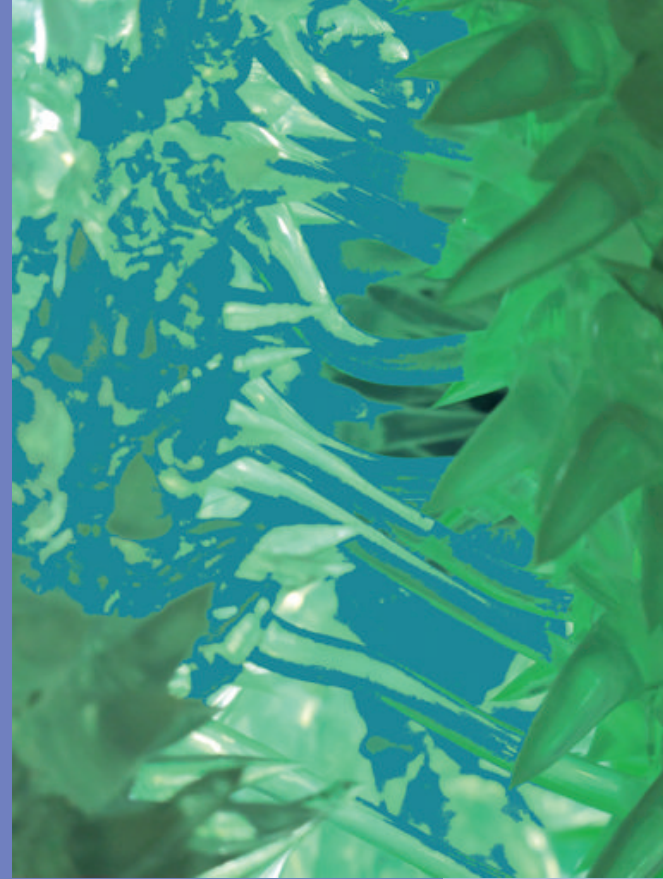


Heft 115 enthält u.a. folgende Beiträge:

- Edgar Forster: Kritik der Ökonomisierung
- Annita Kalpaka: Lehr-Lern-Verhältnisse an der Hochschule – „Verdeckten Verhältnissen“ auf der Spur
- Susanne Gottuck, Mona Guhl und Kristina Kroll: Kritik als Haltung?! (Un)Möglichkeiten kritischen Denkens im erziehungswissenschaftlichen Studium unter Bologna
- Fabian Kessl und Michael Lindenberg: Vom wissenschaftlichen Tätig-Sein oder: Wozu Schreiben? Ein Gespräch unter Mitwirkung von Hannah Arendt
- Clemens Klockner und Michael May: Bologna und die Folgen für das Verhältnis von Fachhochschulen und Universitäten in Deutschland. Michael May im Gespräch mit Clemens Klockner
- Fachbereich „Sozial- und Gesundheitswesen“ der Fachhochschule Ludwigshafen am Rhein: Boykott des CHE Hochschul-Ranking wird fortgesetzt! Beschluss des Fachbereichsrats „Sozial- und Gesundheitswesen“ der Fachhochschule Ludwigshafen am Rhein vom 24.03.2010
- Friedhelm Schütte: Zerstörung der Autonomie. Die ‚neue‘ Hochschule zwischen Selbstverantwortung und Benchmark
- Oliver Brüchert: Praxisformen der „Einheit von Forschung und Lehre“
- Wolfgang Hien: Arbeitswelt und seelische Gesundheit – kann Gesundheitsmanagement helfen?



# Verstrickte Hochschule - Unternehmen Bildung



Kleine Verlag

# Widersprüche

## Herausgegeben vom Sozialistischen Büro

**Redaktion:** Manfred Kappeler, Friedel Schütte (Berlin); Christof Beckmann, Holger Ziegler (Bielefeld); Henning Schmidt-Semisch (Bremen); Uwe Hirschfeld (Dresden); Fabian Kessel (Essen); Karl August Chassé, Helga Cremer-Schäfer, Kirsten Huckenbeck (Frankfurt); Frank Düchting, Timm Kunstreich, Michael Lindenberg, Tilman Lutz, Barbara Rose, Wolfgang Völker, Heiner Zillmer (Hamburg); Dietlinde Gipser (Hannover); Thomas Wagner (Ludwigshafen); Joachim Weber (Mannheim); Maria Bitzan, Eberhard Bolay (Reutlingen); Günter Pabst (Schwalbach/Ts.); Michael May (Wiesbaden); Gertrud Oelerich, Andreas Schaarschuch, Heinz Sünker (Wuppertal).

**Redaktionsadresse:** Sozialistisches Büro, WIDERSPRÜCHE, Holger Adam, Niddastrasse 64, 60329 Frankfurt a.M.,  
Tel.: (0 69) 67 99 84, e-mail: [widersprueche@gmx.de](mailto:widersprueche@gmx.de)

**Verlag:** USP Publishing / Kleine Verlag, Leopoldstrasse 191, 80804 München, Deutschland  
Tel.: +49 89 724 06 - 839 Fax: +49 89 724 06 - 842,  
e-mail: [KV@Kleine-Verlag.de](mailto:KV@Kleine-Verlag.de),  
Webseite: <http://www.usp-publishing.com> und  
<http://www.kleine-verlag.de>  
Extra Webseite *Widersprüche*:  
<http://www.widersprueche-zeitschrift.de>

**Bezugsbedingungen:** Die Zeitschrift *Widersprüche* erscheint viermal jährlich. Die *Widersprüche* können als Einzelhefte oder im Abonnement bezogen werden. Bestellungen über den Buchhandel oder direkt an den Verlag. Jahresabonnement € 39,00, SFR 67,10; Student-Innenabonnement (Studienbescheinigung beilegen) € 25,90, SFR 44,80; Einzelhefte € 14,00, SFR 24,20, jeweils zuzügl. Zustellgebühren. Abbestellungen müssen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahresabonnements erfolgen, andernfalls verlängert sich das Abonnement jeweils um ein Jahr.

## **Anzeigenannahme, Verwaltung, Herstellung und Auslieferung:**

USP Publishing Kleine Verlag, Leopoldstrasse 191  
80804 München, Deutschland

© **Kleine Verlag GmbH:** Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlags. Auch jede weitere Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Von einzelnen Beiträgen oder Teilen von ihnen dürfen nur einzelne Kopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch hergestellt werden. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder. Manuskripte zur Veröffentlichung nimmt die Redaktion gerne entgegen. Für unverlangt eingesandtes Material wird keine Gewähr übernommen.

## **Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

# Widersprüche

***Gesellschaft als „Diskurs der Wünsche“ meint das Verfertigen  
Des Sozialen im Prozess des sozialen Diskurses,  
nicht Unterwerfung unter vorgefertigte Normierungen.***

Niko Diemer (1952-1992)

## ***Wir über uns***

1981/82 gründeten Mitglieder der Arbeitsfelder Gesundheit, Sozialarbeit und Schule des Sozialistischen Büros die Zeitschrift „Widersprüche“. In dieser Zeit des grünen Aufbruchs und der radikalisierten konservativen Wende versuchten wir eine erste Standortbestimmung als Redaktionskollektiv: „Verteidigen, kritisieren, überwinden zugleich“.

Unter dieser Programmatik wollten wir als Opposition dazu beitragen, die materiellen Errungenschaften des Bildungs- und Sozialbereichs zu verteidigen, dessen hegemoniale Funktion zu kritisieren und Konzepte zu ihrer Überwindung zu konkretisieren. Zur Überzeugung gelangt, daß eine alternative Sozialpolitik weder politisch noch theoretisch ausreichend für eine sozialistische Perspektive im Bildungs- und Sozialbereich ist, formulierten wir unseren ersten Versuch einer Alternative zur Sozialpolitik als Überlegungen zu einer „Politik des Sozialen“.

An der Präzisierung dieses Begriffes, an seiner theoretischen und politischen Vertiefung arbeiteten wir, als die Frage nach der „Zukunft des Sozialismus nach dem Verschwinden des realen“ 1989 auf die Tagesordnung gesetzt wurde. Das Kenntlichmachen der „sozialen Marktwirtschaft“ als modernisiertem Kapitalismus im Westen und Kapitalismus „pur“ im Osten erleichtert uns zwar die Analyse, gibt aber immer noch keine Antwort auf die Frage nach den Subjekten und Akteuren einer Politik des Sozialen, nach Kooperation und Assoziationen, in denen „die Bedingung der Freiheit des einzelnen die Bedingungen der Freiheit aller ist“ (Kommunistisches Manifest). Wer in diesem Diskurs der Redaktion mitstreiten will, ist herzlich eingeladen.

# Widersprüche

30. Jahrgang, März 2010

*Knochenbrüche  
Z'ammenbrüche  
Bibelsprüche  
Lehrerflüche  
Mutters Küche  
sind 'ne Menge  
Widersprüche  
(Volksmund)*

## Inhalt

**Zu diesem Heft** ..... 3

### Schwerpunktthema

#### Verstrickte Hochschule - Unternehmen Bildung

*Edgar Forster*

Kritik der Ökonomisierung ..... 9

*Annita Kalpaka*

Lehr-Lern-Verhältnisse an der Hochschule –  
„Verdeckten Verhältnissen“ auf der Spur ..... 25

*Susanne Gottuck, Mona Guhl und Kristina Kroll*

Kritik als Haltung?! (Un)Möglichkeiten kritischen Denkens  
im erziehungswissenschaftlichen Studium unter Bologna ..... 61

*Fabian Kessl und Michael Lindenberg*

Vom wissenschaftlichen Tätig-Sein oder: Wozu Schreiben?  
Ein Gespräch unter Mitwirkung von Hannah Arendt ..... 77

*Clemens Klockner und Michael May*

Bologna und die Folgen für das Verhältnis von Fachhochschulen und Universitäten in Deutschland. Michael May im Gespräch mit Clemens Klockner ..... 89

*Fachbereich „Sozial- und Gesundheitswesen“ der Fachhochschule Ludwigshafen*

Boycott des CHE Hochschul-Ranking wird fortgesetzt! Beschluss des Fachbereichsrats „Sozial- und Gesundheitswesen“ der Fachhochschule Ludwigshafen am Rhein vom 24.03.2010 ..... 99

*Friedhelm Schütte*

Zerstörung der Autonomie. Die ‚neue‘ Hochschule zwischen Selbstverantwortung und Benchmark ..... 103

*Oliver Brüchert*

Praxisformen der „Einheit von Forschung und Lehre“ ..... 121

## Forum

*Wolfgang Hien*

Arbeitswelt und seelische Gesundheit – kann Gesundheitsmanagement helfen? ..... 133

*Heinz Sünker und Günter Pabst*

Ludwig von Friedeburg: Gesellschaftsanalyse und Bildungspolitik – Ein Streiter für eine demo-kratische Bildungsgesellschaft ..... 151

## Magazin

### Rezensionen

*Fabian Kessl über Clemens Knobloch: Wir sind doch nicht blöd!*

Die unternehmerische Hochschule, Münster, 2010, 264 Seiten ..... 155

**Zeitschriftenschau** ..... 158

### Bildnachweise

Titelfoto sowie Fotos im Innenteil: © Walburga Freitag, Bielefeld

---

## Zu diesem Heft

---

„Je direkter die von Struktur- und Prüfungsplänen gegängelte ‚Wissensvermittlung‘ wird, desto bedeutsamer wird das freie Angebot für die Weitergabe von Wissenschaft. Je unaufhaltsamer die Universitätslehre zur Ausbildung akademischer Azubis verkommt, desto mehr übernimmt solche Vermittlung jene Leistung, die in den öffentlichen ‚Lehranstalten sich so sehr zersetzt hat, das nicht einmal mehr der Name dafür ohne ironischen Unterton genannt werden kann: Bildung.“

Dieses Zitat von Lorenzer aus dem Editorial der Widersprüche von 1992 (Heft 43) charakterisiert auch die Position in der Redaktion – bei allen sonstigen Unterschiedlichkeiten und Kontroversen. Bildung zielt auf die subjektiven Potenziale einer Veränderung des Bestehenden – aus der Einsicht in dessen Begrenztheit. Eine solche Einsicht benötigt allerdings Räume der Erfahrung, die als öffentliche ermöglicht, bereitgestellt und immer wieder neu erkämpft werden müssen.

Erfahrungsräume, beispielsweise als Studentinnen und Studenten in einzelnen Momenten, selbst erlebt zu haben und seither als wissenschaftlich Tätige oder als wissenschaftlich Interessierte diese Idee in verschiedenen hochschulischen wie außerhochschulischen Kontexten mit Leben zu füllen, ist gemeinsamer Erfahrungs- und Motivationshorizont der Redaktionsmitglieder. Allerdings hat sich der Kontext, vor allem für die hochschulisch Tätigen, in den vergangenen Jahren radikal transformiert: Wir leben seit dem Ende des 20. Jahrhunderts in einer grundlegend veränderten Wissenschaftswelt. Diese Veränderungen zeigen sich auch innerhalb der Diskussionen, die wir in den vergangenen 25 Jahren in verschiedenen Bildungsheften geführt oder angeregt haben.

Unter der Überschrift „Qualifikation: Lernen und Arbeiten – wofür?“ ging es uns im ersten Themenheft zu Fragen der Bildungspolitik im Jahr 1984 (Heft 10), um eine Kritik des bis dahin herrschenden Ökonomismus in der Bildungssoziologie und – mit Claus Offe – um die Herausarbeitung der Eigensinnigkeit des staatlichen Bildungssektors. Doch bereits das nächste Heft deutete den Kontrapunkt an, in dem sich unsere Diskussion in den folgenden Jahren bewegte (Heft 11): „Schule ist anpassen, wegtuchen, verändern“, formulierten wir damals und wendeten somit den Blick weg von der ausschließlichen Betrachtung der Institution Schule und ihrer herrschaftlichen Einbindung in staatliche Regulierung, hin auf den Zusammenhang von „Schülerleben und Bildung“, konkretisiert in der Idee der unterschiedlichen Lernorte.

Heft 15 versuchte den reaktionären Angriff unter der Parole „Mut zur Erziehung“ mit dem Aufruf „Mut zur Bildung – der Aufklärung verpflichtet“ zu konterkarieren.

Sehr deutlich kritisierten schon damals die Autoren/innen des Heftes den Angriff der Hochschulbürokratie auf Inhalt und Formen der Lehre und stellten ihn in den Zusammenhang mit einer neokonservativen Wende, mit wachsenden Tendenzen zur Elitebildung und einer Verfestigung sozialer Hierarchien durch das Bildungssystem. Zugleich wurde in den Beiträgen an eine kritische Aufgabenbeschreibung für intellektuell Tätige, gerade in solchen hochschulpolitischen Auseinandersetzungen festgehalten, einschließlich eines nötigen Aufrufes, die erkämpften Freiräume zu verteidigen.

Heft 27 nahm dann, unter der Überschrift: „Bildung – lebenslänglich“, eine bislang wenig thematisierte Seite der Bildung auf, nämlich die berufliche Bildung. Ein eher „polytechnischer“ Bildungsbegriff wurde in Bezug auf den „Angriff von *education* und *training* auf den Rest der Persönlichkeit“ analysiert – ein Perspektive, die acht Jahre später unter dem Titel „Bildung perdu“ (Heft 62) wieder aufgenommen und fortgesetzt wurde. Uns erschien dabei deutlich zu sein, dass der Zusammenhang von Bildung und Qualifikation zunehmend als Instrumentalisierung, „Vernützlichungs“ und Deregulierung neu gestaltet wird – dass dies auch für den Bereich der Hochschulbildung gelten sollte, was für viele von uns ja damals schon das eigene Arbeitsfeld darstellte, wurde uns allerdings erst langsam bewusst.

Die Konsequenzen aus diesen Entwicklungen lassen sich am besten an der seit ca. fünf Jahren zunehmend schärfer geführten Diskussion um die Implementierung und inzwischen erreichten Etablierung des so genannten konsekutiven Studiensystems (BA/MA) verdeutlichen.

Deshalb schien es der Redaktion an der Zeit, sich selbst mehr in den Blick zu nehmen als an den verschiedenen Positionen im Feld der Hochschulen jeweils in ganz unterschiedlichen Widersprüchen sich aktiv Bewegende. Einerseits wollen wir damit einen deutlich anderen Akzent zur gegenwärtigen „Opfer-Debatte“ an Hochschulen setzen. Wir erhoffen uns über eine solche Diskussion jedoch auch neue Handlungsperspektiven gewinnen zu können. Bereits im Heft 73 „*Transversale Bildung – wider die Unbilden der Lerngesellschaft*“ von 1999 hatte sich die Redaktion die Frage gestellt, inwieweit die von ihr in den 1980er Jahren geführte Schul- und Bildungsdiskussion (Heft 11/1984; Heft 15/1985) möglicherweise wieder aufzunehmen sei – diesmal jedoch aufgrund jener damals sich schon ankündigenden neuen Phase staatlicher Reformpolitik „von oben“. In den 1980er Jahren hatte diese Kontroverse auch in der Redaktion Spuren hinterlassen. Neben schmerzlichen Auseinandersetzungen kam es jedoch auch zu einer durchaus produktiven Spannung zwischen einerseits Versuchen der Reformulierung eines normativen Bildungsbegriffs im Sinne Heydorns und andererseits dem Ansatz – im Gefolge von Illich und Freire – das staatliche Bildungsmonopol grundsätzlich in Frage zu stellen, um – wie dies dann auch der Titel des 1999er Heftes im Begriff der „*Transversalität*“ zum Ausdruck zu bringen versuchte – außerinstitutionelle und selbstbestimmte Prozesse einer Bildung *am* Sozialen zu stützen und diese mit einer Bildung *des* Sozialen zu vermitteln.

Wenn jedoch die Hochschule selbst als Raum für kritische Bildung im Rahmen von Forschung und dem, was herkömmlich als „Lehre“ bezeichnet wird, diesbezüglich aber ebenfalls besser als Ermöglichungsraum von Aneignung zu fassen wäre, nicht aufgegeben werden soll, scheint es auch nötig zu sein, bestimmte im akademischen Bereich eher tabuisierte Fragen stärker in den Blick zu nehmen.

Einige Male hatte die Redaktion in den vergangenen Jahren bereits versucht, diese Fragen mit Blick auf eine kritische Positionierung zu bearbeiten. Jedes Mal endeten die redaktionsinternen Diskussionen in einem grundlegenden Dissens, dessen Trennungslinie sich verblüffender Weise fast eindeutig entlang institutioneller Zugehörigkeiten manifestierte: Angehörige der Fachhochschulen auf der einen Seite und Angehörige der Universitäten auf der anderen. Konflikte als Beteiligte und Teilnehmer zu erleben, ist eben doch etwas anderes, als sie aus der Beobachterperspektive zu deuten, so mussten wir wieder mal feststellen.

Die praktische Konsequenz ist dieses Heft, das nicht die an vielen Stellen inzwischen dokumentierte Hochschulpolitik-Kritik einfach weiterführen will, sondern die Widersprüche das gegenwärtigen Hochschulalltags fokussiert.

## Zu den Beiträgen im Einzelnen

In seinem Eröffnungsbeitrag zum Schwerpunkt formuliert *Edgar Forster* (Salzburg) eine Kritik der weit verbreiteten Ökonomisierungsthese. Im Rekurs auf vielfältige „kritische Stimmen“, die er beispielhaft aus der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft sprechen lässt, macht er deutlich, dass Ökonomisierung zwar als kritische Begründungsfigur permanent herangezogen wird, indem behauptet wird, diese beschreibe ein quasi universelles Herrschaftsregime, das hochschulisches Tun neu strukturiert habe, zugleich aber jedes systematische Verständnis von Ökonomie ausgeblendet bleibt. Im Anschluss an jüngere politisch-ökonomische Konzepte, wie sie vor allem im Kontext der Regulationstheorie vorgelegt werden, markiert Edgar Forster im Gegensatz zur allfälligen Ökonomisierungskritik daher drei Verhältnisse, die eine alternative „Kritik der Ökonomisierung“ analytisch zu bearbeiten habe: Staat und Markt, Produktion und Akkumulation und Hegemoniale Kämpfe.

Die Frage einer angemessenen Kritik unterliegt auch den Überlegungen von *Annita Kalpaka* (Wiesbaden), in denen sie auf die „verdeckten Verhältnisse“ (Frigga Haug) im Studierenden- und Lehrendenalltag am Beispiel einer Hochschule abstellt, an der Studiengänge zur Sozialen Arbeit angeboten werden. In einer gemeinsamen Werkstattarbeit konstruierten Studierende hierbei gemeinsam mit der Autorin einen alternativen Denk- und Reflexionsraum mitten im alltäglichen Studienbetrieb. Ziel war dabei, die aktuellen Bedingungen des Lehrens und Lernens auf ihre entsubjektivierenden Tendenzen zu befragen. Damit wendeten die Beteiligten



die Perspektive radikal auf ihre eigenen Erfahrungen als Akteure im Kontext der gegenwärtigen „Nach-Bologna“-Hochschule. Es gelang den Teilnehmenden dadurch, so kan Annita Kalpaka in ihren Schilderungen zeigen, fundamentale Widersprüche und Verdrängungsstrategien, in die sie sich vielfältig verstrickt hatten, aus der Erfahrungs- auf die Reflexionsebene zu heben und somit eine neue Ausgangsposition für alternative Deutungs- und Aktionsmuster zu finden.

Auch dem Beitrag von *Susanne Gottuck*, *Mona Guhl* (beide Bielefeld) und *Kristina Kroll* (Hamburg) unterliegt der Erfahrungskontext eines mehrjährigen Studierenden-Lehrenden-Projektes, an dessen Ausgangspunkt die Frage nach der Möglichkeit von Reflexivität im veränderten Kontext der neuen „Bologna-Universität“ stand – eine Perspektive, die bemerkenswerter Weise, so zeigen die Autorinnen, in erziehungswissenschaftlichen Curricula mit den jüngsten Studienstrukturreformen eher an Raum gewonnen hat. Allerdings bleibt diese Nennung deutlich zahnlos, so zeigen Susanne Gottuck, Mona Guhl und Kristina Kroll mit Verweis auf ihre Projekterfahrungen, wenn der geforderten Reflexivität nicht eine „kritische Haltung“ unterlegt wird. Und diese im Kontext eines konsekutiven Studiengangs, wie dem erziehungswissenschaftlichen, auszubilden, kann nur in gelingen, so die Autorinnen weiter, wenn Freiräume zur Problematisierung der gegebenen Herrschaftsverhältnisse erkämpft werden – und zugleich die eigenen normativen Implikationen, die mit der Ausbildung einer solchen kritischen Haltung verbunden werden, kontinuierlich selbstreflexiv eingeholt werden.

Selbstreflexiv nehmen auch *Fabian Kessl* (Duisburg-Essen) und *Michael Lindenberg* (Hamburg) in ihrem anschließenden Dialog einen Gesprächsfaden wieder auf, den sie 2003 (Heft 87 der Widersprüche) in einem ersten schriftlichen Gespräch zur Frage des wissenschaftlichen Tätig-Seins ausgelegt hatten. Damals hatten sie sich mit den veränderten internen Konkurrenz- und Platzierungsstrategien in den sozialwissenschaftlichen Feldern beschäftigt. Im vorliegenden Dialog *Wozu Schreiben?* widmen sie sich nun den Konfliktlinien des wissenschaftlichen Tätig-Seins unter den Bedingungen gegenwärtiger institutioneller Bedingungen aus der Sicht der Wissenschaftsakteure selbst – und finden dabei immer wieder zu Hannah Arendts Überlegungen zurück.

Die Sicht eines Wissenschaftsakteurs auf Ebene der Hochschulpolitik nimmt auch *Clemens Klockner* im Gespräch mit dem Widersprüche-Redaktionsmitglied *Michael May* ein. Als ehemaliger Hochschulrektor und -funktionär in bundesweiten Hochschulgremien weist er einerseits auf eine in den gegenwärtigen kulturkritischen Abgesängen auf die Studienstrukturreformen, die unter dem Label „Bologna“ firmieren, häufig unterbelichteten Akteursgruppe hin: die Gruppe der Profiteure und mindestens anfänglichen Fürsprecher. Im bundesdeutschen Kontext waren das nicht zuletzt viele Fachhochschulvertreter, wie Clemens Klockner selbst. Andererseits verdeutlicht er im weiteren Gespräch, dass der auch erreichte Gewinn durch die Studienstrukturreformen höchst ambivalent ist, weil weder – und hier nimmt

Clemens Klockner nun vor allem Bezug auf die bundesdeutschen Universitäten – der notwendige Personalbestand aufgebaut wurde, noch die Realisierungsbedingungen auf Seiten der Studierenden ausreichend Berücksichtigung gefunden haben.

Die *Stellungnahme der FH Ludwigshafen* verstehen wir auch als Symbol für die zunehmenden Boykotte des CHE-Rankings, wie sie unter anderem durch die Studierenden der Alice-Salomon-Hochschule Berlin und mehrere Institute an der Fakultät für Bildungswissenschaft in Duisburg-Essen durchgesetzt wurden.

Die gegenwärtige hochschulische Situation analysiert auch *Friedel Schütte* (Berlin) und kommt dabei im Unterschied zu Klockner zu sehr viel skeptischeren Einschätzungen. Er sieht die mit den „ordnungspolitischen Transformationen“ formulierten Reformversprechen und -hoffnungen unter der Überschrift „Bologna“ nach dem nun zehnjährigen Praxistest als hinfällig an. Mit dieser neuen „Ära der Systembildung und Systemsteuerung“ werde, so Friedel Schütte weiter, vor allem das intellektuelle Feld bisheriger universitärer Fachkulturen unterminiert. Er plädiert daher für eine radikale Abkehr von dem eingeschlagenen Weg und schlägt stattdessen den Ausstieg aus der Uniformierung der konsekutiven Studiengangsstruktur vor und eine bildungstheoretische Hinwendung zu einem Programm der Änderbarkeit von innerer und äußerer Natur des Menschen durch Wissenschaft und Aufklärung.

Alternative Formen der Wissensproduktion in der wissenschaftlichen und hochschulischen Praxis zu etablieren, ist auch Motivation und Ziel der Überlegungen von *Oliver Brüchert* (Frankfurt a.M.). Mit Blick auf die gegenwärtigen Stratifizierungsprozesse, die an den bundesdeutschen Hochschulen unter der Überschrift „Forschung und Lehre im Zeichen von Exzellenz“ profiliert werden, reformuliert Brüchert das Modell der Einheit von Forschung und Lehre. Statt einer permanenten Reproduktion der etablierten – und im Zeichen der Exzellenz sogar neu dynamisierten – Privilegierungsmuster müsse es um eine Verallgemeinerung von Bildung gehen. Diese illustriert Brüchert am Modell der Projektstudien als aktiver Teilnahme der Studierenden an realen Forschungsvollzügen.

## **Die Redaktion**



Edgar Forster

## **Kritik der Ökonomisierung**

---

In der politischen Auseinandersetzung mag sich der Begriff ‚Ökonomisierung‘ dazu eignen, Kritik am Umbau der Universitäten zu bündeln und strategisches Handeln zu unterstützen, aber eine Kritik der Ökonomisierung müsste zeigen, was er als Schlüsselbegriff für eine Analyse der aktuellen Entwicklung des Bildungswesens zu leisten vermag und welche Probleme die Verwendung des Begriffs aufwirft: Erstens werden These zu Widersprüchen formuliert, die die Verwendung des Begriffs ‚Ökonomisierung‘ mit sich bringt: Auf welche Verhältnisse bezieht sich Ökonomisierung und welche Strukturen und Praktiken werden dabei ausgeblendet? Zweitens wird am Beispiel programmatischer Texte gezeigt, dass der Begriff ‚Ökonomisierung‘ in der Erziehungswissenschaft von der Ökonomie abgespalten wird und ‚nur‘ als Rationalitätsform auftaucht. Eine Kritik der Ökonomisierung müsste aus diesem Grund stärker, als dies bisher der Fall ist, politisch-ökonomische Theorien in bildungstheoretische Analysen aufzunehmen.

In der politischen Auseinandersetzung mag sich der Begriff ‚Ökonomisierung‘ dazu eignen, Kritik am Umbau der Universitäten zu bündeln und strategisches Handeln zu unterstützen, aber eine Kritik der Ökonomisierung zeigt, was er als Schlüsselbegriff für eine Analyse der aktuellen Entwicklung des Bildungswesens zu leisten vermag und welche Probleme die Verwendung des Begriffs aufwirft.

Ich rekapituliere in einem ersten Schritt die These von der fortschreitenden Ökonomisierung der Universitäten und begründe dann in Form von Thesen, weshalb ich eine Kritik des Begriffs ‚Ökonomisierung‘ für notwendig erachte. Im Anschluss daran zeige ich an ausgewählten Beispielen, wie in der Erziehungswissenschaft Ökonomisierung konzipiert wird und welche Probleme dabei auftreten. Einige dieser Probleme lassen sich mit heterodoxen Ansätzen der politischen Ökonomie und materialistischen Staatstheorien lösen und können dazu beitragen, eine erziehungswissenschaftliche Kritik der Ökonomisierung des Bildungswesens voranzutreiben.

## „Stopp der Ökonomisierung von Bildung!“

So lautete eine der zentralen Forderungen der Studierenden, die im vergangenen Wintersemester Hörsäle vieler Universitäten in Österreich und dann in anderen europäischen Ländern besetzten, um gegen nationale und europäische Bildungspolitik zu demonstrieren. Dafür erhielten sie Zustimmung von unerwarteter Seite, nämlich von denjenigen, an die sie ihre Forderungen adressierten: von den Rektoren der besetzten Universitäten und von Politikerinnen und Politikern, die diese Universitätspolitik zu verantworten haben. Die irritierende Erfahrung der politisch aktiven Studentinnen und Studenten bestand somit darin, dass ihre Forderungen und ihre Proteste keine Adressaten fanden: Alle waren betroffen, stimmten zu und niemand fühlte sich verantwortlich, auf die Forderungen nach einer ‚anderen‘ Universität einzugehen. Wenn man von ein paar Gesten symbolischer Politik absieht, verpufften die Forderungen im Niemandsland politischer Verantwortung. Das bedeutet nun nicht, dass diese politische Bewegung keine Wirkungen erzeugte, aber sie hat es nicht vermocht, dass die Forderungen das Feld des Politischen eroberten. Das mag gewiss auch daran liegen, dass die politischen Forderungen zu abstrakt und allgemein waren, aber der zentrale Punkt ist die politische Struktur der heutigen Wissenschaftsorganisation: Mit der Reorganisation der Universitäten – hierzu zählen insbesondere ihr veränderter Status der Teilautonomie und die damit verbundene Rechtsfähigkeit – beschränkt den Raum des Politischen und diffundiert politische Verantwortung. Die Universitäten sind unabhängiger als zuvor, aber in einem besonderen und prekären Sinn: In der alltäglichen Praxis besteht ihre Teilautonomie nämlich darin, dass Verteilungskämpfe an die Universitäten delegiert werden und auf der Basis der neu eingeführten monokratischen Entscheidungsstrukturen zu einer Reorganisation der Macht- und Herrschaftsstrukturen führen: zum Beispiel in Form einer Entscheidungskonzentration bei Fachbereichs- und Hochschulleitungen.

Ihrem eigenen Selbstverständnis nach befinden sich die Universitäten daher auch im Übergang von öffentlichen Institutionen zu Unternehmen, die unter neu geschaffenen Marktbedingungen agieren. Zwei Faktoren gelten als zentraler Motor für diese Entwicklung: die zunehmende Bedeutung einer *knowledge-based economy* für Metropolenländer<sup>1</sup> (Jessop/Fairclough/Wodak 2008) und ein neues Selbstverständnis des Staates, der im Verbund mit anderen nationalen und transnationalen politischen Akteuren durch ‚kluge Steuerung‘ ökonomische Interessen und gesellschaftliche Integration durchsetzt. In einer Globalisierungs- und Wettbewerbsrhetorik wird der Wandel dabei erstens als naturhaftes und unvermeidliches Phänomen dargestellt (Wodak 2009: 323f.) und zweitens trägt die Logik des ‚Zeitvorsprungs‘ als entscheidender Faktor für Wettbewerbsvorteile wesentlich zur Dynamisierung des Wandels und zur Wahrnehmung seiner Unumkehrbarkeit bei.

Dieser Prozess wird von Kritikern als „Ökonomisierung“ beschrieben. Diese bestehe aus politischen Praktiken, die gleichermaßen darauf abzielten, Wissen zu kanonisieren und zu kapitalisieren, Forschungsprogramme und Studiengänge zu kontrollieren sowie kritisches Denken zu demontieren. Um dies durchzusetzen, werde die universitäre Selbstverwaltung auf unbedeutende Bereiche der universitären Entwicklung eingeschränkt und der Wettbewerb zwischen WissenschaftlerInnen und wissenschaftlichen Einrichtungen durch die Erzeugung von Quasi-Märkten angeheizt. Das wiederum habe direkte Auswirkungen auf die Rechtsordnung und Organisationsform der Universitäten, auf die Akkreditierung neuer Studien und die Entwicklung von Curricula sowie auf die Arbeits- und Lebensverhältnisse von WissenschaftlerInnen und StudentInnen.

## Thesen

(1.) Mit der Rede von der ‚Ökonomisierung‘ findet ein typischer Containerbegriff Verwendung, der aber unterschiedliche Phänomene auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen vereinigt, ohne dass die Beziehungen zwischen Praktiken, strukturellen Veränderungen und Rationalitätsformen hinreichend geklärt sind. Jede Transformation, sei es eine Deklaration der EU, die praktische Umsetzung von *credits* in Lehrveranstaltungen, der wachsende Zeitdruck (Ruhloff 2008) oder die Einführung neuer Verwaltungstechnologien an Universitäten, wird als fortschreitende Ökonomisierung gedeutet. Aber folgen alle diese Veränderungen nur *einer* Rationalitätsform? Haben Innovationen nicht auch widersprüchliche Effekte und ungeplante Nebenwirkungen? Lassen sich widersprüchliche Erfahrungen mit Universitätsreformen nicht auch durch die heterogenen Interessen von WissenschaftlerInnen untereinander und zwischen WissenschaftlerInnen und Studierenden erklären? Die hier vertretene These lautet daher, dass der Begriff ‚Ökonomisierung‘ vielmehr als Konstellation gefasst werden müsste, die aus heterogenen Elementen gebildet wird. Die politische Wirkung von einzelnen Reformmaßnahmen entsteht jeweils durch eine bestimmte Konfiguration. Wenn man Ökonomisierung aber als einheitliches Prinzip denkt, verliert der Begriff seine analytische Kraft, und es entsteht das Bild eines alle gesellschaftlichen Prozesse durchdringenden deterministischen Ökonomismus.

(2.) Der Begriff ‚Ökonomisierung‘ wird in kritischer Absicht verwendet, um eine „betriebswirtschaftliche Revolution von oben“ (Radtke 2008: 117) zu beschreiben, in der die „außengeleitete Universität“ gezwungen wird, ihr bisheriges „humanistisches“ Ideal aufzugeben. Schlüssig ist die Argumentation, da es sich bei den als „Ökonomisierung“ beschriebenen Prozessen um eine politische Strategie handelt, mit der bei chronischer Unterfinanzierung der Universitäten Wissenschaftspolitik betrieben wird und das Studium stärker an die Berufswelten herangeführt wird,

indem Lehre vom Erkenntnisprozess abgeschnitten wird. Zugleich aber blitzt in dieser Rede das Modell einer Verfallsgeschichte auf, das in doppelter Hinsicht problematisch ist: Die Referenz auf ein Ideal, das weniger eine Praxis ist als ein deutsches *imaginary* von Bildung ausdrückt, schreibt auch eine – „humanistische“ – Idealisierung fort, die den Blick darauf verstellt, dass dieses Bild als historische Konfiguration gelesen werden müsste, die eine bestimmte Staatsidee und einen bestimmten Begriff des Subjekts einschließt. Das Modell einer Verfallsgeschichte präferiert lineare Geschichtsverläufe und blendet widersprüchliche historische Entwicklungen aus. Führt dies nicht dazu, das ‚Vorher‘ zu idealisieren und frühere Herrschaftsverhältnisse zu marginalisieren? Wenn Ökonomisierung eine Rekonfiguration von Herrschafts- und Machtverhältnissen einschließt, dann wäre die Frage zu stellen, welche Auswirkungen solche Verschiebungen haben: Welche Personengruppen sind davon in welcher Weise betroffen? Wie verändern sich dadurch Hierarchien? Wie verschieben sich Verhältnisse der Ungleichheit in Bezug auf *gender* oder *class*? Der Begriff ‚Ökonomisierung‘ könnte das Unternehmen einer kritischen Analyse nun allerdings auf den Kopf stellen, weil er dazu verführt, Widersprüche in der universitären Praxis auszublenden, sie als nebensächlich erscheinen zu lassen und sie im Namen einer ökonomischen Bedrohung von ‚außen‘ kleinzureden.

(3.) Die fortschreitende Ökonomisierung als eine Verfallsgeschichte der Universität zu deuten, lässt sich auch noch von einer anderen Seite kritisch sehen. Denn diese Sichtweise trägt nicht nur dazu bei, die Heterogenität universitärer Interessen einzuebnen, sondern auch die widersprüchlichen Aspekte der Ökonomisierung zu vereinheitlichen und sie mit einer Rationalitätsform gleichzusetzen, die der Selbstbeschreibung der Ökonomen und Politiker entsprechen mag, nicht aber der Praxis universitärer Umgestaltung. Die Gleichsetzung von Ökonomisierung mit Effizienz, mit Kostenwahrheit und Controlling, mit Leistung als zentralem Kriterium für Entscheidungen über Stellenbesetzungen, als Rechtfertigung für Hierarchien usw. ist Teil des von der Politik und Ökonomie produzierten *economic imaginary*. Aber zeugt die universitäre Praxis nicht vielmehr davon, dass Ökonomisierung mit einer Re-Feudalisierung der Universitäten einhergeht, mit der Zementierung von Hierarchien, die sich in zahllosen Ritualen ausdrückt, durch die die „feinen Unterschiede“ sichtbar gemacht werden? Welcher Begriff von Ökonomisierung könnte diese feinen Unterschiede in den Interaktionsdynamiken zwischen WissenschaftlerInnen oder zwischen Lehrenden und Studierenden erfassen? Wie müsste in diesem Kontext der Umstand interpretiert werden, dass Austauschstudierende in Finnland die leichte Ansprechbarkeit von Lehrenden besonders hervorheben (Reuter 2006: 99)? Meine These ist, dass mit dem Begriff ‚Ökonomisierung‘ eine Rationalitätsform kritisiert wird, die nicht der Praxis von „Wirtschafts-Betrieben“, sondern der Ideologie der Ökonomie entspricht. Effizienz und Controlling sind nicht das Problem, sondern die Art und Weise, wie damit die



Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen legitimiert und verschleiert wird. Eine Kritik der Ökonomisierung zeigt daher, welche Praktiken und Techniken hinter dem Label von Effizienz am Werk sind und welche Auswirkungen sie auf Organisationen und Interaktionen haben.

(4.) Man kann über Ökonomisierung sprechen, ohne die Ökonomie zu tangieren – das zeigt sich in den aktuellen Debatten deutlich. Fragen von Produktionsverhältnissen, der Arbeitsteilung und Ausbeutung, von Verteilungskämpfen und Akkumulationsregimes spielen in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion über Universitäten nur eine marginale Rolle, obwohl prekäre Arbeitsverhältnisse, Abhängigkeiten, Ausbeutung und Selbstaubeutung gerade für jüngere WissenschaftlerInnen zum universitären Alltag gehören. Stattdessen wird Ökonomisierung mit einem unscharfen Marktverständnis, mit Wettbewerb und mit einer bestimmten Rationalitätsform gleichgesetzt. Die Annahme konstitutiver gesellschaftlicher Widersprüche verschwindet hinter dem Bild einer Wettbewerbsgesellschaft, die tendenziell Unterschiede zwischen Menschen aufhebt, indem sie ungeachtet realer Machtverhältnisse den universalen Typus des Konkurrenten inthronisiert.

(5.) Wenn der Begriff ‚Ökonomisierung‘ auf die Formel ‚Mehr Markt oder mehr Staat‘ reduziert wird, führt das regelmäßig dazu, den Bereich des Staates und die Interaktionsdynamiken zwischen Staat und Markt aus den Analysen auszuklammern. Es gibt einen merkwürdigen Widerspruch zwischen der aktiven Rolle des Staates und der Kommission der EU bei der Umgestaltung des Bildungswesens und der Vermeidung staatstheoretischer Überlegungen in der Erziehungswissenschaft. Dies spiegelt sich auch auf der Ebene der Theoriebildung wider. Ein deutliches Indiz dafür ist die Popularität, die das Foucaultsche Gouvernementalitätskonzept genießt, das auf einen von Regierungspraktiken unabhängigen Begriff des Staates verzichtet.

## Markt oder Staat?

In der Erziehungswissenschaft gibt es unterschiedliche Formen der Auseinandersetzung mit dem Begriff der ‚Ökonomisierung‘. In der folgenden Rekonstruktion, die notgedrungen exemplarisch ausfallen muss, beziehe ich mich auf drei unterschiedliche Typen von Quellen: Erstens beziehe ich mich auf eine politische Intervention. Die Frankfurter Thesen *Das Bildungswesen ist kein Wirtschafts-Betrieb! Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens* (Gruschka et al. 2005) und die Kontroversen und Polemiken, die sie entfacht haben, repräsentieren die politische Dimension der Debatte über die Ökonomisierung des Bildungswesens. Der zweite Quellentypus ist eine philosophische Intervention: *Globale Immunität*, ein Text über die „Ökonomisierung des Sozialen“ von Jan Masschelein und Maarten Simons (2005). Drittens habe ich die erste lexikalische



Darstellung des Begriffs „Ökonomisierung“ im *Handbuch Erziehungswissenschaft* (Radtke 2009) gewählt. Die Aufnahme des Begriffs „Ökonomisierung“ in das *Handbuch Erziehungswissenschaft* (Andresen et al. 2009) ist ein bemerkenswerter Fortschritt in der Wahrnehmung des Problems der Ökonomisierung und der damit verbundenen Notwendigkeit, den Begriff zu ‚inventarisieren‘ und ihn damit theoretisch präzise zu fassen. Diese theoretische Präzision fehlt noch in *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, die sich 2002 mit dem thematischen Schwerpunkt „Ökonomisierung der Bildung“ befasst, aber als einleitendes Stichwort den Begriff „Bildungsökonomie“ (Weiß 2002) gewählt hat. Die begriffliche Unschärfe liegt in der Sache der Ökonomisierung selbst. Denn die „Bildungsökonomie“ ist die Anwendung ökonomischer Theorien auf den Gegenstand der Bildung und beschäftigt sich erstens mit Fragen des individuellen und gesellschaftlichen Bildungsnutzens; zweitens mit Bildungsproduktion: mit ihrer Steigerung, Rationalisierung und Fragen, welche Steuerungsformen dafür am besten geeignet sind (z.B. Input- oder Outputorientierung, Steuerung über Wettbewerb); drittens mit Fragen der Bildungsfinanzierung (Wolter 2009). „Ökonomisierung“ bezeichnet hingegen einen gesellschaftlich wirksamen Prozess, durch den „in streng ökonomischen Begriffen“ Bereiche neu interpretiert werden, die bis dahin als nicht-ökonomisch betrachtet wurden. Diese Reinterpretation schlägt sich in der Neustrukturierung von sozialen Organisationen und in der Transformation sozialer Praxen nieder. Bildungsökonomische Analysen sind eng mit politischen Planungsprozessen verzahnt. Sie dienen *auch* dazu, Ökonomisierung voranzutreiben. Der Begriff ‚Ökonomisierung‘ beschreibt dann, wie durch ökonomische Verfahren Macht- und Herrschaftsverhältnissen reproduziert *und* maskiert werden. Die Maskerade wird dabei durch eine Rationalitätsform erzeugt, die eine Neutralisierung der politischen Sphäre suggeriert. Die Formel „mehr Markt oder mehr Staat“ ist Teil dieser Rationalitätsform. Sie ist der liberalen politischen Tradition entlehnt. Ihr mangelt eine Staatstheorie und einen Begriff des Politischen, denn ihr liegt die Annahme zugrunde, dass Ökonomie und Politik als zwei separate gesellschaftliche Sphären zu konzeptualisieren seien, die nach zwei unterschiedlichen Logiken funktionieren. An der Transformation der Universität lässt sich aber zeigen, dass Politik und Ökonomie in einem engen wechselseitigen macht- und herrschaftsvermittelten Verweisungszusammenhang agieren.

## Die Universität ist kein Wirtschaftsbetrieb

Die *Frankfurter Thesen* richten sich mit fünf Einsprüchen gegen die aktuelle Reorganisation des Bildungswesens und ihre politische Brisanz lässt sich *auch* an der Kritik dieser Einsprüche ermessen, für die Tenorth (2005) exemplarisch stehen mag, der den Vorwurf der Ökonomisierung des Bildungswesens als „falsch“ zurückweist.

Der Streit beginnt mit der Frage, ob mit dem Begriff der Ökonomisierung die aktuelle Transformation der Universität zutreffend beschrieben wird.

Für die Autoren der *Frankfurter Thesen* ist Ökonomisierung ein umfassender Prozess, der sich aus Praktiken auf unterschiedlicher organisatorischer Ebene der Universität zusammensetzt.<sup>2</sup> Ein Element dieses Umbaus besteht in einer genauen Aufzeichnung dessen, was man Wissensproduktion nennen könnte: die Beschreibung und Festlegung von Zielen, das Definieren von Erfolgskriterien, die Bewertung von Arbeitsprozessen und Ergebnissen (durch Evaluierungsmaßnahmen). Dass es eine solche Aufzeichnung geben soll und damit die Notwendigkeit, Ziele und Erfolgskriterien zu definieren, ist nicht das Ergebnis einer Diskussion an den Universitäten, sondern wurde politisch festgelegt. Dies zwingt allen eine bestimmte Rationalitätsform auf, deren Auswirkungen nicht absehbar und kontrollierbar sind. Rationalitätsform heißt hier: Nicht jedes Ziel wird gleichermaßen als Ziel anerkannt, Erfolgskriterien sind nicht frei definier- oder aushandelbar, sondern sie folgen politischen Richtlinien und wissenschaftlichen Standards. Im Laufe eines solchen Prozesses verblasst die konflikthafte Grundlage, aus der solche Standards hervorgegangen sind. Kämpfe um Hegemonie kommen dann zu einem vorläufigen Abschluss, wenn Standards den Anschein von unverrückbaren Tatsachen annehmen und nicht mehr Gegenstand politischer Auseinandersetzungen sind. Hier setzen die *Frankfurter Thesen* an: Mit ihren Einsprüchen bringen sie Themen wie die Frage nach dem universitären Bildungsauftrag oder der Notwendigkeit einer „reflektierenden Kritik“ zurück in die politische Arena.

Wenn man die *Frankfurter Thesen* ausbuchstabiert, verknüpft sich mit dem ersten Element ein zweites, das durch die Vorentscheidung über die Aufzeichnung der Wissensproduktion determiniert wird. Es handelt sich um eine Reihe von technischen Prozeduren der Aufzeichnung, die aber permanente Entscheidungen nicht-technischer Art verlangen: Welche Fragen finden Aufnahme in einen Evaluationsbogen? Was wird im Rahmen einer Zielvereinbarung als Ziel zugelassen? Wer definiert Erfolgskriterien? Wer legt Standards fest? Auch hier ist eine Abschätzung der Folgen des Handelns schwierig, weil formale und inhaltliche Kriterien getrennt werden.

Diese Prozeduren bilden die Grundlage für das Wettbewerbsprinzip zwischen Universitäten und innerhalb der Universitäten. In diesem Kontext ist Tenorths (2005) Kritik an den *Frankfurter Thesen* zu situieren: „Bedeutet das alles ‚Ökonomisierung‘, also die Einführung eines fremden Prinzips in die Bildungseinrichtungen? Nein. Evaluation und Akkreditierung liegen in der Trägerschaft und Kontrolle der Wissenschaften selbst.“ Tenorth negiert Machtasymmetrien und Herrschaftsverhältnisse an den Universitäten und in Wissenschafts- und Forschungsgesellschaften. Aber unter Bedingungen eines inter- und inner-universitären Wettbewerbs bedeutet die Kontrolle der Wissenschaften durch diese

selbst etwas anderes als die Selbstverwaltungspraxis, auf die die *Frankfurter Thesen* abzielen. Innerhalb der Wissenschaften bilden sich neue politische Akteure heraus, die gemeinsam mit politischen Repräsentanten des Staates und der Länder Wissenschafts- und Forschungspolitik betreiben und zugleich Mitspieler in diesem Quasi-Markt sind. Sie definieren inhaltlich die formalen Kriterien, die die Universitäten nach den Vorgaben der Politik (und oft in voreuseilendem Gehorsam) festlegen. Diese Entwicklungen entziehen sich weitgehend der Kontrolle durch die Betroffenen. Es gibt keine Rechtsansprüche, die durchgesetzt werden können, und an die Stelle transparenter öffentlicher Diskussionen tritt das anonyme Gutachten. Mit diesen Praktiken wird eine bestimmte Wissensproduktion als hegemonial durchgesetzt. Sie ist eng verknüpft mit Verteilungskämpfen, mit der Durchsetzung von inneruniversitären Hierarchien, der Schaffung von prekären Arbeitsplätzen und Abhängigkeiten und dem Ausbau informeller Netzwerke, die an formalen Strukturen vorbei agieren. Die Marktlogik erweist sich dabei eher als Fetisch, der die Durchsetzung von Interessen durch politische Steuerung verdeckt.

Dies schlägt sich unmittelbar auf die Arbeits- und Lebensverhältnisse der Betroffenen nieder, wie Reuter (2006: 105f.) am Beispiel finnischer Humanwissenschaften zeigt: Wo ForscherInnen am Bild der Universität als Ort von Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung festhalten, führt die Umstellung von der individuellen auf eine kollektive, fabrikmäßige Wissensproduktion zu einem Orientierungs- und Identitätsverlust. „Der verschärfte Wettbewerb zerreibt alte Solidaritäten, er gebiert immer neue Rivalitäten und macht jeden zum Konkurrenten des andern [...]. Ständig am Limit, immer unter Druck – aber letztlich nicht wissen, warum und wozu: Dieser Dauerzustand zieht unweigerlich körperliche und seelische Ausfallerscheinungen nach sich“ (Reuter 2006: 106). Noch ist hierzulande kein Kampf um die Redefinition entbrannt, was man unter „guter Arbeit“ in den Humanwissenschaften zu verstehen hat. Maßlosigkeit und Selbstausbeutung bilden nach wie vor die – unökonomische – Norm, in der HumanwissenschaftlerInnen ihre eigenen Arbeitsverhältnisse und ihre Leistung thematisieren. Die Alternative ist nicht vielversprechender: Die Selbstdefinition erfolgreicher Arbeit über eingeworbene Drittmittel setzt weder (Selbst-)Ausbeutung noch Maßlosigkeit außer Kraft. Qualitätskriterien fehlen und werden auch durch Zielvereinbarungen nur vordergründig implementiert. Dazu müsste eine öffentliche Diskussion über die gesellschaftliche Funktion der Humanwissenschaften geführt werden.

## Ökonomisierung als Rationalitätsform

Ökonomisierung beschreibt die Transformation von Organisationen oder Gesellschaften nach bestimmten wirtschaftlichen Kriterien: zum Beispiel die Einführung von Markt- oder Wettbewerbsmechanismen oder die Etablierung von

betriebswirtschaftlichen Kennziffern und Verfahrensabläufen. Dadurch verändert sich die Wahrnehmung von Problemen oder etwa die Argumentations- und Begründungslogik, um Interessen durchzusetzen. Ökonomisierung bezeichnet somit auch eine Veränderung der Rationalitätsform. Sie ist Gegenstand im Beitrag „Ökonomisierung“ zum *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, denn es werden „nicht die Ziele der Wirtschaft [...] der Politik implantiert, wohl aber ihre Rationalitätsform“ (Radtke 2009: 626). Sie beginnt mit einer Umstellung der Semantik, einer „Re-Description“ der Organisations- und Interaktionsformen der Universitäten. Über Semantiken verschaffen sich Handelnde einen Zugang zur Wirklichkeit der gesellschaftlichen Strukturen und zum Verständnis ihres Wandels.<sup>3</sup> Die Strategie der Ökonomisierung sei ein „semantisches Angebot“, das bestimmte Probleme zum Erscheinen bringe, andere ausschließe oder verschwinden lasse.

Auch wenn das Bildungswesen nach ökonomischen Regeln umgebaut wird, so seien pädagogische Interaktionen gegenüber ökonomisch induzierten Steuerungstechniken resistent, argumentiert Radtke (Radtke 2009: 630ff.). Als Reaktion darauf könne man die Wiederbelebung der Technologiedebatte lesen. Sie ziele darauf ab, ein strukturtheoretisches Verständnis pädagogischer Professionalität durch ein Managementprofil zu ersetzen. Dem strukturtheoretischen Merkmal von Professionalität sei eine „moralische Potenz“ eigen: eine Orientierung an zentralen Werten pädagogischer Interaktion (wie Integrität des Individuums, Gemeinwohl, Solidarität). Ökonomisierung von Interaktionen zielen darauf ab, „instrumentelles pädagogisches Handeln von wertrationalen Selbstbeschränkungen zu befreien“ (Radtke 2009: 632). Normativ gefasste, autonom begründete Erziehungsansprüche würden auf extern formulierte Lernerwartungen reduziert, deren Erfüllung gemessen werden könne. Radtke zufolge erzeugt der Widerspruch zwischen Wert- und Zweckrationalität in der Praxis der Erziehung den Raum der Entscheidungsfreiheit, der für fallbezogene Entscheidungen notwendig sei. Diese Autonomie sei das Kennzeichen einer strukturtheoretisch formulierten Professionalität und setze voraus, dass es keine hierarchisierten Entscheidungsstränge gibt.

Radtkes Argument können HochschullehrerInnen mit zahlreichen Erfahrungen stützen: Sie sind unablässig damit beschäftigt, widersprechende Werte und Zwecke in pädagogischen Situationen klug abzuwägen. Sie verhandeln über die Verlängerung von Fristen, über den *workload* in Seminaren, über die Anerkennung von bereits erbrachten Leistungen usw. Dieses Aushandeln führt, wie der symbolische Interaktionismus gezeigt hat, zur Revision von Bedeutungen: Werte und Zwecke verschieben sich, Lehrende folgen guten Gründen, die Studierende vortragen. Wenn Interaktionen Sinn machen sollen, müssen Situation als bedeutungsoffen definiert werden. Entsteht daraus nicht eine eigene Ökonomie der Interaktion, in der die Wertrationalität von einer Zweckrationalität überlagert wird? Liegt das Charakteristische der Ökonomisierung nicht darin, dass sie den Bereich der Interaktion erobert? Gibt es dafür nicht eine Reihe von Indizien? Kommunikation,

Konflikttraining, Rhetorik, aber auch *networking* lassen sich *auch* als ökonomische Strategien interpretieren, um Interaktionen effektiv und erfolgreich zu gestalten. Eine Kritik der Ökonomisierung könnte darin bestehen, die Rekrutierungsmuster von NachwuchswissenschaftlerInnen zu untersuchen. Es gälte also, die Perspektive zu erweitern und die Ökonomisierungsformen in allen universitären Praktiken und Organisationsstrukturen zu untersuchen, um mehr über die Komplexität von Rationalitätsformen an den Hochschulen zu erfahren.

## Das Ökonomische als Existenzmodus

Masschelein und Simons (2005: 9) radikalieren das Konzept der „Re-Description“ und analysieren Ökonomisierung auf der Ebene des aktuellen Sprechens und Denkens als einer „operativ und effektiv wirksamen Realität“, denn es installiere ein „Regime, das uns auf eine bestimmte Weise interpelliert und bestimmte Wirkungen hervorruft“. Das Ökonomische bezeichnet hier einen bestimmten Existenzmodus, ein Regime, das unser Handeln, Denken, Sprechen und unsere Wahrnehmungsweisen reguliert. Es zwingt die Menschen, dass sie jede Form von Selbstführung und Führung gegenüber der Marktumgebung rechtfertigen müssen, so dass es eine „Art von permanentem ökonomischem Tribunal“ (Foucault, zit. nach Masschelein/Simons 2005: 46) gebe. Das Ökonomische transformiere Individuen in ein „unternehmerisches Selbst“. Die Ökonomisierung des Sozialen bedeute nicht, dass das Soziale von der Ökonomie kolonisiert werde, sondern dass es zwischen dem Sozialen und Ökonomischen keinen Unterschied mehr gebe. Von der Ökonomisierung aus müsse der Staat gedacht werden, nicht umgekehrt.

Der Vorzug der Argumentationslogik von Masschelein und Simons besteht im Versuch, der herrschenden Logik dadurch zu entkommen, dass sie den begrifflichen Rahmen der Analyse verschieben: Welche Fragen lassen sich stellen und was hat die Qualität, als ein wissenschaftliches Problem ausgezeichnet zu werden. Dies eröffne den Blick ‚andere‘ Fragen (Masschelein/Simons 2005: 93). Damit soll ein Raum des Politischen geschaffen werden, der Fragen des Unrechts adressiert, aber nicht dieses oder jenes Unrechts, sondern das Unrecht wäre streng genommen das Unrecht, dass jedes Regime erstens eine bestimmte Weise des Fragens ausschließe und zweitens dazu nötige, auf gegebene Fragen mit einer bestimmten Logik zu antworten, weil nur dann die Antworten auf Gehör stoßen. Ihre (bildungs)philosophische Intervention kann auch als Antwort auf Erfahrungen von ForscherInnen und Studierenden gelesen werden, deren Fragen im Zuge des Umbaus der Universitäten als unangemessen zurückgewiesen oder als naiv marginalisiert werden oder überhaupt unbeantwortet bleiben. Man muss sich also auf die Logik des Fragens verstehen, um gehört zu werden, und dann versuchen, die implizit anerkannten Voraussetzungen auszuhebeln.

Aber worauf bezieht sich das Unrecht im Allgemeinen, wenn nicht auf die Erfahrung eines konkreten Unrechts, auf das mit Umverteilungspolitik, positiver Diskriminierung, Solidarität, pädagogischer oder humanitärer Unterstützung reagiert werden müsste? Wird dieses Unrecht im Allgemeinen nicht deswegen angesprochen, weil es auf konkretes Unrecht verweist? Masschelein und Simons dehnen ihren Begriff des Ökonomischen derart aus, dass sie diesen mit einer Rationalitätsform identifizieren, und so wie sich das Unrecht im Allgemeinen vom konkreten Unrecht entkoppelt hat, konzipieren sie ein Ökonomisches ohne Ökonomie. Aber worüber urteilt dann dieses permanente ökonomische Tribunal? Ihre radikale philosophische Kritik zielt auf eine politische Produktion von Öffentlichkeit, ohne Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu benennen, die Öffentlichkeit einschränken.

## Ökonomisierung ohne Ökonomie?

Der Begriff ‚Ökonomisierung‘ verliert seine analytische Schärfe, wenn damit ‚nur‘ gesagt wird, dass es ein – universelles? – Herrschaftsregime gibt, das das Denken, Sprechen, Wahrnehmen und Handeln strukturiert. Masschelein/Simons und Radtke argumentieren mit einem Begriff von Ökonomisierung ohne Ökonomie. In ihrer Argumentation gibt es keine gesellschaftliche Arbeitsteilung, keine Produktionsverhältnisse und keinen Verteilungskampf, somit auch keine konstitutiven Widersprüche, die durch die von ihnen behauptete Rationalitätsform reproduziert werden. Zu zeigen wäre aber, wie Herrschaft durch die konkrete materielle Praxis reproduziert wird. Im Anschluss an Max Weber unterscheidet Bob Jessop (2009: 166ff.) daher vier unterschiedliche Typen ökonomischer Determination, um zu vermeiden, dass das Ökonomische als eine in letzter Instanz determinierende Kraft gesehen wird, die in jedem Ereignis und in jeder Erklärung präsent ist. Zwei Formen ökonomischer Determination sind in dem hier diskutierten Kontext von besonderer Relevanz:

(1.) *Ökonomische Determinierung in erster Instanz*: Reichtum und Wert müssen produziert werden. Die Stärke der ökonomischen Determination nimmt in dem Maße zu, wie sich der profitorientierte, marktvermittelte Tausch in gesellschaftliche Bereiche ausdehnt, in denen bis dato andere Prinzipien gesellschaftlicher Organisation vorherrschend waren. Man kann also davon ausgehen, dass ökonomische Determination an den Universitäten in dem Maße zunimmt, als Wissen Reichtum und Wert produziert und eine *knowledge-based economy* Realität wird.

(2.) *Ökonomische Hegemonie*: Sie leitet sich aus der Fähigkeit ab, die Dominanz eines gegebenen techno-ökonomischen Paradigmas, Unternehmensmodells oder einer Akkumulationsstrategie zu sichern und ökonomische wie außerökonomische Kräfte dahin zu bringen, dass das hegemoniale ökonomische Leitbild (*economic*

*imaginary*) akzeptiert wird und eigene Strategien daran angepasst werden. Sowohl Radtke als auch Masschelein und Simons heben in ihrer Analyse vor allem Strategien ökonomischer Hegemoniebildung hervor, aber auf unterschiedliche Weise vernachlässigen sie die Tatsache, dass Hegemonie immer mit ökonomischer Determinierung in erster Instanz verknüpft ist und sich beide Formen ökonomischer Determination wechselseitig stabilisieren; zweitens, dass Hegemonie ein stets umkämpftes instabiles Machtverhältnis bezeichnet, dessen Absicherung einer Politik bedarf, die auf außerökonomische Ressourcen zugreift. Daraus folgt drittens, dass Hegemonie stets gefährdet ist und gegenhegemoniale Kräfte erzeugt. Es gibt keinen Ökonomismus, sondern immer einen kontingenten Raum der Reartikulation durch handlungsfähige Subjekte.

## Resümee:

### Ökonomisierung als Rekonfiguration von Herrschaft

Eine Kritik der Ökonomisierung und eine theoretische Fassung des Begriffs ‚Ökonomisierung‘ müsste folgende Dimensionen berücksichtigen:

(1.) *Staat und Markt*: Mit der Formel ‚Staat vs. Markt‘ lassen sich die realen Verhältnisse nur unzureichend beschreiben, weil Ökonomisierung auch Steuerungsformen von politischen Akteuren umfasst, die national und transnational in einer Art ‚vopolitischem‘ Raum agieren, in dem Wissenschaftseliten, ökonomische Eliten und politische Repräsentanten politische Entscheidungen ohne direktes politisches Mandat und ohne demokratische Rechtfertigung treffen.

(2.) *Produktion und Akkumulation*: Ökonomisierung lässt sich zwar als eine bestimmte Rationalitätsform charakterisieren, aber diese ist eng mit Produktionsverhältnissen verknüpft und durch gesellschaftliche Widersprüche geprägt.

(3.) *Hegemoniale Kämpfe*: Ökonomisierung ist kein naturhaftes Phänomen, keine gesetzmäßige Entwicklung, sondern ein von Interessen und Kämpfen um Hegemonie geleiteter Prozess der Rekonfiguration von Herrschaft, der durch politisches Handeln verändert werden kann.

Ein konzeptioneller Vorschlag, der diese Dimensionen berücksichtigt, lässt sich aus den heterodoxen Ansätzen der Internationalen Politischen Ökonomie und einer materialistischen Staatstheorie gewinnen. Beide arbeiten mit nicht-deterministischen ökonomischen Theorien, und ihre Analysen beziehen sich auf die kontingente Artikulation von Elementen, die Machtverhältnisse reproduzieren. „Die historische Entwicklung wird nicht durch eine Eigendynamik von Strukturen bestimmt, sondern von Kämpfen und Auseinandersetzungen, die allerdings unter



bestimmten strukturellen Voraussetzungen stehen und daher nicht jede beliebige Gestalt annehmen können. Daraus ergibt sich ein grundlegendes Primat der Politik bei der Analyse gesellschaftlicher Prozesse“ (Hirsch 2005: 57).

Bieling (2009) unterscheidet zwei Forschungsstrategien innerhalb dieses Forschungsfeldes: Von einer neuen Orthodoxie, in der das Zusammenspiel von Staaten und Märkten akteurszentriert im Spannungsfeld von liberal- oder realistisch-institutionalistischen Analysen untersucht wird, werden innerhalb der politischen Ökonomie heterodoxe Ansätze abgegrenzt, die soziale und diskursive Praktiken und Machtbeziehungen in herrschaftskritischer Perspektive untersuchen.<sup>4</sup>

In diesen Ansätzen wird das Verhältnis von Politik und Ökonomie als ein wechselseitiger macht- und herrschaftsvermittelter Verweisungszusammenhang begriffen. Marktbeziehungen und Staatshandeln sind durch Interaktionsdynamiken verknüpft. So sind etwa Prozesse der Deregulierung immer auch das Ergebnis politischer Kontroversen und Entscheidungen. Nationale Regierungen sind nur ein politischer Akteur, während zunehmend neue Formen von transnationalen politischen Autoritäten entstehen. Herrschaftskritische Perspektive meint hierbei einen doppelt kritisch-reflexiven Prozess: Erstens werden jene Theorien kritisiert, die bestehende Machtverhältnisse grundsätzlich akzeptieren, solange sie dem Modell einer liberalen Marktökonomie entsprechen und dabei innere Widersprüche, insbesondere strukturelle Herrschaftsbeziehungen, ausblenden. Zweitens bezieht sich die herrschaftskritische Perspektive auch auf die Produktion von Theorie, Vernunft und Wahrheit. Es handelt sich um eine politische Praxis und ein materielles Verhältnis und damit um einen komplexen, von Machtverhältnissen durchdrungenen Prozess. Theorien erzeugen spezifische Problemhorizonte und tragen zu einer Sicht der Dinge bei, die dann wichtig für die Legitimität gesellschaftlicher Praxen sind (Brand 2005: 45). Diese Form kritischer Theorie ist umso wichtiger, je enger sich Wissens- und Herrschaftsproduktion verschränken. Sie bildet die epistemologische Grundlage einer Kritik der Ökonomisierung.

„Stopp der Ökonomisierung der Bildung!“ Unter diesem Motto haben die StudentInnen eine ‚andere‘ Universität gefordert und ihre Forderung mit einer radikalen Gesellschaftskritik verknüpft. Darauf zielt eine Kritik der Ökonomisierung: Sie analysiert die gesellschaftlichen Widersprüche, die sich im aktuellen Umbau der Universitäten zeigen, aber nicht, indem sie sich auf den Mythos eines humanistischen Ideals beruft, sondern im Namen eines Projekts, das mit den ‚Waffen‘ der Theorie zu einer Kritik bestehender Herrschaftsverhältnisse beiträgt.



## Anmerkungen

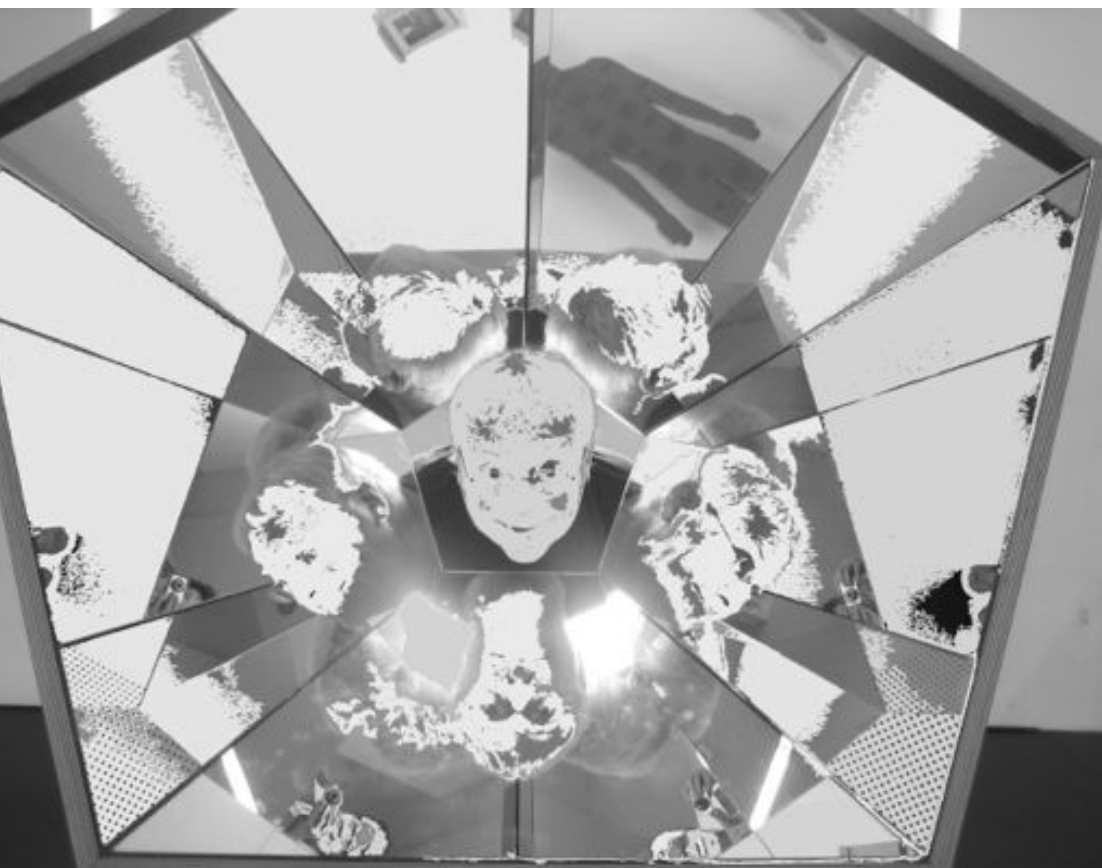
- <sup>1</sup> Metropolenländer ist eine Bezeichnung für die reichen Staaten in Europa, Nordamerika und Australien mit einer längeren kapitalistischen Entwicklung. Der Begriff ersetzt die überholte Unterscheidung zwischen Industrieländern und Entwicklungsländern oder diejenige zwischen Norden und Süden, die Abhängigkeitsverhältnisse nicht deutlich macht (Zeller 2008: 96, Anm. 1).
- <sup>2</sup> Formal lässt sich die Logik der Ökonomisierung als Zergliederung eines Prozesses in eine Reihe von Elementen beschreiben. Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Evaluationen der Lehre und der Forschung, die Einführung von Bachelorstudien, die Entwicklung von Kernkompetenzen, die Einrichtung von fachbereichsübergreifenden Forschungszusammenhängen usw. sind solche Elemente, und jedes dieser Elemente gehorcht einer eigenen Rationalität. Ökonomisierung bezieht sich *nicht* auf die Rationalitätsform dieser Elemente, sondern erst durch die *articulation* bzw. Verknüpfung oder Verkettung der Elemente entsteht eine politisch wirksame Transformation, die als Ökonomisierung bezeichnet werden kann. Politisches Handeln besteht in solchen Prozessen der *re-articulation* unterschiedlicher Praktiken oder technischer Maßnahmen (Grossberg 1996: 154).
- <sup>3</sup> Transformation vollzieht sich nach Radtke (2009: 627) in einem Wechselverhältnis zwischen strukturellen Veränderungen und neuer Semantik: „So können strukturelle Veränderungen ein Bedürfnis nach einer neuen Semantik auslösen, mit der das Geschehen nachholend mit Sinn versehen und besser verstanden werden kann, wie umgekehrt veränderte Selbstbeschreibungen, wiewohl sie keine ‚direktiven‘ Texte sind, neue Entscheidungsoptionen eröffnen und in der Folge neue Realitäten schaffen können.“
- <sup>4</sup> Es gibt auch kritische Stimmen zu einem solchen Vergleich. So geben die HerausgeberInnen des Bandes zu bedenken, ob man nicht im Gegensatz von orthodoxen Ansätzen der Internationalen Politischen Ökonomie (IPÖ) von einer kritischen IPÖ sprechen könne (Hartmann/Kunze/Brand 2009: 8).

## Literatur

- Andresen, Sabine; Casale, Rita; Gabriel, Thomas; Horlacher, Rebekka; Larcher Klee, Sabina, Oelkers, Jürgen (Hg.) 2009: Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 2009
- Bieling, Hans-Jürgen 2009: IPÖ zwischen neuer Orthodoxie und heterodoxen Ansätzen. In: Hartmann, Eva; Kunze, Caren; Brand, Ulrich (Hg.): Globalisierung, Macht und Hegemonie. Perspektiven einer kritischen Internationalen Politischen Ökonomie. Münster, S. 17-42
- Brand, Ulrich 2005: Gegen-Hegemonie. Perspektiven globalisierungskritischer Strategien. Hamburg
- Grossberg, Lawrence 1996: History, Politics and Postmodernism. In: Morley, David; Chen, Kuan-Hsing (eds.): Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies. Routledge, London/New York, pp. 151-173
- Gruschka, Andreas; Herrmann, Ulrich; Radtke, Frank-Olaf; Rauin, Udo; Ruhloff, Jörg; Rumpf, Horst; Winkler, Michael 2005: Das Bildungswesen ist kein Wirtschafts-Betrieb. Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens. Frankfurt/M.

- Hartmann, Eva; Kunze, Caren; Brand, Ulrich 2009: Konturen und Kontroversen kritischer Internationaler Politischer Ökonomie. Zur Einleitung. In: Hartmann, Eva; Kunze, Caren; Brand, Ulrich (Hg.): Globalisierung, Macht und Hegemonie. Perspektiven einer kritischen Internationalen Politischen Ökonomie. Münster, S. 7-16
- Hirsch, Joachim 2005: Materialistische Staatstheorie. Transformationsprozesse des kapitalistischen Staatensystems. Hamburg
- Jessop, Bob 2009: Kontingente Notwendigkeit in den kritischen politisch-ökonomischen Theorien. In: Hartmann, Eva; Kunze, Caren; Brand, Ulrich (Hg.): Globalisierung, Macht und Hegemonie. Perspektiven einer kritischen Internationalen Politischen Ökonomie. Münster, S. 143-180
- Jessop, Bob; Fairclough, Norma; Wodak, Ruth (eds.) 2008: Education and the Knowledge-Based Economy in Europe. Sense, Rotterdam/Taipei
- Masschelein, Jan; Simons, Maarten 2005: Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums. Zürich/Berlin
- Radtke, Frank-Olaf 2009: Ökonomisierung. In: Andresen, Sabine; Casale, Rita; Gabriel, Thomas; Horlacher, Rebekka; Larcher Klee, Sabina, Oelkers, Jürgen (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel, S. 621-636
- Radtke, Frank-Olaf 2008: Die außengeleitete Universität. In: WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung, 5. Jg., H. 1, S. 117-133
- Reuter, Ewald 2006: „Kuschelstudium“ im nordischen Wohlfahrtsstaat. Bologna-Prozess und DaF-Studien in der finnischen Germanistik. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke, Annegret (Hg.): Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“. Problem und Perspektiven. Göttingen, S. 99-108
- Ruhloff, Jörg 2008: Schulsystem und betriebswirtschaftliche Logik: ein Widerspruch? In: Topologik.net 3 (<http://www.topologik.net/Ruhloff.htm>; Zugriff: 21.2.2010)
- Tenorth, Heinz-Elmar 2005: Milchmädchenrechnung. Warum der Vorwurf der Ökonomisierung des Bildungswesens falsch ist. In: DIE ZEIT vom 06.10.2005 (Nr.41)
- Weiß, Manfred 2002: Stichwort: Bildungsökonomie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jg., H. 2, S. 183-200
- Wodak, Ruth 2009: Die fortschreitende Ökonomisierung der Universitäten. Eine Diskursanalyse. In: Diaz-Bone, Rainer; Krell, Gertraude (Hg.): Diskurs und Ökonomie. Diskursanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen. Wiesbaden, S. 317-335
- Wolter, Stefan 2009: Ökonomie. In: Andresen, Sabine; Casale, Rita; Gabriel, Thomas; Horlacher, Rebekka; Larcher Klee, Sabina, Oelkers, Jürgen (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel, S. 606-620
- Zeller, Christian 2008: Globalisierung der Arbeit und der Verunsicherung. In: Geographische Zeitschrift, Jg. 96, H. 1+2, S. 78-96

*Edgar Forster, Universität Salzburg, FB Erziehungswissenschaft,  
Akademiestraße 26, 5020 Salzburg, Österreich.  
E-mail: [edgar.forster@sbg.ac.at](mailto:edgar.forster@sbg.ac.at)*



Annita Kalpaka

## Lehr-Lern-Verhältnisse an der Hochschule - „Verdeckten Verhältnissen“ auf der Spur

---

In diesem Beitrag geht es um Schlaglichter auf die Arbeit mit Studierenden zum Thema „Lehr-Lernverhältnisse“ an der Hochschule im Sinne „forschenden Lernens“. Es ist ein Versuch, exemplarisch einige Aspekte der Kritik, die sich in Debatten über Hochschulbildung finden (z.B. Fremdbestimmung, Verschulung, Kontrolle, Verwertbarkeit...) aus der Perspektive der in den kritisierten Strukturen handelnden Subjekte näher zu beleuchten, ihren Erfahrungen und der Deutung derselben Raum zu geben. Insofern verstehen sich solche Überlegungen nicht als Gegenpol, sondern als (bisher eher unterbelichtet gebliebener) Teil der Analyse und Kritik im Kontext von aktuellen Reformdebatten bzw. der Kritik an der gegenwärtigen Restrukturierung der Bildungssysteme. Die Thematisierung von Erfahrungen beim Lernen bzw. Lehren und von Handlungsstrategien im Konkreten bringt die erlebten Konflikte aus der Beteiligtenperspektive zur Sprache. Verstrickt-Sein als eine handelnde Perspektive kann eine andere Ebene als die deutende Beobachterperspektive beleuchten.

### 1. Einleitung

Ausgangspunkt der im Folgenden dargestellten Arbeit ist die Beobachtung, dass die Organisation der Lehre und die Bewältigung von großen Gruppen und von Prüfungen immer mehr Raum einnehmen, und zwar meistens zulasten pädagogischer und bildungspolitischer Diskussionen und Ziele – sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch auf Seiten der Studierenden. Die Feststellung, dass das Organisieren und Aufrechterhalten des Rahmens dominieren (u.a. in Form komplizierter Anmeldeverfahren für die Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Prüfungen für Studierende und Lehrende, für deren Funktionieren, Überwachung und/oder für das Erfinden von Ausnahmeregelungen zur Vermeidung von Härtefällen, wodurch ein enormer Verwaltungsaufwand für Lehrende entsteht; oder auch durch zusätzlich eingerichtete Studiengänge, die die Existenz auf dem „Markt“ sichern sollen und die eine Aufnahme von mehr Studierenden und das Vorhalten sämtlicher Module trotz knapper werdender Lehr- und Raumkapazitäten erfordern) und dass Lernen im Sinne sachorientierten Lernens den vielfältigen Strategien von Bewältigung und Täuschung auf beiden Seiten weicht, ist beunruhigend. Ähnlich wie es Klaus Holzkamp für die Institution Schule herausarbeitet, scheint sich auch im Kontext

von Hochschule ein von Misstrauen geprägtes „verdecktes Verhältnis“ zwischen Lehrenden und Lernenden (Holzkamp 1993: 445) zu etablieren, in dem beide Seiten quasi heimlich die Strategien der anderen zu unterlaufen versuchen. Denn die exemplarisch genannten administrativen Maßnahmen gehen von der Fiktion aus, man würde dadurch das Problem bzw. die AdressatInnen „in den Griff“ bekommen, sie würden wunschgemäß darauf reagieren. Der ‚störende‘ Effekt der Subjektivität von Lernenden (und Lehrenden) scheint zwar zunächst als verhinderbar, taucht allerdings in unterschiedlichen Formen von Widerstand und Bewältigung auf und führt oft die Maßnahmen und den Aufwand, diese durchzusetzen ad absurdum. Zugleich versuchen die Lernenden bzw. schaffen sie es oft auch, uns als Lehrende zufrieden zu stellen, indem sie erwartete Lernhandlungen und Lernresultate erbringen bzw. vortäuschen. Das „verdeckte Verhältnis“, in dem wir handeln, bleibt dadurch unsichtbar, wird in unserem und durch unser Handeln immer von Neuem hervorgebracht und verfestigt sich.

Rede ich darüber mit Lehrenden und Studierenden, so kann ich unterschiedliche Tendenzen wahrnehmen. Studierende wie Lehrende machen einander und auch die Strukturen und Verhältnisse dafür verantwortlich. Unbefriedigend dabei bleibt, dass die „Verhältnisse“ diffus bleiben und meistens als etwas Äußeres, fast Schicksalhaftes, dem wir alle unterworfen wären, erscheinen. Wohl wissend, dass viele der KollegInnen kritische Positionen in Bildungs- und Gesellschaftsfragen vertreten, stellt sich mir die Frage, in welchen Verhältnissen es funktional erscheint, wider besseres Wissen, Subjekte und Verhältnisse auseinanderzudenken, und zwar auch von Kolleginnen und Kollegen, die in ihrer Lehre und Forschung das Gegenteil verfolgen. Wie werden also Lehr-Lernverhältnisse erlebt und gedeutet, wie wird in diesen gehandelt und welche Erklärungen finden die Beteiligten selbst für ihr eigenes Handeln. Dies sind Fragen, die mich bewegen und veranlassen, sie aus subjektwissenschaftlicher Sicht zu beleuchten.

## 2. Fehlende Reflexionsräume

Von einem Außenstandpunkt – statt im Rahmen intersubjektiver Verständigung – zu deuten, warum Studierende auf unsere Lernanforderungen bzw. -zumutungen so reagieren, wie sie es tun, ist zwar „normal“, zumal solches Herangehen zum Selbstverständnis vieler, auch qualitativer, Forschungsansätze aber auch zum „spontanen“ Denken, zum Alltagsverstand gehört. Aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive gehört es zu dem, was unter Kontrolle über Menschen bzw. Kontrollwissenschaft zu fassen wäre (vgl. etwa Holzkamp 1990). Aber nicht nur der in Gesprächen unter Lehrenden geäußerte Ärger über studentische „Unzuverlässigkeit“, „mangelnde Studierfähigkeit“, „mangelndes Theorieinteresse“, „Oberflächlichkeit“ u.a.m., sondern auch das verständnisvolle Auslegen studentischen Handelns bleibt oft eines vom Außenstandpunkt her

und in diesem Sinne eine entsubjektivierende Perspektive, wie u.a. Frigga Haug (2004) aufzeigt. Wenn wir über Lernende sprechen, müssten deren Worte und Begründungen zu den beobachteten Taten hinzukommen (ebd.: 69).

Wenn es darum geht, die subjektive Sicht von Studierenden zu erfahren, um sie nicht vorschnell unter Kategorien – von einem Außenstandpunkt aus – zu subsumieren, müssen wir mit ihnen in einen Modus intersubjektiver Verständigung treten. Analog dazu brauchen wir einen ähnlichen Modus der Verständigung unter uns Lehrenden, wenn wir das, was wir berechtigterweise kritisieren und ablehnen, an den Zumutungen von Bildungspolitik und der Reformrhetorik auch subjektwissenschaftlich adäquat erfassen wollen.

An dieser Stelle wird der Mangel an Reflexionsräumen deutlich, an Räumen, in denen es nicht darum geht, in erster Linie zu organisieren oder die eigenen Pratikularinteressen durchzusetzen, sondern über Dilemmata und Handlungsmöglichkeiten nachzudenken, uns dabei als Teil des Ganzen zu denken und erlebte Widersprüche offen zu legen.

In meiner langjährigen Lehrtätigkeit muss ich mich oft fragen, wo der Raum zur Reflexion der eigenen Praxis als Hochschullehrerin bleibt. Als institutionalisierten Raum gibt es diesen Ort nicht. Es ist den Einzelnen überlassen, sich damit auseinander zu setzen, ob in der Supervision oder in therapeutischen Settings, ob in der Form des „Auskotzens“ im Privaten oder unter „Gleichgesinnten“ – oft verstanden als Psychohygiene. Ob und wenn ja wo, wie und mit wem die Einzelnen über ihre Lehrpraxis und die Widersprüche, die sie in dieser erleben, sprechen und in welche Kategorien sie diese fassen, wäre einer gesonderten Untersuchung wert.

Die Realität des hochschulischen Alltags jedenfalls sieht vor, dass wir auf Fachtagungen und Kongressen meistens über das „Fachliche“ reden, in politischen Zusammenhängen, Verbänden u.ä. über Bildungspolitik, über Bologna und ihre Folgen. Selten nur kommen die verschiedenen Ebenen im Sinne einer Reflexion eigener Lehr- und Forschungspraxis als Bestandteil und mitkonstituierendes Moment von Bildungsverhältnissen zusammen.

Während Reflexion der eigenen Praxis von Studierenden im Praktikum – mit mehr oder weniger Gewicht – in Studiengängen Sozialer Arbeit oder auch im Lehramtsstudium verankert ist, fehlt es verblüffender Weise an Hochschulen an solchen institutionalisierten Räumen für die Reflexion von Lernen bzw. Sich-Bilden als soziale Praxis der Studierenden. Dies ist daher verwunderlich, weil Lernen als die in der Lebensphase „Studium“ zentrale Anforderung, Aufgabe und Ziel angenommen wird. Ganz zu schweigen von Orten an denen Studierende und Lehrende sich gemeinsam über Lehr-Lernverhältnisse verständigen. Von Projekten, Forschungswerkstätten oder vereinzelt Versuchen abgesehen, sind mir zumindest keine institutionalisierten Orte dieser Art bekannt – Orte, die als kontinuierliche Elemente in der Lehre und Forschung verankert sind.

Was sich im Kontext von Evaluationen findet, läuft meistens auf eine Bewertung der Lehrenden hinaus und ist in diesem Sinne kein Ort der Selbstverständigung.

Um mit Studierenden darüber zu reden, wie sie die Lehr-Lernverhältnisse erleben und deuten, wie sie darin ihre Handlungs- und Bewältigungsstrategien entwickeln, wie sie diese sich und anderen gegenüber begründen und wie es sich damit aus studentischer Perspektive leben lässt, braucht es eines anderen Modus als den des (Be-)Lehrens, Abfragens, Zensierens. Es braucht Räume, in denen Vertrauen aufgebaut werden kann und Partizipation gesichert ist.

In diesem Sinne erweisen sich auch methodische und didaktische Fragen als politische Fragen und nicht als Sozialtechniken oder -technologien. Sie sind konstitutiv bei der Herstellung von Bedingungen „sozialer Selbstverständigung“ und sie sind in den Widersprüchen der bestehenden Verhältnisse verstrickt.

### 3. Reflexionsräume schaffen – zu einigen Problematiken

Die Erkenntnis, dass eine Selbstverständigung nötig wäre, ist vermutlich gar nicht so neu, aber sobald der Versuch unternommen wird, sie in die Tat umzusetzen, werden die Hindernisse deutlich: An welcher Stelle im Rahmen eines vollen, durchorganisierten und -strukturierten Curriculums und eines dementsprechend eng gestrickten Stundenplans soll Raum für so etwas sein? Wie soll so ein Angebot gestrickt sein, um der Logik des „Pflichtfachs“ und der Kontrollmaßnahmen zu entkommen, die die Intention konterkarieren würden? Alleine die Tatsache, diese Fragen stellen zu müssen, lässt mich fast verzweifeln, verweist dies doch auf eine Absurdität: Ich arbeite in einer Bildungseinrichtung und muss nach Nischen suchen, um das Eigentliche zu tun?

„Um das Lernen statt des Organisierens und Prüfens in den Mittelpunkt zu rücken, muss das Lehr-Lern-Verhältnis einschließlich der Organisation und der gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen zum Forschungsgegenstand werden“ heißt es in dem Antrag für ein kleines Lehrforschungsprojekt, das sich mittels „sozialer Selbstverständigung“ der subjektwissenschaftlichen Erforschung von „Lehr-Lernverhältnissen“ widmet. Ziel ist es dabei u.a. Formen der Auseinandersetzung mit Studierenden und Lehrenden über Lehr-Lernverhältnisse zu erproben und Räume dafür auch innerhalb der Hochschulabläufe (Lehre/Forschung) und nicht als Freizeitbeschäftigung zu (er-)finden. Mit Studierenden habe ich seit längerem in verschiedenen Settings an Fragen des Lernens und Lehrens gearbeitet. Im Rahmen dieses Projekts versuche ich, eine Systematisierung und Weiterführung früherer Arbeiten, insbesondere unter Berücksichtigung von Veränderungen durch die Einführung des Bachelors (BA). Zu den Vorarbeiten, die im Rahmen regulärer Lehre bzw. im Wahlbereich entstehen konnten, gehören beispielsweise mit Studierenden durchgeführte und dokumentierte Workshops zum Thema



„Möglichkeiten der Beteiligung an der Hochschule“ und Lehrveranstaltungen zu Fragen von Erfahrungen mit Lernen in Institutionen, sowie eine Untersuchung zum Thema der Studienbedingungen „ausländischer Studierender“. Weitere Bausteine sind ad hoc entwickelte Dialogformen zwischen Studierenden und Lehrenden, um aktuelle Konflikte und Unzufriedenheit, die im Kontext der Regulierung des Zugangs zu Lehrveranstaltungen und Prüfungen entstanden sind, zu bearbeiten anstatt sie administrativ zu bewältigen. Darüber hinaus liegen Ergebnisse vor, die Studierende im Rahmen der Methodenausbildung für die Soziale Arbeit erarbeitet haben. Hierbei bezog sich das Erlernen und Erproben von Beteiligungsmethoden auf den Gegenstand „Beteiligungs- und Gestaltungsmöglichkeiten von Studierenden im Gemeinwesen Hochschule“. Im Rahmen von Zukunftswerkstätten, aktivierender Befragung, Open-Space- und World-Café-Veranstaltungen konnten sich Studierende untereinander über ihre Sicht auf Hochschule bzw. über ihre Verbesserungsvorschläge verständigen.

Allerdings zeigte sich bei all diesen Veranstaltungen, dass die Thematisierung von Lehr-Lern-Verhältnissen im Rahmen von Lehre als Selbstthematizierung der Beteiligten ein heikles und riskantes Unterfangen bleibt, zumal in Verhältnissen, in denen „Lehrende auf der einen und Studierende auf der anderen Seiten sich gegenseitig den Einblick in die je eigene Logik des Handelns [verwehren], denn jede Offenlegung gefährdet die Wirksamkeit der eingesetzten Manipulation“, wie es Petra Wagner (1999: 136) in ihrem Nachdenken über die eigene Seminarpraxis beschreibt.

Wie ein roter Faden zieht sich durch die hier skizzierten Angebote die immer von Neuem zu beantwortende Frage, wie es möglich werden kann, die Studierenden als Mit-Forschende zu gewinnen. Dabei wird weder eine Deckungsgleichheit der Interessen unterstellt noch werden vor allem Machtungleichgewichte zwischen mir als Lehrende und den Mit-Forschenden Studierenden ausgeblendet (vgl. Grell 2004: 165). Aber der Anspruch möglichst hoher Partizipationsgrade bleibt aufrechterhalten.

Was für ein Interesse könnten Studierende an meinen Forschungsfragen haben? Diese Frage verweist darauf, dass es zunächst meine Fragen sind, die ich als bearbeitungsrelevant ansehe. Ich kann sie zwar als Lehrgegenstand durchsetzen. Das würde keinen wundern, im Gegenteil es wird sogar erwartet. Aber was erreiche ich damit? Würde ich nicht das „verdeckte Verhältnis“ mit einem pseudopartizipativen Anstrich nur weiterhin bedienen? Wie kann ich stattdessen im vorgegebenen Rahmen die Lernenden als Subjekte ihres Lernprozesses ernst nehmen? Und zugleich: Warum sollen sie es mir glauben? Welches Interesse können Studierende haben, sich auf so einen Reflexionsprozess über Lehr-Lern-Verhältnisse einzulassen?

In dem im Folgenden dargestellten Fall eines als Lernwerkstatt angelegten Angebots traf mein (Forschungs-)Interesse auf ein Interesse von Studierenden. Sie hatten als



erste Kohorte den neu angebotenen BA durchlaufen und sie befanden sich fast am Ende ihres Studiums. Sie bezeichneten sich daher selbst als „Versuchskaninchen“ und meldeten nun das Interesse an, Raum zu bekommen, um ihre Erfahrung und ihre Änderungsvorschläge weitergeben zu können. Um so ein Angebot unterbringen und dem o.g. Lehrforschungsprojekt zuordnen zu können, waren allerdings Kompromisse nötig, so dass ich es am Ende nicht nur mit den an der Fragestellung interessierten Studierenden zu tun hatte.<sup>1</sup>

In meinen Ausführungen möchte ich nun u.a. darüber nachdenken, welche Bedeutung solchen Arbeitweisen im Kontext Hochschule zukommen könnte, wenn die Hochschule selbst als Raum für kritische Bildung im Rahmen von Forschung und dem, was herkömmlich als „Lehre“ bezeichnet wird – besser: als Ermöglichungsraum von Aneignung – zu fassen wäre.

#### **4. Die forschende Lern- bzw. Reflexionswerkstatt – Rahmenbedingungen und konzeptionelle Überlegungen**

Die Lehrveranstaltung fand in Form eines dreitägigen Blocks statt. Da es in der aktuellen BA-Struktur kein anderes Dach dafür gibt, wurde sie unter dem landläufigen Begriff „Seminar“ gefasst. In meinem Verständnis handelte es sich dabei aber um eine Art forschende Lern- bzw. Reflexionswerkstatt.<sup>2</sup> Sie war zugleich Teil des o.g. Lehrforschungsprojekts *„Soziale Selbstverständigung zur subjektwissenschaftlichen Erforschung von Lehr-Lernverhältnissen“*.

Forschungsgegenstand sind hier weder die Studierenden noch die Lehrenden, sondern die Lehr-Lern-Verhältnisse, wie die Beteiligten sie – empfindend, denkend, handelnd – erfahren. Aus diesem Grunde sind subjektwissenschaftliche Aussagen keine Aussagen über Menschen, schon gar keine Klassifikationen von Menschen (z.B. als lernwillige/-unwillige Studierende, fähige/unfähige Lehrende), sondern Aussagen über *erfahrene* – und ggf. verallgemeinerbare – Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen (Markard 2004: 150).

Ausgehend von Lernerfahrungen der beteiligten Studierenden, die anhand von konkreten Handlungssituationen dargelegt werden, geht es somit nicht um die Frage, wie lehren wir besser. Vielmehr geht es darum, Fragen nachzugehen: Wie erleben die Lernenden die Lernanforderungen und Lernzumutungen? Wie erfahren sie die vorgegebenen Rahmenbedingungen und wie gehen sie damit um? Welche Handlungsmöglichkeiten werden in den gegebenen BA-Strukturen von den AkteurInnen/handelnden Subjekten gesehen bzw. realisiert und was kann dieses wiederum über die Möglichkeiten und Grenzen des jetzigen Präsenz-BA aussagen? Im Dialog kommen auch Perspektiven von Lehrenden ins Gespräch. Dabei werden in Strukturen handelnde Subjekte als Teil des Problems (und der Lösungen)

verstanden, die unabhängig von ihrem guten Willen und ihren Intentionen oft unintendierte Effekte produzieren, Strukturen aufrechterhalten und verfestigen, die ihre Handlungsmöglichkeiten einschränken und unter denen sie vielleicht sogar selbst leiden und die oft dazu beitragen, dass sie ihre eigenen Ziele nicht umsetzen können.

Es wird keine Determination des Handelns durch Strukturen und Vorgaben unterstellt, jedoch auch kein einfaches Sich-davon freimachen können, beispielsweise durch didaktische Tricks. Insofern läuft das Projekt nicht darauf hinaus, Lehrformen zu optimieren, in der Hoffnung, es würde dann besser gelernt. Das Ziel ist vielmehr eine Selbstverständigung über „verdeckte Verhältnisse“ und ihre Konsequenzen. Zwar könnten die Ergebnisse in einem weiteren Schritt aufschlussreich für die Frage sein, was dazu beitragen könnte, dass Studierende besser lernen können. Anhand dieser Überlegungen dürfte aber auch deutlich geworden sein, dass es nicht um Bewertung von Lehre oder Lehrenden geht, wie es die gängigen Evaluationsinstrumente anstreben und von einem meistens lehr-lern-kurzschlüssigen Lernverständnis ausgehend einen unmittelbaren Kausal-zusammenhang zwischen Lehren und Lernen unterstellen.

## 5. Herausforderungen und Paradoxien

Die (Lern)Werkstattsituation ist keine an sich gegebene, sie muss vielmehr hergestellt werden und braucht eine Reihe von Rahmenbedingungen, u.a. eine feste und überschaubare Lerngruppe – fast eine Seltenheit bzw. schwer zu erkämpfende Forderung in Zeiten von Massenveranstaltungen. Außerdem ist ein zeitlicher Rahmen erforderlich, der den 90-Minuten-Takt aufbricht und nicht zuletzt die Befreiung vom allgegenwärtigen Prüfungsleistungsdruck. Denn die Reproduktion eines verdeckten Verhältnisses vollzieht sich vor allem zwischen mir und denjenigen Studierenden, die einen Leistungsschein machen wollen oder müssen (vgl. Wagner 1999: 138). Bleibt das Angebot frei von Prüfungsleistungen, so „sinkt“ allerdings zugleich sein Wert bzw. seine Bedeutung in den Prioritäten der Studierenden, gemäß ihrer eigenen Worte.

Allen Vorüberlegungen zum Trotz entkommt man als Lehrende der „Paradoxie des Planens selbstbestimmten Lernens“ aber auch in diesem Fall nicht (Faulstich/Grotlüschen 2003: 156). Die Paradoxie kann ich hier nur andeuten: Wohl wissend, dass ich nur Annahmen über das, was Studierende an Wissen, Lerninteressen, Haltungen einbringen, haben kann und dass dadurch, dass diese sogar zum Gegenstand werden sollen, einiges gar nicht planbar ist, muss ich dennoch planen. Ich gehe auch davon aus, dass es für das Verstehen eigener Lernerfahrungen einer lerntheoretischen Systematik bedarf und dass Theoriewissen wiederum in intensiver Textarbeit erworben werden muss. Aber die Auswahl der theoretischen

Ansätze treffe ich zunächst alleine. Die daraus folgenden Anforderungen, die als Arbeitsaufträge an die Studierenden formuliert werden, bedeuten Lernzumutungen, die nicht partizipativ ausgehandelt werden. Dafür gibt es zwar gute Gründe, die aus der institutionellen Logik heraus und dem den Lehrenden zugeschriebenen Auftrag abgeleitet werden, dennoch bleibt der Widerspruch, dass die „Grade von Selbstbestimmtheit beim Lernen“ bzw. „Kontrollchancen der Lernenden über ihren eigenen Aneignungsprozess“ (ebd.) eingeschränkt werden.

Die Veranstaltung war ergebnisoffen konzipiert, aber ich habe Lehrziele und Forschungsfragen, die allerdings nicht mit Lernzielen zu verwechseln sind. Letztere können in meinem Verständnis von subjektwissenschaftlicher Lerntheorie im Begründungsdiskurs nur von den Lernenden selbst gesetzt werden (Holzkamp 1992: 222). Ich hatte auch Anforderungen an die Studierenden und auch eigene Erfolgskriterien. Lehrziele, Anforderungen und Erfolgskriterien legte ich daher offen, merkte aber, dass es nicht ausreichte, sie in der Ankündigung reinzuschreiben und am Anfang zu benennen. Noch andere Dinge spielten zu Beginn eine Rolle, wovon einige zur Sprache gekommen sind: „Welchen Schein gibt es?“, „Muss ich alle drei Tage da bleiben?“, „Gibt es eine Anwesenheitspflicht?“, „Komme ich in der Gruppe zurecht?“, „Muss ich viel Theorie lesen?“ oder „Die Dozentin gilt als streng und anspruchsvoll – werde ich mit ihr zurecht kommen?“. Ob diese Fragen im Laufe des Prozesses in den Hintergrund treten bzw. in den Prozess integriert werden konnten – als Bestandteil unserer Beschäftigung mit Lehr-Lernverhältnissen, war zu Beginn noch nicht ausgemacht. Es kostete Mühe und erforderte nicht zuletzt deshalb Offenheit, Souveränität und Geduld, um sich nicht vorschnell auf das sicherere Terrain der Belehrung zurückzuziehen. Denn obwohl die Grenzen der Partizipation durch den vorgegebenen institutionellen Rahmen und die Vorplanung markiert sind, sind Möglichkeiten für Eigenstrukturierung durch die Studierenden in der gegenwärtigen Hochschullehre gegeben. Sie sind allerdings fragil und können jederzeit unterlaufen werden.

Darauf zu achten, dass diese Partizipationsmöglichkeiten nicht durch eingeschliffene Routinen und Rollenverteilung eingeschränkt werden, ist eine Aufmerksamkeitsrichtung, die ständig präsent sein muss. Damit dies nicht in der alleinigen Verantwortung der Lehrenden bleibt, ist eine „parallele Reflexionsspur“ notwendig und wurde in der Werkstatt angelegt, die den ganzen Prozess begleitete. Diese richtete den Blick immer wieder auf das, was wir in dem Werkstattsetting gerade tun und wie wir es tun bzw. auf die Frage, wie wir uns entstehende Behinderungen oder Krisen erklären und wie wir weiter machen. In diesem Sinne sind Reflexionsschleifen in das Konzept eingebaut. Zwei studentische Tutorinnen, die die Werkstattarbeit begleiten, boten eine zusätzliche Absicherung, dass im Prozess möglicherweise entstehende „verdeckte Verhältnisse“ nicht unerkannt blieben. Dafür war die parallel laufende Reflexionsspur, die sich auf das Geschehen im Raum richtet, hilfreich.

Die Wahl der Methoden verfolgte das Ziel, Erfahrungen zur Sprache zu bringen, sie mit Hilfe von Reflexionsfragen einzuordnen und anhand von geeigneten Kategorien zu kontextualisieren und zu reflektieren. Denn in diesen Erfahrungen sind Strukturen und Subjekte zusammengedacht. Zu erkunden wäre daher, auf welche Weise dies welche Erkenntnisse ermöglicht oder verhindert. Die Studierenden wurden angeleitet, das von ihnen produzierte „Untersuchungsmaterial“ selbst auszuwerten. Was ins Plenum kam, entschieden sie selbst. Auch diese Hürde musste genommen werden. Denn ohne Anhaltspunkte aus dem „Untersuchungsmaterial“ hätte ich dozieren müssen – wie sonst sollte ich drei Tage füllen? Als Lehrende kann ich zwar darauf bauen, dass Studierende den Arbeitsschritten/Lernzumutungen zunächst folgen, weil sie es so gewohnt sind. Ob es im Laufe des Prozesses allerdings gelingt, dass sie mehr Gestaltungsverantwortung übernehmen und eigene Lerninteressen artikulieren können, hängt von vielen Faktoren ab, die ich alleine nicht beeinflussen kann. Ich kann sie nur versuchen wahrzunehmen, zu benennen und der Deutung der Studierenden zu übergeben.

Der Subjektbezug und das Arbeiten an der Reflexion eigener Erfahrungen sind nicht misszuverstehen als eine affirmative Haltung gegenüber dem, was Studierende als Erfahrung und als Deutung ihrer eigenen Lernerfahrungen einbringen. Die konkreten Beispiele und Deutungen derselben dienten daher auch in der Werkstatt als Ausgangspunkt dazu, implizite Lernverständnisse herauszuarbeiten, um sie in einem weiteren Schritt mit anderen Lerntheorien zu konfrontieren und dadurch zu ent-selbstverständlichen oder in den Worten einer Studentin; „Das ist hier ein Verunsicherungsseminar“.

Wie es Armin Bernhard (2008: 117) am Beispiel Schule herausarbeitet, soll „die spontane Philosophie“ von Lernenden nicht etwa zerstört oder bloß mit Bildungsinhalten aufgefüllt werden, sondern dass „in der Bildungsinstitution eine *synthetische Bildung* (Gramsci 1994, 1265) ermöglicht werden [...], die zwar an der spontanen Philosophie des Kindes anknüpft, sie jedoch nicht bestätigt, sondern in ein kritisches Bewusstsein überführt“. Er schlägt vor diesem Hintergrund vor, Grundprinzipien schulpädagogischer Theorie – Erfahrungsorientierung, Lebensweltorientierung, Subjektorientierung – einer grundsätzlichen Überprüfung“ zu unterziehen, insofern sie in vielen Fällen eher als Bestätigung denn als Aufhebung der spontanen Philosophie genutzt werden (ebd.). Dies lässt sich m.E. auf Lernende an der Hochschule übertragen.

Es geht in solchen Werkstätten nämlich darum, einen Rahmen zu schaffen, der es den Beteiligten ermöglicht, sich als in Herrschaftsverhältnissen selbsttätig handelnde und gleichzeitig nicht völlig von Herrschaft durchdrungene bzw. durch sie determinierte Subjekte zu erkennen. Oder wie es Frigga Haug (2004: 70) als Problem für subjektwissenschaftliche Forschung formuliert: „(Z)ugleich von den Subjekten ausgehen, sie zum Sprechen und Forschen zu bringen“ und dabei „einen

Fragerahmen so zu gestalten, dass es den einzelnen möglich wird, *sich selbst zu widersprechen*“.

Die gewählten methodischen und didaktischen Herangehensweisen verstehe ich als den Versuch einer Operationalisierung eines solchen partizipativen und subjektbezogenen Lernverständnisses im Sinne einer Verringerung der Diskrepanz zwischen dem Wissen über fremdbestimmende und selektionbetreibende Bildungsinstitutionen und dem Handeln – oft wider besseres Wissen – in diesen. Wie die didaktischen Schritte im Einzelnen aussehen und wie sie (lerntheoretisch) zu begründen wären, wäre Gegenstand eines gesonderten Beitrags. Hier kann ich nur schlaglichtartig auf das Konzept eingehen und die dahinter liegenden theoretischen Ausgangspunkte exemplarisch an den Stellen andeuten, an denen ich sie auch den Studierenden im Rahmen der Werkstatt erläutert bzw. zur Diskussion gestellt habe, damit der Weg des Zustandekommens der im Folgenden exemplarisch vorgestellten Ergebnisse sichtbar wird und diese eingeordnet werden können.

## 6. Einblicke in die Werkstattarbeit

In die Werkstattarbeit flossen Elemente aus verschiedenen methodischen Zugängen ein: u.a. aus der Moderationsmethode, wie Metaplan und Clustern; kreativ-gestalterische Methoden, wie bildliche Gestaltung und Arbeit mit Bildern; Elemente und (Reflexions-)Übungen aus theaterpädagogischen Kontexten u.a. (vgl. auch Kalpaka 2006).

Grob könnte man die Phasen des Reflexionsprozesses folgendermaßen skizzieren:

- *Einstieg*: Kennenlernen, Assoziationen zu Lernen, Kartenabfrage, Interessen der Teilnehmenden im Rahmen des Themas erkunden, Erläuterung des Konzepts und der Lehr-/Forschungsziele.
- *Beschreibung und Reflexion von konkreten Lernerfahrungen* anhand eines Leitfadens; implizite Lerntheorien herausarbeiten; diese mit subjektwissenschaftlichen Lerntheorien konfrontieren.
- *Lernerfahrungen in der Hochschule*: Daraus Schwerpunkte bzw. Themen, die für die Studierenden bedeutsam sind, herausfinden, um diese zu vertiefen.
- *Eigene Erfahrungen mit Lehren/Vermitteln* im weitesten Sinne.
- *Auswertung*.
- Als *parallele Spur* läuft die Reflexion des Geschehens in der Werkstatt, das in Reflexionsschleifen immer wieder aufgegriffen und gemeinsam gedeutet wird.

Nachdem in einem ersten Schritt Erwartungen der Teilnehmenden und das Werkstattkonzept miteinander vermittelt und die Arbeitsweise möglichst transparent gemacht wurde, stiegen wir in die Phase der „Materialschöpfung“ ein. Den Ausgangspunkt bildeten Lernerfahrungen der beteiligten Studierenden, die sie wahlweise als „Sternstunden“, als gelingende oder als für sie problematische

Lernerfahrungen einordnen und die sie in Kleingruppen den anderen TN zunächst kurz skizzieren konnten. Für das weitere Erkunden bekamen sie als Hilfe zur Strukturierung einen Leitfaden mit Fragen, um das konkrete Handeln der an der jeweiligen Lerngeschichte Beteiligten zu beschreiben und in einem weiteren Schritt, die subjektiven Gründe für dieses Handeln zu erkunden. Gefragt wurde auch nach Rahmenbedingungen, Gefühlen, eigenen Deutungen in der Situation selbst bzw. aus heutiger Sicht. Im weiteren Verlauf wählten die Gruppen Lernsituationen aus, die sie gemeinsam als Forschende weiter bearbeiten wollten. Es gab in mehreren Schritten einen Wechsel zwischen der Arbeit an der ausgewählten Lerngeschichte und dem Herstellen von Bezügen zu jeweils eigenen Lernerfahrungen.

Von dem was sie ins Plenum hineintrugen, wurden in den Diskussionsphasen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Positionen und Deutungen aufgegriffen und weiter diskutiert. Auch Aspekte, die mir und den Tutorinnen bedeutsam erschienen, fanden hier ihren Platz. Zu den auffälligen Gemeinsamkeiten gehörte es beispielsweise, dass es – obwohl der Fokus der Fragen auf dem Handeln lag – in den Deutungen oft um das „Sein“ – das eigene oder das der Lehrperson bzw. der MitschülerInnen oder KommilitonInnen – ging oder auch, dass das eigene Handeln oft als das einzig Mögliche, fast Schicksalhafte dargestellt und in einen unmittelbaren Kausalzusammenhang (in einem Reiz-Reaktions-Schema) als Reaktion auf die Praxis von Lehrenden oder auf die Bedingungen erklärt wurde.

Während sich die Ausgangsfrage des Leitfadens auf als gelingende bzw. als problematisch erinnerte Lernerfahrungen bezog, waren die eingebrachten Beispiele – auch die für gelingendes Lernen – fast ohne Ausnahme auf das Lernen für eine Prüfung in der Schule oder Hochschule bezogen. In den wenigsten Fällen bzw. erst auf Nachfrage konnte etwas über den Lerngegenstand oder das eigene Lerninteresse erfahren werden. Auch der Lernerfolg, die Entscheidung darüber, ob es eine gelungene Lernerfahrung war, wurde von der Benotung abhängig gemacht. Hätte ich den Arbeitsauftrag nicht selbst formuliert, hätte ich aus den Präsentationen und der Diskussion geschlossen, dass die Ausgangsfrage in etwa lautete: „Wann bzw. wie habe ich erfolgreich für eine Prüfung gelernt?“

Ähnlich wie Frigga Haug (2003: 206) es bei ihrer Arbeit an Lerngeschichten festgestellt hat, dominiert auch hier die Erinnerung an das Scheitern und an die Blockierungen von Lernprozessen. Große Übereinstimmung zeigt sich bei den eingebrachten Lerngeschichten auch in der Einschätzung, dass gelingendes Lernen fast ohne Ausnahme dem „guten Lehrer“ zuzuschreiben wäre, während der eigene Beitrag sich darin erschöpfen würde, Anforderungen zu erfüllen und dafür die Bestätigung in Form einer Note oder anderer Belohnung zu bekommen. Es scheint Schwierigkeiten zu bereiten, sich selbst als Subjekt des Lernens aufzufassen.

Konfrontiert mit solchen Beobachtungen und Fragen versuchten die Studierenden in Gruppen bzw. wir gemeinsam im Plenum, implizite Verständnisse und Alltagstheorien vom Lehren und Lernen aus dem Untersuchungsmaterial herauszuarbeiten und

thesenartig festzuhalten. Wichtig war bei diesen Bearbeitungsschritten, transparent zu machen, dass es bei dieser Art der Thematisierung der bisherigen Ergebnisse nicht um eine Bewertung ging – in dem Sinne, dass etwa der „Auftrag nicht erfüllt“ wäre, weshalb sie „nachsitzen“ müssten, sondern dass der Stellenwert dieser Ergebnisse für das forschende Lernen verdeutlicht wurde. Solche Fragen bekamen daher im Rahmen der Parallelspur der Reflexion des Geschehens immer wieder einen Raum.

Die Studierenden versuchten Erklärungen dafür zu finden, warum Lernen bzw. Lerngegenstände in ihren Beschreibungen fehlen (z.B. das „verhasste Fach Chemie“ aber keine Erinnerung daran, um welchen Lerngegenstand es in der als misslungene Lernerfahrung ausgewählte Situation ging; oder „ich habe viel gelernt und die Klausur mit 1 bestanden aber keine Erinnerung daran, worum es inhaltlich ging“ o.ä.), versuchten probeweise sich als aktiv Handelnde statt als nur auf Reize Reagierende zu denken und die eigenen Beispiele zu reformulieren bzw. in den Kleingruppen Unterstützung bei der Reformulierung der Beispiele der anderen Beteiligten zu leisten. Hilfreich dabei erwies sich das erneute Erfragen der jeweils eigenen Ziele, die in den konkreten Lernsituationen von Bedeutung waren.

Mit einer solchen Haltung unterstellte ich den Lernenden allerdings begründetes Handeln bzw. eigene Intentionen und wies damit auf ein anderes Lernverständnis hin, als das in den Beispielen implizierte. Im weiteren Verlauf konzentrierten wir uns schließlich auf Erfahrungen mit Lernen im Hochschulkontext, der es als der aktuelle und geteilte Erfahrungs- und Handlungsraum erlaubt, unterschiedliche Perspektiven und Deutungen auf gemeinsam Erlebtes mit einander ins Gespräch zu bringen.

Als „eigene“ Ziele für die ausgewählten Lernsituationen wurden formuliert: „Den Anforderungen zu genügen“, „Die Lehrenden nicht enttäuschen“, „In der Klausur alles schreiben, was ich gelernt habe“, „Etwas lernen, was man später braucht“, „Möglichst wenig Aufwand für eine gute Note“ und „Nur durchkommen“. Aber bei der Präsentation kamen schon große Zweifel auf, ob es sich bei den genannten um „eigene“ Ziele handelte.

Hier sind theoretische Überlegungen willkommen. Durch Input und Textarbeit wurden daher an dieser Stelle unterschiedlich akzentuierte lerntheoretische Überlegungen aus subjektwissenschaftlicher Sicht, wie sie etwa von Klaus Holzkamp, Frigga Haug und anderen formuliert wurden, etwas systematischer aufgegriffen.

Lernen als eine Form des Handelns im Begründungsdiskurs wird dabei als eine Perspektive angeboten, um von der Herstellungs- (Trichter-Modell bzw. die Vorstellung des Füllens der Köpfe mit Wissen) zur Aneignungsperspektive zu kommen und die Lernenden nicht mehr als Objekte, sondern als Subjekte des Lernens wahrzunehmen. Die angenommene unmittelbare Kausalität zwischen Lehren und Lernen ist somit zunächst einmal in Frage gestellt. Lernen verstanden als Zunahme von Sicht auf die Welt (Haug 2003: 282), soll den Blick für Lernen



auch außerhalb schulischen Rahmens öffnen, auch wenn wir uns im Folgenden auf Lernen in Institutionen konzentrieren.

Auch Schwierigkeiten, sich selbst als Subjekt des Lernens aufzufassen, erscheinen dann in einem anderen Licht, wenn man bedenkt, dass Lernende weder in Planungsprozessen noch in der Curriculumentwicklung als Subjekte vorkommen bzw. wenn man das Planen als ein Verplanen der Lernenden gemäß der herrschenden Vorstellung einer „didaktischen Herstellbarkeit und Garantierbarkeit von Lern-Produkten im Rahmen möglichst kurzer Zeiteinheiten“ erkennt (Rihm 2008: 336). Holzkamp spricht in diesem Zusammenhang von einer „Fiktion der administrativen Planbarkeit“ von Lernprozessen (1997: 215) – ein allerdings jeder normierenden Curriculumentwicklung immanentes Problem, das alleine durch seine Benennung nicht einfacher zu lösen sein wird.

Solche Gedanken weckten die Neugier auf Theorie und führten zu engagierten Diskussionen über ihren möglichen Nutzen. Anhand der angebotenen Kategorien konnten die Studierenden in den Werkstätten ihre Erfahrungen in einen anderen Rahmen stellen und interpretieren. Sie tauschten sich über die Vor- und Nachteile der verschiedenen Zugänge aus, debattierten hitzig, ob es besser sei, „Opfer“ der Bedingungen zu sein als sich als „Mit-Täter“ oder „Mit-Verantwortliche“ anzusehen. Sie zogen Parallelen zu ihrer eigenen Arbeit mit AdressatInnen Sozialer Arbeit und diskutierten dabei, ob sie nun durch solche Kategorien sich ihr eigenes Scheitern bei Vermittlungsprozessen mit AdressatInnen (z.B. mit Schulverweigerern, die sie nicht „in den Griff“ bekommen hätten) anders als bisher erklären könnten. Die Studierenden konnten also immer wieder eine Metaperspektive auf ihre Lernprozesse einnehmen. Theorie entdeckten die meisten in diesem Rahmen als hilfreich und klärend. Sie setzen sich abends noch an die Texte, die die Werkstatt online begleiten und die bisher nicht oder nur ansatzweise gelesen wurden. (Ob Ihr Engagement aus eigenem Impuls und/oder mir zuliebe geschah, muss offen bleiben).

Die Werkstattarbeit war durch eine dichte Atmosphäre gekennzeichnet, das Gefühl, es passiere hier etwas Bedeutendes wurde von einigen TeilnehmerInnen auch explizit geäußert.

Aber auch die Sinnfrage stand im Raum, in Form von Fragen und Aussagen, wie: „Welche Lösungen gibt es denn?“, „Warum machen wir das?“, „Was hat das für einen Sinn?“, „Ich werde mich nicht ändern und die Strukturen werden sich auch nicht ändern“ oder „Wir haben es nicht gelernt, anders zu lernen, es ist jetzt zu spät“.

Diese Fragen kamen auf den „Themenspeicher“, hingen an der Wand für alle sichtbar und begleiten uns die ganze Zeit. Das ist kein Trick, um Antworten auszuweichen, sondern der Überzeugung geschuldet, dass dies Fragen sind, die die Subjekte jeweils für sich beantworten müssen, auch wenn die Versuchung groß ist, ihnen die Welt zu erklären, zumal mich diese Fragen direkt adressierten, waren es



doch auch Zweifel, die mein Herangehen als Lehrende und auch das Konzept der Werkstattarbeit in Frage stellten.

## 7. Stichwort: Verschulung – Perspektiven von Studierenden

Die Frage der eigenen Ziele beim Lernen und die Frage, ob diese fremd- oder selbstgesetzt seien, kristallisierten sich als Fragen heraus, die weiter verfolgt werden sollten.

In welchem Rahmen setzten sie sich die o.g. Ziele und wie handelten sie konkret, um diese zu erreichen? Wie erfolgreich sind sie damit? Auf welche Bedingungen ist das, was sie zusammengetragen haben, eine Antwort?

In der Auseinandersetzung mit solchen Fragen kristallisierte sich das Thema „Verschulung“ als Rahmen heraus, den die Studierenden als Prämisse für ihre Handlungen ansahen.

„Verschulung“ ist ein Stichwort, das mir eine Steilvorlage zu bieten schien, hätte ich doch hier meine Position dazu einbringen können, Gedanken entfalten, die mich sehr intensiv beschäftigten. Es war der glückliche Fall, dass die Studierenden genau das zum Thema machen wollten, was mich als Lehrende selbst beschäftigt. Die Verlockung war groß, sich schnell mit den Studierenden in der Kritik an Verschulung zu verbünden, hier einzusteigen und dadurch sie „ihres“ Themas auch zu enteignen, indem ich in die klassische Situation von Belehren hineingerutscht wäre – in diesem Fall sogar legitimiert durch das geäußerte Interesse der Teilnehmenden selbst. Aber was weiß ich eigentlich darüber, was Studierende mit „Verschulung“ meinen und was weiß ich darüber, wie sie diese erleben und wie sie ihren Umgang damit aus der Innenperspektive deuten? Also ging es zunächst darum, dass sie das vermeintlich Selbstverständliche untereinander im Sinne von Selbstverständigung aus ihrer Perspektive explizierten.

Illustriert an konkreten Handlungssituationen identifizierten die beteiligten Studierenden folgende Aspekte als für sie bedeutsame Merkmale von Verschulung:

- Vorgaben, was in welcher Reihenfolge zu studieren ist,
- „Berieselung“,
- 90-Minuten-Takt: „viele Themen nacheinander, nichts vertiefen, dann kommt das nächste“ (einige vergleichen mit ihren Schulen und finden es im BA noch enger und reglementierter als in der Schule),
- Klassenverband,
- Fehlen von Wahlmöglichkeiten,
- zu viele Prüfungen und
- Anwesenheitspflicht.

Welche Aspekte davon, in welcher Weise von den Einzelnen als problematisch erlebt werden und warum, welche Handlungs-/Bewältigungsstrategien sie bei sich entdeckt hatten bzw. welche sie bei den Lehrenden wahrnehmen und welche Spannungsfelder sie identifizieren konnten, sind Fragen, die weiter bearbeitet wurden.

Dadurch wurden folgende Spannungsfelder identifiziert:

- Orientierung/Vorstrukturierung, die sie selbst erwarteten und einforderten, die oft zu Einengung führe und Kontrolle bedeuten würde bzw. sie daran hindere, eigene Interessen und Fragen an den Lerngegenständen zu entwickeln und zu verfolgen.
- Lernen für die Professorinnen und Professoren und nicht für sich und sich darauf verlassen, dass die Lehrenden wissen, was wichtig zu lernen wäre. Dadurch entstünden keine Aushandlungsprozesse.
- Erwartungen kennen und erfüllen können, wird als eine Kompetenz erkannt, die aber in Fremdbestimmung umschlagen könne.
- Lernen in fester Gruppe, vor allem in den ersten Semestern, erlaube, sich aufgehoben zu fühlen und eine Bezugsgruppe zu haben, der „Klassenverband“ bedeute aber auch Einengung.

Daran anschließend stand dann die Frage, wie die Studierenden in diesen Spannungsfeldern handeln. Zu dem eigenen Umgang mit „Verschulung“ trugen die Studierenden Folgendes zusammen:

- Selten eigene Fragen/Interesse am Thema entwickeln können,
- manchmal eigene Fragen verfolgen,
- Versuch, eigene Literatur zu benutzen,
- Interessantes für später zurücklegen,
- auf gute Noten achten,
- Erwartungen entsprechen/erfüllen,
- Auswendig lernen,
- schnell abhaken,
- vergleichen, was die Parallelgruppen machen und einfordern, „gerecht“ behandelt zu werden,
- nicht anecken,
- nicht auffallen,
- „ich schalte ab“,
- Sympathie der Lehrenden gewinnen,
- ohne Erfolg protestieren und
- Spickzettel machen.

Auch diese Sammlung ist aus konkreten Beispielen erarbeitet. Hinter jedem Spiegelstrich stehen sozusagen Lerngeschichten, die nur zum Teil im Plenum

veröffentlicht wurden. Die Tendenz, sich selbst und andere zu bewerten bzw. sich gegenseitig vorzuwerfen, man hätte auch anders, „besser“, „selbstbestimmter“, „verantwortlicher“ handeln können, wurde in einigen Diskussionsbeiträgen deutlich. Die Feststellung der Studierenden, weitgehend bewältigungsorientiert gelernt zu haben, war für viele eine bittere Erkenntnis. Schließlich wären sie doch froh gewesen, der Schule entkommen zu sein, sich selbst für einen Studiengang entschieden zu haben. Ihr Studium hätten sie mit der Vorstellung angefangen, sie könnten nun frei sein, Themen frei wählen und vertiefen, um am Ende festzustellen: Sie hätten „Zwängen nachgegeben“, sie wären „mitgeschwommen“, hätten Strategien entwickelt, die mit dem Lerngegenstand nicht viel zu tun haben und hätten „die Schule verlängert“. Sie suchten daher nach Erklärungen und Rechtfertigungen, reagierten aber auch mit Schuld- und Selbstschuldzuweisungen und mit Seinsbestimmungen/ ‚Ver-Eigenschaftungen‘ („zu faul“, „zu unkonzentriert“, „zu leicht abzulenken“ oder „War schon immer so, dass ich nur unter Druck lernen konnte“).

Das Zurückgreifen auf die Kategorien „defensives/expansives Lernen“ und vor allem „restriktive Handlungsfähigkeit“ erwiesen sich an dieser Stelle als hilfreich, um eigene Erfahrungen darauf zu beziehen und mehr über sie zu begreifen. Sie boten den Studierenden *eine* Möglichkeit, ihr eigenes Handeln im Kontext der Lehr-Lernverhältnisse einzuordnen bzw. über Selbstschuldzuweisungen und Versprechungen, sich nächstes Mal anders zu verhalten, hinaus zu kommen anstatt – mangels Alternativen – an einer personalisierenden Sicht auf den Zusammenhang zwischen Bedingungen und dem eigenen Handeln in diesen festzuhalten. Denn ‚expansives und defensives Lernen‘ lenken den Blick auf das Handlungsproblem und das Lerninteresse bzw. die Lernbegründungen der Lernenden und wenden sich gegen einen „Lehr-Lernkurzschluss“, der im Bedingtheitsdiskurs verbleibt, indem ein Begründungsdiskurs dagegen gesetzt wird. Während ‚expansiv‘ begründete Lernhandlungen als *prinzipiell* von unseren eigenen Lebensinteressen ausgehende und auf eine Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit bzw. Erhöhung von Lebensqualität abzielende Handlungen verstanden werden, orientieren sich defensive Lernhandlungen primär an der Bewältigung einer Anforderungssituation (z.B. die Aufgabenstellung der Lehrenden, deren Bearbeitung nicht unbedingt in meinem Lebensinteresse als Studierender liegt), um vorrangig mögliche oder tatsächliche Nachteile und Bedrohungen abzuwenden (vgl. Holzkamp 1991: 8; Raabe 2001: 46, Faulstich/Grell 2003).

Damit ist nicht gesagt, dass defensive Lernsituationen bzw. äußere Lernanforderungen Lernen ausschließen. Allerdings dürfen dabei stattfindende Anpassungs- und Unterwerfungsprozesse und die Einschränkung von Entwicklungsmöglichkeiten nicht unterschätzt werden. Da in solchen Lehr-Lernverhältnissen zwar irgendwie und irgendwas gelernt, aber die Lernanforderung hier sowohl übernommen wie zurückgewiesen würde, sei defensives Lernen auf charakteristische Weise

„widersprüchlich, in sich gebrochen, halbherzig, ineffektiv und wird deswegen auch als „widerständiges Lernen“ bezeichnet (Holzkamp 1991: 8).

In Analogie zu den an anderer Stelle erläuterten Kategorien „restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“ werden defensive Lernhandlungen auch als „der Versuch eines Arrangements mit den jeweilig einschränkenden Rahmenbedingungen (aufgefasst), um auf diese Weise zumindest einen Rest an Verfügung über die eigenen Lebensmöglichkeiten zu erlangen bzw. zu erhalten“ (Holzkamp 1984: 396). Die solchem Arrangement innewohnende Problematik wird darin gesehen, dass man um der eigenen „unmittelbaren Absicherung, Bestätigung etc. willen, die eigenen Entwicklungs- und Lebensmöglichkeiten“ verrät (ebd.), indem selbsttätig Bedingungen gestärkt werden, die einem die Verfügung, eigene Handlungsfähigkeit bzw. Entscheidungsmöglichkeiten einschränken.

In diesem Sinne interessierte mich in dem Werkstatt-Lernsetting – wie im eingangs skizzierten Lehrforschungsprojekt insgesamt – die Klärung, wie es dazu kommt, dass die vorgefundenen Bedingungen als unveränderbar angesehen bzw. in restriktiver Weise zu Prämissen des Handelns von Studierenden und Lehrenden gemacht werden, und welche Begründungen jeweils die Handelnden für ihre Anstrengungen, sich in dem vorgegebenen Rahmen einzurichten, vorbringen.

Die Beschäftigung mit diesen Kategorien, auf die ich an dieser Stelle nur andeutend eingehen konnte, haben in der Werkstattarbeit breiten Raum eingenommen. Es bereitete vielen Schwierigkeiten, solche Kategorien nicht als von außen bewertende, normativ anzuwenden, sondern sie für eine *kategoriale* Reflexion ‚je meiner‘ Lernbegründungen zu nutzen, die die Studierenden sich selbst als eine direkte Auswirkungen des verschulten Rahmens und der eingeübten „Richtig/Falsch“-Logik erklärten.

Mir wurde allerdings auch bewusst, dass die Tatsache, dass ich auch eigene Forschungsfragen verfolgte und entschied, welche theoretischen Hintergründe ich in Form von Texten und Input den Studierenden in der Werkstattarbeit an die Hand gab, auch hier in das Risiko geriet, defensive Lernhandlungen zu forcieren.

Die Vermittlung mit den Interessen der Studierenden geschah hier über das von ihnen eingebrachte Thema „Verschulung“. Als hilfreich erwies sich dabei auch, dass wir nicht nur Originaltexte verwendeten, sondern dass ich auch Texte, die Studierende an anderen Hochschulen in Form von Diplom- und Seminararbeiten mit Bezug auf den Gegenstand Lernen an der Hochschule aus studentischer Perspektive erarbeitet hatten, einbrachte. Die Studierenden konnten aufgrund von Textarbeit, Input, Gruppenarbeit die „Schuldfrage“ beiseite lassen und sich intensiv mit solchen Gedankengängen auseinandersetzen, indem sie diese auf ihre bisherigen Beispiele von Lernsituationen bezogen.

## 8. Verdeckten Verhältnissen auf der Spur

An konkreten Beispielen arbeiteten die Teilnehmenden heraus, wie ein wie auch immer geartetes Anfangsinteresse am Thema durch die Vielfalt an Abwägungen zu einer defensiv-bewältigungsorientierten Bearbeitung führt: Die Anzahl der Prüfungen, der Zeitdruck führen dazu, dass sie strategisch mit den Anforderungen umgehen. Ein anfangs interessanter Lerngegenstand werde so schnell zu einer zu bewältigenden Prüfungsleistung. Sie berichteten von Lehrveranstaltungen, in die sie sich „hineingekämpft“ hätten, um dann festzustellen, dass ihre Fragen dort nicht erwünscht waren, dass die Lehrenden schon ihren Plan hatten, dass es zwar die Aufforderung gab, zu fragen und sich an der Diskussion zu beteiligen, aber kein wirkliches Aufgreifen der Fragen stattgefunden habe. Sie beschrieben Situationen, in denen sie „ihre Themen“ für die Prüfungsleistung gewählt hatten und „ihre“ Literatur, die aber dann nicht „genehmigt“ worden sei. Allerdings vertraten sie übereinstimmend die Position, dass nicht eigene Fachfragen oder Interessen, sondern andere Faktoren ausschlaggebend gewesen seien für die Bearbeitung von Themen: „Finde ich die Literatur oder noch besser: gibt mir der Prof. die Literatur vor?“, „Gibt er mir auch die konkrete Fragestellung?“, oder „Hat er womöglich ein Skript, um nachzuschauen, was er hören will?“. „Expansives Lernen verliert dabei fast immer“ formuliert eine Studentin.

An solchen Stellen erschien es mir hilfreich, Erfahrungen und Reflexionen anderer Studierender einfließen zu lassen:

Aus studentischer Sicht beschreibt Anja Brunkhorst (1999: 149), wie Literatur den Charakter einer Ware bekommt, derer man sich bediene, mit der man sich aber „nicht lernend auseinandersetzt“. Sie führt aus, wie sie und ihre KommilitonInnen zunächst verunsichert und überrascht gewesen waren, von der Dozentin darauf angesprochen zu werden, aber sich auch ermutigt fühlten, über etwas zu sprechen, was die meisten selbst auch als unbefriedigend empfanden, aber bisher nicht als überwindendes Problem, sondern als „unvermeidlich“ und normal akzeptiert hatten. Als entscheidend dafür, dass die Studierenden mit Gewinn über ihren Beitrag zu solchen unbefriedigenden Lehr-Lern-Verhältnissen nachdenken konnten, stellt die Autorin heraus, dass die Kritik der Dozentin nicht in Form von Vorwürfen, sondern als eine Offenlegung ihres Nachdenkens über die eigene Seminarpraxis eingebracht wurde und sie sich als Gesprächspartnerin ernst genommen fühlte. Sie beschreibt auch das ein Sicheinlassen auf Texte und Sachthemen zu „wirklichen Gesprächen“ mit Lehrenden führe aber auch den Preis hätte, andere Themen zu vernachlässigen, weil es eigentlich keine Zeit für solch intensives Auseinandersetzen im Studienalltag gebe (ebd.).

Solche Beispiele regen die Teilnehmenden an, über ihren eigenen Umgang mit Lernanforderungen nachzudenken: Wo erleben sie „wirkliche Gespräche“?, Worüber reden sie mit Lehrenden? Gefragt nach der Sorte Fragen, die im Seminargeschehen

vorkommen, hatten die Teilnehmenden verschiedene Kategorien identifiziert. Neben Fragen, von denen sie annahmen, dass sie von Lehrenden erwartet wurden, stellten sie manchmal „echte Fragen aus Interesse“ oder aber auch in großen Vorlesungen oft gar keine Fragen. Letztlich seien Fragen, wie: „Wie viele Seiten muss ich bei Ihnen schreiben?“ oder „Wie viel Literatur muss ich benutzen?“ die von den Studierenden am häufigsten gestellten Fragen. Solche Fragen zu Prüfungsanforderungen würden einen großen Raum in der Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden einnehmen, so der Eindruck, den die anwesenden Studierenden einhellig bestätigten.

## 9. Umgang mit Leistungsanforderungen

Die Studierenden trugen in ihren Lerngeschichten identifizierte Bewältigungsstrategien im Umgang mit Prüfungsanforderungen zusammen und diskutierten kontrovers über diese. Ein Diskussionspunkt war beispielsweise, dass es sich herumgesprochen habe, wo es leicht sei, Leistungen zu erbringen. Mit Verweis auf die daran anschließenden Vergleiche (siehe oben) konnten die Studierenden herausarbeiten, wie eine Pervertierung des Begriffs Gerechtigkeit geschehe und wie sie selbst auf diese Weise nach einer Normierung verlangten, die sie selbst einschränke. Und das obwohl sie an anderer Stelle wiederum einklagten, individuell spezifisch behandelt zu werden. In diesem Kontext konnten die Studierenden ihre Kritik an Verschulung nun genauer fassen: „Vorgaben, was in welcher Reihenfolge zu studieren ist“, „Klassenverband“. Sie waren selbst überrascht, dass die Kritik am „Fehlen von Wahlmöglichkeiten“ nicht etwa dazu führe, sich Gedanken über Wahlmöglichkeiten zu machen bzw. diese einzufordern, sondern in einen Vorschlag münde, „für alle das Gleiche“ zu fordern.

Kontrovers wurde auch das Thema „Spicken“ diskutiert. An solchen Beispielen zeigte sich deutlich, wie heikel es sein kann, verdeckte Verhältnisse offen zu legen. Anlass dazu gab das Bekanntwerden einer schriftlich eingereichten Beschwerde von Studierenden, die mich in meiner damaligen Leitungsfunktion aufforderten, dafür Sorge zu tragen, dass diese Praxis unterbunden werde. Die Vorschläge reichten von dem Einfordern von mehr und effektiveren Kontrollen – sogar mit konkreten „Anregungen“, wie man es machen könnte – bis hin zu Versuchen, sich mit mir bzw. den Lehrenden in der unterstellten gemeinsamen Zielsetzung, „den Ruf der Hochschule zu retten“, zu verbünden. Wenn sich herumspreche, dass die Noten hier nicht „verdient“ würden, gerieten sie in Gefahr, keine Arbeitsstelle zu bekommen, da die Hochschule ihren Ruf verlieren würde. Die Studierenden kritisierten dabei auch den unterschiedlichen Umgang der Lehrenden mit „Täuschungsversuchen“: Manche Lehrende hätten den Standpunkt, Prüfungen wären eh nichts gutes, woraus einige Studierende die Aufforderung zum Abschreiben und Täuschen oder zumindest das Dulden solcher Praxis heraushörten. Andere würden sehr genau darauf achten und großen Wert auf Prüfungen legen. Die Studierenden diskutierten kontrovers

und emotionsgeladen und fanden Argumente für und gegen „Normierung“ und Kontrollen. Die Lehrenden und sich selbst versuchten sie als Subjekte mit unterschiedlichen Positionen und Begründungen zu erkennen, die in einem bestimmten Kontext handeln. Es gelang nun immer wieder das Handeln anhand der erarbeiteten Kategorien einzuordnen, nach den subjektiven Begründungen der Täuschenden und der sich darüber Beschwerenden zu suchen und dadurch das Feld der Seinsbestimmungen und moralisierenden Deutungen („gerecht-ungerecht“; „gut-böse“) zu verlassen.

Zu den zeitlichen Vorgaben, die auf den „Vollzeitstudierenden“ zugeschnitten sind, passen die real existierenden Studierenden kaum – auch das wurde sehr deutlich. Unterschiedliche Abwägungen sind hier im Spiel: „Ich wohne weit weg. Wenn ich komme, muss sich das lohnen, deshalb muss ich das System (gemeint ist das elektronische Anmeldesystem, AK) austricksen, um mich da anzumelden, wo es mir zeitlich passt. Dann gebe ich mir an zwei Tagen die Kante“. Nur so würde sich das Herkommen lohnen, erklärte uns die Studentin. Nein, auf Inhalte könne sie keine Rücksicht nehmen: „Ich lese die Ankündigungen auch nicht. Ich mache meinen Plan nach Zeiten“. Wenn sie dann da sitze, sei es manchmal langweilig oder zu viel an einem Tag. „Aber Hauptsache ich schaffe viel im Semester“.

Die Aussagen der Studierenden waren oft ernüchternd. Wir wissen zwar, dass Hochschule für sie nur ein „gesellschaftlich angeordneter, vor-arrangierter Handlungszusammenhang“ (Wagner 1999: 141) von mehreren ist, in denen sie sich bewegen. Dennoch planen wir als Lehrende anders. Wir gehen davon aus, dass das Studium der Lebensmittelpunkt der Studierenden darstellt, und sind oft enttäuscht oder frustriert darüber, dass wir bzw. unser konkretes oft mit Mühen vorbereitetes Lehrangebot nicht diesen Mittelpunkt im Studierendenalltag markiert oder zumindest nicht ernst genug genommen wird. Dabei wird oft übersehen, dass auch die Studierenden ihre „Teilnahmen an unterschiedlichen Handlungszusammenhängen“ zeitlich und räumlich verknüpfen und aufeinander abstimmen wollen bzw. müssen (ebd.). Dies zu wissen, aber nach anderen Maßstäben und Logiken Lehre zu planen und zu organisieren, führt zu einer Reihe von Problemen, mit denen Studierende und Lehrende umgehen müssen. Und Not macht erfinderisch – auf beiden Seiten.

Auch andere Prioritäten wurden herausgearbeitet, die inhaltliche Interessen zweitrangig erscheinen lassen: „Wichtig ist, dass wir zusammen bleiben, um als Gruppe zu dritt die Prüfungsleistung zu schreiben“. Sie würden deshalb da hingehen, wo sie alle einen Platz bekämen. Würden sie nicht reinkommen, müssten sie mit den Profs sprechen. „Dann sagen wir natürlich, dass uns diese Veranstaltung sehr interessiert, auch wenn es oft gar nicht stimmt“. Meistens hätten die Lehrenden Verständnis für sie.

Die Konstellation „Gruppenarbeit“ kommt zwar als pädagogisch begründet daher, wird aber, das wird hier schon deutlich, als eine unter vielen Lernanforderungen oft



unterlaufen, u.a. indem Einzelarbeiten zu einer Gruppenarbeit „zusammengeheftet“ werden oder indem ein Text nicht von jeder/m in der Gruppe gelesen wird, sondern jede/r nur 1/3 davon liest. Das wäre „zeitsparend“, darin seien wir uns – Lehrende und Studierende – einig. Schließlich sei doch eine Begründung für die Festsschreibung von Gruppenleistungen eine bessere Verteilung bzw. Begrenzung der erhöhten Prüfungslast für Lehrende, die mit der Einführung des BA einherging und bewältigbar gemacht werden musste.

Die pädagogische Begründung der Gruppenarbeit ist mir nach wie vor wichtig, gehören doch u.a. zu meinem Lehrgebiet „Methoden der Gruppenarbeit“ bzw. „Partizipative Methoden in der Gemeinwesenarbeit“, so dass es mir in der Seele weh tut, wenn Gruppenarbeit solche negativen Konnotationen bekommt und mit Zwang assoziiert wird, dem es zu entkommen gilt. Wir wissen ja auch eigentlich, dass kooperatives Arbeiten in Gruppen gelernt werden muss, bzw. dass wir es als Lehrende in der Vereinzelnung selbst nicht unbedingt gut beherrschen, aber wir tun so, als gehörte dies zu den selbstverständlichen Fähigkeiten von Studierenden. Die Diskussion zeigte, dass sich viele damit schwer tun, Unterstützung bräuchten, andere wiederum keinen Sinn in Gruppenarbeit sehen.

Aber es gibt auch Gruppenarbeit ‚vor Ort‘, der sie nicht direkt entkommen können. Damit stellt sich die Frage, was Studierende eigentlich mit der Zeit machen, die sie als Zeit für sich im Rahmen von Lehrveranstaltungen in Form von Gruppenarbeit bekommen und die als Zeit des selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens deklariert wird? Auch hier waren Mitteilungen der Studierenden ernüchternd: „Wir sprechen meistens über andere Dinge.“ In viele Fällen würden sie den Auftrag „schnell erledigen“, dann Kaffee holen und „eine rauchen“. „Dann müssen wir ein Plakat oder Karten schreiben, das machen wir dann auch schnell“. Wer eine schöne Schrift hätte, würde dies meistens übernehmen. Die Aufgaben würden erledigt, manchmal käme auch etwas dabei heraus.

Gefragt nach Orten im Studium, an denen sie das Gefühl hätten, ihre Interessen einbringen zu können, kamen die Teilnehmenden auf die Studienprojekte. Kontrovers wurde darüber diskutiert, als wie offen sie nun solche Projekte erlebt hatten. Neben denjenigen, die ihre Projektarbeit verteidigten, wurden auch andere Stimmen laut: „Das Ergebnis war nicht offen. Ich habe versucht, meine Interessen zu verfolgen. Das ging nicht, das passte der Dozentin nicht“. Daraufhin habe sie ein vorgegebenes Thema genommen, habe die entsprechende Literatur dazu bekommen und dies „auf die Schnelle, ohne Leidenschaft bearbeitet“. In der Auswertung habe sie die Professorin dann angelogen und gesagt, dass „das Projekt toll war“. Die „Profs“ wollten doch angelogen werden, sie bräuchten doch auch Lob für ihre Mühen: „Also ein Projekt war das nicht. Aber ich musste auch lügen, weil ich bei ihr jetzt meine BA-Thesis schreibe und befürchten muss, dass Kritik sich negativ auf die Note auswirkt“.

Und immer wieder tauchten Kontroversen im Raum auf: Der Text „Lehren als Lernbehinderung?“ (Holzkamp 1991) wurde von einigen gelesen und wühlte viele Teilnehmende auf. Es sprach sich herum, dass er bisher Gedachtes in Frage stellt. Sie waren im letzten Semester und in den letzten Zügen vor dem Abschluss, den sie in der Regelstudienzeit schaffen wollten oder mussten. Jetzt sei Konzentration und nicht Verunsicherung gefragt. Über solch grundsätzlichen Fragen wollten sie später nachdenken. Es gab aber auch Stimmen, die darauf beharrten, dass die Zeit „jetzt“ sei, später habe man noch mehr Zwänge und noch weniger Muße und Räume, um über solche grundlegenden Fragen nachzudenken. Die Tatsache, dass darüber diskutiert werden konnte, löste zwar das Dilemma nicht, schuf aber schon Räume, auch Denk-Räume.

Indem ich gemeinsam mit den Teilnehmenden nach einer Handhabe suchte und ihnen selbst überließ, wie weit sie sich reinhängen wollten und indem sie es mir glaubten, dass sie keine Nachteile zu befürchten hätten, wenn sie nur das Nötigste tun würden, blieben am Ende kaum Studierende, die sich nicht in höherem Maße engagierten als sie dies ursprünglich vorhatten. Dahinter verbarg sich allerdings kein pädagogischer Trick, kein manipulativer Masterplan. Ich sehe darin vielmehr Momente von Selbstbestimmung in fremdbestimmten Settings, die sichtbar werden und mehr oder weniger von den Einzelnen genutzt werden können.

„Das mit dem Subjekt ist nicht nur cool“, formuliert eine Studentin, die sich gegen die Bearbeitung des Textes gewehrt hatte. „Wenn ich als Subjekt angesprochen werde, merke ich, dass *ich* gemeint bin. Ist ja nicht schlecht. Dann denke ich an die letzte Reihe in vollen Seminarräumen und denke, das war auch nicht schlecht: so wie ‚anonym‘ halt, in Ruhe gelassen werden“. Das provozierte andere Statements: „Es gibt Profs, die kompromisslos verweigern, uns zu berieseln, da hattest du gar keine Chance, musstest selbst denken oder wegbleiben. Aber das gab mir so ein Gefühl: Der Einzelne zählt.“

Das Gespräch und die vielen Reflexionsschleifen mit den Studierenden machten deutlich, dass beim Lernen an der Hochschule viele Abwägungen stattfinden, die mit Lernen im Sinne einer Erweiterung von Weltaufschluss oder mit dem Lerngegenstand oft wenig zu tun haben.

Zu der Reflexion und Einordnung ihrer Bewältigungsstrategien in den Kontext des Aufdeckens verdeckter Verhältnisse, zur Orientierung an Lehr-Lernverhältnissen und nicht an Personalisierungen und Schuldzuweisungen musste immer wieder durch Reflexionsschleifen zurückgefunden werden. Aber die Studierenden merkten selbst, wann es um „Auskotzen“ und um Schuldzuschreibungen ging und fanden – auch mit Unterstützung der Tutorinnen – immer wieder Wege, um wieder auf die analytische Ebene zurückzukehren.

Immer wieder drohte ein gewisser Determinismus durch die Bedingungen als Erklärungsmuster zu dominieren. Durch Fragen und Reflexionsschleifen,

arbeiteten die Studierenden dann aber wieder heraus, dass es der Entscheidung jedes Einzelnen bedarf, sich zu den Anforderungen so oder anders zu verhalten, dass es zwar Handlungsweisen gibt, die naheliegender als andere sind, aber auch, dass es unterschiedliche Umgangsformen in einem institutionalisierten verdeckten Verhältnis gibt, die sie auch selbst kennen würden. So kamen sie beispielsweise auf Situationen, in denen sie den Lehrenden gerne zuhörten und das Gefühl hatten, sie sprächen über „ihre Herzensthemen“ und seien bemüht, sie dafür zu gewinnen, was auch manchmal gelungen sei. Oder sie entdeckten eine Reihe von Situationen, in denen sie zunächst im defensiven Modus in ein Thema eingestiegen seien und dann doch expansive Lernerfahrungen gemacht hätten, weil sie sich dem Thema widmeten und die anderen Abwägungen – zumindest für eine Zeit – beiseite lassen konnten.

Dennoch können die als positiv markierten Erfahrungen nicht darüber hinwegtäuschen, dass Hochschule in Form der Organisation von Lehre und der damit verknüpften Anforderungen den Studierenden auf eine Weise gegenübertritt, die, vom Standpunkt der Studierenden, eine Praxis des Sich-Entziehens, der Vermeidung von Vertiefungen und Problematisierungen als eine durchaus subjektiv ‚sinnvolle‘ bzw. ‚vernünftige‘ Praxis begründet. Mich interessiert daher im Folgenden die Frage, wie ich bzw. wir als Lehrende unseren Beitrag dazu leisten.

## **10. Widersprüche aus Lehrendenperspektive – die andere Seite des verdeckten Verhältnisses**

Zum Prozess der Offenlegung verdeckter Verhältnisse gehört wesentlich auch die Offenlegung eigener Widersprüche seitens der Lehrenden, wenn das Ganze nicht nur als ein Trick entlarvt werden soll, durch den die Verantwortung den Studierenden zugeschoben wird.

Ich sehe mich als Teil des Ganzen und lege exemplarisch offen, mit welchen Widersprüchen ich mich bei der Planung und Durchführung von Lehre konfrontiert sehe und dass mein Umgang damit oft im Widerspruch zu meinem Anspruch, zu dem Gewussten und zu dem was ich lehre, steht. Denn die institutionelle Gestaltung von Lernsituationen steht oft im Kontrast zu unseren Überzeugungen allerdings nicht unbedingt im Widerspruch zu den entwickelten Routinen, die uns das Lehrenden-Leben vielfach erleichtern.

Zu solchen Widersprüchen gehört u.a., dass ich aus der Perspektive der Planung des Lehrangebots so tun muss, als wären alle Studierenden gleich bzw. als gäbe es den Durchschnittsstudenten bzw. die „Vollzeitstudentin“, die als Planungsgröße dienen kann. Dass die Planung in „Kohorten“ nicht aufgeht, macht zwar mein „Werk“ als Planerin hinfällig, was mich ärgert, es stimmt mich aber gleichzeitig auch hoffnungsvoll, weil sich die Studierenden somit „unverfügbar“ machen und mich dazu zwingen, anderes auszuprobieren und die Widersprüche wahrzunehmen.

## 11. Zum Lehren - Planen - sich selbst und Andere Verplanen

Aus der Perspektive der Lehrenden habe ich gute Gründe, „defensiv“ zu lehren, weil ich es mir als Fachhochschullehrende nicht leisten kann, bei 18 Semesterwochenstunden Lehrdeputat, in jede Lehrveranstaltung soviel Herzblut zu investieren, wie in die hier dargestellte Werkstatt. Wenn ich mich auf solche Lehr-Lern-Prozesse einlasse, bindet dies viele Kräfte, und zwar bei der Vorbereitung und bei der Durchführung des Seminars oder der Werkstattarbeit (weil es unkalkulierbare Situationen produziert, die ich nicht vorhersehen und auf die ich mich kaum vorbereiten kann), aber auch bei der Nachbearbeitung und Verarbeitung des Erlebten (ich bekomme dabei von Studierenden viel mehr mit als in einem ‚normalen‘ Seminar, wo ‚Unterricht‘ stattfindet).

Neben den „Sternstunden“ gelungener Veranstaltungen zählt Kurt Bader zu den „stabilisierenden“ Elementen in „der alltäglichen Lebensführung eines Hochschullehrers“ das Behandeln von Studierenden als Lehrveranstaltungs-Objekte, das Zertrennen von Zusammenhängen in einer schulischen Zeitstruktur des Anderthalbstundentaktes, das angebliche Wissen über Studierende, wie sie sind und wohin sie gebracht werden sollen oder das Dominiertwerden durch Prüfungsordnungen. Zusammenfassend bezeichnet er diese Elemente als „die Missachtung anderer Menschen; sie schafft eine gesicherte Basis, aber auch Selbsteinschnürung“ (Bader 1998: 251). So eine Zuspitzung mag übertrieben erscheinen, aber ist sie das wirklich?

Zu den Rahmenbedingungen meines Lehrenden-Handelns gehören über die Koordinaten Zeit, Raum und Gruppengrößen hinaus auch weitere, sich oft widersprechende Anforderungen durch die Institution und die Studierenden: Das vermittelte Wissen soll – bei Wahrung der „Freiheit von Lehre und Forschung“ – zur Modulbeschreibung (an der ich nicht beteiligt war) passen und abprüfbar sein (weil Prüfungsleistungen und Benotung als zentral gelten); Die Studierenden sollen durch meine Lehre zum „selbstgesteuerten“ Lernen angeleitet werden – bei Lerngegenständen, die sie weder gewählt haben noch können sie ihnen entkommen – und gleichzeitig sollen sie eine Reihe von Vorgaben erfüllen. Ich muss auch die zu erwerbenden Kompetenzen/outcomes formulieren, wobei mir als Lehrende (im Lehr-Lern-kurzschlüssigem Lernverständnis), die alleinige Zuständigkeit für den Lernprozess zugeschoben wird. Eine Sichtweise, die die gängigen Evaluationsinstrumente durch die im Bedingtheitsmodus gestellten (Bewertungs-) Fragen zusätzlich bestätigen. Biete ich „Verunsicherungsseminare“ an, wie eine Studentin die Werkstatt charakterisierte, oder verlange ich „zu viel“, laufe ich Gefahr, nicht positiv evaluiert zu werden und muss für mich prüfen, wie abhängig ich von den Urteilen von Studierenden bin oder wie abhängig ich mich machen will.

Ähnlich wie Gisela Ulmann (1997: 245) es beschreibt, muss ich mir überlegen, wie ich die Seminare so konzipieren kann, dass Leistungen erbracht werden

können, sei es in Referatsgruppen oder in schriftlichen Gruppenarbeiten. Eine Lehrveranstaltung wird auf diese Weise zu einer Prüfung: Entweder weil sie von den Referaten dominiert wird oder weil die Inhalte sich auf verwertbares Wissen beziehen müssen. Nehme ich mir die „Zeit“, um ein Problem genauer zu entfalten wozu ich keinen „Text“ präsentieren kann, gerate ich schnell in die Kritik, weil Studierende dadurch befürchten, ihre Eigenleistung nicht erbringen zu können. Lernschleifen, die weiterführend gewesen wären, bekommen dann nur wenig Raum. Die Einhaltung festgelegter Pläne, die ich aber in der Regel nicht habe, scheinen eine hohe Bedeutung zu haben. Mir widerstrebt es, ein Semester durch zu planen, bevor ich die konkreten AdressatInnen, „meine“ Studierenden, überhaupt einmal gesehen habe.

Mehr als über fachliche Fragen sprechen wir über Seiten des für die Prüfung zu lesenden Stoffes und über Prüfungsanforderungen. Hier deckt sich meine Einschätzung mit der der Studierenden. Die Möglichkeit als Lehrende, solche Anforderungen zu ignorieren und den eigenen Interessen am Lerngegenstand zu folgen, wäre *eine* der Handlungsmöglichkeiten. Aber auch diese erweist sich als widersprüchlich bzw. oft undurchführbar. Denn die AdressatInnen sind „Kinder dieses Systems“ und fordern vermeintlich verwertbares und abprüfbares Wissen ein. Geht man nicht genügend darauf ein, empfinden es viele als unterlassene Hilfeleistung. Die Studierenden sich selbst zu überlassen, ist *eine* mögliche Auslegung von „Selbststeuerung“.

Ähnlich wie es Gisela Ulmann (ebd.: 244) beschreibt, beobachte ich auch, wie das Studium gemäß der zu erbringenden Scheine geplant wird und wie durch die quantitativ hohen Anforderungen sich die Denkfigur durchsetzt, sich auf die „Obligatorik“ beschränken zu müssen. Das bestätigten die an der Werkstatt teilnehmenden Studierenden und führten dies als Begründung an, warum Angebote, die auf ihren Anregungen hin in den Plan mit aufgenommen wurden, aber außerhalb des Obligatorischen stattfinden sollten, am Ende doch nicht zustande kamen.

Da es aber inzwischen fast nur Obligatorisches gibt, muss ich als Lehrende meine Ideen, die genau diesen Rahmen und das Handeln darin kritisch beleuchten wollen, dennoch innerhalb dieses Rahmens unterbringen. Wieweit ich mich hierfür verbiegen muss und welche Kosten dies hat, muss ich abwägen.

Solche Einblicke in die Alltagsrealität von Lehrenden lassen die Frage berechtigt erscheinen, ob ich nicht gute Gründe haben kann, Lehre auf einem mittleren Niveau anzubieten, bei dem zwar keine/r so richtig gefordert, aber auch keinem geschadet wird. Es allen recht zu machen, geht sowieso nicht, bei so vielen und so unterschiedlichen Subjekten, die ich im Hörsaal gar nicht als einzelne wahrnehmen kann. Es gibt gute Gründe, sich einzulassen auf die Lernenden, aber es gibt genauso gute Gründe, es nicht zu tun. Es stellt sich die Frage eines „schonenden“ Umgangs mit den eigenen Kräften, will man dieses hohe Pensum an Deputat und Prüfungslast

bewältigen. Die Bewältigungsformen fallen jeweils unterschiedlich aus. Nicht selten führen sie dazu, dass eine vorgegebene Struktur, die mich/uns Lehrende und die Studierenden unter Druck setzt und unter der ich leide, dadurch verfestigt wird. Insofern erlebe ich so eine Form des Lehrens und Lernens, wie z.B. Block/prozessorientiertes Arbeiten als eine Errungenschaft, die sowohl für Lehrende als auch für Studierende eine Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten bedeuten kann. Aber auch hier tun sich Widersprüche auf: Denn je mehr ich Gebrauch davon mache und mich in prozess- und subjektorientiertes Arbeiten hineinbegebe, desto schwieriger wird es, die normalen Anforderungen der anderen Lehrveranstaltungen zu erfüllen. Ich zweifle immer mehr an dem Sinn von Massenveranstaltungen, ich leide immer mehr darunter, dass ich im Hörsaal kaum einen Dialog mit den Studierenden führen kann und nur wenig über ihre Gedanken erfahre. Erfülle ich aber solche Lehranforderungen nicht, gefährde ich meine Position. Je nachdem, wie groß der Druck wird und wie ich diese Belastungen verarbeite, kann ich auch somatische Beschwerden bekommen, meine Stabilität und Selbstvertrauen sind gefährdet. Also habe ich gute Gründe, mich davor zu schützen, immer wieder an die Grenze von institutionellen Vorgaben und Regelungen und an meine eigenen zu kommen. Als naheliegend erscheint es, die Regeln, die ich einmal undemokratisch und unsinnig fand, zu übernehmen und zu verteidigen – nach dem Motto: Ich kann nicht anders, es ist so vorgegeben. Wobei dieses „Ich“ schrittweise verschwindet und ersetzt wird durch: „Es“ geht nicht anders – der Raum, auch der Denk-Raum wird dadurch immer enger.

Das Verteidigen von Regeln führt oft aber auch zu anderen Nebenwirkungen. Exemplarisch sei hier das „Lügen“ erwähnt: Um Regeln zu unterlaufen, und z.B. eine Verlängerung der Bearbeitungszeit für eine Hausarbeit zu begründen haben oder erfinden Studierende viele Gründe. Sich Ärgern über das Lügen stellt *eine* Bewältigungsstrategie dar, die uns als Lehrende davor bewahrt, uns die Regelungen selbst und nicht das Lügen als das eigentliche Problem anzuschauen, um daraus Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Solch eine Umdefinierung der Problematik trägt zum Ausblenden institutioneller Dimensionen bei. Definiere ich das Problem zu einer Interaktion zwischen Individuen um und stelle das Gegenüber als das unehrliche, lügende Individuum (Seinsbestimmung) dar, erscheint die Situation als eine Frage von fehlender Aufrichtigkeit (Schuldzuweisung statt Analyse), von der ich mich persönlich gekränkt oder beleidigt fühle. Dadurch blende ich aber auch meine Rolle als ausführende Instanz der Regeln aus.

Versuche ich, innerhalb des Bestehenden die Spielräume zu finden und zu nutzen, in dem ich beispielsweise Ausnahmen mache, die die jeweiligen Ordnungen nicht vorsehen, komme ich auch schnell an Grenzen und stehe erneut vor der Alternative, die Regeln mehr oder weniger streng zu handhaben und mich dadurch vor neuen Problemen und Anforderungen zu schützen oder die Regeln und Routinen in Frage zu stellen und zu versuchen, sie auf struktureller Ebene außer Kraft zu setzen bzw.

zu verändern. Ich merke dabei zunehmend, wie in meiner Umgebung der Ruf nach Regelungen und Vereinheitlichung lauter wird – in der Hoffnung, nicht jedes Mal über Dinge neu diskutieren bzw. entscheiden zu müssen. Was Spielräume schaffen und eine Chance zur Veränderung sein könnte, wird unter den gegebenen Bedingungen als zusätzliche Belastung empfunden, so dass Verregelung funktional im Sinne von „Stabilität in der Entfremdung“ (Held 2000: 93) erscheint. Im Hintergrund stehen oftmals als gescheitert erlebte Versuche, etwas zu verändern. Aber darüber wird kaum offen kommuniziert. Manche leiden unter dieser Situation, andere identifizieren sich damit.

Die andere Alternative braucht Verbündete zur Entwicklung gemeinsamer Strategien und ist mit Risiken verbunden, beispielsweise anzuecken, mich mit KollegInnen und Leitung zu streiten und in eine Randposition zu geraten (Mobbing ist oft eine Folge solcher Vorstöße), zu scheitern, so dass meine Bemühungen nicht nur keinen Erfolg haben, sondern mich eventuell vor eine neue Problematik stellen, die ich bewältigen muss (den Job z.B. an den Nagel zu hängen oder den Weg der ‚inneren Kündigung‘ zu gehen). Sich zu entscheiden, erweiterte Handlungsmöglichkeiten anzustreben, kann eine relative bisherige Stabilität im Sinne „restriktiver Handlungsfähigkeit“ aufs Spiel setzen. Dies gar nicht erst zu versuchen, bedeutet ein Stück Aufgabe des Strebens nach Selbstbestimmung, was ich wiederum mir und anderen gegenüber vertreten und rechtfertigen muss. Dazu ist es hilfreich, sich als ‚Opfer‘ von Bedingungen und nicht als aktiv Handelnde und Prioritäten Setzende darin zu denken. Dieses „es geht nicht anders“ muss so stark gemacht werden, dass es reicht, um mein „restriktives“ Handeln zu rechtfertigen. Wobei im aktuellen Diskurs eher das Verändern-Wollen das zu Rechtfertigende zu sein scheint, während das Sich-Einfügen oder Schonen auf „Verständnis“ stoßen.

## 12. Zum Benoten und Benotetwerden

Die Frage der Benotung hat uns in der Werkstattarbeit ausführlich beschäftigt, u.a. als Beispiel dafür, wie wir – auf beiden Seiten – Widersprüche ausblenden oder umdefinieren (müssen), die – würden wir sie weiter verfolgen – zu den „großen Themen“ führen würden. Wir haben kontrovers diskutiert und dabei zum einen die Logik der Benotung selbst als Belohnung fürs Lernen als ein Grundproblem identifiziert, zum anderen die Konstruktion „gerechte Noten“ als eine, die die tatsächlichen Widersprüche verschleiert, herausgearbeitet.

Denn wenn ich für mich lerne, warum soll ich dafür belohnt werden, das Ergebnis des Lernens sollte doch Belohnung genug sein und weiter gefragt: Warum wird mir nicht die Zeit gelassen, die ich brauche, um zu lernen, sondern werde ich durch Fristen reglementiert? Alle Antworten auf solche Fragen, die die Studierenden uns (nur selten oder gar nicht) stellen, wären – wenn man ihnen nachgehen würde – nicht pädagogischer Natur. An dieser Stelle erklärte ein in der Selbstverwaltung



engagierter Student den anderen Studierenden das Modell der Hochschulfinanzierung und stellte dabei einen Zusammenhang zwischen der vermeintlichen Tugend, schnell und in der Regelstudienzeit fertig zu werden und dem im Kontext der Mittelzuweisung auch ökonomischen Interesse des Fachbereichs an solchen „Erfolgen“ her.

Die Diskussion über die Funktion von Noten und von Zeitbegrenzungen für Leistungen führte zu weiteren Fragen und verdeckten Zusammenhängen, nicht zuletzt zur Selektionsfunktion von Hochschule als Teil des Systems von Laufbahnzuteilung. Aber wir diskutieren unter Lehrenden nicht etwa die Fragestellung: Wie organisieren wir hier eigentlich die Selektion (von welchen Gruppen auch immer) und wie verkaufen wir sie am besten pädagogisch? Wir diskutieren über Defizite der Studierenden bzw. – die reflektierteren Professorinnen und Professoren – über eigene; wir suchen nach besseren pädagogisierenden Maßnahmen und „nach gerechten“ Noten, wir schimpfen gelegentlich über neoliberale Bildungspolitik und Bologna usw. Wir organisieren und verwalten und reproduzieren dabei herrschende Diskurse über Lernen und über „Studierfähigkeit“. Wir stellen „Vergleichbarkeit“ her – nach willkürlichen Kriterien, die wir dann mit Gerechtigkeit und Gleichbehandlung begründen und fangen selbst an, an so etwas wie „gerechte Noten“ zu glauben und über als „ungerecht“ empfundene Bewertungen zu debattieren. Dabei einigen wir uns – Lehrende wie Studierende – darauf, dass das Problem in ‚gerecht-ungerecht‘ zu suchen wäre, statt diese komplexe Problematik der Benotung, in deren Rahmen wir kurzfristig keine guten Lösungen erfinden können, mit in die Konfliktsituation zu holen und mit zu bedenken. Aus der Perspektive der Benotenden möchte ich mich lieber als eine „Gerechte“ imaginieren als mir einzugestehen, dass ich damit die Selektion mitbetreibe, die ich an anderer Stelle kritisiere. In diesem Sinne eignet sich die Konstruktion „gerechte Noten“ dafür, die realen Widersprüche zu *entnennen*.

In dem Bemühen, einerseits meine Kriterien für die Benotung transparent zu machen und andererseits so viel Unterstützung wie möglich zu bieten, stoße ich auf weitere Schwierigkeiten: Denn was bewerte ich eigentlich? Nicht nur, dass ich weiß, dass die Prüfungsformen inadäquat sind und ich sie verändern möchte, bereitet mir Schwierigkeiten, sondern auch die Tatsache, dass ich dabei so tun muss, als ob alle vom vermeintlich gleichen Ausgangspunkt auf einen bestimmten „Stand“ gebracht werden sollen. Solche Art „Vergleichbarkeit“ über Noten herstellen zu wollen bzw. zu müssen, gehört allerdings zu unserem Auftrag. Der Umgang mit diesem Auftrag führt wiederum oft zu einer Standardisierung der Anforderungen bzw. zu unterschiedlich genauen Vorgaben seitens der Lehrenden. Viele Studierende erleben dies als Orientierung jedoch arbeiteten sie heraus, dass es auch eine Einschränkung bedeute und sie davon wegführe, eigene Themen und Wege zu ihrer Erschließung zu erkunden.

Das eigentliche Problem aber bleibt m.E., dass Noten wenig über Kompetenzen der Benoteten aussagen und kaum erfassen können, was sie können oder nicht können, geschweige denn den Lernenden Wege eröffnen, das zu lernen oder zu zeigen, dass sie es schon können und es vielleicht andere Gründe hat, dass sie es in dieser Hausarbeit oder Klausur nicht ‚beweisen‘ konnten. Aber die Note gilt als Beweis für das (Nicht-)Können und – so befürchten Studierende – als Bewertungskriterium von Arbeitgebern bei Bewerbungen. Und wo bzw. wie sollen Studierende das lernen, was sie – vermeintlich oder tatsächlich – nicht können? Was ist unser Angebot als Hochschule? Bildungsinstitutionen entlarven sich oft als Orte der Selektion und nicht der Unterstützung oder Förderung. Wie könnten also Rückmeldungen und Hilfen aussehen? Die Grenzen sind bei der großen Anzahl von Lehrveranstaltungen und Studierenden schnell erreicht. So wurde auch die Frage von Rückmeldungen in der Werkstatt kontrovers diskutiert. Studierende klagten Rückmeldungen ein, brachten diese Forderung sogar über die Gremien ein. Lehrende wiederum beschwerten sich darüber, dass Studierende nicht kommen würden, um sich Rückmeldungen abzuholen.

Oft arten solche Diskussionen in gegenseitige Schuldzuweisungen aus. Lehrende fühlen sich zurückgewiesen. Aber offensichtlich – so arbeiten die Studierenden in der Werkstatt heraus – erlauben es die Verhältnisse vielen Studierenden nicht, Kritik als Anregung und Interesse von Lehrenden an Gedanken von Studierenden zu verstehen und nicht als Abwertung und Kränkung zu erleben. Studierende entziehen sich daher der Rückmeldung, sie bleiben „unverfügbar“.

Soweit zu den Umgangsformen innerhalb des abgesteckten Rahmens.

Auf einer anderen Ebene findet sich allerdings auch (m)ein Bemühen, an den Bedingungen etwas zu verändern, die ständig solche Situationen verursachen und mich stets in diese Dilemmata hineindrängen. Wenn ich Studierenden erkläre, dass ich es als Errungenschaft ansehe, dass beispielsweise bestimmte Leistungen nicht benotet werden, stimmen sie mir zunächst zu. Oft kommt aber dann die Frage: „Was für eine Note hätte ich bekommen, wenn die Leistung benotet worden wäre?“ An solchen Stellen habe ich mich bemüht, den Studierenden eine inhaltliche Rückmeldung zu geben. Sie klagten aber das ein, was sie eigentlich unter Druck setzt: die Note. In der Diskussion gaben die Studierenden zu, dass sie keine Vorstellung hätten, wie es ohne Noten gehen könnte. „Wie kann ich dann wissen, wie gut ich bin?“, war eine der Fragen, die die Studierenden beschäftigt hat. Aber auch aus Lehrendenperspektive fehlen weitgehend entsprechende Fantasien. Was allerdings noch problematischer ist: Die Vorstellung der Notenfreiheit scheint so utopisch, dass es sich kaum zu lohnen scheint, sich Gedanken darüber zu machen und eine konkrete Utopie in diese Richtung zu entwickeln.

Bei der Durchführung der Lernwerkstatt konnte ich mich um dieses Dilemma herumgeln, indem ich von Prüfungsleistungen absah. Damit ist das Dilemma aber

nicht aufgelöst – nur verlagert. Auch hier bedarf es daher einer Selbstverständigung im Kollegium, um sich nicht den Vorwurf einzuhandeln, sich vor der Prüfungslast, die uns alle knechtet (aber auch hausgemacht ist!) gedrückt zu haben. Prüfungen sind für alle Beteiligten ein Kampffeld. Prüfungsformen zu entwickeln, die das Bewältigungslernen nicht nahelegen und das expansive Lernen nicht verhindern, ist kein leichtes Unterfangen aber ein notwendiges. Dabei geht es um *einen* Ansatzpunkt und es darf kein Automatismus unterstellt werden, wonach Prüfungsfreiheit zu sachinteressiertem Lernen führen würde. Dafür sind defensive Lernstrategien und restriktives Handeln viel zu lange eingeübte und selbstverständliche Praxen, die in den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen – je nach Zielsetzung – weiterhin subjektiv funktional erscheinen oder es auch sind.

### 13. Ausblicke

In der exemplarisch vorgestellten Arbeit mit Studierenden hat das Erforschen des Handelns in institutionalisierten „verdeckten Verhältnissen“ wesentlich dazu beigetragen, Hochschule als strukturelles Problem wahrnehmen zu können und einzelne Interaktionen, die bisher als „nur individuelle“ gedeutet wurden, in einen anderen Rahmen zu stellen und zu deuten. Dabei konnten sich Studierende als handelnde Subjekte verstehen, die nicht nur den vorgefundenen Bedingungen (zu denen wir als Lehrende auch zählen) unterworfen sind, sondern sich aktiv zu diesen verhalten und sie auch mit herstellen. In der Auseinandersetzung mit konkreten Handlungssituationen aus dem Hochschulalltag konnte herausgearbeitet werden, wie sich Studierende in Bildungsprozessen fremdgesetzte Ziele zu eigen machen und ihr „Entwurfsein“ aktiv nachvollziehen (Hofmeister 2006: 118). Auch die Funktion von Lehrenden als „KomplizInnen einer Erziehung zur Unterordnung“ (Werkstatt-Texte 2007: 102), und zwar entgegen den eigenen Ansprüchen und Intentionen, konnte exemplarisch deutlich werden. Über diesen Weg war es auch möglich, abstrakte Themen wie Bildungspolitik, -reform mit dem eigenen Handeln und Dasein als Studierende und Lehrende zu verknüpfen. Das Besondere daran sehe ich darin, dass diese Ergebnisse und Erkenntnisse von den Studierenden selbst in der Werkstattarbeit konkret erarbeitet und nicht von außen auf sie angewendet wurden.

Sich als handelndes Subjekt zu begreifen, das die Verhältnisse mit herstellt, die man unter Umständen sogar kritisiert und unter denen man leidet, ist insofern von Bedeutung, als in der Regel „Gesellschaft“ oder „Hochschule“ als etwas äußeres, vorgegebenes aufgefasst wird, dem man machtlos gegenüber steht. Dadurch ist zwar das Gefühl von Machtlosigkeit nicht verschwunden, jedoch eröffnen sich andere Denk- und Handlungsmöglichkeiten des Umgangs damit. Inwiefern diese Erkenntnisse übertragbar sind, wenn es darum geht, Handlungs- und Veränderungsmöglichkeiten an anderen gesellschaftlichen Orten anzudenken und zu erproben, darüber kann hier nur spekuliert werden.

Würde es uns gelingen, aus solchen kleinen Sequenzen des Hochschulalltags die Verknüpfung zum großen Ganzen herzustellen – etwas was im Rahmen solcher Werkstattarbeit mit Studierenden partiell immer wieder gelingt – wäre der Weg offener für die Thematisierung von Widersprüchen, die kein Problem der Wahrnehmung Einzelner darstellen, sondern auf reale Widersprüche verweisen. Dies wiederum wäre eine Voraussetzung für das Erkennen von Möglichkeiten, aber auch Behinderungen – selbstgemachter und von oben vorgegebener. Dann würde vielleicht der Zusammenhang zwischen den Bemühungen, Curricula in der Logik von planbaren Outcomes zu formulieren bzw. die Unterwerfung unter diese Logik, die wir als Notwendigkeit erachten, und der großen Politik um Bildungsreform und Bologna deutlicher.

Regulierung und Unterwerfung im Bildungssystem vollziehen sich auf unterschiedlichen Ebenen, die zwar eng mit einander verbunden aber analytisch von einander zu trennen sind. Die Widersprüchlichkeit im Bildungsprozess verstanden als „die Spannung zwischen einem selbstvergesellschaftenden Sich-Entwerfen im Bildungssystem und einem fremdvergesellschaftenden Entworfen-Werden“ schlägt sich auf den verschiedenen Ebenen nieder. Sie artikuliert sich im konkreten Geschehen des Lehrens, als die Umsetzung von Lehrplänen durch Lehrende bzw. ihre jeweils spezifische Aneignung durch Studierende, aber auch in curricularen Strukturen selbst, sowie in der Organisation bis hin zur bildungsinstitutionellen Struktur. In jeder dieser Ebenen gelten unterschiedliche „Handlungsgrammatiken“ und erfordern unterschiedliche Interventionsmöglichkeiten (Hofmeister 2006: 121). Angesetzt haben wir in der Werkstattarbeit bei den Aneignungswegen von Studierenden. Gelandet sind wir immer wieder bei den anderen Dimensionen bzw. bei der Verknüpfung der unterschiedlichen Ebenen miteinander.

Je nach dem auf welcher Ebene gerade gehandelt wird, gerät das große Ganze – mehr oder weniger – aus dem Blick. Am Beispiel der Auseinandersetzung über Curriculumsreformen, um die es in der aktuellen Reform der Bolognareform u.a. auch geht, wird das deutlich: Ringt man um bessere Curricula begibt man sich oft in ein Dilemma, und zwar indem man über Lern- und Erziehungsziele verhandelt und die oft darin enthaltene Gleichsetzung von Lernen mit fremdkontrolliertem Lernen übernimmt bzw. hinnimmt, satt diese aufzudecken. So legt beispielsweise der propagierte Wechsel vom Lehren zum Lernen bei gleichzeitiger Formulierung von Outcomes von außen den Verdacht nahe, dass „Selbststeuerung“ darin bestehen könnte, sich selbsttätig in fremdbestimmte Zielsetzungen einzufügen.

Solche Ergebnisse wie diese aus der Werkstattarbeit und anderen ähnlichen Projekten vertragen sich mit dem konkretistischen Herangehen an Curriculumsentwicklung/-reform nicht und sind nicht in einem kurzschlüssigen Sinne verwertbar. Die daraus zu ziehenden Schlüsse sind eher grundsätzlicher Natur. Sie führen zu Forderungen, wie Räume zu schaffen oder konkreter, wie es Thomas Rihm formuliert „Bildungs-

Zeit-Räume zu eröffnen und strukturell abzusichern, in denen die Lernenden selbstinitiiert in kooperativer Weise einen Selbstverständigungsprozess durchlaufen können, der über eine kritische Weltorientierung die Einnahme begründeter Stellungnahmen möglich macht“ (Rihm 343). Die Idee geht also in Richtung „Angebotspläne“ zu machen, um den Aspekt Bildung unter der Perspektive der Selbstvergesellschaftung zu stärken (Hofmeister 2006:119). Allerdings werden solche Vorschläge als abstrakt abgetan und eher als hinderlich angesehen, wenn man konkret über Curriculumsentwicklung und Reformen redet. Hier spiegelt sich auf Seiten von Lehrenden in fataler Weise wider, was Studierende erleben und beklagen: „keine Zeit zum nachdenken“, „Erwartungen entsprechen“, „schnell abhaken“, „Interessantes für später zurücklegen“ usw..

In der Tat würde eine Konkretisierung solcher Ansprüche auch Zeit-Räume für die Selbstverständigung unter Lehrenden erfordern, für die Reflexion der eigenen Praxis, um das Lehren und Forschen unter bestimmten Bedingungen, unter widersprüchlichen Aufträgen und Auftraggebern unter die Lupe zu nehmen und über die eigene Funktion und Ziele, das eigene Lehrverständnis ins Gespräch zu kommen. Und es erfordert auch das Verlassen der Herstellungsperspektive zugunsten einer Aneignungsperspektive. Die Herstellungsperspektive schleicht sich aber immer wieder ein, in der Aufforderung Output zu konkretisieren und messbar und bewertbar zu machen, weil es „alle so machen“, um auf dem „Markt“ zu bestehen. Es erfordert auch Räume und Formen der Selbstverständigung zwischen Lehrenden und Studierenden, die eine Teilhabe (nicht nur Teilnahme) und eine Auseinandersetzung mit (keine einfache Abfrage von) Interessen von Studierenden ermöglichen.

Für die Entwicklung von Lernkultur als Teilaspekt der Entwicklung von Bedingungen, unter denen die Menschen „willens und fähig sind, ihre Angelegenheiten in die eigene Hand zu nehmen, also der Entfaltung wirklich demokratischer Verhältnisse“ bleibt kaum Raum (Holzkamp 2004: 38). Solche Verknüpfungen liegen nicht auf der Hand bzw. gehen immer wieder verloren. Insbesondere angesichts der politischen Großwetterlage – aktuell plant beispielsweise das Land Hessen den Hochschulen 30 Mio. pro Jahr zu streichen – erscheinen Fragen von didaktischen Zugängen, von Lernkultur, von Teilhabe als zweitrangig bis marginal.

Die Ergebnisse meines Projekts sind schwer zu kommunizieren. Lehrende fühlen sich oft persönlich angegriffen und halten dagegen, dass es auch schöne Seiten und gelingende Aspekte gebe. Solche Ausführungen erschienen einseitig, fast als Zerrbild von Hochschule.

Die wesentliche Aussage ist nicht, dass es immer und überall so ist und auch nicht, dass nichts gelernt würde, sondern dass diese Seite von Hochschule als strukturelles Problem auf allen vorgenannten Ebenen zur Kenntnis genommen werden muss, will man Hochschule aus der Perspektive des Subjekts analysieren. Denn ohne Re-

flexion der strukturellen Momente setzt sich Hochschule, ähnlich wie es Josef Held für Schule herausarbeitet, als ‚Disziplinaranordnung‘ immer wieder durch (Held 2000: 93).

Die Disziplinaranordnung zu stören, ist mir ein Anliegen. Denn ohne den Versuch etwas zu verändern, sehe ich den eigenen Subjektstatus und damit u.a. auch die Selbstachtung bedroht (Held 2000: 97). Abstrakte Appelle, sich zu verbünden und etwas zu verändern, gehen ins Leere, wenn es nicht gelingt in einem Selbstverständigungsprozess gesellschaftliche Probleme, wie dies der Bildung, aus der subjektiven Seite der darin Handelnden zu beleuchten, die Beeinträchtigungen und Deformierungen, die Bildungspolitik und -reformen für die je Einzelnen bedeuten zu erfassen und zu verstehen. Woraus sollen sich sonst (Handlungs-) Gründe für die Einzelnen ergeben, um sich mit anderen zu verbünden und Gegenstrategien zu entwickeln? Gleichzeitig braucht das Engagement auch einen utopischen Bezugspunkt als Richtung. Die konkrete Utopie nicht aus den Augen zu verlieren, wäre wichtig, um Subjekt zu bleiben – nicht mehr aber auch nicht weniger.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Nicht immer treffen solche Interessen von Lehrenden und Studierenden aufeinander. Aber auch in früheren, ähnlich angelegten Lernwerkstätten, die ich seit 1995 an unterschiedlichen Hochschulen angeboten habe, war es immer wieder möglich, die Studierenden als Mit-Forschende mit eigenen Fragen am Gegenstand zu gewinnen. Nicht zuletzt führe ich das Gelingen darauf zurück, dass als Lernwerkstätten angelegte Settings, wenn sie den Lernenden eine Offenheit bzw. die Möglichkeit, Einfluss am Geschehen zu nehmen, signalisieren, eine gute Ausgangsbasis sein können.
- <sup>2</sup> „Forschende Lernwerkstatt“ nennt Petra Grell (2004) ihr am Lehrstuhl Erwachsenenbildung der Universität Hamburg entwickeltes Konzept zur Analyse und Reflexion von Lernprozessen und Lernarrangements, von störenden und förderlichen Bedingungen des Lernens, in (bestehenden) Lerngruppen. Diese Konzept ist nicht identisch, weist aber viele Parallelen zum hier vorgestellten Konzept auf.

## Literatur

- Bader, Kurt u.a. (1998): Verschulung der Hochschule. In: Fried, Barbara u.a. (Hg.) : Erkenntnis und Parteilichkeit. Berlin-Hamburg, S. 241-256
- Bernhard, Armin (2008): Jenseits des Vermessungswahns: Thesen zu einer demokratischen Organisation von Bildung. In: Rihm, Thomas (Hrsg.): Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. Wiesbaden, S. 107-120
- Brunkhorst, Anja (1999): Lehren lernen an der Universität. In: Forum Kritische Psychologie 41, Hamburg, S. 148-152
- Faulstich, Peter/Grell, Petra (2003): Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken. [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/faulstich03\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/faulstich03_01.pdf) zuletzt eingesehen: 4.3.2010

- Faulstich, Peter/Grotlüschen, Anke (2003): Lerntheorie aneignen und vermitteln. In: Dehnbostel, P.; Dippl, Z.; Elster, F.; Vogel, T. (Hrsg.): Perspektiven moderner Berufsbildung. Bielefeld 2003
- Grell, Petra (2004): Forschen mit der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 161-171
- Haug, Frigga (2003): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg
- Haug, Frigga (2004): Dies., Zum Verhältnis von Erfahrung und Theorie in subjektwissenschaftlicher Forschung, in: Forum Kritische Psychologie 47, Hamburg, S. 56-72
- Held, Josef (2000): Lernen aus der Perspektive des „Subjekts“. Der Lernbegriff bei Klaus Holzkamp. In: Funke, Edmund H./Rihm, Thomas (Hrsg.): Subjektsein in der Schule? Bad Heilbrunn, S. 82-99
- Hofmeister, Arnd (2006): Perspektiven und Probleme eines subjektwissenschaftlichen Bildungsbegriffs. In: Rihm, Thomas (Hrsg.): Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen... Wiesbaden, S. 109-122
- Holzkamp (1984): Gesellschaftliche Widersprüche und individuelle Handlungsfähigkeit - am Beispiel der Sozialarbeit. In: Ders. (1997): Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg, S. 385-403
- Ders. (1990) Über den Widerspruch zwischen Förderung individueller Subjektivität als Forschungsziel und Fremdkontrolle als Forschungsparadigma. In: Forum Kritische Psychologie 26, S. 6-12, Berlin: Argument
- Ders. (1991): Lehren als Lernbehinderung? In: Forum Kritische Psychologie 27 (1991): Hamburg, S. 5-22.
- Ders. (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: Ders. (1997): Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand Hamburg, S. 215-234
- Ders. (1993) Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M
- Ders. (2004): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema ‚Lernen‘: In: Faulstich, Peter/Ludwig Joachim (Hg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 29-38
- Kalpaka, Annita (2006): „Parallelgesellschaften“ in der Bildungsarbeit - Möglichkeiten und Dilemmata pädagogischen Handelns in ‚geschützten Räumen‘. In: Elverich/ Kalpaka / Reindlmeier (Hg.) (2006): Spurensicherung - Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/M, S. 95-165
- Kalpaka, Annita (2007): Unterschiede machen - Subjektbezogene Erforschung von Differenzproduktion: Einblick in methodische Herangehensweisen. In: Widersprüche 104, Schwerpunktheft zum Thema: „Alles schön bunt hier“ Zur Kritik kulturalistischer Praxen der Differenz, S. 63-83
- Markard, Morus (2004): Lehren/Lernen als methodisch organisierte (Selbst-)kritik ideologischer Standpunkte der Subjekte. In: Faulstich, Peter/Ludwig Joachim (Hg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 150-160
- Osterkamp, Ute/Huck, Lorenz (2006): Überlegungen zum Problem sozialer Selbstverständigung und bewusster Lebensführung. In: Rihm, Thomas (Hg.): Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen. Wiesbaden, S. 25-39



- Raabe, Gundula (2001): Schulisches Lernen und individuelle Subjektivität In: Forum Kritische Psychologie 43, Hamburg, S. 36-58
- Rihm, Thomas (2008): Das Verhältnis von Bildung, Akzeptanz und Teilhabe als Fokus künftiger Schulentwicklung: Die Wende der Wende? In: Rihm, Thomas (Hrsg.): Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. Wiesbaden, S. 335-344
- Ulmann, Gisela u.a. (1998): Verschulung der Hochschule. In: Fried, Barbara u.a. (Hg.): Erkenntnis und Parteilichkeit. Berlin-Hamburg, S. 241-256
- Wagner, Petra (1999): „Verdeckte Verhältnisse“. Überlegungen zur Seminarpraxis in der Universität. In: Forum Kritische Psychologie 41, Hamburg, S. 133-147
- Werkstatt-Texte 01: Lehrende aus Freien Alternativschulen (Hrsg.) (2007): Aus Erfahrung lernt man nichts. Ohne Erfahrung kann man nichts Lernen. Geschichten aus dem schulischen Alltag. Hamburg

*Annita Kalpaka; Hochschule RheinMain, Fachbereich Sozialwesen, Kurt-Schumacher-Ring 18, 65197 Wiesbaden.  
E-mail: annita.kalpaka@hs-rm.de*



---

Susanne Gottuck, Mona Guhl und Kristina Kroll

## Kritik als Haltung?! (Un)Möglichkeiten kritischen Denkens im erziehungswissenschaftlichen Studium unter Bologna

---

### 1. Einleitung

Die Umsetzung der Ziele des Bolognaprozesses – die Förderung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit, die Förderung von Mobilität und Employability der Studierenden, wie sie in der Gemeinsamen Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999 benannt werden – haben weit reichende Konsequenzen für die Qualität der universitären Lehre und des Studiums und stellen an diese neue Anforderungen.

Wettbewerbsfähigkeit ist die neue Leitlinie unter der sich Fakultäten und Universitäten legitimieren müssen. *Dies bleibt nicht folgenlos für universitäre Lehre und Lernen.* Der Bolognaprozess hat zu einer Reihe von Auswirkungen auf das ‚Wie‘ des Studierens. So werden Studierende durch die Zielrichtung der Beschäftigungsbefähigung und der Verkürzung der Studiendauer dazu aufgefordert schneller, effizienter und zielorientierter zu studieren. Die Ausrichtung der Studiengänge auf die Beschäftigungsfähigkeit ihrer Studierenden hat zu anderen Konsequenzen auf das ‚Was‘, die Inhalte des Studiums: Wenn universitäre Forschungs- und Bildungsinteressen an marktwirtschaftlicher Verwertbarkeit gemessen werden, birgt dies die Gefahr der Vereinseitigung von Studieninhalten. Dies erfordert unseres Erachtens eine Diskussion und Neubestimmung der Ziele und Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums und unter welchen Bedingungen diese Ziele erreicht werden können.

Denn die Fragen, was die Ziele eines wissenschaftlichen Studiums sein sollen und welche fachspezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten im Studium vermittelt werden sollten, sind im Zuge der Umstrukturierungen der Hochschulen unzureichend thematisiert. Wie auch andere KritikerInnen bemängeln, „[...] wird die Debatte um eine zeitgemäße akademische Berufsqualifizierung überlagert durch Forderungen nach einer stärkeren Orientierung des Studiums an den unmittelbaren Verwertungskriterien der Unternehmen. Die Debatte darum, welche Fähigkeiten und Kenntnisse ein Studium vermitteln soll und welches Verständnis von Praxis

eigentlich die Grundlage der Diskussion bildet, wurde gar nicht erst eröffnet, die Chance auf eine qualitative Studienreform mithin verspielt“.<sup>1</sup>

Zentraler Ausgangspunkt des hier vorliegenden Artikels<sup>2</sup> ist das Unbehagen daran, dass die curricular festgelegten Ziele des Bachelor-Studiums im Kernfach Erziehungswissenschaft in einem Spannungsverhältnis zu den aktuellen Studienbedingungen stehen. Das Unbehagen besteht vor allem darin, dass curricular eingefordert wird, das Studium solle „zur kritischen Einordnung der wissenschaftlichen Erkenntnisse befähigen“<sup>3</sup>, ohne jedoch über die dafür notwendigen Lehr- und Lernformen zu diskutieren. Zudem bleibt im Curriculum unbestimmt, was mit der „kritischen Einordnung“ gemeint ist, welche Ziele sie verfolgt und wie diese erlernt werden kann.<sup>4</sup> Damit „Kritik“ nicht zu einem leeren Leitbegriff wird, möchten wir zunächst nach der erziehungswissenschaftlichen Begründung von „Kritik“ fragen, um die Notwendigkeit der Herausbildung einer kritischen Haltung innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Studiums zu verdeutlichen. Daraufhin wird in Rückgriff auf Michele Foucault ein spezifisches Verständnis einer kritischen Haltung entwickelt. Daraus ergibt sich für uns als Konsequenz, mögliche Formen der Aneignung einer kritischen Haltung im Studium und in universitären Räumen allgemein zu diskutieren.

## 2. Eine kritische Haltung als Ziel des erziehungswissenschaftlichen Studiums?!

Pädagogisches Handeln braucht eine normative Begründung, wenn sie in die Autonomie der Lebenspraxis der Menschen in dem Anliegen eingreift, zu ihrem eigenen Besten zu handeln. Deshalb fordert auch die Frage, was das Ziel des erziehungswissenschaftlichen Studiums sein sollte, eine normative Setzung ein: An welchen Maßstäben und nach welchen Kriterien sollten das Ziel sowie die Inhalte des pädagogischen Studiums formuliert werden? Die Antwort auf die Frage, „um was es eigentlich im erziehungswissenschaftlichen Studium geht oder gehen sollte“, ist unserem Verständnis nach eine politische Entscheidung und sollte als solche markiert bzw. transparent gemacht werden.

Aus mindestens zweierlei Gründen ist eine klare Bestimmung dessen, was als Ziel und Inhalt des Pädagogikstudiums definiert wird, problematisch. Erstens: Da das Studium der Erziehungswissenschaft keineswegs auf ein klares berufliches Feld ausgerichtet ist, gilt es der Pluralität möglicher Berufsfelder gerecht zu werden. Weder das Ziel noch der Inhalt des Studiums sollte allein auf ein Berufsfeld fixiert sein. Zweitens: Auch aus wissenschaftstheoretischer Perspektive ist die Bestimmung von eindeutigen Lehr- und Lerninhalten problematisch. Denn wenn Theorien als Ausschnitte sozialer Wirklichkeit betrachtet werden, die aus einer *bestimmten* Perspektive formuliert sind, stellt sich die Frage, ob und welche Theorien im Studium der Erziehungswissenschaft relevanter gesetzt werden sollten als andere oder nicht.

Im letztgenannten Spannungsfeld besteht für uns ein grundlegendes Paradoxon bei der Bestimmung von Ziel und Inhalt des pädagogischen Studiums. Wird dieses Paradox zugunsten einer eindeutigen normativen Bestimmung des Studienzieles aufgelöst, besteht sowohl die Gefahr unhinterfragter Herrschaft und Entmündigung der Studierenden und Lehrenden als auch soziale Wirklichkeit wissenschaftlich unterkomplex zu repräsentieren sowie die Entwicklung pädagogischer Handlungsfelder zu verfehlen. Eine völlige Offenheit hinsichtlich der Studieninhalte und Theorieperspektiven birgt unseres Erachtens andererseits die Gefahr der Beliebigkeit des erziehungswissenschaftlichen Studiums und der Deprofessionalisierung.

Diese dilemmatisch erscheinende Gegenüberstellung verstehen wir als produktives Spannungsfeld. Im Folgenden möchten wir eine kritische Haltung als Ziel des erziehungswissenschaftlichen Studiums vorschlagen mit der Begründung, dass diese eine produktive Perspektive innerhalb des Spannungsfeldes von Normativität und Offenheit bietet.

## 2.1 Warum Kritik? Der erziehungswissenschaftliche Begründungszusammenhang

Ausgangspunkt für unsere normative Setzung, Eine kritische Haltung als Ziel des pädagogischen Studiums vorzuschlagen, ist für uns die erziehungswissenschaftliche Einsicht, dass pädagogische Praxen und die Produktion von pädagogischem Wissen konstitutiv in Machtverhältnisse eingebunden sind, auf Machtverhältnisse Bezug nehmen und diese selber (re)produzieren. Damit schließen wir einerseits an Ansätze kritischer Erziehungswissenschaft an, die mit dem Attribut „kritisch“ beanspruchen, bei der Deskription und Reflexion von pädagogischem Denken und Handeln soziale Ungleichheiten und gesellschaftliche Machtverhältnisse systematisch einzubeziehen.<sup>5</sup> Diese Ansätze kritischer Erziehungswissenschaften sind darauf ausgerichtet, Gegendiskurse und pädagogische Interventionen hervorzubringen, die am Abbau von sozialen Ungleichheiten orientiert sind. Zudem rekurrieren wir auf Ansätze kritischer Erziehungswissenschaft, die das pädagogische Wissen und dessen Produktion als Gegenstand der Kritik in den Blick nehmen und die Analyse von Machtbezügen erziehungswissenschaftlicher Begriffe wie z.B. Bildung, Mündigkeit oder Emanzipation fokussieren.<sup>6</sup>

Das Studienziel einer kritischen Haltung geht unseres Erachtens über das curricular festgelegte Ziel der Befähigung „zur kritischen Einordnung der wissenschaftlichen Erkenntnisse“ hinaus. Denn eine kritische Haltung ist, wie sich im Folgenden zeigen wird, weder eine rein kognitive Bewegung, noch bezieht sich diese lediglich auf wissenschaftliche Erkenntnis, sondern ebenso auf gesellschaftliche Verhältnisse und pädagogische Praxen.

Bei aller Unterschiedlichkeit von machtkritischen Ansätzen innerhalb der Erziehungswissenschaft ist zu bedenken, dass im Zuge der Vermittlung von pädagogischem Wissen im erziehungswissenschaftlichen Studium Machtverhältnisse relevant werden. Erziehungswissenschaftliche Theorien transportieren ein bestimmtes Verständnis des Verhältnisses zwischen Subjekten und gesellschaftlichen Strukturen. Machtverhältnisse werden in erziehungswissenschaftlichen Theorien implizit oder explizit thematisiert, produziert oder ignoriert. Etwas vereinfacht, aber vielleicht anschaulich, lässt sich diese These an folgendem Beispiel erklären: Werden rassistische Äußerungen und rassistisches Verhalten von Jugendlichen lediglich durch psychologische Theorien der Fremdenangst erklärt, gerät aus dem Blick, dass diese Äußerungen in spezifische gesellschaftliche Verhältnisse eingebunden sind. Einen machtkritischen Zugang zu wählen hieße Rassismus als gesellschaftliche Struktur in den Blick zu nehmen, und dessen legitimierende Funktion im Hinblick auf eine ungleiche Verteilung symbolischer und materieller Ressourcen zu thematisieren.

Erziehungswissenschaftliche Theorien, die das Verhältnis zwischen Subjekt und gesellschaftlichen Verhältnissen also lediglich zugunsten der Subjektperspektive auflösen, weisen wir als psychologisierend zurück. Umgekehrt halten wir aber auch Theorien, die individuelle Haltungen *allein* aus gesellschaftlichen Strukturen erklären für unterkomplex und problematisch, weil sie die individuelle Handlungsfähigkeit oder sogar Individualität als solche negieren. Sie vernachlässigen die individuelle Handlungsfähigkeit der Subjekte, wie z.B. den Aspekt, dass auch rassistischen Strukturen gerade in konkreten Situationen reproduziert werden.

Machtverhältnisse werden im erziehungswissenschaftlichen Studium nicht nur in Bezug auf die Vermittlung von Theorien relevant, sondern auch in der Vermittlungspraxis und deren Bedingungen. Pädagogische Handlungen finden in sozialen Räumen statt, die durch Machtverhältnisse strukturiert sind. Universitäre Lehr- und Lernsettings, sind soziale Räume die machtvoll strukturiert sind, bzw. machtvolle Strukturen hervorbringen. So sollten universitäre Seminarkontexte daraufhin reflektiert werden, inwiefern machtvolle Weisen des Sprechens praktiziert werden oder welche gesellschaftlichen Gruppen unterschiedliche Teilhabechancen an Lehr-Lernsettings haben. Die ungleiche Aufteilung der Rederechte sowie die Definitionsmacht, welche Sprechweisen als legitim gelten oder welches Wissen zur Diskussion gestellt wird, können als Ausdruck von Machtverhältnissen gelesen werden, die pädagogische Handlungen selbst hervorbringen.

Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung zur Pädagogin, zum Pädagogen sollte unseres Erachtens also mit der Frage verbunden sein, wie mit der Ausbildung zur Diplompädagogin und zum Diplompädagogen ein Beitrag dazu leistet werden kann gesellschaftliche Machtverhältnisse zu destabilisieren und soziale Ungleichheiten auszugleichen. Eine kritische Haltung als Ziel des erziehungswissenschaftlichen Studiums zu fordern, ist in diesem Sinne eine politische Setzung und kann als

Ausdruck eines Unbehagens am erziehungswissenschaftlichen Studium und den hier beobachtbaren pädagogischen Praxen verstanden werden. Das Unbehagen besteht zum einen darin, dass in der Lehre im erziehungswissenschaftlichen Studium Machtverhältnisse häufig unthematisiert bleiben, während gesellschaftliche Verhältnisse machtvollen politischen Veränderungen unterliegen, was sich u.a. auch in den derzeitigen Studienbedingungen und -strukturen niederschlägt. Zum anderen wird über das Prinzip des Theorienpluralismus ein kritischer Umgang mit erziehungswissenschaftlichen Theorien eingefordert, ohne dass die Bezugsgröße von Kritik transparent gemacht wird.

## 2.2 Was ist Kritik – Ein Ausflug mit Foucault

Wollen wir die Frage „was sollte im Studium vermittelt werden“ diskutieren, dann stellt sich für uns die Frage: Was wollen wir normativ bestimmen und was nicht? Dazu wollen wir nun kurz skizzieren, was unter einer kritischen Haltung verstanden werden könnte und welche Gegenstände diese kritische Haltung haben könnte. Um Kritik als eine Haltung zu bestimmen, greifen wir auf Michel Foucault zurück. Foucaults Kritikbegriff ist insofern produktiv für unseren Diskussionszusammenhang, als dass er die Machteingebundenheit der kritischen Haltung selbst theoretisch ausformuliert. In seinem Verständnis ist Kritik außerhalb der Machtverhältnisse nicht möglich. Foucault stellt Kritik als eine unter bestimmten Bedingungen entstandene Haltung heraus.

In seinen Ausführungen unter dem Titel „Was ist Kritik“<sup>7</sup> formuliert er: „Was Kant als *Aufklärung* beschrieben hat, ist eben das, was ich als Kritik charakterisiere: als die kritische Haltung, die man im Abendland als besondere Haltung neben dem großen historischen Prozeß der Regierbarmachung der Gesellschaft auftauchen sieht“.<sup>8</sup> Mit diesem Satz verortet sich Foucault in der Tradition der Aufklärung und formuliert das Unternehmen der Aufklärung neu, nämlich aus einer historischen Perspektive. Die Herausbildung einer kritischen Haltung ist für Foucault bezogen auf ein spezifisches Regiertwerden, das für die „Gesellschaften des europäischen Abendlandes“ im 16. Jahrhundert charakteristisch scheint. Er fasst Kritik als „eine moralische und politische Haltung, eine Denkungsart“, als „die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“.<sup>9</sup>

Foucaults Kritik-Verständnis deutet darauf hin, dass Kritik den Machtverhältnissen nicht „entkommt“, sondern konstitutiv in die Machtverhältnisse eingebunden ist, die sie kritisiert. Der oder die KritikerIn kann also nicht außerhalb der Machtverhältnisse gedacht werden. Die „Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“, könnte also darin bestehen, trotz dem Wissen um die konstitutive Eingebundenheit der eigenen Kritik in Machtverhältnisse, Kritik weiterhin auszuüben. Kritik als Kunst ist im Anschluss an Foucault weniger etwas Einheitliches, ein rationales Prinzip, als vielmehr eine kreative Angelegenheit. Thompson interpretiert Kritik im Anschluss an Foucault als „experimentelle Strategie“.<sup>10</sup> Mit dem Begriff der „Strategie“ betont sie, dass Kritik



immer mit einem bestimmten Interesse verbunden ist und aus einer bestimmten Position innerhalb des Machtverhältnisses formuliert wird. Mit dem Begriff „experimentell“ verweist sie darauf, dass Kritik weniger auf die Entgegensetzung einer Gewissheit gegenüber einer anderen zielt, sondern auf eine Verschiebung. Die Richtung der Veränderung ist vor der kritischen Analyse nicht vorhersehbar, jedoch mit einem bestimmten Interesse verbunden, nämlich zu untersuchen, unter welchen historischen Bedingungen Wissen als Wissen akzeptabel ist. Foucault schlägt vor die Akzeptabilitätsbedingungen eines Phänomens herauszuarbeiten.<sup>11</sup> Anstatt neue Wahrheiten zu definieren, geht Kritik im foucaultschen Sinne eher fragend vor. Dazu gehört auch, die eigene Position der Kritik auf ihre Machteingebundenheit zu befragen.

Foucaults Verständnis von Kritik als „Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“ ist insofern für unseren Diskussionszusammenhang produktiv, als dass es dazu anregt, ein machtsensibles, zweifelndes und vielleicht auch kreatives Verhältnis zu erziehungswissenschaftlichem Wissen und Konzepten, konkreten gesellschaftlichen Bedingungen von Bildung, Sozialisation etc. und den eigenen pädagogischen Handlungen einzunehmen. Kritik wäre in diesem Sinne kein einmaliges Unternehmen, sondern eine wiederholend auszuübende Tätigkeit. Als grundlegende Perspektive generiert eine kritische Haltung auch „pädagogische Praxis“ und geht damit, wie oben angedeutet, über eine „kritische Einordnung wissenschaftlicher Erkenntnisse“, wie in der Studienordnung gefordert, hinaus.

Eine Haltung als stabilisierendes Moment der Reflexivität von Theorien, Lehr- und Lernpraxen sowie gesellschaftlicher Zusammenhänge scheint uns deshalb angemessen zu sein, um uns von einem Verständnis von Kritik abzugrenzen, welches Kritik lediglich als innovatives Potential versteht. Kritik muss insofern auch als institutionalisierter Teil des bestehenden Systems reflektiert werden, als dass sie als innovatives Element Neues hervorbringt und damit die Gesellschaft – in ihrer kapitalistischen Funktionsweise – optimiert. Sprich: das kritische Subjekt ist für die moderne Gesellschaft funktional und notwendig.<sup>12</sup>

Damit kritische Perspektiven sich nicht lediglich affirmativ auf gesellschaftliche Verhältnisse beziehen und pädagogisches Wissen nicht lediglich den wirtschaftlichen Verwertungsinteressen entspricht oder für Interessen der Mehrheitsgesellschaft instrumentalisiert wird, ist es unserer Ansicht nach wichtig, Kritik als Distanzierung von gesellschaftlichen Machtverhältnissen zu verstehen. Die Forderung nach einer ‚kritischen‘ Haltung als Ziel des erziehungswissenschaftlichen Studiums bezieht sich genau auf diese Machteingebundenheit der Pädagogik.

In unserem Verständnis hat eine kritische Haltung nicht nur innovative, sondern grundlegend destabilisierende Effekte. Damit ist u.a. gemeint, dass eine kritische Haltung als eine praktische Verweigerung von schließenden Aneignungspraxen erziehungswissenschaftlicher Theorien verstanden werden kann. Ziel der Kritik ist es also nicht, eine erziehungswissenschaftliche Theorie einer anderen als „wahrer“

gegenüber zu stellen, sondern die erziehungswissenschaftlichen Kategorien auf ihre Bedingungen, normativen und politischen Implikationen und Grenzen befragen. Foucault kennzeichnet diese Kritik als „eine Bewegung, in der sich das Subjekt das Recht heraus nimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitseffekte“.<sup>13</sup>

### **3. Wie kann eine kritische Haltung erworben werden?**

Wenn es um die Frage geht, wie das erziehungswissenschaftlichen Studium seinen Studierenden reflexiv verfügbar machen kann, dass Pädagogik einen Beitrag dazu leistet, Menschen zu regieren, lässt sich der Gegenstand einer kritischen Haltung auf das erziehungswissenschaftliche Studium als dreifacher bestimmen. Erstens bietet es sich an, die Kategorien des erziehungswissenschaftlichen Wissens (Kritik erziehungswissenschaftlicher Theorien), zweitens pädagogische Handlungen wie etwa Aneignungspraxen von Wissen (Kritik der pädagogischen Praxen) sowie drittens strukturelle Bedingungen von Bildung, Erziehung etc. einer kritischen Reflektion zu unterziehen (Kritik als Gesellschaftskritik). Dies bezeichnen wir als die Dreifaltigkeit der kritischen Haltung.

Eine kritische Haltung beansprucht, sich immer wieder selbst zum Gegenstand der Kritik zu machen und damit dynamisch zu sein. Reflexivität wird auch im Bielefelder Projektzusammenhang „auf Dauer gestellt“. Anhand des Projekts „Reflexivität im erziehungswissenschaftlichen Studium“, das seit 2006 von der Fakultät für Erziehungswissenschaft gefördert wird, möchten wir im Folgenden diskutieren, welche Lernformen und -bedingungen sich als Kritik fördernd erweisen. Dabei begreifen wir das Projekt selbst als einen universitären Raum, in dem das Erlernen und Praktizieren einer kritischen Haltung gefördert wird. Dieser Raum ist jedoch unter den aktuellen Umstrukturierungsmaßnahmen der Hochschulreformen problematisch geworden und muss auf seine eigenen normativen Implikationen befragt werden.

#### **3.1 Handlungsentlastete Räume als Lernräume für eine kritische Haltung**

Im Zuge der Studienreformen erfahren Studierende und Lehrende universitäre Lehre zunehmend unter Bedingungen der Formalisierung und Standardisierung der Lerninhalte und Lernformen. Anstelle eines qualitativen Bildungsanspruchs der Hochschulen werden die Leistungen von Studierenden quantitativ in Credit Points gemessen, die Lehrende dazu auffordert, durch Klausuren und andere Instrumente die Aneignung des Wissens der Studierenden ständig zu überprüfen. Da jegliche Studienleistung bewertet wird und in die Endnote eingeht, so dass Um- und Abwege sich nachteilig auf spätere Chancen (auf einen Master- oder Arbeitsplatz) auswirken könnten. Sich unter der Forderung des Kurzzeitstudiums sowie der ständigen

Bewertung ohne Druck ausprobieren zu können wird zu einer luxuriösen, prekären Risikoinvestition. Unter diesen Bedingungen werden Freiräume wichtiger, in denen unabhängig von Standardisierung und Formalisierung gesprochen werden kann.

Unsere These ist, dass der Erwerb einer „kritischen Haltung“ durch einen handlungsentlasteten Raum gefördert werden kann. Handlungsentlastet meint in diesem Zusammenhang, dass die Kommunikation und Praxen innerhalb des Raumes nicht auf ein von außen gesetztes Ziel gerichtet und auf externe Verwertungsinteressen gerichtet sind. Das Projekt „Mit Unbestimmtheit umgehen. Reflexivität als Schlüsselkompetenz im erziehungswissenschaftlichen Studium“, welches 2006 als Studierenden-Lehrenden-Initiative an der Universität Bielefeld entstanden ist, kann insofern als handlungsentlasteter Raum gedeutet werden, als dass Studierende und Lehrende sich (reflexiv) mit Studium und Lehre sowie aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskursen und ihrer Einbettung in momentane hochschulpolitische und gesellschaftliche Entwicklungen auseinandersetzen können, ohne die Diskussionen formalen Richtlinien und Bewertungen zu unterziehen.

Dies geschieht seit mehr als drei Jahren in Form eines kontinuierlich stattfindenden „Diskussionsforums“, sowie durch interuniversitäre Tagungen zu verschiedenen Themen wie z.B. „Reflexivität als kritische Praxis in Studium und Lehre“. Das sogenannte „Montagsforum“ ist ein institutionalisierter Raum an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, der in einem zweiwöchentlichem Rhythmus Studierenden und Lehrenden die Möglichkeit bietet – je nach Interessenlage – Beiträge von allen Teilnehmenden zur Diskussion zu stellen. Dies ermöglicht es, sich mit Inhalten und Erfahrungen auseinanderzusetzen, zu diskutieren und sich auszuprobieren.

Ein besonderes Kennzeichen des hier beschriebenen handlungsentlasteten Raumes ist, dass die Beteiligten den Raum immer wieder selbst zum Gegenstand der kritischen Betrachtung machten.

Es wurden u.a. folgende selbstreflexive Fragen aufgeworfen, um die eigenen normativen Implikationen des Raumes zu problematisieren: Wie ist unter den Bedingungen zunehmenden Bewertungsdrucks ein „gleichberechtigter Austausch“ zwischen Studierenden und Lehrenden möglich? Inwieweit kann das Verhältnis von Studierenden und Lehrenden in dem handlungsentlasteten Raum überhaupt frei von Bewertungen sein? Wessen Stimme wird in einem solchen Raum gehört? Wer darf wie sprechen? Wer profitiert von dem Raum? Wer hat überhaupt Zugang zu einem solchen Raum? Und warum? Wer ist wie an Entscheidungen beteiligt? Der Fragenkatalog zeigt auf, wie schwierig es ist eine kritische Haltung konsequent zu denken und zu praktizieren. Die eigene Machteingebundenheit des Raumes zeigt sich zum Beispiel an den Zugangsvoraussetzungen. Obwohl die selbstkritischen Fragen eine machtsensible Dimension aufweisen, ist es bisher nicht gelungen Maßnahmen zu entwickeln, um eine Vielzahl von BA-Studierenden in das Projekt zu inkludieren.

Deutlich wurde im Laufe der drei Jahre, dass kaum Studierende des Bachelor-Studienganges, sondern vor allem Diplomstudierende den handlungsentlasteten Raum für sich nutzten. Eine mögliche Erklärung dafür, ist der hohe Zeit- und Leistungsdruck, der BA-Studierende dazu zwingt möglichst „ökonomisch“ und weniger interessengeleitet zu studieren. Da das Studium durch die Studiengebühren von Studierenden als eine Investition, die mit hohen privaten Risiken verbunden ist, erfahren wird, steigt der Zeitdruck: Wird das Studium nicht in der vorgesehenen Zeit und mit der vordefinierten Leistung abgeschlossen, steigen die Opportunitätskosten, bei Abbruch oder Studiengangswechsel rentiert sich die Investition gar nicht. Die finanzielle Belastung durch Studiengebühren hat eine Beschleunigung des Studiums und eine Verdichtung der Organisation der eigenen Lebensführung zur Folge. Damit einher geht die Bewertung, dass der Kürze der Studiendauer „an sich“ ein qualitativer Wert zugeschrieben wird, nach dem Motto: „Je kürzer, desto besser“. Längere Studienzeiten z.B. bedingt durch nebenberufliche Erwerbstätigkeiten oder andere private Erfordernisse werden tabuisiert.

Aus Zeitknappheit nimmt die Bereitschaft sich außerhalb der verpflichtenden Seminare mit theoretischen Ansätzen und Lernbedingungen auseinanderzusetzen konsequenter Weise ab. Wer trotz des Leistungsdrucks und Zeitmangels in selbstorganisierten Arbeitszusammenhängen engagiert ist, muss eine überdurchschnittlich hohe Motivation mitbringen. Die Unterrepräsentierung von BA-Studierenden im „Montagsforum“ führte dazu, dass eine Debatte darüber geführt wurde, welcher Art die Freiräume sein müssen, damit sie unter den aktuellen Studienbedingungen genutzt werden können. Zudem hatte die geringe Repräsentanz von Bachelor-Studierenden die Konsequenz, dass die Finanzierung des Projektes an das Ziel geknüpft wurde, mehr Bachelor-Studierenden mit dem Projekt zu erreichen. Dies verweist auf ein grundsätzliches Dilemma, in dem sich handlungsentlastete Räume befinden: Einerseits bedarf es einer Institutionalisierung von Freiräumen, damit dessen Struktur nicht von einzelnen engagierten Akteuren abhängig ist. Andererseits gehen mit einer Institutionalisierung Legitimationskämpfe und formale Bedingungen einher, die zu den selbstgesetzten Ansprüchen (keine äußeren Zielvorgaben, keine externen Verwertungsinteressen) in Widerspruch stehen.

### **3.2 Studieninterne Reflexionen von Lernpraxen und Lernräumen zur Förderung einer kritischen Haltung**

In der Studierenden-Lehrenden-Initiative wurde zudem diskutiert, inwiefern eine kritische Haltung im Kontext von universitären Seminaren erlernt werden kann. Eine mögliche Antwort besteht darin, die normativen Implikationen der studieninternen Lehr- und Lernpraxen zum Thema zu machen. Eine Frage könnte in diesem Zusammenhang lauten: Wie können in Seminaren die Praxen, durch die Theorien angeeignet werden, zum Thema gemacht werden?

Dabei ist die Forderung nach selbstreflexiven, kritischen Lernsettings eine hochkomplexe Forderung. Sie erfordern zum einen die Bereitschaft der Lehrperson ihre Lehrformen und Inhalte in Frage stellen zu lassen und dieses Infragestellen dabei als produktiven Bestandteil des Lernsettings zu begreifen bzw. zu fördern. Zugleich ist universitäres Lehren und Lernen immer in strukturelle Bedingungen und Handlungszwänge eingebunden. So legitimiert etwa die strukturelle Vergabe von Abschlüssen den Erwerb von Scheinen und Benotungen seitens der Lehrenden. Welch hochkomplexes Lernsetting muss hier geschaffen werden, das Studierende ermutigt, die Lehrperson und Lernsettings als Machtverhältnis zu reflektieren, zu thematisieren und zu kritisieren? Seminarbedingungen, in denen eigene kritische Frageperspektiven geübt werden können, erfordern Räume des Reflektierens, des Sprechens und des „Infragestellens“. Die Entwicklung von kritischen Frageperspektiven erfordern Seminarbedingungen, in denen Fragen zu stellen möglich und erwünscht ist und geübt wird. Dialogische Formen der Seminargestaltung erfordern Transparenz, Aushandlung und eine Lehrperson, die sich selbst auch als Lernende begreift.

Es wäre jedoch auch vereinfacht anzunehmen, dass die Schaffung selbstkritischer Lernsettings, alleinige Aufgabe der Lehrenden ist. Diese beschriebenen Seminarbedingungen stehen in einem Spannungsverhältnis zu den Maßnahmen der Formalisierung und Standardisierung von Lerninhalten innerhalb der konsekutiven Studiengänge. Die Ermöglichung solcher Lernsettings ist darüber hinaus angesichts aktueller Lehrbedingungen mit 70 Studierenden in einem unpersönlichen Hörsaal stark begrenzt. Die öffentlich bereit gestellte Ressourcen werden zunehmend verknappt und Hochschulen durch den Wettbewerbsdruck mehr und mehr auf die Einwerbung von Drittmitteln angewiesen sind (vgl. Demirovic 2008)<sup>14</sup>, liegt ein besonderer Schwerpunkt hochschulischer Aktivität auf der Beschaffung von Drittmitteln.<sup>15</sup> So wird verstärkt in Forschungsanträge investiert, die potentiell Drittmittelanträge nach sich ziehen, um die Wettbewerbsfähigkeit mit anderen Fakultäten zu sichern. Die Lehre ist kein Bereich, in den es sich seitens der Hochschule zu investieren lohnt.

Verschiedene gesellschaftliche und hochschulpolitische Bedingungen stehen der Umsetzung kritischer Lernsetting entgegen. Ihre Umsetzung kann daher nicht allein in der Hand der Lehrenden liegen. Deshalb muss gefragt werden, inwiefern die Handlungszwänge in universitärer Lehrpraxis (sei es ein Scheinerwerb und die Beurteilung der Lehrenden) dem Erwerb einer selbstreflexiven kritischen Haltung entgegenstehen.

Die strukturelle Beschaffenheit des Lehrens und Studierens macht die Frage notwendig: In welche gesellschaftlichen und hochschulpolitischen (Macht) Verhältnisse ist das aktuelle Studieren eingebettet und wie wirken diese Verhältnisse auf die eigenen Lehr- und Lernpraxen, hier inbegriffen Lehr- und Lernziele. Die Ermöglichung von Lernräumen, in denen hinterfragt werden kann, was der gesellschaftliche

Kontext ist, der das eigene Studieren strukturiert, ist ein notwendiger Schritt in der Entwicklung der von uns beschriebenen ‚kritischen Haltung‘. Zugleich, so haben wir angedeutet, ist die Gestaltung dieser Ermöglichungsräume von hochschulischen und damit im weiteren Sinne von gesellschaftlichen Bedingungen abhängig.

### 3.3 Erwerb einer kritische Haltung durch die machtsensible Aneignung von Wissen

Wenn zu den Lern- und Lehrpraxen sowie zu den im Studium vermittelten Theorien ein kritisches Verhältnis eingenommen werden soll, z.B. durch Verfeinerung von Frageperspektive, dann ist dazu die Aneignung von spezifischem Wissen notwendig. Entscheidend scheint uns zum einen, *welches* Wissen herangezogen wird, um erziehungswissenschaftliches Wissen, pädagogische Praxen und gesellschaftliche Zusammenhänge zu hinterfragen und zum anderen, *wie* dieses Wissen herangezogen wird.

Welche Machttheorien in konkreten Situationen an erziehungswissenschaftliche Theorien und Lernsettings herangetragen werden, wollen wir in diesem Zusammenhang nicht bestimmen. Sprich: Ob Machtverhältnisse als Kapitalismus, Geschlechterverhältnis, Rassismus, Sexismus oder andere Differenzlinien als machtvoll bedeutsam thematisiert werden, hängt von den konkreten Lernkontexten und -zielen ab. Auch ob Machtverhältnisse als Praxen, Handlungen oder Diskurse o.ä. bestimmt werden, hängt von dem jeweiligen Erkenntnisinteresse und dem Seminarthema ab. Dabei besteht ein grundlegendes Dilemma darin, dass auch bei einer machtsensiblen Theorieaneignung immer auch Machtverhältnisse reproduziert werden. Sprich: Wenn Machtverhältnissen thematisiert und kritisch reflektiert werden, werden diese fortgeschrieben. In Anlehnung an Foucault könnte gesagt werden: Es ist eine Kunst, sich innerhalb dieses Dilemmas kritisch zu bewegen und trotz des Wissens um die Reproduktion der Machtverhältnisse, diese immer wieder anzugreifen und zu destabilisieren.

Eine kritische Haltung muss dabei gleichermaßen als Ergebnis und Voraussetzung von Kritik verstanden werden. Ergebnis deshalb, weil sich eine kritische Haltung unseres Erachtens erst in kritisch-reflexiven Praxen herausbilden kann. Also in konkreten Räumen, in denen eine kritische Haltung erlernt werden kann. Zugleich ist eine kritische Haltung eine Voraussetzung von Kritik, weil sie eine Bereitschaft voraussetzt, sich auf eine bestimmte Art und Weise mit Wissen, Gesellschaft und Handlungen zu beschäftigen.

So schafft auch das Projekt einerseits einen Raum, in dem eine kritische Haltung erlernt werden kann, andererseits setzt dieser die Fähigkeit zur kritischen Reflexion voraus. Der Zugang zum hier vorgestellten handlungsentlasteten Raum reguliert sich nicht lediglich durch die zeitliche Überlastung von BA-Studierenden, sondern ebenfalls durch die Zielsetzung des Erlernens von machtsensiblen Sprechweisen

und durch die Kenntnis anderer Logiken und Zeitrythmen als jene, die das aktuelle Studium vorgibt. Wem sich die Möglichkeiten des Freiraums „Montagsforum“ nicht sofort erschließen, weil sich dessen Regeln bisher bekannten universitären Lernsettings entziehen und die Zeit für dessen Erkundung zu knapp erscheint, bleibt möglicher Weise universitären Freiräumen fern. Es wird also deutlich, dass die Forderung nach einem handlungsentlasteten Raum, in dem eine kritische Haltung eingeübt werden kann, trotz ihrem Anspruch eigene Ausschlüsse zu reflektieren, eine exklusive Wirkung haben können, wenn sie den aktuellen Studienbedingungen nicht entsprechen.

#### 4. Fazit

Das Anliegen dieses Textes war es die curricular eingeforderte Kritikfähigkeit inhaltlich zu bestimmen und zu diskutieren, inwiefern diese vor dem Hintergrund der aktuellen hochschulpolitischen Veränderungen erlernbar ist. Die Notwendigkeit einer kritischen Haltung als Ziel des pädagogischen Studiums wurde dadurch begründet, dass pädagogische Praxen und die Produktion von pädagogischem Wissen konstitutiv in Machtverhältnisse eingebunden sind, auf Machtverhältnisse Bezug nehmen und diese selber (re)produzieren. Der Gegenstand einer kritischen Haltung, die wir in Anlehnung an Foucault näher bestimmt haben, bewegt sich, entlang der drei Ebenen: Wissensbestände, pädagogische Praxen sowie gesellschaftliche Strukturen.

Am Beispiel eines Bielefelder Projektes, welches den Anspruch hat ein Lernraum für Kritikfähigkeit zu sein, wurden diese drei Ebenen einer kritischen Haltung konkretisiert. Dabei wurde deutlich, dass der Erwerb einer kritischen Haltung in einem Kontext, welcher durch Kriterien der ökonomischen Verwertbarkeit strukturiert ist, erschwert wird und es anderer Lernformen bedarf als bisher. Wenn man die Forderung nach einer kritischen Haltung ernst nehmen möchte, so bedeutet dies demnach auch, sich und die Lernräume immer wieder zum Gegenstand der Kritik zu machen. Wichtig erschien uns zu betonen, dass auch das Studierenden-Lehrenden-Projekt in die Machtverhältnisse eingebunden ist, die es kritisiert. Am deutlichsten zeigte sich dies als das Projekt nicht mehr aus Rektoratsmitteln, sondern aus Stüdiengebühren finanziert werden sollte. Trotz der Entscheidung sich auf diese Finanzierung einzulassen, um das Projekt zu erhalten und sich auf die damit zusammenhängenden Antrags- und Legitimierungskämpfe einzulassen, halten die Beteiligten an der grundsätzlichen Kritik von Stüdiengebühren fest.

Mit dem Projekt wird folglich versucht innerhalb der aktuell bestehenden Verhältnisse einen handlungsentlasteten Raum zu gestalten z.B. in Form eines regelmäßig stattfindenden „Montagsforums“, der versucht sich aktueller Verwertungslogiken zu entziehen, wie beispielweise dem ausschließenden Fragen nach der Nutzbarmachung bestimmter Wissensbestände, deren Anpassung an die bestehenden marktförmigen Produktionsbedingungen sowie die angestrebte



Arbeitsmarktbefähigung von StudentInnen. Die Beteiligten des Projektes halten an einer generellen Kritik fest, dass mit Bologna neoliberale Verhältnisse re-/produziert werden. Viele Studierenden und Lehrenden der Initiative unterstützen den Protest gegen hochschulpolitische Reformen, die u.a. eine die Ökonomisierung des Studiums bedeuten. Das Projekt bewegt sich demnach in einem Spannungsfeld zwischen Reproduktion und Kritik der aktuellen Verhältnisse.

Deshalb ist es wichtig, dass sich die Beteiligten innerhalb des handlungsentlasteten Raumes immer wieder mit den normativen Implikationen des Projektes auseinandersetzen. Dies bedeutet einerseits, sich einer Selbst-Reflexion zu unterziehen – das Eingebettetsein in machtvolle Verhältnisse zu problematisieren und andererseits sich der spezifischen Logik, am Markt orientierter Produzierbarkeit zu entziehen und sich damit auch der Unterwerfung zunehmend technokratisch werdender Strukturen zu enthalten.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Banscheraus, Ulf; Himpele, Klemens; Staack: Zehn Jahre Bologna. Studienreform zwischen Anspruch Wirklichkeit. In: Forum Wissenschaft, 4/ 2009, S. 3.
- <sup>2</sup> Der hier vorliegende Artikel ist im Rahmen des Projekts „Mit Unbestimmtheit umgehen. Reflexivität als Schlüsselkompetenz im erziehungswissenschaftlichen Studium“ an der Uni Bielefeld entstanden. Diese Studierenden-Lehrenden Initiative entstand 2006, einerseits in dem Anliegen die aktuell durch den Bolognaprozess bevorstehenden Veränderungen systematisch und kritisch-reflexiv zu begleiten, andererseits in einem Interesse an erziehungswissenschaftlichen Überlegungen im Hinblick auf die Inhalte und Qualität des Studiums. Als zentral stellte sich dabei immer wieder die Frage heraus, was das Ziel des erziehungswissenschaftlichen Studiums sein sollte.  
Die Initiative lässt sich anhand einer zweifachen Bewegung beschreiben: auf der Ebene einer spezifische Projektbewegung, innerhalb derer sich in den letzten vier Jahren ein reger Diskussionsraum für Studierende und Lehrende entwickelt hat, sowie einer theoriesystematisch geleiteten Bewegung. Die Beteiligten zogen erziehungs- und sozialwissenschaftliche Theorien heran und diskutierten deren Bedeutung für die Einbettung der gegenwärtigen Lehr- und Lernpraxen innerhalb der Hochschule.
- <sup>3</sup> Vgl. Anlage zu § 1 Abs. 1 BPO: Fächerspezifische Bestimmungen für das Fach Erziehungswissenschaft vom 1. September 2008, <http://www.zfl.uni-bielefeld.de/studium/bachelor/bpo-folder/aktuell>, Stand 26.03.2010.
- <sup>4</sup> ebd.
- <sup>5</sup> Vgl. Hartmann, Jutta (2001): Bewegungsräume zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. In: Fritzsche, Bettina (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich , S. 65-84.
- <sup>6</sup> Beispielhaft sei hier Thompson, Christiane (2004) genannt mit ihrem Aufsatz: Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘. In: Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. , S. 39-56. Und Maurer, Susanne; Weber, Susanne Maria (2006):

- Die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden. Gouvernementalität als Perspektive für die Erziehungswissenschaft. In: Weber, Susanne Maria; Maurer, Susanne (Hg.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-36.
- <sup>7</sup> Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Merve Verlag, Berlin.
- <sup>8</sup> Ebd. S. 16f.
- <sup>9</sup> Ebd. S. 12
- <sup>10</sup> Thompson, Christiane (2004): *Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘*. In: Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 39-56.
- <sup>11</sup> Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Merve Verlag, Berlin, S. 34f.
- <sup>12</sup> Masschelein, Jan (2003): *Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken*. In: Benner, Dietrich; Borrelli, Michele; Heyting, Frieda; Winch, Christopher (Hg.): *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik., 46. Beiheft), S. 124-141.
- <sup>13</sup> In: Susanne Weber/ Susanne Maurer (Hrsg.) (2006): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. Vs. Verlag. Wiesbaden.
- <sup>14</sup> Alex Demirovic: *Nebenprodukt Erkenntnis. Die neoliberale Reorganisation der Hochschulen und Perspektiven kritischer Wissenschaft*. *Junge Welt*. 28.10.2008
- <sup>15</sup> (ebd.)

## Literatur

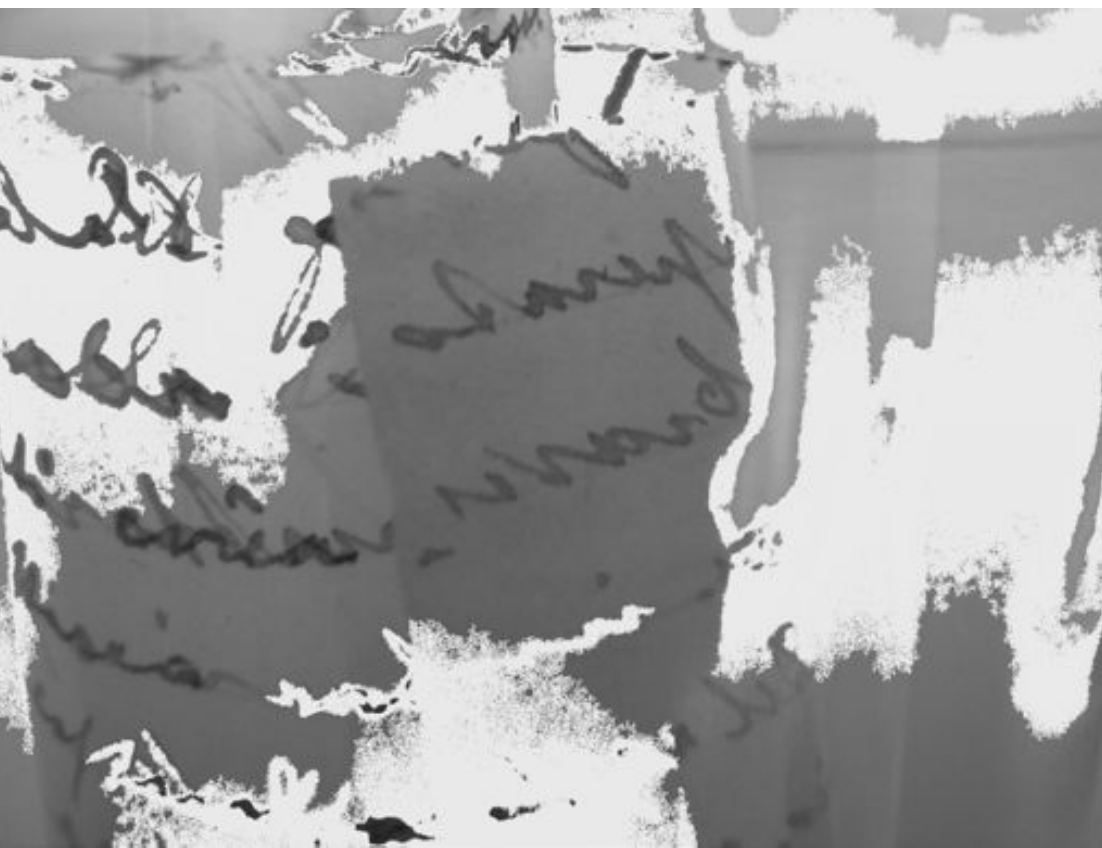
- Banscherus, Ulf; Himpele, Klemens; Staack (2009): *Zehn Jahre Bologna. Studienreform zwischen Anspruch Wirklichkeit*. In: *Forum Wissenschaft*, 4/2009
- Demirovic, Alex (2008): *Nebenprodukt Erkenntnis. Die neoliberale Reorganisation der Hochschulen und Perspektiven kritischer Wissenschaft*. *Junge Welt*. 28.10.2008
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Merve Verlag, Berlin.
- Hartmann, Jutta (2001): *Bewegungsräume zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft*. In: Fritzsche, Bettina (Hg.): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Opladen: Leske + Budrich, S. 65-84.
- Masschelein, Jan (2003): *Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken*. In: Benner, Dietrich; Borrelli, Michele; Heyting, Frieda; Winch, Christopher (Hg.): *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik., 46. Beiheft), S. 124-141.
- Maurer, Susanne; Weber, Susanne Maria (2006): *Die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden. Gouvernementalität als Perspektive für die Erziehungswissenschaft*. In: Weber, Susanne Maria; Maurer, Susanne (Hg.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-36.

- Thompson, Christiane (2004): Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘. In: Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 39-56.
- Steinbeiß, Joseph (2009): Zehn Jahre Bologna-Prozess – Bilanz einer gescheiterten Reform. Das Beispiel der LeherInnenausbildung. In: Graswurzelrevolution Nr. 344, Monatszeitung für eine gewaltfreie, herrschaftslose Gesellschaft, 38. Jahrgang, Dezember 2009

*Susanne Gottuck, August Bebel Straße 173 , 33602 Bielefeld*

*Mona Guhl, Gerichtstr. 5, 33602 Bielefeld*

*Kristina Kroll, Venusberg 36, 20459 Hamburg*



Fabian Kessl und Michael Lindenberg

## Vom wissenschaftlichen Tätig-Sein oder: Wozu Schreiben?

Ein Gespräch unter Mitwirkung von Hannah Arendt

---

**Michael Lindenberg:** Fabian, vor ziemlich genau sieben Jahren haben wir uns an der gleichen Stelle schon einmal der Selbstvergewisserung gestellt (vgl. Heft 87 der Widersprüche) – allerdings aus einer deutlich anderen Position. Ich hatte damals meine ersten Jahre als Hochschullehrer hinter mir, und Du warst noch mitten in der zentralen wissenschaftlichen Qualifikationsphase, Deiner Promotion. Heute stellen wir uns die Frage nach dem Sinn oder zumindest der Logik des wissenschaftlichen Tätig-Seins erneut – und nun tun wir das beide als Hochschullehrer, als lebenszeitlich verbeamtete Forscher und Lehrende. „Wozu Schreiben“, also?

Im Rückblick wird mir heute sehr deutlich, dass ich das Schreiben begonnen habe, weil ich ein Sozialarbeiter war, der etwas über seinen Beruf sagen wollte. Ich wollte, dass meine Texte von Praktikern der Sozialen Arbeit gelesen werden, ich wollte, dass das Wissen, das ich mir aus der kritischen Wissenschaft heraus präparierte, auch anderen Praktikern zugänglich wird. Denn in meinen justizpraktischen Jahren war ich davon überzeugt, dass die Kriminologie – meine kritisch-wissenschaftliche Heimat – eigentlich wegen des politischen Ansinnens erfunden worden sei, mit Hilfe ihrer analytischen Erkenntnisse die Gefängnisse abzuschaffen und klassenbedingte Ausgrenzungen zu verhindern. Außerdem war ich damals der Ansicht, nur im Strafjustizsystem selbst herrsche Konkurrenz, Machtkampf, das Böse. Die Wissenschaft selbst wollte ich so aufrecht und rein haben wie ihr Ansinnen. Damit unterlag ich dem Irrtum, dass jene, die die guten Analysen zur Verfügung stellen, selbst gut sind. Es war allerdings ein netter Irrtum zu glauben, dass es in der kritischen Wissenschaft anders zugehen soll als im Strafjustizsystem oder sonst irgendwo auf der Welt. Die Konkurrenz, den Neid, den Kampf um Anerkennung habe ich erst sehr spät wahrgenommen, zumal neuen Leuten in der Wissenschaft zunächst freundlich begegnet wird – jedenfalls so lange sie noch nicht als Konkurrenten in Frage kommen. Der Nachwuchsstatus hat schon was. Ich fand es befreiend, kritisch zu schreiben. Wenn ich an meinem vormaligen sozialarbeiterischen Arbeitsplatz kritisch geredet hatte, galt ich als Nestbeschmutzer – oder schlimmer noch: Es kam gar nicht erst zum gegenseitigen Verstehen. In der Wissenschaft aber waren meine Analysen gefragt! Ich war damals dem Himmel sehr oft sehr nahe.

Mein Ideal wissenschaftlichen Tätig-Seins war es damals – und ist es immer noch, soziale Fragen mit klaren Worten darzulegen. Doch mir wurde schnell deutlich, dass ein klares Schreiben weder selbstverständlich war noch von mir erwartet wurde. Ganz im Gegenteil: Gerade Anfängern scheint das verboten zu sein. Mit dem Eintritt in die wissenschaftliche Welt musste ich, muss jeder Anfänger, eine andere Sprache lernen und in ihr schreiben. Eine Sprache, die nur wir verstehen, wir, die wir wissenschaftlich publizieren. Das ist oft eine komplizierte Sprache. Kompliziert ist in Ordnung, aber welcher Praktiker sollte sich aus welchem Grund die Mühe machen, die Widersprüche zu lesen, also eine wissenschaftliche Spezialistenzeitschrift mit oft besonders komplizierter Sprache, in der auch unser Gespräch erscheint? Ich gebe freimütig zu, dass ich selbst nicht immer alles verstehe, was in unseren Heften veröffentlicht wird.

Mit meinem Einstieg in die Wissenschaft musste ich aber in jene Sprache hinein. Und damit war ich – aus der Perspektive sozialpädagogischer Praxis – weg vom Fenster. Oder besser: Ich hatte nun einen Fensterplatz eingenommen. Ich hier drin als wissenschaftlicher Beobachter und die da draußen als Praktiker. Das sehe ich heute und mir ist klar: Genutzt hat die ganze Schreiberei vor allem mir selbst, sie war ein Instrument für meine Karriere aus der praktischen Sozialen Arbeit heraus und in die Hochschule hinein. Das finde ich im Nachhinein bemerkenswert: Das eine meinen – kritische Aufklärung über die ungleichen Positionierungen unserer Welt – und das andere kriegen – eine Position in der hierarchisierten Wissenschaft.

Im Rückblick stelle ich mir daher heute die Frage: Haben meine Texte einen Sinn – außer für mich selbst? Hannah Arendt hat gesagt, im Moment des Schreibens sei sie an Wirkung nicht interessiert. Und wenn sie mit dem Schreiben fertig sei, sei sie fertig damit. Das kommt mir inzwischen bekannt vor: Ich schreibe, um Glücksmomente im Schreiben zu erfahren – Momente, in denen sich etwas fügt. Das ist vermutlich inzwischen mein stärkstes Schreibmotiv, obwohl ich mir weiter wünsche, dass meine Schreibtätigkeit auch jemanden berührt, so wie mich das Denken anderer berührt. Ich will meine Fäden stets in ein Netz der Beziehungen einweben. Ursprünglich wollte ich das allerdings, um diesem Netz meine Struktur zu geben. Heute akzeptiere ich, dass ich nicht wissen kann, was daraus wird. Das sind ebenfalls Sätze von Hannah Arendt, wie Du weißt. Ich vertraue darauf, dass meine Überlegungen ankommen, wenn sie für andere eine Bedeutung haben. Kommen sie nicht an, ist mein wissenschaftliches Tätig-Sein für andere bedeutungslos. Dann verschwinden meine Ausführungen in der Vergangenheit, wie alles, was wir tun, früher oder später dort verschwindet. Dennoch will ich heute und morgen und auch noch übermorgen zur wissenschaftlichen Welt dazu gehören: Weil mir meine Schreib- und Denkgefährten wichtig sind, weil wir uns wechselseitig Sinn geben.

**Fabian Kessl:** Als spontane Reaktion auf Deine Überlegungen, Michael, habe ich meine ersten publizierten Gedanken wieder in die Hand genommen: Eine Einleitung

in dem kleinen Büchlein „Zur Notwendigkeit der Erziehungswissenschaft“. Als Teil einer Studierendeninitiative war ich Ende der 1990er Jahre in Heidelberg an der Organisation der gleichnamigen Vortragsreihe beteiligt, aus der dann das Bändchen entstanden ist. Mit der Vortragsreihe wollten wir den Beschluss der damaligen baden-württembergischen Landesregierung (1997) öffentlich skandalisieren, die Sozialpädagogik-Professur am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg einzustampfen und damit den dortigen Hauptfachstudiengang de facto einzustellen. Wenn ich von heute aus auf unser damaliges Engagement zurückblicke, dann zeigt sich, dass mit dem im Wintersemester 2007/08 eingeführten Bachelorstudiengang Bildungswissenschaft an der Uni Heidelberg der hochschulpolitische Kampf, den wir aufgenommen hatten, und den andere nach uns weitergeführt haben, einerseits verloren gegangen ist – die institutionelle Sicherung des erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengangs mit seinem am meisten nachgefragten Studienschwerpunkt Sozialpädagogik ist zerschlagen worden. Andererseits wurde durch die Einrichtung einer dauerhaften Sozialisierungstheorie-Stelle mit sozialpädagogischen Anteilen ein Stück gewonnen.

Der Ausgangspunkt meines wissenschaftlichen Tätig-Seins war also – durchaus ähnlich wie bei Dir, Michael – das Bedürfnis, eine Öffentlichkeit zu erreichen, ja an ihrer Herstellung mit zu wirken: Aufklärungsarbeit zu leisten und gerade dadurch politisch zu agieren. Zugleich ist mein berufsbiografischer Hintergrund ein anderer als Deiner. Meine sozialpädagogischen Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit und der Jugendbildung waren zum großen Teil ehrenamtlicher und nur teilweise beruflicher Natur. Meine akademische Laufbahn nach dem Hochschulabschluss war von Beginn an – trotz vieler Zweifel – eine wissenschaftliche. Dennoch spielten meine sozialpädagogischen Erfahrungen in den Feldern Sozialer Arbeit für meine Studien- und Wissenschaftsmotivation eine große Rolle. Sie haben mich nämlich dazu motiviert, an der (Wieder-)Herstellung von Räumen der (Selbst-) Bildung mit zu werkeln – und weniger dazu, Texte für Praktiker zu schreiben. Die wissenschaftliche Welt in Hochschul- oder Selbststudium, in der Weiterbildung, einem kommunalen Bündnis oder einem Lesekreis schien mir ein adäquater und attraktiver Raum für eine solches Nach-Denken, Gegen-Denken und Fort-Denken. Bis heute ist meine Hoffnung (und auch mein Glaube), dass die Auseinandersetzung mit dem Reflexionsangebot „wissenschaftlicher Text“ eine Möglichkeit ist, einen solchen Bildungsraum zu eröffnen.

Nun könntest Du fragen: Stellt meine Rede von der „Eröffnung von (Selbst-)Bildungsräumen“ eine angemessene Gegenrede zu Deiner von der Vermittlungsmöglichkeit wissenschaftlicher Deutungsangebote dar?

Du schreibst vom Beginn Deiner Karriere, dem erreichten, durchaus angenehmen Fensterplatz der wissenschaftlichen Reflexion, den nur Du als Einzelner genießen kannst, der Dich aber durch wenige Millimeter Glas auch von der Praxis Sozialer Arbeit trennt, ja Dich von ihr fernzuhalten scheint, wenn ich Dein Bild mal aufnehme



und weiterführe. Eine Trennung, die Dir nicht gefällt. Schließlich wolltest Du den Schreibplatz doch nutzen, um die Welt da draußen mit Deinen Gedanken zu gestalten, nicht um sie aus einer abgekapselten Position aus nur zu beobachten. In meiner Vorstellung sehe ich Dich an Deinem Hamburger Schreibtisch sitzen – mit Blick auf die alten Laubbäume im Innenhof des Rauhen Hauses. Und dieses Bild bringt mich sofort zu der Frage: Ist nicht unsere Ausgangsmotivation, das wissenschaftliche Geschäft aufzunehmen, sind unsere ersten Wissenschaftserfahrungen nicht doch viel analoger, als ich zunächst angenommen hatte? Hat nicht auch mir und jenen aus unserer damaligen Heidelberger Gruppe, die im Wissenschaftsgeschäft gelandet sind, das Büchlein genutzt, das aus unserem politischen Engagement entstanden ist? Vielleicht haben auch die anderen Mitherausgeber/innen, die im sozialpädagogischen Handeln gelandet sind, davon persönlich profitiert? Aber Michael: Schon solche Fragen sind meines Erachtens nur aus einer spezifischen Perspektive zu stellen, die mich nicht überzeugen: Hier wird entweder immer nur das Interesse eines singuläres „Ich“ in den Fokus gerückt – eine wahrlich utilitaristische Sicht der Dinge also eingenommen oder der Gebrauchswert wissenschaftlicher Tätigkeit auf dessen Tauschwert reduziert – eine im besten Fall marxistisch-ökonomistische Deutung.

Aus solchen funktionalistischen Perspektiven hätten wir es es mit einem weiteren „scheiternden Erfolg“ zu tun (vgl. Heft 91 der Widersprüche), wobei das „Scheitern“ sich auf den kollektiven Zusammenhang und der „Erfolg“ sich auf den Grad der persönlichen Verwertung beziehen würden. Politisch wäre nichts erreichbar mit einem wissenschaftlichen Tätig-Sein, nur wir persönlich könnten davon profitieren. Doch unsere Praxiserfahrungen aus dem akademischen Feld scheinen mir für eine andere Deutung zu sprechen – einen Blick auf die Spannungsfelder im akademischen Feld (Bourdieu) selbst. Lass mich drei davon skizzieren.

Zur Verdeutlichung des ersten Spannungsfeldes wische ich das von Dir gezeichnete und von mir aufgenommene Bild des Fensterplatzes wieder weg, denn es ist mir schon viel zu konkret. Ist nicht statt des Bildes des Fensterplatzes das Bild des Kampfes um Positionen sehr viel zutreffender? Klar gibt es die Glücksmomente des Schreibens, die Momente der narzisstischen Befriedigung, des Flows, die auch ich sehr gut kenne. Aber daneben stehen auch die bedrückenden, angstvollen Momente der Erkenntnis, der analytischen Sorge und deren Explikation. Und wenn es schief geht, führt dies zwar nur in seltenen Fällen zur echten Exkommunikation aus der Gemeinde der wissenschaftlichen Kolleginnen und Kollegen, aber die praktizierten Ausschließungen reichen aus, um unliebsame DenkerInnen müde zu machen oder Schach matt zu setzen. Glück und Angst liegen ganz eng beieinander im wissenschaftlichen Tätig-Sein. Neben den Glücksgefühlen in Momenten der Kreativität stellt sich immer wieder eine Angst vor der Vereinsamung ein – zumindest solange wir uns der Herrschafts- und Hegemoniekritik und ihrer Beurteilungskraft in ihrer ganzen Radikalität zu stellen versuchen. Und was anderes sollte uns motivieren, sozial- und kulturwissenschaftlich zu forschen, zu denken und zu schreiben?

Gehen wir aber diesen Weg der Aufklärung – im Wissen um ihre ganze Dialektik – heißt das für mich: Wir begeben uns immer und immer wieder auf ungesichertes Terrain, weil wir (und nicht nur ein beruflich-professionelles Reflexionssubjekt) uns immer wieder neu in die Reflexion des Bestehenden bewegen und begeben müssen – und das ist für mich als Person manches Mal höchst unangenehm, weil stabilisierende und orientierende Momente verloren zu gehen drohen oder wirklich verloren gehen – etwa, wenn uns die scheinbare Gegebenheit der Zweigeschlechtlichkeit als Herrschaftsstruktur und historisch-kulturelles Produkt dechiffriert, das selbstverständliche „Wir“ der Nation postkolonial zerbröseln oder die Soziale Arbeit als Teil der machtvoll wirksamen Regulierungsinstanzen alltäglicher Lebensführung dekonstruiert wird. Das entzieht uns den scheinbar gesicherten Standpunkt, ist bedrohlich für uns Forscher, für Fachkräfte in der sozialpädagogischen Praxis, aber auch für uns als – hochschulpädagogische – Praktiker. Diese Bedrohungen bekommen wir ja immer wieder zu spüren, wenn uns Irritation, Unverständnis und Unsicherheit entgegen schlagen und uns selbst erfasst.

Doch das ist nur der eine Teil der Geschichte, denn zugleich kann uns der Reflexionsweg auf neues Terrain führen, lässt uns sehr Angenehm-Überraschendes erleben, wenn wir unweigerlich die Befreiung erleben von scheinbar einleuchtenden Vorannahmen, von unserem Eingebundensein in institutionell vorgegebene wie selbst gewählte Netzwerke, Erkenntnisverbände oder Herkunftsgemeinschaften. Insofern lassen sich, um Dein Bild ein weiteres Mal zu beleihen, die Fenster neben unserem Reflexionsplatz eben auch einwerfen – und das sollten wir manches Mal tun, obwohl ich mich mit militanten Aktionen zugegebenermaßen sehr schwer tue. Und zugleich bleibt auch bei eingeschlagenem Fenster unsere Stellung zu anderen Praxisfeldern distanziert – ja sie muss es bleiben, denn da folge ich ganz Adorno, dass diejenige Theorie noch die meiste Hoffnung auf Verwirklichung haben dürfte, die nicht als Anweisung auf ihre Verwirklichung gedacht ist. Wenn wir das Fenster einwerfen oder ausbauen bzw. durch eine Türöffnung oder einen offenen Zugang ersetzen, lagert hier aber die Möglichkeit der Öffnung, der Subversion, der Verschiebung, der Veränderung. Und für solche Umbauten lohnt sich die Verstrickung in den Kampf zwischen narzisstischer Erkenntnisbefriedigung und unserer Angst vor Vereinsamung doch allemal, oder? Das erste von mir markierte Spannungsfeld wäre also das Spannungsfeld von theoretischer oder analytischer (Wissenschaft) und handlungsvollzugsbezogener Praxis (z.B. sozialpädagogische Angebote) in Bezug auf unsere Position als wissenschaftlich Tätige, als analytische Praktiker.

**Lindenberg:** Klar, wenn wir schreiben, stehen wir als ganze Person da, mit vollem Risiko, weil die anderen Menschen das in uns sehen, was wir selbst nicht sehen können. Arendt bezeichnet das als das Wagnis der Öffentlichkeit. Sie verstärkt diesen Gedanken des Risikos noch, wenn sie sagt, dass wir etwas anfangen, aber nicht wissen, was dabei herauskommt. Das Leben findet statt, während wir eifrig

Pläne schmieden. Damit spricht sie das an, was Adorno uns sagt: Wir sollen keine Anweisungen schreiben. Keine Anweisungen geben, volles Risiko tragen, das Wagnis der Öffentlichkeit auf sich nehmen – was für ein Glück, das wir ein festes Gehalt dafür beziehen! Und da haben wir den Konflikt, dass ich etwas sagen, aber niemand zuhören wollte, genau dort, wo er hingehört: Die Praktiker sind auf Risikominimierung angewiesen, ein Lob der Routine! Sie sind darauf angewiesen, dass ihre Ordnung festgestellt wird. Und sie stellen diese Ordnung selbst laufend fest. Wir dagegen in der Wissenschaft sind darauf angewiesen, die Ordnung beständig zu lockern. Du gebrauchst diese Worte: Subversion, Verschiebung, Veränderung, Öffnung. Das hört doch niemand gern, der unter Zeitdruck seine Fallarbeit macht. Was uns nützt, nützt ihm oder ihr überhaupt nicht.

Außerdem, Fabian, ganz stimmt diese Gegenüberstellung nicht. Auch bei uns, im akademischen Feld, drängt das Unfertige immer zum Fertigen, und aus Unsicherheit soll Sicherheit werden. Wir verwalten die wissenschaftliche Unsicherheit – mit Sicherheit tun wir das. Das drückt sich doch schon in der Frage aus: „Wofür steht dieser Wissenschaftler oder diese Wissenschaftlerin?“ Wir stehen für etwas, und unser ganzes wissenschaftliches Leben ist doch der Versuch, genau so wahrgenommen zu werden: stehend, und nicht unfertig oder verschoben. Auch wer für das Unfertige und Verschobene steht, steht für etwas. Je fester und geordneter, desto besser. Der Soziologe Robert Merton hat darauf hingewiesen, dass Wissenschaft organisierter Skeptizismus zu sein hat. Richtig so. Allerdings können Entscheidungen nur getroffen werden, wenn der Skeptizismus nicht überhand nimmt. Können wir die Balance zwischen wissenschaftlichem Skeptizismus und entscheidungsorientierter Beruflichkeit Sozialer Arbeit halten? Das müssen wir doch, Fabian, denn wir alle, die Praktiker der Sozialen Arbeit selbst und die Praktiker der Wissenschaft von der Sozialen Arbeit, stehen gemeinsam vor dem Richterstuhl der Vernunft, oder? Darum müssen wir uns vielleicht auch viel weniger Sorgen hingeben, ob es Sinn macht, wenn wir tätig sind. Es macht Sinn. Wäre es anders, käme es nicht zu dieser Tätigkeit.

**Kessl:** Michael, unterstellst du damit nicht doch eine Dualität von rationalem Skeptizismus und handlungspraktischer Routine – zugespitzt formuliert: zwischen Vernunft und Barbarei? Doch damit würden wir uns dem Gewimmel des Alltags (de Certeau) und dem Wuchern der Diskurse (Foucault) entziehen anstatt uns in diese widersprüchlichen Praktiken zu begeben. In meinem ersten wissenschaftlichen Schreibversuch habe ich Brechts Galilei zitiert: „(D)as einzige Ziel der Wissenschaft [...] besteht darin, die Mühseligkeit der menschlichen Existenz zu erleichtern“. Wenn ich heute weiterlese im Galilei, dann fallen mir die folgenden Sätze, die ich damals nicht zitierte, ins Auge: „Wenn Wissenschaftler eingeschüchtert durch selbstsüchtige Machthaber, sich damit begnügen, Wissen um des Wissens willen aufzuhäufen, kann die Wissenschaft zum Krüppel gemacht werden [...]. Ihr mögt mit der Zeit alles entdecken, was es zu entdecken gibt, euer Fortschritt wird doch

nur ein Fortschreiten von der Menschheit weg sein.“ Wenn der Skeptizismus nur zum Selbstzweck wird, dient er höchstens unserer wissenschaftlichen Karriere, dem Distinktionsgewinn im Konkurrenzkampf mit anderen Spielern im akademischen Feld – da stimm ich Dir völlig zu. Doch sollte es nicht unsere Hoffnung – in Weiterführung beispielsweise von Bourdieu sein – nicht nur trotz, sondern gerade wegen unseres analytischen Wissens über die Logiken des akademischen Feldes, Freiräume für den Kampf um Wahrheit zu erdenken und zu erstreiten? In dieser Hoffnung ist Bourdieu ja auch gar kein relationaler Denker, als der ich sich gerne primär präsentiert, sondern ganz und gar Aufklärer. Sogar derart soziologischer Aufklärer, dass er manches Mal zum Objektivisten und latenten Positivisten wird. Doch auch wenn wir erkenntniskritische Einwände ernst nehmen – und alles andere wäre nach Butler, Derrida, Laclau/Mouffe oder Said inzwischen ja fast fahrlässig – bleibt auch das Aufdecken von „Wahrheitsspielen“ (Foucault) einem aufklärerischen Grundimpuls verpflichtet.

Aber was folgert aus solcher Einsicht? Meines Erachtens – und damit ist das zweite Spannungsfeld aufgerufen – sollten wir uns bemühen, uns immer wieder aus unserer wissenschaftlichen Erhabenheit zu befreien und den schmerzlichen Schritt tun, uns die Unzulänglichkeit der wissenschaftlichen Analyse politisch und damit auch institutionell einzugestehen.

Eine schmerzliche Position für uns als Institutionenvertreter\_innen, die uns einiges an Privilegien sichert, aber auch eine aktuell hoch ambivalente Positionierung, weil sie mit hegemonialen Positionen amalgamieren kann, die auch den Anspruch wissenschaftlicher Expertise und einer dazu notwendigen „Freiheit von Forschung und Lehre“ grundlegend in Frage stellen und dann aber durch eine „Herrschaft der Wissensmanager“ abzulösen suchen. Doch solche gegenaufklärerische Tendenzen dürfen uns nicht abhalten, sonst geraten wir in in andere zweifelhafte Bündnisse mit den konservativ-reaktionären Verteidigern bürgerlicher Bildungsideale und einer alt-ehrwürdigen Hochschultradition – Koalitionen, die wir beispielsweise durch den Beitritt „Linker“ in den konservativen Hochschullehrerverband symbolisiert sehen. Gleichzeitig gerate ich bereits während ich das schreibe in eine andere Verkürzungsgefahr, weil ich eine Ausstiegsmöglichkeit, ein „Jenseits“ von Institutionalisierung suggeriere – ein Fehler, den die so genannten Neuen Sozialen Bewegungen in den 1970er und 80er Jahren meines Erachtens viel zu sehr gemacht haben, wie etwa die Kolleginnen in der sozialpädagogischen Mädchen- und Frauenarbeit heute schmerzlich zu spüren bekommen, wenn sie sich in eigenartigen Koalitionen mit fortgeschritten liberalen Denkerinnen wiederfinden, die „Gender Mainstreaming“-Programme unterstützen und gegen Frauenquoten argumentieren.

**Lindenberg:** Ich bin Dir dankbar dafür, dass Du mit Brecht als das einzige Ziel der Wissenschaft bezeichnet hast, die Mühseligkeit der menschlichen Existenz zu erleichtern. Ich bin davon ganz überzeugt. Darum finde ich es auch nicht vernünftig, die Freiheit von Forschung und Lehre der Herrschaft der Wissensmanager gegenüber

zu stellen. Denn erstens muss Freiheit stets „gemanaged“ werden, zweitens hat es dieser Freiheit sowieso immer nur für die Eliten gegeben, dagegen sind Menschen stets an die Universität gegangen, um einen Beruf zu lernen – auch jene, die an der Universität geblieben sind. Und es gibt drittens auch keine Diskrepanz zwischen Wissenschaft und Macht, und daher wurde noch nie Wissen um des Wissens willen angehäuft. Über diesen Zusammenhang von Wissen und Macht sind seit Foucault unzählige Doktorarbeiten geschrieben worden, Deine und meine eingeschlossen. Daher denke ich, Du siehst das genauso. Und darum müssen wir auch keinen schmerzlichen Schritt tun und uns die Unzulänglichkeit der wissenschaftlichen Analyse vor Augen führen. Das lehren wir jeden Tag. Das verwalten wir geradezu. Das haben wir fest gestellt, und dazu stehen wir fest. Damit sind wir Teil dieses sogenannten „Machtdispositivs“. Du kannst aber auch gerne sagen, dass ich ein primitiver Funktionalist bin. Wir haben die Funktion, auf die Unzulänglichkeit hinzuweisen. Das ist unsere Praxis. Und unsere wissenschaftliche Praxis eint uns mit der Praxis der Sozialen Arbeit, die auch ein Umgehen mit Unzulänglichkeiten ist. Ich habe lange gebraucht, Fabian, um Soziale Arbeit als eine Praxis und damit als eine Form des Handelns zu akzeptieren – Du würdest wohl sagen „tätig sein“. Und ich bin immer noch dabei, mir dies für die Wissenschaft zuzugestehen.

Arendt unterscheidet bekanntlich zwischen „Arbeiten“, „Herstellen“ und „Handeln“. Arbeit entspricht dem biologischen Prozess des menschlichen Körpers und dient dem Fortbestand der Gattung. Arbeit gehört notwendig zum menschlichen Leben. Auf der Grundlage der die Existenz sichernden Arbeit beginnt der Mensch über sein endliches Dasein nachzudenken. Er schafft sich eine Welt aus Dingen, die seine Lebenszeit überdauern. Das ist mit „Herstellen“ bezeichnet. Wir bauen uns unsere eigene Welt und unterscheiden uns von der Natur. Handeln nun spielt sich zwischen den Menschen ab und zeigt unsere Einzigartigkeit, unsere Verschiedenheit und unsere Pluralität. Handeln ist die wahrhaft menschliche Eigenschaft. Handeln besteht in politischer Interaktion, also der menschlichen Fähigkeit, „sich mit seinesgleichen zusammen zu tun, gemeinsame Sache mit ihnen zu machen, sich Ziele zu setzen und Unternehmungen zuzuwenden“, wie sie sagt.

Alles Handeln trägt Momente des Neuen, der Einzigartigkeit, in sich. Dieses Verwirklichen des je einzigartig Neuen stellt notwendigerweise das Bestehende, also auch bestehende Machtkonstellationen, in Frage. Darin sind wir in unserem wissenschaftlichen Handeln stark, Fabian. Das ist unser Beruf und unsere Praxis. Und dass wir dabei immer wieder in Händel mit den Praktikern der Sozialen Arbeit selbst geraten, versteht sich von selbst und dürfte auch so vorgesehen sein – wenn wir es denn schaffen, uns so auszudrücken, dass wir verstanden werden. Denn niemand da draußen hört gerne, was wir hier drinnen vom Turm herunter rufen: „Es kann auch alles ganz anders sein, hört mal eben her!“ Ich habe diesen Turmruf als Sozialarbeiter gehört, viele aus meiner Generation der Justizsozialarbeiter und Justizsozialarbeiterinnen haben diesen Ruf gehört, weil wir in den 70er und 80er Jahren bereit waren, unsere Gerätschaften für einen Augenblick beiseite zu legen

und unsere Hand hinter die Ohren zu legen und auf diese Botschaft zu lauschen. Und heute lesen wir diese Botschaft in jeder, wirklich in jeder Abschlussarbeit, die sich mit abweichenden Verhalten befasst. Die Botschaft ist festgestellt. Der rationale Skeptizismus hat auf die Routine Einfluss genommen, und beides hat sich im Gewimmel des Alltags gefunden, um Deine Worte zu gebrauchen. Dies ist mein Beispiel dafür:

Ich spreche von einer Botschaft, die so einfach und so leicht nachvollziehbar ist, dass man ihre Bedeutung in Zweifel zu stellen bereit ist: Kriminalität muss keine Eigenschaft sein, die einem Verhalten originär und inhärent zukommt, sondern kann ein Urteil sein, das von Außen herangetragen wird. Sieht man Kriminalität hingegen als der Person innewohnend, so hat das folgende Konsequenzen: Erstens, die Konzentration auf einen einzelnen Täter macht uns die Entstehung der Norm vergessen, zweitens, der immerwährende sozialarbeiterische Bezug auf die Familie entpuppt sich bei näherem Hinsehen als Rechtfertigung von Interventionspraktiken in soziale Strukturen der Unterschicht, und schließlich, drittens, versperrt uns dies die Einsicht, dass Abweichler in einer eigenen Subkultur mit einem eigenständigen Bezugs- und Wertesystem leben. Daher wurde von einer professionellen Lebenslüge in der Justizsozialarbeit gesprochen. Das hört aber keiner gern, der damit sein Geld verdient. Aber die Wissenschaft hat ihren Job gemacht. Liegt es auch in ihrer Verantwortung, ob sie jemand hört? In ihrer Verantwortung liegt es, sich klar und deutlich auszudrücken. Was dann daraus wird, kann sie nicht sagen, sie schlägt ihre Fäden in ein Netz von Beziehungen ohne eine Ahnung, was daraus wird. Und das können wir auch nicht steuern, ja mehr noch, unsere Wissenschaft darf niemals als Anweisung auf ihre Verwirklichung hin verstanden werden, niemals.

Aber Du hattest noch einen dritten Gedanken, Fabian.

**Kessl:** Ja, und zwar mit der von Dir immer wieder ins Spiel gebrachten Hannah Arendt. Das Denken ist ein Kampf gegen die Zeit selbst, schreibt Arendt, aber wir dürfen gerade nicht hinauspringen aus der Welt. Übersetzt in unsere Figur der narzisstischen Befriedigung bedeutet das doch wohl: Wir sollten uns nicht in den Denk-Schreibmomenten suhlen. Der Platz der Denkend-Schreibenden ist nach Arendt im „Zwischenraum zwischen Vergangenheit und Zukunft“ und damit in der Widerständigkeit gegenüber der Verräumlichung unserer Existenz in der scheinbar gegebenen Abfolge von „Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“. Hannah Arendt finde ich hier derart überzeugend, dass ich sie noch etwas ausführlicher zu Wort kommen lassen möchte: „In dieser Lücke zwischen Vergangenheit und Zukunft finden wir unseren Platz, wenn wir denken, das heißt wenn wir der Vergangenheit und Zukunft so weit entrückt sind, daß wir dazu gut sind, ihren Sinn zu finden, die Stellung des 'Schiedsrichters' einzunehmen, des Richters und Beurteilers der vielfältigen, nie endenden Geschäfte der menschlichen Existenz in der Welt, eine Stellung, die nie zu einer endgültigen Lösung dieser Rätsel verhilft, die aber immer neue Antworten auf die Frage bereit hat, um was es bei alledem wohl gehe“.

Mit ihrem kleinen Hinweis auf die „Vielfältigkeit“ deutet Arendt meines Erachtens eine Positionierung im radikalen Diesseits an, wenn Du so willst. Das „Jenseits“ metaphysischer und teleologischer Markierungen ist dahin. Das ist, was wir in dem ja redaktionsintern durchaus umstrittenen Heft 108 der Widersprüche unter der Überschrift „post-ontologische Perspektive“ zu diskutieren versucht hatten. Arendt fordert meines Erachtens genau eine solche post-ontologische Position – an diesem Punkt ganz Denkgefährtin von Martin Heidegger. Ein Position, wie sie von Brecht im Galilei gerade nicht präsentiert wird, die wir aber in der Radikalität des fortgeschrittenen Liberalismus und Kapitalismus umso dringender einnehmen sollten, so glaube ich. Denn erst die radikale Historisierung des Gegenwärtigen wird uns wieder in die Position der Gestaltenden bringen – so würde ich das dritte Spannungsfeld fassen: Ein gut Stück analytischer Distanzierung im Diesseits statt „neuer Normativität“ mit mindestens latentem Jenseits-Versprechen, aber zugleich keine falsch verstandene Werturteilsfreiheit – Vorsicht positivistische Falle.

**Lindenberg:** Fabian, ich bin mir nicht sicher. Ist es richtig, dass wir je mehr wir den Geschäften der Welt zwischen Vergangenheit und Zukunft entrückt sind, desto mehr sehen? Ist es richtig, dass wir, je weiter wir zurücktreten, desto mehr verstehen? Nein: Wir sollen nicht aus der Welt hinauspringen, wie Du Arendt zitierst. Aber was heißt dann „jenseits metaphysischer und teleologischer Markierungen“? Heißt das etwa: „Zu den Geschäften der Welt!“ Dann würde ich gerne zustimmen. Das heißt aber auch: Mittendrin unter Unseresgleichen verstehen wir am meisten. So möchte ich das gerne sehen. Darum gibt es auch keine Trennung von Praxis und Wissenschaft, denn wir handeln gemeinsam mittendrin mit ungewissem Ausgang.

**Kessl:** Michael, aber eben auch in zwei unterschiedlichen und zugleich konstitutiv aufeinander verwiesenen Sphären – denen von Theorie und Praxis, um nochmals Adorno aufzunehmen und das erste Spannungsfeld, das vielleicht das grundlegende ist. Oder?

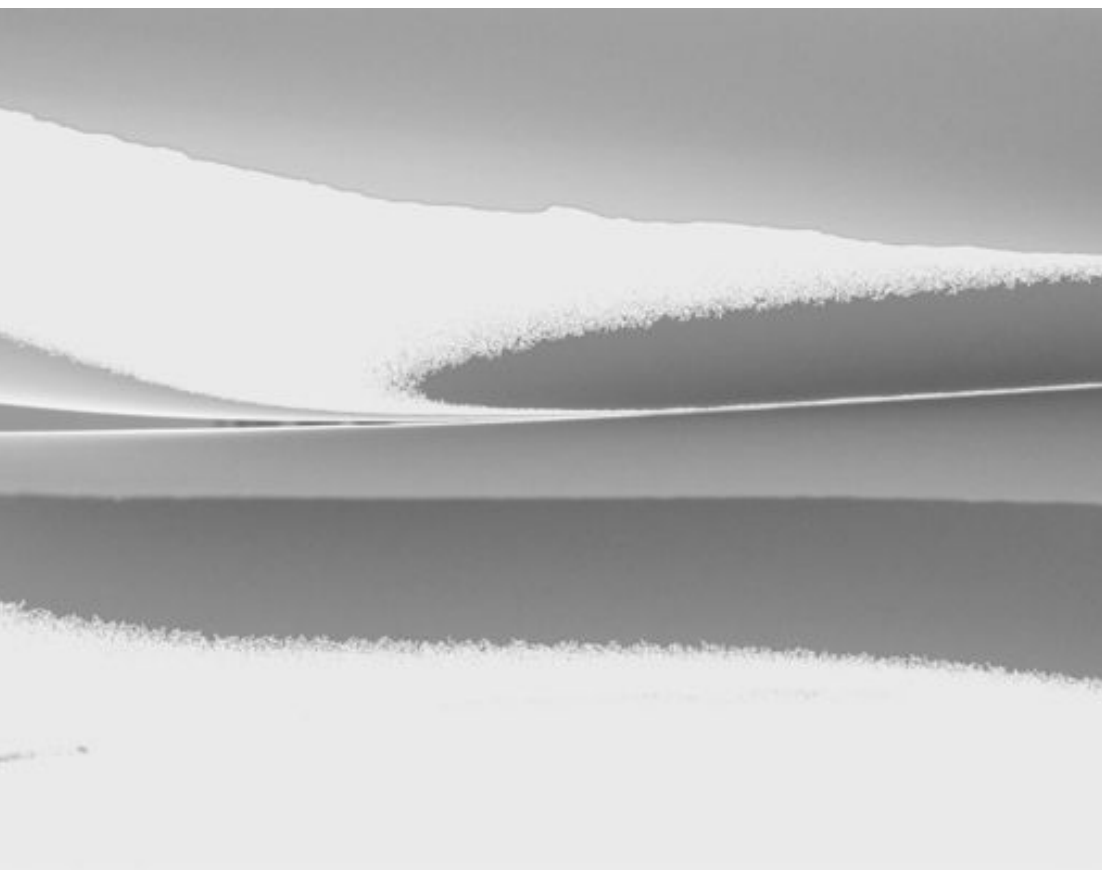
**Lindenberg:** Ja, sie verweisen aufeinander, müssen aufeinander verweisen. Daran arbeiten wir doch. Unser ganzer Text versucht das meines Erachtens zu sagen. Aber dafür bedarf es der Klarheit des Ausdrucks. Während wir dies hier produziert haben, musste ich an den Soziologen Howard S. Becker denken. Becker schildert ein Schreibseminar und seine immerwährenden Versuche, die vorgelegten Texte lesbar zu machen. Er quälte die Seminaristen mit dem kreisenden Rotstift über ihren Sätzen und der steten Frage: „Muss das hier stehen?“ Wurde nicht sofort widersprochen, wurde gestrichen. „Klarer, klarer“, rief er immer wieder. Schließlich wurde es einer Teilnehmerin zu bunt: „Howie, wenn jemand wie Du (ein etablierter Soziologe) das macht, ist es in Ordnung, klar zu schreiben. Wir stehen ganz am Anfang. Wir dürfen das noch nicht!“ Fabian, das galt auch für uns. Wir durften das nicht gleich. Wir



mussten erst die Feinen Unterschiede (Bourdieu) herauskriegen, und jetzt dürfen wir das ein bisschen – hier an dieser Stelle etwa. Es ist schade, dass wir das nicht von Anfang an durften. Aber das ist leicht zu erklären, es geht immer um Distinktion und Macht, und hätten wir nicht mitgespielt, wären wir sofort durchgefallen. Diesen Text traue ich mich nur zu schreiben, weil ich mir keine beruflichen Sorgen machen muss. Und schließlich haben wir beide bereits unter Beweis gestellt, dass wir auch anders können – „diskursangemessen“, so wie alle, wie es erwartet wird. In dieser Lücke zwischen unserer Vergangenheit und unserer Zukunft haben wir den Platz gefunden, der auch diesen Text erlaubt – so hoffe ich jedenfalls.

*Fabian Kessl, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften,  
Institut für Soziale Arbeit und Sozialpolitik,  
Berliner Platz 6-8, D-45127 Essen.  
E-mail: [fabian.kessl@uni-due.de](mailto:fabian.kessl@uni-due.de)*

*Michael Lindenberg, Ev. Hochschule für Soziale Arbeit & Diakonie,  
Horner Weg 170, D-22111 Hamburg.  
E-mail: [rektorat.eh@rauheshaus.de](mailto:rektorat.eh@rauheshaus.de)*



---

Clemens Klockner und Michael May

## **Bologna und die Folgen für das Verhältnis von Fachhochschulen und Universitäten in Deutschland.**

Michael May im Gespräch mit Clemens Klockner

---

**Michael May:** Die meisten Leute aus dem Hochschulbereich tun ja so, als ob die unter dem Signum „Bologna“ zusammengefassten Veränderungen im Bereich Lehre wie eine metaphysische böse Macht über sie gekommen sei. Du gehörst nicht dazu. Du hast als Vizepräsident und Sprecher der Fachhochschulen innerhalb der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und als Mitglied des Wissenschaftsrates dafür gekämpft. Würdest du das heute noch mal machen?

**Clemens Klockner:** Ich würde das noch mal machen aus der Überzeugung heraus, dass es einen europäischen Hochschulraum zu erreichen gilt, in dem Abschlüsse gegenseitig anerkannt werden, sodass auf dieser Basis Berufskarrieren ohne Diskriminierung gestartet werden können, und der zugleich die Internationalität zwischen den Studiengängen fördert. Das war damals die Fahne, die ich mit hochgehalten habe. Dafür würde ich mich auch wieder einsetzen, jetzt aber wohl wissend, dass bestimmte Anfangsfehler im Bologna-Prozess erkannt und entsprechend aufgelöst werden müssen.

Von den von Dir angesprochenen Positionen, die ich auszufüllen hatte, habe ich so etwas, wie eine doppelte Sicht der Dinge. Die eine Sicht ist eine sehr stark fachhochschulpolitische. Daneben gibt es aber selbstverständlich – wenn ich an die Diskussionen in der Hochschulrektorenkonferenz, wie auch im Wissenschaftsrat denke – eine übergreifend hochschulpolitische. Wir, von der Fachhochschulseite, haben 1992 mit großen Augen verfolgt (da hat noch keiner vom Bologna-Prozess gesprochen), dass bei den Ökonomen der Universität Augsburg, der erste viersemestrige Ökonomie-Studiengang als Baccalaureusstudiengang durchgeführt wurde. Wir haben mit ebenso großen Augen gesehen, dass – wenn ich mich recht erinnere – die Universität Bochum bei den Geisteswissenschaften, bevor Bologna deklariert wurde, einen sechsemestrigen Baccalaureusstudiengang angeboten hat. Und wir haben damals in der Hochschulrektorenkonferenz als Fachhochschulvertreter gefragt: Sind das die Vorboten für eine totale Änderung der Studienorganisation an den Universitäten, für einen Weg in Richtung Bachelor – oder damals Baccalaureus – sowie einen darauf aufbauenden Magister? Was heißt das für die Fachhochschulen, wenn uns hier auf einmal in Augsburg mit vier

Semestern, in Bochum mit sechs Semestern, eine Entwicklung vor Augen gestellt wird, die das bisher mit der Universitätsseite einvernehmlich geklärte System – die Fachhochschulen sind für die kürzeren, stärker Berufsfeld orientierten Studiengänge da – aufgebrochen wird und auf einmal auch Universitäten solche Studiengänge anbieten?

Die kaum nennenswerten Modellversuche in Richtung gestufter Studienabschlüsse schienen zunächst kein Abweichen von der grundsätzlich festgelegten Arbeitsteilung zu bedeuten, würde doch deren flächendeckende Einführung tiefgreifende Veränderungen an den Universitäten mit sich bringen und über dies die Frage nach dem Verhältnis zwischen Universitäten und Fachhochschulen grundlegend aufwerfen. Die Diskussion über gestufte Studienabschlüsse ist aber in ein völlig neues Fahrwasser geraten. Mit der Entschließung des 183. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz vom 10.11.1997 „Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüsse“, mit der in der Neufassung des HRG vorgesehenen Einführungsmöglichkeit solcher Studiengänge, mit den von der KMK im März 1999 beschlossenen Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Masterstudiengängen sind die Weichen für diese konsekutiven Studiengänge für beide Hochschularten gestellt worden. Die von der KMK beschlossenen Strukturvorgaben sahen vor, dass in dafür geeigneten Fächern stärker anwendungsorientierte Studiengänge auch an Universitäten angeboten werden, stärker theorieorientierte auch an Fachhochschulen.

Vom Bologna-Prozess haben wir uns aus fachhochschulpolitischer Sicht – selbstverständlich vor allem versprochen, dass es für die FH-Studierenden nach Einführung des gestuften Systems in Deutschland endlich möglich wird, einen zweiten akademischen Grad zu erwerben, was ihnen durch die Einzwängung in ein achtsemestriges Diplomstudium an den FHs bisher weitgehend verwehrt war. Also da hat es schon – was die Fachhochschulseite betrifft – ordentlich gefunkt.

Hinzu kam eine zweite Sache: Wir hatten ja hinreichend Erfahrung als deutsche Fachhochschulen mit den Schwierigkeiten in den Äquivalenz-Abkommen, wo die HRK ja immer ein Partner neben der staatlichen Seite war, um mit den ausländischen Regierungsstellen zu verhandeln, wie das Fachhochschul-Diplom im europäischen/transatlantischen Bereich anerkannt werden kann. So Leuten wie mir ging automatisch durch den Kopf, wenn wir nach Bologna jetzt an Fachhochschulen einen Bachelor und einen Master anbieten können, dann werden wir im Äquivalenzdiskussions- und -entscheidungsbereich nicht mehr die berühmte A-Karte ziehen, dass uns immer wieder nach langen Diskussionen zugestanden wird: ja, ihr seid irgendwie ein Mittelding, aber nicht ganz universitär, insofern wurde das FH-Diplom niedriger eingestuft. Also wir haben uns von FH-Seite her klar versprochen, wir profitieren von dem BA/MA-System in Deutschland: Wir haben endlich einen zweiten Abschluss und wir profitieren davon bei den Äquivalenz-Vereinfachungen.

Dies betrifft alles noch die Vorgeschichte und dann Frühgeschichte dessen, was heute unter Bologna-Prozess in Deutschland diskutiert wird, und es war vor allem auch eine Widerspruchsgeschichte. Denn kaum stimmte die Politik mit der großen Mehrheit der Hochschulrektorenkonferenz überein, galt es diese Bologna-Programmatik inhaltlich und organisatorisch zu konkretisieren. Und dabei stellte sich heraus (was sehr oft auch das Problem bei HRK-Politiken ist), dass deren Mitglieder nicht ausreichend genug das, was sie in der Rektorenkonferenz diskutieren, auch in ihren eigenen Hochschulen rückkoppeln, so dass dort die notwendige Aufklärung nicht betrieben wurde. Wir haben natürlich sofort die Fachgesellschaften, die Fakultätstage versucht einzubeziehen. Also standen massenhaft die Fachgesellschaften, massenhaft die Fakultätstage am Anfang in Abwehrfront, auch viele Ministeriale, deren Minister sich dafür entschieden, die aber in den heimatlichen Ministerien Machtverluste vor Augen sahen.

Auch als dann im Zuge der Umsetzung des Bologna-Prozesses Akkreditierungs-Agenturen gegründet wurden, merkte ich sehr deutlich, wie die universitäre Seite glaubte, sich ordnungspolitisch hierarchisch wieder stark einbringen zu müssen. Ich war damals als Vertreter der deutschen Fachhochschulen Mitgründungsmitglied der ersten Akkreditierungs-Agentur ASIIN, die sich vor allen für den Bereich der Ingenieurwissenschaften und der Informatik für zuständig erklärte. Mein Counterpart in der Gründungskommission war damals der Präsident der TU Darmstadt. Wir haben dort zunächst die alten Gefechte Universität versus Fachhochschule weiter geführt. Dabei ging es aber nicht nur darum: Wie viele aus dem Fachhochschulbereich kommen in den Vorstand, kommen in die Kommissionen? Wer wird Vorsitzender der Kommissionen? Was sind die Inhalte der Akkreditierungsarbeit, der Kommissionsarbeit? Anfänglich liefen diese Auseinandersetzungen auch auf eine Festschreibung des zwei Klassen-Hochschulsystems in Deutschland hinaus:

Wir haben dann in den zwei Jahren nach den Bologna-Beschlüssen als Fachhochschulseite den Erfolg verzeichnen können, dass die Kultusministerkonferenz deutlich gemacht hat, dass die Abschlüsse der FHs im Bachelor- und Masterbereich ohne den Zusatz „FH“ zu führen sind. Das FH in der Klammer, das in den 1980er und 90er Jahren als ein Behinderungsfaktor in der beruflichen Anerkennung fungierte, war damit gefallen. Es drohte aber eine neue Gefahr mit den universitären Bestrebungen die forschungsbasierten „Science-Abschlüsse“ ausschließlich den Universitäten zuzuordnen, die „Arts-Abschlüsse“ weil berufsfeldbezogen den Fachhochschulen zuzuweisen.

**May:** Und vermutlich hätten wieder, wie selbstverständlich, Jura und Medizin unter „Science“ firmiert, damit ja niemand auf die Idee kommt, dass es sich dabei ja um primär berufsbezogene Studiengänge handelt, die eigentlich schon immer an die Fachhochschulen gehört hätten.

**Klockner:** Auch bezüglich der „Science“- und „Arts“-Grade ließ sich im Rahmen der HRK – aber auch wiederum durch eine „zweite Einsicht“ der Kultusministerkonferenz – dann doch durchsetzen, dass beide Seiten die gleichen Grade vergeben können.

Glücklicherweise hat die HRK mit Unterstützung bzw. in Rücksprache mit den Ländern ja dann den Akkreditierungsrat gegründet, der als „Übervater“, „Übermutter“ die Leitlinien, das Rüstzeug der Arbeit für die Agenturen, geprägt hat. Aber auch in diesem Prozess war deutlich zu merken, dass die Universitätsseite nicht nur versucht hat, in den Agenturen die Oberhand zu gewinnen und zu behalten, sondern dann auch im Akkreditierungsrat deutlicher das Sagen zu haben.

**May:** Wessen Interessen hat jetzt dieser ganze Prozess, wie er bisher gelaufen ist, letztendlich aus Deiner Perspektive gedient? Die Fachhochschulen waren ja auch immer ein Hochschultyp, der soziale Mobilität von unten nach oben ermöglicht hat, und dafür steht auch der Name Klockner, bzw. eine Form sozialer Hochschulpolitik, die mit Dir verbunden ist. Hat der Bologna-Prozess in dieser Hinsicht etwas gebracht? Wie ist da Deine Einschätzung?

**Klockner:** Ich mache es mir natürlich jetzt einfach, einfach deswegen, weil wir als Fachhochschulen zunächst ja den Bologna-Prozess mit unserem Kampf zu verbinden gesucht haben, um nicht nur aus Äquivalenzgesichtspunkten den Bachelor und den Master bei uns einzuführen, sondern via Master die Durchlässigkeit zu den Universitäten zu erreichen sowie bessere Bedingungen für unsere Master Absolventen für Promotionen an Universitäten – bessere Bedingungen auch für Lehrende aus dem Fachhochschulbereich, die eine solche Promotion auf der Grundlage ihrer fachlichen Ausgewiesenheit mit begleiten. Wir haben im Kopf gehabt, wenn nicht jetzt, wann dann?

Und ebenso hatten wir im Sinn, dass der Master auch den Weg für den höheren Dienst von Fachhochschulabsolventen eröffnen könnte und schließlich dann auch hat. Zwar sind es nicht allzu viele Ingenieure und Betriebswirte, die in den öffentlichen höheren Dienst gehen, und wenn ich an die knappen Kassen der frei gemeinnützigen Träger für Soziale Arbeit denke und wie sich dies in deren Tarife niederschlägt, da ist auch nicht allzu viel im Hinblick auf Stellen im höheren Dienst zu erwarten. In Deutschland hat aber der höhere Dienst seit den 1920er Jahren Symbolwert. Früher nur den Juristen mit dem zweiten Staatsexamen vorbehalten, sind dann die Volkswirte reingekommen und später die Absolventen einiger ingenieurwissenschaftlicher Fachdisziplinen. Vor diesem Hintergrund hatte und hat das Billett für den höheren Dienst für die Wirtschaft draußen immer Symbolcharakter.

Wir als Fachhochschulvertreter haben das Thema Master und höherer Dienst dann auch in den Wissenschaftsrat reingebracht, aber auch in die Hochschulrektorenkonferenz. Wir haben dort einen Zuspruch, ich würde jetzt nicht sagen einen breiten Zuspruch, aber einen mehrheitlichen Zuspruch bekommen, dergestalt dass

gesagt wurde, wenn das politische System auch für den Fachhochschulbereich den Master ermöglicht, dann muss es auch möglich sein, dass dieser Master – wie der universitäre Master – die Eingangsstufe für die Befähigungsprüfung für den höheren Dienst ist.

Aber auch hier sind wir zunächst mal 2004 mit dem – wiederum fachhochschuldiskriminierenden – Ergebnis rausgegangen: Es muss bei den entsprechenden Agenturüberprüfungen immer ein Vertreter der staatlichen Behörde dabei sein. Das kam auf Druck der Innenministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz nur für den Fachhochschulbereich so zustande. Drei Jahre später 2007/2008 ist das gefallen, das heißt, jetzt gibt es da kein behördliches Mittun mehr. Die Agentur – wenn sie positiv akkreditiert – setzt jetzt unabhängig davon, dass kein Mitglied der staatlichen Organe mehr bei diesen Überprüfungen dabei ist, den Stempel drauf „ist auch geeignet für den höheren Dienst“. Das hat für die FH-Seite, wie gesagt, mehr einen Symbolwert, da nicht Tausende im höheren Dienst landen, dieser wird aber draußen im Bereich der Wirtschaft und Verwaltung wohl wahr genommen.

**May:** Wie beurteilst Du in diesem Zusammenhang denn die Streiks und Proteste von Studierenden vom letzten Jahr an den Deutschen Hochschulen, die sich ja explizit auch gegen den Bologna-Prozess richteten? Als es um die Abschaffung bzw. Nichteinführung von Studiengebühren ging, standest Du als einer der wenigen Präsidenten ja auf Seite der Studierenden.

**Klockner:** Bei diesen Streiks ist ja sehr deutlich geworden, dass wenig Demonstrationsbereitschaft oder wesentlich weniger Demonstrations-Mittun von Seiten der deutschen Fachhochschulstudentinnen und Fachhochschulstudenten gekommen ist. Die Eingeweihten geben sich dann sofort die Antwort darauf: Im Übergang von den FH-Diplomstudiengängen zum Bachelorbereich, besonders bei den Ingenieurwissenschaften, aber auch den anderen Bereichen, war bei den Studierenden nicht so die Ernüchterung eingetreten, dass es da zu einer Verengung des zeitlichen Systems und zu – wie es jetzt heißt – „Workloads“ kommt, die man nicht bewältigen kann. Denn die Fachhochschulstudierenden haben schon immer in einem stärkeren „Drucksystem“ gestanden, auch bei einem achtsemestrigen Diplomstudium, wo ein Praxissemester oder ein Auslandssemester beigeschlagen war.

Man sieht es ja auch bei den entsprechenden Untersuchungen des Konstanzer Survey oder auch bei der gerade herausgegeben Kasseler INCHER-Absolventenstudie, die sowohl den Universitäts- als auch den Fachhochschulbereich betrifft. Hier findet sich nicht nur, was die Aufnahme draußen betrifft, aber auch was die Internationalität betrifft, das erstaunliche Ergebnis, dass weder bei der Konstanzer, noch bei der Kasseler Studie die Immobilität durch Druck des BA-Systems so stark durchschlägt, wie man es in den Protestnoten der Studierenden lesen konnte. Und zudem scheinen die ersten Absolventenjahrgänge des Bachelors – soweit man das mit der Kasseler-Umfrage belegen kann – auf dem Arbeitsmarkt relativ



gut aufgenommen worden zu sein. Deutlich wird in diesen Studien jedoch auch, dass die Befragten – die Universitätsseite stärker als die Fachhochschulseite – die Vielfalt der Prüfungen und die damit einhergehende Erschöpfung beklagen. Die Studierenden sagen, die professorale Seite habe noch nicht gemerkt, dass das jetzt ein sechssemestriges Studium ist, sie allerdings schon.

**May:** Ich kenne keine Lehrenden, die dem zustimmen würden. Mittlerweile haben alle die Mehrbelastung gespürt, die sie sich selbst auferlegt haben, weil sie ihre eigene Bedeutung und die ihres Lehrgebietes angesichts der bei den Fachhochschulleuten eigentlich nur in der Fantasie, bei den Universitäten aber durchaus real bezüglich des Bachelors einzusparenden Zeit, dadurch zu untermauern versucht haben, dass sie ihre entsprechenden Inhalte verbindlich in alle möglichen Module prüfungsbewehrt hineingeschrieben haben. Jetzt stöhnen auch sie unter den Belastungen und schieben es auf das Gespenst „Bologna“, das sie dazu genötigt hätte. Von dem, was ich im Bereich des Fachbereichstages Soziale Arbeit mitbekomme, werden diesbezüglich im Rahmen der ersten Reakkreditierungen deutliche Korrekturen bezüglich des Prüfungswahns und der damit verbundenen Verschulung vorgenommen – ob nun mehr aus eigener leidvoller Erfahrung oder aufgrund der studentischen Proteste, will ich nicht beurteilen.

**Klockner:** Auch ich glaube, dass Verschulung und Prüfungswahn nur indirekt mit dem Bologna-Prozess zu tun hat. Aus meiner Sicht bedarf es bei den Universitäten einer deutlichen Anhebung des Curricularnormwertes. Die Universitäten sind durch die wahnsinnig vielen Zugänge – da sie ja viel mehr Studentinnen und Studenten aufgenommen haben als die durch den Numerus clausus daran gehinderten Fachhochschulen – in eine Situation geraten, dass sie von professoraler Seite her der Lehre gar nicht mehr so gerecht werden können und somit diese immer mehr auf den Mittelbau abschieben, sodass dieser mehr als überfordert wird. Das war ja auch Thema der studentischen Bewegung jetzt. Die Universitäten, die diesbezüglich einmal zuerst genannt werden müssen, aber auch die Fachhochschulen haben einen wahnsinnigen zusätzlichen Personalbedarf, um dem neuen System gerecht zu werden. Um das professorale Lehren im Bachelorbereich an den Universitäten zu ermöglichen, bedarf es entsprechend mehr professoraler Stellen in den Grundlagenfächern. Das ist ja da die wirklich berechtigte Grundkritik der Studierenden. Das trifft auch für den Fachhochschulbereich zu. Wo es für die Masterstudiengänge keine Stellenzuwächse zu verzeichnen gibt. Ein neues System mit den gleichen Personalbeständen anzufangen, kann nicht gut gehen. Ein neues System mit der Kategorisierung, es darf nicht mehr wie zehn Semester sein, kann so nicht laufen. Es muss auch begründete Ausnahmen für die Überschreitung von zehn Semestern mit einer damit einhergehenden BAföG-Ausweitung geben können.

Es hat sich gezeigt, dass auch die Infrastruktur für den forschungsbasierten Masterbereich sehr viel stärker ausgebaut werden muss, das nun wieder stärker an den Fachhochschulen als an den Universitäten, die ja gerade in den Ingenieurwissenschaften mit deutlich besseren Clusterpreisen rechnen können.

Dass es forschungsbasierte Master of Science mehr an den Universitäten als an den Fachhochschulen gibt, beschwert mich momentan nicht so sehr. Ich bin froh, dass wir forschungsbasierte Master an den FHs erreicht haben bei der Kultusministerkonferenz, über die Unterstützung durch den Wissenschaftsrat und über die Hochschulrektorenkonferenz. Wir müssen auch sehen, dass unser Forschungsumfeld an den FHs für einen forschungsbasierten Master nicht sehr üppig ist. Also wenn wir das verbreitern wollen, dann hängt es ja davon ab, dass wir im Forschungsbereich – gerade was die Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften aber auch die Sozialwissenschaften betrifft – vor allem auf einen Mittelbau, aber auch auf eine entsprechende Infrastruktur zurückgreifen können müssten. Insofern wird der forschungsbasierte Master auf absehbare Zeit an FHs die Ausnahme bleiben.

Etwas anderes beunruhigt mich demgegenüber sehr viel stärker. Ich werde sehr hellhörig in der letzten Zeit aufgrund verschiedener Zeitungsartikel in den Wochenendausgaben bspw. der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ), wo Heike Schmall eigentlich schon ein mittelgroßes Requiem für das Bachelor-Master-System singt, oder ein Alt-Ordinarius der Technischen Universität Darmstadt wieder nach den alten Zeiten ruft: Also Fachhochschulen, bleibt bei Euren Leisten! Ihr macht anwendungsbezogene Ingenieurwissenschaft. Für alles, was Forschung betrifft, sind wir, die Technischen Universitäten, zuständig. Aus den gleichen Kreisen höre ich dann zur Fachhochschulwelt gesagt: Also ihr seid doch früher immer sehr gut gefahren mit eurem Praxissemester. Macht das doch wieder als Regelwerk! Nehmt Abschied von dem sechssemestrigen Bachelor! Es gab doch eine allseitige Zufriedenheit, die euer achtsemestriges Studium ausgemacht hat. Bekennt euch doch in Stärke zu dem Achtsemestrigen! Auch die in jüngster Zeit wieder stärker ins Erscheinungsbild tretenden Initiativen der TU9 nach Wiedereinführung der Dipl.-Ing. Grade für diese Universitäten darf man in diesem Zusammenhang nicht außer Acht lassen.

Auf den ersten Blick scheint ja für den Außenstehenden nichts dagegen zu sprechen, dort, wo sich damals achtsemestrige Studiengänge bewährt haben, diese wieder einzuführen. Jetzt könnte man ja meinen: soweit so gut! Ad libitum! Wenn man allerdings das Ohr innerhalb der Universitätswelt hat, wird man sehr schnell Zweifel hören, ob ein konsekutiv anschließender, bei einer Begrenzung auf 10 Semester eben nur zweisemestriger FH-Master dann noch für eine Promotion an der Universität qualifiziert. Und prädestiniert ein solcher zweisemestriger Master wirklich für den höheren Dienst? Also da stecken viele, viele noch nicht ganz zugemachte Schrauben drin. Auch, dass schon jetzt unsere FH-Bachelorleute (wenn sie sieben Semester studiert haben) ihr siebtes Semesters in einem Uni-Masterstudium nicht anerkannt bekommen und damit ein zusätzliches Semester machen müssen, für das es kein BAföG gibt, verhindert die eigentlich mit dem Bologna-Prozess intendierte Durchlässigkeit zwischen Unis und Fachhochschulen. Also da ist höchste Gefahr, dass über solche Wege wieder all das, was in diesem

Prozess zugunsten der Fachhochschulwelt aufgebaut worden ist, wieder infrage gestellt wird.

**May:** Kommt es nicht da auch innerhalb der Universitäten zu einer neuen Hierarchisierung und zwar einerseits zwischen den forschungsstarken Eliteuniversitäten mit ihren Exzellenzclustern und den zu Massenabfertigung in der Lehre degradierten eher bedeutungslosen Universitäten, sowie zugleich auch innerhalb der einzelnen Universitäten, zwischen den Drittmittel einwerbenden Forschungsprofessuren und den Hochdebutatsstellen in der Lehre?

**Klockner:** Also seit der Exzellenzinitiative ist auch im inneruniversitären Diskurs klar zu erkennen, da gibt es die Exzellenzuniversitäten, die es schon sind und die es erneut bestätigt haben wissen wollen und diejenigen, die es unbedingt neu werden wollen. Das ist die Gruppe, die jetzt ganz oben auf dem Berg steht. Aber es gibt auch die mittelgroßen und kleinen Universitäten in großer Anzahl, die von diesen Mittelzuflüssen bisher nicht bedacht wurden und die sich im Hinblick auf ihre eigene Zukunft neu besinnen müssen. Wenn ich deren Protokolle und Papiere lese, da geht es nicht nur um die Bildung von Allianzen untereinander, um auch an die Exzellenztöpfe heran zu kommen. Da finden sich auch solche Grundüberlegungen wie, wir müssen viel stärker Hochschulen der Region werden, müssen uns verstärkt im Technologie-/Wissenstransfer engagieren, um an Forschungsvorhaben und Aufträge heranzukommen, wie z.B. der Stadt- und Regionalplanung, der Verkehrsplanung, der Umweltplanung, der Energieplanung.

Damit erwächst hier den Fachhochschulen wieder eine Konkurrenz. Diese haben ja nicht nur aus der Not, sondern auch aus der Überzeugung versucht, sich als regionale Hochschulen zu etablieren. Nun sind solche Hochschulen wie in Kassel, wie in Hagen, Siegen, Wuppertal, die ja nicht umsonst Gesamthochschulen waren, dabei, sich wieder verstärkt als regionale Hochschulen zu etablieren.

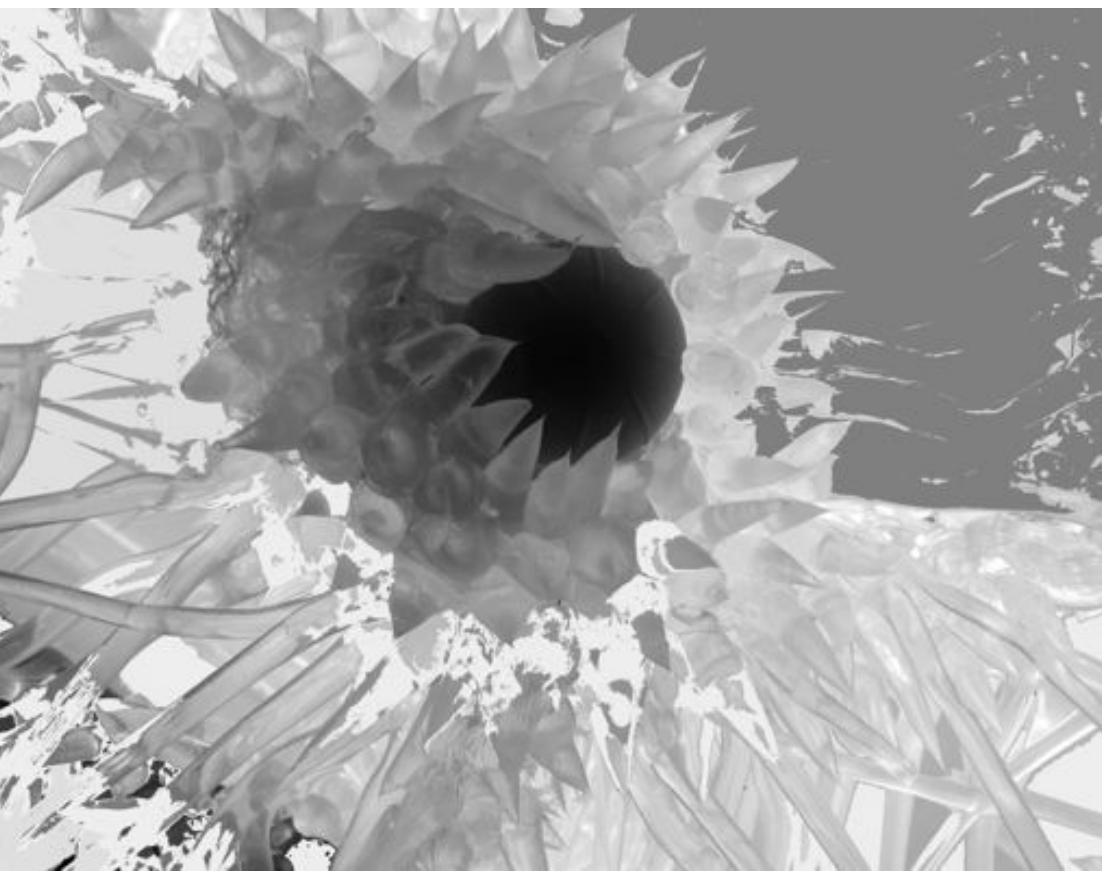
**May:** Umgekehrt scheint es jedoch, wenn ich die Entwicklungen in Hessen richtig deute, auch möglich, dass sich neue Koalitionen über die klassischen Lager von Fachhochschulen und Universitäten hinaus bilden gegenüber den dramatischen Verlagerungen aus dem eh schon viel zu knapp bemessenen Grundbudget, aus dem die Lehre zu finanzieren ist, ins Erfolgsbudget, wo beispielsweise genauso viel Geld für einen Leibnitzpreisträger (im Fachjargon = „Exzellenzstatbestand“) gezahlt werden soll, wie für etwa 330 Studierende, die ihren Abschluss in der Regelstudienzeit erworben haben. Da scheinen sich jetzt erste Koalitionen anzubahnen zwischen den von den beiden großen hessischen Universitäten, mit eigenen Privilegien, abgehängten „Provinz“-Universitäten und den noch stärker finanziell benachteiligten Fachhochschulen. Vor dem Hintergrund solcher Entwicklungen, wie gegenwärtig in Hessen, wage ich es kaum zu fragen, welche Chance Du siehst, um eine Initiative, wie die der Böckler-Stiftung, an der Du mitgewirkt hast, zum „Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule: Arbeit an der Hochschule der Zukunft“ etwas mehr zur Geltung zu bringen?

**Klockner:** Was mir in Hessen zur Zeit mehr zu schaffen macht, als die Berücksichtigung eines Leibnitzpreisträgers beim Erfolgsbudget ist die angekündigte Kürzung der Grundfinanzmittel für das Haushaltsjahr 2011 um ca. 33 Millionen Euro. Dies zu einem Zeitpunkt, wo die hessischen Hochschulen so viele Studierende in ihren Mauern haben wie nie zuvor und auch in den nächsten Jahren verpflichtet sind, mehr Studienanfänger/innen aufzunehmen um, die verabredeten Aufnahmezahlen für den Hochschulpakt zu erfüllen.

Im Hinblick auf die Initiative der Hans-Böckler-Stiftung: Zunächst fand ich die weit über ein Jahr geführten Debatten innerhalb der von der Hans-Böckler-Stiftung eingesetzten Projektgruppe, bestehend aus Vertretern/innen der Gewerkschaften (Verdi, IG Metall, GEW, IG BCE, DGB) und der Hochschulen sehr befruchtend. Der Projektgruppe oblag es, Vorschläge für den Entwurf des Leitbilds zu entwickeln. Argumente aus sechs Werkstattgesprächen mit Hochschullehrern/innen und Wissenschaftlern/innen mündeten in die Entwicklung des Vorschlags für ein Leitbild, das von den Teilnehmer/innen der von der Hans-Böckler-Stiftung veranstalteten Tagung im Februar 2010 in Berlin zustimmend zur Kenntnis genommen wurde. Das Leitbild will alle, die für die Hochschulen Verantwortung tragen, die Lehrenden und Verwaltenden, die Studierenden und Promovierenden, zu einem Diskurs über die Zukunft der Hochschulen anregen. Das Leitbild geht von der Prämisse aus, dass die Sicherung einer hohen Qualität der Hochschulen untrennbar mit Partizipation in einem demokratisch strukturierten Hochschulwesen, mit staatlicher Verpflichtung für die Hochschulen und mit gesellschaftlicher Verantwortung und sozialer Öffnung der Hochschulen verbunden ist. Das Leitbild setzt auf eine breite Beteiligung an einer hochschulpolitischen Diskussion, die Konsequenzen hat, die Ziele und Rahmenbedingungen für demokratische und soziale Hochschulen definiert und vor allem auch umsetzt, die gute Forschung und Lehre ebenso gewährleistet wie Chancengleichheit und Zugang zu höherer Bildung. Die Hans-Böckler-Stiftung und die sie tragenden Gewerkschaften müssen jetzt unmittelbar nach der Berliner Tagung den Hochschulmitgliedern Gelegenheit zur Erörterung des Leitbildes geben, sollte dasselbe nicht wieder versanden. Dass neben der GEW die großen Einzelgewerkschaften zusammen mit dem DGB sich diesem Hochschulprojekt verschrieben haben, ist eine große Chance dass von Seiten der Gewerkschaften für den Hochschulbereich endlich mal wieder „Nägel mit Köpfen gemacht werden“.

*Prof. Dr. phil. Michael May, Hochschule RheinMain, Fachbereich Sozialwesen,  
Kurt-Schumacher-Ring 18, 65197 Wiesbaden  
E-mail: michael.may@hs-rm.de*

*Prof. Dr. h.c. mult. Clemens Klockner, Hochschule RheinMain,  
Campus Unter den Eichen 5, 65195 Wiesbaden*



Fachbereichsrat „Sozial- und Gesundheitswesen“ der Fachhochschule Ludwigshafen am Rhein

## **Boykott des CHE Hochschul-Ranking wird fortgesetzt!** Beschluss des Fachbereichsrats „Sozial- und Gesundheitswesen“ der Fachhochschule Ludwigshafen am Rhein vom 24.03.2010

---

Der Fachbereich „Sozial- und Gesundheitswesen“ der Fachhochschule Ludwigshafen am Rhein – ehemals Evangelische Fachhochschule für Sozial- und Gesundheitswesen – wird sich auch zukünftig nicht am sogenannten ‚Hochschul-Ranking‘ des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) sowie der damit verbundenen Datenerhebungen beteiligen. Wir erneuern und bekräftigen damit den Beschluss, den der Konvent der seinerzeit noch eigenständigen Ev. Fachhochschule für Sozial- und Gesundheitswesen Ludwigshafen im Januar 2008 einstimmig gefasst hatte.

Zugleich fordern wir das CHE auf, seine diskriminierende Praxis zu beenden, Fachbereiche und ganze Hochschulen, die das Ranking boykottieren, in seinen Hochschulstatistiken nicht zu erwähnen. Statt die Existenz der Kritiker zu verschweigen, verlangen wir, dass diese dort mit dem Zusatz „Boykott des CHE-Rankings“ aufgeführt werden. Das bisherige Vorgehen des CHE führt nicht nur dazu, dass insbesondere Studienanfängerinnen und -anfänger lückenhaft und tendenziös informiert werden. So fehlen auch wichtige Orientierungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Wahl von Studienfach und Studienort. Durch das Verschweigen seiner Kritiker verzerrt das CHE zudem den Wettbewerb zwischen den Hochschulen und missbraucht seine Monopolstellung in einer Weise, die ordnungspolitisch und rechtlich fragwürdig ist.

### **Zur Begründung**

Die Gründe für unseren fortgesetzten Boykott sind im Kern dieselben geblieben, wie sie bereits der Resolution von 2008 zugrunde lagen. Die einseitige hochschulpolitische Ausrichtung des CHE hat sich nicht verändert. Es transportiert einen Bildungsbegriff, der vornehmlich an marktwirtschaftlichen Leitsätzen, nicht aber an Kriterien gesellschaftlicher Nützlichkeit orientiert ist. Dies lehnen wir ab. Zudem sind methodische Zweifel an der Repräsentativität der für das

Ranking erhobenen Daten sowie an der Validität ihrer Interpretation bis heute nicht ausgeräumt.

Mit der Gründung des CHE im Jahr 1994 verbanden Bertelsmann-Stiftung und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) das Ziel, dass die Hochschulen in Deutschland sich stärker marktorientiert und wettbewerblich modernisieren. Aus Körperschaften des öffentlichen Rechts, die sich selbst verwalten, sollen ‚unternehmerische Hochschulen‘ werden, die nach den Regeln marktvermittelter Konkurrenz um Qualität und Ansehen ringen. Im Wettbewerb sollten sie ihre Leistungsfähigkeit entwickeln, dabei ihren Ressourceneinsatz wirtschaftlich und ihre eigene Organisation eigenverantwortlich gestalten.

In der Praxis bedeutet dies: Wachsende Intransparenz der Studiermöglichkeiten und -bedingungen und ineffiziente Konkurrenzen auf dem Ausbildungsmarkt unter den Hochschulen. Demokratische Strukturen innerhalb der akademischen Selbstverwaltung werden zunehmend durch zentralistische Management- und Direktionsstrukturen ersetzt. Sogenannte Hochschulräte, die zumeist überproportional mit externen VertreterInnen aus Unternehmen und Wirtschaftslobby besetzt sind, übernehmen zentrale Steuerungsfunktionen, während es den gewählten Gremien der Selbstverwaltung überlassen bleibt, ihre knappen Budgets zu bewirtschaften und die Auswirkungen fehlenden Personals zu kompensieren.

Auf diesem Marsch in die ‚unternehmerische Hochschule‘ kommt dem CHE-Hochschul-Ranking eine zentrale und öffentlichkeitswirksame Bedeutung zu. Hochschulen und Studiengänge werden nach Qualitätskriterien in einer hierarchischen Ordnung platziert, die vor allem durch das CHE selbst im Zuge der Auswahl und Interpretation von Daten definiert wird. Diese werden dann zu ‚Argumenten‘ im Wettbewerb um die ‚besten‘ Forschenden, Lehrenden und Studierenden – und um Geld.

So trägt das CHE-Ranking dazu bei, die vorgeblich zu untersuchenden Qualitätsunterschiede selbst herzustellen und zu verfestigen: Negativ bewertete Hochschulen und Studiengänge laufen Gefahr, rückläufige Zahlen bei den BewerberInnen zu verzeichnen, infolge dessen (noch) weniger Gelder – insbesondere im Falle von Studiengebühren – zu erhalten, im nächsten Ranking dann erneut weiter abzusacken usw. – ein unheilvoller Prozess. Das Ziel, für Studierende an allen Hochschulstandorten vergleichbar gute Bedingungen zu schaffen, wird der kruden Idee von ‚Bildung als Ware‘ geopfert. Am Ende wird es einige ‚exzellente‘ ausgestattete Hochschule für wenige auf der einen Seite geben und viele auf der anderen Seite, die vor allem damit beschäftigt sind, ihre Mittellosigkeit und schlechte Studienbedingungen zu verwalten, unter denen eine Mehrheit von Studierenden und Lehrenden zu leiden hat.

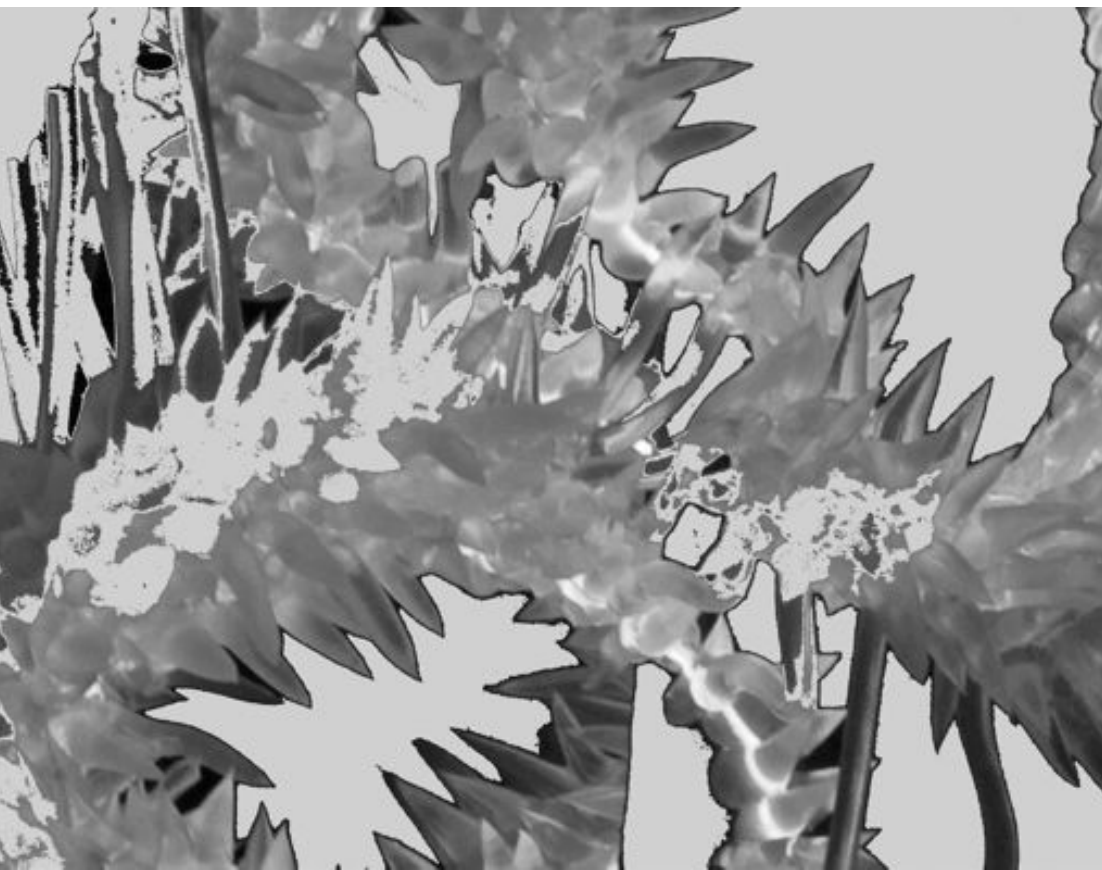


Methodisch ist insbesondere die mangelnde Transparenz der Vorgehensweise des CHE bei der Datenerhebung zu kritisieren. Es fehlen z.B. Informationen über die Stichprobenszusammensetzungen, die für die Beurteilung der Repräsentativität der Ergebnisse relevant sind (z.B. Zahl oder sozio-demografische Struktur der Befragten). Es bleibt unklar, ob oder wie Evaluationsergebnisse in das Ranking einfließen, bei denen man – etwa aufgrund geringer Fallzahl – nicht von repräsentativen Resultaten ausgehen kann.

Fallzahlprobleme können insbesondere dann auftreten, wenn Teile des standardisierten CHE-Fragebogen sich nicht auf die Besonderheiten einer Hochschule oder eines Studiengangs beziehen lassen. Bei solchen Passungsproblemen sieht das CHE nur die Ausweichkategorien „kann ich nicht beurteilen“ und „nicht vorhanden“ vor. Unklar bleibt, wie solche Antworten in die Bewertung einfließen.

Klar ist hingegen, dass CHE keine wirkliche Analyse der Ursachen für qualitative Unterschiede zwischen Hochschulen liefert. Diese würde voraussetzen, dass auch Faktoren wie z.B. die personell wie finanziell unterschiedliche Ausstattung der Hochschulen, deren Größe oder die Zusammensetzung der Studierendenschaft betrachtet werden. So werden kritisch sozialisierte Studierende sehr wahrscheinlich auch in Evaluationen kritischer urteilen als andere, mit denen sie dann aber verglichen werden. So kann dann eine gute Lehre u.U. gegen sich selbst gewendet werden.

*Fachhochschule Ludwigshafen am Rhein, Fachbereich IV, Sozial- und Gesundheitswesen, Ernst-Boehe-Straße 4, 67059 Ludwigshafen am Rhein*



## Friedhelm Schütte

# Zerstörung der Autonomie. Die ‚neue‘ Hochschule zwischen Selbstverantwortung und Benchmark

---

„Werden Sie vielmehr misstrauisch, wenn einer die Phänomene in Schafe und Böcke einteilen will.“  
(Max Horkheimer)

## 1. Einleitung

Die wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen haben das von Brüssel vorgegebene Datum zur nationalen Transformation der Hochschullandschaft mit dem Jahreswechsel 2010 erreicht. Auf dem Weg nach Bologna, der im Juni 1999 mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung durch 29 europäische Staaten begann, wurde gebummelt, überhastet gehandelt und bildungspolitisch gegängelt. Die konsekutiven Studiengänge sind trotz Umwegen und Ressourcenmangel hochschulpolitische Realität. Eine erste Bilanz zeigt: Die Gruppe der Befürworter ist klein, die Zahl der Bologna-Kritiker wächst von Semester zu Semester. Die mit der ordnungspolitischen Transformation verbundenen Erwartungen erweisen sich nach rund zehn Jahren im Praxistest als überzogen, zynisch und irreführend. Die Situation ist ordnungs- und hochschulpolitisch unübersichtlich. Sowohl die Autonomie als auch die Autorität der Hochschulen stehen zur Disposition. Die mit dem Bologna-Prozess initiierte Verlagerung hochschulpolitischer Entscheidungen an externe Gremien entmachtet die Fachkulturen und degradiert Fakultäten sowie Institute zu einem bürokratischen Annex.

Auf diesem Hintergrund erlangen die vorgetragenen Klagen eine neue Schärfe. Die Verschulung akademischer Ausbildung, erhöhter Leistungsdruck, die Blockierung von Mobilität, rechtliche Systemfehler, curriculare Einfalt statt Vielfalt usf. bilden einen Kranz von Ungereimtheiten, der den institutionellen Transformationsprozess in seiner gesamtgesellschaftlichen Dimension in Frage stellt. Die ordnungspolitische Top-Down-Innovation hat mit der Implementation des angelsächsischen Bildungssystems nicht nur Auswirkungen auf die deutsche Hochschulverfassung, mit der Konvergenz von Bologna-Prozess auf der einen und Kopenhagen-Lissabon-Prozess<sup>1</sup> auf der anderen Seite zielt sie auf die Umgestaltung der europäischen Arbeitsmärkte. Obschon die Transformation des deutschen

Bildungs- und Hochschulsystems auch als Chance begriffen wird (Herbert/Kaube 2008, Lack/Markschies 2008) überwiegt die Kritik (GEW 2008, Hartmann 2010, Himmelrath 2009, Lieb 2009, Münch 2009, 2010; Negt/Klausnitzer 2003; Scholz/Stein 2009). – Den Hochschulen droht ein doppelter Autonomieverlust. Mit der Etablierung eines neuen Steuerungsmodells geht die Autonomie der Fachkulturen dahin, mit der Verbetriebswirtschaftlichung des Hochschulalltags die Autonomie der Subjekte mit Konsequenzen für Studium, Lehre und Forschung.

Die Widersprüchlichkeiten dieses ökonomisch grundierten Transformationsprozesses aufzuzeigen, ist Ziel des Beitrags. Deshalb soll zunächst die neue Phase der Systemsteuerung des deutschen Hochschulsystems in Ansätzen beleuchtet werden (Kap. 2). In einem zweiten Schritt soll die hochschulpolitische Arena begutachtet und das Zusammenspiel von Fachkulturen bzw. Fachgesellschaften und externen Steuerungsagenturen im Rahmen von Deregulierung, Entstaatlichung, Bürokratisierung und Konvergenz der Fachkulturen thematisiert werden (Kap. 3). Die Orientierung an wissenschaftlichen Standards der Natur- und Ingenieurwissenschaften steht dabei mit einem Vergleich von Geistes- und Ingenieurwissenschaft im Mittelpunkt. Abschließend soll das Nachdenken über Alternativen der politisch verkündeten Alternativlosigkeit die Grundlage entziehen (Kap. 4).

## 2. Eine neue Ära der Systemsteuerung

Das neue Steuerungsmodell wird getragen von Instrumenten unterschiedlicher Reichweite. Sie konzentrieren sich einerseits auf die Gesamtplanung, andererseits auf die Detailsteuerung (HRK 2006, Langewiesche 2006). Die Humboldtsche Universitätsidee, mit der Einheit von Forschung und Lehre im Zentrum, ist mit der Bologna-Initiative perdue. Eine neue Ära der Systembildung beginnt (Schütte 2007). Üben die konsekutiven Studienformate und ihre curriculare Konstruktion in Form von Modulen von innen Druck auf die Hochschulen, leisten Akkreditierung, Ranking und Exzellenzinitiative Vergleichbares von außen. Auf der Basis des von OECD und GATS distribuierten Steuerungsmodells („Governance-Struktur“) werden unterschiedliche Instrumente zur Transformation historisch gewachsener Strukturen eingesetzt (Bogumil/Heinze 2007, Klausnitzer 2002, Scherrer 2008). Zielen Steuerungsinstrumente wie „Leistungsorientierte Mittelverteilung“ (LOM), „Budgetierung“, „Präsidialverfassung“, „Qualitätshandbücher“, „Modularisierung“ usw. auf eine innere Reorganisation der Hochschule, erklären andere, wie bspw. Akkreditierung, CHE-Ranking, Exzellenzinitiative, „Preismodell“, Globalhaushalt, Studiengebühren usw. die Deregulierung zum Ziel. Die hybriden Instrumente stellen einen Mix dar, der die Hochschulen einerseits zur Übernahme der Rolle eines Privatunternehmers zwingt und diese Rolle nolens volens an die neuberufenen W-Professoren delegiert, andererseits die Studien- und Hochschulkultur (Inter-

disziplinarität, Kollegialität etc.) mit dem Leitbild des Studenten als ‚Kunden‘ grundlegend und auf Dauer verändert. Mittelfristig entsteht daraus eine Lehr- und Studienpraxis, die den ökonomischen Kriterien eines Dienstleisters und nicht den Prinzipien von Wissenschaft folgt. In dessen Zentrum bewegt sich ein neuer Professorentypus, der als Kleinmanager agiert und die bereitgestellten Instrumente zum Wohle des verwalteten Fachgebiets einzusetzen weiß (Honneth 2007). In unterschiedlicher Form leisten Akkreditierung, Ranking und Exzellenzinitiative einen Beitrag zur Enteignung der „Verfügungsgewalt der wissenschaftlichen Forscher“ über das Feld von Bildung und Wissenschaft (Bourdieu 1991, S. 50).

*Akkreditierung:* Mit dem Ziel, Studiengänge an ein formal ausgewiesenes Bologna-Niveau durch eine curriculare, inhaltliche und organisatorische Standardisierung einzelner Fachkulturen via Akkreditierung heranzuführen, erlangen die Imperative des New Public Managements (NPM) – Wettbewerb, Rechnungslegung, Kapazitätsnachweise, Kundenströme etc. – eine Wirkungsmacht, die eine völlige Neuorientierung der traditionellen Selbstverwaltung zur Folge hat. Angesprochen sind hiermit sowohl die Verfahren der Programm- als auch der Systemakkreditierung (AR 2009, HRK 2007a).<sup>2</sup> In Anlehnung an Parameter der Betriebswirtschaft, die die vielfältigen Leistungen von Fachgebieten, Instituten und Fakultäten abbilden sollen, wird ein neues Steuerungsmodell etabliert, das den Staat als Akteur in den politischen Hintergrund treten lässt. Nicht mehr die Kontrolle „bürokratischer Konditionalprogramme“ und deren Abgleich mit gesetzlich Grundlagen durch Beamte prägen das Modell, sondern an die Stelle von Vertrauen tritt ein „grundsätzliche(s) Misstrauen“ sowie die Annahme, „bürokratische Regelungen seien ineffektiv und die Expertenautonomie würde missbraucht“ (Münch 2009, S. 75).

Die Beachtung und Einhaltung bestimmter Parameter garantieren die Akkreditierung. Zu den Parametern zählen u.a. ‚Struktur und Qualifikationsziele‘ des Studiengangs, ‚curriculare Merkmale‘, ‚Organisation und Studierbarkeit‘, ‚Polyvalenz‘, ‚Qualitätssicherung‘ und ‚Ressourcen‘. Auf diesem Wege werden die klassischen Genehmigungsverfahren zur Einrichtung von Studiengängen aufgehoben.<sup>3</sup> Die besondere Verantwortung der Fachkulturen wird mit der Etablierung unabhängiger Agenturen unterminiert, die i.S. intermediärer Instanzen agieren. Nicht mehr die verwaltungsrechtliche Kontrolle über die Umsetzung der Landesgesetze bestimmt die Praxis, sondern eine Überprüfung vorgegebener Ziele (Münch 2009, S. 76). Die faktische Entmachtung der Akademischen Senate durch die Errichtung von Kuratorien, Hochschulräte usw. unterstützt den Autonomieverlust der Fachkulturen (Bogumil/Heinze 2007).<sup>4</sup>

Vor diesem Hintergrund wird unter anderem die gesetzliche Grundlage und damit die politische Legitimation der Akkreditierung bezweifelt. Eine Übertragung der staatlichen Aufgaben durch Gesetz – bspw. durch einen Staatsvertrag –

sei erforderlich, um die Arbeit der Akkreditierungsagenturen als hoheitlichen Akt nach den Normen des öffentlichen Rechts sicherzustellen (Lege 2009). Mit dem partiellen Entzug der qualitativen Aufsicht über Studienverlauf, Curriculum, Professionalität, Prüfungsordnung etc. und deren Substitution durch ein Qualitätssicherungsmanagement reduziert sich die Aufgabe der wissenschaftlichen Peers auf eine bürokratische Komplizenschaft zur Wahrung eigener, standortspezifischer inhaltlicher Interessen einerseits und der Abwehr vermeintlicher bolognatauglicher Standards andererseits. Jenseits dieser Praktiken ist die erfolgreiche Akkreditierung wiederum eine Voraussetzung für monetäre Zuwendungen. Sie liefert die Basis für die Teilnahme an Wettbewerbsaktivitäten unterschiedlicher Provenienz (AQAS 2009, HRK 2006).

*Ranking:* Die regelmäßigen Rankingszenarien flankieren den Transformationsprozess mit eigenen Mitteln. Der Zweck ist so eindeutig wie die Ergebnisse fragwürdig sind (Hornbostel 2007, HRK 2006). Allen Rankings gemeinsam ist die Rationalisierung des Bildungssystems auf der Grundlage empirisch messbarer Leistungskriterien. Mit der Implementierung dieses Instruments vor rund zehn Jahren war das Ziel verbunden, eine Hierarchie von Hochschulstandorten einzuführen. Gewinner und Verlierer sollen derart öffentlich sichtbar gemacht werden. Die nach US-amerikanischen Vorbild dokumentierten Hitlisten sind nicht nur ein willkommenes Einfalltor für aggressives Hochschulmarketing, sie schaffen vor allem dort Konkurrenz wo sie völlig unangemessen ist. Staatlich kontrollierte Teilarbeitsmärkte wie die von Lehrern, Ärzten und Juristen unterliegen einer anderen Steuerungslogik, die nicht in einer massenwirksamen Mobilisierung von Konkurrenz aufgeht. Die Errichtung akademischer Leuchttürme auf der Grundlage von Benchmarks führt insofern in die Irre, als mit zweifelhaften Methoden nicht die wissenschaftliche Leistung von Fächern und Fachgebieten gewürdigt wird, sondern vielmehr Merkmale, die kommerziellen Verwertungsinteressen zuträglich sind (Keupp 2007).

Insoweit ist der bereits von mehreren Universitäten, Instituten und Ländern wie Österreich und der Schweiz vollzogene Ausstieg aus dem von Bertelsmann aufgelegten Ranking des ‚Centrums für Hochschulentwicklung‘ (CHE) nur konsequent. „Da es viele Zweifel an den Methoden und Kriterien des CHE-Ranking und an der willkürlichen Auswahl von Vergleichsparametern gibt“, so der Siegener Fachbereich Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaften stellvertretend für andere Hochschulen, „macht es wenig Sinn, hier weiter zu investieren“ (EW 2010, S. 204). Die Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät der Christian-Albrechts-Universität Kiel und das Institut für Pädagogik der Universität Duisburg-Essen sind mit vergleichbaren Argumenten aus dem CHE-Ranking ausgestiegen. Das zyklisch angelegte Messen und Ranken ist in hohem Maße kapazitätsbindend – es bedarf einer eigenen Infrastruktur – und in der Sache dysfunktional. Die Gewährleistung

von Studienqualität ist durchaus auf anderen Wegen und mit anderen Methoden erreichbar (Huber 2008, S. 305f.).

Das Sammeln von Daten ohne Rückkopplung an Fachkulturen verursacht zusätzliche Kosten und sendet falsche Signale sowohl an Mitarbeiter als auch an das akademische Umfeld. Die Kreierung eines künstlichen Marktes, der mit dem Instrument des Ranking und seinen vergleichsweise willkürlichen, gleichwohl ausgewählten Kriterien, befeuert wird, mündet mittelfristig in einem Konformismus, der in einer ungewollten Gleichmacherei endet. Das Ranking mit seiner auf öffentliche Breitenwirkung zielenden Politik schafft neben materiellen insbesondere symbolische Realitäten. Leistet die symbolische Anerkennung neben dem Aufmerksamkeitseffekt einen Beitrag zur Attraktivität des gesamten Hochschulstandortes unabhängig von der Reputation einzelner Fachgebiete bzw. Institute, schafft die materielle ‚Bonität‘ einer Hochschule – vermittelt über Zertifikate – ein neues Allokationsregime für akademische Arbeitsplätze. Nicht der BA-/MA-Abschluss als solcher ebnet den Weg in besonders privilegierte Berufskarrieren, sondern der an einer ‚Eliteuniversität‘ erworbene Abschluss (Hartmann 2007).

*Exzellenzinitiative:* Die Exzellenzinitiative ist das zentrale Mittel zur Etablierung des neuen Steuerungsmodells und dessen bildungspolitischer Motor. Sowohl in der Breite als auch in der Tiefe geht die Exzellenzinitiative weit über die beabsichtigten Ziele des Ranking hinaus, dessen Kernanliegen sie mit der Etablierung marktförmiger Steuerungselemente nach angelsächsischem Vorbild teilt. Die Exzellenzinitiative folgt programmatisch der Wissenschaftsförderung von Europäischer Union und Deutscher Forschungsgemeinschaft (DFG), die ausschließlich auf Programmforschung setzt und strategische Ziele damit verbindet (DFG 2005, Hornbostel/Simon 2008, Langewiesche 2006, S. 393f.). Mit den ersten Antragsrunden aus den Jahren 2006/2007 wurden nicht nur „Förderlinien“ verabschiedet, die darauf abzielten, „Graduiertenschulen“ und „Exzellenzcluster“ einzurichten, sondern auch neue Steuerungsmechanismen und -gremien an den Exzellenzuniversitäten installiert (Sondermann/Simon 2008).<sup>5</sup> Die Steuerung der Förderlinien bedurfte insofern einer neuen inneruniversitären Struktur und Organisation als nur ein völlig anders instrumentiertes Managementsystem die komplexe Aufgabe zu bewältigen vermochte. Neben die alte Verwaltungsstruktur wurde deshalb ein neues Steuerungsmodell mit gänzlich anderer Zielsetzung errichtet. Nicht der klassische Lehr- und Forschungsbetrieb mit seinen zyklischen Herausforderungen war demnach zu managen, vielmehr standen die Einwerbung von Drittmitteln bzw. der Exzellenzwettbewerb zur Absicherung der ‚Reputationsgewinne‘ sowie der Aufbau einer neuen Infrastruktur im Mittelpunkt.

Die Exzellenzinitiative lässt sich bildungspolitisch von einer Top-Down-Logik leiten (Münch 2007). Darauf vertrauend, durch die Auswahl einzelner Universitäten



bzw. Graduiertenschulen und Exzellenzclustern die Hochschullandschaft nach der Maxime „Ideenwettbewerb für Forschung und Strategien“ (DFG 2005) nachhaltig zu transformieren, wurde eine aus drei Elementen bestehende Programmatik entworfen. Dazu zählte erstens die „Stärkung“ des deutschen Wissenschaftsstandortes, zweitens die Verbesserung internationaler Konkurrenzfähigkeit via Erhöhung internationaler „Sichtbarkeit“ und schließlich drittens die „Herausbildung von Spitzen im Universitäts- und Wissenschaftsbereich“ (Sondermann/Simon 2008). Mit der Konzentration auf einige wenige Hochschulstandorte wurde einerseits ein Modell der neuen Hochschullandschaft statuiert, das die Ausstattung der klassischen ‚Massenuniversität‘ zunächst unberücksichtigt lässt und die staatlichen Mittel nach dem Matthäus-Prinzip vergab, andererseits die Mittelvergabe an die Erfüllung marktförmiger Kriterien koppelte. An dem Wettbewerbskarussell konnte nur derjenige drehen, der die jeweiligen Bedingungen der Förderlinien erfüllte und die notwendigen sachliche und personelle Infrastruktur garantierte. Fachgebiete, Institute und Fakultäten, die nicht über die sog. kritische Masse verfügten waren nicht wettbewerbsfähig. Das betrifft die (linken) Reformuniversitäten der 1970er Jahre und die in dieser Epoche gegründeten Fachhochschulen.

Die bemerkenswerteste Innovation der Exzellenzinitiative besteht in der intensiven Rekrutierung herausragender Wissenschaftler/innen, insbesondere im Bereich der Doktoranden/innen und der Postdocs. Der Exzellenzcluster fördert deshalb intensiv „die Entwicklung eines eigenen Nachwuchswissenschaftlerpotentials“ (Sondermann/Simon 2008, S. 43). Das führt neben der Abwerbung der besten Köpfe zu einer Polarisierung der akademischen Leistungsträger mit nachhaltigen Folgen für die Fachkulturen.<sup>6</sup> Der Mangel an exzellenten Talenten tritt damit offen zu Tage – die Konkurrenz mit außeruniversitären Forschungseinrichtungen ist dabei zu beachten –, aber auch die Aussicht auf eine wissenschaftliche Zwei-Klassen-Gesellschaft, die große Volluniversitäten begünstigt, leistungsfähige Fachgebiete an ihrer Größe scheitern lässt. Sektorale Spitzenuniversitäten mit ihren ausgewiesenen Wissenschaftsbereichen bzw. einschlägigen Clustern zählen somit zu den Verlierern. Kleinen Fachkulturen droht mittelfristig das akademische Aus. Korrekturen struktureller und bildungspolitischer Art sind deshalb notwendig (Leibfried/Wiesner 2008). Wer die Autonomie von Fachkulturen erhalten und die Entwicklung bestehender Standorte nicht dem Primat des Marktes überlassen will, muss der Exzellenzinitiative und den anderen Instrumenten mit großer Skepsis begegnen.<sup>7</sup>

Der Vorschlag, das neue Steuerungsmodell mit einem sog. „Preismodell“ zu verbinden, wie es der Berliner Wissenschaftssenator für 2012 plant, kombiniert Elemente der Exzellenzinitiative mit einer Gesamtbudgetrechnung in Sinne der LOM, die vor allem die ‚kleinen‘ Fachkulturen in ihrer Existenz bedroht („Nach der Wurst springen“, TSP v. 4.3.2010). Vorgesehen ist eine Finanzierung, die sich

aus einer garantierten Grundausstattung (33%), einer Zuwendung basierend auf erbrachte Leistungen in der Lehre (33%) sowie Geldern für die Forschung i.S. der Exzellenzinitiative (33%) zusammensetzt.<sup>8</sup> Dieses Modell beeinflusst die Autonomie der Hochschulen hinunter bis zu den Fakultäten und Instituten. Vergleichbare Vorhaben wurden bereits in Baden-Württemberg unter dem Namen ‚Solidarpakt‘ und in Nordrhein-Westfalen unter dem Kürzel ‚Qualitätspakt‘ aufgelegt (CHE 2005, Langewiesche 2006, S. 396).

Die mit dem Bologna-Prozess eingeführte neue Sprache weist nicht nur mit der Übernahme von Anglizismen semantisch den Weg, sie führt vor allem in eine neue Denke ein (Keupp 2007, S. 1190f.). Das hervorstechende Merkmal ist keineswegs die Übernahme primär englischer Begrifflichkeiten, sondern vielmehr deren sozialer Kontext. Nahezu ausnahmslos sind sie der Ökonomie entlehnt.<sup>9</sup> Employability, Benchmarking, Intramural Funding, High-Potential-Cluster, Project Management Offices, Executive Board / Board of Directors, Principal Investigators, Source-items etc. etc. finden Anwendung in einem Umfeld, das auf der Grundlage von Konkurrenz und Markt agiert. Diese und andere Plastikwörter betreiben symbolische Politik im intellektuellen Feld der Fachkulturen (Bourdieu 1991, S. 48). Sie negieren einerseits die kulturelle Tradition sowie das disziplinäre Selbstverständnis der historisch-hermeneutischen und empirisch-analytischen Wissenschaftsdisziplinen, andererseits unterminieren sie die fachliche Kooperation und die Partikularität des intellektuellen Feldes insgesamt.

### **3. Hochschulpolitische Arena – Unterminierung der Fachkulturen**

Die schleichende Ökonomisierung der Sprache ist ein allgemeines, keineswegs hochschulpolitisches Phänomen. Sie verweist auf Kämpfe im hochschulpolitischen Feld um Macht, Budgets, Ressourcen und Prestige (Bourdieu 1992). Die Unterminierung der Fachkulturen durch externe Maßstäbe – bzw. durch neue Instrumente im organisationssoziologischen Sinne – offenbart sich in ihrer ganzen Schärfe vor allem im ausufernden Qualitätsdiskurs. Sowohl bei der Akkreditierung von Studiengängen als auch im Rahmen der Exzellenzinitiative steht die ‚Qualitätssicherung‘ im Zentrum. Es gibt kein Segment in der hochschulischen ‚Produktionskette‘ (Lehre, Forschung, Verwaltung, Öffentlichkeitsarbeit etc.), das sich nicht dem Diktat der ‚Qualität‘ zu beugen hat. Was in der Humboldt’schen Tradition selbstverständlich war und der Kontrolle der Fachkulturen/Fachgesellschaften oblag, ist heute das Geschäft von Steuerungsgruppen, Prüfungsmanagement, Controllingabteilungen bzw. anderen externen Begutachtern. Mit der Etablierung von Modulkatalogen wird nicht nur ein curricularer Systemwechsel vollzogen, sondern auch eine anhaltende, normativ und empirisch ausgetragene Kontroverse

um den Qualitätsbegriff eröffnet. Die Messbarkeit von Leistungen – bspw. Forschungsleistungen und deren Qualität – einerseits, die Enteignung der Definitionsmacht durch fachfremde Entscheider andererseits, gibt den Blick frei auf ein hart umkämpftes akademisches Feld. Hierbei geht es im Kern um die „Verteidigung der Verfügungsgewalt der wissenschaftlichen Forscher über ihre Produktions- und Bewertungsmittel [...] gegen die zunehmende Enteignung durch wissenschaftliche Administratoren“ und hochschulinterne Bürokratie (Bourdieu 1991, S. 50). Die Delegation von Verantwortung an externe Agenturen verändert zunehmend das akademische Selbstverständnis der Wissenschaftsdisziplinen. Sie erfordert darüber hinaus auch einen neuen Wissenschaftlertypus. Das Kalkül, nur jene Tätigkeiten des Fachgebiets zu systemrelevanten Aufgaben zu erklären, die in der Leistungsdatenerfassung (LinF) monitäre und statusdistribuierende Wirkungen zeigen, lässt einen tief greifenden Wandel erkennen, dessen Folgen (noch) nicht abzusehen sind. Wie ist mit der Hochschulbürokratie umzugehen?

Die Antworten des Qualitätsmanagements liegen auf der Hand, wie die in Erprobung befindlichen Instrumente beispielhaft zeigen. „Ziel eines Monitoring der Exzellenzinitiative ist nicht nur die Entwicklung eines empirischen Fundaments, das mehr als nur eine Momentaufnahme ermöglicht, sondern auch die Bereitstellung von Instrumenten, die über die Exzellenzinitiative hinaus eine nachhaltige und vor allen Dingen multipel nutzbare Informationsbasis für die gestiegenen Anforderungen an die Selbststeuerungskapazität im Hochschulsystem bereitstellt“ (Sondermann/Simon 2008, S. 123). Die Erweiterung der Datenbasis erweist sich folglich als Grundlage hochschulischer Lenkung und Verwaltung. Transparenz (für wen) soll damit gewährleistet, Verteilungsgerechtigkeit im internen und externen Wettbewerb legitimiert werden. Die mit dem Qualitätsmanagement verbundenen Bemühungen, objektive Bewertungsmaßstäbe durch empirische Messverfahren im Hochschulalltag einzuführen, zeigt bei näherer Betrachtung eine Kette von Widersprüchen. Insofern ist zu fragen: „What the hell is quality“ – bspw. in den Geistes- oder den Ingenieurwissenschaften und welchen Einfluss nehmen die Fachkulturen (Lack/Markschies 2008)? In exemplarischer Absicht soll das an der empirischen Erfassung (Evaluation) von Forschungsleistungen (im internationalen Maßstab) und der curricularen Ausgestaltung einzelner Studiengänge in den Ingenieur- und Geisteswissenschaften diskutiert werden.

Die Transformation des deutschen Hochschulsystems wird von neuen Praktiken der Messung von Forschungsleistungen begleitet. Das Peer-Verfahren als unmittelbare Anerkennung und Auswahl von Wissensansprüchen durch kompetente Begutachtung bei Veröffentlichungen, die Vergabe von Forschungsgeldern und akademischen Ehren etc. tritt zunehmend in den Hintergrund. Mit der Etablierung des neuen Steuerungs- bzw. Managementsystems, u.a. der Einführung von Qualitätshandbüchern, Modulkatalogen etc., erlangen bibliometrische Wissenschaftsindikatoren eine immer wichtigere Bedeutung bei der Mittelvergabe,

Berufungen sowie diversen Rankings (Moed 2005; zur statistischen Analyse: Münch 2009, S. 228ff.). Auch im Fall der Leistungsmessung werden Anleihen bei der Ökonomie vorgenommen. Die bibliometrischen Indikatoren verwenden die in der Betriebswirtschaft gängigen quantitativen Größen. Obschon sich derartige Analogien wegen des Pseudo-Marktes und der nicht existenten Produzenten-Konsumenten-Kette verbieten, wird mangels fehlender Alternativen im Wissenschaftsalltag damit Hochschulpolitik betrieben. Die neuen Evaluationsregime sind eine Antwort auf das staatliche Desinteresse an Detailsteuerung zugunsten der weiter oben dargestellten LOM (Hornbostel 2008, S. 74f.). Eine Theorie, die die wissenschaftlichen Aktivitäten nicht nur quantitativ sondern auch qualitativ bewertet und darüber hinaus die Besonderheiten einzelner Fachkulturen – bspw. in der Frage der Autorenschaft – mitberücksichtigt, ist zunächst nicht in Sicht. „Nicht zuletzt dieses Theoriedefizit führt zu der Befürchtung, Wissenschaftsindikatoren könnten falsche Signale setzen und letztlich gutes Marketing von Wissenschaftlern höher bewerten als solide Forschung. Unterstellt wird dabei, es gäbe einen einheitlichen Qualitätsbegriff, der durch Indikatoren aber falsch operationalisiert werde“ (Hornbostel/Klingsporn 2007, S. 15).

Die Frage nach der Qualität soll im Folgenden nicht weiter verfolgt werden. Vielmehr ist die Berücksichtigung des Eigensinns der diversen Fachkulturen (und deren Definitionsmacht) von Interesse. Die Verwendung bibliometrischer Daten umfasst i.d.R einen ganzen Strauß von Items. Die Frage nach der Autorenschaft<sup>10</sup>, die Gewichtung von Artikeln und Büchern, die Erfassung von Literatur in internationalen Datenbanken, die Länge der Beiträge (zählt Qualität oder Quantität?), die Zitationspraktiken (Huberei gleich hohe Qualität?; Moed 2005) oder die Veröffentlichungspraxis in englischer Sprache und in angelsächsischen Journals – in all diesen Fragen spiegeln sich verschiedene akademische Traditionen und Gepflogenheiten (Hornbostel/Klingsporn 2007). Sie werden von den derzeit gängigen Methoden mit einer bemerkenswerten Kühnheit unterschlagen. Die Leistungen z.B. der deutschen Sozial- und Erziehungswissenschaften inkl. ihrer Subdisziplinen werden von den marktbeherrschenden Datenbanken Web of Science (WoS), Scopus etc. aufgrund der an naturwissenschaftlichen Standards orientierten Datenanalyse auch nicht nur annähernd erfasst (Ebd., S. 19ff., insbes. S. 24).

Die verschiedenen Praxen der Fachkulturen, so das Bild, bleiben sowohl unverstanden als auch öffentlich unsichtbar. M.a.W.: Der Einfluss der Fachkulturen auf die Darstellung der Forschungsleistungen verblasst zusehens. Die ehemals erprobte Begutachtung durch Fachkollegen wird mit der bibliometrischen Analyse an den Rand gedrängt (Bornmann/Daniel 2003). Gleichzeitig steigt die formale Bedeutung dieses Verfahren (Teichler 2008, Wintermantel 2008). „Die wissenschaftsphilosophische Frage nach der Qualität von Forschungsergebnissen wird mit Indikatoren nicht beantwortet, sondern ersetzt durch Informationen, die verschiedene Aspekte wissenschaftlicher Aktivität und des Erfolges dieser Aktivität

sichtbar machen. Erfolg ist dabei im Wesentlichen eine operationale Definition, die je nach Ermittlungsverfahren anders ausfällt“ (Hornbostel/Klingsporn 2007, 15). Die Wiedererlangung der Verfügungsgewalt über die Wissenschaftsproduktion und deren Bewertung zählt folglich zu den zentralen Aufgaben der Fachkulturen bzw. Fachgesellschaften. Die bestehenden Disparitäten zwischen Quantität und Qualität hat nun auch die Deutsche Forschungsgemeinschaft mit der Verabschiedung neuer Regeln auf den Plan gerufen (DFG 2010). Der Paradigmenwechsel, der mit der Eindämmung der Publikationsflut verbunden ist, kann eine Trendwende einleiten. Das hat allerdings eine Rückbesinnung auf die von den Fachkulturen beschlossenen Standards zur Voraussetzung.

Die Verlagerung der Kontrolle über Forschung und Lehre zeigt sich auch im Bereich der Curricula. Die curriculare Ausgestaltung der konsekutiven Studiengänge auf der Basis von Modulen, ECTS-Betrachtung und Workloadberechnung lässt ebenfalls eine schleichende Zerstörung bzw. Relativierung fachlicher Autonomie erkennen. Immer deutlicher offenbart der Bologna-Prozess im Management der Studiengänge eine Entwertung fachlicher Maßstäbe und eine Aufwertung prozessual begründeter Sachzwänge, die Rückwirkungen auf die soziale Selektion hat. Das im Stile eines Top-Down-Modells verordnete BA-MA-Studienformat für die Lehrerbildung einerseits und der Versuch der Rettung curricular bewährter Studiengänge in den Ingenieurwissenschaften andererseits sind Beispiele einer politischen Sachzwanglogik, die das professionelle Wissen von Fachkulturen und Fachgesellschaften systematisch missachtet. Wie die Reorganisation der Lehrerbildung brennpunktartig zeigt, sind nicht nur die bildungspolitischen Ziele (Polyvalenz, Mobilität, Homogenität, Verkürzung der Studienzeit usw.) nicht erreicht worden, sondern die konsekutive Struktur als solche erweist sich als Irrweg. Das programmatische Ziel, die Professionalisierung der Lehrkräfte für die unterschiedlichen Schulformen und Bildungsgängen auf ein neues Niveau zu heben und den neuen Strukturen anzupassen (Grimm 2004, HRK 2007, KMK 2004, 2008), präsentiert sich – wie zu erwarten war – immer mehr als Illusion (Helsper/Kolbe 2002, Schütte 2006, Zentrum für Schulforschung 2002).

Während auf der einen Seite jedes Bundesland und immer häufiger auch jeder Hochschulstandort eigene Strukturen entwickelt, die einen „Flickenteppich divergenter Modelle“ zu erkennen geben (Keuffer 2010, S. 51)<sup>11</sup>, gerät auf der anderen Seite die Professionalisierung der Lehrkräfte mit der Kompetenzorientierung im Zentrum in eine Schiefelage. Solange die Qualität professionellen Lehrerhandelns vom Diskurs über Strukturen majorisiert und die Bestimmung dessen, was pädagogische Handlungskompetenz ausmacht, nicht von Fachkulturen bzw. Fachgesellschaften definiert, sondern von externen Paradigmen geleitet wird, ist die Autonomie eine Worthülse. Bezeichnend für die Dominanz des Politischen ist es, dass bspw. die in Nordrhein-Westfalen an den Modellhochschulen gesammelten Erfahrungen nicht zur Grundlage weiterer Planung erklärt wurde. Die Tatsache,

dass die Lehrerbildung sich dem Bologna-Prozess politisch unterwerfen musste, obwohl das konsekutive Modell mit der Tradition des Zwei-Fächer-Studiums und integrierten Praxisanteilen alles andere – im Gegensatz zu den klassischen Diplom-Studiengängen – als kompatibel ist, vielmehr Professionalisierungskonzepten zuwiderläuft, hat eine Rückbesinnung auf die fachlichen Standards der Lehrerbildung und damit eine Verteidigung der Autonomie der Hochschulen und Fachgebiete zur Konsequenz. Dem Primat der Politik mit der Tendenz der totalen Vereinheitlichung aller Studiengänge ist folglich eine andere Richtung zu geben. Die Rückverlagerung der Verantwortung für Forschung und Lehre in die Fachkulturen ist hochschulpolitisches Ziel. Sowohl die Logik des Feldes wird dadurch rehabilitiert als auch die gesellschafts- und bildungstheoretische Idee von Universität. „Das Teilsystem Wissenschaft ist dann am nützlichsten für die gesamte Gesellschaft, wenn es seinen eigenen Kriterien folgen darf“ (Langewiesche 2006, S. 397).

Der Versuch der TU9-Initiative – ein Zusammenschluss von neun Technischen Universitäten, die derzeit rund 200.000 Studierende in der Bundesrepublik Deutschland repräsentierten – kann als ein Unternehmen betrachtet werden, das sich die Wiedererlangung der Deutungshoheit über die Ingenieurbildung auf die Fahnen geschrieben hat. Wenngleich der Widerstand der Ingenieurwissenschaften gegen das konsekutive Studienformat, unterstützt vom Bund Deutscher Architekten, der TU9-Initiative und der Akademie der Technikwissenschaften (atec) mittlerweile aufgegeben wurde (VDI-Nachrichten v. 13.5.2005), zeigt die Debatte um die „vollwertige Berufsbefähigung“ die Verteidigung sowohl curriculärer Standards als auch qualitativer Maßstäbe. Mit dem Hinweis auf die internationale Wettbewerbsfähigkeit wird sowohl einem spezifischen Curriculum, eingebettet in ein fünfjähriges Ingenieurstudium, das Wort geredet als auch die Beibehaltung des akademischen Titels „Dipl.-Ing.“, verstanden als „Markenzeichen“, gefordert (TU9-Pressemitteilung v. 6.1.2010). Die curriculare und qualitative Relativierung der eingeführten BA-MA-Studienformate mit ihren standardisierten Modulkatalogen erweist sich somit als Grundlage zur Wiedererlangung fachlicher Autonomie.

#### **4. Nachdenken über Alternativen – Looking for the way out**

Bildung als Ware zu betrachten geht an den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts vorbei. Weder ist bei der Vermittlung von Wissen und Persönlichkeitsbildung von einem originären Markt auszugehen noch werden die derzeit eingesetzten Instrumente der Dynamik moderner Gesellschaften gerecht. Hochschulen aller Couleur sind davon, obschon in unterschiedlicher Weise, betroffen. Alle zurzeit gehandelten Maßstäbe verfolgen einen radikalen Umbau des Hochschulsystems mit tektonischen Verschiebungen innerhalb des deutschen Bildungssystems. Die Zurichtung von Universitäten, Fachhochschulen, Berufsakademien usw.

nach Unternehmensprinzipien unterschlägt deren wichtigste gesellschaftliche Funktion. In historischer Perspektive waren die Universitäten in Europa und seit dem 20. Jahrhundert auch in den USA Orte der Kreation und individuellen Persönlichkeitsentwicklung, die keine zentrale Gesamtplanung kannten und deren Steuerung in den Händen forschender Fachkulturen lag. Die akademische Sozialisation in einer bestimmten Fachkultur prägte Erwerbsbiographien, Volkswirtschaften und Nationalstaaten auch ohne zentrale Steuerungsinstrumente. Die „nachlaufende Steuerung und Planung“ war mit Blick auf das 19. und 20. Jahrhundert in Deutschland insoweit erfolgreich, als sie den Wissenschaften auf der Basis akademischer Selbststeuerung die notwendigen Freiheiten und finanziellen Ressourcen zur Entwicklung der Disziplin boten (Langewiesche 2006, S. 392f.). Mit der Hinwendung zur Programmforschung unter zu Hilfe-nahme leistungsorientierter Wettbewerbsstrategien wird das auf Nachhaltigkeit ausgerichtete deutsche Universitätsmodell Humboldt'scher Prägung bildungs-politisch ausgemustert und durch ein zentralistisches Management ersetzt. Das mündet in einer faktischen Aushebelung von Selbstverantwortung und Selbststeuerung durch Fachgebiete, Fachgesellschaften und akademische Senate (Rüegg/Hammerstein 2004). Die institutionalisierte Außensteuerung ist auf der Grundlage wissenschaftlichen Wettbewerbs durch inneruniversitäre, demokratisch legitimierte Entscheidungsprozesse zu ersetzen. Durch die Externalisierung und strategische Planung hochschulpolitischer Entscheidungen, die nur noch zwischen Lebens-, Sozial- und Kultur- sowie Ingenieurwissenschaften differenziert, werden die Hochschulen mittelfristig Schaden nehmen. Das intellektuelle Niveau und der Eigensinn von Fächern werden sich, zumindest in der Breite verflüchtigen, aber auch die Interaktionsbeziehungen zwischen Professoren, Wissenschaftlichen Mitarbeitern, Studenten werden an Qualität verlieren und in eine spezielle Form von Geschäftsbeziehung einmünden (HIS 2010).

Die Humboldt'sche Prämisse der Einheit von Forschung und Lehre wonach Universitätslehrer und Studierende sich gemeinsam forschend der wissenschaftlichen Erkenntnis vergewissern wird damit Ad acta gelegt (Humboldt 1960). Inwieweit ein forschungsorientiertes Fachstudium weiterhin die Basis für eine akademische Ausbildung sein wird und nicht nur einem Graduiertenstudium an bestimmten Universitätsstandorten vorbehalten bleibt, muss sich erst noch zeigen. Insbesondere für die Lehrämter stellt sich die Frage, worauf forschungsorientierte Lehre zielt und wie sie curricular ohne eine Einbindung des Referendariats zu organisieren ist. Der schleichende Wandel, der die außereuropäischen Hochschulen bzw. die Spitzenuniversitäten in der Neuen Welt längst erreicht hat – folgt man dem Befund des vergleichenden Literaturwissenschaftlers George Steiner (2007, S. 172) –, lässt erahnen, mit welchen Konsequenzen beim Verlust an Autonomie zu rechnen ist, wenn selbst die herausragenden Universitäten mit „einem beunruhigenden Mangel an Allgemeinwissen und intellektuellen Fertigkeiten zu kämpfen“ haben.



Die „Verteidigung des Universellen“, die mit der grundrechtlich gesicherten Wissenschaftsfreiheit verbunden ist, und die Aufhebung der bestehenden Verfahrensregeln sind der einzige Weg, die Zukunft der Hochschulen zu gewährleisten und dem politischen Credo, „University by Management“, die Gefolgschaft zu verweigern (Bourdieu 1991, S. 65). Um sie vor der Fehlentwicklung in Gestalt einer höheren Berufsfachschule zu bewahren, bedarf es neben einer curricularen Autonomie einer anderen Studienpraxis.

Der undifferenzierte Umgang mit Hochschulcurricula, die Standardisierung völlig unterschiedlicher Studiengänge, die Kanonisierung von Studieninhalten, die fachliche Gliederung des Studiums durch Module, die Organisation idealisierter Studienverlaufspläne und die Erfolgskontrolle auf Basis von Workloadkriterien etc. lassen nicht nur ein völlig anderes, ökonomisches Selbstverständnis von Studium erkennen, sie verweisen vor allem auf eine grandiose Nivellierung und Delegitimation von Fachkulturen. Statt curriculare Vielfalt zu befördern und den verschiedenen wissenschaftlichen Traditionen Rechnung zu tragen, wird die curriculare Einfalt Land auf Land ab gepflegt – von der Ägyptologie bis zur Zahnmedizin.

Lehramtsstudiengänge werden auf das Maß von ingenieurwissenschaftlichen Studienformaten gestutzt, geisteswissenschaftliche Qualifikationswege über den Leisten naturwissenschaftlicher Reproduktionsstandards geschlagen. Ein Verlust an wissenschaftlicher Originalität ist dabei zu beklagen. Die Spezialisierung auf bestimmte Wissenschaftsbereiche und Forschungsmethoden, die bislang für Konkurrenz sorgte und die Unvergleichbarkeit von Studienstandorten im Sinne eines Alleinstellungsmerkmals garantierte, ist mit der Etablierung des Bologna-Prozesses und dessen bürokratisch-formalem Normierungszwang nicht mehr gegeben bzw. droht zu verschwinden. Curriculare Flexibilität ist deshalb gefordert sowohl hinsichtlich Studiendauer als auch in der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung des BA- bzw. MA-Studiums. Was für die Ingenieure gut ist und sich bewährt hat, muss weder für die Lehramter mit ihrer personenbezogenen Professionalisierung und speziellen Ausbildungstradition noch für Geisteswissenschaftler formal angemessen und strukturell überzeugend sein (Kräuter/Oberlander 2009, WR 2006). Vergleichbares gilt für andere Studiengänge. Insofern haben die Fachkulturen darüber zu entscheiden, was in welchem Umfang, wann im Studium und methodisch wie gelehrt bzw. studiert wird. Der Ausstieg aus dem BA-MA-Studienformat ist dabei ebenso zu (be-)denken, wie die Erprobung neuer Lehrveranstaltungstypen. Die Praxis von Akkreditierungsverfahren lässt jedoch eine gegenläufige Tendenz erkennen. Die Bereitschaft, standortbezogene Sonderwege zu beschreiten und die formalen Vorgaben selbstbewusst, standortspezifisch zu interpretieren, ist nur begrenzt vorhanden.

Eine andere Studienpraxis hat einerseits die Verschulung des Studiums mit inkorporierter Leistungsbemessung (Workload) aufzubrechen, andererseits einer verwissenschaftlichten Welt Rechnung tragend, Kompetenzen von großer Langzeitwirkung systematisch im Modus von Theorie und Methode aufzubauen (Huber 2008, S. 305f.). Eine derart verstandene geistige Vorratshaltung hätte eine andere Form von Studium zur Konsequenz (Negt 2010, S. 35). Weder Detailkenntnisse noch der instrumentelle Umgang mit Wissen stünde deshalb im Vordergrund, sondern der bildungstheoretische Anspruch an die Änderbarkeit der inneren und äußeren Natur des Menschen durch Wissenschaft und Aufklärung. „Bildung ist so sehr Bildung des äußeren Ganzen, wie gerade damit Bildung seiner selbst. Niemand ist gebildet, der nicht in Hingabe an seine eigene Sache ihren Zusammenhang mit dem Ganzen erkennt“ (Horkheimer 1952, S. 416). Das impliziert einen nichtökonomischen Umgang mit Zeit und den Verzicht auf Standortadelung.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Damit ist die deutsche Facharbeiterausbildung auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes von 1969 i.d.F. von 2005 und deren Harmonisierung, ebenfalls bis 2010, in der Europäischen Union angesprochen.
- <sup>2</sup> Der Markt der Akkreditierung ist aufgeteilt. Zurzeit agieren sechs Agenturen. Die „Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS)“ konzentriert sich bspw. auf Studiengänge der Geisteswissenschaften (AQAS 2009). Die Kosten der Akkreditierung eines Studiengangs liegen derzeit zwischen 11 und 15.000 Euro (Lege 2009, S. 62).
- <sup>3</sup> Das betrifft im gleichen Umfang die sog. Reakkreditierung i.S. des Beschlusses der Akkreditierungskommission vom 6.5.2008 (AQAS 2009, S. 37).
- <sup>4</sup> Zur Zusammensetzung der durch die neuen Hochschulgesetze eingerichteten Hochschulräte: Keupp 2007, S. 1194, insbes. Anm. 9.
- <sup>5</sup> In drei Förderlinien wurde um rund 1,9 Mrd. Euro Forschungsgelder konkurriert. Im Oktober 2007 wurden neun Exzellenzuniversitäten, 37 Exzellenzcluster und 39 Graduiertenschulen für wissenschaftlichen Nachwuchs ausgezeichnet. Zur Entstehungsgeschichte der Exzellenzinitiative: Sondermann/Simon 2008, S. 10f.
- <sup>6</sup> Die 248 Graduiertenkollegs fördern rund 3700 Doktoranden/innen (Stand: 14.5.2008). Insgesamt sind 4000 Stellen zu besetzen – 70% davon sind Doktoranden/innen, 20% Postdocs vorbehalten („Fehlende Forschung“, SZ v. 29.12.2008).
- <sup>7</sup> Am 12. März 2010 wurde die neue Phase der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder gestartet (DFG-Pressemitteilung Nr. 12, März 2010).
- <sup>8</sup> Die Debatte hält an. Senator Zöllner verteidigt das Modell u.a. damit, dass die Autonomie der Berliner Hochschulen keineswegs abnehme, da die Hochschulen „berechenbare“ Transferleistungen „für zusätzliche Leistungen“ erhalten. Demnach wird den Hochschulen pro Student in Abhängigkeit vom Fach für das Studium in der Regelstudienzeit eine bestimmte Kopfpauschale bezahlt (Tagesspiegel v. 14.3.2010). Die Studienbereiche Jura und Wirtschaft sollen demnach mit 13.000, die Sprach- und Kulturwissenschaften mit 15.000 und die Ingenieurwissenschaften der TU Berlin mit 28.000 Euro rechnen können.

Die Fachhochschulen müssen mit weniger Transfermitteln auskommen (Tagesspiegel v. 4.2. und 24.2.2010).

- <sup>9</sup> Die neue Semantik greift vor allem auf Begriffe der Neuen Institutionenökonomik und des New Public Management zurück: Münch 2009, S. 14ff.
- <sup>10</sup> Hierbei ist zwischen Ein-Autoren-Aufsätze in den Geisteswissenschaften und Kollaborationsgruppen in den Natur- und Ingenieurwissenschaften zu unterscheiden, um unterschiedliche Praktiken in den jeweiligen Fachkulturen zu erfassen.
- <sup>11</sup> Keuffer (2010, S. 56) ermittelt aktuell drei Typen der Lehrerbildung. Neben dem politisch angestrebten BA-MA-Modell (Berlin, Brandenburg, Bremen Hamburg, Niedersachsen, NRW, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Schleswig-Holstein) existieren Staatsexamensstudiengänge (Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen-Anhalt) und sog. Mischmodelle (Baden-Württemberg, Bayern, Thüringen).

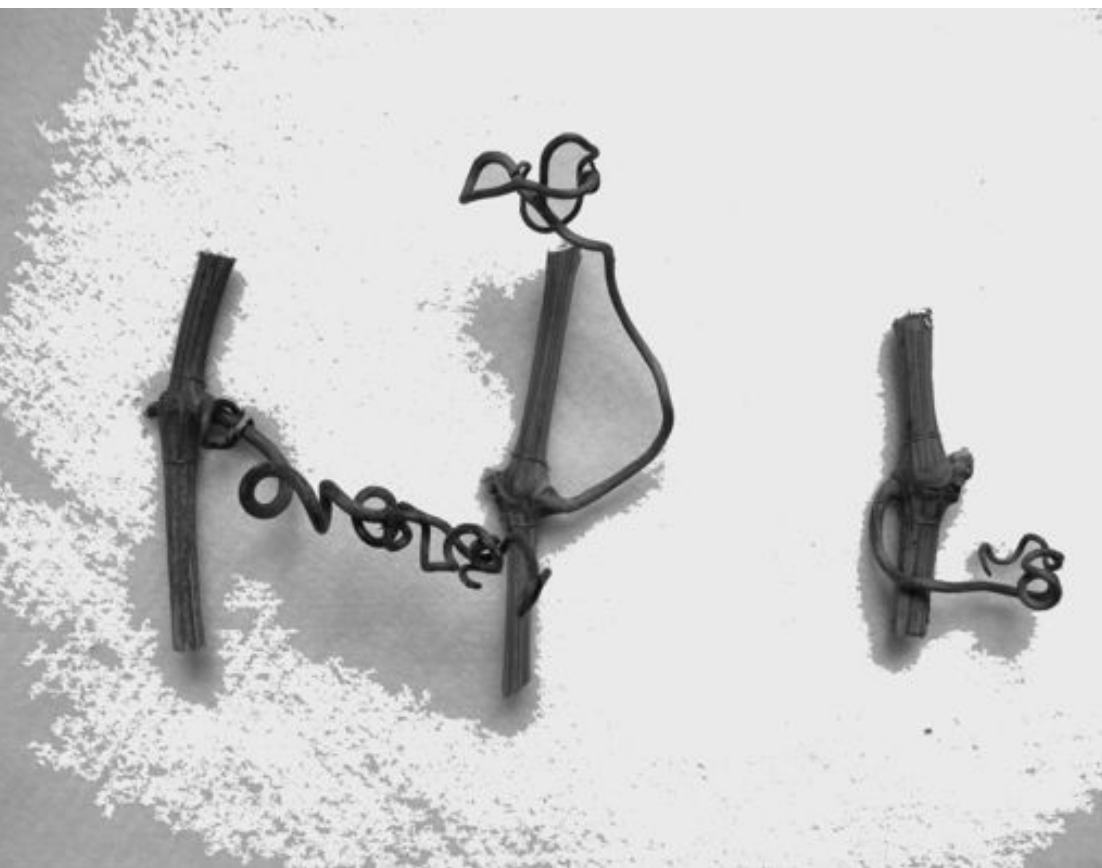
## Literatur

- AR/Akkreditierungsrat (2009): Kriterien für die Systemakkreditierung. Regeln des Akkreditierungsrats für die Akkreditierung von Studiengängen etc. (8.12.2009)
- AQAS/Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (2009): Qualität – Transparenz – Vergleichbarkeit. Bonn
- Bogumil, J./Heinze, R. G./Grohs, S. u. a. (2007): Hochschulräte als neues Steuerungsinstrument? Eine empirische Analyse der Mitglieder und Aufgabenbereiche. Bochum
- Bornmann, L./Daniel, H.-D. (2003): Begutachtung durch die Fachkollegen in der Wissenschaft. In: Schwarz/Teichler, S. 207-226
- Bourdieu, P. (1991): Die Intellektuellen und die Macht, hrsg. v. Irene Dölling. Hamburg
- Bourdieu, P. (1992): Homo academicus. Frankfurt/M
- CHE/Centrum für Hochschulentwicklung (2005): Zehn CHE-Anforderungen an ein Hochschulfreiheitsgesetz für NRW. Bielefeld
- DFG/Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.) (2005): Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder. Förderlinie Graduiertenschulen und Exzellenzcluster. Bonn
- DFG/Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.) (2010): Qualität statt Quantität – DFG setzt Regeln gegen Publikationsflut in der Wissenschaft. Pressemitteilung v. 23.2.2010. Bonn
- EW/Erziehungswissenschaft – Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft /DGfE (2010). Opladen
- GEW/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2008): Privatisierungsreport – 6 Schöne neue Hochschulwelt. Frankfurt/M
- Grimm, A. (Hrsg.) (2004): Die Zukunft der Lehrerbildung. Rehburg-Loccum
- Hartmann, M. (2007): Eliten und Macht in Europa. Ein internationaler Vergleich. Frankfurt/M
- Hartmann, M. (2010): Die Exzellenzinitiative – ein Paradigmenwechsel in der deutschen Hochschulpolitik. In: Adam, C./Müller, J./Thun, R. u. a. (Hrsg.): Die bedingte Universität. Stuttgart, S. 20-42
- Helsper, W./Kolbe, F.-U. (2002): Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, S. 384-400
- Herbert, U./Kaube, J. (2008): Die Mühen der Ebene: Über Standards, Leistung und Hochschulreform. Ein Interview. In: Lack/Markschies, S. 37-51
- Himmelrath, A. (2009): Handbuch für Unihasser. Köln

- HIS/Hochschul-Informations-System GmbH (Hrsg.) (2010): Perspektive Studienqualität Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung Studienqualität. Bielefeld
- Horkheimer, M. (1952/1985): Begriff der Bildung. In: Horkheimer, M.: Gesammelte Schriften. Band 8. Frankfurt/M
- Honneth, A. (2007): Zeit der Lähmung – Axel Honneth im Gespräch. In: Freitag v. 3.8.2007
- Hornbostel, S. (2008): Gesucht: Aussagekräftige Indikatoren und belastbare Datenkollektionen. Desiderate geisteswissenschaftlicher Evaluierung in Deutschland. In: Lack/Markschies, S. 55-73
- Hornbostel, S./Klingsporn, B./von Ins, M. (2007): Messung von Forschungsleistungen – eine Vermessenheit? In: iFQ-Working Paper No 2. Bonn, S. 14-35
- Hornbostel, S./Simon, D./Heise, S. (2008): Exzellente Wissenschaft. Das Problem, der Diskurs, das Programm und die Folgen. In: iFQ-Working Paper No. 4, Nov. 2008. Bonn
- HRK/Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2006): Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. In: Beiträge zur Hochschulpolitik 1, Band I und II. Bonn
- HRK/Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2007): Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland. Beiträge zur Hochschulpolitik. Bonn 2007
- HRK/Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2007a): Bologna Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik. Bonn (Februar) 2007
- Huber, L.: Wie studiert man ‚Bologna? In: Kehm 2008, S. 295-308
- Humboldt von, W. (1960-1964): Werke in fünf Bänden, hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Darmstadt
- Kehm, B. M. (Hrsg.) (2008): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Frankfurt/M
- Keuffer, J. (2010): Reform der Lehrerbildung und kein Ende? – Eine Standortbestimmung. In: Erziehungswissenschaft 21, H. 40, S. 51-67
- Keupp, H. (2007): Unternehmen Universität. Vom Elfenbeinturm zum Eventmarketing. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 52, S. 1189-1198
- Klausenitzer, J. (2002): Altes und Neues. Anmerkungen zur Diskussion über die gegenwärtige Restrukturierung des deutschen Bildungswesens. In: Widersprüche 22, H. 83, S. 53-68
- KMK/Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bonn
- KMK/Kultusministerkonferenz (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Bonn
- Kräuter, M./Oberlander, W./Wießner, F. (2009): Arbeitsmarktchancen für Geisteswissenschaftler. Analysen, Perspektiven, Existenzgründung. IAB-Bibliothek 320. Bielefeld
- Lack, E./Markschies, C. (Hrsg.) (2008): What the hell is quality? Qualitätsstandards in den Geisteswissenschaften. Frankfurt/M
- Langewiesche, D. (2006): Hochschulpolitik aus historischer Sicht. In: Heidelberger Jahrbücher, H. 49: Bildung und Wissensgesellschaft, S. 389-406
- Leibfried, S./Wiesner, A.: Exzellenzinitiative, die zweite: Wie soll es weitergehen? In: Frankfurter Allg. Zeitung, Nr. 157, v. 8.7.2008
- Lege, J. (2009): Akkreditierung als rechtlicher Systemfehler. In: Scholz/Stein, S. 59-68
- Lieb, W. (2009): Humboldts Begräbnis. Zehn Jahre Bologna-Prozess. In: Blätter für deutsche

- und internationale Politik 54, H. 6, S. 89-96
- Moed, H. F. (2005): Citation Analysis in Research Evaluation. Dordrecht: Springer
- Münch, R. (2007): Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftliche Exzellenz. Frankfurt/M
- Münch, R. (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt/M
- Münch, R. (2010): Bologna oder die Kapitalisierung der Bildung. In: Blätter für deutschen und internationale Politik 55, H. 1, S. 47-54
- Negt, O. (2010): In: Aufenanger, S./Hamburger, F. u.a. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der DGfE. Opladen, S. 27-37
- Negt, O./Klausenitzer, J. (2003): Über den betriebswirtschaftlichen Imperialismus im Bildungswesen und die Schwierigkeit, Alternativen zu entwickeln. Ein Interview. In: Widersprüche 23, H. 89, S. 7-18
- Rüegg, W./Hammerstein, N. u.a. (Hrsg.) (2004): Geschichte der Universität in Europa. Band 3: Vom 19. Jahrhundert bis zum Zweiten Weltkrieg (1800-1985). München
- Scherrer, Ch. (2008): Neuer Konstitutionalismus: Die Unterwerfung des Bildungswesens unter das Handelsregime. In: Kehm 2008, S. 419-428
- Scholz, C./Stein, V. (Hrsg.) (2009): Bologna-Schwarzbuch, hrsg. im Auftrag des Präsidiums des Deutschen Hochschulverbandes. Heft 78. Bonn
- Schütte, F. (2006): Berufsschullehrerbildung – Berufspädagogische Professionalität im Zeitalter des Bologna-Prozesses. In: Schütte, F.: Berufliche Fachdidaktik. Stuttgart, S. 285-312
- Schütte, F. (2007): Jahrzehnt der Neuordnung 1890-1901. Die Reform des technischen und allgemeinen Bildungssystems in Deutschland. In: Zeitschr. für Pädagogik 53, S. 544-561
- Schwarz, S./ Teichler, U. (Hrsg.) (2003): Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung. Frankfurt/M
- Sondermann, M./Simon, D./Scholz, A.-M. u.a. (2008): Die Exzellenzinitiative: Beobachtungen aus der Implementationsphase. In: iFQ-Working Paper No. 5, Dez. 2008. Bonn
- Steiner, G. (2007): Bildungsfragen. In: Steiner, G.: Meine ungeschriebenen Bücher. München, S. 157-203
- Teichler, U. (2008): Exzellenz und Differenzierung: Auf der Suche nach einer neuen Systemlogik. In: iFQ-Working Paper No. 4, Nov. 2008. Bonn, S. 13-22
- Wintermantel, M. (2008): Überwiegend wettbewerbsfähig: Der Kampf um die besten Köpfe aus der Perspektive der Hochschulkonferenz. In: Lack/Markschies, S. 173-193
- WR/Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland. Teil 1, Stellungnahme. Drs. 7068/06. Berlin
- WR/Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin
- Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (Hrsg.) (2002): Die Zukunft der Lehrerbildung. Eine Streitschrift. Opladen

*Prof. Dr. habil. Friedhelm Schütte, TU Berlin, Inst. für Berufl. Bildung u. Arbeitslehre  
Fanklinstr. 28/29 - FR 4-4, 10587 Berlin  
E-mail: friedhelm.schuette@tu-berlin.de*



Oliver Brüchert

## Praxisformen der „Einheit von Forschung und Lehre“<sup>1</sup>

---

Die aktuelle hochschulpolitische Debatte fordert „Exzellenz in Forschung *und* Lehre“ und verknüpft dieses Desiderat meist mit Forderungen nach einer stärkeren Differenzierung: Es gebe nun einmal exzellente Forscherinnen, die nicht zugleich auch gute (Hochschul)Lehrerinnen seien und umgekehrt. Diese Behauptung ist so zweifellos richtig, wie sie den Kern der Sache verfehlt: Ein zeitgemäßer Begriff der Einheit von Forschung und Lehre zielt auf die selbständige kritische Aneignung von Wissen durch aktive Teilnahme am Forschungsgeschehen – das lässt sich nicht in Vorlesungssälen und Seminarräumen vermitteln. Ein solches zeitgemäßes Verständnis basiert auf der Kritik der herrschenden Wissenschaftspolitik, die dazu tendiert, Forschung und Lehre immer weiter auseinander zu treiben.

### Forschung und Lehre im Zeichen von Exzellenz

In der Forschungspolitik stellt sich das dar als Trend zu immer mehr Verbundforschung, immer größeren Forschungseinheiten und Netzwerken und Clustern auf Kosten dezentralisierter, kleiner Forschungseinheiten und Institute. Das kann man an mehreren Beispielen illustrieren. Ein wichtiger Vorgang ist die Verlagerung von Forschungsförderung auf die Ebene der Europäischen Union, die so strukturiert ist, dass sich zwischen acht und zehn Projektpartner – also Forschergruppen vor Ort, die jeweils noch einmal aus mehreren Personen bestehen – aus verschiedenen Ländern und Hochschulen zusammen tun müssen, um überhaupt einen Antrag stellen zu können. So ist von vornherein festgelegt, dass nur große, international vernetzte Forschung eine Chance auf Förderung hat. Ein anderes (bekannteres) Beispiel ist die „Exzellenzinitiative“<sup>2</sup>, in der die sogenannten „Spitzenunis“ (so jedenfalls die Bezeichnung, die sich in den Medien kurzerhand für die dritte Förderlinie, die „Zukunftskonzepte“ eingebürgert hat) sehr beachtliche Summen an zusätzlichen Mitteln eingeworben haben. Zur Exzellenzinitiative gehören aber auch die in der ersten und zweiten Förderlinie geförderten „Exzellenzcluster“ und Graduiertenschulen, die in der Regel fachbereichsübergreifend arbeiten und nicht selten über hundert Mitglieder haben. Die Universitäten selbst betreiben inzwischen eine darauf abgestimmte Erfolgsstrategie, die darin besteht, koordinierte Programme auszubauen. Man kann den Vorgang noch weiter illustrieren, indem man z.B. den Wandel der Förderstrukturen der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und der großen Stiftungen, die auch wichtige Akteure der Forschungsfinanzierung sind,



betrachtet. Auch diese Förderinstitutionen gehen immer stärker von der sogenannten „Einzelförderung“ zur Förderung von „Clustern“ und Netzwerken über.

Die Effekte dieser Verschiebung zu immer mehr Großforschungsprojekten, Vernetzung und Verbundforschung betreffen zum einen die Inhalte von Forschung, die immer stärker in Form von Rahmenprogrammen durch die Forschungsinstitutionen vorgegeben werden. Die europäische Forschungsförderung z.B. ist vollständig in Form solcher Rahmenprogramme organisiert, die vorgeben, zu welchen Themen geforscht werden soll – neuerdings noch einmal unterteilt in sogenannte „Calls“, also Runden, in denen sehr spezifische Forschungsfragen ausgegeben werden. Es gibt aber auch bei der DFG einen immer kleiner werdenden Anteil von Forschung, die auf Initiative von unten gefördert wird. Das lange Jahre vorherrschende Modell waren hier Projektformate mit einem Umfang von einer bis drei Wissenschaftlerinnen, die über einen Zeitraum von zwei bis drei Jahren forschen wollten und auf eigene Initiative einen entsprechenden Forschungsantrag gestellt haben. Bereits dieses klassische Verfahren war bürokratisch und aufwendig und das standardisierte Format von Projektforschung war keinesfalls immer sachdienlich, aber jedenfalls galt, dass diese relativ kleinen Projekte überwiegend auf Initiative der beteiligten Wissenschaftlerinnen zustande kamen. Allein diese Grundstruktur, ob Forschung überwiegend „von oben“ initiiert wird, oder überwiegend „von unten“, hat massive Auswirkungen auf die Themen, die beforscht werden.

Die Inhalte von Forschung verändern sich zum anderen dadurch, dass durch die Konzentration auf Verbundforschung und Großforschungsprojekte wenige Themen und Fragestellungen ganze Forschungsrichtungen dominieren. Ein paar Beispiele dazu: Es gab in den 1990er Jahren einen Boom des Themas „Exklusion“. Während die Beschäftigung mit Fragen von „Devianz und sozialer Ausschließung“ lange Zeit eher randständig der Rechts- und Kriminalsoziologie vorbehalten war, schienen sich mit einem Schlag alle Sozialwissenschaftlerinnen dafür zu interessieren, was schlicht auf den Umstand zurückzuführen war, dass das Thema durch das 4. und 5. EU-Rahmenprogramm in einer eigenständigen Förderlinie für die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften („Targeted Socio-Economic Research – TSER“) bedacht wurde. Ein anderes Beispiel ist die „Hirnforschung“, deren „Erfolg“ neben einer enormen Medienaufmerksamkeit nicht zuletzt ein Effekt (und erst in der Folge auch wieder Anlass für die Zuteilung) von umfangreichen Forschungsmitteln ist, die in diesen Bereich geflossen sind. Erst durch diese gezielte Förderung hat sich die Hirnforschung an vielen Hochschulen in der Schnittstelle zwischen Psychologie, Medizin und Biologie als eigenes Forschungsfeld etabliert. Diese Forschung passte u.a. deshalb gut zu den neuen Förderstrukturen, da sie typischerweise mit großen teuren Geräten arbeitet, mit deren Hilfe sich Gehirnaktivitäten „sichtbar“ machen lassen, und aufwendige, lange Reihen von Experimenten durchführt. Es handelt sich in der Tendenz ohnehin um große Verbundforschung, die international gut vernetzt ist.

Es verändert sich auch das, was allgemein unter der „Leistung“ von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftseinrichtungen verstanden wird. Deren Leistung wird zunehmend danach bemessen, wieviel Geld sie einwerben. Die öffentlichen Zuschüsse und Forschungsmittel orientieren sich nicht zuletzt am Erfolg bei der Einwerbung von Drittmitteln. Das passiert ganz direkt in Form von Erfolgsprämien: Wer Drittmittel einwirbt, erhält dieselbe Summe noch einmal dazu. Innerhalb der Universität heißt das dann „leistungsbezogene Mittelvergabe“. Ein weiteres Beispiel ist die Umstellung bei der Professorinnenbesoldung (W-Besoldung), in die nun auch ein Leistungsanteil eingeht, der sich ganz entscheidend daran orientiert, wieviele Drittmittel jemand eingeworben hat. Ähnliches gilt für Berufungsverfahren: Wenn sich heute jemand an einer deutschen Hochschule auf eine Professur bewirbt, ist es üblich direkt im Anschreiben zu erwähnen, wieviel man „wert ist“, also wieviele Millionen an Drittmitteln man in den letzten Jahren „aufgestellt“ hat. Die Berufungskommissionen werden mit Sicherheit auch fragen, welche Projekte und welche Summen man „mitbringt“, in welchem Umfang sie in die Erfolgsbilanz des zukünftigen Fachbereichs eingehen.

Ein Effekt, der im Zentrum meiner weiteren Ausführungen steht, ist die damit einhergehende Differenzierung zwischen Forschenden und Lehrenden, eine Unterscheidung, die an den Hochschulen zunehmend an Bedeutung gewinnt. Man kann das anhand der verschiedenen Stellenformen, die sich inzwischen an den Hochschulen herausgebildet haben, verdeutlichen: Es gibt am oberen Ende der Skala diejenigen Professorinnen, die es zum Beispiel geschafft haben, ein Exzellenzcluster einzuwerben und die sich in der Folge in einem gewissen Maße (manchmal vollständig) von der Lehre „befreien“ können. Es gibt die „normalen“ Professorinnen, die hier in Hessen an den Universitäten traditionell acht Semesterwochenstunden (SWS) lehren. Es gibt die Fachhochschulprofessorinnen, die schon immer ein wesentlich höheres Lehrdeputat haben. Die Lehre, die damit verbundenen Prüfungen und weitere Aufgaben, die mit einer Professur einhergehen, sind zwar je nach Fach und je nach Hochschule mit einem sehr unterschiedlichen Aufwand verbunden, aber in einem Punkt wird man fast überall dieselbe Aussage hören, wenn man nach den Kapazitäten fragt, die den Betroffenen noch für die Forschung bleiben: Forschung ist in der normalen Arbeitszeit deutscher Professorinnen unterhalb von „Exzellenz“ kaum unterzubringen. Sie ist für die meisten Professorinnen eine zusätzliche Aktivität, die sie, wenn man das auf eine 40- oder 42-Stunden-Woche bezieht, faktisch in ihrer Freizeit betreiben müssen. Darüber hinaus gibt es nun erste Schritte, im Gegenzug zu den von der Lehre „befreiten“ Exzellenz-Professorinnen anderen Professorinnen ein höheres Deputat zu übertragen. Indem sie sich im Zuge ihrer Berufung dazu bereit erklären, wird dieses „Engagement in der Lehre“ beim Leistungsanteil ihrer W-Besoldung berücksichtigt. Bereits etabliert sind Juniorprofessuren, die im Prinzip eine Umwandlung klassischer Mitarbeiterstellen darstellen und deren Inhaberinnen ein Lehrdeputat von (je nach Bundesland) vier oder sechs SWS erfüllen müssen und gleichzeitig zeigen sollen,

dass sie in der Lage sind, Forschungsmittel einzuwerben. Es gibt wissenschaftliche Assistentinnen, die haben klassisch vier SWS, wissenschaftliche Mitarbeiterinnen, die hatten früher einmal kein Lehrdeputat, jetzt in manchen Bundesländern bis zu vier SWS. Es gibt pädagogische Mitarbeiterinnen mit 12 oder 14 SWS, akademische Rätinnen, die normalerweise 18 SWS lehren müssen, es gibt in den Bundesländern unterschiedliche Bestrebungen über das Stellenformat „Lehrkräfte für besondere Aufgaben“ Qualifikationsstellen in ausschließlich für die Lehre bestimmte Stellen mit Deputaten von 12 bis 24 SWS umzuwandeln. Es gibt schon immer auch Lehrbeauftragte, HiWis und Tutoren, die zu geringsten Löhnen unterschiedliche Aufgaben in der Lehre übernehmen.<sup>3</sup>

Diese Auflistung sollte verdeutlichen, dass es eine sehr große Bandbreite von Personen gibt, die in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen an der Hochschule lehren und dass es eine Tendenz zunehmender Differenzierung zwischen diesen Gruppen gibt. Im Zuge dieser Differenzierung werden die Aufgaben immer mehr so verteilt, dass Grundkurse und Übungen – im Zuge des Bologna-Prozesses insgesamt die Bachelor-Studiengänge – von Lehrenden durchgeführt werden, die wenig oder nichts mehr mit Forschung zu tun haben, die z.T. in prekarisierten Beschäftigungsverhältnissen (auf halben Stellen, Drittelstellen mit kurzer Befristung bis zu weniger als einem Jahr mit einem hohen Deputat) ausschließlich Lehre machen. Auf der anderen Seite der akademischen Klassengesellschaft kann man sich Lehre zunehmend „vom Hals halten“. Diese Arbeitsteilung geht einher mit der Unterscheidung einem nur noch berufsqualifizierenden Bachelor und der Beschränkung des Wissenschaftsbezugs auf den Master. Erst ab dieser Stufe ist Forschungsbezug im Studium erwünscht, erst ab dieser Stufe steigen dann auch die Professorinnen in die Lehre ein – so jedenfalls das Wunschdenken.

Zusammengefasst heißt das: Es gibt immer mehr Personal, das entweder ausschließlich forscht oder ausschließlich lehrt. Dabei ist eine dritte Gruppe, die im Unterschied zur Gesamtheit der wissenschaftlichen Beschäftigten derzeit rapide anwächst, nämlich die der Forschungsmanagerinnen, Studien(gangs)beraterinnen, Rankingbeauftragten und Controllerinnen, die also weder forschen noch lehren, noch gar nicht mitgezählt. Insgesamt wird das Personal an den Hochschulen immer spezialisierter und nach funktionalen Teilbereichen ausdifferenziert, die institutionalisierte Einheit von Forschung und Lehre betrifft nur noch eine kleine und stetig kleiner werdende Gruppe.

## **Für einen zeitgemäßen Begriff der „Einheit von Forschung und Lehre“**

Gegen die beschriebenen Tendenzen zur Aufspaltung von Forschung und Lehre an den Hochschulen steht die Humboldt zugeschriebene Formel ihrer grundsätzlichen Einheit. Im Folgenden möchte ich zeigen, was damit im gelungenen Fall gemeint

sein könnte und begründen, dass die „Einheit von Forschung und Lehre“ nicht, wie häufig behauptet wird, eine konservative sondern eine bis heute fortschrittliche Idee ist.

Im Grundsatz für die Wiederherstellung der Einheit von Forschung und Lehre argumentiert Peer Pasternack im *duz Magazin* (2/2008, S. 20,21), dass das nicht heißen könne, „dass jeder Student und jede Studentin ein ‚kleiner Forscher‘ sein soll“, weil nur die wenigsten Studierenden anschließend eine wissenschaftliche Laufbahn anstreben. Wenn man die „Einheit von Forschung und Lehre“ also so verstünde, dass jede Studentin hinterher Wissenschaftlerin werden wolle oder müsse, ließe sich in der Tat einwenden, dass wir davon in der Praxis weit entfernt sind. Dergleichen wäre auch nicht wünschenswert: Die Hochschulen sollen auch für andere Berufe ausbilden und auf andere gesellschaftliche Praxis vorbereiten. Ein gehaltvoller Begriff der „Einheit von Forschung und Lehre“ hätte das zu berücksichtigen.

Einen solchen Begriff können wir uns erarbeiten, indem wir die konkrete (erfolgreiche wie defizitäre) Praxis in den Blick nehmen, die der Leitsatz einer Einheit von Forschung und Lehre hervorgerufen hat. Ich möchte mit den defizitären Varianten beginnen.

## Variante 1: Formale Einheit von Forschung und Lehre

Pasternack nennt „vier praktische Vorkehrungen“, die sicherstellen sollen, dass ein Hochschulstudium tatsächlich zu wissenschaftlicher Urteilsfähigkeit zu führen vermag:

„Zugangsvoraussetzung ist die Hochschulreife (beziehungsweise ein funktionales Äquivalent); das Lehrpersonal ist in wissenschaftlicher Forschung ausgewiesen, was im Regelfall durch (zumindest) die Promotion belegt wird; die Lehre findet forschungsgebunden statt, was formal dadurch gesichert wird, dass im Zeitbudget des Lehrpersonals ein gesicherter Forschungsanteil ausgewiesen ist; und das Studium integriert in relevantem Umfang Selbststudienanteile, wodurch die selbstständige Erarbeitung von Wissen und Urteilsfähigkeit erworben und trainiert werden“ (ebd.).

Damit beschreibt er einen formalen Minimalstandard. Die Hochschulreife soll wohl sicherstellen, dass die Studierenden durch den Forschungsbezug nicht überfordert werden. Für die Lehrenden gilt: Wer eine Doktorarbeit abgeschlossen hat, eine eigenständige Forschungsarbeit, ist damit per Titel Forscherin und weil man, um an der Hochschule lehren zu dürfen, in aller Regel einen Dokortitel braucht und vertraglich auch Zeit für Forschung zugesichert bekommt, sei sichergestellt, dass Lehre auf Forschung basiert. Man kann davon ausgehen, dass ein nicht unerheblicher Teil der universitären Lehre auch über den Dokortitel hinaus auf aktueller eigener

Forschung der Lehrenden basiert und dieser Umstand mitunter dazu beiträgt, dass die Themen abwechslungsreich und interessant sind und die Vorlesungen, Seminare und Übungen den „aktuellen Stand“ der Forschung repräsentieren. Die Affinität der Lehrenden zum Gegenstand sollte eigentlich bewirken, dass nicht gelangweilt über zehn Jahre immer wieder dasselbe Programm mit demselben Lehrbuch und denselben Folien und Übungsblättern abgespult wird – was in der Praxis sicher noch viel zu oft der Fall ist. Forschungsbezug in der Lehre könnte sich im gelungenen Fall auf einen Fundus von Material, von eigener Empirie, von aktuellen Beispielen stützen, zu denen die Lehrende auch einen Bezug hat. Viel mehr heißt das allerdings nicht und es schließt auch nicht aus, dass die Studierenden trotz der erwähnten „Selbststudienanteile“ weiterhin in einer eher passiven Rolle bleiben.

Im ungünstigen Fall kann diese Passivität die Distanz der Studierenden zur Forschung im Sinne der eigenständigen kritischen Aneignung von Wissen noch vergrößern: Sie verharren in staunender Bewunderung eines undurchschauten, geradezu magischen Vorgangs, dessen Ergebnisse nun vor ihren Augen – wie aus dem Hut gezaubert – präsentiert werden.

## Variante 2: Forschendes Lehren und Lernen

Ein etwas weiter gehendes Modell, das zumindest in Teilen (in Ansätzen, in Versuchen) an den Hochschulen bereits praktiziert wird, kann man unter dem Begriff der „forschungsbezogenen Lehre“ zusammenfassen. Dazu gehören alle Varianten eines Projektstudiums, in dem sich Studierende selbst die Themen wählen und erarbeiten. Das hat schon deshalb weiter reichende Effekte, weil es einen gewissen Grad an Reflexivität bezogen auf den Gegenstand erfordert, also dass man sich den Gegenstand in seiner Genese, in seiner Gewordenheit in unterschiedlichen Perspektiven klar macht, dass man bestimmte normative Konstruktionen von Wirklichkeit nicht als gegeben hinnimmt. Das schließt zumindest die Möglichkeit ein, auch die herrschaftliche Verfasstheit von Gesellschaft (inklusive der gesellschaftlichen Naturverhältnisse) mit in den Blick zu nehmen und kritisch zu reflektieren. Derlei Reflexivität ist dann aber keine exklusiv wissenschaftliche Perspektive sondern hat einen Praxisbezug (wie ihn Pasternack einfordert) und ist auch im Hinblick auf ein späteres Berufsleben außerhalb der Wissenschaft eine wichtige „Kulturtechnik“. Solche Lehrforschungsprojekte erfordern im Unterschied zum ersten Modell die *aktive* Teilnahme der Studierenden an „echter“ Forschung in dem Sinne, dass Forschung nicht nur als Projektion an der Wand präsent ist, sondern indem die Studierenden selbst ins Feld gehen, Erfahrungen machen und diese wissenschaftlich reflektieren. Ein wichtiger Zugang zu solcher aktiver Teilnahme sind auch HiWi- und Tutorenjobs, die nicht zuletzt die Funktion haben, erste Forschungserfahrungen zu ermöglichen und einen Blick hinter die Kulissen zu erlauben. Ein HiWi-Job ist für viele die erste Gelegenheit, zu der sie die Lehrenden in ihrer Rolle als Forscherin (also jenseits von Vorlesungen, Seminarräumen und

Sprechstunden) erleben. Bezogen auf die Idee der „Einheit von Forschung und Lehre“ sind aber auch diese Formen noch defizitär, weil das, was sich unter dem Begriff der Lehrforschung subsumieren lässt, zwar echte Forschung *ist*, als solche aber institutionell nicht anerkannt wird. Bei späteren Bewerbungen werden solche Tätigkeiten selbstverständlich als Teil der Ausbildung, nicht als Forschung bewertet und entsprechend im Lebenslauf einsortiert. Selbst die Promotion wird nach wie vor als Teil der Ausbildung und nicht, wie die GEW das immer wieder fordert, als erste Phase wissenschaftlicher Berufstätigkeit verstanden, was z.B. bei der Anerkennung einschlägiger Beschäftigungszeiten direkte Auswirkungen auf das Einkommen hätte. Selbst der „wissenschaftliche Nachwuchs“ darf auf Mitarbeiterstellen noch ohne weitere Begründung befristet beschäftigt werden, da es sich ja um „Qualifikationsstellen“ handelt. Wenn man hingegen anerkennen würde, dass auf diesen Stellen wichtige Forschungsarbeit geleistet wird (je nach Fach sogar der überwiegende Teil von Forschung), läge es auch nahe, diese Forscherinnen unbefristet einzustellen.

### Variante 3: Forschung für alle

Aus den geschilderten Defiziten ergibt sich eine Forderung, die lautet: „Jede ist eine Forscherin“ und zwar keine „kleine“, sondern eine gleichberechtigte. Das heißt, es darf keinen privilegierten Zugang zu Forschungsmitteln und Publikationsmöglichkeiten geben. Wenn man die „Einheit von Forschung und Lehre“ ernsthaft (und nicht nur formal) verwirklichen wollte, müssten sich die Hochschulen auch auf der Seite der Forschung radikal öffnen. Es dürfte dann keine Privatisierung und Ökonomisierung von Forschung geben, es dürfte keine Hierarchie der Glaubwürdigkeit geben, kein privilegiertes öffentliches Sprechen. Das Recht, öffentlich zu sprechen und gehört zu werden, ist nach wie vor gesellschaftlich sehr ungleich verteilt und geht häufig mit akademischen Titeln einher. Allein das Verkünden von Forschungsergebnissen verleiht öffentliche Autorität und Definitionsmacht. Wer sich in öffentlichen Debatten auf „Forschung“ berufen kann, wer sagen kann: „wir haben viele Menschen befragt“, „wir haben lange Experimentalreihen durchgeführt und genau gemessen“, „wir haben das mit neuesten Methoden erforscht“, hat damit einen erheblichen Einfluss auf die öffentliche Meinungsbildung. Dagegen wäre ein Modell von Wissenschaft zu etablieren, in dem sich Gesellschaft kritisch selbst reflektiert und zwar nicht als exklusive Methode, sondern als fortwährender kollektiver Prozess. Man kann sich das in Anknüpfung an Adornos „Theorie der Halbbildung“ klar machen, der in besagtem Aufsatz den „Geistkult“ und die Arroganz der Gebildeten aufs Korn nimmt und gegen Bildung als Privileg eine Verallgemeinerung von Bildung einklagt – das Privileg soll also nicht einfach abgeschafft werden, sondern überwunden werden, indem es allen zukommt. Die Verallgemeinerung von Bildung, ohne sie zu popularisieren, oder in Adornos Worten „an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog. Sie hat aber keine andere Möglichkeit des

Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde.<sup>4</sup> Von diesem Bildungsbegriff lässt sich ein weiter Bogen zu Bewegungen spannen, die z.B. für ein „freies Internet“ und „Open Access“ eintreten. „Forschung für alle“ umfasst alle Formen frei zirkulierenden Wissens.

Damit ist aber auch eine grundlegende Ambivalenz angesprochen, die allen Formen von Bildung inklusive der weitgehenden Verwirklichung einer Einheit von Forschung und Lehre betrifft: Einerseits soll Bildung helfen, soziale Ungleichheit zu mildern und sozialer Ausschließung entgegenwirken, andererseits erzeugt Bildung aber stets neue Ausschlüsse derjenigen, die an ihr nicht bzw. weniger partizipieren. Im Namen der „Wissensgesellschaft“ wird Wissen immer mehr zur Ware – und damit exklusiv – und Bildung als „lebenslanges Lernen“ zum Zwang. Auch „Forschung für alle“ könnte in diesem Sinne repressiv gewendet werden als neue Leistungsnorm, den die Individuen sich zu unterwerfen hätten. Derlei Widersprüche lassen sich nicht einfach auflösen, an ihnen ist in gesellschaftlicher Praxis zu arbeiten.

## **Praxisformen einer „Einheit von Forschung und Lehre“**

Wie könnte eine solche gesellschaftliche Praxis aussehen und welche Ansätze werden bereits praktiziert? Ein erster Schritt besteht darin, die verschiedenen Varianten forschenden Lernens als Forschung ernst zu nehmen und anzuerkennen, zum Beispiel indem man ihnen Publikationsmöglichkeiten verschafft und andere Formen des öffentlichen Sprechens fördert. Forschung in diesem Sinne findet nicht nur – in einigen Forschungsfeldern nicht einmal überwiegend – an Universitäten statt, sondern bezeichnet die Beobachtung von und das Wissen über alles, was in der Welt/der Gesellschaft vor sich geht und umfasst alle Formen, in denen sich solche Beobachtungen anstellen lassen, in denen solches Wissen entsteht. Solche „intellektuelle Lebensweisen“ sind nicht an eine bestimmte Berufsposition (als Professorin, als Wissenschaftlerin) gekoppelt, sondern stehen allen Menschen offen. Es gibt darüber hinaus auch organisierte Formen für eine solche Forschungspraxis als selbstorganisierte Projekte und Organisationen, die sich gar nicht als Forschungszusammenhang begreifen, wie den Chaos Computer Club, Attac (hat dazu einen eigenen wissenschaftlichen Beirat eingerichtet) und Umweltgruppen (die in vielfältiger Hinsicht eigene Forschung betreiben, z.B. indem sie eigene Schadstoffmessungen durchführen oder Waldschäden registrieren). Diese kollektiven Formen müssen gar nicht organisiert sein, sondern können auch situativ entstehen, wie das z.B. häufig im Rahmen studentischer Proteste passiert, in denen sich Studierende die Uni in Forschung und Lehre „aneignen“, selber Themen bestimmen, über die sie reden wollen usw., was z.B. in Frankfurt wiederum zur Gründung von studentischen „Forschungsinstituten“ geführt hat.<sup>5</sup> Dies nur als kleine Auswahl von Beispielen, die ich zusammengestellt habe, als Schlaglicht auf diese Praxisformen, auf eine andere Art von Forschung, die nicht erst noch neu erfunden werden muss, sondern die es schon gibt und die nicht von Drittmitteln und



der Zuschreibung von „Exzellenz“ abhängig ist.<sup>6</sup>

Diese Arbeitsweisen und Organisationsformen haben starke Auswirkungen auf die Inhalte von Forschung, auf die Wissensformen, die damit ermöglicht werden. Bezogen auf technisches Wissen geht es vor allem darum, es allgemein verfügbar zu machen, also keine grundsätzliche Trennung zwischen denen, die Geräte, Technik und Konsumgüter entwickeln und denen, die sie im Alltag verwenden, oder zumindest, dass derlei Arbeitsteilung, die in der Praxis gelegentlich unvermeidlich ist, nicht an bestimmte Erwerbsbiographien und akademische Titel gekoppelt ist. Das würde auch eine gesellschaftliche Wiederaneignung von Technik bedeuten, die als bloßes Instrument von Rationalisierungsprozessen eine neue Stufe von Entfremdung erzeugt, ein Vorgang, der im Zuge der „Wissensgesellschaft“ und der Warenförmigkeit von Wissen eine neue Stufe erreicht. Dagegen ginge es um die gesellschaftliche Wiederaneignung von Wissen über Vorgänge, die unverstanden (in Marcuses Worten) zu „geronnener Herrschaft“ werden, mit dem Ziel einer umfassenden Emanzipation im Sinne der vernünftigen Einrichtung der Gesellschaft. Also insbesondere auch die Wiederaneignung von Wissen über das Funktionieren und Nicht-Funktionieren von Gesellschaft, Politik, Kultur und Recht. Ein paar Beispiele dazu:

- Wissen über soziale Ausschließung und Kontrolle statt als Ausarbeitung von Herrschaftswissen aus der Perspektive der Kontrollunterworfenen und Ausgeschlossenen entwickeln.
- Ökonomisches Wissen von der Suche nach Erklärungen für die aktuelle „Krise“ und ihren Ursachen bis zum Nachdenken über alternative Wirtschaftsformen jenseits kapitalistischer Vergesellschaftung.
- Wissen über soziale Bewegungen: Frauenbewegung, Antirassismus, Ökologie und Friedensbewegung als wahrscheinlich bekannteste Beispiele. Auch die Arbeiterbewegung ist von der Geschichte noch nicht endgültig überholt (unfreie Lohnarbeit keineswegs ein Auslaufmodell).
- Schließlich alle Formen von professionellem Wissen, z.B. im Bereich der Medizin inklusive der Organisation des Gesundheitswesens, des Gesundheitssystems, oder als Wissen über Recht, insbesondere die normierende Funktion des Strafrechts, als Wissen über die verwaltungsmäßige Einrichtung von Gesellschaft, die autoritär oder demokratisch organisiert werden kann.

Auf eine zugespitzte Formel gebracht, wäre Ziel einer solchen Wiederaneignung die kollektive und freie Erforschung von allem, was wir wissen müssen, um gemeinsam selbstbestimmt und frei von Herrschaft leben zu können.

## Schluss

Abschließend möchte ich den Bogen zurück zu den Überlegungen am Anfang dieses Textes spannen und fragen, wie sich diese andere Praxis zu der skizzierten Forschung im Namen von Exzellenz verhält.

Die herrschenden Förderstrukturen richten Forschung darauf aus, Privilegien auszubauen, nicht darauf, sie im Sinne der geschilderten Verallgemeinerung zu überwinden. Der Zugriff auf Forschungsmittel, auf Bildung und Wissen im Allgemeinen soll noch exklusiver organisiert werden, indem eine zusätzliche Hierarchisierung etabliert wird – die auch wieder das Recht betrifft, öffentlich zu sprechen und wahrgenommen zu werden. Inzwischen wird der Zugang zu den Medien mitunter darüber bestimmt, wer sich in dieser verschärften Konkurrenz um Forschungsmittel als „exzellent“ etablieren konnte. Diese Konkurrenz wird anhand quantitativer Maßzahlen und Rankings ausgetragen: gezählt werden neben Drittmitteln insbesondere Publikationen. Die dabei zugrunde gelegten „bibliometrischen“ Verfahren bewerten vor allem Aufsätze in internationalen (d.h. englischsprachigen) renommierten Fachzeitschriften. Dabei geraten die Inhalte der Forschung ebenso aus dem Blick wie Publikationen in Büchern und Sammelbänden, die für viele Fächer noch bis vor wenigen Jahren eine ganz entscheidende Bedeutung hatten.

Exzellenz bedeutet ferner die fortschreitende Privatisierung von Forschung und Forschungsergebnissen. Das betrifft nicht allein Patente, wo das sehr deutlich ist und die gewissermaßen den Kern von Wissensgesellschaft ausmachen: ich patentiere genau das, was ich herausgefunden habe, um da hinterher etwas mit verdienen zu können – da ist die Warenförmigkeit ganz offensichtlich. Das bedeutet allgemeiner die immer stärkere Kopplung von Forschung an das erfolgreiche Einwerben von Drittmitteln (wozu öffentliche Forschungsförderung, aber zunehmend auch private Gelder zählen) und den damit verbundenen zunehmenden Einfluss von privaten Geldgebern auf die Forschung, insbesondere auf die Fragestellungen, also darauf, zu welchen Themen überhaupt geforscht wird und zu welchen nicht.

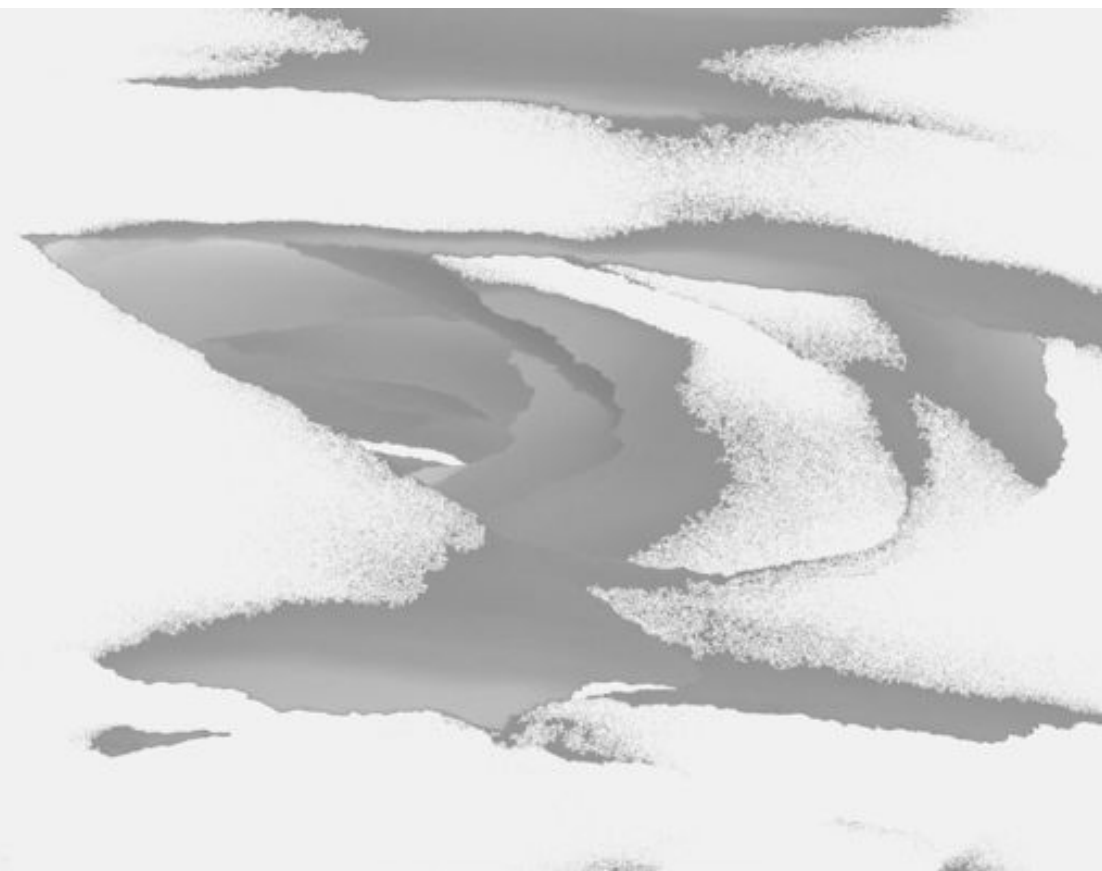
Zugegeben: Die aktuelle Praxis an den Hochschulen ist recht weit von dem entfernt, was ich als den Sinn und Zweck einer emanzipatorischen, demokratischen Bildung und Forschung skizziert habe. Dennoch möchte ich meine Vorschläge nicht als Utopie verstanden wissen in dem Sinne, dass das eine schöne Idee für irgendwann einmal sei. Deshalb bin ich auch ausführlich auf die Praxisformen eingegangen, weil es sich um Dinge handelt, die man direkt umsetzen kann, die schon vielerorts umgesetzt werden und an denen man sich ohne größere Umwege beteiligen kann. Wir müssen nicht erst darauf warten, dass diese Formen von Forschung gesellschaftlich anerkannt werden, sondern umgekehrt: Wir sollten nicht versuchen, alle zu Exzellenzforscherinnen zu werden, sondern die Dinge, die wirklich wichtig sind, ab sofort gemeinsam (in den Zusammenhängen, in denen wir

leben und arbeiten) zu erforschen. Insofern keine Utopie, sondern Plädoyer für eine alternative Form der Wissensproduktion, die sofort beginnen kann.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Dieser Aufsatz basiert auf einem Vortrag, den der Autor im Rahmen der Ringvorlesung „Was ist Bildung?“ im Juni 2009 an der Hochschule Darmstadt gehalten hat.
- <sup>2</sup> Mit vollem Namen: „Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen“ ([http://www.wissenschaftsrat.de/exini\\_start.html](http://www.wissenschaftsrat.de/exini_start.html))
- <sup>3</sup> Auf die unglaubliche Situation von Privatdozentinnen und außerplanmäßigen Professorinnen, die zur unentgeltlichen Lehre verpflichtet sind, wollen sie ihren Titel behalten, hat erst jüngst wieder Helmut Pape aufmerksam gemacht („Uni-Sklaven, vereinigt euch!“, in: *Die Zeit* Nr. 13/2010, S. 79).
- <sup>4</sup> Theodor W. Adorno (1959): „Theorie der Halbbildung“, zit. nach: *Gesammelte Schriften, Band 8: Soziologische Schriften I*, S. 121
- <sup>5</sup> In dem Zeitraum, den ich überblicke, sind das in Frankfurt das „Studentische Institut für Kritische Interdisziplinarität“ (SifKI), das in der Folge der Proteste 1988/1989 einige Jahre fortbestand und sich eigenständig Forschungs- und Publikationsmöglichkeiten erarbeitet hat. Als neueres Beispiel das „Institut für vergleichende Irrelevanz“ (IvI), das im Zuge einer Besetzung eines ehemaligen Instutsgebäudes während der Proteste 2003 gegründet wurde und mit unterschiedlichen Schwerpunkten bis heute fortbesteht. „Vergleichende Irrelevanz“ ist zugleich eine Aussage über etablierte Wissenschaft, wie sie sonst üblicherweise an den Hochschulen im Namen von „Exzellenz“ stattfindet, aus Sicht der Studierenden.
- <sup>6</sup> Einige ausführlichere Überlegungen und zahlreiche weitere Beispiele finden sich in unserem Sammelband: Oliver Brüchert/Alexander Wagner (2007): *Kritische Wissenschaft, Emanzipation und die Entwicklung der Hochschulen. Reproduktionsbedingungen und Perspektiven kritischer Theorie*. BdWi-Verlag, Marburg.

*Dr. phil. Oliver Brüchert, Lehrbeauftragter an der Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Institut für Gesellschafts- und Politikanalyse, Robert-Mayer-Straße 5, 60054 Frankfurt am Main  
E-Mail: [bruechert@soz.uni-frankfurt.de](mailto:bruechert@soz.uni-frankfurt.de)*



Wolfgang Hien

## Arbeitswelt und seelische Gesundheit – kann Gesundheitsmanagement helfen?

---

Die moderne – oder besser: postmoderne – Arbeitswelt erscheint in vielen „offiziellen“ Darstellungen als überaus positiv, gleichsam schon als „Reich der Freiheit“. So wird beispielsweise auf der Homepage der regierungsamtlichen „Initiative für eine neue Qualität der Arbeit“ das Unternehmen SAP als besonders gesundheitsförderliches Unternehmen gewürdigt. SAP verfüge, so heißt es dort, über ein „vorbildliches Gesundheitsmanagement“. Was macht SAP und was machen vergleichbare Betriebe und Organisationen wirklich? Sie richten Massage- und Fitnessräume ein, die während der Arbeitszeit besucht werden können. Sie bieten sogar Psychotherapie während der Arbeit an. „Das rechnet sich“, sagen die Insider, „denn die Leute sind sowieso 12 Stunden bei der Arbeit, oft auch wochenends“. Die massive Intensivierung und Extensivierung der Arbeit und die daraus resultierenden gesundheitlichen Folgen werden abgefedert, umgedeutet und systematisch umgelenkt durch ein derartiges Management. SAP reduziert, wie viele andere Unternehmen auch, sein Personal. Die Angst geht um, und so nimmt es nicht Wunder, dass psychische Störungen und psychosomatische Erkrankungen nun auch in der IT-Branche deutlich zunehmen (Hien 2006; Weber/Hörmann 2007; Zoike et al. 2008). Je nach Erhebungsmethode leiden 5 bis 15 % der Erwerbstätigen an einem Burnout-Syndrom, das mit chronischer Erschöpfung, Leistungsminderung und Depersonalisierung – einer Gefühllosigkeit sich selbst und anderen gegenüber – verbunden ist. Bei bestimmten Berufsgruppen wie z.B. dem Pflegepersonal steigt diese Quote auf 25 % (Hasselhorn et al. 2005). Unbestritten ist, dass psychosoziale Ursachen – auch und gerade die psychosozialen Bedingungen am Arbeitsplatz und auf dem Arbeitsmarkt – eine große Rolle spielen. Jede dritte Frühberentung ist Folge einer psychischen Erkrankung. Ein relevanter Anteil dieser Erkrankungen ist – wie noch zu zeigen sein wird – arbeitsbedingt. Arbeitsbedingt heißt nicht, dass Arbeitsfaktoren die alleinige Ursache sind; aber jene tragen in einem epidemiologisch messbaren und statistisch signifikanten Maß zu der Entstehung dieser Krankheiten bei. Gesundheitsmanagement – so meine These – trägt dazu bei, dass arbeitsbedingte Erkrankungen hinsichtlich Arbeitsbedingungen de-thematisiert und damit individualisiert werden. Was verloren geht, sind solidarische Formen der Thematisierung von Belastungen und das gemeinsame Finden und Durchsetzen von Lösungen, die nicht darauf setzen, Schwächere auszugrenzen, sondern darauf aus

sind, alle „mitzunehmen“. Diese Ansätze entwickelten sich in den 1970er und 1980er Jahren und werden gegenwärtig in neuen Auseinandersetzungsformen gleichsam wiederentdeckt. Im Folgenden sollen, nach einem Rückblick auf bestimmte Merkmale des Taylorismus und Post-Taylorismus, neue Arbeitsformen und die These von der „neuen Autonomie“ kritisch beleuchtet werden, um dann auf den Konflikt einzugehen, der sich zwischen restriktiver, neoliberal überformter Arbeitsrolle und dem eigenen berufsethischen Rollenverständnis auf tut. Zum Schluss werden Hinweise auf eine Wiederbelebung arbeits- und gesundheitspolitischer Ansätze gegeben, welche an der Blochschen Vision eines aufrechten Gangs orientiert sind.

## **Taylorismus – ein Geburtsmerkmal des Industriesystems**

In den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts waren psychische Arbeitsbelastungen und hierdurch ausgelöste psychische Erkrankungen noch kein Thema, über das in den Betrieben gesprochen wurde. Gleichwohl wurden diese Fragen in der Wissenschaft durchaus diskutiert, wobei deren Terminologie wie z.B. „Industrielle Psychopathologie“ (Freese et al. 1978) für betriebliche Praktiker nicht gerade einladend war. Eher noch sprach man von Stress, doch fällt auf, dass das Stress-Thema noch vorwiegend unter dem Blickwinkel von Akkordarbeit, Schichtarbeit, Lärm und Ähnlichem behandelt wurde, deren Folgen hauptsächlich in erhöhten Herz-Kreislauf-Risiken gesehen wurden (Karmaus et al. 1979). Dabei war längst klar, dass zu arbeitsbedingten Erkrankungen – deren Ursachen seit dem Arbeitssicherheitsgesetz von 1974 zu untersuchen und zu bekämpfen sind – auch psychische und psychosomatische Erkrankungen zählen. Als Ursachen waren in verschiedenen Studien aus dem internationalen Raum seit langem bestimmte Faktoren der Arbeitsorganisation und Arbeitsstrukturierung identifiziert worden. Dazu gehörten insbesondere Monotonie, mangelnder Handlungsspielraum, mangelnde soziale Unterstützung und mangelnde Entwicklungsmöglichkeiten in der Arbeit (Ulich 1982). Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde von Medizinern auf die Zusammenhänge zwischen Industriearbeit und Nervenerkrankungen hingewiesen (Radkau 1998, S. 190 ff.). Herausgerissen aus ihrem ländlichen oder handwerklichen Kontext mussten viele Arbeiter/innen Fabrikdisziplin, Akkord- und Fließbandarbeit als hoch belastend empfinden. Mit diesen Fragen befassten sich seit den 20er und 30er Jahren des letzten Jahrhunderts solche Fächer wie Industriesoziologie, Industriepsychologie und Industriepsychiatrie (Übersicht bei: Thoma 1978, S. 96 ff.). So kommen Zaleznik et al. (zit. bei Thoma) in ihrer 1970 publizierte Meta-Analyse zu dem Ergebnis, dass unqualifizierte und einförmige Arbeit, Einengung bei der Arbeit und Machtlosigkeit hinsichtlich der Möglichkeit, seine eigene Arbeit zu kontrollieren, ein hohes Risiko beinhalten, eine psychische Erkrankung – hier ging es noch vor allem um Psychosen und schizophrene Erkrankungen, im deutschsprachigen Raum sprach man lange von „Nervenschäden“ – zu erleiden.

Ein geringer Handlungsspielraum war geradezu konstitutiv für die unter den Begriffen Taylorismus oder Fordismus firmierende Fließbandarbeit: Steigerung der Arbeitsproduktivität durch extreme Zersplitterung der Arbeit in einzelne, kurzzyklische, repetitive Teiltätigkeiten, woraus gleichsam logisch Dequalifizierung, Monotonie und tiefe Entfremdungsgefühle folgten. Der Taylorismus, Ende des 19. Jahrhunderts von Frederic W. Taylor als wissenschaftliche Methode der Betriebsführung in der amerikanischen Auto- und Elektroindustrie eingeführt, stieß aufgrund hoher krankheits- und motivationsbedingter Ausfälle bald an seine Grenzen. Doch Fließbandarbeit gibt es bis in unsere Tage, einmal davon abgesehen, dass sie in vielen Teilen der Welt gerade erst eingeführt wird. Das „alte kulturelle Modell der Arbeit“ (Zoll 1993) lebt auch bei uns in vielen Bereichen noch fort. Es ist gekennzeichnet von Macht ausübenden Hierarchien, Fremdkontrolle und Zurichtung, aber auch von starker Binnenkontrolle innerhalb der sozialen Beziehungen der Arbeitenden untereinander. Andersartigkeit und Eigensinn waren erlaubt, solange wie sie sich nicht auf die Arbeit selbst bezogen. Die Kollektivität erlaubte zugleich solidarisches Handeln Einzelnen gegenüber, wenn diese in Bedrängnis waren oder in eine schwierige Situation gerieten (Hien et al. 2002). Über „psychische Probleme“ wurde nicht gesprochen – und dieses Thema ist in vielen Bereichen, insbesondere denen der Produktion, auch heute noch tabu; gleichwohl gab und gibt es im tayloristischen Umfeld Rückzugsmöglichkeiten, sowohl innerhalb der Arbeit als auch von der Arbeit, z.B. in Form einer krankheitsbedingten Arbeitsunfähigkeit.

Bestimmte Unternehmen versuchen bis in unsere Tage, tayloristische Prinzipien aufrecht zu erhalten oder wieder einzuführen, obwohl sie sozial- und gesundheitspolitisch kontraproduktiv sind. Kaum bestreitbar ist die Feststellung, dass der Taylorismus ein Verfahren zur Produktion von Frühinvalidität war und ist, wobei in der Vergangenheit die psychischen Erkrankungen oft durch die degenerativen Verschleißerkrankungen überdeckt wurden. Die neuen psychischen Leiden streuten sich bald quer über alle Berufe, schienen sich aber mehr und mehr auf Angestelltenberufe zu konzentrieren (Radkau 1998, S. 215 ff.). In dieser Hinsicht besonders auffallend war der Beruf der Telefonistin. Das unentwegte Hin und Her zwischen Rufzeichen, Hören, Fragen, Verbinden, Trennen, Blinken, Stöpseln, Schalten, Zwischenfragen, Unterbrechungen, Wiederverbinden, Umschalten usw. galt selbst hartgesottenen Psychotechnikern – so nannte sich damals der Zweig der Arbeitspsychologie, der sich um die Anpassung des Menschen an die Arbeit kümmerte – als hoch belastete Tätigkeit. Nur wenige Frauen hielten diese anstrengende Arbeit für längere Zeit durch. Von einer Anhäufung sogenannter „Nervenschwacher“ – oder „Neurastheniker“ – konnte hier beileibe keine Rede sein, auch wenn diese These bis heute immer wieder gerne aufgestellt wird (kritisch dazu: Hien 2006, S. 69 ff.). Wenn Telefonisten bis in unsere Tage ein erhöhtes Risiko für arbeitsbedingte Frühberentungen zeigen (Bödeker et al. 2006), so bestätigt dies nur die alten arbeitswissenschaftlichen Erkenntnisse. Auch scheinbar „widerstandsfähige“



Personen verfügen nur über beschränkte Ressourcen, nach deren Aufbrauchen sich chronische Krankheiten genauso entwickeln können wie bei anderen Personen auch.

In den 70er und 80er Jahren des letzten Jahrhunderts freilich etablierte sich mehr und mehr die Auffassung, dass der Taylorismus nunmehr überwunden sei oder kurz vor seiner Überwindung stehe. Ein mangelnder Handlungsspielraum – also ganz typischerweise die Fließbandarbeit, aber auch die starre Büroarbeit oder im Krankenhaus die Funktionspflege – gehöre nun eher der Vergangenheit an. Paradigmatisch hierfür steht die Studie von Kern/Schumann (1984), deren Titel „Ende der Arbeitsteilung?“ zwar noch ein Fragezeichen enthielt, das aber viele – auch die Autoren selbst – gerne übersahen. Von einem „neuen, ganzheitlichen Zuschnitt der Arbeit“ war jetzt die Rede. Eine Erweiterung des Handlungsspielraums, Arbeitswechsel – Job Rotation – und Arbeitsanreicherung – Job Enrichment – sowie autonome und teilautonome Gruppenarbeit gehörten nunmehr zum Kanon einer „menschengerechten Arbeitsgestaltung“ (Neuberger 1985). Aus heutiger Sicht stellt sich die Frage, ob hier nicht einzelne Veränderungen unzulässig auf das Ganze der Arbeit hochgerechnet wurden. In der arbeitswissenschaftlichen Literatur wird der Begriff des Handlungsspielraums unterschiedlich verwendet. Neuberger versteht darunter einen mehrdimensionalen Raum, in den die Größen „Entscheidungsspielraum“, „Tätigkeitsspielraum“ und „Interaktionsspielraum“ eingehen. Neben der Frage, ob und wieweit die Beschäftigten selbst Ziele und Teilziele ihrer Arbeit bestimmen oder gestalten können, geht in den Handlungsspielraum auch die Frage ein, welchen Freiheitsgrad die Beschäftigten bei der Wahl der Arbeitsmethoden und des Arbeitsablaufs haben und inwieweit sie sich mit anderen Beschäftigten über Ziele, Methoden, Ablauf, Aufgabenverteilung und Qualität der Arbeit verständigen können. Arbeit mit großem Handlungsspielraum wird auch als „ganzheitliche Tätigkeit“ oder „vollständige Gesamttätigkeit“ bezeichnet, zu der vorbereitende, koordinierende und prüfende Tätigkeiten gehören. Man muss sich vergegenwärtigen, dass hier ein normatives Element enthalten ist und dass das damit verbundene Postulat für einen „Idealmenschen“ gilt, der sich sein Interesse für Neues und für die Erweiterung seines Horizontes noch bewahren konnte. Das gilt leider für viele mittelalte und ältere Erwerbspersonen nicht oder nicht in dieser Ausprägung, weil sie schon zu lange in lernfremder Arbeitsumgebung „gelebt“ haben.

Die Überlegungen zu mehr Handlungsspielraum und mehr Ganzheitlichkeit bei der Arbeit fanden in einer Zeit statt, die allgemeinpolitisch von den Versuchen, „mehr Demokratie (zu) wagen“ und arbeitspolitisch von den Ideen zur „Humanisierung des Arbeitslebens“ geprägt war. Sehen wir uns aber neuere Befragungen und epidemiologische – internationale wie nationale – Studien genauer an, so müssen wir feststellen, dass mehr als 50 % der Beschäftigten über mangelnden Handlungsspielraum klagen. Wie ist das zu erklären? Aus heutiger Sicht (vgl. Hien 2006, S. 27 ff.) kann gesagt werden: In der Regel wird in der Arbeit ein geringer Handlungs-

spielraum dann empfunden, wenn jene durch eine hierarchische, bürokratisierte oder aber vom Markt bzw. vom Kunden diktierte Form der Arbeitsorganisation beherrscht wird. Geringer Handlungsspielraum bei der Arbeit ist zudem oftmals gepaart mit einem als einengend oder stressend empfundenen Führungsverhalten, Informations- und Kommunikationsblockaden und Verantwortungsdruck für Arbeitsvorgänge, die vom Einzelnen nicht beeinflussbar sind. Diese Faktoren erhöhen massiv – auch und gerade in ihrer Konstellation – den arbeitsbedingten Stress und schaffen auf diese Weise höchst ungünstige Voraussetzungen für Krankheitsentstehung und Krankheitsverlauf. Dies betrifft nicht nur die psychischen, sondern auch – aufgrund somatisch sich auswirkender Verspannungszustände – die Muskel-Skelett-Erkrankungen. Auch wenn es dem Arbeitnehmer frei steht, eigene Prioritäten zu setzen, seine Arbeitsinhalte und -methoden zu variieren, seine Zeit selbst einzuteilen und seine Kooperationspartner bedingt frei zu wählen, so werden die hierdurch erreichten Vorteile wieder aufgezehrt durch strikte und oftmals unverrückbare Terminvorgaben, durch unverhältnismäßig hohen Verantwortungsdruck, durch extreme Ausdehnung der Arbeitszeit und schließlich auch durch einen höheren Grad an erforderlicher Unterdrückung eigenen Gefühle.

## **„Neue Autonomie“ in der Arbeit? Illusion und Wirklichkeit**

Nun hat sich in der neuen arbeitspolitischen Diskussion die These eingebürgert, dass die heutige Arbeitswelt tatsächlich durch ein hohes Maß an Freiheitsgraden charakterisiert sei, innerhalb deren sich die Arbeitsperson in einem früher nicht vorstellbaren Maß frei oder zumindest ungleich freier bewegen könne (Peters/Sauer 2006). Die Rahmenbedingungen der kapitalistischen Ökonomie seien zwar immer noch vorhanden, doch treibe nun nicht mehr der autoritäre Vorgesetzte zur Arbeit an, sondern alleine der Markt, der gleichsam nach unten zu den Arbeitenden durchgereicht werde. Man spricht in diesem Sinne von einer „neuen Autonomie in der Arbeit“ und von „indirekte(r) Selbststeuerung“. An dieser Diagnose ist zu zweifeln. Zum einen gibt es immer noch Vorgesetzte oder bestimmte „auf die Person angesetzte“ Kollegen und Kolleginnen, die mit einem breiten Arsenal von Psychotechniken Druck erzeugen können, wobei dieser Druck mit verschiedenen Intentionen besetzt sein kann. Entweder geht es um eine weitere Leistungssteigerung oder es geht um das Ausreizen der Flexibilitätsbereitschaft bis zum freiwilligen Ausstieg des unter Druck gesetzten. Sennett (1998, 2005) berichtet von Managementtechniken, in denen gezielt Konkurrenz unter den Arbeitenden erzeugt wird mit dem Ziel, bestimmte Personen aus der Arbeit rauszudrängen. Die Übergänge zum unvermeidlichen Mobbing sind hierbei fließend. Kann in solchen Arbeitsstrukturen noch von Autonomie gesprochen werden? Der Autonomiebegriff leitet sich von der Kantschen Aufklärungsphilosophie her, nach der ein Individuum zur Autonomie befähigt wird, insofern es „mit vorgegebenen

Handlungsalternativen auf eine reflektierte, selbstbewusste Weise umzugehen (weiß); solche Prozesse lassen sich angemessen überhaupt nur in dem Maße beschreiben, in dem gefragt wird, ob ein Subjekt die institutionelle Erweiterung von individuellen Handlungsspielräumen auch als Chance für die eigene Selbstbestimmung wahrnimmt und zu nutzen weiß“ (Honneth 1994, S. 25). Autonomie ist nicht gleichbedeutend mit „absoluter Freiheit“, die es wegen der Eingebundenheit in leibliche und soziale Zusammenhänge gar nicht geben kann. Autonomie hat aber im Kern etwas mit Selbstbestimmung zu tun. So zeigt sich bei genauerem Hinsehen, dass im Mantel indirekter Steuerung tayloristische Arbeitsverhältnisse fortbestehen und dass manche Selbstverwirklichungsverständnisse sich als Illusion entpuppen. „Dieses Bestehen auf eigenen und eigensinnigen Ansprüchen, auf dem Wert der eigenen Arbeit und der Würdigung eigenen Bemühens und Mühens, kann in Rückzug, innerer Kündigung, in exit münden“ (Voswinkel 2002, S. 87), oder, so kann hinzugefügt werden, in chronischer Krankheit.

Marie-France Hirigoyen (2002), die als psychologische Expertin die französische Regierung und die europäische Kommission insbesondere zu Fragen der seelischen Gewalt am Arbeitsplatz berät, bringt eine Menge Belege dafür, dass neue Management-Konzepte die Beschäftigten psychisch verunsichern und psychisch belasten. Die in Frankreich gewonnenen Beobachtungen sind kennzeichnend für die Arbeitswelt im globalisierten Kapitalismus im Allgemeinen und für Arbeitsbereiche mit höherem Qualifikationsgrad, wie sie für mitteleuropäische Wirtschaftsregionen typisch sind. Sie können daher umstandslos auf die deutschen Verhältnisse übertragen werden. Zunächst stellt Hirigoyen fest: Die Management-Philosophie spricht permanent von Freiheit, Autonomie, Selbständigkeit und Selbstverantwortung; nicht selten werden Schlagworte wie Kreativität oder gar Selbstverwirklichung gebraucht. Zugleich gibt das reale Management harte Kriterien vor, an denen sich die Produktivität und Rentabilität der konkreten und personenbezogenen Arbeit misst. Dies bedeutet: „Die Autonomie der Arbeitnehmer hat sich in bestimmten Grenzen zu bewegen. Obwohl auch traditionelle Unternehmen nach kreativen Beschäftigten verlangen, fürchten sie in Wahrheit jeden neuen Gedanken und bevorzugen die geistige oder zumindest die formale Konformität. [...]. Man verlangt von den Mitarbeitern Initiativen und Verantwortung, aber je selbständiger sie werden, desto bedrohlicher wirken sie auf ihre Vorgesetzten, die befürchten müssen, ihre Macht zu verlieren. [...]. Man fordert vom Arbeitnehmer großen Einsatz, erwartet von ihm, sich persönlich einzubringen, [...] lässt ihm aber für die geleistete Arbeit keinerlei Anerkennung zukommen“ (ebenda, S. 209, 211, 213). Die Autorin nennt weitere Faktoren wie z.B. die von Firmenvorständen und Vorgesetzten geschürten Rivalitäten und Konkurrenzen, die angesichts laufender Personalkürzungen mit einem hohen Angstpotential besetzt sind. Die Folge ist eine latente Verrohung der Umgangsformen, Falschheit und Zynismus, d.h. ein real existierendes menschenfeindliches Klima, das zu den offiziellen Unternehmens-

leitlinien in einem eklatanten Gegensatz steht. Wenn wir also danach fragen, wie es um die „demokratische Wende“ der 70er und 80er Jahre steht, so müssen wir heute feststellen, dass die von vorgesetzten Hierarchien vermittelte Kommandoherrschaft durch eine durch vermarktlichte Sozialtechniken vermittelte abgelöst wurde. Die auf die Seele des Menschen wirkenden Zwangsverhältnisse sind geblieben. Sie sind durch ihre partielle Anonymisierung mindestens ebenso angstbesetzt wie früher. Die Pressionen, die Auspressung und die Erpressung kommen heute per Email. Die Frage ist nun, ob damit die betrieblichen Verhältnisse demokratischer geworden sind.

Die Arbeitsorganisation ist nach meiner Auffassung nur scheinbar demokratischer geworden. Diese These wird durch Befunde erhärtet, die sich aus der Untersuchung gesundheitlicher Folgen globalisierten Arbeitens ergeben. Gefordert ist nicht nur die inhaltliche, zeitliche und örtliche Flexibilität, oftmals bis zur Dauerzerreißgrenze. Hinzu kommt eine weitere, ganz wesentliche Einflussgröße: Auch das Erfahrungswissen der Beschäftigten, ein ganz wesentlicher Faktor der Anerkennung und damit der Gesunderhaltung und der Gesundheitsförderung, wird zunehmend entwertet. Manfred Albrod (2008), Betriebsarzt in einem multinationalen Konzern, zählt in diesem Zusammenhang einige sehr nachdenklich machende Faktoren auf: „Fortfall von lokalen Wissens- und Erfahrungsprivilegien sowie globale Standardisierung von Prozeduren und Tools mit internationaler personeller Austauschbarkeit, [...] zunehmende Fremdbestimmung und nicht mehr abgeforderte Kreativität des Einzelnen bei globaler Zentralisierung von Arbeitsvorgaben, Einschränkung der individuellen Aufgabenvollständigkeit und Aufgabenüberschaubarkeit durch globale Arbeitsteilung“ (ebenda, S. 611). Albrod weist auch darauf hin, dass persönliche Nischen im Arbeitsalltag wegrationalisiert werden und die Möglichkeiten für eine nicht zweckgebundene Kommunikation gegen Null gehen. Doch gerade diese Freiräume sind in der betrieblichen Lebenswelt und vor allem für die Gesundheit der Arbeitenden lebens- und überlebensnotwendig. In der Arbeitswissenschaft ist diese Erkenntnis unbestritten (vgl. Hien 2006); doch die Realität des Wirtschaftslebens folgt einer völlig anderen Logik und gefährdet damit immer stärker die gesundheitlichen und sozialen Grundlagen des Gemeinwesens überhaupt. Alarmierend ist die Mitteilung der DAK (2009), dass vermutlich zwei Millionen Erwerbstätige regelmäßig leistungssteigernde und stimmungsaufhellende Medikamente – wie z.B. Retalin – nehmen, um im Berufsleben bestehen zu können. Insofern ist die immer wieder zu hörende Meinung, psychische Erkrankungen in der Arbeitswelt seien „in Wirklichkeit“ keine, sondern lediglich „durch die Psychiatrieindustrie erzeugte“ (Dörner 2003) kritisch zu beleuchten: Einerseits hat die Pharmaindustrie tatsächlich in unverantwortlicher Weise ihre Propaganda gesteigert, um so die Einnahme ihrer Mittel gleichsam zur Normalität werden zu lassen. Hierdurch werden gesellschaftlichen Problemlagen medikalisiert und damit zugleich auch individualisiert. Andererseits geht es den Menschen in der Arbeitswelt

tatsächlich schlecht, und sinnvolle Bewältigungs- und Bearbeitungsformen werden gerade durch die neuen Arbeitsformen immer schwieriger.

Matuschek et al. (2008) sprechen von einer „subjektivierten Taylorisierung als Beherrschung der Arbeitsperson“. Sie haben Call-Center- und andere Kommunikationsarbeitsplätze untersucht und kommen zu dem Ergebnis: Nach wie vor besteht die enge betriebliche Kontrolle fort, wird aber kombiniert mit einem subjektivierten Tätigkeitstypus. Die Subjektivität, die ganze Person also, wird eingespannt, kontrolliert, bewertet, somit auch kanalisiert und instrumentalisiert; nicht zuletzt werde die Person durch Standardisierung und Zentralisierung wiederum entsubjiviert. Diese Entwicklung lässt sich auch in der Softwarebranche (Hien 2008) und ganz massiv in den derzeitigen Veränderungen der Pflegearbeit (Hien 2009) feststellen. Der französische Soziologe Francois Dubet (2008) hat eine große Zahl von Berufen in unterschiedlichen Branchen sowie unterschiedlichen Qualifikationen und Positionen untersucht; am Beispiel der Verkäuferin und Kassiererin (ebenda, S. 322 ff.) zeigt er die geschilderte Entwicklung auf: Verkäuferinnen und sogar die Frauen an der Kasse haben sich in eine „hotesse de caisse“ – eine Hostessdame – zu verwandeln, die sich in einer ganz bestimmten Weise zu schminken und zu frisieren hat, in einer ganz bestimmten Weise freundlich zu sein und Worte zu wählen hat, und die von auch daraufhin kontrolliert und bewertet wird. Das tatsächlich Individuelle bleibt auf der Strecke, die Kassiererinnen fühlen sich weit mehr verausgabt als früher. Der Wunsch der Arbeitenden, eine interessante und sinnvolle Tätigkeit auszuführen wird mit fremdbestimmten moralisch scheinenden Maßstäben aufgeladen. Eine Vielzahl von Managementkonzepten ist darauf ausgerichtet, genau diesen emotionalen Zustand herzustellen. Die Arbeitsperson solle „ganz in ihrer Arbeit aufgehen“ und auf diese Weise zu „Flow-Erlebnissen“ kommen (Heeg et al. 2003). „Der eigene Wunsch, bei der Arbeit Spaß zu haben, verkehrt sich nun in die Aufforderung von außen, mit Spaß bei der Arbeit zu sein“ (Matuschek et al. 2008, S. 61). Die innerpsychischen Folgen sind katastrophal. Im Folgenden soll zunächst auf die Krankheitsfolgen eingegangen werden.

Eine Vielzahl neuerer epidemiologischer Studien aus vielen Ländern der Welt zeigt, dass hoher Arbeitsstress, hohe Anforderungen an Flexibilität und Mobilität und Job-Unsicherheit ein massives Risiko für Depressions- und Angsterkrankungen sowie für psychosomatische Erkrankungen darstellen. Rugulies et al. (2006) führten mit mehr als 4.000 dänischen Erwerbspersonen eine 5-Jahres-Studie durch und identifizierten Job-Unsicherheit als Risikofaktor. Sie fanden bei Männern, die unter Job-Unsicherheit litten, ein zweifaches Depressionsrisiko. Blackmore et al. (2007) fanden in einer kanadischen Studie ähnliche Ergebnisse. Eine fehlende oder geringe soziale Unterstützung am Arbeitsplatz schlägt sich – insbesondere bei Frauen – in einem erhöhten Depressionsrisiko nieder. Clays et al. (2007)

untersuchten 2800 belgische Erwerbspersonen in einem Zeitraum von knapp 7 Jahren. Personen, die zum ersten Untersuchungszeitpunkt hohe Anforderungen und geringen Handlungsspielraum hatten, d.h. Personen mit hohem Job-Stress, trugen ein etwa 1,6-faches Risiko, während der nächsten Jahre eine schwere Depression zu erleiden, wobei bei anhaltenden Belastungen das Risiko auf 3,2 anstieg; kam ein fortgesetzter Mangel an sozialer Unterstützung hinzu, so stieg das Risiko weiter auf 5,8. Mit anderen Worten: Lang anhaltender „isolierter“ Job-Stress schraubt das Depressionsrisiko – im Vergleich zu weniger belastenden Personen – auf das fast 6-fache hoch. In den Studien wurden die gefundenen relativen Risiken gegengerechnet für Geschlecht, Familienstand, negativer Affektivität, Tod eines nahen Verwandten und Vorerkrankungen im Kindesalter, doch die Arbeitswelt-Risiken blieben. Diese Ergebnisse wurden auch anhand anderer Kohorten bestätigt (Standfeld et al. 2008; Clumeck et al. 2009). Besonders tragisch wirkt sich eine unverschuldete Arbeitslosigkeit aus. Sie wird von den Menschen meist als Ausschaltung jeglichen Handlungsspielraums erlebt, d.h. das allgemeine Erkrankungsrisiko steigt auf mehr als das doppelte und das Depressionsrisiko auf mehr als das dreifache an. Diese Zahl ergeben sich nicht nur aus allgemeinen Surveys, sondern wiederum aus epidemiologischen Studien. Die Autoren einer großen finnischen Studie (Virtanen u.a. 2003) weisen eindrücklich darauf hin, dass der post-industrielle Arbeitsmarkt mit seinen ungesicherten Beschäftigungsverhältnissen und den steigenden Flexibilitätsanforderungen zu einem deutlichen Gesundheitsrisiko geworden ist.

## **Würde in der Arbeitswelt und aufrechter Gang**

Naturrecht und Aufklärung haben dem Menschen Würde zugesprochen, die der Philosoph Ernst Bloch (1977) mit der Metapher oder dem Bild des aufrechten Gangs verbindet. Doch das ist mehr als nur ein Bild. Autonomie hat mit menschlicher Würde und insofern ganz elementar mit der Frage der Leib-Seele-Einheit zu tun. Unterdrückte Menschen gehen innerlich und äußerlich gebeugt, ihr Rücken ist krumm oder so verspannt, dass sich Rückenschmerzen einstellen. Über die damit einhergehenden pathophysiologischen Vorgänge ist sich die Wissenschaft längst einig (Richter et al. 2007), doch über die psychosoziale Bedeutung scheint vielerorts noch Unverständnis zu herrschen. Auch wenn völlige Autonomie ein Idealzustand ist, der nicht gerade einfach zu erreichen und längst nicht andauernd auf höchstem Niveau zu halten ist, so lassen sich – idealtypisch – doch einige wichtige Merkmale benennen. Menschen, die sich frei fühlen, gehen aufrecht, nicht stocksteif, sondern im Sinne eines angstfreien, wahrnehmungswachen und lebensfreudigen Seins, eher hüpfend als schleichend. Menschen, die sich frei fühlen, können die Not und Hilfebedürftigkeit des Anderen viel leichter erkennen als solche, die sich unfrei fühlen. Eine Biegsamkeit, der es darum zu tun ist, jedem Druck auszuweichen oder

nachzugeben und immer nur nach – von der jeweiligen Macht – vorgegebenen Wegen zu suchen, hat nichts mit Autonomie zu tun. Sie ist deren Gegenpol. Autonomie bedeutet nämlich auch, Zumutungen und Anmaßungen auf Augenhöhe zu begegnen, ihnen Widerstand entgegen zu setzen, für Widerfahrnisse anderer sensibel zu sein und eigene Wege herauszufinden, auch und gerade mit anderen Bedrängten gemeinsam.

Die soziale Situation ist immer eine zwischenleibliche, und die innere Stimmung drückt sich immer auch leiblich aus, in unfreien Situationen leider allzu oft in psychischen und psychosomatischen Symptomen. Die neoliberalen Arbeitsverhältnisse setzen die Arbeitenden andauernd massiv unter Druck, den von außen gesetzten erwarteten oder erwartbaren Anforderungen zu genügen. Nach und nach gewinnen diese Erwartungen den Charakter eines Fetischs, dem zu folgen sich zum inneren Zwang auswächst. Die Sozialtechniken der Corporate Identity sind darauf ausgerichtet, das authentische und sozial orientierte Selbst zu ersticken und durch ein fremdbestimmtes „Pseudoselbst“ (Fromm 1941) zu ersetzen. Eine besondere herrschaftstechnische Energie kommt in der Praxis zutage, den Arbeitenden ein künstliches „Wir“ einzuimpfen, wie dies etwa bei IBM, SAP und anderen großen Software-Unternehmen seit Jahren der Fall ist, und inzwischen nicht nur bei diesen. Jeder Versuch eines dort Arbeitenden, seiner eigenen Individualität nachzuspüren, wird mit sozialer Ausgrenzung und mit Sanktionen beantwortet, die schnell die Qualität eines systematischen Mobbing erreichen. In derart ideologisierten Milieus ist es schwierig, soziale Schutzräume zu bilden, möglicherweise schwieriger als zu Zeiten offen autoritärer Strukturen. So bleibt oftmals nur die innere Vereinsamung, die sich nach Jahren des Erduldens einstellt und zu einer Chronifizierung des Leidens führt (Hien 2008). Ein überdurchschnittliches Einkommen, Medikamente bzw. Dopingmittel oder sportliche Betätigung können manche Belastung eine zeitlang kompensieren – oder besser: kaschieren – und dazu führen, eine Problembearbeitung vor uns herzuschieben. Eine Dauerlösung ist das nicht. Die leib-seelische Einheit droht, wenn uns das andauernde Sich-Verbiegen müde gemacht hat und wenn Warnsignale zum wiederholten Male übergangen wurden, zu zerbrechen. Seele oder Leib suchen sich einen Ausweg in der Krankheit. Unsere Studien – ob in der Industrie (Hien et al. 2007), im IT-Sektor (Hien 2008) oder in der Pflegearbeit (Hien 2009) haben das in bedrückender Klarheit gezeigt.

In der philosophischen und soziologischen Rollen-Theorie wird nun darauf hingewiesen, dass zur menschlichen Autonomie die Fähigkeit und die Möglichkeit gehört, sein eigenes Rollenspiel zu gestalten und sich prinzipiell vom Zwang der Positionspflichten zu distanzieren. Es kommt, so Hans-Peter Dreitzel (1980, S. 132 ff.), darauf an, dass der Rollenträger nach Maßgabe seiner individuellen Fähigkeiten und den jeweiligen Situationsbedingungen seine Rolle selbst ausgestaltet. Die Bewältigung ambivalenter Situationen und ambivalenter



Rollenerwartungen ist eine der wesentlichsten Funktionen der Ich-Leistungen. Ein starkes Ich im Sinne von Autonomie und Selbstbestimmung, d.h. zugleich: die Distanz zu den Erwartungshaltungen der Organisation, wird angesichts traditions- oder milieugebundener engmaschiger Verhaltenserwartungen geradezu eine Überlebensvoraussetzung. „Die Totalität von Organisationen und Anstalten, d.h. die Engmaschigkeit der Verhaltensregulierungen, lässt sich also ablesen an den in ihnen jeweils noch möglichen Formen der Rollen-Distanz“ (Dreitzel 1980, S. 139). Kann es eine vollständige Autonomie allein schon wegen unserer Gebundenheit an Leiblichkeit und Sozialität nicht geben, so erfordern Rahmenbedingungen und Logik der gegenwärtigen Weltökonomie zusätzlich Achtsamkeit gegenüber überzogenen Erwartungen. Menschen müssen, wenn sie gesund bleiben wollen, lernen, in der Ambivalenz zwischen Rollenanforderung – oder Rollendiktat – und dem „Eigenen“ zu leben, wozu auch die berufliche oder berufsethische Identität gehört.

Das „Aufgehen“ in der Arbeitsrolle ist bereits Ausdruck einer Entfremdung, d.h. der Unfähigkeit einer authentischen Beziehung zu sich selbst und anderen. Die Rollendistanz ist überlebensnotwendig. Die innere Spannung zwischen Außen und Innen muss sich der Mensch bewusst machen, um sich immer wieder von Neuem auszutarieren. Je weniger die reflexive Anstrengung, desto größer wird die Gefahr einer Ich-Schwächung (vgl. dazu Funk 2005, S. 178 ff.). Als psychodynamische Prozesse sind hier zu nennen: Verdrängungen, Verleugnungen, Projektionen, Verwechslungen von Realität und Phantasie und schließlich manifeste Ich-Spaltungen. Autonomie zeigt sich gerade in der Fähigkeit, so Gorz (2000), sich von den zugewiesenen Rollen zu distanzieren. In der Fähigkeit zur Muse und zu einem schöpferischen Tun, was sich den Verwertungsbeziehungen der Marktökonomie entzieht, manifestierten sich Momente einer Subjektivität, die noch in Verbindung stehe mit dem sozio-emotionalen Urgrund des Menschseins. Insofern ist es problematisch, wenn sich Senghaas-Knobloch (2008) aus einer Stärkung der „beruflichen Arbeitsrolle“ und den damit verbundenen „Primäraufgaben“ ein Zurückdrängen des manipulativen und ideologisierenden Zugriffs auf den Menschen erhofft. Wenn die Primäraufgabe, sogar in der Pflegearbeit, darin besteht, profitabel zu arbeiten, führt dies bei den Arbeitenden zu massiven Zerreißproben zwischen ihrer beruflichen und berufsethischen Identität einerseits und ihrer Arbeitsrolle andererseits. Nur wenn es ihnen gelingt, in Distanz zur Arbeitsrolle und mit anderen gemeinsam Sphären einer „verborgenen Situation“ (Thomas 1964) aufzubauen, in denen sie im Einklang mit ihrem eigenen beruflichen Verständnis etwas tun können, können sie sich gleichsam „hinüberretten“. Doch diese Versuche bleiben insulär, wenn es nicht gelingt, eine verallgemeinerte Perspektive zu entwickeln.

Von einer „beruflichen Arbeitsrolle“ zu sprechen, harmonisiert etwas, was unter den Bedingungen des betrieblich sich manifestierenden Marktradikalismus nicht zu harmonisieren ist. Wer es nicht schafft, sich von der Arbeitsrolle ein gutes Stück zu

distanzieren, gerät in die Gefahr, zu einem willfährigen Funktionär einer Organisation, einem nur noch blind funktionierenden Erfüllungsgehilfen fremdbestimmter Kalkulationen, zu werden. Zugleich bringt uns führt in der betrieblichen Wirklichkeit eine unbeirrte oder gar trotzig pointierte berufsethische Haltung nicht weiter, ganz im Gegenteil: Eine solche Haltung führt zu einer Überidentifikation und einer Überverausgabung mit den fatalen Folgen eines Durchhalte-Syndroms, das nach und nach die körperlichen und seelischen Ressourcen des so Arbeitenden erschöpft und, wenn die Warnsignale übergangen werden, unweigerlich in einem Burnout enden muss. Schon vor 25 Jahren wies der Psychoanalytiker und Medizinsoziologe Overbeck (1984) sehr eindringlich auf die Problematik des „Durchhalte-Syndroms“ hin. Die Meinung, „nicht krank sein zu dürfen“, kritisiert er als Haltung, welche nur um den Preis der jahrelangen Verleugnung Erschöpfung, körperlicher Empfindungen und erster Krankheitszeichen zu haben ist. „Die Folgen sind dann oft der plötzliche schwere Zusammenbruch“ (ebenda, S. 50). Diese Prozesse sind von Individuum zu Individuum – hinsichtlich der Zeiträume und der betroffenen organischen Systeme – sehr unterschiedlich, doch kann es letztlich jede/n treffe, auch den/die vermeintlich Stärkste/n. Die persönliche präventive Bewältigung dieser hoch widersprüchlichen Problematik kann einstweilen nur eine praxeologische sein (dazu: Hien 2009): Zum einen geht es darum, Gewissenskonflikte zu ent-individualisieren und betrieblich oder überbetrieblich – z.B. über Supervision – angemessen zu bearbeiten; zum anderen geht es darum, zwischen persönlichen, beruflichen und betrieblichen Zielen und Ansprüchen eine „gesunde Balance“ zu finden, gleichsam das „innere Maß“ zu finden, an dem Ziele und Ansprüche abgeglichen werden. Das kann bedeuten, von bestimmten Karrierezielen Abstand zu nehmen, das kann bedeuten, die Arbeitszeit zu reduzieren, sich innerbetrieblich um eine andere Arbeitsgruppe zu bemühen, das kann aber auch bedeuten, sich einen neuen Arbeitgeber zu suchen, der besser zu einem passt.

## **„Mehr Demokratie wagen“ – auch in der Arbeitswelt**

Dies führt uns zurück zur Frage, ob und in welcher Weise „mehr Demokratie“ und „mehr Humanität“ im Betrieb gewagt werden könnte. Diese Frage kann auf zwei Ebenen diskutiert werden. Zunächst die unmittelbare Ebene: Verfestigte Strukturen, zu denen auch das Durchgreifen des Marktregimes auf scheinbar subjektivierete Arbeitsverhältnisse gehört, müssen aufgebrochen werden. Wichtig ist, kommunikative Freiräume und damit auch Möglichkeiten einer solidarischen differenziellen Arbeitsgestaltung zu schaffen. Dies bedeutet, dass die Arbeitsgruppen oder Teams die unterschiedlichen Fähigkeiten und Neigungen ihrer Mitglieder stärker in der Aufgabenverteilung berücksichtigen. Notwendig sind innere wie äußere Teamvariationen hinsichtlich Job Rotation und Job Enrichment. Entweder werden Belastung, Beanspruchung, Bewältigung usw. im Team selbst oder in

Gesundheitszirkeln besprochen. Verkrustete Strukturen lassen sich nicht per Dekret, sondern nur kommunikativ verflüssigen. Es ist sinnvoll, kommunikative Prozesse mit solchen der Entspannung zu komplettieren. Angezeigt sind Arbeitsplatzprogramme für entspannende Bewegung; dies hat umgekehrt wiederum – das zeigen Erfahrungen in der betrieblichen Gesundheitsförderung – ausgesprochen positive Effekte für die Team-Atmosphäre selbst. Zu den Arbeitsablaufbedingungen gehören nach wie vor persönliche Kontakte, Absprachen, Hilfestellungen, Vorlieben, Vermeidungen und auch hinsichtlich dieser sehr persönlichen Präferenzen auch arbeitsteilige Arrangements. All dies kann durch eine moderne EDV-gestützte Arbeitsorganisation, die gleichsam anonym die Beschäftigten zuweilen mit täglichen oder gar stündlichen Arbeitsanweisungen konfrontiert und ihnen „die Luft zu atmen nimmt“, erheblich erschwert oder gar verunmöglicht werden. Einem gesundheitsförderlichen Unternehmensmanagement und einer gesundheitsförderlicher Arbeitsgestaltung muss daran gelegen sein, derartigen Einengungen so weit wie möglich entgegen zu treten oder sie erst gar nicht aufkommen zu lassen.

Eine zweite Eben der Diskussion sollte an dieser Stelle (wieder)eingeführt werden: die Mitbestimmung am Arbeitsplatz. Beispielhaft seien hier zwei Stimmen angeführt: Karl Barth und Oskar Negt. Der Theologe Barth (1951) fragte – nach den schrecklichen Erfahrungen mit dem nationalsozialistischen Arbeitswahn – nach der Menschenwürde in der Arbeitswelt und insbesondere nach dem Inhalt der Arbeit, d.h. danach, ob sie nützlichen Zwecken dient oder nicht. Die Arbeitenden, so Barth, müssen in die Lage versetzt werden, darüber zu sprechen und darüber auch persönlich zu entscheiden. Doch nicht nur sie alleine, so gesteht er ein, sind hier gefragt, sondern die ganze Gesellschaft. Es müsse alles getan werden, die Arbeitenden an diese entscheidenden Fragen heranzuführen. Barth fügt dem ein weiteres zentrales Postulat bei: Nicht in einem „Ohneeinander und Gegeneinander“ solle Arbeit geschehen, sondern in einem „Nebeneinander und Miteinander“ (ebenda, S. 615). Barth beklagt die alleinige Verfügungsgewalt der Arbeitgeber und klagt eine Veränderung dieses Zustandes ein. Er fordert „Freiheit“ und deutlich mehr Freiräume bei der Arbeit (ebenda, S. 631 ff.): Der Mensch dürfe sich „nicht zum Sklaven der Arbeit“ machen lassen. Der Sozialphilosoph und Soziologe Negt (2001) greift im Blochschen Sinne die Kategorie der menschlichen Würde auf und stellt sie in den Kontext der gegenwärtigen Wirtschaft- und Arbeitswelt. Die Frage der Würde und damit diejenigen nach der psychischen Gesundheit steht Negt zufolge in dem Spannungsfeld zwischen dem betriebswirtschaftlich dominierten und einem gemeinwirtschaftlich orientierten Ökonomieprinzip. Die betriebswirtschaftlich dominierte Ökonomie birgt unvermeidlich massive Ungerechtigkeiten, Irrationalitäten und Menschenrechtsverletzungen wie z.B. die Arbeitslosigkeit. Eine gemeinwirtschaftlich orientierte Ökonomie, für die noch niemand ein schlüssiges Konzept hat und die überhaupt erst im Zuge einer Demokratisierung der Arbeitswelt sich entwickeln und wachsen kann, würde der betriebswirtschaftlichen

Rationalität Grenzen setzen und neue Möglichkeitsräume für bisher nicht entdeckte Potentiale schaffen. Negt spricht in diesem Zusammenhang von einer „Gemeinwesenorientierung“, die auch der konkreten Arbeitstätigkeit wieder einen konkret-nützlichen Sinn verleihen und die es den Arbeitenden erlauben würde, Verantwortung für sein Tun und damit für sich und die anderen zu übernehmen.

Dass Kämpfe für menschenwürdige Arbeitsbedingungen möglich sind, zeigt das Beispiel Gate Gourmet, ein international auf Flughäfen tätiges Catering-Unternehmen (Flying Pickets 2007). Die Beraterfirma McKinsey war mit Umstrukturierungen beauftragt, die zu einer weiteren Verschlechterung der ohnehin harten Arbeitsbedingungen führten. Zuerst 2005 kam es in London zu Unruhen, die sich am Düsseldorfer Flughafen im November 2005 zunächst in einem spontanen und dann bis April 2006 durchgehaltenen Streik fortsetzten. Diese Auseinandersetzungen wurden in einem Bericht festgehalten (flying pickets 2007), der zugleich einen tiefen Einblick in den Arbeitsalltag des Catering-Personals wie zugleich auch der modernen Dienstleistungsarbeit überhaupt zulässt. Beschrieben werden Belastungen durch besondere Arbeitszeiten – z.B. Schichtbeginn um 3 Uhr morgens – und Arbeitshetze, gezielt angeheizte Konkurrenz unter den Beschäftigten, Entwürdigung und Mobbing. Im Bericht heißt es, zwar sei auch eine Lohnforderung gestellt worden, doch der eigentliche Inhalt sei der „Kampf um menschliche Arbeitsbedingungen“ gewesen. „Die KollegInnen haben den Horror des Arbeitsalltags offen thematisiert, und sie haben sich nicht mehr mit dem Arbeitsplatzargument erpressen lassen“ (ebenda, S. 136). Der Streik, der von der zuständigen Gewerkschaft NGG schließlich unterstützt wurde, endete mit einem Kompromiss; einige der von McKinsey vorgeschlagenen Verschlechterungen kamen nicht durch. Der Streik war aber hinsichtlich der Selbstfindung und des Selbstbewusstseins der beteiligten Arbeiter/innen und Angestellten ein Erfolg. Ein aktiv am Streik beteiligter Gewerkschafter formulierte dies folgendermaßen: „Für uns alle ist allein die Erinnerung, dass wir mit geradem Rücken geschlossen so lange Zeit für die Interessen und die Menschenwürde dort gestanden haben, ein Meilenstein in der eigenen Lebenserfahrung“ (ebenda, S. 246).

## **Noch einmal: Kritik des Gesundheitsmanagements**

Das in vielen Unternehmen etablierte „Gesundheitsmanagement“ muss vor diesem Hintergrund sehr kritisch betrachtet und bewertet werden. Nicht selten werden nämlich präventive und partizipative Gestaltungskonzepte umgangen oder gar verworfen und an deren Stelle ein konzeptionelles Vorgehen gesetzt, das alleine verhaltenspräventiv und leistungssteigernd angelegt ist. Arbeitsplätze und Arbeitsbedingungen sollen nicht mehr im Sinne der Humanisierung verändert werden. Stattdessen werden Schwächere stigmatisiert und letztlich

ausgliedert und exterritorialisiert. Arbeitsmediziner/innen, Sozialberater/innen und – inzwischen in wachsender Anzahl – auch Gesundheitswissenschaftler/innen werden zunehmend für diese Unternehmenspolitik instrumentalisiert. Dieser Entwicklung sollte dringend Einhalt geboten werden. Es geht hier nicht darum, freiwillige Angebote allgemeiner Prävention hinsichtlich einer Verbesserung der Lebensweise zu kritisieren; es geht eher darum, diese Angebote nicht zu einer Pflichtveranstaltung werden zu lassen, welche den Arbeits- und Gesundheitsschutz ersetzt. Gegen diese Entwicklung auf allen Ebenen – der betrieblichen wie der überbetrieblichen – gemeinsam mit allen in der betrieblichen Prävention Involvierten Professionen und Experten anzugehen, ist ein Gebot der beruflichen bzw. professionellen Verantwortungsethik. Ein Gesundheitsmanagement, das sich dafür einspannen lässt, Hochleistungsbelegschaften herauszuselektieren, verfehlt seinen Auftrag. Die Beschäftigten brauchen den arbeitswissenschaftlichen und arbeitsmedizinischen Sachverstand, wenn es um Gesundheits- und Gestaltungs-kompetenzen geht. Entgrenzung und Maßlosigkeit durchdringen immer mehr auch die Beschäftigten selbst, und oftmals können sie nicht mehr unterscheiden, ob der Druck von außen oder auch von innen kommt. Hier sehe ich die Kompetenz der im Arbeits- und Gesundheitsschutz stehenden Akteure. Sie können und sollten dem/der unter Druck leidenden Mitarbeiter/in helfen, unter Beachtung seiner/ihrer Individualität das für ihn/sie „richtige Maß“ zu finden. Dass hierfür ein Vertrauensverhältnis zum einzelnen Arbeitnehmer/zur einzelnen Arbeitnehmerin aufgebaut werden muss, versteht sich dabei von selbst.

## Literatur

- Albrod, M. (2008): Die Bedeutung psychomentaler Belastungen im betrieblichen Kontext. In: Arbeitsmedizin – Sozialmedizin – Umweltmedizin. Band 43, S. 608-617
- Barth, K. (1951): Die Lehre von der Schöpfung. Die Kirchliche Dogmatik III/4. Zollikon-Zürich: Evangelischer Verlag
- Bödeker, W. / Friedel, H. / Friedrichs, M. / Röttger, C. / Schröer, A. (2006): Kosten der Frühberentung. Abschätzung des Anteils der Arbeitswelt an der Erwerbs- und Berufsunfähigkeit und die Folgekosten. Bremerhaven: NW-Verlag
- Blackmore, Emma Robertson et al. (2007): Major depressive episodes and work stress: results from a national population survey; in: American Journal of Public Health, Band 97, 2088-2093
- Bloch, E. (1977): Tagträume vom aufrechten Gang. Sechs Interviews mit Arno Münster. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Clays, E. et al. (2007): Job stress and depression symptoms in middle-aged workers - prospective results from the Belstress study. In: Scandinavian Journal of Work, Environment and Health. Band 33, S. 252-259
- Clumeck, Nathan et al. (2009): Working conditions predict incidence of long-term spells of sick leave due to depression: results from the Belstress I prospective study; in: Journal of Epidemiology and Community Health, Band 63, 286-292

- DAK (Deutsche Angestellten Krankenkasse) (2009): Gesundheitsreport. Hamburg: Eigendruck der DAK
- Dörner, K. (2003): Die Gesundheitsfalle. Woran unsere Medizin krankt. München: Econ
- Dubet, F. (2008): Ungerechtigkeiten. Zum subjektiven Ungerechtigkeitsempfinden am Arbeitsplatz. Hamburg: Hamburger Edition
- Dreitzel, H.P. (1980): Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. 3. Erw. Auflage. Stuttgart: Enke
- Flying Pickets (Hg.) (2007): ... auf den Geschmack gekommen. Sechs Monate Streik bei Gate Gourmet. Berlin / Hamburg: Assoziation A.
- Freese, M. / Greif, S. / Semmer, N. (1978): Industrielle Psychopathologie. Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber
- Fromm, E. (1941/1990): Die Furcht vor der Freiheit. Frankfurt a.M.: Ullstein
- Funk, R. (2005): Ich und Wir. Psychoanalyse des postmodernen Menschen. München: dtv
- Gorz, A. (2000): Arbeit zwischen Misere und Utopie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Glasberg, Ann-Luise, Sture Eriksson, Astrid Norberg (2007): Burnout and 'stress of conscience' among healthcare personnel; in: Journal of Advanced Nursing, Band 57, 392-403
- Hasselhorn, H.-M. (2005): Berufsausstieg bei Pflegeberufen. Bremerhaven: NW-Verlag
- Heeg, F.J. u.a. (2003): Lust auf Arbeit. Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Dortmund (Eigendruck)
- Hien, W. et al. (2002): Am Ende ein neuer Anfang? Arbeit, Gesundheit und Leben der Werftarbeiter des Bremer Vulkan. Hamburg: VSA.
- Hien, W. (2006): Arbeitsbedingte Risiken der Frühberentung. Eine arbeitswissenschaftlich-medizinsoziologische Interpretation des Forschungsstandes. Bremerhaven: NW-Verlag
- Hien, W. et al. (2007): Ein neuer Anfang wars am Ende nicht. Zehn Jahre Vulkan-Pleite – Was ist aus den Menschen geworden? Hamburg: VSA
- Hien, W. (2008): „Irgendwann geht es nicht mehr“ Älterwerden und Gesundheit im IT-Beruf. Hamburg: VSA-Verlag
- Hien, W. (2009): Pflegen bis 67? Zur gesundheitlichen Situation älterer Pflegekräfte. Frankfurt a.M.: Mabuse (im Druck)
- Hirigoyen, M.-F. (2002): Wenn der Job zur Hölle wird. Seelische Gewalt am Arbeitsplatz. München: Beck
- Hollmann, Sven (2005): Interaktive Beanspruchungswirkungen von erlebter Zieldiskrepanz und Selbstkontrolle bei der Arbeit Forschungsergebnisse aus dem Institut für Arbeitsphysiologie an der Universität Dortmund. Vortrag beim Jahreskongress der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft in Heidelberg im März 2005
- Honneth, A. (1994): Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose. Frankfurt a.M.: Fischer
- Juthberg Christina et al. (2008): Stress of conscience and perceptions of conscience in relation to burnout among care-providers in older people; in: Journal of Clinical Nursing, Band 17, 1897-1906
- Karmaus, W. / Müller, V. / Schienstock, G. (1979): Stress in der Arbeitswelt. Köln: Bund
- Kern, H. / Schumann, M. (1984): Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München: C.H. Beck.
- Lamnek, S. (1989): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. München: Psychologie Verlags Union
- Larisch, J. / Hien, W. (2000): Auf dem Weg zur Healthy Company. Berlin: Edition Sigma

- Matuschek, I./Kleemann, F./Voß, G.G. (2008): Subjektiviert Taylorisierung als Beherrschung der Arbeitsperson. In: PROKLA – Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft. Band 38, Heft 150, S. 49-64.
- Negt, O. (2001): Arbeit und menschliche Würde. Göttingen: Steidl.
- Neuberger, O. (1985): Arbeit. Begriff - Gestaltung - Motivation - Zufriedenheit. Stuttgart: Enke
- Overbeck, G. (1984): Krankheit als Anpassung. Der sozio-psychosomatische Zirkel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Peters, K. / Sauer, D. (2006): Epochenbruch und Herrschaft – Indirekte Steuerung und die Dialektik des Übergangs. In: Scholz, D. et al. (Hg.): Turnaround? Strategien für eine neue Politik der Arbeit. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 98-125
- Radkau, J. (1998): Das Zeitalter der Nervosität. München: Carl Hanser.
- Richter, P. et al. (2007): Screening Gesundes Arbeiten. Manual. Dresden: Institut für Arbeits-, Organisation- und Sozialpsychologie der Technischen Universität Dresden
- Rugulies, R. / Bültmann, U. / Aust, B. / Burr, H. (2006): Psychosocial work environment and incidence of severe depressive symptoms: prospective findings from a 5-year follow-up of the Danish Work Environment Cohort Study. In: American Journal of Epidemiology. Bd. 163, S. 877-887
- Senghaas-Knobloch, E. (2008): Wohin driftet die Arbeitswelt? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Berlin: Siedler
- Sennett, R. (2005): Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin
- Stansfeld, Stephan A. et al. (2008): Psychosocial work characteristics and anxiety and depressive disorders in midlife: the effects of prior psychological distress; in: Occupational and Environmental Medicine, Band 65, 634-642
- Thoma, P. (1978): Psychische Erkrankungen und Gesellschaft. Eine medizinsoziologische Analyse. Frankfurt a.M.: Campus
- Thomas, K. (1964): Die betriebliche Situation der Arbeiter. Stuttgart: Enke
- Ulich, E. (1983): Präventive Intervention im Betrieb - Vorgehensweise zur Veränderung der Arbeitssituation. In: Psychozial. Band 6, Heft 20, S. 48-70
- Virtanen, P. et al. (2003): Health inequalities in the workforce: the labour market core-periphery structure. In: International Journal of Epidemiology. Band 32, S. 1015-1021
- Voswinkel, S. (2002): Bewunderung ohne Würdigung? Paradoxien der Anerkennung doppelt subjektivierter Arbeit. In: Honneth, A. (Hg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Frankfurt a.M.: Campus, S. 65-92
- Weber, A. / Hörmann, G. (2007): Psychosoziale Gesundheit im Beruf. Stuttgart: Gentner
- Zoike, E. et al. (2008): BKK Gesundheitsreport – Seelische Krankheiten prägen das Krankheitsgeschehen. Essen: Eigendruck des Bundesverbandes der Betriebskrankenkassen
- Zoll, R. (1993): Alltagsolidarität und Individualismus. Zum soziokulturellen Wandel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

*Dr. Wolfgang Hien, Forschungsbüro für Arbeit, Gesundheit und Biographie,  
Am Speicher XI 9, 28217 Bremen  
E-mail: kontakt@wolfgang-hien.de*





Heinz Sünker und Günter Pabst

## Ludwig von Friedeburg: Gesellschaftsanalyse und Bildungspolitik – Ein Streiter für eine demokratische Bildungsgesellschaft

---

Am 17. Mai 2010, wenige Tage vor Vollendung des 86. Lebensjahrs verstarb Ludwig von Friedeburg.

Ludwig von Friedeburg wurde im Gründungsjahr des Instituts für Sozialforschung am 21. Mai 1924 geboren. 1951 lernte er das Institut nach der Wiederbegründung durch Theodor W. Adorno und Max Horkheimer durch ein Praktikum während des Studiums kennen.

„Für die empirischen Sachen in Soziologie habilitieren wir Friedeburg“, schreibt Adorno in einem Brief am 4.4.1955 an Horkheimer; dies geschieht dann 1960 mit der Studie „Soziologie des Betriebsklimas“, mit der die Industriesoziologie sich nach dem Ende des Faschismus kritisch positioniert. Damit wird der jüngste U-Boot-Kommandant des Dritten Reiches, zugleich Sohn des Generaladmirals und Mitunterzeichner der Gesamtkapitulation der deutschen Wehrmacht, endgültig zu einem der wesentlichen Vertreter der zweiten Generation der Kritischen Theorie, nachdem er bereits vorher am Institut für Sozialforschung gearbeitet hatte. 1952 promovierte er mit der Dissertation „Die Umfrage als Instrument der Sozialwissenschaften“. Arbeiten im Bereich der Jugendforschung und der Bildungsforschung werden in der Folge zu weiteren Kennzeichen.

Über die Universitäten und den Wissenschaftsbereich hinaus aber wird Ludwig von Friedeburg bekannt, als er ab 1969 als Kultusminister in Hessen – in einer SPD-Regierung, versucht, gesellschaftsanalytische Erkenntnisse über die Ungleichheiten des „Bildungswesens“ und die Forderung nach einer Demokratisierung der Gesellschaft Ernst nehmend, das Schulsystem strukturell – die kinderfeindliche Bildungsapartheid des klassenbasierten dreigliedrigen Systems überwindend – und inhaltlich mit Bezug auf Curricula – in der Gestalt von „Rahmenrichtlinien“ – grundlegend zu verändern.

„Gesamtschule“ und „Rahmenrichtlinien“ werden zu Reizwörtern in der politischen Auseinandersetzung. Für die einen war es „Revolution“, „Klassenkampf“ und der „Untergang des Abendlandes“ was mit der Schulreform bezweckt werden sollte.

Für die engagierten Lehrerinnen und Lehrer im Sozialistischen Lehrerbund ging die Schulreform nicht weit genug. Herbert Stubenrauch und andere der Ernst-Reuter-Gesamtschule in Frankfurt ziehen 1973 eine kritische Zwischenbilanz. „Die hessische Schulpolitik ignoriert die Gesamtschulwirklichkeit ... und erweckt den Eindruck, als sei die Gesamtschulentwicklung konsolidiert und weitgehend abgeschlossen. Das Gegenteil ist der Fall. Alle zentralen Probleme sind ungelöst, die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit hat sich vergrößert und soll dadurch beseitigt werden, dass die Ansprüche soweit zurückgenommen werden, dass de facto sich die Gefahr abzeichnet, dass in den so genannten Gesamtschulen das dreigliedrige Schulsystem erneut stabilisiert wird.“

Den konservativ-reaktionären Kräften auf der Gegenseite gelingt es, auch die Eltern der Kinder, die davon profitiert hätten, auf die Straße zu treiben. Die SPD verliert 1974 die Landtagswahl und Ludwig von Friedeburg kehrt in die Wissenschaft zurück.

1989 erscheint sein opus magnum im Suhrkamp Verlag: „Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch“. Ludwig von Friedeburg vermittelt in dieser Studie Gesellschaftsgeschichte und Bildungsgeschichte, indem er gesellschaftliche Verfassungen der deutschen Länder mit Bezug auf Konsequenzen für widersprüchliche Institutionalisierungsprozesse von Bildung bzw. deren Konsequenzen für gesellschaftliche Entwicklungen – vor allem hinsichtlich der „Demokratisierungsfrage“ – untersucht. Dabei zeigt sich die weitgreifende Reichweite – wie gerade heute angesichts der herrschenden „empirischen Bildungsforschung“ zu betonen ist -bildungssoziologischer, bildungspolitischer wie bildungstheoretischer Topoi für gesellschaftsanalytische Problemstellungen; dies zusammengefasst in der Rede Friedeburgs vom „Menschenrecht auf Bildung“(so auch der Titel der Einleitung einer seiner zeitgleichen Veröffentlichungen).

Der materialreich unterfütterte historisch-systematische Erkenntnisprozess führt zu der Einschätzung, dass das Bürgerrecht auf Bildung nicht auf dem Markt der Systemkonkurrenz in der Gestalt des Wettbewerbs verschiedener Schulformen und Schülerinnen einzulösen ist. Hier werden nur Prozesse der sozialen Selektion, der Privilegierung und Unterprivilegierung verlängert; wesentlich kommt es dies in der Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems zu erfassen – samt der darin zum Ausdruck kommenden kulturellen und sozialen Hegemonie von Klasseninteressen der Herrschenden. Entscheidend ist es, die gesellschaftlichen Machtverhältnisse in ihren Konsequenzen für die Organisation von Bildung und ihre ideologische Absicherung in den hegemonialen Auseinandersetzungen zu sehen. Thematisch wird so der Beitrag des „Bildungssystems“, dem eine emanzipatorische Perspektive eingeschrieben sein sollte, zur Produktion wie Reproduktion sozialer Ungleichheit, die Verlängerung der Segmentierung einer klassenstrukturierten Gesellschaft; abgesichert werden soll dies mit Begabungsideologie, Reden über das Leistungsprinzip und die Illusion der Chancengleichheit. Dementsprechend schließt

die Studie mit den Worten, die angesichts der gegenwärtigen bildungspolitischen Auseinandersetzungen – vor allem in Hamburg und NRW – auch heute gültig sind: „Die gesellschaftliche Instrumentalisierung öffentlicher Bildung fällt immer schwerer. Die Bildungsreform bleibt auf der Tagesordnung“. Dies, weil Bildungspolitik Gesellschaftspolitik ist, somit der real existierende Skandal deutscher „Bildungsverhältnisse“ zu benennen ist, wie es in „Bildung zwischen Aufklärung und Anpassung“ heißt: „Dass aber nach wie vor die sozialen Klassen in Deutschland nichts so sehr unterscheidet wie der Schulbesuch ihrer Kinder, bezeichnet ein unveränderte Aufgabe der Bildungsreform.“

Michael Schumann, langjähriger Freund aus dem SOFI Göttingen, beschreibt 2001 anlässlich der Verabschiedung Friedeburgs als Direktor des Instituts für Sozialforschung, seinen Lebensweg als ein exemplarisches Stück deutscher Geschichte. „Friedeburg, in Herkunft und eigenem Handeln noch mit den dunklen Kapiteln unserer Geschichte verwoben, wird dann selbst zu einem wichtigen Gestalter des demokratischen Deutschland. Er steht mit seinem Lebenswerk als Wissenschaftler und Politiker für eine an der Überwindung gesellschaftlicher Ungleichheit und Ungerechtigkeit verpflichteten zivilgesellschaftlichen Perspektive. In seinem Selbstverständnis als radikaler Aufklärer hat er sich weder in politischen noch in wissenschaftlichen Kontroversen je irritieren lassen.“

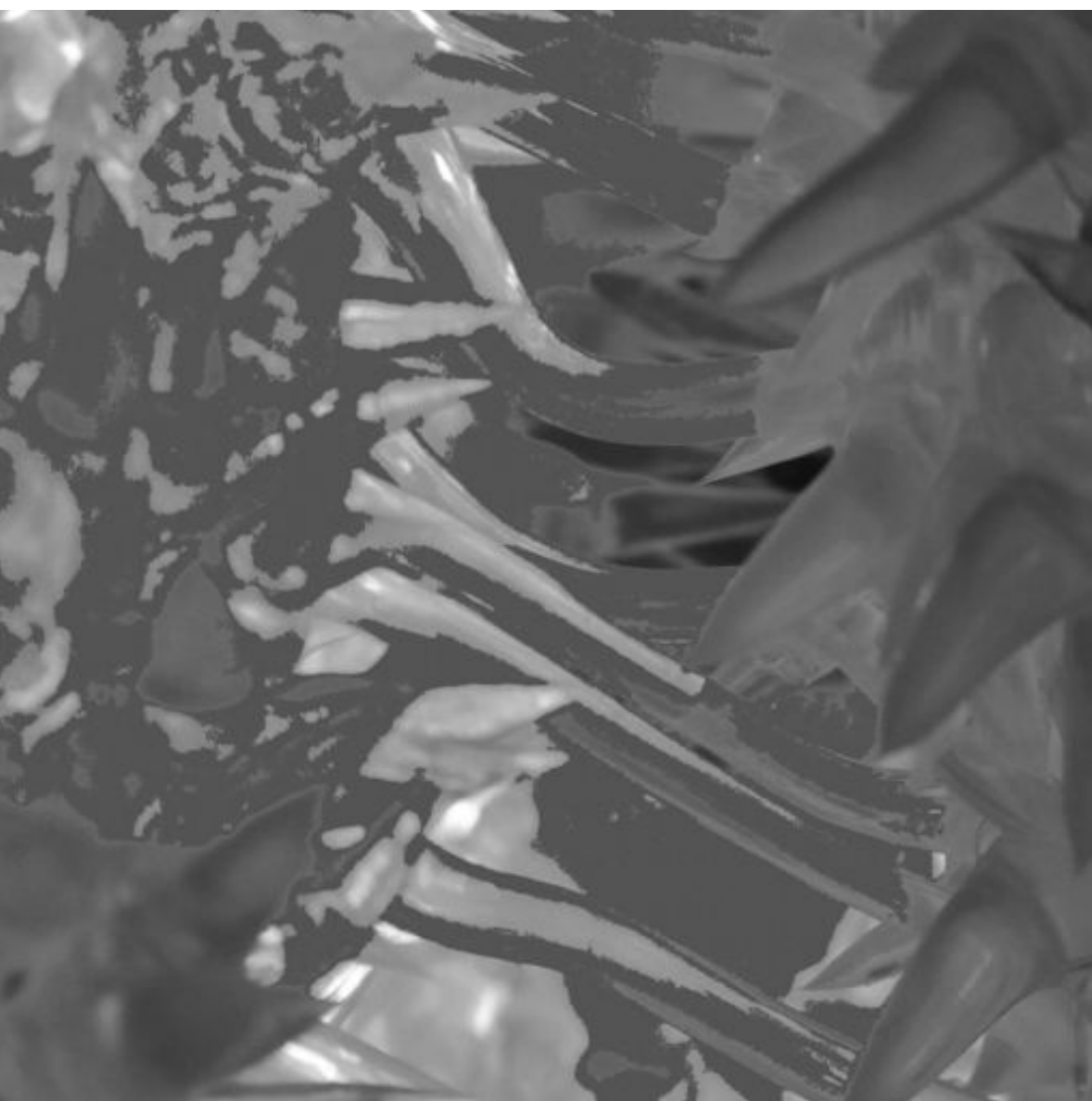
Auch nach seiner Verabschiedung als Direktor hat Ludwig von Friedeburg bis zuletzt am Institut für Sozialforschung gewirkt und keine Gelegenheit ausgelassen, auf kleinen und großen Veranstaltungen, in Schulen und bei Gewerkschaften, in unzähligen Gesprächen im und außerhalb des Instituts, für eine demokratische und gerechte Bildungsgesellschaft zu werben und zu streiten.

## **Literatur:**

Ludwig v. Friedeburg, Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch, Frankfurt am Main 1989

Michael Schumann, Mitteilungen Heft 12, Institut für Sozialforschung, Frankfurt am Main 2001

Herbert Stubenrauch u.a., Schwerpunktthema „Gesamtschule“, Informationsdienst des Sozialistischen Lehrerbundes, Heft 14, Offenbach/Frankfurt am Main 1973



## Mündigkeitsanregung

*Clemens Knobloch: Wir sind doch nicht blöd! Die unternehmerische Hochschule. Münster, Westfälisches Dampfboot 2010, 264 S., € 24,90*

Andrian Kreye, seit 2007 einer der beiden Feuilletonchefs der Süddeutschen Zeitung und selbst Autor von Dokumentarfilmen, kommentierte im Juli 2004 (Ausgabe der Süddeutschen Zeitung vom 29. Juli 2004) die Auseinandersetzungen um die filmischen Polemiken Michael Moores folgendermaßen: Dem gegenwärtig weltweit bekanntesten Dokumentarfilmer werde nicht zu Unrecht immer wieder ungenaue Recherche und Faktenungenauigkeit vorgeworfen. Zugleich ehre den Filmemacher, der 2004 mit „Fahrenheit 9/11“ vehement die US-amerikanische Regierung unter George W. Bush angriff, „so viel Leidenschaft im Lager seiner Gegner“ und vor allem erreiche er mit seinen filmischen Polemiken das, worauf er auch ziele: Es bestätige ihn „als Ikone einer Linken, die aus ihrer Lethargie der blutarmen Ernsthaftigkeit und politischen Korrektheit erwacht und bereit ist, dem rechtskonservativen Lager mit der gebotenen Aggressivität zu begegnen.“

Um eine solche gesellschaftskritische Mobilisierung durch Polemisierung scheint es auch dem Siegerner Sprach- und Kommunikationswissenschaftler Clemens Knobloch mit seiner jüngsten Streitschrift zur Transformation der bundesdeutschen Hochschule zu gehen. Ganz in der Tradition der Polemik als Wettstreitrede, mit der der Sprecher auf die rhetorische Entschleierung der Position des Gegenübers zielt, will

auch Knobloch über die gegenwärtige „Marktkolonisierung der Universität“ (10) aufklären – diesen Versuch, „(n)ach der organisierten Arbeiterbewegung“ jetzt auch den „akademischen Sumpf trocken (zu legen)“ (60), so Knobloch. Aus diesem stiegen zwar vor einigen Jahren noch „die letzten Giftblasen der Dissidenz und des Aufruhrs auf“ (ebd.). Folgt man Knoblochs Ausgangsdiagnose dann sind diese Blasen des Widerstands nach der „symbolische(n) Kolonisierung des wissenschaftlichen Feldes mit den völlig fremden Kodes und Mitteln der Ökonomie“ (39) am Ende des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts allerdings zerplatzt und müssen daher wieder neu erschaffen werden. Dazu will Knobloch mit seinem Buch beitragen – schon alleine aufgrund dieses Aufklärungsanspruchs, hat dieses Buch deutliche Aufmerksamkeit verdient. Und Knoblochs Aufklärungs- und Mobilisierungsanspruch ist dezidiert, wie ja der doppeldeutige Buchtitel markiert: *Wir sind doch nicht blöd!* rufen nach Knobloch sowohl die neuen Wissensmanager als Antreiber des Umbaus der bundesdeutschen Hochschulen (vgl. 238), und beanspruchen damit ihren Spielanteil am marktformig reorganisierten Konkurrenzspiel untereinander, als auch Knobloch selbst – um damit ganz kantianisch auf die Mündigkeit der LeserInnen anzuspielen: Aufklärung, wie er sie anbietet, soll sie wieder in die Rolle des unabhängig Reflektierenden, des Mündigen, bringen. Dass Knobloch diese Mündigkeitsanregung für notwendig hält, zeigt schon seine eingangs formulierte Begründung zur Legitimation seines Vorhabens: Diese ergebe sich aus

der Diagnose, dass der gegenwärtige Transformationsprozess – mit dem „die Verantwortung für Forschung und Lehre von den Managern nicht bloß übernommen (werde)“, sondern auch an diese „übergeben“ werde – einen „Umsturz“ markiere. Und dieser vollziehe sich aber verblüffender Weise „ohne nennenswerte Gegenwehr“ (9). Genau eine solche Gegenwehr müsse sich aber dringend formieren, um die Universität als Hort einer Bildung, die nicht „durch ökonomischen Druck stromlinienförmig gemacht wurde“, wieder zu gewinnen (252).

Knobloch unternimmt seine Wettstreitrede in 13 Rundgängen, so lässt sich in Anlehnung an die erste Kapitelüberschrift (12ff.) zusammenfassen, denn die Gliederung seiner Streitschrift konstruiert er eher assoziativ als kategorial-stringent. Im „Ersten Rundgang“ skizziert er die Grundlinien des gegenwärtigen „Umerziehungsprogramm(s)“ (8) hin zur Etablierung einer „unternehmerischen Hochschule“ (15): „Profilbildung“, Stratifizierung zwischen Forschungs- und Lehrorientierung (16), „Selbstoptimierungspflicht der Studierenden“ (17) und nicht zuletzt Bologna als „Turbolader der Markttransformation“ (20) sind die von ihm benannten und weithin bekannten zentralen Strategien. Vor allem aber – und dieses Argument zieht sich als roter Faden durch das gesamte Buch – verweist Knobloch auf die semantische Rekodierung und Umdeutung des hochschulischen Transformationsprozesses: Kolonisiert werde die Universität gegenwärtig „im Namen von Autonomie und Freiheit“ (14; 53ff.), was hier aber nicht mehr mehr als eine „rhetorische Lockspeise“ (54) darstelle. „Autonomie“

erweise sich inzwischen eben als nurmehr ein „Fahnenwort“. Dieses und neun weitere stellt Knobloch am Ende seines „ersten Rundgangs“ in einem „Kleinen Glossar“ (24ff.) vor. Dieses hilfreiche acht-seitige Glossar ist eines der stärksten Momente von Knoblochs Buch. Es zeichnet sich durch eine weitgehende analytische Schärfe aus, die der Autor aber leider im weiteren Text seiner Streitschrift nicht durchhält. So verweist er hier mit Bezug auf den Begriff der „Autonomie“ sehr deutlich auf die ambivalente Tradition der pädagogisch-idealistischen Konzeption, die man „nicht geschenkt“ bekommt (24) und die ebenso widersprüchliche „verordnete Autonomie“-Konzeption (25), wie sie aktuell die hochschulpolitischen Steuerungsfantasien bestimmt: „Entscheidungen fallen vor Ort“, aber die Geldgeber behalten „die Macht“ (ebd.; vgl. 129ff.). Im weiteren Text unterläuft Knobloch diese analytische Schärfe aber immer wieder, wenn er vor allem allzu strukturdeterministisch immer und immer wieder eine Ökonomisierung der Hochschulen als Quelle allen Übels aufruft (vgl. kritisch dazu den Beitrag von Edgar Forster in diesem Heft). So richtig die inzwischen ja vielfach vorgelegte Diagnose der Ausbildung eines unternehmerischen Hochschulmodells als hegemonialem Modell ist – und damit der Verweis auf grundlegende „harte ökonomische Richtungsentscheidungen“ (132), so wenig tragfähig ist eine gesellschaftskritische Alternativpositionierung, die nur auf dieser Diagnose aufbaut. Vielmehr zeigt Knoblochs nichtsdestotrotz höchst lesenswerte phänomenologische Polemik, wie notwendig ein scharfer analytischer



Blick auf die Widersprüche in diesem Transformationsprozess ist – um von dort aus die Brüche und Spannungsfelder zum einen zu erkennen und zum anderen für alternative Interventionen und daran hoffentlich anschließende alternative Transformationsbewegungen zu nutzen. Clemens Knobloch deutet solche Widersprüche und auch Ansatzpunkte für Widerstand und Alternativen in seinem Buch auch immer wieder an, wenn er beispielsweise auf die unterschiedlichen Interessen und damit verbundenen Engagementgrade von Fachhochschul- und Universitätsvertreter (76ff.) (vgl. dazu auch das Gespräch von Michael May mit Clemens Klockner in diesem Heft), auf die Entstaatlichungsversuche und das gleichzeitige Fortdauern „des strategische(n) Gewicht(s) des Staates“ hinweist (54) oder am Beispiel seiner eigenen Universität zeigt, dass der Versuch der Einsetzung des Chemikers Jörg Steinbach von der TU Berlin durch den damaligen Vorsitzenden des Hochschulrates, daran gescheitert ist, dass eine Gegenöffentlichkeit geschaffen wurde (48f.). Diese Verweise bleiben aber leider nur Illustrationen einer Polemik, die sich damit manches Mal der Gefahr aussetzt, die bereits Immanuel Kant in seiner *Kritik der reinen Vernunft* im Kapitel zur „Transzendentalen Vernunftlehre“ beschreibt: Ein Polemiker ist tendenziell immer davon bedroht, zu einem Luftfechter zu werden, so lässt sich Kants damalige Einschätzung paraphrasieren: Luftfechter balgen „sich mit ihren Schatten herum [...]. Sie haben gut kämpfen; die Schatten, die sie zerhauen, wachsen, wie die Helden in Walhalla, in einem Augenblicke wiederum zusammen, um sich aufs neue in unblutigen

Kämpfen belustigen zu können“ (Kant 2000: B785 | A757).

Ein Luftfechter ist der Autor nicht, auch wenn Knobloch manches Mal sich allzu sehr in seinen polemisierenden Ausführungen verliert und fast in die Satire abgleitet (vgl. 58f.). Spätestens mit dem letzten Kapitel, in dem er seinen abschließenden Ausblick formuliert (236ff.), deutet er nämlich wieder an, welches analytische Potenzial in seinen Überlegungen stecken kann. Knobloch weist hier auch explizit darauf hin, dass der Widerständige sich auf „Paradoxien einlassen“ müsse (236). Zugleich deutet der Autor genau damit das grundlegende Dilemma seiner Perspektive an. Denn als Ansatzpunkt der von ihm angestrebten alternativen Perspektive auf eine „unbedingte Universität“ (242ff.) können eben gerade nicht nur die Paradoxien dienen, sondern müssen vielmehr gerade die Widersprüche im fundamentalen Prozess der aktuellen Transformation des bundesdeutschen Hochschulwesens sichtbar gemacht werden. Deren detailgenaue Dechiffrierung wäre der passendere Ansatzpunkt, um Aufklärungsarbeit zu dynamisieren, und damit dann das zu dynamisieren, was Knobloch will – und was ein höchst anstrebenswertes Unterfangen ist: eine „wirklich autonome Universität“ (252).

*Fabian Kessl,  
Universität Duisburg-Essen,  
Fakultät für Bildungswissenschaften,  
Institut für Soziale Arbeit und  
Sozialpolitik,  
Berliner Platz 6-8,  
45127 Essen*



2010 - 235 S. - € 24,90

*Fußballweltmeisterschaft in Südafrika: Auch 14 Jahre nach dem offiziellen Ende der Apartheid sind die sozialen Probleme, die mit diesem System verknüpft waren, nicht geringer geworden. Hinzu kommt die schwere Krise des politischen Systems. Aber auch die Folgen dieser Entwicklungen für die wackelige Lösung in Zimbabwe beschäftigen die Öffentlichkeit. Im übrigen Afrika dürfte die Ambivalenz ähnlich groß sein. Schließlich ist Südafrika alles andere als ein unhinterfragter Repräsentant des Kontinents. Die Vergabe der Spiele an Südafrika lässt sich daher keineswegs ungebrochen als Symbol erfolgreichen Aufbegehrens gegen die politische, soziale und ökonomische Marginalisierung des Kontinents feiern.*

*Eine Gruppe von Soziologinnen hat während der Fußball-Europameisterschaft das Geschehen in den Fanzonen beobachtet und die Medien-Berichterstattung ausgewertet. Fußball wird dabei konsequent als Zuschauer-Sport reflektiert. Welche Sicherheitsmaßnahmen die Fans bereitwillig über sich ergehen lassen und was es mit dem „Partyotismus“, den Politiker als neues, freundliches Nationalbewusstsein so schätzen, tatsächlich auf sich hat, wird ebenso analysiert, wie die Geschäftsmachereien der Sportverbände und die kommunalen Kosten.*

117 PERIPHERIE

Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt

## fußball peripher

Was ist Afrika für den globalen Fußballmarkt?  
 Carlo Ancelotti, Gennaro Gattuso, Rachid Meftah und  
 Ferran van der Meer in der Serie A, Michael Schuster,  
 Dennis Abakerli & Christoph Grottel: Was ist  
 Genoa? Die Geschichte von Diego Simeone: Können wir  
 die deutsche Fußballnationalmannschaft retten? Die  
 Fußballweltmeisterschaft in Brasilien: Robert Lewandowski,  
 Philipp Lahm & Christian Schuster: Die Spiel- und Zuschauer-  
 situation in Südafrika

Herausgeber: Hans-Joachim Lauth  
 Herausgeberin: Christa Lauth

Das Heft ist kostenlos erhältlich bei  
 Fußball-Verlag, 42699 Solingen

www.fussball-peripher.de

2010 - 152 S. - € 10,50

# DAS ARGUMENT

ZEITSCHRIFT FÜR PHILOSOPHIE UND SOZIALWISSENSCHAFTEN

## 285 Intellektuelles Engagement

W.F.HAUG: Volker Brauns Arbeitstagebuch 1977-1989

V.BRAUN: Werktage. Auszug

I.HAMMER: Über Alfred Hrdlicka (1928-2009)

E.F.BUEY: Rossana Rossanda – Kommunistin ohne Parteibuch

## Ringens um Weltbürgerrechte (II)

E.MORIN: Lob der Metamorphose

R.RÖMHILD: Migration als Kosmopolitisierung von unten

H.J.SANDKÜHLER: Die Kosmopolis des Rechts

S.STAUB-BERNASCONI: Menschenrechte zwischen Universalismus und Pluralismus

C.CHRISTOPHERSEN: Kosmopolitische Demokratie und ihre Gegner

A.R.HOCHSCHILD: »Mama zu mieten« und andere Dienste

## 286 Gesellschaftliche Planung und solidarische Ökonomie

W.ADOLPHI: Planung in China als Aufhebung der sowjetischen

J.ROESLER: Sozialistische Planung in einer solidarischen Ökonomie

A.RECHT & A.WERNER: Aufgaben und Instrumente demokratischer Planung

H.J.KRYSMANSKI: Gesellschaftliche Planung mittels vernetzter Computer

A.BECKMANN & D.FASTNER: Vermeidet Dezentralität Herrschaft?

J.KÖSTNER, B.RÖTTGER: Kritische Anmerkungen zur Planungsdiskussion

D.SUVIN: Lebensgemeinschaft oder Apartheid? Einwanderung in Europa

## Formen intellektuellen Engagements

Beiträge von E.LIST, M.JÄGER, TH.WAGNER

Einzelheft 12 €; Jahresabo (6 Hefte) 59 €, ermäßigt 45 € (jew. zzgl. Versand)

ARGUMENT-Versand  
Reichenberger Str. 150 · 10999 Berlin  
Tel: +49-(0)30-611-3983, Fax: -4270  
E-Mail: versand-argument@t-online.de

Redaktionsbüro c/o Elske Bechthold  
Kanalweg 60 · 76149 Karlsruhe  
Tel: +49-(0)721-7501-438, Fax: -439  
E-Mail: argument@inkrit.org

# WIDERSPRUCH

Beiträge zu  
sozialistischer Politik

# 57

## Staat und Krise

Finanzmarktkrise, Staatsinterventionismus,  
Green New Deal; Staaten in Afrika;  
Geschlechtergerechtigkeit; Staatsleitbilder und  
marktliberaler Diskurs; Finanz- und Steuerpolitik;  
Kritische Arbeitssoziologie; Post-Neoliberalismus;  
Deglobalisierung – Strategie von unten;  
Arbeitnehmer/innenrechte in Europa

E. Altvater, H. Melber, B. Sauer, H.-J. Bieling,  
D. Lampart, W. Vontobel, J. Wissel, K. Dörre,  
U. Brand, H. Schächli, P. Rechsteiner

## Diskussion

M. Vester: Wirtschaftlicher Pfadwechsel  
P. Oehlke: Soziale Demokratie und Verfassungspolitik  
C. v. Werlhof: Post-patriarchale Zivilisation  
W. Völker: André Gorz' radikales Vermächtnis

Marginalien / Rezensionen / Zeitschriftenschau

# express

Zeitung für sozialistische  
Betriebs- und Gewerkschaftsarbeit



## ■ Abgetreten?

Texte zu und aus Theorie & Praxis der internationalen ArbeiterInnenbewegung

## ■ Absurd?

Perspektiven jenseits betrieblicher & nationaler Standortpolitik

## ■ Alternativlos?

Elemente & Strategien einer gewerkschaftlichen Anti-Konzessionspolitik

## ■ Anachronistisch?

Berichte über nationale & internationale Arbeitskämpfe

## ■ Antizyklisch?

Debatten und Kommentare zur Politik der Ökonomie

Bezugspreise: Einzelheft 3,50 Euro;  
Jahresabo. 35 Euro, erm. 18 Euro  
(Studierende, Auszubildende) und  
12 Euro (Hartz IV-Spezial-Abo)  
– einschl. Versandkosten.

## ■ express, 1/10 u.a.

Joachim Hirsch: »Krise?! War da was?«, Überlegungen zu einem andauernden Problem

Anton Kobel: »Danke, Schlecker!« ... für dieses Lehrstück in kapitalistischer Widersprüchlichkeit

Werner Sauerborn: »Das politische Streikrecht«, wie wir es verloren haben und warum wir es gerade jetzt brauchen

Wolfgang Günther: »Was geht uns das an?«, zur Tarifrunde Öffentlicher Dienst

Sebastian Wertmüller: »Einstieg in den Ausstieg?«, eine Polemik zum Satzungsentwurf des DGB

Rainer Roth: »Reiner rot?«, Anmerkungen zur Ablehnung der Forderung nach 500 Euro Eckregelsatz durch Harald Rein, Teil I

Nicholas Bell: »Ein etwas anderes Ministerium«, Schwarzarbeiter als Motor der Sans Papier-Bewegung in Frankreich, Interview mit Orhan Dilber

AFP/express-Redaktion: »Krise im Handel – Handeln in der Krise«, Erfahrungen, neue Ansätze und Wege. Einladung zur Tagung

TIE-BW: »Spendenaufwurf«, Hilfe für TextilarbeiterInnen in Dhaka/Bangladesh

Redaktion express  
Niddastraße 64  
60329 Frankfurt

Tel. (069) 67 99 84  
Email: [express-afp@online.de](mailto:express-afp@online.de)  
[www.labournet.de/express](http://www.labournet.de/express)



Gabriele Roth

## Zwischen Täterschutz, Ohnmacht und Parteilichkeit

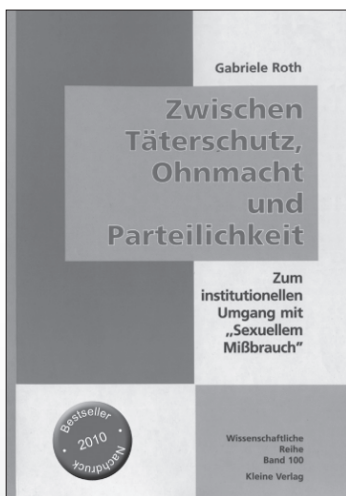
Zum institutionellen Umgang mit  
„Sexuellem Mißbrauch“

Die nicht vorhersehbare Aktualität, die das Thema „Sexueller Missbrauch“ in den letzten Monaten gewonnen hat, war Anlass, diesen Bestseller mit seinem expliziten Blick auf Institutionen und deren Umgangsweisen mit sexuellem Missbrauch und sexueller Gewalt erneut zu veröffentlichen.

Das Buch liefert eine detaillierte Darstellung des Diskussions- und Forschungsstands. Es ermöglicht sowohl den Blickwinkel auf die Wahrnehmung der Opfer als auch auf die subjektiven Einstellungen und Handlungsweisen von Professionellen, die in Schul- und Erziehungssystemen tätig sind. Anregungen für eine veränderte Praxis werden ausgeführt.

Die gegenwärtige Empörung muss nun zur Entwicklung entsprechender Präventions- und Interventionsschritte und zum Ausbau wirksamer Hilfsangebote genutzt werden. Die meisten Opfer sind nach wie vor allein. Adäquate und wissenschaftlich ausgewiesene Handlungskonzeptionen befinden sich erst in der Entstehung und das Angebot an spezialisierten Beratungsstellen ist noch immer unzureichend. Zudem bestehen noch immer zu geringe Kenntnisse über Ursachen, Täterstrategien und jugendliche Täter. Zentrales Anliegen der Autorin ist es, hierzu einen Beitrag zu leisten.

Dr. Gabriele Roth, langjährige Berufstätigkeit als Lehrerin und Diplompädagogin, Supervisorin DGsv, Akademische Oberrätin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am Institut für Erziehungswissenschaft, u.a. im Schwerpunkt Allgemeine Pädagogik, Geschlechterforschung, Soziale Ungleichheit, Gewaltverhältnisse und Prävention, Beratung und Supervision.



424 Seiten, Kartoniert  
Nachdruck 2010  
Nur 29,90 €  
ISBN 3-89370-266-0



[www.mittelweg36.de](http://www.mittelweg36.de)

Lernen Sie Mittelweg 36, die Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung, kennen!  
Wir senden Ihnen gern ein Probeheft zu. Redaktion Mittelweg 36, Mittelweg 36, 20148 Hamburg  
Tel.: 040/414097-0, Fax: 040/414097-11, [zeitschrift@mittelweg36.de](mailto:zeitschrift@mittelweg36.de)



Die WIDERSPRÜCHE erscheinen als Zeitschrift im Abonnementbezug und werden zugleich als Buchreihe bzw. als eigenständige Buchtitel bibliografiert und vertrieben. Die WIDERSPRÜCHE sind 1981 von Mitgliedern der Arbeitsfelder Gesundheit, Sozialarbeit und Schule des Sozialistischen Büros gegründet worden und werden seither auch vom Sozialistischen Büro herausgegeben. Mit ihrer Gründung wurden die zuvor im Sozialistischen Büro erschienenen Infodienste für Schule, Gesundheitswesen und Sozialarbeit zu einer neuen gemeinsamen Zeitschrift zusammengelegt. Die WIDERSPRÜCHE verstehen sich als kritisches, undogmatisches, theorieorientiertes und zugleich praxisnahes Zeitschriftenprojekt. Sie sind ein anerkanntes Forum für Theorie und Politik des Sozialen, Kritik und Kontroverse, Entwürfe alternativer Praxis.

*Erscheinungsweise:*

Die WIDERSPRÜCHE erscheinen viermal jährlich zum Quartalsende mit einem Jahresgesamtvolumen von durchschnittlich 480 Seiten. Im Mittelpunkt jeder Ausgabe steht ein Schwerpunktthema, darüber hinaus enthält jeder Band ein Magazin mit Rezensionen, Informationen, Materialien und Terminen.

*Bezugsbedingungen:*

Die WIDERSPRÜCHE können als Einzelausgaben oder im Abonnement bezogen werden.

*Abonnementbezug:*

Die Abonnements gelten für ein Jahr, sie verlängern sich automatisch, wenn nicht zwei Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich gekündigt wird.

Das Jahresabonnement kann mit jeder lieferbaren Ausgabe begonnen werden und umfasst die Lieferung von vier Heften.

*Jahresabo-Preis:* € 39,50, SFr 75,10

Jahresabopreis für Studierende: € 25,90, SFr 49,20 (Studienbescheinigung erforderlich)

(jeweils zuzüglich Zustellgebühr)

*Einzelausgaben:* € 14,00, SFr 24,80

(innerhalb Deutschlands versandkostenfrei)

*Anzeigenverwaltung:*

USP Publishing Kleine Verlag, München. Mediadata beim Verlag.

Bestellungen an USP Publishing / Kleine Verlag,

Leopoldstrasse 191, 80804 München, Deutschland,

Tel.: +49 89 724 06 - 839, Fax: +49 89 724 06 - 842,

e-mail: [KV@Kleine-Verlag.de](mailto:KV@Kleine-Verlag.de),

Webseite: [www.usp-publishing.com](http://www.usp-publishing.com) und

[www.kleine-verlag.de](http://www.kleine-verlag.de) oder über den Buchhandel



**WIDERSPRÜCHE**



# Welcome

Publisching

**USP**  
PUBLISHING



## Wir fördern Ihre wissenschaftliche Arbeit!

Als unabhängiger Wissenschaftsverlag veröffentlicht der renommierte Kleine Verlag seit nunmehr fast 30 Jahren wissenschaftliche Publikationen, Fach- und Sachbücher, Studienmaterialien sowie Fachzeitschriften überwiegend aus dem Bereich der Geistes-, Kultur-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.

Die Nachwuchsförderung ist uns ein großes Anliegen. Daher hat der Verlag einen eigenen Fördertopf für wissenschaftliche Publikationen eingerichtet, über den bis zu 50 % der Produktionskosten gefördert werden. Einziges Kriterium ist, dass das Ansuchen ein kurzes Empfehlungsschreiben einer habilitierten Person für die Publikation der Arbeit beinhalten soll.

Durch ein innovatives Publikationsverfahren können wir Diplomarbeiten, Dissertationen, Habilitationsschriften, wissenschaftliche Reihen rascher und auch kostengünstiger bei hochwertiger Qualität produzieren. Auf unseren Internetseiten [www.kleine-verlag.de](http://www.kleine-verlag.de) und [www.usp-publishing.com](http://www.usp-publishing.com) finden Sie weitere Informationen.

Anfragen können Interessierte direkt an [redaktion@usp-publishing.com](mailto:redaktion@usp-publishing.com) senden.

Ich freue mich, von Ihnen zu hören.

Dr. Uwe Seebacher  
USP Publishing Kleine Verlag

USP International  
Leopoldstrasse 191  
D-80804 München  
Deutschland

Tel.: +49 89 724 06 - 839  
Fax: +49 89 724 06 - 842  
[www.usp-international.com](http://www.usp-international.com)



Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich

# Widersprüche

Eine Übersicht über alle noch lieferbaren Bände der Widersprüche unter [www.kleine-verlag.de](http://www.kleine-verlag.de)

## Lieferbar sind u. a.:

**Heft 86:** Safety first – Smile you're on camera  
132 Seiten, € 11,00

**Heft 87:** Selbsttechnologien –  
Technologien des Selbst  
104 Seiten, € 11,00

**Heft 89:** Zum Umbau von Bildung und  
Sozialstaat  
124 Seiten, € 11,00

**Heft 90:** Noch auf Kurs? – Zehn Jahre  
'Neue Steuerung' in der Jugendhilfe  
116 Seiten, € 11,00

**Heft 91:** Scheiternde Erfolge oder:  
Die Früchte politischer Emanzipationsprojekte  
116 Seiten, € 11,00

**Heft 92:** Familienunternehmen –  
zur neoliberalen (Neu)Ordnung der Familie  
136 Seiten, € 11,00

**Heft 93:** Eliten-Schwindel. Gesellschaft  
zwischen Demokratisierung und Privilegierung  
92 Seiten, € 11,00

**Heft 94:** Kampf ums Herz.  
Neoliberale Reformversuche und Machtverhältnis-  
se in der ‚Gesundheits-Industrie‘  
104 Seiten, € 11,00

**Heft 95:** Genders neue Kleider?  
Dekonstruktivistischer Postfeminismus,  
Neoliberalismus und die Macht  
130 Seiten, € 11,00

**Heft 96:** Jenseits von Status und Expertise:  
Soziale Arbeit als professionelle Kultur  
128 Seiten, € 11,00

**Heft 97:** Politik des Sozialen – Alternativen  
zur Sozialpolitik. Umriss einer Sozialen  
Infrastruktur  
160 Seiten, € 11,00

**Heft 98:** Klassengesellschaft reloaded.  
Zur Politik der „neuen Unterschicht“  
116 Seiten, € 11,00

**Heft 99:** Politik des Sozialen – Verhandlungen  
über Lebensweisen. Moralische Ökonomien heute  
112 Seiten, € 11,00

**Heft 100:** Was ist heute kritische Sozialarbeit?  
222 Seiten, € 14,00

**Heft 101:** Geschichte und Geschichten der  
Sozialen Arbeit  
144 Seiten, € 11,00

**Heft 102:** Neue Soziale Fragen?  
Zur Diskussion um Arbeit, Mindestlohn und  
bedingungsloses Grundeinkommen  
132 Seiten, € 11,00

**Heft 103:** Selbstverantwortete Gesundheit –  
selbstverantwortete Krankheit  
136 Seiten, € 11,00

**Heft 104:** „Alles schön bunt hier!“ Zur Kritik  
kulturalistischer Praxen der Differenz  
136 Seiten, € 11,00

**Heft 105:** Von der Naturalisierung  
der Gesellschaft  
144 Seiten, € 11,00

**Heft 106:** Wer nicht hören will, muss fühlen? –  
Zwang in öffentlicher Erziehung  
120 Seiten, € 14,00

**Heft 107:** Soziale Arbeit und Menschenrechte  
128 Seiten, € 14,00

**Heft 108:** Wie (selbst-)kritisch ist die Theorie  
Sozialer Arbeit?  
112 Seiten, € 14,00

**Heft 109:** „Euch werden wir helfen!“  
Kinderschutz zwischen Hilfe und Kontrolle  
128 Seiten, € 14,00

**Heft 110:** Ganztagschule - Hoffnung. Ernüchte-  
rung. Kritik.  
117 Seiten, € 12,00

**Heft 111:** Staatsbedürftigkeit der Klassengesell-  
schaft – politische Sorgen um die „Mitte“  
125 Seiten, € 14,00

**Heft 112:** „Normative Fluchtpunkte“ – Begriffe  
kritischer Sozialer Arbeit  
128 Seiten, € 16,00

**Heft 113:** Grenzen des Zwangs? Soziale Arbeit  
im Wandel  
140 Seiten, € 15,00

**Heft 114:** Die immerwährende Lust am Geneti-  
schen – ein posthumer Beitrag zum Darwin-Jahr  
144 Seiten, € 14,00



Kleine Verlag