

**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:
Dezember 2015
3. überarbeitete und
aktualisierte Auflage

Alle Angaben ohne Gewähr. Dieser Reader ist kostenlos. Für den Inhalt der Websites von sämtlichen angeführten Links sind ausschließlich die Betreiber*innen der jeweiligen Seite verantwortlich. Alle Angaben beziehen sich auf den Stand von Dezember 2015.



Inhalt

Seite 6 - einleitende Worte

Seite 10 - Tobias Fabinger

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

Seite 16 - Gerhard Stapelfeldt

Kritik der neoliberalen
Zerstörung der Universität!

Seite 26 - Christian Thein

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

Seite 30 - Michael Städtler

Angst. Hochschuldidaktische
Beobachtungen und Überlegungen

Seite 36 - Aaron Ringelnatz

Zur äußeren und inneren Unterminie-
rung der Autonomie der Universität

Seite 44 - Burkhard Wiebel & Maximilian Schell

Mögliche Folgen von Bologna
aus psychologischer Perspektive

Seite 48 - Michael Heidemann

Immer schön pragmatisch bleiben

Seite 54 - Andreas Hellgermann

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

Seite 63 - Glossar

Einleitende Worte zur zweiten und dritten Auflage

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

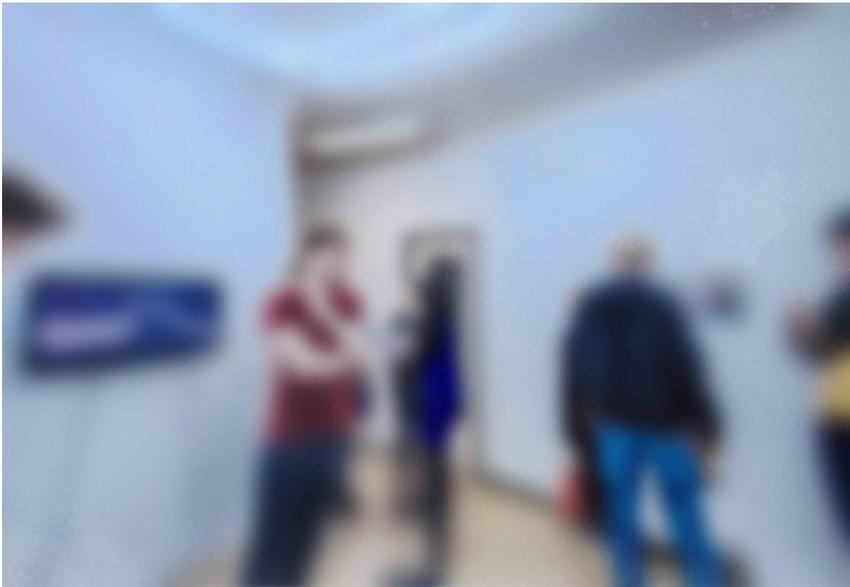
Fünf Blockseminare, die im Rahmen der Allgemeinen Studien der Universität Münster im Wintersemester 2013/2014 angeboten wurden. Fünf Blockseminare, die zeigen, warum es dringend angebracht erscheint, die fortschreitende Ökonomisierung der Bildung mit entsprechenden aktuellen Analysen zu kritisieren. Der AStA der Uni Münster möchte deshalb mit dieser Publikation einen bescheidenen Beitrag zur Analyse der Hochschulen im neoliberalen Kapitalismus des 21. Jahrhunderts leisten. 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 treffend, 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 simplen 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 wichtiger wird, gilt Bildung in kapitalistisch hochentwickelten Ländern und sogenannten „Wissengesellschaften“ 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. Bestimmt wird das Studium nach Bologna durch Verschulung und Modularisierung der Lehre, hohen Prüfungsdruck, verkürzte Regelstudienzeiten, Auswendiglernen und Wieder-Vergessen, Dauerstress. Der wissenschaftliche Anspruch schwindet rapide, wird aber auch gar nicht mehr gefordert, da zu zeitraubend und dem Zweck des schnellen Studienabschlusses hinderlich.

Der vorliegende Reader versammelt kritische Aufsätze zur Ökonomisierung der Bildung. Diese kann letztlich nur verstanden werden, wenn sie im größeren Kontext der Ökonomisierung aller Lebensbereiche und der Durchsetzung des Warenprinzips auf universeller Ebene begriffen wird. Neben Beiträgen mit einführendem Charakter zum Begriff der Bildung und den Implikationen der Bologna-Reformen beinhaltet die vorliegende Textsammlung auch speziellere Artikel zur Ideologie des Neoliberalismus, 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 Erinnerung an die Möglichkeit einer emanzipatorischen Bildung, also einer Bildung im emphatischen Sinne, zu bewahren. Denn wer sollte heute noch auf die Idee kommen, dass Bildung etwas mit Befreiung zu tun haben könnte? Ein solcher Schluss ist im derzeitigen Uni-Alltag alles andere als nahegelegt. In der gleichgültigen Monotonie der Uni-Lehre kommt

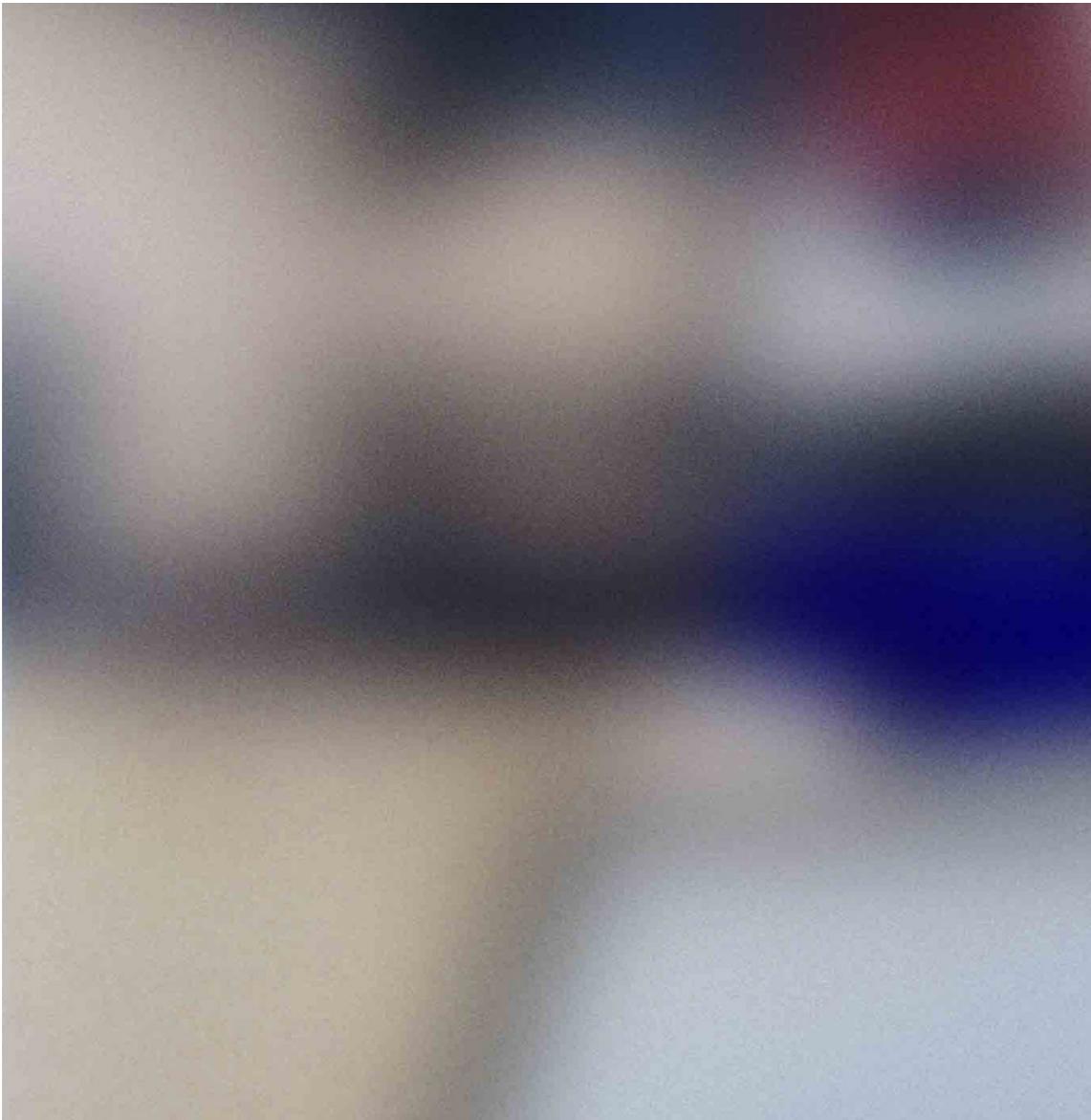


nur ein Bedürfnis zum Ausdruck: Anpassung an den ewig sich wiederholenden Verwertungszwang, Anpassung an Wettbewerb und Marktbedingungen. Die Apologeten der bürgerlichen Gesellschaft verkünden stolz das Ende der Geschichte (Fukuyama) und werden zunächst einmal bestätigt durch die rasante Etablierung kapitalistischer Verkehrsformen im globalen Maßstab. Angesichts dessen scheint es keinen Platz mehr zu geben für groß angelegte Utopien. Die Universitäten wären zwar als Bildungsanstalten diejenigen Orte, an denen eine kritische Reflexion über die menschlichen Lebensbedingungen in kollektiver Weise stattfinden könnte. Doch sie selbst sind voll und ganz vom Warenprinzip und vom Wettbewerbszwang durchdrungen. Über die verstellten Möglichkeiten kritischer Bildung aufzuklären, ist somit Anliegen dieser Aufsatzsammlung.

Zumindest eine Neuerung lässt aufhorchen: den Fachschaften Soziologie und Politikwissenschaft ist es gelungen, ihrem Fachbereich

Gelder für die Ermöglichung dreier Studentischer Seminare abzutrotzen. Nach dem Vorbild der Autonomen Tutorien in Frankfurt/Main haben Studierende damit ab dem Wintersemester 2013/2014 die Möglichkeit selbstorganisierte Seminare anzubieten. Die Auswahl der eingereichten Bewerbungen wird von den Fachschaften selbst getroffen. Erwünscht sind nur Seminare, die sich im Unterschied zu gewöhnlichen Uni-Seminaren kritisch mit ihrem Gegenstand auseinandersetzen, also nicht affirmativ sind. Möge die Initiative der Fachschaften Soziologie und Politikwissenschaft dazu führen, dass kritische Bildung zumindest auf diesem Wege noch einen Platz an der Uni behält, gleichwohl die Studentischen Seminare natürlich auch ihren Anteil zur Reproduktion universitärer - und damit immer zugleich auch defizitärer - Bildungsvermittlung beitragen werden. Vielleicht schließen sich ja sogar weitere Fachschaften in den kommenden Semestern diesem Projekt an.

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. Die Wahl einer geschlechtsneutralen Sprache stand jedoch allen Autor*innen frei.



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 vollzieht, 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 Tradition und sieht den Warentausch als das konstitutive 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 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 Kunstwelt 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

Der erhöhte ,Tauschwert- charakter' des Studiums neutralisiert die Inhalte

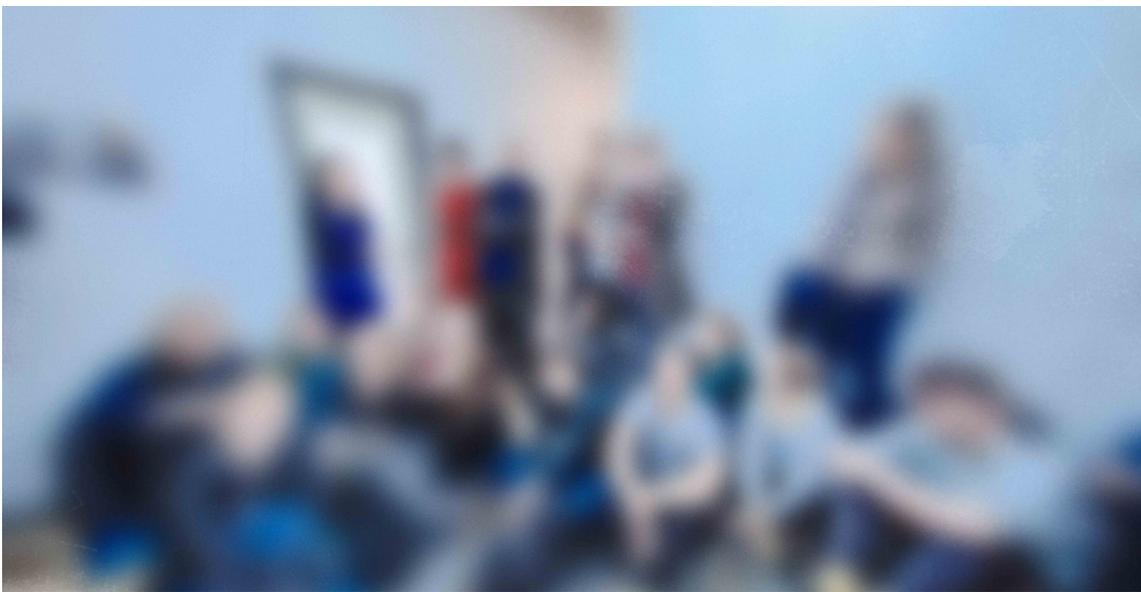
neutralisiert die Inhalte – es ist letztlich egal, ob ein Referat über Kritische Theorie, Internationale Beziehungen oder Statistik und Methoden gehalten wird. Im Bachelor-Studium werden die Inhalte zumeist nur gestreift, so dass eine Präsentation des Stoffes stattfindet, die immer nur „über“ ein Thema 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 vorangehen. 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 abgemachten 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

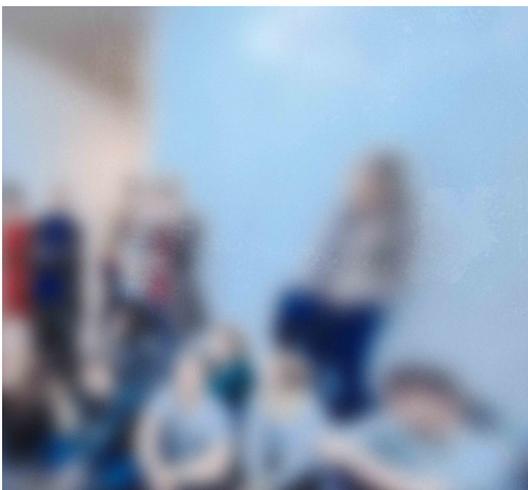
einem reinen „Ausbildungsgang“, so ist alles schon festgelegt und wird schematisch und oberflächlich präsentierend abgehandelt. Es können also keine neuen Erkenntnisse entstehen und vor allem wird die Autonomie der Studierenden nicht entwickelt, welche nur aus der Erfahrung wissenschaftlicher Autonomie 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



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 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

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 Außerkräftsetzung der schon von Humboldt konzipierten universitären Selbstverwaltung durch ein aufsichtsratähnliches und nur unvollkommen demokratisch legitimiertes 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).

Kritik der neoliberalen Zerstörung der Universität!

Gerhard Stapelfeldt über die
neoliberale Ideologie und wie
sie Bildung unmöglich macht

Material zu zwei Reden:
gehalten am 24.11.2009 in Leipzig auf Einladung des StudentInnenrates der Universität Leipzig auf der Demonstration von Studierenden aus dem gesamten Bundesgebiet aus Anlaß der Tagung der Hochschul-Rektorenkonferenz in Leipzig und des Abschlusses des ‚Bologna-Prozesses‘;

gehalten am 27.11.2009 auf Einladung des Fachschaftsrates Psychologie der Universität Hamburg zu öffentlichen Vorlesungen in der Hamburger Innenstadt aus Anlaß der Solidaritäts-Aktionen mit den Studierenden-Protesten in Österreich sowie der massiven Kritik gegen die Wahl von Dieter Lenzen – der sich an der FU Berlin den Ruf eines autoritär-‚wirtschaftsfreundlichen‘ Hochschulmanagers erworben hat – zum neuen Präsidenten der Universität Hamburg.

Der Text wurde zuerst von den BesetzerInnen des Hamburger Audimax photo-mechanisch vervielfältigt, dann im Internet an vielen Stellen (u.a. www.kritiknetz.de) veröffentlicht und schließlich in mehreren Zeitungen und Zeitschriften publiziert, unter anderem in: Woxx. Déi aner wochenzeitung. Luxemburg. 11.12.09, 10 – 12; express. Zeitung für sozialistische Betriebs- und Gewerkschaftsarbeit. 12/ 2009, 6 – 8

Abgedruckt ist der Text in der Aufsatzsammlung des Verfassers: Neoliberalismus – Autoritarismus – Strukturelle Gewalt. Hamburg 2010, S. 125ff. Die Sammlung enthält auch einen weiteren Text zur Kritik der neoliberalen Universität: Neoliberalismus, Wissensgesellschaft, Wettbewerbs-Universität (ebd. 87ff.). Weitere Überlegungen des Verfassers zum Thema sind enthalten in: Geist und Geld. Von der Idee der Bildung zur Warenform des Wissens (Münster 2003) sowie in: Der Aufbruch des konformistischen Geistes (Hamburg, 2. Auflage 2011).

Die seit Wochen europaweit zu verzeichnenden, in Form von Demonstrationen und Besetzungen von Universitätsräumen durchgeführten Studentenproteste gelten der Zerstörung der Universität durch den Neoliberalismus: dem ‚Bologna-Prozess‘. Selbstredend zerstört die herrschende neoliberale Doktrin von Wirtschaft und Politik nicht die Universitäten als Institutionen oder gar als materielle Gebäude. Zerstört wird aber, was aus den vorhandenen Forschungs-, Lehr- und Lerneinrichtungen eine Universität macht – zerstört wird die Idee der Universität. Die Universitäten hatten sich während des Spätmittelalters und in der Renaissance zuerst in Bologna (1088), Paris (um 1150) und Oxford (1167), später auch in Heidelberg (1386), Köln (1388), Erfurt (1392) und Leipzig (1409), als Institutionen einer *universitas litterarum* gegründet, um die Autonomie des Geistes gegenüber den undurchschauten, dogmatischen Mächten der Religion geltend zu machen. So besaß die Universität ihre Identität, ihren Zusammenhalt in der Philosophie: im antiken Imperativ der Selbst- und Welterkenntnis – „Kenne dich!“ Das blieb der Imperativ der Universitäten bis ins 19. Jahrhundert: Freiheit von Forschung, Lehre und Lernen, Aufklärung, Bildung des Menschen zum Menschen – Humanität. Diese Idee der Universität, schon im späten 19. Jahrhundert unterminiert, durch die 1933 von Martin Heidegger gefeierte ‚Führer-Universität‘ verhöhnt, im Manuskript der ‚Jefferson-Day-Speech‘ des US-Präsidenten Franklin Delano Roosevelt 1945 beschworen, wird durch den Neoliberalismus endgültig zu Grabe getragen – es gibt keine Nischen mehr, innerhalb derer in der Universität noch Bildung durch Aufklärung möglich ist. Die Universitätsreformen im Zuge des 1999 von 31 Ministern aus 29 Staaten

ausgerufenen ‚Bologna-Prozesses‘ haben ein anderes Ziel: das Europa der Europäischen Union bis zum Jahre 2010 in den größten, „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ (Lissabon-Strategie, März 2000) zu verwandeln. Dieser Prozess, durch den die Bildung des Menschen zum Menschen durch ökonomische Verwertungs-Imperative liquidiert wird, ist eben deshalb nicht reformierbar – er ist abzuschaffen. Diese allgemeine Forderung ist freilich ebenso leicht formuliert wie in ihrer Realisierbarkeit unwahrscheinlich: denn es geht um den logos der Wettbewerbs-Ökonomie selbst. Gleichwohl muß die Forderung erhoben werden, soll noch an der humanistischen Idee der Universität festgehalten werden.

Gegen die neoliberale Umstrukturierung der europäischen Universitäten im Kontext der Durchsetzung einer neoliberalen, wissensgestützten Wettbewerbs-Ökonomie haben Studierende seit etwa 2002/03 protestiert. Erst wurde die Verwandlung von Wissen in eine Ware angeklagt – ein allerdings etwas naiver Protest, denn diese Verwandlung war schon um 1860/1900 vollzogen worden, als wissenschaftliches Wissen während der Zweiten Industriellen Revolution zur Rationalisierung der Produktion im Interesse der Kapitalverwertung eingesetzt wurde. Dann richtete sich der studentische Protest gegen die Studiengebühren: zum einen, weil die Gebühren den Hochschulzugang erschweren, zum anderen, weil es durch das verschulte Bachelor-Studium kaum noch möglich ist, das Studium durch ‚jobben‘ zu finanzieren. Protestiert wird auch gegen das verschulte, viel zu kurze, wenig fundierte Studium; gegen die Abspaltung von Forschung und Lehre; gegen die steigende

Bürokratisierung; gegen die Kontrollen der Anwesenheit: also gegen die Unterstellung, die Studierenden seien nur durch Zwang zum Studieren zu bewegen; gegen die permanenten Prüfungen, so daß immerzu allein für die Reproduktion von Wissen bei Prüfungen ‚gepaukt‘ werden muß und keine Zeit bleibt, auch aus Fehlern zu lernen, schon gar keine Zeit, das Erlernte dem eigenen Denken zu integrieren. Kritisiert wird weiter die mangelnde Finanzierung der Universität, die sich in verschiedener Form ausdrückt: in der zu geringen Zahl von Lehrenden, die zunehmend durch die Beschäftigung von Lehrbeauftragten kompensiert wird; in den zahlreichen prekären Beschäftigungsverhältnissen – Privatdozenten ohne Bezahlung, unbesoldete Professoren; Lehrbeauftragte, die pro Semester und Seminar nicht einmal 1000,- Euro verdienen; Ein-Euro-Jobber auch im Bereich der Forschung; in der personellen Unterausstattung der Verwaltungen; in der Unterausstattung der Bibliotheken.

Durch diese Fülle der Einwände und der entsprechenden studentischen Forderungen wendet sich langsam der Protest gegen das Zentrum der Reformen: die Logik einer neoliberalen Gesellschaft. Denn nicht jene aufgelisteten, teilweise durchaus reformierbaren Defizite der neuen Universitäten bilden den Kern der Übelstände: der Kern besteht in der Durchsetzung eines Menschenbildes und einer nicht nur inneruniversitären Gesellschaftsform, die der Idee der Humanität und damit der Idee der Universität widerspricht. Darum ist der ‚Bologna-Prozess‘ nicht reformierbar. Darum ist der Protest nicht zu begreifen als eine Veranstaltung zur Unterbreitung von alternativen Reformvorschlägen, sondern als ein aufklärerischer Lernprozess. Der Forderungskatalog,

den die BesetzerInnen des Auditorium Maximum der Universität Hamburg am 12.11.2009 verabschiedet haben, verlangt die Abschaffung der Studiengebühren erst an vierter Stelle, an erster Stelle aber: die „Bildung zum mündigen Menschen“, die „Demokratisierung der Bildungseinrichtungen“, die Abschaffung der Wettbewerbslogik als Logik des „survival of the fittest“. Das erste Ziel, die „Erziehung zur Mündigkeit“ (Adorno), ist keine Setzung der Studierenden, auch kein Rückgriff auf die klassische Bildungsidee – das Ziel ist dem „Leitbild“ der Universität Hamburg entnommen, das in jedem neuen Vorlesungsverzeichnis abgedruckt ist. Indem die Studierenden dieses Ziel aufnehmen, konfrontieren sie die Realität der Abrichtung zum Humankapital mit jenem proklamierten Ziel und klagen dessen Verwirklichung ein. Kritisiert wird mithin: die Ausbildung der Studierenden nach der Logik der Inhumanität, der Anpassung an undurchschaute, entfremdete Mächte. Das wäre aber: die Abschaffung der Idee der Universität, der Idee der Humanität. Diese Abschaffung steht im Kontext einer allgemeinen Zerstörung humaner Solidarität und Individualität. So beginnen die Proteste konsequent, über die Universitäten hinaus zu reichen und sich gegen die Logik des Neoliberalismus insgesamt zu richten: gegen die Errichtung einer totalen Wettbewerbsgesellschaft, in der jeder, als Einzelner, gegen jeden in einem Kampf um Sieg oder Niederlage antritt. In einer solchen Gesellschaft haben christliche Nächstenliebe, klassisch-liberaler Kosmopolitismus oder sozialistische Solidarität keinen Platz.

Neoliberales Dogma: Die Gesellschaft kann als Ganze nicht rational durchschaut werden

Um diesen Kern des Protests zu verstehen, sind die ethischen und rationalen Grundannahmen des Neoliberalismus in Stichworten aufzulisten. Das grundlegende Dogma des Neoliberalismus lautet: Wirtschaft und Gesellschaft sind so komplex, daß sie als Ganze nicht rational begriffen und deshalb auch nicht rational gesteuert werden können – sie sind schon gar nicht vernünftig einzurichten. Deshalb beschreibt die neoliberale Theorie sich als „Antirationalismus“: Wirtschaft und Gesellschaft sind nicht zu rationalisieren, nur das Handeln Einzelner. Diese vermögen sich

dem Undurchschauten bloß anzupassen. Das sozialatomistische Handeln folgt mithin, nach neoliberalem „Glaubensbekenntnis“, der Logik technischer Rationalität: der Beherrschung der Welt durch Berechnung. Weil der Neoliberalismus die Vernunft, die eine aufklärende Welt- und Selbsterkenntnis ist, auf technische Rationalität reduziert, erscheint ihm die alte – von Platon bis Marx reichende – Idee einer Verwirklichung der Vernunft als autoritäre Phantasie. Der Neoliberalismus fordert: Freiheit als „freiwilligen Konformismus“.

Das zweite Dogma lautet: Sind Wirtschaft und Gesellschaft durch Menschen nicht rational zu steuern, so muß der undurchschaubare Wettbewerb diese Aufgabe übernehmen. Dem Staat kommt nur die Aufgabe zu, die Wettbewerbsregeln zu setzen und durchzusetzen. Der Wettbewerb muss durch

De-Regulierung des alten Staatsinterventionismus installiert, dann aber durch Re-Regulierung in Funktion gehalten werden – denn in der Epoche hoher Kapitalkonzentration kann der Wettbewerb nur eine ‚künstliche‘, bürokratisch konstituierte Veranstaltung sein.

Drittens: Der Wettbewerb ist die Institution eines gesellschaftlichen „Kampfes ums Dasein“ (Darwin): um knappe Güter. In diesem Kampf sind die Einzelnen in der Wahl ihrer Mittel frei; das Resultat des Wettkampfes sind Sieger und Verlierer, Starke und Schwache: eine gesellschaftliche Ungleichheit. Sieger ist, wer sich den undurchschaubaren gesellschaftlichen Kräften am besten angepasst hat. Da das Ganze das Undurchschaubare ist, ist eine rationale Anpassung a priori unmöglich; erst post festum erweist sie sich als gelungen. Die gesellschaftliche Elite besteht aus maximal Angepassten.

Viertens: Weil das Ganze das Irrationale ist, vertritt der Neoliberalismus theoretisch und praktisch einen Individualismus – einen Sozialatomismus. Da strukturelle Gründe von Erfolg und Mißerfolg, von Prosperität und Krisen als unerkennbar gelten, gilt der Einzelne als seines Glückes ebenso wie seines Unglückes Schmied.

Dieses neoliberale Individuum, das unter dem Imperativ der Anpassung an gesellschaftliche Mächte steht, muß deshalb die undurchschaubaren „Kräfte“ (Hayek) verinnerlichen, zu deren Personifikation werden. Ein solches Individuum wurde vor etwa siebenzig Jahren von jüdischen deutschen Sozialphilosophen im New Yorker Exil in klassisch gewordenen sozialwissenschaftlichen

Studien ausführlich untersucht und treffend benannt: als „autoritärer Charakter“. Dieser Charakter ist der Bürger der „autoritären Gesellschaft“: der sich frei wählende Untertan.

Die Logik des Neoliberalismus wurde während der Wirtschaftskrisen um 1975 (Bretton-Woods-System), 1982 (Schuldenkrise der Dritten Welt) und 1990 (Zusammenbruchskrise der autoritären Staaten Mittel- und Osteuropas) über die Welt verbreitet: als ‚Globalisierung‘. Seit etwa 1990/99 wurde dieser globale Neoliberalismus vor allem von Seiten der Weltbank und der Europäischen Union (Bologna-Prozess; Lissabon-Strategie) als Wissensökonomie und Wissensgesellschaft propagiert: Bezeichnet wird ein gesellschaftlich analphabetisches, ökonomisch höchst verwertbares Wissen. Dieses Wissen prägt den weltweit dominierenden Dienstleistungssektor und scheint die 1972/73 diagnostizierten Grenzen des Wachstums aufzuheben: Wissen gilt als unbegrenzt produzierbarer Rohstoff. Die Produktionsstätten dieses kapitalisierbaren, gesellschaftlich irrationalen Wissens, der Wissenden als Humankapital, sind vor allem die Universitäten. So wurde um 1999/2000 innerhalb der EU begonnen, die Universitäten in Betriebe zur Produktion von Human-Kapital und kapitalisierbarem Wissen zu verwandeln.

Für die Universitäten bedeutet dies:

1. Sie sind wie Wirtschaftsbetriebe zu organisieren, die Wissen als ökonomisch verwertbares Wissen, die Wissende als Humankapital zu produzieren haben. Die Universitäten als Betriebe richten sich nach außen auf einen Wettbewerbsmarkt aus, um Waren zu verkaufen. Ihr Erfolg im Wettbewerb

wird durch die Rankings und eingeworbene ‚Drittmittel‘ ausgedrückt.

2. Für die Qualität des Wissens ist nicht mehr entscheidend, ob es wahr, sondern ob es zu vermarkten ist.

3. Für die Qualifikation der Wissenenden ist nicht mehr entscheidend, was sie wissen, sondern: ob sie ihr Wissen wie Unternehmer in eigener Sache verkaufen, vermarkten können.

4. Der Wissensfortschritt verläuft nicht nach dem Kriterium von Diskurs, Kritik und Wahrheit, sondern durch Wettbewerbskampf.

5. Weil die Wissensgesellschaft, die sich auch in den Universitäten institutionalisiert, den Wettbewerb und den Sieg im Wettbewerb zum Fetisch erhoben hat, hat sie die ‚Exzellenz‘ zum Fetisch erhoben.

6. Wettbewerb heißt: Vergleich von Personen und Sachen. Daher werden in der neoliberalen Universität die Lehrenden, die Lernenden und der ‚Stoff‘ gleichgültig: alles ist austauschbar, alles ist in Geldform ausdrückbar – Individualität kommt im totalen Vergleich nicht vor, nur: Anpassung. Wer im Wettbewerb siegt, ist nicht herausragend, sondern maximal angepasst. Für das Wissen, insbesondere in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaft, gilt: es ist die Verdoppelung des Zeitgeistes und darum tendenziell überflüssig.

7. Der Wettbewerb innerhalb der Universität und zwischen den Universitäten

muss bürokratisch veranstaltet werden. So entsteht eine bürokratische Hierarchie der totalen Kontrolle, die von außen nach innen reicht: Auf Bundesebene wurde 2005 die Akkreditierungs-Stiftung mit dem Akkreditierungs-Rat gegründet, der wiederum privatwirtschaftliche Akkreditierungsagentu-

Wer im Wettbewerb siegt, ist nicht herausragend, sondern maximal angepasst

ren akkreditiert, die ihrerseits – auf Antrag, aber zwingend vorgesehen – die Bachelor- und Masterstudiengänge der Hochschulen akkreditieren (mit einem Gütesiegel versehen), bis endlich innerhalb der Hochschulen die Qualitätssicherungssysteme Lehre und Lernen evaluieren. So zeichnet sich die neoliberale Universität durch eine starke Bürokratisierung aller Abläufe aus, die dem alten Staatssozialismus zur Ehre gereicht hätte: starke Vereinheitlichung der Lehrpläne durch ein Modulsystem; starke Steigerung der Prüfungshäufigkeit; Kontrolle der Anwesenheit der Studierenden bei Seminaren und Vorlesungen; Zugang zu Seminaren über universitäre Informationssysteme; Eingabe der Seminarpläne, Noten, etc. in die Informationssysteme; Bürokratisierung der Prüfungsverfahren, der Raumvergabe, der Beantragung von Tutorenstellen; ständige Evaluierungen von Lehre, Forschung und Lernprozessen. Alles unterliegt einer Kontrolle, jeder soll jeden und sich selbst kontrollieren, jeder soll andere und sich selbst objektivieren und messen. Alles muß deshalb standardisiert werden. Alles

ist Management: Gebäudemanagement, Raummanagement, Zeitmanagement, Materialmanagement, Studienmanagement, Prüfungsmanagement, Qualitätsmanagement, Selbstmanagement. Die Frage, ob das, was einem Management unterzogen wird, sich zum Management überhaupt eignet, ob das allseits Kontrollierte bei so viel Kontrolle nicht verloren geht, wird nicht gestellt. Die Bürokratie erhebt sich, nach alter Regel, über das Regulierte.

8. Was geht also verloren bei so viel bürokratischer Kontrolle, bei so viel Messung von Leistungen? Das Subjekt – auf seiten der Lehrenden wie der Lernenden; die wissenschaftliche Phantasie, durch die allein nicht bloß das Selbstdenken sich auszeichnet, sondern durch die allein auch neue, ungewöhnliche Einsichten möglich sind; die Substanz aller mit der Gesellschaft befassten Wissenschaften: weil diese ihrem Gegenstand selbst zugehören, kann es konforme Standards für Lehre, Forschung und Studium nicht geben; die Humanität und Solidarität – sie wird durch den Autoritarismus der Kontrolle und den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen bellum omnium contra omnes (Kampf aller gegen alle) eliminiert.

9. Die Universitätsstruktur ist geprägt durch die Form eines Wirtschaftsbetriebes, der sich Markterfordernissen anpasst, nicht durch die Freiheit von Lehre, Lernen und Forschung. Die Universität ist autoritär strukturiert und dem Bedarf ‚der Wirtschaft‘ subsumiert.

10. Die Studierenden werden nicht zu autonomen, selbst denkenden Individuen gebildet, sondern zur Anpassung an den

Markt ausgebildet. Sie lernen auswendig, sie lernen das schnelle Antworten; das Selbstdenken, das Fragen, die Phantasie ist nicht gefragt. Der Imperativ der neoliberalen Gesellschaft und Universität fordert: das autoritäre Subjekt.

Diese Universitäten haben sich, als Produktionsstätten von Wissenden und Wissen für entfremdete, undurchschaubare Zwecke, von der Idee der Universität verabschiedet. Die aufklärende Vernunft verfällt dem neoliberalen Spott. Die neoliberale Universität ist kein Ort der Bildung, sondern der Anpassung: der Produktion des gesellschaftlich irrationalen, fachwissenschaftlich rationalen „autoritären Charakters“. Die Humanität ist aus dieser Institution verbannt. Das zeigt sich an einer Reihe zentraler Erscheinungen in den Sozialwissenschaften, in denen sich der gesellschaftliche Irrationalismus des Neoliberalismus besonders auswirken muß. Klassische, der Aufklärung verpflichtete Gesellschaftstheorien sind aus dem Studienplan – nun meist schulisch „Stundenplan“ genannt – verbannt: Theorien von Hobbes bis Smith, von Hegel bis Marx und bis zur Kritischen Theorie der Gesellschaft; kommen diese Theorien in den Stundenplänen doch noch peripher vor, müssen sie auf eine Weise gelehrt werden, die ihrem Geist entgegengesetzt ist – eine aufklärerische Theorie wie etwa die Kants auswendig zu lernen und in einem Multiple-Choice-Test abzu prüfen, verwandelt die Theorie in ihr absolutes Gegenteil. Darum hatte Fichte einst den sokratischen Dialog, die aufklärende Frage und eben nicht die quicke Beantwortung vorgegebener Fragen, als Methode des akademischen Unterrichts bezeichnet. Das gedankenlose Beantworten entspricht dem

Reiz-Reaktions-Schema von Quiz-Shows, nicht einem akademischen Studium, das seinen Ort in der Einheit von Forschung und Lehre, von Lehren und Lernen hat: das auf Selbstdenken gerichtet ist.

So gilt es, angesichts dieser weit fortgeschrittenen Tendenz, deren gesellschaftliche Logik aufzuklären, um die Ideen der Bildung und der Humanität zu bewahren und fortzuentwickeln. Das ist die Aufgabe des Protests.

Die gesellschaftliche Bedeutung dieses Protests ist, im Vergleich zum alten Industriekapitalismus, erheblich gestiegen: Streiks an Universitäten sind jetzt Streiks an einer Institution, die nicht länger von ökonomisch untergeordneter, sondern nunmehr von ökonomisch zentraler Relevanz ist. Daher erhalten die Proteste eine deutlich höhere öffentliche Aufmerksamkeit und werden auch nicht diffamiert wie einst um 1968. Das scheint sich freilich zu ändern, weil der Protest nicht mehr nur reformistische Ziele verfolgt, die sich dem ‚Bologna-Prozess‘ integrieren lassen, sondern weil er sich zunehmend gegen den Neoliberalismus an den Universitäten und anderswo richtet.

Dass der Protest substantiell, also über das Symbolische von Universitätsbesetzungen und über eine radikale Rhetorik hinaus, von – relativ – Wenigen getragen wird, sowohl auf Seiten der Studierenden und noch mehr auf Seiten der Lehrenden, ist kein Widerspruch. Je stärker der Geist einer Zeit sich verbreitet, je stärker er Rationalität und Bedürfnisse prägt, je mehr unterminiert er die Kritik,

die er herausfordert. Der Protest wird, weil die Kritik aus der Universität inhaltlich und formal herausfällt, zunehmend jenseits der Universität seinen Ort finden. Die Ideen, die ihn tragen, sind nicht zu eliminieren – es sind die von Kant formulierten Grundfragen der Philosophie, die auf jene Idee eines vernünftigen Lebens zielen, das der Neoliberalismus

Nicht die Reformierung des Bologna-Prozesses kann das Ziel sein, sondern allein dessen Abschaffung

verleugnet: 1) „Was kann ich wissen? – 2) Was soll ich tun? – 3) Was darf ich hoffen? – 4) Was ist der Mensch?“ Um der Vernunft: um der Idee eines autonomen, gebildeten Individuums und einer humanen Gesellschaft willen, muss die neoliberale Universität kritisiert werden. Nicht die Reformierung des Bologna-Prozesses kann das Ziel des Protests sein, sondern allein dessen Abschaffung.

Zur Person: Gerhardt Stapelfeldt lehrte 30 Jahre Soziologie an der Uni Hamburg. In den letzten Jahren widmete er sich verstärkt der Kritik der neoliberalen Ideologie sowie deren Auswirkungen auf die Bildung. Jüngste Veröffentlichung: ‚Bildung – Von der Utopie zur neoliberalen Wissensgesellschaft‘. Hamburg 2015.

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 Reformer und Reformerinnen 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 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 Meistersung hängt der Erfolg der Schülerinnen und

Die Wettbewerbs- und Kompetenzlogik überrennt den Verstehensprozess

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 wissen-

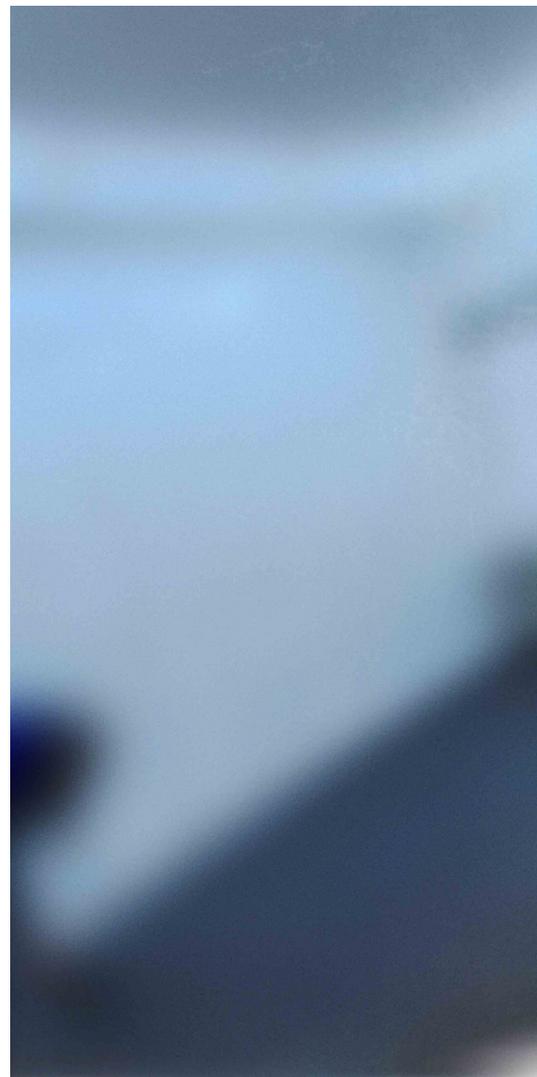
schaftlichem Wissen zu reagieren. Ein erfolgreiches Subjekt in der neuen Universität ist ein solches, das gelernt - d.h. im Jargon der Reformen die Kompetenz erworben – hat, mit den verflüssigten Wissensformen umzugehen, diese sich kurzfristig an- und schnell wieder abzueignen. Die Zuschneidung der Gegenstände 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 vorstrukturierten Studienplänen überhaupt einen Einblick in die traditionellen Arbeitsweisen der Forschung (Literaturrecherche in Bibliotheken, langatmiges und selbstständiges Lesen, Erstellen von Exzerpten und Manuskripten, Auseinandersetzung mit differenteren 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 zusammengeschrumpften 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 grundierendes 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.

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

Die Studierenden werden weitgehend durchs Studium dirigiert

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 Prüfungsmaschine 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 Seminar Klima, 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 grundierten 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 ‚Beamten-eins‘ 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 Zurichtung 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 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 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 rationale 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. apl. Prof. an der WWU; Vorstandsmitglied des Gesellschaftswissenschaftlichen Instituts Hannover/Peter Bulthaup Archiv, Fellow am Kulturwissenschaftlichen Kolleg Konstanz und Professurvertreter in Oldenburg.

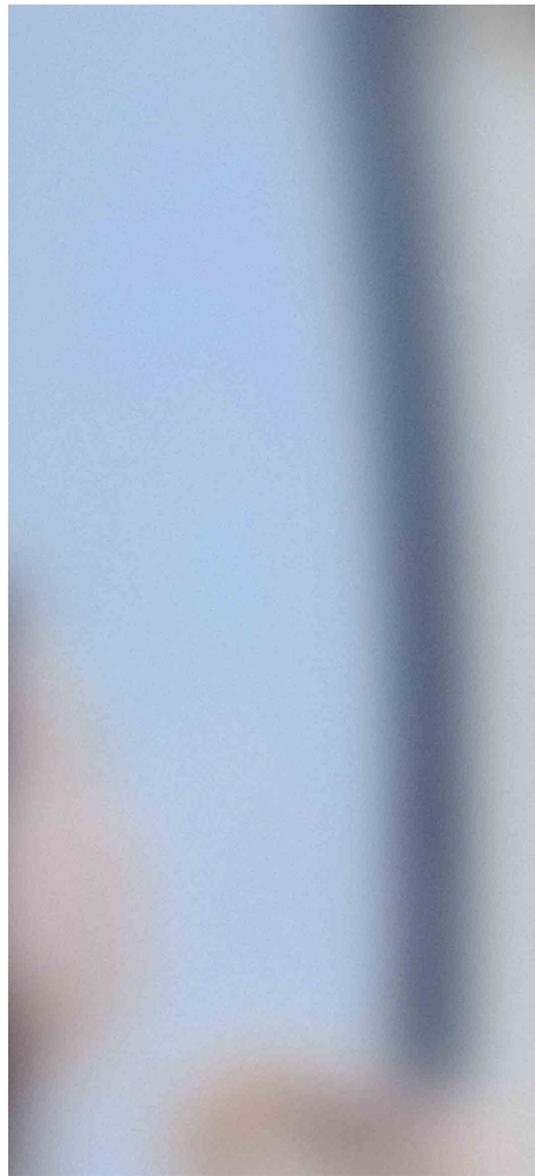
ZUR ÄUSSEREN UND INNEREN UNTERMINIE- RUNG DER AUTONOMIE DER UNIVERSITÄT

Aaron Ringelntz 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 pseudo-kritische Haltung gegenüber der etablierten

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 ein ebnet. „Wahre



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. Freimacht uns demzufolge das, was ohnehin geschieht. Was in der besten aller möglichen Welten an „Gerechtigkeitslücken“ und punktuellen Pathologien übrigbleibt, kann

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, unverzüglich 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 hinausstreibende 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 verleiblicht 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.

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

Die systematische Diskreditierung und Unterminderung 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 unbeirrbaren 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 Soseins, ihres Wesens. Die Ideologie schlägt sich in ihnen dabei in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk – und Handlungsschemata nieder, die eine Differenz zwischen subjektivem Wollen und gesellschaftlichem 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 Stellenbesetzungsaktiken 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...

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

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). 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“) mit Auszeichnung.

Mögliche Folgen von Bologna aus psychologischer 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. Setzten 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 zweifeln 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

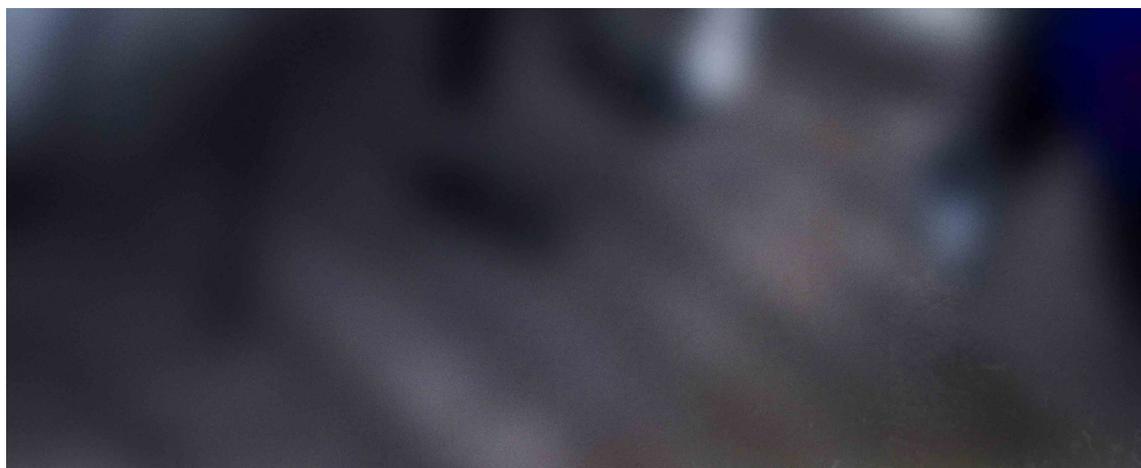
Sicht exkludiert aus dem Universitätssystem. Wer sich nicht arrangieren kann mit den bestehenden Verhältnissen und der Fremdbestimmung, ist selbst schuld. In vielen Studiengängen müssen am Ende des Semesters ca. 10 Leistungsnachweise erbracht werden, die sich auf eine geringe Zeit von bis zu zwei Wochen 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.

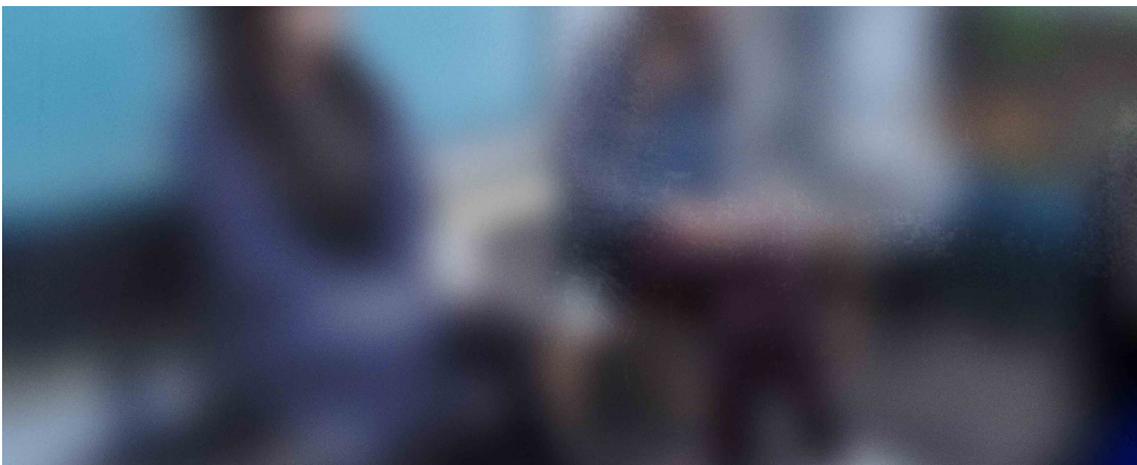
Bologna aus neuropsychologischer Perspektive

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



Immer schön pragmatisch bleiben

In einer Welt der vermeintlichen
ökonomischen Sachzwänge und
Alternativlosigkeiten ist auch
in der Hochschulpolitik kein Platz
mehr für Utopien

von Michael Heidemann

„Von allen Hochschullisten sind wie [sic!] jene, die sich bedingungslos für die studentischen Interessen einsetzt. Wir machen pragmatische Politik, die nicht die Weltrevolution ausruft, sondern darauf ausgerichtet ist, die Situation der Studenten zu verbessern.“ RCDS-Wahlprogramm Nov. 2012

„Mehr Service – statt Ideologie-AStA!“ Erster Punkt des RCDS-Wahlprogramms Nov. 2013

Der Ring Christlich-Demokratischer Studenten in Münster macht eine „pragmatische Politik“ und fordert „Mehr Service – statt Ideologie-AStA!“. Was meint der RCDS eigentlich damit? Und was ist davon zu halten? Man könnte derartige Formulierungen als sich alljährlich wiederholendes Wahlkampfgeklingel abtun. Doch damit würde man die Augen verschließen vor der „Konjunktur des Pragmatismus“. Denn nicht nur der RCDS redet ständig von ihm, auch andere Hochschullisten beanspruchen eine vermeintlich sachgerechte Herangehensweise an isolierte Einzelprobleme als ihr Verständnis von Politik, das dann zugleich auch immer als „ideologiefrei“ in Abgrenzung zu allen anderen „ideologischen“ Standpunkten gilt. Dieser Haltung liegt die implizite Annahme zugrunde, dass die Gesellschaft als Ganze nicht durchschaut werden könne und jeglicher Versuch, dies doch leisten zu wollen, notwendig zum Scheitern verurteilt ist.¹ Wer die Probleme, die den

1 Vgl. dazu die sehr fundierte Analyse der Ideologie des Neoliberalismus und der neoliberalen Universität von Gerhard Stapelfeldt in seiner Aufsatzsammlung „Der Aufbruch des konformistischen Geistes – Thesen zur Kritik der neoliberalen Universität“, erschienen im Verlag Dr. Kovac (2. Auflage, 2011). Dass die Gesellschaft als Ganze nicht erkennbar sei, expliziert Stapelfeldt anhand von Zitaten des neoliberalen Vordenkers Friedrich August von Hayek als ein wesentliches Merkmal der neoliberalen Ideologie.

Studierenden unmittelbar begegnen - etwa Prüfungsstress, hoher Konkurrenzdruck oder eine schlechte Ausstattung der Universität aufgrund von finanziellen Engpässen - mit einer grundsätzlichen Gesellschaftskritik, konkret der Ökonomisierung der Bildung, zu verbinden versucht, wird zugleich als „idealistischer Spinner“, „weltfremder Träumer“ oder gar „gefährlicher geistiger Brandstifter“ verunglimpft. Dem Kritisierenden wird vorgeworfen „auf dem Rücken der Studierenden“ seine ideologischen Grabenkämpfe ausfechten zu wollen. Dabei ginge es doch eigentlich darum, die Situation für die Studierenden „pragmatisch und lösungsorientiert“ zu verbessern. Alles, was einer „pragmatischen Politik“ entgegen laufe, sei „ideologisch“. Der „Pragmatiker“ verwendet den Begriff „Ideologie“ nämlich nicht analytisch, sondern als einen denunziatorischen Kampfbegriff. Im Folgenden wird zu zeigen sein, wie der Begriff demgegenüber analytisch bestimmt werden kann.

Es ist im Grunde eine Binsenweisheit, dass diejenigen, die für sich am lautesten eine „ideologiefreie Geisteshaltung“ reklamieren, in der Regel auch diejenigen sind, deren Denken besonders stark ideologisiert ist. Unter Bezugnahme auf die Kritische Theorie ließe sich der Ideologiebegriff auf menschliche Bewusstseinsformen beziehen, in denen gesellschaftliche und historisch entwickelte bzw. sich entwickelnde Verhältnisse als (quasi-)natürliche Verhältnisse wahrgenommen werden. Hierbei handelt es sich jedoch nicht einfach nur um ein falsches Bewusstsein aufgrund von Dummheit oder mangelnder Einsicht, sondern um ein notwendig falsches Bewusstsein, insofern als die irrationale und in diesem Sinne falsche Organisation der Gesellschaft (z.B. ökonomische Ausbeutungsverhältnisse, die nicht nötig wären) zwar einerseits erst dadurch reproduziert wird, dass sich die Menschen entsprechend verhalten, andererseits sie sich aber auch nur deshalb entsprechend verhalten, weil ihnen

die falschen gesellschaftlichen Verhältnisse als natürliche und damit wahre Verhältnisse nahegelegt sind, ihnen also immer schon als gegeben erscheinen. So reproduzieren die Menschen die ökonomischen Sachzwänge jedes Mal aufs Neue, um anschließend wiederum von ihnen bestimmt zu werden. Jene Sachzwänge existieren wiederum nur solange, wie sich die Individuen entsprechend verhalten. Die Welt der Sachzwänge ist somit paradoxerweise zugleich Schein als auch Wirklichkeit. Jegliche Kritik, die nun die prinzipielle Veränderbarkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse und damit auch die Überwindung der Sachzwänge betont, muss dem ideologischen Denken jedoch als Angriff auf die als „natürliche Ordnung“ wahrgenommene Organisation der Gesellschaft erscheinen.

Für diejenigen, die eine pragmatische Hochschulpolitik fordern - der RCDS soll hier nur als ein besonders hervorstechendes Beispiel dienen - besteht ein solcher Angriff auf die fantasierte natürliche Ordnung etwa in der Kritik an der „Unternehmerischen Hochschule“: Bildung wird in der neoliberalen Universität nur mehr als Ware verstanden, dementsprechend konsequent werden die Studierenden als „Kunden“ aufgefasst. Die Aufgabe des AStA als Vertretung der „Kunden“, quasi als deren Lobbyorganisation, ist es dann folgerichtig, einen flächendeckend funktionierenden „Service“ zu garantieren, so wie das die Telekom, die AOK oder die Stadtwerke Münster auch tun. Eine grundsätzliche Kritik der Hochschulreformen würde sich nun nicht damit begnügen, neben all dem Service auch noch die eine oder andere Veranstaltung zur politischen Bildung zu fordern. Vielmehr würde sie darzustellen versuchen, warum Universitäten als öffentliche Einrichtungen immer mehr nach exakt dem gleichen Muster wie private Unternehmen funktionieren und dabei auf den allgegenwärtigen Verwertungszwang verweisen, der auch vor den Bildungsanstalten keinen

Halt macht. In den modernen Wissensgesellschaften nimmt Bildung bzw. „Knowhow“ schließlich die entscheidende Rolle als Standortfaktor im internationalen Wettbewerb ein. In diesem Sinne ist es nur realitätsgerecht, vermehrt Seminare und Workshops zur Selbstoptimierung der Studierenden anzubieten. Es reicht daher nicht aus zu beklagen, dass kaum noch kritische Bildung Platz in den universitären Lehrplänen findet. Vielmehr wäre zu ergründen, warum das so ist.

Da die Strukturierung der Gesellschaft über Warenbeziehungen und Konkurrenz auf dem Markt im ideologischen Bewusstsein der Individuen aber als (quasi-)natürliche und damit unveränderbare Ordnung erscheint, muss eine solche Kritik als Affront gegenüber den natürlichen Lebensbedingungen und damit als „weltfremde Spinnerei“ erscheinen. Das Rezept des RCDS und aller anderen Pragmatiker - die sich im Übrigen auch mehr und mehr bei der JusoHSG, CampusGrün und im AStA tummeln - lautet daher: Anpassung. Da eine Welt ohne Konkurrenz, Wettbewerb und Märkte nicht mehr vorgestellt werden kann, müssen diese als die natürlichen Bedingungen des menschlichen Zusammenlebens gelten. Genauso wenig wie man gegen die Schwerkraft rebellieren kann, ist ein Handeln fernab der Markt- und Konkurrenzlogik denkbar. Und dies ist ja auch tatsächlich der Fall: in der Totalität der über den Warentausch vergesellschafteten Individuen führt für den Einzelnen kein Weg daran vorbei, ebenjene Vergesellschaftung durch sein alltägliches Handeln zu reproduzieren. Zumindest ist es in kapitalistischen Gesellschaften kaum möglich ein halbwegs würdevolles Leben zu führen, ohne dabei Geld in die Hand nehmen zu müssen. Der Warentausch ist das objektiv gültige und anerkannte Prinzip der materiellen Reproduktion der Gesellschaft und das falsche Bewusstsein von ihm insofern notwendig. Zugleich ist es jedoch falsch, wo es glaubt, dass diese Form der



gesellschaftlichen Organisation der materiellen Reproduktion die überhistorisch gültige und einzig mögliche ist.

Die anonyme Herrschaft des Marktes wird auch in der Hochschule über verschiedenste Sachzwänge, die scheinbar alternativlose Anpassungsmaßnahmen erfordern, vermittelt. So führt etwa die chronische Unterfinanzierung der Hochschulen durch die öffentliche Hand dazu, dass vermehrt Drittmittel von Unternehmen eingeworben werden müssen, um den Betrieb am Laufen erhalten zu können. Ein weiteres Beispiel: Etliche Studierende, die um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt bangen, strömen zu den Tagesworkshops des Career Service der Uni Münster, um sich vermeintlich notwendige berufsqualifizierende Kompetenzen anzutrainieren - wiederum eine Folge

der stummen Zwänge des Marktes und der Konkurrenz. Erst wenn die Prinzipien der kapitalistischen Produktionsweise, in der die Menschen als Warenproduzent*innen in Konkurrenz zueinander in Beziehung stehen, durchschaut werden, können die angeblichen Sachzwänge ihren Zwangscharakter verlieren.

Eine ideologiekritische Analyse der „pragmatischen Politik“ muss also jederzeit die gesellschaftlichen Bedingungen im Kapitalismus mit reflektieren, um nicht allzu simplen Erklärungsmodellen zu verfallen. Bei aller berechtigten Kritik am ideologischen Politikverständnis des RCDS – das eigentlich kein Verständnis von Politik, sondern von Verwaltung ist – muss auch anerkannt werden, dass es beachtlich konsequent und realitätsgerecht ist. Innerhalb der Verwertungslogik

bleibt in der Tat keine Zeit für Träumereien. In ihr kann es nur darum gehen, durch zweckrational-technisiertes Management die Verwertungsbedingungen möglichst günstig zu gestalten und von unerwünschten Störfaktoren zu befreien. Genau das tut der RCDS, wenn er eine Ausweitung der Service- und Beratungsleistungen des AStA fordert, die ja immer darauf abzielen die Verwertbarkeit der Studierenden auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen, sei es durch direkt berufsqualifizierende Angebote, sei es durch einen möglichst angenehm gestalteten Studi-Alltag, um den Lern- und Konkurrenzstress erträglicher zu machen. Erinnern wir uns an das Eingangszitat aus dem RCDS-Wahlprogramm: „Wir machen pragmatische Politik, die nicht die Weltrevolution ausruft, sondern darauf ausgerichtet ist, die Situation der Studenten zu verbessern.“ Elendsverwaltung also, die sich auch noch als in besonderem Maße hilfsbereit in Pose wirft.

Da verwundert es nun wirklich nicht mehr, dass beispielsweise die in den letzten Semestern organisierten Kritischen Vortragsreihen des AStA vehement abgelehnt werden, haben sie doch ganz offensichtlich keinen verwertbaren Nutzen als berufsqualifizierendes Kompetenztraining und stellen auch kein sonderlich unterhaltsames Zerstreuungsangebot für lerngestresste Studis dar.² Demgegenüber wurde z.B. in der Reihe

2 In der Elefantenrunde zur StuPa-Wahl 2013 tat sich ein weiterer Pragmatiker, diesmal von der Liberalen Hochschulgruppe, mit dem Vorschlag hervor, die AStA-Gelder nicht ständig für „Sozialismus-Seminare“ zu verplempern, sondern stattdessen Zeitmanagement-Workshops anzubieten. Bei der gleichen Veranstaltung kam die Idee auf, dass der AStA auch mal mehr Partys organisieren sollte. Schließlich sei es das, was viele Studierende in ihrer

„Vorträge zur Ideologiekritik“ im vergangenen Sommersemester versucht zu analysieren, warum die meisten Menschen sich lieber pragmatisch der subjektlosen Herrschaft des Kapitals und seiner Verwertungsimperative unterwerfen, anstatt für die Abschaffung derart unvernünftiger Verhältnisse zu streiten. Für die emsigen Pragmatiker des

Eine Welt ohne Konkurrenz, Wettbewerb und Märkte ist gar nicht mehr vorstellbar

Bestehenden, deren Vorreiter an den Universitäten der RCDS mit seinen vielfältigen Vorschlägen zur weiteren Anpassung an die Marktbedingungen ist, kann das in der Tat nur empörend sein.

Dieser Artikel wurde zuerst veröffentlicht in der AStA-Broschüre „Links vorm Schloss“ im Wintersemester 2013/2014 und liegt hier in einer überarbeiteten Version vor.

Zur Person:

Michael Heidemann studiert Philosophie und Politikwissenschaft an der Uni Münster. Im Sommersemester 2014 organisierte er die AStA-Reihe „Vorträge zur Ideologiekritik“. Seit dem Wintersemester 2014 führt er sein Studium der Philosophie an der Universität Oldenburg fort.

Freizeit besonders stark nachfragen würden.



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 Bankiersmethode 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 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

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.

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

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

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 liberale 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 verbundene 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

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>)



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 etc., sondern im Kern ist Ökonomie 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 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

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

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

6 Theodore W. Schultz, Investment in

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 in das vorhandene und zu vergrößern- de 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

Human Capital: The Role of Education and of Research, New York 1971, S. 48

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

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

einem Investitionsgegenstand und hieraus erklärt sich dann das „natürliche“ Interesse einer Wirtschaftsorganisation (der OECD) an den Investitionsmöglichkeiten und -notwendigkeiten im Bereich der Bildung. PISA hat keinen Bildungsschock ausgelöst, sondern auf einen Investitionsstau verwiesen!

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

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 umzusetzen. 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

10 Empfehlung des Europäischen Parlamentes und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen, in: Amtsblatt der Eu-

Beschluss auf, was an Fähigkeiten gefordert ist: „Projektmanagement“ 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

ropäischen Union, 18. Dezember 2006, S. 17 u. 18

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

(zukünftigen) Handlungsfelder sind: 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,

13 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



weil in Prozessen der 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

sen sind?

14 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

15 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)

langsam und oft unbemerkt in die anderen Schultypen, bis hin zur vorschulischen Erziehung, ein.

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 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 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

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

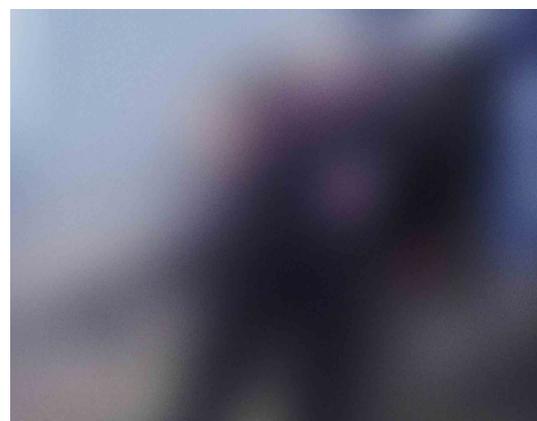
Transformationsprozesse werden kann. Stattdessen führt dieser Kompetenzbegriff zur Stabilisierung und Verteidigung einer gegebenen Ordnung. Auf genau diesen Punkt verweist Pierre Bourdieu: „Max Weber hat gesagt, dass es die Herrschenden immer nach einer ‚Theodizee ihrer Privilegien‘ verlange, oder besser, 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_s/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:

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 Tagesspiegel die gesellschaftspolitische Rolle der Bertelsmann Stiftung als eine der führenden Lobbyorganisationen in Deutschland beleuchtet. Im Internet:

www.tagesspiegel.de/

[zeitung/macht-ohne-madat/
755580.html](http://zeitung/macht-ohne-madat/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.eubuero.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 Bildungsstreik 2009

Im Juni und November 2009 kam es bundesweit zu einem dezentral, aber zeitlich koordiniert organisierten Bildungsstreik, 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 Kopfnoten, 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 Bildungsstreik 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 arbeiteten 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 Drittmitteleinnahmen 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/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. Dadurch wurden die Hochschulen dienstherrenfähig und konnten von nun an eigene Beamte beschäftigen konnten die Hochschulen von nun an eigene Beamte beschäftigten, 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 betraut wurden. Von der Landes-ASten-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 Ordinarienuiversitäten.“

Wolfgang Lieb, Mitherausgeber der NachDenkSeite, monierte in seinem Artikel „Hochschulfreiheitsgesetz NRW – Elitehochschulen – Der Einfluss von Lobbyorganisationen auf den Staat“ vom 20. Oktober 2006: „An die Stelle demokratischer Rahmengestaltung 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.

Anmerkung: Seit Oktober 2014 ist das Hochschulzukunftsgesetz in Kraft getreten. Durch dieses Gesetz wurden einige kritische Punkte novelliert, aber leider gibt es immer noch viele negative Aspekte. Beispielsweise hat das undurchsichtige Gremium des Hochschulrates mit u.a. Repräsenten aus der Wirtschaft immer noch zu viel Macht an den Hochschulen.

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 Gremium 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-Rilling, 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 Vorausgaben 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 wettbewerbsähnlicher 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 „gesteigerter wissenschaftlicher Leistung“ und gehen stattdessen vom gegenteiligen Effekt aus: Wettbewerb hemmt Bildung und Wissenschaft.

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.



