



Christoph Bauer, Oliver Brüchert, Simon Burkhardt, Corina Färber, Juliane  
Hammermeister, Emanuel Kapfinger, Thomas Sablowski, Nils Schlesinger  
(Hrsg.)

# Hochschule im Neoliberalismus

**Kritik der Lehre und des Studiums aus Sicht  
Frankfurter Studierender und Lehrender**

Vielen Dank für die Finanzierung der Print-Version durch:



GEW Hessen



Asta der Fachhochschule  
Frankfurt am Main

Fachschaft des Fachbereichs  
Gesellschaftswissenschaften

Goethe-Universität  
Frankfurt am Main

HerausgeberInnen: Christoph Bauer, Oliver Brüchert, Simon Burkhardt, Corina Färber, Juliane Hammermeister, Emanuel Kapfinger, Thomas Sablowski und Nils Schlesinger

Finanzierung: Asta der FH Frankfurt am Main, GEW Hessen und Fachschaft des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften (Goethe-Universität Frankfurt am Main)

Satz: Christoph Bauer

Foto der Titelseite: Christoph Bauer

Druck: Druckzentrum der Goethe-Universität Frankfurt am Main

14. Juni 2010

Online frei verfügbar unter <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/24147>.

URN: urn:nbn:de:hebis:30:3-241478

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b>	<b>4</b>
<b>I. Stellung und Funktion des Bildungswesens in der kapitalistischen Gesellschaft</b>	<b>5</b>
1. <b>Bildung und Wissenschaft im Kapitalismus</b> <i>Von Emanuel Kapfinger und Thomas Sablowski</i>	<b>5</b>
<b>II. Historische Entwicklung der Universität</b>	<b>18</b>
2. <b>Über die Grenzen der Bildung. Anmerkungen zu ihrem bürgerlichen Charakter</b> <i>Von Thomas Gehrig</i>	<b>18</b>
3. <b>1968 zwischen Bildungskatastrophe und Bildungsreform, oder: Von Picht zu Pisa</b> <i>Von Margit Rodrian-Pfennig</i>	<b>29</b>
<b>III. Hochschule im Neoliberalismus</b>	<b>37</b>
4. <b>Neoliberale Hochschulpolitik, oder: wie die Hochschulen durch umfassende Etablierung eines Pseudo-Wettbewerbs zugrunde gerichtet werden</b> <i>Von Oliver Brüchert</i>	<b>37</b>
5. <b>Kritische Anmerkungen zum Hessischen Hochschulgesetz</b> <i>Von Juliane Hammermeister</i>	<b>45</b>
6. <b>Paradigmenwechsel. Anmerkungen zum Umzug der Uni Frankfurt</b> <i>Von Charly Außerhalb</i>	<b>48</b>
<b>IV. Lehr- und Forschungsbedingungen heute</b>	<b>53</b>
7. <b>Prekäre Arbeitsbedingungen in Lehre und Forschung</b> <i>Von Christoph Bauer</i>	<b>53</b>
<b>V. Studienbedingungen heute</b>	<b>63</b>
8. <b>„Und ständig gibt es noch zusätzliche Mechanismen, wie man Studierende hier unter Druck setzt. . .“</b> <i>Interview mit Benjamin Ortmeyer</i>	<b>63</b>
9. <b>Die Enteignung der Bildung durch den Bologna-Prozess</b> <i>Von Emanuel Kapfinger</i>	<b>66</b>
10. <b>Universität in Sicherheit. Um wessen Sicherheit geht es eigentlich, wenn von Sicherheit in der unternehmerischen Hochschule die Rede ist?</b> <i>Von Anna Kern</i>	<b>68</b>
<b>VI. Bildungsproteste und ihre Kritik</b>	<b>72</b>
11. <b>Kritik und Protestformen im Bildungstreik 2009/10</b> <i>Von Corina Färber</i>	<b>72</b>
12. <b>Über die Schwierigkeiten basisdemokratischer Selbstorganisation</b> <i>Von Carolin Mauritz</i>	<b>75</b>
<b>VII. Anhang</b>	<b>81</b>

## Einleitung

Ein gutes halbes Jahr ist es nun her, dass der Bildungsstreik des vergangenen Herbstes seinen Höhepunkt erreichte. Im Mittelpunkt stand dabei bundesweit die Besetzung von Hörsälen, die den Studierenden als Mittel diente, ihrem Protest an den Verhältnissen des Bildungssystems oder aber auch nur den Bologna-Reformen Ausdruck zu verleihen.

Auch in Frankfurt wählte ein Teil der Studierenden den Weg der Besetzung – unter dem Motto „Bildung braucht Zeit und Raum“ wurde am 30.11.09 das „Casino“ des IG-Farben-Gebäudes besetzt. Hier sollte die Möglichkeit geschaffen werden, die Entwicklung der Hochschule und der Proteste zu reflektieren, wozu im Alltag der Universität zu wenig Möglichkeiten existieren (Zeit-, Lern-, Konkurrenzdruck, zu wenig kritische Seminare etc.) Zu diesem Zweck wurde ein Programm von über 70 Workshops organisiert, an dem sich Studierende und Lehrende beteiligten, „um sich auszutauschen und um [...] praktische Handlungsmöglichkeiten [entwickeln zu können]. Es [ging] um die Formulierung konkreter Kritik, Formen von Organisation und politischer Arbeit an der Universität, Erarbeitung alternativer Bildungskonzepte und Strukturen im Bildungssektor“<sup>1</sup>.

Nach der Räumung des Casinos durch die Polizei am 02.12. – zu der sich das Präsidium der Goethe-Universität auf Grund von „zunehmendem Vandalismus“ und „hohe[n] Sachschäden [. . .] am Gebäude selbst, aber auch an Mobiliar [und] Inventar“ genötigt sah<sup>2</sup> – geriet die inhaltliche Diskussion zunehmend in den Hintergrund. Vielmehr konzentrierte sich die öffentliche Wahrnehmung auf die Sachbeschädigungs- und Gewaltdebatte sowie die Diskussion um die im Rahmen der Räumung gestellten Anzeigen wegen Hausfriedensbruch und Sachbeschädigung.<sup>3</sup> Der studentische Protest wendete sich im Folgenden insbesondere der Kritik am Vorgehen des Präsidiums zu, versuchte aber im Rahmen der „Norbert-Wollheim-Universität“<sup>4</sup> die inhaltliche Arbeit in Form von Workshops fortzusetzen.

Vor diesem Hintergrund der Ereignisse des letzten halben Jahres ist die Arbeit dieser Gruppe von Frankfurter Studierenden und Lehrenden zu sehen. Ausgehend von einem während des Streiks gehaltenen Workshop einer Gruppe Lehrender unter dem Titel „Kritik der Lehre und der Forschung aus der Sicht von Lehrenden“, entstand der Wunsch nach einer Zusammenarbeit von Lehrenden und Studierenden, um sich gemeinsam mit der aktuellen bildungspolitischen Situation an den Hochschulen allgemein sowie speziell in Frankfurt zu befassen. Die hier vorliegenden Texte können als – wenn auch nur vorläufiges – Ergebnis des Prozesses dieser Auseinandersetzung stehen und setzten sich insbesondere mit der Frage nach dem Zusammenhang von Bildungssystem und Gesellschaft, den Arbeits- und Studienbedingungen, der Situation an der Frankfurter Goethe-Universität (die durch den anstehenden Umzug sowie die Gründung der Stiftungsuniversität eine besondere ist), sowie den vergangenen und aktuellen Bildungsprotesten auseinander.

Für die Unterstützung beim Druck bedanken wir uns beim Asta der FH Frankfurt (Main), beim Landesvorstand der GEW Hessen und bei der Fachschaft des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt (Main).

Frankfurt im Mai 2010

Christoph Bauer  
Simon Burkhardt  
Oliver Brüchert  
Corina Färber  
Juliane Hammermeister  
Emanuel Kapfinger  
Thomas Sablowski  
Nils Schlesinger

<sup>1</sup>Aufruf zu den Workshops auf [www.bildungsstreik-ffm.de](http://www.bildungsstreik-ffm.de)

<sup>2</sup>Vgl. Pressemitteilungen der Goethe-Universität vom 01.12.09 und 03.12.09, <http://www.muk.uni-frankfurt.de/pm/pm2009/1209/index.html>

<sup>3</sup>Von ursprünglich 176 Anzeigen zog das Präsidium 70 zurück, 106 stehen zum jetzigen Zeitpunkt noch im Raum.

<sup>4</sup>Benannt nach dem ehemaligen Zwangsarbeiter Norbert Wollheim, der nach Ende des zweiten Weltkrieges den IG-Farben Konzern auf Entschädigung verklagte. Vgl. <http://norbertwollheimuniversitaet.blogspot.de>

# Teil I.

## Stellung und Funktion des Bildungswesens in der kapitalistischen Gesellschaft

### 1. Bildung und Wissenschaft im Kapitalismus<sup>1</sup>

Von Emanuel Kapfinger und Thomas Sablowski

Die Kritik an der Zurichtung und Unterordnung von Bildung und Wissenschaft unter die Imperative ökonomischer Verwertung ist nicht neu. Der Sozialistische Deutsche Studentenbund (SDS) formulierte eine solche Kritik bereits 1961 in seiner Denkschrift „Hochschule in der Demokratie“ (vgl. Nitsch u.a. 1965). Seitdem haben studentische Protestbewegungen immer wieder ähnliche Kritiken vorgebracht, wenn auch selten so ausführlich und fundiert wie in der SDS-Hochschuldenkschrift. Gegen die als „Ökonomisierung“ wahrgenommenen Veränderungen an den Hochschulen wurde immer wieder die Forderung nach ihrer Unabhängigkeit, nach selbstbestimmter Bildung und der Freiheit der Wissenschaft artikuliert. Auch diese Forderungen sind also alles andere als neu. Sie knüpfen – ob bewusst oder nicht – an den Vorstellungen des philosophischen Idealismus des frühen 19. Jahrhunderts an. Solche Forderungen haben einen illusionären Charakter, wenn die gesellschaftliche Bedingtheit von Bildung und Wissenschaft nicht wahrgenommen wird. Auch dies wurde schon in der SDS-Hochschuldenkschrift richtig festgestellt. Die Ideen des deutschen Idealismus scheiterten schon im 19. Jahrhundert an der Wirklichkeit, erst recht sind sie im 21. Jahrhundert unzulänglich.

Insofern ist es problematisch, wenn Jacques Derrida (2001, 9) in einem Vortrag fordert, „daß die moderne Universität eine *unbedingte*, daß sie *bedingungslos*, von jeder einschränkenden Bedingung frei sein *sollte*“ (Hervorh. im Original). Wie auch Derrida weiß, „gibt es diese unbedingte Universität *de facto* nicht“ (ebd. 12). Dennoch sieht er einen Unterschied zwischen der Universität „im strikten Sinn“ und anderen Forschungseinrichtungen, „die ökonomischen Zwecken und Interessen aller Art dienen, ohne daß ihnen die prinzipielle Unabhängigkeit der Universität eingeräumt würde“ (ebd. 16f). Aber gibt es diesen Unterschied wirklich? Und warum sollte nur die Universität „der Ort sein, an dem nichts außer Frage steht“ (ebd. 14)? Wenn Derrida feststellt, „manchmal“ gebe die Universität sich preis und verkaufe sich, sie laufe Gefahr, „schlicht und einfach besetzt, erobert, gekauft, zur Zweigstelle von Unternehmen und Verbänden zu werden“ (ebd. 17), so ist dies insofern beschönigend, als diese Prozesse gewissermaßen als zufällige beschrieben werden, wo es darauf an-

käme, die strukturellen Bedingungen der Universität in der kapitalistischen Gesellschaft zu untersuchen.

Die folgende Analyse des Verhältnisses von Wissenschaft, Bildung und kapitalistischer Produktionsweise dient insofern einem doppelten Zweck: Es geht sowohl um die Kritik der Verhältnisse an den Hochschulen als auch um die Kritik an idealistischen Alternativvorstellungen, die auf „unbedingte Universitäten“ zielen. Im ersten Teil dieses Textes werden wir die Beziehung zwischen Bildung, Wissenschaft und kapitalistischer Produktionsweise allgemein umreißen. Wir möchten damit deutlich machen, dass der vermeintlich kritische Begriff der „Ökonomisierung des Bildungswesens“ die historische Kontinuität der Funktionen des Bildungswesens für die Reproduktion der kapitalistischen Verhältnisse verdeckt. Allerdings bringt die kapitalistische Produktionsweise eine fortwährende Umwälzung aller sozialen Verhältnisse mit sich. Die Institutionen des Bildungswesens wurden immer wieder an die sich verändernde Arbeitsteilung und an die Reproduktionserfordernisse kapitalistischer Herrschaft angepasst, d.h. es ergibt sich notwendig immer wieder neuer Reformbedarf. Die Hochschulreformen der letzten zehn Jahre sind mit einer neuen Phase kapitalistischer Entwicklung verbunden und können nur in diesem Kontext begriffen werden. Diese Veränderungen sind Gegenstand des zweiten Teils dieses Textes.

Aus unserer Sicht hat es keinen Sinn, sich auf den Standpunkt des längst untergegangenen Bildungsbürgertums zu stellen und eine zweckfreie Bildung anstelle der Ausbildung zu fordern, da Bildungsprozesse immer auf gesellschaftliche Interessen bezogen sind, auch im staatlichen Ausbildungsbetrieb. Den beschränkten Zwecken der Profitproduktion und der Reproduktion von Herrschaft können höchstens andere Zwecke entgegenhalten werden wie z.B. die Emanzipation der Individuen oder die Sicherung der natürlichen Lebensbedingungen. Dies soll im dritten Teil dieses Textes konkretisiert werden.

<sup>1</sup>Dieser Text ist eine überarbeitete Fassung des gleichnamigen Beitrages in: Unbedingte Universität (Hrsg.): Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität. Wien: Diaphenes-Verlag 2010

## 1. Bildung und Wissenschaft unter kapitalistischen Bedingungen

### *Die Ökonomie von Bildung und Wissenschaft*

Der kapitalistische Produktionsprozess basiert auf hoch entwickelten Produktivkräften. Zugleich treibt er im Zuge der „relativen Mehrwertproduktion“ (Marx, MEW 23, 331ff) die Produktivkraftentwicklung immer weiter voran. Ersteres bedeutet, dass für den Produktionsprozess Arbeitskräfte benötigt werden, die selbst sehr entwickelte Fähigkeiten und Kenntnisse besitzen – die also einen speziell hierfür eingerichteten Bildungsprozess durchlaufen haben. Andererseits ist für die Steigerung der Produktivkräfte Forschung notwendig.

Wissenschaft und Bildung sind also auf den Produktionsprozess bezogen: Die Wissenschaft muss primär in diesem nutzbares Wissen produzieren, während die Bildung primär anwendbare Arbeitskraft hervorbringen muss. Da dieser Produktionsprozess kapitalistisch ist, bildet die Nützlichkeit jedoch nicht die einzige Anforderung an Wissenschaft und Bildung: Sie müssen auch verwertbares Material produzieren. Es reicht nicht, dass sie schlechthin nützlich sind für das individuelle und gesellschaftliche Leben: Ihre Nützlichkeit ist auf Wertbildung und -realisation beschränkt, ist der Verwertbarkeit unterworfen. Dieser sind die Lebensangelegenheiten und Interessen der Individuen gleichgültig; die Wertbewegung steht als die fremde Macht der Gesellschaft dem individuellen Dasein gegenüber. Wie in allen Bereichen in dieser Gesellschaft sind auch in Bildung und Wissenschaft die Individuen in Tätigkeiten hineingezwungen, die einer freien Entwicklung und einem Leben nach den eigenen Bedürfnissen entgegenstehen; sie zeigen sich praktisch u.a. in Prüfungspflichten und dem damit einhergehenden Lernzwang (s. dazu unten). Aber auch der Inhalt des Nutzens selbst ist modifiziert: Gesellschaftliche Bedürfnisse, hinter denen nicht genügend Zahlungskraft steht, finden auch durch Bildung und Wissenschaft keine ausreichende Berücksichtigung, während andererseits fragwürdigen, aber zahlungskräftigen Bedürfnissen ihr Produkt gegeben wird. Die unterschiedliche Zahlungskraft ist in Herrschaft und Ausbeutung begründet, ebenso aber die Bedürfnisse und mit ihnen die Produkte. Unter diesen Voraussetzungen gilt vieles als nützlich, was von einem sozialistischen Standpunkt aus in seiner Nützlichkeit als fragwürdig erschiene, zum Beispiel Soldaten und Rüstung, Psychotechnik oder Herrschaftswissen, Kernkraft und Automobil. Bildung und Wissenschaft müssen also gesellschaftlich nützlich sein – aber unter dem Diktat des Marktes und unter den Bedingungen von Herrschaft und Ausbeutung.

Mit dem Zweck der Kapitalverwertung ist die Unterscheidung von direkt verwertbarem Spezialwissen und von nur indirekt verwertbarem, aber dennoch notwendigen Allgemeinwissen verbunden: Die beständig sich verändernden Produktivkräfte erfordern eine gewisse Vielseitigkeit der Arbeitskraft, da-

mit diese sich an neue Produktionsprozesse anpassen kann. Für situationsabhängiges Handlungsvermögen und eigenständiges Arbeiten ist ein gewisses Maß an Kreativität und Erfindungsgeist nötig. Die immer wichtiger werdenden intellektuellen Fähigkeiten bewegen sich von ihrer Natur her im Allgemeinen und gehen nicht im einzelnen Arbeitsprozess auf. Bildung kann sich daher nicht darauf beschränken, bloß für spezialisierte Anwendungen geeignete Arbeitskräfte hervorzubringen. Sie muss immer auch darüber hinausgehen und Fähigkeiten und Kenntnisse vermitteln, die allgemeiner Natur und getrennt vom je spezifischen einzelnen Arbeitsprozess sind. Auch in der Wissenschaft zeigt sich ein solcher Unterschied zwischen der aufs Einzelne und der aufs Allgemeine bezogenen Tätigkeit. Neben der konkreten Technologieentwicklung, die unmittelbar ins Produzieren übergeht, braucht es immer auch die Entwicklung von allgemeinem Wissen, mit dem Technologie nicht nur verfeinert, sondern qualitativ umgewälzt werden kann, also so etwas wie Grundlagenforschung.

Dieses Moment des Allgemeinen in Bildung und Wissenschaft entzieht sich stets vorgegebenen Zwecken, d.h. auch dem der Verwertung. Es muss immer unabhängig von der konkreten Anwendbarkeit operieren, da sonst die Funktionen der Anwendung selbst, wie oben beschrieben, durchbrochen wären. Zugleich ist es, und zwar als Unabhängiges, Allgemeines, notwendig für die spezifische Tätigkeit. Dem Kapital geht es natürlich nur um letztere, da nur durch sie produziert und Wert gebildet werden kann. Das Moment des Allgemeinen ist hier immer nur im Resultat erfolgreicher Verwertung interessant. Dieses selbst ist jedoch unberechenbar: Ob Grundlagenforschung und Allgemeinbildung rentable Ergebnisse liefern, kann immer erst hinterher festgestellt werden.

Diese Unberechenbarkeit bildet ein wichtiges Moment der Erklärung, weshalb die Wissenschaft zum großen Teil aus der Privatwirtschaft ausgegliedert und Aufgabe des Staates ist, dem die Sicherung der allgemeinen Reproduktionsbedingungen des Kapitals obliegt. Betreiben die Unternehmen privat Forschung, so tragen sie auch das Risiko, dass diese keine verwertbaren Ergebnisse erbringt. Es kommt ein zweites Moment hinzu, nämlich dass Wissensprodukte nicht materiell gebunden sind, daher von Konkurrenten leicht entwendet werden können bzw. umgekehrt für jeden Wissensproduzenten die Gefahr der Benutzung des Wissens durch andere besteht, so dass eigene Wissensproduktion immer riskant ist. Vermied das Kapital allerdings aus diesen Gründen bestimmte Forschungen, und das beträfe insbesondere Grundlagenforschung, so wäre die Kontinuität des technischen Fortschritts in Gefahr; der ist aber für die ständig erweiterte Ausdehnung des Mehrwerts, wie sie die kapitalistische Produktion kennzeichnet, notwendig. In dem Maße, in dem der Staat die Forschung übernimmt, nimmt er den Einzelkapitalen auch das mit den Forschungsausgaben verbundene Verwertungsrisiko ab. Insofern hat das Kapital das

Interesse, dass der Staat einen möglichst großen Teil der notwendigen Forschung bzw. ihrer Finanzierung übernimmt.

Andererseits wird die staatliche Forschung wie alle anderen Staatsausgaben auch durch Steuern oder durch staatliche Verschuldung, d.h. durch Abzüge von dem unter der Regie des Kapitals produzierten oder zukünftig zu produzierenden Wertprodukt finanziert. Die staatlich betriebene Wissenschaft bildet für das Kapital indirekt Kosten oder Abzüge vom Mehrwert, die zur Akkumulation notwendig sind, aber den Waren keinen Wert zusetzen, daher auch keinen Mehrwert bilden. Das Kapital strebt danach, diese Kosten so weit wie möglich zu reduzieren. Dadurch wird auch staatliche Forschung tendenziell eingeschränkt, selbst wenn damit die kontinuierliche gesamtgesellschaftliche Akkumulation in Gefahr gerät. Die Entwicklung der Wissenschaft und der staatlichen Wissenschaftspolitik ist also permanent durch den Widerspruch gekennzeichnet, dass das Kapital ein Interesse an verwertbaren Forschungsergebnissen hat, zugleich jedoch danach strebt, die Forschungsausgaben möglichst zu reduzieren.

Auch die Bildung ist im Wesentlichen staatliche Angelegenheit. Hier besteht ein ähnlicher Widerspruch. Unternehmen brauchen qualifizierte Arbeitskräfte, die sie zum Teil für ihre spezifischen Anforderungen selbst ausbilden müssen. Doch gehen Bildungsausgaben für Unternehmen nie unmittelbar in die Verwertung ein; die Bildung wird zunächst nur zum Eigentum der ausgebildeten Arbeitskräfte. Diesen steht es frei, nach Ihrer Ausbildung den Betrieb zu verlassen und bei anderen, u.U. besserzahlenden Unternehmen anzuheuern. Diese profitieren dann gleichsam als Trittbrettfahrer von dem ausbildenden Unternehmen. Insofern tendieren die Einzelkapitale dazu, die eigene Ausbildung zu vermeiden oder zu minimieren.

Hinzu kommt, dass die Arbeitsprozesse im Bildungswesen sich schlecht rationalisieren lassen. Steigerungen der Arbeitsproduktivität sind hier kaum möglich. Daher ist es schwierig, Bildung und Ausbildung selbst als profitables Geschäft zu organisieren. Es gibt zwar Privatschulen und private Hochschulen, doch entweder sind diese einer Elite vorbehalten, die sich exorbitante Studiengebühren leisten kann, oder diese kapitalistischen Bildungsunternehmen extrahieren Profite aus dem Bildungsprozess, indem sie die Qualität der Bildung senken oder die Arbeitszeit der dort beschäftigten Arbeitskräfte verlängern und ihre Löhne drücken. Diese Verwertungsmöglichkeiten sind jedoch relativ begrenzt.

Der Staat löst diese Probleme, indem er selbst zum großen Teil die Ausbildung der Arbeitskräfte gewährleistet. Aber auch hier gilt, dass die staatlichen Ausbildungskosten durch die Besteuerung entweder in den Wert der Arbeitskraft eingehen oder (über Kapitalsteuern) Abzüge vom Mehrwert darstellen. Das Kapital hat daher auch das Interesse, die staatlichen Bildungsausgaben so weit wie möglich zu drücken.

Die Trennung von Bildung und Wissenschaft einerseits und privater Wirtschaft andererseits ist, wie schon angedeutet, keine absolute. Viele staatliche Forschungen werden von vornherein mit dem Ziel produktiver Anwendung durchgeführt. Es gibt an staatlichen Forschungseinrichtungen zahlreiche von Unternehmen finanzierte Projekte. Umgekehrt kann Grundlagenforschung, soweit sie z.B. durch Patente vor der Konkurrenz geschützt ist, für ein Unternehmen sinnvoll sein. Ähnlich ist es bei der Bildung. Unter bestimmten Voraussetzungen kann es für Unternehmen vorteilhaft sein, ArbeiterInnen durch eigene Ausbildung an sich zu binden und sie mit den Spezialitäten des Unternehmens von vornherein vertraut zu machen; auch dies gedeiht unter dem Schutz vor der Konkurrenz, wie er gerade unter korporatistischen Verhältnissen unter anderem durch die Tarifbindung erreicht wird. Auch gibt es privat betriebene Bildungseinrichtungen, Gymnasien und Hochschulen, die als ihr Produkt hochwertige Bildung verkaufen. Damit seien nur die augenfälligsten Verzahnungen von Staat und Wirtschaft in Bezug auf Bildung und Wissenschaft genannt.

#### *Widersprüche in der Bildungsökonomie*

Bildung und Wissenschaft sind unter den Bedingungen der kapitalistischen Produktionsweise nicht Teil eines im Zusammenhang geplanten gesellschaftlichen Produktionsprozesses, sondern existieren als getrennte gesellschaftliche Sphären, sei es im Staat, sei es im privaten Unternehmen. Die Produktion von Arbeitskräften im Bildungswesen und die Produktion von wissenschaftlichem Wissen sind daher genau demselben Problem unterworfen wie alle unabhängige Produktion in der bürgerlichen Gesellschaft. Es lässt sich nicht voraussehen, ob die Produktion auf ein entsprechendes gesellschaftliches Bedürfnis stößt bzw. dieses in dem erforderlichen Umfang befriedigt. Auch hier ist der gesellschaftliche Zusammenhang zerrissen und kann immer erst nachträglich über den Markt, hier den Arbeits- und den Wissensmarkt, hergestellt werden. Dies schließt ein, dass Bildung und Wissenschaft sich im ökonomischen Sinne als nutzlos erweisen können: es zeigt sich im Nachhinein, dass Arbeitskräfte ausgebildet wurden, die nicht gebraucht werden, und dass Wissen produziert wurde, das wertlos ist. Der Staat kann also prinzipiell nicht exakt die Fähigkeiten liefern, die je aktuell benötigt werden. Gerade für die Arbeitskräfte ist diese permanent produzierte Nutzlosigkeit jedesmal katastrophal.

Obwohl für die kapitalistische Produktion beides, die Allgemeinbildung wie die Spezialisierung, notwendig ist, tendiert das Kapital zu einer einseitigen Zwecksetzung; es fördert Spezialisierung, Anwendbarkeit, direkte Nützlichkeit, weil nur dies unmittelbar verwertbar ist. Wissenschaft und Bildung stehen von daher immer unter dem Druck, Praxisnähe, Berufsorientierung, ökonomische Nützlichkeit zu beweisen. Darauf zielen nicht zuletzt die gegenwärtigen Reformbewegungen im Bildungs- und Wissen-

schaftswesen, die daher auch als „Ökonomisierung“ bezeichnet werden. Würde diese Bewegung zu Ende geführt, untergrübe das Kapital seine eigenen Grundlagen; aber auch die bis jetzt durchgeführten Studienreformen entziehen wahrscheinlich für eine allgemeine und kontinuierliche Verwertung notwendige Fähigkeiten wie Kontextdenken, breite Kenntnisse, Kreativität, die im Arbeitsprozess gebraucht werden.

Dieser Widerspruch existiert nicht nur für das einzelne Kapital, sondern auch volkswirtschaftlich, d.h. für die staatliche Bildungsökonomie. Die umfassende, „ganzheitliche“ Ausbildung ist teuer, dauert lang und muss danach noch für die je besonderen Bedürfnisse des Produktionsprozesses angepasst werden. Dafür erhalten die Ausgebildeten allgemeine Fähigkeiten, mit denen sie vielseitig einsetzbar sind und sich schnell an Veränderungen im Produktionsprozess anpassen können; derartige Bildung bildet also eine langfristige Investition in das „Humankapital“ des Staates. Umgekehrt helfen die Engführung der Ausbildung und die Verkürzung der Ausbildungszeiten, Kosten zu sparen, und die ausgebildeten Arbeitskräfte werden früher in der Produktion verfügbar. In der Kalkulation der Bildungsausgaben und ihrer Finanzierung steht auch der Staat, obwohl er die Kontinuität der Verwertungsbedingungen garantieren muss, in dem Widerspruch zwischen möglicher Schonung des Staatshaushaltes und den Notwendigkeiten der Reproduktion. Heute, wo die Staatseinnahmen im Vergleich zu den Ausgaben beständig weniger werden und die Schuldenlasten steigen, erhöht sich der Druck auf den Staat, möglichst wenig für Bildung auszugeben und einen kurzfristigen Rückfluss der Bildungsausgaben zu erzielen.

Neben der Ökonomie des Staatshaushaltes selbst ist für den Staat aber ebenfalls die Verwertung des Kapitals von Bedeutung. Jede zusätzliche Qualifikation erhöht den Wert der Arbeitskraft und bildet so eine Verwertungsschranke für das Kapital, obwohl für die entwickelte Produktion hochqualifizierte Arbeitskräfte notwendig sind. Der Staat versucht diesen Widerspruch zu lösen und die Effizienz des Bildungsprozesses zu steigern, indem er möglichst viel Qualifikation in möglichst kurzer Zeit produziert; das erfordert eine passgenaue Ausbildung, in der unrentable Bildungsprozesse möglichst unterdrückt werden müssen.

#### *Die Formbestimmung der Bildung durch die Arbeitsteilung im Kapitalismus*

Das Bildungswesen dient dazu, die Individuen darauf vorzubereiten, einen bestimmten Platz in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung einzunehmen. Bei dieser Arbeitsteilung geht es zum einen um eine Teilung in verschiedene Berufe, d.h. eine technisch bestimmte Arbeitsteilung; hieraus sind auch die verschiedenen Fächer und Spezialisierungen an den Hochschulen begründet. Das Bildungswesen trägt aber ebenso zur Reproduktion der kapitalistischen Klassenstruktur und anderer Herrschaftsverhältnisse bei.

Wesentlich hierfür ist, dass die Klassenstruktur, deren Grundlage der Gegensatz von Kapitalisten und LohnarbeiterInnen ist, notwendig mit der Teilung der höherbewerteten Kopf- von der niederen Handarbeit verbunden ist. Zwar sind alle Menschen, wie Gramsci (1996, 500) sagt, Intellektuelle (weil jede Tätigkeit geistige Anteile hat), doch haben in der Gesellschaft nur wenige auch die Funktion eines Intellektuellen, also zum Großteil bessergestellte Direktions- und Herrschaftsfunktionen innerhalb der Betriebe. Des Weiteren arbeiten Intellektuelle Lebensweisen aus und organisieren den gesellschaftlichen Zusammenhalt, indem sie zur Produktion von Konsens, zur Ausarbeitung von Kompromissen beitragen. Die Ausbeutungs- und Herrschaftsverhältnisse des Kapitalismus sind also eng mit der Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit verknüpft.

Das kapitalistische Bildungswesen kann nun nicht alle Arbeitskräfte auf die intellektuelle Stufe von funktionalen Intellektuellen bringen, es muss unterschiedliche Qualifikationsniveaus erzeugen: Wenn die Arbeitskräfte zu viel wissen und zu hoch qualifiziert sind, so ist dies für das Kapital dysfunktional, weil die Vermittlung zusätzlicher Qualifikationen den Wert der Arbeitskraft erhöht, und auch für den Staat in seiner ökonomischen Funktion zu teuer wird (ganz abgesehen von den möglichen politischen Folgen einer hohen Bildung und eines kritischen Reflexionsvermögens). Zu einem großen Teil werden in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung relativ gering qualifizierte Arbeitskräfte gebraucht.

Diese gestuften Qualifikationen, die die gesellschaftlichen und betrieblichen Hierarchien begründen, werden formell beurkundet, also als Zeugnis ausgestellt, womit der eigene Wert und Unwert objektiv klassifiziert wird und subjektiv äußerste Demütigung gezeitigt wird. Aber die Zeugnisse sind notwendig, weil die Auszubildenden so zur Absolvierung voraussichtlich nützlicher und verwertbarer Leistungen gezwungen sind, sie also in das entfremdete Aneignen von Wissen hineingezwungen sind, selbst wenn sie nicht einmal den Hauch eines Interesses dafür haben. Die formelle Beurkundung soll zudem den quantitativen Vergleich individueller Bildungsprozesse und damit eine relativ einfache Auswahl von Arbeitskräften aus einem massenhaften Angebot ermöglichen. – Die zahlreich gestuften Abschlüsse bedeuten für die Individuen zudem eine Determination ihrer zukünftigen Lebensumstände, was Lebensstandard, Zukunftssicherung, Lebenserwartung usw. angeht. Daher garantieren sie auch die kontinuierliche Auswahl von Menschen in ähnlich gestufte Lebensniveaus. Das kapitalistische Bildungssystem ist zum großen Teil ein Bildungsverhinderungssystem, indem auf den verschiedenen Stufen durch Prüfungen eine Selektion erfolgt, die vielen Individuen eine weitere Bildung verunmöglicht.

Die technisch bestimmte Arbeitsteilung und die Arbeitsteilung zwischen Lohnarbeit und Kapital sowie zwischen geistiger und körperlicher Arbeit wer-



den durch eine sexistisch und rassistisch bestimmte Arbeitsteilung überlagert. Das Bildungssystem ist durch eine geschlechtsspezifische Selektivität geprägt, die den Frauen untergeordnete Positionen in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung zuweist. Das Gleiche gilt für Migranten und Migrantinnen. Die kapitalistischen Zentren, zu denen Deutschland zählt, nehmen auch in der internationalen Arbeitsteilung eine beherrschende Stellung ein. Die Hochschulen tragen durch die Ausbildung des entsprechenden Personals nicht zuletzt zur Reproduktion der Polarisierung zwischen den Zentren und der Peripherie im kapitalistischen Weltsystem bei.

### *Die kulturelle Bedeutung von Bildung und Wissenschaft*

In der bisherigen Analyse von Bildung und Wissenschaft unter kapitalistischen Verhältnissen wurden beide immer nur als Funktionselemente in der ökonomischen Reproduktion begriffen. Aber weder besteht Bildung nur in der Erzeugung von technischen und Kontrollfähigkeiten noch Wissenschaft nur in der Produktion von Technologie und Herrschaftswissen. Auch das Moment des Allgemeinen, das sich der reinen Funktion entgegenstellt, war bisher letztlich immer auf die Anwendung des Allgemeinen bezogen.

Bildung wie Wissenschaft müssen daher noch anders analysiert werden, nämlich in ihrer kulturellen Bedeutung. Die Fragen der Philosophie nach der Wahrheit der Erkenntnis und dem Sein des Menschen, die Frage der ästhetischen Wissenschaften nach der Bedeutung von Kunstwerken, die Frage der Geschichtswissenschaft nach der Vergangenheit von Ereignissen und Institutionen, die Frage der Psychologie nach dem inneren Außersichsein, die Frage der Biologie nach der Unterscheidung von organischer und anorganischer Materie, die Fragen der Physik nach den fundamentalsten Strukturen des Kosmos und seinem Ursprung – all dies lässt sich nicht in Nützlichkeit, Funktionalität, techné auflösen. Diese Fragen müssen als subjektive Gehalte von Bildung und Wissenschaft, als kulturelle Akte, die den Sinn des Menschen für sich und die Welt betreffen, begriffen werden. Und sie stellen auch keinen Randbereich der Wissenschaften dar, sondern machen das Wesen der Wissenschaft mit aus.

Die Berücksichtigung dieser kulturellen Momente der Wissenschaft ist absolut wichtig, da sie einer rein ökonomischen Analyse aus dem Kategorieraster fallen und selbige, wird sie mit ihnen konfrontiert, unreflektiert in ein Humboldtsches, idealistisches Verständnis von Wissenschaft zurückfällt. Statt sie im Zuge dessen als wichtige Menschheitsaufgaben zu verteidigen, ist die spezifische Form der obigen Fragen in der bürgerlichen Gesellschaft anzugreifen: Die Kritik der politischen Ökonomie von Bildung und Wissenschaft muss um ihre Kulturkritik ergänzt werden. Einer Kritik der politischen Kultur würde etwa Erkenntnis, die als reine Tätigkeit des Menschen aufgefasst wird und die nicht auf ver-

ändernde, gegenständliche Praxis bezogen ist, oder das Schöne, soweit es eine hervorgehobene moralische Qualität des wahren Menschen bildet, Thema sein. Sie würde die Spaltung in Hoch- und Volkskultur als Moment der Reproduktion der Klassen kritisieren und die Hochschulen als Orte analysieren, an denen die Eliten sich reproduzieren, indem sie ihre Distinktionsbedürfnisse kultivieren und sich ihrer kulturellen Überlegenheit vergewissern.

Die Kultur, die durch die Wissenschaften systematisch ausgearbeitet, auf ihren Begriff gebracht und durch die Bildung reproduziert wird, hat, wiewohl sie nicht nur funktional begriffen werden kann, gesellschaftliche Funktionen, etwa die Produktion von Autonomie- und Reflexionsfähigkeit, einer verfeinerten Bedürfnisstruktur oder als Kommunikations- und Symbolverständnisfähigkeit. Insbesondere bestehen in ihr die Ideologien, die für eine stabile Reproduktion sehr wichtig sind; Legitimationen für die schlimmsten Verbrechen und Verhältnisse werden von Wissenschaftlern oft gerade in einem aufklärerischen, zumindest nicht bewusst betrügerischen Selbstverständnis ausgearbeitet. Als wichtige und unmittelbar ideologische Wissenschaften im angegebenen Sinne sind zu nennen die Politologie, insofern sie staatliche Herrschaftsverhältnisse apologetisiert, die Germanistik, insofern sie den spezifisch deutschen Nationalkultur wesentlich mitträgt, die Psychologie, insofern sie gesellschaftliche Gewalt durch subjektive Fehler austauscht, und die Rechtswissenschaft, insofern sie gesellschaftlich bedingtes, als kriminell definiertes Verhalten radikal individuell zurechnet.

Gerade in Betrachtung des kulturellen Moments von Bildung zeigt sich, dass sie nicht in ihrer kapitalistischen Funktion aufgeht. So hat Heinz-Joachim Heydorn den „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (Heydorn, 1970) in seinem gleichnamigen Buch entwickelt: Bildung, auch wenn sie funktional auf Herrschaft und Ausbeutung angelegt ist, behalte dennoch immer Potenzen von Emanzipation. Durch die Schulung des Denkvermögens und das Aneignen von Wissen wird jedem Herrschaftsverhältnis ein Widerspruch entgegengesetzt, da Betrug entschleierte, Argumentationen widerlegt und Entscheidungen selbständig getroffen werden können. Auch die Wissenschaft, obwohl oben ihre ideologischen Funktionen hervorgehoben wurden, ist nie hierauf beschränkt, sondern hat immer auch die Potenz, ihren eigenen ideologischen Charakter zu überwinden.

Die vom Staat unterhaltene Wissenschaft und Bildung kann nicht nur in ihrer unmittelbar ökonomischen Funktion begriffen werden. Der Staat ist auch Erzieher (Gramsci 1996, 1548f), er verkörpert das imaginäre Allgemeinwohl, zu dem auch die kulturelle Bedeutung von Bildung und Wissenschaft gehört. Er darf dabei allerdings nicht als „Kulturliebhaber“ begriffen werden. Das Gemeinwesen unter kapitalistischen Bedingungen steht in seiner Kulturfunktion immer unter dem Diktat ökonomischer Notwendigkeiten, d.h. der ökonomischen Zwecke und Mittel des

Staates. Trotzdem ist die Beziehung auf die kapitalistische Produktion eben nur die primäre Bestimmung von Bildung und Wissenschaft, die unter allen Umständen zu leisten ist; ebenso haben sie aber auch noch andere Bestimmungen. Unter ökonomischem Druck können letztere zur Seite gedrängt werden, wie es momentan zum Teil im Zuge der neoliberalen Hochschulreformen geschieht. Doch weil Kultur selbst vermittelt ökonomische Funktionen hat, bedroht auch das die langfristigen Verwertungsbedingungen.

Die dargestellten Widersprüche implizieren, dass Bildung und Wissenschaft nicht in ihren kapitalistischen Funktionen aufgehen, sondern selbst zum Kampffeld werden. In welchem Maße Bildung und Wissenschaft staatlich oder privat organisiert werden, ob sie insgesamt reduziert oder ausgebaut werden, wer wieviel für sie zu zahlen hat, in welchem Verhältnis Grundlagenforschung und anwendungsorientierte Forschung, Allgemeinbildung und spezialisierte Bildung betrieben werden, wie die Selektionsmechanismen des Bildungssystems gestaltet werden, inwieweit die ökonomischen und kulturellen Funktionen von Bildung und Wissenschaft realisiert werden oder nicht – all dies hängt von den sozialen Kämpfen ab, die direkt oder indirekt darum geführt werden. Tarifauseinandersetzungen beispielsweise, die unmittelbar gar nichts mit Bildung und Wissenschaft zu tun haben, beeinflussen deren Entwicklung gleichwohl. Umgekehrt gilt, dass die Auseinandersetzungen auf dem Terrain der Bildung und der Wissenschaft Teil der Klassenkämpfe sind, die die Gesellschaft strukturieren.

## 2. Die autoritären und neoliberalen Hochschulreformen des letzten Jahrzehnts

Der in den 1990er Jahren vorbereitete und in den letzten zehn Jahren auf breiter Front durchgesetzte autoritär-neoliberale Umbau der Hochschulen gleicht in seinen Dimensionen den Bildungsreformen der späten 1960er und frühen 1970er Jahre. Er muss im Zusammenhang mit der Umstrukturierung der Schulen, der beruflichen Bildung und der Weiterbildung gesehen werden – es handelt sich um eine tief greifende Transformation des gesamten Bildungswesens. In ihr artikulieren sich die Widersprüche, die seit jeher mit den Funktionen von (Aus-)Bildung und Wissenschaft in den von der kapitalistischen Produktionsweise beherrschten Gesellschaften verbunden sind, in neuen Formen. Die Transformation des Bildungswesens muss im Zusammenhang mit dem Rückgang des Wirtschaftswachstums und den verschärften Verteilungskämpfen seit den 1970er Jahren gesehen werden. Die Periode von Ende der 1960er Jahre bis Mitte der 1970er Jahre war durch eine Offensive der Lohnabhängigen gekennzeichnet, die zeitweise zu einem Anstieg der Lohnquote in den kapitalistischen Zentren führte, während die Produktivitätszuwächse sanken. Im Ergebnis sanken die Profitraten; die fordistische Entwicklungsweise, die auf der kombinierten

Entwicklung von Massenproduktion und Massenkonsum beruhte und für eine gewisse Zeit hohe Wachstumsraten garantiert hatte, geriet in die Krise. Im Zuge der Zunahme der Massenarbeitslosigkeit und der neoliberalen Angriffe auf die Errungenschaften der Lohnabhängigen kehrten sich die Kräfteverhältnisse ab Mitte der 1970er Jahre allmählich um. Die Restrukturierung des Bildungswesens seit den 1990er Jahren ist Teil der Versuche, den Wert der Arbeitskraft zu senken und die Profitabilität des Kapitals wieder zu erhöhen. Die Ausbildung des Gros der Arbeitskräfte soll unter anderem in kürzerer Zeit erfolgen, d.h. sie soll billiger werden und die Arbeitskräfte sollen dem Arbeitsmarkt früher zur Verfügung stehen. Dazu gehören die Verlagerung früherer Aufgaben der Grundschulen in die Kindergärten, die Verkürzung der Schulzeit an den Gymnasien (G 8), die Tendenzen zur Verkürzung der Berufsausbildung – und eben auch die Hochschulreformen. Obwohl es sich in mancher Hinsicht um europäische bzw. globale Probleme handelt, konzentrieren wir uns im Folgenden auf die Entwicklung in Deutschland.

### *Von der Ordinariuniversität zur Gruppenuniversität*

Die Hochschulen sind seit jeher den Erfordernissen kapitalistischer Reproduktion angepasst worden. Insofern ist die „Ökonomisierung der Bildung“ nichts Neues. Gleichwohl werden bei einem Vergleich der Hochschulpolitik der letzten zehn Jahre mit den Hochschulreformen der späten 1960er und frühen 1970er Jahre grundlegende Unterschiede deutlich (vgl. dazu ausführlich Keller 2000, Wernicke 2009).

Die Ära des Fordismus war in Deutschland zunächst dadurch gekennzeichnet, dass die Expansion des Bildungswesens hinter dem Wachstum der Wirtschaft zurückblieb. Autoren wie Picht (1965) kritisierten, dass die BRD im Vergleich zu anderen Nationen zunehmend zurückfallen werde, wenn die Bildungsausgaben nicht deutlich gesteigert würden. Die Industrie beklagte einen Mangel an akademischen Fachkräften. Die Struktur der Ordinariuniversität, die sich von der Kaiserzeit bis in die 1960er Jahre nicht wesentlich geändert hatte und von Konservativen beherrscht wurde, erwies sich als Hemmschuh für die notwendige Anpassung an die Erfordernisse der kapitalistischen Modernisierung. Beispielsweise weigerten sich Ende der 1960er Jahre die etablierten Fakultäten, Informatik und Biochemie als selbständige Fächer anzuerkennen (Bultmann 1996, 334).

In der vor allem durch sozialliberale Kräfte geprägten Bildungsreform der späten 1960er und frühen 1970er Jahre flossen ökonomische, soziale und demokratische Motive zusammen. Bildung wurde als Bürgerrecht verstanden, Ziel war die „soziale Öffnung“ der Hochschulen. 1970 wurde das „Hörergeld“, die damalige Form der Studiengebühren, abgeschafft. Mit dem 1971 in Kraft getretenen Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) wurde die staatliche Unterstützung der Ausbildung von Schülern und Stu-

dentInnen ausgebaut. Die Zahl der Schulabgänger mit (allgemeiner oder fachgebundener) Hochschulreife stieg von 11,3% im Jahr 1970 auf 37,2% im Jahr 1994, die Zahl der Studierenden stieg im selben Zeitraum von 510.000 auf 1,85 Mio. (ebd. 334f).

Die Offensive der „Neuen Linken“ rief jedoch zugleich auch reaktionäre Kräfte auf den Plan. Mit dem Radikalenerlass von 1972 wurde die Grundlage geschaffen, um Sozialisten aus dem öffentlichen Dienst auszugrenzen. 1973 schrieb ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts die Mehrheit der Professoren in allen universitären Gremien fest und beschränkte damit die zarten Ansätze demokratischer Mitbestimmung von Studierenden und MitarbeiterInnen in der „Gruppenuniversität“. Die Überwindung der Ordinarienuniversität blieb so auf halbem Wege stecken. Die erneute Stärkung des Status der Professoren bei den folgenden Novellen der Hochschulgesetzgebung zielte darauf, unkontrollierbare demokratische Prozesse zu unterbinden und die antikapitalistisch und emanzipatorisch orientierten Kräfte, die zu dieser Zeit unter den Studierenden und im Mittelbau weit stärker waren als heute, zurückzudrängen. Mit der Wirtschaftskrise 1974/75 endete auch der Ausbau der Hochschulen. 1977 beschlossen die Landesregierungen, die Hochschulen für Studierwillige zwar weiter offen zu halten, aber nicht mehr in den Hochschulausbau zu investieren. In den folgenden zwei Jahrzehnten verdoppelten sich die Studierendenzahlen nahezu, während der Personalbestand der Hochschulen stagnierte. Die zunächst als „Überlast“ definierte Situation an den Hochschulen wurde zum Normalzustand. Der Anteil der Hochschulausgaben am Bruttosozialprodukt sank von 1,3% Mitte der 1970er Jahre auf 0,9% Anfang der 1990er Jahre (ebd. 336f). Gleichzeitig stieg die Akademikerarbeitslosigkeit stark an, und die Hochschulen entwickelten sich auch zu einer Art Arbeitslosenzwischenlager.

Die Kräfte, die die demokratischen Hochschulformen der frühen 1970er Jahre getragen hatten, ermatteten, resignierten und zerfielen in den späten 1970er und 1980er Jahren. Konservative reagierten auf die Entwicklung der „Massenuniversität“ frühzeitig mit Forderungen nach einer stärkeren Selektion beim Hochschulzugang, einer internen Differenzierung des Hochschulsystems und der Verkürzung der Studienzeiten, konnten sich aber lange nicht durchsetzen. Bis in die 1990er Jahre war das Kräfteverhältnis an den Hochschulen auf der institutionellen Ebene gleichsam eingefroren, gleichwohl fanden Verschiebungen im Untergrund statt. Bultmann (1996, 340) spricht von Strukturen „halbdemokratisch-technokratisch-oligarchischer Kompromisse“. Einzelne Strukturveränderungen wurden bereits in dieser Phase vollzogen, so z.B. die Teilung von immer mehr Stellen wissenschaftlicher MitarbeiterInnen in halbe Stellen, was zu einer steigenden Mitarbeiterzahl bei gleichbleibender Zahl der Planstellen führte.

### *Von der Gruppenuniversität zur Präsidialuniversität*

War die fordistische Bildungsökonomie makroökonomisch und auf die Nachfrage nach Studienplätzen bzw. Absolventen ausgerichtet, so setzte sich im Laufe der 1990er Jahre der neoliberale, mikroökonomisch inspirierte Modernisierungsdiskurs auch in den Hochschulen durch. Der Wissenschaftsrat, das wichtigste wissenschaftspolitische Beratungsgremium der Bundesregierung, gab bereits 1985 seine „Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem“ ab und befürwortete die Stärkung von Konkurrenzmechanismen auf allen Ebenen. Dies blieb jedoch zunächst noch folgenlos. Erst Anfang der 1990er Jahre konnten sich die wichtigsten staatlichen Akteure im Feld der Hochschulpolitik – die Bundesregierung, die Kultus- und Finanzminister der Länder, die Hochschulrektorenkonferenz und der Wissenschaftsrat – auf gemeinsame Grundsätze für die geplante Umstrukturierung der Hochschulen einigen. Voraussetzung dafür war die Konvergenz der technokratischen, auf Sparpolitik und Output-Effizienz orientierten Kräfte und der auf Einschränkung des Hochschulzugangs und Elitebildung zielenden konservativen Kräfte. Diese Konvergenz konnte sich erst in dem Moment durchsetzen, als beide Kräfte in der Entwicklung marktähnlicher Steuerungsmechanismen die Mittel für die Durchsetzung ihrer Ziele erkannten und als die deutsche „Wiedervereinigung“ und die Vertiefung der europäischen Integration die Verhältnisse in Bewegung brachten. Bezeichnend für diesen Prozess war z.B. die Abkehr der Hochschulrektorenkonferenz im Jahr 1991 von der früheren Position der Westdeutschen Rektorenkonferenz, dass die Hochschulen für alle Studierwilligen mit Hochschulzugangsberechtigung offen zu halten seien (HRK 1992). Die Grundelemente der zukünftigen Restrukturierung der Hochschulen zeichneten sich 1992/93 bereits deutlich ab: Die leistungsbezogene Mittelvergabe, der Übergang zu Globalhaushalten, die Schaffung einer Datengrundlage für die leistungsbezogene Mittelvergabe durch Evaluation, die Stärkung der Hochschulleitungen auf Kosten der demokratischen Partizipation der Gruppen in den universitären Gremien, die Auswahl der Studierenden durch die Hochschulen und die Einführung von Studiengebühren (vgl. Wissenschaftsrat 1993, Eckwertepapier 1993).

Ein wichtiger Impulsgeber für die konkrete Ausarbeitung der Umstrukturierung der Hochschulen war und ist das 1994 gegründete und gemeinsam von der Bertelsmann-Stiftung und der Stiftung zur Förderung der Hochschulrektorenkonferenz getragene Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). Die Hochschulen werden vom CHE als Betriebe konzipiert, die in Konkurrenz zueinander und zu anderen Anbietern Dienstleistungen in den Bereichen der Forschung, der Lehre, des Wissenstransfers, der Wirtschaftsförderung und Kultur erbringen sollen. Das Verhältnis zwischen dem Input an Ressourcen und dem Output an Dienstleistungen soll da-

bei durch marktförmige Steuerungsmechanismen optimiert werden. Professoren sind also Dienstleister, Studierende sind Kunden. Mit diesem Verständnis der Hochschule als Dienstleistungsbetrieb grenzt sich das CHE sowohl von der Ordinarienuniversität, in der die Gelehrten alimentiert werden wollen, ohne sich rechtfertigen zu müssen, als auch von der Auffassung der Hochschule als Staatsapparat, dessen Steuerung die Wissenschaftsverwaltung beansprucht, als auch von der Gruppenuniversität als demokratischem Austragungsort von Interessensgegensätzen ab (Bultmann 1996, 341ff). Inzwischen ist die Sichtweise der Hochschule als Dienstleistungsbetrieb hegemonial.

Die Anpassung der staatlichen Finanzierung der Hochschulen an die Nachfrage nach Studienplätzen, die in der Praxis bereits Mitte der 1970er Jahre aufgegeben worden war, wird von der Wissenschaftsadministration seit den frühen 1990er Jahren auch programmatisch verworfen. Eine Ausweitung der staatlichen Bildungsfinanzierung wird mit dem Argument abgelehnt, sie würde Fehlentwicklungen zementieren. Stattdessen wird von den Hochschulen erwartet, dass sie ihre inneren Strukturen so verändern, dass sie sich mit einer stagnierenden oder auch schrumpfenden staatlichen Finanzierung arrangieren können. Mehr noch: Die Hochschulen sollen einen finanziellen Input nur dann erhalten, wenn sie sich auch durch einen entsprechenden Output rechtfertigen können. Beabsichtigt ist also eine an der Leistung orientierte Ressourcenverteilung. Diese setzt voraus, dass die an den Hochschulen erbrachten Leistungen tatsächlich gemessen und bewertet werden (können).

Hochschulen können natürlich nur dann ihr Verhältnis von Input und Output unter den Bedingungen staatlicher Austeritätspolitik selbst optimieren, wenn sie autonom handeln können. Um das Leitbild der unternehmerischen Dienstleistungshochschule zu verwirklichen, ist es also notwendig, die Autonomie der Hochschulen zu stärken. Mit der Autonomie der Hochschulen ist in den hegemonialen Konzepten konkret die Autonomie der Hochschulleitungen gegenüber der staatlichen Verwaltung, aber auch gegenüber den ständischen Interessen der Professoren sowie gegenüber den demokratischen Ansprüchen von MitarbeiterInnen und Studierenden gemeint. Die Hochschulleitung repräsentiert ein fiktives Gesamtinteresse der Hochschule, das sie im Zweifelsfall gegen die überkommenen ständischen Interessen der Professoren sowie gegen die zentrifugalen Partikularinteressen von MitarbeiterInnen, Studierenden, Behinderten- und Frauenbeauftragten, Ausländerbeauftragten, Schwulen- und Lesbenreferaten etc. durchsetzen soll. Marktförmige Steuerungsmechanismen und autokratischer Durchgriff des Präsidiums sind hier zwei Seiten einer Medaille. Mit den neuen Hochschulgesetzen wurden die Grundlagen für die Umsetzung dieses Programms geschaffen – der Übergang von der Gruppen- zur Präsidialuniversität wurde vollzogen.

Der 1997 veröffentlichte Gesetzentwurf der Bundesregierung für die vierte Novelle des Hochschulrahmengesetzes (HRG) verfolgte das Ziel, „durch Deregulierung, durch Leistungsorientierung und durch die Schaffung von Leistungsanreizen Wettbewerb und Differenzierung zu ermöglichen sowie die internationale Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Hochschulen für das 21. Jahrhundert zu sichern“ (Deutscher Bundestag 1997). Im Einzelnen zielte die HRG-Novelle auf die Einführung einer leistungsorientierten Hochschulfinanzierung, eine Evaluation von Forschung und Lehre, die Neudefinition und -festlegung der Regelstudienzeit, die Einführung eines Leistungspunktsystems zur Akkumulation und zum Transfer von Studien- und Prüfungsleistungen, die Ermöglichung der Vergabe der gestuften Hochschulgrade „Bachelor“ und „Master“, die Einführung einer Leistungsquote bei der Ortsverteilung der Studienplätze und die Aufnahme eines Hochschulwahlverfahrens in das allgemeine Auswahlverfahren für einen Teil der Studienplätze in bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengänge. Um die „Autonomie der Hochschulen“ zu stärken, wurden gleichzeitig verschiedene HRG-Regelungen zur inneren und äußeren Organisation der Hochschulen fallen gelassen.

Die Regelstudienzeit für die konsekutiven Bachelor- und Master-Studiengänge wurde auf maximal 10 Semester festgelegt, eine längere Regelstudienzeit sollte nur ausnahmsweise möglich sein. Die Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge zielte auf die Internationalisierung des Arbeitsmarktes für Akademiker durch Anpassung an das angelsächsische Referenzmodell. Die Bundesregierung bestritt in der Begründung des Gesetzes, dass die Einführung der BA- und MA-Studiengänge zu weiteren Kapazitätsengpässen in den Hochschulen führen könnte. Ihr Argument: Nur ein Teil der BA-AbsolventInnen werde von der „Option“, den MA-Abschluss zu erwerben, Gebrauch machen. In den angelsächsischen Ländern würden zwei Drittel der Studierenden die Universitäten mit dem Bachelor-Abschluss verlassen. Implizit wurde hier also bereits eine Übergangsquote von einem Drittel zu den Master-Studiengängen unterstellt.

#### *Schmalspurstudium und Elitebildung*

Die Bundesregierung stand mit diesem Studien- und Hochschulreformprogramm nicht alleine da. Auch die französische Regierung zielte zur gleichen Zeit auf die Einführung der gestuften BA- und MA-Studiengänge. Die italienische Regierung strebte ebenso wie die deutsche eine Verkürzung der Studienzeiten an. Um innenpolitische Widerstände zu umgehen, wurde der Reformprozess auf die europäische Ebene gehievt (Martens/Wolf 2006, 155f). Am 25.5.1998 gaben die Bildungsminister Frankreichs, Deutschlands, Italiens und Großbritanniens eine „Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“ ab, die nach dem Ort ihrer Unterzeichnung auch „Sorbonne-

Erklärung“ genannt wird. Großbritannien unterstützte die Erklärung in der Annahme, dass sich das britische Modell als Referenzsystem durchsetzen werde. In der Erklärung wurde gefordert, im Ausland erbrachte Studienleistungen unbürokratisch anzuerkennen, die studentische Mobilität zu erhöhen und zu diesem Zweck ein Kreditpunktesystem für Studienleistungen einzuführen.

Die 1999 in Bologna von 29 europäischen Bildungsministern unterzeichnete, völkerrechtlich nicht bindende „Bologna-Erklärung“ stellt im Grunde eine Verallgemeinerung der „Sorbonne-Erklärung“ dar. Die Bildungsminister setzten sich dabei u.a. das Ziel der „Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems“, der Erhöhung der Mobilität der Studierenden und AbsolventInnen und der allgemeinen Durchsetzung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen. Die Studienleistungen sollten vergleichbar gemacht werden, um wechselseitig anerkannt werden zu können. Zu diesem Zweck forderten die Bildungsminister, auf ein Kreditpunktesystem wie z.B. das *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS) zurückzugreifen. Inzwischen haben sich insgesamt 45 Staaten dem Ziel der Schaffung eines einheitlichen Hochschulwesens angeschlossen.

Mit dem Kreditpunktesystem wird ein bestimmter Arbeitszeitaufwand für das gesamte Studium zugrunde gelegt, dem eine bestimmte Anzahl von Kreditpunkten zugeordnet wird, so dass ein Kreditpunkt für einen bestimmten Arbeitszeitaufwand steht. Theoretisch soll somit beim Studienortwechsel ganz klar sein, welche Arbeitsleistung ein Studierender zuvor bereits erbracht hat, und zwar sowohl in absoluten Größen (d.h. Zeiteinheiten) als auch in relativen Größen (d.h. Prozent des gesamten Studiums) ausgedrückt. Das ganze Modell setzt voraus, dass das gesamte Studium standardisiert und in einzelne, klar definierbare Module unterteilt werden kann. Dies impliziert die mechanistische Vorstellung, dass der Verlauf jedes Studiums unabhängig von den lehrenden und studierenden Individuen gleich ist. Das Lehr- und Lernmodell, das hinter dieser Vorstellung des Studiums steht, ist das des Nürnberger Trichters. Dass Individuen unterschiedlich lehren und lernen und dass sie vor allem selbstbestimmt lehren und lernen wollen, ist hier nicht vorgesehen. Der Gegensatz zu der Humboldtschen Vorstellung der Universität, aber auch zu jeder halbwegs realistischen Lern- und Bildungstheorie könnte größer nicht sein.

In der Umsetzung der „Bologna-Erklärung“ in Deutschland wurde ein sehr restriktiver Weg eingeschlagen: Die traditionellen Diplom- und Magisterstudiengänge wurden praktisch verboten; die Regelstudienzeit für die konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengänge wurde insgesamt auf 10 Semester festgesetzt, was bedeutet, dass die Bachelor-Studiengänge in der Regel 6 und die Master-Studiengänge in der Regel 4 Semester lang sind. Von den Studierenden wird erwartet, dass sie 40 Stunden

in der Woche und 45 Wochen im Jahr nur für ihr Studium arbeiten. Dass die meisten Studierenden erwerbstätig sind, findet dabei ebensowenig Berücksichtigung wie die Erziehung von Kindern, (hochschul)politisches oder soziales Engagement. Da die Prüfungen weitgehend studienbegleitend stattfinden und ein großer Teil der Veranstaltungen in den Studienordnungen prüfungsrelevant ist, sind Studierende und Lehrende ständig mit Prüfungen beschäftigt. Vom ersten Semester an zählt jede Note. Das Schielen nach den Noten tritt an die Stelle des Interesses an der Sache. Die Präsenzplichten und die Prüfungsdichte sind gegenüber den früheren Studiengängen enorm gestiegen. Leistungsdruck und Stress haben stark zugenommen.

Das ECTS sieht im Übrigen vor, dass *relative* Noten vergeben werden, d.h. es steht von vornherein fest, wie viele Studierende von denen, die eine Prüfung bestanden haben, die beste Note bekommen, wie viele die zweitbeste, wie viele die drittbeste usw. Egal, wie viel ein Studierender gelernt hat, er kann immer nur im Verhältnis zu anderen gut dastehen. Dieses System der relativen Beurteilung soll der Entwertung von Noten durch die Vergabe „zu guter“ Noten entgegenwirken. Es bringt jedoch ein anderes Problem mit sich: Ob eine Studierende eine gute Note bekommt, hängt nicht nur von ihrer Leistung ab, sondern vor allem von der Intensität der Konkurrenz unter den Studierenden. Bei geringer Konkurrenz kann auch eine mäßige Leistung gut benotet werden, während bei großer Konkurrenz auch eine gute Leistung nur als mittelmäßig benotet werden kann.

Heute ist festzustellen, dass die Ziele der Studienreformen nicht erreicht wurden. Die Mobilität der Studierenden ist nicht größer geworden, sondern gesunken. Die Studienabbrecherquoten, die gesenkt werden sollten, sind in einigen Fächern sogar gestiegen. Umfragen unter Unternehmen deuten darauf hin, dass die Arbeitsmarktchancen von Bachelorsabsolventen eher geringer als die von Diplom- oder Magisterabsolventen sind (Bender 2009).

Wenn jetzt als Reaktion auf die Proteste der Studierenden vorgeschlagen wird, die Bachelor-Studiengänge zu „entschlacken“, so wird dadurch das Problem noch verschärft, dass das Bachelor-Studium ohnehin als Schmalspurstudium angelegt ist. Die protestierenden Studierenden beklagen sich aber nicht nur über den Leistungsdruck und Prüfungsstress, sie wollen auch nicht mit einem „Studium light“ abgespeist werden. Ein Kernproblem besteht darin, dass die Masse der Studierenden gar nicht mehr die Möglichkeit bekommt, sich das Wissen anzueignen, das sie selbst für erforderlich halten. Vor allem aber wird die Möglichkeit drastisch eingeschränkt, das vermittelte Wissen in Frage zu stellen, also eine kritische Haltung einzunehmen (vgl. Demirović 2004). Das ist aber gerade das, was wissenschaftliches Arbeiten ausmacht. Nur indem sie vorhandenes Wissen in Frage stellt, kann Wissenschaft auch neues Wis-

sen produzieren. Die marginalen Zugeständnisse, die die herrschende Hochschulpolitik den Studierenden bisher angeboten hat, sollen von den Kernproblemen ablenken. Entscheidend ist z.B. dass die vorab festgelegten Übergangsquoten zu den Master-Studiengängen fallen und dass alle, die ein Master-Studium aufnehmen wollen, dies auch können.

Der Differenzierung der Studiengänge entspricht auf Seiten des Personals an den Hochschulen die Spaltung in Lehrende und Forschende. Ein immer größerer Teil der Lehre wird durch Lehrbeauftragte, die für ein lächerlich geringes Honorar (oder gar umsonst!) arbeiten, Lehrkräfte auf befristeten Hochdeputatsstellen (ohne die Möglichkeit zur eigenen Forschung und Weiterqualifizierung), wissenschaftliche MitarbeiterInnen und perspektivisch reine Lehrprofessuren abgedeckt. Die aufgrund fragwürdiger Kriterien als „exzellent“ anerkannten Professoren werden demgegenüber tendenziell von der Lehre freigestellt und dürfen sich der Forschung widmen. Die Einheit von Forschung und Lehre wird aufgegeben, die Lehre vermittelt zunehmend Lehrbuchwissen, neue Forschungsergebnisse fließen nicht mehr in die Lehre ein (oder nur noch auf Umwegen), die Bedeutung der Kommunikation mit den Studierenden für die Generierung von Forschungsfragen und für eine verständliche Darstellung der Forschungsergebnisse wird ignoriert.

### 3. Emanzipatorische Hochschulpolitik unter kapitalistischen Bedingungen

Wie im ersten Teil gezeigt, ist eine „unbedingte Universität“ (Derrida), in der sich Bildung und Wissenschaft rein und ohne äußere Bedingungen entwickeln können, nicht möglich. Eine solche Forderung kann keine alternative Hochschulpolitik gegen die herrschenden Bildungsnotstände sein, vielmehr muss eine solche die Gesellschaftsbezogenheit der Hochschule immer mitreflektieren und sie gerade so gestalten, dass statt der fremden und einseitigen Vermittlung über den Markt ein bewusster Zusammenhang mit anderen Gesellschaftsteilen geschaffen wird. Wie kann diese Emanzipation der Hochschule unter kapitalistischen Bedingungen beginnen? Diese Frage soll im folgenden in einem dialektischen Dreitakt verfolgt werden: Zunächst werden mögliche Formen einer Kontrolle der Hochschule durch die (gesamte) Gesellschaft, dann der Ausgleich der Autonomie der Hochschule mit dieser Kontrolle und schließlich der bewusste Bezug der Hochschule auf gesellschaftliche Zwecke gerade im Zuge ihrer Autonomie erörtert.

#### *Verallgemeinerter gesellschaftlicher Zugriff auf die Hochschule*

Gesellschaftliche Zwecke stehen also nicht im Gegensatz zur Hochschule, vielmehr begründen sie sie erst. Zugleich sind sie aber auch innerhalb der Hochschule positiv zu nehmen, können in ihr doch Technologien entsprechend den Bedürfnissen der Arbeitenden, der

Konsumierenden und der Gesellschaft entwickelt, der gesellschaftspolitische status quo kritisch reflektiert und Lösungen für soziale Probleme erarbeitet werden. Eine solche Ausrichtung auf die Gesellschaft erfordert allerdings die Emanzipation vom dominanten Gesellschaftsbezug auf Verwertungsinteressen. Dies kann sogar in der neoliberalen Ideologie selbst formuliert werden, in der der Wert einer Sache einzig von ihrer gesellschaftlichen Nützlichkeit her bestimmt wird. Aber diese ist selbst – implizit – nur einseitig gemeint: gesellschaftlich nützlich ist, was Geld bringt bzw. die Wirtschaftskraft der Nation stärkt. Würde man also die neoliberale Ideologie ernstnehmen und damit über sie selbst hinaustreiben, soll sich daher die Hochschule wirklich für die Gesellschaft als nützlich erweisen, dann kann sie nicht allein den Interessen des Kapitals dienen, sondern es müssen ebenso die vielen anderen Interessen, die in der Gesellschaft existieren, z.B. die der Lohnarbeiter, der Rentner, der Erwerbslosen, der Friedensbewegung oder ökologische Interessen, bestimmend sein. Der Eingang anderer Interessengruppen in wissenschaftspolitische Entscheidungen wurde bereits 1961 in der erwähnten SDS-Hochschuldenkschrift gefordert. Dort heißt es, dass die „interne Demokratisierung der Hochschulorganisation“ ergänzt werden müsse „durch eine Veröffentlichung, Rationalisierung und Demokratisierung der Willensbildung über wissenschaftspolitische Fragen in den gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen, die ein legitimes Interesse an der Mitbestimmung der grundsätzlichen Schwerpunkte und Prioritäten in den Forschungs- und Bildungsbereichen haben, von denen ihre Arbeit und ihr Leben mitgeprägt werden“ (Wolfgang Nitsch u.a., Hochschule in der Demokratie, Berlin/Neuwied 1965, 111). Es müssten also Gremien in den Hochschulen geschaffen werden, die solche gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen versammeln und die etwa über die Ausrichtung von Forschung und Lehre, die Mittelvergabe, die Bildungsstrukturen und über personelle Entscheidungen mitbestimmen können. Konkret könnten heute sogar die Hochschulräte, die gegenwärtigen nur aus Vertretern von Politik, Wirtschaft und Wissenschaft besetzt sind, dazu benutzt werden; die Argumentation für deren Erweiterung dürfte auch bei vielen auf Gehör stoßen. Solche Gremien könnten insbesondere auch dazu benutzt werden, überhaupt Informationen über Probleme in der Gesellschaft in die Hochschule hineinzutragen. Die Einflussnahme der Wirtschaft auf die Hochschule kommt aber gerade auch dadurch zustande, dass sie über die entsprechenden Mittel verfügt, um Forschungsprojekte zu finanzieren oder Professuren einzurichten. Um dem etwas entgegenzusetzen, sollten daher für Interessensorganisationen gewisse Summen der Hochschulmittel zur Verfügung gestellt werden, über deren Verwendung die Organisationen je allein entscheiden können. Mit Konzepten wie diesen könnten für Bildung andere Zwecksetzungen maßgeblich werden, die vielleicht nicht unbedingt einem wirtschaftlichen, aber einem

gesellschaftlichen Interesse entsprechen; so eine „Erziehung zur Mündigkeit“, in der die Fähigkeit zu kritischer Reflexion und selbständigem Handeln erworben wird, oder ein grundsätzlich interdisziplinär angelegtes Studium, in dem Verknüpfungen mit anderen Wissenschaften und den sozialen Kontexten der Theorien hergestellt werden.

#### *Die Wahrheit in der Ideologie: Für die Autonomie der Hochschule*

Andererseits trifft die Forderung nach Autonomie und Zweckfreiheit der Hochschule durchaus etwas Richtiges. Wie in allen anderen Gesellschaftsbereichen müssen diejenigen, die sich in der Hochschule Wissen erarbeiten, sich in ihrer Tätigkeit nach ihren Bedürfnissen und Interessen selbst bestimmen können. Zugleich haben Wissenschaft und Bildung auch eine eigene Logik, so dass es auch nicht sinnvoll wäre, ihre Ziele und Verfahrensweisen in einer gesellschaftlichen Vereinbarung vollständig zu definieren. Die Hochschule muss daher so eingerichtet werden, dass beide Interessen für den Fall ihrer Divergenz miteinander vermittelt werden können, z.B. indem die Gesellschaft nur *allgemeine* Vorgaben etwa zur Zahl und Form der benötigten Spezialisten, zum benötigten Wissen oder zur materiellen Ausstattung der Hochschule macht, während die Hochschule in diesem bindenden Rahmen Bildung und Wissenschaft *im Einzelnen* selbständig gestalten kann. Letzteres kann aber nur grobe Orientierung bieten, da natürlich die Hochschule in allen beschriebenen Vorgaben mitreden können muss. Eine Autonomie dieser Form kann aber nicht in dem autoritären Präsidialregime bestehen, zu dem die Hochschulstrukturen sich gegenwärtig entwickeln. Wenn tatsächlich diejenigen, die in Bildung und Wissenschaft tätig sind, über sich selbst bestimmen sollen, ist auch die innere Demokratisierung der Hochschule erforderlich. Die Weisungshoheit des Präsidiums wie der Ordinarien sowie die Abhängigkeit der Studierenden und des Mittelbaus von ihren „Vorgesetzten“ wäre abzubauen zugunsten selbstbestimmter Organe sowie Studien- und Wissenschaftsstrukturen.

#### *Vergesellschaftung der Hochschule von innen*

Allerdings sollte eine vergesellschaftete Hochschule nicht bei diesem äußerlichen Interessenausgleich stehen bleiben. In ihm können sich Gesellschaft und Hochschule nur in einem gegenseitigen Nutzungsverhältnis befinden. Die Hochschule muss eine Form von Selbstbestimmung erhalten, in der sie sich von sich aus auf gesellschaftliche Zwecke hin orientiert. Es müssen dafür statt der derzeitigen Schließungsmechanismen wie der Beschränkung des Hochschulzugangs, den individualisierten und abhängigen Karrierewegen oder ausgrenzenden Räumlichkeiten Strukturen geschaffen werden, in denen andere gesellschaftliche Bereiche in den Bildungs- und Wissenschaftsprozess integriert werden. Dies kann erreicht

werden, indem die Hochschule zu einem Ort wird, der für alle offen ist, die sich bilden oder wissenschaftlich tätig sein wollen. Für diese ganz unterschiedlichen Interessen an Bildung und Wissenschaft reicht es allerdings nicht, die formelle Voraussetzung zu schaffen und die Immatrikulation auch ohne Abitur möglich zu machen. Es muss auch verallgemeinerte Bildung und Wissenschaft geschaffen werden.

Hierzu drei Gedanken, die noch konkretisiert werden müssen, aber prinzipiell an den Hochschulen lokal eingefordert werden können: a) In jeder Hochschule sollen Räumlichkeiten vorgehalten werden, in denen alle Gruppen und Individuen, die von sich aus und unentgeltlich Wissenschaft betreiben oder Seminare anbieten wollen, dies tun können. Die Veranstaltungen sollten gleichberechtigt neben den regulären stehen und u.a. im Vorlesungsverzeichnis aufgeführt werden. b) Wie es in den Wirtschaftswissenschaften schon länger praktiziert wird, sollten Lehrstellen für Hochschulexterne eingerichtet werden, die keine wissenschaftliche Qualifikation, aber Praxiserfahrung oder entsprechende Kenntnisse aufweisen. Dies jedoch nicht nur für Vertreter aus der Wirtschaft, sondern aus allen Gesellschaftsbereichen. c) Weiterhin sollten Kurse von seiten der Hochschule oder in diese integrierter Institutionen angeboten werden, die für nichtstudentische Individuen von Interesse und Relevanz sind. So etwas existiert auch schon, z.B. in der Frankfurter Akademie der Arbeit, in der sich Gewerkschaftsmitglieder ein Jahr in sozialen und arbeitsrechtlichen Fragen schulen können.

Mit solchen Strukturen wäre eine innere Vergesellschaftung der Hochschule möglich, es wären zahlreiche Möglichkeiten geschaffen, dass Studierende und Forschende in einen Austausch mit Menschen aus anderen Bereichen treten können. Gleichzeitig wäre damit ein anderes gesellschaftliches Interesse befriedigt, nämlich das an allgemeiner Teilhabe an Bildung und Wissenschaft. Wirkliche Vergesellschaftung wäre dies aber auch nur, insofern der gesamte Nutzerkreis der Hochschule über ihre Entwicklung bestimmt; d.h. es wäre nicht nur Viertelparität für die vier bestehenden Statusgruppen, sondern eine demokratische Form für alle, die in der Hochschule tätig sind, zu finden.

Diese eher subversive Vergesellschaftung der Hochschule wäre aber auch noch in anderer Weise nötig: Die eingangs geforderte Mitbestimmung gesellschaftlicher Interessen an der Hochschule in Form von organisierten Interessensgruppen schließt nämlich selbst wieder die in den Interessensgruppen organisierten Individuen und überhaupt organisierten Interessen aus, welche gerade die am meisten bedrängten Gesellschaftsbereiche umfassen. So gibt es etwa keine Organisationen für illegalisierte migrantische Arbeiter oder für Frauen in sogenannter Reproduktionsarbeit. Es gibt niemanden, der deren Interessen in Hochschulgremien vertreten könnte. Nur insofern die Hochschule in Lehre, Bildung und Forschung für alle geöffnet und von dieser verallgemeinerten Nutzergemeinschaft verwaltet wird, können solche par-

tikularisierten und subalternen Interessen Eingang in die Tätigkeiten an der Hochschule finden.

Aber die akademische Wissenschaft wird überhaupt in einer Logik betrieben, die die Schließung gegenüber nichtakademischer Wissenschaft hervorruft. Sie folgt, gezwungen durch Mittelvergabe und Karriereoptionen, Gütekriterien wie einem Zitationsindex, der Länge der Publikationsliste, der Summe eingeholter Drittmittel, der Zahl besuchter Tagungen oder internationaler Korrespondenzen. Immer gelten diese Quantifizierungen dabei nur für „wissenschaftliche“, d.h. akademisch anerkannte Projekte, Beziehungen, Publikationen. Ähnliche Mechanismen gelten für die akademische Bildung. Sie alle zwingen zu einer sich verselbständigenden sinnfreien Multiplikation von Wissen, das keine Entwicklung kennt und das nur äußerliche Kriterien wie den direkten Nutzen oder die reibungslose Einordnung in einen bestimmten Geschmack hat. Eine kritische Reflexion von Gesellschaft ist der Wissenschaft und Bildung hierdurch nicht möglich; ebenso sind sie aber von der sozialen Praxis durch die bloße Wertigkeit akademisch anerkannter Äußerungen gekappt. Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Arbeitskreisen außerhalb der Hochschule gilt nicht als akademische Leistung, sondern als private Nebentätigkeit. So werden solche Projekte vom Wissenschaftsprozess in der Hochschule ausgeschlossen, während die Wissenschaft einen weiteren blinden Fleck für gesellschaftliche Belange erhält. Auch hier müssten die Strukturen also geändert werden. Die Mittelvergabe darf nicht mehr an Kriterien wie die oben genannten geknüpft werden, sie muss an inhaltliche Kriterien gebunden werden, die daher auch nur wissenschaftsintern von Angehörigen des Fachs erarbeitet und geprüft werden können. Ebenso muss das Monopol der akademischen Titel bei der Vergabe von Stellen an den Hochschulen gebrochen werden, das in vielfacher Weise akademische Distinktion und Elitenbildung befördert.

#### *Emanzipation der Hochschule nicht ohne die der Gesellschaft*

Die hier dargestellten Vorschläge zur Vergesellschaftung der Hochschule sind in keiner Weise systemtranszendent. Immer noch bestünde die Abhängigkeit von der Finanzierung durch den Staat, der in seinen Kultur- und Gesellschaftsaufgaben der kapitalistischen Ökonomie unterliegt, andererseits in der bestehenden Gesellschaft die einzige Instanz ist, an die man sich mit den hier beschriebenen Anliegen zur Vergesellschaftung der Hochschule wenden kann. Die Hochschulen werden so auch ihre oben beschriebenen Funktionen der Erzeugung verwertbaren Wissens und verwertbarer Bildung, der Herrschaftssicherung, Disziplinierung und Selektion nicht los. Indem diese Vorschläge aber in dieser Weise systemimmanent bleiben, sind sie anschlussfähiger an gegenwärtige Interessen und insofern auch realisierbar. Gleichzeitig werden Strukturen geschaffen, die den kapitalistischen Funktionen der Hochschule entgegenarbeiten

und eine reale Verbindung der Menschen in Ansätzen herstellen. Indem diese Strukturen weiterentwickelt werden und ähnliche Prozesse in vielen Gesellschaftsbereichen durchgeführt werden, könnte sich eine Lösung der menschlichen Beziehungen von Verwertungszwängen und Geldvermögen ergeben. Dafür ist aber, wie in der Wirtschaft die Unabhängigkeit von Verwertungskreisläufen, an der Hochschule die Unabhängigkeit von der staatlichen Alimentierung nötig. Die Hochschule bräuchte hierzu auch eine stoffliche Beziehung zu anderen Lebensbereichen. Deshalb ist ihre Emanzipation nicht getrennt von der Emanzipation der Gesellschaft zu denken. Erst wenn die Menschen in freier Assoziation ihr Leben selbst bestimmen, wird auch die Hochschule in allen ihren Beziehungen den Nutzen ihrer Mitglieder und der Gesellschaft als ihren Zweck haben.

#### **Literatur**

Aglietta, Michel (1979): *A Theory of Capitalist Regulation*. London.

Altvater, Elmar (2005): *Das Ende des Kapitalismus, wie wir ihn kannten. Eine radikale Kapitalismuskritik*. Münster.

Altvater, Elmar/Huisken, Freerk (Hg.) (1971): *Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors*. Erlangen.

Bender, Justus (2009): *Studenten im Punkteffieber*. In: ZEIT online, 15.4.2009, <http://www.zeit.de/campus/2009/03/bachelor>

Brenner, Robert (2006): *The Economics of Global Turbulence*. London.

Bultmann, Torsten (1996): *Die standortgerechte Dienstleistungshochschule*, in: PROKLA, Heft 104, 26. Jg., Nr. 3, 329–355.

Candeias, Mario (2004): *Neoliberalismus – Hochtechnologie – Hegemonie. Grundrisse einer transnationalen kapitalistischen Produktions- und Lebensweise. Eine Kritik*. Hamburg.

Demirović, Alex (2004): *Wissenschaft oder Dummheit. Die Zerstörung der wissenschaftlichen Rationalität durch Hochschulreform*, in: PROKLA, Heft 137, 34. Jg., Nr. 4, 497–514.

Derrida, Jacques (2001): *Die unbedingte Universität*. Frankfurt am Main.

Deutscher Bundestag (Hg.) (1997): *Entwurf eines Vierten Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes. Gesetzentwurf der Bundesregierung (Drucksache 13/8796)*, Bonn.

Duménil, Gérard/Lévy, Dominique (2004): *Capital Resurgent. Roots of the Neoliberal Revolution*. Cambridge, Mass.

„Eckwertepapier“ der Bund-Länder-Arbeitsgruppe zur Vorbereitung des bildungspolitischen Spitzengesprächs 1993, in: *Das Hochschulwesen 1993/94*, 166–175.

Glyn, Andrew (2006): *Capitalism Unleashed. Finance, Globalization, and Welfare*. Oxford.



- Gramsci, Antonio (1996): Gefängnishefte, Band 7, Hamburg, Berlin.
- Harvey, David (2007): Kleine Geschichte des Neoliberalismus. Zürich.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M.
- Hirsch, Joachim (2005): Materialistische Staatstheorie. Transformationsprozesse des kapitalistischen Staatensystems. Hamburg.
- Jessop, Bob (2002): The Future of the Capitalist State. Cambridge.
- HRK (1992): Konzept zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland. Einstimmiger Beschluss des 167. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz Bonn, 6. Juli 1992.
- Keller, Andreas (2000): Hochschulreform und Hochschulrevolte. Selbstverwaltung und Mitbestimmung in der Ordinarienuniversität, der Gruppenhochschule und der Hochschule des 21. Jahrhunderts. Marburg.
- Lipietz, Alain (1998): Nach dem Ende des „Goldenen Zeitalters“. Regulation und Transformation kapitalistischer Gesellschaften. Hamburg.
- Martens, Kerstin/Wolf, Klaus Dieter 2006: Paradoxien der Neuen Staatsräson. Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD, in: Zeitschrift für Internationale Beziehungen, 13. Jg., Heft 2, 145–176.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Berlin, verschiedene Jahre (zit. MEW).
- Nitsch, Wolfgang u.a. (1965): Hochschule in der Demokratie. Berlin, Neuwied.
- Wernicke, Jens (2009): Hochschule im historischen Prozess. Zum Verhältnis von Universitätsentwicklung, Klassengesellschaft und Macht. Berlin.
- Wissenschaftsrat (1985): Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem. Köln.
- Wissenschaftsrat (1993): 10 Thesen zur Hochschulpolitik, in: ders., Empfehlungen und Stellungnahmen 1993, Köln 1994, 7–46.
- Zeller, Christian (Hg.) (2004): Die globale Enteignungsökonomie. Münster.

## Teil II.

# Historische Entwicklung der Universität

## 2. Über die Grenzen der Bildung. Anmerkungen zu ihrem bürgerlichen Charakter

Von Thomas Gehrig

In den Protest-Parolen und Resolutionen der Studierenden während der letzten Protestphase wurde Phantastisches gefordert und Kontrafaktisches behauptet: „Bildung für alle“ und „freie Bildung“ standen dabei im Mittelpunkt. Von der Universität wurde gesagt, sie gehöre „allen“!

Ob wissen- und willentlich oder nicht, die Protestierenden haben sich damit in den Kontext einer langen Auseinandersetzung um 'Bildung' gesetzt. Die bürgerlichen Ideale der Bildung, der Freiheit und ein Anklang an die Humboldtsche Republik des Geistes, in der alle Bürgerrecht genießen sollen, kommen dabei zum Vorschein. Grund genug, sich nochmals etwas näher mit dem Konzept 'Bildung' und seiner 'höchsten' Institution, der Universität, auseinanderzusetzen.

Die Proteste der Studierenden sind eng verbunden mit der kurz Bologna-Reform genannten neuesten Umstrukturierung der deutschen und europäischen Hochschullandschaft. Die Bologna-Reform steht für die weitergehende Ökonomisierung des Bildungssystems und vor allem der Hochschulen. Kennzeichnend für die ökonomisierten Hochschulen ist dabei auch ihre prekäre Stellung zwischen staatlich angeleiteter Anstalt und privatwirtschaftlicher Ausbildungsfabrik. Der im Bildungsbereich festzustellende Entwicklungstrend reiht sich ein in den der oft geforderten 'Entstaatlichung' der öffentlichen Sektoren im Rahmen neoliberaler Regulierung. Festzuhalten bleibt dabei, dass diese Entstaatlichung sich bei genauerer Betrachtung als ein lediglich partieller Rückzug des Staates erweist, da die Stärkung der sogenannten Hochschulautonomie, also die Dezentralität der Mittelverwaltung und die verstärkte Abhängigkeit von Drittmitteln, Hand in Hand geht mit einer Stärkung dirigistischer Strukturen auf allen hochschulpolitischen Ebenen und gezielter – zum Teil sogar erhöhter – finanzieller staatlicher Förderung von als besonders innovativ und zukunftsträchtig geltenden „Leuchtturmprojekten“.

Die Bologna-Reform verschärft damit einseitig die Folgen einer politisch grundsätzlich widersprüchlichen Einstellung zum Bildungssystem. Der Bildungsbereich gilt einerseits als ein (staatlicher) Kostenblock, in dem Potential für Einsparungen steckt, und andererseits als lebensnotwendige Zukunftsinvestiti-

on, die angesichts des globalen Standortwettbewerbs dringend ausgeweitet werden müsste.

Wenn im globalen Wettbewerb 'Bildung' das 'Öl' der Industrienationen genannt wird, dann sollen mit der Reform die Förderanlagen effektiviert und die Produkte marktgerechter gemacht werden. Doch gerade 'Bildung' ist das, was dabei unters Juggernaut-Rad zu kommen scheint. Die Klagen über die Defizite der Reform sind verbreitet und nicht auf ein politisches Lager beschränkt.

Die Reform gilt nicht nur in Bezug auf ihre immanenten Zielvorgaben als ineffektiv, sondern auch in Bezug auf den 'Bildungs'-Output, den formalen Charakter der Bildung als Ausbildung. Ihre Einseitigkeit führt auch in der Umsetzung dazu, das Studium immer mehr zu einem Prozess zu machen, der nach ökonomisch-technischen Parametern zu beurteilen und zu steuern ist, und ihn damit immer inhaltsleerer werden zu lassen. Selbst das, was den spezifischen Inhalt gerade auch einer zur Ausbildung degradierten Bildung ausmachen soll, die enger am 'Praktischen' orientiert ist, bleibt dabei offen. Angesichts dieser Problemstellung wird der verbreitete Rekurs auf ein emphatisches Bildungs-Verständnis verständlich.

Die mit der Reform „zunehmende[ ] Ökonomisierung aller universitären Verhältnisse“ bedeutet für viele die „allmähliche[ ] Ersetzung der **akademischen Republik** durch den Markt“ (Mittelstrass 2009).<sup>1</sup> Allzu oft wähen sich Personal wie Studierende als Bürger\_innen einer solchen Republik und fliehen damit der grauen Alltagsrealität, die sie als Lohnempfänger\_innen und Azubis ausweist. Sie rekurrieren dabei zugleich auf ein mit der Vorstellung von der akademischen Republik zusammenhängendes Bildungs-Konzept.

Um sich einen genaueren Begriff des genuin bürgerlichen Konzepts 'Bildung' zu machen, ist es ratsam, es an seinen Ursprüngen aufzusuchen. Zunächst soll dazu das Humboldtsche Bildungs- und Universitätsideal im Kontext gesellschaftlicher und staatlicher Modernisierung betrachtet werden.

Ist so der Charakter der emphatischen Bildungsidee ein Stück weit offengelegt, folgt zunächst eine kurze Erinnerung an die, gerade im Rahmen 'linker' studentischer Bildungs-Debatten aufkommenden Reaktionen auf die Enttarnung der Bildungs-Welt als

<sup>1</sup> Alle **fett** gedruckten Hervorhebungen stammen vom Verfasser (T.G.).

bürgerlich-kapitalistische. Sie wechselt von der Wiederbesinnung auf Humboldtsche Ideen zur Aufgabe von Wissenschaft und Universität als politischem Ort.

Gegen diese Reaktionen soll hier die kritische Auseinandersetzung mit der Wissenschaft (und damit mit Erkenntnis- und Erfahrungsprozessen) nicht mit Verweis auf praktisch-politische Überlegungen aufgegeben, sondern weiterverfolgt werden. Dazu wird abschließend mit Georg Wilhelm Friedrich Hegel die bürgerliche Kritik der Bildungsidee selbst präsentiert. Hegels Kritik verweist auf deren **immanente** Grenzen.

### Humboldt und die Bildung jenseits des Marktes

„Kein Nachdenken über die Universität hierzulande scheint ohne Rückbesinnung auf Humboldt und dessen Bildungsbegriff auszukommen, sei es in Abgrenzung gegenüber längst Vergangenen, sei es im Einklagen eines an sich Wünschenswerten“ (diskus: 6).<sup>2</sup> Auch in der jüngsten Debatte wird wieder einmal ein „Abschied [...] von Humboldt“ (Mittelstrass 2009) beklagt. In der Ablehnung Humboldts ist sich die Fraktion der Modernisierer im Sinne einer durchgreifenden staatlichen Bildungs- und Wissenschaftsplanung mit der, die eine neoliberale Ausrichtung des Bildungssystems auf die Marktökonomie sowie dessen Vermarktung selbst weitertreiben will, einig.

Mit Blick auf die Bildungsdebatte drängt sich zunächst der Eindruck auf, dass es überhaupt ein Kennzeichen der stetig wiederkehrenden Auseinandersetzungen um das Bildungssystem zu sein scheint, alle vorhergehenden Debatten darum nicht mehr zu kennen. Ohne große Mühe lassen sich die seltsamen Konjunkturen der Debatten feststellen. In jeder neuen Boomphase des Bildungsdiskurses scheint oft selbst die letzte vergessen. Der Boom selbst setzt ein, wenn die zuvor schon lange administrativ diskutierten und geplanten Veränderungen und Reformen in der Alltagsrealität der Universität bereits angekommen sind. Dagegen bleibt festzuhalten, dass der Reformdiskurs seit dem 19. Jahrhundert **permanent** ist. Er kommt aber nur von Zeit zu Zeit durch öffentliche Skandalisierungen auf der politischen Oberfläche an. Die debattierten Probleme, Widersprüche und Entwicklungstendenzen ähneln sich dabei in eklatanter Weise.

Der **Bildungsbegriff** in der pädagogischen Bedeutung, in der Wilhelm von Humboldt (1767-1835) ihn

verwendet, setzt sich in der zweiten Hälfte des 18. Jh. durch. Er wird zwischen 1770 und 1830 mit der Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland zum Leitbegriff, im Sinne eines „Ideals geistiger Individualität, freier Geselligkeit und ideennormativer Selbstbestimmung einer bürgerlichen Oberschicht, der 'Gebildeten'“ (Bildung, HWPh, Bd. 1: 921).

Humboldt formuliert vor dem Hintergrund seines neuhumanistisch geprägten Bildungsverständnisses sein Ideal universitärer Ordnung. Er gehört zu einer Reihe von Autoren, die sich in dieser Zeit mit der Bildungs- und Universitätsreform auseinandersetzen.<sup>3</sup> Humboldts Vorstellung von Bildung bezieht sich darauf, „die Ausbildung der Menschheit, als ein Ganzes, zu vollenden“ (Humboldt 1793: 27). Es sei immer sein Ziel gewesen, die „höchste und proportionierlichste Ausbildung aller menschlichen Kräfte zu einem Ganzen“ zu ermöglichen (Humboldt an Forster, 1. Juni 1792, in: Humboldt 1985: 16f.). Es sei die „letzte Aufgabe unsres Daseins: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person [...], einen so großen Inhalt als möglich zu verschaffen“ (Humboldt 1793: 28f. (I 283)). „Bildung ist bei [Humboldt] der Prozeß der Selbstwerdung des Individuums, das in sich eine wahre und sittliche Welt verkörpert“ (Schnädelbach: 43). Humboldt trennt diese „allgemeine Menschenbildung“ von der Ausbildung zum gewerblichen Zweck strikt ab: „Alle Schulen aber [...] müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. – Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muß abgesondert und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger einzelner Klassen“ (Humboldt 1809/1910: 76f. (XIII 277f.)).<sup>4</sup>

Das Verhältnis von gebildetem Menschen und Bürger ist dabei bei Humboldt z.T. durchaus kritisch und konflikthaft gezeichnet: „Gewiß ist es wohlthätig, wenn die Verhältnisse des Menschen und des Bürgers soviel als möglich zusammenfallen; aber es bleibt dies doch nur alsdann, wenn das des Bürgers so wenig eigentümliche Eigenschaften fordert, daß sich die **natürliche** Gestalt des Menschen, ohne etwas aufzuopfern, erhalten kann – gleichsam das Ziel, wohin alle Ideen, die ich in dieser Untersuchung zu entwickeln wage, allein hinstreben.

Ganz und gar aber hört es auf, heilsam zu sein, wenn der Mensch dem Bürger geopfert wird. Denn wengleich alsdann die nachteiligen Folgen des

<sup>2</sup> Wir folgen hier im Wesentlichen den in dem *diskus*-Artikel „Bildung“ formulierten Einsichten.

<sup>3</sup> Als die 'fünf Grundschriften' der Universitätsreform gelten: Friedrich Wilhelm Joseph Schelling 1802: Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums; Johann Gottlieb Fichte 1807: Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe; Friedrich Schleiermacher 1808: Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn, nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende; Henrik Steffens 1808/09: Vorlesungen über die Idee der Universitäten; Wilhelm v. Humboldt 1810: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. Siehe: Die Idee der deutschen Universität, Darmstadt 1956. Zur zeitgenössischen Debatte über die Universitäten siehe auch: Müller (Hg.) 1990. Vgl. auch die Analyse der Schriften von Reinhold Bernhard Jachmann bei Heydorn (u.a. die Schrift „Über das Ideal des vollkommenen Erziehers“ aus dem Jahr 1802), siehe: Heydorn/Koneffke 1973: 28ff.

<sup>4</sup> Der Königsberger und der hier zitierte Litauische Schulplan Humboldts wurden erst 1910 von Eduard Spranger veröffentlicht.

Mißverhältnisses hinwegfallen, so verliert auch der Mensch dasjenige, welches er gerade durch die Vereinigung in einen Staat zu sichern bemüht war. Daher müßte, meiner Meinung zufolge, **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 Staats sich gleichsam an ihm prüfen. Nur bei einem solchen Kampfe würde ich wahre Verbesserung der Verfassung durch die Nation mit Gewißheit hoffen und nur bei einem solchen schädlichen Einfluß der bürgerlichen Einrichtung auf den Menschen nicht besorgen“ (Humboldt 1792: 10 (I 144)).

Es zeigt sich, dass Menschenbildung bei Humboldt letztlich immer zur Bildung des Bürgers führt. Humboldt unterstellt hier immer schon den Menschen als potentiellen Bürger. Im idealen Fall geht die **natürliche** Gestalt des Menschen in die des Bürgers über. Durch die freie Entwicklung der natürlichen Anlagen wird der Mensch gebildeter Mensch, als gebildeter Mensch wird er Bürger und – im Gang durch die Institutionen – bürgerlicher Reformer. Der Staat wird dann der Natur des frei entwickelten Menschen gemäß verändert. Die Harmonie von bürgerlichem Individuum und Staat wird so im Prozess von Bildung und Reform perfektioniert.

Die Freiheit des Bildungsprozesses, die Humboldt betont, ist ein verbreiteter Bestandteil bürgerlicher Bildungsvorstellung der Aufklärung. Das allgemein Menschliche und Sittliche wird als im Menschen keimhaft angelegt vorgestellt, der Mensch muss sich nur frei entwickeln, um die allgemeine Menschlichkeit hervorzubringen, den 'Begriff der Menschheit' zu verwirklichen.<sup>5</sup> „Der Mensch soll seinen Charakter, den er einmal durch die Natur und die Lage empfangen hat, beibehalten, nur in ihm bewegt er sich leicht, ist er tätig und glücklich. Darum soll er aber nicht minder die allgemeinen Forderungen der Menschheit befriedigen und seiner geistigen Ausbildung keinerlei Schranken setzen.“ Um diese „einander widersprechenden Forderungen miteinander zu verbinden und beide Aufgaben zugleich zu lösen“, müssten, so Humboldt, die „allgemeinen möglichen Verschiedenheiten der menschlichen Natur und die allgemeinen Verhältnisse einzelner Eigentümlichkeiten zum Ideal der Gattung sorgfältig erforscht“ werden (Humboldt 1795: 34f. (I 380)).

Humboldt will diesen Bildungsprozess frei von staatlicher Einmischung halten. Entsprechend lehnt er eine öffentliche Erziehung durch den Staat ab, da „die öffentliche Erziehung, [...] schon als solche, sei es auch unvermerkt, den Bürger oder Untertan, nicht den Menschen, wie die Privaterziehung, vor Augen

hat“ (Humboldt 1792: 11 (I 145), vgl.: Humboldt 1792/1851: 109-114).

Deutlich wird hier das bürgerliche Misstrauen gegen den noch feudal-absolutistischen Staat. Zugleich sieht Humboldt noch nicht die Bedeutung einer allgemeinen 'Nationalerziehung', deren Notwendigkeit sich im Zuge der Industrialisierung einstellen wird. Gerade diesbezüglich wird es dann später der Staat sein, der gefordert ist, zumindest eine rudimentäre 'Volksbildung' als Infrastrukturleistung zu gewährleisten.

Die **Universität** bildet die höchste Stufe des Humboldtschen Bildungssystems. Sie soll der Ort sein, an dem sich das Ideal geistiger Individualität verwirklicht. Hier kommt alles zusammen, „was unmittelbar für die moralische Kultur der Nation geschieht“. Ihr „Hauptgesichtspunkt bleibt die Wissenschaft“ (Humboldt 1810/1903: 377).<sup>6</sup> Humboldt betont die Notwendigkeit der Freiheit, der **Autonomie** der Wissenschaft: „[S]o muss die innere Organisation dieser Anstalten ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten“ (Humboldt 1810: 377).<sup>7</sup>

Bürgerliche Freiheit erscheint hier zunächst als die Freiheit des wissenschaftlichen Denkens gegenüber staatlicher Autorität. Immanuel Kant (1784) hatte in seiner Schrift zur „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ das freie wissenschaftliche Denken in den öffentlichen Gebrauch der Vernunft gelegt, im Unterschied zum privaten Bereich, in dem sich die Gelehrten z.B. in einem universitären Dienstverhältnis befinden und gehorchen müssen. Kant bezieht die universitäre Freiheit auf die unterste der Fakultäten, die philosophische, die jedoch zugleich jene ist, die die „Fackel vorträgt“. „Es muß zum gelehrten gemeinen Wesen durchaus auf der Universität noch eine Fakultät geben, die, in Ansehung ihrer Lehren vom Befehle der Regierung **unabhängig**, keine Befehle zu geben, aber doch alle zu beurteilen die Freiheit habe, die mit dem wissenschaftlichen Interesse, d. i. mit dem der **Wahrheit**, zu tun hat, wo die Vernunft öffentlich zu sprechen berechtigt sein muß; weil ohne eine solche die Wahrheit (zum Schaden der Regierung selbst) nicht an den Tag kommen würde, die Vernunft aber ihrer Natur nach frei ist und keine Befehle etwas für wahr zu halten [...], annimmt“ (Kant 1798: 282 (A 10)). In einer Fußnote vergleicht Kant dieses Prinzip mit dem **kaufmännischen** Verhältnis zum Staat, in welchem diesem gesagt wird, er solle gute Wege schaffen etc., aber es ansonsten heißt: „lasst uns machen“ (ebd.). Autonomie bedeutet für Kant die Freiheit zu urteilen, Vernunft. Die an der Universität notwendig einzurichtende philosophische

<sup>5</sup> Siehe zu solchen Erziehungsvorstellungen auch: Gehrig 2007.

<sup>6</sup> Die hier zitierte Schrift „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ wurde 1896 in Teilen und vollständig erst 1903 publiziert.

<sup>7</sup> Die „vorteilhafteste Lage für den Bürger im Staat [ist] die, in welcher er zwar durch so viele Bande als möglich mit seinen Mitbürgern verschlungen, aber durch so wenige als möglich von der Regierung gefesselt wäre. Denn der isolierte Mensch vermag sich ebenso wenig zu bilden als der in seiner Freiheit gewaltsam gehemmte“, Humboldt an Forster, 1. Juni 1792, in: Humboldt 1985: 18.

Fakultät stehe für Wahrheit und dürfe deshalb „nur unter der Gesetzgebung der Vernunft, nicht der der Regierung stehend gedacht werden“ (Kant 1798: 290 (A 25)). Kant sucht an dieser Stelle also zumindest eine universitäre Fakultät als kritische Instanz im wissenschaftlichen Betrieb zu etablieren, somit Wissenschaftskritik ohne staatliche Restriktionen zu institutionalisieren. Kants Versuch bleibt Wunsch bis heute. Das 'kaufmännische' Verständnis erweist sich in dieser Sache – soweit es nicht schon für Kant wesentlich taktisch gemeint war – als illusionär, als ideologisches Prinzip. Der bürgerliche Staat schätzt angesichts seiner Vorgaben und wohl auch angesichts der Dynamik radikaler Wissenschaftskritik den 'Schaden für die Regierung selbst' anders ein.

Fest steht: Die bürgerliche Idee der Universität muss gegen die mittelalterliche und feudal-absolutistische durchgesetzt sowie gegen den absolutistischen Staatszugriff geschützt werden. Hier liegt der Grund der Autonomieforderung. Nach Schleiermacher trachten die Universitäten nach der Unabhängigkeit vom Staat und sehen es „als die vorteilhafteste Lage“ an, „wenn sich der Staat in ihre Verwaltung wenigstens möglichst einmischt“ (Schleiermacher 1808: 171).

Die Universität soll gerade auch bei Humboldt zum Ort der Selbsttätigkeit werden, zum Ort der **reinen Wissenschaft, autonom**, d.h. frei von besonderen staatlichen Zwecken und nur der **allgemeinen Menschenbildung** verpflichtet. „Der Universität ist vorbehalten, was nur der Mensch durch und in sich selbst finden kann, die Einsicht in die reine Wissenschaft. Zu diesem SelbstActus im eigentlichen Verstand ist notwendig Freiheit und hilfreich Einsamkeit, und aus diesen beiden Punkten fließt zugleich die ganze äußere Organisation der Universitäten. Das Kollegienhören ist Nebensache, das wesentliche, daß man in enger Gemeinschaft mit Gleichgesinnten und Gleichaltrigen und dem Bewußtsein, daß es am gleichen Ort eine Zahl schon vollendet Gebildeter gebe, die sich nur der Erhöhung und Verbreitung der Wissenschaft widmen, eine Reihe von Jahren sich und der Wissenschaft lebe“ (Humboldt 1809/1910: 79 (XIII 280)). Das Verhältnis von Lehrenden zu Schülern soll hier, in dieser Republik des Geistes, aufgehoben werden.

Humboldts Ideal der freien Bildung und die damit zusammenhängenden politisch-institutionellen Konsequenzen (Autonomie) ergeben sich aus seiner Vorstellung des Bildungsprozesses. Die Individuen können nur **frei aus sich** die Einsicht in die Wissenschaft schöpfen. Sie werden dabei nebenher in das 'absichtslose Zusammenwirken' der wissenschaftlichen Gemeinschaft einsozialisiert.

Es ist zugleich das Ideal des **bürgerlichen Individuums**, das in einem selbstkonstituierenden, kreativen Akt **sich bildet** und als vereinzelt Einzelnes

in den Austausch tritt mit den anderen, sich bilden und gebildeten Individuen. Die wissenschaftliche Gemeinschaft ist dabei keinem 'äußeren' Zweck und nur der Wissenschaft selbst verpflichtet. Die Wissenschaft liegt in dieser Konzeption jedoch vor wie ein Land, das vom Individuum forschend durch seine Bildung unmittelbar entdeckt werden kann. Dabei stellen sich lediglich 'Probleme' ein, es erfolgt jedoch keine Reflexion auf die Frage nach den Bedingungen und Möglichkeiten von Erkenntnis überhaupt oder auf die gesellschaftliche Konstitution von Wissen und Wissenschaft.

Humboldt grenzt hinsichtlich der 'egalitären' universitären Verhältnisse sowie der notwendigen Freiheit der Wissenschaft universitäre Bildung strikt von schulischer ab: „Es ist ferner eine Eigentümlichkeit 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 tun 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 1810: 377f.).<sup>8</sup>

In der Universität Humboldts geht es um Bildung als individuelle Teilhabe an der Wissenschaft selbst. Bezogen auf die aktuellen Zustände bedeutet dies, dass die heute weitgehend verschulerten Universitäten als eine Zwitterinstitution zwischen Wissenschaft und schulischem Lernen zu kennzeichnen sind. Dies unterläuft die Vorstellung von Universität im Humboldtschen Sinne. Aus dieser Perspektiv müssten die inzwischen überwiegender fach(hoch)schulischen Teile aus den Universitäten ausgelagert bzw. die im engeren Sinne wissenschaftlichen Teile separiert werden, damit dort Bildung im emphatischen Sinne wieder möglich werden kann.

Die Universität Humboldts ist jedoch auch keine rein zweckfreie Institution. An ihr sollen die späteren „Statthalter des Allgemeinen“ (diskus: 8), die preußischen **Staatsbeamten** ausgebildet werden. Der Endzweck der Universität, die Bereitstellung universell gebildeter Persönlichkeiten, zielt bei Humboldt letztlich auf den Staatsbeamten. Bei Humboldt ist dabei das bürgerliche Individuum immer schon vorausgesetzt. „Die unterständischen Gruppen, der Pöbel, fallen bei [Humboldt] schon aus der Modellvorstellung heraus und nicht erst in der Realität“ (diskus: 8). Humboldts Bildungskonzept beförderte „letztlich eine elitäre Bildungswirklichkeit“ und „zementierte im Resultat soziale Ungleichheit durch Bildung als Privileg“ (Huckenbeck 1993: 21). Innerhalb einer hierarchischen, ständischen Ordnung gelte die Durchlässigkeit des Bildungsweges nur für jene, „die der Staat für seine Zwecke braucht“. Im Ergebnis gehe es darum, „die Möglichkeit des staatlichen Zugriffs auf die Be-

<sup>8</sup> Vgl. Humboldt 1809/1910: 71 (XIII 262): „Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin.“ Ähnlich Schleiermacher: „Verderblich, wenn die Universitäten ihrerseits jenes Vorgeben wahr machen und in der Tat nur fortgesetzte Schulen werden“ (Schleiermacher 1808: 182).

völkerung und nicht, der Bevölkerung den Zugriff auf die Schulen zu eröffnen“. „Somit bewegt sich Humboldt noch innerhalb ständestaatlicher [wenn auch nicht mehr geburtsständisch, sondern berufsständisch gedachter] Vorstellungen, die nicht die Staatsbürgerschaft auf alle ausweiten möchte.<sup>9</sup> Diese ist selbst noch **Privileg**. Die Rekrutierung von Staatsbeamten sollte nur nicht mehr allein von der Herkunft abhängig sein. Humboldt ist kein bürgerlicher Revolutionär, sondern historisch zu verorten in der preußischen Reformbewegung des frühen 19. Jahrhunderts“ (diskus: 8).<sup>10</sup> Er agiert in einem Bereich des Umbruchs zwischen feudal-absolutistischer und bürgerlicher Welt. Die Reglementierung des Bildungszugangs erfolgt über staatliche und gesellschaftliche Restriktionen. Freie Bildung ist von Anfang an nicht für alle gedacht.

Das **Verhältnis von Staat und Universität** ist so angelegt, dass gerade die Autonomie der Universität von direkter Staatslenkung den **Staatszweck** selbst umso nachhaltiger befriedigt. Der Staat solle von den Universitäten „nichts fordern, was sich unmittelbar und geradezu auf ihn bezieht, sondern die innere Überzeugung hegen, daß, wenn sie ihren Endzweck erreichen, sie auch seine Zwecke und zwar von einem viel höheren Gesichtspunkte aus erfüllen“ (Humboldt 1810: 381).<sup>11</sup> Der Staat soll sich darauf beschränken, „das in sich unbestimmt und gewissermaßen zufällige Wirken in eine festere Form zusammenfassen“ (Humboldt 1810: 378).

In der Humboldtschen Differenzierung von Universitäten und Akademien wird das Verhältnis zum Staat deutlicher. Hier zeigen sich die Grenzen der universitären Autonomie. Im Unterschied zur Akademie, die es „rein nur mit der Wissenschaft an sich zu tun“ habe, stehe die „Universität nämlich [...] immer in engerer Beziehung auf das praktische Leben und die Bedürfnisse des Staates, da sie sich immer praktischen Geschäften für ihn, der Leitung der Jugend, unterzieht“ (Humboldt 1810: 384). Autonomie im eigentlichen Sinne kommt also nur den Akademien zu.<sup>12</sup> Im Unterschied zur Akademie werden die Universitätslehrer durch den Staat ernannt. „Die Ernennung der Universitätslehrer muss dem Staat ausschließlich vorbehalten bleiben, und es ist gewiss keine gute Einrichtung, den Fakultäten darauf mehr Einfluss zu verstatten, als ein verständiges und billiges Kuratori-

um von selbst tun wird“ (Humboldt 1810: 380). Die „Beschaffenheit der Universitäten“ sei „zu eng mit dem unmittelbaren Interesse des Staates verbunden“ (Humboldt 1810: 385). Den Akademien war die Wahl ihrer Mitglieder selbst überlassen „und nur an die Bestätigung des Königs gebunden“ (Humboldt 1810: 385). Aber auch die Akademien haben einen Nutzen für den Staat und sind nicht völlig zweckfrei gedacht. Der Unterschied zu den Universitäten besteht nur in der „Eigentümlichkeit ihrer Form und ihrer Verhältnisse zum Staate“ (Humboldt 1810: 383f.). Ihr „rein wissenschaftlicher Zweck liegt dem Staat als Staat weniger nahe“ (Humboldt 1810: 385).

Der Staat hat auch darauf zu achten, dass die Bildungs-Anstalten selbst keine Gefahr für die Freiheit werden, die daraus erwächst, dass sie „einen gewissen Geist annehmen und gern das Aufkommen eines anderen ersticken“ (Humboldt 1810: 380). Universitäten wie Akademien stehen – die ersten mehr, die zweiten weniger – letztlich „unter Leitung und Oberaufsicht des Staates“ (Humboldt 1810: 386).

Der solchermaßen modernisierte Staat soll Akademien und vor allem die Bildungseinrichtung Universität als Infrastrukturleistung zur Verfügung stellen. Er soll sie keinen direkten Zwecken unterordnen, was bedeutet, er soll sie nicht einer wechselhaften und willkürlichen absolutistischen Regierung unterstellen. Dem Staat wird suggeriert, dass er dadurch den höchsten Nutzen aus den Bildungsinstitutionen erhält, dass er ihnen einen gewissen Spielraum lässt. Die Bildungsinstitution ist orientiert am sich verändernden gesellschaftlichen Bedarf, der zugleich staatlicher und ökonomischer ist. Die feudal-absolutistische und damit i.d.R. auch kirchlich-religiöse Gängelung der Wissenschaften ist als kontraproduktiv erkannt. Der moderne protobürgerliche Verwaltungsstaat benötigt zu seiner Etablierung, Ausweitung und zur Erfüllung seiner Aufgaben 'gebildete' Beamte.

Bildung und Wissenschaft soll zwar eine gewisse Freiheit garantiert werden, sie stehen jedoch zugleich unter dem Vorbehalt der Zweckhaftigkeit für den Staat und damit auch der herrschenden Form der Gesellschaft, der dieser zugeordnet ist. Der Staat soll sich weitgehend aus dem Bereich der wissenschaftlichen Bildung zurückziehen und dem freien Zusammenspiel der sich bildenden Individuen in den Universitäten

<sup>9</sup> Dazu Hegel: „Die Regierungsgeschäfte sind *objektiver*, für sich ihrer Substanz nach bereits entschiedener Natur (§ 287) und durch *Individuen* zu vollführen und zu verwirklichen. Zwischen beiden liegt keine unmittelbare natürliche Verknüpfung; die Individuen sind daher **nicht durch die natürliche Persönlichkeit und die Geburt** dazu bestimmt. Für ihre Bestimmung zu denselben ist das objektive Moment die **Erkenntnis** und der Erweis ihrer Befähigung – ein Erweis, der **dem Staate sein Bedürfnis** und als die einzige Bedingung zugleich jedem Bürger die Möglichkeit, sich dem **allgemeinen Stande** zu widmen, sichert“ (Hegel 1821: § 291).

<sup>10</sup> Im Vergleich mit der umgesetzten Humboldtschen Universität erweisen sich andere Reformkonzepte als radikaler, so u.a. das von Johann Jakob Engel, vor allem in Bezug auf die Beseitigung von „feudalen Relikten“ der Organisation, siehe: Nachwort, in: Gelegentliche Gedanken über Universitäten, S. 298, vgl.: Engel 1802.

<sup>11</sup> „Sobald man aufhört, eigentlich Wissenschaft zu suchen, [...] so ist Alles unwiederbringlich und auf ewig verloren; verloren für die Wissenschaft [...] und verloren für den Staat“ (Humboldt 1810: 379).

<sup>12</sup> Die Akademie gilt „als die höchste und letzte Freistätte der Wissenschaft“, sie soll die „vom Staat am meisten unabhängige Korporation“ sein (Humboldt 1810: 384). Humboldt entwirft ein Szenario der regelnden Konkurrenz zwischen Akademie und Universität: „Dabei entsteht nunmehr zwischen der Universität und Akademie ein Wettstreit und Antagonismus und eine solche Wechselwirkung, daß, wenn man in ihnen einen Exzess und einen Mangel an Tätigkeit besorgen muss, sie sich gegenseitig von selbst in's Gleichgewicht bringen werden.“ (Humboldt 1810: 384)

Raum lassen. Klar ist, dass diese wissenschaftliche Bildung im Wesentlichen immer nur auf eine gesellschaftlich elitäre Gruppe beschränkt sein kann.

Schnädelbach sieht die „Humboldt-Universität“ mit zwei Gegnern konfrontiert, einem vorgestrigen (der mittelalterlichen Zunftuniversität) und einem gestrigen. Letzterer ist „die utilitaristisch konzipierte, auf staatliche und soziale Verwertungszwecke festgelegte Universität des Aufklärungszeitalters und des Absolutismus“ (Halle 1694, Göttingen 1733, Kaiserliche Universität in Frankreich 1806) (Schnädelbach 1983: 36). Mit der Humboldtschen Universität soll, gestützt durch deren Autonomie, eine neue Universität im Unterschied zu den zu dieser Zeit etablierten geschaffen werden, die – wie sich zeigt – jedoch ebenfalls an, wenn auch gewandelten Verwertungszwecken orientiert bleibt.

Humboldt betreibt die Modernisierung der Universität zu Beginn des 19. Jahrhundert entsprechend den Stein-Hardenbergschen Reformprozessen im preußischen Staat. Gerade die historische Umbruchssituation zur Zeit Humboldts trug dazu bei, dass Wissenschaft und Universität in einer 'autonomen' Sphäre zwischen feudal-absolutistischem Staat und bürgerlicher Gesellschaft angesiedelt werden. Als Humboldt die Idee der autonomen Republik des Geistes zeichnete, war deren Schicksal bereits besiegelt. Realistisch war sie nie. Die Ausrichtung der Universität hängt letztlich an den staatlich lediglich geregelten Erfordernissen der bürgerlichen Gesellschaft. Humboldt sieht gerade durch die relative Freiheit der Universität den Staatszweck befriedigt. Es soll eine Institution forschender und lehrender Wissenschaftler etabliert und zugleich der Bedarf an gebildetem Personal gedeckt werden. Vor allem der **Beamtenstand** erscheint als jene Instanz, mittels der der Staat die Aufgabe angeht, eine Vermittlung von einzelnen und allgemeinen Interessen zu bewerkstelligen.

Nach Koselleck (1967: 263) traf 1820 zu, was Hegel in seiner Rechtsphilosophie über den Beamtenstand sagt, wenn er ihn als Kampfplatz der besonderen gesellschaftlichen Interessen mit allgemeinen staatlichen Gesetzen beschreibt.<sup>13</sup> Den Beamtenstand bezeichne Hegel als den 'allgemeinen Stand'. Koselleck spricht von der „Identität der Intelligenz mit der Beamtenschaft“ (Koselleck 1967: 237). Die Beamtenschaft sei auch ihrem Selbstverständnis nach eine „organisierte Intelligenz“ (Koselleck 1967: 263). Sie habe in der Tat eine „von oben

und unten kontrollierte Stellung zwischen Volk und Herrscher“ eingenommen (Koselleck 1967: 263).<sup>14</sup>

„Der Staatsdienst fordert vielmehr die Aufopferung selbständiger und beliebiger Befriedigung subjektiver Zwecke und gibt eben damit das Recht, sie in der pflichtmäßigen Leistung, aber nur in ihr zu finden. Hierin liegt nach dieser Seite die **Verknüpfung des allgemeinen und besonderen Interesses, welche den Begriff und die innere Festigkeit des Staats ausmacht**“ (Hegel 1821: § 294). Als Aufgabe der Staatsbeamten gibt Hegel die „*Festhaltung des allgemeinen Staatsinteresses und des Gesetzlichen*“ an (Hegel 1821: § 289). Hegel verweist auf das besondere Verhältnis des Beamten, das als Amtsverhältnis kein Vertragsverhältnis sei (Hegel 1821: § 294). Die Staatsbeamten machen für Hegel den Hauptteil des Mittelstandes aus und gehören zugleich zur Intelligenz.<sup>15</sup>

Wie sehr die Universität selbst auf die Bedürfnisse des Staates orientiert ist, zeigt sich vor allem auch an der Ausbildung der Staatsbeamten, jenes 'allgemeinen Standes'. Die historischen Untersuchungen bestätigen dies Bild. Nach Wehler stand auch in der noch während der Amtszeit Humboldts neu gegründeten Berliner Universität „die verbesserte Ausbildung von Staatsdienern im Vordergrund“ (Wehler 1987: 505).<sup>16</sup> Wehler verweist auch darauf, dass die entscheidenden Bereiche Finanzierung und Berufung immer in staatlicher Hand lagen (Wehler 1987: 506).<sup>17</sup>

Freiheit und Autonomie der Bildung erweisen sich als Chimäre, sie sind jeweils relativ. Wie konservativ Humboldts Bildungs-Konzept ist, zeigt auch ein kurzer Blick über den Rhein. Dort findet sich in Frankreich eine andere, in der Tat **bürgerlich-revolutionäre** Theorie der Bildung. Am radikalsten für seine Zeit vielleicht bei Condorcet. Er schreibt 1792 als Begründung für den Gesetzentwurf über die Nationalerziehung: „Allen Angehörigen des Menschengeschlechts die Mittel darzubieten, daß sie für Bedürfnisse sorgen und ihr Wohlergehen sicherstellen können, daß sie ihre Rechte kennenzulernen und auszuüben, ihre Pflichten zu ergreifen und zu erfüllen vermögen; jedem die Gelegenheit zu verschaffen, daß er seine berufliche Geschicklichkeit vervollkommen und die Fähigkeit zur Ausübung sozialer Positionen erwerben kann, zu denen berufen zu werden er das Recht hat, daß er das ganze Ausmaß seiner Talente zu entfalten imstande ist; und durch dies alles un-

<sup>13</sup> „Wie die bürgerliche Gesellschaft der Kampfplatz des individuellen Privatinteresses aller gegen alle ist, so hat hier der Konflikt desselben gegen die gemeinschaftlichen besonderen Angelegenheiten, und dieser zusammen mit jenem gegen die höheren Gesichtspunkte und Anordnungen des Staats, seinen Sitz“ (Hegel 1821: § 289).

<sup>14</sup> „Daß er nicht die isolierte Stellung einer Aristokratie nehme und Bildung und Geschicklichkeit nicht zu einem Mittel der Willkür und einer Herrschaft werde, wird durch die Institutionen der Souveränität von oben herab und der Korporationsrechte von unten herauf bewirkt“ (Hegel 1821: § 297).

<sup>15</sup> „Die Mitglieder der Regierung und die Staatsbeamten machen den Hauptteil des *Mittelstandes* aus, in welchen die gebildete Intelligenz und das rechtliche Bewußtsein der Masse eines Volkes fällt“ (Hegel 1821: § 297).

<sup>16</sup> Humboldt leitet 1809/10 die „Sektion für Unterricht und Kultus“ im preußischen Innenministerium. Plakativ heißt es bei Beck: „Humboldt [...] diente der Einübung des nationalen Blicks, also der nationalen Elitebildung, setzte ein entsprechendes bildungsbürgerliches Milieu der Staatsbeamten und Besoldungsordnungen voraus“ (Beck 2004).

<sup>17</sup> Auch für Hegel kommt die „Verknüpfung des Individuums und des Amtes, als zweier für sich gegeneinander immer zufälliger Seiten, [...] der fürstlichen als der entscheidenden und souveränen Staatsgewalt zu“ (Hegel 1821: § 292).

ter den Bürgern eine tatsächliche Gleichheit herzustellen und die durch das Gesetz zuerkannte politische Gleichheit zu einer wirklichen zu machen, das muß das erste Ziel eines nationalen Unterrichtswesens sein; und für ein solches Sorge zu tragen, ist unter diesem Gesichtspunkt für die öffentliche Gewalt ein Gebot der Gerechtigkeit“ (Condorcet 1794: 63).<sup>18</sup> Bei Condorcet wird Bildung als „**Selbstbemächtigung zum Staatsbürger**“ gedacht (diskus: 9).<sup>19</sup> Bei Humboldt dagegen herrscht bürgerlicher Bildungselitismus und – in Bezug auf die Wissenschaft selbst – eine vorkritische theoretische Position, d.h. eine, die erkenntnistheoretisch hinter Kant zurückfällt.

Es ist nicht die bürgerlich revolutionäre Condorcetsche, sondern die Humboldtsche Universitätsidee, auf die in den Bildungsdebatten aus unterschiedlichen, linken wie konservativen, politischen Lagern zurückgegriffen wird. Diese Universitätsidee beinhaltet die Einheit von Forschung und Lehre, die Vorstellung, dass Wissenschaft selbst bilde, die Vorstellung einer zweckfreien, 'reinen' Wissenschaft, die Freiheit von Forschung und Lehre, um wissenschaftliches Arbeiten überhaupt möglich zu machen und die Vereinigung der Wissenschaften an der Universität.

In Bezug auf das Humboldtsche Bildungsideal wird auch vom '**Mythos Humboldt**' gesprochen (Paletschek 2002; Wehler 1987-2008: Bd. 1, 472ff., Bd. 2, 504ff.; Ash (Hg.) 1999). Dabei wird mehr oder minder konsequent der geschichtliche Realitätsgehalt der Humboldtschen Universitätsidee in Frage gestellt. Die Historikerin Sylvia Paletschek argumentiert, dass die neuhumanistische Universitätsidee erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts 'inthronisiert' werde. Der „Topos der Humboldtschen Universität“ selbst „ist eine Erfindung des 20. Jahrhunderts“ (Paletschek 2002: 184). Autoren wie Eduard Spranger, Carl Heinrich Becker, René König oder Helmut Schelsky hätten hier zwischen 1920-1960 das geschaffen, was sie dann das „Wesen der deutschen Universität“ nannten (Spranger, nach: Paletschek 2002: 185).<sup>20</sup> Die Universität des 19. Jahrhunderts habe wenig mit der neuhumanistischen Universitätsidee gemein. Mit dem Humboldtschen Traditionsbezug sei seitdem Unterschiedliches legitimiert worden, zunächst die universitäre Grundlagenforschung.<sup>21</sup>

Insofern diese Argumentation trifft, erweist sich das Humboldtsche Bildungsideal als eine rückwärts-gewandte Projektion. Sie wird auch dazu eingesetzt, die besondere, unabhängige Stellung der Universität zu legitimieren. In Bezug auf die Wissenschaft wird das Bildungs-Ideal durch den ideologischen Objektivitäts-Mythos der akademischen Wissenschaften ersetzt.

Humboldts Idee der autonomen Universität bleibt selbst im bürgerlichen Horizont eine eher konservative Vorstellung. Sie war zunächst fortschrittlich gegenüber den mittelalterlichen und absolutistischen Zuständen. Umgesetzt wurde ein spezifischer Kompromiss zwischen Ideal und politisch-ökonomischen Anforderungen einer sich entwickelnden bürgerlichen Gesellschaft. Insofern gleicht die Humboldtsche Reform den heutigen Modernisierungskonzepten. Bildung und Universität erweisen sich als tief verstrickt mit der bürgerlichen Form der Gesellschaft und deren Vorstellungswelt.

Es ist verständlich, wenn Humboldts Idee von Konservativen heute aufgegriffen wird, um das Ideal der Bildung und damit letztlich herrschaftliche Privilegien, die Sonderstellung der Republik des Geistes, in der kein ölverschmierter Lappen die Differenz von Rilke und Agamben stören kann, zu verteidigen. Aber auch die Linke versuchte immer wieder, den Elfenbeinturm als 'Freiraum' zu deklarieren und zu besetzen. „Eine Position, wie sie von Studierenden heute [1993] vertreten wird, in der schlicht negativ Abwehr von Funktionalisierungsversuchen betrieben wird, so z.B. in der Vorstellung von der Universität als letztem Bollwerk gegenüber dem Kapital, schleift damit automatisch die konservative Idee des Elfenbeinturms und entsprechender Wissenschaftstypen weiter: Reine Wissenschaft, die ihre Zwecksetzung in sich selbst zu haben scheint, über ihren Erkenntnismodus und ihren immanenten Zugang zu Gesellschaft keine Rechenschaft geben will und mit einem Achselzucken deren, vermeintlich von außen herangetragene, gesellschaftliche Funktionalisierung quittiert“ (Huckenbeck 1993: 20).

Andererseits neigt die Linke jedoch auch oft dazu, in jenen Momenten, in denen angesichts einer Krise Charakter und Grenzen von Universität und Bildungs-Konzept zu Bewusstsein kommen, die Abkehr von der Universität zu propagieren. Die Wissenschaften gelten dann, wie ihre Institutionen insgesamt, als unrettbar verderbt. Insgesamt zeigt sich also ein ambivalentes Verhältnis der Linken zur Universität, sie ist einerseits bürgerliche Institution und zugleich eine Instanz, an die Erwartungen gerichtet werden. Dem Umschlagen von der Anrufung der Bildung und der Rettung der oder Partizipation an der Universität in ihre völlige Ablehnung soll nun nachgegangen werden. Zugleich wird damit an eine jener vergessenen Bildungs-Debatten erinnert.

<sup>18</sup> „Die Ordnung der Natur schuf in der Gesellschaft keine andere Ungleichheit als die der Bildung und die des Reichtums; dadurch, dass Ihr für eine weitere Verbreitung der Bildung sorgt, schwächt Ihr sogleich die eines Standesunterschiedes“ (Condorcet 1794: 91).

<sup>19</sup> „Weder die französische Verfassung noch die Erklärung der Menschenrechte sollen irgendeiner Klasse der Bürger als Tafeln hingestellt werden, die vom Himmel herab gekommen sind und die man anbeten und an die man glauben muss“ (Condorcet 1794: 67).

<sup>20</sup> Paletschek argumentiert u.a. damit, dass die wesentlichen Schriften Humboldts zur Bildung nicht zeitgenössisch, sondern erst viel später veröffentlicht wurden.

<sup>21</sup> Die Universitäten wandeln sich seit den 1880er Jahren zu Forschungsuniversitäten.



## Am Ende der Vermittlung

Auch in der Frankfurter Studierendenzeitschrift *diskus* dreht sich Ende der 1970er Jahre die Debatte um die Transformation der Universität. Wolfgang Kraushaar formuliert hier Universitätsgeschichte als eine von der Stätte der Bildung zur tayloristischen Qualifikationsmaschinerie, von Humboldtscher Freiheit im Sinne der Freiheit der Zirkulationssphäre im Konkurrenzkapitalismus zur Unfreiheit durch Staatsintervention und Außensteuerung im Monopolkapitalismus (Kraushaar 1979: 16). Die Universität, ein „einstmaliger Ort von Reflexion“, werde dabei „sukzessive zu einem leeren Raum bloßer Vermittlung entqualifiziert“ (Kraushaar 1979: 17). Damit einher gehe eine „Entsubstantialisierung der Wissenschaften“, die „qualitative Frage nach Wahrheit von Erkenntnis wird nicht mehr gestellt“. Kraushaar identifiziert hier den von ihm behaupteten Zerfall der Universität als Ort kritischer Reflexion mit der Möglichkeit kritischer Reflexion wissenschaftlicher Erkenntnis überhaupt: Hier, an den entsubstantialisierten Wissenschaften, könne „keine Kritik mehr ansetzen“ (Kraushaar 1979: 27). Den Ausweg zwischen „universitäre[m] Wartesaal“ und „alternative[m] Getto“ sieht Kraushaar in einem „nicht reformistisch beschränkten Projektstudium“ (Kraushaar 1979: 30). Durch ein „Hineingehen in das 'soziale Feld'“ könne Empirie „die Rolle spielen, die ihr zukommt“, die „Theorie-Praxis-Dichotomie“ könne durchbrochen werden. „'Emanzipatorische Sinnlichkeit'“ könne im außeruniversitären „Lebenszusammenhang der Deklassierten“ aufleben, statt in „seminaristisch inszenierten Scheingefechten“ zu verkümmern (Kraushaar 1979: 31).

Dass Kraushaar hier hauptsächlich eine in vulgär-marxistischer Terminologie verfasste, **kulturpessimistische Geschichtsphilosophie** darbot, die statt historischem Gehalt **kulturkonservative Ideologie** (re)produziert, wurde bereits in den anschließenden Diskussionsbeiträgen bemerkt. Schon im Editorial des *diskus* wird Kraushaar ein „kategoriale[r] Konservatismus“ (*diskus*, Nr. 5, 1979: 5) vorgeworfen. In der Folge Nummer des *diskus* wird Kraushaars Aufsatz in mehreren Beiträgen diskutiert. „Die theoretische Folie dieser kulturkritischen Verfallstypologie“ sei, so Herrmann Kocyba in einem der Diskussionsbeiträge, „die negative Einheit einer zerbrochenen Totalität“ (Kocyba 1980: 34f.). „Vor dem Hintergrund einer Humboldt nachempfundenen Idylle kann die Gegenwart ohne weitere analytische Anstrengung privativ als Entsubstantialisierungsprozeß gedacht werden“ (Kocyba 1980: 35). Eine Kritik wie die von Kraushaar sei, so Kocyba, lediglich **moralisierend**, klage Ideale ein und stelle Normabweichungen fest. Kocyba stellt die gegeneinander antretenden Positionen der Debatte vor: „Die alte Ideologie der universitären Autonomie wird mit den die neue Ideologie der generellen administrativen Planbarkeit und ökonomischen Rationalisierbarkeit der Universität stützenden Evidenzen konfrontiert.“ Letztere hält Kocyba für eine „interessierte ad-hoc-Ideologie einer

technokratischen Reformstrategie“, die jedoch keine zutreffende Beschreibung der Realität abgebe (Kocyba 1980: 35).

Kocyba selbst setzt Ideologiekritik mit einer „totalisierenden Aufklärungsstrategie“ gleich, die problematisch geworden sei. Sie wird ihm zu einem pädagogisch verbreiteten Katechismus (Kocyba 1980: 36). Auch Ideologiekritik rekurriere auf ein „wissenschaftlich diszipliniertes und didaktisch domestiziertes Wissen“. Indem dabei unterstellt wird, Kritik – und gerade auch die des „epistemischen Wahrheitsanspruchs“ – müsse Wissen als Gegenmacht identifizieren, und dagegen mit Foucault von der Symbiose von Macht und Wissen ausgegangen wird, versucht Kocyba die erkenntnistheoretische Problematik ('wie ist Erkenntnis möglich?') und das Vermittlungsproblem ('wie kann Wissen vermittelt werden?') praktisch, d.h. mit Verweis auf einen drohenden Verlust von „Handlungswissen“, wegzuschieben. Kocyba kritisiert sicher zurecht die bürgerlichen Ideale und Kritikvorstellungen, die die Linke auch in der Protestphase und darüber hinaus mit-schleift, ebenso die dogmatischen, wissenschaftsfetischistischen, pädagogisierenden und damit präreflexiven Kritikstrategien der Linken. Die Linke scheint so für Kocyba, indem sie diesen Kritikstrategien folgt und sich um das Vermittlungsproblem bemüht, ihre Handlungsfähigkeit zu verlieren. In diesem Resultat unterscheidet er sich jedoch kaum mehr von Kraushaar.

Es scheint, als habe sich in den Ausläufern dieser Protestzeit eine grundlegende Skepsis und politische Abkehr von den Ansätzen einer kritischen Reflexion auf Wissenschaft und damit auf Bildung durchgesetzt, eine Abkehr von Ansätzen, die Wissenschaft und Bildung nicht einfach mit Verweis aufs Praktische negieren, sondern in die qualifizierte Auseinandersetzung eintreten oder sie vertiefen. Wäre die Universität nicht auch der Ort, den Erkenntnis- und Vermittlungsformen kritisch zu begegnen, der Ort, an dem eine radikale Kritik an Wissenschaft Platz greifen müsste? Gerade an der Explikation eines Vermittlungsproblems versuchte Hegel seine Kritik der (wissenschaftlichen) Wahrheitsansprüche zu entfalten. Im Folgenden wird versucht dieser kritischen Auseinandersetzung Hegels mit Wissenschaft nachzugehen und zu sehen, welche Konsequenzen sich daraus für die Bildungs-Vorstellung ergeben.

## Am Ende der Bildung

Der Bildungs-Artikel des *diskus* hält gegen den Trend an der Perspektive einer kritischen Reflexion auf Wissenschaft fest und rekonstruiert in diesem Sinne auch den Hegelschen Bildungsbegriff. Hegel bestimmte den Bildungsprozess wesentlich als **Erfahrungsprozess**. Ohne an dieser Stelle genauer auf die Bedeutung und kritische Entwicklung des Bildungsbegriffs bei Hegel einzugehen, sollen zwei Anmerkungen genügen. Die eine zielt auf die Attraktivität des Erfah-

rungsprozesses selbst, die andere auf die Grenzen der Bildung im Entwicklungsgang bei Hegel.

Zuerst: Der Hegelsche Bildungsprozess ist Erfahrungsprozess und zugleich Erkenntnisprozess. Im Erfahrungsprozess bedeutet Erfahrung notwendig auch immer **Verlust** von als sicher geglaubten Identitäten. Johannes Heinrichs fasst dies wie folgt zusammen: „Für das Bewußtsein des Individuums kann der Zusammenhang der gegenseitigen Konstitution von Allgemeinheit der Bildungswelt und gebildeten Einzelnen gerade kein harmonisches Geben und Empfangen bedeuten, sondern nur ein schmerzliches Aufgehobenwerden“ (Heinrichs 1974: 316). Der Erfahrungsprozess ist ein umwälzender Prozess, der sich in bestimmter Weise **gegen** die Individuen selbst kehrt. Die Frage heute ist: Wollen sich die Studierenden, die emphatisch Bildung für sich und alle einfordern, diesem Prozess aussetzen? Denn hier ist kein lustvoller Befreiungsprozess mit schnellen Erfolgen und beruflichen Karrieren zu erwarten. Der Weg führt durch die bekannten Eiswüsten der Abstraktion. Zudem bleiben Erfahrungsprozesse als solche höchst singulär, sie können nicht institutionalisiert werden und sind insofern auch nicht einklagbar gegenüber Universitäten. Sie können jedoch behindert werden, nicht zuletzt durch die Bildungsinstitutionen oder deren Didaktik. Geht es den Studierenden darum, Bedingungen für die Möglichkeit von Erfahrungsprozessen zu schaffen, um sich diesen auszusetzen zu können, geht es um die kritische Auseinandersetzung mit der Institution und auch dem Inhalt der Universität, der zu vermittelnden Wissenschaft? Oder geht es nur um eine bessere Ausbildung, in deren Rahmen eine solche Bildung nur Ballast ist und die individuell auf den Erwerb eines intelligenten Problemlösungsverhaltens orientiert bleibt, das seine gesellschaftlichen Voraussetzungen nicht in Frage stellt (diskus: 10f.)? Darüber müssen sich die Studierenden klar werden.

Die zweite Anmerkung bezieht sich auf das 'Schicksal' der Bildung bei Hegel. In seiner „Phänomenologie“, die er im Untertitel „Wissenschaft der Erfahrung des Bewusstseins“ nennt, verfolgt Hegel das Bewusstsein durch seine Bildungsstufen.<sup>22</sup> Bildung gleicht hier einem Vorgang des Allgemeinwerdens des Individuums (Heinrichs 1974: 315). „Die Reihe seiner Gestaltungen, welche das Bewußtsein auf diesem Wege durchläuft, ist vielmehr die ausführliche Geschichte der *Bildung* des Bewußtseins selbst zur Wissenschaft“ (Hegel 1807: 67). Der Erkenntnisprozess ist dabei als Prozess der Selbstvergewisserung angelegt.<sup>23</sup> Es ist ein Nachvollzug dessen, wie sich das Individuum aus der Entfremdung einer ihm als fremde Welt gegenüberstehenden Realität herausarbei-

tet. Der Prozess der begrifflichen Aneignung dieser Realität beschreibt den Bildungsprozess bei Hegel. Der Versuch des individuellen Selbstbewusstseins, die Welt als etwas Äußeres in sich aufzunehmen, ist Ausdruck der auf dieser Ebene immer noch bestehenden Entfremdung: Reine Einsicht, als das sich selbst erfassende Selbst, vollendet Bildung. Es begreife alles, tilge alle Gegenständlichkeit und verwandle alles Ansichsein in Fürsichsein.

Das Bewusstsein durchläuft bei Hegel verschiedene Stufen der Bildung. Auf der Stufe der Aufklärung überwinde das Bewusstsein den profanen Glauben (d.h. die schlechte Einsicht der Menge und die schlechte Absicht der Priester). Die Aufklärung jedoch werde selbst „positiv-dogmatisch“ (Heinrichs 1974: 348). Auf der nächsten Stufe tritt die neue Gestalt des Bewusstseins als die absolute Freiheit auf – sie wird zum Schrecken. Die historische Gestalt dazu ist die Schreckensherrschaft in der Französischen Revolution. Hegel stellt dies, nach Heinrichs (1974: 314), als den „Selbstwiderspruch der absoluten Freiheit“ dar. Das Bewusstsein „ist seiner reinen Persönlichkeit und darin aller geistigen Realität bewußt, und alle Realität ist nur Geistiges; die Welt ist ihm schlechthin **sein Willen**, und dieser ist **allgemeiner Willen**“ (Hegel 1807: 415). „In dieser absoluten Freiheit“ habe „das einzelne Bewußtsein [...] seine Schranke aufgehoben: sein Zweck ist der allgemeine Zweck, seine Sprache das allgemeine Gesetz, sein Werk das allgemeine Werk“ (Hegel 1807: 416). Die „Bildung oder Aufopferung fürs Allgemeine“, so Heinrichs, habe „ihre 'erhabenste und letzte' Höhe auf dem Schafott erreicht“ (Heinrichs 1974: 356).

In der Darstellung bei Hegel geht die „absolute Freiheit aus ihrer **sich selbst zerstörenden Wirklichkeit** in ein anderes Land des selbstbewußten Geistes über, worin sie in dieser **Unwirklichkeit** als das Wahre gilt“ (Hegel 1807: 422). Damit ist die nächste Gestalt, die neue des „*moralischen Geistes*“ entstanden.

Am Ende des Entwicklungsganges der Bildung steht dem Bewusstsein „die Wirklichkeit des Wesens nicht mehr als eine fremde Welt der Bildung entgegen“ (Heinrichs 1974: 359). Der Gang der Bildung hat so bei Hegel einerseits wesentliche Bedeutung, indem darin das Individuum sich aus der Entfremdung herausarbeitet, und er kommt andererseits in der absoluten Freiheit an einen sich selbst widersprechenden und damit auflösenden Punkt. Der Bezug dieses individuell gedachten Prozesses zur Allgemeinheit bleibt dabei negativ, denn die Tat des einzelnen Selbstbewusstseins kann für Hegel nicht „Tat des *wirklichen*

<sup>22</sup> „Die Aufgabe aber, das Individuum von seinem ungebildeten Standpunkte aus zum Wissen zu führen, war in ihrem allgemeinen Sinn zu fassen, und das allgemeine Individuum, der Weltgeist, in seiner Bildung zu betrachten“ (Hegel 1807: 26).

<sup>23</sup> „Die Bildung des Individuums in dieser Rücksicht besteht, von seiner Seite aus betrachtet, darin, daß es dies Vorhandne erwerbe, seine unorganische Natur in sich zehre und für sich in Besitz nehme. Dies ist aber ebensowohl nichts anders, als daß der allgemeine Geist oder die Substanz sich ihr Selbstbewußtsein gibt, oder ihr Werden und Reflexion in sich“ (Hegel 1807: 26).

<sup>24</sup> „Kein positives Werk noch Tat kann also die allgemeine Freiheit hervorbringen; es bleibt ihr nur das *negative Tun*; sie ist nur die *Furie* des Verschwindens.“ (Hegel 1807: 418).

„allgemeinen Selbstbewusstseins“ sein (Hegel 1807: 418).<sup>24</sup>

Mit seiner Argumentation **kritisiert** Hegel implizit individualistische Bildungsverständnisse wie das Humboldts. Zugespißt formuliert endet der individualistisch gedachte Bildungsprozess in der kontingenten **Willkür** der Freiheit der Einzelnen. Damit **scheitert** er. Bildung hat für sich keine Wirklichkeit. Das „Bestreben um eine eigentümliche positive Sittlichkeit“, eine Sittlichkeit die abgesondert ist, einem Einzelnen gehört (Eigentum ist), ist nach Hegel „etwas Vergebliches und an sich selbst Unmögliches“ (Hegel 1803: 508). Sie ist nur in der Form der Allgemeinheit. Das widersprüchliche Verhältnis von Einzelheit und Allgemeinheit löst sich auch auf der letzten Ebene der Bildung auf. Es bleibt notwendig **offen**, auf **welche Allgemeinheit** sich das individuelle Bewusstsein bezieht. Bei Hegel greift der Bezug auf die Allgemeinheit erst auf der nächsten Stufe, der Stufe der Moralität wieder.

Individuelle Einzelheit und gesellschaftliche Allgemeinheit lassen sich nicht über die Vorstellung von Bildung vermitteln. Am Ende steht hier die Willkür. Der Mensch kann auf der Stufe der Bildung seine Selbstentfremdung nicht überwinden. In der absoluten Freiheit ist die Welt schlechthin zusammengezogen in das einfache Selbst.<sup>25</sup>

Die Widersprüche bleiben erhalten und treiben die Entwicklung voran. Insofern hat die Bildungsvorstellung keinen Bestand. In der Hegelschen Argumentation ist der kritisierte Bildungsprozess zugleich Moment des übergreifenden Erkenntnis- und Erfahrungsprozesses des Bewusstseins. Insofern findet hier wesentlich auch eine kritische Auseinandersetzung mit Wissenschaft statt, da Wissenschaft genuin Erkenntnis- und Erfahrungsprozess ist.

Hegel verweist in seiner Rechtsphilosophie auf den Staat als Sachwalter des Allgemeinen. Insofern könnte an dieser Stelle der Bildungs-Diskurs weiter verfolgt werden, der seinen Ausgangspunkt nahm beim Individuellen, Einzelnen, das sich, frei von staatlicher Bevormundung, auf den Weg der Bildung begibt – weiter und zurück zum Staat, an den der Anspruch gestellt wird, die Wissenschaft und ihren Betrieb nach der Maßgabe der Vernunft und zum Wohle der Allgemeinheit zu **steuern**.

Karl Marx nimmt später die von Hegel im Zusammenhang mit 'Bildung' eröffnete Entfremdungs-

Argumentation kritisch auf (siehe dazu: diskus: 13). Er wird Hegel methodisch dessen „falschen Positivismus“ vorwerfen, und er wird die Selbsterzeugung des Menschen nicht als Bildungs-, sondern als Arbeitsprozess thematisieren (Marx 1844: MEW 40: 581, MEGA I.2: 299).<sup>26</sup> Vom Mensch wird nun gesagt, dass er seine Entfremdung nur mit der Aufhebung jenes (spezifischen) gesellschaftlichen Arbeitsprozesses überwinden kann.

## Literatur

Alt, Robert (Hg.): Erziehungsprogramme der französischen Revolution, Berlin 1949

Ash, Mitchell G. (Hg.) (1999): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft deutscher Universitäten, Wien/Köln/Weimar

Beck, Ulrich (2004): Vorwärts zu 'Humboldt 2', in: Die Zeit 11.11.2004, identisch in: Ders. (2010): Die Wiederkehr des Sozialdarwinismus, FR 05.02.2010

Bildung, in: diskus, Nr. 1/2, 42. Jahrgang, November 1993, S. 6-13

Bildung, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 1, Basel 1971ff.

Condorcet, Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, Marquis de (1794): Bericht über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens, in: Alt (Hg.): Erziehungsprogramme der französischen Revolution, S. 63-117

Die Idee der deutschen Universität, Darmstadt 1956

Engel, Johann Jakob (1802): Denkschrift über Begründung einer großen Lehranstalt in Berlin, in: Gelegentliche Gedanken über Universitäten, S. 6-17

Gehrig, Thomas (2007): Erziehungsvorstellungen im 'Frühsozialismus', in: Bernd Dollinger/Carsten Müller/Wolfgang Schröer (Hg.) (2007): Die sozialpädagogische Erziehung des Bürgers, Wiesbaden, S. 69-92

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1803): Über die wissenschaftlichen Behandlungsarten des Naturrechts, Werke Bd. 2, Frankfurt am Main 1986

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1807): Phänomenologie des Geistes, Hamburg 1952

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1821): Grundlinien der Philosophie des Rechts, Werke Bd. 7, Frankfurt am Main 1971

<sup>25</sup> „In der Welt der Bildung selbst kommt es [das einfache Selbst] nicht dazu, seine Negation oder Entfremdung in dieser Form der reinen Abstraktion anzuschauen; sondern seine Negation ist die erfüllte; entweder die Ehre oder der Reichtum, die es an die Stelle des Selbsts, dessen es sich entfremdete, gewinnt; – oder die Sprache des Geistes und der Einsicht, die das zerrissene Bewußtsein erlangt; oder sie ist der Himmel des Glaubens, oder das Nützliche der Aufklärung. Alle diese Bestimmungen sind in dem Verluste, den das Selbst in der absoluten Freiheit erfährt, verloren; seine Negation ist der bedeutungslose Tod, der reine Schrecken des Negativen, das nichts Positives, nichts Erfüllendes in ihm hat.“ (Hegel 1807: 421).

<sup>26</sup> „Das Große an der Hegelschen 'Phänomenologie' und ihrem Endresultate – der Dialektik der Negativität als dem bewegenden und erzeugenden Prinzip – ist also einmal, daß Hegel die Selbsterzeugung des Menschen als einen Prozeß faßt, die Vergegenständlichung als Entgegenständlichung, als Entäußerung und als Aufhebung dieser Entäußerung; daß er also das Wesen der Arbeit faßt und den gegenständlichen Menschen, wahren, weil wirklichen Menschen, als Resultat seiner eignen Arbeit begreift“ (Marx 1844: MEW 40: 574, MEGA I.2: 292).

- Heinrichs, Johannes (1974): Die Logik der 'Phänomenologie des Geistes', Bonn
- Heydorn, Heinz-Joachim / Gernot Koneffke (1973): Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung, München
- Huckenbeck, Kirsten (1993): Ein deutscher Schatz, in: *diskus*, Nr. 1/2, 42. Jahrgang, November 1993, S. 14-22
- Humboldt, Wilhelm von (1792): Über öffentliche Staatserziehung, in: Ders.: Anthropologie und Bildungslehre, Düsseldorf/München 1964, S. 9-12, vgl.: Ders. (1792/1851): Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, S. 109-114
- Humboldt, Wilhelm von (1792/1851): Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, in: Ders.: Individuum und Staatsgewalt, S. 53-223
- Humboldt, Wilhelm von (1793): Theorie der Bildung des Menschen, in: Ders. (1964): Anthropologie und Bildungslehre, S. 27-32
- Humboldt, Wilhelm von (1795): Plan einer vergleichenden Anthropologie, in: Ders. (1964): Anthropologie und Bildungslehre, S. 32-59
- Humboldt, Wilhelm von (1809/1910): Der Königsberger Schulplan, in: Ders. (1964): Anthropologie und Bildungslehre, S. 69-76
- Humboldt, Wilhelm von (1809/1910): Der Litauische Schulplan, in: Ders. (1964): Anthropologie und Bildungslehre, S. 76-82
- Humboldt, Wilhelm von (1810/1903): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: Die Idee der deutschen Universität, S. 375-386
- Humboldt, Wilhelm von (1964): Anthropologie und Bildungslehre, Düsseldorf/München
- Humboldt, Wilhelm von (1985): Individuum und Staatsgewalt, Leipzig
- Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Werke Bd. XI, S. 53-61
- Kant, Immanuel (1798): Der Streit der Fakultäten, Werke Bd. XI, S. 261-393
- Kant, Immanuel: Werke in 12 Bänden, Frankfurt am Main 1968ff.
- Kocyba, Hermann (1980): Die Entsubstantialisierung der Kritik, in: *diskus*, Nr. 1/2, Februar 1980, S. 33-37
- Koselleck, Reinhart (1967): Preußen zwischen Reform und Revolution. Allgemeines Landrecht, Verwaltung und soziale Bewegung von 1791 bis 1848, München 1989
- Kraushaar, Wolfgang (1979): Objektiver Faktor Student, in: *diskus*, Nr. 5, 1979
- Marx, Karl (1844): Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844, MEW 40, S. 465-588, MEGA I.2, S. 189-322
- Mittelstrass, Jürgen: Wie die Lust an der Wissenschaft ausgetrieben wird, FAZ 20.08.2009
- Müller, Ernst (Hg.) (1990): Gelegentliche Gedanken über Universitäten, Leipzig
- Paetschek, Sylvia (2002): Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, in: *Historische Anthropologie* 10 (2002), S. 183-205
- Scheler, Max (1926): Die Wissensformen und die Gesellschaft, Leipzig
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1808): Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn, nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende, in: Müller (Hg.) (1990): Gelegentliche Gedanken über Universitäten, S. 159-253
- Schnädelbach, Herbert (1983): Philosophie in Deutschland 1831-1933, Frankfurt am Main
- Wehler, Hans-Ulrich (1987-2008): Deutsche Gesellschaftsgeschichte, 5 Bde., München

### 3. 1968 zwischen Bildungskatastrophe und Bildungsreform, oder: Von Picht zu Pisa<sup>1</sup>

Von Margit Rodrian-Pfennig

*Unter dem Stichwort ‚Bildung‘ lässt sich die Studentenbewegung nicht auf 1968 reduzieren. Den Notstand der Bildungsinstitutionen haben die Studierenden von damals nicht erfunden, sondern eher erlitten. Bereits Mitte der 1960er Jahre war die „Bildungskatastrophe“ in aller Munde. Georg Picht, Ralf Dahrendorf und der Deutsche Bildungsrat hatten diese Diagnose formuliert. Aber zweifelsohne wurden die von Bildungsexperten geforderten Reformansprüche und Fragen an den Universitäten und Schulen radikalisiert, die Kritik zugespitzt und fundamentaler begründet. Sprachen die einen noch vom Bildungsnotstand, malten andere bereits das Gespenst von der Massenuniversität und allgemeinem Niveauverlust an die Wand. Bereits damals und erst recht heute scheinen die Koordinaten für den Zusammenhang zwischen Bildung, Schule und 1968 vorgegeben: Zerstörung der Disziplin, Diffamierung des Leistungswillens, Zerschlagen der Autorität in den Klassenräumen und den Familien lauten gern formulierte Schuldzuweisungen.*

Im Folgenden richtet sich der Fokus ausschließlich auf die Bildungsinstitutionen und Erziehungspraktiken, ihre Kritik durch die Studenten- und Schülerbewegung und die Reformanstöße, die aus dieser Kritik und den daraus entstandenen neuen Praxen hervorgegangen sind. Der Bildungsaspekt soll damit keineswegs gegenüber anderen Inhalten, Themen und Analyseperspektiven verabsolutiert werden. Dennoch bildet er einen zentralen Schlüssel zum Verständnis der damaligen Ereignisse, denn der Protest entzündete sich nicht nur *in*, sondern *an* den Bildungsinstitutionen.

*Was kennzeichnet das Bildungssystem und seine Krise in den 1960er Jahren?*

Im Gegensatz zur DDR, die bereits in der unmittelbaren Nachkriegszeit und zu Beginn der 1950er Jahre eine tiefgreifende Umgestaltung des Bildungswesens durchgeführt hatte,<sup>2</sup> wurde das Bildungssystem in der Bundesrepublik mit seinen traditionellen Schul- und Hochschulstrukturen wiederhergestellt. Reformversuche der westlichen Besatzungsmächte scheiterten am heftigen Widerstand der konservativen Parteien, der Kirchen und Gymnasialleh-

rerverbände. Das dreigliedrige Schulsystem bestand unangefochten fort, seine hohe soziale Selektivität sorgte für eine massive Unterrepräsentanz von Kindern aus der Arbeiterschicht an den Gymnasien und erst recht an den Universitäten. Lediglich 2% aller Facharbeiterkinder besuchten ein Gymnasium. Das Abitur blieb einer kleinen Elite von 8% eines Jahrgangs vorbehalten,<sup>3</sup> eine Zahl, die sich im Laufe der 1960er Jahre auf ca. 12% steigerte. Dass diese Erhöhung bereits den Zustand einer „Massenuniversität“ hervorrief, belegt nicht nur das Fehlen einer vorausplanenden Strukturreform, sondern den erstarrten Bildungskonservatismus der Politik überhaupt. Ein wesentliches Legitimationsargument, das bis heute jede öffentliche Bildungsdebatte in Deutschland bestimmt, bestand im Glauben an eine festgefügte ‚Begabungsideologie‘. Als solche benannt und in Frage gestellt wurde sie erst in Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff im Rahmen der Studenten- und Schülerbewegung. Die Dreigliedrigkeit des Schulsystems wurde als „biologisch begründet“ legitimiert<sup>4</sup> und mit ihr die statistische Verteilung von 80 % der Kinder auf die Volksschulen und 12 % auf die Realschulen. Aufgrund der kontinuierlichen Zuwanderung gut ausgebildeter Arbeitskräfte aus der ehemaligen DDR, der mit dem Mauerbau 1961 abrupt abbruch, bestand allerdings auch lange Zeit kein spürbarer Druck zur Bildungsexpansion.

Ungeachtet dessen sowie der geforderten oder befürchteten Prognosen in der Bildungspolitik stieg die Zahl der Studierenden in den 1960er Jahren drastisch an. Hintergrund dafür waren Wirtschaftswachstum, Vollbeschäftigung und der allgemeine Anstieg des Lebensstandards. Seit Mitte der 1950er Jahre hatte die Industrie ihren erhöhten Arbeitskräftebedarf durch Anwerbeabkommen mit südeuropäischen Ländern gedeckt und so für die nationale Bevölkerung sozialen und beruflichen Aufstieg bewirkt. Verbunden damit stiegen auch die Bildungsansprüche der neuen Mittelschichten. Gleichzeitig wuchs durch die Technologisierung der Industrie der Bedarf an höherqualifizierten Arbeitskräften. Zwar hatte schon der so genannte Sputnikschock<sup>5</sup> 1957 ein erstes Alarmsignal ausgelöst, auf die nur von wenigen Bildungsexperten geführten Diskussionen hatte dies jedoch kaum Auswirkungen. Erst die von Georg Picht 1964 in der

<sup>1</sup>Wiederabdruck (aus: Andreas Schwab/Beate Schappach/Manuel Gogos (Hrsg.), 2008, Die 68er. Kurzer Sommer – Lange Wirkung. Begleitbuch zur gleichnamigen Ausstellung des Historischen Museums Frankfurt am Main, Essen: Klartext Verlag) mit freundlicher Genehmigung des Historischen Museums Frankfurt am Main

<sup>2</sup>Austausch der Lehrkräfte durch Entnazifizierung, Einführung einer achtjährigen gemeinsamen Grundschule für alle Kinder mit anschließender vierjähriger Oberstufe, Ausbau und Öffnung des Hochschulzugangs. Die Zahl der Hochschulen wurde bereits in den 50ern von 21 auf 44 mehr als verdoppelt, die Zahl der Studierenden verdreifachte sich auf rund 100'000. Jessen 2004, S. 210.

<sup>3</sup>Vgl. Jessen 2004, S. 211.

<sup>4</sup>von Friedeburg 1989, S. 307.

<sup>5</sup>„Sputnik“, die erste Weltraumrakete der UdSSR, schien deren technologische Überlegenheit gegenüber dem Westen zu belegen und bewirkte in den USA vermehrte Bildungsanstrengungen.

konservativen Wochenzeitung „Christ und Welt“ veröffentlichte Artikelserie mit dem Titel „Die deutsche Bildungskatastrophe“ schuf öffentliche Aufmerksamkeit für die nun breiter einsetzende Bildungsdebatte.<sup>6</sup> Diese wurde zunächst ausschließlich unter bildungsökonomischen Vorzeichen geführt; auch dies ein Charakteristikum, das bis heute anhält. Bildungsinvestitionen wurden als Entwicklungsfaktor des ‚Human-kapitals‘ verstanden, als unerlässliche Antriebskraft für langfristiges Wirtschaftswachstum.

Dieser Reduzierung der Funktion des Bildungswesens auf die bloße Vermittlung von Ausbildungsqualifikationen stellte Ralf Dahrendorf ein stärker demokratisch motiviertes Argument gegenüber. Die Notwendigkeit von Bildungsreformen begründete er mit einem Bürgerrecht auf Bildung,<sup>7</sup> das demokratisch verfasste Gesellschaften unabhängig von sozialer Herkunft und wirtschaftlichen Erfordernissen ihren BürgerInnen zu garantieren hätten. Damit waren zwei Motive für Reformanstrengungen und Bildungsexpansion in die öffentliche Debatte eingeführt: Das „Ausschöpfen von Begabungsreserven“ als Anpassung an den wirtschaftlichen Qualifizierungsbedarf und „Chancengleichheit“ als das Recht aller auf Allgemeinbildung und demokratische Partizipation.

#### *Die Universitäten*

Die Krise der Universitäten war zwar mancherorts bereits festgestellt, offenkundig wurde sie erst durch die studentischen Unruhen 1966. Raumnot, völlige Überfüllung von Lehrveranstaltungen, der Mangel an Lehrpersonal trotz Aufstockung der Professoren- und Assistentenstellen waren seit Anfang der 1960er Jahre ihr sichtbares Zeichen. Bereits 1961 hatte der Sozialistische Deutsche Studentenbund (SDS) eine Denkschrift und 1962 der Verband Deutscher Studentenschaften (VDS) ein Gutachten zur Hochschulreform vorgelegt und damit eine tiefgreifende und umfassende Kritik formuliert. Diese blieben allerdings ohne jede Resonanz. 1965 folgte mit „Hochschulen in der Demokratie“<sup>8</sup> eine systematische Studie, die den Aufbau des Hochschulwesens in den westlichen Industriegesellschaften und insbesondere in der BRD aus den verschiedenen Funktionsperspektiven analysierte und die bekannte Krise in ihren einzelnen Dimensionen offen legte. Die unterschiedlichen Problemlagen werden nicht isoliert betrachtet, sondern in ihrem inneren Zusammenhang und im Kontext der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung analysiert. Zentrales Argument der Stellungnahmen von SDS und VDS ist die These, dass in einer demokratisch verfassten Gesellschaft die Hochschulen notwendigerweise die Aufgabe haben, an der Entwick-

lung und Konsolidierung demokratischer Strukturen und der Demokratisierung aller gesellschaftlichen Bereiche mitzuwirken.

Doch die Universitäten selbst waren alles andere als demokratisch verfasst. Gravierender als die mangelhafte finanzielle Ausstattung der Hochschulen und ursächlich für die Krise waren ihre überkommenen Strukturen, ihre veralteten Lehrinhalte und starren akademischen Hierarchien. Diese kollidierten mit den neuen politischen, ökonomischen und sozialen Forderungen, vor allem der Forderung nach Mit- und Selbstbestimmungsrechten der Studierenden und des so genannten Mittelbaus: Bis Mitte der 1960er Jahre hatten sich Durchlaufstellen für AssistentInnen oder Dauerstellen für akademische und wissenschaftliche Räte mehr als verdoppelt. Der Mittelbau wurde zur quantitativ dominanten Gruppe mit hohem funktionalem Stellenwert für Forschung und Lehre, aber nur geringer wissenschaftlicher Anerkennung und hoher persönlicher Abhängigkeit von den Lehrstuhlinhabern. Von den Selbstverwaltungsorganen war er wie die Studierenden ausgeschlossen.<sup>9</sup> Dies erklärt die gemeinsamen Interessen zwischen Mittelbau und Studierenden, denen die Kaste der Lehrstuhlinhaber oder ‚Ordinarien‘ wie Feudalfürsten gegenüberstanden, versehen mit uneingeschränkten, tradierten Machtbefugnissen.

Die Studierenden erlebten überfüllte, meist schlechte Lehrveranstaltungen und autoritäre Verhaltensweisen, da die Professoren über wenig seminardidaktische Fähigkeiten verfügte und Möglichkeiten der Beteiligung kaum vorsah. Seminarkritik, auch nur die Unterbrechung professoraler Monologe, waren unüblich und ungehörig. Das Einfordern von Diskussionen oder gar der Widerspruch gegen vorgetragene ‚Wahrheiten‘ galten als „die Autorität des Professors untergrabende Maßnahmen“.<sup>10</sup> Selbständiges Denken war nicht gefragt. An der Forderung nach einer Demokratisierung der Hochschulen als Voraussetzung und Grundbedingung jeglicher Reformvorhaben und ihrer autoritären Verweigerung, sowie an den konkreten Lehrinhalten und Lehrformen setzten die studentischen Proteste an.

#### *Unter den Talaren ...*

Kein anderes Bild und kein anderer Slogan haben die Ordinarienniversität wirkungsvoller in Szene gesetzt. Wie damals üblich zogen die Professoren in ihren traditionellen Talaren und kettenbehängt zu den Immatrikulationsfeiern des Wintersemesters 1967/68 am 9. November in das Auditorium Maximum der Universität Hamburg ein. Vor ihnen herschreitend, trugen zwei Studenten ein schwarzes Transparent

<sup>6</sup>Picht 1965.

<sup>7</sup>Dahrendorf 1965.

<sup>8</sup>Nitsch et al. 1965. Auch die 1. Denkschrift des SDS trägt diesen Titel, hat aber im Gegensatz zur 65er Publikation einen eher programmatischen Charakter.

<sup>9</sup>von Friedeburg 1989, S. 342. Zum besonderen rechtlichen Status der Studierendenorganisationen an der Freien Universität Berlin vgl. ebd. S. 384f.

<sup>10</sup>Schmidtke 2003, S. 242.

mit weißen Lettern: „Unter den Talaren der Muff von 1000 Jahren.“ Der Spruch zielte unmittelbar auf einen vielfach beschworenen Mythos der Universitäten, der ihre Restauration von Anfang an begleitete: Sie seien „im Kern gesund“, hätten als Bewahrer einer spezifisch deutschen Kultur den Nationalsozialismus unbeschadet überstanden und repräsentierten ungebrochen die Geisteselite mit Sinnstiftungsanspruch.<sup>11</sup> Diesem die unmittelbare Vergangenheit und eigene Verwicklung verdrängenden Selbstverständnis verweigerte eine neue Studierendengeneration die Gefolgschaft, indem sie Aufklärung nicht nur forderte, sondern praktizierte. Die Reaktion eines Professors bei den anschließenden Tumulten war den anwesenden Studierenden eine Bestätigung ihres Protests: Er verstieg sich zu dem Ausruf: „Ihr gehört alle ins KZ!“<sup>12</sup> Ebenfalls symptomatisch und bemerkenswert sind die späteren Berichte der Springer-Zeitungen *Welt* und *Bild*. Sie veränderten den Slogan zu „... Muff von 100 Jahren“ und leugneten so den Bezug zum „Tausendjährigen Reich“ der Nazis.<sup>13</sup>

Der Mythos von der im Kern gesunden Universität begann nach innen wie nach außen zu bröckeln. Umso vehementer aber wurden Kritik und Demokratisierungsansprüche der studentischen Organe und Verbände zurückgewiesen. Diese forderten zusammen mit Organisationen des Mittelbaus eine Drittelparität in allen universitären Entscheidungsgremien, eine Verbesserung von Lehre und Studium sowie ein politisches Mandat. Letzteres bedeutete das Recht, auch zu außeruniversitären politischen Themen und gesellschaftlichen Problemen wie den Notstandsgesetzen oder dem Vietnamkrieg Stellung zu nehmen und entsprechende Veranstaltungen durchzuführen. An der Inanspruchnahme und praktischen Realisierung des politischen Mandats entzündeten sich immer wieder Auseinandersetzungen und harte Konflikte zwischen den Uni-Leitungen und den Studierenden. Ab Mitte der 1960er Jahre zeichnete sich ab, dass der Ausbau der Hochschulen zwar nach und nach in Gang kam, um die wachsende Nachfrage aufzufangen, dass dieser aber einherging mit Empfehlungen zur Einschränkung der Studiendauer und der Einführung von Zwangsexmatrikulationen, die Empörung hervorriefen und den aktiven Protest verstärkten. Die Ordinarienuniversität schien nicht zu wanken, sondern sich durch technokratische Neuerungen und Reglementierungen eher zu festigen.<sup>14</sup>

Als zu Beginn der 1970er Jahre ein neues Hochschulrahmengesetz formuliert wurde, das zu län-

derspezifischen Umstrukturierungen der Hochschulen führte, nahm die so genannte Gruppenuniversität mit Stimmrechten aller an Forschung, Lehre und universitären Angelegenheiten Beteiligten Gestalt an.<sup>15</sup> Doch gaben einige der ehemaligen Ordinarien ihren Machtstatus nicht kampfflos preis. Das Bundesverfassungsgericht musste die neue Struktur, in der sich wenige, aber doch zentrale Forderungen der Studentenbewegung wieder fanden, für grundgesetzkonform erklären, ehe sie in Kraft treten konnte. Allerdings wurde die in einigen Bundesländern eingeführte Drittelparität Ende der 1970er Jahre an allen Universitäten und für alle Selbstverwaltungsorgane zugunsten einer absoluten professoralen Mehrheit gegenüber den gemeinsamen Stimmrechten des Mittelbaus und der Studierenden wieder zurückgenommen.<sup>16</sup>

### *Kritische Universität und aktiver Streik*

Um ihre Isolation und Anonymität im herkömmlichen Lehrbetrieb zu durchbrechen und ihren Forderungen Nachdruck zu verleihen, entwickelten die Studierenden die „begrenzte Regelverletzung“,<sup>17</sup> die erst *gelernt* werden musste, ehe sie erfolgreich eingesetzt werden konnte. Dem folgte ein weiterer Schritt, um Kants Aufklärungsideal einzulösen: Sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, ohne Anleitung anderer. Die Studentenbewegung erfand neue Veranstaltungsformen wie die *Teach-ins*, neue Lehr- und Lernweisen und erschloss sich Inhalte, die der antiquierte Wissenschaftsbetrieb vorenthielt. Dieser neue Stil des ‚zivilen Ungehorsams‘, der - vermittelt über die amerikanische Studentenbewegung - der schwarzen Bürgerrechtsbewegung entliehen war, veränderte nicht nur nachhaltig den studentischen Habitus; er hat sich bis heute als wirksames *Ideal* eines erfolgreichen Studiums und einer guten Lehre etabliert: Aktive Studierende, die Seminarinhalte diskutieren, kritisieren und problemorientiert an eigenen Fragestellungen arbeiten.

Drei Projekte werden im Folgenden exemplarisch dargestellt: Die Gründung einer *Kritischen Universität* in Berlin, die *Politische Universität* und der *Aktive Streik* in Frankfurt.

Die Kritische Universität (KU) hatte das Ziel, dem Wissenschaftsbetrieb eine Alternative entgegenzusetzen und gleichzeitig das Forum einer in die Praxis überführten Studienreform zu sein, ein Instrument „permanenter Hochschulkritik“. Um über die Hochschule hinaus zu wirken, sollte sie Nichtstudieren-

<sup>11</sup>Vgl. Jessen 2004, S. 212.

<sup>12</sup>Kraushaar 2000. Wie sich bald danach herausstellte, war Prof. Dr. Berthold Spuler nicht nur SA- und NSDAP-Mitglied, sondern hatte während des Krieges im Reichsministerium für die besetzten Ostgebiete gearbeitet.

<sup>13</sup>Ebd., S. 197f.

<sup>14</sup>Zur Kritik an diesen Reformansätzen sowie vom SDS und anderen dagegensetzte Analysen und Konzepte vgl. Leibfried 1967.

<sup>15</sup>Es ist vor allem die Bundesassistentenkonferenz, die mit ihrem Hochschulkonzept zu dieser Einigung beiträgt. Vgl. von Friedeburg 1989, S. 417ff.

<sup>16</sup>Zur Kritik der mit der Hochschulreform einhergehenden Bürokratisierung und späteren Verwässerung der statusspezifischen Stimmrechte vgl. Narr 2002.

<sup>17</sup>Kraushaar 2000, S. 66.

<sup>18</sup>Nitsch 1967, S. 334.

de ansprechen, „insbesondere junge Arbeiter, Lehrlinge und Schüler“.<sup>18</sup> Die Seminare zu gesellschaftspolitischen und universitätsbezogenen Themen waren nicht als Gegen- sondern als Ergänzungsveranstaltungen zum offiziellen Lehrbetrieb geplant. Dennoch stieß das Modell auf professorale Kritik. Die Universitätsverwaltung lehnte mit einem eigens erstellten Gutachten die KU ab, „da es sich dabei ‚nicht um das Erlernen kritisch-wissenschaftlicher Methoden handle, sondern um die Schulung in radikal-demokratischer Opposition‘ und für entsprechende politische Aktionen“.<sup>19</sup> Doch noch im Sommer 1967 setzte sich eine Reihe von Professoren mit einer 12-Punkte-Erklärung erfolgreich für die KU ein. Mit 33 Kursen im Winter- und 32 Kursen im Sommersemester 1968 fand sie pro Semester ca. 600 TeilnehmerInnen. Im Sommersemester überwogen Kurse, die sich mit einzelnen Fachdisziplinen auseinandersetzten. Erstmals boten auch Frauen aus dem SDS ein Seminar über antiautoritäre Erziehung an, das den Aufbau von Kinderläden zum Ziel hatte.

Die *Politische Universität* in Frankfurt war eine spontane Folge der Demonstrationen gegen die Notstandsgesetze und sollte zwischen deren zweiter und dritter Lesung im Bundestag ein weiteres Zeichen setzen. Ende Mai 1968<sup>20</sup> wurde der Frankfurter Campus, für wenige Tage in ‚Karl-Marx-Universität‘ umbenannt, nicht nur zu einem Ort des Protests, sondern der gemeinsamen Analyse und des offenen Lernens von Studierenden, kritischen DozentInnen, SchülerInnen und jungen Gewerkschaftsmitgliedern. Die Politische Universität praktizierte damit den in vielen vorausgegangenen Kritiken theoretisch formulierten politischen und intellektuellen Gegensatz zur Ordinariuniversität. Das Seminarprogramm umfasste fünf Sektionen unter den Titeln „Autoritärer Staat und Faschismus“, „Geschichte und Gewalt“, „Analyse der BRD – Zur politischen Theorie der APO“, „Autoritäre Schule und Widerstand“ und „Psychoanalyse und Politik“. In den insgesamt 24 Seminaren ging es um die unpolitische Universität und die Politisierung der Wissenschaft, um die Geschichte des Widerstandsrechts und die Funktion und Wirkungsweise von Schule, z.B. „Gesellschaftlicher Strukturwandel und traditionelles Bildungssystem“, „Autoritäre Schule und demokratische Praxis“ oder „Sozialisation in der Schule – Erziehung zum Vorurteil?“<sup>21</sup>

Diese Form der ‚Gegenuniversität‘ mit neuen Fragestellungen, Selbstverständigungen, Seminar- und Lehrkonzeptionen setzte sich im Wintersemester 68/69 und im Sommersemester 1969 in Gestalt des *Aktiven Streiks* fort. Während der Semesterferien

im Herbst 1968 hatte das hessische Kultusministerium für die Lehramtsstudiengänge eine neue Studien- und Prüfungsordnung vorgelegt, die auch eine Reglementierung und Verkürzung der Studiendauer vorsah. Damit sollte auf den inzwischen drastischen Lehrkräftemangel an den Schulen reagiert werden. Die Studierenden der Abteilung für Erziehungswissenschaften und der philosophischen Fakultät, die in diesen Reformvorschlägen keine ihrer Forderungen umgesetzt sahen, formulierten ihre Kritik und ihren Protest. Sie riefen auf zu einem Boykott der Lehrveranstaltungen, der sich in den *Aktiven Streik* wandelte und sich schnell auf die gesamte Frankfurter Universität ausdehnte. Selbstorganisierte Seminare, Teach-ins, Go-ins, Diskussionsveranstaltungen mit Adorno, Habermas und anderen kritischen Hochschullehrern,<sup>22</sup> fakultätsübergreifende Arbeitskreise, Diskussionspapiere und Vorschläge zur Neuorganisation der Fakultäten und Institute machten aus der Universität einen Ort der produktiven und lehrreichen Auseinandersetzung und selbständigen Wissensaneignung.<sup>23</sup>

### Die Schule

Die Lehramtsstudierenden forderten ein mindestens achtsemestriges Studium für alle, statt der vorgesehenen sechs Semester für Grundschullehrerinnen, Haupt- und RealschullehrerInnen, keine Kürzung der Studienanteile der so genannten Grundwissenschaften Politologie und Soziologie, eine Verbesserung der zweiten Ausbildungsphase sowie die Gleichstellung aller Lehrerinnen und Lehrer, unabhängig von den Schulformen. Es drückten sich in diesen Forderungen nicht nur die Mängel des Lehramtsstudiums aus, sondern auch die frühe Scheidelinie zwischen den drei Schulformen: ihre unterschiedlichen Lehr- und Bildungspläne, die Übergänge verunmöglichten. Denn die an den Universitäten gestellten Fragen nach Sinn, Zweck und Nutzen von Forschung und Wissenschaft wurden in anderer Form auch an die Schulen adressiert. Was waren Sinn und Zweck von Lernen, von Zeugnissen und Noten? Warum erhielten zukünftige LehrerInnen für das basale Lernen in den ersten vier Grundschuljahren eine geringere, eine minderqualifizierende Ausbildung? Warum reichte für das Unterrichten an Haupt- und Realschulen ein Schmalspurstudium von sechs Semestern? Welche gesellschaftlich notwendigen Aufgabe hatten Schulen? Erschöpfte sich ihre Funktion darin, der Industrie, Wirtschaft und Verwaltung qualifiziertes Personal zu liefern?

<sup>19</sup>Schmidtke 2003, S. 236.

<sup>20</sup>Zu den Auseinandersetzungen mit der Universitätsleitung, deren Aussetzung des Lehrbetriebs in der Woche vom 27.5.–1.6., der Besetzung der Universität durch die Studierenden und die Räumung durch die Polizei vgl. Claussen/Dermittel 1968, S. 32f. und 74ff.

<sup>21</sup>Ebd., S. 42f.

<sup>22</sup>In diesem Kontext findet Mitte Dezember die Besetzung des Instituts für Sozialforschung und seine Räumung durch die von der Institutsleitung gerufenen Polizei statt.

<sup>23</sup>Zoller 1969. Zu den Arbeitskreisen und Seminarinhalten ebd. S. 138ff.



### Die Bildungsreform

Über die Bildungsexperten hinaus hatte die Studentenbewegung die Diskussion solcher Fragen eröffnet und verbreitert. Sie hatte nicht nur den „Notstand“ (Picht) der Bildungsinstitutionen in die Wohnzimmer getragen, sondern auch das Dahrendorf'sche „Bürgerrecht auf Bildung“. Zum ersten Mal in der deutschen Geschichte gab es damit eine breite Mehrheit für Bildungsreformen. Demokratisierung, Modernisierung, Emanzipation und Bildung waren eine neue Allianz eingegangen, die die sozialliberale Koalition unter Willy Brandt mit dem Wahlspruch ‚Mehr Demokratie wagen‘ 1969 an die Regierung brachte. Ende der 1960er bis Anfang der 1970er Jahre brachten die einzelnen Bundesländer Reformgesetze auf den Weg, die das bis dahin noch weitgehend berufsständische Schulwesen offener gestalten und in seinen Unterrichtsinhalten modernisieren sollten. Mit dem Bild des ‚katholischen Arbeitermädchens vom Lande‘ hatten sowohl der Qualifizierungsrückstand als auch Formen der Benachteiligung einen augenfälligen Ausdruck gefunden.<sup>24</sup> Alle Bundesländer führten eine Landschulreform durch.<sup>25</sup> Aus der Volksschule wurde die Hauptschule von Klasse 5 bis 9 mit gleichzeitiger Verlängerung der Pflichtschulzeit. Der Anstieg der Geburtenzahlen machte den Bau neuer Schulen notwendig, die vor allem auf dem Land als Schulzentren oder Mittelpunktschulen eingerichtet wurden. In den sozialdemokratisch oder sozialliberal regierten Bundesländern wie Hessen oder Nordrhein-Westfalen, vor allem aber in den Stadtstaaten, wurden Integrierte Gesamtschulen eingerichtet. Parallel dazu wurden die alten Bildungs- und Erziehungspläne überarbeitet und durch neue Fachunterrichtspläne ersetzt. Erstmals waren Bildungsziele und Fächerinhalte an fachwissenschaftlichen Standards orientiert. Diese Änderungen leiteten die Bildungsexpansion ein, die mehr Kinder als je zuvor in die weiterführenden Schulen brachte und das Bildungsniveau insgesamt erhöhte. An der vertikalen Struktur der Dreigliedrigkeit änderten sie jedoch nichts. Spätestens mit der Rezession 1973/74, ausgelöst durch die Ölkrise, verloren sich die staatlichen Reformbemühungen in parteipolitischen Grabenkämpfen. Dreiðig Jahre später bescheinigen die Pisa-Studien dem deutschen Bildungssystem im Vergleich mit anderen mangelnde Effizienz, veraltete Lehr- und Lernformen und vor allem eine hohe Korrelation zwischen Bildungsabschlüssen und sozialer Herkunft, die nirgends sonst auf der Welt so gravierend ist.<sup>26</sup>

### Gesamtschulen, Rahmenrichtlinien und repressionsfreie Pädagogik

Ähnlich wie bei der Hochschulreform gab es auch bei den Schulreformdebatten zwei Lager. Eines, das es bei einer technologischen Modernisierung belassen wollte, und ein zweites, das damit auch eine grundlegende Demokratisierung verband und die Diskussion vor allem mit dem Schlagwort der ‚Chancengleichheit‘ führte. Insbesondere die Einrichtung von Integrierten Gesamtschulen sollte diesem Ziel dienen. An ihnen schieden sich die Geister, auch die der 68er. Ein Teil begleitete ihre Einführung kritisch engagiert, ein anderer Teil lehnte sie als technokratisch und die Klassegegensätze verschleiend ab.<sup>27</sup> Pädagogische Vorbilder und Unterrichtsmaterialien für eine Schule, in der alle gemeinsam lernen, unabhängig von Herkunft und Bildungsgrad des Elternhauses, gab es nicht. Der Blick auf das andere Deutschland, die DDR, verbot sich wie von selbst. Dass es eine vergleichbare Schulform dort als durchgängige Struktur seit Bestehen gab, machte die Gesamtschule in der Bundesrepublik von Anfang an anrühlich und des Kommunismus verdächtig.<sup>28</sup> Die ursprünglich vorgesehene wissenschaftliche Begleitung fand nie statt. Die pädagogische Arbeit erforderte also nachdrücklich Innovationen, für die es allerdings keinerlei Anleitungen oder Beispiele gab. Zudem standen die alteingesessenen Lehrerkollegien – nicht nur an der neuen Schulform – sowohl den Strukturveränderungen wie den inneren Reformansprüchen, die auch zunehmend von SchülerInnen eingefordert wurden, weitgehend ablehnend gegenüber.

Auf welche schulischen Binnenstrukturen, welchen pädagogischen Geist trafen kritische LehrerInnen? Gehorsam, Folgebereitschaft und Fügsamkeit<sup>29</sup> waren die funktionalen Charakteristika der Schule. Sie äußerten sich in Frontalunterricht, Auswendiglernen und Abschreiben, autoritären Ritualen und Disziplinierungen bis hin zu Prügelstrafe und Demütigungen. Dem verweigerten sich die jungen LehrerInnen nicht nur, sondern sie prangerten es gemeinsam mit SchülerInnen schulföffentlich an und suchten die Auseinandersetzung. Sie legten Wert auf partnerschaftliche Umgangsweisen, änderten den Unterrichtsstil, setzten auf Diskussionen und rationale Begründungen statt Kathederwahrheiten und ersetzten autoritäres Amtsgebaren durch persönliche Verbindlichkeit und sachorientierte Kompetenz. Sie suchten Lernziele und schulische Inhalte an Emanzipation zu knüpfen und brachten ihr Wissen um schichtspezifische Sozia-

<sup>24</sup>Konfessionelle, regionale, geschlechts- und schichtspezifische Bildungsbarrieren waren mittlerweile gut untersucht. Vgl. von Friedeburg 1989.

<sup>25</sup>Der Standort von Gymnasien beschränkte sich im wesentlichen auf die Städte. Auf dem flachen Land gab es meist nur konfessionelle Volksschulen, die oft mehrere Klassen in einem Raum unterrichteten und wenige Realschulen.

<sup>26</sup>Baumert et al. 2001.

<sup>27</sup>Z.B. Heinrich 1973; Hoffmann 1972.

<sup>28</sup>Ein Blick über die nationalen Grenzen hinaus hätte diesen Eindruck zwar korrigieren können, war aber unüblich. Alle europäischen Staaten mit Ausnahme der deutschsprachigen hatten spätestens in den 60er Jahren ihre Bildungssysteme auf integrierte Schulen umgestellt, die gemeinsames Lernen mindestens in den ersten acht Jahren der Pflichtschulzeit vorsahen und keine vertikale Gliederung mehr kannten.

<sup>29</sup>Negt nennt diese als damals und heute „gleich gültige, gleichwertige Begriffe für Familie, Schule und Staat“ und kennzeichnet damit die wechselseitige Abhängigkeit der gesellschaftlichen Institutionen voneinander. Negt 1997, S. 67.

lisation und die daraus erwachsenden unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ein. Dafür erarbeiteten sie neue Unterrichtsmaterialien, die Gruppenarbeitsformen erlaubten und unterschiedliche Abstraktionsebenen berücksichtigten. Neue Formen der Kooperation und Koordination von Unterrichtsvorbereitung und -durchführung lösten für eine kurze Zeit das pädagogische ‚Einzelkämpferdasein‘ ab. Systemkritische Initiativen in den Schulen gingen beispielsweise in Hessen vom 1968 in Frankfurt gegründeten *Sozialistischen Lehrerbund* in Kooperation mit dem in Offenbach ansässigen *Sozialistischen Büro* aus. Ziel dieses Zusammenschlusses war es, jenseits gewerkschaftlicher Organisationen berufliches und politisches Engagement im größeren Kontext pädagogischer Arbeitsfelder zu verbinden.<sup>30</sup>

Wie stark 68er-Impulse in die Schulreformbemühungen, insbesondere die Lehrplanrevisionen einfließen, lässt sich auch an den Entwürfen zu den hessischen Rahmenrichtlinien (RRL) zeigen. Diese waren an Lernzielen und nicht mehr an Stoffkatalogen orientiert. Die Verknüpfung mit Demokratisierungsansprüchen und dem Abbau von Chancenungleichheiten kam am stärksten in den Entwürfen für Deutsch und Gesellschaftslehre<sup>31</sup> zum Ausdruck, an welchen sich eine der schärfsten bildungspolitischen Auseinandersetzungen entzündete.<sup>32</sup> Beide Entwürfe von 1972 hatten eine sozialwissenschaftliche Gesellschaftsanalyse zur Grundlage, die soziale und politische Partizipationsschranken ebenso benannte wie die Kluft zwischen Verfassungsnorm und -wirklichkeit. Diese Kluft wurde als demokratischer Arbeitsauftrag verstanden. Außer Frage stand deshalb, dass der Deutschunterricht eine besondere Verpflichtung hat, Sprachbarrieren abzubauen, um so Chancenungerechtigkeiten auszugleichen. Das sollte jedoch nicht nur kompensatorisch erfolgen, sondern ausdrücklich in Anknüpfung und Anerkennung der von zu Hause mitgebrachten Sprachformen. Die RRL unterschieden in diesem Zusammenhang zwischen ‚Hochsprache‘ und schichtspezifischen oder regionalen Sprachen. Sachanalytisch wiesen sie auf den Mittelschichtcharakter der schulischen Sprache hin, die nicht für alle Kinder als selbstverständlich vorausgesetzt werden könne. Den vormaligen Literaturkanon ersetzten die RRL durch einen Arbeitsbereich „Umgang mit Texten“, der von einem weiten Textbegriff ausging und z. B. auch Comics oder Gebrauchsanweisungen als analysewürdigen Unterrichtsgegenstand ansah. Im parteipolitischen Wahlkampf verkürzte sich die fachliche Diskussion der RRL Deutsch schließlich auf den Slogan „Marx statt Rechtschreibung“.<sup>33</sup> Dieser Entwurf wurde zurück-

gezogen. Ähnlich polemische und aufgeregte Reaktionen erfuhren die RRL Gesellschaftslehre mit ihrem obersten Lernziel der „Selbst- und Mitbestimmung“. Ihre Aktualitäts- und Problemorientierung war in den Augen der Arbeitgeberverbände und bürgerlichen Parteien nichts anderes als „Erziehung zum Klassenkampf“.

Etwa im selben Zeitraum, in dem die aufgeregten Debatten um die Rahmenrichtlinien einsetzen, verabschiedete die sozialliberale Bundesregierung den so genannten Radikalenerlass. Als Angehörige des öffentlichen Dienstes traf er zwar auch Lokführer und Briefträger, war aber in der Hauptsache auf den Bildungsbereich, die Schulen und Hochschulen gerichtet. Etwa eine halbe Million BewerberInnen wurden vom Verfassungsschutz überprüft. Die (ungesicherte) Zahl von 500 – 1'000 Ablehnungen bzw. Berufsverboten nimmt sich demgegenüber klein aus. Über die Verfassungsschutzüberprüfungen hinaus wurden unzählige LehrerInnen energieverzehrenden Anhörungen und Disziplinierungsmaßnahmen unterworfen, weil Unterrichtsstile oder Unterrichtsmaterialien den Schulaufsichtsbehörden, oft auch ortsansässigen Industriebetrieben, ein Dorn im Auge waren. Dennoch gingen von den 68ern an den Gesamtschulen und an den Gymnasien, wo sie oft einen größeren Teil der Kollegien ausmachten, nachhaltige Reformimpulse aus.

#### *Antiautoritäre Erziehung und Kinderläden*

Der erste Kinderladen entstand im Juli 1967 in Frankfurt am Main. Monika Seifert, die damals am Institut für Sozialforschung arbeitete, gründete in Uninähe die ‚Kinderschule‘ für Kleinkinder. Diese Gründung war bewusst als Alternative zu den herkömmlichen Kindergärten und als Reformbeitrag geplant.<sup>34</sup> Neben der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, in erster Linie Adornos, waren es vor allem reformpädagogische und psychoanalytische Ansätze der 1920er Jahre,<sup>35</sup> aus denen die politische Pädagogik mit und nach 68 ihre kritischen Reformimpulse bezog. Adornos Leitsatz, „dass Auschwitz nicht sich wiederhole“,<sup>36</sup> und die „Studien zum autoritären Charakter“ von 1950 motivierten maßgeblich die Kritik an autoritären Erziehungsstilen. Zu den politischen Grundüberzeugungen gehörte, dass gesellschaftliche Machtverhältnisse und autoritäre Strukturen nur über Selbstveränderung und die Neugestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen aufzubrechen seien. Der Anstoß, dies in die eigene Praxis zu überführen, ging von einer im SDS aktiven Frauengruppe aus, die selbst Kinder hatte. Der von Helke Sander und Marianne Herzog 1968 gegründete *Aktionsrat zur Befreiung der Frauen* gründe-

<sup>30</sup>Zur Organisationsgeschichte vgl. Oy 2007.

<sup>31</sup>Gesellschaftslehre fasste die Fächer Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde zu einem Lernbereich zusammen.

<sup>32</sup>Vgl. von Friedeburg 1989, S. 449ff.

<sup>33</sup>Kogon 1974.

<sup>34</sup>Jansa 1999, S. 117ff.

<sup>35</sup>Zentral für eine realisierbare Gegenpraxis war das Beispiel Summerhill, eine 1921 gegründete englische Privatschule: Neill 1969.

<sup>36</sup>Adorno 1971, S. 88.

te die ersten Kinderläden aus zwei pragmatischen Motiven heraus: Die Kinderbetreuung sollte kollektiv organisiert werden, um mehr Freiräume für Studium und politische Arbeit zu bekommen, und um Erziehungsformen praktizieren zu können, die im Einklang mit den eigenen Lebens- und Beziehungsvorstellungen standen. Es brauchte allerdings die spektakuläre Aktion des ‚Tomatenwurfs‘ auf der SDS-Delegiertenkonferenz 1968 in Frankfurt, damit Sander dort das politische Konzept des Aktionsrats überhaupt vorstellen konnte.<sup>37</sup>

Die Kinderläden entwickelten sich über Berlin hinaus schnell zu einem erfolgreichen Typus der Gegeninstitution. Allein ihre Existenz warf damals ein grelles Licht auf die staatlichen und weitgehend kirchlichen Kindergärten: In Berlin standen 1967 ca. 30'000 Plätzen in Vorschuleinrichtungen eine Warteliste von fast 20'000 Kindern gegenüber.<sup>38</sup> Es fehlten Räume und ausgebildetes Personal sowie eine kindergerechte Möblierung. Auf eine Erzieherin kamen oft mehr als vierzig Kinder, die in ein festgefügtes Tagesablaufschema gepresst wurden. Die Kindergärten hatten den Charakter von Aufbewahrungsanstalten. Ohnehin besuchten nur etwa 25% aller Kinder zwischen drei und sechs Jahren einen Kindergarten, weil Hausfrauenehe und die direkte elterliche Erziehungsgewalt das herrschende familiäre Leitbild waren. Nur eine ‚Rabenmutter‘ schickte ihr Kind in den Kindergarten.

Die Frauen des Aktionsrates entwickelten zunächst ein pragmatisches Konzept: Sie bildeten Gruppen von 8 – 12 Kindern und suchten Räume, die sie in stillgelegten Fabriketagen, leeren Lagerhallen oder aufgegebenen ‚Tante-Emma-Läden‘ fanden – daher der Name *Kinderladen*.

Sie organisierten die Betreuung unter sich oder mit Erzieherinnen, die den etablierten Einrichtungen den Rücken gekehrt hatten, und entwickelten in der Reflexion dieser Praxis ihr erzieherisches Konzept. Den Normen einer strengen Reinlichkeitserziehung, von Verneinung und Unterdrückung kindlicher Sexualität und Neugier, von Ordnung und Gehorsam stellten sie eine freie Entwicklung, Aushandeln von Regeln und nackte Körperlichkeit, Ausprobieren und Spielen mit Matsch, das Beantworten aller Fragen ohne Tabus und das Eingeständnis eigener Fehlbarkeit gegenüber. Viele, nicht nur studentische Eltern, übernahmen diese Konzepte und vor allem die Idee der Selbstorganisation.

In Berlin wurde die Kinderladenbewegung bereits Ende 1968 straffer organisiert und stärker den dann veränderten politischen Strategien unterworfen. Nicht mehr Selbstbestimmung und eigene Veränderung standen im Vordergrund, sondern „Erziehung und Klassenkampf“. In Projekten mit Arbeiterkindern wurden diese zum Objekt von Erziehungsmaßnahmen, die sie den „richtigen“ Klassenstandpunkt einnehmen lassen sollten. Diese Gruppen grenzten

sich betont von der „bürgerlich-antiautoritären“ Erziehung ab.<sup>39</sup> Großer Erfolg war ihnen indes nicht beschieden.

### *Was bleibt?*

Nie vorher und nicht mehr nach der Zeit von Mitte der 1960er bis Mitte der 1970er Jahre haben Bildung und ihre gesellschaftliche Bedeutung eine derartige öffentliche Aufmerksamkeit erfahren und wurden so breit diskutiert. Von 68 ging eine Vielzahl von Impulsen aus, die freilich nur halbherzig aufgegriffen wurden. Mit dem Ende der Bildungsreform 1974 hat sich ein Mehltau über viele der damit verbundenen Themen gelegt, was besonders an den Reaktionen auf die Pisa-Studie deutlich wird. Die Strukturfrage wird bis heute nicht wirklich gestellt, Begabungsideologien feiern fröhliche Urstände. Nach wie vor produziert das Bildungssystem Hemmnisse und Ausgrenzungen. Denjenigen, die an diesen Auslesestrukturen scheitern, wird dies als Begabungs- oder Anstrengungsmangel angelastet. Heute sind das die Kinder von MigrantInnen oder der „bildungsfernen Schichten“. Hohe Wellen schlägt zur Zeit auch der geplante Ausbau der Kindergartenplätze. In der Diskussion finden sich viele Argumente wieder, die die frühere Kinderladenbewegung begleitet hatten. Der Emanzipationsgedanke von Bildung, ein eigenständiges Element der deutschen Studentenbewegung, verliert mit dem Ende der Bewegung seine Inspirationskraft. Er ist bisher nicht wieder aufgegriffen worden. Dennoch haben sich die Schulen seit 68 unzweifelhaft verändert, sind zivilisierter und humaner geworden. Erziehungsstile sind entlasteter und freier geworden, die Familienbeziehungen ein Stück offener.

Dass sich über die ‚Große Pädagogik‘ oder die Schule eine Gesellschaft nicht verändern lässt, sondern Gesellschaft umgekehrt die Schule wandelt, ist eine der Lehren aus 68. Dass diese Veränderung im Nachhinein als eine zwangsläufige erscheint, ist eine Täuschung. Denn jeder Wandel braucht Antriebe – und konkrete Individuen und Gruppen, die diesen Antrieb spüren, tragen und gegen Widerstände realisieren.

<sup>37</sup>Kätzel 2002, S. 165ff.

<sup>38</sup>Vgl. Sadoun et al. 1970, S. 20.

<sup>39</sup>von Werder 1972.

**Literatur**

- Theodor W. Adorno, Erziehung nach Auschwitz, in: Ders., Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt 1971, S. 88–104
- Ralf Dahrendorf, Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Bramsche/Osnabrück 1965
- Detlef Claussen/Regine Dermitzel (Hg.), Universität und Widerstand, Frankfurt 1968
- Richard Faber/ Erhard Stölting (Hg.), Die Phantasie an die Macht? 1968 – Versuch einer Bilanz, Berlin/Wien 2002
- Ludwig von Friedeburg, Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch, Frankfurt a.M. 1989
- Renate Heinrich, Zur politischen Ökonomie der Schulreform. ‚Leistungsdifferenzierung‘ und ‚soziale Integration‘ in der Gesamtschule, Frankfurt 1973
- Volker Hoffmann, Der Klassencharakter der Gesamtschule, Westberlin 1972
- Jessen, Ralph, Zwischen Bildungsökonomie und zivilgesellschaftlicher Mobilisierung. Die doppelte deutsche Bildungsdebatte der sechziger Jahre, in: Heinz-Gerhard Haupt/Jörg Requate unter Mitarb. v. Maria Köhler-Baur (Hg.), Aufbruch in die Zukunft. Die 1960er Jahre zwischen Planungseuphorie und kulturellem Wandel. DDR, CSSR und Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Weilerswist 2004, S. 209–231
- Ute Kätzel, Die 68erinnen, Berlin 2002
- Wolfgang Kraushaar, 1968 als Mythos, Chiffre und Zäsur, Hamburg 2000
- Stephan Leibfried (Hg.), Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule, Köln 1967
- Wolf Dieter Narr, Bildung ist Bürgerrecht – Wissenschaft ist der Gesellschaft verpflichtet, in: Die Phantasie an die Macht? 1968 – Versuch einer Bilanz, hg. von Richard Faber/Erhard Stölting, Berlin/Wien 2002, S. 173–193
- Oskar Negt, Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche, Göttingen 1997
- Alexander S. Neill, Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill, Reinbek bei Hamburg 1969
- Wolfgang Nitsch, Argumente für eine ‚Kritische Universität‘, in: Leibfried (Hg.) 1967, S. 331–334
- Wolfgang Nitsch/Uta Gerhardt/Claus Offe/Ulrich K. Preuß, Hochschule in der Demokratie, Berlin-Spandau/Neuwied am Rhein 1965
- Gottfried Oy, Spurensuche Neue Linke. Das Beispiel des Sozialistischen Büros und seiner Zeitschrift Links, in: Utopie kreativ 197, März 2007, S. 252 – 261
- Georg Picht, Die deutsche Bildungskatastrophe, München 1965
- Rahmenrichtlinien Deutsch. Protokoll der Veranstaltung in der Reihe Hessenforum, hg. von Eugen Kogon, Kassel 1974
- Katia Sadoun et al., Berliner Kinderläden. Antiautoritäre Erziehung und sozialistischer Kampf, Köln 1970
- Michael Schmidtke, Der Aufbruch der jungen Intelligenz. Die 68er Jahre in der Bundesrepublik und den USA, Frankfurt/New York 2003
- Lutz von Werder, Von der antiautoritären zur proletarischen Erziehung, Frankfurt 1972
- Zoller, Jörg (Hg.), Aktiver Streik, o. O. 1969, in: Andreas Schwab/Beate Schappach/Manuel Gogos (Hg.), 2008, Die 68er. Kurzer Sommer – Lange Wirkung. Begleitbuch zur gleichnamigen Ausstellung des Historischen Museums Frankfurt am Main, Essen = Klartext Verlag, S. 26-35.

## Teil III.

# Hochschule im Neoliberalismus

### 4. Neoliberale Hochschulpolitik, oder: wie die Hochschulen durch umfassende Etablierung eines Pseudo-Wettbewerbs zugrunde gerichtet werden

Von Oliver Brüchert

Seit Anfang der 90er Jahre befinden sich die Hochschulen in Deutschland und Europa in einem tiefgreifenden Umstrukturierungsprozess, der mit dem Begriff „neoliberal“ durchaus treffend bezeichnet ist. Neoliberal in dem Sinne, dass die Marktideologie machtvoll durchgesetzt und wirksam wird in einem Bereich, in dem das freie Spiel der Marktkräfte weder funktionieren kann (ob das überhaupt je irgendwo funktioniert, sei dahin gestellt), noch wünschenswert erscheint. Bildung und Wissenschaft gehören zu den klassischen Bereichen einer sozialen Infrastruktur, die möglichst allen Menschen kostenlos zur Verfügung gestellt werden sollte.<sup>1</sup>

Bei der Kritik neoliberaler Bildungspolitik ist aber auch immer wieder klarzustellen, dass Bildung und Wissenschaft zuvor nicht frei von ökonomischen Zwecken betrieben wurden. Gerade die Bildungsexpansion der 60er und 70er Jahre folgte wirtschaftspolitischen Imperativen. Es ging nicht zuletzt darum, im Ost-West-Konflikt technologisch die Oberhand zu gewinnen, nachdem die Sowjetunion 1957 den ersten Satelliten in den Weltraum geschossen und damit im Westen den sogenannten „Sputnikschock“ ausgelöst hatte. Auch der Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft ist spätestens seit Daniel Bells 1973 verfasstem Werk über die heraufziehende „nachindustrielle Gesellschaft“<sup>2</sup> ein elementarer Bezugspunkt jeglicher Bildungs- und Wissenschaftspolitik. Schulen und Hochschulen haben demnach vor allem den Zweck, den Nachschub an hochqualifizierten Arbeitskräften sicherzustellen, die Forschung hat in erster Linie die Aufgabe, den technologischen Fortschritt in der Konkurrenz zwischen Staaten und Staatenblöcken als Wettbewerbsvorteil zu sichern.

In diesem Verständnis schien es eine Zeitlang sinnvoll und war es politisch durchsetzbar, einen wachsenden Anteil des gesellschaftlichen Wohlstands für Bildung und Wissenschaft auszugeben. Das auf dem „Bildungsgipfel“ 2008 ausgelobte Ziel, bis 2015 zehn Prozent des Bruttoinlandsproduktes (BiP) für Bildung auszugeben, wurde 1975 nur knapp verfehlt: 9,7 % des BiP wurden gemäß der Berechnungen des Statistischen Bundesamts auf dem Höhepunkt der Bildungsexpansion für Schulen, Hochschulen und

Forschungseinrichtungen aufgewandt.<sup>3</sup> Bereits 1977 einigten sich die Ministerpräsidenten, Kultus- und Finanzminister der Länder im sogenannten „Doppelbeschluss“ jedoch darauf, die Hochschulen zwar weiterhin für alle Studierenden offen zu halten, die Finanzmittel aber einzufrieren. Während in der Folge die Studierendenzahlen weiter stiegen, sank der Anteil der Bildungsausgaben am BiP auf 7,7 % im Jahr 1995. Seither sind sie, insbesondere aufgrund eines wachsenden Anteils privater Bildungsinvestitionen (auch Studiengebühren gehören bei derartigen Berechnungen zu den Bildungsausgaben), wieder leicht gestiegen: auf 8,5 % im Jahr 2006. Dass das 10-Prozent-Ziel ohne Rechenricks erreichbar ist, wird allerdings bezweifelt.<sup>4</sup>

Die Folgen der jahrzehntelangen Sparpolitik an den Hochschulen waren überfüllte Hörsäle, marode Gebäude, schlecht ausgestattete Bibliotheken und ein zunehmendes Missverhältnis zwischen der Zahl der Studierenden und der Zahl jener, die für ihre Betreuung zuständig sind. Für die Lehrenden bedeutete das neben überfüllten Veranstaltungen insbesondere eine enorme Prüfungslast bei gleichzeitig steigenden Erwartungen an die „Qualität“ der Ausbildung. Während den bildungspolitischen Programmen zufolge die Lehre ins Zentrum gerückt werden sollte, wurden die Professorinnen und Professoren bereits in den 80er Jahren immer stärker an ihren Erfolgen beim Einwerben von Drittmitteln gemessen. Statt die Einheit von Forschung und Lehre weiter zu entwickeln, wurde beides gegeneinander ausgespielt.

Doch nicht nur infolge mangelhafter finanzieller Ausstattung befanden sich die Hochschulen vor Einsetzen der neoliberalen „Reformen“ in einem beklagenswerten Zustand. Auch hinsichtlich der Inhalte von Forschung und Lehre und bezüglich ihrer inneren demokratischen Verfasstheit waren die Hochschulen zu Beginn der 90er Jahre zu kritisieren. Statt kritischer Wissenschaft und emanzipatorischer Bildung herrschte vielerorts blinder Technikglaube, wurde Herrschaftswissen (re)produziert und die Studierenden in elitärem Geist auf die Anforderungen der Wirtschaft vorbereitet. Die akademische Selbstverwaltung wurde im Namen der Wissenschaftsfreiheit

<sup>1</sup>Das von der links-netz-Redaktion entwickelte Konzept einer „Sozialpolitik als Bereitstellung einer sozialen Infrastruktur“ mit weiteren Diskussionsbeiträgen und Ergänzungen findet man auf der Seite [http://www.links-netz.de/rubriken/R\\_infrastruktur.html](http://www.links-netz.de/rubriken/R_infrastruktur.html).

<sup>2</sup>Bell 1975.

<sup>3</sup>Alle Zahlen: Statistisches Bundesamt.

<sup>4</sup>Vgl. Loewe 2010.

gleich vollständig durch Etablierung einer Professorenmehrheit in sämtlichen Gremien zu einer quasi-feudalen Veranstaltung, die Studierendenvertretungen mussten unentwegt um das allgemeinpolitische Mandat kämpfen, eigenständige Vertretungsstrukturen des „wissenschaftlichen Mittelbaus“ gab es nicht und „die Sonstigen“ blieben, wie der Name schon sagt, bei der Mitbestimmung ohnehin weitgehend unberücksichtigt.

Forderungen nach einer Reform der Hochschulen und des ganzen Bildungssystems wurden Ende der 80er/Anfang der 90er Jahre in erster Linie von den Studierenden und von Schülerinnen und Schülern erhoben. Sie forderten mehr Mitbestimmung, aber auch mehr Geld für Bildung, eine weitere soziale Öffnung der Schulen und Hochschulen, freie und kritische Bildung und eine Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung. Doch diesmal waren es andere gesellschaftliche Kräfte, die den Reformen ihren Stempel aufdrücken konnten.

*Elemente einer neoliberalen Hochschulpolitik:  
Autonomie = Fremdbestimmung*

Die Grundlagen des neoliberalen Durchmarschs in der Bildungs- und Hochschulpolitik wurden bereits mit Antritt der Regierung Kohl gelegt: Mit dem Slogan „Leistung muss sich wieder lohnen“ hatte die CDU 1982 den Wahlkampf zum Regierungswechsel geführt und sich in den Folgejahren daran gemacht, den neoliberalen Vorbildern Thatcher und Reagan nachzueifern. Das hieß neben einer monetaristischen Geldpolitik („starke D-Mark“) und der Zerschlagung gewerkschaftlicher Macht insbesondere die umfassende Privatisierung staatlicher Infrastruktur: Post/Telekommunikation, Energie, Verkehr, Bildung, später auch der Sozialsysteme, der Renten und des Gesundheitswesens.

Weil aber der schlichte Ausverkauf der Staatsbetriebe an private Unternehmen in Deutschland insbesondere im Bildungssektor nicht durchsetzbar gewesen wäre, mussten andere Wege gefunden werden, Schulen und Hochschulen der Marktlogik zu unterwerfen und sie so für die Profitinteressen der Privatwirtschaft zu öffnen. Einige Elemente finden wir bereits in den „10 Thesen zur Hochschulpolitik“, mit denen der Wissenschaftsrat 1993 einen wichtigen Beitrag leistete, die Reformdebatte in Schwung zu bekommen: stärkere Berufsorientierung des Studiums, Orientierung am Bedarf der Wirtschaft, Evaluation, Einhalten der Regelstudienzeiten, etc. Die entscheidenden Forderungen sind jedoch in der zehnten und letzten These zusammengefasst:

„Der Erfolg der vorgeschlagenen Reformmaßnahmen ist davon abhängig, daß die Hochschulen in

die Lage versetzt werden, die Reformziele aufzugreifen und autonom umzusetzen. Dies setzt handlungsfähige Hochschulen voraus, denen durch schrittweise Globalisierung der Haushalte und Deregulierung des Haushaltsvollzugs mehr Budgetsouveränität eingeräumt werden sollte. Hochschulautonomie und Eigenverantwortlichkeit verlangen nach einem entscheidungsfähigen Hochschulmanagement, vor allem nach einer Stärkung der Dekane.“<sup>5</sup>

Hochschulautonomie wurde also von vornherein als Stärkung des Managements und dessen „Handlungsfähigkeit“ im Sinne einer begrenzten Verfügung über die eigenen Mittel (Budgetierung, Globalhaushalte) verstanden. Gleichzeitig war klar, dass die öffentlichen Ausgaben für die Hochschulen nicht (bzw. allenfalls in sehr bescheidenem Umfang) steigen würden. Die einzige Möglichkeit für die Hochschulen, ihr Budget zu steigern, bestand in der Zunahme der eingeworbenen „Drittmittel“. Indem den Hochschulleitungen nun mehr Freiheit beim Umgang mit begrenzten Mitteln zugebilligt wurde, gab man ihnen ein Instrument an die Hand, den internen Wettbewerb (zwischen den Fachbereichen und Forschungsschwerpunkten) zu intensivieren. Die Drittmittelquote etablierte sich schnell als alles bestimmender Parameter, an dem die interne Mittelverteilung sich ausrichtet, erst durch „Drittmittelprämien“, später durch Einführung der „leistungsorientierten Mittelzuweisung“ (LOMZ). Doch auch im Wettbewerb ganzer Hochschulen gegeneinander geht es um insgesamt begrenzte Mittel – erfolgreich eingeworbene Drittmittel führen in den meisten Fällen nicht zu einer Erhöhung der öffentlichen und privaten Ausgaben für die Forschung, sondern regeln lediglich, welcher Hochschule sie zugute kommen. Die vordergründig eingeführte Marktlogik basiert gerade nicht auf einer marktförmigen Steuerung, sondern ist ein künstlich aufgepfropfter Wettbewerb, den Andreas Keller als Quasi-Märkte bezeichnet und folgendermaßen charakterisiert: „Das Ergebnis der auf diese Weise erzeugten Quasi-Märkte ist also nicht eine Autonomie der Hochschule, sondern deren Heteronomie: ihre externe Steuerung durch marktförmigen Wettbewerb.“<sup>6</sup>

Ebenfalls im Jahr 1993 machte der Spiegel mit seinem „Hochschulranking“ Furore.<sup>7</sup> Zwar war das erste Spiegel-Ranking bereits 1989<sup>8</sup> erschienen, doch erst im zweiten Anlauf kam der Ball richtig ins Rollen. Inzwischen war das hochschulpolitische Terrain bereitet. Wissenschaftsrat, Kultusministerkonferenz (KMK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) forderten die Einführung umfassender Evaluationssysteme im Hochschulbereich.<sup>9</sup> Effizienz, Wettbewerb und Leistungsfähigkeit waren die neuen Maximen, die das Bildungssystem ohne zusätzliche staatliche Mit-

<sup>5</sup>Wissenschaftsrat 1993.

<sup>6</sup>Keller 2004.

<sup>7</sup>Dieser Abschnitt orientiert sich weitgehend an meinem bereits publizierten Aufsatz: Brüchert 2009.

<sup>8</sup>„Studieren heute: Welche Uni ist die beste? Spiegel-Rangliste der westdeutschen Hochschulen.“ Der Spiegel Spezial 1/1990.

<sup>9</sup>Vgl. neben den „10 Thesen“ des Wissenschaftsrats insbesondere die Entschließung des 176. Plenums der HRK vom 3. Juli 1995, in dem bereits überwiegend quantitative Indikatoren für die Lehrevaluation benannt werden.

tel international wettbewerbsfähig machen sollten. In kurzer Folge kamen zahlreiche weitere Rankings auf den Markt. Dem Spiegel folgten u.a. der Focus, die F.A.Z., das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) der Bertelsmann-Stiftung (erst in Kooperation mit dem Stern, seit 2005 gemeinsam mit der Zeit) und mehrere Wirtschaftsmagazine – am prominentesten darunter das Ranking der Wirtschaftswoche, das auf der Befragung von „Personalern“ (diesen Begriff verwendet die Wirtschaftswoche in ihren Berichten über das Ranking anstelle des in der Beschreibung der Methode verwendeten Wortes „Personalchefs“) basiert, die bewerten sollen, welche Uni die Studierenden „am besten auf ihren Job und ihre Karriere“ vorbereitet. Den Hochschulen sollte durch die Rankings der neue Geist des Wettbewerbs nahe gebracht werden, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sollten sich besonders in der Lehre stärker an den Bedürfnissen der potentiellen „Kunden“ orientieren, den Studierenden sollten sie als praktischer Ratgeber und Wegweiser auf dem Weg ins Studium und die anschließende Karriere dienen. Die Zeitungen und Zeitschriften konnten durch die Publikation von Hochschulrankings Anfang der 90er Jahre mit einem guten Absatz rechnen, weil die Studierenden zunehmend unter Druck gerieten, ihr Studium vorausschauend an künftigen Berufsaussichten zu orientieren. Ein akademischer Abschluss alleine, so das neue Credo, versprach keinen sicheren Job mehr, es musste schon das richtige Fach mit der angemessenen Berufsorientierung und die richtige Universität sein. Seit 2001 betreibt das „Centrum für Hochschulentwicklung“ (CHE) der Bertelsmann-Stiftung auch ein Forschungsranking und mit einer „Pilotstudie“ in den Fächern Chemie und Soziologie 2008 bemüht sich der Wissenschaftsrat ebenfalls um die Etablierung eines eigenen Ratings der Forschungsleistungen einzelner Fächer.<sup>10</sup> Die Besonderheit dieser Forschungsrankings besteht in der Idee einer Gesamterhebung (im Unterschied zu den Stichprobeverfahren der Studienrankings), wobei das Verfahren des Wissenschaftsrats erheblich mehr Engagement der betroffenen Fachbereiche erfordert. Die Bedeutung der Hochschulrankings und der durch sie verursachte Arbeitsaufwand lässt sich z.B. daran ablesen, dass die Fachbereiche an der Universität Frankfurt vom Präsidium aufgefordert wurden, „Rankingbeauftragte“ zu benennen und dass es an vielen Hochschulen bereits eigene Verwaltungsstellen gibt, die sich

mit der Datenerhebung, Koordination und Betreuung der verschiedenen Rankings befassen. Auf internationaler Ebene sind vor allem das „Shanghai-Ranking“ (seit 2003) und die „World University Rankings“ (seit 2004) des Times Higher Education Supplement zu erwähnen. Der Spiegel veröffentlichte 1998 erstmals ein „europäisches Hochschulranking“. Die Etablierung eines offiziellen Rankings seitens der EU wird seit mehreren Jahren politisch diskutiert, ist aber bisher nicht umgesetzt.<sup>11</sup>

Hochschulrankings greifen zum einen die Wettbewerbslogik auf und setzen sie in Form von Tabellen um, in denen – analog einer Bundesligatabelle – die Sieger oben stehen. Indem sie beanspruchen, die Nachfrage (der Studierenden nach Studienplätzen) beeinflussen zu können, sollen Hochschulen dazu gebracht werden, ihre „Hausaufgaben“ zu machen. Insbesondere durch die Veröffentlichung von Forschungsrankings ist es darüber hinaus gelungen, die dabei zugrunde gelegten quantitativen Parameter zu den entscheidenden Größen zu machen, an denen sich wissenschaftliche „Leistung“ messen lassen muss, sei es bei der internen Mittelverteilung, den Leistungsanteilen der Professorenbesoldung oder in Berufungsverfahren. Dabei handelt es sich wieder um Kriterien, die von außen an die Wissenschaft herangetragen werden und mit denen klar benennbare wirtschaftliche Interessen verknüpft sind: Neben der „Drittmittelquote“ hat sich die sogenannte Bibliometrie als wichtiger Parameter etabliert. Private Unternehmen (allen voran der Medienkonzern Thomson Reuters, der aus der Übernahme der Nachrichtenagentur Reuters durch den Informationsdienstleister Thomson entstand) haben aufwändige Verfahren entwickelt, wissenschaftliche Veröffentlichungen und Zitationen zu zählen und zu bewerten. Der Clou der Verfahren besteht darin, dass es lediglich darauf ankommt, in welchen Zeitschriften ein Aufsatz veröffentlicht und wie oft er zitiert wurde. Wovon der Aufsatz handelt und wie sich die Zitate auf den zitierten Text beziehen, spielt ausdrücklich keine Rolle. Wissenschaft ist in dieser schönen neuen Welt völlig frei von Inhalten.

#### *Aktuelle Entwicklungen: „Bologna“ und „Exzellenz“*

Ein weiterer Hebel, über den die Hochschulen der pseudo-marktwirtschaftlichen Steuerung unterworfen werden, ist die als „Bologna-Prozesses“ bekannt ge-

<sup>10</sup>Mit der Bezeichnung Rating möchten sich die Ersteller nach eigenem Bekunden von der Wettbewerbslogik der Rankings distanzieren: „Die Bewertungen nach den einzelnen Kriterien werden nicht zu einer Gesamtnote verrechnet, es wird keine Rangliste erstellt, sondern für jede Einrichtung ein individuelles Bewertungsprofil gezeichnet, das die Stärken und Schwächen in den einzelnen Leistungsbereichen sichtbar macht. (...) Die Bewertungen erfolgten auf einer fünf-stufigen Skala mit den Notenstufen: ‚5 exzellent‘, ‚4 sehr gut‘, ‚3 gut‘, ‚2 befriedigend‘ und ‚1 nicht befriedigend‘.“ (Steuerungsgruppe 2008)

<sup>11</sup>Wie die Süddeutsche Zeitung am 8.6.2009 meldete, gewann das CHE gemeinsam mit internationalen Partnern eine Ausschreibung der EU-Kommission, ein Konzept für ein „weltweites Uni-Ranking“ zu erarbeiten. Nach Angaben des CHE soll binnen zwei Jahren geklärt werden, ob sich „auf Basis der CHE-Methodik“ ein weltweites Ranking etablieren lässt, das die Schwächen der bisherigen weltweiten Rankings vermeidet.

<sup>12</sup>Man kann gar nicht oft genug darauf hinweisen, dass die 1999 von einigen Ministern und vielen Staatssekretären in Bologna unterschriebene Erklärung eine reine Selbstverpflichtung der Unterzeichnenden ist: „Wir verpflichten uns hiermit, diese Ziele – im Rahmen unserer institutionellen Kompetenzen und unter uneingeschränkter Achtung der Vielfalt der Kulturen, der Sprachen, der nationalen Bildungssysteme und der Autonomie der Universitäten – umzusetzen, um den europäischen Hochschulraum zu festigen.“ Weder ist sie, wie häufig behauptet, eine EU-Politik, noch wurde sie je von irgendeinem

wordene Studienreform.<sup>12</sup> Neben der Durchsetzung einer zweistufigen BA/MA-Struktur geht es dabei im Namen der europäischen Harmonisierung (Vergleichbarkeit der Abschlüsse) und der Studierbarkeit (Einhaltung der Regelstudienzeiten, Bestimmung des „Workload“ durch das Kreditpunktesystem) um die Etablierung eines umfassenden Akkreditierungsrahmens: Jeder neue Studiengang muss von einer Akkreditierungsagentur bewertet, genehmigt und in regelmäßigen Abständen evaluiert werden.<sup>13</sup> Die Akkreditierungsagenturen selbst werden vom Akkreditierungsrat akkreditiert, einer Stiftung mit gesetzlichem Auftrag. Das hat mit „Autonomie“ und „Wettbewerb“ erkennbar nichts zu tun, sondern unterwirft die Hochschulen bei der Studiengangsplanung einer rigiden Kontrolle. Die Studiengänge sind in ein vorgefertigtes Korsett festgelegter Studiendauer, Prüfungsformen und akribisch errechneter Arbeitsbelastung der Studierenden zu zwingen. Studiengänge sind in Module zu gliedern, die Inhalte der Module sind anhand der „Kompetenzen“ zu beschreiben, die die Studierenden erwerben („output-Orientierung“). Bei den BA-Studiengängen ist ferner der Praxisbezug im Sinne strikter Berufsorientierung ein wichtiger Prüfstein.

Ihre Konkurrenzen versuchen die auf Wettbewerb getrimmten Hochschulen nun innerhalb dieses formalen Korsetts auszutragen, indem sie die Inhalte der Studiengänge möglichst originell und einzigartig gestalten. Jeder Fachbereich erfindet seine eigenen Module, die es in dieser Form an keiner anderen Hochschule gibt. Damit führen sie gleich zwei der zentralen Bologna-Ziele, die Vergleichbarkeit und die Mobilität, ad absurdum, indem es kaum mehr möglich ist, die an einer anderen Hochschule erworbenen Studienleistungen für einen Studiengang der gleichen Fachrichtung an einer anderen Hochschule anzuerkennen. Darüber hinaus bemühen sich die Hochschulen im MA-Bereich lukrative Bezahlstudiengänge zu etablieren. Damit treten sie nicht nur untereinander tatsächlich einmal in eine echte Konkurrenz, sondern auch mit privaten Anbietern, die im Bildungsmarkt ohnehin das Geschäft der Zukunft wittern. Allerdings ist auch dieser Wettbewerb nicht zuletzt Folge einer künstlich erzeugten Knappheit an kostenlosen Studienangeboten im MA-Bereich. Trotz der angekündigten Korrekturen im Bologna-Prozess, hält die deutsche Bildungspolitik an den hohen Hürden beim Übergang vom BA zum MA fest. Die 2010 neu gefassten Strukturvorgaben zur Akkreditierung<sup>14</sup> enthalten weiterhin die Möglichkeit, zur „Qualitätssicherung oder aus Kapazitätsgründen (...) für den

Zugang oder die Zulassung zu Masterstudiengängen weitere Voraussetzungen“ zu bestimmen. Nach Schätzungen des Deutschen Hochschulverbands, reichen die Kapazitäten aber nur für rund ein Drittel der Bachelorabsolventen.<sup>15</sup> Der Übergang wird durch aufwändige und natürlich für jeden Studiengang individuell zugeschnittene Zulassungsverfahren geregelt, die nicht zuletzt den Effekt haben, den Studierenden, die den Sprung ins Masterstudium schaffen, ein ordentliches Maß an Elitebewusstsein einzuimpfen.

Elite und Exzellenz sind ohnehin zu den prägenden Vokabeln der aktuellen Reformen avanciert. Nicht erst seit im Rahmen der „Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen“ die „Spitzenunis“ gekürt werden, hat die Hochschulpolitik sich von der Idee verabschiedet, dass man an allen Hochschulen möglichst gleiche (im Sinne von gleichwertige) Bedingungen vorfinden soll und dass „Spitzenforschung“ auf einem breiten Fundament weniger aufsehenerregender Forschungsarbeiten basiert. Mit der Exzellenzförderung wird der gegenteilige Weg beschritten: Ein immer höherer Anteil der Forschungsförderung wird in Bereiche gesteckt, die sich bereits als erfolgreich erwiesen haben. Ein „Zukunftskonzept“ können nur jene Hochschulen „gewinnen“, die bereits in den anderen Förderlinien erfolgreich waren; um ein Exzellenzcluster zu etablieren, müssen die beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zuvor gezeigt haben, dass sie umfangreiche Forschungsgelder einwerben können. Auch „Exzellenz“ wird in der Wissenschaft nicht inhaltlich bestimmt, sondern durch quantitative Parameter: Drittmittel, Publikationen, Zitationen.

Auf diese Art werden an den Hochschulen und zwischen den Hochschulen immer mehr Ungleichheiten geschaffen und verstärkt. Während in wenigen Bereichen tatsächlich hervorragende Studien-, Arbeits- und Forschungsbedingungen geschaffen werden, wie sie für die gesamten Hochschulen zu fordern wären, wird vielerorts unter miserablen Bedingungen studiert, gelehrt und geforscht, andernorts Fachbereiche und ganze Hochschulen dichtgemacht. Während die Exzellenz-Professorinnen und Professoren sich weitgehend von der Lehre „freistellen“ lassen können, leisten am unteren Ende der Hierarchie hochqualifizierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unter prekären Beschäftigungsbedingungen einen immer höheren Teil der Lehre. Die Halbtagsstelle bei voller Arbeitszeit (und mehr) ist nahezu flächendeckend als Normalfall etabliert, Befristungen von weniger als ei-

Parlament ratifiziert. Nichtsdestotrotz wird sie in den Mitgliedsländern und gegenüber den Hochschulen als Sachzwang exekutiert. Freilich stehen die meisten Parlamente auch inhaltlich hinter der „Reform“ und viele haben Gesetze beschlossen, die ähnliche Ziele formulieren. Dennoch werden durch die autoritäre Form der Umsetzung in einer gesellschaftlich wichtigen Frage demokratische Willensbildungsprozesse unterlaufen.

<sup>13</sup>Es gibt zwar seit 2007 die Möglichkeit einer „Systemakkreditierung“, in der eine Hochschule statt der einzelnen Studiengänge ein eigenes System der Qualitätssicherung akkreditieren lassen kann. Die Erfahrungen damit basieren jedoch bisher nur auf wenigen Modellversuchen und Pilotprojekten. Vgl. Schmidt/Horstmeyer 2008.

<sup>14</sup>Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010)

<sup>15</sup>„Vom Bachelor zum Master. Nicht jeder hat eine Chance“, Hamburger Abendblatt vom 17.6.2009



nem Jahrgang und gäbe, Berufsperspektiven für die Betroffenen: Fehlanzeige.

### *Die Auswirkungen auf die Hochschulen*

An einer Hochschule wie der Stiftungsuniversität Frankfurt, die sich lieber mit Harvard messen möchte als mit Marburg, Kassel oder Gießen, geht ohne das Etikett „exzellente“ gar nichts mehr: „Frankfurter Forscher (waren) schon immer an der Spitze“, die Studierenden, die die Uni gerne nach eigenen Kriterien selber auswählen möchte, sollen ebenso „Höchstleistungen“ vollbringen, wie die Profs, die für eine Berufung an „eine der führenden deutschen Forschungsuniversitäten“ nicht nur umfangreiche Drittmittel mitbringen müssen, sondern in jedem Belang „herausragende Köpfe“ und „großartige Persönlichkeiten“ sein sollen. „In anspruchsvollen Seminaren werden die Teilnehmer auf ihre künftige Führungsverantwortung vorbereitet“. An der Hochschule mit dem „schönsten Campus Europas“<sup>16</sup> studiert es sich nicht nur gut, dort werden auch „optimale Bedingungen“ für die Forschung geschaffen und es entsteht ein „geistiges Zentrum einer ganzen Region“.

Der Reigen der Superlative ließe sich viele Seiten lang fortführen. Die von der zur „Abteilung Marketing und Kommunikation“ ausgebauten Pressestelle der Universität herausgegebenen internen und öffentlichen Medien sind voll davon. Ginge es dabei bloß um Marketing und sehr viel heiße Luft, wäre dieses Selbstbild der Universität vielleicht gerade noch tolerierbar, sofern Forschung und Lehre davon unberührt nach angemesseneren Maßstäben organisiert bzw. fortgeführt werden könnten. Aber die Exzellenzideologie schlägt in vielfacher Hinsicht durch: auf die Organisationsstruktur der Hochschule, auf die Arbeitsbedingungen, auf die Studienordnungen und auf die Inhalte der Forschung. Alles muss sich in das neue Leitbild der Elite-Hochschule einfügen. Im Folgenden werde ich das an ein paar ausgewählten Beispielen illustrieren.

### *Zum Beispiel: Wandlung zur Stiftungsuniversität*

Die Idee, die Goethe-Universität Frankfurt in eine Stiftungsuniversität umzuwandeln, wurde erstmals im Oktober 2006 öffentlich bekannt,<sup>17</sup> im November 2006 befasste sich erstmals der Senat der Universität damit. Weil mit der Landtagswahl in Hessen im Januar 2008 die Abwahl der CDU-Landesregierung mit dem Wissenschaftsminister Corts drohte, der das Projekt von Anfang an unterstützt hatte, wurden

das Verfahren trotz erheblicher Konflikte und Widerstände innerhalb weniger Monate durchgezogen. Bereits am 14. Februar 2007 beschloss der Senat der Universität die Umwandlung, ein entsprechendes Gesetzgebungsverfahren konnte eingeleitet werden. Im September 2007 passierte die notwendige Änderung des Hessischen Hochschulgesetzes den Landtag, wodurch der Stiftungsuniversität ab dem 1. Januar 2008 eine weitgehende Autonomie in Fragen der Verwendung ihrer Finanzmittel und Liegenschaften, hinsichtlich der Strukturen ihrer Selbstverwaltung und gegenüber dem Personal (Dienstherren- und Tariffähigkeit) eingeräumt wurde.

Die so entstandene, 2008 durch eine entsprechende „Grundordnung“ ausbuchstabierte Verfassung der Hochschule bringt eine Entwicklung zum (vorläufigen) Abschluss, die mit der oben zitierten zehnten These des Wissenschaftsrats 1993 in Gang gesetzt wurde: Hochschulautonomie als Herrschaft des Managements. Demokratisch gewählte Gremien der akademischen Selbstverwaltung haben, sofern sie nicht ganz abgeschafft wurden, kaum noch Einflussmöglichkeiten. Einzig der Hochschulrat, der überwiegend mit Vertretern der Wirtschaft bestückt ist, erhält zunehmend Einfluss – auf die Satzungen der Stiftungsuniversität, auf die Entwicklungsplanung, die Wahl und Abwahl der Präsidentin oder des Präsidenten, auf den Wirtschaftsplan, die Grundsätze der Professorenvergütung und Tarifverträge, auf die Berufungen von Professorinnen und Professoren (etc.).<sup>18</sup> Auch die Stifter erhalten mit dem „Stiftungskuratorium“ zumindest eine beratende Stimme in der Universität und sind im Hochschulrat vertreten. Im Kern handelt es sich bei der neuen Struktur jedoch um eine Präsidialverfassung, die dem Präsidium und der ihm unterstellten Verwaltung weitreichende Handlungskompetenz in allen wichtigen Bereichen gibt. Erstens wird (entgegen des ursprünglichen Vorschlags des Wissenschaftsrats, insbesondere die Dekane zu stärken) die zentrale Ebene gegenüber den Fachbereichen gestärkt: z.B. bei der Struktur- und Entwicklungsplanung, bei Berufungen von Professorinnen und Professoren, bei der Einrichtung und Gestaltung von Studiengängen oder bei der leistungsorientierten Mittelvergabe. In nahezu allen Belangen kann das Präsidium in die Fachbereiche „hineinregieren“ und macht von dieser Möglichkeit auch regen Gebrauch. Zweitens erhält das Präsidium durch die Übertragung der Liegenschaften vom Land auf die Uni, durch die Finanzautonomie und durch die Dienstherrenfähigkeit weitreichende neue Kompetenzen.

<sup>16</sup>Dieses Superlativ wurde wahrscheinlich 2007 von Finanzminister Weimar unter Bezugnahme auf die seinerzeit stattfindenden Bauarbeiten geprägt. Der damalige Universitätspräsident Steinberg griff die Formulierung bei der Eröffnungsrede des „House of Finance“ im Mai 2008 auf. Seither wurde sie in zahlreichen Publikationen der Universität, häufig als Bildunterschrift, übernommen.

Die übrigen als Zitate gekennzeichneten Redewendungen in diesem Absatz entstammen allesamt einer als „Anzeige“ gekennzeichneten achtseitigen Beilage zur Wochenzeitschrift *Die Zeit* vom Januar 2010: <http://www.muk.uni-frankfurt.de/Publikationen/beilage-zeit/beilage-zeit-2010-02.pdf>

<sup>17</sup>Vgl. Interview mit Universitätspräsident Steinberg in der *FAZ* vom 4.10.2006: „Bald Konzept für Stiftungsuniversität“

<sup>18</sup>Die Kompetenzen des Hochschulrats der Stiftungsuniversität regelt § 86 HHG (zuvor: § 100f – die Nummerierung der Paragraphen wurde durch die jüngste HHG-Novelle vom 14. November 2009 geändert).

Eingesetzt wird die neue Macht des Präsidiums vor allem dazu, die gesamte Universität strikt auf das Leitbild der Spitzenuniversität und die Verfolgung wirtschaftlicher Interessen im Sinne der geschilderten pseudo-Marktförmigkeit festzulegen: Bei Berufungen zählt nicht die fachliche Qualität der Bewerberinnen und Bewerber, attestiert durch die Expertise der Berufungskommissionen, Gutachterinnen und Gutachter, sondern einzig deren „Drittmittelstärke“ und internationale (in Publikationen, Zitationen und Preisen messbare) Reputation. Die Forschungsleistung der Fachbereiche und der gesamten Universität wird brav am CHE-Ranking ausgerichtet. Zukünftige Forschungsschwerpunkte sind an der Exzellenzstrategie der Hochschule zu orientieren. Für den ehrgeizigen Plan, in der nächsten Runde der Exzellenzinitiative ein Zukunftskonzept zu gewinnen (also in die Liga der sogenannten „Spitzenunis“ aufzusteigen), hat die Universität erstmals einen hauptamtlichen Vizepräsidenten bestellt, der alle größeren Forschungsvorhaben einer internen Vorbeurteilung unterzieht. Ohnehin zählt Forschung nur noch da, wo sie in großen Klumpen und Netzwerken stattfindet: Im Rechenschaftsbericht für die Jahre 2006-2007 liest sich das so:

„Die Goethe-Universität fördert auch innerhalb ihrer eigenen Strukturen die Wissenschaftler, die exzellente Forschung betreiben. Sie hat 2007 ein Programm zur Ansubfinanzierung von großen, koordinierten Forschungsprojekten aufgelegt. Die hohe Zahl der für den Förderfonds zum Aufbau koordinierter Programme eingereichten Anträge (37 im Jahr 2007) zeigt, dass mit dem Förderfonds ein Defizit behoben werden konnte.“

Inzwischen kann die Universität erste „Erfolge“ beim Einwerben großer Forschungsprogramme vorweisen: drei Exzellenzcluster, mehrere LOEWE-Schwerpunkte, Graduiertenschulen und Forschergruppen. In der Folge wurden Ressourcen aus anderen Bereichen zu den erfolgreichen Forschungsschwerpunkten verschoben. Im Zuge der leistungsorientierten Mittelzuweisung werden die drittmittelstarken Bereiche weiter ausgebaut, während anderen die Gelder gekürzt werden. Durch die leistungsorientierte W-Besoldung liegen bereits Welten zwischen den Einkommen der Professorinnen und Professoren, die sich hier erfolgreich zeigen und jenen, die sich zum Beispiel auf die Lehre konzentrieren.

„Exzellenz“ ist eine Chiffre für die systematische Erzeugung und Verstärkung von Ungleichheit.

#### *Zum Beispiel: Stiftungsprofessuren*

Im Jahr 2008 veröffentlicht die Universität eine bunte Broschüre unter dem Titel „Freiräume – Das Jahr Eins“, die neben vielen Superlativen der bereits geschilderten Art auch jene Daten enthält, die herkömmlich als „Rechenschaftsbericht“ des Präsidiums

herausgegeben wurden. In diesem Heft werden stolz die zahlreichen Stiftungsprofessuren aufgelistet, die die Stiftungsuniversität einwerben konnte, darunter folgende:

- Stiftungsprofessur für Versicherungswesen des Gesamtverbands der Deutschen Versicherungswirtschaft e.V. (Wirtschaftswissenschaften)
- Stiftungsprofessur des Bundesverbandes Deutscher Investment- und Vermögensverwaltungsgesellschaften (BVI) für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Investment, Portfolio-Management und Alterssicherung (Wirtschaftswissenschaften)
- Stiftungsprofessur für prädiktive molekulare Marker in der gastroenterologischen Onkologie und Hepatologie der Firma Roche Pharma AG (Medizin)
- T-Mobile-Stiftungsprofessur für BWL, insbesondere Mobile Business und Multilateral Security (Wirtschaftswissenschaften)
- Degussa-Stiftungsprofessur für Organische Synthetik (Biochemie, Chemie und Pharmazie)
- Aventis Stiftungsprofessur für chemische Biologie (Biowissenschaften)
- Stiftungsprofessur für Biotechnologie der Firma Merck KgaA (Biowissenschaften)
- Commerzbank-Stiftungsgastprofessur Law and Finance (Rechtswissenschaften)

Die Übereinstimmung der Forschungsfelder mit den wirtschaftlichen Interessen der Stifter ist schon im Titel der gestifteten Professuren festgelegt. Solche Stiftungsprofessuren sind in der Regel an die Zusage der Hochschule gekoppelt, die Professuren nach so und so viel Jahren aus eigenen Mitteln weiter zu finanzieren. Die Stifter zahlen z.B. nur sechs Jahre lang, bestimmen aber für einen weit längeren Zeitraum die thematischen Schwerpunkte der Forschung. Kritische Wissenschaft, Geistes- und Sozialwissenschaften kommen dabei – wenig überraschend – kaum zum Zuge.

In der ebenfalls von der Abteilung Marketing und Kommunikation herausgegebenen Zeitung UniReport ließ sich die Universität im November 2008 ausgerechnet unter Berufung auf eine Studie des Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) der Bertelsmannstiftung attestieren, dass die Befürchtung, „wissenschaftliche Grundwerte seien durch die Einflussnahme Externer (z.B. Sponsoren, Stifter) auf die Stiftungshochschule gefährdet (...) gegenstandslos“ sei.<sup>19</sup> Die Bertelsmannstiftung ist der zentrale

<sup>19</sup>UniReport 7/2008, S. 2

<sup>20</sup>Vgl. Schröder 2009.

think tank zur Durchsetzung der zweifelhaften Wettbewerbslogik im Bildungswesen.<sup>20</sup> Kurz darauf veröffentlichte das „Mitarbeitermagazin“ Goethe Spectrum die Ergebnisse einer Befragung von „drei der 33 Stiftungsprofessor/innen und 17 Stiftungsgastprofessor/innen der Universität Frankfurt“ (Hervorhebung von mir), die ebenfalls keine Beeinflussung durch die Stifter feststellen können: „Das bei der Ausschreibung gesuchte Forschungsfeld Chemische Biologie mit dem Schwerpunkt auf Regulation der Genexpression durch kleine Moleküle ist extrem weit gefasst und passt genau zum Fokus meiner Forschung.“<sup>21</sup> Desweiteren regelte ein im Oktober 2008 vom Senat der Universität verabschiedeter „verbindlicher Kodex“ den Umgang mit „Zuwendungen privater Dritter“. Indem das Problem einer möglichen Einflussnahme der Stifter auf eine direkte Einwirkung auf einzelne Forscher reduziert wird, stellt es sich als individuelles Moralproblem dar (im Subtext geht es um Korruption und Bestechung). Umständlich wird so die entscheidende Tatsache verdeckt, dass nämlich die privaten Geldgeber diese Form der Einflussnahme gar nicht benötigen, wenn sie ihre Interessen vermittels der Bestimmung von Forschungsthemen bereits sehr viel grundlegender absichern können.

#### *Zum Beispiel: Studienzulassung*

Doch nicht nur bei den Professorinnen und Professoren, auch bei den Studierenden, ist die Universität stolz, „die besten Köpfe“ selber auswählen zu können. Einer der ersten Beschlüsse der neuen Stiftungsuniversität war eine „Satzung über den Hochschulzugang nach § 63 HHG“, die aus dem lapidaren Satz bestand: „§ 63 Abs. 2 Nr. 3 HHG findet keine Anwendung.“ Damit werden alle Bewerberinnen und Bewerber mit Fachhochschulreife abgewiesen, die sich an anderen hessischen Universitäten für „erste berufsqualifizierende“ Studiengänge einschreiben können, also für alle dreijährigen Bachelor-Studiengänge, die inzwischen in den meisten Fächern eingeführt sind. Laut einer Pressemitteilung der Grünen im Landtag vom 25.1.2008 wird damit „etwa einem Sechstel der Studienplatzbewerberinnen und -bewerber der Zugang zur größten hessischen Universität verwehrt“. Neben dem elitären Gestus, der darin zum Ausdruck kommt, kann man dahinter aber auch ein ökonomisches Kalkül vermuten, weil die Universität den Bewerberinnen und Bewerbern, die aus dem Beruf an die Universität kommen offenbar eine geringere Leistungsfähigkeit attestiert. In einer Pressemitteilung der Universität heißt es dazu: „Durch die Neuregelung bliebe Studierenden, die aufgrund der Fachhochschulreife mit falschen Voraussetzungen an die Universität kämen, ein womöglich frustrierender

Studienablauf erspart.“<sup>22</sup> Da bei der Verteilung der Landesmittel an die Hochschulen, auf die auch die Stiftungsuniversität nach wie vor in vollem Umfang angewiesen ist, lediglich Studierende innerhalb der Regelstudienzeit und erfolgreiche Absolventen angerechnet werden, hat die Universität ein Interesse, die Erfolgsquote beim Studienabschluss zu erhöhen – wenn nicht durch bessere Leistung in der Lehre, dann eben durch fragwürdige Zulassungsverfahren.

#### *Schluss*

Die wenigen Beispiele sollten deutlich gemacht haben, dass die neoliberale Wettbewerbslogik an den Hochschulen Wirkung entfaltet und dass sie das umso effektiver tut, je weitgehender autoritäre Leitungsstrukturen die demokratische akademische Selbstverwaltung abgelöst haben. Man kann vermuten, dass die pseudo-marktwirtschaftliche Ideologie bei jenen besser verfängt, denen die Aufgabe anvertraut wird, die Geschicke einer Hochschule nicht zuletzt auch in wirtschaftlicher Hinsicht zu „lenken“. Man kann auch vermuten, dass der Widerstand gegen diese ökonomische Steuerung bei jenen größer wäre, die unmittelbar forschend tätig sind und die naturgemäß die Qualität ihrer Leistungen (und die der anderen Forscherinnen und Forscher) an inhaltlichen Maßstäben zu messen gewohnt sind. Man kann ferner vermuten, dass die Spaltung sich zunehmend entlang der durch Leistungsparameter und Erfolgsprämien geschaffenen Differenz zwischen „Exzellenz“ und „dem Rest“ vollziehen wird. Das gilt wiederum innerhalb einzelner Hochschulen wie auch im Wettbewerb der Hochschulen untereinander. Als es kürzlich anlässlich der mit dem „Hochschulpakt 2011-2015“ geplanten Kürzungen ihrer Haushalte an einigen hessischen Hochschulen Proteste gab, die sogar von den Präsidien unterstützt wurden,<sup>23</sup> beklagten die Präsidenten der „forschungsstarken“ Universitäten Frankfurt und Darmstadt in zwei gemeinsamen Presseerklärungen lediglich, dass ihre Forschungsleistungen nicht angemessen honoriert würden: „Jene Universitäten, die im Hinblick auf eine forschungsgetriebene Profilierung hier in den letzten Jahren besondere Anstrengungen unternommen haben, werden nun bestraft.“<sup>24</sup> Was die beiden Präsidenten sich dabei als Ergebnis ihrer „eigenen Leistungsfähigkeit“ zuschreiben, ist jedoch nichts weiter als das Produkt eines gezielten Ausbaus der beiden potentiellen „Leuchttürme“ durch das Land Hessen. Die Auseinandersetzung um den Hochschulpakt ist ein Musterbeispiel für den angeheizten Wettbewerb um in der Summe begrenzte Mittel: Diese werden nur relativ nach Leistungs- und Erfolgsparametern zwischen den Hochschulen verschoben. Statt gemeinsam solidarisch Widerstand

<sup>21</sup>Goethe Spektrum 4/2008, S. 1-2.

<sup>22</sup>Pressemitteilung „Das Abitur zählt“ vom 24.1.2008

<sup>23</sup>Vgl. die Berichte in der Frankfurter Rundschau („Tausende gegen ‚Bildungstod‘“) und F.A.Z. („Nach Protesten: Unterzeichnung des Hochschulpakts verschoben“) vom 12.5.2010

<sup>24</sup>Pressemitteilungen vom 26.4.2010 „Hessens Hochschulen verlieren massiv an Substanz“ und vom 12.5.2010 „Qualitätsanstrengungen nicht ausreichend gewürdigt“.

gegen eine verfehlte Hochschulpolitik zu üben, fallen die der künstlichen Konkurrenz unterworfenen übereinander her und lassen sich umso leichter regieren.

Gegen die vorherrschende Marktideologie ohne Markt wäre der Hochschulpolitik und den Hochschulen mitunter wieder ein gewisses Maß ernsthaft bildungsökonomischen Denkens zu wünschen. Dass es Sinn macht, in Zeiten der Wirtschaftskrise besonders stark in Bildung und Wissenschaft zu investieren, wurde schon oft genug errechnet. Damit wären wir den Forderungen nach kritischer Wissenschaft und emanzipatorischer Bildung zwar nicht direkt nachgekommen, die Erfahrung lehrt aber, dass sich in Zeiten verstärkter Bildungsinvestitionen eher einmal Nischen und Freiräume dafür erkämpfen lassen. Das geht nicht ohne Widersprüche – Bildung ist nie frei von Widersprüchen –, aber immerhin besser als innerhalb der derzeit vorherrschenden quantitativen Leistungsparameter.

Einstweilen bleibt nur der Weg, sich formal den neuen Maßstäben anzupassen, ohne sich gleich die zugehörige Ideologie zueigen zu machen. Es gilt, sich auch umgekehrt nicht die von der Hochschulpolitik angezettelten Konkurrenzen aufzwingen zu lassen. Das bedeutet, dass bei aller notwendigen Kritik am Exzellenz-Denken nicht allen Exzellenz-Forscherinnen und -Forschern von vorneherein eine unkritische Haltung unterstellt werden darf. Zu fordern wären schließlich exzellente Arbeits- und Studienbedingungen für alle.

## Literatur

Bell, Daniel (1975) Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt, New York (Campus). [Engl.: Bell, Daniel (1974) *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*, London (Heinemann)]

Brüchert, Oliver (2009) „Im Schatten der Leuchttürme. Zur Logik von Hochschulrankings“, in: Bernd Belina und Judith Miggelbrink (Hg.): *Hier so, dort anders. Raumbezogene Vergleiche in der Wissenschaft und anderswo*. Verlag Westfälisches Dampfboot, Münster, S. 40–61.

Keller, Andreas (2004) „Unternehmen Uni. Zur Privatisierung der Hochschulbildung“, in: *express, Zeitung für sozialistische Betriebs- und Gewerkschaftsarbeit* 4/2004, S. 14–15

Loewe, Max (2010) „Der Milliarden-Bluff. Vor dem dritten Bildungsgipfel: atemberaubende Rechenricks“, in: *Erziehung und Wissenschaft* 5/2010, S. 23–24.

Schmidt, Uwe und Jette Horstmeyer (2008) „Systemakkreditierung: Voraussetzungen, Erfahrungen, Chancen am Beispiel der Johannes-Gutenberg Universität Mainz“, in: *Beiträge zur Hochschulforschung* 1/2008, S. 40–59

Schröder, Stefanie (2009) „Rhetorik und Realität der Zivilgesellschaft. Das Beispiel der bildungspolitischen Positionen der Bertelsmann Stiftung“, in:

*Jahrbuch für Pädagogik* 2009. Frankfurt a.M. (Peter Lang), S. 137–162

Steuerungsgruppe der Pilotstudie Forschungsrating im Auftrag des Wissenschaftsrates (2008) *Forschungsleistungen deutscher Universitäten und außeruniversitärer Einrichtungen in der Soziologie. Ergebnisse der Pilotstudie Forschungsrating des Wissenschaftsrats*. Köln.

Wissenschaftsrat (1993) *10 Thesen zur Hochschulpolitik*. Berlin (Drs. 1001/93)

## 5. Kritische Anmerkungen zum Hessischen Hochschulgesetz

Von *Juliane Hammermeister*

Wenngleich die im Gefolge fordistischer Reformpolitik der 1960/70er Jahre ausgebauten Hochschulen keineswegs Hort kritischer Wissenschaft waren, so konnte doch zeitweilig, nicht zuletzt hervorgerufen durch die studentische Protestbewegung, von einer Öffnung und Demokratisierung der Hochschulen gesprochen werden, die zu einer enormen Erweiterung bestehender Kapazitäten führte. Die mit dem Siegeszug des Neoliberalismus veränderten politischen Kräfteverhältnisse und der daraus resultierende betriebswirtschaftliche Rationalisierungsdiskurs der 90er Jahre revidiert(e) zunehmend einstige partielle Errungenschaften (vgl. Steinert 2006). Der Ruf nach Effizienz legitimiert den Abbau staatlicher Infrastruktur im öffentlichen Bildungssystem. Oberstes Gebot neoliberaler Standortpolitik ist die (internationale) Wettbewerbsfähigkeit. Die Beziehungen zwischen Ökonomie und Politik werden anders justiert, Staatsapparate umstrukturiert, Ziele und Aufgaben staatlicher Politik modifiziert. Der „nationale Wettbewerbsstaat“ (Hirsch 1998) reduziert sozial- und somit auch bildungspolitische Ausgaben, wettbewerbspolitische Erwägungen hingegen gewinnen an Bedeutung. Dies führt zu einer erhöhten sozialen Selektivität, aber entgegen der geläufigen Diagnose nicht zu einer „Zurückdrängung oder allgemeinen Schwächung des Staates“ (Hirsch 1998, S. 36), denn der neoliberale Staat ist „durchaus ein starker Staat, wenn es um die Sicherung der wirtschaftsliberalen Grundsätze und der daraus erwachsenen Machtverhältnisse geht“ (Ptak 2005, S. 132). Einschnitte in das Bildungssystem sind also nicht zuletzt ein Resultat politischer Entscheidungen. Politisch verordnete Rationalisierungsmaßnahmen und die aktuell zu beobachtende massive Hierarchisierung universitärer Entscheidungsstrukturen sind ein Ausdruck dessen.

In der vom Hessischen Landtag im Dezember 2009 verabschiedeten fünften Novelle des Hessischen Hochschulgesetzes werden die problematischen Entwicklungen aus den Novellen der Jahre 2004 und 2007 weiter fortgeschrieben: So verfolgte bereits die Novellierung aus dem Jahr 2004 das Ziel, Präsidien und Dekanate als die operativen Organe zu stärken, mit dem Argument, dass dies für den Wettbewerb und die individuelle Profilbildung der jeweiligen Hochschule unerlässlich sei (vgl. §§42 und 51 HHG vom 20. Dezember 2004, vgl. auch Demirovic 2004). Die seit dem 1. Januar 2010 gültige Fassung impliziert einen weiteren Abbau demokratischer Partizipationsmöglichkeiten, erkennbar insbesondere an der veränderten Rolle des Hochschulrates. Die Gesetzesänderungen zielen letztlich auf einen, von allem vermeintlich unnötigem Ballast befreiten, effizienten, outputorientierten, standortgerechten universitären Dienstleistungsbetrieb, dessen instrumentelle

Vernunft eine zutiefst antidemokratische Stoßrichtung erkennen lässt.

### 1. Das HHG und die neue Macht der Hochschulräte

Während die vierte Novelle des Hessischen Hochschulgesetzes aus dem Jahre 2007 einen Hochschulrat mit „bis zu vier Persönlichkeiten aus dem Bereich der Wirtschaft, der beruflichen Praxis und dem Bereich der Wissenschaft oder Kunst“ vorsieht, die „im Benehmen mit dem Senat auf Vorschlag des Präsidiums vom Ministerium für einen Zeitraum von zwei bis vier Jahren bestellt“ werden (§ 48 HHG vom 28. September 2007), so dürfen laut der fünften Novelle diesem Gremium „bis zu zehn Persönlichkeiten“ angehören. Hinzu kommt „eine Vertreterin oder ein Vertreter des Ministeriums, der „an den Sitzungen mit beratender Stimme (teilnimmt)“, explizit ausgespart hingegen bleiben „Mitglieder und Angehörige der Hochschule“, die „nicht benannt werden (dürfen)“. Neu ist auch, dass die Mitglieder „jeweils zur Hälfte vom Präsidium im Benehmen mit dem Senat und vom Ministerium im Benehmen mit der Hochschule“ im Regelfall für vier Jahre bestimmt werden (§ 42 HHG vom 14. Dezember 2009). Der Hochschulrat erhält nunmehr „ein Initiativrecht zu grundsätzlichen Angelegenheiten“, „wirkt bei der Verteilung der [...] zur Verfügung stehenden Ressourcen und bei Berufungsverfahren mit“ und auch „die Entwicklungsplanung der Hochschule bedarf [seiner] Zustimmung“ (ebd.). Konnte bisher dieses Gremium „nur“ „dem Senat einen Wahlvorschlag für die Wahl einer Präsidentin oder eines Präsidenten unterbreiten“ (§ 48 HHG vom 28. September 2007), so bildet er nun „gemeinsam mit dem Senat eine paritätisch besetzte Findungskommission“ und wirkt „an der Bestellung der Mitglieder des Präsidiums mit“. Der von ihm „erstellte Wahlvorschlag [...] soll mehrere Namen enthalten. Zudem bedarf „der Vorschlag der Präsidentin oder des Präsidenten zur Wahl der weiteren Mitglieder des Präsidiums [seiner] Zustimmung“ (§ 42 HHG vom 14. Dezember 2009). Deutlich wird, dass der Hochschulrat, der keinerlei demokratische Legitimation besitzt, von einem Beratungs- zu einem Entscheidungsgremium aufsteigt, dem weitreichende Entscheidungsbefugnisse über die Belange der Hochschulen erteilt werden. Dem Senat wird zunehmend eine subsidiäre Rolle zugewiesen. Hochschulräte sollen künftig beim Haushalt, der Auswahl der Präsident\_innen und über Schwerpunkte und Relevanzkriterien bei der Besetzung einer Professur mitentscheiden; inhaltlich wird der Hochschulrat somit Einfluss auf Forschung und Lehre nehmen. Seine Zusammensetzung deutet an, dass er primär den Erwartungen der Berufswelt Rechnung trägt. Unter dem Gesichtspunkt internationaler

Wettbewerbsfähigkeit und im Hinblick auf die jeweilige Profilsetzung entscheidet er fachfremd darüber, was „Spitzenforschung“ ist. Weder Studierende noch der akademische Mittelbau sind in diesem Rat vertreten. Während in Senaten und Fachbereichsräten Studierende und der Mittelbau zumindest ein – wenn gleich geringes – Mitspracherecht hatten, sollen sie nun bei vielen relevanten Entscheidungen gar keinen Einfluss mehr geltend machen können. Hochschulen sollen wie Unternehmen geführt; dem Hochschulrat die Rolle eines Aufsichtsrates zugewiesen werden.

## 2. Das HHG und die Hierarchisierung von Entscheidungskompetenzen

Das formal oberste beschlussfähige Gremium, der Senat, erhält ausschließlich ein Mitwirkungsrecht „bei der Bestellung und Abwahl von Mitgliedern des Präsidiums“. Im Unterschied zur vierten Novelle von 2007 sollen die Entscheidungen des Senats über „Schwerpunkte in Forschung und Lehre“ nur noch „im Einvernehmen mit dem Präsidium“ erfolgen (§ 36 HHG vom 14. Dezember 2009). Das Präsidium wiederum, „beteiligt den Hochschulrat“ und nicht den Senat „an den Planungs-, Struktur- und Organisationsentscheidungen“ (§ 37 HHG vom 14. Dezember 2009). Wie bereits in der dritten und vierten Novelle festgehalten, entscheidet das Präsidium auch „über die Entwicklungsplanung der Hochschule, schließt Zielvereinbarungen ab, weist die Budgets zu und stellt die Wirtschaftsplanung auf“ (ebd.).

Wie Hirsch und Steinert bereits im Jahre 2003 anmerken, besteht „die Funktion der Präsidien“ darin, „den Prozess von Forschung und Lehre und die darin tätigen WissenschaftlerInnen im Sinne politischer Vorgaben zu steuern“ (Hirsch/Steinert 2003). Universitätsverwaltung und Präsidium müssen es nicht länger als ihre Aufgabe ansehen, die Wissenschaft zu ermöglichen und zu unterstützen, die von den Wissenschaftler\_innen aus der Logik ihres Fachs heraus entwickelt und betrieben wird, denn „fachferne Präsidien werden analog zur Leitung eines Konzerns zu Eingriffen in die Autonomie der Fächer ermächtigt und zum Mikromanagement ermutigt“ (Steinert 2006). Eine weitere Entmachtung bisheriger Gremien kann auch auf Fachbereichsebene konstatiert werden: Die Befugnisse des Fachbereichsrates werden in der fünften Novelle zugunsten des Dekanats und des Präsidiums weiter beschnitten, denn nicht mehr die Fachbereiche sollen über die Struktur von Forschung und Lehre (§ 44 HHG vom 14. Dezember 2009), ihre Prüfungsordnungen (§ 37 HHG vom 14. Dezember 2009), die Berufungen von Professor\_innen, ihre Forschungsschwerpunkte und ihre interne Geldverteilung entscheiden (§ 37 HHG vom 14. Dezember 2009), sondern Hochschulräte und Präsidien werden im Top-down-Verfahren nach politischen und ökonomischen, nicht nach wissenschaftlichen Kriterien dazu ermächtigt.

## 3. Das HHG und die Selektionsmaßnahmen durch gestufte Studiengänge

Das Ergebnis der 328. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz (10. Dezember 2009) sieht eine Regelstudienzeit für ein Vollzeitstudium in den Bachelor-Studiengängen von sechs, sieben oder acht Semestern, in Master-Studiengängen von vier, drei oder zwei Semestern vor. Insgesamt soll jedoch die Gesamtregelstudienzeit in konsekutiven Studiengängen zehn Semester nicht überschreiten. Als Zugangsvoraussetzung für einen Masterstudiengang gilt in der Regel ein berufsqualifizierender Hochschulabschluss (Bachelor). Den jeweiligen Landeshochschulgesetzen wird zudem die Möglichkeit offeriert, Eingangsprüfungen durchzuführen, aber auch weitere Zugangsbeschränkungen aufgrund vermeintlicher Qualitätssicherung oder mangelnder Kapazität einzelner Hochschulen zu erlassen (vgl. KMK 10. Dezember 2009). Durch eine Vielzahl möglicher Selektionsmechanismen sollen Masterstudiengänge den meisten Studierenden verwehrt bleiben. Die fünfte Novelle des Hessischen Hochschulgesetzes trägt diesem Anliegen Rechnung: Hessische Hochschulen sollen ihre Zulassungszahlen und die Vergabe von Studienplätzen aufgrund ihrer ermittelten Kapazitäten festsetzen und sich nicht am tatsächlichen Bedarf orientieren (§6 HHG vom 14. Dezember 2009). Da die Anzahl der Hochschullehrer\_innen im Vergleich zur Anzahl Studierender seit den 70er Jahren nur in sehr geringem Umfang gestiegen ist, kann neben der erheblichen Mehrbelastung auf Seiten der Lehrenden auch davon ausgegangen werden, dass das Grundrecht auf Bildung noch stärker eingeschränkt wird, wenngleich die gültige Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichtes seit dem Grundsatzurteil 1972 vorsieht, dass das Grundrecht auf freie Wahl des Berufes und der Ausbildungsstätte (Artikel 12 GG) in Verbindung mit dem allgemeinen Gleichheitssatz (Artikel 3 GG) und dem Sozialstaatsprinzip (Artikel 20 GG) auch das Recht auf Zulassung zum Hochschulstudium einschließt.

## 4. Das HHG und die Trennung von Forschung und Lehre

„Professorinnen und Professoren an Universitäten und Kunsthochschulen können, soweit die Stellenbeschreibung dies vorsieht, überwiegend Lehraufgaben oder ausschließlich oder überwiegend Forschungsaufgaben übertragen werden“ (§ 61 HHG vom 14. Dezember 2009).

Eine Hierarchisierung unter den Professor\_innen durch Exzellenzinitiativen, die entsprechende Differenzierung des Lehrdeputats, der Prüfungsbelastungen etc. geht in der fünften Novelle des Hessischen Hochschulgesetzes einher mit einer zunehmenden Trennung von Forschung und Lehre. So wird „die Spitze zur Spitze in einem immer stärkeren Maße allein deswegen, weil die Mehrheit wegen Arbeitsüberlastung weniger leistungsstark sein kann“ (Demiro-

vic 2004, S. 509) Zugleich werden „die Hochschul-lehrer, die den Ruf haben, zur Spitze zu gehören, diesen Mechanismus nutzen, um ihre wissenschaftliche Machtposition noch zu verstärken und institutionell zu untermauern“ (ebd.). Studierende werden in diesem System kaum mehr als an Wissenschaft und Forschung Beteiligte wahrgenommen, und wenn doch, dann bestimmt nicht jene, „die sich vielleicht eigenbrödlerisch in bestimmten Fragestellungen verbeißen, reflektiert und wissenschaftlich anspruchsvoll sind, sondern solche, die sich darin als kompetent erweisen, ihren Professor zu unterstützen, Networking betreiben, Veröffentlichungen an den richtigen Stellen platzieren“ (ebd. S. 512).

### 5. Das HHG und der Zwang zum Einwerben von Drittmitteln

Bereits in der dritten Novelle des Hessischen Hochschulgesetzes aus dem Jahr 2004 werden die Hochschulen verpflichtet, Drittmittel einzuwerben. Neu hingegen ist, dass die Hochschulen „den Haushaltsplan im Rahmen ihres Budgets nach Teil III der Hessischen Landeshaushaltsordnung in eigener Verantwortung (ausführen)“ (§ 8 HHG vom 14. Dezember 2009). Mit dem Einwerbungszwang von Drittmitteln und dem Versprechen auf größere Autonomie entledigt sich der Staat im Bildungssektor zunehmend der Aufgabe, Bildung und Wissenschaft als öffentliches Gut bereitzustellen und hinreichend zu finanzieren. Zugleich lässt sich das staatlich verordnete Sparprogramm zur inhaltlichen Neuausrichtung der Wissenschaft nutzen (vgl. Hirsch/Steinert 2003), denn die Antragsteller müssen sich an externen Vergabekriterien, seien es öffentliche oder private Geldgeber, orientieren; „der Wert der Wissenschaft wird ohnehin nur als Summe der eingeworbenen Drittmittel gemessen“ (Steinert 2006).

Als vorläufiges Resultat kann konstatiert werden, dass die politisch durchgesetzten Rationalisierungsmaßnahmen eine erweiterte soziale Selektivität an den Hochschulen bedingen. Zudem haben die Novellierungen des Hessischen Hochschulgesetzes aus den Jahren 2004, 2007 und 2009 die Wissenschaftler\_innen der jeweiligen Disziplinen nicht dazu ermächtigt, autonom und frei über den Inhalt ihrer Forschung zu entscheiden, nunmehr sogar wird ihnen kaum noch ein Mitspracherecht eingeräumt. Präsidien und Hochschulräte bestimmen im Hinblick auf internationale Wettbewerbsfähigkeit und jeweilige Profilsetzung, was „Spitzenforschung“ ist. Zum Zweck der Errichtung eines am internationalen Wettbewerb orientierten, hochkonkurrenten Dienstleistungsbetriebs, der nichts mit wissenschaftlichen Inhalten gemein hat, erfahren Hochschulleitungen eine enorme Machterweiterung, die bis in Besetzung

von Berufungskommissionen reicht: Missliebige, weil gesellschaftskritische und an emanzipatorischen Bildungszielen orientierte Wissenschaftler\_innen werden so auf keiner Berufsliste landen, da sie den gewünschten Ruhm der Präsidien wohl kaum mehr. Obrigkeitshörigen, undemokratischen Strukturen werden Tür und Tor geöffnet, gefragt ist der willfährige Untertanengeist. Die damit verbundenen Auswirkungen für kritische Ansätze in den Sozialwissenschaften aber auch für die nicht anwendungsbezogenen Naturwissenschaften sind fatal.

### Literatur

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Textausgabe Stand: Juli 2002

Hessisches Hochschulgesetz in der Fassung des Dritten Gesetzes zur Änderung des Hessischen Hochschulgesetzes und anderer Gesetze vom 20. Dezember 2004

Hessisches Hochschulgesetz in der Fassung des Vierten Gesetzes zur Änderung des Hessischen Hochschulgesetzes und anderer Gesetze vom 28. September 2007

Hessisches Hochschulgesetz in der Fassung des Hessischen Hochschulgesetzes und Gesetzes zur Änderung des TUD-Gesetzes sowie weiterer Rechtsvorschriften vom 14. Dezember 2009

Ständige Konferenz der Kultusminister (Hrsg.): Ergebnisse der 328. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 10. Dezember 2009, <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles>

Demirovic, Alex (2004): Demokratische oder autokratische Hochschule. Zum Entwurf der Neufassung des Hessischen Hochschulgesetzes, <http://www.links-netz.de/>

Demirovic, Alex (2004): Wissenschaft oder Dummheit. Die Zerstörung der wissenschaftlichen Rationalität durch Hochschulreform, In: Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaften, Heft 137, 34. Jg., Nr.4, S.497-514.

Hirsch, Joachim (1998): Vom Sicherheitsstaat zum nationalen Wettbewerbsstaat, Frankfurt am Main

Hirsch, Joachim/ Steinert, Heinz (2003): Wissenschaftsfreiheit im Adorno-Jahr oder die Entsorgung kritischer Wissenschaft an der Frankfurter Universität, <http://www.links-netz.de>

Ptak, Ralf (2005): Neoliberalismus. In Wissenschaftlicher Beirat von Attac (Hrsg.): ABC der Globalisierung, Hamburg, S. 132f

Steinert, Heinz (2006): Notizen zur Rationalisierung der Universität, Aspekte der neuen Bildungskatastrophe, <http://www.links-netz.de>

## 6. Paradigmenwechsel. Anmerkungen zum Umzug der Uni Frankfurt

Von Charly Außerhalb

Die Restrukturierung der Hochschule von der Gruppen- zur Dienstleistungsuniversität, die seit 1999 unter dem Label ‚Bolognaprozess‘ verstärkt vollzogen wird, hat weit reichende Folgen für Forschung und Lehre (zusammenfassend für Hessen und insbesondere Frankfurt vgl. Silomon-Pflug 2010). In Frankfurt fiel sie zusammen mit dem Umzug der Universität: 2001 zogen die geisteswissenschaftlichen Fachbereiche in das IG-Farben- Haus, 2008 folgten Neubauten für die Rechts- und Wirtschaftswissenschaften. Thema des folgenden Artikels ist der räumliche Ausdruck, den der Paradigmenwechsel vom Fordismus zum Neoliberalismus<sup>1</sup> darin gefunden hat.

### Campus Bockenheim

Mit seiner Inbetriebnahme 1974 war der AfE-Turm für kurze Zeit das höchste Gebäude Frankfurts. Architektonisch zeigt er deutliche Bezüge zur Moderne, und zweifellos signalisiert er „Massen“-Universität. Nicht nur die Ordinarien sind darin Vergangenheit, auch die Kritische Theorie in Form der Gesellschaftswissenschaften ist darin zu einem breiten interdisziplinären Projekt transformiert, dessen mechanischer Betriebsamkeit etwas tayloristisches anhaftet. An der Universität verkörpert der AfE-Turm wie kaum ein anderes Gebäude die „goldene Zeit“ des Fordismus, der sich andernorts schon im Niedergang befand. Seine Geschichte beginnt allerdings wesentlich früher.

#### *Vorgeschichte: Kritische Theorie und demokratische Architektur*

In Folge des Nationalsozialismus waren an der Universität Frankfurt Anfang der 1950er Jahre einige Außenseiter innen in entscheidende Funktionen gekommen: 1951 wurde das Institut für Sozialforschung wiedereröffnet, dessen Leiter Max Horkheimer bald darauf Rektor der Universität werden sollte. 1953 konnte er das stiftungsfinanzierte Studierendenhaus mit folgenden Worten eröffnen:

„Das Glück des unabhängigen Denkens und das Bedürfnis nach Freiheit, das aus ihm folgt, ja mit ihm identisch ist, muss gelernt und erfahren sein; es bedarf der Übung und der Gelegenheit, des Beispiels und des Umgangs. (...) Wie unendlich klein auch das Ausmaß dieses Hauses im Hinblick auf so hoch gesteckte Ziele erscheint, die Wirkung dieser Zelle wird

sich aufs Ganze der Universität und weiterhin erstrecken, es wird ihr Zentrum werden.“ (Horkheimer 1953)

Im gleichen Jahr hatte Horkheimer den Architekten Ferdinand Kramer, einen Jugendfreund Theodor W. Adornos, aus dem Exil nach Frankfurt geholt und ihn mit dem Wiederaufbau der Universität beauftragt. Kramer stand in der Tradition der Klassischen Moderne und versuchte mit seinen Hochschulbauten an die Ideen der demokratischen Architektur anzuknüpfen, wie sie unter Ernst May mit dem Neuen Frankfurt begonnen wurden worden waren.<sup>2</sup> Kramer beginnt seine Tätigkeit für die Frankfurter Universität mit einem Paukenschlag: Das barocke Hauptportal des schlossähnlichen Hauptgebäudes (Jügelhaus) lässt er mit dem Bagger einreißen und ersetzt es durch eine transparente Glastürenkonstruktion. Dieses Zeichen von Öffnung und Demokratisierung der Universität stößt bei den restaurativen Kräften auf vehemente Ablehnung.

Bei dem Bündnis von Kritischer Theorie und moderner Architektur handelte es sich nicht um eine Liebesbeziehung – den von Kramer eigens für Horkheimer entworfenen Schreibtisch ließ dieser umgehend durch Gelsenkirchener Barock ersetzen, umgekehrt findet sich in den wenigen Schriften Kramers kein Bezug auf die Kritische Theorie. Was beide dennoch verband, war eine geistige Nähe: der ausdrückliche Bruch mit dem Nationalsozialismus und allem, was ihn konstituierte, der Versuch der „Erziehung zur Mündigkeit“, ein emphatischer Begriff von Demokratie, der deren soziale Bedingungen wesentlich mit in den Blick nahm, die Idee der Möglichkeit von Aufklärung. Während für Adorno und Horkheimer die fordistischen Phänomene Massenproduktion und Massenkonsum und deren Vermittlungen im Subjekt ein zentrales Feld der Auseinandersetzung bildeten, versuchte Kramer den fortgeschrittenen Stand der Produktivkräfte für die Wissenschaft fruchtbar zu machen.

Materielle Grundlage waren u.a. der institutionalisierte Klassenkompromiss sowie bis dahin ungeahnte wirtschaftliche Wachstumsraten. Im weitesten Sinne standen beide Projekte schon für die Paradigmen von „Chancengleichheit“ und „Mitbestimmung“, noch bevor diese an der Hochschule institutionalisiert wurden. Gesamtgesellschaftlich betrachtet standen sie dennoch relativ verloren in der Opposition zu den herrschenden Kräften, denn der an sich sozialdemokratische Charakter des Fordismus trug in Deutschland das restaurative Gesicht der Adenauer-Ära. An

<sup>1</sup>Der Begriff des ‚Neoliberalismus‘ ist unscharf. Ich verwende ihn hier dennoch zur Bezeichnung einer spezifischen Periode des Kapitalismus, weil mir ‚Postfordismus‘ zu schwach erscheint, um das zu beschreiben, was sich als Neues auf dem Campus materialisiert hat. Gleichzeitig treffen die Assoziationen, die mit Begriff im Allgemeinen geweckt werden, genau das, worum es im Folgenden gehen wird.

<sup>2</sup>Eine umfangreiche Auseinandersetzung mit dem Werk Kramers in Frankfurt liefert Astrid Hansen (2001).



der Universität äußerte sich dies in der Organisation durch Ordinarien wie in der Besetzung von Lehrstühlen durch Altnazis. Die Hegemonie der kritischen Geister war labil und bedeutete von Anbeginn einen Kompromiss.

### *Politisierung der Wissenschaft*

Der Bruch kam mit 1968. Die studentische Revolte gegen die autoritären Verhältnisse war im Verbund mit dem ökonomischen Interesse nach mehr wissenschaftlich qualifizierten Fachkräften in der Lage, eine Reorganisation der Hochschulstrukturen herbeizuführen. Die Ersetzung der Ordinarien- durch die Gruppenuniversität mit einer verfassten Studierendenschaft korrespondierte mit den studentischen Aktivitäten: selbstorganisierte Seminare und Lesekreise, Cafés und Zeitungen, politische Initiativen und Wohngemeinschaften, Häuserkämpfe und Demonstrationen. Das Graffiti wurde neu erfunden, Plakate und Flugblätter kommunizierten mit dem städtischen Leben.

Genau in diese Zeit hinein wurde der Turm geboren, oder besser: diese Zeit hat den Turm gebaut. Er ist der materielle Ausdruck dessen, was sich als „Hegemonie der Gesellschaftswissenschaften“ bezeichnen ließe. In Frankfurt kommt bspw. kaum ein Fachbereich darum herum, explizit gesellschaftskritische Themen in den Kanon mit aufzunehmen: in den Wirtschaftswissenschaften wird ein Lehrstuhl mit Schwerpunkt ‚marxistische Wirtschaftstheorie‘ eingerichtet, in den Rechtswissenschaften gewinnen die Grundlagenfächer Rechtstheorie, -geschichte und -soziologie an Bedeutung, und selbst in der Medizin kehren mit dem ‚Institut für Sexualforschung‘ gesellschaftstheoretische Fragen ein. Dieses Bild spiegelt sich auch in der Verlags- und Buchlandschaft: meist kritische Veröffentlichungen zu gesellschaftspolitischen Fragen dominieren die Fachliteratur, so dass selbst der Springer-Verlag Ullstein Schriften von Marx, Thompson oder Althusser veröffentlichen muss, um am Marktgeschehen partizipieren zu können.

Bemerkenswert ist dabei, dass der fordistische Geist erst in die Hochschule einzieht, als die Krise des Fordismus gerade manifest wird. Die Abschaffung der Ordinarienuiversität fällt Anfang der 1970er Jahre genau in die Zeit, als die Golddeckung des Dollars sowie das System fester Wechselkurse von Bretton Woods aufgegeben wird. 1973 putscht Pinochet in Chile gegen Allende, kurz darauf werden die wichtigsten Ministerien mit den ‚Chicago Boys‘ besetzt. 1974 erhält Friedrich Hayek den Nobelpreis für Wirtschaftswissenschaften, 1976 Milton Friedman.

### **IG-Farben Campus**

#### *Veränderung der Vorzeichen*

In der Hochschulpolitik wird dieser Paradigmenwechsel zunächst in Form des „Doppelbeschlusses“ von

1977 wirksam, in dem formuliert wird, „die Hochschulen weiter für alle Studierwilligen offen zu halten, aber ihre Finanzen einzufrieren“ (Bultmann 1996, 336). Die Versuche zu einer Restrukturierung der Hochschulpolitik verdichten sich in Deutschland nach dem Zusammenbruch des Ostblocks Anfang der 1990er Jahre und werden spätestens mit dem Bolognaprozess verstärkt in die Tat umgesetzt. Die Betriebswirtschaftlichung von Forschung und Lehre durchzieht sämtliche Fachbereiche und Studiengänge und ist unvermittelter Ausdruck der neoliberalen Hegemonie: Marktgängigkeit wird zum bestimmenden Kriterium, Konkurrenz und Wettbewerb zu den entscheidenden Mechanismen. Privatagenturen akkreditieren Studienmodule und erstellen Rankings und Evaluationen, alles und jede\_r wird quantifizierbar gemacht, für kritische Wissenschaft ist kein Platz mehr.

Für Frankfurt lässt sich dieser Umbruch an Zitaten von zwei Ex-Unipräsidenten festmachen. Werner Meißner, Präsident bis 2001, bezieht sich in seiner Stellungnahme zur „Zukunft der Goethe-Universität“ (1999) u.a. auf William Gibbs, den er wie folgt zitiert:

„Unsere Studenten wollen keine Bildung. Sie wollen vor allem, was sie mit Bildung kriegen können – bessere Jobs.“ (ebd. 148)

Sein Nachfolger Rudolf Steinberg spricht in einem Radiointerview von „Spitzenleistung“ und „Bestenauslese“ und erklärt:

„Wir hatten hier in Hessen – und das war das Ergebnis der so genannten Abschaffung bzw. Ersetzung der Ordinarienuiversität durch die Gruppenuniversität – eine Organgliederung, die schlichtweg zur Unregierbarkeit der Universität führte. Dieter Simon, der spätere Vorsitzende des Wissenschaftsrats, hat das bezeichnet als die ‚organisierte Verantwortungslosigkeit an den Hochschulen‘. (...) Der Präsident hatte kaum wirkliche Gestaltungsbefugnisse, ein Präsidium gab es nicht. Damit war die Universität wirklich unregierbar.“ (Steinberg 2008b)

„Wir brauchten (...) ein Bekenntnis zu einer neuen Philosophie – oder, wenn Sie so wollen, zu einer alten Philosophie –, die aber in den 60er und 70er Jahren in der Goethe-Universität verloren gegangen war.“ (ebd.)

An diesen Aussagen wird die Verschiebung deutlich, die sich vollzogen hat: Es geht um Employability, um eine Ausbildung im Hinblick auf berufliche Praxis, nicht um Theorie und Wissenschaft; es geht um marktgerechte Dienstleistung, die autoritäre Führung erfordert, nicht um Mitbestimmung; es geht um

Elite, nicht um Chancengleichheit. Der Umzug der Frankfurter Uni fällt in die Hochphase dieser Entwicklung.

### *Umzug 1: IG-Farben Haus*

Der Campus Bockenheimer war Ort eines langen Aneignungsprozesses, in dem die dynamischen Kräfte gegen die herrschende Ordnung standen. Ihr Ziel ging über die Reform der Hochschule hinaus und hatte letztlich eine ganz andere Gesellschaft im Sinn. Die Kräfte, welche die Entwicklung des IG-Farben-Campus bestimmen, stehen für die Wiederherstellung einer autoritären Ordnung. Die Aneignung erfolgt „von oben“, der neue Raum wird nach Belieben vorkonfiguriert und besetzt. Nahezu ungebrochen möglich ist dies, weil die gesellschaftliche Hegemonieverschiebung an der Hochschule dazu geführt hat, dass die kritischen Stimmen unter Studierenden und Lehrenden schwach geworden sind, während die Machtbefugnisse des Präsidiums ausgeweitet wurden und keiner demokratischen Kontrolle mehr unterliegen. Möglich ist dies aber auch, weil mit dem Ortswechsel eine kritische Tradition räumlicher Praxis verloren geht.

In Bezug auf das IG-Farben-Haus beginnt die Aneignung schon vor dem Umzug mit der Umbenennung in „Poelzig-Ensemble“. Der damalige Präsident Werner Meißner begründet sie explizit mit der „Reinwaschung von nationalsozialistischen Bezügen“ (Campuservice GmbH o.J., 7). Das IG-Farben-Gebäude soll von seiner geschichtlichen Verknüpfung mit dem Nationalsozialismus befreit werden, um es als das autonome Werk des Architekten Hans Poelzig würdigen zu können. In dieser Trennung der Architektur von ihrem historischen Kontext drückt sich der Geist eines Präsidiums aus, das jede Idee von Aufklärung aufgibt, um sich in die Tradition vergangener Tage stellen zu können. Besonders pikant wird dieser Umgang vor dem Hintergrund, dass sowohl Polizeipräsidium wie Europäische Zentralbank aufgrund der Geschichtlichkeit des Gebäudes von einer Nutzung absahen (vgl. Wagner 1999, 124). Die Universität wurde dagegen als prädestiniert angesehen, da sie als Institution der Aufklärung für eine angemessene Aufarbeitung qualifiziert sei (vgl. ebd., 126). Allerdings hat das Präsidium jede Gelegenheit genutzt, um sich einer solchen zu verweigern: Eine Gedenktafel zur Erinnerung an die Zwangsarbeiter\_innen der IG-Farben sowie eine Dauerausstellung wurden nur auf öffentlichen Druck hin realisiert, Überlebende aus den Konzentrationslagern werden nicht zur Einweihung nicht eingeladen, der Vorschlag einer Umbenennung des Grüneburgplatzes in Norbert-Wollheim-Platz<sup>3</sup> wurde abgelehnt. Ebenso weigerte sich die Uni-Leitung, das Wandbild des von den Nazis verfolgten Künstlers Ge-

org Heck freizulegen.<sup>4</sup> Während in Bockenheimer der kritische Bezug auf den Nationalsozialismus den Ausgangspunkt und eine Konstante bildete, scheint die Auseinandersetzung mit dieser Geschichte auf dem neuen Campus zum unliebsamen Ballast geworden zu sein.

Das IG-Farben-Haus selbst, das 2001 von den geisteswissenschaftlichen Fachbereichen bezogen wird, bildet schon aufgrund seiner Architektur und vormaligen Nutzung einen Kontrast zum Bockenheimer Campus, wie er größer nicht sein könnte: Durch Hauptverkehrsstraßen und parkartige Anlagen getrennt von der umliegenden Stadt, entworfen als „Stadtkrone“ (so der Architekt Hans Poelzig) auf einem Hügel, 1929 gebaut als zentrales Verwaltungsgebäude und Repräsentationsbau für einen der damals größten Konzerne der Welt. Im Gegensatz zur bescheidenen Architektur Kramers wird Herrschaft hier offen zur Schau gestellt<sup>5</sup>, der Campus ist rundherum von Zäunen umgeben, die wenigen Zugänge werden nachts geschlossen. Gegenüber Flugblättern, Plakaten und Graffitis wird eine Politik der „zero tolerance“ praktiziert, die Steinberg als „zivilisierende Kraft der Ästhetik“ (Steinberg 2008a) mystifiziert: Jede Spur missliebiger studentischer Aktivität wird von eigens dafür abgestelltem Personal umgehend beseitigt. Auf den Gängen gibt es keine Aufenthaltsmöglichkeiten, die Seminarräume sind außerhalb des Seminarbetriebs geschlossen und nur mit professoraler Genehmigung nutzbar, so dass weder für Arbeitsgruppen noch für spontane Treffen Raum zur Verfügung steht.

„Veranstaltungsräume länger als bis 22.00 Uhr zu beantragen ist ein großer bürokratischer Akt und manchmal bekommt man die Räume auch nicht, wenn sie frei sind. Selbst kulturelle Projekte von Studierenden der Uni Frankfurt wie redpark müssen Miete für Räume bezahlen. Nach 20.00 Uhr kann nur das Gelände betreten, wer von den PförtnerInnen des Sicherheitsdienstes auf das umzäunte Gebiet gelassen wird. FachschaftsvertreterInnen werden dazu genötigt, für Partys einen Vertrag zu unterschreiben und persönlich zu haften. Dieser Vertrag umfasst unter anderem, Gäste ggf. nach Drogen zu überprüfen und Sicherheits-, Ordnungs- und Sanitätspersonal zu stellen. Musik ist nur in Zimmerlautstärke bis 22 Uhr erlaubt. Dieser Campus ist eben zum Studieren und Repräsentieren, nicht aber zum Diskutieren, Reflektieren, Abhängen und Feiern da. Auf dem alten Campus Bockenheimer, wo die Geistes-

<sup>3</sup>Norbert Wollheim war Zwangsarbeiter im IG-Farben-Konzentrationslager Buna-Monowitz. Als erster überlebender NS-Zwangsarbeiter hatte er ein Industrieunternehmen erfolgreich auf Entschädigung geklagt.

<sup>4</sup>Das Wandbild wurde 1936 von den Nazis übermalt. Nach der Weigerung der Uni-Leitung, eine Freilegung des Bildes zu finanzieren, wurde diese schließlich durch die private Initiative des ‚Kulturkreis Georg Heck‘ übernommen.

<sup>5</sup>Eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Architektur des IG-Farben Hauses liefert Heike Heer (1999)

wissenschaften in separaten Häusern untergebracht waren, genügte eine mündliche Absprache mit dem Hausmeister, und schon durften die Plattenteller abdrehen..." (Dellmann 2004, 29)

Für Studierende wird der IG-Farben Campus in dieser Phase zu einem Nicht-Ort. Außer den vorgeschriebenen Fachschaftsräumen gibt es keinen Platz für studentische Projekte oder Veranstaltungen, stattdessen werden Räume über ein privates Dienstleistungsunternehmen kommerziell vermietet.

„Im Grunde ist nichts dagegen zu sagen, wenn eine zentrale Koordinationsstelle für alle Veranstaltungen an der Uni, welche die Hörsaalverwaltung entlastet, eingerichtet wird. Doch die 2001 gegründete CampuSERVICE GmbH ist als privater Dienstleister nur dem Unipräsidenten unterstellt und somit nicht rechenschaftspflichtig gegenüber Studierenden oder Fachbereichen. Zudem ist CampuSERVICE vor allem dazu da, externe OrganisatorInnen zu betreuen, die in der Regel repräsentative und kommerzielle Großevents veranstalten und Geld in die Kasse der Uni (und von CampuSERVICE) bringen sollen. Diese Ausrichtung führt beizeiten dazu, dass Institute für Konferenzen keine Räume mehr im IG Farben Haus bekommen, weil sie an einen Career-Monitoring-Challenge-Kick-Off oder an die Deutsche Bank vermietet sind.“ (ebd.)

Insgesamt handelte es sich um eine gewaltige Entgegnung, die allerdings zunächst nur die geisteswissenschaftlichen Fachbereiche und damit einen relativ kleinen Teil der Studierenden betrifft. Die großen Fachbereiche bleiben nach wie vor in Bockenheim, die autoritäre Wirklichkeit im IG-Farben Haus ist damit entfernt und gilt als zu unantastbar, um für studentische Interventionen relevant zu werden. Festzuhalten bleibt, dass sich weder bei den Bildungsprotesten von 2003 noch bei denen von 2006 eine studentische Initiative in Bockenheim gefunden hat, die den nahenden Umzug der anderen Fachbereiche thematisiert hätte. Eine solche gründete sich erst im Sommer 2008 – kurz vor dem Umzug der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, und bezeichnenderweise ohne davon Kenntnis zu besitzen.

### *Umzug 2: Die Neubauten*

2008 wird das House of Finance als erster Neubau auf dem IG-Farben-Campus (offiziell: Campus Westend) eingeweiht. Wie kaum ein anderes Gebäude verkörpert es die neoliberale Gesellschaftsforma-

tion: Inhaltlich spiegelt es die gewachsene Bedeutung der Finanzmärkte, auf denen die Gewerkschaften keine Rolle mehr spielen, formal handelt es sich um ein kaum durchschaubares Konstrukt von Instituten und privaten Trägerinnen, meistens finanziert unter dem Deckmantel von größtenteils staatlichen Drittmitteln. Im neuen Leuchtturm wird die aufwändige Inneneinrichtung gesponsort von transnationalen Banken, nach denen die Hörsäle benannt sind – in den Werbeprospekten der Stiftungsuni kann damit für Investitionen geworben werden, eine klassische win-win-Situation. Nichts könnte den Bruch zu Bockenheim besser verdeutlichen, als dieser Zusammenhang von Sponsoring und Stiftungskapital in Bezug auf ein Projekt, das den gesellschaftlichen Gebrauchswert so ganz anders vertritt, als einstmals das Institut für Sozialforschung.

Horkheimer stellte 1953 ein stiftungsfinanziertes Studierendenhaus ins Zentrum der neuen Universität (s.o.), das symbolisch den Beginn der wiedergegründeten Universität markierte. Für den IG-Farben Campus ist ein Studierendenhaus erst für 2012 am nördlichen Rand geplant, wo es durch eine Straße sowie Wohnbebauung vom Campus abgeschnitten ist. Es wird nicht einmal Sichtkontakt zu den Universitätsgebäuden bestehen. Die Wahl von Zeitpunkt und Ort kann dem Präsidium dabei als bewusste Strategie unterstellt werden: von Anbeginn hätten im Casino wenigstens Teilnutzungen studentischer Initiativen Raum finden können, spätestens aber mit der Neubebauung hätte ein Studierendenhaus miteingepflanzt werden müssen.<sup>6</sup> Vor diesem Hintergrund mutet es mehr als zynisch an, wenn Ex-Präsident Steinberg mit Bezug auf das kirchliche Wohnheim behauptet, dass „in der Mitte des neuen Campus nicht das Präsidium, sondern die Studierenden ihren Sitz“ bekommen haben (zitiert nach Kuchjk 2008). Die Studierenden als passive Einzelne sind willkommen, als organisierte Interessenvertretung werden sie verbannt.

### **Die doppelte Krise**

Oben habe ich den Turm als materiellen Ausdruck der fordistischen Gesellschaftsformation beschrieben. Umgekehrt lassen sich aber auch Elemente finden, die den Turm zu einem Wegbereiter des Neoliberalismus machen: Die Flexibilisierung und Deregulierung der Arbeitsverhältnisse fanden in der studentischen Subkultur ihre positive Begründung, das fordistische Normalarbeitsverhältnis „von der Wiege bis zum Grab“ erfuhr hier eine Absage, die sich das Kapital von Seiten der Arbeiter\_innenklasse nicht hätte erträumen können. In dieser Hinsicht steht der Turm also ganz auf der Seite seiner Zeit, produziert geradezu die Subjekte des Neoliberalismus.

Die Krise von 1973, mit der die Turmära eingeleitet wurde, konnte der kritischen Theorie und

<sup>6</sup>Entsprechend steht in vielen städtebaulichen Entwürfen für den neuen Campus ein Studierendenhaus im Zentrum (vgl. Hossbach/Lehmhaus 2006).

den Ideen von gesellschaftlicher Emanzipation nichts grundsätzlichesGrundsätzliches anhaben. Sie bedeutete wesentlich einen Perspektivwechsel, eine Veränderung der Fragestellung und Begriffe, weil der Gegenstand sich änderte. Da es einer materialistischen Gesellschaftstheorie aber nicht um Handlungsanweisungen oder Strukturprogramme geht, ist sie prinzipiell unabhängig von Konjunkturen. Die Krise von 2008 dagegen, mit der das „House of Finance“ eingeweiht wurde, bedeutet ein praktisches Scheitern dessen, was gestern noch als „tomorrows thinking“ gepriesen wurde – und so gesehen könnte der Umzug auch eine Geschichte eingeläutet haben, die von herrschender Seite nicht im Geringsten intendiert war. . . it's up to do.

### Literatur

- Bultmann, Torsten (1996): Die standortgerechte Dienstleistungshochschule, in: Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, Heft 104, 26. Jg., Nr. 3, 1996, S. 329–355
- Campuservice GmbH (o.J.): Campus History, URL: <http://www.campuslocation-frankfurt.de/downloads/CSCampusHistoryWestend.pdf>
- Dellmann, Sarah (2004): This is not a nice place. Gegen Hegemonie im IG-Farben Haus, in: diskus – Frankfurter StudentInnen Zeitschrift, Heft 2/2004, S. 28–30.
- Hansen, Astrid (2001): Die Frankfurter Universitätsbauten Ferdinand Kramers. Hochschulbau der 50er Jahre, Weimar.
- Heer, Heike (1999), True Colours, in: diskus – Frankfurter StudentInnen Zeitschrift, Heft 1/1999
- Horkheimer, Max (1953): Ansprache, in: Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt (Hg.), Einweihung des Studentenhauses, Frankfurt
- Hossbach, Benjamin/Christian Lehmhaus (Hg.) (2006): Johann Wolfgang Goethe-Universität – Campus Westend, in: [phase eins]. Die Architektur von Wettbewerben 1998–2005, S. 126–167, Berlin
- Kuch, Jessicajk (2008): Im Herzen des Campus. Studierendenwohnheimne der evangelischen und katholischen Kirche eröffnet, in: UniReport 08/2008, S. 2
- Meißner, Werner (1999): Die Zukunft der Goethe-Universität, in: Meißner u.a. 1999, S. 147–158
- Meißner, Werner/Dieter Rebentisch/Wilfried Wang (Hg.) (1999): Der Poelzig-Bau. Vom I.G.Farben-Haus zur Goethe-Universität, Frankfurt
- Steinberg, Rudolf (2008a): „Die zivilisierende Kraft der Ästhetik“. Ein Gespräch mit Prof. Rudolf Steinberg, Präsident der Goethe-Universität, über die Umwandlung der Frankfurter Alma Mater in eine Stiftungsuniversität, in: IHK-WirtschaftsForum 03/2008
- Steinberg, Rudolf (2008b): Standortentwicklung. Gespräch mit Prof. Rudolf Steinberg, URL: <http://www.fehe.org/index.php?id=699>
- Silomon-Pflug, Felix (2010): Gouvernementale Regierung (in) der Hochschule des 21. Jahrhunderts, Marburg
- Wagner, Klaus (1999): Erwerbsgeschichte des Poelzig-Ensembles, in: Meißner u.a. 1999, S. 123–129.

# Teil IV.

## Lehr- und Forschungsbedingungen heute

### 7. Prekäre Arbeitsbedingungen in Lehre und Forschung

Von Christoph Bauer

*Prekarität hat als neuartiger Herrschaftsmodus Einzug in Universitäten gehalten und ist eines der wichtigsten und nachhaltigsten Instrumente zur Steigerung von Konkurrenz, Wettbewerb, sozialer Selektion und Vermarktung von Bildung an Universitäten. Ein ständiger Zwang zur Vermarktung und Verwaltung des Selbst verunmöglicht Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse und damit von Forschung und Bildung, die sich nicht im Lernen oder im Kompetenzerwerb erschöpft. Darüber hinaus ist Prekarität für Universitäten hoch verlustreich: Das System Universität produziert wertvolles Kapital in Form forschungs-, lehr-, verwaltungs- und hochschulpolitischer Kompetenzen, das im Falle des nur noch befristet und zunehmend kürzer beschäftigten „Mittelbaus“ der Universität spätestens nach Ablauf der gesetzlich zulässigen Beschäftigungsdauer von 6 Jahren pro Qualifikationsphase nicht mehr zur Verfügung steht.*

*Für alle WissenschaftlerInnen „unterhalb“ der Professur gilt, dass der Weg zu einer unbefristeten Beschäftigung und damit einer ernstzunehmenden Berufsperspektive hochgradig prekär und konkurrenzverläuft und eine große Risiko- und Investitionsbereitschaft erfordert. Wer nicht „von Hause aus“ mit materiellen Ressourcen ausgestattet ist oder das Risiko scheut, nach einer Berufsausbildung von 15–20 Jahren (Studium, Promotion, Habilitation) keinen Job zu bekommen, fällt aus dem System Wissenschaft heraus – auf solche Weise vollzieht sich soziale Selektion im Bereich der Hochschulen.*

*Bildung und gute Lehre sind angesichts der prekären Arbeitsbedingungen des Lehrpersonals (und einer mit PISA, Bologna und G8/„Turbo-Abitur“ verbundenen neuen Kultur des „Bulimie-Paukens“) nicht möglich. Lehre wird als Massenabfertigung vollzogen, als entpersonalisierte und notdürftige Bedarfsabdeckung, Bildung wird auf Wissensvermittlung reduziert. Die Orientierung im Grundstudium, die Spezialisierung im Hauptstudium, die abschließenden Prüfungen und die Abschlussarbeit können angesichts prekärer Beschäftigungsverhältnisse seitens der Lehrenden nicht verlässlich betreut werden, weil schlicht die DozentInnen oft schon wieder weg sind, wenn der nächste Schritt im Studium ansteht – und mit ihnen die spezifischen Inhalte, Methoden, Seminarkulturen etc.*

*Im folgenden Beitrag soll der Arbeitsplatz Hochschule näher beleuchtet werden. Dabei wird kurz die drastische Verschärfung der Konkurrenz bei gleichzeitiger Unterfinanzierung der deutschen Universitäten in den letzten 20 Jahren beschrieben. Als eines der entscheidenden Instrumente zur Einführung bzw. Verstärkung der betriebswirtschaftlichen Logik an den Universitäten wird die Befristung aller akademischen Beschäftigungsverhältnisse „unterhalb“ der Professur vorgestellt und etwas ausführlicher anhand der besonderen Arbeitsbedingungen wissenschaftlicher MitarbeiterInnen an vakanten Professuren diskutiert; hier werden beispielhaft die bereits sichtbaren Folgen der jüngsten Entwicklungen problematisiert. Prekäre Verhältnisse sind mittlerweile bei allen Stellenformaten in den Universitäten Praxis – stark ausgeprägt weiterhin bei Lehrbeauftragten und PrivatdozentInnen ohne feste Anstellung, aber auch bei wissenschaftlichen Hilfskräften, bei „Lehrkräften für besondere Aufgaben“ (vulgo Hochdeputatsstellen), bei Juniorprofessuren oder Vertretungs-, Gast- und außerplanmäßigen Professuren. Die Darstellung der Folgen dieser Praxis für die Betroffenen, für Forschung, Lehre und Selbstverwaltung beschließt den Hauptteil des Textes, bevor ein Ausblick erfolgt.*

#### *Arbeitsplatz Hochschule für WissenschaftlerInnen*

Die Arbeitsbedingungen in Forschung und Lehre an den sozial- und geisteswissenschaftlichen Fachbereichen der Universitäten sind merkwürdig. Vor allem, weil sie als solche in der Regel überhaupt nicht problematisiert werden. Wer hier – am Beispiel der Universität Frankfurt – eine Tätigkeit aufnimmt, erhält zu Beginn kaum eine Begleitung durch die Räumlichkeiten, es gibt kaum strukturierte Einführungsprogramme, „die Neuen“ werden auch nicht gemeinsam einander vorgestellt. Es gibt natürlich zahlreiche Ausnahmen, die aber meist nicht strukturell verankert, sondern dem Engagement der KollegInnen im jeweiligen Schwerpunkt (oder, um alte Hierarchien beim Namen zu nennen: am Lehrstuhl) zu verdanken sind. Es gibt keine Zeiterfassung und die tariflich oder vertraglich festgelegte wöchentliche Arbeitszeit interessiert eigentlich niemanden, weil die Zeitwährung für WissenschaftlerInnen sich eher durch die Zahl der Semesterwochenstunden in der Lehre be-

<sup>1</sup> Die weibliche Form halte ich nur dort für angebracht, wo das Verhältnis männlicher und weiblicher Personen in der jeweiligen gesellschaftlichen Praxis in etwa ausgeglichen ist; von ProfessorInnen zu sprechen, wäre angesichts eines Frauenanteils von ca 17% innerhalb der Professorenenschaft (Stand: Dezember 2008, Statistisches Bundesamt 2009:25) eine Verleugnung von geschlechtsbezogener Ungleichheit.

misst. Es ist auch schwer zu sagen, wer eigentlich als Arbeitgeber fungiert – der Professor<sup>1</sup>? Der Direktor des Instituts? Der Dekan? Der Präsident? Lediglich die Funktion des direkten Vorgesetzten ist eindeutig mit dem Inhaber der Professur identifizierbar. Auch übliche Einrichtungen des Arbeitsschutzes wie Sicherheitsbeauftragte, ErsthelferInnen, Brandschutzbeauftragte sind für dieses wissenschaftliche Feld Fremdkörper, derartige Funktionen werden demzufolge fast nur durch KollegInnen in der Verwaltung (Sekretariate, Dekanat) wahrgenommen. Zahlreiche KollegInnen reichen keinen formalen Urlaub ein und melden sich bei Krankheit nur informell ab. All dies ist Teil des Selbstverständnisses von WissenschaftlerInnen an Hochschulen, das zusammengefasst auch dadurch geprägt ist, dass eine Tätigkeit in der Wissenschaft nicht als Beruf, sondern als Berufung gilt. Der geniale Professor, der bereit ist, für die Forschung „zu verglühen“ und „sein Seelenheil zu opfern“ (beides Zitate von Universitätsprofessoren bei universitätsöffentlichen Veranstaltungen) ist das Leitbild – Fragen der Arbeitgeberfürsorge und Entlohnung stehen dem eher entgegen. „Prekär und Spaß dabei“<sup>2</sup> ist das Motto auf dem Weg zu einer unbefristeten wissenschaftlichen Beschäftigung in der Hochschule.

#### *Bildung und der schnöde Mammon*

Dies alles ist keine Einzigartigkeit der Frankfurter Universität, sondern Ausdruck eines Systems der deutschen Universitäten, das vom Geiste eines nebulösen, uneigennütigen und ehrenhaften Bildungsverständnisses getragen ist und im Zuge dessen versucht, seine Kapitalförmigkeit konsequent zu verleugnen – auch im Bereich der Wissenschaft ist die Reproduktion von Kapital, Macht und Herrschaft systematisch vorhanden (vgl. in aller Ausführlichkeit hierzu Pierre Bourdieus „Homo Academicus“ von 1984). Auch Bildung stellt nach Bourdieu (1992) eine Kapitalform dar, die wie andere Kapitalformen prinzipiell weitergereicht, akkumuliert, transformiert oder geliehen werden kann.<sup>3</sup> Kapitalformen waren noch vor 20 oder 30 Jahren weniger das reguläre Gehalt, wohl aber die Besoldungsstufe (C1-4), die als „Ausstattung“ verstandenen zugehörigen MitarbeiterInnen sowie die Anzahl der Monografien und die Erscheinungsorte (Verlage, bei Aufsätzen entsprechend Zeitschriften), um nur die wichtigsten zu nennen.

Entgegen dem weit verbreiteten, idealistischen Bildungsbegriff („Humboldtsches Bildungsideal“) existiert Bildung folglich nie an sich, sondern immer in konkreten historisch-politischen Kontexten und damit auch als jeweils spezifische Verdichtung von gesellschaftlichen Interessen und Kräfteverhältnissen.

Neben dem emanzipatorischen und gesellschaftskritischen Potenzial von Bildung ist die Zuweisung von Lebenschancen und deren Anerkennung durch alle Beteiligten die wichtigste gesellschaftliche Funktion staatlicher Bildungseinrichtungen. Durch die hohe Symbolkraft von Bildung, noch stärker aber durch die Legitimierung sozialer Positionen durch Bildung und die Legitimierung der illegitimen Weitergabe von Macht und Kapital qua Verschleierung wird Bildung zum „Hauptschlachtfeld im Klassenkampf“ (Bourdieu 1981: 68).

#### *Neoliberale Umstrukturierung der Hochschulen*

Das System bundesdeutscher Universitäten wurde in den letzten 10 bis 20 Jahren durch den Einzug betriebswirtschaftlicher Logiken umgewandelt. Damit ging eine Verminderung des kritisch-emanzipatorischen Bildungspotenzials einher, während die Stabilisierung und Legitimierung von Herrschaftsverhältnissen und sozialer Ungleichheit an Bedeutung gewann. „Abitur oder gar Uni-Abschluss (die Einführung des BA wird das verstärken) ist nicht, wie versprochen und vielleicht erträumt, Sprungbrett für eine hoffnungsvolle Karriere, sondern eine Notwendigkeit, die erfüllt werden muss, damit man in die Konkurrenz überhaupt zugelassen wird.“ (Steinert 2010: 185). Insbesondere das Konkurrenzprinzip ist allgegenwärtig. Was vorher auf den Bereich der so genannten Drittmittel-Forschung beschränkt war, wirkt sich nun – teilweise vermittelt über die Exzellenzinitiative der Bundesregierung – auf die gesamte Universität aus. Immer größer wird die faktische und drohende Bedeutung kurzfristiger, leistungsbezogener und konkurrenzer Ressourcenverteilung. Neben der Exzellenzinitiative sind zahlreiche Sonderprogramme anzuführen (für Hessen: LOEWE, HEUREKA, Studiengebührenersatzmittel QSL), aber auch leistungsbezogene Anteile der W-Besoldung für Professoren, die gar durch universitätsinterne Umverteilung unmittelbar Gewinner auf Kosten der Verlierer produziert. Dabei sind Prinzipien der Konkurrenz und Warenförmigkeit im Bereich von Bildung – zumindest aus einer humanistischen Perspektive – prinzipiell nicht angebracht. Wissen und Bildung verringern sich im Unterschied zu dinglichen Waren nicht, wenn sie geteilt werden.

In den 1990er Jahren wurde durch gezielte politische Strategien Wettbewerb in den Bildungssektor implementiert. So genannte „Neue Steuerungsmodelle“ sollten zunächst die öffentliche Verwaltung umstrukturieren, wurden dann aber schnell auf zahlreiche andere gesellschaftliche Bereiche übertragen. Erklärte Prämisse war der „Aufbau einer unterneh-

<sup>2</sup> So der Beiname einer Studie zur Beschäftigungssituation wissenschaftlicher MitarbeiterInnen: Grünh u.a. (2009).

<sup>3</sup> Die zahlreichen Auswirkungen eines Kapitalbegriffs, der sich nicht auf ökonomisches Kapital beschränkt, können hier nicht diskutiert werden; Es sei auf Bourdieus Homo Academicus (1984) verwiesen. Grundsätzlich kann zusammengefasst werden, dass der erweiterte Kapitalbegriff in Form des kulturellen, sozialen und symbolischen Kapitals im Gegensatz zum ökonomischen in der Regel nicht eindeutig identifiziert und quantifiziert werden kann, dass die Übertragungsformen oder die Verfügenden über Kapital ebenfalls nur relativ aufwändig identifiziert werden können. Gerade im Schleier, der diese Kapitalformen umgibt, liegen ihre besonderen Eigenschaften begründet.

mensähnlichen, dezentralen Führungs- und Organisationsstruktur sowie die Aktivierung dieser Struktur durch Wettbewerb“ (KGST 1993:15). In Bereichen, in denen ein solcher Wettbewerb noch nicht bzw. in vermeintlich zu geringem Umfang vorhanden war bzw. ist (öffentliche Verwaltung, Bildungsbereich), sollte er durch „Wettbewerbssurrogate“ (Zielvereinbarungen, Vertragsmanagement, leistungsbezogene Gehaltsanteile, Qualitätssicherungen, Vermarktung, Rankings) in Gang gesetzt werden.

Mit dem Umbau der Universitäten ging auch eine Neuausrichtung universitären Kapitals einher – die Höhe der eingeworbenen Drittmittel als immer wichtigeres Gütekriterium ist wohl das deutlichste Zeichen hierfür. Dazu kamen umfassende Änderungen in Form so genannter Autonomien, der Abbau der wenigen demokratischen Strukturen und die Einrichtung mächtiger Präsidien, die sich im Zuge der „Autonomie“-Entwicklung kaum noch einem Ministerium oder den Fachbereichen gegenüber mehr rechtfertigen müssen; Gremien der universitären Selbstverwaltung von den Berufungskommissionen über den Fachbereichsrat bis zum Senat wurden zunehmend ihrer Befugnisse und Mitbestimmungsstrukturen beraubt. Die Gruppenuniversität entwickelt(e) sich zur Präsidialuniversität, in der die Freiheit von Forschung und Lehre als ausschließlich präsidiale, teilweise auch noch professorale Befugnis verstanden wird.

#### *Befristung als neues Wettbewerbsinstrument*

Mit der Novelle des Hochschulrahmengesetzes von 2002 bzw. des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes von 2007 (WissZVG) wurde ein neues Wettbewerbsinstrument eingeführt, das heute in hohem Maße die Arbeitsbedingungen aller WissenschaftlerInnen „unterhalb“ der Professur verschärft: Qualifikationsstellen an Universitäten dürfen nur noch befristet besetzt werden, die maximale Beschäftigungsdauer für Promotion und Habilitation beträgt 12 Jahre<sup>4</sup>, wobei in Hessen durch entsprechende Senatsbeschlüsse faktisch eine 10-Jahres-Befristung von den Universitäten praktiziert wird. Für Wissenschaft als Beruf bedeutet dies, dass zurzeit die Professur die faktisch erste unbefristete Form der Beschäftigung ist (von wenigen Ausnahmen abgesehen, die quantitativ zu vernachlässigen sind).

#### *„Mittelbau“*

Der akademische „Mittelbau“, eine Sammelbezeichnung für alle wissenschaftlichen MitarbeiterInnen an Universitäten „unterhalb“ der Professur, von Hilfskräften bis zu PrivatdozentInnen, erfuhr im Zuge dessen große Stellenkürzungen und die fast vollständige Abschaffung unbefristeter Beschäftigungsverhältnisse: 75% der wissenschaftlichen MitarbeiterInnen sind befristet beschäftigt, das wiederum zu 75% auf einer Teilzeit-Stelle. Prekäre Verhältnisse sind mittler-

weile bei fast allen Stellenformaten und mit unterschiedlichen Ausprägungen und Spezifika an Universitäten anzufinden: studentische und wissenschaftliche Hilfskräfte, wissenschaftliche MitarbeiterInnen, Lehrbeauftragte, InhaberInnen so genannter Hochdeputatsstellen / „Lehrkräfte für besondere Aufgaben“, Junior-ProfessorInnen, PrivatdozentInnen, außerplanmäßige ProfessorInnen, GastprofessorInnen, VertretungsprofessorInnen, Professuren im Rahmen der Exzellenzinitiative – selbst reguläre Professuren werden mittlerweile zeitlich befristet vergeben, eine 3jährige „Probezeit“ ist keine Seltenheit mehr.

#### *Prekäre Eliten? Prekarität als neue Herrschaftsform*

Von prekären Verhältnissen im akademischen Bereich zu sprechen, hat bei aller Berechtigung eine irritierende Konnotation – immerhin sind AkademikerInnen grundsätzlich sozial gut situiert. Nach Bourdieu gelten sie als „beherrschte Herrschende“ (Homo Academicus) und Bildung gilt seit der Aufklärung als ein, wenn nicht der entscheidende Modus der Verteilung und Legitimierung sozialer Positionen, von Macht und Herrschaft. Die Universität – neben einigen wenigen Forschungseinrichtungen – als anerkannteste und am stärksten mit symbolischem Kapital ausgestattete Institution im Bildungswesen, verfügt über und verteilt Bildung und Kultur und bildet daher – oft entgegen dem Selbstverständnis der WissenschaftlerInnen – einen Teil einer privilegierten Gruppe, einer Elite. Inwiefern lässt sich unter solchen Bedingungen von prekären Verhältnissen sprechen, die doch in anderen gesellschaftlichen Bereichen in viel größerem Umfang und unter erheblich verschärften Bedingungen existieren (es sei hier lediglich auf den neuen Niedriglohnsektor in Form von Leiharbeit und Wach- und Sicherheitspersonal verwiesen, die viel eher als Bereiche neuer Armut zu bezeichnen sind)? Tatsächlich erfuhr im Zuge der Umstrukturierung des Sozialsystems unter der Rot-Grünen Bundesregierung (1998-2005) der Abbau von Sozialleistungen erst dann eine hohe medial-öffentliche Aufmerksamkeit, als die sozialpolitischen Einschläge immer näher an die so genannte Mittelschicht bzw. an das Kleinbürgertum heran kamen. In der Tagespresse wurde weniger die Armut als soziales Problem, sondern die drohende Abwertung bisher relativ gesicherter Milieus thematisiert, wozu der Begriff der Prekarisierung als Bedrohung viel besser passt als der der tatsächlichen Armut und des Elends.

Prekarität ist, und das ist das verbindende Element solch unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche wie der Universität und der Leiharbeit, grundsätzlich als eine neue Herrschaftsform zu verstehen (Bourdieu 1998b: 4), die mittels einer völlig neuen Ausprägung von Konkurrenz und vor allem von Angst funktioniert. Prekarität als der Entzug von Perspektiven, Lebensentwurfsmöglichkeiten und Hoffnungen

<sup>4</sup> Für MedizinerInnen gelten andere Befristungen; ebenso sind Verlängerungen für „besondere“ Umstände vorgesehen, zu denen z.B. die Kindererziehung zählt.

(vgl. Bourdieu 1998b: 2) wirkt sich unmittelbar auf diejenigen aus, die wirklich aus ihrer Arbeit entfernt werden, aber auch auf die vielen anderen, die darum fürchten müssen. Sie werden einer Situation der permanenten Konkurrenz um den Lebensunterhalt ausgesetzt und müssen sich – auch in bisher als regulär geltenden Arbeitsverhältnissen – als „Unternehmer ihrer selbst“ (Bröckling 2007) begreifen, in sich investieren, sich vermarkten und das unternehmerische Risiko als ihr eigenes anerkennen. Zur nur schwer antizipierbaren (auch persönlichen) Zukunft kommt hinzu, dass das, was als weitere Möglichkeit im Weggang bereits in der Gegenwart Realität ist, alles andere als ermutigend ist, wenn man WissenschaftlerInnen sieht, die nach überaus erfolgreichem Durchlaufen der üblichen Schritte in der Wissenschaft keine Anstellung erhalten und sich glücklich schätzen müssen, wenn sie wenigstens kleinere Anerkennungen in Form von APL-Professuren oder Kooperationen erfahren.

„Aufgrund dieser Konkurrenz (...) kommt es zu einem regelrechten Kampf aller gegen alle, der sämtliche Werte der Solidarität und Menschlichkeit zunichte macht, manchmal aber auch zu wortloser Gewalt. (...) Die von der Prekarität bewirkten Dispositionen der Unterwerfung bilden die Voraussetzung für eine immer erfolgreichere Ausbeutung, die auf einer Spaltung zwischen einerseits der immer größer werdenden Gruppe derer, die nicht arbeiten, und andererseits, die immer mehr arbeiten, fußt.“ (Bourdieu 1998b: 3f)

#### *Prekäre Verhältnisse wissenschaftlicher MitarbeiterInnen in der Promotionsphase*

Wie wirkt sich nun Prekarität konkret in Wissenschaft und Hochschule aus? Von den folgenden Betrachtungen grundsätzlich ausgenommen ist die Gruppe der Professoren, die nach den verschiedenen Kriterien das genaue Gegenteil von Prekarität im Feld Hochschule darstellt, obgleich auch hier deutliche Tendenzen zu mehr Konkurrenz und Leistungsdruck zu verzeichnen sind.

Die quantitativ bedeutendste Personalkategorie im akademischen Mittelbau ist die der wissenschaftlichen MitarbeiterInnen in der Promotionsphase. Sie ist auch insofern qualitativ von großer Relevanz, gilt doch die Promotion als entscheidende Qualifikation für eine Tätigkeit in Wissenschaft und Forschung. Diese Stellen sind in Hessen auf insgesamt 5 Jahre befristet, wobei selbst Tätigkeiten als wissenschaftliche Hilfskraft oder Verwaltungsangestellte ab einer wöchentlichen Arbeitszeit von 10 Stunden oft auf diese Befristung angerechnet werden – was vielen Betroffenen oft gar nicht bekannt ist. Diese 5-Jahres-Befristung ist eine Verschärfung der 6-Jahres-Befristung des WissZVG. In den Geistes- und Sozi-

alwissenschaften reicht diese Zeit für die Phase der Promotion oft nicht aus; einer der wenigen Untersuchungen zur Promotionsdauer zufolge beträgt die durchschnittliche Promotionsdauer in den Sozialwissenschaften 7,3 Jahre, in der Germanistik 6 Jahre und in den Wirtschaftswissenschaften 5,5 Jahre (Bormann/Enders 2002: 55). Diese Befristung wird nochmals verschärft, indem Arbeitsverträge nicht zu Beginn für die maximal zulässige Vertragsdauer (in Hessen 5 Jahre) ausgestellt werden, sondern stets eine Staffelung ohne einen rechtlichen Anspruch auf Verlängerung vorgesehen ist. In der Vergangenheit wurde oft eine 3+2-Regelung praktiziert, auch, weil die Anfangsphase im Hessischen Hochschulgesetz (HHG) auf 3 Jahre festgesetzt worden war – mittlerweile ist diese Regelung mit der HHG-Novelle 2009 verschwunden und es steht den Hochschulen frei, beliebige Vertragslaufzeiten beliebig oft zu verlängern, bis zur maximalen Beschäftigungsdauer gemäß WissZVG. Selbst Promovierende in der Mathematik mit der niedrigsten durchschnittlichen Promotionsdauer von 4,3 Jahren (Borman/Enders 2002: 55) sind folglich auf eine Verlängerung ihres Arbeitsverhältnisses nach 3 Jahren angewiesen, wollen sie ihre Promotion im Rahmen eines Beschäftigungsverhältnisses abschließen. Erfahrungen an der Universität Frankfurt zeigen, dass mittlerweile Vertragsverlängerungen von 2 Monaten oder über mehrere Jahre dauernde Folgeverlängerungen in 6-Monats-Blöcken praktiziert werden – letzteres wäre außerhalb des Geltungsbereiches des WissZVG als Kettenarbeitsvertrag arbeitsrechtlich unzulässig und würde zum Anspruch einer unbefristeten Beschäftigung führen. Bundesweit sieht es noch ärger aus, wenn „in vielen Disziplinen Drittel- und Viertelstellen keine Ausnahme mehr [sind] und Verträge [...] auf Monatsbasis verlängert“ werden (Neis/Rubelt 2010: 10).

#### *Personale Abhängigkeiten*

Eine weitere Besonderheit der Stellen für wissenschaftliche MitarbeiterInnen in der Promotionsphase ist eine hohe Abhängigkeit der MitarbeiterInnen vom Inhaber der Professur, der nicht nur direkter Vorgesetzter, sondern in fast allen Fällen gleichzeitig Betreuer der Dissertation ist – der Begriff des Doktorvaters drückt das enorme Machtgefälle treffend aus. Zusätzlich zu diesem direkten, rechtlich verankerten und doppelten Abhängigkeitsverhältnis sind wissenschaftliche MitarbeiterInnen in der Promotionsphase in hohem Maße vom Wohl oder Wehe „ihres“ Profs abhängig, was sich in vielen Momenten der hochschulischen Praxis ausdrückt, bei denen MitarbeiterInnen als dem jeweiligen Professor zugehörig betrachtet werden. Sei es die fachbereichsinterne Kommunikation, die primär unter der Professorenschaft stattfindet und nur nach individueller Entscheidung an die MitarbeiterInnen weitergeleitet wird, sei es die Beachtung der Verfügungsgewalt über die MitarbeiterInnen, wenn Anfragen nicht an diese selbst, sondern über „den“ Professor laufen, sei es das



Selbstverständnis, MitarbeiterInnen nicht am Schwerpunkt A, sondern bei Professor B zu sein, sei es das professorale Privileg, MitarbeiterInnen „mitnehmen“ zu können (als ob diesen keine eigenständige Interessen oder Entscheidungen zustünden; schon grammatikalisch ein klares Subjekt-Objekt-Verhältnis): eine starke *personale Abhängigkeit* analog zu einem traditionell-konservativ-ständischen Meister-Schüler-Verhältnis ist im universitären Alltag noch immer klar erkennbar. Dies wird nicht zuletzt sichtbar durch die Betrachtung der Promotionsphase als verlängerte Studienphase, die nicht als eigenständige Tätigkeit in Forschung und Lehre anerkannt wird. Als wissenschaftlicher Nachwuchs oder NachwuchsforscherInnen gilt oft nur, wer bereits promoviert ist (vgl. die entsprechenden Bedingungen der DFG zur Forschungsförderung).

*En Detail: Wissenschaftliche MitarbeiterInnen...  
...an vakanten Professuren*

Entsprechend der strukturell hohen personalen Abhängigkeit vom jeweiligen Professor und dem zunehmenden Leistungs- und Konkurrenzdruck der W-Besoldungs-Professuren erfährt das Stellenformat wissenschaftlicher MitarbeiterInnen in der Promotionsphase eine weitere Steigerung der Prekarität: Die Reduktion des professoralen Grundgehalts bei erhöhter leistungsorientierter Komponente, die Beschäftigung im Angestellten- statt im Beamtenverhältnis, eine mögliche 3jährige Probezeit, das „Hochverhandeln“ mit anderen Hochschulen, befristete Projekt- und Exzellenz-Professuren bewirken für die Inhaber von Professuren selbst einen deutlich erhöhten Leistungsdruck (vorwiegend hinsichtlich der Drittmittelakquise) und eine Konkurrenzsituation; diese wirken sich auch auf die zugehörigen MitarbeiterInnen aus. Eine durch solche Veränderungen erhöhte Fluktuation von Professoren und eine Pensionierungswelle führen zurzeit in Frankfurt und an anderen hessischen Hochschulen dazu, dass nicht wenige wissenschaftliche MitarbeiterInnen an vakanten Professuren besondere Probleme mit der Verlängerung ihrer Arbeitsverträge haben.

Während in vielen regulären Verhältnissen eine Beschäftigung wissenschaftlicher MitarbeiterInnen für die gesamte gemäß WissZVG zulässige Dauer praktiziert wird, fehlt jenen „herrenlosen“ MitarbeiterInnen einerseits die schützende Hand des Professors, andererseits ist deren 5-Jahres-Perspektive dadurch gefährdet, dass ihre Stelle als Verhandlungsmasse für die Berufungsverhandlungen mit dem Nachfolger benutzt wird. Durch den Anspruch insbesondere der Stiftungs-, Bürger-, Exzellenz- und Johann Wolfgang Goethe-Universität, die „besten Köpfe“ im Wettbewerb der Hochschulen anzuwerben, wird alles daran gesetzt, im aktuellen universitären System als exzellente bezeichnete WissenschaftlerInnen (was sich neben oder gar anstelle bisheriger Gütekriterien hauptsächlich durch die Höhe der eingeworbenen Drittmittelprojekte ausdrückt) möglichst viel bieten zu kön-

nen. Neben der steigenden Bedeutung ökonomischen Kapitals sind noch immer die als Ausstattung bezeichneten MitarbeiterInnenstellen Kapital und Währung der Universität. In einer solchen Situation führen die unterschiedlichsten Bedingungen und Entwicklungen der Universitäten dazu, dass MitarbeiterInnen an vakanten Professuren einen Störfaktor insbesondere der neuen Berufungspraxen darstellen. Manche Fachbereiche begegnen dieser Problematik damit, dass bei absehbarer Vakanz bzw. Neubesetzung einer Professur zugeordnete befristete Stellen überhaupt nicht mehr besetzt werden; andere versuchen, die Stellen der MitarbeiterInnen so lange wie möglich zu verlängern. Beiden ist die Prämisse gemein, dass die Stellen bei Amtsantritt des neuen Professors vakant sein müssen.

Die persönliche und berufliche Perspektive der wissenschaftlichen MitarbeiterInnen auf einen erfolgreichen Abschluss der Promotion und anschließende Möglichkeiten erfährt hier eine außengesteuerte Veränderung, die bei gleichzeitiger Bestrebung der Universität, die MitarbeiterInnen von den Stellen zu entfernen, Ausdruck einer im Wortsinne gnadenlosen Konkurrenz und eines einseitigen Leistungsbegriffes ist, gibt es doch im Rahmen der üblichen Tätigkeiten auf der Stelle kaum etwas, was ein MitarbeiterInnen hätte besser tun können, um ein drohendes Ausbleiben der Vertragsverlängerung abzuwehren.

Anders als mit der Vorstellung von der Professur und deren konkreten Inhaber als kleinster wissenschaftlicher Einheit ist inhaltlich kaum zu erklären, warum MitarbeiterInnen ihre Stelle räumen müssen, die noch kurz vorher ein Teil ihres Instituts und Fachbereiches waren und in den Zusammenhängen Forschung, Lehre, Selbstverwaltung und Prüfung tätig waren. Das Argument, MitarbeiterInnen könnten ihrem Professor beispielsweise beim Wechsel der Hochschule doch folgen und dort eine neue Anstellung erhalten, was letztlich zu einer gerechten Lösung führe, bestätigt nur die Sichtweise, dass MitarbeiterInnen von ihrem Professor abhängig und ohne diesen für das jeweilige Institut bzw. den jeweiligen Fachbereich irrelevant seien. Dieser Argumentation liegt die Annahme zu Grunde, dass die Interessen und Lebenslagen von Professor und MitarbeiterInnen weitgehend kongruent seien – als seien z.B. der Wunsch nach Veränderung, Ortswechsel, Änderung der Tätigkeit und des Umfeldes oder die persönlichen Möglichkeiten und Umstände eines solchen Wechsels (persönliches Umfeld, Familie, Beziehungen etc.) ebenfalls gleich gelagert. Auch gute Argumente für eine Gewährung der vorgesehenen 5 Jahre auf einer Qualifikationsstelle laufen in der Praxis oft ins Leere; zum Beispiel, dass eine personale Kontinuität sich positiv auf Forschung, Lehre und Selbstverwaltung auswirkt, dass es für einen neuen Professor von Vorteil sein könnte, für einen Übergangszeitraum an den meist umfangreichen Kenntnissen, Netzwerken und Kompetenzen der MitarbeiterInnen Teil zu haben oder dass schlicht neue MitarbeiterInnen aufgrund des Be-

setzungsverfahrens oder aufgrund persönlicher Umstände die Stelle nicht unmittelbar annehmen können oder wollen.

Eine solche Konstellation von MitarbeiterInnen an vakanten Professuren ist kein quantitativ geringes Problem, sondern wird vor allem durch einen Generationenwechsel in der Professorenschaft, durch eine bundesweite Kürzung von Professuren (allein seit 1995 wurden 1500 Professuren eingespart, so Kempfen 2008: 10) und von Stellen im akademischen Mittelbau, steigende Studierendenzahlen, eine seit der Bildungsexpansion chronisch unterfinanzierten Hochschullandschaft und die steigende Fluktuation und Leistungsorientierung verstärkt. Angesichts der Erfahrungen von Ohnmacht, von personaler Abhängigkeit vom Professor bzw. der nicht mehr vorhandenen schützenden Hand, eines einseitigen Leistungsbegriffs und der im neuen System nicht mehr vorgesehenen Möglichkeit der Einflussnahme gründet ein Problem auch auf der Ebene der konkret betroffenen MitarbeiterInnen, die aus dem System Universität verschwinden. Allen anderen wird dadurch, dass KollegInnen ihre Stelle verlieren, vor Augen geführt, dass es jederzeit ebenso sie selbst treffen könnte und dass sie nichts dagegen tun können. Damit lässt sich erahnen, welche persönlichen Aspekte für die Betroffenen damit verbunden sind – im Falle der ausbleibenden Vertragsverlängerung für MitarbeiterInnen (mittlerweile sogar für administratives Personal) an vakanten Professuren kursieren mittlerweile Wahrnehmungen zwischen „Entsorgen von Altlasten“ und „Witwenverbrennung“. Dass ausbleibende Vertragsverlängerungen auch schädliche Auswirkungen auf die jeweilige wissenschaftliche Disziplin, den Fachbereich und die verschiedenen Arbeitszusammenhänge in Form eines Investitionsverlustes mit sich bringen und dass diese Verluste billigend in Kauf genommen werden, ist ebenfalls nicht geeignet, die Wahrnehmung als „Altlast“ zu entkräften.

#### *Und die anderen?*

Ähnlich prekäre Arbeitsbedingungen, teilweise in noch drastisch verschärften Ausprägungen, gelten nicht nur für wissenschaftliche MitarbeiterInnen in der Promotionsphase, sondern auch in allen anderen Bereichen „unterhalb“ der Professur.

#### *Wissenschaftliche Hilfskräfte*

Angefangen beim Auftakt zu einer Tätigkeit in der Wissenschaft, bei den studentischen Hilfskräften, deren Beschäftigungsdauer oft kaum über die Vorlesungszeit hinaus währt, deren Entlohnung selbst bei der maximal zulässigen Arbeitszeit von 80 Stunden pro Monat bei einem Stundenlohn von ca. 8 Euro den

anderthalbfachen Sozialhilfesatz nicht überschreitet, die oft keinen eigenen Arbeitsplatz erhalten und deren konkrete Tätigkeiten fast vollständig in der Hand des Professors liegen. Wird die Tätigkeit auch nach Abschluss des Studiums fortgeführt, wird sie bereits ab einem zeitlichen Umfang von 10 Stunden pro Woche auf die Befristungsregelungen des WissZVG angerechnet – oft tickt die Befristungs-Uhr, ohne dass die Betroffenen es wissen.

#### *Unbefristet Beschäftigte im akademischen Mittelbau*

Bewährte Personalkategorien wie die der akademischen RätInnen werden kaum noch neu besetzt, andere unbefristete Stellenformate sieht das WissZVG bis auf die Studienratsstellen im Hochschuldienst nicht mehr vor.

Die Juniorprofessur, einst offiziell zur Nachwuchsförderung eingeführt und als Habilitationsäquivalent geplant, wird mittlerweile entweder nicht mehr eingesetzt oder hat oft mangels Entfristungsoption (Tenure Track)<sup>5</sup>, wie sie sich im angelsächsischen Hochschulsystem bewährt hat, keine Verbesserung hinsichtlich befristeter Beschäftigungsverhältnisse gebracht und ist als Versuch, die Habilitation als Voraussetzung für eine Professur abzulösen, gescheitert (Bloch/Burkhardt 2007:24).

#### *Neue Hochdeputatsstellen (Lehrkräfte für besondere Aufgaben)*

Im Zuge der Abschaffung der Studiengebühren hat der hessische Landtag 2008 mit dem „Gesetz zur Sicherstellung von Chancengleichheit an hessischen Hochschulen“ ein neues Stellenformat der Hochdeputatsstellen ermöglicht. Diese werden in der Umsetzung durch die Hochschulen auf meist maximal 2 Jahre befristet, und weisen ein Lehrdeputat von bis zu 18 Stunden auf. Sie werden als Qualifikationsstelle ausgewiesen und meist nicht für besondere, sondern für reguläre, grundständige Lehre ausgeschrieben. Diese Stellen werden besonders in solchen Bereichen eingesetzt, die in der Lehre aufwändig (z.B. Empirie- und Forschungspraktika) oder wenig reputierlich (Lehramtsausbildung in den sogenannten Grundwissenschaften, Einführungsveranstaltungen, Bachelor) sind. Die Stellen zeichnen sich durch eine Konstellation von höchster Lehrverpflichtung und kurzer Vertragsdauer aus, so dass die Möglichkeit zur Weiterqualifikation (Habilitation) faktisch nicht vorhanden ist. Erfahrungen zeigen, dass diese Stellen so schlecht gestaltet wurden, dass selbst die kurzen Verträge von in der Regel einem Jahr sofort von Seiten der StelleninhaberInnen beendet werden, wenn sich eine bessere Stelle bietet, womit die Kurz-

<sup>5</sup> Tenure Track bezeichnet hier eine Stellenbeschreibung auf der Ebene der Professuren, bei denen eine zunächst befristete Einstellung mit der Option einer dauerhaften Anstellung erfolgt. Über die Entfristung wird in der Regel nach wenigen Jahren aufgrund eines Evaluationsverfahrens entschieden, das sich von einer offenen Ausschreibung insofern unterscheidet, als dass prinzipiell nur über die Eignung des/der StelleninhaberIn und nicht über einen breiten BewerberInnenkreis entschieden wird.

fristigkeit und Prekarität in Lehre und Selbstverwaltung (von Abschlussprüfungen ganz zu schweigen) wiederum verstärkt wird.

Die neuen Hochdeputatsstellen haben einen deutlich überproportional hohen Lehranteil und einen hohen Anteil an Pflicht- und sogenannten Massenveranstaltungen, ihre InhaberInnen sind damit in der Lehre für Studierende stark präsent. Angesichts ihrer kurzen und kurzfristig bestimmten Beschäftigung stehen sie jedoch kaum für Abschlussprüfungen ihrer Studierenden zur Verfügung. Ihr überdurchschnittlich hohes Lehrdeputat und ihre überdurchschnittlich großen Veranstaltungen führen zu einer Belastungssituation, die weder Tätigkeiten in der Forschung noch in der Selbstverwaltung ermöglicht.

### *Lehrbeauftragte*

Neben – eigentlich: unter – den genannten Beschäftigten der Universitäten stehen Lehrbeauftragte, deren Arbeitsbedingungen am besten mit „nicht einmal Mittelbau“<sup>6</sup> beschrieben werden können. Hier besteht noch nicht einmal ein prekäres Beschäftigungsverhältnis. Sofern Lehraufträge überhaupt vergütet werden<sup>7</sup>, geschieht dies mit Honoraren von etwa 1000 Euro pro Seminar und Semester. Honorare müssen selbst versteuert werden, ein Sozialversicherungsschutz besteht nicht. Die Lehrbeauftragten sind am stärksten der Finanzlage und den Interessen des Instituts bzw. Fachbereiches ausgesetzt, der die Lehraufträge erteilt. Die Universität Frankfurt ist dabei die einzige in Hessen, die zurzeit (WiSe 2009/2010) mehr unvergütete (403) als vergütete Lehraufträge (337) vergibt (HMWK 2010).

### *Auswirkungen der Prekarisierung ... auf den akademischen Mittelbau selbst*

Die prekären Arbeitsverhältnisse führen dazu, dass die Entscheidung zu einer wissenschaftlichen Tätigkeit an Universitäten mit hohen finanziellen und lebensplanerischen Risiken verbunden ist. Die Lebenszeit bis zu einer gesicherten Existenz (Professur) ist lang<sup>8</sup>, die Investition hoch und der Erfolg ungewiss. Schon die beständige Selektion von WissenschaftlerInnen hat den Ausschluss weiterer sozialer Gruppen zur Folge – man betrachte nur den Anteil in der Professorenschaft von Frauen, von Menschen mit Migrationshintergrund oder von Menschen aus armen oder nicht-akademischen Familien. Neben dem tatsächlichen

Risiko und der faktisch praktizierten Fremdelektion kommt eine milieuspezifische Risikobereitschaft als potenzieller Faktor der Selbst-Eliminierung (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 175–178) hinzu und führt auch auf diesem Wege zur sozialen Selektion, die dafür sorgt, dass an der sozialen Ungleichheit prinzipiell alles beim Alten bleibt. Wer während der Arbeit an der Qualifikationsarbeit seine Stelle an der Universität verliert, verliert oder gefährdet damit die für den langfristigen Verbleib in der Hochschule so entscheidenden Anschlussmöglichkeiten und Netzwerke in Form von Arbeitsgruppen, Forschungsgruppen, Tagungen, Konferenzen – und natürlich die regulären Kontakte an Institut und Fachbereich. Von welcher großer Bedeutung für die Hochschulen die jeweiligen Netzwerke sind, hat nicht zuletzt Bourdieu mit seinem *Homo Academicus* (1984) nachgewiesen.

Wo schon reguläre Beschäftigungsbedingungen einen Verbleib in der Wissenschaft bzw. der Hochschule nur für wenige ermöglichen (die als Promovierende oder Habilitierende zudem bereits zu den Auserwählten gehören), werden diese Chancen durch zahlreiche, von den Betroffenen kaum oder gar nicht beeinflussbaren Faktoren weiter verringert. Je nach Beschäftigungsform kann dies vom nicht-marktförmigen wissenschaftlichen Selbstverständnis, von der Haushaltslage der Universität und/oder des Fachbereichs, vom Weggang des Professors oder Projektleiters, von der Entwicklung auf dem Projektmittel- und Bildungsmarkt usw. abhängig sein. Im Zuge der neoliberalen Umstrukturierung der Hochschulen hat sich ein Imperativ herausgebildet, demzufolge die genannten Unwägbarkeiten als Risiko zu begreifen sind, das ein unternehmerisches sei und dass eine entsprechende Anpassung der eigenen Vermarktung im Sinne des unternehmerischen Selbst erfordere. Mit dieser Form der Individualisierung und Internalisierung marktförmiger Zwänge wird es gleichzeitig schwerer, (hochschul-) politisch zu debattieren oder gar zu handeln.

Bezogen auf das Verhältnis von Hoffnung und Skepsis in Bezug auf eine langfristige Beschäftigung in der Universität ist schließlich festzuhalten, dass die Versprechungen der Universitäten, vor allem die eigene Freiheit in Lehre und Forschung, aber auch die Privilegien einer Professur, zu einer relativ hohen Zufriedenheit im Mittelbau beitragen. Die Hoffnung auf eine Zukunft in der Universität geht Hand in Hand

<sup>6</sup> So der Titel eines Interviews mit Thomas Schmidinger, Sprecher der „externen Lektoren“ an der Universität Wien, erschienen in *Korso*, 12/2009. Erhältlich unter [http://www.ig-elf.at/fileadmin/homepage/Archiv/Texte/korso\\_dezember\\_2009\\_schmidinger\\_12.pdf](http://www.ig-elf.at/fileadmin/homepage/Archiv/Texte/korso_dezember_2009_schmidinger_12.pdf)

<sup>7</sup> Unbezahlte Lehraufträge sind rechtlich sittenwidrig; nach § 71, Abs. 2 des neuen Hessischen Hochschulgesetzes können eigentlich nur noch vergütete Lehraufträge erteilt werden. Die Lehrbeauftragten können jedoch „freiwillig“ auf das Honorar verzichten – die Universität Frankfurt stellt eigens dafür entsprechende Formulare zur Verfügung.

<sup>8</sup> Verglichen mit anderen Berufen ist die Zeit vor einer festen Anstellung hier besonders lang: Studium, Promotion und Habilitation (die trotz juristischer Relativierung in der Praxis noch immer relevant ist). Noch längere Zeiten sind z.B. in Hessen bei lehramtsrelevanten Professuren vorgesehen: zu Studium (mind. 5 Jahre), Promotion und Habilitation (je mind. 3 Jahre) kommen Referendariat (2 Jahre) und zusätzliche Praxiserfahrung (3 Jahre) hinzu, sodass die „Ausbildung“ hier nicht in weniger als 16 Jahren absolviert werden kann. Dazu muss ergänzt werden, dass in diesem Bereich wenigstens die Fall-Back-Position einer Tätigkeit in der Schule existiert, die die prekäre Perspektive zumindest teilweise lindert; wem Wissenschaft als Beruf wichtig ist, wird hierin allerdings wenig Trost finden.

mit dem Wissen um die geringen Chancen. Eine Studie von Grünh u.a. (2009) hat anlässlich einer öffentlichen Vorstellung und Diskussion den Beinamen „Prekär und Spaß dabei?“ erhalten. Die Aussichten auf eine unbefristete Beschäftigung sind dabei gering: „Ca. 90 Prozent der jungen wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen haben demnach keine längerfristige berufliche Perspektive innerhalb der Hochschule“ (Grünh u.a. 2009: 15), und: „Nur sechs Prozent erwarten eine unbefristete Stelle an einer Hochschule zu bekommen, wohingegen 88 Prozent nicht davon ausgehen“ (Grünh u.a. 2009: 9). Ob dies Ausdruck weit verbreiteten Selbst-Managements, der Faszination des Denkens und der Bildung oder der Anerkennung eines notwendigen Übels auf dem Weg zum sozialen Aufstieg bzw. zur Sicherung der hohen sozialen Position ist, muss hier offen bleiben.

#### *... auf die Forschung*

Für die Forschung bedeutet die Praxis des prekären Mittelbaus einen hohen Verlust, weil angesichts der schlechten Arbeitsbedingungen viele Forschungsarbeiten nicht zu Ende geführt werden (können). So verkürzend die Humankapital- und „brain-drain“-Diskussionen geführt werden, so zutreffend sind sie, wenn es um die Kritik an der Geringschätzung der Nachwuchsförderung durch geeignete berufliche Perspektiven geht. Forschende Lehrbeauftragte werden überhaupt nicht materiell gefördert, InhaberInnen von Hochdeputatsstellen können kaum die Zeit für Forschung aufbringen (und dies angesichts der Befristungsregelung des WissZVG auch nicht nachholen), wissenschaftliche MitarbeiterInnen schaffen es in der Regel kaum, ihre Qualifikationsarbeit von Anfang bis Ende während ihrer Beschäftigung anzufertigen und müssen zudem um die geringe 5-Jahres-Frist bangen, wenn ihr Professor die Hochschule wechselt, emeritiert wird oder gar stirbt.

Darüber hinaus wirken sich die zunehmende Konkurrenz und die Drittmittelsituation direkt auf Forschungsinhalte und -perspektiven aus. Entgegen einer naiven Annahme, eine solche Einschränkung der Freiheit von Forschung und Lehre sei nur dann gegeben, wenn unmittelbare Anweisungen vom Geldgeber zum Wissenschaftler erfolgen, ist vielmehr die Entwicklung des Marktes zu betrachten. So ist beispielsweise die Frage zu stellen, ob es überhaupt für manche Bereiche einen „Markt“ gibt, auf dem sie sich verkaufen können und von dem ein Lebensunterhalt bestritten werden kann. So sind Unterschiede zwischen Fächern wie Medizin, Naturwissenschaften und den sogenannten Buchwissenschaften klar erkennbar; hinzu kommen weitere Probleme, so lassen sich z.B. für kritische oder als „links“ betrachtete Wissenschaftsverständnisse kaum Geldgeber finden. Prekäre, kurzfristige und hoch fluktuierende Stellen im akademischen Mittelbau, insbesondere drittmittelfinanzierte, bieten ein geeignetes Instrument, um den Markt am Laufen zu halten; durch die zunehmende Bedeutung von Drittmitteln für den gesamten

universitären Bereich erhält dieses Instrument eine Relevanz auch jenseits reiner Drittmittelprojekte.

#### *...auf die Lehre*

Der akademische Mittelbau hat insgesamt den größten Anteil an der universitären Lehre (Grünh u.a. 2009: 15); das Lehrdeputat ist zwar bei Qualifikationsstellen pro Mitarbeiter in der Regel geringer als bei Professoren, ist aber durch die absolute Zahl von über 100 000 wissenschaftlichen MitarbeiterInnen bei knapp 38 000 Professuren in der BRD (Klecha/Krumbein 2008:13) insgesamt höher. Damit wirken sich die prekären Arbeitsbedingungen des Mittelbaus in hohem Maße auf die Lehre aus; eine Begleitung und Betreuung der Studierenden durch DozentInnen ist oft nur für wenige Semester möglich, in vielen Fällen ist der Planungshorizont der Lehre auf sechs Monate oder weniger beschränkt. Als großer Glücksfall ist zu werten, wenn Studierende vom Beginn des Studiums über die Spezialisierung bis hin zur Abschlussarbeit von einem/einer wissenschaftlichen MitarbeiterIn betreut werden können. Der Trend zur kurzfristigen Beschäftigung bedeutet eine ebenso kurzfristige und bildungstheoretisch oberflächliche Lehre.

Bildung und Lehre als per se subjektive und diskursive Auseinandersetzung mit Themen benötigt eine beständige, sich entwickelnde und persönliche Zusammenarbeit und Betreuung. Dieses in den Bildungsbereichen Familie, Vorschule und Schule längst anerkannte Prinzip wird in Hochschulen kaum beachtet, ist aber notwendige Bedingung für gute und erfüllende Seminare und Lehre. Gute Erfahrung bei alternativen Veranstaltungsformen wie Workshops, Blockveranstaltungen, Exkursionen oder mehrsemestrige Veranstaltungen zeigen die große Bedeutung interpersonaler Beziehungen bei Bildungsprozessen. Bildung und gute Lehre sind angesichts der prekären Arbeitsbedingungen des Lehrpersonals (und einer mit PISA, Bologna und G8/„Turbo-Abitur“ verbundenen neuen Kultur des „Bulimie-Paukens“) nicht möglich; die Lehre funktioniert oft nur noch als Massenabfertigung, als entpersonalisierte und notdürftige Bedarfsabdeckung, während Bildung auf Wissensvermittlung reduziert wird.

#### *...auf die (Selbst-) Verwaltung*

Wissenschaftliche MitarbeiterInnen verwenden einen guten Teil ihrer Zeit für die so genannte Selbstverwaltung, obwohl sie als Statusgruppe in allen Gremien selbst in möglichen Koalitionen mit Studierenden, Frauenrat und Personalrat stets die Minderheit darstellen und strukturell wenig bewirken können. Dies ist eine der sichtbarsten Formen der undemokratischen Verfasstheit der Universitäten; im vielleicht wichtigsten Bereich der Selbstverwaltung, den Berufungskommissionen, wird an der Universität Frankfurt das ungleiche Stimmenverhältnis durch eine zu-

sätzliche Regelung<sup>9</sup> verdoppelt (zumindest in Hessen ist dies einmalig); für „Entscheidungen, die (...) die Berufung von Professoren und Professorinnen unmittelbar berühren (...) genügt (...) die Mehrheit der dem Gremium angehörenden Mitglieder der Professorengruppe.“ Damit wird das Gleichheitsprinzip („one man, one vote“) ausgehebelt: Ein noch so deutliches Abstimmungsergebnis der Kommission ist hin-fällig, wenn es keine Mehrheit unter den Professoren hat.

Bei Berufungsangelegenheiten, die von der Ausschreibung bis zur Besetzung der Stelle in den günstigen Fällen 2–3 Semester, nicht selten aber mehr als 4 Jahre andauern, ist schnell ersichtlich, inwiefern prekäre Arbeitsverhältnisse die Arbeit einer Berufungskommission erschweren können. Auch die anderen Aufgaben in der Selbstverwaltung sind zeitintensiv und benötigen eine nicht kurzfristig zu leistende Einarbeitung. Schon angesichts der allgemeinen Befristungsregelungen des WissZVG wird dieser Teil der Qualifikation wissenschaftlicher MitarbeiterInnen erschwert; durch die Zerteilung der 5-Jahres-Befristung in 6-Monats-Verlängerungen und die potenzielle Nicht-Verlängerung bei widrigen Umständen wird gute Selbstverwaltungsarbeit für viele kaum noch möglich, geschweige denn attraktiv. Die Stigmatisierung und Bestrafung so genannter Langzeitstudierender (die in den meisten Fällen schlicht erwerbstätige Teilzeitstudierende waren) hat gezeigt, dass durch den Rauswurf erfahrener Studierender der Statusgruppe, aber auch den Fachbereichen insgesamt eine wichtige Expertise und ein Erfahrungswissen verloren ging. Ähnliches ist für den Mittelbau zu befürchten.

### Was bleibt?

Insgesamt führt die zunehmende Prekarisierung universitärer Praxis, aber auch fast aller anderen Bereiche des Bildungssystems, zu einer Vervielfachung und einer gesteigerten Bedeutung von Hürden bzw. Selektionsstufen. Die Idee eines universitären Systems, das Denken alimentiert, um ihnen Ruhe, Freiheit und Muße zu gewähren, um zu forschen, lehren, reflektieren, diskutieren und sich auszutauschen, wird zunehmend in Frage gestellt, wenn Wissenschaft nur noch in kurzfristigen, anwendungsorientierten und markttauglichen Projekten gedacht und praktiziert wird. Prekarität ist dabei ein neues Leitbild und ein entscheidendes Instrument, um unmittelbare Abhängigkeiten aufrecht zu erhalten und langfristige Perspektiven zu verunmöglichen. Unter solchen Bedingungen wird das kritisch-emanzipatorische Potenzial von Bildung zusehends durch ein marktförmiges Lernen als Teil des unternehmerischen Selbst verdrängt. In diesem Verständnis gesellschaftlicher Subjekte als profitorientierte, individualisierte und ihrer Sozialität beraubte Marktteilnehmer wird das sich wechselsei-

tig bedingende Verhältnis von Elite und Masse, von Exzellenz und Mittelmaß als gerechtes legitimiert – und als solches sogar von den Verlierern akzeptiert.

Bildung muss von ihrem verklärenden Geist befreit werden, ohne dabei ihre Einzigartigkeit abzugeben. Bildung ist untrennbar beides: sowohl kritisch-emanzipatorisches Potenzial als auch Legitimierung sozialer Ordnung und mit ihr sozialer Ungleichheit, Macht und Herrschaft. Bildung als einen Dienst am Schönen, Wahren, Guten zu verklären und seine realpolitische Funktion zu leugnen, verschleiert und verstärkt diese. In diesem Sinne muss Bildung als eine reale in den jeweiligen Einrichtungen gedacht und mit den nötigen materiellen Ressourcen und demokratischen Strukturen ausgestattet werden. Prekäre Verhältnisse erschweren „wahre“ Bildung und fördern ihre soziale Selektions- und Legitimationsfunktion.

### Literatur

Bloch, Roland und Anke Burkhardt 2007: Arbeitsplatz Hochschule und Forschung für wissenschaftliches Personal und Nachwuchskräfte. Hans Böckler-Stiftung, Düsseldorf: 2007. Aus der Reihe: Demokratische und Soziale Hochschule, Arbeitspapier 207

Bormann, Lutz und Jürgen Enders (2002): Was lange währt, wird endlich gut: Promotionsdauer an bundesdeutschen Universitäten. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 1, 24/2002, S. 52–72

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt: Suhrkamp-Verlag

Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron (1971): Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart: Ernst Klett Verlag. Texte und Dokumente zur Bildungsforschung

Bourdieu, Pierre, Luc Boltanski und Martin de Saint Martin (1981): Kapital und Bildungskapital. Reproduktionsstrategien im sozialen Wandel. In: Pierre Bourdieu und Helmut Köhler (Hg.): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, S. 23–87

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verlag

Bourdieu, Pierre (1992): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg: VS-Verlag, S. 49–77

Bourdieu, Pierre (1998a): Homo Academicus. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verlag

Bourdieu, Pierre (1998b): Prekarität ist überall. In: Pierre Bourdieu: Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstandes gegen die neoliberale Invasion. Konstanz: UVK 1998, S. 96–102

Geschäftsordnung für die Gremien der Johann Wolfgang Goethe-Universität vom

<sup>9</sup> Geschäftsordnung für die Gremien der Johann Wolfgang Goethe-Universität vom 12. August 2008; verfügbar unter <http://www.satzung.uni-frankfurt.de/2008/2008-08-28-geschaeftsordnung-gremien.pdf>

12. August 2008. Online verfügbar unter <http://www.satzung.uni-frankfurt.de/2008/2008-08-28-geschaeftsordnung-gremien.pdf>

Gröhn, Dieter, Heidemarie Hecht, Jürgen Rubelt und Boris Schmidt (2009): Der wissenschaftliche „Mittelbau“ an deutschen Hochschulen. Zwischen Karriereaussichten und Abbruchtendenzen. Berlin: ver.di. Aus der Reihe: anstöße. Campus der Zukunft

Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (2010): Antwort der Ministerin vom 11.02.2010 auf eine kleine Anfrage der Abgeordneten Janine Wissler (DIE LINKE) vom 18.11.2009. Drucksache Nr. 18/1573 des hessischen Landtags.

Kempen, Bernhard (2008): DHV fordert besser Karriereperspektiven für wissenschaftlichen Nachwuchs. Unsere Zukunfts- und Hoffnungsträger werden wie Bittsteller behandelt. In: Newsletter des Projektes Qualitätsmanagement der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), 01/2008 (April), S.10. Online verfügbar unter [http://www.hrk.de/de/download/dateien/Qm-Newsletter\\_1\\_08\\_neu.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/Qm-Newsletter_1_08_neu.pdf). Zitiert nach: Gröhn u.a. (2009)

Klecha, Stephan und Wolfgang Krumbein (Hg) (2008): Die Beschäftigungssituation von wissenschaftlichem Nachwuchs. Wiesbaden: VS-Verlag

Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGST) (Hg) (1993): Das Neue Steuerungsmodell. Begründung – Konturen – Umsetzung. Köln: Kommunale Gemeinschaftsstelle

Neis, Matthias und Jürgen Rubelt (2010): Wissenschaftliches Prekariat an Hochschulen. Nachwuchswissenschaftler/innen zwischen Karriere und Ausstieg. Tagungsdokumentation aus der Reihe anstöße. Campus der Zukunft. Berlin: ver.di 2010

Statistisches Bundesamt (2009): Hochschulstandort Deutschland 2009. Ergebnisse aus der Hochschulstatistik. Wiesbaden:2009. Online verfügbar unter <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pk/2009/Hochschulstandort/begleitmaterial,property=file.pdf>

Steinert, Heinz (2010): Das Prekariat. Begriffspolitik und Klassenpolitik. In: Hans-Günther Thien (Hg): Klassen im Postfordismus. Westfälisches Dampfboot: Münster, S. 174–201

Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZVG 2007): Gesetz zur Änderung arbeitsrechtlicher Vorschriften in der Wissenschaft, vom Bundestag am 12.04.2007 beschlossen

## Teil V.

# Studienbedingungen heute

### 8. „Und ständig gibt es noch zusätzliche Mechanismen, wie man Studierende hier unter Druck setzt. . .“

*Interview mit Benjamin Ortmeier*

*Ausgestrahlt in der Sendung des Frankfurter Protestplenums auf RadioX am 17.02.2010*

**Emanuel Kapfinger/Johannes Kunze:** *In den Frankfurter Bildungsprotesten wird ein Punkt besonders stark gemacht: Dass durch den Bologna-Prozess kritisches Potential und damit auch Protest und Widerstand zunehmend erledigt werden. Kannst Du uns erzählen, wie der Bildungstheoretiker Heydorn diesen Zusammenhang von Bildung und Kritik hergestellt hat?*

**Benjamin Ortmeier:** Der Widerspruch von Bildung und Herrschaft, wie ihn Heydorn formuliert, ist ein ganz kluger Gedanke aus der alten griechischen Antike über die Bauernkriege bis heute. „Stell dir vor wir alle wären gelehrt! Das wäre doch gar nicht verkehrt.“ haben die Bauern 1525 gesungen. Bei den Revolutionen, bei den Aufständen der Bauern spielte es also eine Rolle, dass man Wissen haben muss, dass man über die Geschichte der Menschheit Bescheid wissen muss, um sich Herrschaft nicht gefallen zu lassen. Das ist wie im Kleinen so auch im Großen – wenn ich mich gut mit etwas auskenne, kann ich nicht übers Ohr gehauen werden. „Nur Leute die nichts wissen“, haben die Bauern gesungen, „Leute, die nichts wissen, werden immer beschissen.“ Also Bildung hat durchaus eine Menge damit zu tun, ob man sich alles gefallen lässt, ob man den Durchblick hat über Herrschaftsverhältnisse, über den Zusammenhang von Profitmacherei und der Situation an der Universität heute, ob man Gesellschaftsprinzipien und die Notwendigkeit der Gesellschaftsveränderung versteht.

Dieser Ansatz des Frankfurter Erziehungswissenschaftlers Heydorn ist von größter Bedeutung auch in den aktuellen Auseinandersetzungen zwischen Studierenden und einem gesellschaftlich geplanten Umbau der Hochschulen, die zwar schon immer in erster Linie den gesellschaftlich-ökonomischen Bedürfnissen zu dienen hatten, aber zumindest noch in bestimmten Bereichen nicht nützliche, sozusagen luxuriöse Bildung auch anboten. Das gehörte zum Habitus der Eliten.

So war es in den Universitäten möglich, dass auch Menschen aus anderen Teilen der Gesellschaft, also nicht den Eliten, diese Art von nicht unbedingt nützlicher Bildung für ihre eigene Entwicklung, für

ihre Persönlichkeitsentfaltung, für ihren Wissenserwerb, für ihre Bildung nutzen konnten. Dieser Bereich wird zunehmend eingeschränkt und das ist in der Tat ein Problem, das wir in den letzten drei, vier Jahren verschärft sehen und das mit diesem Begriff Bologna-Prozess in einen Zusammenhang gebracht wird.

*Es gibt momentan den Vorwurf an die Bachelor- und Master-Studiengänge, dass dort eine Verschulung des Studiums stattfindet. Kannst Du – auch als Ex-Lehrer – etwas dazu sagen, inwiefern hier Schule aufs Studium übertragen wurde, oder ob es in der Schule nicht auch andere Möglichkeitsräume gab und gibt?*

Auch hier muss ich aus einer längeren Perspektive erzählen, dass Schule natürlich schon immer eine Institution war, die allein durch ihre bloße Existenz zur Anpassung an die jeweilige Gesellschaft erziehen sollte und wir nun in den vergangenen, sag ich mal, achtzig, neunzig Jahren eine Entwicklung beobachten, dass es ein Hin und Her, eine Zick-Zack-Bewegung gibt: Einerseits gab es immer auch Ansätze, dass Schülerinnen und Schüler selbständig lernen, allerdings: das was ihnen vorgesetzt wird. Schule bleibt aber *immer* eine Sozialisationsinstanz, die neben Fachwissen auch ein bestimmtes Verhalten erzeugt und erzeugen soll. Das ist in den letzten sechs, sieben Jahren durch einen wesentlichen Punkt verschärft worden und das ist die Zunahme des Prüfungsunwesens. Die Prüfungen, die dann einen Sinn machen, wenn man den Stand, die Stärken und Schwächen einer Person wie ein Trainer herausbekommen möchte, um sie zu verbessern, sind ein systematisches Instrument, um die vielbeschworene Schul- und Klassengemeinschaft praktisch auszuhebeln – wer zusammen arbeitet, ist ein Betrüger und wird mit der Note Sechs belohnt, das sind heute Null Punkte.

Wir haben also eine Zunahme dieser Repression durch die Masse der Prüfungen, die in der letzten Zeit ungeheuer zugenommen haben. Dieses Prinzip von Schule, nicht der Schutz von Schülerinnen und Schüler, sondern dass sie zunehmend unter Druck gesetzt werden, ist natürlich auch ein wesentlicher

Punkt bei den Bachelor-Studierenden, die jetzt ab dem ersten Semester diese Note für ihre Gesamtabchlussprüfung angerechnet bekommen.

Das ist so, als würde im Gymnasium von Klasse zehn bis Klasse dreizehn jede Klassenarbeit am Schluss in die Endnote einfließen. Und ständig gibt es noch zusätzliche Mechanismen, wie man Studierende hier unter Druck setzt, weil die Zeitpläne natürlich in einer Art und Weise das Leben dieser Studierenden bestimmen, dass die ursprünglichen Ideen von Wilhelm von Humboldt, dass Bildung auch etwas damit zu tun hat, sich selber Zeit einzuteilen, Stoff selber auszuwählen, eigene Interessen zu entwickeln, weitgehend bei Studierenden, die in diesen Apparat neu hineinkommen, erst einmal auf der Strecke bleiben müssen – wenn sie nicht, wie das in der Studierendenbewegung ja der Fall war, anfangen sich zu wehren und dafür zu sorgen, dass man ein SoS-Programm durchführt, das heißt: Studieren ohne Schein.

*Das heißt, dass durch die gegenwärtigen Bildungsreformen und den zunehmenden Zeit- und Leistungsdruck und die Stoffdichte die Fähigkeit zu kritischer Reflexion und ein selbständiges Handlungsvermögen zurückgestuft wird – umgekehrt aber, wenn man in der Bildung Wahlfreiheit hat und möglichst frei von Zwängen ist, dass dann diese Fähigkeiten herausgebildet werden können.*

Das ist jetzt schön formuliert, aber hinter dieser Autonomie stehen natürlich zwei ganz entscheidende Barrieren, oder davor stehen die Barrieren. Die erste Barriere ist natürlich der Studierende selbst, wie er bisher schon geprägt wurde. Das kann man ja nicht wegoperieren. Nach dreizehn Jahren Schule – Grundschule, Gymnasium, Elternhaus, Gesellschaft – haben wir jetzt Studierende, die neu an diese Universität kommen oder auch schon ein, zwei Semester da sind, und was die bisher erlebt haben, ob die sich schon jemals in ihrem Leben für was anderes interessiert haben als ihnen vorgegeben wurde, sei's von der Kulturindustrie oder von der Schule, das ist die erste entscheidende Frage. Selbst wenn also die Universität super wäre, mit inhaltlich ganz tollen Angeboten, ist hier ein Problem – eine Grenze wie Universität Bildung vermitteln kann. Es dauert manchmal eine Weile, bis Studierende aus dem klassischen Schultrott herauskommen, wenn man das unterstützt, hat man aber eine reale Chance.

Und das ist der zweite Punkt, es liegt natürlich auch an den von den Dozenten vermittelten Inhalten und nicht nur an der Form, sondern vor allem auch an der Methode, ob Lehre und Forschung ein Gesamtprozess ist. Lehre und Forschung sollte ja immer zusammen funktionieren. Das muss man sich noch einmal klar machen, warum das auch für Studierende so wichtig ist: Das bloße Reproduzieren heißt, Gedanken anderer Leute übernehmen. Selbständiges Denken erfordert, dass man auch etwas selber erforscht.

Dass man sich seine Thermoskanne nimmt, sich in die Bibliothek setzt und einfach mal Bücher durchguckt, liest, ohne ein haarkleines Ziel, mit größeren Perspektiven im Kopf, wühlt, sich orientiert, eben die Forschung als Prozess versteht, in dem das Ergebnis nicht schon feststeht und ich nur noch nach den Beweisen suche, um, wie ein bestochener Gutachter, das zu beweisen, was eh schon gefordert wird. Also ein offener Forschungsprozess, das ist der Kern von Lehre und Forschung als einheitlichem Vorgehen. Die Studierenden lernen in Wirklichkeit selber denken nur, wenn sie forschen und nicht Gedanken anderer Menschen einfach wiedergeben und reproduzieren.

*Wie sieht es mit Spielräumen, die Lehrerinnen und Lehrer und Dozierende haben, mit immanenten Anknüpfungspunkten für Alternativen an der Uni und an der Schule?*

Es gibt einen peinlichen Optimismus, der ja gerade auf der Annahme beruht: Alles wird gut, wenn die einzelne Person sich nur richtig engagiert, kriegen wir alles hin. Und es gibt natürlich auch einen peinlichen Pessimismus, der darin besteht: Ich kann eh nix machen, die gesellschaftlichen Verhältnisse sind für mich das Zwangskorsett, ich muss so handeln. Dazwischen liegt die Frage, die Sie gestellt haben. Welchen Spielraum man hat, das lässt sich leider – oder Gott sei Dank – nicht theoretisch betrachten und auch nicht theoretisch beantworten. Wir wissen, es gibt einen Spielraum, wie groß er ist, kann nur in der Praxis erprobt werden. Die Kräftekonstellationen sind während eines studentischen Streiks natürlich völlig anders als in einer Normalsituation an der Universität und die Frage lässt sich also nicht prinzipiell beantworten, denke ich. Außer, diese beiden abweichenden Grundpositionen, dieser Hurra-Optimismus und dieser peinliche Pessimismus, sind mit Sicherheit nicht der Realität angemessen. Die Realität besteht aus Widersprüchen, entwickelt sich durch Widersprüche, durch Gegensätze und in diesem Prozess der Entwicklung einer Gesellschaft, einer Hochschule aber auch eines bestimmten Studienseminars muss man, denke ich, maximal in der Praxis Spielräume ausprobieren, daran arbeiten sie zu vergrößern und wenn es scheitert, auch das als Lernprozess mit Studierenden gemeinsam begreifen.

*Noch eine Frage zum Schluss: Mit der Norbert-Wollheim-Universität ist jetzt im Bildungstreik ein Projekt erwachsen, das versucht eine alternative Bildung außerhalb der institutionellen Zwänge aufzubauen. Was sagst du zu solchen selbstorganisierten Bildungsmöglichkeiten, kann das eigentlich klappen, so eine Bildung abseits von Prüfungen und Professoren?*

Ich hatte ja vorhin schon mit dem kleinen Scherz SoS, Studieren ohne Schein, angedeutet, dass ich es für ganz wichtig halte, die in den letzten sechs, acht, zehn Monaten gemachte Erfahrung mit solchen



Workshops oder solchen Seminaren, alternativ voranzutreiben, das beizubehalten, hier möglichst viele Studierende dazu zu ermutigen, sozusagen als Tutoren das selber zu machen, mit diesem oder jenem Dozent auch zusammenzuarbeiten, der das auch anbietet. Ich sehe überhaupt kein einziges Argument, was dagegen spricht, dass Menschen, die was lernen wollen, die was wissen wollen, die Wissenschaft betreiben, die forschen wollen, die diskutieren wollen, sich zusammensetzen und das unabhängig von einer benoteten und beprüften Seminargeschichte machen. Das ist eine Weiterentwicklung der einzelnen Persönlichkeiten, die daran teilnehmen, die, und das ist jetzt ein immanentes Argument, letztlich auch dem Studienfortgang mit Sicherheit sehr viel dienlicher ist, als manche Seminare, wo man irgendwelche Detailprüfungen ablegen muss.

Persönlichkeit wird ganz anders entfaltet, wenn keine Angst existiert, wenn nicht der Zwang existiert, dann lässt sich die eigene Persönlichkeit entwickeln. Die Fähigkeit, Widerstand gegen Dummheit und Ungerechtigkeit zu leisten, ist noch nie bei Angstzuständen gewachsen, sondern immer nur, wenn Menschen die Möglichkeit haben, in bestimmten Situationen wenigstens, offen, ohne Druck, ja man kann sagen ohne Prüfungsdruck zu lernen. Deswegen unterstütze ich natürlich jede solcher Bemühung. Die Frage welches Ausmaß das haben kann, da sind wir wieder bei der Frage der Spielräume, das muss man ausprobieren. Das entscheidet dann nicht die Theorie, das entscheidet die Praxis.

## 9. Die Enteignung der Bildung durch den Bologna-Prozess

Von Emanuel Kapfinger

*Der Text basiert auf Diskussionen innerhalb der Hochschulgruppe Demokratische Linke an der Uni Frankfurt.*

Der Bologna-Prozess erzeugt instrumentelles Studieren und verdinglichte Wissenschaft. Seine Umsetzung besteht nicht bloß aus einer formal anderen Studienordnung. Vielmehr wirken deren Zwänge bestimmd auf die Subjektivität der Studierenden selbst. Wie diese ihr Studium angehen und welche Ziele sie darin verfolgen, ergibt sich aus den Zwängen stark erhöhter Leistungsanforderungen, beständiger Leistungskontrollen und vorgegebener Studienpläne.

### Kritik der Modularisierung

Das Schlagwort der neuen Studienordnungen ist die sogenannte Modularisierung. Die Fächer werden dabei in selbständig zu verfolgende Teildisziplinen, die „Module“, aufgeteilt. Damit wird die Idiotie einer Wissenszerstückelung, wie sie mit Fächern überhaupt gegeben ist, fortgetrieben. Von diesen Modulen müssen schon zu Beginn des Studiums einige wenige ausgewählt werden – die anderen bleiben außen vor, die Auseinandersetzung mit ihnen ist aus der Perspektive der Studienordnung unnötig. Diese Modulwahl erscheint einem als das Design des Akademikers, der man später ist und den man sich zu Beginn des Studiums aus einem Baukasten zusammenstellt. In diesem Design legt man die Fähigkeiten fest, die dieser künftige „gemachte Mann“ haben soll. Die Kriterien dieses Designs können in der Regel nicht wissenschaftsimmanent getroffen werden, weil zu Beginn des Studiums noch keine nähere Kenntnis des Fachs gegeben ist. Daher liegt als Kriterium für die Modulwahl die vermeintliche Marktnützlichkeit nahe. Dieses Kriterium kann man zwar nicht als falsch bezeichnen. Aber Wissenschaft muss andere Zwecke verfolgen als der Markt. Sie muss zwar die Gesellschaft, das Gemeinwohl zum Zweck haben, aber nicht in der einseitigen und dem Gemeinwohl an und für sich entgegengerichteten Weise der Kapitalverwertung und der Herrschaftssicherung.

Durch die Modulwahl wird das ganze Studium auf diese wenigen Module festgelegt. Die Bewegungsfreiheit und damit die Entfaltungsmöglichkeit im Studium sind daher stark eingeschränkt. Zusammenhänge, die wissenschaftlich relevant sind, die man aber erst später entdeckt, können nicht verfolgt werden. Desgleichen sind Umorientierungen, die einem durch seine Entwicklung während des Studiums notwendig erscheinen, nicht mehr möglich. Das Curriculum ist vorgegeben – erst „Basismodule“, dann „Aufbaumodule“, schließlich „Vertiefungsmodule“ –, und bestimmt so hoheitlich das Niveau der Studentin oder des Studenten. Eine selbständige Einschätzung ihrer Fähigkeiten wird ihnen nicht ermöglicht, ebenso wird der Idee einer Lerngemeinschaft von älteren

und jüngeren Studierenden der Boden entzogen. Schlechte und uninteressante Veranstaltungen können wegen Teilnahmeverpflichtungen nicht abgebrochen werden. Die Modularisierung ist der Feind des selbstbestimmten Studiums.

### Das Bildungskonzept des Bologna-Prozesses

Der Modularisierung liegt eine verdinglichte Auffassung von Bildung und Wissenschaft zugrunde, die heute die allgemein gültige ist. Sie versteht sich deshalb nicht als Zurichtung der Studierenden, sondern als Hilfe, als Vereinfachung des Studiums. Nach dieser Auffassung besteht Wissen aus reiner Information. Es kann objektiv festgehalten, klassifiziert und in solcher Stückung per „Lehre“ in der Studentin oder in dem Studenten gespeichert werden kann. Insbesondere geistes- und sozialwissenschaftlichem Wissen steht das unheimlich fern. Es ist dies eben der traditionelle Theorietypus, wie ihn Max Horkheimer in „Traditionelle und kritische Theorie“ beschrieb und der von der Kritischen Theorie stets kritisiert wurde. Traditionelle Theorie ist nach Horkheimer durch ein mathematisches Zeichensystem charakterisiert, das alle Vorkommnisse und Qualitäten quantifiziert, und kennt kein sinnverstehendes Denken des Allgemeinen. Sie betrachtet sich selbst als der gesellschaftlichen Praxis enthoben und stellt sich zugleich unter die Bedingungen von ökonomischer Nützlichkeit.

Entsprechend läuft das Studium. Mit der Belegung des Basismoduls hat man das Grundwissen für die Teildisziplin erworben und erhält dies durch die bestandene Prüfung bestätigt. Man kann den Kurs abhaken. Es ist objektiv klassifizierter Wissenskanon, der aufzunehmen ist und abgeprüft werden kann. Die Modularisierung verkennt völlig Wissen als Resultat des Lernprozesses eines selbsttätigen und interessierten Subjekts, und selbst unter den Zwangsbedingungen der Modularisierung kann Bildung und Erkenntnis nur nach diesem Prinzip entstehen.

Adorno hat dieses verdinglichte Denken in einem Aphorismus in den *Minima Moralia* auf den Punkt gebracht:

Der Gedanke, der Autonomie verlor, getraut sich nicht mehr, Wirkliches um seiner selbst willen in Freiheit zu begreifen. ... Zu seinen Gegenständen verhält es [das Denken] sich wie zu bloßen Hürden, als permanenter Test des eigenen in Form Seins. Überlegungen, die sich durch Beziehung zur Sache und damit vor sich selber verantworten möchten, fordern den Argwohn heraus, sie sei-

en eitle, windige, asoziale Selbstbefriedigung. (Adorno, *Minima Moral*, Aph. 126).

### Die Mechanisierung des Lernens

Die neuen Studienordnungen multiplizieren die Leistungsanforderungen, während sie gleichzeitig die Studienzzeit beschränken. Ist etwa der Bachelor nach acht Semestern nicht abgeschlossen, folgt die Zwangsexmatrikulation. Denjenigen, die den neuen Studienordnungen ausgesetzt sind, werden ein enormes Pensum, unzählige Prüfungen und Hausarbeiten abverlangt. Alle Noten im Studium gehen unmittelbar in die Abschlussnote ein. Das erhöht den Druck noch einmal und reduziert Lernen auf den Zweck der Bestnote. Die Wahl von Lehrveranstaltungen nach Interesse wird unter diesem Pensum unmöglich. Man kann sich nur mehr im vorab gewählten Modulschema bewegen.

Ohnehin lastet das große Leistungspensum mit derartigem Druck auf einem, dass die zahllosen Teilnahmeverpflichtungen, Seminare, schriftlichen Arbeiten nur schwerlich mit Interesse und Freude an der Sache verfolgt werden können. Die Leistungen erscheinen stattdessen als ungeliebter Aufwand, zu dem man keine andere Beziehung hat, als dass er für das Studium eben zu erbringen ist. Es findet hier keine subjektive Identifizierung mit der Sache statt. Insofern die Studierenden am Zweck des Studiums festhalten, wird ihnen die Selbstentfremdung aufgezungen, eine ihnen gleichgültige Sache aufzunehmen, geistig zu verarbeiten, auswendig zu lernen. In Zeiten großen Drucks, die wegen der unzähligen Leistungen im modularisierten Studium häufig sind, fehlt einem die Energie, aus eigener Motivation zu lernen. Tag für Tag befindet man sich angesichts der geforderten Leistungen im Hintertreffen, Lesen wird eine rein mechanische Tätigkeit, Aufgaben schematisch bearbeitet. Nichts wird hinterfragt, weitergedacht, auf eigene Erfahrungen bezogen. Man wird auf eine bloße Funktion, den Mechanismus eines Lernens reduziert. „Ich habe mein Leben für mein Studium geopfert,“ äußerte sich ein Bachelor-Student zu seinem Studium.

Nicht nur die Studierenden sind durch solche Kontrollinstrumente getroffen. Auch berufliche wissenschaftliche Arbeit an den Universitäten ist ähnlichen Zwängen ausgesetzt, etwa der Einwerbung von Drittmitteln und einer hohen Produktivität, und tendiert so gezwungenermaßen zu demselben Arbeitsverhalten.

### Das wissenschaftliche Studium

Das Anliegen eines wissenschaftlichen Studiums wird durch die Modularisierung so gut wie unterbunden. Ein solches Studium gilt der wissenschaftlichen Aufarbeitung eigener Fragen, es eignet sich den Literaturkanon des Fachs in kritischer Auseinandersetzung an und hat vor allem die Ausbildung einer eigenen Position zum Ziel. Das Arbeiten an eigenen Themen oder bloß nur mit anderen Studierenden wird unter diesem Pensum zeitlich unmöglich. Wer mehr tut als nötig, wird für verrückt erklärt. Aber Studieren ist ohnehin nicht länger selbständige Bildungsarbeit, sondern das getreue Mitschreiben jedes Worts des Professors und sogar noch seiner Powerpoint-Präsentation. Mit der vielgepriesenen aber unerwünschten Kundenmentalität mahnt man den Professor ab, wenn er die Präsentation zu schnell durchklickt, als dass man mit dem Schreiben noch mitkommen könnte. Sich andere Themen zu setzen als den akademisch anerkannten und gesellschaftlich sanktionierten Kanon, im kritischen Studium ja täglich! Brot, zeugt nur von fleghaftem Eigensinn, der sich ein Urteil über einen Autor doch noch gar nicht anmaßen kann.

### Der Zweck der ganzen Scheiße?

Eine ganz ähnliche Kritik kann man übrigens schon in der SDS-Hochschuldenkschrift von 1960 anlässlich der damaligen Studienstruktur lesen. Nachdem die Studierendenbewegung eine Demokratisierung der Hochschule und eine Liberalisierung des Studiums erkämpft hatte, geht das Hochschulwesen heute reaktionär zu starren Studienstrukturen zurück. Die heutige Tendenz besteht in der Erschaffung des unmündigen Studenten, der nicht denken und erkennen, sondern als Datenmaschine fungieren soll, der sich nicht in die Kritik von Wissenschaft und Gesellschaft vertiefen, sondern sein Studium unter ökonomischen Gesichtspunkten planen soll. Vielleicht ist das aber gerade der Akademiker, den das Kapital unter den gegenwärtigen Verwertungsbedingungen braucht: der keine Fragen stellt und in der vorgegebenen Aufgabe immer noch unter Einhaltung von Effizienzkriterien selbständig arbeiten kann. Dem der Bezug zur Sache gleichgültig ist. Der gewohnt ist, unter Druck und ohne Sinn für sich durchzuhalten. Das wäre es jedenfalls, was wir heute im Studium wirklich lernen.

## 10. Universität in Sicherheit. Um wessen Sicherheit geht es eigentlich, wenn von Sicherheit in der unternehmerischen Hochschule die Rede ist?

Von Anna Kern

*Der Wecker klingelt früh um sieben. Es fällt schwer aufzustehen, das Lernen für die anstehenden Klausuren gestern Nacht ging bis zwei, trotzdem beginnt die Vorlesung pünktlich um acht, schließlich erfasst der RFID-Chip in der Goethe-Card genau, ob und wie lange sie anwesend ist. Nichtanwesenheit ist gleichbedeutend mit Nichtteilnahme an der Klausur, was wiederum Exmatrikulation heißen könnte. Der Weg zum Campus führt vorbei an den Pförtnern, und bis sie den Seminarraum erreicht, wird sie etwa fünf mal von den installierten Kameras aufgenommen; den Weg dorthin speichert der Chip der Goethe-Card ebenfalls genau. Nach dem Seminar noch in die Bibliothek. Hier finden sich erneut Sicherheitsschleusen, jedes der ausgeliehenen Bücher ist mit einem Chip versehen, was die Vervollständigung ihres Bewegungsprofils erleichtert, wenn man die Chipdaten der Bücher mit den Daten ihrer Goethe-Card abgleicht. Beim Mittagessen in der Mensa, wo sie mit ihrer Goethe-Card bezahlt, wird ihr Weg weiterverfolgt, Rückschlüsse über ihr Essverhalten inklusive. Auf dem Weg nach Hause wird sie kurz vor dem Tor des Campus auf eine kleine Protestkundgebung aufmerksam, es werden Flyer verteilt, die die Sicherheits- und Reinigungsdienste jedoch sofort wieder einsammeln, die Plakate, die zur Kundgebung aufriefen, konnte sie gar nicht sehen: sie wurden, sofort nachdem sie aufgehängt wurden, wieder entfernt und entsorgt; die Universitätsangestellten sorgen auch dafür, dass die Protestierenden die Gebäude nicht betreten – so wie es in ihrer Stellenbeschreibung vorgesehen ist. Sie geht nach Hause.*

Egal ob Kameras, RFID-Chips, Sicherheitspersonal – jede dieser in diesem fiktiven Tagesablauf einer zukünftigen Hochschulstudentin beschriebenen und unzählige weitere Maßnahmen betreffen jeden Tag alle Menschen, die sich in und um die Universität aufhalten. Alle diese Maßnahmen haben ein gemeinsames Ziel: die *Sicherheit* in der Universität herzustellen und zu gewährleisten. Weil sie damit an einen aktuellen gesellschaftlichen Diskurs anknüpfen, in dem der Begriff der Sicherheit die zentrale Bezugsgröße bildet und während dessen inhärente Logik sich als Eigenlogik verselbständigen, bedürfen diese Maßnahmen häufig keinerlei besondere Begründung – im Gegenteil geraten diejenigen, die diese Legitimität in Frage stellen, meist selbst unter Verdacht. Wer ist schon gegen Sicherheit? Ehrliche Bürger haben nichts zu verbergen.

Dabei ist „Sicherheit“ gerade aufgrund der Ungenauigkeit der Definition und weil der Begriff eine Projektionsfläche für allerlei moralische und individuelle Vorstellungen bietet, oft schwer zu fassen.

Für wen, fragt sich, soll Sicherheit eigentlich hergestellt werden und warum? Wer hatte danach gefragt, wer um mehr Sicherheit gebeten? Fragen, deren eindeutige Beantwortung schwerfällt. Zum einen, weil diese Fragen häufig, im Gegensatz zu früheren Jahrzehnten, überhaupt nicht mehr gestellt werden, und zum anderen, weil bei der Herstellung von Sicherheit beim besten Willen nicht von einer einheitlichen Strategie gesprochen werden kann. Vielmehr haben wir es mit einer verselbständigten und sich weiterhin verselbständigenden Logik zu tun, die sich aus widersprüchlichen gesellschaftlichen Bedürfnissen und Anforderungen speist. Subjektives, wie individuelle und kollektive Ängste einerseits, und Objektives, der ökonomischen Notwendigkeit der Produktion, d.h. der Sicherung des fortschreitenden Akkumulationsprozesses folgend, schließen sich in der Logik der Sicherheit zusammen

Konkret bezogen auf den Frankfurter Campus zeigt sich diese Widersprüchlichkeit etwa am Zustandekommen des universitären Sicherheitsarrangements.

Da wäre zunächst der „Bereich Sicherheit“ zu nennen, der Teil der Hochschulverwaltung und der Universität angeschlossen ist und alle *sicherheitsrelevanten* Gebiete, die den (körperlichen) Schutz der Menschen, die sich an der Universität bewegen, zentral organisiert und gewährleisten soll. Er umfasst die Gebiete „Strahlenschutz und Betäubungsmittelrecht“, „Abfall- und Gefahrgut“, „Arbeitsschutz“ einschließlich des „Brandschutz“, sowie „Biologische und Chemische Sicherheit“. Gebiete originärer *Sicherheit* – verstanden als Abwehr unmittelbarer Gefahr für die Existenz also, die im Bewusstsein der meisten Studierenden jedoch keine allzu große Rolle spielen dürften.

Für deren Alltag sind andere Momente relevanter. Sicherheitspersonal, Kameras, RFID-Chips etwa, um nur einige zu nennen. Diese Bereiche der universitären Sicherheit werden jedoch in anderen Stellen der Verwaltung geregelt, die, auffallend genug, nicht dem „Bereich Sicherheit“ zugeordnet sind. An der Universität Frankfurt ist hierfür das Immobilienmanagement zuständig, genauer: das „infrastrukturelle Gebäudemanagement“, das dem „Serviceteam Campus Westend“ und der „Hausverwaltung Bockenheim“ obliegt. Entgegen weit verbreiteter Vorstellungen operieren hier keine privaten Sicherheitsdienstleister, sondern Verwaltungsangestellte der Universität, die in ihrem Aufgabenbereich für die Koordination von Hausmeister- und Sicherheitsaufgaben zuständig sind. Sie sind damit Teil des neueren Konzepts des Gebäude- und Facilitymanagements.<sup>1</sup>

„Sicherheit“ lässt sich angesichts dieser Auftei-

<sup>1</sup>Zum Thema private Sicherheitsdienste empfiehlt sich zum Weiterlesen Eick u.a. (2007).

lung seitens der universitären Verwaltung vorläufig in zwei Bereiche unterteilen: In den Schutz *von* Menschen vor als objektiv angenommenen Gefahren und der Schutz *vor* Menschen. Die Unterscheidung von Schutz und Sicherheit unterliegt hier vor allem einer alltagssprachlichen Differenz, die Schutz als eher technische Kategorie versteht, die noch keinen politischen Diskurs kennt. Der erste Bereich ist weitgehend nicht Gegenstand des Sicherheitsdiskurses im engeren Sinn. Die ihm politisch zugeschriebene Aufgabe, die Gewährleistung individueller Sicherheit vor naheliegenden arbeitstechnischen, stofflichen etc. Gefahren, hat sich in den letzten Jahren im Wesentlichen nicht verändert, weshalb er als stabil beschrieben werden kann.

Die diskursive Formation des zweiten Bereichs ist weitaus weniger stabil, ist Gegenstand explizit oder implizit vollzogener gesellschaftlicher Diskussions- und Aushandlungsprozesse und hat in den letzten Jahren dementsprechend großen Veränderungen unterlegen, nicht zuletzt aufgrund der zahllosen technischen Neuerungen auf dem Gebiet der Überwachungstechnik (die den Diskurs weiter befeuert haben). Eine nähere Betrachtung dieses Bereichs lohnt sich, auch weil damit verschiedene politische Einschätzungen der Bedeutung universitärer Räume zusammenhängen.

Eine zentrale Instanz der Sicherheitsaushandlung ist der universitäre Verwaltungsapparat mit seinen unterschiedlichen Abteilungen und teilweise gegenläufigen institutionellen Interessen und Handlungslogiken. Seine ihm durch die Universitätsleitung überantwortete Aufgabe, d.h. aus seiner Eigenlogik und dem Interesse an sich selbst heraus (Offe 2006), ist die Gewährleistung der ungestörten Funktion der Institution Hochschule. Die Herausforderung besteht demnach darin, die Liegenschaften so zu organisieren, dass viele Tausend Studierende tagtäglich die Institution durchlaufen können, da hierin letztendlich auch ihr finanzieller Erfolg liegt; das Kriterium des Verwaltungsapparats ist – nicht überraschend für eine kapitalistisch-strukturierte Institution – die Effizienz. Jedes Anzeichen devianten Verhaltens ist aus dieser institutionellen Perspektive der Verwaltung potentiell dazu geeignet, den Ablauf zu stören. Verhinderung, Eindämmung und Beseitigung möglicher und tatsächlicher Störungen ist konsequenterweise Teil dieser Perspektive.

Die Perspektive der Studierenden ist in der Regel eine andere. Für sie ist die Hochschule der Ort, an dem sich ein großer Teil ihres Alltagslebens abspielt. Hier lernen sie, treffen Freunde, essen, organisieren politische und Freizeitaktivitäten (z. B. Partys). Kritische Studierende sehen die Uni darüber hinaus als Ort der Reflexion, als Raum zur Entwicklung eines kritischen Bewusstseins und daraus folgender Praxen (wie z. B. künstlerische und organisatorische Kreativität). Der Konformitätsanforderung der zentralen Verwaltung zu genügen, ist nicht ihr erstes Interes-

se, vielmehr sind sie mitunter darin bestrebt, Persönliches sichtbar zu machen, woraus auch eine Aneignung der universitären Räume folgt. „Sicherheit“ bedeutet aus dieser Perspektive der Studierenden zunächst und vor allen Dingen, die persönliche Freiheit vor dem Zugriff gewaltförmiger (staatlicher und privater) Akteure. Mit anderen Worten meint dies also auch Störungsfreiheit – sowohl von hoheitlichen wie auch von Störungen durch unerwünschte Dritte – weswegen das Kriterium für erfolgreiche Verwirklichung der Sicherheit in dieser Perspektive nicht Effizienz ist, sondern (liberale) Freiheit.

Da aber nicht nur die Unileitung und die Studierenden Teil der Universität sind, entwickeln sich über diese Perspektiven hinaus noch eine ganze Reihe anderer Sicherheitsbedürfnisse: Die Angestellten (Dozentinnen, Verwaltungsangestellte, Hausmeisterinnen, Mensaangestellte, etc.) der Universität benötigen Sicherheit im Arbeitsalltag, die Obdachlosen einen sicheren Ort, an dem sie vor den üblichen Schikanen der Gesellschaft geschützt sind, etc. pp. Es zeigt sich damit, dass das allgemeine „Sicherheitsbedürfnis“ im Wesentlichen aus – in ihrer Spezifität durchaus ernst zu nehmenden – Einzelbedürfnissen besteht, die über den Kontext der jeweiligen konkreten gesellschaftlichen Umgebung entstehen und sich durchaus im Widerspruch zueinander befinden können.<sup>2</sup>

Diese teilweise sehr konträren Bedürfnisse können in ihrer Gegensätzlichkeit über den Raum Universität erfasst werden, weil sie hier als Interessen artikuliert werden und damit an diesem Ort in ihrer Überlagerung und Vermittlung eine spezifische Materialität entwickeln.

Eine kurze Analyse der Perspektive der Universitätsleitung, die aus der Perspektive der Studierenden also ein gegenläufiges Interesse artikuliert, kann zu einem besseren Verständnis der mit „Sicherheit“ verbundenen Logik verhelfen. Sie folgt dem Effizienzkriterium, welches aktuell mit dem sich gesellschaftlich durchsetzenden Präventionsimperativ vermittelt ist, welcher seine Wirkmächtigkeit vor allem über Abschreckung entwickeln soll: Durch Kameras und Sicherheitspersonal wird die Möglichkeit „krimineller Handlungen“ im Bereich der Universität für alle sichtbar gemacht, inklusive der Möglichkeit der (straf- oder disziplinarrechtlichen) Verfolgung dieser Handlungen. Allen wird so mitgeteilt, dass den Handlungen, die den normalen Ablauf stören, direkt Konsequenzen folgen können – die Definitionsmacht über „Störungen“ liegt dabei zunächst – etwa die Auslegung der Hausordnung – auf der Seite der Verwaltung. Die innere Logik des Präventionsimperativs ist nur über den Einbezug der Analyse seiner Funktionsgrundlage verstehbar. Die Definition des „Störenden“, bzw. „Kriminellen“, geschieht über verschiedene Abstraktionsschritte (vgl. Belina 2006), die allgemein Abstraktionen von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen und damit dem gesell-

<sup>2</sup>Vgl. zu Überlegungen eines „Sicherheitsfetisch“: Anna Kern (2009)

schaftlichen Kontext darstellen und somit erst in der Lage sind, einzelne Handlungen als abweichende Handlungen zu benennen. Erst durch diese Konstruktion werden präventive Maßnahmen legitimierbar und schließlich justitiabel.

Diese Abstraktion konstruiert zuerst den „kriminellen“ bzw. störenden Akt. Dabei werden gesellschaftliche Handlungen von ihrem sozialen Kontext zu Einzelakten isoliert. Diese Abstraktion – die nicht mehr fragt, *wer warum* und unter *welchen Bedingungen* etwas tut – ist die Grundlage, überhaupt eine Definition der „Störungen“ und einen spezifischen (verwaltungstechnischen, polizeilichen) Umgang mit ihnen entwickeln zu können. Die darauf aufbauende zweite Abstraktion konstruiert dann ein störendes Individuum, dem als Eigenschaft die Ausübung devianter oder krimineller Akte d.h. ein prinzipiell deviantes Verhalten zugeschrieben wird und von dessen weiteren sozialen „Eigenschaften“ und seiner gesellschaftlichen Subjektivierung abgesehen wird. Erst über die Existenz dieses Individuums kann Prävention legitimiert werden, die ihre objektive, gesellschaftlich allgemein anerkannte Gültigkeit konstituiert, indem sie sich von rein privaten Einschätzungen abhebt. Die Zusammenfassung vieler störender Individuen ist wiederum die Grundlage für den dritten Abstraktionsschritt, die Konstruktion einer störenden Gruppe (z.B. Obdachlose). Hierbei werden „Ähnlichkeiten“ dieser Individuen auf eine ganze Gruppe übertragen, was eine Generalisierung zur Folge hat, über die dann die Typologie von Problem- oder Tätergruppen stattfinden kann. Damit einher geht eine weitere Begründung und Legitimation präventiver Maßnahmen: Wird in einer an Effizienz ausgerichteten Institution die Existenz nicht nur von generell störenden Individuen, sondern ganzer Tätergruppen vorausgesetzt, ist es in dieser Perspektive naheliegend, dass es eine Notwendigkeit gibt, gegen diese vorzugehen, ohne der/m jeweils Einzelnen Störungshandlungen explizit nachweisen zu können oder zu müssen. Mit dem letzten Abstraktionsschritt – der Konstruktion des „gefährlichen“ Raumes findet dann die Ausweitung dieser Logik auf Räume statt. Dies zeigte sich an der Frankfurter Universität etwa anlässlich der Räumung des Casinos. Erhält ein Raum den Status als „gefährlich“, werden alle dort anwesenden Personen einem Generalverdacht ausgesetzt. Die Prävention wird durch diesen letzten Abstraktionsschritt ein weiteres mal vorverlagert und zugleich legitimiert: Im Sinne einer „Kontrollkalkulation“ soll nicht mehr die Abweichung selbst, sondern bereits deren Möglichkeit verhindert werden. „Ihr Zweck besteht darin, als ‚kriminell‘ angenommene Individuen durch Veränderungen in deren Umwelt daran zu hindern, ihr ‚kriminelles Wesen‘ auszuleben. Der Grund der neuerlichen Beliebtheit dieser Sichtweise ist ein ganz praktischer: Auf diese Weise kann scheinbar etwas gegen ‚Kriminalität‘ getan werden, ohne sich mit

deren Gründen befassen zu müssen“ (Belina 2006, 124).

Was sind nun die daraus folgenden Konsequenzen für den universitären Alltag? Zunächst einmal ist festzuhalten, dass die Abgrenzung universitärer Räume bezüglich gesellschaftlicher Transformationsprozesse zu einem imaginierten Rest der Gesellschaft nicht sinnvoll ist. Auch hier werden gesellschaftliche Entwicklungen wirkmächtig. Die Einführung von Kameras und Sicherheitspersonal auf dem Campus ist keine originäre Reaktion auf protestierende Studierende, sondern folgt einem bestimmten allgemeinen Umgang mit gesellschaftlichen Risiken, sozialen Abweichlern und Störerinnen im Zeichen eines sich durchsetzenden gesellschaftlichen Präventions- und Kontrollimperativs. Von qualitativen Neuerungen auf diesem Feld kann trotz der außerordentlichen Beschleunigung der (auch technizistisch geführten) Debatten um die Sicherheit derzeit nicht gesprochen werden. Allerdings werden viele „Errungenschaften“ der Debatten der letzten Jahre jetzt erst sichtbar.

Erfolgreich einen Kampf gegen Überwachung und Kontrolle an der Hochschule zu führen, hat zwingend eine Reflexion des Begriffs der Sicherheit und seine gesellschaftliche Verfasstheit zur Voraussetzung, sonst greifen alle Bemühungen zu kurz. Eine solche Auseinandersetzung wäre immer schon zum Scheitern verurteilt, wenn sie isoliert von anderen gesellschaftlichen Kämpfen stattfände. Dies gilt auch für die damit verknüpfte Frage nach den sich daraus ergebenden Praxismöglichkeiten.

Diese Reflexion kann zum einen in der Reflexion über die eingesetzte Sicherheitstechnik liegen. RFID-Chips und Kameras, die mit Datenbanken und Computern verbunden sind und somit grundsätzlich für die Bildung von Netzwerken eingesetzt werden können, könnten beispielsweise zu einer demokratischen Strukturumwandlung der Produktion von Nutzen sein.<sup>3</sup> Unter kapitalistischen Verhältnissen gibt es diese Möglichkeit jedoch nicht, weil sie hier dem Zweck der Effizienz und den kapitalistischen Verwertungsinteressen dienen, dennoch wird hier ein Moment sichtbar, das durch den Hinweis auf den möglichen Gebrauchswert von Techniken auf ein der kapitalistischen Gesellschaft inhärentes utopisches Moment verweist (Metzger 2009).

Auch die spezifischen Interessenskonflikte von Studierenden und Universitätsverwaltung werden, wie gezeigt, über die Materialisierung ihrer unterschiedlichen Sicherheitsinteressen am Raum Universität sichtbar und bieten weitere Ansatzpunkte für politische Interventionen.

Das an der Universität eingesetzte Sicherheitspersonal ist für die Studierenden etwa ein relevanter Gegenstand, weil es die Interessen der Universitätsverwaltung bzw. der Universitätsleitung artikuliert. Es auf eine exekutive Funktion zu beschränken, unterschläge gleichwohl ihr spezifisches Eigeninteresse,

<sup>3</sup>Z.B. zur Ermittlung der Bedürfnisse, zur Gewährleistung einer transparenten Produktion und zuletzt zur Ermöglichung einer demokratischen Kontrolle eben dieser.

das durchaus die Möglichkeit zu situativen Koalitionen in sich trägt.

Grundsätzlich verweist jedoch auch die Auseinandersetzung mit der Sicherheitspolitik an der Hochschule des 21. Jahrhunderts auf die Forderung nach einer grundsätzlichen Demokratisierung der Hochschule. Demokratische Verfahren, die alle Angehörigen der Hochschule gleichberechtigt in die Entscheidungsfindung mit einbeziehen, würden zwar die unterschiedlichen und bisweilen gegensätzlichen Interessen der Akteure an der Hochschule nicht aufheben, sie stellen aber einen Rahmen dar, in dem die verschiedenen Bedürfnisse nach Sicherheit überhaupt verhandelt werden können. Dass solche demokratischen Aushandlungsprozesse Zeit und Raum brauchen, die nicht nur gegen bisweilen autokratische Universitätsleitungen erkämpft werden müssten, sondern im kapitalistischen Wettbewerb der unternehmerischen Hochschulen einen veritablen Standortnachteil darstellen (Schlemermeyer 2009), steht auf einem anderen Blatt.

Anna Kern

*Institut für kategoriale Analyse (Inkatan)*

## Literatur

Belina, Bernd: *Raum, Überwachung, Kontrolle. Vom staatlichen Zugriff auf städtische Bevölkerung*. Westfälisches Dampfboot, Münster 2006.

Eick, Volker/ Jens Sambale/Eric Töpfer (Hg.): *Kontrollierte Urbanität. Zur Neoliberalisierung städtischer Sicherheitspolitik*. transcript, Bielefeld 2007.

Kern, Anna: *Die Produktion von (Un-)Sicherheit. Zur Funktion von Sicherheit in der kapitalistischen Vergesellschaftung*. Diplomarbeit am Fachbereich 3 der Goethe-Universität, Frankfurt 2009.

Metzger, Philipp: *Die Werttheorie des Postoperaismus. Eine Darstellung, Kritik und Annäherung unter besonderer Berücksichtigung von Hardt/Negri*. Diplomarbeit am Fachbereich 3 der Goethe-Universität, Frankfurt 2009

Offe, Claus: *Strukturprobleme des kapitalistischen Staates*. Campus, Frankfurt 2006.

Schlemermeyer, Jan: *Die strukturelle Transformation der Demokratie. Zum Verhältnis von Reproduktion und Veränderung in der materialistischen Staatstheorie*. Diplomarbeit am Fachbereich 3 der Goethe-Universität, Frankfurt 2009.

## Teil VI.

# Bildungsproteste und ihre Kritik

### 11. Kritik und Protestformen im Bildungstreik 2009/10

Von Corina Färber

Schaut man sich den Aufruf der bundesweiten Bildungstreikbündnisse und die öffentlichen Forderungen des Bildungsprotests 2009/10 an, so wurden mindestens drei grundlegende Ausrichtungen des Protests und der daran anschließenden Formen der Kritik deutlich.

Der derzeit wohl am populärsten geführte Diskurs klagt die Ökonomisierung des Bildungsbereichs an und fordert „selbstbestimmtes Lernen und Leben“, die „Demokratisierung und Stärkung der Mit- und Selbstverwaltung in allen Bildungseinrichtungen“, einen „freie[n] Bildungszugang“ mit der gleichzeitig formulierten Forderung der „öffentlichen Finanzierung des Bildungssystems ohne Einflussnahme der Wirtschaft.“<sup>1</sup>

Gegenstand dieser Kritik ist dabei der *zunehmende Einfluss der Ökonomie* auf den Bildungsbereich, der sich in Konkurrenzdruck, Gebühren und Wettbewerbsorientierung äußere und so auf den Einzelnen in Form von Zulassungsbeschränkungen, Regelstudienzeit, Überlastung und/oder eingeschränkter Wahlfreiheit von Studieninhalten zurückfalle. So unangenehm diese Bedingungen für den Einzelnen auch sein mögen und so wenig man gegen Lernen ohne Zeit- und Konkurrenzdruck etwas sagen möchte, zum Einen ist die an den Staat gerichtete Forderung, dafür zu sorgen, dass Bildung nicht durch die Ökonomie bestimmt sein solle, zu kurz gegriffen und blendet die gesellschaftlich-ökonomische Einbettung der Universität aus. Zum Anderen wird ein qualitativer Bruch zwischen fordristischer und postfordristischer Organisation der Universität konstruiert, der suggeriert, dass es etwa in der fordristischen Phase eine außerhalb der Ökonomie stehende Universität gegeben habe.<sup>2</sup>

Ökonomie und Staat werden zwar angeklagt, jedoch im gleichen Atemzug wieder ins Boot geholt. Die grundlegende realpolitische Forderung lautet, der Staat solle die ausreichende Finanzierung der Bildungsinstitutionen gewährleisten und blendet damit das bestimmte Interesse des Staats an Bildung aus:<sup>3</sup> Dieses besteht zum Einen in der Produktion und Reproduktion von (qualifizierten) Arbeitskräften, die im Sinne des „Humankapitals“ dazu beitragen sollen, den Standort zu stärken, und zum Anderen in der

Funktion der Universität, auch die gesellschaftliche Hegemonie der Herrschenden zu sichern. Dies geschieht z.B. durch die gesellschaftliche Trennung von Hand- und Kopfarbeit in nicht-qualifizierte bzw. qualifizierte Arbeiter\_innen, in der Kopfarbeiter\_innen aufgrund ihrer Prestigestellung sowohl den gesellschaftlichen spontanen Konsens bestimmen, als auch die staatlichen Sozialisationsinstanzen, wie etwa die Schule, prägen (vgl. Gramsci 2004, 77).

Es kann an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen werden, doch die Idee, dass der Staat den Bildungsbereich vor der Ökonomie schützen müsse, hängt stark mit dem bürgerlich-idealistischen Bildungsbegriff zusammen. Der idealistische Bildungsbegriff begreift Bildung als Selbstzweck, d.h. als einen Bereich, der außerhalb der gesellschaftlichen Verwertbarkeit stehen kann. Aufgabe der Universität soll dabei die Bildung von freien und vernünftigen Individuen sein, die die Grundlage für eine emanzipierte Gesellschaft bilden sollen. Genau aus diesem Verständnis heraus wird also in Bezug auf Bildungsfragen dem Marktmodell durch moralische Empörung ein paternalistisches Modell entgegengesetzt, in dem der Staat für die Bildung der Bürger\_innen Sorge zu tragen hat.

Dieser Kritik der Ökonomisierung von Bildung schließt sich oft die Forderung nach der Verbesserung von Studienbedingungen durch bessere Finanzierung an. Dabei ist sie – wenn auch ungewollt – anschlussfähig für eine entpolitisierte Form der Kritik, die nicht mehr die Stellung der Bildung in der Gesellschaft problematisiert, sondern lediglich die inneruniversitäre Ausstattung. Diese zweite Form von Kritik kann als *konstruktive* oder auch *pragmatische* Kritik verstanden werden, denn sie beinhaltet Lösungsvorschläge, die im Universitätsalltag weiterführen sollen ohne diesen selbst zum Gegenstand der Kritik zu erheben. Hierunter fallen Forderungen, die insbesondere als Beschwerde über mangelnde Finanzierung der Universitäten und die damit einhergehenden negativen Auswirkungen von zu vollen Hörsälen, veralteter Technik und zu wenig Professor\_innen der „Qualitätssicherung“ von Lehre Rechnung tragen wollen. Diese Forderungen lassen sich in einem begrenzten Rahmen erfüllen – wenn die Wirtschaftskonjunktur

<sup>1</sup>Die Zitate sind dem „Bildungstreik-Aufruf für einen 'heißen Herbst'“ entnommen und auf folgender Internetpräsenz einsehbar: <http://www.bildungstreik.net/wir-machen-weiter/>

<sup>2</sup>Die Organisationsform der Produktionsweise kann allerdings Aufschluss über die spezifische Ausgestaltung der Arbeitsteilung im Kapitalismus geben, die sich notwendigerweise auch in der Ausgestaltung und Organisation der Bildungseinrichtungen widerspiegelt.

<sup>3</sup>Nur so lässt sich auch der Slogan „Mehr Geld für Bildung statt für Banken“ verstehen.



es zulässt. Dabei besteht aber die Gefahr, dass diese Forderungen mit Verweis auf die aktuelle Situation als Argument für Zulassungsbeschränkungen von Studiengängen (auch durch Gebühren) dienen, um „bessere“ Studienbedingungen gewährleisten zu können.

Die dritte Form der Kritik, die entgegen den anderen Modellen den *gesamgesellschaftlichen Kontext* berücksichtigen will und die *Universität als Bestandteil der kapitalistischen Gesellschaft* begreift, steht vor der Frage, wie die Praxis des Protests und die damit einhergehende Wahl der Protest- und Aktionsform dieser Form von Kritik gerecht werden kann.

Im Folgenden soll im Sinne der aktuellen Proteste, die als „Bildungsstreik“ bezeichnet werden, auf die Protestform des „Streiks“ und die mit ihm verwandten Formen des Protests, sowie auf die in ihnen angelegten Problematiken eingegangen werden.

Die Protestform des Streiks entwickelte sich in der Arbeiterbewegung im Zuge des Industriekapitalismus, d.h. mit der Produktion in Fabriken. Die Fabrik ist im weitesten Sinne „ein Gefüge von Maschinen und ArbeiterInnen, durch das alle Aspekte der Produktion auf der Basis der Trennung der Arbeit gerastert, mechanisiert und standardisiert werden“ (Raunig 2009: 1). Nach Marx ist vor allem der Aspekt der kapitalistischen Anwendung der Maschinerie in der Fabrik von Bedeutung. Sie führe dazu, dass der Mensch als Subjekt zum Objekt der Maschine wird und die Maschine als Subjekt auftritt. Ein weiteres Charakteristikum ist die Konzentration: die spezialisierte, hierarchisierte undräumlich-funktionale Aufteilung der individuellen Arbeitskräfte führt zu einer Konzentration der Produktivkraft, die größer ist als die individuelle. Gekennzeichnet ist die Produktion der Fabrik vor allem durch die Disziplin (vgl. Deleuze 1990). Sie war notwendig, da die selbstorganisierte, nach der Notwendigkeit der Produktion gesetzte Zeiteinteilung durch die Zeiteinteilung der (Fabrik-)Uhr ersetzt wurde. Die Zeitdisziplin begründet sich im Rhythmus der Maschine. Die ersten Formen des Protests richteten sich also vor allem gegen diese „Entfremdung“ der Arbeit, indem Maschinen, die nicht die Arbeit erleichterten, sondern die Arbeit entqualifizierten und die Zeiteinteilung diktierten, zusammen mit der Fabrikuhr zerstört wurden (vgl. Resch/Steinert 2009: 111ff.). Daraus ergibt sich auch, dass die Forderungen der Arbeiter\_innenbewegung an erster Stelle die Aufteilung und Länge der Arbeitszeit betreffen und erst an zweiter Stelle den daran gekoppelten Arbeitslohn. Die Fabrik, die mit der neuen Form der Disziplinierung Aus-

gangspunkt des Protests ist, bringt zugleich, durch ihr Charakteristikum der Konzentration, die Möglichkeit des Widerstands mit sich. Die Maschine in der Fabrik verursacht eine Zweiteilung der Arbeitskräfte in qualifizierte und entqualifizierte, wobei letztere den größeren Anteil darstellen und so, aufgrund ihrer „Austauschbarkeit“, in starke Konkurrenz zu einander gestellt werden. Die Fabrik ermöglicht es aber, dass sich die entqualifizierten Arbeiter\_innen an einem Ort treffen und somit organisieren können. Zum Beispiel durch die gemeinsame Niederlegung der Arbeit, die ein Anhalten der Produktion und einen damit einhergehenden Profitausfall verursachen kann. So kann Druck auf die Kapitaleigentümer\_innen ausgeübt werden, die im Gegenzug die Arbeitsbedingungen verbessern müssen. Der historische Abriss der Arbeiterkämpfe im achten Kapitel des Marx'schen Kapitals zeigt, dass die Verbesserungen der Arbeitsbedingungen und vor allem die Durchsetzung eines „Normalarbeitstags“ durch den Zusammenschluss der Arbeiter\_innen erkämpft werden musste und erst dann einer staatlichen Regulation unterstellt wurde. Die relative Autonomie des Staats begründet sich darin, dass die verschiedenen Kapitale in ihrer Vereinzelung durch ihre gegenseitige Konkurrenz die Arbeitskraft komplett auslöschten und somit ihre eigene Grundlage zerstören würden, wenn nicht der Staat als Vermittlungsinstanz zwischengeschaltet würde (vgl. Marx, MEW 23: 320).

Diese Protestform, die sich ursprünglich als Widerstand gegen die Fabrik und ihre Kontroll- und Disziplinarstruktur entwickelte, lässt sich nicht ohne Weiteres auf den Bildungsbereich übertragen – die Universität kann nicht in Analogie zur industriellen Produktion wie die Fabrik als Adressat des Streiks gelten. Weder ist sie im Sinne der Fabrik als Abnehmer der Ware Arbeitskraft zu verstehen (jedenfalls nicht in Bezug auf Student\_innen); noch dürfte ihr Profitausfall im Falle eines Streiks bevorstehen.<sup>4</sup> Die Universität ist vielmehr ein staatliches Dienstleistungsangebot, durch das Bildung warenförmig organisiert einerseits den einzelnen Absolvent\_innen gegen Gebühr zukommt, andererseits der Ökonomie in Form qualifizierter Arbeitskräfte.<sup>5</sup> Wenn man die Universität als Teil der kapitalistischen Gesellschaft versteht, ist Verwertung der Zweck von Bildung und die (Aus-)Bildung an der Universität ist als Zukunftsinvestition in „Humankapital“ – mit ungewissem Ausgang – zu sehen. Ungewiss ist die Investition sowohl für die Studierenden, die nicht wissen ob und unter welchen Konditionen ihre Arbeitskraft nachgefragt werden wird, als auch für die Seite des Kapitals, die Verwertbarkeit durch verstärkte Kontrol-

<sup>4</sup> Es sei denn es würden auch Professor\_innen streiken, die sonst für Drittmittel und sonstige Geldbeschaffungsmaßnahmen zuständig sind.

<sup>5</sup> Interessant ist dabei das Verhältnis von Staat und Privatisierung, da bei letzterer die Universität zukünftig vielleicht mehr als ein „Verlustgeschäft“ sein wird. Finanzierungsmöglichkeiten könnten hierbei sowohl die zu zahlenden Studiengebühren sein oder Drittmittel, durch die der direkte Einfluss der Ökonomie auf Lehre und Forschung begünstigt wird.

<sup>6</sup> Die Schwierigkeit die Ausbildung an die Entwicklung der Produktivkräfte anzupassen liegt im Widerspruch des Kapitals begründet, da es die Anforderung an Bildung stellt, kapitalistisch verwertbar zu sein, jedoch nicht absehbar ist was verwertbar sein wird. Wenn die teure Allgemeinbildung durch eine kostenreduzierte Grundausbildung ersetzt wird, besteht die Gefahr, dass das Angebot an Arbeitskraft nicht der Entwicklung der Nachfrage entspricht (z.B. die Notwendigkeit von

le, z.B. durch das Bachelorsystem, (erfolglos) versucht zu maximieren.<sup>6</sup> Der Adressat des „Profitausfalls“ ist also zum Einen der Staat, dem durch Produktionsstopp des „Humankapitals“ der Standortvorteil entzogen werden soll und zum Anderen die Seite des Kapitals direkt, indem man die Produktion der (qualifizierten) Ware Arbeitskraft anhält. Allerdings wirkt sich dieser „Produktionsstopp“ im Bereich der Bildung nur begrenzt und zeitlich verzögert aus, da die Produktion von qualifizierten Arbeitskräften einerseits, Bildungszertifikaten andererseits über einen längeren Zeitraum erfolgt und der Effekt des Streiks somit nicht unmittelbar wirken kann – der Streik hat hier vielmehr symbolischen Charakter.

Zudem gehen die einzelnen „Bildungsinvestitionen“ – etwa der Besuch einzelner Seminare – nicht einfach gleichsam eines Rohmaterials in das Endprodukt Ware Arbeitskraft ein.<sup>7</sup>

Im Bildungsbereich stellt die Notwendigkeit der Solidarisierung ein weitaus größeres Problem dar als im industriellen Bereich – schließlich kann im Bildungsbereich keine Minderheit dafür sorgen die Produktion am „Fließband“ der Warenproduktion anzuhalten.<sup>8</sup> Außerdem ist nicht die einzelne „Fabrik“ (die einzelne Universität), sondern das Gesamtsystem an Bildungseinrichtungen der Adressat. Der globale Aspekt des Wettbewerbs kann im Bereich der Ware Arbeitskraft deutlich machen, dass das Mittel des Streiks gerade im Bildungsbereich Gefahr läuft, nur den Staat als Adressat zu setzen und somit einem nationalistischen Konkurrenzstreben Vorschub zu leisten, da der Staat, um seiner Standortlogik willen, in einem gewissen Grad bereit sein wird zu kooperieren.

Dennoch kann der Begriff des „Bildungsstreiks“ in seiner metaphorischen Wendung dazu beitragen, den Aspekt der Verwertungslogik, nach der Bildung in der kapitalistischen Gesellschaft organisiert ist, bei der Analyse derselben mitzudenken. Ohne die Analogie der Universität als Fabrik überzubewerten, kann sie, wie die Fabrik historisch, nicht nur als Disziplinarinstitution, sondern als Ort der Konzentration gesehen werden, von dem aus Widerstand organisiert wird (Raunig: 2009).

Die Protestform des „Boykotts“ hingegen betont stärker die Verweigerungshaltung, die man einer bestimmten Form von Universität, Lehrveranstaltung etc. entgegenstellt, und geht oftmals mit einer alternativen Organisation von Formen oder Gestaltung derselben einher. Können sich die Einzelnen dabei vor allem Zeit zur Reflexion gegebener Verhältnisse und Formulierung der Kritik nehmen, darf die Form des Boykotts nicht der Illusion der falschen Freiheit – im Sinne eines möglichen Ausschlusses der kapita-

listischen Gesellschaft und ihrer Organisation – erliegen, die spätestens bei (Wieder-)Aufnahme der Lohnarbeit verschwindet. Man muss sich der Einschränkung und Widersprüchlichkeit der eigenen Handlungsmöglichkeiten bewusst sein. Das Gleiche gilt bei der „Besetzung“ von Räumen, die sowohl symbolisch als auch reell als (Wieder-)Aneignung und als die Erkämpfung von „herrschaftsfreien Orten“ verstanden werden kann, welche die Möglichkeit geben in diesen eine andere gesellschaftliche Praxis – u.a. frei von Antisemitismus, Rassismus, Sexismus, Diskriminierung und Hierarchien – zu üben. Diese inhaltliche Ausrichtung kann sowohl in theoretischen Auseinandersetzungen als auch in der praktischen (Um-)Gestaltung dieser Räume ihren Ausdruck finden.

Bei der Wahl von Protestformen gilt es, das Spannungsverhältnis mitzureflektieren, weder „konstruktiven, realpolitischen Verbesserungsvorschlägen“ einherzufallen, noch der Illusion aufzuliegen, es gebe einen „alternativen Rückzugsort“, welcher außerhalb der kapitalistischen Gesellschaft steht.

Der Ausgangspunkt der Kritik muss den Widerspruch von Arbeit und Kapital beinhalten und die daraus resultierenden Widersprüche und Spannungsverhältnisse analysieren. Gerade die Formen des Widerstands können dabei verdeutlichen, dass das Subjekt ihnen nicht passiv unterliegt, sondern sich aktiv widersetzen kann, indem es sich die nötigen Freiräume versucht zu erkämpfen. Nur so kann es ermöglicht werden, Räume und Protestformen zu schaffen, die unter den bestehenden Bedingungen geöffnet sind für eine prozesshafte Auseinandersetzung und Transformation bestehender Verhältnisse.

## Literaturverzeichnis

Deleuze, Gilles (1990): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften, in: *L'autre journal*, Nr.1 [Elektronische Ressource] <http://www.nadir.org/nadir/archiv/netzkritik/postskriptum.html>

Gramsci, Antonio (2004): Gefängnishefte, Ausgewählte Paragraphen zu Fragen der Erziehung und Bildung, in: Andreas Merckens (2004), *Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis*, S.60–81

Marx, Karl: *Das Kapital I*, in: *Marx-Engels Werke* Bd. 23

Raunig, Gerald (2009): *Im Modus der Modulation. Fabriken des Wissens* [Elektronische Ressource] <http://eipcp.net/transversal/0809/raunig/de>

Resch, Christine/ Steinert, Heinz (2009): *Kapitalismus: Porträt einer Produktionsweise*, Münster: Westfälisches Dampfboot

technischen Innovationen). Dieser Widerspruch kann im Postfordismus bis zu einem gewissen Grad aufgelöst werden, da die Verantwortung für die Verwertbarkeit von Arbeitskraft dem Individuum selbst zu kommt. Die Forderung nach lebenslangen Lernen und permanenter Fortbildung sind Ausdruck dessen.

<sup>7</sup>Im Vergleich zur industriellen Produktion, in der die verwandten Rohmaterialien direkt in das Endprodukt eingehen.

<sup>8</sup>Die Minderheit in der industriellen Produktion könnte zumindest den Lauf eines Fließbands gewährleisten.

## 12. Über die Schwierigkeiten basisdemokratischer Selbstorganisation

Von Carolin Mauritz

Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf Aktivitäten des „Protestplenums“, die im Rahmen des Bildungstreiks im Wintersemester 2009/2010 in Frankfurt am Main stattfanden und bis zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Textes (Mai 2010) weiter stattfinden.

### Das Protestplenum als basisdemokratische Institution

Das Protestplenum ist ein „freie[r] Zusammenschluss von politisch aktiven und interessierten Menschen im Zusammenhang der Bildungsproteste“<sup>1</sup> und kann sich deshalb bei jedem Zusammentreffen neu konstituieren. Das Protestplenum besteht größtenteils aus Studierenden der Frankfurter Goethe-Universität, andere politisch Aktive stoßen sporadisch hinzu – es bestehen Kontakte zu Studierenden der FH Frankfurt und Vertreter\_innen anderer linker Bündnisse.

Das Protestplenum hat für sich den Anspruch formuliert, basisdemokratisch zu agieren und strebt an, einen möglichst macht- und hierarchiefreien Raum zu konstituieren. In der Praxis bedeutet das, zu Beginn der Plenarsitzungen eine Tagesordnung zu erstellen, um die anstehenden Punkte unterschiedlichster Art zu diskutieren und dabei auch der Art und Dringlichkeit der Tagesordnungspunkte gerecht zu werden. Unter Zuhilfenahme von Stimmungsbildern wird versucht, Entscheidungen durch die Erzielung eines Konsens zu treffen. Abstimmungen im Sinne von Mehrheitsentscheidungen erfolgen daher selten. Um die Arbeitsfähigkeit der basisdemokratischen Organisationsform zu gewährleisten, werden aus dem Plenum heraus kleinere Arbeitskreise (AKs) gebildet. Diese nehmen die Anregungen und zum Teil gemeinsam formulierten Arbeitsaufträge aus dem Plenum auf und arbeiten autonom (in Rücksprache) mit dem Plenum an den diversen Bereichen und Inhalten des Protestes: Infrastruktur, Plenum, Party, Info, Grundsatzzpapier, Demo, Aktion etc.

### Heterogene Positionen und Protestkultur

Innerhalb des Protestplenums gibt es variierende Positionen, was Inhalt, Form, Planung, Durchführung und Koordination des Protestes betrifft. Diese Heterogenität des Plenums bietet die Möglichkeit zu produktiven Spannungen und Debatten. Die Vielfalt an Meinungen, Erfahrungen und Hintergründen findet z.T. Ausdruck in vielen kreativen Aktionen und kontroversen Debatten – somit könnte sich im Verlauf

der gemeinsamen Aktivitäten eine vielfältige Protestkultur etablieren.<sup>2</sup> Aus dem Vorwissen und den Kompetenzen im Bereich von emanzipatorischen Kämpfen und vorangegangener Bildungsproteste und nicht zuletzt auch aus den unterschiedlichen Erfahrungshintergründen der Einzelnen könnte für den Gesamtprotest geschöpft und so immer wieder neues (und auch radikales) Emanzipationspotenzial geschaffen und entfaltet werden. Unterschiedlichste Meinungen könnten im gleichberechtigten und konstruktiven Dialog ausgetauscht und Entscheidungen aus anderen Blickwinkeln geprüft und vorangetrieben werden. Aus der Erfahrungsvielfalt und den unterschiedlichen Hintergründen könnte durch eine Art wechselseitig vermittelndes *Teach-in*-System in Bezug auf Protestorganisation und Koordination eine Kultur des konstruktiven miteinander Arbeitens entstehen. Wieso konnte sich aber bisher dieses Potenzial im Protestplenum nur geringfügig entfalten?

Meines Erachtens stellt das Grundproblem zunächst der rasante Teilnehmer\_innenschwund dar, den das Protestplenum seit der polizeilichen Räumung des von Studierenden besetzten Casinos des IG-Farben-Hauses erlebt hat<sup>3</sup>. Denn wo keine Leute sind, kann auch nicht aus ihren Ideen geschöpft werden. Fanden sich im Casino zeitweise mehrere hundert Studierende zum Plenum ein, sind es zurzeit nur noch ein bis zwei Dutzend Menschen, die zum wöchentlichen Protestplenum kommen.

Dieser Schwund an Aktiven, die den Bildungstreik durch ihr Engagement weiterleben lassen, bedingt sich wechselseitig mit einer Verhärtung der Positionen im Plenum. Die Hintergründe der Protestierenden sind überaus heterogen: Menschen, die sich selbst als eher unpolitisch bezeichnen würden, aber unzufrieden mit den Studienbedingungen an ihrer Hochschule sind, treffen auf Menschen mit politischer Erfahrung, die schon mehr als ein Bildungstreiksemester hinter sich haben, die sprachlichen Codes kennen, mit denen verhandelt wird und zum Teil bereits mit klaren Erwartungen und Zielsetzungen am Protestplenum teilnehmen. Diese Erfahrungsdifferenzen könnten produktiv und zielführend sein, wenn gemeinsam und vermittelnd agiert werden würde. Allerdings hat sich im Protestplenum eine Kultur entwickelt, in der sich unterschiedliche Auffassungen und Erwartungen distanziert gegenüberstehen; es kann so kein Austausch der Positionen stattfinden. Vielmehr kommt es teils zur Abwertung von Positionen, die nicht der eigenen entsprechen, der

<sup>1</sup> Aus: AK Plenum, „Was ist das Plenum?“

<sup>2</sup> An dieser Stelle verwende ich bewußt den Konjunktiv, da diese Beschreibung momentan nicht den aktuellen Zustand des Protestplenums trifft.

<sup>3</sup> Das Gebäude auf dem „Campus Westend“ der Goethe-Universität wurde am 30. November 2009 besetzt und war für wenige Tage der Ort selbstorganisierter Seminare, bis es am 2. Dezember auf Anweisung des Präsidenten der Universität geräumt wurde. Die polizeiliche Räumung wurde vom Präsidium mit „Sachbeschädigungen“ und „Vandalismus“ in dem Gebäude begründet.

„Blick über den Tellerrand“ scheint schwerer zu fallen, das generelle Interesse am Anderen nimmt ab, Dialogbereitschaft, Diskussionskultur und Redeverhalten leiden. Die Festgefahrenheit in manchen Positionen verhindert bzw. vermindert das Emanzipationspotenzial.

So werden Kompetenzen und Informationen nicht dem ganzen Plenum verfügbar gemacht, was zum Einen zu Verlusten der Organisations- und Koordinationsleistung des Plenums führt und zum Anderen implizit Autoritätsverhältnisse und verdeckte Hierarchien (re-)produziert. Ergebnis davon sind unorganisierte, zum Teil chaotische Aktionen, die wiederum zur weiteren Schrumpfung des Protestplenums führen. Somit besteht die Gefahr, dass sich das Plenum von einer basisdemokratischen, für alle Menschen offenen Gruppierung hin zu einer „geschlossenen Gesellschaft“ bewegt, in der vermeintlich alles schon diskutiert und entschieden wurde.

### **Fehlende Selbstkonstituierung**

Ein weiteres Problem stellt die, in mehrerer Hinsicht nicht abgeschlossene Selbstkonstituierung bzw. Selbstfindung des Protestplenums dar – auch wenn eine solche niemals abgeschlossen sein kann, da das Plenum keine starre Institution darstellt und sich jede Woche „neu“ konstituiert. Trotz allem sind viele wichtige Fragen, die die Arbeitsfähigkeit des Plenums beeinflussen, bis heute nicht ausreichend diskutiert worden. Bestimmte Fragen tauchen deshalb immer wieder auf: Wie versteht sich das Plenum selbst? Wie ist die Kompetenzverteilung und Rückkopplung zwischen Plenum und AKs? Welche inhaltlichen Positionen, auch in Bezug auf legitime Protestformen, vertreten wir? Welche nicht? Arbeitet das Plenum mit (Minimal-)Konsensentscheidungen? Ab welcher Personenzahl ist das Plenum „arbeitsfähig“? Alle diese weitestgehend ungeklärten und nur andiskutierten Fragen werfen Folgeprobleme und Unsicherheiten in Bezug auf die Legitimität und die Entscheidungsbefugnisse des Plenums und der AKs auf.

Inhaltliche Unklarheiten zeigen sich auch in dem Umstand, dass keine abgeschlossenen inhaltlichen Grundsatzpapiere aus Frankfurt, Forderungen oder gar Zukunftsentwürfe für die Gestaltung des Protestes und seiner Inhalte und Formen, existieren. Der AK „Grundsatzpapier“ hatte im Dezember 2009 ein gehaltvolles Grundsatzpapier mit den ersten inhaltlichen Positionen erarbeitet, das große Zustimmung im Plenum fand. Hieran sollte weitergearbeitet werden, diese Bemühungen und ersten Ergebnisse sind jedoch ins Hintertreffen geraten. Gründe hierfür waren zum Teil der Teilnehmer\_innenschwund, den der AK zu verzeichnen hatte, und die Tatsache, dass keine ausreichende Vermittlung zwischen dem AK „Grundsatz“ und dem restlichen Plenum gelang. Zudem ist kritisch zu reflektieren, dass, aus Gründen der Arbeitsteilung, die Debatte um die eigenen inhaltlichen Positionen in einen separaten AK delegiert wur-

de und nicht öfter im Gesamtplenium geführt wurde.

Aus der fehlenden Selbstkonstituierung folgt eine Reihe weiterer Probleme: da Grundsätze, Ziele und Forderungen des Protestes in ihrer Vielfalt nicht klar aufgenommen, konkretisiert und verschriftlicht wurden, können diese weder den restlichen 37.000 Kommiliton\_innen, noch der außeruniversitären Öffentlichkeit adäquat kommuniziert werden.

Durch diese nicht abgeschlossene Selbstfindung, die auch durch die Räumung des Casinos Anfang Dezember unterbrochen wurde, scheint es nahezu unmöglich, das Plenum als vollständig arbeits- und funktionsfähig einzustufen. Immer wieder brechen an entscheidenden (und auch an weniger entscheidenden, dafür aber nicht weniger nerven- und zeitraubenden) Punkten Grundsatzkonflikte auf, die nicht abschließend geklärt wurden bzw. weiterhin nicht geklärt werden können.

Zu fragen ist natürlich, ob eine wiederholte Grundsatzdebatte bei einem zahlenmäßig so kleinen Plenum im Moment ein Ergebnis bringen kann. Wichtiger erscheint mir jedoch, dass der ergebnisoffene Dialog über die eigenen Grundsatzpositionen generell wieder aufgenommen wird. So könnte Stück für Stück – in ständigem wechselseitigem Austausch und durch Rückkopplung zwischen dem Plenum und einem wiederbelebten AK „Grundsatz“ – an den inhaltlichen Positionen des Plenums, weiteren Protestaktionen und einem konsensfähigen Grundsatzpapier gearbeitet werden.

Dieses Verfahren hat sich auf ähnliche Weise bereits bei dem ersten erstellten Grundsatzpapier bewährt und stieß auch auf großen Konsens – Diskussionen konnten produktiv geführt werden, da eine schriftliche Diskussionsgrundlage vorhanden war, an der konkrete Änderungen vorgenommen werden konnten. Über Form und Inhalt der notwendigen, schriftlichen Grundsatzpapiere und einer möglichen Plattform von Forderungen kann an dieser Stelle keine Aussage getroffen werden: wichtig ist die Erkenntnis der Dringlichkeit, mit der die Arbeit an inhaltlichen Positionen und auch deren konkrete Verlautbarung gegenüber universitären Gremien und der (studentischen) Öffentlichkeit wieder aufgenommen werden sollte. Mit einer vorläufigen „Arbeitsversion“ an Grundsatzpositionen wäre einiges gewonnen, da immer wiederkehrende Konflikte benannt und festgehalten werden können und somit für alle transparent und damit auch (produktiv) diskutabel werden. Dies würde auch die Koordination der widerständigen Praxis erleichtern.

### **Begriff der Radikalität**

Auch der Begriff der Radikalität in Bezug auf Inhalte, Forderungen, Protestaktionen und ihre Formen ist im Protestplenium nicht endgültig verhandelt worden und bietet deshalb immer wieder unterschwelliges Konfliktpotenzial. Folgende Fragen stellen sich

deshalb immer wieder, sowohl explizit, als auch implizit: Wie radikal und gesamtgesellschaftlich durchdringend soll unser Protest werden? Wer soll ihn mittragen können? Ist es Konsens, eine große Masse an Protestierenden zu mobilisieren und damit auch die Vielzahl an Meinungen, Zielen und Wünschen zu akzeptieren und zu unterstützen? Wie radikal muss unsere Kritik sein, damit sie erst einmal gehört wird und Ergebnisse erbringt? Wie sollen unsere Aktionsformen aussehen, damit unsere Kritik nicht vom bestehenden System adaptiert und abgetan werden kann oder gar einfach verpufft? An wen genau richtet sich unsere Kritik, wer soll bei unseren Aktionen angesprochen werden? Wen wollen wir auf unsere Seite bringen und mit welchen Aktions- und Bündnispartnern wollen wir kooperieren? Wie weit wollen wir unsere eigenen Ziele zurückstecken, um eine Kooperation zu ermöglichen?

Hier einen Konsens erzielen zu wollen ist illusorisch und auch nicht zwingend notwendig. Die Frage der Radikalität in Positionen und Aktionen des Protestes kann in der momentanen Situation nur immer wieder neu in der Diskussion und situationsabhängig entschieden werden. Diese Vorgehensweise hat sich bewährt: So ist das medial inszenierte (Schein-)Angebot des Präsidiums, einen offenen und konstruktiven Dialog führen zu wollen, mit Recht abgelehnt worden, unter anderem mit Verweis auf die scheinheilige Inszenierung und die weiterhin bestehende undemokratische, hierarchische Gesprächsposition, der mensch sich nicht hingeben kann, solange diese so besteht. Die Besetzung des Casinos, die Demonstration am 30.01., die wiederholten Senatsbesuche und auch die Verweigerung einer vom Präsidium geforderten Unterwerfungsgeste seitens einer Reihe derer, die von Strafanzeigen im Zusammenhang mit der Casino-Räumung betroffen sind, kennzeichnen die positive Seite des Diskurses der Radikalität, ebenso wie die Bereitschaft des Protestplenums, auch schwierige Aktionen solidarisch miteinander durchzustehen.<sup>4</sup>

Auf der anderen Seite ist dieser Diskurs der Radikalität mit dem Problem der Exklusion verbunden. Je stärker die linksradikalen Positionen, z.T. auch unterschwellig oder ungewollt, im Protestplenum vorherrschend werden, je weniger scheinbar in diesen Fragen allgemeiner Diskussionsbedarf besteht, je mehr bereits vorher ein unausgesprochener „Konsens“ herrscht, desto weniger Menschen solidarisieren sich mit den Positionen und Aktionen des Protestplenums.

Daran schließt sich die Frage nach der Repräsentativität der Positionen des Plenums für 37.000 Studierende an. Inwieweit kann das Protestplenum diese Repräsentativität überhaupt annehmen und inwieweit sind die Aktivist\_innen gewillt, diese Rolle für sich zu beanspruchen? Wie kritisch darf die Protestbewegung sein – wie kritisch soll oder muss sie sein,

um sich selbst in ihrer Arbeit nicht zu blockieren, ihre Vernetzbarkeit zu garantieren, kooperations-, arbeits- und funktionsfähig zu sein, so dass sie ihren eigenen Ansprüchen nach weiterhin eine offene soziale Gruppierung bleiben kann, die Menschen motiviert sich im Bildungsstreik einzubringen bzw. sich zumindest solidarisch zu verhalten?

### „Werbung für den Bildungsstreik?“

Ausgehend von der Prämisse, dass nicht alle 37.000 Studierenden der Goethe-Universität wissen, was das Protestplenum ist, wie es arbeitet und welche Ziele es innerhalb des Bildungsstreikes verfolgt, sollte ein weitaus größerer Teil der Zeit und Arbeitskraft dazu verwendet werden, auf die Partizipationsmöglichkeiten im Protest aufmerksam zu machen und über die Situation an der eigenen Hochschule aufzuklären, möglichst im direkten Kontakt mit anderen Studierenden. Konkret würde dies „Go-ins“ und „Teach-ins“ erfordern – Diskussionen in Seminaren und Vorlesungen über aktuelle Geschehnisse in der Hochschulpolitik. „Werbung“ für den Protest, das Motivieren und Einladen anderer Menschen, der Aufruf zum Engagement müsste eine höhere Priorität erhalten. So könnte auch die „Überarbeitung“ der wenigen verbliebenen Aktiven vermieden werden und der basisdemokratische Anspruch des Plenums wieder stärker hervortreten.

Neue Teilnehmer\_innen des Plenums müssten Offenheit und Akzeptanz vorfinden und das Gefühl haben, dass ihre Meinung von Beginn an gehört wird und wichtig ist. Inhaltliche Differenzen verlieren durch ein sozialeres, offeneres, herzlicheres und einladendes Verhalten der Einzelnen nicht ihre Schärfe – aber mit einer gegenseitigen „Haltung der Freundschaft“, zumindest für den Zeitraum des gemeinsamen Arbeitens im Plenum, lassen sie sich besser verhandeln und konstruktiver bearbeiten. Eine auf diese Art und Weise veränderte Protestkultur könnte zur Folge haben, dass weitere Menschen sich dazu entschließen, sich im Protest zu engagieren; die Exklusivität des Plenums würde abnehmen.

### Reaktionen auf die Bildungsproteste

Über die Reaktionen von Presse und breiter Öffentlichkeit, ebenso wie die Rückmeldungen von anderen Studierenden, Professoren, Fachschaften, Initiativen, parteilichen Gruppen etc. lassen sich auch hier nur sehr subjektive und grobe Eindrücke schildern. Das in der bürgerlichen Presse gezeichnete Bild der Proteste war überwiegend negativ. Nach der Räumung des Casinos war die mediale Präsenz der Proteste zunächst hoch. Die Debatte über angemessene und legitime Protestformen dauert noch bis heute an und erhitzt die bürgerlichen Gemüter. Die weitreichende (Gesellschafts-)Kritik, die teilweise von Seiten der Aktivist\_innen im Rahmen des Bildungsstreikes geübt wurde, wurde von Großteilen der Presse ignoriert

<sup>4</sup> Beispielhaft sind hier die vielen Diskussionen und anstrengenden Plena nach der Räumung des Casinos.

bzw. auf einfachste Forderungen verkürzt, die nicht ansatzweise dem realen Inhalt der Proteste entsprachen. Nur wenige Berichte waren positiv, wirklich an den Zielen des Protestes interessiert oder warben um Verständnis für die Proteste. Der Großteil der Berichterstatte\_innen war blind für die Thematik und Kritikpunkte die konkret angesprochen, kritisiert und verhandelt werden sollten. Auch wenn Positionen und Kritikpunkte, wie oben bemängelt, nicht konkret in einer Art Positionspapier des Protestplenums erfasst wurden, wurde vom Protestplenum deutlich gemacht, dass es sich nicht allein um eine Kritik am Bachelor- und Mastersystem handelte, wie mehrfach in der Presse dargestellt. Zudem wurde der öffentliche Diskurs in zunehmenden Maße auch von der Universitätsleitung beeinflusst. Die dem Univeristätspräsidium unterstehende Abteilung „Marketing und Kommunikation“ nutzte die universitäre Homepage und das universitätseigene „Informationsblättchen“ für eine detaillierte Darstellung der Ereignisse aus eigener Sicht – Gegenstimmen, Positionspapiere und die Pressemitteilungen des Protestplenums tauchten darin nicht auf. In der Arbeitsweise des Präsidiums liegt damit ein struktureller Vorteil: Durch kurze, hierarchische Kommunikationswege, können sehr viel schneller Mitteilungen an die Öffentlichkeit gelangen, als es dem Protestplenum je möglich gewesen wäre.

Entsprechend waren die Reaktionen der breiten Öffentlichkeit auf die Proteste: Die „Schmiereien“ am Casino wurden heftig kritisiert, alle weiteren Kritikpunkte verschwanden dahinter. Immer wieder bezogen sich Stellungnahmen auf die „Casino-Gestaltung“, andere Themen hatten daneben keinen Platz; dies lähmte den Protest regelrecht, da immer wieder über bereits ausführlich diskutierte Themen gesprochen wurde und im Nachhinein ohnehin keine Einigung gefunden werden konnte. Verständnis für die Bildungsproteste und ihre Dringlichkeit war ziemlich rar.

Die Reaktionen der Studierenden auf „ihre“ Proteste waren differenzierter. Die klaren Befürworter\_innen der Proteste und ihrer Formen, die auch die Besetzung des Casinos und dessen Gestaltung befürworteten, hatten selbst bei der Planung und Durchführung der Besetzung mitgewirkt. Es gab wenig Befürworter\_innen, die hinter den Protestaktionen in all ihren Formen standen und nicht aus den „eigenen Reihen“ bzw. nahen linken Gruppierungen kamen. Die klaren Gegner\_innen der Aktionen und Proteste waren zahlenmäßig stärker vertreten als die Befürworter\_innen. Eine dritte, unpolitische Gruppe hatte von den Protesten höchstwahrscheinlich nur etwas vernommen, da Gebäude nach der Besetzung gesperrt und geräumt worden waren und der normale Lehrbetrieb nicht wie geplant stattfinden konnte.

Obwohl der Großteil der Studierenden den Inhalt der Proteste positiv gegenüber stand, beteiligte sich nur eine Minderheit. Dies mag in einer Ableh-

nung der konkreten Protestform (und den Ereignissen im Umfeld der Casino-Besetzung) begründet liegen, könnte aber auch auf eine – von Seiten der Aktiven – mangelnde Vermittlung der Gründe für einen Protest zurückgeführt werden.

### „Bürgerliche“ Ziele und Forderungen

Die Bandbreite an Zielen und Forderungen in Frankfurt reicht bis ins Unendliche – vom „Abschaffen von Anwesenheitslisten“ und einem „neuen Studierendenhaus“ über „Reform und bessere Studierbarkeit von Bachelor und Master“ bis hin zu weitreichenden gesamtgesellschaftlichen Forderungen und radikaler Kapitalismuskritik. Diese Ziele und Forderungen sind nicht auf einen Nenner zu bringen, zu groß sind die inhaltlichen Differenzen. Trotz dieses Umstandes wäre es wichtig, die gesamte Bandbreite der Inhalte, Ziele und Forderungen, inklusive der gemäßigten und pragmatischeren Inhalte der Sympathisant\_innengruppe, zu verschriftlichen und somit zunächst eine einheitliche Diskussionsgrundlage zu schaffen.

Die Anzahl der stummen Sympathisant\_innen der Proteste ist groß. Sie sind durchaus wütend und empört über ihre prekären Studienbedingungen, den allgemeinen (Noten-)Druck, dem sie sich tagtäglich ausgesetzt sehen, und die Ungerechtigkeit, die zwischen den Studierenden herrscht, wenn auf der einen Seite ein House of Finance existiert und ein Neubau für einen Exzellenzcluster begonnen wird und auf der anderen Seite 90 Menschen zusammengedrängt in einem Seminarraum sitzen, der für 50 Menschen ausgelegt ist, um ein Seminar zu besuchen, dass für 30 Studierende ausgelegt ist.

Auch die zum Großteil eher gemäßigten oder gar „bürgerlichen“ Forderungen dieser Sympathisant\_innengruppe sollten ernster genommen werden, um den Protest ähnlich kraftvoll wie im Sommer 2006 zu gestalten. „Kraftvoll“ waren die Proteste 2006, da zunächst viele Menschen mobilisiert wurden – viel mehr als 2009/2010. Eine solche breite Mobilisierung konnte nur erfolgen, da die Thematik der Studiengebühren alle Protestierenden persönlich traf und die Forderung nach ihrer Abschaffung einen breiten Rückhalt fand. Persönliche, wenn auch indirekte Betroffenheit und ein damit verbundener breiter Rückhalt der Protestierenden sind u.a. zwei wichtige Indikatoren für sinnvolle und Erfolg versprechende Proteste.

Langfristig müsste über gemeinsame Formen widerständiger Praxis, Forderungen und Etappenziele gesprochen werden. Manche befürchten, dass sich dies negativ auf die produktive Radikalität und den Nonkonformismus der Kritik auswirken könnte, denn es besteht die Gefahr, das radikale Emanzipationspotenzial zu verlieren und bürgerliche Politik zu betreiben.<sup>5</sup> Auf der anderen Seite könnte die schrittweise Verwirklichung von „bürgerlichen“, pragmatischeren

<sup>5</sup> Nach dem Motto: „Anwesenheitslisten abzuschaffen kann kein wirkliches Ziel sein, wenn es um die soziale Revolution geht“.

Inhalten auch ein zeitnahe Protesterfolg sein, von dem ein weiterer Motivationseffekt ausgehen könnte, der die Position der Protestierenden gegenüber den Universitäten und außeruniversitären Öffentlichkeiten stärken könnte. Eine Reihe von Erfolgen, würde das Gefühl, „etwas bewirkt zu haben“ bestärken und die Protestmoral bzw. die Motivation der Protestierenden verbessern.

### Gesamtgesellschaftlicher Anspruch und Vernetzung/Zusammenarbeit

Von Beginn an hatten die Frankfurter Protestierenden den Anspruch, „gesamtgesellschaftlich“ zu agieren. Andere gesellschaftliche Gruppen, die mit ähnlichen Problemen zu kämpfen haben und sich gegen die kapitalistische Verwertungslogik und ihre Folgen für das Leben des einzelnen Menschen wehren wollen (Schüler\_innen, Auszubildende, Arbeiter\_innen, Hartz IV-Empfänger\_innen u.v.m.), sollen beim Bildungsprotest im Blick behalten werden.

Die Vernetzung mit den anderen gesellschaftlichen Gruppen ist in Frankfurt ausbaufähig. Die Vernetzung mit Schüler\_innen und Auszubildenden wurde intensiv angestrebt – dies müsste in Zukunft auch die Zusammenarbeit mit Gewerkschaften einschließen.<sup>6</sup> Die Vernetzung mit anderen linken (Aktions-)Bündnissen und Gruppierungen hingegen war fruchtbar und erfolgreich: oft konnten Räume, Infrastruktur oder finanzielle Mittel für das Protestplenum bereitgestellt werden.

### Die Norbert-Wollheim-Universität

Als überaus positiv ist die inhaltliche Arbeit der neu gegründeten Norbert-Wollheim-Universität zu bewerten. Über einen Monat lang fanden jeden Freitag Workshops und Gesprächsrunden statt, die von und mit Studierenden, sowie Lehrenden gemeinsam organisiert und besucht wurden und sich mit selbst gewählten Themen der kritischen Wissenschaft auseinandersetzten. Doch wurden an dieser Stelle weniger, die eigenen inhaltlichen Positionen diskutiert und bearbeitet; sondern es handelte sich vielmehr um ein zusätzliches, sehr gutes und kritisches Lehrangebot, neben dem normalen Lehrbetrieb.

### Bewertung und Ausblick

Zu diesem Zeitpunkt ein endgültiges Fazit ziehen zu wollen, wäre vermessen. Die bereits angesprochenen Kritikpunkte sollen hier nochmals aufgegriffen und zusammenfassend behandelt werden:

*Erstens* der Mangel an derzeit motivierten und aktiven Menschen im Protestplenum – mit mehr Leu-

ten könnte ein zielorientierteres und strategisches Arbeiten mit stärkerer Arbeitsteilung und – in der Konsequenz – auch stärkerer Rücksprache im Plenum, zusammen mit zeitgleich erfolgreichem gegenseitigen Input aus den gewonnenen Erfahrungen stattfinden.<sup>7</sup> *Zweitens* müsste eine Öffnung für Interessierte und Sympathisant\_innen, die andere, evtl. systemkonformere, pragmatischere und weniger radikale Meinungen vertreten, ermöglicht werden. Dies muss nicht zwangsläufig bedeuten, dass sich das radikale Emanzipationspotenzial verringert oder radikale Positionen verwässert werden. Es könnte hingegen zuträglich sein, die Diskussionen um Ziele, Forderungen und widerständige Praxis zu bereichern.

Daran schließt sich *drittens* die Notwendigkeit von Transparenz in den Strukturen und der Vorgehensweise des Protestplenums an. Aktionen könnten so besser abgesprochen und gemeinsam koordiniert werden, so dass alle wissen, was wann und wo passieren soll und nicht das Gefühl entsteht, für eine Aktion „der Anderen“ solidarisch den Kopf hinhalten zu müssen. Es könnte sich so eine veränderte Protestkultur etablieren im Sinne einer gegenseitigen „Haltung der Freundschaft“, zumindest für den Zeitraum der Zusammenarbeit.

### Chancen und Potenziale

Große Chancen liegen m.E. in den sozialen Bindungen, die während der gemeinsamen Protestzeit entstanden sind. Mensch kann sich mittlerweile auf die bekannteren Gesichter einstellen. Dieser Umstand fördert zwar einerseits die gegenseitige Akzeptanz<sup>8</sup>, andererseits kann dies in der Folge auch negative Auswirkungen haben: Die Exklusivität des Protestplenums nimmt zu, neue Menschen finden schwerer Zugang, da „mensch sich ja schon kennt“.

Die regelmäßigen Plena geben dem Protest eine gewisse Verlässlichkeit und Grundstruktur. Die Regelmäßigkeit von Aktionen, wie der gemeinsame Besuch der Senatssitzungen und das Zelebrieren der Protestpartys gibt eine gewisse Kontinuität und erhält die Protestmotivation.

Die Grundmotivation, sich im Protestplenum zu engagieren und Aktionen für den Bildungsstreik zu organisieren, entsteht bei vielen aus Wut und Empörung über die bestehenden Verhältnisse. Diese Emotionen sollten raus aus dem aktuell zerfahrenen und chaotischen Durcheinander in produktivere Bahnen einfließen. Das emanzipatorische Potenzial sollte als Chance begriffen werden: Im Protestplenum kann es kanalisiert und gebündelt werden. Dies ist insbesondere im Hinblick auf die aktuellen hochschulpolitischen Ereignisse<sup>9</sup> sinnvoll, von deren Auswirkungen

<sup>6</sup> Gegenseitige Unterstützung fand in Form von gegenseitigen Demonstrationsbesuchen und Solidaritätserklärungen statt.

<sup>7</sup> Auch bei aktuellen Studierendenprotesten kann auf die Erfahrung der letzten Jahre zurückgegriffen werden; das Rad muss auch nicht immer neu erfunden werden.

<sup>8</sup> Im Sinne von: „Du kennst X doch, er meint das nicht so.“

<sup>9</sup> Das neue Hessische Hochschulgesetz, der Hochschulpakt mit Haushaltskürzungen von 30 Mio. Euro an den hessischen Hochschulen – es gibt quasi (immer) wieder sich unmittelbar auswirkende Gründe für den Protest mit einem hohen Mobilisierungspotenzial.

alle Studierenden und Schüler\_innen betroffen sind und in naher Zukunft sein werden.

Dies deutet einen geeigneten Zeitpunkt an, die ansonsten passiven Sympathisant\_innen zu mobilisieren, so dass eine ähnliche Wirkung wie 2006 erzielt werden könnte.



# Teil VII.

## Anhang

### AutorInnen und Redaktion

**Charly Außerhalb** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für vergleichende Irrelevanz, Frankfurt am Main

**Christoph Bauer** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt am Main

**Oliver Brüchert** war wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt am Main und arbeitet jetzt als Referent für Angestellten- und Beamtenpolitik beim Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

**Simon Burkhardt** ist Student der Soziologie an der Goethe-Universität Frankfurt am Main

**Corina Färber** ist Studentin der Soziologie an der Goethe-Universität Frankfurt am Main

**Thomas Gehrig** ist Lehrbeauftragter am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt am Main

**Juliane Hammermeister** ist pädagogische Mitarbeiterin am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt am Main

**Emanuel Kapfinger** ist Student der Philosophie an der Goethe-Universität Frankfurt am Main

**Anna Kern** ist Promovendin der Politikwissenschaften am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt am Main

**Carolin Mauritz** ist Studentin der Soziologie an der Goethe-Universität Frankfurt am Main

**Benjamin Ortmeyer** ist Privatdozent am Fachbereich Erziehungswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt am Main

**Margit Rodrian-Pfennig** ist Studienrätin im Hochschuldienst am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt am Main

**Thomas Sablowski** ist Vertretungsprofessor am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt am Main

**Nils Schlesinger** ist Student der Philosophie, Soziologie und Sinologie an der Goethe-Universität Frankfurt am Main