bestellt, wie man meine. Die Arbeit der Ökonomen – insbesondere ihre versteckte wissenschaftliche Vielfältigkeit – werde angesichts der akuten Krisenzeiten schlichtweg verkannt.

Wie sieht die Kritik aus, auf die sich Bachmann da bezieht? In Deutschland, so die erwähnten Kritiker, habe das wirtschaftswissenschaftliche Paradigma (= *bestimmte wissenschaftliche Lehrmeinung*) der Neoklassik zu einer ideologischen Verhärtung der akademischen Ökonomik geführt. Die Wirtschaftswissenschaftler beziehen von der Neoklassik z.B. das berühmte Modell des *homo oeconomicus*, des rationalen und nutzenmaximierenden Individuums, und den *methodologischen/normativen Individualismus*, nach dem das Verhalten von Gruppen nur über das Verhalten individueller Mitglieder erklärt werden kann. Auch die *Effizienz freier Märkte* ist ein fundamentales Gesetz in neoklassischen Analysen. Kritisiert wird die Neoklassik oft

für ihre Realitätsferne, ihren kaum empirisch fundierten „Modell-Platonismus“ (Hans Albert), sowie Gerechtigkeits- und Nachhaltigkeitsvergessenheit. Dennoch ist sie in Wissenschaft und Lehre nach wie vor das ökonomische Theoriegebäude. Angesichts ihrer Schwachpunkte wird das als wissenschaftlicher Missstand aufgefasst und als Ursache dafür, dass in den Chefetagen von Ministerien, Handel und Industrie in monotoner Einmütigkeit von *Alternativlosigkeiten* in spezifischen wirtschaftlichen und sozialen Fragen ausgegangen wird. Hat der Begriff des (vermeintlichen) ökonomischen Sachzwangs seinen Ursprung in akademischen Institutionen? Haben die VWL-Lehrstühle ihre wissenschaftliche Verfassung angesichts offenkundiger Methodenstreits noch im Blick? Herrscht an den wirtschaftswissenschaftlichen Lehrstühlen tatsächlich eine wissenschafts- und zuletzt wohlfahrtsfeindliche Mono-Kultur? Es ist zumindest kein Geheimnis mehr, dass Ökonomen über viele Methoden verfügen, die die Axiome der Neoklassik berichtigen oder sie gar ganz außen vor lassen. Es ist kein Geheimnis mehr, dass das neoklassische Paradigma obsolet geworden ist. Und es ist kein Geheimnis mehr, dass neoliberale Think Tanks (wie die Bertelsmann Stiftung) dennoch zunehmend Einfluss auf die ökonomische Bildung an deutschen Unis und Schulen nehmen, und das zugunsten neoklassischer Inhalte.

Ich will diesen Umstand weder verharmlosen, noch verteidigen. Aber ist es mit Kritik wirklich getan? Ist es damit getan, sich vor die Institutionen zu stellen und Änderungen in den Lehrplänen herbei zu skandieren? Wohl kaum. Es reicht, wenn eine Seite in diesem Konflikt

passiv-aggressive Züge andeuten lässt. Der Wissenschaftshistoriker Thomas S. Kuhn vertrat 1962 in seinem Werk *The Structure of Scientific Revolutions* die bahnbrechende These, dass sich Wissenschaft über Prozesse abspielt, deren Strukturen mit denen politischer Prozesse in parlamentarischen Demokratien vergleichbar ist. Paradigmenwechsel werden über einen Wettbewerb zwischen einer „Regierung“, den Paradigmaverteidigern, und einer mit neuen Theorien aufwartenden „Opposition“ entschieden. Dass sich neue Erkenntnisse und aktuellere Theorien durchsetzen, alte sich halten oder gar eine Renaissance erleben, ist damit abhängig vom Einsatz der einzelnen Parteien in diesem Prozess.

Diesen politischen Wettbewerb um die Lehrmeinung gilt es aufzugreifen – auch wenn die Karten in diesem Spiel zugegebenmaßen ungleich verteilt sind.

Im Januar 2012

fand in Frankfurt eine Konferenz mit dem Namen „Ökonomie neu denken“ statt. Neben der weltweiten Wirtschafts- und Finanzkrise befassten sich die dort tagenden Wissenschaftler auch mit einer Neuorientierung der Wirtschaftswissenschaften – es bewegt sich also etwas. Die Erkenntnisse hinsichtlich alternativ-ökonomischer Methodik stoßen nicht allein in den kritischen Blogs auf Resonanz, sondern mittlerweile auch in wirtschaftlichen Leitmedien. Hier stehen Ökonomen in der Verantwortung, um ihrem Fach und der Öffentlichkeit neue Perspektiven aufzuzeigen, aber auch kritische Bürger können dazu beitragen, wenn sie sich auf

Anstatt ein Recht auf eine freie Wissenschaft einzufordern, sollten wir es einfach wahrnehmen.

das wissenschaftliche Fundamente der volkswirtschaftlichen Disziplin einlassen.

An dieser Stelle wird man einwenden, dass hinter dem jetzigen Paradigma Interessen stehen, die durch Kapital – und damit Einfluss – gewahrt werden, sodass ein Gegenwirken zuletzt hoffnungslos wäre. Aber Kapital und Wahrheit – das sind *noch* zwei verschiedene Dinge, die sich nicht ohne Weiteres ineinander transformieren lassen. Wer einem Paradigma Schritt für Schritt die Grundlage nimmt, einer Theorie mit einer besseren Theorie begegnet und diese publik macht, kurz: den demokratischen Prozess in der Wissenschaft als solchen wahr-

nimmt – der hat eine bessere Ausgangslage als der, der eine Änderung von institutioneller Seite verlangt. Denn Institutionen sind träge, manche sind korrupt, die meisten verschlossen: Von ihnen

Veränderung zu erwarten, kann zu recht als hoffnungslos bezeichnet werden.

Anstatt ein Recht auf eine freie Wissenschaft einzufordern, sollten wir es einfach wahrnehmen. Durch breiteren und öffentlichkeitswirksamen wissenschaftlichen Austausch, Erkenntnisgewinn in Zusammenarbeit. Und das von jedem Einzelnen, der etwas beizutragen hat, ob Ökonom oder nicht.

Zur Person:

Milan Schwarz ist Blogger und Student der Ökonomik an der Universität Münster.



UNIVERSITÄRE ZUSTÄNDE

– ein studentischer Erfahrungsbericht

von Lucas Kreling

Ich glaube, die Einführung des credit-point-Systems wirkt sich immens auf das Studium an deutschen Unis aus, Münster natürlich inbegriffen. Das Vokabular, mit dem in diesem System hantiert wird, lässt ja erahnen, worum es heute im Studium geht: Zum Beispiel, wenn sich der gemeine Studi beim Prof. mit der Bitte meldet, den „Erwerb“ von „credit points“ in seinem Seminar zu besprechen. Das Studium ist so auf eine künstliche Art und Weise quantifizierbar geworden, indem Kenntnisse und Qualifikationen nun durch Einheiten messbar erscheinen. Leistungspunkte werden – ob in der Verwaltung, unter Lehrenden oder Studierenden – wie eine Währung gehandhabt, quasi als Entgelt für gewisse Studienleistungen, das gleichzeitig als Maßstab für die Leistungsbereitschaft und -fähigkeit des Studierenden gelten. Da unterscheidet sich der Studi-Ausweis prinzipiell nicht all zu sehr von einer Paybackkarte.

Ohne hier in Küchenpsychologie abdriften zu wollen, beobachte ich bei meinen Kommiliton*Innen und auch bei mir, dass sich das darauf auswirkt, wie Veranstaltungen belegt und bewertet werden. Stand früher neben dem eher unkomplizierten Scheinerwerb nur der Inhalt im Vordergrund, ist Studieren heute etwas, bei dem der Leistungspunkterwerb fast Kalkulations-sache ist: die Quantifizierung macht ein Denken in Preis-Leistungs-Abgleichen immer beliebter. Ich habe erlebt, wie Dozenten erleichtert aufatmeten, wenn Studierende ausnahmsweise mit inhaltlichen Fragen zu ihnen kamen und

nicht mit Verhandlungen darüber, wie viele zusätzliche Essayseiten wie viele weitere credit points generieren. Damit erinnert die Uni an einen Basar. Auch wenn es in den Gesprächen der Studierenden untereinander um die Uni geht, sprechen sie immer seltener über Studieninhalte, sondern stattdessen über die Effizienz des Leistungs-

Leistungspunkte werden
– ob in der Verwaltung, unter Lehrenden oder Studierenden
– wie eine Währung gehandhabt

punkterwerbs. Vor der Einführung des Bachelor-Master-Systems gab es keinen Anlass und erst recht keinen Anreiz dafür, das Studium derart auf Formalitäten zu reduzieren.

Dementsprechend sind zum Beispiel die „allgemeinen Studien“, andernorts auch „studium generale“ genannt, oft nicht mehr als ein Pool arbeitsmarktrelevanter Qualifizierungsmöglichkeiten und eben nicht immer Angebote zur allgemeinen Horizonterweiterung. Zumindest ist das mein Eindruck, wenn ich Semester für Semester die entsprechenden Angebote im Vorlesungsverzeichnis (für das ja mittlerweile auch nur noch die technische Bezeichnung *LSF* benutzt wird) überfliege. Im Gespräch mit Kommiliton*Innen habe ich aber festgestellt, dass auch die, die diesem Wandel der Uni zum Ausbildungszentrum kritisch gegenüberstehen, die Weiterqualifizierung nachfragen und wahrnehmen. Und daran sehe ich auch, dass sich nicht nur die Studienstrukturen geändert haben, sondern auch die Bedürfnisse derer, die darin herumkriechen.

Inhaltlich gesehen ist sicherlich von den Fachbereichen, Disziplinen und ihren einzelnen Dozenten abhängig, wie viel „kritisches Denken“ gefördert oder wie viel vom humanistischen Bildungsideal noch wertgeschätzt wird. In der Philosophie habe ich den Eindruck gewonnen, dass mittlerweile auch etwas verschollene Bereiche wie die Kritische Theorie wieder öfter auf dem Lehrplan stehen. Bei den Wirtschaftswissenschaften muss man wiederum berücksichtigen, dass gerade in Deutschland gewisse Paradigmen vorherrschend sind und sie demnach Vorlesungen und Seminare dominieren und die Studienstrukturen (Stichwort: workload!) eine kritische Auseinandersetzung kaum zulassen. Ich habe wohl noch Glück, an einem Institut zu studieren, das dezidiert Interdisziplinarität in den Wirtschaftswissenschaften fordert und dementsprechend seine Lehrveranstaltungen konzipiert, höre aber immer wieder von BWL- und VWL-Studenten, dass ihre Veranstaltungen nur noch auf dem (elektronischen) Papier kritische Auseinandersetzung vorgeben.

Zur Person:

Lucas Kreling studiert Philosophie und Ökonomik an der Universität Münster.



ANMERKUNGEN ZUM SCHWIERIGEN GEBRAUCH DES KOMPETENZ- BEGRIFFS

Ein Streifzug durch Bildung und Ökonomie

von Andreas Hellgermann

Die Einführung und Bedeutung des Kompetenzbegriffs in die Bildungsdiskussion kann man nur verstehen, wenn man zugleich sieht, wie sich ökonomische Denkweisen im Laufe der letzten 50 Jahre verändert haben und mehr und mehr Eingang gefunden haben zum Beispiel auch in die Bildungspolitik der gesamten EU und damit im Rahmen von europäischen Angleichungsprozessen („Bologna“) in die jeweilige nationalstaatliche Bildungspolitik. Es wäre sicher zu kurz gegriffen zu sagen, dass man den Kompetenzbegriff eingeführt hat, um eine Ökonomisierung von Bildung voranzutreiben. Es lässt sich aber zeigen, wie sehr dieser Begriff sich geradezu als Plattform oder auch Einfallstor für einzig an ökonomischen Kategorien orientiertem Denken und Handeln eignet.

Natürlich ist Kompetenz nichts Schlechtes und jede/r von uns möchte lieber von einer kompetenten Ärztin behandelt werden, einen kompetenten KFZ-Mechatroniker das Auto reparieren lassen und von inkompetenten Gas- und Wasserinstallateuren oder gar KommunalpolitikerInnen verschont bleiben. Aber was ist ein kompetenter Zuhörer, ein kompetenter Seelsorger oder gar ein kompetenter Künstler, Mystiker oder Revolutionär? Der Kompetenzbegriff wird mittlerweile inflationär verwendet und dies hat nicht zuletzt mit den Möglichkeiten zu tun, durch ihn auf Bildung Einfluss zu nehmen. Ein Ausgangspunkt bzw. Bezugspunkt für die Einführung dieses Begriffs in die Bildungsdiskussion stellt die Linguistik von Noam Chomsky in den 60er Jahren dar. Chomsky verwendet den Begriff als Gegenbegriff zur Performanz und unterscheidet

zwischen Kompetenz als dem gesamten (unbewussten) Wissen eines Sprechers (gewissermaßen die prinzipielle Sprachfähigkeit) und Performanz als der real stattfindenden Sprachverwendung, das Sprechen selbst. Kompetenz bei Chomsky ist also so etwas wie Hintergrundwissen, Performanz die Fähigkeit, etwas umzusetzen und damit ist Performanz nahe an dem, was wir heute unter Kompetenz verstehen. Parallel bzw. etwas später entwickelt auch die Psychologie einen Begriff von Kompetenz, auf den dann auf verschiedene Weisen zurückgegriffen wird. Dadurch wird der Fokus vor allem auf das Verhalten von Menschen gerichtet.

Einen verstärkten Einzug in die Bildungsdiskussion hält der Begriff auf unterschiedlichen Wegen, vor allem im Kontext der Handlungsorientierung. Er bietet sich geradezu als Gegenbegriff zu einer rein Wissen vermittelnden Auffassung von Bildung – dem vielbeschworenen „Nürnberger Trichter“ – an, bei dem die LehrerInnen Wissen als Inhalt, den sie haben, an SchülerInnen weitergeben. Der brasilianische Befreiungspädagoge Paulo Freire hat dafür den Begriff der Bankiermethode verwendet: LehrerInnen lagern das Wissen in die Köpfe der SchülerInnen ein.¹

¹ Vgl. hierzu: Paulo Freire, Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek Hamburg 1973: „Im Bankiers-Konzept der Erziehung ist Erkenntnis eine Gabe, die von denen, die sich selbst als Wissende betrachten, an die ausgeteilt wird, die nichts wissen.“ (A.a.O. S. 58) Dieses Konzept „beruht auf der Voraussetzung einer Spaltung von Mensch und Welt: der Mensch ist nur in der Welt, aber nicht mit der Welt oder mit anderen. Der Mensch ist Zuschauer, nicht Neuschöpfer. In dieser Sicht ist der Mensch nicht ein bewußtes Wesen ..., vielmehr ist er Besitzer eines Bewußtseins: eines leeren ‚Sinnes‘, der dem Empfang von Einlagen

Dem steht mit dem Kompetenzbegriff nun eine Vorstellung gegenüber, bei der es nicht mehr um die Aufnahme von irgendwann einmal einsetzbarem Wissen geht, sondern um die Entwicklung von Fähigkeiten, also um Verhalten. Dies wird in der Definition des Psychologen Franz E. Weinert deutlich. Sie ist die für die in Deutschland stattfindenden Diskussionen wohl wichtigste Definition von Kompetenz, die entsprechend in allen Lehrplänen wiederzufinden ist. In ihr werden Kompetenzen beschrieben als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d. h. absichts- und willensbezogenen) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.² Kompetenzen sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in konkreten Situationen in Verhalten umgesetzt werden. Spätestens durch die PISA-Studie (Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz) wird der Begriff prominent.

an Wirklichkeit aus der Außenwelt passiv offensteht. Mein Schreibtisch zum Beispiel, meine Bücher, meine Kaffeetasse, alle Objekte vor mir – als Teile der Welt, die mich umgibt – wären ‚in mir‘ genauso, wie ich jetzt gerade in meinem Arbeitszimmer bin. Diese Schau unterscheidet nicht zwischen ‚dem Bewußtsein zugänglich sein‘ und ‚in das Bewußtsein eintreten‘. Auf diese Unterscheidung kommt aber alles an: die Gegenstände, die mich umgeben, sind meinem Bewußtsein einfach zugänglich, aber nicht in ihm aufbewahrt. Ich werde ihrer gewahr, aber sie sind nicht in mir.“ (A.a.O. S. 60f.)

² zitiert nach: Eckard Klieme, Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?, in: Pädagogik 6/04

Inwiefern begegnen sich nun der Kompetenzbegriff auf der einen und bestimmte Entwicklungen im ökonomischen Denken des 20. Jahrhunderts auf der anderen Seite? Dazu muss man zumindest kurz in die Welt der Ökonomie des 20. Jahrhunderts zurückblicken: Nach der Weltwirtschaftskrise in den



30er Jahren hält der Keynesianismus als dominierende ökonomische Grundvorstellung und Antwort auf eben diese Krise Einzug in das ökonomische Denken und Handeln. Mit ihm verbunden sind entsprechende Maßnahmen, staatliche Eingriffe wie zum Beispiel Konjunkturprogramme, die zu der bis in die 70er Jahre hinein erfolgreichen

Nachkriegsökonomie geführt haben. (Ein Stichwort hierfür ist „nachfrageorientierte Ökonomie“ – die Wirtschaft produziert das, wofür es gerade in der durch entsprechenden Mangel bzw. Nachholbedarf bestimmten Nachkriegszeit eine Verwendung gibt.) Parallel dazu entwickelt sich aber eine li-

berale oder auch „neoklassische“ Kritik, die zwar anerkennen muss, dass diese Art von Ökonomie über einen langen Zeitraum funktioniert hat, jedoch alle möglichen Formen staatlicher Eingriffe für falsch hält. Spätestens nach dem Einsetzen von Wirtschaftskrisen (zum Beispiel durch entsprechende Überproduktionen und damit verbundenem

Sinken der Nachfrage) in den 70er Jahren wird dieses Denken dominant und hält seinen Siegeszug mit Ronald Reagan und Margaret Thatcher in den 80er Jahren unter dem Stichwort „Neoliberalismus“.³

Im Zentrum dieses neoliberalen Weltverständnisses steht ein Menschenbild, das von Gary Becker, einem maßgebenden Ökonomen des Neoliberalismus, folgendermaßen beschrieben wird: „In der Tat bin ich zu der Auffassung gekommen, daß der ökonomische Ansatz so umfassend ist, daß er auf alles menschliche Verhalten anwendbar ist ... seien es wiederkehrende oder seltene Entscheidungen, handle es sich um emotionale oder nüchterne Ziele, reiche oder arme Menschen, Männer oder Frauen, Erwachsene oder Kinder, kluge oder dumme Menschen, Patienten oder Therapeuten, Geschäftsleute oder Politiker, Lehrer oder Schüler.“⁴

Grundlegend für diese Auffassung vom Menschen ist eine Veränderung der Auffassung von dem, was Ökonomie ist: Es geht nun nicht mehr in erster Linie um Dinge, Produktionsverfahren, Berechnungen

³ Wenn im Folgenden von Neoliberalismus gesprochen wird, so sind Gary Becker und Michel Foucault die Bezugspunkte für einen ansonsten schillernden und ungenauen Begriff, insofern sich Michel Foucault in seiner Auseinandersetzung mit dem Neoliberalismus vor allem auch auf Becker, Shultz und die von ihnen entwickelte Humankapitaltheorie bezieht. (Michel Foucault, Die Geburt der Biopolitik. Frankfurt am Main 2006) Es gibt eine späte „Antwort“ von Becker auf Foucault in einem Seminar der Universität von Chicago, gehalten im Mai 2012. (<http://vimeo.com/43984248>)

⁴ Gary S. Becker, Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens, Tübingen 1982, S. 7

etc., sondern im Kern ist Ökonomie Gary S. Becker, Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens, Tübingen 1982, S. 7 eine Wissenschaft vom menschlichen Verhalten! Dies ist in der neoklassischen Theorie auf verschiedene Weisen zum Ausdruck gebracht worden: „Die Ökonomie ist die Wissenschaft des menschlichen Verhaltens, die Wissenschaft menschlichen Verhaltens als eine Beziehung zwischen Zwecken und knappen Mitteln, deren Verwendung sich gegenseitig ausschließen.“⁵

Das Interessante ist, dass damit einer Verbindung zu allen andern Wissenschaften menschlichen Verhaltens bspw. der Pädagogik ein Raum eröffnet wurde, der nun immer weiter gefüllt wird. Dreh- und Angelpunkt hierfür ist die aus dieser Grundauffassung resultierende „Humankapitaltheorie“: „Das besondere Kennzeichen des Humankapitals besteht darin, daß es ein Teil des Menschen ist. Es ist human, weil es im Menschen verkörpert ist, und Kapital, weil es ein Quelle zukünftiger Befriedigung oder zukünftiger Erträge oder eine Quelle von beidem ist.“⁶

Damit wird alles das, was der Mensch bekommt, als Ertrag bzw. Einkommen auf sein Kapital betrachtet, und alle Veränderungen sind Investitionen zur Vergrößerung des vorhandenen Kapitals – eben des Humankapitals. Dementsprechend sind Bildung und Erziehung auf der individuellen und auf der gesellschaftlichen Ebene immer als Investitionen

5 L. C. Robbins, Essay on the Nature and Significance of Economic Science, London 1932, Neuauflage 1962, S. 16

6 Theodore W. Schultz, Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research, New York 1971, S. 48

in das vorhandene und zu vergrößernde Humankapital anzusehen. Hier treffen sich der in die Bildung eingeführte Kompetenzbegriff und die Humankapitaltheorie. Bei dem, was in Schule, Ausbildung und Universität gelernt wird, geht es jetzt nicht mehr darum, die Welt zu verstehen, sich in ihr orientieren und sie verändern zu können, sondern darum, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, die wie jedes andere Kapital auch eingesetzt werden können, um entsprechende Erträge aus gegebenen Situationen zu erzielen.

Spätestens zu Beginn des 21. Jahrhunderts wird die Humankapitaltheorie von der OECD aufgegriffen und zur Basistheorie ihrer Untersuchungen (bspw. PISA) und Empfehlungen.⁷ Die OECD verbindet diesen ökonomischen Ansatz mit der Vorstellung, dass Lernen in den verschiedensten Zusammenhängen zu einer Kompetenzvermehrung im weitesten Sinne führt und diese Kompetenzen, auf dem Markt zum eigenen Wohlergehen eingesetzt, eine individuelle Nutzenmaximierung ermöglichen. Dementsprechend ist die Vorstellung der OECD von Humankapital: „Das Humankapital ist der Bestand an Fähigkeiten und Kenntnissen, die der einzelne besitzt oder – normalerweise durch Bildung und Ausbildung – entwickelt und sodann als Gegenleistung für ein Einkommen auf dem Arbeitsmarkt anbietet.“ Dieses Humankapital wird verstanden als „in Individuen verkörperte Kenntnisse, Fähigkeiten, Kompetenzen und Eigenschaften, die die Erzeugung persönlichen, gesellschaftlichen

7 Vgl. hierzu: Brian Keeley, OECD Insights: Humankapital. OECD Publishing 2008. Deutsche Übersetzung bei der Bundeszentrale für politische Bildung

und ökonomischen Wohlergehens ermöglichen“.⁸ Dahinter steht die alte und mehr denn je als gültig angesehene Vorstellung von Adam Smith, dass die „unsichtbare Hand des Marktes“ die egoistischen Einzelinteressen letztendlich zum Wohlergehen aller ausgleicht.

An dieser Stelle wird eine grundlegende Wendung vollzogen. Galt für Marx noch, dass die Arbeitskraft (und nicht die Arbeit) auf dem Markt zu einer Ware, der Elementarform der kapitalistischen Produktionsweise, geworden ist, und war dies der Ansatzpunkt, um zu verstehen, wie Ausbeutungsverhältnisse funktionieren, so wird diese Möglichkeit durch die Humankapitaltheorie ausgeblendet. Stattdessen wird aus der Ware Arbeitskraft eine Investition, für die ein Einkommen erzielt wird. Die Höhe des Einkommens hängt nun in fundamentaler Weise von der Größe und Art der Investition ab, wobei in die Investition völlig unterschiedliche Dinge, eben auch Bildung, eingehen.⁹

Gesamtgesellschaftlich wird Bildung zu einem Investitionsgegenstand und hieraus erklärt sich dann das „natürliche“ Interesse einer Wirtschaftsorganisation (der OECD) an den Investitionsmöglichkeiten und

8 OECD 2001 und 2002 zitiert nach: Jörg Nicht, Thomas Müller, Kompetenzen als Humankapital in: Initial – Berliner Debatte Februar 2010

9 Eine gute Darstellung dieser Differenz findet sich bei Michel Foucault, Die Geburt der Biopolitik, Vorlesung 9, a.a.O. S. 300-330

Innerhalb der EU ist die Verbindung von Bildung und Ökonomie, vermittelt über den Kompetenzbegriff, zur Standard- bzw. Idealvorstellung geworden.

-notwendigkeiten im Bereich der Bildung. PISA hat keinen Bildungsschock ausgelöst, sondern auf einen Investitionsstau verwiesen!

Dies gilt auch für den individuellen Bereich. Innerhalb der EU ist die Verbindung von Bildung und Ökonomie, vermittelt über den Kompetenzbegriff, zur Standard- bzw. Idealvorstellung geworden. Der

Idealbürger der EU ist selbstverständlich der Unternehmer bzw. besitzt unternehmerische Kompetenz, was 2006 als Beschluss des EU-Parlaments formuliert worden ist: „Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz ist die Fähigkeit des Einzelnen, Ideen in die Tat umzu-

setzen. Dies erfordert Kreativität, Innovation und Risikobereitschaft sowie die Fähigkeit, Projekte zu planen und durchzuführen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Unternehmerische Kompetenz hilft dem Einzelnen nicht nur in seinem täglichen Leben zu Hause oder in der Gesellschaft, sondern auch am Arbeitsplatz, sein Arbeitsumfeld bewusst wahrzunehmen und Chancen zu ergreifen; sie ist die Grundlage für die besonderen Fähigkeiten und Kenntnisse, die diejenigen benötigen, die eine gesellschaftliche oder gewerbliche Tätigkeit begründen oder dazu beitragen.“¹⁰ Schlagwortartig listet der Beschluss auf, was an Fähigkeiten gefordert ist: „Projekt-

10 EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen, in: Amtsblatt der Europäischen Union, 18. Dezember 2006, S. 17 u. 18

management“ und „erfolgreiches Auftreten und Verhandeln“, die Einschätzung von Risiken und die Bereitschaft, diese einzugehen. „Initiative, vorausschauendes Aktivwerden, Unabhängigkeit und Innovation“ sind natürlich unabdingbar. Und es braucht „Motivation und Entschlossenheit, Ziele ... zu erreichen.“ Vor diesem Hintergrund ist für die EU der Kompetenzbegriff zentral. Die Etablierung des Typus „Selbstunternehmer“¹¹ wird über den Kompetenzbegriff verknüpft mit der Möglichkeit der Vergleichbarkeit von Fähigkeiten europaweit und einer größtmöglichen Durchlässigkeit des Arbeitsmarktes. Dazu dient der „Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“¹² mit acht Kompetenzniveaus, die ab der Stufe fünf mit den Deskriptoren des Bologna-Prozesses übereinstimmen und eine EU-weite Vergleichbarkeit herstellen sollen. Die Zielvorstellung ist der mobile, lebenslang lernende Arbeitnehmer.

Und in der Schule? Hier entsteht ein neuer Typus von Lehrplänen, vorzugsweise in berufsbildenden Schulen. Bildung wird von der Vorstellung der Ausbildung dominiert und dementsprechend erhält die Berufspädagogik zunehmend Gewicht. Die neuesten Lehrpläne zur Erlangung der Fachhochschulreife strukturieren das Lernen entlang der Orientierung an den „relevanten Arbeits- und Geschäftsprozessen“ eines Unternehmens. Die (zukünftigen) Handlungsfelder sind:

11 Vgl. hierzu: Ulrich Bröckling, Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt am Main 2007

12 Europäische Kommission, Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2008



Unternehmensstrategien und Management, Beschaffung, Leistungserstellung, Absatz, Personal, Investition und Finanzierung sowie Wertströme. Die klassischen Schulfächer, auch die allgemeinbildenden, werden den Handlungsfeldern zugeordnet und haben somit die Aufgabe eines „Zulieferers“. Die Verzweckung und damit auch die Ökonomisierung von Bildung werden total.

„Im berufsübergreifenden Lernbereich leisten die Fächer Deutsch/Kommunikation, Religionslehre und Politik/Gesellschaftslehre ihren spezifischen Beitrag zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung. Dieser Lernbereich hat zum einen eine unterstützende Funktion, zum anderen eine Kompensationsfunktion. Die Unterstützungsfunktion bezieht sich insbesondere auf die Förderung von Kommunikations- und Sprachkompetenzen,

die Kompensationsfunktion auf sinnstiftende Interpretationsangebote zu Ökonomie, Gesellschaft, Technik und Mensch, die sich in hermeneutischen und kulturkritischen, historisch-systematischen, aber auch in kreativen Zugängen niederschlagen.“¹³ Kompensation wird wichtig, weil in Prozessen der Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Höheren Berufsfachschule, die zu beruflichen Kenntnissen und zur Fachhochschulreife führen, Bereich: Wirtschaft und Verwaltung, Deutsch/Kommunikation, Entwurfsfassung Stand 27.01.2013, S. 11. In der Endfassung (dort auf S. 14), die seit dem Beginn des Schuljahres 2013/14 in Kraft ist, ist der Begriff „Kompensationsfunktion“ durch „ausgleichende Funktion“ (compensare = ausgleichen) ersetzt worden. Zudem gibt es den interessanten Zusatz: „Der Religionsunterricht hat darüber hinaus eine gesellschafts- und ökonomiekritische Funktion.“ Auch wenn dies für einen Religionsunterricht, der die Religionskritik ernst nimmt, gelten sollte, muss man doch fragen, ob andere Fächer damit von einer Gesellschafts- und Ökonomiekritik dispensiert oder gar ausgeschlossen sind?

lebenslangen Verwertbarkeit von Humankapital auch Deformationen entstehen, die auf irgendeine Art und Weise aufgefangen werden müssen. In aller Regel wird diese Aufgabe dem deformierten Subjekt selbst zugewiesen, insofern der Typus des Selbstunternehmers sich durch einen besonders hohen Grad an Selbstverantwortlichkeit auszeichnet.¹⁴ Michel Foucault hatte diese Form der Machtausübung mit dem Begriff der Lenkung durch Individualisierung gekennzeichnet.¹⁵ Vermittelt über den Kompetenzbegriff fließen diese in der Berufspädagogik entwickelten Konzepte langsam und oft unbemerkt in die anderen Schultypen, bis hin zur vorschulischen Erziehung, ein.

Vor allem Ehrenberg hat am Beispiel der Depression beschrieben, welche Folgen diese Deformationen haben. Vgl. hierzu: Alain Ehrenberg, Das erschöpfte Selbst, Frankfurt am Main 2008

Lenkung durch Individualisierung wird von Foucault als Machtbeziehung beschrieben: „In Wirklichkeit sind Machtbeziehungen definiert durch eine Form von Handeln, die nicht direkt und unmittelbar auf andere, sondern auf deren Form von Handeln einwirkt. Eine handelnde Einwirkung auf Handeln, auf mögliches oder tatsächliches, zukünftiges oder gegenwärtiges Handeln. Gewaltbeziehungen wirken auf Körper und Dinge ein. Sie zwingen, beugen, brechen, zerstören. Sie schneiden alle Möglichkeiten ab. Sie kennen als Gegenpol nur die Passivität, und wenn sie auf Widerstand stoßen, haben sie keine andere Wahl, als den Versuch, ihn zu brechen. Machtbeziehungen beruhen dagegen auf zwei Elementen, die unerlässlich sind, damit man von Machtbeziehungen sprechen kann: der ‚Andere‘ (auf den Macht ausgeübt wird) muss durchgängig und bis ans Ende als handelndes Subjekt anerkannt werden. Und vor den Machtbeziehungen muss sich ein ganzes Feld möglicher Antworten, Reaktionen, Wirkungen und Erfindungen öffnen.“ (Michel Foucault, Subjekt und Macht, in: ders., Ästhetik der Existenz, Frankfurt am Main, 2007, S. 81-104, a.a.O. S. 96)

Zurück zum Ausgangspunkt. Kompetenz ist noch immer nichts Schlechtes, aber das genau ist das Problem dieses Begriffs, zumindest wenn er so zentral für die Bildungsdiskussion ist. Er wird von allen anerkannt und akzeptiert, er scheint über die Maßen plausibel zu sein.

Der Kompetenzbegriff ist in hohem Maße kompatibel mit einer Gesellschaft, die keine Alternativen kennt und braucht.

Der Kompetenzbegriff ist in hohem Maße kompatibel mit einer Gesellschaft, die keine Alternativen kennt und braucht. Der Typus hinter der Kompetenz ist der Technokrat, der Entscheider, derjenige, der Ziele definiert und Maßnahmen ergreift. Und falls man es nicht so weit bringt, sind die kompetente Schülerin oder der kompetente Arbeitnehmer diejenigen, die aus der sie umgebenden Situation das Beste aus sich und den Gegebenheiten machen, ohne etwas zu hinterfragen. Der Kompetenzbegriff rechtfertigt die Dinge, wie sie sind. Er verhindert Zweifel und Fragen. Auf dem höchsten erreichbaren Bildungsniveau kann er für „neue komplexe anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel wählen und neue Ideen und Prozesse entwickeln ...“¹⁶ und hat damit die betriebswirtschaftliche

Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011, S. 7

Perspektive verinnerlicht, ist also in der Lage eine „Beziehung zwischen Zwecken und knappen Mitteln“ herzustellen, dies aber auf hohem Niveau.

So wird verhindert Bildung als Orientierung und Weltverstehen zu begreifen, die, weil sie die Welt als Ganzes zu sehen versucht, zu einem nicht unerheblichen Beitrag grundlegender und notwendiger Transformationsprozesse werden kann. Stattdessen führt dieser Kompetenzbegriff zur Stabilisierung und Verteidigung einer gegebenen Ordnung. Auf genau diesen Punkt verweist Pierre Bourdieu: „Max Weber hat gesagt, dass es die Herrschenden immer nach einer ‚Theodizee ihrer Privilegien‘ verlange, oder besser, nach einer Soziodizee, einer gedanklichen Rechtfertigung ihrer gesellschaftlichen Sonderrechte. Kompetenz bildet heute das Herzstück dieser Soziodizee, die nicht nur, und ganz nahe liegend, von den Herrschenden anerkannt wird, sondern auch von allen anderen.“¹⁷ Dem ist zunächst nichts hinzuzufügen.

Zur Person:

Andreas Hellgermann ist kath. Theologe, seit acht Jahren Lehrer an einem Berufskolleg in Münster, Fächer Deutsch und Katholische Religionslehre, arbeitet mit im Arbeitskreis für ReligionslehrerInnen am Institut für Theologie und Politik in Münster. Zuletzt veröffentlicht: „In der Individualisierungsfalle“ in: *Katechetische Blätter* 4/13; „Neoliberalismus in der Schule“ in: *Analyse und Kritik* 597 (http://www.akweb.de/ak_ak579/01.htm)

¹⁷ Pierre Bourdieu, Gegenfeuer. Konstanz 2004, S. 62f.

GLOSSAR

Bertelsmann Stiftung

Die Bertelsmann Stiftung ist ein 1977 von dem Unternehmer Reinhard Mohn gegründeter neoliberaler Think Tank. In ihrem Leitbild bekräftigt die Denkfabrik: „Fundament der Stiftungsarbeit ist die Überzeugung, dass Wettbewerb und bürgerschaftliches Engagement eine wesentliche Basis für gesellschaftlichen Fortschritt sind.“ In ihren Publikationen und durch ihre öffentlichen Aussagen vertritt die Stiftung ein eindeutig wirtschaftsliberales Programm. Als vorrangiges Ziel verkündet sie „eine möglichst große und nachhaltige gesellschaftliche Wirkung unserer Arbeit. Unsere Aktivitäten fokussieren wir nur auf Themen, die entscheidenden Einfluss auf die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft haben.“ (Nachzulesen unter: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/>)

Durch das -> *Centrum für Hochschulentwicklung* (CHE) nahm und nimmt die private Stiftung großen Einfluss auf die deutsche Bildungspolitik. In einem etwas älteren, aber dadurch nicht weniger empfehlenswerten, Artikel namens „Macht ohne Mandat“ hat der Journalist Harald Schumann 2006 im *Tagespiegel* die gesellschaftspolitische Rolle der Bertelsmann Stiftung als eine der führenden Lobbyorganisationen in Deutschland beleuchtet.

Im Internet: <http://www.tagesspiegel.de/zeitung/macht-ohne-mandat/755580.html>

Bologna-Prozess

Der Bologna-Prozess bezeichnet eine transnationale Hochschulreform innerhalb der EU, die auf eine europaweite Harmonisierung von Studiengängen und -abschlüssen sowie auf internationale Mobilität der Studierenden abzielt. Namensgebend war die 1999 von 29 europäischen Bildungsminister*Innen verabschiedete Bologna-Erklärung, die sechs grundlegende Elemente umfasst:

- ein System von Abschlüssen, die leichter anzuerkennen und besser vergleichbar sind. Hierzu zählt die Einführung eines gemeinsamen Diplomzusatzes, um die Transparenz zu verbessern;
- ein zweistufiges System von Studienabschlüssen: ein erster, berufsqualifizierender Zyklus von mindestens drei Jahren, und ein zweiter Zyklus (Master), der den Abschluss des ersten Zyklus voraussetzt;
- ein Leistungspunktesystem nach dem ECTS-Modell, das bei Austauschmaßnahmen im Rahmen von Erasmus zur Anwendung kommt;

- *die Mobilität von Studierenden, Lehrkräften und Wissenschaftlern*: Beseitigung von Mobilitätshemmnissen aller Art;
- *die europäische Zusammenarbeit* im Bereich der Qualitätssicherung;
- *die europäische Dimension in der Hochschulausbildung*: Erhöhung der Zahl der Module, Studiengänge und Lehrpläne, deren Inhalt, Ausrichtung und Organisation eine europäische Dimension aufweist.

(zitiert nach: Bologna-Prozess: Schaffung eines Europäischen Hochschulraums, im Internet: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_de.htm)

Im sogenannten Prager Kommuniqué von 2001 betonen die Hochschulminister*Innen außerdem, dass „lebenslanges Lernen (...) ein wesentliches Element des Europäischen Hochschulraums (EHR)“ sei, „das die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit verbessern soll“ (vgl. ebd.). In den „Hintergrundinformationen zur europäischen Bildungspolitik“ findet man beim Bundesministerium für Bildung und Forschung die übergeordnete Zielsetzung der europäischen Bildungspolitik wieder: „Damit soll die EU zu einer dauerhaft stabilen wissensbasierten Gesellschaft werden, die sich im globalen Wettbewerb behaupten kann.“ (Im Internet: <http://www.euburo.de/bildung.htm>)

Kritiker*Innen bemängeln als Folge der Bologna-Reformen eine Tendenz zur Verschulung, zu hohe Prüfungsbelastungen, zu wenige Wahlmöglichkeiten, eine wachsende Spaltung zwischen den Universitäten durch die -> *Exzellenzinitiative*,

sowie eine zu starke Orientierung an wirtschaftlichen Interessen, einhergehend mit einer Vernachlässigung des universellen Bildungsanspruchs zugunsten von leicht evaluierbarem und verwertbarem Faktenwissen.

Bundesweiter Bildungstreik 2009

Im Juni und November 2009 kam es bundesweit zu einem dezentral, aber zeitlich koordiniert organisierten Bildungstreik, an dem sich laut unterschiedlichen Angaben zwischen 200.000 und 270.000 Studierende und Schüler*Innen beteiligten. Die studentischen Forderungen waren u.a.:

- *unbeschränkter Zugang zu Bildung* (Abschaffung von Studiengebühren und Zugangsbeschränkungen)
- *Änderungen im Bachelor-/Master-System* (weniger Verschulung und Dauerüberprüfung, mehr Master-Plätze)
- *Demokratisierung der Hochschule* (mehr Mitspracherecht der Studierenden in den universitären Entscheidungsgremien, Zurückdrängung des Einflusses der Wirtschaft)
- *Verbesserung der Lehrbedingungen* (Beendigung prekärer Beschäftigungsverhältnisse, Schaffung zusätzlicher Stellen, Abschaffung der Exzellenzinitiative)

Die Schüler*Innen forderten u.a. die Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems und der Verkürzung der Schulzeit auf acht Jahre (G8) und sprachen sich gegen

Kopfnote, zu große Klassen, eine Überfrachtung des Lehrplans und den wachsenden Einfluss der Wirtschaft auf die Schulen aus.

Neben inhaltlichen Veranstaltungen, Vorträgen und Podiumsdiskussionen kam es auch zu Demonstrationen, Flashmobs und Hörsaalbesetzungen in diversen Städten. Der Bildungstreik stieß auf großes Interesse der Medien und führte dazu, dass sich die Hochschulrektorenkonferenz und einige Politiker*Innen gesprächsbereit zeigten. Abgesehen von kleineren Nachbesserungen blieb das im Zuge des Bologna-Prozesses geschaffene Hochschulsystem jedoch bestehen.

Centrum für Hochschulentwicklung

Das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) ist eine 1994 von der -> *Bertelsmann Stiftung* und der Stiftung zur Förderung der Hochschulrektorenkonferenz gegründete gemeinnützige GmbH. In der Öffentlichkeit bekannt ist sie vor allem durch das jährlich veröffentlichte Hochschulranking, das wegen unwissenschaftlicher Methoden zum Teil heftig kritisiert wird.

Laut Internetseite setzt sich das CHE „für ein wandlungsfähiges Wissenschaftssystem ein, das unter sich verändernden Bedingungen allen, die an ihm mitwirken und von ihm profitieren wollen, optimale und differenzierte Entfaltungsmöglichkeiten bietet.“ Der langjährige CHE-Leiter Detlef Müller-Böling entwarf im Jahr 2000 das Konzept einer „entfesselten Hochschule“,

die „autonom, wissenschaftlich, profiliert und wettbewerbsfähig, wirtschaftlich, international und neuen Medien gegenüber aufgeschlossen“ sein soll. Die Prämisse des CHE lautet, dass privatwirtschaftlich organisierte Hochschulen effizienter arbeiten und durch Wettbewerb die Qualität in Lehre und Forschung verbessert werde. Neben der Einrichtung von -> *Hochschulräten* befürwortet das CHE auch „sozialverträglich gestaltete“ Studiengebühren.

Drittmittel

Als Drittmittel bezeichnet man im Wissenschaftsbetrieb jene Anteile an der Finanzierung von konkreten Forschungsvorhaben, die nicht aus dem Etat der vom zuständigen Ministerium für die Hochschulen bereitgestellten Mittel stammen. Stattdessen handelt es sich um Gelder, die von öffentlicher oder privater Seite zur Verfügung gestellt werden. Neben Zuwendungen der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), des Bundes, der EU, von Stiftungen und anderen öffentlichen Einrichtungen und Institutionen beziehen die Universitäten auch finanzielle Mittel aus der privaten Wirtschaft. Die Beschaffung von Drittmitteln ist eine wesentliche Aufgabe der jeweiligen Institutsleitung. 5,9 Milliarden Euro nahmen die Hochschulen im Jahr 2010 an Drittmitteln ein. Der Anteil der Drittmittel an allen Grund- und Drittmiteleinahmen ist im Bundesdurchschnitt von 15 Prozent im Jahr 2000 auf über 22 Prozent im Jahr 2010 angewachsen. (Zahlen des Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft, im Internet:

http://www.laendercheck-wissenschaft.de/drittmittel/drittmittel_allgemein/index.html).

Kritiker*Innen bemängeln den wachsenden Einfluss externer Geldgeber*Innen auf Forschung und Lehre an den Hochschulen. Insbesondere die Rolle von privaten Geldgeber*Innen wird beanstandet, da jene in der Regel durch das Bereitstellen finanzieller Mittel bestimmte verwertbare Gegenleistungen von den Universitäten erwarten würden, wodurch die Ergebnisoffenheit und Freiheit der Wissenschaft gefährdet sei.

Exzellenzinitiative

Mit der 2005 gestarteten Exzellenzinitiative fördern Politik und Wissenschaft herausragende Forschungsprojekte und -einrichtungen an den deutschen Hochschulen. Ziel ist es „den Wissenschaftsstandort Deutschland nachhaltig [zu] stärken, seine internationale Wettbewerbsfähigkeit [zu] verbessern und Spitzenforschung an deutschen Hochschulen sichtbar [zu] machen.“

(Zitiert nach: Exzellenzinitiative für Spitzenforschung an Hochschulen, Bundesministerium für Bildung und Forschung. Im Internet: <http://www.bmbf.de/de/1321.php>)

Dazu wurden in einem Wettbewerb insgesamt 85 Exzellenzeinrichtungen in drei Bereichen ausgewählt: 39 Graduiertenschulen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, 37 Exzellenzcluster zur Förderung der Spitzenforschung in einem bestimmten Themenkomplex (in Münster etwa der Exzellenzcluster „Religion und Politik in den Kulturen der

Vormoderne und Moderne“) sowie 9 Zukunftskonzepte zur Entwicklung der Gesamtuniversität. Der Wettbewerb wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und dem Wissenschaftsrat durchgeführt.

Kritisiert am Konzept der Exzellenzinitiative wird die Spaltung der Hochschullandschaft in „Elite“ und „Nicht-Elite“, eine einseitige Konzentration auf Forschungsförderung bei gleichzeitiger Vernachlässigung der Finanzierung von Studium und Lehre (4,6 Mrd. € für die Forschung im Förderungszeitraum von 2006 bis 2017, nur 2 Mrd. € für den „Qualitätspakt Lehre“ von 2011 bis 2020 vorgesehen) sowie eine Verschärfung des Wettbewerbs und der Orientierung an ökonomisch verwertbaren Forschungsergebnissen.

Hochschulfreiheitsgesetz

Das Hochschulfreiheitsgesetz wurde am 25. Oktober 2006 von der schwarz-gelben Mehrheit im nordrhein-westfälischen Landtag verabschiedet und trat zum 1. Januar 2007 in Kraft. Durch die maßgeblich vom damaligen Wissenschaftsminister Andreas Pinkwart (FDP) vorangetriebene Gesetzesänderung wurden die Hochschulen in NRW in Körperschaften des öffentlichen Rechts umgewandelt. Ihr Charakter als staatliche Einrichtungen fiel damit weg. Da sie nun dienstherrenfähig waren, konnten die Hochschulen von nun an eigene Beamte beschäftigen, die zuvor dem Land NRW unterstellt waren. Ferner wurden durch die

Neuordnung der Führungsgremien flächendeckend -> *Hochschulräte* installiert, die u.a. mit der Verabschiedung des Haushalts beauftragt wurden. Von der Landes-Assten-Konferenz NRW wurde dies scharf kritisiert: „Ein mehrheitlich extern besetzter Aufsichtsrat soll nun über die Geschicke der Hochschule entscheiden. Hier ist keine Beteiligung von den Betroffenen, seien es Studierende oder Lehrende, mehr vorgesehen. Gemeinsam mit der Stärkung der Hochschulleitung (...) wird damit autokratischer Herrschaft Tür und Tor geöffnet. Das ist ein Rollback in die Zeiten der Ordinarienuniversitäten.“

Wolfgang Lieb, Mitherausgeber der nachdenkseiten, monierte in seinem Artikel „Hochschulfreiheitsgesetz NRW – Elitehochschulen – Der Einfluss von Lobbyorganisationen auf den Staat“ vom 20. Oktober 2006: „An die Stelle demokratischer Rahmgestaltung und akademischer Selbstverwaltung tritt eine Steuerung der Hochschule durch den Wettbewerb um Geld (Studiengebühren, Forschungsdrittmittel). Staat und Parlament werden auf die Rolle des Zahlmeisters für die Grundfinanzierung verwiesen. Das Wissenschaftsministerium könnte eigentlich aufgelöst und in eine Zahlstelle umgewandelt werden. Der gesellschaftliche Bildungs- und Forschungsauftrag der Hochschule und die wissenschaftliche Qualität bleiben auf der Strecke. Mit der beschönigenden Formel „Verselbständigung“ wird von einer jahrzehntelangen staatlichen Unterfinanzierung der Hochschulen abgelenkt. Die Verteilungskonflikte werden von der politischen Ebene auf die Hochschulen verlagert. Zusätzliches Geld soll vor allem auch von privater Seite (über

Studiengebühren und Drittmittel für die Forschung) eingeworben werden.“

(Der gesamte Artikel ist im Internet nachzulesen: <http://www.nachdenkseiten.de/wp-print.php?p=1806>)

Befürworter der Umstrukturierungen verweisen demgegenüber auf die gestärkte Autonomie der Hochschulen und erhoffen sich eine schlankere und effizientere Organisation, die den Interessen der Studierenden respektive „Kunden“ besser nachkommen könne.

Hochschulranking

Mithilfe von Hochschulrankings soll die Qualität von Forschung und Lehre an Hochschulen anhand verschiedener Kriterien gemessen werden. Sie zielen üblicherweise darauf ab, qualitative Unterschiede zwischen einzelnen Fächern oder Fächergruppen verschiedener Hochschulen in quantifizierter Form darzustellen. Auf Basis dieser Daten sollen unter anderem Entscheidungshilfen für verschiedene Interessengruppen (z. B. Studienanfänger, Unternehmen, politische Akteure) entwickelt werden. Ausgehend von den USA gewannen Hochschulrankings auch in Deutschland ab Beginn der 1990er Jahre zunehmend an Bedeutung. Aufgrund methodischer Mängel geraten sie jedoch immer wieder in die Kritik und ihre Aussagekraft wird vermehrt in Frage gestellt. Das bekannteste und meist beachtete Ranking in Deutschland wird vom -> *Centrum für Hochschulentwicklung* veröffentlicht.

Hochschulrat

Der Hochschulrat, in anderen Bundesländern auch Universitätsrat, Kuratorium oder Aufsichtsrat genannt, ist ein durch das -> *Hochschulfreiheitsgesetz* von 2006 durch die damalige schwarz-gelbe Landesregierung neu eingerichtetes Gremien an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. Diesem Organ wurden zentrale Aufgaben und Kompetenzen (z. B. Wahl des Rektorats, Zustimmung zum Wirtschafts- und Entwicklungsplan) für die Ausgestaltung und Steuerung der jeweiligen Universität übertragen. Die Idee hierfür stammt aus der Privatwirtschaft und lehnt sich konzeptionell an Unternehmensstrukturen mit Aufsichtsräten als Kontrollgremien an. Die Installation von Hochschulräten war eine langjährige Forderung u.a. des -> *Centrums für Hochschulentwicklung* (vgl. Punkt 8 der Publikation „Zehn CHE-Anforderungen an ein Hochschulfreiheitsgesetz für Nordrhein-Westfalen“). In NRW sieht das Landesgesetz vor, dass der Hochschulrat mindestens zur Hälfte mit externen Mitgliedern besetzt ist. In Münster besteht er aus acht Mitgliedern, u.a. Prof. Barbara Stolberg-Rilinger, Historikerin und Leibniz-Preisträgerin. Auch Dr. Thomas Middelhoff, von 1998-2002 Vorstandsvorsitzender der Bertelsmann AG und von 2004 – 2009 Vorstandsvorsitzender der Arcandor AG (ehemals KarstadtQuelle AG), die unter seiner Ägide Insolvenz anmelden musste, war von 2008 bis 2013 Mitglied im Rat und zuständig für Finanzen.

Die Arbeitsweise des Gremiums wird auf der Homepage der Uni Münster wie folgt beschrieben: „Der Hochschulrat tagt laut seiner Geschäftsordnung mindestens vier Mal pro Jahr. An seinen Sitzungen nimmt das Rektorat teil, ebenso die Gleichstellungsbeauftragte. Die Sitzungen sind laut Gesetz nicht-öffentlich und vertraulich.“ Zur Vertraulichkeit des Hochschulrates ist jedoch anzumerken, dass im Hochschulgesetz des Landes NRW kein Passus enthalten ist, der den Hochschulrat zu nicht-öffentlichen Sitzungen verpflichtet. Vielmehr stellt diese Regelung eine Entscheidung des Hochschulrates selbst auf Basis der Geschäftsordnung dar. Von Seiten der Studierendenschaft wird die mangelnde Transparenz des Gremiums sowie die ausschließliche Besetzung mit Professor*Innen und externen Mitgliedern aus Wissenschaft, Wirtschaft und Kultur kritisiert. Studentische Vertreter*Innen sucht man im Hochschulrat vergeblich. Durch u.a. die Wahl des Rektorats und die Zustimmung zum Haushaltsplan ist der Rat mit weitreichenden Befugnissen ausgestattet, die aus Sicht der Kritiker*Innen nicht demokratisch legitimiert sind.

Leistungsorientierte Mittelvergabe (LOM)

Öffentliche Mittel für Forschung und Lehre wurden bis in die 1980er Jahre im Wesentlichen nach Bedarf bzw. auf der Basis der Verausgabungen im vorangehenden Haushaltsjahr vergeben. Die sich im Zuge der Bildungsexpansion weiter erhöhenden Studierendenzahlen und eine gleichzeitige

Verknappung der Ressourcen führten seit den 1980er Jahren zur Diskussion über neue Verteilungslogiken im deutschen Hochschulsystem. In den 1990ern wurden dann unter den Vorzeichen des -> *New Public Managements* (NPM) zunehmend an marktwirtschaftlichen Strukturen orientierte Verfahren auf Basis des Leistungsprinzips eingeführt. Über die Einführung wettbewerb-sähnlicher Strukturen sollten von nun an Leistungsanreize gesetzt werden (vgl. www.forschungsinform.de/iq/agma/LOM/LOM.asp)

Der Mechanismus der leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM) wurde sowohl zwischen den Hochschulen als auch innerhalb der Hochschulen zwischen den Fakultäten und Fachbereichen eingeführt. Als Kriterien für die Vergabe gelten u.a. die Höhe der eingeworbenen Drittmittel, der Publikationsoutput sowie die Lehrleistung (letztere gemessen u.a. an der studentischen Evaluation). Grundannahme ist, dass durch verschärften Wettbewerb die Leistung sowohl in der Spitze als auch in der Breite erhöht werden kann. Kritiker*Innen bezweifeln einen kausalen Zusammenhang zwischen mehr Wettbewerb und „wissenschaftlicher Leistung“ (vgl. dazu das Interview mit Richard Münch in diesem Reader).

New Public Management

Das New Public Management (NPM) bezeichnet die Modernisierung des öffentlichen Sektors durch Anwendung betriebswirtschaftlicher Managementkonzepte (z.B.

Zielvereinbarungen, Kosten- und Leistungsrechnung (KLR), Budgetierung, Controlling, Outsourcing, Projektmanagement, Benchmarking, flache Hierarchien). Es ist gekennzeichnet durch folgende Merkmale:

- eine stärkere Markt- und Wettbewerbsorientierung,
 - eine ziel- und ergebnisorientierte Steuerung (Outcome- und Outputorientierung),
 - dezentrale Grundstrukturen und
 - eine instrumentelle und verfahrensmäßige Orientierung am Unternehmensmodell und Wandel von der Binnenorientierung öffentlicher Verwaltungen hin zu Kunden- bzw. Bürgerorientierung.
- (zitiert nach: Gabler Wirtschaftslexikon. Im Internet: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/new-public-management-npm.html>)

Auch im Hochschulsystem - Stichwort: unternehmerische Hochschule - findet das NPM seit einigen Jahren verstärkte Anwendung, etwa durch die Umstellung auf Globalhaushalte und eine zunehmende Außensteuerung der Universitäten durch Zielvereinbarungen und die Installierung von -> *Hochschulräten*.

Zivilklausel

Eine Zivilklausel stellt die Selbstverpflichtung einer Universität oder einer vergleichbaren wissenschaftlichen Einrichtung dar, ausschließlich für friedliche und zivile, also nicht-militärische,

Zwecke zu forschen und zu lehren.
-> *Drittmittelkooperationen* mit der Rüstungsindustrie (Rheinmetall, Kraus-Maffei Wegmann etc.) oder dem Verteidigungsministerium sind damit ausgeschlossen. Die Idee, auf diese Art und Weise Militärforschung aus den öffentlichen Bildungsanstalten fern zu halten, geht auf die Friedensbewegung zurück. Die erste Zivilklausel trat 1986 an der Universität Bremen in Kraft. Auch die TU Berlin, die Universitäten in Dortmund, Konstanz, Oldenburg, Tübingen und Frankfurt am Main verfügen über derartige Selbstverpflichtungen. Seit dem 17. Juli 2013 gibt es auf Senatsbeschluss auch eine Zivilklausel in Münster. Jedoch ist sie weit weniger scharf als an anderen Universitäten formuliert: „Forschung, Lehre und Studium an der Universität Münster sind auf zivile und friedliche Zwecke ausgerichtet“, so der genaue Wortlaut. Der Philosophieprofessor Michael Quante soll als Ethikbeauftragter der Universität jährlich im Senat über mögliche Verstöße berichten. Ob sich eine engagierte Gruppe Studierender in Münster findet, die kontinuierlich über die Einhaltung der Zivilklausel wacht, bleibt abzuwarten. Die Erfahrungen aus anderen Städten zeigen, dass dort, wo ein solches Engagement ausbleibt, die Selbstverpflichtungen umgangen werden. Von Seiten der Zivilklauselbewegung besteht die Forderung, Zivilklauseln als Ausdruck der Friedensorientierung in die Hochschulgesetze der Länder zu übernehmen. Ferner ist mit der Zivilklauselbewegung die Hoffnung verknüpft, dass ganz grundsätzlich die finanzielle Abhängigkeit der Universitäten von externen Geldgeber*Innen stärker in den öffentlichen Fokus gerückt wird.



