ROSA LUXEMBURG STIFTUNG

Alex Demirović

Wissenschaft oder Dummheit?

Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungs-institutionen

VSA

Alex Demirović
Wissenschaft oder Dummheit?

Alex Demirović ist apl. Prof. an der Goethe Universität Frankfurt am Main und hat zahlreiche Gastprofessuren wahrgenommen. Aktuell ist er Senior Fellow der Rosa-Luxemburg-Stiftung in Berlin. Er ist Mitglied der Redaktion der Zeitschrift Prokla und LuXemburg und des Wissenschaftlichen Beirats von Attac und des Beirats des BdWi.

Alex Demirović

Wissenschaft oder Dummheit?

Über die Zerstörung der Rationalität
in den Bildungsinstitutionen

Eine Veröffentlichung der Rosa-Luxemburg-Stiftung

VSA: Verlag Hamburg

www.vsa-verlag.de

Dieses Buch wird unter den Bedingungen einer Creative Commons License veröffentlicht: Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Germany License (abrufbar unter www.creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/legalcode). Nach dieser Lizenz dürfen Sie die Texte für nichtkommerzielle Zwecke vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen unter der Bedingung, dass die Namen der Autoren und der Buchtitel inkl. Verlag genannt werden, der Inhalt nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert wird und Sie ihn unter vollständigem Abdruck dieses Lizenzhinweises weitergeben. Alle anderen Nutzungsformen, die nicht durch diese Creative Commons Lizenz oder das Urheberrecht gestattet sind, bleiben vorbehalten.

© VSA: Verlag 2015, St. Georgs Kirchhof 6, 20099 Hamburg
Umschlagfoto: krockenmitte / photocase.de
Druck- und Buchbindearbeiten: Beltz Bad Langensalza GmbH
ISBN 978-3-89965-572-8

Inhalt

Vorwort 7

Gefahren der Dummheit 17
Wissenschaft im Kontext von Hochschulreform

Wissenschaft oder Dummheit 39
Die Zerstörung der wissenschaftlichen Rationalität
durch Hochschulreform

**Die neoliberale Reorganisation der Hochschulen
und die Perspektiven kritischer Wissenschaft** 69

Demokratische oder autokratische Hochschule 81
Zum Entwurf der Neufassung des Hessischen Hochschulgesetzes

Von der bedingten Universität zum emanzipatorischen Wissen 91
Für eine demokratische Hochschulreform –
jenseits von »Bologna«

Autonomie der Hochschulen in der Demokratie 111

Bildung als öffentlich-staatliche Einrichtung 138

Die Transformation der Staatlichkeit von Hochschulen 146

**Kritische Gesellschaftstheorie und ihre Bildungsbedingungen
im fordistischen und postfordistischen Kapitalismus** 170

Materialistisches Wissen – kritische Theorie 196
Die Assoziation für kritische Gesellschaftsforschung

Bildung und Kritik 207
Der Beitrag der Kritischen Theorie
zur Theorie der Produktion kritischen Wissens

**Die politische Metapher *links*
und die politischen Orientierungen von Studierenden** 224

Streik! 250

Literatur 262

Vorwort

»Der Staat ruiniert seine Universitäten.« »Die Hochschulen werden marktökonomisiert, verbetriebswirtschaftlicht und unternehmerisch.« »Die Bildung wird eine Ware.« »Die Wissenschaften werden zerstört.« »Der Bologna-Prozess ist gescheitert, die Reformen sollten eingestellt werden.« Die Kritik am neokonservativ und neoliberal betriebenen Umbau der Hochschulen und Wissenschaft in Deutschland kommt mittlerweile von vielen Seiten. Diese Reorganisation ist auch Gegenstand der vorliegenden Texte. Es geht in ihnen darum, diesen seit mehr als zwei Jahrzehnten sich vollziehenden Prozess kritisch zu verstehen und die Folgen auszuloten. Aber die vorliegenden Texte treten parteiisch für kritische Theorie ein. Es geht also nicht einfach darum, die Veränderungen zu beschreiben; auch wird nicht gefordert, dass der vorherige Zustand wieder hergestellt werden sollte. Die Frage ist vielmehr, welche Konsequenzen diese Veränderungen für die Bedingungen der Möglichkeit kritischer Wissensproduktion und die Entfaltung eines emanzipatorischen Wissens- und Wahrheitsregimes haben. Schaffen sie solche, erweitern sie oder verhindern sie sie? Ohne Zweifel war der frühere Zustand besser, weil seit den 1960er Jahren durch die Initiative und das Engagement vieler Menschen – WissenschaftlerInnen, JournalistInnen, BildungspolitikerInnen sowie vor allem die Aktiven in den Protestbewegungen von Studierenden und SchülerInnen – die Hochschulen in einem gewissen Umfang demokratisiert und zu Orten wurden, wo kritische Forschung möglich wurde. Nicht zuletzt die Verbindung von beidem hat ein unerwartetes und von vielen gar nicht erwünschtes Maß an akademischer und intellektueller Freiheit ermöglicht. Haben die Hochschulen in jener Periode der kritischen Theorie im weiten Sinn der verschiedenen Ansätze und Disziplinen viele Hindernisse in den Weg gelegt, so gilt dies für die darauf folgende Periode erst recht. Wenn von der neoliberalen Konterrevolution gesprochen wird, dann betrifft diese auch die Hochschulen. Die soziale Ungleichheit unter Studierenden, Fächern und HochschullehrerInnen nimmt wieder zu, sie werden entdemokratisiert, die Erzeugung und Zirkulation kritischen Wissens werden zwar nicht völlig unmöglich, aber deutlich erschwert und marginalisiert.

Die Aufsätze des vorliegenden Buches bewegen sich in jenem Grenzbereich einer politischen Epistemologie, wo sich Fragen der Hochschule, der Wissenschaft, der kritischen Wissensproduktion sowie der (poli-

tischen) Bildung berühren. Mein Interesse, insbesondere an der Entwicklung und Reorganisation der Hochschulen seit den 1990er Jahren, ergab sich aus zwei zunächst voneinander getrennten Gesichtspunkten. Zunächst handelt es sich um die Frage nach dem Verhältnis von Hochschule und kritischer Wissensproduktion. Aufgrund einer besonderen Entwicklung seit den 1950er Jahren wurde als Selbstverständlichkeit unterstellt, dass kritische Theorie ihren Platz an den Universitäten finden kann. Die Frage, die meine Untersuchung der Praxis der Kritischen Theorie in den 1950er Jahren motiviert hat, war, wie es eigentlich zu dem kam, was in den 1970er Jahren dann schon eher kritisch als »akademischer Marxismus« bezeichnet und kritisiert wurde (vgl. Demirović 1999; Peter 2014). Es war die unerwartete Konstellation, dass sich nicht nur in der Bundesrepublik, sondern auch in anderen OECD-Staaten nach dem Zweiten Weltkrieg und in der Periode des Kalten Krieges marxistische Forschung an den Hochschulen etablieren konnte. Das war nicht nur für den Marxismus eine neue Erfahrung, der auf eine lange Geschichte der Ablehnung, der Ignoranz ihm gegenüber und schließlich gar der Verfolgung zurückblicken konnte. Aber auch für die bürgerliche Gesellschaft war das neu, die nun damit umgehen musste, dass radikale Kritik an ihren Verhältnissen aus den Universitäten und mit akademischen Würden geäußert wurde, also nicht mehr ohne weiteres als die Meinung eines Parteiideologen zurückgewiesen werden konnte. Der Prozess dieser Etablierung in den 1950er und 1960er Jahren verlief durchaus konfliktreich. Aber einige derjenigen, die sich wie Wolfgang Abendroth, Theodor W. Adorno oder Ernst Bloch auf Marx beriefen und sich theoretisch in der Problematik der marxistischen Tradition bewegten, waren erfolgreich: Sie bildeten akademische Schulen, erhielten Auszeichnungen und Preise, waren Gesprächspartner in den Medien und hatten politischen Einfluss. Das Ziel dieser kritischen Theoretiker war, zur Bewahrung, Neubelebung und Fortsetzung der radikalen Tradition des kritischen Denkens, die vom Nationalsozialismus so brutal zerstört worden war, beizutragen, indem sie an der Formierung von kritischen Individuen mit hohen Ansprüchen an Wahrheit und Aufklärung, Vernunft und Autonomie mitwirkten. Der SDS wurde von dieser Intention geprägt, konnte daran anknüpfen und zwischen diesen älteren Vertretern einer marxistischen kritischen Theorie und den Studierendengenerationen seit Mitte der 1950er Jahre ein enges Bündnis herstellen.

Mit der Hochschulexpansion seit Ende der 1960er Jahre kam eine neue Generation von HochschullehrerInnen und MitarbeiterInnen an die Hochschulen. Sie war stark geprägt von den Auseinandersetzungen

und Diskussionen in der Protestbewegung und verfolgte ein umfassendes, an Marx und der kritischen Gesellschaftstheorie orientiertes Forschungsprogramm ebenso wie ein formelles und informelles Curriculum. In Grundkursen, Seminaren und Vorlesungen, autonomen Tutorien, in Lesezirkeln oder Arbeitsgruppen, in Referaten, Seminar-, Staatsexamens- oder Diplomarbeiten, in mündlichen Prüfungen, Dissertationen, Habilitationen, studentischen, linken und Theoriezeitschriften, unterstützt von Buchpublikationen bürgerlicher und linker Verlage und von linken Buchhandlungen wurde ein breites Spektrum solcher Fragen aus dem Kontext der marxistischen und kritischen Theorie sowie der sozialen Bewegungen behandelt. Mit einer großen »Lust am Text« (Roland Barthes) und an der Erkenntnis wurde nicht nur die verfolgte und in vielerlei Hinsicht verloren gegangene Tradition kritischen Denkens selbst entdeckt: also Marx, die Kritik der politischen Ökonomie, marxistische Staats-, Klassen-, Krisen- oder Ideologietheorie, Kritische Theorie, die Traditionen der radikalen Aufklärung, der ArbeiterInnen- und der sozialen Bewegungen, der Psychoanalyse, der emanzipatorischen Pädagogik. Vielmehr noch wurde den verschiedenen Disziplinen auch ein großes Feld neuer Fragen und Einsichten erschlossen. Dazu trugen die gesellschaftstheoretische, feministische und rassismuskritische Forschung oder neue Ansätze bei, die im Umfeld der Semiologie, des Poststrukturalismus, der Cultural Studies oder der Epistemologie entstanden, ebenso wie bei Fragestellungen, die die Ökologie, die Technik oder Krieg und Frieden zum Gegenstand hatten. Nicht zuletzt aus dieser Konstellation heraus entstand der Bedarf an einer Diskussion darüber, wie Marxismus, Feminismus, Ökologie und kritische Rassismusforschung, wie kritische Theorie und Poststrukturalismus zusammen gedacht werden können. In einem, aus heutiger Sicht, kaum vorstellbaren Maß fanden kritische Ansätze auch in konventionelle und herrschaftsnahe Disziplinen wie Medizin, Rechts- oder Wirtschaftswissenschaften Eingang.

Es wurde aber auch bald deutlich, dass die Hochschulen selbst ein staatlicher Apparat sind, dessen Verhältnisse und Macht durchaus auch darin bestehen, die innovativen und kritischen Ansätze zu beugen und ihnen die Spitze zu nehmen, sowie die Möglichkeiten zu beschränken, zur Rekrutierung eines kritischen Nachwuchses beizutragen. Der enge Zusammenhang von Wissenschaft, beruflicher Perspektive und politischem Aktivismus war für viele nicht aufrecht zu erhalten. Manches an politischem und wissenschaftlichem Engagement blieb somit lebensphasenspezifisch, manches war ohnehin nicht so radikal, wie es zunächst erschien, manches Radikale war auch einfach nur dem Zeit-

geist geschuldet und konformistisch. Wendehälse wendeten sich von neuem.

Aber ernster zu nehmen war, dass die Demokratisierung der Hochschulen nicht voranging. Die studentischen Beteiligungsrechte wurden durch gerichtliche Entscheidung beschnitten. In den Berufungskommissionen, Fachbereichsräten oder in den Senaten konnten sich VertreterInnen einer kritischen Wissenschaft gegen konservative und professionsbedachte Wissenschaftlerkoalitionen oftmals nicht durchsetzen. Verschiedene Perspektiven und Interessen von Studierenden und Lehrenden konnten sich zu Spaltungslinien vertiefen, die durch den Appell an die Einheit von Lehrenden und Lernenden nicht überbrückt wurden. Vieles ging in akademische Routine und Normalwissenschaft über. Es stellten sich aber auch neue Fragen. Ideologiekritik und die Frage nach dem Cui Bono allein erwiesen sich als unzulänglich, es wurden Fragen nach dem »Wie« der Herrschaft, ihren Veränderungen und nach den Alternativen aufgeworfen. Das Begehren nach Theorie wurde im Laufe der 1970er Jahre schwächer (vgl. Felsch 2015) oder kehrte sich gar ins Gegenteil. Den Widerspruch zwischen den theoretischen Einsichten und den alltäglichen Anpassungszwängen auszuhalten – ein zentraler Gegenstand von Adornos negativer Dialektik – erschien als qualvolles Exerzitium. Theorie, symbolisiert in den »blauen Bänden« der Marx-Engels-Werke, rief negative Affekte hervor, sie galt als abstraktes, unpraktisches Geschwätz. Denjenigen, die sich auf die berufliche Praxis vorbereiteten, schien Theorie wenig zu sagen zu haben.

Mit der Akademisierung kritischer Wissensproduktion verbinden sich tatsächlich formspezifische Praktiken, die die Arbeit an den kritischen Ansätzen selbst auf Dauer auch von innen her erschweren. Dazu gehört ein pädagogisches Verhältnis der Lehrenden zu den Studierenden, denn sie müssen als Lernende in den Lehrveranstaltungen in gleicher Weise ernst genommen werden. Aber das verträgt sich nicht ohne Weiteres mit der Parteilichkeit des Wissens und den unverkennbar bürgerlichen Verhaltensmustern, Denkweisen und Argumenten vieler Studierender. Auch müssen die Studierenden bewertet werden. Doch die Logik der Unterwerfung von Individuen unter eine abstrakte Notenskala widerspricht dem egalitären Anspruch und der Logik wissenschaftlichen Argumentierens. Hinzu kommt noch die Herausforderung, dass sich wissenschaftliches Niveau, paradigmatische Grundannahmen und politische Orientierung oft nicht decken, sodass die eine Person eine weniger gut ausgeführte, aber politisch plausible und auf kritische Forschung bezogene, die andere Person eine sehr gute, aber am Mainstream orientierte

Abschlussarbeit verfasste und den Stand der Forschung und Diskussion im Bereich der kritischen Wissenschaft gar nicht zur Kenntnis nahm. Wie soll man in solchen Fällen bewerten? Kann man auf ein Kriterium wie wissenschaftliche Qualität als solche zurückgreifen, ohne auf den Standpunkt der Wertneutralität zurückzufallen – und worin besteht diese wissenschaftliche Qualität? Die Hochschule bestimmt auf eine spezifische Weise das wissenschaftliche Feld und die wissenschaftliche Arbeit und hat Auswirkungen auch auf die kritische Theoriebildung; diese prägt ihrerseits die wissenschaftliche Arbeit an den Hochschulen.

Aus dem Blickwinkel einer politischen Epistemologie stellt sich die Frage, welche Folgen die neoliberale Reorganisation der Hochschulen, die seit Beginn der 1990er Jahre betrieben wurde, auf die sich seit den späten 1960er Jahren an vielen Hochschulen und Disziplinen etablierende kritische wissenschaftliche Arbeit hatte. Denn nun wurde davon gesprochen, dass die Hochschulen von innen her verrottet seien, die Ansprüche auf Demokratisierung der Wissenschaft wurden als Blockade, die Gleichheit in der Bildung, die Erwartung, dass eine große Zahl von Individuen auf einem hohen wissenschaftlichen Niveau ausgebildet werden könnten, wurde von Konservativen als Mythos zurückgewiesen, im Namen von Wettbewerb und Leistung, von Elite und Exzellenz sollten die Hochschulen mehr Autonomie erhalten und zu Dienstleistungsunternehmen umgebaut werden. Unter dem Gesichtspunkt der so genannten Leistungsmaßstäbe mussten sich viele kritische WissenschaftlerInnen keine Sorgen machen, sie hatten genug Beweise dafür erbracht, dass sie innovative Fragestellungen einbrachten, Drittmittel einwarben, international vernetzt waren, mehr Abschlussarbeiten betreuten und gleichzeitig mehr publizierten als viele ihrer konventionellen KollegInnen. Dennoch gab es gute Gründe anzunehmen, dass sich die Hochschulreorganisation auch und gerade gegen die kritischen WissenschaftlerInnen richten würde. Wie dies geschah und wie dies umgesetzt wurde, also die Mächte im Wissenschaftsfeld sind Gegenstand der Aufsätze.

Ein zweites Motiv, das den Aufsätzen zugrunde liegt, ergab sich aus den Ergebnissen einer empirischen Studie über die politischen Orientierungen von Studierenden in der ersten Hälfte der 1990er Jahre. Der öffentlichen Aufmerksamkeit, die sich auf rechtsradikale Organisationen, die Gewalt ihrer Mitglieder und rassistische Pogrome konzentrierte, entging, dass sich im rechten Milieu auch intellektuelle Zusammenhänge bildeten. Eines der zu dieser Zeit gegründeten Sprachrohre war die »Junge Freiheit«, deren erklärtes Ziel es war, Einfluss auf diejenigen zu gewinnen, die zukünftig zum Führungspersonal der Bundesre-

publik gehören würden. Die vor diesem Hintergrund von Gerd Paul und mir (Demirović/Paul 1996) durchgeführte Befragung unter Studierenden gelangte zu dem Ergebnis, dass unter den Studierenden zwar eine deutliche demokratische Orientierung vorherrschte, aber neben einer großen Gruppe von Unprofilierten doch auch eine große Gruppe von 26 Prozent für Autoritarismus anfällig war und weitere vier Prozent eindeutig autoritäre Positionen vertraten. Jugendstudien legten zur gleichen Zeit eine starke konventionelle und autoritäre Orientierung unter Jugendlichen nahe. Es stellte sich deswegen die Frage, ob Bildungsinstitutionen und insbesondere die Hochschulen solche autoritären Tendenzen korrigieren könnten. Während ein Teil der Rechtsextremismusforschung sich von der Überlegung leiten ließ, dass rechte Orientierungen und Praktiken Ergebnis von Anomie seien (also ihre Grundlage in Verunsicherung, Arbeitslosigkeit, Auflösung stabiler sozialer Verhältnisse haben), verfolgten wir im Anschluss an die ältere Kritische Theorie und die kritische Rassismusforschung die Überlegung, dass Autoritarismus eher das Ergebnis von Konventionalität und Konformismus sei, also daraus resultiert, dass Akteure sich bemühen, bestehenden gesellschaftlichen Normen und Mustern wie Konkurrenz, Selbsterhaltung, Stärke und Macht zu entsprechen und ihre Erfüllung gegen diejenigen durchzusetzen versuchen, die als schwach angesehen werden. Eine wissenschaftspolitische Diskussion, die Wettbewerb, Ungleichheit und Exzellenz zum Maßstab der weiteren Hochschulentwicklung erhob, stellte sich nicht nur gegen linke, kritische, demokratische Positionen in den Wissenschaften, sondern musste die Hochschulen auch dort schwächen, wo sie Bildungserfahrungen vermittelten, also Fähigkeiten wie die der Offenheit für neue Fragen und Einsichten, der kritischen Reflexion auf eigene Überzeugungen und Annahmen, der Introspektion, des Umgangs mit der Vorläufigkeit von Wissen und Erkenntnis, also mit Fallibilismus und der Historizität der Wahrheit, ohne in Beliebigkeit und Skeptizismus zu verfallen.

Historisch konnte zwischen Hochschulen und kritischem Wissen dort ein enger Zusammenhang hergestellt werden, wo Bildung nicht mehr im Sinne der geisteswissenschaftlichen Tradition als innere Geistes- und Charakterbildung verstanden wurde, die den Natur- und Technikwissenschaften zur Seite zu stellen war, um Sinndefizite in einer wissenschaftlich und technisch entzauberten Welt ornamental auszugleichen. Bildung im anspruchsvollen Sinn lässt sich nur fortsetzen, wenn sie die Individuen dazu befähigt, an der Gestaltung ihrer Verhältnisse mitzuwirken. Gegenüber einem solchen Anspruch war und ist zu befürchten, dass die Reorganisation der Hochschulen solchen Tendenzen der Ent-

demokratisierung, der Ungleichheit, der Konkurrenz, des Elitären und des Konformismus nicht nur nichts entgegenzusetzen hat, sondern ihnen noch Vorschub leistet, also Bildung aushöhlt oder gar – im Sinne der arbeitsmarktnahen Praxisausbildung – ganz auf sie verzichtet. Auf höherem Niveau reproduziert sich, was Horkheimer drastisch für die 1930er Jahre beschrieben hat. Es gehöre zum Katechismus der autoritären Regierungskunst, dass zwischen den Beherrschten nach Arbeitstätigkeit, nach Geschlecht und Rasse ökonomisch differenziert werde und die Individuen mit den Mitteln des Verkehrs, der Zeitungen, des Kinos und Radios systematisch voneinander isoliert würden. Überall sollten die Menschen Hand anlegen, nur nicht an Herrschaft. »Die Menschheit wird allseitig ausgebildet und verstümmelt.« (Horkheimer 1942: 302) Horkheimer und Adorno selbst hatten mit ihrer Rückkehr nach Deutschland und ihrer Lehr- und Forschungstätigkeit die Erwartung verbunden, die Hochschulen seien ungleichzeitig zum Stand der kapitalistischen Entwicklung; deswegen konnten sie ihrer Ansicht nach ein Residuum der Freiheit bilden und einem Begriff von Bildung und verbindlicher Aufklärung den Ort bieten, der intern mit dem Gedanken verbunden ist, dass Herrschaft von Menschen über Menschen und Natur weltgeschichtlich überflüssig geworden ist. Ob die Hochschulen ein solcher Ort sind oder nicht mehr sind, steht nicht ein für alle Mal fest, da ihr emanzipatorisches Potenzial auch das Ergebnis von hegemonialen Auseinandersetzungen ist. Gleichwohl lehrt die Erfahrung seit den 1960er Jahren, die an den Hochschulen gemacht wurde, dass »Bildung allein die vernünftige Gesellschaft nicht garantiert« (Adorno 1959: 98). Vielmehr gilt umgekehrt: Damit Bildung und kritisches Denken gelingen können, bedarf es anderer gesellschaftlicher Verhältnisse. So führt der Begriff der Bildung an die Grenze der bürgerlichen Gesellschaftsformation. Bevor es dazu kommen kann, dass diese unter dem Gesichtspunkt gelingender Bildung in Frage gestellt wird, bemühen sich mächtige Kräfte um einen Umbau der Institutionen der Hochschulen, um gerade eine solche Dynamik zu verhindern.

Wie viele andere AutorInnen vertrete auch ich die Ansicht, dass die Hochschulen mit der neoliberalen Reorganisation ökonomischen Imperativen unterworfen werden, sie sollen für den Markt funktionieren, der sich selbst durch Shareholder Value Orientierung und Finanzialisierung verändert hat, sie sollen näher an die Wirtschaft gerückt werden und flexibler auf deren Bedürfnisse reagieren, sie sollen selbst unternehmerisch werden (vgl. Bultmann 1993; Sambale/Eick/Walk 2008; Münch 2011; Lohmann u.a. 2011; Gohlke/Butollo 2012). Dazu werden

sie mit neuen Steuerungsinstrumenten auch nach innen ökonomisiert. Doch kommt es nicht, wie manchmal vertreten wird, zu einer Entdifferenzierung der Funktionssysteme Wissenschaft und Ökonomie (Münch 2011). Die Hochschulen sind weiterhin ein Staatsapparat; und es ist deswegen auch nicht erstaunlich, dass sie trotz aller Rede von Autonomie noch weiter politisch gesteuert werden und gekennzeichnet sind von spezifischen Machtprozessen, die eng mit Wissen verbunden sind. Sie werden reorganisiert, doch damit noch nicht unmittelbar ein Moment des ökonomischen Prozesses. Der Begriff von der unternehmerischen Hochschule schillert. Er wird einerseits von der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft propagiert, die der von ihrem Fördermitglied Dieter Lenzen geführten und gemanagten Freien Universität 2006 den Titel verlieh, die unternehmerischste Hochschule in Deutschland zu sein (vgl. Zeuner 2008: 29f.). Kritisch wird er andererseits verwendet, um auf die Ökonomisierung hinzuweisen. Doch der Ausdruck ist ungenau, es wird kein Kapital verwertet, die Hochschulen bleiben von der staatlichen Finanzierung und Aufsicht abhängig; sie können die Wissensfunktion nicht nach Profitgesichtspunkten durch andere Aufgaben und Produkte ersetzen; wissenschaftliche Forschungsergebnisse und Hochschulabschlüsse würden wertlos werden, wenn sie wie Waren auf dem Markt und je nach Kaufkraft der Nachfragenden verkauft würden; das Wissen, das hier durch Forschung und Lehre gewonnen wird, wird zum öffentlichen und Kollektivgut, es vernutzt nicht, wenn es angeeignet und genutzt wird, sondern erweitert sich gerade dadurch. Aber ökonomienahe Rationalitätskalküle und Steuerungstechniken tragen dazu bei, die Hochschulen auf neue Weise zu regieren. Die Hochschulleitungen sind keine Kollegialorgane mehr. Die HochschullehrerInnen verlieren viele ihrer Freiheiten und werden dem gesteuerten Leistungswettbewerb ausgesetzt, die Studierenden nicht mehr als akademische MitbürgerInnen, sondern als KundInnen angesehen. Die Hochschulen werden fragmentiert und differenziert in solche für avancierte Forschung (Exzellenz, Leuchttürme) und hochstandardisierte Ausbildung, es bilden sich Oligopol-, Eigentums- und Verknappungsmechanismen. Gerade weil die Hochschulen durch ihre Nähe zu Wirtschaft und Politik und durch die große Zahl der Studierenden nicht mehr deutlich von der Gesellschaft getrennt sind, bedarf es angesichts der Tatsache, dass Wissenschaft eine Produktivkraft der kapitalistischen Ökonomie ist und Macht und Herrschaft sowie die Position von Individuen innerhalb der gesellschaftlichen Arbeitsteilung in erheblichem Maße durch Wissen reproduziert werden, neuer Machttechniken und Herrschaftspraktiken. Diese

gewährleisten, dass Wissen seiner emanzipatorischen Aspekte beraubt wird. Schon Ludwig Feuerbach (1850: 352) hatte eher ironisch auf die Regierungstechnik des preußischen Wissenschaftsministeriums hingewiesen, dass Pluralisierung die wissenschaftliche Diskussion von innen her beherrschbar macht: »Was gehört dazu, einen Philosophen zu widerlegen? Nichts weiter als ein Professor der Philosophie, und was ist leichter zu haben als ein solcher! Wenn daher ein revolutionärer Philosoph auftritt, so braucht man nur einen Professor der Philosophie gegen ihn schreiben zu lassen und der arme Philosoph ist, wenigstens in den Augen des Publikums – aber darauf kommt es allein an, Schein regiert die Welt –, mausetot.«

Heute wird diese Herrschaftstechnik in großem Maßstab verwendet. Das Wissens- und Wahrheitsregime verändert sich, es wird pluralisiert (vgl. Hagner 2012), paradigmatische Unvereinbarkeiten gibt es nicht, alles soll mit allem zusammengehen. Der Eklektizismus wird als Erkenntnisfortschritt angepriesen. Gleichzeitig wird das Spektrum der wissenschaftlichen Positionen mittels der neuen Steuerungsinstrumente – also direkt und autonom aus dem universitären Apparat heraus und viel feiner, als das die Ministerien könnten – von den Hochschulleitungen überwacht; die vielfältigen und feingliedrigen Mechanismen der Forschungs- und Lehrsituation regulieren die Wissensproduktion in einer Weise, die gewährleistet, dass die kritische Dynamik des Wissens, wenn sie dennoch entsteht, weil dies kaum zu vermeiden ist, begrenzt bleibt. Doch trotz aller Bemühungen, eine angepasste Hochschule herzustellen – es gibt viele Anzeichen dafür, dass dies nicht gelingt und sich immer wieder Widerstände bemerkbar machen: der Verzicht auf eine Professur, der Brain Drain von WissenschaftlerInnen, die Verweigerung von Fachverbänden, sich an Rankings zu beteiligen, der Ausstieg einzelner WissenschaftlerInnen aus der Verbundforschung oder der hinhaltende Widerstand gegen Vorgaben zur weiteren und erneuten Reorganisation von Studiengängen oder Instituten, die vorläufig erfolgreichen Kämpfe gegen die Studiengebühren und Anwesenheitspflichten oder die Auseinandersetzung um die arbeitsrechtlichen Verbesserungen der Hochschulbeschäftigten. Was fehlt, ist eine große Initiative für anspruchsvolle Theorie und Bildung sowie für die entsprechende gesellschaftliche Neugestaltung emanzipatorischer und demokratischer Formen der Wissenschaftserzeugung und -zirkulation. Wenn sich bislang alles immerzu ändert, nur das Ganze nicht, so wäre gerade das einmal nötig, um eine der grundlegendsten Formen der Herrschaft zu überwinden, die der Trennung

von Kopf- und Handarbeit, die auch die Grundlage für alle die unlösbaren Probleme ist, die die Existenz der Hochschulen erzeugt.

Die vorliegenden Aufsätze entstanden weitgehend im Zusammenhang mit Diskussionen über und Aktivitäten gegen die neoliberale Zurichtung der Hochschulen und der Wissenschaften: in Diskussionen mit Studierendengruppen, die gegen die Verschlechterung ihrer Bildungs- und Ausbildungsbedingungen kämpften und für die epistemischen Bedingungen der Möglichkeit von kritischem Wissen eintraten. Anlass waren Veranstaltungen, die von der GEW oder vom Bund demokratischer Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen durchgeführt wurden, der das Verdienst hat, seit Jahrzehnten die Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung kritisch zu begleiten. Für die Neuveröffentlichung habe ich die Aufsätze vorsichtig überarbeitet. An etlichen Stellen habe ich Formulierungen korrigiert, manches Zeitbedingte habe ich gestrichen und auf aktuelle Entwicklungen hingewiesen, an anderen Stellen habe ich zur Bestärkung meiner eigenen Beobachtungen neuere Literatur einbezogen hingewiesen und Argumente aufgenommen. Da in den verschiedenen Kontexten, für die die Texte ursprünglich verfasst wurden, bestimmte Grundprobleme angesprochen werden mussten, sind Wiederholungen leider nicht ganz zu vermeiden. Anderenfalls wäre eine sehr weitgehende Überarbeitung notwendig gewesen, die zu einem völlig anderen Buch geführt hätte. Die Aufsätze geben, so hoffe ich, einen Hinweis auf die Widersprüche, die sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten an den Hochschulen und in den Wissenschaften geltend machen, und auf die Verzweiflung, die Resignation und die Wut, die bei vielen herrscht, die so gern wissenschaftlich studieren und arbeiten wollen. Kaum ein Gespräch mit den Mitgliedern der Hochschulen, in dem nicht immer wieder neue kafkaeske und wissenschaftszerstörende Praktiken thematisiert werden. Ich glaube, dass viele nicht einmal mehr Lust haben, darüber immer noch einmal zu reden und zu klagen; aber gleichzeitig beschäftigt die Entwicklung alle so sehr, dass sie doch immer wieder dazu gedrängt werden.

Gefahren der Dummheit

Wissenschaft im Kontext von Hochschulreform

Es ließe sich ein schönes Bild von den Universitäten malen. Eine positive Erfahrung haben vielleicht viele wenigstens im Ansatz gemacht. Am Anfang des Studiums besteht wohl Unsicherheit. Doch dann lernen Studierende andere Studierende kennen, mit denen sie gemeinsame Interessen entdecken, in Arbeitsgruppen Bücher lesen, diese stundenlang diskutieren. Sie treffen auf Lehrende, die spannende Seminare anbieten, überraschende Perspektiven bieten, lernen Autoren und Literatur kennen, die herausfordern, Thesen, die verlangen, aufgearbeitet, ergänzt oder widerlegt zu werden. Dozierende, KommilitonInnen, AutorInnen, Texte, Themen, Thesen, Argumente – das alles elektrisiert, und darüber vergisst man die Zeit.

Die Diskussionen werden im Seminar mit Dozierenden fortgesetzt. Die lassen sich anregen und treten aus ihrer Rolle als Lehrende heraus und zeigen sich als Lernende, die sich selbst tastend mit neuen Argumenten vertraut machen. Die Diskussionen gehen nach dem Seminar noch lange weiter, vielleicht finden sie eine Fortsetzung am Abend in der Kneipe oder in einer Privatwohnung. Die Studierenden schreiben ausführliche Referate oder kurze Papiere mit Darstellungen der Argumente und Einwände. Die Dozierenden nehmen sich die Zeit, diese ausführlich mit den acht oder zehn SeminarteilnehmerInnen zu diskutieren. Dies geschieht Woche für Woche, in einem langen Rhythmus des Lesens, der Diskussion mit FreundInnen und anderen Studierenden in Seminaren und des Nachdenkens. Themen, Lektüre, Diskussionskreise wechseln. Es kommt zu Initiativen, Studierende sind an der Planung mehrerer aufeinanderfolgenden Seminare beteiligt, die ein Forschungsprojekt begleiten oder laden AutorInnen, deren Texte sie gelesen haben, zum Vortrag und zur Diskussion ein. Aus solchen Diskussionen entsteht – so ließe sich mit Spinoza emphatisch sagen – ein *amor intellectualis*, die Liebe zur Wahrheit, Wahrheitsfähigkeit, die Lust an der Erkenntnis jenseits bloßer Praxisbeherrschung und zerstreuten Wissens. Ihren Niederschlag findet sie in den Themen einer Magister- oder Diplomarbeit, vielleicht in einer Dissertation. Die DozentInnen haben die Zeit, durch breite Lektüre ihre Seminare gut vorzubereiten, an ihren Publikationen zu arbeiten und Forschungen durchzuführen, an denen sie die Studierenden der fortgeschrittenen Semester beteiligen können. Tatsächlich

ließ sich und lässt sich an den Hochschulen immer noch etwas von den Humboldtschen Vorstellungen einer Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden finden, die die Dozierenden und die Studierenden aus ihrer formalen Position heraustreten lässt, um eine gemeinsame inhaltliche Auseinandersetzung zu führen. Einsamkeit und Freiheit seien in der Wissenschaft vorwaltende Prinzipien. Aber in der wissenschaftlichen Kooperation korrigierten sich die Dozierenden und die Studierenden. Beide seien für die Wissenschaft da (vgl. Humboldt 1810: 256). Die gelingende forscherische Tätigkeit der Einen begeistert auch die Anderen, sodass im ununterbrochenen, ungezwungenen und absichtslosen Zusammenwirken die allgemeine Kraft der Wissenschaft sichtbar wird, die den individuellen Charakter umbildet, aber über das Individuum weit hinausreicht. »Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen.« (Humboldt 1794: 235f.)

Doch in zunehmendem Maße findet etwas ganz anderes statt. Auch in den Wissenschaften machen sich Partikularismus und Konkurrenz breit. Die Studierenden hasten von Lehrveranstaltung zu Lehrveranstaltung, vielleicht zehn und mehr in der Woche; sie versuchen die Veranstaltungen auf zwei, drei Tage zu konzentrieren. Denn nur so haben sie an den anderen Tagen frei, die sie brauchen, um ihren Jobs nachgehen zu können. Sie belegen so viele Veranstaltungen, weil sie durch die Studienordnung vorgeschrieben sind – und sie müssen sie in wenigen Semestern absolvieren, weil ihre Studienzeit eng befristet ist. Zeit zum Lesen, gar zum weitschweifigen, haben sie kaum. Um die wenige Zeit effizient zu verwenden (durch Parallelbelegung von Lehrveranstaltungen, Bibliotheksaufenthalte, Lektüre, Treffen mit FreundInnen) oder um sich zwischendurch zu entspannen, besuchen sie die belegten Seminare nur an wenigen Sitzungen – ohnehin scheint ihr Fehlen nicht aufzufallen, sie sind ja allesamt »gut« besucht von weiteren 100 und mehr KommilitonInnen; die DozentInnen kennen sie nicht oder sind vielleicht sogar froh über die informelle Entlastung. Da sie sich an Diskussionen kaum beteiligen, können sie glauben, dass ihre Anwesenheit oder Abwesenheit – ähnlich wie beim Fernsehen – für die Dynamik des Seminars nahezu gleichgültig ist. Die Literatur haben sie sich nicht besorgt, weil ihnen die Bücher zu teuer sind – und sie auch die Zeit nicht hätten, sie zu lesen. Selbst Fotokopien zu besorgen oder zur Verfügung gestellte PDFs auszudrucken, erweist sich nur für die wenigen Seiten als sinnvoll, die sie

sich bereiterklärt haben zu referieren. Das Referat halten sie aufgrund von Notizen der Absicht nach frei. Da der inhaltliche Zusammenhang aber noch nicht verstanden ist, lesen sie die unzusammenhängenden Stichwörter oder Zitate ab und geben bei jeder Nachfrage auf. Vielleicht gab es auch schon eine geeignete Vorlage im Internet, die zeitersparend einfach übernommen werden konnte. Im Referat wird vieles verkehrt dargestellt, weil die Zeit nicht reichte, den Text im Gesamtzusammenhang zu lesen – der Referent weiß es selbst, aber die Peinlichkeit steht er durch, weil er den Schein braucht. Auch ist es letztlich gar nicht so peinlich, weil viele der KommilitonInnen in Zwiegespräche verwickelt sind, ihr Smartphone nutzen, einige sind schon dabei, die Taschen zu packen. Auch erwarten sie nicht, ein gutes Referat zu hören, von dem sie das lernen könnten, was sie ohnehin nicht vorbereiten konnten, sie sind ja in der gleichen Situation wie der Referent – immer wieder wird deswegen auch der Wunsch geäußert, auf Referate zu verzichten, weil sie kritisch als Zeitverschwendung wahrgenommen werden. Eine Teilnahme an der Diskussion, um sich über Gedanken und Sachverhalte klarer zu werden, wird nicht beabsichtigt. Wollten die Dozierenden alles richtigstellen, müssten sie lange monologisieren. Das widerspricht dem didaktischen Ziel, dass sich alle an der Diskussion beteiligen und mit ihrer »Meinung« einbringen. Seminare gehen auf diese Weise häufig in scheinbar partizipationsorientierte Übungen über, für die Talkshows das Vorbild darzustellen scheinen. Prüfungen verlieren vielfach den ihnen zugedachten Sinn, weil Studierende das Recht haben, sie mehrfach zu wiederholen, sodass HochschullehrerInnen eine zeitliche Güterabwägung vornehmen müssen, wie oft sie Zeit aufwenden wollen für die Prüfung eines Kandidaten. Insgesamt lässt sich feststellen, dass ein Teil der Studierenden konformistisch der Schwerkraft der Wirtschaft folgen und die Logik der Entdifferenzierung von Wissenschaft zugunsten ersterer vollziehen. So gehört es durchaus zur Entschuldigung von Studierenden, dass sie zur Seminarsitzung nicht kommen konnten, weil ihr Chef verlangte, dass sie zur Arbeit kommen. Dies veranschaulicht den Dozierenden deutlich, wie die Machtrelationen sind. Sie können zwar die institutionellen Regeln der Anwesenheitspflicht anwenden, sie stellt aber nur eine disziplinarische Maßnahme dar und macht in der Sache die Unterlegenheit der Wissenschaft deutlich.

Für die Dozierenden ist die Situation ähnlich gehetzt. Neben die Lehrveranstaltungen treten Sprechstunden mit mehreren Dutzend Studierenden in der Woche, Prüfungstermine, zahlreiche Gremien und ihre Sitzungen, Fachbereichsräte, Kommissionen, Gutachten, Treffen mit Mit-

arbeiterInnen, Projektplanungen, -anträge oder -besprechungen, Vorträge und Tagungen. Seminarvorbereitung und Veröffentlichungen werden zwischendrin erledigt oder gerade noch am Wochenende.[1] Zeit zum Nachdenken und für ausführliche inhaltliche Gespräche bleibt kaum. Vielleicht meidet man sie auch, weil man befürchten muss, die anderen könnten eine Idee stehlen. Wer WissenschaftlerIn werden will, sieht sich so häufig auf den Manager und Funktionär eines aufreibenden Lehr- und Lernbetriebs reduziert, der mit weniger Personal mehr Studierende mit geringerem Interesse, weniger Geld und Studienzeit für wissenschaftliche Inhalte interessieren soll.

Ein durch Konkurrenz um Reputation und Originalität belastetes und durch Auseinandersetzungen um Stellen und Geld feindselig gewordenes Klima lässt sich an den Hochschulen beobachten. Für die Studierenden sind Hochschullehrer eher Lehrer, mit denen sie wie an der Schule eine Art pädagogischen Krieg führen. Es geht darum, dem übermächtigen Druck auszuweichen und die vielen Leistungsnachweise zu erlangen, dabei aber die Leistungsabgabe gering zu halten, weil so viel in so kurzer Zeit zu tun ist. Die HochschullehrerInnen verachten die Studierenden daher zuweilen, fühlen sich von ihnen belästigt, von ihnen um ihre eigenen Ambitionen betrogen und wissenschaftlich nicht anerkannt. Sie gelten nur als Lehrer, die halt da sind und die Prüfungsstress und institutionelle Anforderungen repräsentieren, ohne letzteren selbst immer habituell oder intellektuell zu genügen. Inhaltliche Fragen treten zurück, das Ganze reduziert sich auf privatistisch-funktionale Gesichtspunkte: HochschullehrerInnen gelten als freundlich, wenn man sich mit ihnen gut arrangieren kann und sie wenig Probleme machen; als problematisch, wenn sie inhaltlich anspruchsvoll sind und formal streng auftre-

[1] Schimank (1995: 97ff.) hat untersucht, ob es zu einer Verdrängung der Forschung durch die Lehre kommt. Für den Zeitraum zwischen Mitte der 1970er und Anfang der 1990er Jahre – also die Zeit vor der Bologna-Reform – stellte er eine Verbesserung fest: Im Durchschnitt hatten 1990/91 Professoren mit 28 Stunden pro Woche 5 Stunden mehr für die Forschung als 1976/77. Da die Arbeitswoche bei 70 Wochenstunden lag, konnte diese Verbesserung bei immer noch weiter zunehmenden Studierendenzahlen vor allem nur durch Rationalisierung der Lehre (Qualitätsreduktion durch geringere Vorbereitung, zeitsparende Veranstaltungstypen, geringere Betreuungsintensität, Standardisierung und Routinisierung, forschungsnahe Lehrveranstaltungen) und Abwälzung der Lehraufgaben auf MitarbeiterInnen und Lehrbeauftragte zustande kommen. Für diese Art der Problemlösung haben die Bologna-Reform und die neuen Steuerungsinstrumente innerhalb der Hochschulen dann weitere institutionelle Rahmenbedingungen geschaffen. (Vgl. auch Enders, Schimank 2001: 165ff.)

ten. So genau wollen die Studierenden es nicht wissen, sie ahnen, dass zu detaillierte Kenntnisse oder gar kritisches Wissen ihnen für ihre »Employability« schädlich sind. Letztlich sind die Dozierenden selten mehr als Prüfer, die den Bildungstitel verleihen, der längst auch nicht mehr ist als eine *conditio sine qua non* des beruflichen Fortkommens und der an Wert verliert. Die Reaktion der HochschullehrerInnen ist Ablehnung, Ressentiment, Wut und Strenge. Dabei kommt eine immer straffere Reglementierung heraus: genau festgelegter Studienablauf, geregelter Wochenstundenplan, mehr Frontalunterricht, noch mehr Pflichtveranstaltungen, Begrenzung der Zulassung zu Lehrveranstaltungen. Da die Anwesenheit und die Leistungen nicht freiwillig erbracht werden, entwickeln DozentInnen die Neigung, polizeilich zu denken: Kontrolle der Anwesenheit, präzise definierte formale Leistungsstandards bis hin zu Formatierungsvorgaben für Essays und Hausarbeiten, Sitzordnung nach Qualität der Studierenden, Selektion der TeilnehmerInnen von Lehrveranstaltungen entsprechend ihren Studiengängen.

Manches davon geschieht im Namen guter Wissenschaft, das meiste angeblich zum Zwecke einer praxisorientierten Ausbildung, vieles dient dem Wert der Zertifikate, also dem Ansehen und der Reproduktion der Fächer innerhalb der Hochschulen und in der Berufsstruktur. Damit sie in dieser auf Nachfrage treffen, passen sich die Disziplinen vorauseilend an. Das ist dann auch dort der Fall, wo im Namen der Wissenschaft argumentiert wird: Die Bildungstitel, die die Universitäten verleihen, sollen strengen Gesichtspunkten genügen, vor Inflation geschützt werden, um die Anerkennung der Gesellschaft zu behalten. Immer wieder hört man, die Studierenden müssten auch an der Hochschule die Strenge und den Ernst des Lebens kennen lernen. Die freie Diskussion und sachhaltige Argumentation, die allen offen stünde und sich an der gemeinsamen Kreativität entzündete, die Bildung der Einzelnen durch die verbindliche Erfahrung des Begriffs, durch inhaltliche Auseinandersetzung und Bindung an gemeinsam verfolgte Fragestellungen und Themen, das Einstehen für Wahrheit spielt da keine Rolle mehr – gilt merkwürdigerweise nicht als »Ernst des Lebens«. Bereits in der Orientierungsveranstaltung für Erstsemester wird den Studierenden nahe gelegt, ihr Studium möglichst mit Blick auf ihr Berufsfeld und praktische Fragen zu verfolgen. Wissenschaftliche Neugierde, Flausen und Spinnereien des theoretischen Interesses sollen möglichst gar nicht aufkommen. Das ist ein Kreislauf, der »oben« und »unten« zusammenschließt. Denn die Studierenden nehmen es dankbar auf und beklagen bei jedem theoretischen Problem, es sei wenig anschaulich und für die Praxis nicht taug-

lich. So wird, Adorno hat dies vor Jahrzehnten schon beklagt, die Berufung auf Praxis zu einer gegen Theorie und Wissenschaft gerichteten Zensurinstanz. Viele Studierende wollen es so genau nicht wissen, weil sie ahnen, dass das kritische Wissen ihrer Berufsorientierung und Bereitschaft zum Konformismus in die Quere kommt.

Eine Reform der Hochschulen ist so dringend nötig. Für Humboldt war klar, dass der Staat die äußeren Formen und Mittel für Forschung und Lehre geben muss. Ebenso klar war ihm, dass der Staat sich, wenn er auf diese Weise auf die Wissenschaft einwirkt und sie in »die materielle und niedere Wirklichkeit herabzieht«, dies durch selbstreflexive Beschränkung ausgleichen muss und das Wesen der Wissenschaft nicht aus den Augen verlieren darf. Sie ist als offener Prozess der Suche organisiert: »etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes« (Humboldt 1810: 257). Der Staat sorgt für die äußeren Verhältnisse, für den Reichtum an geistiger Kraft der WissenschaftlerInnen und für die Freiheit ihrer Wirksamkeit. Er soll keine Effizienz, nicht das Sammeln von Daten oder logisch formales Wissen erwarten, sondern Wissenschaft, die ihrem Begriff entspricht, also die innere, geistige, begriffliche Einheit und Vollständigkeit des Wissens anstrebt. Viele WissenschaftlerInnen selbst werden das nicht mögen, da war sich bereits Humboldt sicher, aber es sollte verhindert werden, dass sie jene Möglichkeit zerstören können. Die Entwicklung der Universitäten und Hochschulen ist heute weit entfernt von dieser frühen, aber für die Entwicklung der Hochschulen lange Zeit maßgeblichen Konzeption. Es fehlt – selbst wenn die vorhandenen Mittel effizienter eingesetzt würden – an Geld für Personal, Gebäude, Labore und Bücher, für die Förderung der Studierenden während des Studiums, bei Promotionen und schließlich in der Forschung. Es fehlt auf allen Ebenen an Zeit für Diskussionen, an Ruhe für geduldiges Arbeiten.

Diese Mängel werden auch durch den seit Jahren von privaten, halböffentlichen und öffentlichen Gremien favorisierten Weg der »Reformen« nicht überwunden. So war die Nachwuchspolitik lange Zeit miserabel, die Zahl der HochschullehrerInnen sank trotz einer starken Zunahme der Studierendenzahlen. Die Einrichtung von Juniorprofessuren wird das Problem kaum mildern, denn notwendig wäre eine deutliche Vergrößerung des Lehrkörpers. Doch für die Juniorprofessuren werden vielfach keine neuen Planstellen geschaffen, sondern Professuren oder Mittelbaustellen werden für diesen Zweck der Rekrutierung von billigeren, weil jüngeren und weniger qualifizierten HochschullehrerInnen »umgewidmet«. Dabei ist ein breiter Mittelbau wichtig in der Vermittlung zwi-

schen Studierenden und HochschullehrerInnen. Dieser Mittelbau wurde jedoch in den vergangenen Jahrzehnten stark ausgedünnt.

Am Modell der Nachwuchsrekrutierung sind daher Zweifel angebracht. Zunächst stellt sich die Frage, wer angesichts der gegebenen Möglichkeiten ein »juniorer« Wissenschaftler sein kann – doch eher nur diejenigen, die schon sehr früh sehr klare wissenschaftliche Interessen haben, oder diejenigen, die die Karrierechancen sehen und frühzeitig vorbereiten. Alle anderen hingegen, deren private Lebensentscheidungen und deren intellektueller Weg nicht geradlinig dem von WissenschaftsmanagerInnen am grünen Tisch entworfenen Karrieremodell folgen – das auch in den vergangenen Jahrzehnten ziemlich realitätsfremd war, WissenschaftlerInnen ohne Professorentitel kaum fördern konnte – werden sich aufgrund des wissenschaftspolitisch vorherrschenden, aber wissenschaftsfremden Jugendkultes schwer tun, der die wissenschaftliche Qualität allein nach dem Alter und den Investitionskosten für Gehalt und Sozialversicherung bemessen will (in anderen Ländern fällt dies unter Ageismus als eine der Formen von Diskriminierung). Kritische WissenschaftlerInnen werden dadurch entmutigt oder häufig auch ins Ausland vertrieben (Forschung ist kein eigenes Berufsbild und bleibt weitgehend an die Professur gebunden: der Professor, die Professorin gelten als Forscher, die anderen als Mitarbeiter, er oder sie stellen Anträge, bekommen die Mittel für Tagungen, Forschungsaufenthalte), vor allem die, die nicht gleich den richtigen Arbeitskontext, das Fachgebiet, die Themen, KommilitonInnen, DozentInnen finden und die finanzielle Probleme haben. Zudem besteht die Gefahr, dass hier junge WissenschaftlerInnen (anders als im Fall von Forschungsprofessuren, Nachwuchsgruppen, autonomen Mitarbeiterstellen oder MitarbeiterInnen in Forschungsinstituten) früh und gerade in der formativen Phase ihrer intellektuellen Entwicklung in der überlasteten Universität verschlissen werden. Da sie im Weiteren vor einer festen Übernahme evaluiert werden, besteht, vielleicht sogar mehr noch als bei einer Habilitation, die ja zunächst eher ein symbolischer Akt der Aufnahme in den Lehrkörper ist, die Gefahr der kontraproduktiven Orientierung an Fachkollegen, an eingeschliffenen disziplinären Fragestellungen und Theorien, die die Sicherheit der möglichen Antworten, der direkten Anerkennung und Kontakte bieten. Vielleicht noch zweifelhafter ist, dass, sollten die JuniorprofessorInnen alle übernommen werden, sich dasselbe Problem der vergangenen Jahrzehnte wiederholt und der »Schweinezyklus« fortgesetzt wird: Eine Kohorte wird rekrutiert, während der nachfolgende jüngere Nachwuchs der nächsten Jahre aus der Univer-

sität gedrängt werden wird – von denen, die sich aufgrund ihrer heute erhaltenen amtlichen Bestätigung für ewig jung, exzellent, flexibel und reformfreudig halten können.

Es zeichnet sich ab, dass auch die gegenwärtige Nachwuchsförderung nicht darauf zielt, die Räume für Kreativität, wissenschaftlichen Austausch und langfristig orientierte Forschung zu schaffen. Zu beobachten ist also, dass alle in einen irren Leerlauf an Organisation, Management, Projektakquisition, Kommissionen, Gremien etc. eingespannt sind. Im Rahmen der Exzellenzinitiative, so Jürgen Kaube (2009: 8; vgl. Kaube 2009a: 84) müssten die Hochschulen »jahrelang einen Großteil ihrer Kräfte dem Anträgeschreiben und Entwerfen von Exzellenzaussichten widmen, also von Forschung und Lehre abziehen, ohne ihre besten Kräfte im Erfolgsfall dorthin zurücklenken zu können. Denn gerade die ernannte Exzellenz darf dann zusätzliche Jahre damit verbringen, die ihr nun zufließenden Mittel auszugeben, Personal einzustellen, Gebäude für das Personal zu suchen, Doktoranden zu finden und Dankesschulden gegenüber Gutachtern wie Mitstreitern abzutragen.« Zeitsouveränität, die auch nur vorwiegend durch wissenschaftliches Arbeiten bestimmt wäre, ist längst auf eine regulative Idee des universitären Alltags, einen Wunschtraum, geschrumpft, dessen Verwirklichung viele schon längst mit der Pension verbinden. Für die Rekrutierung der HochschullehrerInnen rücken Sekundärmerkmale in den Vordergrund. Nicht wissenschaftliche Qualität und theoretische Anstrengung wird von ihnen verlangt. Solche Gesichtspunkte rücken in den Hintergrund, weil schwierige Fragen oder komplexe Theorien zu viel Zeit beanspruchen und die Transaktionskosten erhöhen, sich aber vielleicht nicht einmal in kleinteiligen Drittmittelprojekten niederschlagen. Gefragt sind Organisationstalent, Managementfähigkeit, didaktische Kompetenz – Mittel werden zu Zwecken –, Kontakte in relevante Drittmittelvergabenetzwerke und Internationalität. Ökonomisch effizient sind unverbindliche flotte Hypothesen und steile Thesen mit geringen Investitionskosten. Ihre Halbwertszeit ist kurz genug, sodass vermieden werden kann, sich lange damit zu befassen, schnell kann man zu etwas anderem übergehen.

Die »Ökonomisierung« der Hochschulen fördert also Eigenschaften, die mit Wissenschaft wenig zu tun haben: Zum Ideal wird der smarte Managertyp, der schnell das Thema wechselt, gut organisiert ist, sich in Kontaktsystemen bewegt, die ihm erlauben, viele Drittmittel einzuwerben und mit Vorzug amerikanische Kontakte zu pflegen, sich gegenüber politischen Instanzen vorsichtig-zurückhaltend, wenn nicht opportunistisch zu verhalten weiß und auch schon einmal vor der Ausbeutung jün-

gerer MitarbeiterInnen und geistigem Diebstahl nicht zurückschreckt. Betont wichtig sind die Kleiderordnung gepflegter Anzüge und die akkurat geschnittenen Haare – besonderer Wert wird auf die Originalität der Krawatten gelegt. In den neofeudalen Abhängigkeitsverhältnissen der Universität wird das alles auch den MitarbeiterInnen abverlangt. Viele WissenschaftlerInnen, denen die wissenschaftliche Arbeit immer schon fremd war und die Universität einfach ein Berufsfeld wie viele andere, können sich nun im institutionellen Leerlauf von Reformdiskussionen, Gremien, Kommissionen, Evaluierungen und Projektmanagement blühend entfalten – und sich gleichzeitig wichtig und autoritativ als WissenschaftlerInnen und ExpertInnen präsentieren. Ihre Lehre ist in dem Sinne didaktisch, dass sie sich endlos bei der Einweisung in die Präsentationsformen wissenschaftlicher Ergebnisse von der Powerpointfolie bis zum Titel der Dissertation aufhalten. So erzeugen die Hochschulen einen paradoxen Effekt, nämlich als Organisation in zunehmendem Maße das zu verhindern, was sie ermöglichen sollen: die Theoriebildung und die wissenschaftliche Diskussion sowie schließlich die Ausbildung zum wissenschaftlichen Denken und Arbeiten. Wissenschaftsbetrieb als Wissenschaftsvernichtung, wie es der Leibniz-Preisträger Albrecht Koschorke (2004: 142ff.) formuliert.

Dabei läuft in Deutschland der ganze Prozess der Akkreditierung, der Evaluierung, vielleicht auch der internen Vermarktlichung, überhaupt erst an, der seinerseits eine gewaltige Akkreditierungs- und Evaluationsbürokratie mit sich bringen (Akkreditierungsagenturen, Evaluationsbüros mit Leitern, MitarbeiterInnen, Verwaltungen), wiederum sehr viel Zeit der WissenschaftlerInnen verbrauchen und sehr viel Geld beanspruchen wird. Die Akkreditierung eines Studiengangs kostet 10.000 bis 15.000 Euro, bis 2012 wurden in Deutschland dafür 360 Mio. Euro ausgegeben (vgl. Financial Times Deutschland 30.11.2012). Eine Akkreditierung kann an geringen Formalien scheitern, und es kann zu der kränkenden Erfahrung kommen, dass eine Fakultät oder ein Institut mit seinem Antrag von einem früheren, gescheiterten Doktoranden abgelehnt wird. Sonderforschungsbereiche werden zwischenevaluiert; dies bedeutet, dass es neben einer Bewertung von Publikationen und Berichten auch zu einer Begehung kommt. Werden einzelne Projekte aus einem solchen Forschungsverbund, der aus zahlreichen Projekten hervorgeht, die von einer Vielzahl von Professoren getragen werden, negativ bewertet, so wird die Weiterförderung des ganzen Sonderforschungsbereichs hinfällig. Zur Sicherung und Verbesserung der Qualität der Lehre, wie es heißt, werden HochschullehrerInnen, Studiengänge, Institute, Fachbe-

reiche oder Hochschulen evaluiert – häufig durch andere HochschullehrerInnen, also möglicherweise durch Konkurrenten, die aus Eigeninteresse andere schlecht reden müssen. Dafür entwickelt sich in der engen Kooperation mit der Hochschulleitung eine eigene diplomatische Rhetorik: jemanden zu diskreditieren, ohne es offen zu sagen. Die Kosten einzelner Gutachten können in die Hunderttausenden gehen, die Erarbeitung neuer Studiengänge und die Reorganisation von Fachbereichen kostet Zeit. Im positiven Fall entstehen Reziprozitätsschulden der Begutachteten gegenüber den Gutachtenden.

Das wird sich zukünftig immer noch weiter verschärfen, denn die Reform ist nicht als einmaliger Aufwand gedacht, der sich rechnet, weil danach alles besser würde. Vielmehr wird mit den gegenwärtigen Veränderungen eine Dynamik in Gang gesetzt, die, als Benchmarking-Prozess angelegt, auf ständige Veränderung zielt: Alles wird ständig von neuem evaluiert. Daraus entsteht ein neuer Typ der Wissenschaftskontrolle, die weder demokratisch ist noch demokratisch kontrolliert wird. Alles kostet neben Geld wiederum viel Zeit (für Nachweise, Berichte, Begehungen und mit Blick auf diese Audits wiederum gezielte Publikationen, Kongressbesuche, Kontaktpflege und Drittmittelanträge) und schafft eine ständige Unruhe, denn es kann dazu kommen, dass ein Studiengang eingeschränkt, eingestellt, an eine andere Universität verlagert oder die Schaffung neuer Studiengänge verlangt werden kann. Folge können durch Abwertung von Stellen geringere Einkommen, die Verringerung der Zahl von Stellen und sogar die Entlassung (im Regelfall durch »Nichtverlängerung«) sein. Das verstärkt ebenfalls wissenschaftsfremde Verhaltensweisen, denn die Evaluierung bemisst sich nach Gesichtspunkten der Anzahl der Absolventen, der Promotionen, der eingeworbenen Drittmittel, der ausländischen Studierenden, der Anzahl der peer-geprüften Aufsatzveröffentlichungen. Das sind aber völlig zweifelhafte Kriterien, die konkrete Kontexte und relevante Einsichten der Wissenschaftsforschung in die fachspezifische Dynamik wissenschaftlicher Arbeit und Entwicklungen außeracht lassen. So werden Publikationen in englischsprachigen Journalen und entsprechende Zitationen hoch bewertet (vgl. Münch 2011: 207f.). Tatsächlich spielen für zahlreiche Disziplinen und Forschungsgegenstände solche Zeitschriften nur eine geringe Bedeutung. Überhaupt ist bemerkenswert, wie Internationalität verordnet und auf eine eigenartige Weise zum Fetisch, die deutsche Sprache als Wissenschaftssprache verdrängt wird (Sambale/Eick/Walk 2008: 15). Zu Recht betont Zeuner (2008: 41): »Es gibt hochspezialisierte monodisziplinäre internationale Netzwerke und Zünfte von Forschern. Anderer-

seits waren Interdisziplinarität und Internationalität schon immer Prinzipien guter Wissenschaft, ihr Fehlen war schon immer ein Kritikpunkt an verkrusteten Strukturen, z.B. an professoralen Erbhöfen. Früher hat man daraus aber keine Forderung nach Umwandlung der Universität in ein Unternehmen abgeleitet.« Nicht Veränderung ist zu beklagen – Wissenschaft ist intern aufgrund ihrer Eigenlogik ständig von neuem mit der Revision von Ergebnissen, von Theorien und komplexen Paradigmen konfrontiert. Auch das Gewicht von Fachrichtungen selbst wird durch die Logik der Forschung infrage gestellt, neue Fragestellungen und neue Einzeldisziplinen entstehen. Es ist also nicht die Veränderung als solche das Problem – Wissenschaft ist selbst einer der Motoren gesellschaftlicher Veränderung, der durch die neuen Eingriffe möglicherweise in seiner Funktionsweise Schaden nimmt –, sondern der gegenwärtige, umfassende politisch-administrativ-ökonomisch bestimmte Rhythmus dieser Veränderungslogik. Es ist allerdings zu betonen, dass es sich nicht um eine völlige Fremdbestimmung der Wissenschaften durch äußere Entwicklungen handelt, denn aufgrund der Verwissenschaftlichung von Produktion und Politik ist ein Teil der wissenschaftlichen Produktion in diese Dynamik selbst unmittelbar einbezogen. Konnte man in den 1960er Jahren noch erwarten, dass eine solche Verwissenschaftlichung auch die diskursiv-argumentative Durchdringung ökonomischer und politischer Prozesse ermöglichen würde, stellt sich heute jedoch eher der umgekehrte Eindruck ein: dass nämlich bestimmte wirtschafts- und naturwissenschaftliche Fachgebiete, ihrerseits restrukturiert, allen anderen Wissenschaftsbereichen ihren Rhythmus und ihre Begriffe aufzwingen, die Bindekraft von Argumenten geschwächt wird und die Entfaltung alternativer, kritischer Forschungsansätze und Paradigmen mit den Mitteln weniger der politischen Repression als der aktiven Steuerung behindert wird: durch eine entsprechende Personal- und Rekrutierungspolitik, die Vergabe von Forschungsmitteln oder durch die Anforderung, eine Vielzahl von wissenschafts- und fachfremden Leistungskriterien zu erfüllen. Humboldt hatte seinerzeit das Problem bereits angesprochen, dass der Freiheit der wissenschaftlichen Arbeit nicht nur von außen Gefahr droht, sondern auch von innen. Solchen Entwicklungen sollte sich ein demokratischer Staat entgegenstellen. Das hat er nicht nur nicht getan, sondern sie vielfach noch verstärkt.

Bemerkenswert genug ist, dass in dieser Situation Wissenschaft und anspruchsvolle Theorie so gut wie keine Lobby haben (selten auch unter Studierenden), sondern es immer um die Hochschulen und deren Entwicklung geht, so als verstehe es sich von selbst, dass sie wissen-

schaftliches Wissen produzieren. Oder es geht um Forschung, am besten um Spitzenforschung. Doch Forschung geht selbst in wissenschaftlichen Aktivismus über. Bücherschreiben gilt nicht mehr als Forschung (dass HochschullehrerInnen in den Semesterferien zu Hause schreiben, wird ihnen schon als Faulheit zur Last gelegt, sie selbst bekommen ein schlechtes Gewissen, weil sie nicht umtriebig genug sind), relevant sind Aufsätze, die in peer-reviewed Journals erscheinen, Dissertationen werden als Last betrachtet, vor den berüchtigten tausendseitigen Habilitationen wird nur noch gewarnt. Forschung ist: Anträge für Drittmittel schreiben, Geld einwerben, MitarbeiterInnen beschäftigen. Die für diese Tätigkeiten aufgebrachte, aber gesellschaftlich anerkannte Zeit wächst unverhältnismäßig im Vergleich zu den Zeiträumen, für die Forschungsmittel für MitarbeiterInnen bewilligt werden (vielleicht: zwei bis drei Monate für die Erstellung eines 30- bis 40-seitigen DFG-Antrages, der im Falle der Bewilligung zur Förderung von einer bis zwei wissenschaftlichen Mitarbeiterstellen für zwei Jahre führt). Die Ergebnisse, die erarbeitet werden, können von den MitarbeiterInnen selbst kaum sinnvoll in die Diskussion gebracht oder weiter ausgearbeitet werden. Denn wollen die WissenschaftlerInnen wirklich von der Forschung leben, müssen sie noch während der Laufzeit eines Projekts schon längst an einem neuen Antrag schreiben, sollen die Fördermittel rechtzeitig bewilligt werden. Die »Zwischenfinanzierung« durch die Arbeitsämter, von diesen in den 1990er Jahren noch stillschweigend toleriert, ist nicht mehr in der gleichen Weise möglich, weil diese den Berufsschutz von qualifizierten WissenschaftlerInnen nach den entsprechenden gesetzlichen Veränderungen unter den Regierungen Kohl und Schröder nicht mehr beachten. Durch die neuen gesetzlichen Regelungen des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes wird das alles noch zusätzlich verschärft. Denn sie sind geprägt von der Philosophie, dass Forschung nur eine Art Adoleszenzstadium junger WissenschaftlerInnen auf dem Weg zur Professur ist. Wenige Jahre darf man in dieser Position arbeiten, nach zwölf Jahren (einschließlich Promotion und Habilitation) ist Schluss. Wer danach keine Professur erlangt hat, kann gehen. Dabei braucht es ForscherInnen als eigene Kategorie an den Hochschulen (nicht nur an den Forschungseinrichtungen, an denen die WissenschaftlerInnen nur wenig Kontakt mit Studierenden haben), weil sie Forschungserfahrung und -routinen haben, zur wissenschaftlichen Diskussion beitragen – auch wenn sie an der Lehre nur in geringem Maße beteiligt sind. Unabhängig davon, ob sie innovativ sind, stoßen sie aber auf Widerstand unter HochschullehrerInnen, weil sie Konkurrenten sind, die aufgrund ihrer schwachen in-

stitutionellen Position leicht ausgebootet werden können (so sind sie bei Anträgen von Forschungsmitteln wegen der institutionellen Position von HochschullehrerInnen abhängig). Nach wie vor ist das Wissenschaftssystem also ganz konventionell pyramidal konstruiert: Es zählt am Ende nur der/die ProfessorIn der höchsten Gehaltsstufe. So kommt es zu der Verrücktheit, dass alles an Ergebnissen und Diskussionen nicht zählt, was nicht von der Spitze kommt. Doch die HochschullehrerInnen in den Spitzenpositionen selbst sind vereinsamte und von Arbeit völlig überlastete Personen, die nicht dazu kommen, in der wichtigen intellektuellen Lebensphase im Alter von 50 bis 65 Jahren ihre wissenschaftliche Arbeit fruchtbar zu machen. Häufig genug kommt es dazu, dass sie unter ihrem Namen die wissenschaftliche Arbeit der von ihnen abhängigen Mitarbeiter »fruchtbar« machen – klassische Formen der Ausbeutung lassen sich beobachten: nämlich die Aneignung-Enteignung der Arbeitsergebnisse anderer und ihre Monopolisierung durch Eigentumstitel.

Die Frage ist, ob sich der paradoxe Effekt der Selbstblockade der Hochschulen nicht-intendiert oder als Ergebnis von Intentionen einstellt; warum sich eigentlich so wenig Interesse für gute Wissenschaft bildet; warum HochschullehrerInnen und Studierende sich diese Zerstörung ihrer Lebenszeit und ihrer Erkenntnisfähigkeit gefallen lassen. Man muss kein idyllisches Verständnis von Universität haben. Die Universität ist historisch eine Instanz, die zur Reproduktion von Herrschaft beiträgt. Das Besondere moderner, kapitalistischer Gesellschaften ist, dass Herrschaft durch Wissen ausgeübt wird. Der Staat basiert auf der Trennung von Kopf- und Handarbeit und verdichtet besondere Wissenskompetenzen in seinen Apparaten: Er strukturiert rechtlich und mittels ökonomischer Maßnahmen den Markt und reguliert ökonomische Krisenprozesse ebenso wie er die Bevölkerung, ihre Gesundheit, die Ernährung, die Hygiene, das Wissen, die Zusammensetzung und die Verteilung auf Berufe reguliert. Theorie und Wissen werden in der Form von professionalisierter Wissenschaft und arbeitsteiliger wissenschaftlicher Disziplinierung an den Universitäten dem ökonomischen Prozess und der staatlichen Kontrolle unterworfen – umgekehrt sind Ökonomie und Politik ihrerseits seit dem 18. Jahrhundert in immer stärkerem Maße verwissenschaftlicht. Damit geht einher, dass diejenigen, die die Verwaltung des Staates und der Unternehmen wahrnehmen, an den Universitäten ausgebildet werden.

So waren die Universitäten über lange Zeit Einrichtungen, deren Angehörige aufgrund ihrer Position und ihres Wissens ein elitäres, autoritäres und antidemokratisches Bewusstsein ausbildeten. Dennoch bleibt

die Hochschule immer ein widersprüchlicher Apparat. So hat die staatliche Zuständigkeit für die Hochschulen den positiven Aspekt, dass öffentlich verwaltete und finanzierte Wissenschaft auch der demokratischen Öffentlichkeit gegenüber verantwortlich ist – was in der Diskussion über die Stärkung der Autonomie der Hochschulen ein Gesichtspunkt ist, der oftmals durchaus absichtsvoll vergessen wird. Zwar entspricht die öffentliche Zuständigkeit des Staates seiner Aufgabe, allgemeine Wettbewerbsbedingungen für die konkurrierenden Marktteilnehmer zu sichern: Alle sollen die Möglichkeit haben, die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung zu nutzen, denn Wissenschaft selbst ist eine der gesellschaftlichen Produktivkräfte, die zur Modernisierung der Produktion und Steigerung der Produktivität beitragen. Es liegt aber auf der Hand, dass dies ein Kompromiss ist, denn gleichzeitig haben die Marktteilnehmer immer auch ein Interesse daran, wissenschaftlich-technische Erkenntnisse Konkurrenten vorzuenthalten und sie für sich zu monopolisieren. Wird eine solche Dynamik des konkurrenzbestimmten Ausschlusses von Wissen aber in Gang gesetzt, ist die Gefahr für die Beteiligten groß, zu den Benachteiligten zu gehören. Jedenfalls gilt dies solange, wie man nicht stark genug ist und sicher sein kann, sich alles relevante Wissen jederzeit aneignen und seinem Besitz einfügen zu können. Deswegen kann es auch aus der Sicht wirtschaftlicher Einzelinteressen besser sein, Wissenschaft als Kollektivgut anzuerkennen und nur spezialisierte Forschung unternehmensnah zu verfolgen. So reaktionär das Klima historisch an den Universitäten auch war, so sehr gerade in Deutschland kritische WissenschaftlerInnen aus den Universitäten ausgegrenzt wurden, so hat auf paradoxe Weise diese Konstellation doch immer wieder den freien Austausch der Ergebnisse und eine vergleichsweise produktive intellektuelle Atmosphäre erzeugt. Wissenschaft kann unter dem Primat der Ökonomie ebenso existieren, wie sie ohne Demokratie auskommt (vgl. Hagner 2012: 12). Weil aber gerade die wissenschaftliche Autonomie zu problematischer Forschung und fragwürdigem Wissen führt – wie der Nationalsozialismus im Extrem veranschaulicht –, stellt sich die Frage nach der Demokratisierung der Wissenschaften und ihrer Organisationen.

Dass beides zusammenkam – anspruchsvolle intellektuell-wissenschaftliche Diskussion und Demokratisierung der Hochschule – und sich wechselseitig zu einer ungemein fruchtbaren Konstellation verstärkte, das dürfte es in Deutschland nur für eine kurze Zeit seit Mitte der 1960er Jahre gegeben haben. Gerade die oftmals geschmähte Massenuniversität hat die Hochschulen nicht nur sozial für Frauen und Individuen aus unteren sozialen Klassen geöffnet (vgl. Möller 2013), sie hat auch zu einem radi-

kaldemokratischen, aufgeklärten und innovativen Aufbruch in den Wissenschaften geführt, der den Humboldtschen Ideen Leben gab. Hauke Brunkhorst (2004: 94f.) betont: »Erst durch die Egalisierung ist aus der Ideologie der deutschen Universität, in der es zwar lehrende Forscher, aber kaum forschendes Lernen gegeben hatte, eine Wirklichkeit europäischen Formats geworden« – und zitiert Dieter Langewiesche: »Wenn wir die Einheit von Lehre und Forschung als den Kern der Humboldtschen Idee einer neuen Universität verstehen, dann hat sich erst die Massenuniversität der Gegenwart diesem Ideal angenähert.« Dieser innovative Impuls wurde schon alsbald blockiert. Seit Beginn der 1970er Jahre kam es zu politisch motivierten Berufsverboten, zur Rücknahme studentischer Mitspracherechte und solcher des Mittelbaus in Gremien (wie Fachbereichsräte oder Berufungskommissionen), zur Beseitigung des politischen Mandats, dem teilweise erfolgreichen Versuch, die Studierendenparlamente und ASten zu beseitigen. Viele interessante Projekte wie Projektstudium, autonome Tutorien, studentische Initiativen zur Inter- und Transdisziplinarität stießen auf wesentlich von den Professoren getragene institutionelle Vorbehalte. »Die darbenden Studierenden und die darbenden Assistenten blieben ohne Macht in den Gremien. Sie saßen auch in vielen Fächern ohne die verantwortlichen Professoren allein in den überfüllten Seminaren im Grundstudium. Jeder inneruniversitäre Reformmechanismus wurde infolge der Unüberstimmbarkeit der Professoren ausgebremst.« (Eßbach 2009: 23) Was Pisa für die Schulen belegt hat, gilt auch für die Hochschulen: die in ihnen machtvoll wirkenden Akteure tragen zur Reproduktion der Klassen- und Geschlechterspaltung bei und bekämpfen Initiativen, die zur Öffnung der Sozialstruktur der Hochschulen beitragen und den Charakter wissenschaftlicher Forschung demokratisieren würden.

Die »Ideen von 68« und die Demokratisierung der Hochschulen werden bekämpft, die Gruppenuniversität gilt als politisiert und blockiert, wenig leistungsfähig und soll die Freiheit der Wissenschaft beeinträchtigt haben (vgl. Burtscheidt 2010: 80f.). Und doch waren gerade sie es, denen die Hochschulen in den vergangenen Jahrzehnten so zahlreiche wissenschaftliche und institutionelle Innovationen zu verdanken haben. Das merkt man übrigens nicht zuletzt daran, wie lange es dauerte und wie mühsam es für das verunsicherte Establishment war, alles wieder zurückzuschrauben und die früheren Ausreißer in die Bahnen hysterischer Beflissenheit und patzigen Konformismus zurückzubringen. Dies gelingt gegenwärtig in der besonderen »Bündniskonstellation« zwischen Wirtschaft, Wissenschaftsverwaltung und HochschullehrerInnen und erklärt auch das geringe Interesse letzterer an Wissenschaft.

Die genannte Bündniskonstellation fügt sich in eine Strategie der internationalen Konkurrenzfähigkeit ein, wie sie von dominanten Kapitalfraktionen forciert wird. Diese Wettbewerbsfähigkeit lässt sich nur durch Produktivitätssteigerungen erreichen, und zwar möglichst solche, die aufgrund wissenschaftlich-technologischer Überlegenheit und juristisch geschützter Wissensmonopole von Konkurrenten nicht (oder lange Zeit nicht) nachgeahmt und damit in der Folge entwertet werden können. Es gibt also aus der Wirtschaft ein starkes Interesse an der Konzentration eigener und öffentlicher Ressourcen, solche Monopole zu schaffen, da die Kosten für die Grundlagenforschung, die Entwicklung und die Investitionen in neue Produktlinien und Produktionsverfahren erheblich sind und vielfach über das hinausgehen, was Unternehmen von sich aus aufbringen können und wollen. Der Staat soll durch Subventionen und eigene Investitionen günstige Rahmenbedingungen schaffen: Beispiele dafür waren der Transrapid, die politische Förderung von Biotechnologie und Bioregionen, regionalen Verkehrsleitsystemen oder regionalen Wachstumsclustern. Synergieeffekte zwischen globalen Unternehmen, kleinen und mittleren Unternehmen und Hochschulen sollen herbeigeführt werden durch Technologiezentren, durch Private-Public-Partnerships, durch die Förderung von Start-up-Unternehmen, durch eine schnelle Zirkulation der Personen. Die Wirtschaft drängt darauf, dass die Hochschulen besondere fachliche Profile entwickeln, die sich den Anforderungen ihrer eigenen Weltmarktorientierung anpassen. Es geht nicht um breite Forschung, eine breite Ausbildung und um die Mobilisierung brachliegender sozialer »Bildungsreserven« wie in den 1960er Jahren, sondern darum, in bestimmten, unter dem Gesichtspunkt der Wettbewerbsfähigkeit für aussichtsreich gehaltenen Forschungssegmenten zu avancierten und anwendungsnahen Ergebnissen zu gelangen.

Das grundgesetzlich verankerte Ziel der Herstellung gleichwertiger Lebensbedingungen soll keine Rolle mehr spielen, im Gegenteil geht es um die Differenzierung und Akzentuierung von besonderen Profilen der Hochschulen. Finanzielle Mittel, Ausstattungen und Personen sollen auf wenige Hochschulen und Forschungszentren konzentriert werden, damit in einigen wenigen Bereichen eine besonders intensive Forschung und Entwicklung betrieben werden kann. Darum sollen sich die Hochschulen in der Leistungskonkurrenz bewerben. Damit kommt es zu einer Konzentration von Forschungsmitteln auf wenige Zentren. Dabei handelt es sich wegen ihrer Größe und besseren Ausstattung um gut sichtbare Institutionen. Immer mehr Ressourcen und Personen fließen dorthin, die Hochschulen in Randlage bleiben weitgehend unbeachtet

und werden kannibalisiert, auch wenn sie gute Forschungsleistung vorzuweisen haben. Der Wettbewerb ist ein Pseudowettbewerb, in dem über die Sieger, denen umfangreiche Mittel zugesprochen werden, in hohem Maße politisch entschieden wird. Die Folge ist, dass der Grenznutzen der eingesetzten finanziellen Mittel immer geringer wird, die Vielfalt in der wissenschaftlichen Diskussion verloren geht und sich die Forschungs- und Lehrsituation an kleineren und ärmeren Hochschulen noch weiter verschlechtert (Münch 2011: 85f., 201).

Die dominante, global operierende Kapitalfraktion hat in den letzten zwei Jahrzehnten erhebliche Steuersenkungen durchgesetzt, die die Krise der öffentlichen Finanzen und der sozialen Versicherungssysteme auf der Einnahmeseite verstärken (ihre Politik der Produktivitätssteigerung führt zu einem geringeren Arbeitszeitvolumen, das mit der Prekarisierung der Beschäftigung auf eine größere Zahl von Lohnabhängigen verteilt wird, deren Einkommen sinkt und deren Alterssicherung bedroht ist). Die geringeren Steuereinnahmen begrenzen insgesamt die Handlungsmöglichkeiten der Staatsapparate, insbesondere des Bildungs- und Wissenschaftsbereichs, der in den Haushalten der ärmer werdenden Bundesländer ein großes Gewicht hat (Unterhaltungskosten von Schul- und Universitätsgebäuden, Infrastrukturmittel für die Forschung, Löhne und Gehälter für Universitätsbeschäftigte und vor allem Pensionen). So werden Handlungszwänge geschaffen, die sich auch in einem zunehmenden Effizienzdruck auf die Hochschulen auswirken. Die Einschränkung der Grundmittel, mit denen die Länder die Hochschulen auf der Grundlage von Zielvereinbarungen finanzieren, führt diese praktisch in eine Erpressungssituation und stellt einen indirekten Steuerungsmechanismus dar.

Denn nun können die einzelnen Bundesländer mit wettbewerbspolitischen Argumenten private Hochschulen zulassen, Studiengänge einstellen, neue schaffen oder Fachgebiete und Professuren auf einzelne Hochschulen konzentrieren und so schließlich die bisherige Zahl der Professuren eines Fachgebiets insgesamt verringern – und irgendwann auch wieder Studiengebühren einführen. Das soll der Profilbildung dienen und Synergieeffekte erzeugen, die die Hochschulen für Studierende und Wirtschaft attraktiver und effizienter machen. Da die Bundesländer aufgrund ihrer Kultushoheit jeweils für sich sparen, kann es bundesweit zu nicht beabsichtigten kumulativen Effekten kommen. Keines der Länder ist ja verantwortlich, ein fachliches Angebot (für alle anderen) vorzuhalten. Denkbar ist, dass – ohne von der (Fach)öffentlichkeit bemerkt zu werden – einzelne Fachgebiete, die von niemandem für pro-

filrelevant oder wettbewerbsfähig gehalten werden, über eine kritische Substanz hinaus Stellen verlieren. Es zeichnet sich ab, dass es zu prozyklischen Entwicklungen kommt: Da Maßstab die Profilbildung und der Wettbewerb ist, werden gut laufende Ökologieschwerpunkte beseitigt, um Biotech-Zentren zu schaffen, die Anglistik eingeschränkt, um Professuren für Medienwissenschaften einzurichten – bis der nächste Hype zu einer Verschiebung führt. Das Problem betrifft längst nicht mehr nur die sprichwörtlichen »Orchideenfächer«.

Dies verschränkt sich mit anderen Konsequenzen der Sparpolitik im Bereich der Forschungsinfrastruktur und der Bibliotheken: Der Bücherkauf wird geringer, alte Bestände aufgelöst, Zeitschriften nicht mehr abonniert – mit Hinweis aufs Internet. Dies bedeutet, dass Verlage, Buchhandlungen und Zeitschriften ökonomisch bedroht sind. In der Folge verlieren schließlich wiederum auch WissenschaftlerInnen die notwendigen Veröffentlichungsmöglichkeiten.

Nun steht, wie bereits betont, nicht infrage, dass sich Wissenschaft verändert, sondern wie sie dies tut. Dass Wissenschaftsdisziplinen nicht aufgrund von Partikularinteressen der »LehrstuhlinhaberInnen« einfach fortgeschrieben werden sollten, versteht sich. Doch ist der finanzpolitische Maßstab eben nur ein, und eben kein innerwissenschaftliches Kriterium. Gerade solche Kriterien müssten entwickelt, begründet und öffentlich diskutiert werden, um die Rationalität der Proportionen der wissenschaftlichen Disziplinen zueinander zu bestimmen und für neue Entwicklungen öffnen sowie – was genauso wichtig ist – Kontinuitäten wahren zu können. Nicht alle alten oder Nischenfächer sind allein deswegen schon überflüssig, weil sie für das Profil der Hochschule nichts mehr bringen und nur noch als ein Kostenfaktor gelten. Dieser von außen auf die Entwicklungslogik der Fächer ausgeübte Druck hat erhebliche kognitive Verengungen der wissenschaftlichen Diskussion zu Folge: Angehörige einer Disziplin werden an einem Ort zusammengefasst; es steigt damit die Macht einzelner Hochschullehrender über die Rekrutierung des Nachwuchses, der nicht an andere Hochschulen und zu dissenten Lehrmeinungen abwandern kann, die Diskussionsmöglichkeiten werden geringer, da der Austausch sich auf internen Austausch oder den zwischen wenigen lokalen Milieus beschränkt, die Veröffentlichungsmöglichkeiten verschlechtern sich. Die Möglichkeiten für Studierende, sich verschiedene Lehrmeinungen anzueignen, werden geringer. Profilförmig zugeschnittene Hochschulen schränken für Hochschullehrende wie für Studierende die Kontaktmöglichkeiten zu anderen Disziplinen ein. Die Relevanz einiger weniger Fachzeitschriften nimmt zu, die den Geist der

Disziplin, den »Mainstream« repräsentieren. Veröffentlichungen hier entscheiden mehr noch als bisher und mehr noch als die wissenschaftlichen Leistungen selbst über die Karrieremöglichkeiten, weil hier die Zugehörigkeit zum Fach dokumentiert wird.

Angesichts der angesprochenen Veränderungen wird auf die Möglichkeit der multimedialen Vernetzung hingewiesen, an zahlreichen Universitäten finden Experimente in diese Richtung statt. Doch birgt auch diese Praxis ein die wissenschaftliche Entwicklung bedrohendes Paradox: In der Konsequenz könnte man sich vorstellen, dass die Universität sich vollständig virtualisiert und es pro Fachgebiet landesweit nur noch wenige, im Grenzfall einen einzigen, besonders anerkannten, »exzellentesten« Hochschullehrer gibt, der die Vorlesungen hält – der das Monopol auf das Fach hat, weil er exzellent ist, und der exzellent ist, weil niemand mehr da ist, der ihm widersprechen könnte und der seine Anerkennung weniger einer kritischen WissenschaftlerInnengemeinschaft als der administrativen Entscheidung und medialen Bekanntheit verdankt. Das wäre ökonomisch effizient, doch ist es wahrscheinlich, dass die wissenschaftliche Diskussion damit immer weiter versiegt. Es bedarf also vieler WissenschaftlerInnen, um viele Ansichten zu erzeugen, Diskussionen zu fördern und einen Raum für Anregungen zu schaffen. Im Extremfall ist es genau anders herum: Zur Wissenschaft gehören, wie zum Bereich aller kreativen Tätigkeiten, *faux frais* – also unnötige Ausgaben. Ausgaben, die sich nicht rechnen, die aber notwendig sind, um förderliche Bedingungen zu schaffen: Zeit, Kooperations- und Gesprächsbereitschaft und Entdeckungsfreude (vgl. Münch 2011: 200). So gibt es WissenschaftlerInnen, die vielleicht wenig veröffentlichen oder in der Lehre nicht die Fähigkeit zur fernsehgemäßen Unterhaltung ausstrahlen, deren Enthusiasmus, Fähigkeit zur Diskussion, Detailwissen oder Literaturkenntnis jedoch von großem Wert ist.

Warum nun sind WissenschaftlerInnen bereit, viele der wissenschafts- und theoriefeindlichen Zumutungen zu akzeptieren und umzusetzen? Dafür gibt es zahlreiche Gründe (vgl. Eßbach 2009: 14f.). Zentral und gleichzeitig trivial dürfte sein, dass es sich um institutionelle Zwänge handelt, da es Vorgänge betrifft, die von »oben«, von der Politik, den Hochschulleitungen und Wissenschaftsorganisationen kommen – häufig verbunden mit medialer Unterstützung, die durchaus auch demagogische Züge annehmen kann. Viele WissenschaftlerInnen verfolgen auch die politischen Entscheidungsprozesse und entsprechenden Umsetzungen nicht aus der Nähe oder überschauen die Konsequenzen von Entscheidungen nicht. So kann es allmählich zu strukturbildenden

Festlegungen kommen, von denen dann behauptet wird, sie seien nicht mehr umkehrbar. Solange die Streichungen andere Universitäten, nicht die eigene, solange Streichungen andere Disziplinen oder andere Institute des eigenen Faches betreffen, kann man hoffen, nicht betroffen zu sein. Es gibt auch das Moment der Konkurrenz: Schließlich war man immer schon der Meinung, dass jenes Fach überausgestattet ist, dieses Institut wenig interessante Forschung bietet, jener Kollege unseriös und unfruchtbar ist. Wissenschaftspolitische Konflikte werden zudem verstärkt in die Hochschulen verlagert, da sich die Landesregierungen in Maßen aus ihrer Verantwortung zurückziehen und Rektoren und Dekane in ihren Positionen gestärkt werden, mehr Autonomie erhalten, gleichzeitig aber Rahmenvereinbarungen der Universitäten mit den Landesregierungen nun gegen ihre KollegInnen durchsetzen müssen. Auch neigen viele HochschullehrerInnen dazu, sich an mächtige Tendenzen anzupassen, sie sind ängstlich und versuchen, sich selbst von der Rationalität der neuen Politik zu überzeugen – was ihnen leicht fällt, da sie aufgrund eigener Erfahrung Reformen für dringend notwendig halten; oder sie versuchen, durch Mitmachen wenigstens etwas Einfluss auf den Prozess zu behalten, sie versuchen auch, zur Gewinnerseite zu gehören. Es mag zudem manche erleichtern oder sogar freuen, wenn sie sich dem Druck des wissenschaftlichen Wettbewerbs entziehen können und sich nicht mehr selbst an wissenschaftlichen Diskussionen beteiligen, nicht publizieren und neuere Diskussionen kennen müssen, aber nun hohe Machtpositionen erlangen, sich über frühere KollegInnen hinwegsetzen können und in Gutachten und Evaluierungskommissionen eigene Maßstäbe zur Geltung bringen dürfen. Die deutsche Universität, die gleichzeitig Provinzposse und Ort des Weltgeists ist, wäre eine eigene Geschichte wert. Ein weiterer Grund für die geringe Gegenwehr ist, dass die Hochschullehrer keine Lust haben, noch mehr Zeit für institutionelle Geschäfte zu verlieren, oder sie sind der endlosen Hochschuldebatten einfach überdrüssig, die sie über 20 oder 30 Amtsjahre führen mussten – die Verwaltung ist als professionalisierter und sich ausdehnender Politikbetrieb hier immer überlegen.

Hinzu kommt, dass die neuere Hochschulentwicklung an ein eigenes Verständnis von Professionalität und Seriosität appelliert. Die WissenschaftlerInnen sehen ihre Disziplin unter Druck gesetzt. Dies geschieht häufig mit Hinweisen auf die niedrige Zahl von Promotionen, die geringe AbsolventInnnrate, schwächere Nachfrage nach Studienplätzen, mangelnden gesellschaftlichen Bedarf für das Fach, offensichtliche oder herbeigeredete Leistungsschwäche oder fehlende Originalität und interna-

tionale Reputation der FachvertreterInnen. Innerhalb des Faches führt die Krisenreaktion dazu, das unklare disziplinäre Profil und die niedrigen Standards sowie Mängel bei der Rekrutierung verantwortlich zu machen. So kommt es zu einer Verhärtung der Bestimmungen dessen, was zu den Disziplinen gehört, Kernbereiche und kanonisierte Wissensbestände werden hervorgehoben; abweichende Traditionen und Wissensbestände werden negativ sanktioniert; es wird gedrängt, klare, vom Fach kontrollierte Rekrutierungsmuster auszubilden. Dazu können bestimmte Arbeitsgebiete, Publikationen in bestimmten Journalen, von Peers begutachtete Artikel, Drittmittel, Auslandsaufenthalte, Lehrerfahrung gehören. Es ist die Suche nach einer »Mitte«, dem schmaler werdenden »Mainstream«, der Nebenflüsse gar nicht mehr dulden will. Dieser wird, so ist zumindest die Unterstellung, von den Fachverbänden repräsentiert. Doch handelt es sich, wie so oft, um eine imaginierte Mitte, die nur entsteht, weil viele sich an ihr orientieren. Niemand hätte die synthetische Kraft, alle wissenschaftlichen Einzelergebnisse als umfassende, alle verpflichtende Konzeption zusammenzuführen. Also ist die Orientierung am »Mainstream« eher eine Haltung, es denen recht zu machen, von denen vermutet wird, dass sie die relevanten Paradigmen, Themen und Thesen vertreten, weil sie Positionen in den Fachverbänden innehaben und in den Hochschulen, Forschungseinrichtungen, Gremien der Wissenschafts- und Forschungspolitik und in der politik- und wirtschaftsnahen Beratung Macht besitzen. So finden sich neben dem »Mainstream« über viele Jahre hinweg lebendige kritische wissenschaftliche Diskussionen, ohne dass sie zur Kenntnis genommen werden müssten.

Ohnehin bestehende Machtlinien innerhalb der Wissenschaften werden verstärkt, abweichende und kritische Paradigmen und Forschungen, auch solche, die der Logik der Sache nach die Grenzen des Faches herausfordern, gelten als unseriös, postmodern, relativistisch, nicht zum Fach gehörig, schädlich für die Aussichten der Absolventen. Berufsverbote heißen nun nicht mehr so, sie werden auch nicht mehr politisch verhängt, sondern kommen aus der Wissenschaft und Wissenschaftsverwaltung und erfolgen im Namen disziplinärer Erfordernisse und wissenschaftlicher Seriosität und Professionalität. Das disziplinäre Realignment hat den nicht ausschließlich verfolgten, aber doch erwünschten Effekt, dass dort, wo wissenschaftliches Arbeiten aufgrund innerer Konsequenz zu Freiheit, Kritik und kreativer Beteiligung aller führen würde, eine Grenze gezogen wird. Die Erfahrung der Grenze führt – wie Horkheimer und Adorno in der »Dialektik der Aufklärung« am Beispiel der

Schnecke veranschaulichen – auf die Dauer zur Dummheit. »Das geistige Leben ist in den Anfängen unendlich zart. Der Sinn der Schnecke ist auf den Muskel (des Fühlhorns) angewiesen, und Muskeln werden schlaff mit der Beeinträchtigung ihres Spiels. Den Körper lähmt die physische Verletzung, den Geist der Schrecken ... Das Tier wird in der Richtung, aus der es endgültig verscheucht ist, scheu und dumm. Dummheit ist ein Wundmal.« (Horkheimer/Adorno 1947: 288f.)

Die Diskussion über Hochschulen dürfte nicht länger auf ökonomische und Effizienzgesichtspunkte beschränkt bleiben, es bedarf einer gesellschaftspolitischen Diskussion, die eher solche Fragen behandelt: Welches Wissen wollen wir? Wie können wir mehr und besser wissen? Stärkt das Wissen die Leidenschaft des Erkenntniswillens und die Erfahrung der Theorie? Was können wir mit unserem Wissen tun? Ist dieses Wissen in Freiheit entstanden, ist es frei zugänglich, fördert es die freie Einstellung der Wissenden? Fördert es die Rationalität, das Wissen und die Freiheit aller? Ermöglicht es die Öffnung für die Teilnahme aller mit ihren Erfahrungen und ihren Lebensperspektiven? Ist es möglich, mit diesem Wissen die relevanten und drängenden Probleme der Menschheit, der Gesellschaft, der Individuen besser zu erkennen und die Verhältnisse umzugestalten? Um solcher Fragen wegen (und es müssen nicht genau diese Fragen sein) wäre es dringend geboten, der dominanten neoliberalen Strategie der Hochschulreform kritische Vorschläge zur Entwicklung emanzipatorischer Wissensformen entgegenzustellen und sich nicht allein auf die Ad-hoc-Proteste gegen Einfälle und Maßnahmen der Landesregierungen zu begrenzen. Es braucht Proteste, die häufig kurzatmig bleiben und allenfalls die Taktik der Politik ändern, nicht jedoch die langfristigen gesellschaftspolitischen Ziele – aber zuweilen erst den Raum schaffen, um diese richtigen Fragen zu stellen und in einer größeren Hochschulöffentlichkeit und in der Gesellschaft zu diskutieren.

Wissenschaft oder Dummheit

Die Zerstörung der wissenschaftlichen Rationalität durch Hochschulreform

Das Studium an den Universitäten und Hochschulen dient vorwiegend der Ausbildung und der zukünftigen beruflichen Praxis der wissenschaftlich Gebildeten. Der Maßstab einer kritischen Auseinandersetzung mit der jüngeren Hochschulentwicklung sollte nicht die in der Tradition des deutschen Idealismus stehende Vorstellung sein, die Universitäten seien allein der Wissenschaft als Selbstzweck verpflichtet. In ihnen reiben sich seit dem 19. Jahrhundert notwendigerweise die Ansprüche der höheren Berufsausbildung und der Wissenschaft. Doch das ist nicht die einzige dauerhafte Konfliktlinie. Eine andere durchzieht die Wissenschaft selbst. Denn die Ausrichtung auf Berufsausbildung hat Rückwirkungen auf das wissenschaftliche Wissen. Es dient der Herrschaftsausübung: Es wird das Sachwissen und die Form eines Wissens erarbeitet und vermittelt, wie es diejenigen benötigen, die in Wirtschaft, Politik, Verwaltung Aufgaben des Kommandos, der Führung, der Hierarchie und des Gewinns wahrnehmen, die sich in hohen und Herrschaftspositionen reproduzieren. Herrschaft unter kapitalistischen Bedingungen wird mittels Wissen ausgeübt. Dies zieht die wissenschaftliche Rationalität in Mitleidenschaft. Wissenschaft wird auf ein formales Rüstzeug der Beweisführung reduziert. Das Wissen wird zum objektivierenden und von der Erfahrung abgespaltenen Wissen, wertneutral und ohne reflexiven Einbezug der Praxis dieses Wissens selbst. Dementsprechend stellt sich die Frage, ob hochschulpolitische Entwicklungen zur Demokratisierung nicht nur der Hochschule als Institution zur sozialen Öffnung größerer Verantwortung gegenüber der Gesellschaft, sondern auch zur Demokratisierung des Wissens selbst führen.

Angesichts einer neuen Stufe der technokratischen Hochschulreform sollten also nicht hehre humanistische Bildungsideale beschworen werden, die seit mehr als einem Jahrhundert schon überholt sind. Vielmehr ist die wissenschaftsfeindliche Tendenz zu kritisieren, die die hoch Ausgebildeten zu bekennenden Funktionsträgern der Macht werden lässt, die sich für die Komplexität der Gesellschaft blind und taub machen. Es ist keine neue Erkenntnis, dass mit der Verwissenschaftlichung der Produktivkräfte sich auch der Charakter der Wissenschaften geändert hat. Diese sind – wie der SDS bereits in seiner Hochschuldenkschrift von 1961

vertrat – grundlegend Bestandteil des gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozesses geworden. Strikt erfahrungswissenschaftlich ausgebildete Wissenschaftler wie Ökonomen oder Ärzte könnten, so Habermas schon 1963, in einem technisch-verfügenden Sinn mehr als Wissenschaftler in den Jahrzehnten zuvor sein. Es komme also zu einem wissenschaftlichen Fortschritt in der Dimension der Beherrschung manipulierbarer Vorgänge, gleichzeitig aber, so bemerkt Habermas – der sich hier auf vom Institut für Sozialforschung während der 1950er Jahre durchgeführte Studien stützen konnte – werde geklagt, dass solchen positivistisch orientierten, bloß technisch-instrumentalistisch ausgebildeten Akademikern die Fähigkeit abgehe, sich auf das Handeln zusammenlebender Menschen angemessen zu beziehen. Daraus zog Habermas die Schlussfolgerung, dass Wissenschaft nicht mehr bilde. »Einst konnte Theorie durch Bildung zur praktischen Gewalt werden; heute haben wir es mit Theorien zu tun, die sich unpraktisch, nämlich ohne auf das Handeln zusammenlebender Menschen untereinander ausdrücklich bezogen zu sein, zur technischen Gewalt entfalten können.« (Habermas 1963: 105)

Exkurs zur SDS Hochschuldenkschrift. Die Autonomie der Wissenschaft, die Demokratisierung der Hochschulen und die Linke

Jahrhunderte standen die Wissenschaften unter dem Diktat der katholischen Kirche, vierhundert Jahre hat es gedauert, bis 1992 der Vatikan einräumte, dass Kopernikus und Galilei Recht hatten. In einem mühsamen Emanzipationsprozess konnten die Wissenschaften unter dem Schutz des Staates an den Universitäten eine relative Autonomie entfalten. Doch die Freiheit der wissenschaftlichen Forschung und Lehre, die über lange Zeit ein Privileg nur ganz weniger Angehöriger vor allem des Bürgertums war und vom Staat misstrauisch beobachtet wurde, stand in engstem Zusammenhang mit der Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise. Die moderne Industrie wäre ohne Wissenschaft nicht denkbar gewesen. Jene regte auch umgekehrt die Entfaltung der modernen Wissenschaften und den gezielten Ausbau von Universitäten und technischen Hochschulen an, nicht nur, um allgemein zugängliche wissenschaftliche Erkenntnisse auf zahlreichen, der Industrie förderlichen Gebieten zu haben, sondern auch, um über ein hochqualifiziertes Personal für Verwaltungen und Unternehmen disponieren zu können.

Die Universitäten standen also seit dem frühen 19. Jahrhundert vor der Herausforderung, drei Anforderungen zu erfüllen: zum einen autonome wissenschaftliche Erkenntnisse und zum zweiten Berufsqualifikation zu erzeugen. Drittens schließlich boten die Universitäten und Hochschulen auch einen Rekrutierungspfad für die bürgerliche und kleinbürgerliche Klasse an, sodass sie ein Mittel waren, diese sozialen Klassen für Herrschaftsallianzen zu gewinnen. In Deutschland, wo dem Bürgertum die direkte Ausübung staatlicher Herrschaft verwehrt wurde, waren die Gymnasien und Universitäten wichtige Apparate zur Organisation des Kompromisses zwischen Adel und Bürgertum und drängten letzteres in die Bereiche von Kultur und Bildung. Alle drei Funktionsweisen waren in einem jeweils unterschiedlichen und neu auszuhandelnden Ausmaß Momente der Reproduktion des Kapitals im Allgemeinen oder genauer: der Kapitalakkumulation bestimmter Fraktionen und der Kompromisse, die diese Fraktionen organisieren konnten. Es überwog also von vornherein die Logik der staatlichen Verwaltung und der wirtschaftsnahen Ausbildung.

Insofern hatte es Wissenschaft auch an den Universitäten schwer, kritische Wissenschaft im Besonderen wurde an den Universitäten bekämpft. Kaum zu denken, dass marxistische Forschung an einer deutschen Universität im 19. Jahrhundert offiziell hätte betrieben werden können. In der Weimarer Republik konnte mit Stiftungsmitteln immerhin das Institut für Sozialforschung an der Frankfurter Universität etabliert werden. Doch war das nur von kurzer Dauer. Mit dem Nationalsozialismus kam es in Deutschland zum Höhepunkt von Lehr- und Berufsverbot, der Vertreibung oder gar Ermordung von kritischen und jüdischen Wissenschaftlern. Die Universitäten machten sich unmittelbar politischen Zwecken dienstbar. Damit waren die denkbar schmalen Traditionen kritischer Wissensproduktion in Deutschland abgeschnitten. Das Grundproblem der Hochschulen, Autonomie oder Praxis – und Praxis verstanden als Nähe zu Wirtschaft, staatlicher Verwaltung und zum Arbeitsmarkt –, bestand nach dem Krieg unverändert fort. Überlagert wurde diese Frage durch die politische Frage, wie die Hochschulen sich fortentwickeln sollten, nachdem die Studierenden und Hochschullehrer in besonders großem Maße für den Nationalsozialismus eingetreten waren. Angesichts dieser Erfahrung verstand es sich für die Kritiker, dass eine völlig unpolitische und bloß technokratisch-berufsorientierte Universität undenkbar war und die Studierenden auch in den Hochschulen ein gewisses Maß an demokratischer Kultur erleben sollten.

In diese Diskussionen griff 1961 der SDS als linke studentische Organisation mit einer eigenen Hochschuldenkschrift ein.[1] Das war an sich ein Politikum, denn damit erhob der SDS den Anspruch, ein wichtiger hochschulpolitischer Akteur zu sein und nicht nur die Jugendorganisation einer Partei. Verstärkt wurde diese eigenständige politische Bedeutung des SDS noch durch die Tatsache, dass im November 1961 der Vorstand der SPD die Unvereinbarkeit der Mitgliedschaft in SPD und SDS erklärt hatte, weil er den Studierendenverband für kommunistisch gesteuert hielt und die Gelegenheit nutzen wollte, die linkssozialistischen Kritiker des neuen Kurses der SPD nach dem Godesberger Parteitag von 1959 loszuwerden. Die durch die Maßnahme der sozialdemokratischen Führung entstandene Unabhängigkeit des Verbandes, die Unterstützung durch zahlreiche SozialistInnen – die ihrerseits mit der SPD brachen, die engere Verbindung zum Institut für Sozialforschung, die Kooperation mit der IG Metall – das waren wesentliche Faktoren dafür, dass der SDS als Organisation gestärkt wurde und in den nächsten Jahren zu einem Kristallisationskern der gesellschaftskritischen und oppositionellen Kräfte in der Bundesrepublik werden konnte.

Nicht zuletzt trug dazu auch die Hochschuldenkschrift bei, die auf einem hohen Niveau an die sich stellenden Fragen heranging. Den Autoren war die Spannung zwischen Autonomie der Wissenschaft und praxisorientierter Qualifikation bewusst. Wissenschaft sollte nicht der Praxis unterworfen werden, sondern autonom sein; sie sollte aber auch nicht als zweckfreie, spielerische Muße, als privilegierte Tätigkeit in einem vermeintlich gesellschaftsblinden Elfenbeinturm verstanden werden, sondern dazu beitragen, den Anspruch auf Mündigkeit und Selbstbestimmung der Menschen in einer vernünftigen, freien Gesellschaft zu verwirklichen. Historisch fügte sich die Universität zunehmend in die kapitalistische Arbeitsteilung ein. Es kam durch die Einrichtung neuer Fachwissenschaften und spezieller Berufsausbildungen zu einer zunehmenden Anpassung an gesellschaftliche Erfordernisse. Die Freiheit der Wissenschaften wurde durch die formale Autonomie des Betriebes ersetzt. Um die Universitäten gegenüber gesellschaftlichen Partikularinteressen zu verteidigen, musste ihre Autonomie inhaltlich neu begründet werden. Gegen starke, auf die Verschulung der Hochschulen zielende Tendenzen rückte die Denkschrift die Einheit von Forschung und Lehre ins Zentrum der Argumentation,

[1] SDS Hochschuldenkschrift, Frankfurt a.M. 1972; die erste Auflage erschien 1961 unter dem Titel: »Hochschule in der Demokratie«, die Ausgabe von 1972 entspricht der durchgesehenen zweiten Auflage von 1965.

die in den vergangenen Jahren infrage gestellt und durch eine Reihe von hochschulpolitischen Entscheidungen (Einführung von Bachelorstudiengängen, Professuren und Mitarbeiterstellen nur für die Lehre, Überbewertung der Didaktik und propädeutischer Veranstaltungen, Ausrichtung der Kompetenzprofile von NachwuchswissenschaftlerInnen an Drittmitteleinwerbung und Managementfähigkeiten) aufgelöst wird. Die Einheit von Forschung und Lehre verhindert eine Aushöhlung der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung, denn sie erlaubt den Studierenden, sich direkt am Forschungsprozess der lehrenden WissenschaftlerInnen zu beteiligen, und sie verschafft den WissenschaftlerInnen die Möglichkeit, ihre Überlegungen in den alltäglichen Diskussionen mit den Studierenden auszuprobieren: Wissenschaft besteht nicht aus bloß zu verkündenden Sätzen, die nur obrigkeitsgläubig entgegenzunehmen wären, sondern ist ein kontextbezogener Prozess – diese These der Denkschrift wurde durch die neuere Wissenschaftsforschung vielfach bestätigt. Dem entspricht, dass die Einheit von Forschung und Lehre auch die Grundlage für eine demokratisch-egalitäre Kultur in den Hochschulen bilden kann. Denn zu Recht vertritt die Denkschrift die Ansicht, dass soziale Hierarchien unvereinbar sind mit dem Egalitarismus des wissenschaftlichen Arguments und dass der wissenschaftliche Prozess ein einheitlicher und kooperativer Arbeitsprozess der Wahrheitssuche ist. Die Einheit von Forschung und Lehre sei zudem ein produktives Prinzip, das sich auch mit Blick auf Berufsqualifikationen als geeignet erwiesen habe. Die Studierenden sollen in und durch wissenschaftliche Bildungsprozesse Kritikfähigkeit erwerben und die Erfahrung von Rationalität machen. Aber es ging in der Denkschrift nicht um praxisferne Bildung. Der Begriff der Praxis wurde – anschließend an Max Horkheimer – überdacht. Wissenschaftliche Tätigkeit wurde als Teil der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, als gesellschaftlich nützliche Arbeit verstanden. Damit wird es möglich, die Einheit von Wissenschaft und Praxis zu denken. Die innerwissenschaftliche kritische Auseinandersetzung mit den Einzelwissenschaften, ihren Fragestellungen und Ergebnissen war nicht nur eine Form der wissenschaftlichen Selbstreflexion, sondern konnte als eine wichtige gesellschaftspolitische Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Arbeitsteilung selbst begriffen werden. Auf diese Weise könnte mittels der wissenschaftlichen Diskussion praktischer Fragen im Wissen selbst zur Demokratisierung der verwissenschaftlichten Gesellschaft beigetragen werden.

Der SDS trat also für die Wissenschaftlichkeit der Hochschulen, für deren Autonomie und Demokratisierung ein. Angesichts des starken Andrangs von Studierenden, die an Wissenschaft, Vernunft und Demokra-

tie, an den Universitäten als solchen wenig interessiert waren, sondern eine höhere Berufsausbildung anstrebten, waren jene Ansprüche, das war dem SDS klar, keineswegs leicht zu verwirklichen. Aufgrund der Verdinglichung des Wissens zur Ware seien die Studierenden auf die Rolle passivierter Wissenschaftskonsumenten reduziert, die Lehre sei ein autoritärer Unterrichtsbetrieb. Deswegen wurde eine Reihe von Reformen vorgeschlagen, die die demokratische Mitbestimmung aller am wissenschaftlichen Prozess Beteiligten ermöglichen sollte. Dazu zählt insbesondere die Gliederung nach Statusgruppen: hauptamtliche HochschullehrerInnen, wissenschaftliche MitarbeiterInnen und Lehrkräfte, Studierende, die sich in den demokratisch selbstverwalteten Gremien Institut, Fakultät und Universität beteiligen würden. Studierende sollten aus den Lehrveranstaltungen heraus VertreterInnen in einen studentischen Institutsausschuss sowie in die Institutsversammlung entsenden. Letztere sollte das Organ der allgemeinen Selbstverwaltung des Instituts sein und über Studien- und Lehrpläne oder die Berufung des geschäftsführenden Institutsdirektors entscheiden. Dieser wiederum sollte u.a. zusammen mit je zwei VertreterInnen von AssistentInnen und Studierenden das Institut leiten: Zusammenstellung der Lehrpläne, Entscheidung über Vorschläge für Berufungen, Erteilung von Lehrbefugnissen für Habilitierte.

Dem SDS war klar, dass vieles nicht zu realisieren war. Indem er aber für eine demokratische Hochschulpolitik eintrat, konnte er in den 1960er Jahren zum Repräsentanten eines erheblichen Widerstands gegen die technokratische Reorganisation der Hochschulen werden. Mit seinem politischen Aktivismus hat er dazu beitragen, dass wie noch niemals zuvor in der deutschen Universitätsgeschichte eine Vielzahl von kritischen WissenschaftlerInnen eine Professur erhielt und die Hochschulen mit Ansprüchen auf Wissenschaftlichkeit und Verantwortung gegenüber der Gesellschaft konfrontiert waren. Das breite wissenschaftliche und demokratische Engagement der Studierenden und die kritischen Ansprüche vieler Lehrender haben neue Disziplinen, Themen, Sichtweisen, Argumentationsstile hervorgebracht, die noch heute, also nach Jahrzehnten fortwirken und diese Phase der Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung als eine der produktivsten in den vergangenen zweihundert Jahren erscheinen lassen. Nach den Erfahrungen der vergangenen Jahrzehnte lässt sich vieles, was in der Denkschrift angedacht wurde, für heutige Verhältnisse nicht eins zu eins wieder aufgreifen. Dennoch finden sich angesichts der gegenwärtigen Reorganisation der Hochschulen nach Gesichtspunkten der Wettbewerbsfähigkeit für eine weitere kritische Auseinandersetzung mit den Hochschulen und Einwirkung auf

die zukünftige Hochschulentwicklung zahlreiche interessante Gesichtspunkte und Anregungen, hier vor allem die konkrete Ebene, auf der eine politische Alternative zu skizzieren und die Wissenschaftlichkeit, Autonomie und der demokratische Geist der Wissenschaften gegen ihre technokratischen Verwalter zu verteidigen ist.

Die neue Technokratie

Seit den 1960er Jahren wurde versucht, die Hochschulausbildung an die Logik wirtschaftsnaher, bloß technisch-instrumentalistischer Kompetenzen anzupassen: berufsbefähigender Studienabschluss (früher die Einführung des Diploms, heute der Bachelor), Aufbaustudium zur fachlichen Vertiefung und wissenschaftlichen Ausbildung (heute der Master), Auswahlverfahren derjenigen, die zum Aufbaustudium zugelassen werden (in der aktuellen Diskussion noch ergänzt um die Auswahl der Studierenden gleich zu Beginn des Studiums), Begrenzung der Studienzeit. An diesen Vorschlägen des Wissenschaftsrats von 1966 lässt sich erkennen, dass es eine historisch übergreifende Tendenz der Wirtschaft, der Politik, der Wissenschaftsverwaltung und schließlich auch vieler Hochschullehrer zur technokratischen Hochschulreform gibt, deren Mittel und Ziele erstaunlich konstant sind.

Erstaunlicher noch als die beharrliche Tendenz ist, dass sie sich trotz allem nicht in dem gewünschten Maße durchsetzen ließ. Dies hat sicherlich damit zu tun, dass es in den 1960er Jahren heftigen Protest gegen die technokratische Hochschulreform gab, der zu einem breiten Bündnis führte, das sozialistische und sozialdemokratische Strömungen ebenso umfasste wie liberale und sich auf die proklamierte wirtschaftliche Notwendigkeit stützen konnte, so genannte Bildungsreserven für eine sich modernisierende Volkswirtschaft zu erschließen. Um ein solches Interesse konsensfähig zu machen und ein Bündnis herzustellen, kam es zu der Formel von der Bildung als Bürgerrecht, die ernsthaft und mit Überzeugung wahrscheinlich nur von wenigen Kräften vertreten wurde. Schon bald, mit den ersten Anzeichen der Wirtschaftskrise Anfang der 1970er Jahre, rückte auch die SPD – mit wenigen Ausnahmen – vom Ziel einer demokratischen Hochschule wieder ab: Hochschulausbau, Studienförderung, Stipendien, Betreuungsverhältnisse – all dies wurde durch die einsetzende Sparpolitik entschieden unter Druck gesetzt. Insgesamt aber gab es an den Hochschulen und in der Politik Kräfte, die dem technokratischen Streamlining entgegenstanden. Heute, mit dem neoliberal kon-

zipierten Umbau der Gesellschaften, erscheinen für die technokratische Hochschule die Bedingungen günstiger. Kritische Tendenzen, die für ein anderes Wissenschaftsverständnis und demokratische Organisationsmodelle eintraten, sind an den Hochschulen geschwächt. Für die Öffnung der Hochschulen gibt es weiterhin einen Bedarf, aber das zu fordern ist nicht mehr so spektakulär wie in den 1960er Jahren und wird der erklärten Absicht nach von allen politischen Richtungen geteilt. Auch wenn die selektiven Strukturen des deutschen Bildungssystems nicht wirklich geändert werden, ist das wohlfeile Bekenntnis dazu, die vorhandenen Begabungsreserven für das Wohl Deutschlands bis zum letzten Mann und zur letzten Frau zu erschließen, weit verbreitet. Waren die technokratischen Reformpläne nicht direkt durchsetzbar, so wurde offensichtlich mit den Verhandlungen zum General Agreement on Trade in Services (GATS) und mit der Absprache von Bologna 1999, die eine Privatisierung und europäische Vereinheitlichung auch der Hochschulausbildung durchführbar machen, ein Weg gesucht bzw. gefunden (vgl. Hoffrogge 2003). Denn weder die Globalisierung und noch weniger die europäische Integration dürfen in Zweifel gezogen werden: Im ersteren Fall soll es sich um einen unveränderbaren Sachzwang handeln, im zweiten Fall wird behauptet, dass es sich um eine den Nationalismus überwindende Perspektive zum Wohle der Menschen in Europa handele, die durch die Integration vor den Risiken der Globalisierung geschützt würden. Dabei setzen sich die Härten der Globalisierung in Europa als Europäisierung um und die Globalisierung ist selbst ein von der EU forciertes Projekt.

Vieles von dem, was Habermas, der SDS und andere Kritiker in den 1960er Jahren dem Projekt der technokratischen Hochschulreform entgegenhielten, ist heute so aktuell wie damals. Heute wie damals geht es nicht um die Beschwörung eines idealistischen Bildungskanons, sondern darum, ob die Ausbildung an den Hochschulen selbst gut ist – gut in einem wissenschaftlichen Sinn, gut mit Blick auf die zukünftige Berufspraxis, auf die habituellen Eigenschaften der Individuen, ihre Reflexivität, ihre Fähigkeit zur Kritik und zur egalitären Teilnahme an einer demokratischen Gesellschaft.

Wissenschaftlichkeit als Habitus

Bei wissenschaftlicher Ausbildung geht es auf der ersten Stufe um die Vermittlung und Aneignung von Wissen. Doch Wissen ist ein gesellschaftliches Verhältnis, das auch das Verhältnis zu diesem Wissen ein-

schließt. Ein Gradmesser für den Stand der universitären Ausbildung ist, ob die Studierenden über diese mechanische Aneignung des Wissens hinausgelangen, das ihrem Alltagsverstand wie ein Fremdkörper als das legitime Wissen hinzugefügt wird, das sie aber vielfach verachten, weil es ihnen wie das schulische Wissen nur Anstrengung abverlangt. Ein Wissen, was sie akzeptieren, solange es ihren konventionellen Vorstellungen entspricht oder ihnen unvermeidlich erscheint, weil es zu den Zertifikaten führt, die ihnen den Zugang zum Arbeitsmarkt gewähren, das sie aber argwöhnisch betrachten oder ablehnen, wenn sie vermuten, dass es sie in Konflikt mit verbreiteten gesellschaftlichen Erwartungen bringt und den Alltagsverstand, die Doxa, kritisch bearbeitet.

Wissensaneignung ist ein aktiver Vorgang. Wissen wird nicht gleichsam neutral konsumiert, sodass es nach dem Konsum verzehrt und der Vorgang gleichsam abgeschlossen wäre. Wissen wird im Prozess der Aneignung nicht verbraucht, sondern re-produziert, also erzeugt, erhalten, umgearbeitet, erweitert. Etwas gilt als Wissen, weil es gesellschaftlich als Wissen definiert ist, und seine Aneignung hat Vorbedingungen. Es lässt sich als Wissen aneignen, weil die Individuen schon über Wissen verfügen, sich Relevanzkriterien und Koordinaten angeeignet haben, die ihnen helfen, neugierig zu sein, vorhandenes und neues Wissen zu erschließen, es eigenständig zu reproduzieren und schließlich auch kreativ weiter zu entwickeln. Diese Gesellschaftlichkeit und Dialogizität des Wissens haben für das Individuum eine wichtige Konsequenz. Auch noch in der Form einer ganz simplen technisch-mechanischen Ausbildung ist das Moment der Formierung des Individuums enthalten – in diesem negativen Grenzfall wird das Individuum selbst die Bildung nur als bloße Anwendung ohne die Erfahrung der freien und kreativen Intellektualität praktizieren. Immer jedoch bildet sich die Fähigkeit der Welterschließung. Am negativen Pol bleibt diese eng begrenzt und stützt sich hilfesuchend auf autoritative Vorgaben, am positiven Pol entfaltet sich die Fähigkeit zu komplexer Erkenntnis und freiem Umgang mit der »Welt«, eine Fähigkeit, die als Autonomie bezeichnet wird und die Gestaltung dieser »Welt« miteinschließt. Das Wissen geht also – wenn auch in sicherlich unterschiedlichem Maße – in die Orientierungen der Individuen ein und wird ein konstitutives Element ihrer Identität. Es prägt ihre Haltung, ihre Neigungen, ihre Fähigkeit zur Erschließung, Deutung, Aneignung und Gestaltung von »Welt«. Bildung durch Wissenschaft meint in diesem Sinn die Fähigkeit des Individuums, sich reflexiv, offen und kommunikativ, lernend, problemorientiert, kritisch und fallibilistisch zu verhalten. Das, was ich jetzt für richtig halte, könnte sich im Licht

neuer Einsichten, Tatsachen oder Überlegungen als falsch erweisen. Doch bleibt dieser Prozess dem (In)dividuum nicht äußerlich und unverbindlich bloßes Bildungswissen. Es handelt sich nicht um die relativistische Haltung, der zufolge das, was heute gilt, morgen schon überholt sein wird, weshalb es auch heute nicht notwendig ist, sich daran zu binden. Bildung formiert das Individuum, es lebt in diesen Begriffen, diesem Wissen, diesen Wahrnehmungsformen. Die Auseinandersetzungen darum, die Diskussionen mit anderen tragen zur Identität der eigenen Person bei und können sie auf überraschende Weise verändern, indem sie auf bestimmte Weise kritisch die Relevanzgesichtspunkte, die Maßstäbe, die Themen, die Haltung in Frage stellen.

In der Logik und Dynamik von wissenschaftlicher Bildung ist impliziert, dass wir ein fachspezifisches Wissen und die damit verbundenen Muster fachlich-disziplinärer Orientierung und Begrenzung gleichfalls in der Lage sind zu problematisieren – bis hin zur wissenschaftlich grundlegenden Frage danach, welche Bedeutung ein besonderes fachliches Wissen im Zusammenhang mit anderem fachlichem oder als nicht wissenschaftlich geltendem Wissen und gesellschaftlichen Prozessen und ihren Problemen hat. Wissenschaftliche Bildung meint also nicht die mechanische Kenntnis eines für legitim und für überlegen gehaltenen Wissens, das den Alltagsverstand abspaltet und unberührt lässt, sondern ein Wissen, das die Erfahrungen der Individuen begrifflich erschließt. Es bedeutet, sich reflexiv der Erfahrung dieses Wissens, seiner Praxis ebenso zuzuwenden wie dem Alltagsverstand, aber nicht, um in ihm das Prinzip der Erkenntnis zu finden, sondern ihn fortzuentwickeln und zu befähigen, sich Argumente durch eigenes problemorientiertes Nachdenken oder durch systematische Forschung – also offene Kenntnisnahme der wissenschaftlichen Literatur und Diskussion über einen Gegenstand – anzueignen, Probleme konsequent zu durchdenken und dabei nicht davor zurückzuschrecken, gegen Konventionen und Tabus zu verstoßen.

Diese Fähigkeiten sind nicht allein für diejenigen von Bedeutung, die in Wissenschaft und Forschung arbeiten – und mit dem positivistischen Wissenschaftsverständnis, das heute ja verbreitet vorherrscht, finden sie sich dort gar nicht so häufig. In einer verwissenschaftlichten Gesellschaft müssen auch diejenigen, die in Wirtschaft, Politik, Verwaltung, Medien beruflich tätig sind, die Fähigkeiten besitzen, sich systematisch und gestützt auf wissenschaftliche Argumente komplexe Zusammenhänge zu erschließen. Nichts ist schädlicher als wissenschaftliche Halbbildung: Also zu denken, das Studium diene nur dem Erwerb eines Diploms und dann komme das wirkliche praktische Leben, das mit Theorie

nichts mehr zu tun habe. Wissenschaftliches Nachdenken und Forschen abwehrend, glauben viele, zu wissen, was die Hochschule ist: abstraktes, schwieriges Buchwissen, das man mit dem Schritt ins Berufsleben ein für alle Mal hinter sich lassen könne. Das wird ihnen von Teilen der Wirtschaft ebenso wie von ProfessorInnen, und von diesen gleich auf der ersten Orientierungsveranstaltung zu Beginn des Studiums ja auch so nahegelegt, denen wichtiger ist, deutlich zu machen, dass Hochschulen Schulen sind und nur der Möglichkeit nach Universitäten. Doch ist das eine gefährliche Haltung, im Prinzip wissenschaftsfeindlich und antiintellektuell, denn sie entspricht einem Mangel an Fähigkeiten zur systematischen und kommunikativen Problemlösung und im Umgang mit Komplexität. Vielleicht würde man sagen, das sei kapitalkonform. Da jedoch der Produktionsapparat selbst komplexe Anforderungen stellt, ist das keineswegs von vornherein klar; und zudem muss eine kritische Perspektive daran interessiert sein, dass die Verantwortungsträger für komplexe Argumente offen sind und problembewusste und nicht allein korporative und destruktive Strategien verfolgen, wie sie mit der Orientierung am Shareholder Value verbunden sind. Das gilt auch für die Ausbildung demokratischer und kritischer Individuen – erklärtes Ziel der Hochschulgesetzgebung. Findet sich also eine solche halbgebildete Haltung bei Individuen, ist dies ein Hinweis darauf, dass die Hochschulbildung im Prinzip gescheitert ist (Liessmann 2006). Die Individuen haben wohl ein Zertifikat erhalten, aber nichts oder wenig verstanden. Was sie erworben haben, ist Un- und Halbbildung, die sie voller Ressentiment gegen die Hochschule und gegen die Theorie einstimmt – und die sie auch im Beruf dumm und zum konformen Instrument dessen werden lässt, was zu tun ist. Das Wissen selbst nimmt eine konformistische Gestalt an und erlaubt sich schon gar nicht, sich selbst, dem Denken und der freien Kommunikation zu überlassen. Sorgfältig werden die Tabus des Sagbaren verhängt: durch Begriffe, durch Verfahren, durch institutionelle Arrangements.

Neoliberale Halbbildung

Von solch einem Wissens- und Bildungskriterium aus möchte ich auf einige der Konsequenzen hinweisen, die die gegenwärtigen Veränderungen der Hochschulen mit sich bringen. Zu befürchten ist, dass die aktuellen Veränderungen der Wissenschaftlichkeit schaden und eine Haltung kalter, neoliberaler Halbbildung gefördert wird. Obwohl Re-

formen dringend notwendig und sinnvoll sind, werden die gegenwärtig verfolgten Pläne, die Auswahl der Studierenden durch die Hochschulen, Studienzeitverkürzung, Studiengebühren, Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge, Förderung von Spitzenuniversitäten vielfach kontraproduktiv wirken, zu einer weiteren Aushöhlung und Verschulung der Hochschulen führen und gerade damit das schädigen, wofür sie institutionell eigentlich geschaffen und aufrechterhalten werden: die Wissenschaften und ihre Qualität. Besonders lässt sich dies auch an den Überlegungen zur Bedeutung von Spitzenwissenschaft und Spitzenuniversitäten festmachen.

Die Reorganisation des Studiums umfasst mehrere Ziele. Das Studium soll früher aufgenommen und kürzer werden. Absicht ist es, dass die Hochschulreife ein Jahr früher erworben wird. Lag die durchschnittliche Studiendauer lange Zeit bei etwa zwölf bis dreizehn Semestern, so soll sie auf sieben bis acht Semester gesenkt werden. Damit verjüngen sich die AbsolventInnen, die Hochschulausbildung wird billiger – und das ist relativ umso mehr der Fall, je weiter die Lebensarbeitszeit ausgedehnt wird. Studiengebühren sollen den Druck erhöhen und zu Kostenbewusstsein sowie zu einem disziplinierten Studienverhalten führen. Aufgrund starker Proteste wurden in vielen Bundesländern schon eingeführte Studiengebühren wieder abgeschafft. Doch kommt es in der Öffentlichkeit immer wieder zur Forderung nach ihrer konsequenten Einführung. Sie gehören zur Rationalität der Hochschulreorganisation; entsprechend wird der gegenwärtige Stand der Reformen als ein unbefriedigender Zustand der »Systemneutralität« betrachtet. Ein gerafftes und an einem berufsbefähigenden Abschluss orientiertes Studium verspricht auch, ein anderes Problem zu lösen. Die Rate der Studienabbrecher ist hoch (im Bundesdurchschnitt etwa 25%) und kann je nach Bundesland, Hochschule und Studienfach bis zu 75% und höher reichen. Bei allen Unklarheiten der statistischen Erfassung scheint es so, dass auch die Einführung des Bachelorabschlusses daran wenig geändert hat (vgl. FAZ, 18.6.2015). Dies wird häufig mit falschen Studienorientierungen, mit einer von der Hochschule verschuldeten Desorientierung der Studierenden oder dem Desinteresse an ihnen erklärt. Das ist für die Hochschulen teuer, weil sie auf höhere Zahlen von Studierenden ausgelegt sind, als tatsächlich studieren. Studiengebühren sollen hier eine abschreckende Wirkung erzielen und dazu führen, dass die Zahl der »Karteileichen« sinkt, also derjenigen, die wegen einer Reihe von Vergünstigungen wie Semesterticket oder Krankenversicherung eingeschrieben sind. Die hochschulpolitische Diskussion zielt also nicht darauf, für diese

Studierenden das Studium attraktiver zu gestalten: durch Freiräume kreativen Lernens, durch finanzielle Absicherung, eine gute Betreuungssituation und überschaubare Lehrveranstaltungen. Unter dem Anschein der Chancengleichheit werden de facto die sozial selektiven Auswahlmechanismen bis in die Hochschulen hineingetrieben. Doch kommt es nicht nur darauf an, wie viele eines Jahrgangs Studierende werden, wichtiger noch ist, diese Studierenden dann auch zu einem Studienabschluss zu motivieren.

Dem steht entgegen, dass viele der Studierenden quasi Erwerbstätige sind, um das Studium finanzieren zu können (im Sommersemester 2009 waren 66% der Studierenden im Erststudium erwerbstätig, im Sommersemester 2012 61%, darunter 34% laufend, was im Durchschnitt 15 Stunden Erwerbstätigkeit pro Woche bedeutet; vgl. Middendorf u.a. 2013: 368ff.). Gelegentlich wird die Ursache für die Erwerbstätigkeit in den Präferenzen der Studierenden gesehen, die am hohen Konsumniveau teilhaben wollen , sich also nicht auf die Askese des Werkstudententums der 1950er Jahre einlassen wollen. 42% der Befragten geben 2012 an, dass sie sich etwas mehr leisten wollten. Doch für 40% ist die Erwerbsarbeit für ihren Lebensunterhalt notwendig (ebd.). Möglicherweise stellt sich für viele Studierende der Sachverhalt wohl auch so dar, dass es zwischen Studienphase und Berufsleben ohnehin keine relevante Differenz mehr gibt, sodass auch der Verzicht als nicht sinnvoll gilt. Dies ist umso mehr der Fall, wenn die Öffentlichkeit das Studium immer weniger als eine Tätigkeit begreift, die für die Gesellschaft und ihre Entwicklung selbst wichtig ist und bei der die Studierenden deswegen unterstützt werden müssten. Während die Bildungsrendite sinkt, gilt heute nicht mehr, dass Studierende gefördert werden und alle die reale Möglichkeit der Bildung haben sollten.

Gerade, wo die Bildungsexpansion gewisse Erfolge zu haben schien und endlich Angehörige der unteren Mittelklasse und der Arbeiterklasse studieren konnten, wird der Sachverhalt in der aktuellen politischen Rhetorik umgekehrt und zum Anlass für Vorwürfe im Namen der sozialen Gerechtigkeit erhoben: Den Mittelklassen würde durch die Arbeiterklasse das Studium finanziert, dieses sei frei, während für den Kindergarten eine Gebühr gezahlt werden müsse. Anstatt nun entsprechend die Einkommen und Vermögen zu besteuern und bildungspolitische Korrekturen vorzunehmen, werden Maßnahmen ergriffen, solche materiellen Fortschritte rückgängig zu machen. Industrie und Finanzgewerbe rechnen ausdrücklich mit Studiengebühren und setzen sich für sie massiv ein (vgl. DIHT 1996; Foders 2003). Denn sie möchten als neue Produkte Bildungssparen oder Bil-

dungsversicherungen anbieten, mit denen die Finanzierung in den Familien schon frühzeitig vorbereitet wird. Neoliberale Keynesianer versprechen selbstverständlich ein unterstützendes Stipendium (vgl. Wagner 2004). Doch das Stipendium ist ein restriktives Steuerungsinstrument, das dem Staat das Mittel gibt, den Zugang zu den Hochschulen nach Belieben zu erweitern oder zu verengen – mit einer selbstbestimmten Berufswahl, mit Demokratie oder Wissenschaft hat das wenig zu tun. Für Angehörige der unteren und mittleren sozialen Klassen hat diese Entwicklung die Folge, mit erheblichen finanziellen Belastungen in das Berufsleben einzutreten – wenn sie überhaupt noch an das Studium denken können.[2] Gerade für die Zeit des frühen Erwerbslebens mit eher niedrigem Einkommen entstehen damit große Verpflichtungen und Einschränkungen. Die Familiengründung und der Kinderwunsch werden vermutlich noch weiter in den Hintergrund treten. Dies zu erwarten, liegt deswegen nahe, weil die Berufsbiographien auch weiterhin eher instabil bleiben, die Berufstätigkeit eine große Priorität hat und die Erwartungen der Arbeitgeber hoch sind, weil das Studium mit Blick auf Rentenansprüche nicht mehr als Ausfallszeit angerechnet wird und auch in anderen Hinsichten die Belastungen für die Individuen deutlich steigen, die sie einkalkulieren müssen: Krankenversicherung, private Altersvorsorge, Kosten für Kinderbetreuung, Schule, Freizeit (man denke an öffentliche Bibliotheken oder Schwimmbäder, die dem Rotstift zum Opfer fallen). Mit Sicherheit wird dies zu Abwägungen führen, ob ein Studium hinsichtlich der Einkommensdifferenziale und der Beschäftigungssicherheit noch lohnt. Gleichzeitig wird man darauf immer weniger verzichten können, weil es gegen Arbeitsmarktrisiken immer noch besser schützt als andere Ausbildungen. Dies führt zu einem kostenbewussten, effizienzorientierten, instrumentalistischen Studienverhalten in den arbeitsmarktnahen Fächern. Ironischerweise wird dies als Kontrolle durch die Studierenden gelobt – als KonsumentInnen sollen sie etwas dürfen, was ihnen als akademische und demokratische MitbürgerInnen der Hochschule immer verwehrt wurde. Das ökonomisierte Stu-

[2] Die Darlehen, die HochschulabsolventInnen in den USA zur Finanzierung des Studiums aufgenommen haben, betragen knapp 1,3 Billionen US-Dollar. Dieser Betrag ist höher als die Verschuldung durch Autokredite oder die Kreditkartenschulden. Trotz der höheren Bildungskosten und der Verschuldung verringert ein Bachelorabschluss das Arbeitsmarktrisiko und führt zu höheren Einkommen als ein Highschoolabschluss. Im Verhältnis zu Aktien oder Anleihen ist die Rendite von Bildung höher (vgl. NZZ, 26.3.2015; zur Universität als Modell der Schuldengesellschaft Lazzarato 2015; zur Verschuldung von Studierenden als Mittel der Quasi-Versklavung und Aufstandsbekämpfung Raunig 2012: 32).

dienverhalten birgt allerdings die Gefahr, dass es sich von Wissenschaftlichkeit, vom Gegenstand und der Erfahrung komplexen, begrifflichen Denkens und Forschens immer weniger bestimmen lässt – denn inneres Engagement könnte die Individuen veranlassen, sich weniger effizient zu verhalten und ihr Studium »verlangsamen«.

Auf diese instrumentalistische Haltung, die häufig zu einem free-rider-Verhalten der Studierenden führt, reagieren die HochschullehrerInnen mit weiterer Verschulung der Lehrpläne, rigiden Lehrformen, abgepackten, »modularisierten« Lerneinheiten. In Erwartung, manche ihrer Probleme lösen zu können, greifen sie gleichsam freiwillig auf etwas zurück, was ihnen von oben ohnehin vorgeschrieben wird, und erleichtern damit den herrschenden bildungspolitischen Kräften die Durchsetzung ihrer Reorganisationsstrategien. Obwohl die Studierenden das ihnen aufgeherrschte Selbstbild haben, sich clever zu verhalten, werden sie de facto um das Studium in zunehmendem Maß betrogen, und es wird sich bei ihnen aufgrund der abschreckenden Erfahrung, dass es auch an den Universitäten nur um langweilige Pflichtveranstaltungen, Scheine und Examina geht, eine antiakademische Haltung und wissenschaftliche Halbbildung breit machen. Diese kontraproduktive Wirkung wird durch zahlreiche Mechanismen, die gegenwärtig mittels Bildungspolitik in den Prozess der wissenschaftlichen Ausbildung eingefügt werden, noch verschärft. Einige davon will ich ansprechen.

a) *Arbeitsmarktorientierung*. Das Studium wird für die deutlich jüngeren Studierenden mit dem Bachelor in Deutschland auf sechs Semester verkürzt. Es ist von vornherein auf einen berufsqualifizierenden Abschluss angelegt. »Dies bezieht sich auf Studierende, die demnächst alle nur noch acht Jahre auf dem Gymnasium waren, die nebenher jobben, die nicht mehr fünf oder zehn oder zwanzig Prozent eines Jahrganges repräsentieren, sondern gut dreißig und demnächst geplanterweise vierzig Prozent, ohne dass dem auch nur entfernt eine Zunahme der Bildungsausgaben entspräche.« (Kaube 2009: 13) Das ist selbst schon eine Botschaft, nämlich: Nehmt die Hochschule als Lebenssituation nicht so ernst, die intellektuellen Erfahrungen hier sind nicht bedeutungsvoll, sie sind nur Mittel zum Zweck des Erfolgs auf dem Arbeitsmarkt. Die Notwendigkeit eines kritisch-wissenschaftlichen Verständnisses der »Welt« wird nicht vermittelt. Auf diese Weise bleibt der Alltagsverstand von einer manchmal guten fachlichen Ausbildung abgespalten, er bleibt naiv, häufig sogar religiös. Der Lehrstoff wird modularisiert, d.h. ziemlich rigide in einen vorstrukturierten, zielorientierten Lehrplan eingebaut und ein Studium entlang eigener inhaltlicher Interessen behindert, wenn

nicht verunmöglicht. Den Studierenden wird die Erfahrung einer freien, akademischen, wissenschaftlich orientierten Diskussion faktisch vorenthalten. Die Mehrheit der Studierenden hält sich im Durchschnitt 24 Stunden pro Woche zu Lehrveranstaltungen an den Hochschulen auf. Studierende haben im Durchschnitt in den vergangenen zwei Jahrzehnten pro Semester etwa 17 bis 18 Stunden Zeit für das Selbststudium. Doch es wird auch deutlich, dass dieses Verhältnis zwischen Lehrveranstaltungen und Selbststudium in Bachelorstudiengängen deutlich ungünstiger ist als in Diplom- und Magisterstudiengängen (vgl. Middendorff u.a. 2013: 324). Daneben müssen sie noch Geld für ihren Lebensunterhalt verdienen. Eine ganz wesentliche Lernerfahrung können Studierende nicht machen, nämlich die freie, auf Inhalte zielende Diskussion mit ihren KommilitonInnen. Dazu gehört auch die Erfahrung des impliziten Lehrplans, der häufig die Lehre der HochschullehrerInnen und die Interessen der älteren Studierenden lenkt, sich jedoch in den offiziellen Lehrveranstaltungen nicht direkt abbildet. Um diese informellen curricularen Kenntnisse zu erwerben – also: welche Autoren, Bücher und Aufsätze sind wichtig, welche Argumente sind bedeutsam, wer gibt die relevanten Stichworte –, fehlt die Zeit. Ebenso fürs einfach Drauflosles en und Diskutieren; es fehlen die Kontexte wie Tutorien, Arbeitsgruppen oder Seminare von Lehrbeauftragten (die an vielen Hochschulen eingeschränkt wurden, über lange Zeit aber noch einen Rest an kritischen und selbstbestimmten Inhalten bewahrten, die den Interessen vieler Studierender entsprachen). Es fehlt schließlich auch so etwas wie die Möglichkeit, eine Art Gegencurriculum zu entwickeln. Es gehört jedoch zu den fruchtbaren wissenschaftlichen Lernerfahrungen von Studierenden, dass sie selbst informelle Arbeitszusammenhänge bilden können, die die offiziellen Lehrveranstaltungen gleichsam nur noch als Anlaufstelle nutzen. Aus solchen Erfahrungen erwachsen langwirkende Impulse für das weitere Studium, die Forschung und den Beruf. Es ist Jürgen Kaube zuzustimmen, wenn er sich angesichts dieser Umstände fragt, »wie allgemein gesellschaftliche Intelligenz gesichert werden kann«. Wer mehr wolle, als seinen Mitbürgern politische Ideologien, schlechte Nahrungsmittel, bunte Illustrierte oder zweifelhafte Kapitalanlagen anzudrehen, »der wird eine intelligente Bürgerschaft einer ungebildeten vorziehen«. Gewiss sei Wissenschaft nicht das alleinige Maß solcher Bildung, aber neben Ärzten, Ingenieuren oder Politikern durchliefen auch die LehrerInnen die Hochschulen. So wirke sich der »Zustand der wissenschaftlichen Bildung in einem Land … auf seine gesamte Bevölkerung aus. Damit wird der Zustand der Wissenschaft zu einer politischen und, wenn

man so will: zu einer staatsbürgerlichen Frage.« (Kaube 2009: 13) Die Zufriedenheit der Wirtschaft mit den Bachelorabsolventen geht zurück (vgl. FAZ, 18.6.15).

b) *Wettbewerb und Auslese.* In Zukunft sollen die Studierenden von den Hochschulen nach Gesichtspunkten ihrer Leistungsfähigkeit ausgewählt, Studienplätze in Masterprogrammen deswegen auch international ausgeschrieben werden. Dies soll eine Verbesserung des Niveaus bringen, die Exzellenten sollen auf diese Weise in besonderer Weise gefördert werden. Gegen eine Förderung von Befähigungen lassen sich – einmal unterstellt, die Kriterien für Befähigung seien Konsens – keine Einwände erheben. Allerdings stellt sich die Frage danach, wie diese Förderung geschieht und nach welchen Kriterien welche Personen, zu welchem Zeitpunkt und in welchen Fachgebieten gefördert werden – und welche Folgen sich für die anderen ergeben. Die Bundesrepublik hat ja schon seit Langem eine Exzellenzförderung und macht damit keineswegs positive Erfahrungen. Seit vielen Jahren werden die schulisch »Besten der Besten«, also diejenigen mit den besonders guten Abiturnoten, in solche Studienfächer wie Medizin gelenkt. Dies würde ja nahelegen, dass die deutschen Universitäten besonders avancierte Forschung machen würden. Das ist faktisch jedoch nicht der Fall, faktisch wird vielmehr bei Eltern und Studierenden ein besonderer Ehrgeiz geschaffen, einen bestimmten Notendurchschnitt zu bekommen, um den Arztberuf wählen zu können. Der Arztberuf selbst gewährleistete in den vergangenen Jahrzehnten, hohe Einkommen zu erzielen. Die erwarteten Einkommen führen zu einer Verzerrung bei der Rekrutierung, denn nun orientieren sich an diesem Fach auch diejenigen, die durch sehr gute Noten den Eindruck vermittelt bekommen, sie sollten dieses Fach studieren, weil es allein ihrer Leistungsfähigkeit zu entsprechen scheint. Daneben versuchen viele auch, von dem hohen symbolischen Wert zu profitieren. Für all das nehmen sie große Umwege und Mühen in Kauf: lange Wartezeiten bis zur Zulassung, Studium im Ausland etc. Ein Notendurchschnitt von 1,0 und dann die Entscheidung für ein Lehramtsstudium für Primarschulen – das widerspräche der herrschenden Sicht auf die Hierarchie der Fächer.

Die SPD hat den Begriff der Elite schnell fallen lassen. Doch »Elite« wäre ehrlicher. Denn genau darum handelt es sich: Elite als die soziale Auswahl derer, die allein deswegen, weil sie oben sind, auch meinen, dass sie ein Recht darauf haben, und die sich selbst glauben machen können, gut und spitze zu sein, weil sie die Definitionsmacht darüber haben, was gut und spitze ist.

Gerade an einem solchen Rekrutierungsmechanismus lässt sich ablesen, dass die Frage der besonderen Befähigung kompliziert ist. Denn die politische Aufmerksamkeit konzentriert sich gegenwärtig auf wenige Fachgebiete und Kompetenzen oder Begabungen – mehr oder weniger offen auf solche, die technologisch-naturwissenschaftlich von Bedeutung sind. Viele Kompetenzen humanwissenschaftlicher Fachgebiete, auch soziale Begabungen wie Schlichtungs- oder Friedensfähigkeit, Kooperativ- oder Kommunikationsverhalten werden wenig bedacht. Für die gesellschaftlichen Verhältnisse ist das allerdings keineswegs unwichtig. So zeigen Untersuchungen, dass Frauen, weil sie sich weniger riskant verhalten, die erfolgreicheren Anlegerinnen an der Börse sind und Unternehmen langfristig besser führen. Männliche Führungskräfte setzen auf riskante, monologische Entscheidungsstile und lösen Unternehmensprobleme dann auf Kosten von Belegschaften. Gerade deutsche Manager sind bekannt für ihre Neigung, den Shareholder Value durch Entlassungen zu steigern. Es ist in dieser Hinsicht interessant, dass zumeist nicht nach der Qualität der Ausbildung von Verantwortungsträgern in den Unternehmen gefragt wird, so als seien die Folgen der PISA-Studie nicht vielleicht auch hier festzustellen. Bei den bekannteren Managern scheint der Hinweis auf den Besuch eines bestimmten Internats oder einer international anerkannten Hochschule als Ausweis von Qualifikation zu gelten.

c) *Soziale Konstruktion von »Spitzenleistungen«*. Bleiben wir noch für einen Moment bei diesem Gesichtspunkt der Spitzenförderung, dann stellt sich auch die Frage, was diese Art der Auswahl wohl für weitere Folgen haben wird. Spitzenuniversitäten wie Harvard oder Stanford erwerben sich ihren Ruf über lange Zeiträume. Sie verfügen nicht zuletzt deswegen wiederum über viel Geld und können sich angesehene WissenschaftlerInnen auf dem globalen akademischen Markt »kaufen« – also ein bestimmtes Niveau reproduzieren. In der Folge solcher Investitionen aber muss eine Universität öffentlichkeitswirksam ihre Reputation stilisieren, also marktschreierisch auftreten (Homepage, Corporate Design, aufwendig gestaltete Universitätszeitschriften, öffentliche Veranstaltungen, Pressemitteilungen). Denn am Renommee hängt, dass Studierende viele Hunderttausend Dollar bis zum Erwerb eines PhD bereit sind zu zahlen – in der Erwartung, dass sie aufgrund des Ansehens der Hochschule tatsächlich auch entsprechende Berufspositionen erwerben können. Die Qualität wissenschaftlicher Inhalte dürfte auch hier nur eine untergeordnete Rolle spielen. Es reicht der Effekt von des Kaisers neuen Kleidern aus: Solange nur alle glauben, dass Ivy-League-Ab-

solventInnen oder Hochschullehrer etwas Besonderes sind, wird sich dieser Effekt der Reputation wiederum auch einstellen. In der wissenschaftlichen Wirklichkeit führt dies häufig zu Enttäuschungen hinsichtlich des feststellbaren Niveaus von Studierenden und Professoren, die von diesen Universitäten kommen, berührt aber das durch komplexe Machtmechanismen erzeugte Definitionsmonopol dieser Universitäten auf gute Wissenschaft nicht wirklich. Wissenschaft wird übermäßig geprägt vom Savoir-faire und von der Prätention, deren Geltung mittels der Macht der herrschenden sozialen Klasse durchgesetzt wird – die unter anderem die herrschende ist, weil sie Definitionsmacht über Wissenschaft ausübt und die in der Öffentlichkeit die Aufmerksamkeit monopolisieren kann – was aber mit der Wirklichkeit wissenschaftlicher Forschung und Diskussion wenig zu tun hat.

Zu bemerken ist allerdings auch, dass gute und Spitzenleistungen an solchen Universitäten tatsächlich möglich werden, weil es dafür geeignete und stabile Umstände gibt. Gute Leistungen lassen sich nicht einfach planen, sie ändern sich nach Zeit, Ort und Personenkonstellation. Es braucht die Bereitschaft, Zeit und Geld zu verwenden und auch zu verschwenden (vgl. Münch 2011: 200). Nicht nur ProfessorInnen sind wichtig, auch Mitarbeiter, auch Studierende und das soziale und zahlenmäßig richtige Verhältnis zwischen ihnen. Manchmal sind es auch nur einzelne WissenschaftlerInnen, die für sich gute Arbeitsbedingungen benötigen. Es braucht stabile Arbeitsbedingungen, die Möglichkeit, sich ausführlich und mit langem Atem mit bestimmten Fragen und unter kontinuierlicher Einbeziehung der Studierenden auseinanderzusetzen. An deutschen Universitäten jedoch werden HochschullehrerInnen immer mehr zu LehrerInnen, die standardisiertes Wissen vermitteln – und mehr noch wird dies der Fall mit der Modularisierung des Lehrstoffs sein. Der Effizienz wegen muss alles die didaktisch geeignete Form annehmen, sodass Didaktik zu einem Mittel der wissenschaftlichen Zensur wird, denn häufig sind WissenschaftlerInnen umständlich und spleenig oder nicht zuletzt der Sache wegen auch schwer verständlich. Didaktik erlaubt auch dem letzten wissenschaftlichen Einfaltspinsel noch, mitzureden und aus seinem Unverstand eine Tugend gegen die Wissenschaft zu machen. Dieselbe Wirkung wird auch vom Bezug auf Demokratie bewirkt, das Ansinnen, das, weil die WissenschaftlerInnen in der Demokratie lebten, sie auch für das allgemeine Publikum verständlich sein müssten. Der so genannte Wissenstransfer, den die Hochschulleitungen als Leistungsvorgabe verlangen, wird sogleich als Maßgabe schon in die wissenschaftliche Arbeit selbst integriert. Aber anderes ist schlim-

mer: Die ständig neu abverlangten Strukturpläne, Studienordnungen oder Bachelor- und Masterstudiengänge, die mit großem Zeitaufwand von HochschullehrerInnen erarbeitet werden müssen, die Berücksichtigung immer neuer Benchmarks, der Aufwand an Verwaltungsarbeit, die Evaluationen und Akkreditierungen an den eigenen Instituten, die Beteiligung an der Evaluation an anderen Instituten, die Drittmitteleinwerbung und, im Erfolgsfall, die Betreuung der Projekte, die große Zahl der Studierenden, die betreut und geprüft werden müssen – und wegen der großen Zahl gleichzeitig nur schlecht betreut werden können, die neu eingeführten Aufnahmegespräche, Gutachten und der Publikationsdruck schränken die Möglichkeit der WissenschaftlerInnen zur wissenschaftlichen Arbeit ein. Das alles spricht dafür, dem Zauber einer wenig greifbaren, auf öffentlichen Aufmerksamkeitsmechanismen beruhenden Reputation zu misstrauen, die sich auf wenige Universitäten oder WissenschaftlerInnen konzentriert und damit verhindert, die Qualität in der vielfältigen Praxis wissenschaftlicher Arbeit überhaupt erst einmal wahrzunehmen, zu würdigen und dann auch zu fördern. Was es geben wird, und wofür auch schon plädiert wird, ist Spreizung, Ungleichheit und Wettbewerb unter den Hochschulen – mit allen negativen Folgen für die Wissenschaft selbst. Wenn es überhaupt noch Wissenschaft geben wird angesichts der Fülle an extrafunktionalen Tätigkeiten und Verpflichtungen, die zur wissenschaftlichen Arbeit keine Zeit mehr lassen, dann nur noch für sehr wenige.

d) *Das Normale und die Elite*. Die Art, wie das Thema der Spitzenförderung in Deutschland aufgekommen ist – nämlich als Leistungswettbewerb der Hochschulen, der von der Politik inszeniert wird – um Handlungsfähigkeit zu beweisen, führt sofort zu der Frage, wie das institutionelle Nebeneinander von ausgewählten und normalen Studierenden arrangiert werden wird. Auch die Ausgewählten durchlaufen wie die anderen den Bachelorstudiengang. Zunächst stellt sich die Frage, wofür sie ausgewählt werden – denn vielleicht wäre es richtig, die Besten gar nicht für die Wissenschaft, sondern für die Schule, das Parlament oder die Wirtschaft zu rekrutieren. Oder will man ohnehin einfach sagen, dass nur die Besten eben die Besten für die Wissenschaft sind? Aber gibt es solche Besten an sich? Wieso weiß man dies schon zu Beginn des Studiums bei der Auswahl? Sind gute Schulnoten oder ein erfolgreiches Auswahlgespräch Zeichen für die Befähigung zu einer lebenslangen wissenschaftlichen Arbeit? Die Erfahrung lehrt, dass viele WissenschaftlerInnen erst im Laufe eines Denk- und Lernprozesses im Studium, manchmal sogar erst nach dem Studium und aufgrund der Auseinandersetzung mit

einem bestimmten Problem, in sich die Neigung spüren, wissenschaftlich zu arbeiten. Diese Möglichkeiten werden abgeschnitten.

Wenn es sich um die Besten handeln sollte, dann ist eine weitere Frage, welche Gratifikationen sie bekommen, um sie zu motivieren und an den Universitäten zu halten: höhere Einkommen, stabile Beschäftigungsverhältnisse, gute Arbeitsbedingungen, höhere symbolische Wertschätzung? Wie jedoch können sie in der Wissenschaft gehalten werden, wenn doch wissenschaftliches Arbeiten an den Hochschulen kaum noch möglich und die Bezahlung relativ schlecht ist? Woher könnten für WissenschaftlerInnen wohl solche Anerkennungen und förderlichen Arbeitsbedingungen kommen? An Geld wird gespart. Die symbolische Anerkennung wissenschaftlicher Arbeit ist im wissenschaftlichen Feld ohnehin nicht leicht zu erlangen, denn nicht nur werden wissenschaftliche Ergebnisse immer überholt, die Anerkennung muss von Menschen kommen, die häufig Konkurrenten im Feld sind und sich ihrerseits zu profilieren bemühen. Aber knauserig fällt sie aus, wenn es vor allem um ökonomische Gesichtspunkte geht: den Standort und die Wettbewerbsfähigkeit, wenn der Vergleichsmaßstab internationale Rankings oder der Mythos einzelner Spitzenuniversitäten sind.

So gesehen gewinnt man für die Wissenschaft zunächst diejenigen, die intrinsisch motiviert sind und wirklich Spaß daran haben. »In der Wissenschaft spielt die nichtmonetäre Belohnung eine große Rolle.« Neben Publikationen und Zitationen sei die gewährte Autonomie der zentrale Anreiz dafür, WissenschaftlerIn zu werden. »Sie ist die wichtigste Voraussetzung für kreative Arbeit und hohen Forschungsoutput. Forscher nehmen Einkommensbußen in Kauf, wenn sie ein größeres Maß an Autonomie erhalten.« (Osterloh/Frey 2009: 66) Doch gerade diese Autonomie geht durch immer mehr Belastung durch Verwaltung und Management verloren und wirkt also abschreckend. Zweitens lassen sich diejenigen rekrutieren, die eben einfach eines mittelmäßigen Jobs wegen bleiben, in der nüchternen Erwartung, dass sie anderswo nicht besser, sondern vielleicht schlechter dran wären: wissenschaftliche Sachbearbeiter und Funktionäre – die sich allerdings aufgrund der besonderen Rekrutierungsmechanismen für besonders befähigt halten können und dafür gehalten werden. Die Diskussion erzeugt also keine Begeisterung für Wissenschaft und damit neue Begabung für diese Arbeit. Bei einer schlechten Rekrutierungskonstellation insgesamt können auch Spitzenuniversitäten wenig ändern: Unter den Blinden ist dann auch schon der Einäugige König – aber ob das ausreicht, um gute Wissenschaft zu machen?

Verstärkt wird dies dadurch, dass die erste Studienphase auch die Interessierten und Befähigten in den Bachelor, also berufsorientierte und damit wissenschaftsferne Studiengänge, zwingt. Sie machen keine wissenschaftlichen Erfahrungen und verlieren wertvolle Zeit während der Formierungsphase. Zudem studieren sie in Lehrveranstaltungen zusammen mit denjenigen, die nicht ausgewählt, sondern zugewiesen werden oder eine Universität, ein Fach oder eine Lehrveranstaltung mangels Alternative eben einfach nehmen. Die institutionell derart Abgewerteten und Entmotivierten stellen sicherlich kein günstiges Lernumfeld dar. Dies wirft dann weitere Fragen auf: Werden die Exzellenten in besonderen Kursen zusammengefasst und isoliert von den Normalen? Wer sind die HochschullehrerInnen, die mit den besonders ausgewählten Studierenden arbeiten? Sind es die besonders qualifizierten HochschullehrerInnen oder wird diesen mit ihrem Status der Exzellenz nicht eher nahegelegt, dass sie sich in den Lehrveranstaltungen vertreten und Publikationen von Mitarbeitern vorbereiten lassen oder sich um Freisemester und Forschungsaufenthalte bemühen? »Zuerst zehrt man also Zeit und Kraft für Lehre und Forschung durch Studienreformen, Beantragungszwänge, immerwährende Kommissionstätigkeit und Abstimmungslasten auf – um dann kompensatorische Strukturen einzurichten, von ›Opus magnum‹-Ferien bis zu Wissenschaftskollegs und reinen Forschungsprofessuren.« (Kaube 2009 a: 87) Diese Mechanismen gewährleisten, dass Studierende mit den besonders renommierten HochschullehrerInnen kaum inhaltlich zusammenarbeiten können. Zudem stellt sich die Frage, nach welchen Gesichtspunkten über die Qualität entschieden wird: Nobel- oder andere Preise, Veröffentlichungen, Drittmittel, also Networking-Praxis und Einbindung in mächtige WissenschaftlerInnengruppen, die mächtig sind, weil sie eng mit den herrschenden Denkgewohnheiten und Institutionen verbunden sind? Können sie hochqualifiziert sein, wenn sie ihre Zeit für die Auswahlgespräche mit Studierenden, für die Einwerbung von Drittmitteln aufwenden müssen, wenn sie keine Mitarbeiter und keine Sekretariate mehr haben, wenn sie dutzende, wenn nicht hunderte Seminar- und Prüfungsarbeiten korrigieren müssen? Wenn aber solche HochschullehrerInnen keine normalen Lehr-, Prüfungs- und Verwaltungsverpflichtungen mehr haben, was nötig ist, damit sie besonders qualifizierte Arbeit durchführen können – hat dies eine Vergrößerung des Lehrkörpers oder aber eine stärkere Belastung der anderen, weniger renommierten WissenschaftlerInnen zur Folge? Vieles spricht für Letzteres. Dies muss aber zwangsläufig die Konsequenz haben, dass schließlich hier das Niveau wegen der hohen Belastungen deutlich ab-

sinkt. Die Spitze wird zur Spitze in einem immer stärkeren Maße allein deswegen, weil die Mehrheit wegen Arbeitsüberlastung weniger leistungsstark sein kann. Dies wird zwangsläufig zu einer stärkeren Segmentierung und Fragmentierung der Hochschullandschaft führen, denn die HochschullehrerInnen und Studierenden, die den Ruf haben, zur Spitze zu gehören, werden diesen Mechanismus nutzen, um ihre wissenschaftliche Machtposition noch zu verstärken und institutionell zu untermauern. Denn nun kann ihnen gleichsam amtlich bestätigt werden, dass sie die Besten sind, einfach deswegen, weil sie die Professuren an den angesehenen Spitzenuniversitäten inne haben, weil sie in größerem Umfang Drittmittel einwerben, zu einem Exzellenzcluster oder gar einer Exzellenzuniversität gehören. »Die zu erwartende Folge ist die Einschränkung des Wettbewerbs, die Verringerung der Vielfalt von Forschungsprogrammen und die Engführung der Wissensevolution.« (Münch 2011: 247) Dieses Auseinanderdriften der Hochschulen wird nicht zu produktiver Auseinandersetzung, sondern zu zweifelhafter Konkurrenz führen, da die einen sich aufgrund des Exzellenzstatus für wissenschaftlich überlegen halten müssen, die Unterlegenen aber kaum Anlass haben, bessere Leistungen, die auf ihre Kosten erzielt wurden, auch noch gutzuheißen. Und Häme wird sich einstellen. Denn die Spitze wird nicht Spitze bleiben. Ihr Spitzenniveau bemisst sich ja an der Zahl der eingeworbenen Drittmittel, der Zahl der Promotionen, der Zahl der Veröffentlichungen. Das alles bedeutet, dass die Wissenschaftler in immer stärkerem Maße zu Managern und Organisatoren werden. Sie lassen forschen, tun es aber kaum noch selbst. Diese Tendenz wird verschärft, weil sie aufgrund ihrer Spitzenposition zahlreiche symbolisch relevante Funktionen wahrnehmen müssen: Evaluation, Beratung der Hochschulleitungen, Gutachterfunktionen, Wahlämter in Fachgesellschaften und Kongressvorträge. Ihre Spitzenposition droht zunehmend eine zu werden, die auf administrativer und symbolischer Herrschaft, nicht auf der Qualität überzeugender Arbeitsergebnisse beruht.

Ein Beispiel für die paradoxe Lage ist die Juniorprofessur. Sie wurde eingeführt, um jungen WissenschaftlerInnen die Möglichkeit zu geben, den langen Weg zur Professur über die Habilitation zu vermeiden. Sie sollten die Möglichkeiten erhalten, als hochqualifizierte, innovative WissenschaftlerInnen schon nach der Promotion eigenständig zu forschen, zu lehren und mit MitarbeiterInnen zu kooperieren. Plötzlich erscheint im Rückblick die Habilitation nur als schlecht, als deutscher Sonderweg. Dabei wird außer Acht gelassen, dass die Habilitation – bei allen Problemen, die sich mit ihr institutionell verbinden – immerhin die Möglich-

keit schuf, tatsächlich eigene Forschung relativ unbeschwert von allzu vielen universitären Verpflichtungen durchzuführen. Die lange Dauer bis zur Professur hat häufig weniger mit der Habilitation zu tun als mit der Knappheit der Stellen. Denn die Zahl der Professuren an deutschen Hochschulen ist ja nicht mit der Zahl der Studierenden und der qualifizierten NachwuchswissenschaftlerInnen mitgewachsen. Es stellt sich die Frage, ob die Juniorprofessur hält, was sie verspricht. Dies scheint nicht der Fall zu sein (vgl. Keller 2004). Denn während mit der Arbeit an der Habilitation viel Zeit für Forschung blieb, sind JuniorprofessorInnen eingespannt in die umfangreichen Routinetätigkeiten wie Drittmitteleinwerbung, Verwaltung, Gremien, Berufungskommissionen, Lehre, Projektarbeit und Betreuung von Prüfungsarbeiten. Im Namen ihrer Autonomie werden junge WissenschaftlerInnen gerade daran gehindert, ihrer Forschungsarbeit nachzugehen; entsprechend ist kaum anzunehmen, dass von ihnen ein neuer Impuls für Wissenschaftlichkeit ausstrahlt. So entsteht eine paradoxe Situation: Das Engagement an einem Institut ist notwendig, um die für die Entfristungsentscheidung wichtigen KollegInnen günstig zu stimmen. Gleichzeitig kann gerade das Engagement zu Feindschaften und Konkurrenz führen oder die wissenschaftliche Arbeit beeinträchtigen. Wird am Ende der Vertragslaufzeit eine Stelle nicht entfristet, stellt dies für die betreffende Person eine schwierige Karrieresituation dar, denn sie hat sich möglicherweise zu sehr auf formelle und informelle Qualifikationskriterien verlassen, die an dem Institut gelten, nicht aber die Rekrutierungskriterien erfüllt, die in der Fachdisziplin gelten. Wird die Stelle aber entfristet, müsste eine neue Juniorprofessur geschaffen werden, was aus Budgetgründen eher unwahrscheinlich ist. Allenfalls werden besser dotierte und ausgestattete Professuren im Fall einer Vakanz in Juniorprofessuren im Namen der Nachwuchsförderung umgewidmet, sodass faktisch Stellen verloren gehen.

e) *Bürokratisierung*. Ein weiterer abträglicher Mechanismus ist der der Evaluierung. Evaluierung ist ein sehr zeitaufwendiger und kostenintensiver Prozess und führt zu einer neuen Art umfangreicher Bürokratisierung zu Lasten der Wissenschaft, zu einer Kontroll- und Zensurinstanz, die der eigentlichen wissenschaftlichen Arbeit Geld und Zeit entzieht. Hinzugerechnet werden muss auch noch die Akkreditierungsbürokratie, die sich bei der Zulassung und Überprüfung von Studiengängen auch auf Evaluierungen stützt. Wie allgemein im Fall neoliberaler Politiken findet keine angemessene Erfolgskontrolle der Erfolgskontrolle, keine Evaluierung der Evaluatoren statt, die sich an die eigenen Kriterien halten würde, also bürokratischer Aufwand, Kosten, Effizienz, Effektivität. Für

die Evaluierung bedarf es der aufwendigen Dokumentation der eigenen Tätigkeit, der Forschungsergebnisse, der Publikationen, der Lehrerfolge etc. – und es bedarf derjenigen, die diese Evaluierungsarbeit leisten. Von einer positiven Evaluation hängen der Fortbestand eines Instituts, der Professuren und die Höhe der Gehälter, die Studiengänge, die Forschungs- und Verwaltungsmittel (Sekretariatsanteile, Telefon, Kopien, Bücher) und Mitarbeiterstellen ab. Evaluierung ist kein einmaliger Vorgang, sondern soll regelmäßig stattfinden. Das stellt eine historische Veränderung dar: Der klassische Weg der Evaluation bestand in der Promotion, Habilitation und schließlich der Berufung; sie erlaubt es WissenschaftlerInnen, mit eigenen, dem Lehrstuhl zugerechneten Mitteln und MitarbeiterInnen, Forschungsfragen zu verfolgen.

Indem diese Forschungsmittel den einzelnen Hochschulen und WissenschaftlerInnen entzogen und bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft gebündelt werden, um sie in einem aufwendigen Antragsverfahren wettbewerbsförmig zu vergeben, kommt es auch nach der Berufung zu weiteren Prüfungen. Die umfangreichen Begutachtungsverfahren erzeugen hohe Kosten – zunächst einmal vor allem bei denjenigen, deren Forschungsanträge abgelehnt werden, die kaum noch für andere Zwecke zu verwenden sind. Je nach Sichtweise war es die Stärke oder die Schwäche dieses bisherigen Prüfungssystems, dass sich einzelne HochschullehrerInnen ihm entziehen konnten. Anders die neuen Evaluationsverfahren. Sie ergreifen der Tendenz nach alle und kontinuierlich. Die Evaluation orientiert sich an »best practices« und ist als Benchmarking-Prozess angelegt. Dies bedeutet, dass der Vergleich mit jeweils Besseren nicht aufhört. Legt im globalen Wettbewerb eine Hochschule oder Forschungseinrichtung die Latte der Kennziffern höher, wird dies als Zielvorgabe verbindlich. Dies bedeutet eine Prüfung der Ursachen für den relativen »Misserfolg«, eine Veränderung des »Profils« und entsprechende schnelle Umbauten einer Hochschule, einer Fakultät, eines Instituts, der Forschungsausrichtung, des Personals. Es besteht die Gefahr des Verlusts von Originalität zugunsten von Selbstähnlichkeit der Hochschulen, weil sich alle gezwungen sehen, nach homogenen Standards den Erfolg der Erfolgreichen zu kopieren. Studiengänge werden abgeschafft, neue eingerichtet, WissenschaftlerInnen, ebenso wie ihre Forschungsgebiete, werden »schlecht« geredet, abgestuft und marginalisiert. Solche Prozesse erlauben zahlreiche taktische Manöver zugunsten der Hochschulleitungen, einzelner Institute oder gar HochschullehrerInnen, die sich auf diesem Feld zu bewegen wissen. Gleichzeitig wird für die Mitglieder der Hochschule oft gar nicht ersichtlich, was über winzige Vorteile hi-

naus die strategischen Ziele von Rektoren, Präsidenten, Hochschulräten und Dekanen sind, außer dass es um Dynamik, Entscheiden und schnellen Umbau geht. Alle diese Autoritäten treffen ihre Entscheidungen in einem Arkanbereich, um Widerstände gering zu halten. Dies bedeutet die Erfahrung von Willkür, Unsicherheit und Ohnmacht für die WissenschaftlerInnen, die gar nicht mehr nach eigenen, langfristig angelegten Fragen arbeiten können, die sich auch nicht an langfristigen Zielen orientieren können, an deren Formulierung sie beteiligt waren, sondern die genötigt werden, schnell auf neue und häufig wechselnde »Leitbilder« der Hochschulleitungen, angestrebte Profile, Organisationsmuster, Leistungsmaßstäbe, Studiengänge, Lehrinhalte und Forschungsfragen umzuschalten, wenn sie nicht eine Verschlechterung ihrer Arbeitsplätze in Kauf nehmen wollen. Um in der Evaluierung zu bestehen, kommt es zu einem enormen Mehraufwand, der eigens für die Evaluierung betrieben wird (Berichte, Präsentationen, Begehungen, Gutachten) und mithin Ressourcen von der eigentlichen wissenschaftlichen Arbeit abzieht oder sie von vornherein derart strukturiert, dass sie den Evaluationsmaßstäben Rechnung trägt, damit aber die autonome wissenschaftliche Arbeit einschränkt.

Die Evaluierung bedroht mithin substantiell die Möglichkeit, wissenschaftlich besonders avancierte Arbeit zu leisten. Wenn Konkurrenten im eigenen Feld über die anderen Leistungen urteilen sollen, dann vielleicht umso mehr, da sie nun mit administrativen Mitteln forschungsparadigmatische Differenzen austragen können. Dies könnte nur anders sein, wenn die Spitze der Wissenschaft dadurch definiert würde, dass sie das Monopol auf Evaluierung aller anderen erhält und ihr selbst enthoben wäre – Bemühungen von WissenschaftlerInnen in diese Richtung gibt es schon, sodass Merkmal ihrer Exzellenz das Privileg wäre, selbst nicht evaluiert zu werden. Aber dann stellt sich erst recht die Frage: Wer evaluiert die Evaluierer? Evaluierung belastet zeitlich aber auch, weil WissenschaftlerInnen selbst für die Evaluierung ihrer KollegInnen herangezogen werden. Es sei denn, es bildet sich hier eine Evaluierungsbürokratie, die im Namen der Wissenschaft nicht nur Geld und Zeit von der wissenschaftlichen Arbeit in die Verwaltungstätigkeit umleitet, sondern mit ihrem beschränkten Verstand, der sich auf Vorurteile und formalisierte Kennziffern beruft, dann alsbald auch die wissenschaftliche Arbeit einschränken wird, die sich abstrakten Bewertungsmaßstäben wie z.B. der Zahl der Overheadfolien, Powerpointpräsentationen, abgeschlossener Diplomarbeiten oder bibliometrischen Kennziffern nicht ganz reibungslos fügen kann.

In Fächern, die die für die Naturwissenschaften und Medizin geläufigen Reputationsmechanismen nicht kennen, stellt sich die Frage nach der »Spitze« noch krasser. Denn vielfach ist es ja nicht die Qualität, die über Reputation entscheidet. Andere Mechanismen sind bedeutsam: die Zugehörigkeit zu einer Schule, zu einem Netzwerk, zu Zitierkartellen, die besonderen Fähigkeiten, in einem solchen Netzwerk zu agieren, also Kontakte zu knüpfen, Loyalitäten herzustellen, Einladungs- und Reputationszirkel zu schaffen. Vielfach handelt es sich in solchen Fällen um extrafunktionale Fähigkeiten. Dies führt schließlich auch zu einem falschen Rekrutierungsmuster bei der Nachwuchsförderung. Es werden nicht Studierende ausgewählt, die sich vielleicht eigenbrötlerisch in bestimmte Fragestellungen verbeißen oder reflektiert und wissenschaftlich anspruchsvoll sind, sondern solche, die sich darin als kompetent erweisen, ihre ProfessorInnen zu unterstützen, frühzeitig Networking zu betreiben oder Veröffentlichungen an den richtigen Stellen zu platzieren.

Aber selbst einmal angenommen, es würden die Richtigen rekrutiert. In diesem Fall würde ihnen schnell beigebracht werden, dass es wichtig ist, smart zu sein, ein cleverer Geschäftsmann oder eine Geschäftsfrau, der/die im Wettbewerb bestehen muß. Wettbewerb heißt aber, sich mehr um die Vermarktung des Wissens zu kümmern als es zu erarbeiten. Öffentlichkeitswirksame Aktivitäten, künstliche Vervielfältigung von Publikationen, die kleinteilig verwertet werden, Drittmitteleinwerbung und eine große Zahl von Projekten und MitarbeiterInnen, durch die der Output an Publikationen noch weiter vergrößert wird, Konferenzen, Gutachtertätigkeit, Management von Instituten, leerlaufende Betriebsamkeit in Projektbesprechungen und -akquisition beanspruchen einen immer größeren Anteil der Zeit. Hinzu kommt die Selbstverwaltung z.B. des Budgets, was für HochschullehrerInnen bedeuten kann, dass sie de facto die Verwaltungsarbeit übernehmen, Rechnungen prüfen und Zahlungen tätigen müssen: vom Büromaterial über Bücher bis zum MitarbeiterInnengehalt und dem Stellenschlüssel. Darauf müssen sie sich vorbereiten oder teilweise konfliktreiche Situationen nachbereiten, sodass es zum Besuch von Kursen für Verwaltungsaufgaben und Führungstechniken oder zum Besuch von Psychotherapien oder Supervisionen kommt. Erstaunlicherweise wird behauptet, dass die Konzentration dieser Aufgaben im Staat zu großen und kostenaufwendigen Verwaltungen mit langen Verwaltungswegen und einem hohen Kommunikationsbedarf führe, sodass eine subsidiäre Verteilung der Aufgaben angemessen ist (vgl. Burtscheidt 2010). Demgegenüber wird kaum gefragt, ob eine solche Entdifferenzierung von Verwaltung und Wissenschaft nicht einen

Rückschritt darstellt, da nun umfangreich Wissenschaftsgelder für den Aufbau und Ausbau von Verwaltungsabteilungen an Hochschulen und Fachbereichen verwendet werden müssen (was sich in vielen Instituten auch in einer deutlich sichtbaren räumlichen Ausdehnung der Verwaltung und einer Innenausstattung niederschlägt, deren Niveau nicht selten höher ist als beim wissenschaftlichen Personal) und WissenschaftlerInnen einen erheblichen Teil ihrer Zeit der wissenschaftlichen Arbeit entziehen müssen.

Am Ende werden auch die Besten kaum noch wissenschaftlich arbeiten können, sondern sich darin verschleißen, die Arbeit anderer zu organisieren. Die Hochschulverwaltung ihrerseits verwaltet nicht mehr, sondern mit der Stärkung der Hochschulautonomie rücken die Präsidien zunehmend in die Rolle einer Lenkungseinrichtung, die WissenschaftlerInnen und Fachbereiche sowie Forschungslinien und Profile der Hochschule autokratisch beherrschen wollen und müssen, die mit immer neuen Umbauideen die vermeintliche Effizienz steigern, das öffentliche Profil schärfen, die eingeworbenen Drittmittel und die Reputation vergrößern wollen.

Dies führt dazu, dass die HochschullehrerInnen in der Verwaltung keine arbeitsteilige Hilfe mehr finden, sondern vielmehr noch zusätzlich gezwungen sind, ihre wissenschaftliche Arbeit gegen die Verwaltungen und Hochschulleitungen zu verteidigen, die sich in verstärktem Maße und ganz ausdrücklich zum Transmissionsriemen wirtschaftlicher Interessen in die Hochschulen verstehen.

f) *Das Schicksal der Nicht-Elite.* Die Auswahl der Besten hat für die Hochschulen, die nicht dazu gezählt werden, nachteilige Folgen: HochschullehrerInnen fühlen sich, ihre wissenschaftliche Forschung und ihre Lehre nicht anerkannt. Dies kann demotivieren. Möglicherweise versuchen sie, sich an renommierte Hochschulen zu bewerben und tragen dazu bei, das Leistungs- und Wettbewerbskarussell zu drehen. Es kann sein, dass ihnen im Wettbewerb der Hochschulen für unattraktiv angesehene Profile zugemutet werden: also Forschungsrichtungen oder Studiengänge, die andere Hochschulen im Bundesland loswerden möchten, weil sie nicht so viel Reputation oder Drittmittel und damit auch Zuschüsse des Landes bringen.

Auch für die Studierenden, die nicht zu den Exzellenten gezählt werden, ergeben sich negative Folgen. Sie werden weiterhin die Last der durch die großen Zahlen an KommilitonInnen überforderten Hochschulen zu erleiden haben: Veranstaltungen mit vielen TeilnehmerInnen, überlastete HochschullehrerInnen, die sich inhaltlich kaum mehr ange-

messen vorbereiten können, schlechte Betreuungssituation, standardisierter Unterricht, rigide und verschulte Leistungskontrolle. Es kommt in Deutschland zur Herausbildung prekärer Beschäftigungsverhältnisse auch bei HochschullehrerInnen: also so genannte Gastprofessuren für die Aufrechterhaltung des normalen Lehrbetriebs mit niedrigen Pauschalentlohnungen ohne betriebliche Altersvorsorge, Hochdeputatsstellen, Lehraufträge mit umfangreichen Lehr-, Prüfungs- und Verwaltungsverpflichtungen und Einstellungen nur während der Vorlesungszeiten und ohne Weiterbeschäftigungsgarantie. Für die Studierenden wird Wissenschaft gar nicht oder nur gering erfahrbar. Sie werden keine Zeit haben, sich in ein Thema näher einzuarbeiten und lediglich eine Ahnung davon bekommen, was Wissenschaft ist, ihre Erfahrung von der Hochschule und der Wissenschaft aber für das halten, was mit Wissenschaft gemeint sein soll.

Dies bereitet den Boden für eine bestimmte Art von Halbbildung, die darin besteht, dass Wissen nicht mehr im Zusammenhang begriffen wird und, von den eigenen Alltagserfahrungen und doxischen Überzeugungen getrennt, mit den eigenen Einstellungen und Orientierungen nicht mehr verbunden ist. Diese Studierenden werden – wie schon die Schule – auch die Universität nur als einen Ort der Selektion wahrnehmen, an dem sie sich mit welchen Mitteln auch immer durchmogeln, um die begehrten Scheine und Abschlüsse zu erhalten. Die mit Wissenschaft verbundene Erfahrung von begrifflicher Reflexion, systematischer empirischer Kenntnis und Kritikfähigkeit wird diesen Studierenden vorenthalten. Ihre Biografie ist schon frühzeitig festgeschrieben. Nach einer Phase der Unsicherheit für eine wissenschaftliche Tätigkeit Feuer zu fangen, eine Fragestellung zu entwickeln, Themen systematisch zu erarbeiten, eventuell auch das Fach zu wechseln, weil dort eigene Fragen eher verfolgt werden – das alles, was wissenschaftlich notwendigerweise offen bleiben muss, das wird nicht oder nur gegen größte institutionelle Widerstände mit hohem finanziellen Aufwand möglich sein. Die Besten werden sich in einer solchen Normalsituation gar nicht mehr durch die Qualität ihrer Arbeit, durch ihr Interesse und Engagement herausbilden können – vielmehr werden die Besten gleich die sein, die den Zugang zu den renommierten Hochschulen haben, also diejenigen, die durch soziale Herkunft privilegiert sind.

Worauf es stattdessen ankommt

Was braucht es in dieser Situation? Das Verständnis dafür, dass wissenschaftliche Erkenntnis nicht unter wirtschaftlichem und zeitlichem Druck entstehen kann. Wie bei allen kreativen Prozessen braucht es Zeit, genauer: einen eigenen Zeitrhythmus – es bedarf also des Geldes, deutlich mehr HochschullehrerInnen- und MitarbeiterInnenstellen, bessere Bibliotheken und Räumlichkeiten sowie technische Infrastruktur. Auch die selektive Bevorzugung einzelner Disziplinen ist kontraproduktiv; Wissenschaft allgemein und Wissenschaftlichkeit als Haltung bedarf der Unterstützung. Wenn die Initiative und die Neugier angeregt werden sollen, dann bedarf es auch der relativ stabilen Arbeitsbedingungen – nicht permanenter Umstrukturierungen. Nicht nur in der Bundeswehr oder in vielen Unternehmen führt der Stress ständiger Veränderung ohne Ziel und Prüfung der Ergebnisse zu Verunsicherung und mangelnder Produktivität.

Für die Entfaltung der Initiative der Beteiligten braucht es schließlich und vor allem einen Rahmen, der allen am wissenschaftlichen Prozess Beteiligten die Möglichkeit gibt, aktiv zu werden, ihre Erfahrungen, ihre Fragen, ihre Einwände und Thesen einzubringen. Früher einmal wurde das als die Demokratisierung der Hochschulen bezeichnet. Wenn das nicht die gewünschten Ergebnisse gebracht hat, weil der Impuls durch den Widerstand antidemokratischer Kräfte, die sich hinter der Wissenschaft verbargen, in den Rangeleien von Hochschulgremien, durch politischen Proporz und durch Standesdünkel der HochschullehrerInnen geschwächt wurde, dann sollte man dennoch nicht auf neoliberale Technokratie zurückfallen, sondern es besser machen und die Wissenschaften radikal demokratisieren.

Die neoliberale Reorganisation der Hochschulen und die Perspektiven kritischer Wissenschaft

Die Produktionsbedingungen kritischen Wissens an den Hochschulen in Deutschland sind in den vergangenen Jahren erheblich geschwächt worden. Es kamen mehrere Faktoren zusammen: die Vereinigung der beiden deutschen Staaten, der Generationswechsel an den Hochschulen, die politische Entscheidung, einen einheitlichen europäischen Hochschulraum herzustellen (Bologna-Erklärung 1999) und die Dominanz neoliberaler Kriterien, die sich in solchen Ideologemen wie nachhaltiges Wachstum, hohe Produktivität, Wettbewerbsfähigkeit und Innovation niederschlug. Als Ziel wurde vom Europäischen Rat im März 2000 in Lissabon formuliert, »die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen«.

Die Abwicklung von WissenschaftlerInnen und Instituten an den ostdeutschen Universitäten hat nicht nur konservative Seilschaften in den Wissenschaftsverbänden und in politischen Wissenschaftsgremien gestärkt. Mehr als in anderen vergleichbaren Ländern wird in Deutschland radikalen, materialistisch-kritischen Ansätzen im Namen des Antitotalitarismus mit Feindseligkeit begegnet. Deutschland sei wieder ein normales Land, mit den Theorien, die doch nur Ideologien seien, müsse einmal Schluss sein. Diese wissenschaftsfeindliche Haltung gewinnt praktische Bedeutung, weil in den vergangenen Jahren an den Hochschulen ein Generationswechsel stattgefunden hat und viele Stellen neu besetzt werden müssen. Die Generation derjenigen, die um 1968 herum eine Professur bekamen, scheidet aus Altersgründen aus, darunter auch diejenigen, die in den vergangenen Jahrzehnten die Kontinuität kritischer wissenschaftlicher Forschung und Lehre repräsentierten. Dass sie dies taten, ist nicht selbstverständlich. Kritische Forschung gab es in den 1970er, vielleicht auch noch in den 1980er Jahren in vielen wissenschaftlichen Disziplinen: der Medizin, der Ökonomie, den Rechtswissenschaften, der Germanistik, den Sozialwissenschaften usw. In den meisten Fächern ist davon wenig oder gar nichts übrig geblieben; die Produktion kritischen

Wissens schrumpfte auf wenige sozialwissenschaftliche Fachgebiete und spielt auch hier eine zumeist marginale Rolle. Nicht wenige derjenigen, die eine kritische Perspektive vertraten, hatten offenkundig im Alltag hochschulpolitischer Auseinandersetzung und innerwissenschaftlicher Bewährung nicht das Durchhaltevermögen, in kritischer Distanz zu den alltäglichen Anforderungen zu stehen; vielleicht hatten sie auch nie tief genug verstanden, was kritische Wissenschaft ist, möglicherweise war diese nur ein Karrieresprungbrett in einer Zeit, in der es schick war, Marx, Freud, Adorno oder Foucault zu zitieren und Ausbeutung, staatliche Gewalt oder Gefängnisse zu kritisieren – jedenfalls gaben viele auf und konvertierten zu traditionellen Theorien, einige pflegten das bösartige Ressentiment des Renegaten und ersetzten Bekenntnis durch Bekenntnis.

Umso anerkennenswerter ist es, dass sich eine Reihe von kritischen WissenschaftlerInnen dem offensichtlichen Druck aus der Institution wie aus einer konservativ und neoliberal geprägten Gesellschaft nicht beugte. Mit Mut und Beharrungsvermögen hielten sie unter sich verschlechternden Arbeitsbedingungen und schwächer werdenden Diskussionszusammenhängen nicht nur an Einsichten fest, sondern, was viel wichtiger ist, sie trugen mit ihrer Arbeit zur Fortentwicklung der wissenschaftlichen Diskussion mit neuen Erkenntnissen, Begriffen und Theorien bei. In der Lehre konnten sie Jüngere darin unterstützen, ihren gesellschaftskritischen Impuls und ihre persönlichen und politischen Erfahrungen mit anspruchsvoller Theorie zu verbinden. Das sollte nicht unkritisch betrachtet werden. Diese kritischen WissenschaftlerInnen nahmen an der akademischen Konkurrenz teil und trugen auch das Ihre dazu bei, dass KollegInnen sich von kritischer Gesellschaftstheorie distanzierten. Ihr Verhalten gegenüber Jüngeren war oft genug auch von Ignoranz und Konkurrenz geprägt. Dass es auch noch nach ihnen eine Zukunft geben würde, dass es notwendig wäre, die Kontinuität materialistischer kritischer Theorie auch für jene Zukunft zu sichern, kam ihnen nicht in den Sinn, sich dafür zu engagieren, erschien ihnen kein politisches Ziel. Entsprechend haben sie, wie viele dieser Älteren im Rückblick einsehen, weniger getan, als unter günstigeren Umständen noch möglich gewesen wäre. Einen Automatismus, eine Fortschrittslogik zur Reproduktion kritischen Wissens gibt es nicht. Es ist eine der materialistischen Einsichten, die die Generation von Max Horkheimer und Bertold Brecht machen musste, dass ohne vernünftige Subjekte auch die kritische Theorie und die Vernunft nicht existieren. Wissenschaft und Hochschulen sind ein Feld der Auseinandersetzung um die

Art und Weise des Wissens: kritisch oder traditionell, verändernd oder konformistisch.

Von den Verteidigern des Status quo wird die Gelegenheit genutzt, die Hochschulen technokratisch derart zu reorganisieren, dass kritische Wissenschaft an ihnen keinen Ort mehr finden können soll. Die in Gang gesetzten Veränderungen bedrohen aber darüber hinaus auch die traditionellen Formen von Wissenschaftlichkeit. Es handelt sich um einen Umbau, der durch mehrere Strukturelemente gekennzeichnet werden kann. Das, was alles zusammenhält, ist das Konzept der Wettbewerbsfähigkeit. In diesem Sinn werden die Hochschulen als ökonomische Unternehmen auf dem Wissensmarkt verstanden, Bildung als eine Investition, Studierende als Kunden. Wissen und Wissenschaften werden in Wert gesetzt. Betrachten wir einzelne Mechanismen etwas näher.

Im Namen der Autonomie der Hochschulen entlässt die Politik die Hochschulen aus der öffentlichen Kontrolle. Sie verweigert damit, die Verantwortung für die Misere zu tragen, die sie selbst mit angerichtet hat, indem sie die Hochschulen nicht ausreichend mit finanziellen Mitteln und Personal ausgestattet hat, um die Zunahme der Studierendenzahlen und die Forschungsanforderungen zu bewältigen. Autonomie heißt jedoch nicht: Autonomie der WissenschaftlerInnen, sondern die der Hochschulleitungen. Die Rektoren und Präsidenten leiten die Hochschulen wie Manager die Wirtschaftsunternehmen. Sie sind dem akademischen Senat und einem personell kleinen Hochschul- oder Universitätsrat gegenüber verantwortlich, in dem überwiegend Vertreter der regionalen Wirtschaft sitzen. Doch die Mitglieder des Rats, die für das Ehrenamt wenig Zeit haben, werden ihrerseits auf Vorschlag der Hochschulleitung ausgewählt, und was den Senat betrifft, so hat er den Hochschulleiter gewählt – mit anderen Worten, es handelt sich um einen geschlossenen Machtkreislauf. Beide Gremien sind den Rektoren oder Präsidenten verpflichtet und kontrollieren sie nicht, sondern unterstützen ihre Handlungsweise sehr zum Unmut vieler HochschullehrerInnen und Studierenden, die als »Reformblockierer« gelten.

Die HochschulleiterInnen entscheiden an den KollegInnen und der eigenen Verwaltung vorbei, ihr Handeln nimmt oftmals autoritäre, cäsaristische und wahnhafte Züge an. Sie entscheiden über die Verteilung der finanziellen Mittel, über Studiengänge und die Denomination von Professuren. Sie haben die Macht, direkt oder indirekt mitzubestimmen, wer Dekan wird, wer in einer Berufungskommission sitzt, sie bestimmen externe Mitglieder von Berufungskommissionen und entscheiden am Ende über die Berufungen. Mit den neu Berufenen schließen sie Zielvereinba-

rungen, die erfüllt werden müssen: Einwerbung von Drittmitteln, Veröffentlichungen, Zahl der Abschlüsse und Promotionen – während die Lehre trotz aller Rhetorik eine marginale Rolle spielt.

Studierende sind an den Entscheidungsprozessen zumeist nicht oder nur in geringem Maße beteiligt – die Hochschulreorganisation richtet sich ja auch ausdrücklich gegen die Blockade, die von der Gruppenuniversität, von Politisierung und Beteiligung bewirkt worden sei. Studierende sollen als KundInnen durch die Wahl des Studienfaches und des Studienorts mitentscheiden und diese hängt oft von wissenschaftsexternen Gesichtspunkten wie Partnerschaft, Freizeitwert der Universitätsstadt oder Wohnungsmarkt ab. So wie die HochschullehrerInnen in ihren Mitspracherechten eingeschränkt werden, gilt dies auch für Studierende, deren Vertretungsorgane beseitigt, ignoriert oder durch finanzielle und rechtsaufsichtliche Auflagen stranguliert werden. Ausscheiden der Hochschulen aus dem Tarifvertrag, ihre Privatisierung, die Auslagerung von nicht-wissenschaftlichen Dienstleistungen schwächt die Personalvertretung und die gewerkschaftliche Einflussnahme.

Ein wesentliches Mittel der neuen autoritären Führung der Hochschulen ist das Instrument der Marktsteuerung. Das schließt die Konkurrenz der Hochschulen um die Finanzierung durch ihre jeweiligen Bundesländer, um Studierende, um die Anerkennung von Exzellenz und renommierte WissenschaftlerInnen ein. Auch die Einwerbung von Drittmitteln gehört dazu. Formal sollen Drittmittel dazu dienen, Forschung zu ermöglichen. Doch bedeuten sie real etwas anderes. Die formelle Reputation, die Ausstattung und das Gehalt der HochschullehrerInnen richten sich – oder sollen sich zukünftig vermehrt richten – nach den erlangten Drittmitteln. Verstärkt wird der Druck symbolisch dadurch, dass Drittmittel als Ausweis von Wissenschaftlichkeit gelten. Da die Förderung von eigenem Nachwuchs in einem hohen Maß an Drittmitteln hängt, sind damit auch andere Aspekte verbunden: längerfristige Absicherung der eigenen Forschung, Fürsorge gegenüber Jüngeren, denen man einen Arbeitsplatz ermöglichen will, paternalistische Mentalität, Eitelkeit, über jüngere MitarbeiterInnen zu verfügen, erfolgreiche Netzwerkbildung und Konkurrenz unter KollegInnen.

Die Arbeit an den Anträgen hat Konsequenzen. Die WissenschaftlerInnen werden zu Bittstellern um finanzielle Mittel. Ihre Arbeit, also die Lehre und Forschung, ist als solche nicht mehr anerkannt; vielmehr müssen sie immerzu Extra-Leistungen nachweisen und sich Leistungskontrollen unterziehen. Das verpflichtet sie, die sie interessierenden Fragen immerzu in die Gestalt von antragsfähigen Problemen umzuformulieren,

also in ein Format, das ihnen abverlangt, dass es sich in einem Zeitraum von zwei Jahren bearbeiten läßt – auch wenn alle Beteiligten wissen, dass das nicht geht. Sie müssen nach Institutionen, Forschungsprogrammen und Kooperationen suchen, die Drittmittel versprechen. Sie müssen aus ihren eigenen Fragestellungen kleine Teilaspekte herauslösen, um sie in den Kontext größerer Forschungszusammenhänge einzubringen, oder gar Fragen suchen oder erfinden, um sich an solchen Zusammenhängen wie Sonderforschungsbereichen, Forschungsgruppen, Exzellenzclustern oder Graduiertenschulen zu beteiligen, obwohl ihre Forschungsinteressen in eine ganz andere Richtung gehen. Dazu gehören vor allem: Treffen der HochschullehrerInnen zu Planungen und Vorbesprechungen, Beratungen mit den Hochschulleitungen, wenn es um die Bewerbung um eine Exzellenzuniversität geht, Antragstellung von Exzellenzclustern und Exzellenzstatus, schließlich Anträge um die Projektmittel, Berichte, Begehungen und Evaluationen, zahlreiche Aktivitäten, um das eingeworbene Geld auch auszugeben (also Koordinationstreffen, Tagungen, Konferenzen, Buchreihen). Alle diese verschiedenen Anträge erfordern viel Arbeitszeit. Da die Nicht-Bewilligungsquoten sehr hoch sind (bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft je nach Fach bis zu über 80%), ist die in die Erstellung der Anträge investierte Arbeitszeit von oftmals mehreren Monaten (wohlgemerkt: für eine Projektförderung von einer Person für zwei Jahre) zumeist verloren. Die Anträge können üblicherweise nicht ohne großen Aufwand in einen veröffentlichungsfähigen Aufsatz umgearbeitet werden. Häufig werden für die Erstellung von Anträgen eigene, befristete Stellen sowie Beratungsstellen geschaffen, die Kontakte zu den Fördereinrichtungen pflegen, neue Förderprogramme kennen, Kurse für die Antragstellung anbieten oder diese mit Hinweisen unterstützen. Dazu kommt, dass Kontakte gepflegt werden müssen, um zu den bei der Verteilung der Mittel zu berücksichtigenden Mitgliedern des Faches zu gehören oder die Auswahl der GutachterInnen informell mitzubestimmen oder bei diesen als einflussreich zu gelten, sodass man als »gut« gilt und den Netzwerken der GutachterInnen eine Ablehnung des Projekts schwerfällt. Die Folgekosten dieser neuartigen Steuerung der Wissenschaftsentwicklung, die ja Effizienz, Effektivität und Innovation fördern will, werden selten bedacht. Jürgen Kaube (2015: 85) vermutet, dass den 2,7 Mrd. Euro der einstweilen letzten Vergaberunde der Exzellenzinitiative (gemeint ist wohl die dritte Runde, in der die Förderungsentscheidung im Juni 2012 stattgefunden hat) etwa 2,5 Millionen Arbeitsstunden gegenüberstehen, die in die 370 Projektskizzen und Vollanträge eingegangen sind und der Forschung, Lehre und Verwaltung entzogen wurden.

Die Anträge selbst folgen bestimmten Regeln. Sie müssen neue Probleme und Fragen aufwerfen, aber sie dürfen auch nicht zu avanciert, innovativ, unkonventionell und kritisch sein, sondern müssen »anschlussfähig« bleiben (Stand der Forschung), um nicht auf Ablehnung bei den Gutachtern zu stoßen, die zumeist zum Mainstream eines Faches gehören und avancierte Debatten nicht oder nur unzureichend kennen, sich aber durchaus zeitgeistig orientieren. Verlangt werden operationalisierbare Hypothesen, die sich in kleinen Schritten bearbeiten lassen, nicht eigensinnige Thesen oder große Theorien. Die Anträge dürfen nicht zu viel Wissen anzeigen, da sonst eine Förderung überflüssig wäre, aber auch nicht zu wenig, weil sie dann der Förderung nicht wert wären. Das alles fordert Taktik und Zurückhaltung, die am Ende in eine wirkliche Zensur mündet, denn es muss antizipiert werden, woran die Gutachter Anstoß nehmen könnten. Da viel Arbeit an diesen Anträgen hängt, und sich zudem immer auch die Frage nach der Fortsetzung der Finanzierungen für schon bewilligte oder zukünftig zu beantragende Projekte stellt, beugen sich die Jüngeren dem inhaltlichen ebenso wie dem Arbeitsdruck, den die HochschullehrerInnen an sie weitergeben, die ihrerseits Sorge tragen müssen, dass das Projekt erfolgreich zu Ende geführt wird, damit sie nicht Reputation verlieren und Anschluss- oder Folgeprojekte beantragen können.

Marktförmig sollen auch die Einkommen der WissenschaftlerInnen festgelegt werden. Dies wurde durch die Umstellung von C- auf W-Besoldung durch das Professorenbesoldungsreformgesetz vom Februar 2002 ermöglicht. Die niedrigeren Grundgehälter und die nicht für amtsangemessen gehaltene Besoldung führten zu Klagen und 2013 zu einer Nachbesserung des Gesetzes. Die Idee ist, dass HochschullehrerInnen aufgrund von individuell erbrachten Leistungen neben dem Grundgehalt noch zusätzliche Bezüge erhalten sollen. Tatsächlich spielt individuelle Leistung insofern eine geringe Rolle, da die Grundgehälter der HochschullehrerInnen zwischen den Bundesländern erhebliche Abweichungen voneinander aufweisen. Zudem müssen solche Mehrausgaben für die einen bei anderen eingespart werden, um Kostenneutralität zu wahren (der Deal ist dann beispielsweise, dass eine MitarbeiterInnenstelle zwischen 2012 und 2020 um 50% reduziert wird, um eine Professur erhalten zu können), das heißt, andere können bei gleicher oder besserer Leistung nicht gleichfalls und vielleicht sogar höher belohnt werden. Die HochschullehrerInnen werden einer Evaluation ihrer Forschungs- und ihrer Lehrleistung unterzogen (im Fall der Goethe-Universität Frankfurt am Main zählt die Forschung, bestehend aus Drittmit-

tel und Publikationen, 60%, die Lehre, bestehend aus Bewertung durch Studierende und Zahl der betreuten Abschlussarbeiten 40%, die Selbstverwaltungstätigkeiten werden nicht angerechnet). Es gibt Hochschulen, an denen die Mittel- und Stellenzuweisung an die Institute durch die Summe der Evaluationswerte der einzelnen HochschullehrerInnen gesteuert wird. Dies kann bei unbefriedigenden Werten Sparauflagen zur Folge haben. Gerade dann also, wenn größere Anstrengungen notwendig wären, um bessere Leistungen zu erzielen, werden notwendige Ressourcen genommen: Schwächere werden geschwächt. Dies kann bis dahin gehen, dass der Bestand eines Instituts infrage gestellt wird. Ein solches Steuerungsinstrument trägt kaum der Tatsache Rechnung, dass die Menge der Publikationen, eingeworbene Drittmittel oder die Zahl betreuter Abschlussarbeiten kaum in jedem Jahr gleich groß oder gar noch größer sein kann als im Vorjahr, sondern einem eigenen Rhythmus und erheblichen Schwankungen unterliegen. Tatsächlich besteht nur eine Erfolgsorientierung, wenn hingegen Institute negativ evaluiert werden oder eine Exzellenzuniversität ihren Status verliert, ist unklar, wie damit umzugehen ist. Dies schafft Planungsunsicherheit für die betroffenen Institutionen. Evaluation besagt zudem nichts über die einzuschlagende Richtung: Aus einer negativen Evaluation könnte folgen, mehr zu investieren, statt Ressourcen abzuziehen.

An einigen Hochschulen wird auch erwogen, die Leistungen der Dozierenden in einem direkten Ranking zu vergleichen und den besten 10% einen Gehaltsanteil zu geben, der den schlechtesten 10% genommen wird. Die Messung nach solchen Kriterien und die Transparenz der Leistungen für das ganze Institut oder für die höheren Instanzen führen zwangsläufig zu verschärftem Druck unter KollegInnen. Mit der Öffnung und Spreizung der Gehälter und der Kopplung der Leistungen an die Vergabe von Institutsmitteln und individuellen Gehältern zieht neben die akademische auch die ökonomische Konkurrenz in die Hochschulen ein, Letztere verstärkt Erstere. Das ist erwünscht und soll Anreize vermitteln. Werden die Hochschulen in private Einrichtungen umgewandelt, wird es möglich werden, in individuellen Verträgen Gehälter oder Arbeitszeiten von HochschullehrerInnen außertariflich festzulegen. Dies soll den Spielraum schaffen, WissenschaftlerInnen mit großer Reputation zu verpflichten, damit sie dazu beitragen, dass die jeweiligen Hochschulen in nationalen und internationalen Rankings höher eingestuft werden und größeren Erfolg bei der Zuteilung von öffentlichen Mitteln, beim Einwerben von Stiftungsgeldern, bei der Bewilligung von Drittmitteln oder schließlich bei Studiengebühren erlangen.

Solche ökonomischen Leistungsanreize sind auch in der Ökonomie selbst ruinös, doch in kreativen Prozessen, die auf Diskussion und Kooperation angewiesen sind, schadet diese Art außerwissenschaftlichen Anreizes. Es kommt zu Konzentrationsprozessen und Hierarchiebildung: Die einen verdienen mehr, gleichzeitig lehren und prüfen sie weniger und haben mehr Mitarbeiter. Es werden schlecht bezahlte Stellen ausschließlich für die Lehre mit Lehrdeputaten von 12 bis 18 Stunden eingerichtet. Die Dozierenden haben kaum die Zeit, sich wissenschaftlich weiter zu qualifizieren, nehmen aber solche Stellen an, weil es ihnen die Möglichkeit verspricht, wissenschaftsnah berufstätig zu sein und vielleicht doch den Sprung zu schaffen. Von der Forschung getrennt, reduziert sich die Lehre der Tendenz nach auf die Vermittlung von standardisiertem Überblickswissen, wie es vielfach von den Studienordnungen verlangt wird. Die Studierenden werden in ihrem Alltagsverstand nicht herausgefordert, die Erfahrung der wissenschaftlichen Fragestellungen und der Vorläufigkeit der Antworten machen sie kaum; kritische Theoriebildung lernen sie nur in geringem Maße kennen. Die Ausrichtung auf Leistung und entsprechende Gratifikationen trägt dazu bei, dass alle Beteiligten darauf achten, ihr Wissen möglichst für sich zu behalten und mit anderen nur dann zu kooperieren, wenn es sich für sie auch »rechnet«. Im Verhältnis zu jüngeren MitarbeiterInnen entstehen auf diese Weise neofeudale Arbeitsbeziehungen. Diese werden oftmals als bloße Sachbearbeiter angesehen, die ein von oben vorgegebenes Projekt durchführen. Die Ergebnisse gehören dem Professor/der Professorin, der/die sie unter eigenem Namen vermarktet, oder er/sie setzt zumindest seinen/ihren Namen mit auf die Publikation. Dies fördert ein positivistisch-empiristisches Wissenschaftsverständnis und wissenschaftlichen Opportunismus. Da die HochschullehrerInnen eher Manager als WissenschaftlerInnen und wahrheitsethisch gering gebunden sind, vertreten sie die Ergebnisse der Forschung auch dann, wenn sie ihren Lehrmeinungen nicht entsprechen oder gar entgegenstehen und ebenso passen sie die Ergebnisse dem Ziel an, in Medien oder politischen und wissenschaftlichen Gremien nicht anstößig zu wirken. Möglicherweise ist es diese Entwissenschaftlichung der Wissenschaften, die dazu führt, dass es in jüngerer Zeit mehrfach spektakuläre Fälle wissenschaftlichen Betrugs gab (vgl. Steinert 2008: 155).

Dem neuen Steuerungsmodell entspricht die Reorganisation des Studiums. Das Studium soll als Investition begriffen werden, mit anderen Worten, es wird ökonomisiert und soll Geld kosten. Die Hochschulen bieten das Studium als eine Ware für eine zahlungskräftige Kundschaft

an. Diese Ware, also weniger das Wissen als der verliehene Titel, muss, damit er in einen gewinnträchtigen Beruf führt, ein knappes, also teures Gut sein und ein hohes Prestige besitzen. Die besten Professoren, das beste Ranking und eine hohe Reputation sollen gewährleisten, dass es sich um eine Elite-, nicht um eine Massenuniversität handelt. Wissenschaftliche Erkenntnis ist nur ein gelegentlich sich einstellendes Nebenprodukt des Geschäfts. Der Versuch, Studiengebühren einzuführen, konnte durch starke Proteste abgewehrt werden. Dies soll sich ändern. Die Einführung hoher Studiengebühren ist ein wesentliches Element der gegenwärtigen neoliberalen Reorganisation der Hochschulen. Mit Markt hat das nichts zu tun. Die Hochschulen wollen sich vorbehalten, ihre Studierenden leistungs- und vor allem zahlungsorientiert auszuwählen. Die Studiengänge selbst werden nicht aus innerwissenschaftlichen Gesichtspunkten geschaffen, sondern sind ein Geschäft. Studiengänge sollen zahlungsfähige Nachfrage erzeugen, sie werden als Exportartikel auf dem Weltmarkt angeboten und verkauft. Damit sie als gute Ware gelten, werden sie nach internationalen Standards bewertet, also akkreditiert und evaluiert. Sinkt die Nachfrage nach ihnen und werden sie negativ evaluiert, dann können sie geschlossen werden. Hochschulen werden also mit Instrumenten ausgestattet, sich mit neuen Studiengängen sehr flexibel auf neue Bedürfnisse der Wirtschaft einzustellen.

Ein Flexibilitätshindernis sind die WissenschaftlerInnen. Doch auch in diesem Bereich zeichnet sich eine Flexibilisierung ab. Der Stamm der teuren Forschungsprofessuren ist klein und wird ergänzt durch eine Vielzahl von geringer bezahlten Lehrprofessuren und prekären Lehrkräften. Negative Evaluationen sollen zu Schließungen von Studiengängen und Entlassung bzw. Nicht-Verlängerung der Verträge von HochschullehrerInnen oder negativen Anreizen für ihre weitere Arbeit führen. Da die Evaluatoren von den Hochschulleitungen eingesetzt werden, können diese den Prozess ihrerseits in einem gewissen Maße steuern; auch wenn Evaluationen positiv ausfallen, können sie das Ergebnis ignorieren. Langfristige Beschäftigungsverhältnisse, gar der Beamtenstatus für WissenschaftlerInnen, werden systemfremd und vermutlich bald abgeschafft.

Für die Studierenden selbst haben diese Veränderungen Konsequenzen. Es verschärft sich der Zeitdruck, der sie hindert, angemessen nach inhaltlichen Gesichtspunkten zu studieren. Sie werden den gegenwärtigen bildungspolitischen Plänen zufolge zukünftig bei der Immatrikulation jünger sein (17 bis 18 Jahre), ihr Studium wird sechs Semester bis zum ersten Hochschulabschluss, dem Bachelor, umfassen. Die Hoch-

schulen praktizieren einen Numerus Clausus. Häufig ist die Aufnahme nicht nur von der Abiturnote, sondern auch von Aufnahmegesprächen oder schriftlichen Tests abhängig. Dies drängt die Studierwilligen dazu, sich gleichzeitig an mehreren Hochschulen zu bewerben, da sie nicht wissen, an welcher Hochschule sie angenommen werden. Für die Hochschulen und ihre Institute bedeutet dies einen enormen bürokratischen Aufwand, um Unter- oder Überbelegung zu vermeiden. Der Zugang zu Masterstudiengängen wird durch die Zahl der Studienplätze begrenzt, für die Zulassung können Abiturnote, Bachelorabschluss, weitere Qualifikationen, Aufnahmegespräche und Gutachten früherer ProfessorInnen bestimmend sein. Für die Hochschulen und ihre Fächerstruktur sind die studentischen Studienentscheidungen relevant. Denn ein Teil der Mittel, die sie von den Ländern erhalten, hängt von den Immatrikulationen für einzelne Fächer ab. Diese erhalten die vollständigen Mittel erst bei einer Auslastung von über 100 Prozent. In gewisser Weise lenkt also die Nachfrage der Studierenden das Fächerprofil einer Hochschule, sofern die Hochschulleitung nicht ausdrücklich anders entscheidet und mit verschiedenen Mitteln dann auch Fächer mit geringen Studierendenzahlen quersubventioniert. Nur Hochschulen mit entsprechenden Einnahmen können ein breites Angebot von Fächern und damit eine breite Lehre und Forschung anbieten. Die Studierenden der verschiedenen Fachgebiete erhalten »Clusterpreise« – so entspricht ein/e StudentIn der Politikwissenschaft vielleicht einem Clusterpreis von 120,- Euro, eine/r der Philosophie einem von 80,- Euro. Um sicherzustellen, dass sich eine ausreichende Zahl von Studierenden bewirbt, müssen Hochschulen also öffentliche Werbung um »KundInnen« betreiben. Um die Zahl der Plätze in den Studiengängen besetzen zu können, werden die festgelegten Werte des Numerus Clausus dann auch durchaus ignoriert. Ebenso werden, um einen Masterstudiengang überhaupt durchführen zu können – sofern er nicht konsekutiv angelegt ist –, auch zahlreiche fachfremde Studierende akzeptiert, die vielfach die Grundlagenkenntnisse nicht haben.

Die Auswahl der Lehrveranstaltungen ist stark eingeschränkt, da die Studienordnungen Studienjahre vorsehen, in denen bestimmte Module belegt werden müssen. Die Lehrveranstaltungen müssen belegt werden, weil unsicher ist, ob sie im Studienjahr noch einmal angeboten werden – und gleichgültig, ob das Thema oder die HochschullehrerInnen interessant erscheinen. Da zudem der Zugang zu den Lehrveranstaltungen begrenzt ist, müssen die Studierenden viele Lehrveranstaltungen belegen, da sie nicht antizipieren können, in welchen sie angenommen werden, und ob im darauffolgenden Semester eine Lehrveranstaltung

in dem Modul, das sie abschließen müssen, um in das nächste Studienjahr weiterzukommen, angeboten wird. Die Studierenden besuchen also mitunter Veranstaltungen, die sie möglicherweise nicht interessieren. Das ist auch für die Lehrenden demotivierend. Unter dem finanziellen und studienorganisatorischen Druck bleibt den Studierenden also kaum die Möglichkeit, ihren Interessen folgend zu studieren und Bildungserfahrungen zu machen, denn die Möglichkeiten, in freien Arbeitsgruppen selbstbestimmt und mit Muße zu studieren, sind erheblich eingeschränkt. Der Bachelor wird zu einer Art besserem Abitur. Für alle Beteiligten, die Lehrenden wie die Studierenden, wird die Möglichkeit, Wissenschaft zu erfahren, beseitigt. Was bedeutet das für kritische Wissenschaft? Wofür sollen sich kritische, die Wissenschaft und ihre Freiheit vertretende Kräfte engagieren?

Es gibt in der Linken seit Langem eine Diskussion darüber, welchen Schwerpunkt die universitäre Ausbildung haben soll. Wird der Schwerpunkt auf Wissenschaft gelegt, besteht die Gefahr, eine elitäre und undemokratische Bildungsmentalität zu fördern; wird umgekehrt die berufspraktische Ausbildung favorisiert, besteht die Gefahr, konformistisch den Funktionsanforderungen des Arbeitsmarktes zu dienen. Da heute von Neoliberalen die langzeitorientierte wissenschaftliche Fachqualifikation zugunsten von kurzlebiger Employability infrage gestellt wird und mit der Vermarktlichung der Hochschulen die sozialen Zugangsbarrieren wieder höher werden, wird zu Recht die soziale und demokratische Hochschule gefordert. Sie soll den sozialen Zugang, die Mitspracherechte der Statusgruppen in demokratischen Gremien und die seriöse Berufsausbildung sicherstellen. Das alles ist dringend geboten.

Allerdings muss auch dem Charakter der Wissenschaftlichkeit der Qualifikation, vor allem dem kritischen Aspekt der Bildungserfahrung von Wissenschaft mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Damit meine ich zweierlei. Zum Einen geht es in den vorhandenen Disziplinen um die Installierung kritischer Inhalte: also bspw. Forschungen zu Konversion und Frieden, zivile und nachhaltigkeitsorientierte Technologien, neue Bauweisen und Besiedlungsformen, psychosomatische und Präventivmedizin, eine Rechtswissenschaft, die ihre Aufgabe in der Beseitigung von Gefängnissen, in der Aufklärung von White-collar-Delikten oder in der Zurückdrängung staatlicher und privater Kontroll- und Überwachungstechniken sieht; Wirtschaftswissenschaften, die zur kritischen Konsumforschung, zu ökologischer Nachhaltigkeit beitragen oder Studiengänge für Gemeinwirtschaft, Wirtschaftsdemokratie, solidarische Ökonomie oder demokratische Planungstechniken anbieten; Kulturwis-

senschaften, die zur Überwindung des Konsumismus und elitärer Bildungsbegriffe beitragen, Sozialwissenschaften, die Macht- und Herrschaftsbeziehungen analysieren, das selbstbestimmende Handeln der Subalternen fördern und umfassende kritische Kapitalismusforschung verfolgen. Das alles wären weitreichende inhaltliche Schritte, die die Wissenschaften enger mit den Problemen verbinden, die die meisten Menschen in ihrer Alltagspraxis beschäftigen. Doch die Grenze sehe ich da, wo es sich um Disziplinen handelt, die sich voneinander ebenso wie von den Praktiken der Gesellschaft abgrenzen und sich nicht als Bereich einer gesellschaftlichen Arbeitsteilung sehen, in der sie ein fragwürdiges Privileg genießen.

Es geht deswegen zum Zweiten noch um etwas Radikaleres, nämlich um die Erfahrung der Wissenschaft für die eigene Person und das eigene Leben, also um Bildung. Bildung ist nichts diffuses, es handelt sich um die konkrete Erfahrung, dass die Begriffe, die in der Theorie ausgearbeitet werden, auf die praktischen Erfahrungen und das Wissen vieler Menschen zurückgehen, wir in diesen Begriffen leben und in der Arbeit an ihnen uns und unsere Verhältnisse ändern. Begriffe sind keine beliebigen Erfindungen von genialen Einzelpersonen, sondern sind kollektive Produktionsmittel des Denkens, der Art und Weise, die Welt zu erschließen und auf sie einzuwirken. Sie sind objektive Denkformen, die den Wissenshorizont unseres Lebens darstellen. Deswegen ist es niemals gleichgültig, wie diese Begriffe beschaffen sind, wie sie verwendet werden, in welchen Zusammenhängen sie stehen, in welche Praktiken sie eingeschrieben sind und welche Macht sich mit ihnen verbindet. Die Erfahrung und kritische Aneignung der Begriffe, ihres Zusammenhangs und ihrer praktischen Bedeutung befähigt dazu, sich im Denken frei und autonom zu bewegen, die vermeintliche Naturgesetzlichkeit der Gesellschaft, ihre epistemologische Ordnung infrage zu stellen und alternative Zukünfte im Gedankenspiel mit anderen zu erschließen. Bestehende Grenzen der wissenschaftlichen Disziplinen und der gesellschaftlichen Arbeitsteilung können durch neuartige Wissenspraktiken derart verändert werden, dass kreativ neue Erkenntnisgegenstände oder Methoden entwickelt werden, dass alle an den Erkenntnispraktiken und an den Entscheidungen über das Wissenswerte und die Formen des Wissens teilhaben können. Ob für einen solchen Demokratisierungsschub des Wissens und seiner Produktion des Wissens die Hochschulen schließlich noch die geeignete Organisationsform sind? Die Antwort wird eine freiere Zukunft geben, die wir durch einen vorbehaltlosen Mut zum Wissen und zur Wahrheit vorbereiten helfen sollten.

Demokratische oder autokratische Hochschule

Zum Entwurf der Neufassung des Hessischen Hochschulgesetzes

Wir leben in einer Demokratie. Später einmal wird man fragen, ob wir an die Demokratie glaubten – so wie wir heute fragen, ob die Griechen an ihre Götter glaubten. Welche Bedeutung haben wohl solche Überzeugungsformeln wie Demokratie, die wir wie eine Monstranz vor uns hertragen? Wo ist die Demokratie? Nicht in den Unternehmen, ein wenig in den Parteien, gering in den Fraktionen des Parlaments, nicht in der Regierung, der Verwaltung, der Polizei, der Bundeswehr. Nicht an den Schulen, auch nicht an den Universitäten, dem Ort der modernen Gesellschaft, wo aufgrund grundgesetzlicher Verbürgung Freiheit, Meinungsäußerung und Kritik institutionalisiert sein sollen. Nun belehrt der Entwurf zu einem neuen Hessischen Hochschulgesetz auch diejenigen eines Besseren, die vielleicht noch Illusionen gehabt haben mochten. Illusionen, die sich einstellen konnten, nachdem durch die studentische Protestbewegung der 1960er Jahre die damaligen technokratischen Hochschulreformbemühungen aufgehalten worden waren und ein leichtes Lüftchen demokratischen Engagements und wissenschaftlicher Innovation die Rockschöße der Talare ein wenig anhob. So konnte eine kurze, unerwartete Öffnung und Demokratisierung der Hochschulen stattfinden, die sich gegenwärtig so sehr bemühen, ihrem Gravitationsgesetz zu entsprechen und wieder zu den Förderanstalten willfährigen Untertanengeists zu werden, die sie so viele Jahrzehnte während des 19. und 20. Jahrhunderts waren.

Ohne Zweifel, die Lage der Hochschulen schreit nach Reformen, denn die weniger als halbherzige Öffnung und Demokratisierung der Hochschulen hat eigene negative Folgen hervorgebracht. Zu beklagen ist das numerische Missverhältnis zwischen Lehrenden und den Studierenden, das dadurch entstanden ist, dass die Zahl der Hochschullehrer nur in geringem Maß mit der Zahl der Studierenden gewachsen ist. Die Lehrenden ersticken unter den Belastungen von Gremienarbeit, Verwaltung, Prüfung, Betreuung, Einwerbung von Drittmitteln und überfüllten Seminaren. Eine gründliche Vorbereitung der Lehrveranstaltungen ist kaum noch möglich, eigene wissenschaftliche Arbeit wird zur Utopie,

die sich erst mit der Rente wird verwirklichen lassen. Die Studierenden können zufrieden sein, wenn sie im Laufe mehrerer Semester ein kurzes Gespräch mit den Dozierenden haben oder schließlich einen Prüfer finden. Sie werden nicht geliebt: Den HochschullehrerInnen sind sie einfach lästig, weil es so viele sind; sie sollen arbeiten und Geld verdienen, gleichzeitig gut und möglichst kurz studieren. Dauert es dann etwas länger, werden sie endgültig eine Belastung des Steuerzahlers: eine Überlast, die es abzubauen und zu bekämpfen gilt, weil hier wie überall der gefährliche »Sozialschmarotzer« lauert, der das Semesterticket oder die Krankenversicherung in Anspruch nehmen will. Die Öffnung der Hochschulen war eine gegen den offensichtlichen Widerstand der Institution. Der Anteil der Studierenden am Altersjahrgang ist in Deutschland ohnehin geringer als in anderen vergleichbaren Ländern. Darüber hinaus sind die Enttäuschungen unter den Studierenden groß, ein erheblicher Anteil bricht das Studium ab. Die Selektionen finden nicht nur vor den Toren der Universität statt, sondern auch durch die materiellen Zwänge des Erwerbs und durch die Studienmodalitäten, die wenig Freude aufkommen lassen und die Erfahrung der fröhlichen Wissenschaft kaum ermöglichen, ja, nicht einmal dulden. Deswegen freut man sich, wenn es zu öffentlichen Diskussionen über die Entwicklung der Hochschulen kommt – was viel zu wenig geschieht, so als sei das Schicksal der Hochschulen einer an Innovation und Wissen orientierten Gesellschaft gar nicht wichtig. Alle demokratischen PolitikerInnen müssten dankbar für eine solche Aufgabe sein, die Reformen an den Hochschulen voranzubringen und sie wieder zu einem Ort der Wissenschaften und der wissenschaftlichen Ausbildung zu machen – gehört es doch zum Metier der Politik, die gesellschaftlichen Verhältnisse als Ergebnis des politischen Handelns zu sehen. Erfreulich ist deswegen, wenn Bundes- und Landesregierungen sowie die Gesetzgeber sich dieses Problems annehmen, Strukturreformen vornehmen und die finanzielle Situation verbessern. Allerdings fallen die Lösungen, die den PolitikerInnen einfallen, in hohem Maße inkompetent aus. Immer wieder ist man enttäuscht worden, wenn man überhaupt die Erwartung auf gute Lösungen durch die Politik hat.

Nun möchte die hessische Landesregierung das seit 2000 geltende Hessische Hochschulgesetz (HHG) verändern. Mit einer Verabschiedung des vorliegenden Entwurfs der Änderungen würde der Gesetzgeber auf zweierlei verzichten. Erstens verzichtete er für die Geltungsdauer des Gesetzes auf die Möglichkeit, die Hochschulen unter demokratischer Kontrolle politisch zu lenken. Denn das demokratische Organ, das Parlament, würde sich entscheiden, einen weiteren Teil seiner Kontroll-

macht an die Hochschulen abzutreten. Anstatt also die demokratische Verantwortung zu übernehmen, flüchtet sich die Politik gerade dann, nachdem die Universitäten in ein Desaster hineinregiert wurden, in Unverantwortlichkeit. Es heißt Autonomie, aber letztlich sollen die Hochschulen einfach selbst sehen, wie sie zurecht kommen. So wird, zweitens, die Misere verwaltet, indem sie der Hochschulbürokratie überantwortet wird. Denn die Gesetzesänderungen zielen nicht darauf, die Demokratie an den Hochschulen, ihre Handlungsautonomie und ihre Wissenschaftlichkeit zu stärken. Vielmehr verbreitet das Gesetz einen derart undemokratischen, ja antidemokratischen Geist, dass man sich fragen muss, ob das Parlament sich nicht selbst aufgäbe, wenn es einem solchen Entwurf Gesetzesrang gewähren würde.

Erinnern wir uns kurz, was laut HHG in der bestehenden und auch zukünftig gelten sollenden Fassung das Ziel der Hochschulen ist: Pflege und Entwicklung der Wissenschaften und Künste sowie Verwirklichung des Rechts auf Bildung durch Forschung, künstlerisches Schaffen, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat; Vermittlung einer wissenschaftlichen Ausbildung, mithin der Erwerb der Fähigkeit zur selbständigen Anwendung und Entwicklung von wissenschaftlichen Methoden und Erkenntnissen, eines wissenschaftlich-kritischen Denkens mit fachübergreifenden Bezügen; Vorbereitung auf berufliche Aufgaben, bei denen diese Fähigkeiten erforderlich oder nützlich sind; darüber hinaus sollen Hochschulen auch an der sozialen Förderung der Studierenden mitwirken.

Der Bezug der wissenschaftlichen Arbeit in Lehre, Forschung und Studium auf den freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat ist also klar und deutlich hergestellt. Selbständiges und kritisches Denken sollen gefördert werden. Nun stellt sich die Frage, ob die Hochschulen dies überhaupt können, ob sie als Organisationen und ob die einzelnen, die hier arbeiten, solche Fähigkeiten vermitteln können. Das HHG beruft sich selbstverständlich auf Artikel 5 des Grundgesetzes, auf die Regelung, dass Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre frei seien. Doch diese Freiheit nimmt im Detail des Gesetzestextes die eigenartige Gestalt einer besonderen Wissenschaftsauffassung an. WissenschaftlerInnen seien frei, Gegenstand und Methode der Forschung zu bestimmen. Dies wird präzisiert, wenn es heißt, die Freiheit der Forschung umfasst insbesondere die Fragestellung, die Grundsätze der Methodik sowie die Bewertung des Forschungsergebnisses und seine Verbreitung. Als WissenschaftlerIn stutzt man und fragt sich, wie viel Freiheit durch eine solche Regelung wirklich möglich sein wird. So weiß man ja, dass

Bewertung innerhalb der Wissenschaften nach dem Postulat der Wertfreiheit durchaus der Selbstzensur der Disziplinen untersteht. Indem der Gesetzgeber die Freiheiten der Gegenstandswahl und der Methoden einräumt, schützt er wohl einzelne Bereiche wissenschaftlicher Arbeit vor staatlichem Zugriff, isoliert sie aber innerhalb des wissenschaftlichen Gesamtprozesses als einzelne Freiheiten und privilegiert damit bestimmte Wissenschaftsauffassungen und -instanzen, die dann gerade durch solche Unterscheidungen ihre Macht entfalten können. Andere Wissenschaftsverständnisse, die – wie die kritische Gesellschaftstheorie – Methode, Gegenstand, inhaltliche Einsicht und Bewertung nicht trennen wollen, könnten schnell zur Ideologie erklärt werden, für die die Freiheitsgarantie der Wissenschaft dann gar nicht gilt.

Kommen wir zurück zum Wortlaut des Gesetzes. Wenn hier gleichsam unterstrichen wird, dass »insbesondere« Fragestellung, methodische Prinzipien und Bewertung frei sind, wird man sich als WissenschaftlerIn sofort skeptisch fragen, welche Freiheiten durch diese euphemisierende Hervorhebung des »Insbesonderen« weniger frei sein und vielleicht sogar eingeschränkt werden sollen. Das ist der Prozess der Forschungs- und Lehrtätigkeit als ganzer, und es sind vor allem die konkreten Inhalte, die Erkenntnisse, also das, was die WissenschaftlerInnen eigentlich am meisten interessieren sollte. Die wissenschaftlichen Bemühungen in Forschung und Lehre und die Erkenntnisinhalte kommen dort zusammen, wo das Gesetz von der Organisation spricht. Die Hochschulorgane haben das Recht zu Eingriffen in die Forschung, wo es sich um die Organisation des Forschungsbetriebs, die Förderung und Abstimmung von Forschungsvorhaben und um die Bildung von Forschungsschwerpunkten handelt. Diese Eingriffsrechte berühren genau genommen das Wesentliche der Freiheit der Wissenschaft. Denn wenn man frei ist bei der Wahl des Gegenstands und der Methode, dann müssen die WissenschaftlerInnen auch darüber entscheiden dürfen, wie der Forschungs- und Erkenntnisprozess beschaffen ist, der es ihnen erlaubt, auf der Grundlage des gewählten Gegenstands, der Methoden, der Begriffe und Argumentationsweisen zu wissenschaftlichen Inhalten, also Erkenntnissen zu gelangen. Die inhaltliche Wahrheit ihrer Forschung liegt ja nicht im Gegenstand, den man nur einfach einmal richtig – mit der richtigen Brille – betrachten muss. Die inhaltliche Arbeit ist selbst ein langer Prozess von Nachdenken, Einsicht und Zweifel, Diskussion und Austausch und letztendlich Publikation. Die wissenschaftlichen Inhalte ihrer Arbeit sind den WissenschaftlerInnen ja nicht äußerlich oder gar gleichgültig, sie werden sich ihnen in vielen Hinsichten ihres täglichen Lebens, ihres Den-

kens und Fühlens verpflichtet fühlen. Sollte ihnen das alles egal sein, dann würde man wohl kaum annehmen dürfen, dass die Hochschule ihrem gesetzesmäßigen Zweck entspräche, nämlich zum Recht auf Bildung durch Forschung beizutragen. Dann wären auch Zweifel an der Qualität der wissenschaftlichen Einsichten erlaubt – und jene lassen sich in der Tat haben, weil so viele WissenschaftlerInnen tatsächlich kaum diesen Titel verdienen.

Betrachten wir den Sachverhalt so, dann hängt alles am Charakter der Hochschulgremien, die in die Forschungsorganisation eingreifen dürfen. Solche Eingriffe wären dann legitim, wenn es sich um Selbsteinwirkungen handelte, wenn also die an der Forschung und Lehre Beteiligten (als HochschullehrerInnen, ForscherInnen, Mitarbeitende und Studierende) sich bemühten, für ihre Arbeit eine bessere Organisationsform zu finden. Das entspräche dem Bemühen der Wissenschaften, in Forschung und Lehre fachübergreifend kritisch und selbstständig zu denken und ein solches Denken zu fördern. Damit würde aus dem Innern wissenschaftlicher Erfordernisse zudem auch dem Selbstverständnis des freiheitlichen und demokratischen Rechtsstaates entsprochen: Es würden sich nämlich die Hochschulen freiheitlich und demokratisch selbst bestimmen. Dazu bräuchte es stärkerer Entscheidungs- und Kontrollorgane als den Senat mit seinen 17 Mitgliedern, von denen neun HochschullehrerInnen sind. Denkbar wäre eine Versammlung von Fachbereichsvertretungen. Denn wo die Gremien von WissenschaftlerInnen nur partikulare Interessen vertreten würden, wo die Forschung eine autoritäre und antidemokratische Richtung annehmen würde, könnten ein Hochschulrat – der nicht aufgrund des Vorschlags des Präsidiums ausgewählt würde, dessen Aufgabe nicht nur auf die Artikulation der Erwartungen der Berufswelt an die Hochschulen begrenzt wäre, und in dem Personen aus allen gesellschaftlichen Gruppen repräsentiert wären – sowie MitarbeiterInnen und vor allem Studierende als Korrektiv wirken. Vor allem, da sie mit den Hochschulen nur kurzzeitig verbunden sind. Diese Mitspracherechte der Studierenden als ein wesentliches Element einer demokratischen Hochschulverfassung wurden leider durch die Rechtsprechung verhindert. Ebenso ist auch die Vorstellung, Studierende könnten durch eine Evaluation die Qualität der Lehre und Forschung beeinflussen, zweckentfremdet worden, indem sich die Evaluationsdiskussion in eine ganz andere Richtung entwickelt hat. Evaluiert wird nicht die einzelne Tätigkeit der Hochschullehrer durch die betroffenen Studierenden, sondern die Durchlaufquote von Studiengängen, die Zahl der Abschlüsse, der Umfang der eingeworbenen Drittmittel und die Zahl der Veröffentlichungen von HochschullehrerInnen.

Die Freiheit von Forschung und Lehre hängt also an der Organisation der Hochschulen, und diese Organisation hängt an den Hochschulgremien. Deswegen ist es wichtig, auf die Hochschulgremien einzugehen. Sie stehen im Zentrum des Entwurfs des HHG. In der Begründung des Entwurfs wird der tragende Gedanke klar ausgesprochen. Der Gesetzesentwurf habe zum Ziel, das Hochschulpräsidium und die Dekanate als die operativen Organe der Hochschule zu stärken. Dies sei für den Wettbewerb und das Erfordernis der Profilbildung der Hochschulen erforderlich.

Die entscheidende Rolle kommt dem Präsidium zu. Es leite die Hochschule und fördere mit den anderen Organen, den Fachbereichen und ihren Mitgliedern ihre zeitgerechte innere und äußere Entwicklung. Was zeitgerecht ist, wird – wie deutlich wurde – nicht autonom durch die WissenschaftlerInnen bestimmt, sondern durch das Gesetz: Wettbewerb und Profilbildung. Das Gesetz überschreitet seine Kompetenz, es nimmt den Hochschulen ihre Autonomie in dem Augenblick, in dem es sie ihnen verspricht und zwingt sie zu einer bestimmten Ausrichtung, die mit wissenschaftlichen Inhalten nicht viel zu tun hat. Zu diesem Zweck, aber eben nur zu diesem, bekommt das Präsidium das Recht, über die Entwicklungsplanung der Hochschule zu entscheiden, Zielvereinbarungen abzuschließen, Budgets zuzuweisen und den Strukturplänen der Fachbereiche zuzustimmen. Im Präsidium hat der Präsident die Richtlinienkompetenz. Er hat aber darüber hinaus auch deswegen eine stärkere Position, weil er eine Amtszeit von sechs Jahren hat, die Vizepräsidenten nur von fünf. Gewählt werden sie zudem aufgrund des Vorschlags des Präsidenten. Der Präsident kann sich demnach nach seinen Vorstellungen ein ihm genehmes Entscheidungsgremium zusammenstellen. Er entscheidet am Ende unkontrolliert und ohne institutionelle Gegengewichte über das, was als profiliert, was als wettbewerbsfähig gilt.

War die Entwicklungsplanung bislang noch eng an den Senat gebunden, dem gegenüber der Präsident einmal im Jahr rechenschaftspflichtig ist – und der ihn abwählen könnte, was aber wenig wahrscheinlich ist, so wird dies nun geändert. Denn bislang schlug das Präsidium dem Senat die Einführung und Aufhebung von Studiengängen vor. Dies darf es nun aus eigener Machtvollkommenheit: »Das Präsidium entscheidet nach Anhörung oder auf Vorschlag der Fachbereiche und nach Stellungnahme des Senats über die Einführung und Aufhebung von Studiengängen.« (Entwurf HHG § 42 Abs. 5) Das Präsidium und der Präsident werden ermutigt zu entscheiden. Sie sollen sicherlich vorher noch konsultieren. Doch im Prinzip können sie, ohne Sanktionen befürchten zu

müssen, Studiengänge errichten oder beseitigen. Das aber bedeutet, dass die Freiheit der Wissenschaft in einem ganz grundlegenden Sinn durch Organisation und Verwaltung eingeschränkt, wenn nicht beseitigt wird. Denn der Studiengang ist ja der konkrete Ort, an dem sich die Freiheit der Lehre und Forschung vollziehen muss. Was nutzt es den WissenschaftlerInnen, wenn sie ihren Gegenstand frei wählen können, dieser aber aufgrund veränderter Profilierungsstrategien des Präsidenten organisatorisch nicht mehr gewünscht wird. Damit dies noch reibungsloser möglich ist, wird das Gewicht der fachlichen Gesichtspunkte bei der Wahl eines neuen Professors verringert. Denn die Berufungskommission, die im Prinzip nach fachlichen Gesichtspunkten entscheiden sollte, wird nun nicht mehr von den Dekanaten der einzelnen Fachbereiche allein, sondern »im Einvernehmen mit dem Präsidenten« eingesetzt. Der Präsident kann nun also durch die Auswahl der Kommissionsmitglieder steuern, welche inhaltlichen Schwerpunkte und wissenschaftlichen Kriterien besondere Relevanz erlangen. Die Rangeleien und Intrigen unter den Wissenschaftlern, die ohnehin irrational genug sind, können nun noch überlagert werden durch die Machtbestrebungen des Präsidenten und die Liebedienerei nach oben. Die Dekane ihrerseits werden wahrscheinlich dem Wunsch des Präsidenten keinen großen Widerstand entgegensetzen, denn der Dekan wird in Zukunft »auf Vorschlag des Präsidenten oder der Präsidentin« aus dem Kreis der dem Fachbereich angehörenden ProfessorInnen gewählt. Der Präsident, hier wird es ausdrücklich gesagt, erhält also die enorme Kompetenz, noch bis in den für die wissenschaftliche Autonomie sensibelsten Bereich, die Berufung und damit die faktische Wissenschafts- und Forschungsentwicklung, administrativ hineinzuregieren. Über den von ihm abhängigen Dekan und im Einvernehmen mit diesem kann der Präsident unmittelbar auf die personelle Zusammensetzung einer Kommission Einfluss nehmen und damit sicherstellen, dass von vornherein keine ihm möglicherweise missliebigen Kandidaten aufgestellt werden. Sollte eine Kommission aufgrund fachlicher Überlegung eine/n WissenschaftlerIn auswählen, der dem Präsidenten nicht als zeitgerecht erscheint, also als jemand, der nicht in das Profil passt, das er für seine Hochschule vorgesehen hat, dann hat er das letzte Wort. Denn das Recht zur Berufung eines Professors wird in Zukunft nicht mehr beim demokratisch gewählten und kontrollierten Minister, sondern beim Präsidenten liegen, der weder öffentlich noch in der Hochschule kontrolliert ist. Schließlich öffnet ihm noch eine weitere Regelung ein erhebliches Maß an Recht und Willkür. Das Präsidium entscheidet über die Leistungsbezüge der Professorinnen und Profes-

soren. Dies aber bedeutet, dass die Präsidenten am Ende mit dem Mittel des Geldes signalisieren können, wen sie im Interesse der Universität für wichtig oder wenig wichtig halten. Dass dies schnell zu Mobbing oder Gesinnungsterror führen kann, indem Präsidenten die Höhe der Einkommen von ProfessorInnen als ein Instrument zur Regulierung von deren Willfährigkeit nutzen, liegt auf der Hand.

Die neuen Regelungen der Organisation der Hochschulen ändern ihre Struktur und das Wissenschaftsklima grundlegend. Alle relevanten, das Wissenschaftsleben betreffenden Entscheidungen werden von einer zentralen Stelle aus getroffen. Es handelt sich um ein Top-down-Modell, das die Mitsprache von WissenschaftlerInnen nicht mehr vorsieht. Dies gilt auch und vor allem für den Bereich, der ihre Arbeit unmittelbar berührt. Organisationsveränderungen, die aus dem wissenschaftlichen Prozess, aus der wissenschaftlichen Diskussion heraus angestoßen werden könnten, sind nahezu undenkbar. Verstärkt wird dies zum einen durch die Modularisierung der Studiengänge und zum anderen durch Leistungsverträge zwischen den HochschullehrerInnen und Präsidien. Entscheidend wird der Wille einer einzigen Person, des Präsidenten, der seinerseits vom Gesetzesentwurf auf im Wesentlichen unwissenschaftliche Kriterien verpflichtet wird: Zeitgemäßheit und Wettbewerb. Doch in der Unbestimmtheit dieser Kriterien, die keiner demokratischen Kontrolle und keiner Diskussion unterliegen, sondern wie ein Naturgesetz die Politik, die Öffentlichkeit und nun auch noch die Wissenschaften beherrschen, kann sich der Opportunismus gegenüber herrschenden Trends und Moden, die Willkür und die Infamie kleingeistiger und despotischer Hochschulleitungen entfalten. Die Hochschulen werden zu Modellen praktizierten Autoritarismus, zu öffentlich finanzierten Einrichtungen, denen übergreifendes, kritisches Denken und die demokratische Haltung ausgetrieben werden. Jeder auf wissenschaftliche Argumente gestützte Dissens hinsichtlich der Gliederung der wissenschaftlichen Forschung und Lehre muss sofort mit einer Serie von Sanktionen rechnen: Aberkennung von Leistung oder gar Beseitigung von Studiengängen, mithin also des eigenen Fachgebiets. Das ist der Einzug der Autokratie in eine öffentliche Einrichtung, die als Teil des demokratischen Rechtsstaats selbst auf demokratische Prinzipien verpflichtet sein sollte. Das ist die Beseitigung von Wissenschaftlichkeit im Namen des Wettbewerbs.

Dies sind alles keine vagen Befürchtungen für die Zukunft, sondern wird schon praktiziert. Hier wird es gesetzesförmig ausbuchstabiert. Missliebige, randständige, für irrelevant gehaltene Studiengänge werden geschwächt oder geschlossen, weil sie angeblich nicht ins Profil ei-

ner wettbewerbsorientierten Hochschule passen. Die Leistungen von HochschullehrerInnen oder Fachbereichen bei der Einwerbung von Drittmitteln werden von den Universitätsleitungen selbst bei sehr guten Evaluationen einfach manipulatorisch ignoriert. Nun könnte man ja einwenden, dass die Hochschulen sich dank der Initiative des Gesetzgebers selbst lenken werden, weil die Hochschulleitung aus WissenschaftlerInnen besteht, die doch sicherlich das Beste wollen. Das ist allerdings gar nicht sicher, weil ja die Stelle des Präsidenten öffentlich ausgeschrieben werden kann. Dabei ist nicht vorgesehen, dass es sich bei den Bewerbern um WissenschaftlerInnen handeln muss – im Gegenteil gehen mit Blick auf die USA die Erwartungen dorthin, die Governance und Führung an Hochschulen zu professionalisieren: Dabei kann es sich um Wissenschaftler, Verwaltungsbeamte und Manager handeln oder, zukünftig, um Personen, die eine Ausbildung in »academic management« und »university leadership« durchlaufen haben. Darüber hinaus muss man auch die Wirkung vor Augen haben, die die Logik des Amtes auf die Amtsträger hat. Werden es solche sein, die mit großem Weitblick, gelehrsamer Neugierde und Diskussionsbereitschaft, wissenschaftlicher Liberalität und persönlicher Großzügigkeit für die Sache der Wissenschaft, der Forschung und der Lehre eintreten werden? Werden es jene »Leader« sein, die nach den neuen Managementmethoden nicht mehr autoritativ befehlen wollen, sondern in Netzwerken agieren, die Diskussion suchen, mit Visionen durch Konsens führen und Initiative anregen? Wenn es schon keine Demokratie an den Hochschulen gibt, dann möchte man wenigstens an den guten und kompetenten Herrscher glauben. Aber wie schon auf anderen Feldern wird eine solche Hoffnung wohl auch an den Hochschulen enttäuscht werden. Solche nahezu unkontrollierten Machtbefugnisse schaffen sich in der Regel ihr eigenes »Menschenmaterial« – wie es Max Weber genannt hätte. Die Machtfülle muss jeden überfordern und korrumpieren und zu der Raserei und dem Wahn führen, alles durchzusetzen, was der eigene Wille und die Laune eingeben. Die Erfahrungen mit einigen Hochschulen zeigen, dass Präsidenten oder Rektoren bereits jetzt, wo die Machtfülle noch nicht so groß ist, die Neigung haben, sich von den Gremien, den Kollegen und der eigenen Verwaltung abzukoppeln und ihre Hochschulen absolutistisch wie Duodezfürstentümer zu leiten. Durch kein Organ wirklich der Kontrolle unterworfen oder korrigiert, können sie es sich leisten, das Ohr nur noch Schmeichlern, Intriganten, Kratzfüßlern zu öffnen. Der neue Sozialcharakter, der dem erwarteten Führungsstil entspricht, zeichnet sich bereits ab: Es ist der hartleibige, schneidige Dezisionist, der von sich selbst übermäßig über-

zeugte, dem Cäsarenwahn verfallende, dem bürokratischen Geist und dem Dünkel der Allkompetenz verhaftete Potentat, der jeden sachlich-kritischen Einwand als Unbotmäßigkeit betrachtet und hinter der Maske höflicher Verbindlichkeit mit kaltem Durchsetzungswillen beantwortet. Er ist anerkennungssüchtig, konformistisch und läuft den Großen dieser Welt hinterher, von denen er gebraucht und gleichzeitig wegen seines Eifers belächelt wird. Der Präsident ist alles, die Wissenschaften sind nichts. Der demokratische Gesetzgeber würde also, indem er die Hochschulleitungen derart ermächtigte, nicht nur die Demokratie schwächen. Ebenso schlimm ist, dass auch etwas so Empfindliches wie die kreative und innovative wissenschaftliche Arbeit, die ohnehin an den Hochschulen so sehr bedroht und verhindert wird, durch die zu erwartende Reorganisation der Hochschulen weiteren und nachhaltigen Schaden nehmen würde. Nicht Hoffnung auf die guten HochschulleiterInnen, sondern Hoffnung auf die Rationalität der Wissenschaften bleibt, dass sie nämlich, die schon so viele autoritäre Zumutungen überstanden und überwunden haben, sich auch gegen diese behaupten werden.

Von der bedingten Universität zum emanzipatorischen Wissen

Für eine demokratische Hochschulreform
– jenseits von »Bologna«

Die Universität war niemals unbedingt. Was als »Elfenbeinturm« bezeichnet wird, ist nicht mehr als ein Illusionseffekt, an den einige ProfessorInnen und KritikerInnen der Universität glauben mochten. Über Jahrhunderte wurden die Universitäten von der katholischen Kirche kontrolliert. Eine freie wissenschaftliche Diskussion entfaltete sich zwischen Privatgelehrten, Sekretären und Lehrern des Adels, in Akademien, in Gelehrtengesellschaften und deren weitverzweigten Netzwerken und Korrespondenzen. Wissenschaft war das Ergebnis der Initiative Einzelner und kleiner Gruppen, ihrer Neugierde und oftmals auch ihres Mutes, den sie brauchten, sich mit der Orthodoxie der Kirche und der Obrigkeit anzulegen. Seit dem 19. Jahrhundert hat die nun vom Staat kontrollierte und finanzierte Universität mit dem Widerspruch zu tun, dass sie zwei Aufgaben gleichzeitig zu erfüllen hat. Auf der *einen Seite* wird sie für die wissenschaftliche Ausbildung, Lehre und Forschung zuständig. Auf der *anderen Seite* soll sie zur beruflichen Qualifikation derjenigen beitragen, die in den Bereichen der staatlichen Verwaltung und der Kirche arbeiten. Die Bedingtheit der Universität hat auf beiden Seiten Geltung. Während das für den Aspekt der beruflichen Qualifikation auf der Hand liegt, kommt es mit Blick auf Forschung und Lehre zu Verklärungen, die sich nicht ganz zu Recht mit dem Namen Wilhelm von Humboldts verbinden. Danach wäre die Universität von dem Ideal eines Studiums in Einsamkeit und Freiheit in einer Gemeinschaft von Forschenden, Lehrenden und Lernenden bestimmt (vgl. Humboldt 1810: 255f.).

Aus der Sicht einer materialistisch politischen Epistemologie kann die Universität als ein historisch spezifisches epistemisches Terrain begriffen werden, das den Prozess der Erkenntnis, der Wissenserarbeitung und der -verbreitung auf eine spezifische Weise organisiert. Gesellschaften erzeugen immer Wissen, das sie für die Aneignung der Natur und die Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse benötigen. Unter Bedingungen der Herrschaft von Menschen über Menschen und über Natur sind die Disziplinen und Modalitäten des Wissens immer auch davon bestimmt, dass sie zu dieser Herrschaft beitragen müssen. Wissen lässt

sich sicherlich nicht auf Herrschaftsfunktion reduzieren, denn es gibt in ihm immer ein rationales Moment der Erkenntnis. Doch allein diejenigen, die über Ressourcen verfügen, können Wissen ausarbeiten, pflegen und tradieren. Umgekehrt ist es gerade die Macht dieses Wissens, das ihnen wiederum hilft, ihr Privileg zu bewahren. Es ist also für die Art des Wissens selbst immer entscheidend, wie das Wissen erzeugt wird, wer über die Mittel zur Produktion dieses Wissens, über das Wissen selbst sowie seine soziale Verteilung und die technische, räumliche und zeitliche Übermittlung verfügt. Unter herrschaftlichen Verhältnissen gibt es das hochkulturelle Wissen derjenigen, die herrschen, und das Erfahrungswissen von unten, das über lange Perioden vorwiegend mündlich tradiert werden musste. Die Universität ist ein gesellschaftliches Verhältnis, das den Prozess der Wissenserzeugung und -vermittlung unter sehr straffen und hierarchischen Bedingungen organisiert und deswegen auch als ein Apparat bezeichnet werden kann, der im Bereich des Wissens eine neue Form von Herrschaft etabliert. Das wissenschaftliche Wissen wird auch durch die moderne bürgerliche Universität von dem Wissen der »Laien«, von den Problemen der Gesellschaft und den Erfahrungen ihrer Mitglieder weiterhin getrennt gehalten. Es wird auf verstetigte Weise von WissenschaftlerInnen produziert, die jedoch – anders als dies in den Klöstern und mittelalterlichen Universitäten der Fall war – allein am Zweck der Wissenschaft orientiert arbeiten und dies nicht mit Erlösungswissen verbinden müssen. Das wissenschaftliche Wissen wird durch einen neuartigen Widerspruch begrenzt, der sich aus Eigentumsansprüchen auf Wissen ergibt: Grundsätzlich sollen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung der Allgemeinheit zugänglich sein. Wissen wird, worauf auch schon Humboldt hinwies, in der kollektiven Teilhabe und Kooperation nicht verbraucht, sondern umfangreicher, vielseitiger und komplexer. Gleichzeitig wird es durch die Zurechnung zu einer Person autorisiert und durch den Eigentumstitel rechtlich monopolisiert – auch, bevor das Wissen durch patentrechtliche Regelung unter Eigentumsschutz fällt und der Öffentlichkeit entzogen wird. Gründe für diese Verknappung sind die Verantwortung, die WissenschaftlerInnen für ihre Argumente tragen sollen, aber auch die Karriere, die es erforderlich macht, dass Wissen (in Form einer These oder eines Arguments) einem/r AutorIn zugeschrieben werden kann, der/die als EntdeckerIn, als originelle/r DenkerIn, als sorgsame/r PhilologIn, als großartige/r SchreiberIn, als lebendige/r DozentIn gilt.

Die Trennung vom praktischen Wissen der Laien, die zu »Laien« erst durch diese formelle Trennung eines Wissensapparats werden, der ihr

Wissen an- und enteignet, wird durch eine besondere Disziplinierung der Wissenschaftler selbst erzwungen. Sie haben vom ersten Tag ihrer Ausbildung zu lernen, dass sie die Welt, in der sie leben, unter dem Blickwinkel, passives Objekt bloßer Anschauung zu sein, erfassen, gliedern und technisch beherrschen sollen. Die erste Lebenslüge des universitären Wissens ist insofern, dass es von sich behauptet, wertneutral zu sein. Dies fügt sich zusammen mit der Vorstellung des modernen Bürgertums, eine allgemeine Klasse zu sein, die über ein allgemeines, schlechthin nicht-ideologisches Wissen verfügt. So können viele der HochschullehrerInnen, die aus der bürgerlichen Klasse kommen (nur 11% der UniversitätsprofessorInnen kommen aus einem Elternhaus mit niedrigem sozialen Status, umgekehrt 34% aus der höchsten Herkunftsgruppe, der Mechanismus der bürgerlichen Selbstrekrutierung und Exklusivität wird durch die Position der Juniorprofessur noch verstärkt, in einzelnen Fächern wie Rechtswissenschaften ist diese Tendenz deutlicher als in anderen; vgl. Möller 2013), die Vorurteile ihrer Klasse selbst für verallgemeinerungsfähig und deswegen für wertneutral halten. Demgegenüber wird das Wissen der »Laien« nicht nur ausgegrenzt, sondern es wird dadurch, dass es von den Rationalisierungstechniken der Wissenschaften abgespalten und durch umfangreiche mediale Prozesse bearbeitet wird, ein bizarr zusammengesetztes Alltagsbewusstsein, dem gegenüber die WissenschaftlerInnen immer ihre Überlegenheit demonstrieren können.

Innerhalb der Universität ist dieses distanzierte Wissen disziplinär verfasst. Treuhänderisch, so erläutert Richard Münch dies affirmativ, übernimmt die wissenschaftliche und akademische Gemeinschaft die öffentliche Verantwortung der Erweiterung des Wissens und der Bildung der heranwachsenden Generation. Die Treuhänderschaft konkretisiert sich in Fachgesellschaften und Professionen, die die wissenschaftliche Forschung gestalten und über Forschungsprojekte und -ergebnisse in Peer-Review-Verfahren entscheiden. Das ist der »Pol der autonomen Wissenschaft,« der »›sakrale‹ Kern« einer Gemeinschaft, deren Mitglieder vom Gefühl der Dankbarkeit, Verbundenheit und Verpflichtung bestimmt sind, an diesem Prozess der kollektiven Erkenntnissuche beteiligt zu sein, der durch Gabe und Reziprozität ebenso wie durch die produktiven Kräfte des Wettbewerbs gekennzeichnet ist. »In der Hand der Fachgesellschaften und der akademischen Selbstverwaltung durch die Korporation der Professoren hat die zweckfreie Forschung im sakralen Kern Vorrang vor allen Formen der Anwendung und Verbreitung des Wissens.« (Münch 2011: 47, vgl. auch 44f.) Die disziplinären Gren-

zen werden durch eine Reihe von Vorkehrungen gesichert: der Name des Faches, die Studien-, Prüfungs- und Promotionsordnungen, die wissenschaftlichen Vereinigungen, die Fachliteratur, die als obligatorischer Kanon betrachtet wird, die Fachverlage, die Tradition der Institute und Lehrstuhlinhaber und die Begutachtung bei Drittmittelanträgen. Hinzu kommen bestimmte Techniken der Lehre, des Argumentierens und der Verbindung mit der außerhochschulischen beruflichen Praxis. Die Grenzen eines Faches aufgrund von wissenschaftlicher Neugierde zu überschreiten mag für einzelne Individuen situativ wohl möglich sein, aber die Disziplin diszipliniert und wirkt wie ein Gravitationsgesetz, das die WissenschaftlerInnen wieder in die Bahnen des konventionellen Wissens zurückzwingt: Marx gilt dann als Ökonom, die Kritische Theorie als Philosophie oder Soziologie, Foucault wird als Historiker oder als Sozialwissenschaftler gelesen. Denn die WissenschaftlerInnen müssen über ein obligatorisches Wissen verfügen, das Merkmal ihrer Professionalität ist, und es vermitteln, spezifische Fachliteratur kennen, sich in Fachverbänden organisieren und an deren Diskussionen orientieren. Forschungsprojekte werden wiederum nach disziplinären Gesichtspunkten auch auf ihre Zugehörigkeit zu einem Fach und danach beurteilt, wieweit die entsprechende Forschung berücksichtigt wurde. Mit der Reorganisation der Hochschulen werden Bachelor- und Masterstudiengänge häufig nach administrativen Gesichtspunkten geschaffen. Die Studierenden werden in solchen Fällen nicht im breiten Sinn disziplinär ausgebildet und verfügen dann über Abschlüsse, die entweder sehr spezialistisch sind (soziologische Biografieforschung) oder (wie Technik und Kultur) keiner der herkömmlichen Disziplinen zugerechnet werden können. »Welcher BA für welchen MA qualifizieren soll, das liegt bis heute im tiefen Dunkel, denn die Master-Studiengänge sind nach demselben Muster gestrickt.« (Eßbach 2009: 18) Damit wird auf dieser Stufe der Ausbildung die Logik eines Faches und die Bedeutung von Fachgesellschaften und fachkompetenten WissenschaftlerInnen infrage gestellt, also das, was Richard Münch als sakralen Kern der Wissenschaften begreift.

Zu einem späteren Zeitpunkt – und spätestens dann, wenn es um Drittmittelanträge geht – sind die Antragsteller mit disziplinären Anforderungen konfrontiert und müssen dieses Wissen in seinen formellen und informellen Hinsichten erwerben. Doch könnte auch eine solche Notwendigkeit mit zukünftigen Generationen von WissenschaftlerInnen schwächer werden. »Solange noch hinreichend Hochschullehrer vorhanden sind, die eine disziplinäre Formung aus dem alten System

mitbringen, wird man die Erosion der Disziplinen gar nicht merken.« (Eßbach 2009: 18)

Zwischen den Fächern selbst gibt es Hierarchien. Diese ergeben sich aus der Nähe zu Unternehmen, den Berufsaussichten und erwartbaren Einkommen der Absolventen, dem Gewicht eines Faches bei der Beratung von staatlichen Stellen und Politikern oder aufgrund des kulturellen Prestiges fachlicher Kompetenzen. Für die WissenschaftlerInnen, die sich an die Spielregeln nicht halten, bei ihren Forschungen disziplinäre Grenzen ignorieren, neue Fragestellungen verfolgen, sich nicht an Argumentationsstandards halten, die relevanten Autoren nicht zitieren, können, sofern sie nicht etabliert sind, schwierige berufliche Situationen entstehen. Das formelle Beamtenverhältnis konnte der Neugierde einen gewissen Schutz und die Möglichkeit langfristiger Planung der wissenschaftlichen Arbeit gewähren. Da die Universitäten staatlich sind, kann das Wissen einen ihm eigenen Anspruch auf Allgemeinheit zur Geltung bringen. Es gehört formell nicht einem/r HochschullehrerIn, einem Institut oder einem die Forschung finanzierenden Unternehmen, sondern der Allgemeinheit. Dieses Wissen steht allen gesellschaftlichen Kräften zur Verfügung oder sollte es jedenfalls. Diese formelle Allgemeinheit des Wissens konnte wiederum auch eine gewisse Demokratisierung des Wissens selbst ermöglichen, eine Pluralisierung der wissenschaftlichen Ansätze, die Durchsetzung neuer Disziplinen, die Öffnung für kritische Fragen, die Existenz von Nischen und damit eine Möglichkeit der Existenz von Wissen der Subalternen. Wenn die Fragen allerdings zu radikal werden und an die Bedingungen der gesellschaftlichen Verhältnisse und der Naturaneignung rühren, wirkt der soziale und wissenschaftliche Konsens der WissenschaftlerInnengemeinschaft als Form der Zensur: Die Thesen werden ignoriert, Einladungen nicht ausgesprochen, Veröffentlichungen behindert, Drittmittel nicht gewährt, Berufungen vermieden oder verhindert. Die funktionale Differenzierung der Wissenschaft, die akademische Freiheit und wissenschaftliche Forschung um ihrer selbst willen, die treuhänderisch von der wissenschaftlichen und akademischen Gemeinschaft sowie den Fachgesellschaften wahrgenommen wurde, wird, wie Richard Münch (2011: 68f.) kritisiert, durch die neoliberale Reorganisation der Hochschulen bedroht oder gar beseitigt. Aber Münch idealisiert rückblickend die Praktiken dieser vermeintlich treuhänderisch wirkenden akademischen Gemeinschaft und lässt alle Aspekte der Ungleichheit, der innerwissenschaftlichen Machtverhältnisse und der Praktiken der Disziplinierung des Wissens außer Betracht. Damit aber auch, dass das Wissen, das an den Universitäten und Hoch-

schulen über die Jahrzehnte erzeugt wurde, keineswegs ein Kollektivgut war, das für alle Gesellschaftsmitglieder in gleicher Weise genutzt werden konnte. Soweit die Gefahr bestand, dass es in dieser Form doch genutzt wurde, musste es entweder ausgegrenzt oder in einer Weise akademisiert werden, dass es harmlos wurde. Doch Münchs Kritik trifft auch einen wichtigen Punkt. Denn die technokratische Fragmentierung und partielle Auflösung von Fächern bzw. ihre administrativ verfügte Kooperation und Zusammenfügung bietet keine Alternative im Sinne einer wissenschaftlichen Problematik, einer Theorie oder gemeinsamer Fragestellung an, die die Kraft hätten, die Arbeit der verschiedenen arbeitsteilig forschenden und lehrenden WissenschaftlerInnen von innen her zu verbinden und zu koordinieren.

Die disziplinierenden Mechanismen der wissenschaftlichen Disziplinen und Wahrheitsregime innerhalb des Staatsapparats Wissenschaft ebenso wie des Staates im weiteren Sinn werden seit zwei Jahrzehnten durch neue Formen des Regierens der Wissenschaften erweitert und ergänzt. Die Wissenschaften und die Hochschulen gehören weiterhin zum Dispositiv der Regierungstechniken, aber sie werden Gegenstand einer Sorge: Sind sie ihrerseits überhaupt dazu fähig, zu regieren, zur Verwaltung von Menschen beizutragen? Die politische Kontrolle ist gleichzeitig zu rigide und zu ungenau, weil sie mit ihrer externen Rahmensetzung kaum auf die Modalitäten des Wissens Einfluss nehmen kann. Der wissenschaftlichen Gemeinschaft allein ist aus der Perspektive der Herrschaft nicht zu trauen – zu viel herrschaftskritisches Wissen wurde seit den 1960er Jahren erzeugt, zu viele Kräfte wirken an der Erzeugung des Gemeinguts Wissen mit und definieren, welches Wissen als wahr und legitim gelten kann. Mit der neoliberalen Reorganisation der Hochschulen und den neuen Steuerungsinstrumenten des New Public Managements werden die Wissenschaften nicht mehr durch eine demokratisch-parlamentarische Politik und vielleicht gar durch eine breitere Öffentlichkeit kontrolliert und beobachtet, sondern durch den »stummen Zwang« spezifischer ökonomischer Verhältnisse und von innen regiert. Es handelt sich dabei um neue Steuerungsinstrumente in den Händen der Hochschulleitungen, die die Hochschulen in wettbewerbsfähige, dienstleistungsorientierte Unternehmen umbauen. Diese Instrumente ermöglichten in den vergangenen Jahren, die relative Autonomie wissenschaftlicher Forschung und Lehre zu modifizieren: Zielvereinbarungen, Drittmitteleinwerbungen, Verbundforschung, Exzellenzinitiativen, der schnelle Umbau von Studiengängen, die Prüfungen der Prüfer durch Evaluationen, die Verwaltung der Finanzen durch Hochschulen, Institute und

HochschullehrerInnen – solche neuen Aufgabenzuschnitte verändern die Themen und Modalitäten der Forschung (die durch Hochschulleitungen, Forschungsverbünde, Rahmenprogramme der EU-Kommission bzw. der Bundesregierung oder den Rhythmus der Drittmittelvergabe bestimmt sind), die Struktur des Zeitbudgets von WissenschaftlerInnen, die immer weniger wissenschaftlich und in immer stärkerem Maße wissenschaftsadministrativ tätig sind. Da die Hochschulen Wettbewerbsprofile ausbilden wollen und müssen, geht es darum, dass besondere Studiengänge eingerichtet, besonders exzellente WissenschaftlerInnen eingeworben werden, dass Wissen unter eigentumsrechtlichen Gesichtspunkten unter Verschluss gehalten wird, bis es öffentlich genutzt oder vermarktet werden kann. Die formelle Allgemeinheit der Hochschulen wird also gefährdet. In die Hochschulen zieht ein straffes Regiment der Ungleichheit zwischen den Fachgebieten und den einzelnen WissenschaftlerInnen ein: ungleiche Gehälter und Löhne, ungleiche Lehr- und Betreuungspflichten, ungleiche Verhältnisse bei Promotionen. Was als wissenschaftlich wertvoll gilt, wird nicht von Wissenschaftlern entschieden, sondern von den Hochschulleitungen, Akkreditierungsagenturen oder Rankings. »Die Forscher und Lehrer sind nicht mehr selbständige Akteure, sondern Humankapital, das von einem starken Universitätsmanagement investiert wird, um Rendite zu erzielen. Über das, was geforscht und gelehrt wird, muss deshalb das Universitätsmanagement entscheiden.« (Münch 2011: 86) Die wissenschaftliche Kultur leidet darunter. Die Konkurrenz nimmt zu: um Prestige, höhere Einkommen, Forschungsmittel und Ausstattungen, um weniger Verwaltungsarbeit, eine Beschränkung der Studierendenzahl und entsprechende Betreuungs- und Prüfungspflichten, mehr Forschungszeit und die Zahl der Mitarbeiter, deren Veröffentlichungen dem Leistungskontingent der HochschullehrerInnen zugeschlagen werden. WissenschaftlerInnen gehen dazu über, möglichst wenig von ihren Forschungen nach außen verlautbaren zu lassen. Denn immer könnte das Wissen entwendet, eine These von einem Konkurrenten gestohlen werden. Wenn die Ergebnisse dann vorliegen, werden sie als Produkt von Werbeabteilungen vermarktet, um die Hochschule als »brand« bekannt zu machen. In den Universitäten und insbesondere unter dem wissenschaftlichen Nachwuchs lässt sich oftmals eine neue Form der wissenschaftlichen Diskussionskultur beobachten, die geprägt davon ist, durch Wissen und Beredsamkeit die eigene Konkurrenzfähigkeit herauszustreichen, ohne gleichzeitig allzu viel von den Inhalten offenzulegen, die als das eigene geistige Eigentum betrachtet werden. Das stellt eine Umkehrung jener Prozesse in den 1970er Jahren dar, in denen das Au-

tor-Subjekt infrage gestellt und in der Form von halb-anonymen AutorInnenkollektiven veröffentlicht wurde.

Die Vielfalt der Bedingtheiten lässt erkennen, dass die Wissenschaftlichkeit der Universitäten der institutionellen Ordnung des Wissens untergeordnet ist. Diese Ordnung bleibt auch dem wissenschaftlichen Erkenntnisprozess selbst nicht äußerlich und organisiert das, was als wissenswert und innerhalb einer Disziplin als wahr gilt, von innen. Studierende eines Faches müssen sich in bestimmte Fragen einarbeiten, einen bestimmten Wissenskanon erwerben und bestimmte Argumentationstechniken erlernen. Ihnen wird früh vermittelt, dass ihre Erfahrungen oder Neugier keinen oder nur einen marginalen Platz haben. Der Wissenserwerb selbst wird in einer bestimmten Weise gegliedert: bis vor einigen Jahren nach einer vorgeschriebenen Zahl von Pro- und Hauptseminaren, deren Besuch durch qualifizierte Seminarscheine belegt sein mussten, Zwischenprüfungen, Prüfungen, Promotion und Habilitation. All dies, was sich auf der Bühne der Universität als Autonomie des wissenschaftlichen Wissens, der Lehr- und Studienfreiheit vollzieht, ist selbst wiederum staatlich reglementiert und kontrolliert: die formellen Zulassungsregeln zum Studium, die Studienordnungen, die Prüfungen, die Berufung und Ernennung der HochschullehrerInnen, die Einstellung der wissenschaftlichen MitarbeiterInnen und die Mittelzuweisung für die wissenschaftliche Forschung. Die Bologna-Reformen haben vieles zum Schlechteren verändert und die Lehr- und Studienfreiheit noch weiter eingeschränkt: Verkürzung der Regelstudienzeit; die Notwendigkeit, Kreditpunkte durch Besuche von Lehrveranstaltungen ohne inhaltliches Interesse zu sammeln; eine Gliederung nach Modulen und Studienjahren, die dazu zwingt, bestimmte Veranstaltungen in bestimmten Kombinationen zu einem bestimmten Zeitpunkt zu belegen – inhaltliche akademische Schwerpunkte können nicht gesetzt werden, eine engere Kooperation zwischen Studierenden und Lehrenden, die Einheit von Lernenden und Lehrenden wird erschwert oder gar unmöglich; studienbegleitende Prüfungen in der Form von Präsentationen, Referaten, Hausarbeiten, deren inhaltliche Bedeutung wohl eher abnimmt, da ihre Bewertungen in die Abschlussnote eingehen und auf diese Weise die Ausbildung intrinsischer Motive erschweren. So wird alles ängstlich unter dem Blinkwinkel der Leistungsbewertung betrachtet: der Umfang des Stoffes ebenso wie die Formalien von Hausarbeiten. Die Modularisierung führe zu einer prüfungsrechtlich bedingten Überregelung, sie zerstöre den »Aufbau von Lern- und Bildungsbiographien, die Entfaltung von Interessen und die Bindung an wissenschaftliche Fragestellungen«

(Eßbach 2009: 21; Raunig 2012: 32) oder an akademische LehrerInnen. So ist durchaus zu beobachten, dass Studierende nicht wissen, bei wem sie ein Seminar besucht haben. Gleichzeitig hinterlassen die Studierenden mit den ständigen Prüfungen einen riesigen und kontinuierlichen Datenstrom, der panoptische Transparenz erzeugt: was sie studieren und bei wem, welche Hausarbeiten sie schreiben, welche Noten sie erhalten, wird kontinuierlich erfasst. Alles wird (oftmals sehr zeitaufwendig) in Informationssysteme eingegeben, schriftliche Dokumente wie Essays, Referate, Seminar- oder Bachelorarbeiten werden für viele Jahre archiviert – was den Prüfungsämtern nicht nur enorme zusätzliche Verwaltungsarbeit aufbürdet, sondern sie auch vor erhebliche räumliche Probleme stellt.

Berufungen werden in einigen Bundesländern nicht mehr durch die demokratisch kontrollierten Ministerien ausgesprochen, sondern durch die HochschulleiterInnen, die aber ihrerseits eher als Manager und weniger als WissenschaftlerIn handeln und die zudem das Recht haben, das Profil einer Professur festzulegen, bei der Zusammensetzung der Berufungskommissionen mitzuentscheiden, auswärtige Gutachter zu bestimmen, zusätzliche auswärtige Gutachten einzuholen und schließlich auch die Entscheidungen der Kommission zurückzuweisen. Mit dieser Allkompetenz einiger weniger nimmt die Willkür, Irrationalität und Intransparenz der Entscheidungen zu. Die Arbeit in Berufungskommissionen erweist sich häufig als verlorene Zeit. In vorauseilendem Gehorsam kommen Berufungskommissionen den Hochschulleitungen entgegen, indem sie sich bei der Auswahl von qualifizierten BewerberInnen an solchen objektivierten Leistungsstandards wie Drittmittelerfahrung oder Nennungen in internationalen Zitationsindizes orientieren – ohne dass die methodische Fragwürdigkeit dieser bibliometrischen Verfahren bedacht wird (vgl. kritisch Münch 2011: 214f., 240ff.). Aufgrund dieser die Hochschule vielfältig durchdringenden Prozesse des Messens und Bewertens auf der Grundlage von Kennziffern und Punkten spricht Gerald Raunig (2012: 31) von der »modulierenden Universität«: »Mit diesem system of measure wird nicht nur das rigide Messen durchgesetzt, sondern zugleich auch die zu messenden Aspekte reduziert, standardisiert und hierarchisiert.«

Der Konflikt zwischen den beiden Aufgaben der Hochschule, nämlich die wissenschaftliche Qualifikation und berufliche Ausbildung, ist unter den gegebenen Verhältnissen nicht aufzulösen. Welche Verhältnisse meine ich damit? *Zum Einen* den beschriebenen Charakter der universitären Form der Wissenserzeugung und -überlieferung. Es ist ein

Merkmal der Hochschulen und der Wissenschaften, dass sie systematisch von der Gesellschaft getrennt werden. Diese Trennung resultiert nicht – wie die Systemtheorie nahelegt – aus einer internen Autopoiesis des Wissenschaftssystems, sondern wird vielmehr immer wieder von sozialen Akteuren in Wirtschaft, Politik und Zivilgesellschaft hergestellt und ständig verändert. Um diese Trennung selbst gibt es viele soziale Auseinandersetzungen, sie ist keineswegs stabil und ändert ihre Form. So hat es in den vergangenen Jahrzehnten viele Versuche gegeben, die Hochschulen für Ausbildungsgänge von Berufstätigen oder von Gewerkschaftsmitgliedern zu öffnen. Es wurden Forschungen in Gang gesetzt, die nah an den Alltagsproblemen der Gesellschaft sein sollten. Es wurden Wissenschaftsläden in die Hochschulen integriert, Projekte und Institute für Friedensforschung, Umweltforschung oder alternative Technologien angestoßen und eingerichtet, Studiengänge wurden reformiert und das Wissen von sozialen Bewegungen, von Feministinnen, von Schwulen und Lesben und von MigrantInnen wurde aufgenommen. Bei besonders radikalen Versuchen wie der Reformuniversität in Vincennes in den frühen 1970er Jahren wurden die Prüfungen abgeschafft – die ja ein der wissenschaftlichen Forschung im Prinzip fremdes Element sind, weil sie nicht nur Wissen autorisieren, sondern auch unterstellen, dass sich dieses einmal autorisierte Wissen auch zukünftig »im Wahren« bewegen wird und das Recht hat, es zu definieren. Viele von diesen Innovationen konnten sich nicht behaupten, weil die Ressourcen nicht auf Dauer zur Verfügung standen und – sobald der gesellschaftliche Druck weg war – wieder für konventionelle Wissenspfade verwendet wurden. Insbesondere Friedensforschung, die Forschung zu Arbeitsleben und Gewerkschaften, zu wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Alternativen ist deutlich geschwächt worden.

Trotz aller Kritik an der Trennung der Hochschulen von der Gesellschaft ist es jedoch auch notwendig, die Autonomie des wissenschaftlichen Arbeitens zu betonen und zu verteidigen. Es ist sinnvoll, wenn die Gesellschaft dafür Ressourcen bereitstellt, sodass Individuen die Zeit haben, sich über Jahre hinweg mit besonderen Problemen zu befassen und ein hochspezialisiertes Wissen zu erarbeiten. Wie immer in solchen Fällen der Kunst oder der Wissenschaft lässt sich nicht antizipieren, ob diese Vorleistungen, die die Gesellschaft erbringt, auch Früchte tragen werden. Aus dem Blickwinkel der Verwertungslogik kapitalistisch bestimmter Gesellschaften ist die Erzeugung von wissenschaftlichem Wissen zu unberechenbar, zu fern von jeweils aktuellen Erfordernissen. Sie stehen deswegen in besonderem Maße immer vor dem Problem, in wel-

chem Umfang Ressourcen genutzt werden. Anders gesagt: In welchem Maß gesellschaftliche Arbeit sie für die wissenschaftliche Forschung und Ausbildung verwenden und damit der unmittelbaren Verwertung von Kapital entziehen wollen. Die neoliberalen Reorganisationsversuche der Hochschulen tragen nicht zur Überwindung der Trennung des wissenschaftlichen Wissens von der Gesellschaft und zu einer Demokratisierung der Wissensproduktion bei. Vielmehr werden die Trennungslinien neu gezogen und in die Hochschulen selbst verlagert. Ranking, Exzellenz und entsprechende Abwertung von Hochschulen, selektiver Studienzugang, die Privatisierung des Wissens und die Wettbewerbsorientierung stellen eine neuartige und verschärfte Trennung der Hochschulen von der Gesellschaft dar. Gleichzeitig kommt es zu privat-öffentlichen Netzwerken, öffentliche Ressourcen werden für die Erzeugung des Wissens eingesetzt, das unmittelbar Unternehmen dient oder selbst Ausgang der Unternehmensbildung und Kapitalverwertung ist.

Zum Zweiten meine ich damit die Tatsache, dass die Verteilung der gesellschaftlichen Gesamtarbeit und der Arbeitsvermögen der Individuen durch einen kapitalistischen Arbeitsmarkt vermittelt ist. Dieser ist sehr differenziert gegliedert. In dieser Differenzierung überlagern sich verschiedene Verhältnisse:

- Die funktionale Arbeitsteilung nach technischen Aspekten. In diesem Fall greifen differenzierte Arbeitstätigkeiten von Individuen oder Gruppen von Individuen ineinander und sind funktional aufeinander verwiesen.
- Die klassenspezifische Arbeitsteilung zwischen Kapitaleignern und Lohnabhängigen. Beide sozialen Klassen und die Hierarchie ergeben sich nicht notwendig aus der technischen Arbeitsteilung, vielmehr verhält es sich umgekehrt. Für die körperlich arbeitenden Lohnabhängigen sind wissenschaftliches Wissen und entsprechende Kompetenzen aus der Perspektive der Kapitalverwertung nicht erforderlich, das wäre eine sinnlose Investition in »Humankapital« und würde zu einer Steigerung der Ansprüche auf höhere Löhne führen. Die Kapitaleigentümer selbst sind für sich selbst nicht an wissenschaftlicher Bildung und entsprechendem Wissen interessiert, sondern nur insoweit, wie es der Kapitalverwertung dient. Deswegen tendiert das Bürgertum dazu, Intellektuelle aus anderen Klassen zu rekrutieren und dafür zu bezahlen, dass sie die geistigen Funktionen übernehmen, die mit dem kapitalistischen Produktionsapparat entstanden sind, also Funktionen als Ökonomen, Anwälte, Ärzte, Architekten, Ingenieure, Chemiker oder Physiker.

- In welcher Weise funktional differenziert wird und wie die einzelnen Tätigkeiten in eine Kooperation zueinander gebracht werden, hängt wiederum von den kapitalistischen Eigentumsverhältnissen ab. Denn die Eigentümer wollen Kapital verwerten und müssen deswegen bei einer möglichst hohen Effizienz ihres Kapitaleinsatzes eine möglichst hohe Arbeitsleistung der Lohnabhängigen aneignen, die ihrerseits ihre Leistung so gut es geht zurückhalten, weil sie ansonsten ihre Lebensarbeitskraft frühzeitig erschöpfen. Zu diesen Zwecken müssen zahlreiche Arbeitsfunktionen ausgebildet werden, die der Kontrolle, Überwachung und Lenkung von Lohnabhängigen dienen. Es bilden sich zudem besondere Dienstleistungen heraus, die kapitalbezogen sind: von der Kassiererin im Supermarkt bis zu Aktienhändlern und Hedgefonds-Managern.
- Die Differenzierung des Arbeitsmarkts stützt sich zudem auf geschlechtliche Segregationskriterien. Frauen werden trotz gleicher Arbeit und gleicher Ausbildung schlechter bezahlt, hinsichtlich ihrer Karrieremöglichkeiten sind sie schlechter gestellt, in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung werden sie durch familiäre Reproduktionsaufgaben deutlich mehr belastet als Männer. Entsprechendes gilt für eine rassistische Integration.

Unter kapitalistischen Bedingungen wird das menschliche Arbeitsvermögen zu einer Ware. Diese Ware wird wie alle Waren für einen anonymen Arbeitsmarkt produziert, um dann innerhalb der komplexen gesellschaftlichen Arbeitsteilung Funktionen übernehmen zu können. So wird an den Hochschulen Jahr für Jahr eine jeweils wechselnde Zahl von Absolventen für bestimmte Fächer ausgebildet. Ob diese auf dem Arbeitsmarkt für ihr spezifisch »gebildetes« Arbeitsvermögen auch einen Käufer finden, kann ex ante niemand genau wissen. Möglich sind nur Prognosen auf der Grundlage von Erfahrungen mit der bisherigen proportionalen Verteilung von Arbeitskräften auf die verschiedenen Tätigkeitsbereiche. Doch geschieht es ständig, dass aufgrund der Veränderung in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung der Bedarf an einer Kompetenz zurückgeht und insofern die Investitionen von Geld, Lebenszeit oder Lernbereitschaft für das Individuum wie für die Gesellschaft verloren sind; oder es entsteht ein Überangebot eines spezifisch formierten Arbeitsvermögens, weil das Fach von vielen studiert wird. Ebenso kann die Erweiterung des Arbeitsmarkts durch die Öffnung von Grenzen, durch neue Transport- und Kommunikationsmöglichkeiten, durch Migration zu einem Überangebot und damit zu einer Entwertung einer Ausbildung beitragen. Der kapitalistische Arbeitsmarkt lässt sich aufgrund des Wett-

bewerbs der Unternehmen und der davon angestoßenen Revolutionierung der gesellschaftlichen Arbeitsteilung nicht berechnen.

Prinzipiell sind zweierlei Reaktionen möglich. Im einen Fall wird eine gute, wissenschaftsorientierte Ausbildung ermöglicht. Sie dient nicht dem Ziel, alle HochschulabsolventInnen zu WissenschaftlerInnen zu machen, sondern ihnen die generalisierte, also von den Zyklen und Risiken des Arbeitsmarkts relativ unabhängige Fähigkeit zu vermitteln, mit wissenschaftlichen Methoden und breiten Kenntnissen von wissenschaftlichen Diskussionen Probleme zu erkennen und zu ihrer Lösung beizutragen. Im anderen Fall, der in den vergangenen Jahren im Zuge der Bologna-Reform mit dem Umbau der Studiengänge verfolgt wurde, werden die Studiengänge zeitlich gestrafft, sodass Absolventen schon nach sechs, sieben oder acht Semestern auf den Arbeitsmarkt treten können. Hohe gesellschaftliche Investitionen in die Formierung des Arbeitsvermögens werden so vermieden. Die Studiengänge werden selbst nach strategischen Gesichtspunkten von der Hochschulleitung und im engen Kontakt mit den Vertretern der Gesellschaft, also vor allem mit der Wirtschaft, in besonderen Verfahren zugelassen und ständig evaluiert. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass die Studiengänge und Ausbildungen dem kapitalistischen Bedarf entsprechen und das in ihnen vermittelte Wissen und die Abschlüsse dem Wettbewerb mit vergleichbaren Studiengängen und Hochschulen gewachsen sind. Akkreditierung und Evaluation helfen den Hochschulleitungen, Studiengänge, Lehrpersonal und Wissen zu überwachen und über sie schnell zu entscheiden und Studierende nach dem Bedarf der Wirtschaft und Verwaltung flexibel umzulenken – in bestimmten Proportionen auch auf dem Weltmarkt zu kaufen oder zu verkaufen, und letzteres nicht nur, um sie zu vermarkten, sondern auch, um eine proportionale Produktions- und Dienstleistungsstruktur zu entwickeln. Im Fall einer negativen Evaluation können die Studiengänge nach wenigen Jahren wieder geschlossen, im Bedarfsfall in kurzer Zeit neue Studiengänge eingerichtet werden. Entscheidungen über die Einrichtung eines Studiengangs und das vermittelte Wissen werden weniger nach wissenschaftlichen, sondern nach praktischen, sprich standortorientierten wirtschaftlichen und arbeitsmarktorientierten, Gesichtspunkten getroffen. Eine wissenschaftliche Ausbildung soll erst in der zweiten postgradualen Phase des Studiums stattfinden, die zum Master führt. Auch die Lehre wird entsprechend modifiziert, denn sie soll nun unter der Leitung von Forschungsprofessoren von Lehrkräften auf Hochdeputatsstellen erbracht werden, von denen nicht oder kaum erwartet wird, dass sie sich weiter als WissenschaftlerInnen qualifizieren

oder hervortun und die häufig auch deutlich schlechter bezahlt werden und in prekären Arbeitsverhältnissen beschäftigt sind.

Die Zahl der Hochschulabsolventen war historisch über lange Zeit sehr klein und männlich geprägt. Dies hat sich insbesondere seit den 1960er Jahren drastisch verändert. Heute bilden die Hochschulen mehr als dreißig Prozent eines Altersjahrgangs aus. Diesem Wachstum auf der Seite der Studierenden hat das Wachstum auf der Seite der Hochschulen und ihrer Ausstattung nicht entsprochen. Die Hochschulen sind unterfinanziert, die Gebäude sind unzulänglich, der Umfang des wissenschaftlichen Personals für Lehre und Forschung zu klein und die berufliche Position von WissenschaftlerInnen oftmals so unattraktiv, dass viele, die das Potenzial hätten, andere Berufswege einschlagen oder Deutschland verlassen. Insbesondere angesichts der zunehmenden Zahl von Studierenden, die in den nächsten Jahren noch weiter wachsen wird, erscheint es als naheliegende Konsequenz, dass die Hochschule reorganisiert werden muss.

Dies wirft nun die Frage auf, ob die wissenschaftliche Ausbildung im Sinne der Ausbildung zur WissenschaftlerIn im Zentrum der Lehre und des Lernens an den Hochschulen, ob das Ziel der Einheit von Forschung und Lehre noch im Zentrum des hochschulischen Selbstverständnisses stehen kann und stehen darf – oder ob nicht vielmehr die Universität sich noch stärker als dies historisch der Fall war, am Arbeitsmarkt orientieren muss. Aus diesem Blickwinkel können manchen KritikerInnen der Universitätsentwicklung auch die Reformen, die unter dem Namen »Bologna« vollzogen wurden, in der Tendenz positiv erscheinen. Diese angesprochene Frage liegt quer zu den politischen Strömungen; auch unter kritischen Sozialwissenschaftlern wurde darüber kontrovers diskutiert. Argumente für eine Ausrichtung am Arbeitsmarkt und an der Berufsqualifikation sind, dass es unverantwortlich gegenüber den AbsolventInnen sei, wenn sie nicht auf den Arbeitsmarkt vorbereitet werden und die Ausbildung nicht an diesen angepasst sei. Für den Arbeitsmarkt kann eine hochschulische Ausbildung negative Wirkungen haben, weil zu wenige Individuen zu FacharbeiterInnen mit dem ihnen eigenen Kompetenzprofil ausgebildet werden. Gerade für die deutsche Wirtschaft und ihre internationale Wettbewerbsfähigkeit waren die hohe handwerkliche Kompetenz und entsprechende berufliche Einstellungen (Identifikation mit der Arbeit und dem Produkt, Sorgfalt, Problemlösung, Marktkenntnis, Fähigkeiten zur Produkt- und Prozessinnovation) von großer Bedeutung. Hinzu kommt, dass eine steigende Rate hoher Bildungsabschlüsse zu einer Inflation der Bildungstitel selbst führen kann. Die er-

wartete Bildungsrendite sinkt. Folgenreich ist dies für die Träger formal niedriger Bildungstitel, denn nun kommt es zu einem Verdrängungswettbewerb, der auch ihre Bildungstitel entwertet und ihnen den Zugang zu adäquaten Berufsmöglichkeiten erschwert.

Es werden jedoch, etwa aus den Reihen der Gewerkschaften, Stimmen laut, die die Bologna-Reform im Sinne einer Demokratisierung der Hochschulen verteidigen. Die Argumente dafür sind die Ausrichtung der Lehre an definierten Qualitätsmerkmalen, die überprüft und an denen auch die Lehrenden und die Hochschulen gemessen werden können; die Mobilität der Studierenden und vor allem der am Arbeitsmarkt ausgerichtete Kompetenzerwerb. Aus diesem Blickwinkel stellt sich eine Kritik an den Bologna-Reformen als problematisch dar, weil sie dem bestandswahrenden Interesse der HochschullehrerInnen geschuldet zu sein scheint, die – entsprechend einer langen bildungselitären und konservativen Tradition – die Anforderungen der Praxisorientierung abwehren.

Mit diesem Argument werden ernste Probleme angesprochen. Denn tatsächlich gibt es eine neokonservative und neoliberale Kritik am bisherigen Stand der Hochschulreform. An bestimmten korporativen Privilegien, an einem unproblematischen Wissenschaftsverständnis wird festgehalten. Manchmal wird aus einer klarsichtigen Diagnose der Reformmängel die inkonsequente Empfehlung geschlussfolgert, dass noch mehr Markt notwendig sei. Angesichts solcher Positionen ist es wichtig, auf die Demokratisierung der Hochschulen zu drängen. Ein wichtiges Merkmal der Demokratisierung der Hochschulen ist ihre soziale Öffnung. Doch allein eine solche formale Öffnung, so lassen die bildungsreformerischen Bemühungen seit den 1960er Jahren erkennen, reicht nicht aus. Wenn insbesondere solche Studierenden, die aus einem nichtakademischen Kontext stammen, an den Hochschulen allein gelassen werden, wenn ihr Studium nicht finanziert wird, wenn die Organisation des Studiums nicht transparent, wenn die Lehre wenig sorgfältig und der Lehrstoff nicht übersichtlich gegliedert ist, dann kann das Studium selbst einen abschreckenden Effekt haben. Viele brechen ihr Studium ab, sei es, weil sie erwerbstätig sein müssen und dann die Zeit zum Studium nicht mehr finden, sei es, weil sie im anonymen und undurchsichtigen Lehrbetrieb entmutigt, durch das absichtliche und unabsichtliche Verhalten der HochschullehrerInnen abgeschreckt oder vom erfahrungsdistanzierten Herrschaftswissen gelangweilt und entmotiviert werden. Vor allem Neoliberale argumentieren in diesem Zusammenhang dann mit Gerechtigkeit. Es gehe nicht an, dass das Studium derjenigen, die

aufgrund ihrer erworbenen Bildungstitel zukünftig hohe Einkommen erzielen würden, von den Geringverdienern mitfinanziert werden müsse. Das Studium würde auch effizienter organisiert und seine Qualität höher sein, wenn Studierende Käufer und Kunden wären. Zur Rationalität der so genannten Bologna-Reformen gehört deswegen auch die Einführung von Studiengebühren, um Gerechtigkeit herzustellen. Dass das schlicht Unsinn ist und die Gerechtigkeit zwischen Marktteilnehmern meint, die ein Stimmrecht aufgrund ihrer Kaufkraft wahrnehmen, lässt sich eigentlich leicht erkennen. Selbst hohe Studiengebühren könnten zur Gerechtigkeit nicht beitragen, wenn damit gemeint ist, dass sämtliche Kosten, die von der Hochschulausbildung verursacht werden, von den Studierenden getragen werden müssen. Denn in einem solchen Fall würden angesichts der hohen Kosten nur wenige studieren. Aber auch dann, wenn die Studiengebühren gering sind, kommt es schon zu Abschreckungseffekten, denn viele Studierende müssen sich verschulden und auf diese Weise ihre zukünftigen Einkommen erheblich belasten. Einfacher und fairer sind schlicht die progressive Besteuerung hoher Einkommen und Vermögen und eine Verschiebung der öffentlichen Prioritäten hin zu Bildung.

Der neoliberalen Position stehen bislang noch viel zu schwache gesellschaftliche Kräfte entgegen. Dazu gehören auch die Gewerkschaften. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) plädiert für Gerechtigkeit, gegen Studiengebühren und dafür, Studierenden elternunabhängig ein Studiengeld zu zahlen. Dies würde die Autonomie des Studiums erhöhen. Die Gewerkschaft bringt damit einen wichtigen Aspekt zur Geltung, denn es ist dringend geboten, von der individualistischen Perspektive des Neoliberalismus abzurücken und das Studium als Arbeit und einen Beitrag zur gesamtgesellschaftlichen Arbeit zu begreifen (in mancher Hinsicht wird dies ja auch praktiziert, wenn Phasen bestimmter Studienfächer staatlich finanziert werden). Doch nicht nur, weil es sich um Ausbildung und Formierung der Arbeitskraft sowie die Eingliederung in die gesellschaftliche Arbeitsteilung handelt, ist das Studium Arbeit, sondern auch unmittelbar, weil es einen permanenten Strom von Wissen und Alltagserfahrung in die Hochschulen bringt und etablierte WissenschaftlerInnen in ihren Wissensroutinen immer wieder produktiv irritiert und herausfordert. Viel hängt davon ab, ob dieses hereinströmende und noch wenig elaborierte Wissen ernst genommen wird. Das ist ein weiterer Aspekt der Demokratisierung der Hochschulen, der sich durch stärkere Beteiligung von Studierenden an der Durchführung der Lehre und Forschung oder bei Entscheidungen über Studienordnungen

und Berufungen niederschlagen sollte. Hinzu kommt, dass mit dem Studium Menschen einige Jahre ihres Lebens investieren, um sich zu bilden und zu qualifizieren und in dieser Zeit auf Einkommen verzichten. Diese Qualifikationen selbst haben eine positive und produktive Auswirkung auf die gesamte Gesellschaft: auf die Wirtschaft, die Technologie, den Konsum, die kulturellen Gewohnheiten und die kollektive Lernfähigkeit einer Gesellschaft. Daraus folgt, dass die Hochschulen und das Studium nicht am Arbeitsmarkt, nicht am aktuellen Stand der Praxis ausgerichtet werden dürfen, weil dies Problemsensitivität und -responsibilität verhindern kann. Vielmehr ist ein Verständnis dafür erforderlich, dass Studierende mit ihrem Studium die Fähigkeit erwerben, neue Fragen aufzuwerfen, in eine unbestimmte Zukunft vorauszudenken und gedanklich durchzuspielen, in welche Richtung eine Gesellschaft sich weiterentwickeln wird und sollte. Jede Blockade dieser Kompetenz trägt zur Verödung gesellschaftlicher Entwicklungsmöglichkeiten bei. In ökonomische Begriffen gesprochen: Mit ihrer erworbenen Bildung verändern die Hochqualifizierten die gesellschaftliche Arbeitsteilung und erhöhen die Produktivität der Gesellschaft.

Aufgrund dieser Überlegung halte ich es für falsch, wenn Andreas Keller von der GEW dafür plädiert,[1] dass nun die Bundesrepublik endlich in den Bologna-Prozess einsteigen sollte. Diese Position erscheint mir in zweifacher Hinsicht als problematisch. Wenn dieser Vorschlag taktisch gemeint ist in dem Sinn, dass man nun bestimmte Inhalte der Bologna-Reform gegen die Bundesregierung und gegen die konservative Hochschullehrerschaft einklagt, dann ist er irreführend, weil er nahelegt, dass es einen guten Kern von »Bologna« gibt, dem sich lediglich falsche Interessen angelagert hätten. Diejenigen, die nun die Verfehlungen kritisieren, wären wiederum diejenigen, die eher verhindern wollten, dass »Bologna« endlich verwirklicht wird. Das ist nicht plausibel. Die Kritik an den Bologna-Reformen wird nicht per se deswegen falsch, weil sie nun auch von einigen HochschullehrerInnen kommt, vielleicht sogar konservativen. Mit einer solchen Taktik droht sich die Gewerkschaft in eine Frontstellung zu all denjenigen zu bringen, die bereit sind, im Alltag des universitären Lebens Resistenz zu praktizieren: Keine Anwesenheitslisten führen, Informationen an die Akkreditierungsagenturen nicht weitergeben, Evaluationen verweigern, sich dem Druck auf ständige

[1] Vgl. Streitfrage: Sollte die Bundesregierung aus dem Bologna-Prozess aussteigen? Es debattieren Elisabeth Meyer-Renschhausen und Andreas Keller, in: neues deutschland, 15.1.2010

Bewerbung um Drittmittel und der Mitarbeit in der Verbundforschung entziehen. Auch von den Studierenden und Hochschullehrenden, die gegen »Bologna« mobilisieren, isoliert sich ein solcher taktischer positiver Bezug auf »Bologna«. Mobilität, soziale Öffnung, finanzielle Absicherung der Studierenden, Verbesserung der Lehre – das alles ist auch ohne »Bologna« möglich. Ja, wahrscheinlich lässt sich sogar durch eine entschiedene Kritik mehr erreichen, weil die kritische Position klarere Konturen erkennen lässt.

Es gibt aber auch prinzipielle Einwände. Zwar hat Andreas Keller recht, wenn er die Mängel der gegenwärtigen hochschulischen Ausbildung kritisiert. Aber die Ausrichtung an der Praxis, am Arbeitsmarkt und den beruflichen Kompetenzen, wie sie in der gegenwärtigen Arbeitsteilung enthalten sind, trägt zur weiteren Verschlechterung bei. Die Forderung nach Ausrichtung an der Praxis nährt das Missverständnis, als seien die Hochschulen und die Gesellschaft tatsächlich völlig separiert, als müsste die Kritik am »Elfenbeinturm« und an Humboldt immer noch einmal vorgebracht werden. Viele an der Hochschule beschäftigten WissenschaftlerInnen sind auch solche – oder jedenfalls möchte man wünschen, dass sie gute WissenschaftlerInnen sind und an der Universität nicht nur deswegen arbeiten, weil es ein Job ist, der für die einzelnen biografisch zufällig erreichbar war. Wenn sie WissenschaftlerInnen sind, dann verfügen sie über bestimmte Forschungskompetenzen in ihren Fachgebieten und wissen eher wenig über die berufsspezifischen Arbeitsmärkte, auf denen die AbsolventInnen zukünftig tätig sein werden (vgl. Eßbach 2009: 24f.). Sie können auch ihre wissenschaftliche Forschung, die einen eigenen zeitlichen Rhythmus hat, nicht den Gegebenheiten des Arbeitsmarktes, also Berufsstrukturen und beruflichen Chancenverteilungen, anpassen. Entsprechend geht es darum, das Studium auch für die vielen Studierenden so zu organisieren, dass der Hochschulbesuch für sie eine Art Moratorium ist. Hier können sie die gesellschaftlich akzeptierte und geförderte Ruhe und Zeit finden, sich eindringlich mit wissenschaftlichen Fragen zu befassen und eine wissenschaftliche Problemlösungskompetenz zu erwerben, die mit Bildung, Bildung der Individuen, breitem Wissen und systematischer Neugier verbunden ist. Das Studium sollte entsprechend dem Ziel der Einheit von Forschung und Lehre und der gemeinsamen Arbeit von Lehrenden und Lernenden eng mit der wissenschaftlichen Forschung selbst verbunden sein. Diese selbst ist angesichts des hohen Grades der Verwissenschaftlichung kapitalistischer Gesellschaften eine anspruchsvolle Form gesellschaftlicher Praxis und greift tief in die Gestaltung der gesellschaftlichen Ver-

hältnisse ein. Wissenschaftliche Bildung muss gerade dazu beitragen, diese Dimension gesellschaftlichen Handelns durch Wissenschaft begreiflich zu machen. Nach einem allgemein qualifizierenden, fächerübergreifenden Grundstudium wären dafür Formen des forschungsnahen Projektstudiums in umfassenden Studiengängen mit hoher Durchlässigkeit geeignet. Die akademische Freiheit für alle Beteiligten am wissenschaftlichen Prozess, also auch für die Studierenden, wäre wiederherzustellen, d.h. sie müssten das Recht haben, die Lehrveranstaltungen und Dozierenden frei zu wählen sowie an den Berufungsprozessen und der Verteilung finanzieller Mittel mitzuwirken. Außerdem müsste ermöglicht werden, dass sie selbst Veranstaltungen in eigener Regie durchführen können. Das Studium sollte einphasig angelegt sein und etwa zehn bis elf Semester bis zum Diplom dauern. Die Unterscheidung zwischen akademischen und beruflichen Abschlüssen ist nicht notwendig und nicht sinnvoll. Gleichzeitig sollten Abschließungsprozesse der Hochschulen gegenüber der Gesellschaft verhindert werden. Sie sollten sowohl auf der Seite der Forschung als auch auf der Seite der Lehre breit geöffnet werden. Das Studium sollte nicht auf eine besondere Ausbildungsphase in der Biografie der Individuen begrenzt sein, sondern derart durchlässig werden, dass Studium und Weiterbildung sich über die gesamte Lebenszeit hinweg durchdringen können. Entsprechend wäre an die Einrichtung von öffentlich geförderten Sabbaticals zu denken. Es sollte darüber hinaus ermöglicht werden, die Forschungsprozesse durchlässig zu organisieren, sodass vielfältige Fragestellungen aus der Gesellschaft in die Hochschulen hineingetragen und dort bearbeitet werden können. Das schließt ein, dass in Projekten interne und externe Forschung zusammengeführt und das Forschungs- und Lehrpersonal leichter rekrutiert werden kann, ebenso aber auch, dass die von der rot-grünen Bundesregierung eingeführte Zwölfjahresregel des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes, das die Dauer der Beschäftigung von WissenschaftlerInnen befristet, wieder zurückgenommen wird. Der Beamtenstatus müsste grundsätzlich abgeschafft, der zeitliche Umfang für die Lehre vermindert und für die Forschung erhöht werden – in letztere wären die Studierenden mit einzubeziehen. So wäre zu überlegen, ob sie nicht ein bestimmtes Guthaben zugeteilt bekommen, das sie in einen Forschungszusammenhang mit anderen Studierenden oder Dozierenden einbringen können. Eine solche Perspektive setzt voraus, dass die Hochschulen deutlich besser finanziert werden, die Zahl der Lehrenden in einem erheblichen Umfang erhöht, die Bezahlung der WissenschaftlerInnen auf allen Stufen verbessert wird. Zu denken ist auch daran, dass für Pro-

movierende vergleichbar dem US-amerikanischen Tenure-Track-System in großem Umfang Stellen geschaffen werden könnten, auf denen sie ihre Dissertation schreiben und gleichzeitig Lehrerfahrungen sammeln könnten, die ihnen hilft herauszufinden, ob sie eine wissenschaftliche Karriere überhaupt verfolgen wollen. Um eine berufliche Alternative zur Position der HochschullehrerInnen zu schaffen, sollten zudem zahlreiche Stellen eingerichtet werden, die der Forschung dienen, und von Bund und Ländern finanzierte Forschungseinrichtungen in die Hochschulen integriert werden.

Für die weitere Diskussion über die Hochschule können nicht die Aspekte der Praxis und des Schicksals der Studierenden allein bestimmend sein. Aus einer kritischen und materialistischen Sicht können bestimmte Probleme des kapitalistischen Arbeitsmarktes nicht durch eine Veränderung und Anpassung der Bildungseinrichtungen an diesen erreicht werden. Die Risiken des kapitalistischen Arbeitsmarktes bleiben. Bildungsreformen können allenfalls einige Verbesserungen herbeiführen. Aber gerade auch deswegen ist es notwendig, das Studium in einer Weise zu organisieren, dass es mit konventionellen Alltagsgewohnheiten bricht und den Individuen die Möglichkeiten eines freien Raums gewährt, in dem sie intellektuell neue Wege auszuprobieren und kritisch und weit voraus zu denken lernen. Die Ängste und Sorgen, die ein enges, verschultes und konkurrenzorientiertes Studium ebenso wie ein unübersichtlicher Arbeitsmarkt erzeugen, blockieren das freie Denken und die Autonomie der Vernunft. Die Orientierung an der Praxis geht allzu leicht in Zensur kritischen Wissens über, wie es die Hochschulen ermöglichen und erarbeiten sollten. Es ist eine eigene positive Qualität, wenn das Wissen sich nicht einfach den Imperativen der Praxis beugt. Das gute Studium wäre ein kritisches Studium, es sollte zur Ausbildung der Fähigkeit zum mutigen Gebrauch des eigenen Verstandes und zur ebenso mutigen demokratischen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse beitragen.

Autonomie der Hochschulen in der Demokratie

1. Die unbedingte Autonomie

Seit einigen Jahren werden die Universitäten und Hochschulen umgebaut. Dieser Umbau betrifft die innere Organisation und Verwaltung der Hochschule, das Studium und die Lehre und schließlich die Funktion und Bedeutung von wissenschaftlichem Wissen und Hochschulen in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung. Generell stützt sich dieser Umbau auf neoliberale Konzepte. Erneut prägen Wirtschafts- und Unternehmensmodelle maßgeblich die Bemühungen um die Reorganisation der Hochschulen.

In den 1960er und 1970er Jahren war das fordistische Industrieunternehmen Vorbild. Technokratische und demokratische Momente durchdrangen sich. Um gleichwertige Lebensverhältnisse zu schaffen, Bildungspotenziale zu erschließen oder die regionale Wirtschaft zu fördern, wurden an vielen Orten neue Hochschulen gebaut oder vorhandene Einrichtungen zu Gesamthochschulen und Universitäten erweitert. Die Fakultäten wurden aufgelöst und Fachbereiche sowie »wissenschaftliche Betriebseinheiten« geschaffen; akademische Hierarchien sollten auf ihre funktionalen Aspekte reduziert werden, die Universität wurde als ein Ort von Arbeitsverhältnissen verstanden, an dem sich verschiedene Beschäftigtengruppen mit unterschiedlichen Interessen gegenüberstehen. Doch ging es dabei keineswegs nur um Einkommen und Arbeitsverhältnisse. Durch die Konflikte zwischen den Statusgruppen sollten frühere Irrationalitäten allmählich beseitigt werden, die dazu führten, dass institutionelle hierarchische Positionen und der Anspruch auf das legitime Wissen und die Wahrheit sich überlagerten, sodass AssistentInnen und Studierende durch die formelle und informelle Macht ihrer ProfessorInnen zu opportunistischem Verhalten genötigt und der wissenschaftliche Prozess blockiert wurde. Die Humboldtsche Idee, dass der Antagonismus und die Kollisionen zwischen den UniversitätslehrerInnen den Universitäten selbst heilsam seien, wurde egalitär auch auf die wissenschaftlichen MitarbeiterInnen – die nicht mehr AssistentInnen waren, sondern institutionelle und intellektuelle Selbständigkeit von den ProfessorInnen erhielten, die ihrerseits keine Lehrstuhlinhaber mehr sein sollten – und die Studierenden ausgedehnt. Durch die Institutionalisie-

rung der Mitspracherechte der Statusgruppen sollten die in Hochschulen eingeschriebenen Gegensätze auch die wissenschaftliche Diskussion und die gemeinsame, gleichberechtigte Wahrheitssuche angeregt werden. Die Wahrheitsfähigkeit eines Arguments hängt nicht am Status der Person, die es vorbringt. Sachlichkeit in den akademischen Umgangsformen verbreitete sich bis zur vollständigen Beseitigung überkommener akademischer Rituale: also Anredeformeln wie Magnifizenz oder Spectabilis, der Dies academicus, das Tragen von Talaren bei öffentlichen Anlässen, offizielle Feierlichkeiten zur Immatrikulation oder bei der Übergabe von Zeugnissen, das Lehrstuhlprinzip und die hierarchische Gliederung eines Wissensfeldes (ordentlicher öffentlicher Professor, der das Fach in seiner Breite vertritt, Oberassistent, Assistent) und seiner Eingliederung in eine Fakultät. Der relative Erfolg der Bildungsreform – nämlich Aufbau einer komplexen Wissenschaftslandschaft und die stetige Zunahme der Zahl der Studierenden – wurde bald von vielen Seiten in Politik und Wissenschaft als Belastung gesehen. Die Studienplatzwahl wurde in vielen Fächern eingeschränkt, so genannte Kapazitätsberechnungen und -verordnungen verbanden sich mit Untertunnelungsstrategien, die sich als administrative Illusion erwiesen. Die Hochschulen wurden als Arbeitsmarktpuffer zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit genutzt. Die Hochschulfinanzierung, die Wissenschafts- und die Studienförderung wurden in den 1970er Jahren stark eingeschränkt.

Neue technokratische Instrumente versprachen Abhilfe. Sie wurden wiederum der Wirtschaft entliehen, die seit den 1980er Jahren ebenfalls einer neoliberalen Restrukturierung unterworfen wurde. Hochschulen sollen nun in flexible, wettbewerbsfähige, global operierende Dienstleistungsunternehmen mit schlanken Hierarchien unter der Leitung von CEOs umgewandelt werden, die nicht notwendigerweise frühere KollegInnen sein müssen (vgl. Bultmann 1993). Studiengänge sollen arbeitsmarktnah zugeschnitten und nach Studienjahren und Modulen gegliedert sein, Studierende werden als eine mobile, flexible und international orientierte Kundschaft imaginiert. Ebenso wie in anderen Bereichen wurde damit begonnen, die Leistungen der Hochschulen nicht nur allein nach makroökonomischen, sondern vor allem betriebswirtschaftlichen Kriterien zu bewerten.

Nun werden die Kosten der Lehre und die Effektivität der Ausbildung thematisiert; die Hochschulen werden nach ihrer Leistungsfähigkeit hinsichtlich der Zahl der Studierenden, der Abschlüsse und Promotionen, ihres Ansehens unter WissenschaftlerInnen, der eingeworbenen Drittmittel oder der Zahl der Veröffentlichungen, ihres Impacts und ihrer

öffentlichen Wirksamkeit gemessen und bewertet (vgl. Münch 2011). WissenschaftlerInnen werden angehalten, Patente anzumelden und Unternehmen zu gründen. Dies soll ebenso wie Studiengebühren oder Studiengänge, die international vermarktet werden, den Hochschulen Geld einbringen. Die Nähe zur Wirtschaft wird gesucht. Ein erheblicher Anteil der eingeworbenen Drittmittel für Forschung und MitarbeiterInnenstellen an Hochschulen (von 6,7 Mrd. Euro im Jahr 2012 20%) kommt von der gewerblichen Wirtschaft (vgl. www.hochschulwatch.de/themen/stiftungsprofessuren.html). Es besteht die berechtigte Sorge, dass die Autonomie der Hochschulen eingeschränkt oder gar verloren gehen könnte. Das wird dort augenfällig, wo Institute oder Forschungen von Unternehmen direkt finanziert werden oder ihnen – obwohl sie aus öffentlichen Mitteln finanziert sind – unmittelbar zuarbeiten; wo Unternehmen Professuren stiften und damit das Recht erhalten, die inhaltliche Ausrichtung der Lehre und Forschung über Jahre oder gar Jahrzehnte festzuschreiben. Es entstehen seit Beginn der 1980er Jahre private Hochschulen und Universitäten (1982 wurde die Universität Witten/Herdecke als erste private anerkannt, 2011 gab es 13 private Universitäten und gleichgestellte Hochschulen), oder bislang staatliche Hochschulen werden – wie die Universitäten Frankfurt oder Göttingen – zu Stiftungshochschulen umgewandelt, um ergänzend zu öffentlichen Mitteln weitere finanzielle Mittel von Stiftern erhalten zu können.

Von herrschender Seite wird angenommen, dass solche Entwicklungen die Autonomie der Hochschulen stärken. Nach Jahrzehnten der Abhängigkeit vom Staat scheint es jedoch, dass die Hochschulen ökonomischen Imperativen unterworfen werden. Diese Entwicklung wirft Fragen nach der Autonomie der Hochschulen auf. Was bedeutet Autonomie der Hochschulen überhaupt? In welchem Verhältnis steht die Autonomie der Hochschulen zur Demokratie? Kann die Politik die Autonomie der Hochschulen besser gewährleisten als die Ökonomie? Können die Hochschulen überhaupt in ihrer Autonomie wirklich eingeschränkt werden? Schließlich: Warum ist Autonomie der Hochschulen überhaupt notwendig und etwas Wünschenswertes?

Autonomie der Hochschulen erscheint zunächst als ein starker normativer Anspruch darauf, dass die wissenschaftliche Diskussion sich ohne Rücksichtnahme auf sonstige Interessen und Befindlichkeiten frei entfalten kann. Zunächst gegen die Religion und die Kirche gerichtet, wird Autonomie auch gegenüber staatlicher Kontrolle, sei diese autoritär oder demokratisch legitimiert, und schließlich gegenüber der Ökonomie in Anspruch genommen. Letztlich geht es bei der Forderung

nach Autonomie darum, dass das Prinzip der Wissenschaftlichkeit gilt, des sachhaltigen, reflektierten, diskutierten Wissens und des Rechts, es grundsätzlich infrage zu stellen. Im Anschluss an Jacques Derridas Konzeption der unbedingten Universität schreibt Plínio Prado: »Unter dem ›Prinzip Universität‹ verstehe ich das Prinzip, das ursprünglich die Universität als einen Ort der unbedingten, freien und öffentlichen Ausübung des Denkens begründet hat. Das ist die Bedeutung von autonomia in ihrem ursprünglichen, grundlegenden Sinn: Dass der Geist sich sein eigenes Gesetz (nomos) gibt. Das Prinzip der Autonomie oder der Autarkie ist ein entscheidendes konstituierendes Prinzip. Es errichtet die Universität als einen strukturell souveränen Ort, und zwar durch das Befragen, Hinterfragen und das freie reflexive Untersuchen. In einem Wort: durch Kritik. An der Universität hat man das Recht und die Pflicht, jede diskursive Behauptung (ob ihrer Wahrheit, Korrektheit, Schönheit, …) zu untersuchen und eigenständig zu beurteilen (krinein, kritisieren). Nichts steht über der Hinterfragung und der kritischen Untersuchung, nichts ist vor ihr sicher, alles muss der freien und öffentlichen Kritik der Vernunft unterzogen werden können. … Folglich ist dem Prinzip Universität als solchem eigen, dass es keinerlei Macht und keinerlei externen Zwecken untergeordnet ist, weder wirtschaftlichen, politischen, ideologischen, von den Medien bestimmten, technischen oder technokratischen. … Man sieht also deutlich: Im Herzen des Prinzips Universität stellt die grundlegende Fähigkeit, frei und öffentlich zu kritisieren, Fragen zu erarbeiten und Zwecke zu gestalten, gleichzeitig die Bedingung und das Versprechen einer Emanzipation der Menschheit dar.« (Prado 2011: 124f.)

Eine so verstandene Autonomie der Hochschule ist also intern mit Emanzipation und Demokratie verbunden. Nicht, weil über wissenschaftliche Ergebnisse nach dem Mehrheitsprinzip entschieden würde. Das ist eine karikatureske Vorstellung ebenso von Demokratie wie von Wissenschaft. Vielmehr, weil in der Diskussion allein das Wissen gilt, nicht das Wissen als solches, über das jemand verfügen mag, sondern das Wissen als Moment einer Frage, eines Arguments, einer wissenschaftlichen Problematik. Kein Rang oder Status hat vor der wissenschaftlichen Wahrheit Bedeutung, argumentierend gelten alle als Gleiche, niemand wird ausgeschlossen, kein Argument zählte mehr oder weniger, nur weil die Person, die es vorbrächte, keinen akademischen Titel trüge, kein Bürger dieses Staates wäre oder ein vermeintlich falsches Geschlecht hätte. Die Freiheit des Argumentierens, des Nachdenkens und des Infragestellens – und selbst noch des Zweifelns an den Grundlagen, auf denen all

das geschieht, um sich dieser Grundlagen erneut zu vergewissern – all das hat Wissenschaft mit Demokratie gemein.

Die Universität bzw. Hochschule nimmt für sich eine unbedingte Souveränität in Anspruch, die der Volkssouveränität vergleichbar ist; und sie trägt, indem sie Menschen in dieses souveräne Verhalten sozialisiert, auch dazu bei, Demokratie als Lebensform in einer breiteren Bevölkerung zu verankern. Dies meint die Fähigkeit, die eigene, mit Argumenten vertretene Wahrheit als einen Beitrag zur öffentlichen Diskussion zu verstehen, zu jenen auf Distanz zu gehen, um sie im Lichte von Gegenargumenten zu überprüfen und sie gegebenenfalls im Lichte besserer Argumente oder neuer paradigmatischer Überzeugungen aufzugeben – und dies alles, ohne den abgeklärten Standpunkt des liberalen Relativisten einzunehmen, der deswegen gar nichts mehr für wahr halten kann, und dem alles vermeintlich pluralistisch und tolerant nur noch als eine Frage der freien Wahl von Perspektiven, Meinungen oder Standpunkten erscheint. Diese Autonomie mit all ihren Kompetenzen bringt die Hochschule in eine Opposition zu einer ganzen Reihe von Mächten, wie Jacques Derrida betont: zur Staatsmacht, zu ökonomischen Mächten, zu medialen, kulturellen und religiösen Mächten. Sie alle arbeiten daran, »die kommende und im Kommen bleibende Demokratie« einzuschränken (Derrida 2001: 14), wie sie sich im Prinzip der Hochschule schon zur Geltung bringt.

2. Autonomie und demokratischer Staat

Es scheint so, dass in der Bundesrepublik Deutschland der Staat mit seiner Macht dem Prinzip der Universität und ihrer Souveränität selbst Rückhalt gibt. Die Autonomie der Hochschulen kann als Umsetzung von Artikel 5, Satz 3 des Grundgesetzes verstanden werden: »Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.« Sieht man von dem zweiten und einschränkenden Satz ab, der keineswegs harmlos ist, weil er die Wissenschaftsfreiheit von ihrem universalistischen Gehalt trennt und an eine partikulare politische Verfassung bindet und damit dem Staat erhebliche Einschüchterungsmittel an die Hand gibt, die dieser auch nicht gezögert hat zu benützen (»Berufsverbote«), so kann auf den ersten Blick die Autonomie der Hochschulen selbst als ein Grundmerkmal der Demokratie gelten: Demokratie ist u.a. dadurch gekennzeichnet, dass sie den Wissenschaften und den Hochschulen ihre Autonomie einräumt.

Das Gegenteil wäre eine politische Steuerung und Kontrolle der Hochschulen durch übergeordnete politische Stellen; und eine solche Lenkung kann von »jüngst vermehrt auftauchenden Versuchen von Hochschulleitungen, den eigenen Wissenschaftlern öffentliche Äußerungen zu versagen« (Möllers 2009: 57), bis zur Gleichschaltung gehen, die abweichende wissenschaftliche Positionen und einen offenen Forschungsprozess nicht duldet, die Nachwuchsrekrutierung politisch kontrolliert und Publikationen der Zensur unterstellt. Allerdings können einige der staatlichen Maßnahmen ins Leere gehen, wenn sie in den Hochschulen keine Kräfte finden, die sie unterstützen und sich an ihrer Umsetzung beteiligen. Es muss die Kenntnis geben, dass Personen, Forschungsgegenstände, Thesen, Theorien und die Literatur dem politisch Gewollten widersprechen. Es bringt sich also auch in diesem Fall ein Moment von Autonomie zur Geltung, das so stark sein kann, dass die staatlichen Absichten wiederum instrumentalisiert werden, um auf diese Weise wissenschaftliche Konkurrenten zu marginalisieren oder zu beseitigen.

Staatstheoretisch gesprochen hegt der Staat die Autonomie der Hochschule ein und gibt ihr eine spezifische Form: Er sichert sie und regt sie an – gleichzeitig beschränkt er sie. Dies geschieht nicht durch Eingriffe in den wissenschaftlichen Diskussionsprozess, sondern eher durch die gesellschaftliche Erzeugung und Gestaltung der epistemischen Bedingungen des Wissenschaftsfeldes selbst. Es ist zunächst einmal an sich bemerkenswert, dass wissenschaftliche Lern-, Vermittlungs- und Erkenntnisprozesse die besondere Form der Hochschule annehmen und damit von anderen Bereichen der Wissensproduktion- und vermittlung abgegrenzt und auf Dauer gestellt werden. Damit – und das bedenken weder Derrida noch Prado – wird der Universalismus des kritischen Fragens und Wissens selbst eingeschränkt. Die Autonomie impliziert eine genaue arbeitsteilige Abgrenzung der für Wissenschaften charakteristischen sozialen Situationen, Kontexte, der Personen, der Wissensarten und der Diskurspraktiken: Vieles, was in der Gesellschaft kritisch gedacht und gewusst wird oder werden sollte, wird Gegenstand wissenschaftlichen Wissens, damit aber auch aus der Gesellschaft herausgezogen und in gewisser Weise als spezifische Wissenspraxis monopolisiert. Dies sichert einen autonomen Raum, der Zeit und Muße gewährt, der eigene Konventionen und Konformismen schafft, die vor denen des Alltagsverstands schützen können.

Gleichzeitig jedoch wird damit eine Distanz gegenüber den Menschen geschaffen, die aufgrund vor allem ihrer körperlichen Arbeit keine intellektuellen Funktionen in der Gesellschaft wahrnehmen. Dies schafft in

den Hochschulen die Möglichkeit zur Herausbildung von antidemokratischem Bildungsdünkel, Elitismus und Geistesaristokratismus. Zudem erschweren es die institutionell vermittelte arbeitsteilige Distanz und solche akademischen ideologischen Einstellungen, das erarbeitete Wissen und kritische wissenschaftliche Verhaltensmuster, die ja auch in der Hochschule selbst umkämpft sind, in anderen gesellschaftlichen Sphären zu verbreiten. Es fehlen die gesellschaftsoffenen systematischen Prozesse der sensiblen Generierung von Fragestellungen und der Aufnahme von neuen gesellschaftlichen Fragen und Problemen in den Bereich der Wissenschaften.

Wissenschaft nimmt trotz ihres Allgemeinheitsanspruchs den Charakter eines arbeitsteiligen Berufs an und bildet selbst einen spezifischen Arbeitsmarkt aus, der ständig hinsichtlich der Proportionen der Beschäftigten in der Wissenschaft insgesamt, in den verschiedenen Disziplinen und im Verhältnis von Forschung und Lehre ausbalanciert werden muss. Auf dieser Grundlage nimmt die Lenkung der Hochschulen konkrete Gestalt an: Die Orte, die Zahl und die Größe von Hochschulen, die Studienfächer, die Studien- und Prüfungsordnungen werden in zivilgesellschaftlichen und politischen Prozessen festgelegt. Damit wird politisch faktisch auch bestimmt, wie viele Menschen welches Fach unter welchen Bedingungen studieren können, was im Grenzfall bis zu einer rigiden Studienplatzverwaltung reichen kann.

Eine besondere Form der Regulierung der Autonomie ist schließlich die Auswahl und die Einsetzung der WissenschaftlerInnen selbst, die forschen und lehren. Von denen also angenommen wird, dass sie souverän die Fragen stellen, kritisch Zweifel äußern und offen nach Antworten suchen. Wer bestätigt ihnen und unter welchen Umständen die Kompetenz, eine WissenschaftlerIn zu sein; welche wissenschaftlichen Voraussetzungen müssen dafür gegeben sein? Gibt es dafür zentralisierte Prüfungen, staatliche Kommissionen und ministerielle Gremien, die ihnen die wissenschaftliche Befähigung zusprechen – oder liegt dies in der Verantwortung der Hochschulen oder der WissenschaftlerInnengemeinschaft? Welche Stellen rekrutieren schließlich das Lehrpersonal und statten es mit der Befugnis aus, im Rahmen staatlicher Institutionen mit Steuermitteln finanziert über Jahre und Jahrzehnte zu forschen? Wer gibt wem das Recht, junge Menschen als Studierende zu belehren und ihnen mit einem staatlich und gesellschaftlich anerkannten Titel den Erfolg des Studiums und eine Berufsbefähigung zu testieren? Welche Fragestellungen gelten als relevant, welche Forschungen werden gefördert, welche Wissenschaftler gelten als produktiv und innovativ?

Schließlich finden Lenkungsprozesse auch bei der Veröffentlichung und Verbreitung von Lehrmeinungen selbst statt. Innerhalb der Wissenschaften gibt es eine Vielzahl von fein aufeinander abgestimmten Hierarchiemechanismen, die solche Prozesse bestimmen: die hochschulinternen Rekrutierungsmuster und akademischen Netzwerke, die Fachverbände und ihre Sektionen, die Fachzeitschriften und Publikationsreihen sowie die Forschungsförderung. Es kann auch zu öffentlichen und staatlichen Sanktionen oder zivilgesellschaftlichen und informell-privaten Abwendungen kommen, wenn WissenschaftlerInnen den Rahmen der politischen Verfassung, die öffentliche Meinung oder den mehr oder weniger stillschweigenden Konsens der WissenschaftlerInnengemeinschaft oder einer Gesellschaft verletzen. Verlage (Publikumsverlage, Universitätsverlage oder staatlich subventionierte Verlage) und Medien bestimmen in einem starken Maße, welche WissenschaftlerInnen ihre Erkenntnisse öffentlich darlegen können. Staatliche Institutionen (wie die Bundeszentrale für politische Bildung) und öffentlichrechtliche oder private Medien fördern direkt oder indirekt spezifische Vorstellungen von Wissenschaft oder legitimen Lehrmeinungen. So können sich wissenschaftliche und mediale Öffentlichkeit verschränken, eine Agenda setzen oder einen Kreislauf der Ausgrenzung etablieren (so sind die kritische Ökonomie, Gewerkschaftsforschung oder offene marxistische Forschung an den Hochschulen nur marginal vertreten und sie finden zudem kaum Eingang in die öffentliche Diskussion).

Für die Bestimmung der Autonomie der Wissenschaft ergeben diese prinzipiellen Überlegungen einen wichtigen Hinweis. Es geht um wissenschaftliches Wissen, dieses Wissen wird arbeitsteilig, spezialisiert und systematisch erzeugt. Das kann in der Gesellschaft selbst geschehen – also in Unternehmen (die 67% der für Forschung in Deutschland aufgebrachten 80 Mrd. Euro tragen, vgl. Tagesspiegel, 23.4.2015), in Akademien sowie in privaten Wissenschaftseinrichtungen. Allerdings besteht dann das Risiko, dass die wissenschaftliche Forschung dem Zufall einzelunternehmerischer Interessen oder der Initiative einzelner Gelehrter überlassen bleibt; dass Wissen, Technologien und Produktionsmethoden selbst nicht ineinandergreifen und arbeitsteilige Kompetenzen, Produktions- und Verwaltungsmethoden oder Produkte sich nicht ergänzen und verschränken lassen. Wissen bleibt möglicherweise als Eigentum einzelner Kapitaleigentümer isoliert, andere dürfen dieses Wissen aus Gründen des Eigentumsrechts nicht nutzen oder müssen in die Erzeugung dieses Wissens noch einmal investieren. Es kann auch an akademisch qualifiziertem Personal mangeln. All dies kann zu erheblichen

Ungleichzeitigkeiten innerhalb des gesellschaftlichen Produktionsapparats führen. Denn es fehlen die organisch aufeinander verweisenden Kompetenzen in den angemessenen Proportionen. Ist das Wissen nicht allgemein zugänglich und können die arbeitsteilig differenzierten Produktionen und Dienstleistungen nicht daran anknüpfen, dann wird auch die Entwicklung des kapitalistisch bestimmten Produktionsapparats insgesamt und damit die Konkurrenzfähigkeit selbst innovativer Unternehmen, Industriezweige oder Staaten verlangsamt oder blockiert.

Es kommt also mit einer gewissen Notwendigkeit aus zivilgesellschaftlichen Prozessen heraus zur staatlichen Formierung von wissenschaftlicher Forschung und Lehre. Sie ist begründet im allgemeinen, gleichen und kostengünstigen Zugang der konkurrierenden Unternehmen zu wissenschaftlichem Wissen und entsprechend qualifizierten Arbeitskräften. Produktion auf hoher Stufenleiter, wie sie sich mit dem Kapitalismus entwickelt hat, ist nur auf der Grundlage von entfalteter Wissenschaft und Technik möglich. Gerade also die Gesetzmäßigkeiten der kapitalistischen Ökonomie haben historisch zur Ausbildung der Autonomie der Wissenschaften beigetragen und dazu, dass sich der Staat die Produktion von Wissen als Aufgabe zu eigen macht und seine relative Allgemeinheit schützt. Die Autonomie der Hochschulen ist demnach immer eine von mächtigen ökonomischen und politischen Akteuren gewollte Autonomie, die Experimente, Überprüfung, Kritik, Kreativität und Innovation benötigen, organisieren und schützen. Aber es handelt sich um relative, historisch bestimmte Autonomie, niemals um die Form einer »unbedingten« Autonomie, in der sich allein das Prinzip von Wissenschaftlichkeit und Wahrheit zur Geltung bringen könnte. Die Hochschulen bewegen sich im Spannungsfeld von ökonomischen Interessen, staatlichen Allgemeinwohlanforderungen, konventionellen Denkgewohnheiten und wissenschaftlichen Auseinandersetzungen um die Universalität von wahren Erkenntnissen.

Die grundgesetzlich verbürgte Autonomie der Hochschulen beinhaltet, dass die Parlamente den wissenschaftlichen Prozess an den Hochschulen allenfalls indirekt über Finanzmittel und Gesetzgebung fördern und kontrollieren, dass sie aber keineswegs innerwissenschaftliche Prozesse selbst lenken können. Für die Ministerien verhält es sich insofern etwas anders, als sie mitwirken an der inhaltlichen Ausgestaltung der Wissenschaften durch den fachlichen Zuschnitt der Hochschulen, die Einrichtung und den Umfang von Fachgebieten sowie durch Berufungen und die Genehmigung von Studienordnungen sowie die Anerkennung der verliehenen Zertifikate. Sie können Forschungen anregen,

finanzieren und damit Forschungsschwerpunkte schaffen und indirekt innerwissenschaftliche Diskussionen initiieren. Zudem können sie direkt und indirekt Forschungsprozesse auch durch die Förderung von wissenschaftlichen Projekten und Forschungsinstituten steuern, die vielfach mit den Hochschulen verbunden sind. Dennoch wird auch in solchen Fällen der wissenschaftliche Prozess nicht intern gesteuert.

Die Zurückhaltung des demokratischen Souveräns – soweit von ihr gesprochen werden kann und muss – hat aber zur Folge, dass sich viele andere Machtmechanismen durchsetzen, die durchaus den Eigensinn der Wissenschaften bedrohen und umso mehr, als sie ihm selbst angehören. Denn die Autonomie der Hochschulen ist in sich widersprüchlich. Sie ist notwendig, damit Forschende, Lehrende und Studierende ungestört und in aller Freiheit ihre wissenschaftlichen Probleme entfalten und kritisch diskutieren können, ohne durch parteiische Gesichtspunkte, Loyalität und Untertänigkeit gegenüber staatlichen und anderen Autoritäten die Wahrheit zu begrenzen. Aber die Autonomie der Hochschule kann vorgeschoben werden, um Missbräuche zu ermöglichen. WissenschaftlerInnen können ihre privilegierte Berufssituation ausnutzen und das Recht der Forschungs- und Lehrfreiheit dazu nutzen, Lehrveranstaltungen nicht durchzuführen oder Prüfungen zu verweigern. Sie können Studierende mit ihren Verschrobenheiten, ihren professionellen Deformationen oder ihrer Konkurrenz und Arroganz traktieren oder sie neofeudal für private oder wissenschaftliche Aufgaben instrumentalisieren. Fächer, Studien- und Prüfungsordnungen wurden und werden nach den Vorlieben und fachlichen Kompetenzen einzelner HochschullehrerInnen gestaltet. Lieblingsstudierende oder der eigenen wissenschaftlichen oder politischen Überzeugung Nahestehende werden bei Noten und bei der Karriereförderung bevorzugt. So bereitet die Autonomie auch einen Boden dafür, dass die Lehre weder formal noch inhaltlich auf dem gebotenen aktuellen wissenschaftlichen Niveau stattfindet oder sich im Bereich des Gesinnungshaften bewegt. Selbstkontrollen in den Hochschulen wirken nur in geringem Maße, da ja auch nach innen – in den Fachbereichen und Instituten – die Freiheit von Forschung und Lehre gilt und sich die ProfessorInnen wechselseitig ihre Rechte zugestehen müssen, selbst wenn alle informell wissen, dass einige nur so tun »als ob«, also wissenschaftliche Aktivität vortäuschen und bluffen, andere nicht einmal das tun.

Hochschulen werden von PolitikerInnen aus parteipolitischen Gründen in strukturschwachen Regionen der Wirtschaftsförderung wegen geschaffen und erhalten, obwohl sich in vielen Fällen die Frage nach

dem spezifischen Nutzen der wissenschaftlichen Ausbildung an solchen kulturell isolierten Hochschulen stellt. Wissenschaftliche Forschungseinrichtungen können de facto der Versorgung von WissenschaftlerInnen dienen, die einer politischen Partei nahestehen, der Beratung einer Partei oder einer von dieser Partei geführten Regierung – was jedoch nicht unbedingt ein Argument gegen die wissenschaftlichen Ergebnisse sein muss. Die Einrichtung von Studiengängen oder Berufungsverfahren werden nicht selten nach politischen Gesichtspunkten der Parteizugehörigkeit und der politischen Orientierung der Ministerien entschieden. Wissenschaftler, ihre Netzwerke, theoretischen Ansätze oder Forschungsergebnisse haben den Status von politischen Parteibildungen innerhalb der Wissenschaften selbst und werden auch nach diesem Kriterium bewertet. Es sind spezifisch politische und wirtschaftliche, nicht unbedingt hochschulpolitische oder gar wissenschaftliche Gründe, die zur spezifischen Organisation von Studiengängen beitragen, Ressourcen binden und arbeitsteilige Kompetenzen fördern.

Von einer absoluten Autonomie gegenüber der Politik kann also nicht die Rede sein. Der demokratische Staat ist im institutionellen und wissenschaftlichen Prozess der Hochschulen allgegenwärtig. Autonomie ist demnach eher ein real wirksames und notwendiges Imaginäres, das eine Art prekäres Gleichgewicht zwischen vier Polen organisiert: dem Eigenleben von Forschung und Lehre und den Auseinandersetzungen auf dem wissenschaftlichen Feld um das anerkannte Wissen; der politisch und demokratisch legitimierten Aufgabe, mittels Steuergeldern und politischen Entscheidungen die Wissenschaften zu ermöglichen und sie auf die herrschende Definition des gesellschaftlichen Allgemeininteresses zu verpflichten und damit allen den Zugang zu ermöglichen; den kulturellen Gewohnheiten und Erwartungen; schließlich den ökonomischen Prioritäten hinsichtlich Fächerstruktur, AbsolventInnen und Forschungsergebnissen. Autonomie gewährleistet also den Eigensinn der Hochschulen, aber auch die Abschließung nach außen und die Ausgrenzung all dessen, was nicht zum herrschenden Wahrheitsregime gezählt werden soll. Autonomie ist demnach eine strategische Ressource, die in den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um legitimes wissenschaftliches Wissen genutzt werden kann.

Deswegen ist der Anspruch darauf, dass die Hochschulen gegenüber der Gesellschaft verantwortlich sind und durch demokratisch gewählte Organe kontrolliert werden, demokratietheoretisch berechtigt. Auch die angedeuteten Kosten und negativen Folgen der Autonomie lassen ihre Kontrolle durch demokratische Institutionen aus der Distanz plausibel

erscheinen. Mittels der zuständigen Ministerien und entsprechenden Gremien stellt der Volkssouverän, der die Hochschulen ja finanziert, sicher, dass die Wissenschaften selbst sich in den Bahnen der Demokratie bewegen. Allerdings lässt sich auf diese Weise der gesellschaftliche Bedarf an bestimmten wissenschaftlichen Forschungen kaum oder nur indirekt zur Geltung bringen. Vieles war und ist nicht oder nicht in ausreichendem Maße Gegenstand der Forschung und der Lehre: die Epidemiologie von Krebserkrankungen, Präventions- oder psychosomatische Medizin, die Lebensweise der Reichen, die Lage von Armen, der Arbeitslosen und der Arbeitenden, alternative ökonomische Lehrmeinungen, das Genossenschaftswesen und die Gewerkschaften, der Rechtsradikalismus und der Rassismus der Eliten, die Entwicklung neuer und nachhaltiger Technologien, die Erforschung von Bedingungen umfassender Partizipation oder neuer Lebensformen, die ein auskömmliches, emanzipiertes, friedliches, demokratisches Zusammenleben aller auf dem Planeten ermöglichen und der Übergänge dorthin. Das, was die Wissenschaft vielleicht am besten kann, experimentell über die vorherrschenden Tatsachen und Kräfte hinaus ins Offene denken, wird vielfach verhindert.

3. Autonomie und Ökonomie

In den vergangenen drei Jahrzehnten hat Autonomie eine neue Bedeutung angenommen. Von zivilgesellschaftlichen und politischen Kräften ebenso wie aus dem Bereich der Wissenschaften und der Hochschulen ging Druck aus, das Verhältnis von demokratischem Staat, Hochschulen und Wissenschaft zu verändern. Dieses Ziel bediente sich der mehrdeutigen Formel, den Hochschulen mehr Autonomie und Verantwortung zu übertragen. Diese Autonomie sollte auch mit einem engeren Bezug zur Gesellschaft und mit neuen Formen der inneren Steuerung verbunden werden. Die Hochschulen sollen für die Gesellschaft geöffnet, kommunikativer und transparenter werden. Es geht um Wissenstransfer, vor allem darum, das erarbeitete Wissen schneller wirtschaftlich und technisch umzusetzen und nicht am Arbeitsmarkt vorbei auszubilden. Die Fachgebiete sollten ihrer Struktur nach zeitgemäßer und flexibler werden, die Quote der AbsolventInnen soll höher, die Mobilität der Studierenden vor allem in der EU angeregt werden, die Leistungsabgabe von HochschullehrerInnen, also der Output an Forschung und die Qualität der Lehre, sollte keine Black Box bleiben, sondern selbst Gegenstand

der Analyse und Bewertung werden, und bislang möglicherweise brachliegende Kompetenzen bei Studierenden oder jungen WissenschaftlerInnen sollen neue Entfaltungsspielräume erhalten.

Manches an diesen Zielen ist rational und greift auf, was an den Hochschulen seit den 1970er Jahren immer wieder diskutiert wurde. Die wünschenswerte Öffnung des Hochschulsystems allein reicht noch nicht, um eine Demokratisierung der Hochschulen hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung durchzusetzen, wenn das Studium selbst schlecht organisiert, wenn die Lehre nicht auf der Höhe der Zeit und wenn am Ende viele am Studium scheitern und die Zahl der AbsolventInnen gering ist. Eine Analyse und Bewertung der Leistungen des Hochschulpersonals in Lehre und Forschung kann sinnvoll sein, auch wenn bedacht werden muss, dass auf die Erzeugung wissenschaftlichen Wissens ökonomische oder technische Effizienzgesichtspunkte nicht ohne Weiteres anwendbar, dass Erfolgskriterien der einen Disziplin nicht als Maßstab auf andere übertragbar sind. Denn es handelt sich um intellektuelle, forscherische und kreative Prozesse, die ihren jeweils spezifischen Rhythmus haben: Forschungsreihen im Labor sind etwas anderes als empirische Befragungen in Gruppengesprächen, die historische Recherche in Archiven an abgelegenen Orten oder das aufwendige Erlernen von Sprachen und Kulturen.

Das alles ist zeitlich nicht genau kalkulierbar, und insofern entstehen immer »zusätzliche« Kosten, die in keinem direkten Verhältnis zum Ergebnis stehen. Es werden Muße oder Phasen der Rezeption und Diskussion benötigt, Projektideen müssen entstehen können, für manche Bücher braucht es Jahre. Die Art und Weise, wie verschiedene Wissenschaftsgebiete jeweils ein neues Wissen identifizieren und zur Diskussion stellen, unterscheidet sich. Dennoch ist immer wieder zu prüfen, ob die aktuellen Formen der Lehre und Forschung tatsächlich geeignet sind, die Wissenschaften fortzuentwickeln: Es ändern sich die Zahl der Studierenden, ihr Wissen und ihre Alltagskultur, neue wissenschaftliche Paradigmen und Themen werden ebenso relevant wie ein neues Selbstverständnis von Wissenschaft und ihre Stellung in der Gesellschaft, neue gesellschaftliche Fragen, Kommunikationstechnologien und Verbreitungsmedien entstehen, veränderte politische Kontexte wie die europäische Integration und entsprechende Forschungsförderungsprogramme oder eine Vielzahl von internationalen Vernetzungen (Austausch und Stipendien, Konferenzen, Zeitschriften, staatsübergreifende Forschungsverbünde wie z.B. EU-Rahmenprogramme, DACH-Projekte) wirken auf bestehende Routinen zurück, die sich nicht ohne Weiteres fortsetzen las-

sen. In diesem Sinne ist es durchaus rational, wenn der Staat in Absprache mit den Vertretern von Wissenschaftsverbänden und Hochschulleitungen die Selbststeuerungsmechanismen der Hochschulen selbst stärkt, also die Verwaltung des Budgets, die Einrichtung von Studiengängen oder Berufungen, sodass näher am Bedarf und schneller entschieden werden kann. Es war wahrscheinlich auch dieser Rationalitätsgesichtspunkt, der viele in den Hochschulen seit den 1990er Jahren eine Reform hat für wünschenswert halten lassen.

Allerdings sind die zum Teil richtigen Einsichten in einer Weise verknüpft worden, die ihnen eine enge ökonomistische und partikularistische Bedeutung geben und sie mit autoritären politischen Maßnahmen verbinden. Die Folgen bedrohen die Hochschulen weniger von außen als von innen. Mehr Geld sollte es nicht geben. Dies wurde damit begründet, dass die Hochschulen schlecht organisiert seien und die HochschullehrerInnen im Verhältnis zu ihren Einkommen zu wenig arbeiteten. Es bedürfe also einer Mobilisierung der Rationalisierungsreserven durch Reorganisation, die es erlaubte, mit geringeren finanziellen Mitteln im Verhältnis zur Ausdehnung der Zahl der Studierenden auszukommen. Die Hochschulen sollen effizienter und effektiver werden. Um dies zu erreichen, sollen sie nicht mehr länger Voll-Universitäten sein, sondern alle Hochschulen sollen sich um Profile bemühen und in einen Wettbewerb eintreten. Dieser Wettbewerb betrifft viele Aspekte: die Hochschule im Ganzen im Verhältnis zu anderen Hochschulen, die Konkurrenz von HochschullehrerInnen untereinander um finanzielle Mittel, von Fachbereichen um Studiengänge, um Lehrende mit hoher Reputation und um Studierende. Alle diese Wettbewerbe werden selbst wiederum gesteuert. Die Hochschulen sollen sich als Konkurrenten in einem globalen Wettbewerb verstehen. Sie sollen in international vergleichenden Rankings hohe Plätze erreichen, und deswegen müssen sie exzellent, keine darf bloß durchschnittlich sein – obwohl auch dies an manchen Standorten schon eine gute Leistung wäre (vgl. Münch 2011).

Mit Exzellenzinitiativen wird dieser Mechanismus noch verstärkt. Einige wenige Hochschulen, WissenschaftlerInnen und Studierende gewinnen, viele andere werden abgewertet und ihre Arbeits- und Studiensituation wird noch schlechter als sie vorher schon war. Während an einigen wenigen Hochschulen kleine Gruppen von ProfessorInnen wegen ihrer Exzellenz von der Lehre freigestellt sind und zu ManagerInnen mutieren, Konferenz um Konferenz veranstalten, umfangreich Promotionen fördern und Gelder wegen Überlastung gar nicht mehr abrufen

können, fehlt es anderen Hochschulen an Grundlegendem. Vielfach gilt, dass die Hochschullehrenden Drittmittel einwerben müssen und sich im Erfolgsfall von der Lehre und von Prüfungen befreien können, Arbeiten, die KollegInnen – häufig in prekären Beschäftigungsverhältnissen und schlechter bezahlt – dann übernehmen müssen. Sie alle müssen einen besonderen Output an Veröffentlichungen oder AbsolventInnen vorweisen – wenn sie dies nicht tun, werden sie im Vergleich abgewertet. Es entsteht enormer sozialer Druck, an manchen Hochschulen droht ihnen auf Grundlage eines Rankings eine Kürzung des Gehalts, negative Evaluationen können eine Vertragsverlängerung oder Entfristung verhindern. Neben den Drittmitteln erlangen für die Hochschulen auch Finanzierungen durch frühere AbsolventInnen, durch Unternehmen und Stiftungen an Bedeutung. Dies verschafft Vertretern der Wirtschaft nicht nur Einfluss auf die langfristige Entwicklung der Hochschulen, die Lehre und Forschung, sondern auch Reputation, denn Institute, Professuren oder Bibliotheken werden nach Geldgebern benannt. Vertreter der Wirtschaft bekommen auch selbst eine Lehrbefugnis.

Es greifen also wissenschaftliche, hochschuladministrative, politische sowie wirtschaftliche Dynamiken ineinander, es bündelt sich dies alles in neuen Konzepten der Hochschulorganisation und insbesondere in der Schaffung von neuen Steuerungsorganen innerhalb der Hochschulen. Damit meine ich zunächst die Stärkung der Hochschulleitung. Die Kollegialverwaltung durch Fachbereiche und den Senat wird beseitigt. Die Hochschulen werden von für mehrere Jahre gewählten Rektoren oder Präsidenten geleitet, die nicht notwendigerweise aus der Wissenschaft kommen müssen. Sie entscheiden zusammen mit den Vizepräsidenten für Forschung und Lehre sowie ihren Stäben über langfristige Ziele und Entwicklungspläne der Hochschule (also Bewerbungen um Exzellenzcluster, Exzellenzuniversität, Sonderforschungsbereiche, Kooperationen, wissenschaftliche Einrichtungen und angelagerte Institute), Budgets, die innere Gliederung der Hochschule (also Zuschnitt von Fakultäten, Fachbereichen, Instituten), die Auswahl der Dekane und der Mitglieder von Berufungskommissionen, Studiengänge, Berufungen, die auch an Kommissionen vorbei stattfinden können, Zielvereinbarungen mit HochschullehrerInnen, Arbeitsverhältnisse, Leistungskriterien, Qualitätssicherung, Evaluationen und Benchmarks. Kontrolliert wird das Präsidium nur durch einen Senat, der unter der Leitung des Hochschulpräsidenten tagt, den jener selbst gewählt hat und dem gegenüber er sich also verpflichtet fühlen wird. Das Hochschulrahmengesetz in der Fassung von 1999 hält zwar an den Freiheiten von Forschung und Lehre für alle

Hochschulmitglieder fest (und das muss sich keineswegs auf die HochschullehrerInnen beschränken, wie dies lange angenommen wurde; vgl. Möllers 2009: 58), erlaubt aber Entscheidungen der zuständigen Hochschulorgane über die Organisation des Forschungsbetriebs. Das ist folgenreich für die Wissenschaftsfreiheit, da sich die Frage stellt, welche Fächer in welchem Umfang mit welchen Studien- und Prüfungsordnungen existieren. Clusterstrukturen wiederum stehen quer zu den Disziplinen und Fachbereichen. Sie kündigen die Einheit von Forschung und Lehre auf, die Forschung und die Berufungen werden deren Selbstverwaltung entzogen (vgl. Zeuner 2008: 41f.). Zweitens gehören zu den neuen Formen die Hochschul- oder Universitätsräte. Sie sollen die Hochschulen näher an die Gesellschaft heranrücken. Typischerweise handelt es sich dabei um Repräsentanten von wichtigen Unternehmen und bürgerlichen Milieus einer Stadt oder Region. Von diesen Mitgliedern des obersten Lenkungsorgans wird erwartet, dass sie Management- und Steuerungs-Know-how mitbringen, das es erlaubt, die Hochschule professionell zu leiten. Sie sollen zudem die Hochschule den wirtschaftlich relevanten Kreisen gegenüber attraktiv machen, sodass diese sich auch tatsächlich finanziell engagieren. Schließlich wird wohl auch angenommen, dass in diesen Kreisen ein Überblick über relevante zukünftige Entwicklungen vorhanden ist, der für die strategische Ausrichtung, die Wettbewerbsfähigkeit und das Profil einer Hochschule sowie die Arbeitsmarktchancen ihrer Absolventen von Bedeutung ist. Die enge Verbindung mit Unternehmen soll die Forschung und die Ausbildung ausrichten, den Absolventen einen Arbeitsplatz sichern, Spin-Offs und die Bildung von Start-up-Unternehmen ermöglichen, die in kurzer Zeit universitäres Wissen vermarkten sowie zur regionalen Wettbewerbsfähigkeit durch Cluster-Bildung und Entfaltung von Innovationspotenzialen beitragen. Das alles geht weit über eine Kontrolle durch Ministerialverwaltungen hinaus, die durch demokratisch gewählte Minister nach allgemeinheitsorientierten Gesichtspunkten geführt werden. Durch die strategischen Vorgaben und Leitbilder wird die Wissenschaftsfreiheit eingeschränkt, die WissenschaftlerInnen müssen sich bemühen, die Vorgaben zu erfüllen.

Ein weiterer Gesichtspunkt schließlich ist es, Studiengänge als solche international zu vermarkten oder mittels Studiengebühren die Kosten von Forschung und Lehre zu senken oder sogar Gewinn zu machen. So wie das Wissen, das an den Hochschulen mittels öffentlicher Gelder erarbeitet wird, aufgrund einer Verkehrung als ein privates Wissen, als kontextfreie Leistung besonderer Wissenseigentümer gesehen wird, das mit dem Recht verbunden ist, es in ihrem eigenen Namen zu verwerten

– und WissenschaftlerInnen unter Wettbewerbsdruck auch schnell zu Dieben am Copyright ihrer KollegInnen und MitarbeiterInnen werden lässt –, so werden die Studierenden nicht mehr als Individuen begriffen, die mit ihren Erfahrungen, ihrer Neugier, ihrem schon erworbenen Wissen sowie durch die Aneignung von gegenwärtigem wissenschaftlichen Wissen und dabei entstehenden Fragen und Einwänden zum Fortschritt der Gesellschaft und zukünftigem Wissen beitragen. Sie werden vielmehr als KundInnen gesehen, die für Wissensvermittlung und Verwaltungsleistungen an den Hochschulen Gebühren zu zahlen haben. Dies wird dann in neoliberalen Argumenten als gerecht dargestellt: damit die Krankenschwester mit ihren Steuergeldern nicht das Studium des Chefarztes bezahlen muss – wie eines der beliebten Beispiele besagt. Nicht nur wird die Möglichkeit gar nicht mehr in Betracht gezogen, dass sich ein gewisses Maß an Verteilungsgerechtigkeit über Besteuerung erreichen lässt; mehr noch werden auch die Folgen der Verschuldung von Studierenden und damit die langfristige Fortschreibung ungerechter sozialer Verhältnisse außer Betracht gelassen.

Weit problematischer an dem Argument ist allerdings, dass das Studium allein unter dem Gesichtspunkt des individuellen Nutzens, also des erwartbaren höheren Einkommens betrachtet wird. Dies weist auf einen grundsätzlichen Konflikt im Verständnis der Hochschulen und der Bedeutung wissenschaftlichen Arbeitens und Wissens hin. Handelt es sich bei der wissenschaftlichen Tätigkeit nur um einen angesehenen Beruf zur privaten Einkommenssicherung, dient das Studium nur dem Erwerb eines höchstmöglichen Bildungszertifikats – oder sind Studium und die Arbeit an den Hochschulen auch und vor allem Beiträge zur gesamtgesellschaftlichen Arbeit? Die technokratische Hochschulreform folgt dem ersteren Verständnis, doch kann es den Eigensinn des wissenschaftlichen Prozesses selbst nicht begreifen. Lehre und Studium sind ein kollektiver intellektueller Arbeitsprozess, der zwischen Lehrenden und Lernenden stattfindet. Im Rahmen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung erarbeiten sie gemeinsam die Begriffe, die Theorien und das Wissen, mit denen sich die Gesellschaft die Welt erschließt und aneignet, ihre Verhältnisse und ihre Zukunft gestaltet. Die Bildungsrendite ist kein Indikator, der diesen gesellschaftlichen Prozess abbildet, sondern orientiert sich am Nutzenkalkül der Einzelnen.

Mittels der universitären Bildungsprozesse wird die gesellschaftliche Arbeitsteilung, die gesamte gesellschaftliche Produktions-, Dienstleistungs- und Konsumstruktur, werden die gesellschaftlichen Lebensformen und die Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen und Entschei-

dungen auf ein höheres Niveau gehoben. Insbesondere die Produktivität und Innovationskraft der kapitalistischen Ökonomie sind ohne wissenschaftliche Forschung und Lehre auf allen Gebieten nicht zu denken. Es ist zu betonen: auf allen Gebieten. Denn eine Gesellschaft blockiert sich, wenn anspruchsvolle wissenschaftliche Erkenntnisse und Technologien nur insulär stattfinden, wenn sie also nicht den gesamten gesellschaftlichen Prozess durchdringen. Gerade deswegen war die studentische Protestbewegung mit ihrer Forderung nach Demokratisierung aller Lebensbereiche so innovativ. Solche Impulse aber müssen wiederum herrschaftlich kontrolliert werden, um zu viel Rationalität zu verhindern. Tatsächlich glaubt der Neoliberalismus, sich allein auf bestimmte Wissensfelder, Technologien, Firmen, Regionen, Hochschulen oder Forschungseinrichtungen ausrichten und diese in einen globalen Wettbewerb bringen zu können. Entsprechend werden Wissen und Ressourcen konzentriert und Monokulturen geschaffen. Dies führt bei der Forschung, der Lehre, den Promotionen zu enormen Einseitigkeiten.

Doch die Gesellschaft selbst wird dabei immer ungleichzeitiger; hinsichtlich Bildung, Einkommen, Mobilität, kulturellen Praktiken und Lebensgewohnheiten driften die verschiedenen Bevölkerungsteile auseinander. Dies wirkt sich dann bis in die Hochschulen hinein aus, die keineswegs mehr in der Lage sind, einen relativ gleichwertigen Qualitätsstandard zu sichern: Avanciertes wissenschaftliches Wissen und nuancierte individuelle Verhaltensmuster lassen sich neben der Doxa eines unreflektierten Alltagsverstands und muffiger Ablehnung von Wissenschaftlichkeit beobachten. Die neoliberal reorganisierte Hochschule regrediert.

4. Zur Kritik der neoliberalen Hochschule

Diese angedeuteten Entwicklungen seit den 1990er Jahren haben zu der Kritik einer Unterwerfung der Hochschulen unter ökonomische Imperative geführt. Sie würden ökonomisch zugerichtet: Bildung werde auf die Qualifizierung von Arbeitskraft eng geführt und deren Anforderungen würden maßgeblich von Unternehmen und ihren Verbänden bestimmt, die Bildungspolitik werde marktwirtschaftlich gesteuert, mit der Liberalisierung des Bildungssektors ein neuer globaler Wachstumsmarkt geschaffen. An diesen Analysen ist sehr viel richtig. Ich will aber ergänzend dazu die These vertreten, dass nicht alle Tendenzen so neu sind, wie mit solchen Kritiken nahegelegt wird. Die Hochschulen befin-

den sich nicht im Stadium ihrer ökonomischen Unschuld. Seit dem frühen 19. Jahrhundert waren sie immer ökonomischen und staatlichen Imperativen unterworfen – ihre Autonomie ist damit nicht ausgeschlossen. Das widersprüchliche Verhältnis, das zwischen dem Eigensinn der wissenschaftlichen Arbeit und den wirtschaftlichen und administrativen Anforderungen besteht, ist konstitutiv für die moderne, kapitalistische Hochschule. Habermas konnte schon 1957 schreiben, dass die Wirtschaft nicht mehr nur Abnehmer der universitären Wissenschaft und Ausbildung sei, sondern auch Auftrags- und Geldgeber (Habermas 1957: 23). De facto vereint die Hochschule die wissenschaftlichen Aufgaben von Forschung und Lehre mit den Aufgaben der Ausbildung von Fachpersonal für Verwaltung und Wirtschaft. Dieses Wissen muss in der Ausbildung mit einem bestimmten Wissen-Wie verschmelzen, also eine Modalität derart annehmen, dass die Absolventen sich trotz oder gerade wegen ihres Wissens als Angehörige der herrschenden Klasse zu verhalten wissen und keinen Anspruch erheben, die erworbene Rationalität als wesentliche Bestimmung der Gesellschaft selbst zur Geltung zu bringen.

In den 1960er Jahren hat es gegen die technokratische Hochschulreform, die vieles durchsetzen wollte, was auch heute auf der Agenda steht, starke Proteste gegeben. Eine Vielzahl von WissenschaftlerInnen kam in den Hochschuldienst, die anti-elitär und demokratisch orientiert waren. Vor diesem historischen Hintergrund ist aus meiner Sicht erklärungsbedürftig, warum so viele Angehörige der Hochschulen die Tendenz der technokratisch-neoliberalen Hochschulreorganisation in den vergangenen Jahren mitgetragen haben. Vieles von dem, was geschah, wurde den Hochschulen ja nicht von außen zugemutet, sie wurden dazu nicht gezwungen, vielmehr gab es Hochschulleitungen und Mehrheiten unter den HochschullehrerInnen sowie Vertreter in der Selbstorganisation der Wissenschaften, die diese Entwicklungen mitkonzipiert und teilweise sehr aggressiv gegen Widerstände von KollegInnen und Studierenden durchgesetzt und verteidigt haben. Es kam also keineswegs zu einem politischen oder ökonomischen Übergriff in die Autonomie der Hochschule, sondern wesentliche Prozesse können durch die interne Dynamik von Hochschulen und Wissenschaft selbst erklärt werden. Diese Akteure haben, so könnte man gestützt auf eine Überlegung von Foucault sagen, eine externe mächtige Rationalität genutzt, um ihre eigene interne Macht zu vergrößern, und haben dabei gleichzeitig auch die neoliberale Logik selbst noch weiter geholfen durchzusetzen.

Ich möchte deswegen auf drei Aspekte hinweisen. Das sind die Aspekte erstens der Autokratie in den Hochschulen, zweitens die Verschu-

lung der Wissensordnung, drittens der Erhaltung von Herrschaftsverhältnissen durch Wissen.

1. In den Veränderungsprozessen, die seit den 1990er Jahren stattfinden, lässt sich eine Stärkung der Autonomie der Hochschulen gegenüber Ministerien feststellen. Allerdings handelt es sich lediglich um eine Autonomisierung bestimmter Entscheidungsinstanzen in den Hochschulen. Im hessischen Hochschulgesetz beispielsweise bündeln sich wesentliche Befugnisse im Amt des Hochschulpräsidenten, der die Richtlinienkompetenz im Präsidium und die ausschlaggebende Stimme innehat (vgl. vergleichend für Bayern, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen: Burtscheidt 2010: 156ff., für Berlin: Zeuner 2008). Eine Stärkung der Autonomie im Sinne eines demokratischen Entscheidungsprozesses in den universitären Gremien gibt es nicht, aber noch ist sie nicht gänzlich vergessen. Es wird deswegen auch von der Diktatur der Universitätsspitze gesprochen (vgl. Zeuner 2008: 36; Eßbach 2009: 16). Da nun über den Hochschulen selbst keine demokratische Instanz mehr steht – denn auch wenn der Staat immer noch steuert, wie Burtscheidt (2010) aus einer neoliberalen Sicht immer wieder kritisiert, so geschieht dies, wie sie betont, lateral durch Finanzierung und Zielvereinbarungen –, kommt es zu einer Partikularisierung. Die Hochschulen entscheiden intern, welche Profile sie bilden wollen, und das können sie ungeachtet des gesellschaftlichen Bedarfs tun. Insofern es ihnen um die Einwerbung von Geldern, renommierte HochschullehrerInnen und um die Gewinnung von Studierenden gehen muss, kommt es im Wettbewerb der Hochschulen zu dem paradoxen Effekt, dass diese sich in einzelnen Fächern oder ihrem Profil oftmals aneinander annähern.

2. Diese autoritäre Tendenz der Entwicklung wird noch dadurch verstärkt, dass nun die Arbeit an den Hochschulen immer weiter durch Prüfungen bestimmt und gegliedert wird. Die Prüfung ist – ich folge hier der Analyse von Michel Foucault (1977: 238ff.) – eine Machttechnik, die die Prüfenden in eine hierarchisierende Distanz gegenüber KollegInnen und Studierenden setzt, indem sie diese zu Objekten macht, die von ihnen ständig beobachtet und bewertet werden. War für angehende WissenschaftlerInnen in Deutschland, spät genug, das Ende der Prüfungen mit der Habilitation und spätestens dann mit der Berufung erreicht, setzt sich die Logik der Prüfung nun immer weiter fort durch permanente weitere Leistungsüberprüfung in der Form von Drittmittelanträgen und ständigen Berichten über das Erreichen der Meilensteine, in Form von Peer-Reviews oder Evaluationen und entsprechenden Punktsystemen, die Auswirkungen auf die Reputation, das Einkommen oder die Lehrbe-

lastungen haben. Hinzu kommen vermehrte Verwaltung und Prüfungen als Ergebnis der Planung, Akkreditierung, Evaluation und Bewältigung der neuen Studiengänge.

Dieses allgemeine Prüfungsgeschehen erfasst das Wissen selbst, denn es muss in prüfbare, zeitlich gegliederte Einheiten zerlegt und hierarchisiert werden. Habermas beobachtet schon in den 1950er Jahren neben der Bürokratisierung auch die Tendenz der Verschulung der Hochschulen. Das Wissen werde »in einer zu Zwecken der Lehrbarkeit abgerichteten Gestalt schulmeisterlich wie eine Ware ausgeliefert«: Zwischenprüfungen, zensierter Zugang zu gewissen Vorlesungen, der reglementierte Stundenplan – das alles beschneide die Freiheit des Lernens und lasse die Einheit von Forschung und Lehre fiktiv werden (Habermas 1957: 28f.). Gegen eine geringer werdende Autonomie der Hochschulen setzt er darauf, dass im akademischen Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden sich so etwas wie eine relative Autonomie des wissenschaftlichen Forschens, Lehrens und Lernens sowie Kritikfähigkeit bei den Studierenden gegenüber der Hochschule als Organisation und gegenüber der Berufsausbildung herausbilden könnte. Mit der Protestbewegung konnte das in Ansätzen durchgesetzt werden: Abschaffung des Lehrstuhlprinzips, Autonomie der MittelbaumitarbeiterInnen, Projektstudium, autonome studentische Arbeitsgruppen und Tutorien sowie breit angelegte Studiengänge. Hinzu kam ein Curriculum, in dem wie selbstverständlich auch Unkonventionelles, Kritisches und Gegen-Wissen ihren Platz fanden. Es wurden hohe Wissenschaftlichkeits-, Rationalitäts- und Wahrheitsansprüche erhoben, die eine kritische Selbstreflexion auf das Wissen und die wissenschaftliche Tätigkeit ebenso wie die Reflexion auf die Konstitution wissenschaftlicher Gegenstände mit einschloss.

Doch gerade die einstmals errungenen Spielräume werden seit Langem immer weiter eingeschränkt oder beseitigt. Der Alltag der Studierenden wird mittels der Einführung von Bachelor und modularisierten Studiengängen noch weiter von Prüfungen durchdrungen. Es finden Aufnahme-, Orientierungs-, Vorprüfungen und studienbegleitende Bachelorprüfungen sowie eine abschließende Prüfung statt. Das Wissen wird also durch eine Kaskade von Prüfungen rhythmisiert und zergliedert, es ist Gegenstand einer permanenten Prüfung und Benotung. Wenn sich dennoch ein inneres Bedürfnis entwickelt, an einem Thema weiterzuarbeiten und genauer zu begreifen, so ist nach Abschluss eines Moduls zumeist eine weitere Arbeit am Gegenstand nicht mehr möglich. Der »Aufbau von Lern- und Bildungsbiographien, die Bindung an wissenschaftliche Fragestellungen« wird unmöglich gemacht (Eßbach 2009: 21).

Die wöchentliche Belastung nur durch den Besuch von Lehrveranstaltungen ist mit weit über zwanzig Stunden im Rahmen der zumeist nur sechssemestrigen Bachelorstudiengänge enorm. Die Studienzeit muss effizient genutzt werden. Mit Blick auf die Prüfungen wird das Wissen in prüfbare Teileinheiten zergliedert, der pausenlos aktive Prüfungsapparat übt Druck auf die Studierenden aus, die einem ständigen Vergleich ausgesetzt sind, in dem sie gemessen und sanktioniert werden. Die Studierenden rächen sich am Wissen und an den HochschullehrerInnen, indem sie ihrerseits Druck ausüben und danach fragen, ob das Wissen überhaupt prüfungsrelevant und ob es wirklich notwendig ist, so lange über bestimmte Fragen zu diskutieren.

Das Verhältnis zwischen Wissen und Zeit ändert sich, die Chance wird geringer, dass sich die Individuen von ihrer Neugierde, von begrifflichen Zusammenhängen, Argumenten oder der Sache intrinsisch leiten lassen, dass sie doxische Selbstverständlichkeiten des Alltagsdenkens oder des Mainstreamwissens aufgeben, sich und ihre Lebensverhältnisse aufgrund von Wissen infrage stellen und verändern, die Ziele von Wissenschaft und Gesellschaft selbst zur Diskussion stellen. Das Wissen »fließt« nicht offen, Bildungsprozesse werden blockiert.

3. Der zur Institution gehörende Mechanismus der Disziplinierung von Wissen wurde in den vergangenen Jahren drastisch verstärkt. Ich erkläre mir das damit, dass die Hochschulen ein gesellschaftliches Problem bewältigen müssen, das sie nicht bewältigen können, das Problem von Unterfinanzierung und Bewältigung der immer weiter steigenden Zahl der Studierenden. Die Hochschulen sind seit vielen Jahrzehnten dadurch geprägt, dass sie zwei nicht leicht zu vereinbarende Aufgaben zu erfüllen haben: Sie tragen zur wissenschaftlichen Forschung und Erkenntnis bei, gleichzeitig nehmen sie die Aufgabe der beruflichen Ausbildung wahr und tragen nicht zuletzt damit zur Reproduktion von Herrschaft bei. Unter modernen kapitalistischen Bedingungen, die sich ohne Wissenschaft nicht entfalten können, sind die Hochschulen grundsätzlich vergesellschaftet. Sie dienen erstens dazu, dass allgemein akzeptables Grundlagenwissen erarbeitet wird, das der Wirtschaft, dem Staat sowie der Gesellschaft Nutzen bringt und allen Marktteilnehmern in gleicher Weise zugänglich sein soll. Aber der offene Zugang zu einem solchen Wissen zieht auch Nachteile im Wettbewerb nach sich: zum Ersten unter den WissenschaftlerInnen selbst, die ja nicht nur Wissen austauschen, sondern im wissenschaftlichen Feld auch konkurrieren um Reputation, Stellen für sich und MitarbeiterInnen, Forschungsmittel, Zugang zu gesellschaftlichen oder staatlichen Institutionen; zum Zwei-

ten auch für Hochschulen, Unternehmen oder sogar Staaten, denen im Wettbewerb das Personal, die Kompetenzen, das Wissen entzogen werden, für deren Herstellung sie möglicherweise umfangreiche Ressourcen aufgeboten haben.

Ein zweites Problem ist das der richtigen Proportion, also der ausreichenden Zahl akademisch qualifizierter Arbeitskräfte in den jeweiligen Fächern und im Verhältnis zur gesamtgesellschaftlichen Arbeitsteilung. Da es keine direkten Lenkungsmittel gibt, stellen sich beide Probleme zyklisch immer wieder ein. Seit den 1820er Jahren wird diese vermeintliche Überakademisierung immer wieder thematisiert unter dem Stichwort der Gefahr der proletarisierten Akademiker, die für die Gesellschaft gefährlich werden könnten. Aber die Zahl der Hochschulabsolventen insgesamt blieb ja trotz solcher zyklischer Disproportionalitäten über viele Jahrzehnte im Verhältnis zur Bevölkerung gering, es handelte sich um eine kleine bildungsbürgerliche Gruppe von Ärzten, Theologen, Verwaltungsbeamten, Lehrern für Gymnasien und Hochschulen sowie Naturwissenschaftlern und Ingenieuren. Das Hochschulstudium und formale Qualifikationen spielten für die Reproduktion der bürgerlichen Klasse über lange Zeit eine untergeordnete Rolle. Das änderte sich seit den 1960er Jahren allmählich, seitdem patriarchal geführte Familienunternehmen zunehmend durch anonym geleitete Großunternehmen ersetzt wurden sowie der Staat sozialstaatlich ausgedehnt wurde (vgl. Bourdieu u.a. 1981: 25ff.). Ein immer größerer Teil der jeweiligen Altersjahrgänge drängt seitdem in die höheren Schulen und Hochschulen. Das Studium ist längst kein Privileg mehr einer kleinen Minderheit, die sich als Elite verstehen könnte. Die Hochschulen sind keine Elfenbeintürme mehr. Gab es 1950 etwas mehr als 100.000 Studierende (von denen weniger als 20% Frauen waren), so sind es 2013 etwas mehr als 2,6 Mio. (mit einem Frauenanteil von 48%). Die Studienanfängerquote, also der geschätzte Anteil der Schulabgänger, der im Laufe ihres Lebens studieren wird, lag 2011 bei 46% (also unter dem Durchschnitt der OECD-Länder von 60%), der Anteil der AbsolventInnen bei ca. 30%. 2014 hatten 31,6% der 30- bis 34-Jährigen einen Hochschulabschluss (in der EU-28 37,6%). Dieser Prozess stellt eine Tendenz dar, die – gegen die Erwartungen vieler Hochschuladministratoren – noch lange nicht an ihr Ende gekommen ist –, zumal Deutschland im internationalen Vergleich noch unter dem OECD- und EU-Durchschnitt liegt.

Auch HochschullehrerInnen, die aufgrund ihrer kritischen und demokratischen Haltung für eine Bildungsöffnung waren, sind durch diese Entwicklung seit den 1970er Jahren völlig überfordert. Aber bestimmender

dürfte eher die Haltung derer gewesen sein, die – um mit Bourdieu zu sprechen – sich ihrem Habitus und ihrer Selbstwahrnehmung nach als Angehörige der herrschenden Klassen sehen. Sie haben auf diese Dynamik mit Ablehnung, stärkerer Kontrolle, Abschreckung oder sozialer Schließung reagiert. Schließung mit dem Mittel finanzieller Knappheit, mit Professionalisierung und disziplinärer Eingrenzung, Schließung durch Abschreckung der Studierenden (rigide Benotung, unfreundlicher Umgang, elitäre Haltung) und vor allem Schließung durch Ausgrenzung von KollegInnen, deren wissenschaftliche Ansätze als ideologisch und überholt abgewertet wurden. Solche elitären Schließungen stehen jedoch im Widerspruch zu der ökonomischen und bildungspolitischen Notwendigkeit, die Hochschulen offen zu halten.

Die neoliberal gesteuerte Hochschulreform verspricht eine Lösung dieses Widerspruchs durch eine Strategie der Staffelung und wettbewerbsvermittelten Hierarchisierung der Hochschulen: ihr Ranking und ihre Gliederung in exzellente Hochschulen oder Fachbereiche, Forschungsprofessuren oder von der Lehre freigestellte HochschullehrerInnen. Lehre selbst wird als Belastung negativ konnotiert, sie wird formalisiert und einer Vielzahl von didaktischen Techniken unterworfen. Die größere Zahl der Studierenden wird schnell durch das Studium hindurch geschleust, die Lehre wird von besonderen Lehrkräften und MitarbeiterInnen übernommen, die im Wesentlichen Grundkenntnisse vermitteln sollen. Für die Wirtschaft ist dies ambivalent: Einerseits muss sie selbst stärker nachausbilden, andererseits sind die Lohnkosten von Akademikern niedriger und ihre berufliche Abhängigkeit größer. Der einen autonomen Bildungsprozess erst ermöglichende enge Austausch der Lehrenden mit Studierenden – und damit umfassendes kritisches Denken – kann kaum zustande kommen. Unterhalb der Gruppe von hochbezahlten ProfessorInnen entstehen neue Kategorien von prekär beschäftigten Lehrkräften, Lehrprofessuren, Hochdeputatsstellen, Gastprofessuren oder Lehrbeauftragten. Die Erwartung der besser gestellten HochschullehrerInnen ist, dadurch freie Zeit für eigene wissenschaftliche Arbeit zu gewinnen.

Doch um alle diese Reorganisationsmaßnahmen durch- und umzusetzen, bedarf es eines neuen Wissenschaftlertyps, der sich stärker in Organisation und Management engagiert und bereit ist, an permanenten Wettbewerben teilzunehmen. Wissenschaftliche Arbeit selbst bestimmt immer weniger den Arbeitsalltag von Wissenschaftlern. Je größer ihr Gewicht und ihre Reputation ist, umso stärker werden sie in das Management, in Netzwerkaktivitäten zur Erhaltung oder Vermehrung ih-

rer Machtpositionen, in externe Gutachtertätigkeiten bei Professurbesetzungen, Evaluationen, Drittmittelvergabe oder Aufsatzbeurteilungen hineingezogen. Das verschafft zwar sehr viel Macht, aber signalisiert gerade auch von der Spitze der Wissenschaft her, dass es gar nicht oder nur sekundär um Wissenschaft geht.

Das ändert auch die Form wissenschaftlichen Wissens. Jürgen Habermas hat in dem schon angesprochenen Aufsatz darauf hingewiesen, dass die Vergesellschaftung und Nutzbarmachung der Wissenschaft für Politik und Wirtschaft Folgen für die Art des Wissens selbst hat. Das Wissen versteift sich auf Wertfreiheit, es beansprucht, neutral gegenüber der gesellschaftlichen Praxis zu sein. Diese befinde nun »ihrerseits ohne wissenschaftliche Anleitung über das Wie der Anwendung«; die Wissenschaft bezahle ihre Praktikabilität damit, dass sie sich zur reinen Theorie entfremde. Das Wissen verliere seine bildende Kraft, der theoretische Zusammenhang bleibe dem Wissen äußerlich, an die Stelle der Inhalte trete die Weise ihrer Ermittlung (Habermas 1957: 25). Allein die Methoden sollen also die Sicherheit gewähren, dass es sich um Wissenschaft handelt. Das Wissen selbst wird konstativ-positivistisch, es stellt autoritativ und wertfrei Sachverhalte fest, so als gäbe es nichts zu diskutieren: über die Sachverhalte selbst, über die wissenschaftlichen Thesen und ihre Bewertung, über die Wahrheits- und Wissenschaftskonzeptionen oder die Praktiken und Folgen der Wissenschaft selbst. Die wissenschaftstheoretische Einsicht, dass Erkenntnisprozesse abhängig von Problematiken oder Paradigmen sind, ist verloren gegangen, dass also Fragen, Begriffe, Thesen und Argumentationen einen spezifischen Status haben und Verständigung zwischen Ansätzen oftmals gar nicht möglich und sinnvoll ist. Im Namen des Pluralismus soll eklektisch alles miteinander vereinbar sein: Ptolemäus mit Kopernikus, Marx mit Hayek, Luhmann mit Habermas, Hermeneutik mit Poststrukturalismus, misogyne Normalwissenschaft mit Frauenforschung. Auf der Grundlage eines empiristischen Wissenschaftsverständnisses wird unterstellt, dass alle mit allen kooperieren können; wenn es nicht geht, muss es sich um Ideologie handeln. Kooperationen über sich ausschließende Paradigmen hinweg oder zwischen verschiedenen Disziplinen wird von Hochschulleitungen administrativ verordnet oder durch die Förderung finanziell erzwungen; es wird keine Zeit gelassen, dass sie aus der Sache erwachsen – oder sich eben nicht ergeben.

Die herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse – also auch die Bildungsverhältnisse – lassen die notwendigen Veränderungen nicht zu. Es werden die Probleme vorläufig bestehen bleiben: Die Zahl der Stu-

dierenden wird weiter zunehmen und die finanzielle Ausstattung der Hochschulen wird hinter dieser Entwicklung zurückbleiben. Um wissenschaftliche Wahrheit und ihr Verhältnis zur Macht wird es auch weiterhin Konflikte geben. So verschränken sich die Zwänge der Rekrutierung von Nachwuchs auf Herrschaftspositionen und der Ausbildung für eine nicht demokratisch bestimmte gesellschaftliche Arbeitsteilung mit dem Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnis in der Weise, dass nach außen immer wieder elitäre Schließung betrieben und nach innen der Wissensprozess kontrolliert und neutralisiert wird, statt einen für alle zugänglichen Prozess freier Erkenntnis zu ermöglichen.

Es muss deswegen jener eingangs dargestellten These von der unbedingten Autonomie der Universität widersprochen werden. Es kann nicht um eine Verteidigung oder Forderung nach Autonomie oder Autarkie des Geistes schlechthin gehen. Das würde völlig die Wirklichkeit der Hochschulen und Wissenschaften aus dem Auge verlieren und gerade die herrschaftliche Trennung von körperlicher und geistiger Arbeit noch idealistisch verschärfen. Die Hochschule ist nicht machtlos; schon gar nicht, wie Derrida behauptet, weil sie so unbedingt ist, sie gibt sich nicht manchmal preis und verkauft sich, sie läuft nicht Gefahr, »besetzt, erobert, gekauft, zur Zweigstelle von Unternehmen und Verbänden zu werden«, weil sie »eine schutzlos preisgegebene, einzunehmende, zuweilen zur bedingungslosen Kapitulation verurteilte Festung« ist (Derrida 2001: 17). Das sind Mystifikationen. Die Hochschulen sind ein staatliches Verhältnis und ein Machtapparat. In ihm besteht gerade deswegen immer auch Autonomie. Allerdings hat diese Autonomie selbst ganz verschiedene Bedeutungen, um die es gesellschaftliche Konflikte gibt. Dabei geht es nicht um entweder mehr Staat oder mehr Ökonomie, sondern um den sozialen Gehalt der Autonomie, also entweder herrschaftliche Verfügungen von wenigen oder demokratische Beteiligung vieler.

Für die Gewerkschaften ebenso wie für alle, die das Interesse der Wissenschaften wie der Gesellschaft im Auge haben, ist es erforderlich, für eine bessere finanzielle Ausstattung einzutreten, für eine weitere Öffnung der Hochschulen, für eine deutliche Vergrößerung des Lehrkörpers, der weit hinter der Entwicklung der vergangenen dreißig Jahre zurückgeblieben ist, für gute Beschäftigungsverhältnisse, die denen, die an den Hochschulen arbeiten, die materiellen Grundlagen für wissenschaftliches Arbeiten geben. Aber daran hängt es nicht allein. Die Gewerkschaften müssen sich auch für den Prozess der wissenschaftlichen Wahrheitssuche, für die Wahrheitsregime, für die Ergebnisse des Erkenntnisprozesses selbst engagieren. Denn es gibt einen

ständigen Streit um die Art des Wissens, die Richtung der Neugierde, die Fragestellungen und Gegenstände, die Fachgebiete, den Kanon des Wissens, die Haltung der WissenschaftlerInnen und die maßgeblichen Disziplinen. An den Hochschulen gibt die Gesellschaft nicht nur das Wissen an die nächste Generation weiter, sondern auch die Maßstäbe dafür, was als legitimes Wissen gilt, in welchen Disziplinen es erarbeitet wird. Letztlich gibt sich die Gesellschaft auf diese Weise selbst an die Zukunft weiter. Dies ist bisher weitgehend antiemanzipatorisch und verdummend geschehen. Nüchtern betrachtet werden solche Auseinandersetzungen die Probleme unter gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen nicht auflösen, sondern nur auf höherem Niveau reproduzieren. Deswegen bedarf es schließlich der gesellschaftlichen Veränderungen, in denen wissenschaftliche Wissensprozesse insgesamt einen neuen Platz einnehmen können. Der Idee nach sollten alle studieren und alle am wissenschaftlichen Prozess teilnehmen können. Von einer solchen Konstellation könnte man erhoffen, dass Wissenschaft an vielen Orten in der Gesellschaft und von vielen Menschen praktiziert wird. Das würde dem alten Wissenschaftsideal entsprechen: Die Lernenden wären Lehrende und umgekehrt, das Wissen wäre nicht disziplinär abgeschottet, sondern würde »fließen«, und es wäre auch nicht länger von der Praxis getrennt, sowenig wie diese von der Theorie getrennt wäre. Den Hochschulen käme in solchen Prozessen eine völlig neue Bedeutung zu: Knotenpunkte und Stationen in einem umfassenden Wissensnetzwerk, das von vielen Menschen in den verschiedenen Phasen ihres Lebens in verschiedenen Funktionen und mit unterschiedlichen Zielen durchquert und genutzt wird.

Bildung als öffentlich-staatliche Einrichtung

Der moderne kapitalistische Staat wird sozialwissenschaftlich seit Max Weber durch sein Monopol auf legitime physische Gewalt bestimmt, nicht durch einzelne, besondere Aufgaben. Es gehört demnach auch nicht zu den staatlichen Aufgaben, die Bildung der Bevölkerung zu gewährleisten. Der Staat übernimmt vielfach diese Aufgabe dennoch. Das hat herrschaftssoziologisch-politische und ökonomische Gründe. Politisch ist das öffentliche Schulsystem für den Nationalstaat von Bedeutung, weil es die Bevölkerung flächendeckend erfasst und sie kulturell formiert, indem es ihr eine geteilte schulische Erfahrung und Erinnerung, einen lebensgeschichtlichen Zeitrhythmus (Einschulung, Klassenjahrgänge, Schulstufen, Abschluss), eine einheitliche Sprache, Kultur und nationale Geschichte vermittelt und dazu beiträgt, dass sich die Individuen als Angehörige des Staates identifizieren. Von politischer Bedeutung ist auch, dass die Individuen durch die Schulen an die Bewertung ihrer Individualität nach Kriterien schulischer Leistung gewöhnt werden. Leistungsgesichtspunkte homogenisieren die Individuen, ermöglichen ihre Einordnung in gleichförmige, lineare Leistungsskalen, die nach spezifischen Intervallen gegliedert sind, und damit den Vergleich nach einem abstrakten, von übergeordneten Instanzen vorgegebenen Kriterium. Auf diese Weise wird im Weiteren die Verteilung der Individuen auf verschiedene Hierarchieniveaus der gesellschaftlichen Arbeitsteilung organisiert. Schulen tragen aber nicht allein durch diese administrative Praxis der Leistungsbemessung zur Disziplinierung von Individuen bei, sondern auch durch das Zeit-, Raum- und Disziplinarregime, das in der Gliederung des Tagesablaufs, in den Lernrhythmen, in den Schulgebäuden und während des Unterrichts zur Anwendung gelangt: Prioritäten der Fächer und Inhalte, Beginn und Ende der Schulzeiten, Dauer der Lerneinheiten, Regeln der Anwesenheit in der Schule, Verhalten im Schulgebäude und auf dem Pausenhof, Sitzordnung im Klassenzimmer, Aufmerksamkeits- und Kommunikationsmuster der Lehrkräfte.

Für die Existenz öffentlicher Schulen gibt es nicht nur politische Gründe. Es ist auch im allgemeinen Interesse der verwertungsorientierten Ökonomie, auf den Arbeitsmärkten qualifizierte Arbeitskräfte

vorzufinden. Das Arbeitsvermögen dieser Arbeitskräfte ist durch die Aktivität staatlicher Schulen formiert, die Arbeitskräfte verfügen in unterschiedlichem Maße und abhängig vom Stand der gesellschaftlichen Arbeitsteilung über bestimmte Grund- und erweiterte Qualifikationen. Auch dies hat einen politischen Aspekt, denn auf diese Weise wird öffentlich-politisch festgelegt, was als das legitime Wissen einer Gesellschaft gilt, in welchem Rhythmus es zu erwerben ist und welches Wissen jemand bis zu einem bestimmten formellen Grad von Kompetenz zu erlernen hat, um als kompetent zu gelten und eine entsprechende berufliche Position zu erlangen.

Qualifikationsvermittlung könnte grundsätzlich auch den Familien oder einzelnen Unternehmen überlassen werden. Würde die Ausbildung den Familien überlassen, wäre sie abhängig von der Einkommens- und Vermögenssituation der Familien, ebenso aber auch von ihrem kulturellen Kapital, das in erheblichem Maße darüber mitentscheidet, ob in Bildung überhaupt investiert wird. Familien könnten – wie es lange der Fall war – die Haltung vertreten, dass der Erwerb von Bildung und formalen Kompetenzen unnötig sei und die Kinder das fortsetzen könnten, was die Eltern selbst gemacht haben – oder die Kinder werden von Eltern oder anderen Angehörigen als billige Arbeitskräfte eingesetzt. Ihr Arbeitsvermögen würde nicht qualifiziert, sie stünden dem allgemeinen Arbeitsmarkt nur begrenzt zur Verfügung. Wird die allgemeinbildende und berufliche Formierung des Arbeitsvermögens den Unternehmen überlassen, so würde dies zu enormen Wettbewerbsnachteilen für viele Unternehmen führen. Zunächst einmal könnten sie nicht sicher sein, ob sie überhaupt geeignete und qualifizierte Arbeitskräfte auf dem Arbeitsmarkt vorfinden würden, denn kein Unternehmen hätte ein Interesse daran, in die Bildung freier LohnarbeiterInnen zu investieren. Die Unternehmen könnten auch deswegen nicht ohne Weiteres die Qualifizierung des Arbeitsvermögens übernehmen, weil dies mit Blick auf die zu erwartenden Gewinne zu teuer wäre. Zudem könnte nicht gewährleistet werden, daß sich die Bildungsinvestitionen amortisieren, weil die Beschäftigten frei sind, sich einen anderen Arbeitsplatz zu suchen. Zu befürchten sind nicht nur solche einzelwirtschaftlichen Konkurrenznachteile, sondern auch, dass die Disproportionalität im Qualifikationsniveau und den -standards der Bevölkerung auch zu Disproportionalitäten im arbeitsteiligen Verhältnis der Unternehmen zueinander führen würde. Diese würden auf dem Arbeitsmarkt nicht die notwendigen Arbeitskräfte finden. Aber die Unternehmen entwickeln sich hinsichtlich ihrer Produkte, der Produktionsverfahren und der Produktivität auch

ungleichzeitig. Die fehlende Komplementarität blockiert die Entwicklung und führt zu Fehlallokationen und -investitionen.

Eine weitere Schwierigkeit wäre, dass die Unternehmen je nach Stand eines öffentlichen Bildungssystems das Arbeitsvermögen ihrer Beschäftigten von Grund auf bilden müssten. Dabei stellt sich die Frage, welche besonderen Fähigkeiten den Beschäftigten vermittelt würden, denn jedes Unternehmen hätte das Interesse, allein die Fertigkeiten bei den Lohnabhängigen auszubilden, die es selbst benötigt – und zwar so, dass es das Arbeitsvermögen binden und monopolisieren kann, da es nicht in seinem Interesse ist, die Arbeitskraft zugunsten anderer Unternehmen zu qualifizieren.

Um alle diese Ungewissheiten zu vermeiden, kann es für die konkurrierenden Unternehmen rational sein, wenn die Bildungsprozesse in einem gewissen Umfang öffentlich organisiert werden: die Definition dessen, was als Bildungsinhalt gilt, wird in Konflikten und Kompromissen allgemeinverbindlich festgelegt, die Kosten werden auf alle umgelegt. Doch selbst dann, wenn die Ausbildung in vielen Hinsichten von der Allgemeinheit übernommen wird und damit den Unternehmen nun öffentlich unterstützt und gefördert unterschiedlich qualifizierte Arbeitskräfte zur Verfügung gestellt werden, ändert sich an dem Grundproblem nichts. Wie das Arbeitsvermögen formiert, welche Qualifikationen, welches Wissen vermittelt wird, ist eine Frage der Artikulation der arbeitsteiligen Funktionen und des Kräfteverhältnisses zwischen Unternehmen, Branchen, Industriezweigen und Sektoren. Auch die Steuerung von Qualifikation und Wissen – und damit die Erzeugung bestimmter Proportionen von spezifischem Arbeitsvermögen, Wissenspraktiken, Disziplin und Arbeitsmoral – ist ein wichtiger Faktor in der Konkurrenz.

Die neoliberale Reorganisation kapitalistischer Verhältnisse beinhaltet, dass das Bildungssystem insgesamt und ständig von Neuem darauf geprüft wird, ob es nach Gesichtspunkten der dominanten sozialen Kräfte die erwarteten Leistungen erbringt. Es wird geprüft, ob der Bildungsapparat effizient und effektiv ist, ob also die Formierung des Arbeitsvermögens vergleichsweise zu teuer ausfällt, ob es sich um die richtigen Qualifikationen handelt und ob die Lohnarbeitskräfte im Bildungsapparat nicht extrafunktionale Fähigkeiten erwerben, die den Unternehmensinteressen widersprechen – oder auch umgekehrt solche Fähigkeiten nicht mehr erworben werden, die für den reibungslosen Ablauf doch erforderlich sind. Es stellt sich auch die Frage, ob die Entwicklung des Arbeitsmarktes noch geeignet ist und der Arbeitsteilung im gesellschaftlichen Produktionsapparat entspricht, ob also bestimmte

Qualifikationsprozesse überhaupt benötigt werden, ob sie sich in eine veränderte transnationale Arbeitsteilung noch einfügen. Es kann vorteilhafter sein, entsprechende Qualifikationen nicht mehr zu vermitteln oder aus ökonomischen, arbeitspolitischen, disziplinären oder kulturellen Gründen Arbeitsmigranten in die Unternehmen zu holen. Das vermindert die Ausbildungskosten für den nationalen Bildungsapparat. Es werden also die Transaktionskosten des Bildungssystems mit Blick auf das Ergebnis geprüft. Öffentliche Schulen kosten Geld, denn es bedarf der Gebäude, der Lehrkräfte, der Ausbildung dieser Lehrkräfte, der Lernmaterialien und der Verwaltung. Um diese Ressourcen aufzubringen, müssen Steuern erhoben werden. Für Unternehmen können auch diese Steuern zu einem Faktor werden, der sie im Vergleich zu anderen Unternehmen auf dem Weltmarkt benachteiligt. Sie könnten sich bemühen, die benötigten Arbeitskräfte billiger auf dem globalen Arbeitsmarkt zu bekommen. Ein zweiter Nachteil der öffentlichen Schulen ist aus der Sicht wirtschaftlicher Interessengruppen, dass die Lerninhalte in politischen und pädagogischen Gremien festgelegt werden. Damit wird die Festlegung der Lerninhalte, des Wissens und der Wissensausrichtung zum Gegenstand gesellschaftlicher Auseinandersetzungen. Sie verlieren ihre positivistische Selbstverständlichkeit und werden abhängig von Kräfteverhältnissen, die die Form von Schul- und Hochschultypen, Disziplinen und Fachgebieten sowie schließlich standardisiertem Wissen, kanonisierten Lehrmeinungen, dem Korridor des Sagbaren und der noch tolerierten Abweichungen und Provokationen sowie dem Unsagbaren und Ausgegrenzten annehmen. In diesem Prozess bringen sich verschiedene gesellschaftliche Interessen zur Geltung: die Unternehmen und ihre Verbände, die Gewerkschaften, die Elternverbände, die unterschiedlichen politischen Richtungen (sozialdemokratisch, christdemokratisch oder liberal), die wissenschaftlichen Fachverbände und PädagogInnen mit ihren fachlichen Orientierungen (Mathematik, Physik, Deutsch, Englisch oder Französisch) oder pädagogischen Ausrichtungen (disziplinierend oder selbstbestimmt-konfliktorientiert, lebenspraktisch oder religiös). Ein dritter Nachteil ist die Dynamik, die mit Bildungstiteln verbunden ist. Es gibt die Tendenz, höhere Bildungstitel zu erwerben. Doch indem diese von immer mehr Menschen erlangt werden, sind sie weniger aussagekräftig hinsichtlich ihres distinktiven Werts der Einteilung von Individuen auf den Leistungsskalen. Es verbindet sich damit die Erwartung, dass die Einkommen höher sein sollten; und es entsteht Unzufriedenheit aufgrund schlechterer Bezahlung und wenig qualifizierter Tätigkeiten.

Es entsteht also eine relative Autonomie der Bildungsinstitutionen. Diese Autonomie wird getragen von den Lehrkräften – also von deren Ausbildung, ihrem Beschäftigungsstatus – und von öffentlich festgelegten Schul- und Ausbildungskonzepten und -strategien. Aus der Sicht der Unternehmen kann diese Autonomie notwendige Anpassungsprozesse an schnell sich ändernde Umstände erschweren. Damit ist nicht nur die einmalige Anpassung gemeint, sondern mehr noch die Möglichkeit und Fähigkeit zu immer wieder neuen, dynamischen Anpassungsleistungen. Schulen, deren arbeitsteilige Funktion im Bildungssystem über Dekaden im Detail definiert ist, Lehrkräfte, die aufgrund ihres Beamtenstatus über Jahrzehnte tätig sind, stellen in solchen Prozessen dynamischer Veränderung ein Hindernis dar. Nicht allein deswegen, weil sie möglicherweise ineffizient sind – also das, was sie tun, aufgrund einer lange eingespielten Routine vielleicht schlecht tun (mit dem Ergebnis von schlechten Lernergebnissen, scheiternden Schülern, hohen Abbrecherquoten oder bedeutungslosen Bildungstiteln). Das könnte eventuell reformiert und geändert werden. Aber es stellt sich das Problem der Dynamik des Bildungssystems, also das seiner Veränderbarkeit. Deswegen ist entscheidender, dass mit dem Beamtenstatus ein bestimmtes Volumen an Arbeitskraft und damit auch Kosten dauerhaft festgelegt sind; darüber hinaus folgen diese Lehrkräfte autonomen Gesichtspunkten, die sich den Anforderungen der Unternehmen nicht 1:1 fügen. Es kommt also zu Ungleichzeitigkeiten zwischen Arbeitsmarkt und schulisch erworbener Qualifikation. Das, was unter herrschaftssoziologischen Gesichtspunkten jahrzehntelang als ein Vorteil betrachtet wurde, wird nun als Nachteil gesehen.

Als Vorteil des rationalen Anstaltsstaats galt die abstrakte Bürokratie, deren Angehörige nach formalen, allgemeinen und abstrakten Regeln handeln, das Berufsbeamtentum, also die Auswahl und Ernennung durch den Dienstherrn, die Kompetenzverteilung innerhalb der Hierarchie, der Dienstweg und die unpersönlichen Weisungsbefugnisse, die Aktenkundigkeit und die Routine. Tatsächlich wird in der Diskussion über die öffentlichen Bildungsinstitutionen oftmals vergessen, dass Schulen Behörden sind und wie eine Verwaltung geführt werden und wie eine solche arbeiten. Für die Schulen funktioniert das aufgrund des besonderen pädagogischen Aufgabenbereichs nicht wie beim Finanzamt oder in einem Ministerium. Doch sind auch Lehrerinnen und Lehrer staatlich-bürokratischen Regeln unterworfen, die ihr berufliches Handeln in erheblichem Maße bestimmen. Sie müssen die Leistung von Kindern und Jugendlichen bewerten und verwenden dazu eine staatlich definierte Noten-

skala. Damit werden sie über ihre persönliche und funktionale Autorität hinaus auch zu einer staatlichen Autorität, die Chancen vorenthält oder zuweist. Im Verhältnis von Lehrkräften und SchülerInnen entstehen weitreichende Gerechtigkeitsprobleme. Das kann in mehreren Richtungen der Fall sein: a) Die Kompetenzen von Schülern sind nicht in das von der Schule abverlangte Leistungsprofil einzuordnen. Das können z.B. soziale, kommunikative, organisatorische Kompetenzen sein, oder sie verweigern die Leistungserbringung, die schulisch bewertet werden kann. b) Die Schülerinnen sind auf besondere Weise begabt, doch kann auf diese Begabung im Rahmen eines Klassenverbands nicht näher eingegangen werden, weil alle »vor dem Gesetz« von den LehrerInnen gleich behandelt werden müssen. c) Die Schüler sind sozial oder kulturell benachteiligt. In diesem Fall kann es zur Förderung kommen, die es ermöglichen soll, bis zu einer bestimmten Linie durchschnittlicher Gleichheit aufzuholen. Die Verwaltung durchdringt auch den Unterricht selbst: Länge der Wochenarbeitszeit, Tagesbeginn des Unterrichts, Länge des Unterrichts, Auswahl des Unterrichtsstoffs, der Rhythmus des zu Lernenden vom Einfachen zum Komplizierten, die fachliche Kompetenzverteilung der Lehrkräfte. Im Fall entstehender Probleme bei einzelnen Schülern stellt die Schule eine Reihe von Instrumenten zur Verfügung. Eine Abweichung davon, die Berücksichtigung des besonderen Falles ist zeitlich und sachlich jedoch nur in einem eingeschränkten Maß möglich. Alles ist darauf angewiesen, dass der Durchschnitt der Kinder und Jugendlichen sich in die Muster des schulischen Alltags einfügt.

Die Schule ist insgesamt ein Apparat mit langsamen Rhythmen: hinsichtlich des Wechsels des Personals, der pädagogischen Konzepte und des Schulstoffs selbst. Die Schule ist auch in einer weiteren Hinsicht langsam: sie unterstellt nicht nur, sondern trägt auch zur Formierung eines bestimmten Biografiemusters bei, das ein Individuum dem Durchschnitt nach durchlaufen soll. Auch damit trägt die Schule indirekt zu einer gewissen Inflexibilität bei. Aufgrund dieser Eigenschaften ist die Schule in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder und von verschiedenen Seiten in die Kritik geraten. Versuche zur Öffnung der Schulen, Experimente mit freien und selbstverwalteten Schulen wurden von den Ministerien und Schulbehörden vielfach blockiert. Ihnen passte die emanzipatorische Ausrichtung nicht. In den vergangenen Jahren hat aber eine mächtigere Strömung, nämlich die Wirtschaft, die Schule ins Visier der Kritik genommen. Die Schulen sollen dynamisiert und flexibilisiert, der ständigen Prüfung unterworfen werden. Mit der Einführung von Methoden des New Public Managements wird dies ermöglicht. Die Schule

wird auf ihre Performanz hin erfasst und evaluiert: Kennziffernsysteme werden eingeführt, das Verhältnis von Mittel und Ergebnis, der Output der erfolgreichen Schüler, das Leistungsniveau erfasst und bewertet. Schulen werden in ein Wettbewerbsverhältnis zueinander gesetzt durch den Vergleich ihrer Leistungsfähigkeit (Zahl der Absolventen und deren Karriereverläufe). Davon wird die Mittelzuweisung, die Zahl der Lehrkräfte abhängig gemacht. Um all das zu messen, wird ein gewaltiger Verwaltungsapparat auf- und ausgebaut. Dieser operiert gegenwärtig noch dezentral, häufig in der Form einer Kooperation von Schulen und Stiftungen, häufig handelt es sich um Versuche, an denen nur ausgewählte Schulen beteiligt sind, die für ihre Teilnahme zusätzliche Mittel zugewiesen bekommen. Aber es werden die Instrumente ausgearbeitet, eingesetzt und auf ihre Tauglichkeit getestet. Dazu gehört die Veränderung der Bildungsbiografie der Schüler, die Konkurrenz der öffentlichen Schulen mit privaten Bildungsanbietern, der Einsatz von prekär beschäftigten Lehrkräften, mittelfristig die Aufhebung des Beamtenstatus, die Verlagerung des Erwerbs von Kompetenzen in die Verantwortung der Individuen selbst.

Die öffentlichen Schulen geraten also in mehrfacherweise unter Druck. Von der Seite des Staates her werden die finanziellen und personellen Ressourcen eingeschränkt. Dies führt verbreitet zu Unzufriedenheit und verstärkt die Tendenz der Eltern, die es sich leisten können, für ihre Kinder private Lösungen zu suchen (Privatschulen, Internate, Home-Schooling). Von der Seite der Wirtschaft werden höhere Flexibilitäts- und spezifische Leistungsanforderungen an die Schulen gestellt. Ihnen können die Schulen entsprechen, wenn sie sich anpassen und an Versuchen teilnehmen, die ihnen mittelfristig einen Wettbewerbsvorteil vor anderen Schulen verschaffen.

Die Alternative zum Druck zur Privatisierung der Bildungseinrichtungen oder zur Anpassung ihrer inneren Verfassung an den Markt ist nicht bloß die Verteidigung der früheren staatlichen Schule. Zu vieles daran ist wohl wirklich problematisch. Notwendig wäre eine gesellschaftlich geführte Diskussion über Bildung, vor allem aber eine über das Öffentliche selbst. Das, was als öffentlich gilt, muss nicht notwendig mit dem Staat gleichgesetzt werden. Mit Blick auf das Öffentliche wäre die Förderung von alternativen Schulmodellen, die Öffnung von Lerninhalten, die Einführung vielfältiger Unterrichtsformen und pädagogischer Methoden, die Förderung vielseitiger Fähigkeiten, die Beseitigung von Leistungsdruck denkbar. Auch die Öffnung der Lernmuster und -biografien könnte sich als sinnvoll erweisen: zeitlich angemessenere Un-

terrichtsgestaltung, Unterbrechungen der Schulzeiten nicht nur durch Ferien und Feiertage, sondern auch Erholungsphasen, Sabbaticals und Praktika. Das Arsenal reformerischer Ideen ist reich an Vorschlägen. Es müssten einmal die Umstände hergestellt werden, unter denen sie offen diskutiert und ausprobiert werden könnten.

Die Transformation der Staatlichkeit von Hochschulen

In der Diskussion über die aktuellen Veränderungen von Staatlichkeit richtet sich die Aufmerksamkeit vor allem auf staatliche Souveränität, Entscheidungsprozesse in Mehrebenensystemen, internationale Organisationen oder die Privatisierung öffentlicher Dienstleistungen, nicht oder nur in geringem Maße auf die Hochschule, die Funktion und den Modus der von ihr ausgeübten Herrschaft, auf die akademischen Intellektuellen und die von ihnen ausgeübte Autorität bei der Definition und Handhabung wissenschaftlichen Wissens. Soweit es eine kritische Diskussion über die Veränderung der Hochschule gibt, ist diese demgegenüber durch zwei Akzentsetzungen gekennzeichnet. Zum einen sind die neuen Steuerungsmechanismen Gegenstand der Analyse und Kritik, mit denen die Hochschulen auf eine unternehmerische und marktnahe Organisationslogik umgestellt und in »standortgerechte Dienstleistungshochschulen« umgebaut werden (vgl. Bultmann 1996). Zum anderen wird an die mit der Universität verbundene Bildungsidee erinnert und der Verlust eben dieser Möglichkeit zur Bildung, die schleichende Erosion von Wissenschaftlichkeit mit der Tendenz zur Unbildung beklagt (Liessmann 2006; Krippendorf 1996). Die Diskussion verläuft gegenwärtig so, dass ein wichtiger Aspekt mit diesen Alternativen verfehlt wird. Das ist der staatstheoretische Aspekt: Die Universitäten, Gesamthochschulen, technischen und pädagogischen Hochschulen sowie Fachhochschulen – im Folgenden ist allgemein von Hochschulen die Rede – können als ein Staatsapparat begriffen werden, der gegenwärtig als gesellschaftliches Verhältnis reorganisiert und auf neue Weise mit den anderen Bereichen der Gesellschaft verknüpft wird. Um das zu verdeutlichen, will ich Louis Althussers Analyse der ideologischen Staatsapparate in Erinnerung rufen.

1. Hochschulen als ideologischer Staatsapparat

Ein fruchtbarer Aspekt an Althussers Überlegung, die Hochschulen als einen Staatsapparat zu kennzeichnen, war zunächst die implizite Kritik an einer ökonomisch vereinseitigten Erklärung ihrer Funktionsweise. In

Deutschland konzentrierten sich die Analysen vorwiegend auf die politische Ökonomie des Ausbildungssektors (vgl. Altvater/Huisken 1971). Schon die 1961 erstmals erschienene SDS-Hochschuldenkschrift hatte nachgewiesen, dass die Humboldtsche Bildungsidee der Freiheit von Forschung und Lehre, der Gemeinschaft von Lernenden und Lehrenden kein angemessenes Selbstverständnis für Hochschulen mehr sei. Dienten sie im frühen 19. Jahrhundert noch einer sich von Kirche und Staat emanzipierenden Wissenschaft und der Ausbildung des Staatspersonals, so waren sie durch die Aufnahme zahlreicher Fachwissenschaften, die Ausbildung spezieller, hochqualifizierter Berufe und die Erarbeitung verwertbarer Forschungsergebnisse verändert worden. Die Hochschulen und die Wissenschaften waren dem Kapitalkreislauf subsumiert. Erwartet wurde von einer Reorganisation des Kapitalverhältnisses seit den späten 1960er Jahren eine erneute und dritte Phase dieser Subsumtion unter den gesamtkapitalistischen Reproduktionsprozess (vgl. Roth/Kanzow 1970). Vielfach wurde diskutiert, dass die Universitäten sich den betrieblichen Herrschaftsmustern des Taylorismus anpassen würden: die Universität als Wissensfabrik, als Ort der Taylorisierung des Wissens, der administrativen Verfügung über Wissen, die Zerlegung der Disziplinen in nach organisatorischen, nicht inhaltlich-systematischen Gesichtspunkten gegliederte Betriebseinheiten. Befürchtet wurde eine Rationalisierung der Wissenschaften nach ökonomisch-bürokratischen Aspekten. Die Vorschläge des Wissenschaftsrats von 1966 – die Studienzeit sollte auf maximal neun Semester befristet werden, das Studium allein der Berufsausbildung dienen, wissenschaftliche Ausbildung in einem Aufbaustudium stattfinden, zu dem nur ausgewählte Studierende zugelassen werden sollten, Studienfachwechsel die Ausnahme bleiben – wurden zu Recht als technokratisch zurückgewiesen, der Sinn des akademischen Studiums, nämlich Bildung durch Wissenschaft, würde zwangsläufig verloren gehen, Studierende würden auf den Status von Schülern reduziert, die Freiheit der Wissenschaft und die Möglichkeit zur Reflexion durch straffe Stundenpläne und vorgeschriebene Studiengänge eingeschränkt (vgl. Habermas 1966). Die in den 1970er Jahren neu eingeführten Zugangsbeschränkungen durch Numerus clausus, die zentrale Vergabe von Studienplätzen, die Kapazitätsberechnungen, der denkbar ungünstige Verteilungsschlüssel im Verhältnis von Studierenden, HochschullehrerInnen und im Mittelbau Beschäftigten und die Verschulung der Studiengänge bestätigten solche Befürchtungen, dass Studierende und Wissenschaft Gegenstand staatlicher Verwaltung im Interesse der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes wurden.

Es gab aber einige Aspekte, die in dieser Art der Analyse nicht aufgingen und Anlass zu einer Blickverschiebung gaben. Die Hochschulen widmen sich nicht nur der wissenschaftlichen Forschung und Lehre, sie sind nicht nur in dem Maße, wie die Wissenschaft unter kapitalistischen Bedingungen sich als Produktivkraft entwickelt hat, tendenziell immer stärker mit der kapitalistischen Ökonomie verbunden – sie haben auch eine politische Dimension. Das ist offensichtlich, wenn im Nationalsozialismus kritischen WissenschaftlerInnen auf Initiative von Universitätsrektoren, Dekanen und Kollegen die akademischen Bürgerrechte entzogen, wenn demokratische, marxistische, jüdische WissenschaftlerInnen verfolgt und vertrieben wurden; wenn in jener Phase der 1970er Jahre, in der mit der Ausweitung der ProfessorenInnenschaft auch zahlreiche Linke berufen wurden, Berufsverbote verhängt oder von kritischen Wissenschaftlern mit Unterschrift besiegelte Loyalitätsbekundungen zur »Freiheitlich-demokratischen Grundordnung« verlangt wurden. Immer noch offensichtlich ist dies, wenn keynesianisch orientierte Wirtschaftstheorie, marxistische Forschung oder Kritische Theorie marginalisiert oder regelrecht ausgegrenzt und verhindert werden. Allerdings wird selten offen politisch argumentiert, sondern im Namen der Wissenschaft behauptet, solche wissenschaftlichen Problematiken seien bloß ideologisch oder historisch völlig überholt. Kaum noch erkennbar sind politische Entscheidungen, wenn kritische WissenschaftlerInnen nicht berufen, Forschungen nicht finanziert und damit fachdisziplinäre Entwicklungen blockiert werden. In solchen Fällen wird oft mangelnde Qualität und fehlende, sachliche Notwendigkeit behauptet. Dies ist umso leichter möglich, als es ein konstantes Muster der Akteure auf dem wissenschaftlichen Feld ist, dass sie glauben, die wissenschaftliche Arbeit anderer nur nach deren Qualität und nicht nach irgendwelchen sozialen oder politischen Gesichtspunkten zu beurteilen oder anzuerkennen (vgl. Engler 2001: 453).

Diese Beispiele zeigen, dass der Staat in unterschiedlicher Weise und verschieden intensiv in die Wissenschaften und bis in die Mikroprozesse von Wissenschaft selbst hineinwirkt. Auf diesen Zusammenhang zielt die Analyse von Althusser, wenn er die Hochschulen als Teil des schulischen ideologischen Staatsapparats begreift. Ihre Grundlage haben sie nicht vorrangig in der Funktion der Repression, sondern in der der Ideologie. Die politische Funktion der Hochschulen als Staatsapparat bringt sich nicht primär darin zur Geltung, dass die Wissenschaften mit ihr von außen entgegenstehenden Drohungen von Gewalt und Sanktionen konfrontiert wären, die den WissenschaftlerInnen nur die Alternative lie-

ßen, den Mut zum Wissen und zur Wahrheit zu haben oder sich dem staatlichen Befehl zu beugen. Vielmehr ist die Wissenschaft selbst von Politik und Staat durchzogen, sie nimmt die Form der Ideologie an, die in materiellen Praxen des Staatsapparats Hochschule organisiert ist. Althusser diskutiert dies mit Blick auf die Rolle der Schule. Die Schule, und das ist kein grundsätzlicher Unterschied zur Hochschule, trägt zur Qualifikation der Arbeitskraft bei. Die Arbeitskraft muss durch Ausbildung kompetent gemacht werden. In dieser Kompetenz überlagern sich zwei Aspekte. Die eine Form der Kompetenz ist die sachliche, die innerhalb der gesellschaftlich-technischen Arbeitsteilung erforderlich ist, um bestimmte Aufgaben mit einem durchschnittlichen Maß an Fertigkeiten auszuüben. Doch das schulische und universitäre Wissen umfasst neben den Fähigkeiten immer auch einen zweiten Aspekt. Die Schüler und Studierenden lernen das »Zu-tun-Wissen«, also das »Wissen, wie man vorgehen muss, um einen Gegenstand richtig zu würdigen und zu beurteilen, zu genießen, zu gebrauchen und zu konsumieren« (Althusser 1985: 46). Herrschaftstheoretisch verallgemeinert heißt das: »Die Schule (aber auch andere Institutionen des Staates wie die Kirche oder andere Apparate wie die Armee) lehren ›Fähigkeiten‹, aber in Formen, die die Unterwerfung unter die herrschende Ideologie oder die Beherrschung ihrer ›Praxis‹ sichern.« (Althusser 1977: 112)

Die Überlegungen Althussers lassen sich deskriptiv konkretisieren: Mit dem Erlernen fachlicher Kompetenzen lernen die SchülerInnen und Studierenden zugleich, den Kanon staatlich lizenzierten Wissens als selbstverständlich zu respektieren; sie erwerben einen Überblick über die fachliche Anordnung der Wissensarten und das Wissen und darüber, welches Wissen aufgrund staatlich-öffentlicher Definition als relevant gilt – wie Mathematik und Naturwissenschaften, während andere Wissensarten eher abgewertet werden. Sie üben die körperliche und intellektuelle Disziplin ein, sich dieses Wissen anzueignen, den Zeitrhythmus des Lernens, aufmerksame, richtige Sitzhaltung, Zuhören, Sprechen, methodisches Vorgehen und Techniken des Einübens. Sie lernen die Trennung von objektiv-sachbezogenem Wissen und eigener subjektiver Erfahrung und Sichtweise, die sie unter Umständen besser nicht erkennen lassen, weil das der positiven Bewertung durch LehrerInnen und HochschullehrerInnen abträglich wäre. Es wird gelernt, dass das Wissen auf spezifische Weise in einer bestimmten Stufenfolge gegliedert ist und niemand sich anmaßen soll, anders und anderes zu lernen (freie und gemeinsame Entscheidungen über die Inhalte oder über die Unterrichtszeiten sind nicht vorgesehen). Ein Rhythmus permanenter

Leistungsprüfungen soll zum Lernen anhalten und Fortschritt sichtbar machen; vor allem aber sozialisieren sie SchülerInnen durch die Prüfungen und Leistungsbewertungen für die Konkurrenz, das Lernen als Wettbewerb und Bemessung der Individuen, denn es wird die Akzeptanz der Einordnung der eigenen Person und die anderer in eine gleichmäßige Skalierung nach Qualität und Leistung eingeübt, die in einem homogenen und kontinuierlichen Notenspiegel abgebildet wird – es geht um die Aneignung der Inkompetenz oder Kompetenz als eine persönliche Eigenschaft, die als objektive Eigenschaft erscheint, weil sie sich in einem homogenen Raum der Leistungsbemessung und des linearen Kompetenzabstands zu anderen niederschlägt. In diesem Prozess werden die SchülerInnen und später die Studierenden in Gruppen mit niedrigen, mittleren und höheren Kompetenzen eingeteilt, sie werden sortiert, eingeteilt und aussortiert; und sie lernen, sich diese Einteilung als Subjektivierung, als ein Verhältnis zu sich selbst anzueignen und sich einzufügen. Die Grundlage für diese Einteilungen ist die »Illusion der Chancengleichheit«. Alle sollen sich entlang eines für alle gültigen Maßstabs bewähren können. Chancengleichheit ist auf doppelte Weise illusionär: Nach der einen Seite hin gibt es nur eine begrenzte Anzahl von hohen gesellschaftlichen Positionen, die sich überhaupt aufgrund der Teilnahme an diesem Wettbewerb um Chancen gewinnen lassen – die wirklich hohen Positionen der Kapitaleigentümer und Superreichen lassen sich kaum durch Bildungstitel erlangen –, alle anderen müssen Enttäuschungen hinnehmen; nach der anderen Seite hin sind aber diejenigen in diesem Wettbewerb um Chancen privilegiert, die über ein vererbtes kulturelles und soziales Kapital verfügen, das ihnen hilft, sich zahlreiche Vorteile zu verschaffen. Der an diesem Muster lange geübten Kritik wird heute oberflächlich mit dem Anspruch entsprochen, individuelle Begabungen zu fördern. Doch wird der allgemeine Gesichtspunkt der Chancengleichheit nicht verändert, im Gegenteil kommt es sogar noch zu einem Rückfall hinter ihn. Unterschiedliche und eigenbestimmte Lernrhythmen, verschiedene Begabungen und Logiken der Wissen(schaft)sbereiche, Erfahrung und Kollektivität bilden keine Kriterien. Stattdessen werden vermeintlich schwächere Jugendliche an einen Durchschnittsmaßstab herangeführt, und andere, die in bestimmten naturwissenschaftlich-technischen Fächern besonders stark sind, werden gefördert (wenn es sich um mehr als Rhetorik handelt). Dieser zweiten Gruppe wird zugeschrieben, dass sie zu einer Elite gehört, also besonders geeignet ist, Führungsverantwortung zu übernehmen – es wird ihr also Macht zugesprochen und die Möglich-

keit eingeräumt, ihre Machtpositionen zu reproduzieren und zu definieren, was als qualitativ anspruchsvoll und eliteberechtigt gilt.

Althusser spricht über den schulischen ideologischen Staatsapparat in seiner Gesamtheit, also vom Kindergarten bis zu den Hochschulen und Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung. Der Unterschied von privat und öffentlich fällt in diesen Bereich selbst hinein, auch private Bildungseinrichtungen werden als Teil des Staatsapparats betrachtet. Damit lehnt er sich an Gramscis Unterscheidung der zivilen und der politischen Gesellschaft an. Während aus Althussers Sicht allein die Staatsmacht entscheidet, was als privat, was als öffentlich gilt, verhält es sich bei Gramsci insofern komplexer, als vor allem in der Zivilgesellschaft über den Verlauf der Grenzlinie zwischen privat und öffentlich gekämpft wird. Gramsci bringt zudem einen weiteren zentralen Gesichtspunkt in die Analyse des Verhältnisses von Hochschulen und Staat ein. Er betont, dass die Hochschulen in besonderer Weise zur Trennung der geistigen von der körperlichen Arbeit beitragen, das Wissen der Subalternen systematisch enteignen und aneignen und als kohärentes Wissen derart ausarbeiten, dass es zu einem Privileg der herrschenden Klassen werden kann. Es wird von der Vielzahl der vermeintlich nur körperlich Arbeitenden, vom Laienverstand getrennt und einer besonderen Kategorie von Intellektuellen vorbehalten. Damit zirkuliert das wissenschaftliche Wissen nicht mehr frei. Es geht nicht mehr um Problembewusstsein, Erfahrungsprozesse, Einsichten, Argumente, Verallgemeinerungen und Herausarbeitung des Alltagsverstands aus seiner bizarren Ungleichzeitigkeit, sondern um die verfügende Kontrolle des Wissens. Das aber betrifft die staatliche Organisation des Wissensapparats auch intern; er wird hierarchisiert. Hinzufügen ließe sich, dass Max Horkheimer zu etwa derselben Zeit wie Antonio Gramsci auf die Auswirkungen dieser klassenspezifischen Arbeitsteilung innerhalb des wissenschaftlichen Wissens hinwies. Das universitäre Wissen wird positivistisch und traditionell, weil die WissenschaftlerInnen es nicht als Teil der gesellschaftlichen Arbeitsteilung begreifen und damit eine Gegenständlichkeit des Wissens konstituieren. Das Objekt der Wissenschaften erscheint als ein Gegenstand, der objektiv und unberührt von der gesellschaftlichen Praxis zu existieren scheint und von außen der Verfügung durch Wissenschaft und Technik unterworfen werden kann (vgl. Horkheimer 1988).

Mit seiner Überlegung bekommt Gramsci auch die Hierarchie und Differenzierung der Schulen und Hochschulen im Kontext der gesellschaftlichen Arbeitsteilung in den Blick, die Althusser in seinem Ansatz übergeht, weil er sich allein für den Aspekt der ideologischen Anru-

fung interessiert. Wie alle anderen ideologischen Staatsapparate übernimmt auch der schulische Apparat die Aufgabe, die Produktionsverhältnisse zu reproduzieren, indem er die Individuen auf eine solche Weise zu Subjekten formiert, dass sie sich in die vorhandene Klassenstruktur und gesellschaftlich-technische Arbeitsteilung einfügen. Alle diese Apparate dienen also der Reproduktion. Sie tragen zum »gleichen Ergebnis bei: der Reproduktion der kapitalistischen Ausbeutungsverhältnisse« (Althusser 1977: 127). Die Frage, auf welche spezifische Weise sie dies tun, und warum es notwendig ist, dass es überhaupt auf verschiedene Weise getan werden muss, warum nicht ein Apparat ausreicht, wird von Althusser nicht beantwortet. Der besondere Charakter der Hochschulen und ihre Funktionsweise in der bürgerlichen Gesellschaftsformation sind nicht Gegenstand seiner Argumentation; auch nicht die besondere Form der Subjektivierung und der Subjektpositionen, die die Hochschulen erzeugen und die gegenwärtig durch ihre Neuausrichtung rekonfiguriert werden.

2. Politische Macht und Disziplinen

Es ist notwendig, sich die Prozesse in den Hochschulen und deren Logik selbst genauer anzusehen. Die Erzeugung und Distribution einer bestimmten Art von wissenschaftlichem Wissen und entsprechend geschulter Arbeitskräfte steht im Zentrum der Hochschulen. Innerhalb der Wissenschaft und durch sie entfaltet sich staatliche Macht. Zunächst einmal dadurch, dass seit etwa zweihundert Jahren Wissenschaften nicht mehr allein aufgrund von Privatinitiative von Einzelpersonen, in Akademien oder Unternehmen betrieben werden, sondern in einem erheblichen Maße zu einer staatlichen Aufgabe geworden sind. Der Staat finanziert Gebäude, Verwaltungs- und Wissenschaftspersonal, Bibliotheken, Forschung und Unterricht aus öffentlichen Mitteln. Er gewährleistet damit Kontinuität des Wissens, seiner Modalitäten und der mit ihm verbundenen Macht. »Die staatliche Schulinstitution hat das Monopol auf die legitime Erziehung und Ausbildung inne, das heißt auf die Weitergabe der legitimen Kultur oder vielmehr auf die Konstitution der Kultur als legitimer, durch die Weitergabe ihres Korpus nach legitimen Verfahren; durch das Examen wird der Erwerb dieses Korpus als legitim anerkannt.« (Bourdieu 2014: 404) Mit den staatlich verfassten Aktivitäten wird auch formal der gleiche Zugang zu diesem, für die verschiedenen Interessengruppen und Einrichtungen der Gesellschaft wichtigen Wis-

sen gewährleistet. Andernfalls würde das Wissen nur einigen privilegierten, kapitalstarken Unternehmen oder sozialen Gruppen zur Verfügung stehen und zu Ungleichzeitigkeiten und Disproportionalitäten zwischen und in Unternehmen hinsichtlich Quantität und Qualität der Produktion und Dienstleistungen führen. Ebenso wird damit sichergestellt, dass es in den bestimmten Proportionen der Bevölkerungszusammensetzung die notwendige Zahl von hochqualifizierten Arbeitskräften gibt, die dem privatwirtschaftlichen und staatlichen Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Auch in diesem werden damit für die Kapitaleigner gleiche Wettbewerbsbedingungen gesichert. Historisch haben sich in dieser Hinsicht immer wieder Disparitäten ergeben, die zur Klage über die Bildung eines gefährlichen akademischen Proletariats geführt haben. Allgemein gewährleistet der Staat die politische und sachliche Zuverlässigkeit dieses Wissens. Dass das universitäre Wissen dem Souverän nicht abträglich sein darf, gehört seit Hobbes zu den festen Bestandteilen bürgerlichen Wissens über den Staat. Der demokratische Staat muss darüber hinaus verhindern, dass sich ein nicht-universalistisches Wissen etabliert, das am Ende auf die Privilegierung von partikularen Standpunkten besonderer Gruppen hinausläuft. Der Staat muss deswegen den Zugang zum Studium und zur Ausübung der Forschung und Lehre in einer komplizierten Balance regulieren: Er muss die Autonomie der Wissenschaften schützen, damit nach internen, also Wissensgesichtspunkten geforscht und gelehrt wird, doch darf dieses Wissen nicht zu kritisch-alternativ, die Subalternen ermächtigend und damit souveränitätsgefährdend werden. Er muss gewährleisten, dass eine Vielzahl von Fragestellungen, Thesen, Forschungen und Disziplinen zur Geltung kommen und das Wissen allgemein zugänglich bleibt, damit der Staat nicht einzelne Kapitale und Kapitalgruppen indirekt subventioniert und andere benachteiligt. Doch er muss auch die Grenze dessen, was wissenschaftlich ist, schützen, damit nicht das, was als allgemeines und wertvolles Wissen gilt, zu unscharf wird und sich zu viele Kräfte mit ihrem Wissen an der Definition beteiligen. Zudem muss er Wissen gegen Spionage und Raub sichern und gewährleisten, dass WissenschaftlerInnen nicht abwandern und damit Wissen verloren geht, sondern umgekehrt Prozesse der Zuwanderung begünstigen. Die Kontrolle geschieht in allererster Linie durch eine Sequenz von staatlich zugelassenen Prüfungen, geprüften Prüfern und durch mit Titeln bekräftigte Kompetenzen. Die Titel symbolisieren das staatlich lizenzierte Wissen, das als allgemeinverbindlich gelten kann. Nicht jedes Wissen ist zugelassen, allgemein, vermittlungsberechtigt. Die Titel symbolisieren Universalität und Geltungsdauer einer Qualifi-

kation, auch wenn dem die Realität nicht entspricht. Die Titel gewähren Rechte: ein Niveau der Lehrbefähigung (an der Schule, aber nicht an der Universität), der Tätigkeit auf einer bestimmten Hierarchiestufe, des Einkommens, des Schutzes von zeitlichen und sachlichen Freiheitsspielräumen oder Privilegien (wie das mittlerweile aus Kostengründen abgeschaffte Recht auf eine Bahnkarte der 1. Klasse ab Habilitation, Sekretariat, eine oder mehrere MitarbeiterInnenstellen, Tutoren, Bücher-, Reise- und Forschungsetat). Ab einem bestimmten Niveau ermächtigt der nach staatlich definierten Regeln erworbene Titel wiederum, anderen den Titel zu verleihen, der ihnen den Zugang zu den privilegierten Stellen gewährt (das Abitur, das Staatsexamen, den Grad des Doktors oder des Privatdozenten, die Berufung zum Professor).

Die auf Titel gestützte Hierarchie bewirkt, dass nicht bloß wissenschaftliche Kompetenz und Argumente zwischen Lehrenden, MitarbeiterInnen und Lernenden zählen; es ist nicht möglich, der wissenschaftlichen Neugier allein nach dem Gesichtspunkt des inneren systematischen Zusammenhangs von Problemen und Fragestellungen zu folgen. Das Wissen ist nicht gleichsam fließend und offen, am Gegenstand und den Problemen orientiert, sondern wird Disziplinen zugerechnet und untergeordnet. Die Disziplin definiert Forschungsgegenstände, legt die Wissensbestände, den Stand der Forschung und der relevanten Fragen, die methodischen Instrumente, die Regeln und die Rhetorik der Beweisführung, das Sagbare und Nicht-Sagbare fest. Sie bestimmt den Rhythmus des Lernens und, vermittelt über die staatlich zuerkannten Abschlussgrade, die Arbeitsmarktchancen. Nach innen organisiert die Disziplin Konkurrenz, indem sie darüber entscheidet, was wissenswert ist, wer das relevante Wissen repräsentiert, wessen Texte gelesen und zitiert, welche Forschungen unterstützt werden, wer für welche Leistungen anerkannt wird oder eine Professur erhält. In der Konkurrenz innerhalb der Disziplin geht es nicht um objektive, sondern um zugeschriebene Leistung. Deswegen betrachten viele WissenschaftlerInnen ihre Berufung als Glück. »Die harte Arbeit ist der Einsatz, der geleistet werden muss, um von anderen AkteurInnen wahrgenommen und anerkannt zu werden. Dies geschieht in sozialen Spielen. … Hier werden Auseinandersetzungen geführt, Wettkämpfe ausgefochten und Konkurrenzkämpfe um die jeweilige Sichtweise ausgetragen.« (Engler 2001: 447; vgl. Zeuner 2008: 27f.)

Wissenschaftsdisziplin und staatlich anerkannte Studienorganisation mit ihren Studien- und Prüfungsordnungen bedingen sich wechselseitig. Nur aufgrund eines festgelegten Umrisses des zu erwerbenden Wis-

sens werden Professuren zu einem Fachgebiet eingerichtet, und in Aushandlungen zwischen Fachvertretern mit der staatlichen Verwaltung wird festgelegt, in welchem Umfang es gebraucht wird (für die Entwicklung der Soziologie in Deutschland vgl. Demirović 1999). Durch die Disziplin der Disziplin kommt es zur Abgrenzung einer Wissenschaft und – wie immer im Fall von Berufen, die eine Kompetenz spezifizieren – zum Schutz vor Konkurrenz: in der Vertretung eines Lehrgebiets, für die Absolventen auf dem Arbeitsmarkt, beim Einwerben von Forschungsmitteln sowie bei Gutachten. Doch die Konkurrenz holt die Fachgebiete in ihrer Gesamtheit wieder ein, sie konstituieren ein Feld der Konkurrenz, auf dem ihr Marktwert und ihre hierarchische Position festgelegt werden. Einige Disziplinen nehmen in Anspruch, den anderen überlegen zu sein. Sie prätendieren, darüber befinden zu können, was als wissenschaftlich gelten kann, verbindliche Disziplinen übergreifende Fragestellungen zu formulieren, Synthesen zu ermöglichen, Politik zu beraten, gesellschaftliche Problemlagen zu definieren oder Entwicklungen zu steuern. Die relative Stärke der Disziplinen untereinander, also ihre Bedeutung im wissenschaftlichen Feld, hängt von einer Reihe von Praktiken ab: von ihrer Nähe zur Wirtschaft, zur staatlichen Verwaltung, zur Schule oder den kulturellen Institutionen, von der Höhe der Einkommen und der Herkunft der HochschullehrerInnen, von der geschlechtlichen Zusammensetzung des Lehrkörpers oder der Studierenden. Pierre Bourdieu vertrat deswegen die aufgrund der veränderten Fächerstruktur und Rekrutierungsmuster auf heutige Verhältnisse keineswegs direkt übertragbare These, dass sich die ProfessorInnen der verschiedenen Fakultäten auf zwei Pole verteilen: den der politisch-ökonomischen Macht und den des kulturellen Prestiges. Die charakteristischsten Eigenschaften der herrschenden Fraktionen der herrschenden Klassen würden in dem Maße zunehmen, wie man von den eher noch an der Autonomie der Wissenschaften orientierten naturwissenschaftlichen und an kultureller Macht orientierten philosophischen Fakultäten zu den eher an politischer Macht orientierten rechtswissenschaftlichen und an ökonomischer Macht orientierten medizinischen Fakultäten übergehe (vgl. Bourdieu 1988: 85). Entsprechend reproduziere das universitäre Feld das Machtfeld und trage »vermittels der ihm eigenen Auslese und Wissensvermittlung zur Reproduktion von dessen Struktur bei« (ebd.: 90). In einem sich verstärkenden Kreislauf ziehen Universitäten insgesamt, die mächtigen Fächer im Besonderen wiederum die Personen an, die qua Herkunft mit diesen Fächern verbunden sind und von denen alle beteiligten Akteure erwarten, dass sie die herrschenden Klassen reproduzieren (vgl. Hartmann 2004).

3. Die Reform der Hochschulreform: die unternehmerische Hochschule

Der Zusammenhang von Staat und Hochschule umfasst weit mehr Aspekte als die Fragen der Disziplin und der Titel. Seit Beginn der 1990er Jahre sind die Hochschulen in Deutschland einer weitreichenden Reorganisation unterworfen, kulminierend im so genannten Bologna-Prozess, dessen Ziel es ist, die EU zur wettbewerbsfähigsten Wissensgesellschaft der Welt zu entwickeln. Im Zuge dieser neuerlichen technokratischen Reform wurde zumindest in Deutschland vieles wieder aufgegriffen, was von den studentischen Protestbewegungen der 1960er bis zum Aktionsbündnis gegen Studiengebühren der 2000er Jahre bekämpft wurde: wirtschaftsnahe, unternehmensförmige Steuerungsmodelle, stärkere Leistungsbewertung und -kontrolle der HochschullehrerInnen, die Modularisierung und die damit einhergehende Verschulung durch dreigliedrige Studiengänge, erhöhte Studiengebühren für Langzeitstudierende, die Zwangsexmatrikulation, die Ersetzung und Ergänzung des Abiturs durch Zugangs- und Auswahlgespräche, berufsbefähigende Abschlüsse nach sechs Semestern, die permanente Leistungskontrolle der Studierenden usw.

Eine Reform der Hochschulreform wird von vielen Kräften seit Langem für notwendig gehalten. Das Zahlenverhältnis von Lehrenden und Studierenden hat sich seit Mitte der 1970er erheblich verschlechtert. Die Öffnung der Hochschulen und der Zugang zu höherer Bildung lösen das Versprechen auf Bildungsgleichheit alleine noch nicht ein. Dafür sind eine Reihe von endogenen und exogenen Faktoren verantwortlich. Endogen wirkt die Selektivität der Disziplinen und Hochschulen, die je nach ihrer Position im Feld universitärer Macht Studierende anziehen oder abstoßen, sei es durch den Lehrstoff, die HochschullehrerInnen, den Habitus der Kommilitonen (der bekanntlich Konsum, Lernverhalten, Freizeitgewohnheiten, Sprachmuster, Kleidungsstile etc. umfasst), die Berufsperspektiven – sodass sich auch hier der Mechanismus der Reproduktion verschiedener Fraktionen der herrschenden Klasse behauptet. Exogen wurde Selektivität dadurch bewirkt, dass die öffentliche Ausbildungs- und Bildungsförderung zunächst wieder auf Kredit zurückgestuft und dann noch im Umfang eingeschränkt wurde. Viele Studierende sind neben- oder sogar vollerwerbstätig, ein Teil der Studierenden gehört zum Prekariat, sozial ist die Hochschule längst kein Elfenbeinturm mehr, sondern intern klassenspezifisch und geschlechtlich fragmentiert. Vielfach war das Studium durch institutionelle Des-

organisation erschwert. Es gab eine große Zahl von Abbrechern (doch wird dieses Phänomen mithilfe von Übertreibungen hochschulpolitisch auch instrumentalisiert). Wurden aus arbeitsmarktpolitischen Gründen Langzeitstudierende in den 1970er Jahren hingenommen, weil sie den Arbeitsmarkt entlasteten, so verzerrten sie aus der Sicht der Bildungspolitiker die Statistik, die Auskunft über das reale Verhältnis von Lehrenden zu Studierenden geben soll. Es wurde und wird erwartet, dass in Deutschland – vergleichbar anderen OECD-Staaten – die Zahl der Studierenden in den nächsten Jahrzehnten trotz schrumpfender Bevölkerungszahlen noch weiter ansteigen wird. Gleichzeitig wurde schon früh gesehen, dass seit Mitte der 1970er Jahre die Bildungsinvestitionen auf einem, im Vergleich zu anderen führenden Industriegesellschaften, unterdurchschnittlichen Niveau geblieben sind (vgl. Maier 1994; vgl. den Bildungsfinanzbericht 2014, wonach Deutschland zwar hinter Ländern wie der Schweiz, den USA, den skandinavischen Ländern oder den Benelux-Staaten liegt, jedoch über dem Durchschnitt der OECD und der EU-21; Piltz (2011) stellt in seiner Studie zum Finanzierungsbedarf der Hochschulen einen Fehlbetrag von 14,5 Mrd. Euro fest). Anstatt die Finanzierung zu verbessern, verfolgte die Politik verstärkt eine neoliberale Strategie. Der Reformbedarf wurde aufgegriffen, doch geleitet von Konzepten der institutionellen Ökonomie und des New Public Management sollten unnötige Kosten und Ineffizienzen allein durch Organisationsreformen beseitigt werden (vgl. Münch 2011: 11ff.). Faulheit der HochschullehrerInnen, überkommene Besitzstände, zweifelhafte Fächer und Ausbildungen galten als das Problem. Entsprechend entwickelte sich eine antiintellektuelle und antiwissenschaftliche Haltung, den Hochschulen, die als Fass ohne Boden beschrieben wurden, keine zusätzlichen Mittel zu gewähren. Vielmehr wurde die Erwartung genährt, dass mit weniger finanziellen Mitteln und weniger Personal mehr Studierende besser ausgebildet und höherwertige wissenschaftliche Ergebnisse hervorgebracht werden könnten, wenn die Hochschulen und WissenschaftlerInnen sich nur endlich marktförmig und leistungsorientiert verhielten.

Durch Vorschläge, politische Entscheidungen und Maßnahmen versprachen und versprechen politische Gremien, wissenschafts- und hochschulpolitische Akteure, Think Tanks oder Vertreter der Unternehmen, zu einer Rationalitätssteigerung an den Hochschulen beizutragen. In Gang gesetzt wurden über die Jahre eine Vielzahl von Einzelmaßnahmen, die bei den etablierten HochschullehrerInnen den Glauben nähren konnten, nach einer nochmaligen Reform endlich Entlastung zu finden

und eine Aufwertung ihrer Tätigkeit durch Anerkennung ihrer Leistungen zu erfahren; unter Jüngeren konnte Zustimmung gesucht werden, indem nahegelegt wurde, die Bedingungen des Nachwuchses zu verbessern, verstopfte Karrierepfade zu öffnen, neue zu schaffen und die Exzellenten in besonderem Maße zu fördern. Den Studierenden wurden mehr Service, bessere Betreuung und eine Trennung der wissenschaftlich anspruchsvollen von den praxis- und berufsorientierten Studierenden versprochen.

Entsprechend wurde eine Politik verfolgt, nicht mehr alle Fächer an allen Hochschulen anzubieten, sondern deren so genannte Kernkompetenzen zu profilieren und die Studierenden anzuhalten, wenn nötig und geografisch möglich an mehreren Standorten gleichzeitig zu studieren. Studiengänge und Fächer wurden auf die Studienzahlen und AbsolventInnenquoten hin geprüft; um die Kosten der Hochschulen zu senken, wurden ganze Institute abgewickelt, Studiengänge geschlossen oder Professuren und Verwaltungsstellen nicht mehr besetzt sowie Bibliotheksetats zusammengestrichen oder Gebäude nicht erhalten oder verkauft. Geprüft wurde auch, ob die Studierenden wirklich gut betreut sind, die Lehrenden ihren Lehr- und Prüfungsverpflichtungen nachkommen. Die Lehrdeputate wurden erhöht, die Sprechstunden und Betreuungszeiten obligatorisch, Anwesenheitspflichtzeiten festgelegt, von Ministerien kam die Aufforderung, die Zahl der Diplome und Promotionen zu erhöhen. Es wurden damit durchaus rationale Probleme aufgegriffen. Tatsächlich stellt sich die Frage, ob die Studienfächer effizient organisiert sind und die Studierenden wirklich erfolgreich studieren können oder ob nicht ihre Lebenszeit durch institutionelle Desorganisation und bizarr anmutende Curricula verschwendet wird. Ebenso ist es wichtig zu wissen, ob und in welchem Umfang die gesellschaftliche Arbeitsteilung für eine bestimmte Qualifikation überhaupt Bedarf hat. Aus der Sicht der Wissenschaftsentwicklung und -freiheit kann die Institutionalisierung eines Faches sinnvoll sein, aus dem Blickwinkel der Studierenden ist die Freiheit der Studienwahl wünschenswert. Dennoch kann es aufgrund der »spontanen Statistik« und Prioritätensetzung der verantwortlichen Akteure zu Verzerrungen in der Entwicklung des Verhältnisses der Fächer zueinander kommen: Es werden viele Stellen geschaffen, weil für eine gewisse Zeit Bedarf besteht oder die öffentlichen Erwartungen an ein Fach zu hoch sind, der Druck aus den Wissenschaften selbst groß ist oder eine große Zahl von Studierenden wegen unzutreffender Vermutungen über erwartbare Berufsaussichten in ein solches Fach strömt. So waren selbst kritische Sozialwissenschaftler wie Burkhart Lutz und

GEW-Vorstandsmitglieder der Ansicht, dass der hohe Anteil der Studierenden einerseits zu AkademikerInnenarbeitslosigkeit, andererseits zur Abwertung anderer berufsqualifizierender Abschlüsse und zu einer Verringerung des Anteils von hochqualifizierten FacharbeiterInnen führen würde, wodurch in der Folge eine der wesentlichen Grundlagen für den Erfolg der deutschen Wirtschaft geschwächt werden würde. Hinzu kommt der Aspekt der Qualität des erworbenen Wissens. So finden sich HochschullehrerInnen, die sich hinter der Formel von der Freiheit der Forschung verstecken, um überhaupt nicht wissenschaftlich zu arbeiten. Sie simulieren wohl Wissenschaft, aber weder forschen sie, noch machen sie guten Unterricht. Sie veröffentlichen nicht und nehmen nicht an aktuellen fachlichen Diskussionen teil. Lehrveranstaltungen werden über viele Jahre hinweg regelmäßig wiederholt, sodass die Vorbereitung gering ist, sie werden nicht oder schlecht vorbereitet, sie fallen aus, werden auf Zeitpunkte verlegt, zu denen garantiert keiner der Studierenden kommt oder werden auf Mitarbeiter oder Tutoren abgewälzt. Die Studierenden werden sowohl um das Studium betrogen als auch um das, was der Titel verspricht. Aber auch die demokratische Gesellschaft, die mit Steuermitteln die wissenschaftliche Arbeit finanziert, wird getäuscht. Aufgrund der Tatsache, dass kreative Prozesse wie die wissenschaftliche Forschung und Lehre unkalkulierbar sind, sind »faux frais«, ist Verschwendung zwangsläufig. Doch bleibt es ein berechtigtes Interesse, die interne Rationalität von Prozessen der wissenschaftlichen Forschung und Ausbildung auf ihre Ergebnisse hin zu überprüfen, damit es zu produktiven Fortentwicklungen kommt. Richard Münch kritisiert, dass dies nicht mehr den WissenschaftlerInnen und ihren Fachgemeinschaften allein überlassen ist. Dabei bleibt bei ihnen der demokratiepolitische Aspekt ebenso außer Betracht wie bei denjenigen, die den Umfang und die Ineffizienz staatlicher Steuerung beklagen, nicht jedoch berücksichtigen, dass es nach der Erfahrung mit dem großen Engagement von WissenschaftlerInnen für den Nationalsozialismus gute Gründe gab, die Hochschulen mittels demokratischer Beteiligungsmechanismen zu kontrollieren. Die geringer werdende Steuerung der Hochschulen und Koordination der wissenschaftlichen Prozesse durch die Landesparlamente und -regierungen stellt eine Schwächung der Demokratie im Wissenschaftsbereich dar, erst recht der Abbau von internen Mitbestimmungsmöglichkeiten für Lehrende und Studierende. Bemerkenswert ist ja, dass bei allen Reorganisationsdiskussionen so gut wie gar nicht über angemessene und vertiefende Formen der Demokratisierung der wissenschaftlichen Prozesse nachgedacht wird.

Die vielseitig motivierten und betriebenen Einzeleingriffe in den Staatsapparat Hochschule laufen im Gesamteffekt auf eine tiefgreifende Umstrukturierung hinaus. Diese Umstrukturierung wurde von Akteuren wie Bundes- und Landesregierungen, ParteienvertreterInnen, RektorInnen, ProfessorInnen, DFG, Wissenschaftsrat, dem *Centrum für Hochschulentwicklung* und einzelnen Gruppen der Wirtschaft durchaus über einen langen Zeitraum hin systematisch ausgearbeitet und planmäßig verfolgt. Im Rahmen der EU wird das verstärkt, schließlich knüpfen sich daran auch neue Interessen privater Bildungsanbieter, ehrgeiziger Hochschulleitungen, die die Hochschulen unternehmerisch umbauen wollen, hochschulnahe Dienstleister, die Service für Technik, Sicherheit, Reinigung, Verköstigung, Akkreditierung, Evaluierung, Coaching, Management oder Supervision anbieten.

Zunächst betrifft die Umstrukturierung den gesamten Bildungszyklus und damit auch das bislang geläufige Muster der individuellen Biografie. Es zeichnet sich ab, dass die Einzelnen früher beginnen, schulisch zu lernen, aufgrund einer Verkürzung des sekundären Bildungspfads setzt die tertiäre Bildung früher ein, mit dem Bachelor als Regelabschluss hört sie auch früher auf. Nach einem Abitur mit 17 bis 18 Jahren kann das Studium mit 20 bis 22 Jahren abgeschlossen sein. Die Lebensarbeitszeit verlängert sich auf 45 Jahre bis zum Eintritt ins Rentenalter, das der politischen Absicht zufolge mit 67 Jahren beginnen wird. Dies ist eine Dimension des Umbaus des Bildungssystems. Maßnahmen in dieser Dimension haben die Verfügung über die Arbeitskraft und ihre kapitalistische Verwertung zum Ziel. Bildungsansprüche und -titel, die wohlfahrtsstaatlich geschützt und finanziert werden, erweisen sich nicht nur als teuer; sie entziehen die Arbeitskräfte aufgrund einer langen Ausbildung über einen längeren Zeitraum dem Arbeitsmarkt und tragen zu einem hohen Qualifikationsniveau bei, das sich schließlich auch in einer hohen Wertzusammensetzung der Ware Arbeitskraft niederschlägt. Deswegen besteht das Interesse der Unternehmen darin, die Autonomie des Bildungssystems auf ein Minimum zu reduzieren, also die Qualifikationen ohne die Rechte gewährenden Titel zu bekommen, die den Arbeitskräften eine gewisse Unabhängigkeit ermöglichen (vgl. Bourdieu/Boltanski 1981: 99). Gegenwärtig gibt es mindestens drei Ursachen dafür, dass der Wert der individuellen Arbeitskraft auch im Bereich der höheren Qualifikationen gesenkt werden kann: a) Die große Zahl Hochqualifizierter erzeugt in vielen Berufen Konkurrenz und setzt die Einkommen unter Druck oder erhöht die Bereitschaft, auch niedriger qualifizierte Tätigkeiten anzunehmen. Die Bildungsrendite ist in

den vergangenen Jahren entsprechend rückläufig. Setzt sich der Bachelor als berufsqualifizierender Abschluss durch, wird das den Wert der Arbeitskraft weiter senken. b) Durch die starke Zunahme der Zahl hochqualifizierter berufstätiger Frauen löst sich das fordistische Muster auf, in dem die Männer durch formelle Lohnarbeit den wesentlichen Anteil der Reproduktionskosten der Familie beigetragen haben. Aufgrund der Lohnarbeit der Frauen sinkt der Wert der Arbeitskraft der Männer, die Reproduktionskosten der Familie lassen sich nur noch durch doppelte Einkommen sichern. c) Der globale Zugriff auf die menschliche Arbeitskraft ermöglicht es, die Lohnabhängigen in Konkurrenz zueinander zu bringen. Damit geraten die Löhne unter Druck. Es ist möglich, andere Staaten in die Ausbildung hochqualifizierter WissenschaftlerInnen investieren zu lassen und diese dann auf dem Weltmarkt abzuwerben. Es ist deswegen auch problematisch, wenn Länder oder Hochschulen miteinander verglichen werden, als handele es sich um geschlossene Wissensmärkte. Gerade die USA profitieren von diversen Zuwanderungswellen, viele der dortigen Universitäten und Forschungseinrichtungen sind schon seit Langem weltvergesellschaftet und reproduzieren nicht unbedingt lokale Wissenskulturen, sondern Wissenschaft auf einem globalen Niveau. Auch Deutschland wollte mit der Greencard und der Bluecard von der Zuwanderung Hochqualifizierter profitieren und zieht seit 2008 und den Folgejahren Nutzen aus der krisenbedingten Zuwanderung von Hochqualifizierten aus Spanien, Italien und Griechenland sowie den Fluchtbewegungen in Afrika und im Nahen Osten. Auch können Tätigkeiten ausgelagert werden, um die niedrigeren Niveaus von Einkommen und Sozialstandards anderer Länder zu nutzen. Dies ermöglicht es den Unternehmen, indirekte Allgemeinkosten, die sie auf dem Umweg über Steuern haben, einzusparen, es kann zudem geprüft werden, welche proportionale Zusammensetzung des Gesamtarbeiters (also Anteile von ausführenden, kontrollierenden, planenden und führenden Arbeitskräften) angesichts neuer Muster der Arbeitsteilung und Technologien rational ist.

In einer zweiten Dimension führt die gegenwärtige Reorganisation des Bildungsbereichs und insbesondere der tertiären Bildung zu einer Reproduktion der Klassenspaltung auf einem höheren Niveau. Ohnehin ist in den kapitalistischen Gesellschaften der schulische Apparat ein zentraler Mechanismus, die Individuen auf die verschiedenen Klassen zu verteilen. Die herrschenden Klassen haben besondere Bildungseinrichtungen geschaffen, die ihrer Reproduktion dienen. In klassischer Weise waren das die Gymnasien, die Privatschulen und Eliteinternate sowie

die Universitäten. Aufgrund der Veränderungen der Produktionsstruktur und der Muster staatlicher Herrschaft seit den 1960er Jahren kam es zu einer Öffnung der Bildungseinrichtungen. Für die Herrschenden erzeugen diese Entwicklungen Reproduktionsprobleme. Denn in zunehmendem Maße wird die Rekrutierung der Herrschenden über den schulischen Apparat vermittelt. Historisch war das für die Bourgeoisie nicht immer so. Vielfach wurden die Söhne in den Unternehmen sozialisiert und übernahmen dann die Geschäfte. Der schulische Erfolg war von geringerer Bedeutung. Zu entscheidenden Veränderungen kam es mit den großen Aktiengesellschaften schon in den 1920er Jahren, die nicht mehr allein durch einen persönlichen Eigentümer geführt wurden, sondern auch durch Manager, die auf dem Arbeitsmarkt rekrutiert werden mussten und einer besonderen Ausbildung bedurften. Der Zunahme des Bedarfs an Hochqualifizierten entspricht trotz erheblicher Widerstände des konservativen Lagers eine Veränderung des schulischen Rekrutierungsmusters, durch die nun anstatt der drei bis vier Prozent mittlerweile die Hälfte eines Jahrgangs die Hochschulen besucht. Der Erfolg in Schulen und Hochschulen ist keineswegs mehr linear nach Herkunft gewährleistet, Karrierenetzwerke wie die in früheren Jahrzehnten einflussreichen Burschenschaften spielen eine geringe sozialisatorische und karrierevermittelnde Rolle. Die Schulen und Hochschulen bilden interne Muster der Leistungskontrolle aus, sodass der Erfolg weniger ein individueller als ein mit statistischer Wahrscheinlichkeit eintretender Erfolg ist. Es kommt zu Ungewissheit hinsichtlich des Erfolgs und der Habitusformen. In Deutschland – das bislang keine Elitehochschulen kannte, weil die Universitäten per se elitär waren und Karrieren lange Zeit durch die burschenschaftlichen Netzwerke und Familienzusammenhänge vermittelt waren – wurde die Situation aus dem Blickwinkel der Reproduktion der herrschenden Klassen zu unübersichtlich, weil die Hochschulen keine ausdrücklich diskriminierende Rolle übernehmen konnten. Es gibt keine Studiengebühren, keine Unterscheidung nach Elite- und normaler Hochschule, der Heiratsmarkt an den Hochschulen ist nicht klar strukturiert. Die Ausrichtung der Hochschulen am Wettbewerb untereinander, das Ranking, die Einführung von Studiengebühren, die am Skalenwert im Ranking ausgerichtet werden können, die Aufnahmetests und -gespräche, zu denen die Hochschullehrer ermächtigt werden, die Gliederung des Studiums und die Schaffung von Exzellenzuniversitäten werden zu einer Hierarchisierung führen, die verstärkt auch soziale Distanz markiert und die Logik der Reproduktion herrschender Gruppen wieder stärkt. Begünstigt wird das dadurch, dass öffentliche Förderung

von Studierenden deutlich verringert wurde. Stiftungen (wie die Konrad-Adenauer-Stiftung) gehen dazu über, die Auswahl ihrer StipendiatInnen von Assessment-Centern durchführen zu lassen, die großen Wert auf extrafunktionale Gesichtspunkte wie Konversations- oder Essverhalten, also Habitus, legen.

Eine dritte Dimension ist ihre stärkere Ausrichtung an der Wirtschaft, die nicht ausschließlich, aber auch dazu dient, die schon mehrfach angesprochenen Ungleichzeitigkeiten zwischen Bildungssystem und Wirtschaft zu verringern. Es werden neue Steuerungsinstrumente zur Lenkung der Hochschulen geschaffen, die größere Flexibilität und Anpassungsfähigkeit ermöglichen sollen. Die Hochschulen, de facto die Hochschulleitungen, erhalten von der Politik vermehrt Autonomie. Ähnlich wie in Unternehmen der Vorstand üben sie operative Aufgaben aus. Das Profil der Hochschule, ihre Kernkompetenzen, die Strategie und das Ziel, im Wettbewerb mit anderen Hochschulen gut abzuschneiden, werden in Abstimmung mit den Hochschulleitungen vom Universitäts- oder Hochschulrat festgelegt. In diesen Räten sitzen in vielen Fällen einflussreiche VertreterInnen der Wirtschaft. Die Ziele dieser Gremien werden von oben nach unten durchgesetzt. Zu diesem Zweck erhalten die Hochschulleitungen enorme Kompetenzen, sie entscheiden über die Verwendung der finanziellen Mittel, nehmen Einfluss auf die Wahl der Dekane, die Zusammensetzung der Berufungskommissionen, delegieren externe Gutachter in die Kommissionen, sprechen die Berufung aus und legen die Höhe der Gehälter fest, schließen Zielvereinbarungen, entscheiden über das Studienangebot oder die Art der angebotenen Abschlüsse. Unkontrolliert durch kollegiale Gremien, ist es angesichts einer solchen Machtfülle nicht abwegig, dass sich bei den Funktionsträgern an der Spitze der Wahn der Allkompetenz und Cäsarismus ausbildet. Wolfgang Eßbach (2009: 16) spricht von der »Diktatur der Universitätsspitze«. Fachbereiche oder Fakultäten, gar die einzelnen HochschullehrerInnen, haben in diesem Prozess kaum oder gar keine Entscheidungsrechte. Die Hochschulen werden auf Wettbewerb verpflichtet. Sie müssen sich also ständig an den so genannten »best practices« anderer Hochschulen messen lassen – was in der Konsequenz bedeutet, dass die Hochschulen nie zur Ruhe kommen und sich der spezifische und eher langsame Zeitrhythmus der wissenschaftlichen Forschung und Lehre aufgrund ständiger Reorganisationsmaßnahmen und personeller Neubesetzungen nicht durchsetzen kann. Die Rankings bewerten die einzelnen Studienfächer ebenso wie die Hochschulen. Davon, ob sie als besonders gut gelten, also »exzellent«, hängt wiederum

ab, ob sie besonders angesehene WissenschaftlerInnen bekommen, ob Anträge auf Forschungsförderung bewilligt werden, ob sie vom Staat in besonderer Weise gefördert werden oder ihnen der Exzellenzstatus mit den entsprechenden Geldern zugesprochen wird. Mit Blick auf das Ranking und die Veränderungsmöglichkeiten des Fachprofils ist es wichtig, dass die Hochschulen das Lehrpersonal auswechseln können, also die HochschullehrerInnen mit hoher Reputation und zugeschriebener Leistung durch entsprechende Gehaltszusagen halten und andere entlassen können. Allerdings sind die Spielräume der öffentlichen Hochschulen durch tarifliche Festlegungen und durch die Vorgabe der Kostenneutralität immer noch erheblich eingeschränkt, während sich private Hochschulen und Stiftungshochschulen außerhalb von festgelegten Tarifen bewegen können und eine höhere Flexibilität aufweisen.

Mit Bachelor- und Masterstudiengängen ist der schnelle Umbau gewährleistet. Anders als in den Hochschulen bislang üblich, werden diese Studiengänge für kurze Laufzeiten von fünf oder zehn Jahren auf Antrag akkreditiert. Danach werden sie evaluiert. Gesichtspunkte dafür sind die Zahl der AbsolventInnen, der Promovierten, die Höhe der eingeworbenen Drittmittel sowie die Veröffentlichungen. Noch sind die Kriterien der Evaluation provisorisch. Die Erwartung, die von der Politik genährt wird, dass nämlich mit dem Bologna-Prozess eine Vereinheitlichung der Abschlüsse erreicht wird, erweist sich zurzeit noch als falsch. Formal und inhaltlich unterscheiden sich die Studiengänge bei gleichem Abschluss voneinander, faktisch hat sich die Zahl der Studiengänge vermehrt. Oft ist auch der Studienortwechsel erschwert, weil die inhaltlichen Schwerpunkte und formellen Anforderungen zu verschieden sind. In der Tendenz werden jedoch formal und inhaltlich gleiche Maßstäbe durch die Evaluation und die Kriterien der Qualitätssicherung durchgesetzt (vgl. Eva Hartmann 2004). Absehbar ist, dass der Mechanismus des akkreditierten und evaluierten Studienfachs auch verlangt, HochschullehrerInnen zu entlassen, wenn sie nicht mehr ins Profil passen, oder sie zu nötigen, neue und wettbewerbsfähige Studiengänge zu konzipieren.

Entsprechend der Logik der »best practice«, die in globalen Rankings festgestellt wird, befindet sich die Hochschule in einem ständigen Umbau und Reformprozess. Die HochschullehrerInnen werden ständig der Bewährung ausgesetzt, die ihnen der Weltmarkt der global angebotenen Studienfächer und -abschlüsse scheinbar abverlangt. Auch kleine Hochschulen in Deutschland, der Schweiz oder Österreich sehen sich zumindest rhetorisch genötigt, sich mit Harvard, Yale oder Princenton zu messen, selbst wenn dies angesichts der ungleichen finanziellen Ausstattung

lächerlich ist und es anstatt dessen sinnvoll wäre, einfach eine durchschnittlich gute und seriöse wissenschaftliche Forschung und Lehre zu ermöglichen. Der ständige Druck, sich nach den Parametern zu bewähren, die gemessen werden, also Drittmittel und Projekte, Zahl der Absolventen, Publikationen, dazu die größere Lehrverpflichtung und Betreuungsintensität, die Zunahme der Verwaltungsverpflichtungen und die Beteiligung an permanenten Reorganisationen lässt den WissenschaftlerInnen kaum noch Zeit für wissenschaftliche Arbeit selbst – was zusammen mit dem Druck, auf Englisch zu lehren, zu publizieren und Anträge zu schreiben, langfristig die Amerikanisierung der Inhalte befördern wird, weil dort eine kleine, multinational zusammengesetzte Gruppe von hochdotierten WissenschaftlerInnen den wissenschaftlichen Lernstoff und Stand der Forschung festzulegen in der Lage sein wird. In der Folge bedeutet dies auch, dass die wissenschaftlichen Intellektuellen selbst auf neue Weise von der Gesellschaft getrennt werden. Der Austausch zwischen Wissenschaftssprache und Alltagssprache wird geringer, damit auch die Einwirkungen der Begriffe auf den Alltagsverstand.

Die größere Autonomie der Hochschulen von den Landesregierungen hat für die Studierenden einen Verlust an Autonomie zur Folge. Angeblich, um die Unsicherheit und Desorientierung der Studierenden aufzufangen, wurden die Studiengänge stärker verschult. Humboldt (1810: 260f.) zufolge hat die Schule es mit fertigem Wissen zu tun, sie soll nicht den Unterricht der Universitäten antizipieren; diese wiederum seien keine höhere Schulklasse. Mit dem Übertritt an die Universitäten beginne im jugendlichen Leben ein Abschnitt der physischen, sittlichen und intellektuellen Freiheit und Selbsttätigkeit, mit der die Studierenden sich zur Wissenschaft erheben könnten. Der Staat habe die Aufgabe, durch die Gliederung der Schulen darauf vorzubereiten. Mit der Verschulung des Studiums stehen die Studierenden ständig unter dem Druck von Prüfungen, die vielfach studienbegleitend abgelegt werden müssen. Ihre Freiheit, Seminare zu belegen und sich Dozierende auszuwählen, ist stark eingeschränkt. Der straffe Studienplan erlaubt es kaum noch, gemeinsam mit KommilitonInnen ein informelles Curriculum zu verfolgen. So werden insgesamt die Möglichkeiten zur Erfahrung von Wissenschaft als Bildungsprozess durch diese kurzfristigen Zeitrhythmen und die kurze Studiendauer eingeschränkt. Der Alltagsverstand und die subjektive Identität der Studierenden werden kaum herausgefordert. Auch die Beteiligung an der formellen studentischen Willensbildung – wie sie von den hochschulpolitisch Verantwortlichen bis weit in die 1960er Jahre im Wissen um die fatalen politischen Auswirkungen eines entpo-

litisierten und entdemokratisierten Hochschul- und Wissenschaftsverständnisses immer wieder gefordert wurde oder das Engagement der Studierenden in eigenen politischen Zusammenhängen und damit verbundenen politischen Erfahrungen werden gleichfalls verhindert.

Die vierte Dimension der Reorganisation der Hochschulen betrifft das Wissen selbst. Bildung und Wissenschaft wird nicht nur nach marktanalogen Mechanismen gesteuert, sie werden unmittelbar kommodifiziert und in Wert gesetzt. Mit der Verringerung staatlicher Ausgaben im Bildungsbereich gehen die Angebote zurück und werden privatisiert. Die öffentlichen Bildungsangebote werden schlechter, sodass viele Eltern sich für Privatschulen entscheiden. Private Bildungsanbieter forcieren diese Tendenz. Das Studium an öffentlichen Hochschulen soll nach dem Willen der HochschulrektorInnen wieder gebührenpflichtig sein (vgl. Süddeutsche Zeitung, 17.10.2014), daneben entstehen zahlreiche private Hochschulen – die sich oftmals auch den Titel einer Universität anmaßen. Die Wahl von Schule und Hochschule entscheidet über zukünftige Berufs- und Einkommensmöglichkeiten. Damit entsteht ein Markt für Bildungsfinanzierung, der für die entsprechenden Banken ein Geschäftsvolumen von erwarteten zwei bis drei Milliarden Euro pro Jahr verspricht (vgl. Foders 2003). Die Hochschulen selbst können versuchen, Forschungsergebnisse zu erzeugen, die als Patente angemeldet und verwertet werden können. Notwendigerweise muss Wissen damit von der Öffentlichkeit ausgeschlossen werden. WissenschaftlerInnen werden zögern, sich zu früh mit Thesen an ihre Fachöffentlichkeit zu wagen und ihr Wissen dem frei verfügbaren Gemeingut Wissen zur Verfügung zu stellen. Auch Studiengänge selbst werden verwertet. Dies kann in der Form von Zusatzabschlüssen in besonderen Studienmodulen für Postgraduierte, in der Form von Weiterbildungsangeboten für Berufstätige oder in der Form der Vermarktung ganzer Studiengänge geschehen, die in andere Weltteile exportiert werden. So öffnen Hochschulen Filialen mit Studienprogrammen in China, Taiwan oder Singapur.

4. Die Hochschulen – noch ein Ideologie organisierender Staatsapparat?

Die Antwort kann kurz lauten: ja. Doch die Form ändert sich. Es geht um eine Aufwertung der Reproduktion der herrschenden Klassen gegenüber der Wissenschaft. Die Produktion des Wissens wird nach einer langen Phase eines umkämpften Pluralismus auf positivistische Wissen-

schaft und Ideologie umgestellt, das Wissen dient nicht nur der Kapitalverwertung, sondern es wird selbst in Wert gesetzt. Besonders ist ein Aspekt hervorzuheben. Indem die Hochschulen einer unternehmerischen, marktnahen Logik unterstellt werden – auch wenn sie nicht aus der Kompetenz des Gesetzgebers entlassen und weiterhin öffentlich finanziert sind – zieht sich die demokratische Politik aus der Verantwortung für sie zurück. Dies schwächt nicht nur die öffentliche und demokratische Funktionsweise der Hochschule und setzt autoritäre Dynamiken frei, sondern stiftet auch eine neuartige Verschränkung von privat und öffentlich: Einerseits werden erhebliche Mittel an private Hochschulen vergeben, um deren Aufbau zu fördern; andererseits wächst der Anteil der Sponsorenmittel und Stiftungsprofessuren an den öffentlichen Hochschulen, wodurch es Privaten möglich wird, die Forschungsfelder und die Lehre indirekt auch langfristig festzulegen, weil die Hochschulen sich oftmals zur Übernahme dieser Professuren verpflichten müssen. Die Reorganisationsprozesse der Hochschule heben die Konkurrenz der WissenschaftlerInnen um Reputation und Wichtigkeit des Fachgebiets auf eine neue Stufe. Diese werden nicht intern von den Disziplinen und entlang wissenschaftlicher Kriterien bewertet. Vielmehr geht es um Erfolg auf einem globalen Wissenschafts- und Hochschulfeld. Dies gefährdet Forschungs- und Lehrkontinuitäten; es soll den schnellen Umschlagszeiten des Wissens und der Wettbewerbsorientierung der global operierenden Unternehmen mit ihren schnell sich verändernden Arbeitskrafterfordernissen Rechnung getragen werden. Deswegen geht es ständig ums Überleben eines Fachgebietes, um die Studiengänge und Forschungsthemen, die Ausstattungen, um die Profile, die Gehälter der WissenschaftlerInnen an einer jeweiligen Hochschule in der Konkurrenz mit anderen Hochschulen. Die partikularistische Sicht der betriebswirtschaftlichen Rationalität und des New Public Management mit seinen wissenschaftsfernen Steuerungsinstrumenten wird an den Hochschulen durchgesetzt. Die Praxis der Akkreditierung, Evaluierung und Qualitätssicherung sollte als ein konstitutiver Bestandteil der neuen, unternehmerischen Hochschule begriffen werden, denn sie nehmen einen nicht nur erheblichen Anteil der Ressourcen des Wissenschaftsbereichs in Anspruch, sondern tragen auch zu einer Art institutionalisierter Dauerbeobachtung und Dauerkontrolle bei. Die Audit-Hochschule wird zum Panoptikum (vgl. Münch 2011: 28). Diese neuen Praktiken setzen die Hochschulen regional, national, europäisch und global in ein Verhältnis, indem sie Basel und Princeton, Yokohama und Berkeley, Barcelona und Stockholm miteinander vergleichen. Damit wird über Fächer, WissenschaftlerInnen, Drittmittel

sowie Studierende entschieden, ein schneller Umschlag von Organisationsmethoden und Wissen ist gesichert. Es kommt zu einer ständigen wechselseitigen Beobachtung, zur Zirkulation von Organisationspraktiken und Personal. Über neue Anreize und Zwänge zur Drittmitteleinwerbung werden WissenschaftlerInnen veranlasst, sich mehr oder willkürlich national und international zu vernetzen.

Damit findet in den Hochschulen als einem Staatsapparat statt, was vergleichbar auch in anderen Staatsapparaten betrieben wird. Auch dieser Staatsapparat wird in verschiedene Fragmente zerlegt, einige bleiben regional, andere transnationalisieren sich in der Lehre, in der Forschung oder sogar in der Form der Verwertung von Wissen durch Patente, Studiengänge oder Dienstleistungen. Die bürokratischen Abläufe werden ausgebaut und dynamisiert, Flexibilität und ständige Reorganisation ermöglicht, die Apparate quer zu den Hierarchien und entlang der Logik von Projekten vernetzt (vgl. Demirović 2007). Die institutionellen Zeithorizonte werden extrem verkürzt, in das Zeitbudget der WissenschaftlerInnen wird mit dem Druck zur Wettbewerbsorientierung weitreichend eingegriffen, viele für fruchtbares wissenschaftliches Arbeiten wichtige Aspekte werden ignoriert. Am Ende wird das Ergebnis ein Verlust wissenschaftlicher Rationalität und eine Zunahme an Ideologieproduktion sein, eine monokulturelle Homogenisierung der Fachgebiete und Lehrmeinungen, eine Formalisierung des Lernens und eine Abspaltung der Erfahrung bei vielen, die sich akademisch aus- und fortbilden: eine neue Form akademisch gebildeter Subalterner. Die Formierung abweichender wissenschaftlicher Orientierungen und Forschungszusammenhänge werden durch Eingriffe der Hochschulleitungen in Berufungsprozesse verhindert, die Profilbildungsabsichten der Hochschulen und ihre intendierte Wirtschaftsnähe haben eine faktische Zensur- und informelle Berufsverbotskonsequenz. Da das, was an Wissen benötigt wird, durch die wettbewerbsfähigen Unternehmen, durch Akkreditierung, Rating, Ranking und Qualitätssicherung vorgegeben wird, treten gesamtgesellschaftliche Perspektiven darauf, welche Fächer, welches Wissen, welche wissenschaftlichen Befähigungen benötigt werden, noch weiter in den Hintergrund oder werden ganz verdrängt. Alternative und kritische Wissenschaftsorientierungen werden systematisch verhindert oder finden, wie in den Niederlanden, Großbritannien oder USA als Nischen dann ihren Ort, wenn die FachvertreterInnen reputationsfähig sind, Drittmittel einwerben und Studierende anziehen, die Studiengebühren bringen (vgl. die Beiträge von König, Kreisky und Krätke in Brüchert/Wagner 2007). Doch bleibt es bei isolierten Nischen, die zumeist

keinen Forschungszusammenhang konstituieren. Das Bürgertum, so scheint es, geht den Weg weiter, den Horkheimer und Adorno (1987: 65) als den Pfad der europäischen Aufklärung beschrieben haben: Es gibt deren Verwirklichung und das Denken preis. Es ist ein Aspekt der Dialektik der Aufklärung, dass damit Vernunft und Wissenschaft aus der Klammer staatlich verdichteter Herrschaft freigesetzt werden. Die Gefahren sind groß, dass für ihre Fortsetzung keine materiellen Grundlagen mehr existieren; aber es entsteht damit auch die Möglichkeit, sie sich auf neue Weise anzueignen und fortzusetzen.

Kritische Gesellschaftstheorie und ihre Bildungsbedingungen im fordistischen und postfordistischen Kapitalismus

1. Epistemisches Terrain, Intellektuelle und kritische Gesellschaftstheorie: das Problem des natürlichen Subjekts der Vernunft

Max Horkheimer schrieb 1937 an seinen Freund Friedrich Pollock: »Die Kriegsangst selbst bildet bloß ein Moment in einer gesellschaftlichen Entwicklung, in der jedenfalls alle kulturellen Werte, um die es sich lohnt, mit unheimlicher Notwendigkeit zugrundegehen. Die paar Menschen, zu denen die Wahrheit sich geflüchtet hat, erscheinen als lächerliche Rechthaber, die eine bombastische Sprache führen und nichts hinter sich haben. Die unangenehmste Entdeckung, zu welcher der Materialismus führt, ist der Umstand, dass die Vernunft nur existiert, sofern sie ein natürliches Subjekt hinter sich hat.« (Horkheimer an Pollock, 20.9.1937, in: HGS 16: 235) Es liegt ja in gewisser Weise nahe, dass Horkheimer, als Vertreter eines kritisch-materialistischen Denkens, von seinen antidemokratisch-antisemitischen Kollegen an der Frankfurter Universität bekämpft und vom deutschen Staat als Marxist und Jude ins Exil getrieben, die Situation so düster einschätzt.

Inmitten des Triumphes von liberaler Demokratie und freier Marktwirtschaft wird jedoch auch Pierre Bourdieu eine ähnliche Beobachtung machen und seine Sorge um die Vernunft äußern. Vernunft sei ein Produkt der Geschichte, das ohne Unterlass mittels einer historischen Praxis reproduziert werden müsse, die auf die Sicherstellung der gesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit des vernünftigen Denkens gerichtet sein müsse. Zu häufig setzten sich die Vertreter des kritischen Denkens und der Vernunft für die großen und allgemeinen Angelegenheiten, für andere gesellschaftliche Gruppen und ihre Probleme ein. Dabei gerate ihnen aus dem Blick, dass die Verteidigung der Vernunft, dass die Verteidigung des Universellen die Verteidigung der Verteidiger des Universellen zur Voraussetzung habe (vgl. Bourdieu 1991: 50f.). Beide Autoren weisen auf einen Sachverhalt hin, der in der kritisch-materialistischen Theorietradition beinahe zu selbstverständlich ist, um noch angemessene Berücksichtigung zu finden.

Die kritische Theorie der kapitalistischen Gesellschaft findet sich nicht einfach vor. Sie muss erzeugt und reproduziert werden. Dazu bedarf es der begrifflichen ebenso wie der sachlichen Produktionsmittel. Damit die Theorie als eine Praxis und Form des kritischen Selbstverständnisses der Gesellschaft existiert, muss es Individuen geben, die die Dispositionen dazu haben und über die Ressourcen verfügen, sie zu produzieren. Es bedarf also der spezifischen Verhältnisse, unter denen das kritische Wissen und die kritische Theorie gebildet werden können. Das ist nun keineswegs trivial. Zu den Bedingungen gehört eine Konstellation, in der kritisches Denken nicht auf hämisch-verlogene Ausgrenzung in der Öffentlichkeit stößt, in der es die staatlich garantierten Freiheitsrechte genießt und vor Zensur oder Verfolgung durch Staat oder zivilgesellschaftliche Akteure (wie religiöse oder rechtsradikale Gruppen) geschützt ist. Aber neben dieser Art negativer Freiheit bedarf es für die Erzeugung eines solchen Wissens auch positiver, zunächst ökonomisch-institutioneller Bedingungen, also ausreichende materielle Versorgung, Zeit, Arbeitsmittel wie Bücher, Bibliotheken, Kommunikationsmöglichkeiten, Archive, Labore, Arbeits- und Seminarräume oder Computer, also die räumlichen, zeitlichen und sachlichen Möglichkeiten des Austauschs und der Diskussion mit anderen; ebenso sozio-kulturelle Bedingungen wie die Fähigkeit zur Muße, die Bereitschaft zum Lesen, Nachdenken und Diskutieren, die diskursiven und begrifflichen Bedingungen sowie die anderen, mit denen kritische Intellektuelle diskutieren und streiten, und die gesellschaftlich-politischen Zusammenhänge, in denen sie wirken können. Zusammen handelt es sich um das epistemische Terrain als Gesamtheit von Bedingungen von wissenschaftlichem Wissen und kritischer Theoriebildung.

Die kapitalistische Gesellschaftsformation konstituiert solche Bedingungen, unter denen in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung auch die Arbeit kritischer WissenschaftlerInnen und TheoretikerInnen notwendig und möglich wird sowie sich real vollzieht. Die Wissenschaften werden unter den Bedingungen der Arbeitsteilung produziert und reproduziert. Das Wissen ist insofern herrschaftliches und ideologisches Wissen, als es vom Alltagsverstand derjenigen, die körperlich arbeiten müssen, abgespalten ist. Diese verfügen nicht über Zeit und Begriffe, sich dieses Wissen systematisch anzueignen und tendieren dazu, aus der Wissenschaft deswegen selbst eine Art Glauben zu machen, dem sie eine höhere Autorität und soziale Überlegenheit einräumen. Ideologisch daran wird, dass die Aufspaltung von körperlicher und geistiger Arbeit, von Denken und Gefühl, von Erkenntnis und Bewertung von den Wis-

senschaften selbst noch reproduziert wird. Dies geschieht vermittels der beruflichen Position von WissenschaftlerInnen, die damit aktiv und durch die Art ihrer Wissenspraxis zur Reproduktion dieser Aufspaltung, zur Enteignung und privaten Aneignung von Wissen beitragen. Sie machen aus dem Wissen und der Wissenschaft ein Monopol, das mit Zugangsregeln versehen wird, das geprüft, zertifiziert, mit einem Autornamen versehen und vermarktet werden kann. Dadurch werden Grenzen zwischen dem Guten und Legitimen, dem fachlichen und einem Experten zurechenbaren, zitierbaren Wissen, der Vernunft auf der einen, dem anonymen Laienwissen, dem unwissenschaftlichen Wissen, dem Meinen auf der anderen Seite gezogen. Das expertokratisch-fachwissenschaftliche Moment wird in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend ergänzt um ein pseudodemokratisches: Wissenschaftliche Positionen sollen für alle verständlich sein, weil wir in einer Demokratie leben. Sie werden auf das Talkshowformat der bloßen Meinungen reduziert, so als ob es nicht objektive Erkenntnisprozesse gäbe, die zu grundlegenden paradigmatischen Differenzen führen müssten. Umso härter wird der Standpunkt der Wissenschaft zur Geltung gebracht.

Doch obwohl es aufgrund staatlicher Ermächtigung seinen Platz an den Hochschulen oder Forschungseinrichtungen erhält, handelt es sich auch bei wissenschaftlichem Wissen vielfach nicht um die logische Konstruktion eines wissenschaftlichen Gegenstandes, sondern um die Errichtung eines institutionellen Machtmechanismus, der richtige Einsichten eher mit einer Redekunst, einem Wissen-Wie, einem Habitus des Herrschens und Verfügens verbindet. Es geht um herrschende Ideologie als Ideologie der Herrschenden, nicht um ein allen zur Verfügung stehendes Wissen, an dessen Erarbeitung alle beteiligt werden, indem sie die Verfügung über die begrifflichen Instrumente erlernen. Viele dieser Wissenschaften sind in der bestehenden Form kaum wissenschaftlich zu nennen und würden eine solche Beteiligung aller auch kaum überleben, weil die Rationalitätsanforderungen zu groß würden. Noch immer sollte, wie immer wieder gefordert wird, an deutschen Universitäten auch weiterhin die Theologie die Grundlage des Wissens darstellen. Die Wirtschaftswissenschaften verfolgen in vielen Hinsichten eher das Projekt eines Modellplatonismus, das sich gegenüber den empirischen Prozessen immunisiert – aber Basisprobleme wie das, dass menschliches Arbeitsvermögen zu einer Ware und mit einem Preis versehen wird, also einem gemeinsamen Wertmaßstab unterstellt ist, können sie nicht lösen. Die Rechtswissenschaften bestehen vielfach nur aus der Einübung in dogmatische Auslegungspraxis, aber wissenschaftliche Einsicht in das,

was Recht ist, ist nicht notwendig Gegenstand der Ausbildung. Die Soziologie kann sich bis heute nicht darauf verständigen, was ihr Gegenstand ist – soweit sie einen Begriff wie Gesellschaft als Grundlagenbegriff verwendet, wird er vieldeutig verwendet. Es ließe sich wohl für viele Disziplinen zeigen, dass sie keinen wissenschaftlichen Gegenstand haben oder dort, wo sie ihn haben, derart reduzieren, dass es nur um technische Verfügbarkeit geht. WissenschaftlerInnen vollziehen also gleichsam in ihrem jeweiligen Aufgabengebiet nur mit, was die Arbeitsteilung von ihnen verlangt. Sie liefern pragmatisch und erfolgsorientiert positivistisches oder Verwaltungswissen: Wissen, das der Entmutigung jener Initiativen der Veränderung dient, indem es die Ewigkeit der Verhältnisse vom Tierreich und den Neandertalern, von der DNA und dem Gehirn bis zur Ausplünderung der Menschen nachweist; das zum Erhalt beiträgt, indem es für Veränderung als solche eintritt, eine Form der Dynamik, in der alles gleich bleibt. Im gegenwärtig als wissenschaftlich geltendem Wissen durchdringen sich also vielfach ununterscheidbar rationale und nicht rationale Momente, Momente der Einsicht, der verwaltenden und der ausgrenzenden Macht. Dass WissenschaftlerInnen dazu beitragen, geschieht vielfach aus Beschränktheit, aus Zustimmung zu den bestehenden Verhältnissen, aufgrund ihres Interesses an der Erhaltung ihrer privilegierten Position in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung. Doch das Wissen vollzieht sich auch aufgrund der spezifischen Art und Weise, wie der wissenschaftliche Prozess organisiert ist: also aufgrund der Form wissenschaftlicher Arbeit an den Hochschulen (die Industrie- und Auftragsforschung einmal beiseitegelassen). Dabei handelt es sich um eine Organisationsform, in der die WissenschaftlerInnen von den sozialen Prozessen im Prinzip isoliert sind. Sie müssen sich Wissenschaft als eine besondere persönliche Fähigkeit zuschreiben (lassen), denn davon hängt ihre Karriere in einer Hierarchie mit scharfen Selektionsmechanismen ebenso ab wie das Gefühl, für etwas gut und fähig zu sein, während sie doch gleichzeitig vielfach ganz einsam sind; und die einzigen, die ihre Fähigkeiten loben können, sind auch ihre schärfsten Konkurrenten. Daraus entstehen eine Vielzahl von organisationsbedingten Pathologien und erkenntnistheoretischen Begrenzungen, die dem wissenschaftlichen Prozess vielfach abträglich sind. Kritische Wissenschaft würde auf eine Veränderung des gesellschaftlichen Zusammenhangs zielen, der auch eine (Selbst)Kritik dessen einschließt, was die WissenschaftlerInnen tun – um das Elend der Wissenschaft zu überwinden und endlich zu einem freien Wissen zu gelangen (vgl. Kaindl 2005; Tjaden 2006). Das ist weit mehr als eine Ideologiekritik, die sich darauf be-

schränken würde nachzuweisen, es sei alles Unsinn und Schein, was da geleistet wird, eine bloße Wirklichkeitsverstellung. Das ist es auch, aber nicht nur, und um so weniger, als ja mit diesem Wissen reale Prozesse von Herrschaft organisiert werden – und gerade darin werden auch wiederum viele richtige und kritische Einsichten erzeugt, die kritischer Wissenschaft als Anknüpfung und Anregung dienen können. Deswegen müsste herausgearbeitet werden, was an diesem Wissen rational ist und wie es sich mit anderem Wissen zu einem kohärenten theoretischen Wissen mit einem logisch verbindlichen Gegenstand verbindet. Doch dies würde mehr bedeuten, als sich über überlieferte disziplinäre Begrenzungen mit ihren disziplinierenden Regeln des Wissenswerten und Sagbaren hinwegzusetzen und diese zu schleifen. Es würde darüber hinaus bedeuten, aus dem Innern der geistigen Arbeit das Privileg dieser Form von Wissensproduktion infrage zu stellen und die Begriffe darauf hin zu befragen, wieweit sie bis in ihre konzeptionelle Struktur Formen der Ausübung von Herrschaft sind. Selbst der Gegenstand der kritischen Theorie steht in einem radikal historischen Sinn zur Disposition, sie muss sich selbst als ein Wissen auf Widerruf denken, das unter den Bedingungen eines assoziierten freien Zusammenlebens nicht mehr oder nicht mehr in dieser Form nötig wäre. In diesem Sinn denkt sie auch auf einen anderen epistemologischen Apparat hin, also andere Denk- und begriffliche Verhältnisse.

Es ist eines der Merkmale der bürgerlichen Gesellschaftsformation, dass sie sich von vornherein als Wissensgesellschaft konstituiert, da sie, indem sie die Wissensdispositive und die Intellektuellen ausbildet, die die sozialen Prozesse und natürlichen Gesetzmäßigkeiten systematisch beobachten, analysieren und wissenschaftlich-technisch nutzen, sie als Gesellschaft konstituieren, indem sie einen Gegenstand Gesellschaft konstruieren, der beherrschbar und steuerbar ist oder doch sein soll. Gerade weil die kapitalistische Gesellschaft sich durch Wissen auf sich selbst bezieht und bearbeitet, kommt es um dieses Wissen, um die Mittel der Ausarbeitung des Wissens, den Zugang zu diesen Mitteln und folglich auch um die Möglichkeit kritischen Wissens zu sozialen Kämpfen. Diese Kämpfe haben immer gleichzeitig mehrere Aspekte: erstens darum, ob sich die Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit, von autoritativem, lizensiertem, konsekriertem und Laienwissen vollzieht. Zweitens die Konkurrenz zwischen verschiedenen Wissensdisziplinen darum, was als gesellschaftlich relevantes und wertvolles Wissen gilt und welcher Apparat deswegen als dominant gelten kann. Dies entscheidet über Zugang zu Entscheidungsträgern und Ressourcen, über

Arbeitsmöglichkeiten, Nachwuchs und Ausdehnung von Wissen. Drittens gibt es einen Kampf um knappe Ressourcen im engeren Sinn, der auch innerhalb der spezifischen Wissensarten stattfinden kann. Allerdings verbindet sich auch dies häufig mit einem Richtungsstreit. Viertens schließlich kommt es zu einer Auseinandersetzung darüber, ob es der Erzeugung kritischen Wissens und kritischer Theorie überhaupt bedarf. Dies kann so einschneidend sein wie die Verfolgungspraxis der Nationalsozialisten, die sich gegen KünstlerInnen und WissenschaftlerInnen richtete, oder die gegen LehrerInnen und HochschullehrerInnen gerichtete Berufsverbotspraxis der 1970er Jahre, kann sich aber auch, wenn wir die Erfahrung nach 1968 bedenken, harmlos als Anpassung an die Logik der wissenschaftlichen Disziplin vollziehen: um nicht lächerlich zu wirken, weil man immer noch kritisch ist, um Drittmittel zu erlangen oder um auch etwas Konstruktives zu einer disziplinären Diskussion beizutragen.

In vielen Disziplinen setzen sich im Lauf der alltäglichen Wissenschaftsroutinen Ermüdung und Konformismus durch, oder das kritische Wissen wird absorbiert, sodass kritische Positionen nicht mehr erkennbar oder nicht mehr vorhanden sind. Dort, wo sie es doch noch sind, werden sie direkter bekämpft, indem der natürliche Wechsel bei der Nachwuchsrekrutierung genutzt wird. Das Stichwort dazu kann in den Medien fallen. In einer Auseinandersetzung mit Jürgen Habermas schrieb Peter Sloterdijk 1999 in der Wochenzeitung »Die Zeit«, dass die Kritische Theorie nun tot sei. Sicherlich sei sie einmal notwendig gewesen, um in Deutschland die Demokratie wieder zu etablieren. Nachdem Deutschland aber nun ein normales Land geworden sei, bedürfe es der Kritischen Theorie nicht länger. Die Reaktionen auf diese Äußerungen fielen erfreut aus. Gesprochen wurde davon, dass nun die Hegemonie der Kritischen Theorie an den Universitäten vorbei sei (vgl. Demirović 2000). Es ist, wie Adorno schon in den frühen 1960er Jahren betonte, ein alter ideologischer Trick, das kritische Denken als altmodisch und deswegen überflüssig hinzustellen. Doch sind solche Äußerungen alles andere als harmloses Feuilleton. Denn in der akademischen Konkurrenz werden sie sofort zu einem Instrument, um bei der Vergabe von Forschungsmitteln oder Professuren, bei Prüfungsthemen und bei Veröffentlichungen die Relevanz zu bestreiten und McCarthyistische Praktiken der Verdrängung kritischen Wissens zu unterstützen. Es behauptet sich die Logik des liberalen Konformismus, den Tocqueville auf die Formel bringt: »Der Herrscher sagt nicht mehr: du sollst denken wie ich oder sterben. Er sagt: es steht dir frei, nicht zu denken wie ich, dein Leben, deine Güter, alles soll

dir bleiben, aber von diesem Tage an bist du ein Fremdling unter uns.« (Zit. nach Horkheimer, Adorno 1947: 158)

Wenn sich nun die bürgerliche Gesellschaftsformation von vornherein als Wissensgesellschaft konstituiert, mit den ihr zugehörigen Wissensapparaten zur systematischen Ausarbeitung eines Verständnisses von Natur und Gesellschaft, dann gehört zu diesem Formierungsprozess auch die Herausbildung des kritischen Wissens. Die bürgerliche Gesellschaftsformation und die Entwicklung kritischer Wissenspraktiken bilden eine widersprüchliche Gesamtheit; auch dieses kritische Wissen geht in den Konstitutionsprozess der jeweiligen Phasen der kapitalistischen Formation ein, es tritt nicht erst im Nachhinein dazu, sondern ist eine Praxis und Form sozialer Kämpfe, in und durch die sich die bürgerliche Gesellschaft reproduziert. Deswegen kann die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft auch dadurch bestimmt werden, in welcher Weise das epistemische Terrain und die intellektuelle Arbeitsteilung organisiert sind. Kritisches Wissen und kritische Theorie nehmen im Laufe dieses historischen Prozesses selbst verschiedene epistemische Formen an. Sie sind durch eine eigene Historizität gekennzeichnet, die die Begriffe, den Gegenstand, die Äußerungsformen und das Maß des Widerspruchs und Gegensatzes zur Gesellschaft betrifft und jeweils verändert. Der Hinweis auf diese Historizität kritischen Wissens und Theoriebildung wendet sich gegen zwei Gegner gleichzeitig. Zum einen bezweifle ich jede Version des Anspruchs auf eine unverbrüchliche Wahrheit, die einfach in den kanonisierten Texten von sei es Marx, sei es Adorno, sei es Foucault hermeneutisch zu erschließen sei (vgl. die Überlegungen Althussers (2015: 24ff.) zu einer nicht-theologischen, nicht-hermeneutischen Lektürepraxis, wie sie von Marx entwickelt worden sei). Die kritische Theorie der Gesellschaft behauptet gerade nicht, im Namen einer von ihr entdeckten, universellen Wahrheit zu sprechen, vielmehr vertritt sie auch für sich selbst eine historisierende, praktische, konkrete Theorie der Wahrheit, wenn sie ihrer eigenen Wahrheit einen Zeitkern bescheinigt (Horkheimer/Adorno 1969: 14). Zu ihrem Selbstverständnis gehört deswegen im grundlegenden Sinn, die eigenen Theorie darauf zu befragen, ob sie für Analyse der gesellschaftlichen Tendenzen, für das Verständnis der Kämpfe und die weitere Emanzipation noch und auf welche neue Weise brauchbar ist. Zum anderen richtet sich das Argument gegen diejenigen, die glauben, dass die westliche Welt nach dem Scheitern des Staatssozialismus mit freier Marktwirtschaft und liberaler Demokratie ihre Zukunft schon hinter sich hat und am Ende der Geschichte angelangt sei, sodass diejenigen, die an dieser Gesellschaft grundlegende

Kritik äußern und über sie hinausweisende Perspektiven formulieren, als hoffnungslos altmodisch erscheinen müssen.

Wenn ich also im Folgenden versuchsweise fünf Phasen der Entwicklung des kritischen Wissens und der Theoriebildung unterscheide, dann weniger in historischer als systematischer Absicht und mit dem Ziel, deutlich zu machen, dass kritisches Wissen und Theoriebildung in den vergangenen Jahren zwar in eine Krise geraten sind, dass diese Krise aber ebenso wie in vorangegangenen Phasen überwunden werden kann. Diese Krise ist auch und vor allem eine Krise der epistemischen Form, eine Krise, die sich aus der Einsicht in autoritäre Traditionslinien im emanzipatorischen Denken einerseits und andererseits in der Bedeutungszunahme eines professionalisierten, positivistischen Wissenschaftsverständnisses, einem verbreiteten Konformismus unter WissenschaftlerInnen und einer Veränderung der Hochschulen ergibt. Der Sinn der Unterscheidung von fünf Phasen der Ausarbeitung kritischen Wissens ist es also zu zeigen, dass kritische TheoretikerInnen auf der Grundlage verschiedener epistemischer Terrains und Formen gearbeitet und deswegen auch sehr unterschiedliche Formen des Wissens und der kritischen Intellektualität entwickelt haben. Zur Beschreibung solcher Terrains sollen im Folgenden einige Elemente zusammengetragen werden. Zunächst einmal werden vier historische Phasen unterschieden. Im Weiteren wird versucht, die epistemische Form kritischer Theoriebildung für die gegenwärtige Phase eines finanzmarktdominierten, flexiblen, kognitiven Kapitalismus etwas näher zu beschreiben.

2. Von der Aufklärung zum Fordismus: vier epistemische Konstellationen kritischer Intellektueller

Wahrscheinlich ist es sinnvoll, von einer frühen Phase der Gesellschaftskritik zu sprechen, wie sie während des deutschen Bauernkriegs, der englischen Revolution von den Levellers und Diggers praktiziert wurde als alternative und kommunistische Ausdeutung biblischer Texte. Es wird die Erhaltung des Gemeineigentums gefordert und Gleichheit eingeklagt. Doch es kommt nicht zur Herausbildung einer besonderen Form von kritischer Intelligenz und Theoriebildung. Dies beginnt eigentlich erst mit der von mir als erste Phase betrachteten Phase der Aufklärung. Als Wissenschaftler galten hier Physiker, Biologen und Mathematiker. Die Erfolgreichen konnten an den Akademien in Paris, Berlin, London oder St. Petersburg arbeiten und mit enormen Einkommen rechnen. Überall in

Europa entstanden solche Akademien. Die genannten Wissenschaften waren Gegenstand von Diskussionen in den Salons und einer verbreiteten Beschäftigung von Autodidakten. WissenschaftlerInnen dieser Zeit etablierten die modernen Formen des Austauschs von wissenschaftlichen Ergebnissen in der Form allgemein zugänglicher Fachzeitschriften. Wissenschaft hatte schon als solche eine kritische Dimension, weil sie die gleiche Beteiligungsmöglichkeit am Erkenntnisprozess aufgrund der Einsichts- und Argumentationsfähigkeit der Individuen impliziert; mit ihren Ergebnissen stellt sie eine explizite Kritik am religiösen Weltbild und den Grundlagen der ständischen Gesellschaft dar. Im Unterschied zum spezialisierten Wissenschaftler, der sich vielfach mit den sozialen Verhältnissen arrangieren konnte, stellt der Gelehrte schon eher das dar, was später als kritischer Intellektueller verstanden wird, weil er sich ausdrücklich nicht allein auf ein Fachgebiet konzentriert, sondern mit dem Überblick über breitere Gegenstandsbereiche Zusammenhänge in den Blick nimmt. Mit seiner Tätigkeit verbindet sich auch die moderne Auffassung von Kritik, nämlich als Zerstörung von Vorurteilen, Astrologie, Wahrsagerei, Aberglaube, von Religion und Macht der Kirche. In Frankreich verdoppelte sich die Zahl dieser Gelehrten von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis zur Revolution auf etwa 3.000. Mehr noch als die wissenschaftlichen wurden die gelehrten Aktivitäten der Kritik neben den regulären beruflichen Verpflichtungen ausgeübt, sofern es sich um Wohlhabende und Adlige handelte. Gelehrter und Kritiker zu sein war jedenfalls noch kein Beruf. Etwa vierzig Prozent der Gelehrten waren Geistliche (20%), Adlige (14%), Offiziere und Verwaltungsbeamte (6%), also Personen mit einem festen Einkommen. Eine zweite Gruppe ging freien Berufen wie dem des Anwalts, Arztes, Apothekers oder Lehrers nach, die noch einmal etwa vierzig Prozent ausmachten. Schließlich gab es eine dritte, kleine Gruppe von acht Prozent, die der Sekretäre, Bibliothekare und Hauslehrer. In Paris scheint insbesondere diese letztere Gruppe mit dreißig Prozent aber deutlich größer gewesen zu sein. Die zu dieser Gruppe zählenden waren auf Protektion angewiesen. Sie schützte diese Kategorie von Intellektuellen, so Voltaire, vor den Unannehmlichkeiten des Marktes, also vor der Raffgier der Buchhändler, dem Zwang zu unnötigen Publikationen, vor der Eifersucht der Kollegen und gab ihnen die Unabhängigkeit und Ruhe für freie schriftstellerische Tätigkeit. Die Kritik selbst war mit einem dichten sozialen Verkehr in Salons von bedeutenden Frauen oder Aufklärern in Lese- und Geheimgesellschaften sowie Cafés verbunden. Betrachtet man die Aktivitäten der führenden Vertreter der Aufklärung in Paris, dann gewinnt man den Ein-

druck, dass die kritische Tätigkeit zu einem sehr großen Teil darin bestand, sich an mehreren Tagen der Woche in den Salons zu treffen, um dort von mittags bis in die frühen Abendstunden gemeinsam zu diskutieren (vgl. Chartier 1998). Aber alles wirkte noch zufällig, es handelte sich nicht um eine auf Dauer gestellte Praxis, die mit einer Tradition kritischer Begriffe, einer systematischen Rekrutierung von Intellektuellen und einer Repräsentation weitläufiger Interessenkonstellationen bis in die unteren sozialen Klassen verbunden war.

Dies ändert sich mit der zweiten Phase der Gesellschaftskritik und Theoriebildung während der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die Universitäten wurden reformiert, die Ausbildung zielte auf die Qualifikation vorwiegend von Geistlichen, Juristen und Ärzten, der Beruf des Wissenschaftlers wurde etabliert. Es kommt zu einer Reorganisation des Wissens durch den Staat: Das Wissen wird kanonisiert, Verfahren der Kontrolle, Prüfung und Lizensierung werden institutionalisiert und an der beruflichen Praxis von Beamtenlaufbahnen ausgerichtet. Gab es 1789 in Deutschland 7.900 Studenten, so waren es in den 1820er Jahren 15.000. In Berlin wuchs ihre Zahl zwischen 1820 und 1833 von 910 auf 2001, hier nahm die Zahl der Theologen dramatisch ab, die der Philosophen zu (1830: 241/1845: 425; vgl. Charle 1997: 29; Eßbach 1988: 117f.). Es entstand also alsbald eine zahlreiche Studierendenschaft, die politisch aktiv wurde, sich mit Protesten gegen die Regierung und mit Forderungen nach Freiheit, Nationalstaat und Demokratie bemerkbar machte, aber ein Bündnis mit dem Staat als Verkörperung des Allgemeinwohls suchte. Dieses Ziel eines Bündnisses mit dem Staat im Medium der Vernunft war eng mit der Erwartung verbunden, dass der Staat eine Bildungs- und Erziehungsaufgabe wahrnehmen und das Studium zu einer beruflichen Tätigkeit in der staatlichen Verwaltung und im staatlichen Bildungsbereich führen würde. Doch der Zugang zu solchen staatlichen Stellen war begrenzt, das Bündnis zwischen Intellektuellen und Staat sollte zerbrechen. Der Zustrom von Studierenden und ihre kritischen Aktivitäten gaben schon in den 1820er Jahren Anlass zur Sorge vor einer Überproduktion von Akademikern. Der Ausbau und die Autonomie der Universitäten führten also zu dem Moment der zyklischen Krise, die ihre Geschichte bis heute begleiten wird. Viele der Studierenden wandten sich freien Berufen, vor allem dem Journalismus und der Literatur, zu. Diese Arbeitsmöglichkeiten waren jedoch selbst wieder durch Zensur und einen relativ kleinen Buch- und Zeitschriftenmarkt sehr eingeengt. Erstauflagen mit etwa 1.000 Exemplaren konnten mit etwa 10.000 bis 20.000 Lesern rechnen. In Preußen nahm die Zahl der Zeitungen bis

1845 auf 42 zu, bis 1848 gibt es 688 Zeitschriften, aber die Auflagen blieben klein. Um 1840 waren es in Preußen etwa 20.000 Menschen, die von einem intellektuellen Beruf lebten, die große Mehrheit Geistliche (5.791), Juristen (4.831) und Ärzte (4.945), darunter etwa 1.000 Publizisten und Journalisten. Angesichts der politischen Kontrolle der Universitäten und der politischen Einschränkungen des literarischen Marktes durch die Zensur galt der Journalismus, der Kampf für die Presse- und Meinungsfreiheit, das Recht auf die öffentliche Meinungsäußerung, den Gesellschaftskritikern der Vormärzzeit als die entscheidende Form kritischer intellektueller Tätigkeit der Periode und als die Form, in der die Philosophie ausgeübt werden müsse und die kritische Tätigkeit in die Praxis überginge.

So könnte man sagen, dass es für Marx als einem Vertreter der Gruppe der Junghegelianer auch aus systematisch-philosophischen Gründen nahelag, im Selbstverständnis eines kritischen Philosophen als Journalist zu arbeiten, für die Pressefreiheit einzutreten und die falsche Allgemeinheit eines von der Öffentlichkeit nicht kontrollierten Staates zu kritisieren. »Für die Gruppe der Junghegelianer gibt es nicht nur einen Übergang von der philosophischen Schule zur politischen Partei, sondern ebenso einen Übergang von der philosophischen Schule zum Journalismus. Und die ›Absolutheit‹ der Vernunft, kommt sie in der freien Presse nicht noch mehr zur Geltung als in der politischen Partei, wo Diskursbegrenzungen unumgänglich sind?« Die Philosophie, so Marx, breche ihr Schweigen und werde Zeitungskorrespondent. (Eßbach 1988: 253; vgl. Marx 1842: 99) Zur gemeinsamen Erfahrung dieser Generation von Kritikern gehört die Publikationspraxis, der Kampf gegen Zensur, das Eintreten für die demokratischen Rechte, die Verschwörung und das Anzetteln von Revolten und Revolutionen, die Flucht, das Exil und die Auswanderung.

Marx markiert ähnlich wie Moses Hess als Person auch schon den Übergang in die dritte Phase der Gesellschaftskritik, indem er als für Pressefreiheit und demokratische Rechte eintretender Journalist zunehmend auch als Sprecher der sozialistischen und kommunistischen Bewegung handelte. Er greift die Eigentumskritiken der kommunistischen Arbeiter auf und ist bestrebt, diese Gesellschaftskritik zu verwissenschaftlichen, indem er sich systematisch das bürgerliche Wissen über die bürgerliche Gesellschaft für die kritische Theorie aneignet. Doch damit macht er gleichzeitig mehr. Denn indem er sich mit den die bürgerliche Gesellschaft seit dem 18. Jahrhundert konstituierenden Wissenspraktiken des Bürgertums – also vor allem die Politische Ökonomie und

die Philosophie – auseinandersetzt, eignet er sich die spezifische Macht wissenschaftlicher Wahrheitsproduktion für die emanzipatorische Bewegung an. Er überwindet damit eine bloß gesinnungshafte, moralische oder standpunktartige Kritik und setzt das Bürgertum in Zugzwang, das Gesellschaftstheorie, also das Wissen um die Gesellschaft als eine Gesamtheit von intern verknüpften Handlungsbereichen, eher ablehnt. In dieser Phase ist die epistemische Form der Gesellschaftskritik vor allem durch die intellektuelle Praxis des Parteiintellektuellen charakterisiert.

Die Professorenschaft an den Universitäten und Hochschulen in Deutschland umfasste 1864 1.468 und 1909 3.807 Personen. Die Zahl der Studierenden wuchs in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Deutschland von 12.000 auf 67.000, die meisten allerdings studierten Medizin oder Rechtswissenschaft. Der literarische und publizistische Markt dehnte sich aus, die Zahl der pro Jahr veröffentlichten Buchtitel stieg auf 25.331. Die Berufsgruppe der Journalisten, Publizisten, Autoren und Gelehrten wurde durch ihre statistische Erfassung nun als eigenständige Berufsgruppe sozial sichtbar gemacht, der Umfang dieser Gruppe wuchs bis 1900 auf 8.750 in Deutschland, 9.148 in Frankreich und 13.786 in Großbritannien (vgl. Charle 1997: 110). Trotz dieser Ausdehnung der Arbeitsmöglichkeiten blieb die Zahl der intellektuellen Berufspositionen weiterhin relativ knapp und vielfach schlecht bezahlt. Wie schon in den 1820er und in den 1840er Jahren kam es in den 1880er Jahren erneut zu einer Krise in der Reproduktion der Universitäten. Von den einen werden die »Akademikerschwemme« und das »Abiturientenproletariat« mit Sorge gesehen, von den Entwurzelten, vom Verfall der Bildung durch die Öffnung der Hochschulen für die Studierenden mit niederer Herkunft ist die Rede; die anderen, wie Karl Kautsky, nehmen dies als Hinweis auf eine Proletarisierung auch der geistigen Arbeit, eine Ausdehnung der Arbeiterklasse und damit eine sozialstrukturell bedingte Zunahme der revolutionären Möglichkeiten.

Kritisches Wissen und Theorie werden vor allem außerhalb der Universitäten und eng gebunden an die sozialdemokratische Partei entwickelt, und nun neu als Gesellschaftstheorie und Weltanschauung, die in Anspruch nimmt, als ökonomisch-materialistische Analyse und Metaphysik die Geheimnisse des sozialen Lebens erklären zu können. Es geht darum, einen kohärenten Zusammenhang von Arbeiterschaft, sozialistisch-kommunistischen Tendenzen und Intellektuellen herzustellen. Systematische Forschung und die Ausarbeitung einer wissenschaftlichen Weltanschauung, Parteischulen, Parteipresse und Buchpublikationen sollen dies ermöglichen. Die bedeutendste Figur in diesem Zusammen-

hang ist in Deutschland sicherlich Karl Kautsky (vgl. Gilcher-Holtey 1986), aber auch für Franz Mehring, Rosa Luxemburg, Nicolai Bucharin, Wladimir Lenin, Max Adler und Otto Bauer und schließlich sogar noch für Karl Korsch, Georg Lukács und Antonio Gramsci gilt diese Überlegung. Sie alle arbeiten wissenschaftlich nah an kommunistischen oder sozialdemokratischen Parteien und ihren politischen Zielen. Ihre Problematik, Relevanzgesichtspunkte, Themen, Begriffe ebenso wie ihre pädagogischen Vorstellungen ergeben sich aus der Orientierung an der Partei. Häufig im Konflikt mit der Partei oder bestimmten Mitgliedern ihrer Fraktionen, arbeiten sie mit Blick auf die hier stattfindenden Diskussionen und Problemlagen teilweise ausführliche systematische Theorien aus. Häufig entfaltet sich ihre theoretische Perspektive aber auch in ihren tagespolitischen Äußerungen oder ihrer politischen Praxis, indem sie durch die Schaffung neuer politischer Institutionen auch das epistemische Terrain verschieben.

Intellektuelle wie Korsch, Lukács und Gramsci, die ihre theoretische Problematik noch ganz im Horizont der Partei gewinnen, sind aber auch bereits die ersten, die den westlichen Marxismus repräsentieren, den ich hier als die Form der kritischen Gesellschaftstheorie während der vierten, der fordistischen Phase der kapitalistischen Entwicklung begreifen will (vgl. Anderson 1978). Nun stellen wir uns häufig den Fordismus als ein relativ kohärentes Muster der Reproduktion kapitalistischer Gesellschaftsverhältnisse vor, in denen standardisierte Warenproduktion, Massenkonsum, Wohlfahrtsstaat und staatliche Steuerung sowie die Einbindung der Arbeiterbewegung sich zu einem relativ friedlichen, manchmal zu friedlichen, Bild fügen. Doch bevor es soweit war und die große Zahl der Lohnabhängigen sich Konsum, Fernsehen, Hausbau, Freizeit und Urlaub überlassen konnte, gab es zunächst zwei Weltkriege, die nationalistische und faschistische Begeisterung unter den Studierenden und Hochschullehrern in Deutschland und anderen Staaten Europas, die autoritären Regime in Europa, die Verfolgung, Ermordung und Vertreibung vieler kritischer Intellektueller und Kader der Arbeiterbewegung, es gab die Revolutions- und Rätebewegung sowie vor allem die teilweise bewaffneten Kämpfe zur Verteidigung der Demokratie und des Sozialismus. In diesen Kämpfen – wie dem Spanischen Bürgerkrieg – waren viele junge Intellektuelle engagiert, hier erfuhren sie in der Auseinandersetzung mit den autoritären und instrumentellen Zügen der linken Parteien ihre teilweise große Ernüchterung, die sie (wie Wittfogel, Borkenau, Koestler, Orwell und Sperber) von Kommunisten und Sozialisten zu Liberalen oder überzeugten Antikommunisten werden ließ. Für diejeni-

gen, die in der Tradition der kritischen Theorie der Gesellschaft dachten und arbeiteten, stellten die historischen Erfahrungen ebenso wie die intellektuellen Reaktionen eine große Herausforderung dar. Denn was als Freiheit gilt, wer für sie spricht, wer die Subalternen sind und wer ihre Lebensinteressen unterstützt und sie repräsentiert, wer das Ziel einer vernünftigen, emanzipierten Gesellschaft theoretisch ausarbeitet, die Maßstäbe der Kritik und die emanzipatorischen Ziele wie Aufklärung, Vernunft, Fortschritt, Autonomie und Demokratie festlegt, verliert an Eindeutigkeit. Zum ersten Mal seit dem frühen 19. Jahrhundert stand die Linke als die gesellschaftliche Kraft, auf die kritische Theorie der Gesellschaft sich wie selbstverständlich beziehen konnte, in Zweifel. Diese Konstellation der Kämpfe, die vielfach mit Niederlagen oder der Marginalisierung der Linken endeten, veranlasste Jürgen Seifert, von der Kritischen Theorie Horkheimers, Adornos und Marcuses als Marxismus in Zeiten der Konterrevolution zu sprechen. Auch aufgrund dieser Veränderung ihres Status kommt es zu einer neuen Selbstbezeichnung als kritische Gesellschaftstheorie. Marxismus war zu sehr mit dem Eigennamen einer Person und ihrem Projekt, der Kritik der politischen Ökonomie, zu sehr mit dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit und einer weltanschaulichen Lehre verbunden, sodass dieses Projekt nicht als ein, wenn auch zentraler und paradigmatischer Beitrag zur kritischen Theorie begriffen werden konnte. Damit bestand immer wieder die Gefahr, alle historischen Entwicklungen und neuen Konstellationen zwischen Herrschenden und Beherrschten, zwischen Notwendigkeit und Freiheit durch Auslegung der dogmatisierten Texte eines einzelnen Autors verstehen zu wollen und sich der empirischen Wirklichkeit, den Veränderungen der kapitalistischen Gesellschaftsformation und den Kräfteverhältnissen zwischen den Klassen zu verschließen. Schließlich war auch die Neigung groß, aus ökonomiekritischen Einsichten weltanschaulich-metaphysische Formeln abzuleiten, die auf alles die immer gleiche Antwort zu geben erlaubten, dass es an den ökonomischen Verhältnissen läge. Doch das Projekt von Marx selbst war angelegt als eine komplexe Theorie der Gesamtheit der bürgerlichen Gesellschaftsformation, eine Theorie, die die Analyse autonomer Bereiche wie die des Rechts, des Staates, der Philosophie, der Religion, der Kunst oder der Moral einschloss. Dabei geht es darum, diese Bereiche nicht auf die Ökonomie und die Produktionsverhältnisse zu reduzieren, sondern im Gegenteil ihre Autonomie im Ganzen der bürgerlichen Gesellschaftsformation zu begreifen. Das Marxsche Projekt selbst reihte sich ein in eine lange Tradition kritischer Theoriebildung, die es auf eine neue Stufe hob, die aber auf dieser Grund-

lage noch weiter ging und gehen würde. Denn die sozialen Kämpfe um Freiheit bringen neue Formen des antagonistischen Verhältnisses zwischen den Klassen hervor und streben eine vollständig neuartige Gliederung des Zusammenlebens der Menschen an. Dies lässt sich nicht allein durch eine Kritik der politischen Ökonomie, sondern nur durch eine umfassende kritische Theorie der Gesellschaft erkennen.

Die kritische Theorie dieser Phase ging auf Distanz zu den Organisationen der Arbeiterbewegung, um unabhängige Formen wissenschaftlicher Forschung zu ermöglichen. So heißt es in einer Diskussion zwischen Adorno und Horkheimer 1946: »Wir sehen dieses Einheitsmoment [in der Analyse von Politik und Philosophie] im Festhalten der radikalen Impulse des Marxismus und eigentlich der gesamten Aufklärung ..., ohne dass dabei noch die Identifizierung mit einer empirisch existierenden Partei oder Gruppe vollzogen wäre.« (Horkheimer/Adorno 1946: 597f.) Diese unabhängige Position wurde – wie im Fall des Instituts für Sozialforschung – in den 1920er Jahren durch die Arbeit einer Reihe undogmatischer Marxisten und die Einrichtung einer Stiftung ermöglicht. Nach dem Zweiten Weltkrieg änderte sich die Konstellation. Die kritische Theorie in ihren verschiedenen marxistischen Spielarten fand einen Ort an den Hochschulen und konnte dazu beitragen, kritisches Wissen unter den Bedingungen von akademischer Lehre und Forschung zu reproduzieren. Es handelte sich um einen hegemoniepolitischen Erfolg, da nun marxistische Forschung in einem bis dahin nicht gekannten Maße möglich wurde und Wissen weiter gegeben werden konnte. Gleichzeitig wurde diese theoretische Praxis nicht nur von den politischen Praktiken getrennt, sondern auch spezifischen akademischen Formen unterworfen. Horkheimer und Adorno repräsentieren an prominenter Stelle diese Entwicklung einer Akademisierung der kritischen, materialistischen Theorie, die nicht auf Deutschland begrenzt war, sondern sich in vielen Ländern wie USA, Kanada, England, Frankreich oder Japan beobachten lässt. Sie traten für diese Entwicklung ein, sie wollten dazu beitragen, dass an den Universitäten die natürlichen Subjekte gewonnen würden, für Vernunft und kritische Gesellschaftstheorie einzutreten. Dafür schufen sie das epistemische Terrain, indem sie als erste in Deutschland die Soziologie als berufsqualifizierendes Fach institutionalisierten und wesentlich zur Konstitution eines sozialphilosophisch-gesellschaftstheoretisch bestimmten sozialwissenschaftlichen Wissenschaftsfeldes in Deutschland beitrugen (vgl. Demirović 1999). Dies war ihnen möglich, weil sie während ihres Exils gesellschaftliche und wissenschaftliche Erfahrungen in den USA gemacht und bei der Rückkehr aus dem Exil und

der Wiedereröffnung des Instituts in Frankfurt die Unterstützung der US-Regierung und der Militäradministration hatten. Vor diesem Hintergrund hatten sie die in der Tendenz richtige Einschätzung, dass eine keynesianisch-wohlfahrtsstaatliche Regulierung der Gesellschaft Stabilitätsorientierung und Normalisierung der Lebensverhältnisse mit sich bringen würde, die durch Soziologie als Normalisierungs- und Krisenwissenschaft unterstützt würden. Ihnen war bewusst, dass sie damit die Gesellschaftstheorie in gewissem Maße dem universitären Apparat und der akademischen Disziplin unterordneten. Sie bemühten sich deswegen, der Tendenz zur fachwissenschaftlichen Begrenzung der Soziologie, die sich aus formalisierter Ausbildung, arbeitsteiliger Projektforschung oder politischer und Unternehmensberatung zwangsläufig ergeben müsste, durch eine epistemologische Verbindung des Faches mit philosophischen Begriffen und durch die systematisch ermöglichte Erfahrung gesellschaftlicher Widersprüche sowie durch die Perspektive der vernünftig eingerichteten Gesellschaft entgegenzuarbeiten.

Kritische Gesellschaftstheorie war vergleichbar der Praxis der kritischen Intellektuellen im 18. Jahrhundert in der Phase zwischen 1950 und etwa 1990 enorm erfolgreich, wenn man bedenkt, dass sie für radikale Gesellschaftskritik nicht nur Professuren, sondern auch hohes öffentliches Ansehen bekamen. Es wurde möglich, mit radikaler Kritik der herrschenden Verhältnisse, mit Beiträgen zu marxistischer Theorie einen akademischen Titel zu erwerben und eine akademische Karriere zu verfolgen. Dieser Erfolg war sicherlich damit verbunden, dass Kritische Theorie das Wissensfeld der Gesellschaft änderte, indem sie der Theorie, der Vernunft und Wahrheit in den Wissenschaften und in der Kultur eine neue Bedeutung gab und sie mit einer Haltung, einem Begehren und einer Leidenschaft der Erkenntnis verband. Als Theorie repräsentierte sie die Öffnung des Bildungssystems für die Kinder unterer sozialer Klassen und vermittelte diesen einen Bildungsimpuls, der sie veranlasste und ermutigte, mit den neuen Wissenspraktiken einer aufs Ganze gehenden Emanzipation in die höheren Bildungsanstalten des Bürgertums überhaupt einzudringen. Die Kritik an der sich zur Totalität verschließenden Gesellschaft, der auf Klassenspaltung basierenden Kultur, der entpolitisierenden und privatisierenden Sinnleere des Konsumismus, am administrativen Formalismus des Freiheitsverständnisses, an der Ausgrenzung alles Nonkonformierenden ging einher mit der Forderung nach einer versöhnten Menschheit und einer unverstellten Bildungserfahrung. Diese Spannung gab Raum für die kritisch-reflexive Erfahrung der historisch neuen Formen der Alltagskultur von Rundfunk und Fern-

sehen, Film und Literatur, Werbung und Marketing – Apparate, die ja der Arbeitsmarkt auch für kritische und nonkonformistische Intellektuelle werden sollten. Die kritische Gesellschaftstheorie schuf die theoretischen Begriffe und Reflexionsformen dafür, mit den Widersprüchen in solchen Berufstätigkeiten zu leben und in diesem Rahmen für Emanzipation einzutreten. Zumindest war dies eine theoretische Möglichkeit. Allerdings bestehen Zweifel daran, dass sie genutzt wurde. Denn zu sehr konnten die Analysen zur Kulturindustrie mit ihrem enormen Anspruch auf kritisch-selbstreflexive Distanz weggeschoben werden: Sie galten als bildungselitär, kulturkritisch, gar konservativ, nicht demokratisch, als Privileg älterer, gebildeter Akademiker, die mit den neuen Massenmedien und Jugendkulturen keinen Kontakt hatten. Diese Einwände haben eine gewisse Evidenz aufgrund des offenkundigen Defizits, dass die Kritische Theorie ihre Thesen kaum in Forschungsfragen übersetzte und weder die konkreten Arbeits- und Produktionsprozesse solcher Kulturapparate noch die Erfahrungen und Kulturpraktiken der Konsumenten empirisch untersuchte. Das wäre umso wichtiger gewesen, als diese Apparate gerade die Orte waren, wo im Weiteren auch viele derjenigen arbeiteten, die sich der Kritischen Theorie zugehörig fühlten. Dies verweist darauf, dass Kritische Theorie den Umfang der Theorie auf universitär ausgearbeitete Theorie verengte.

Die Reproduktion kritisch-materialistischer Theorie an Hochschulen und Universitäten – wie sie sich nicht nur in Deutschland findet – hat verschiedene und durchaus gegenläufige Folgen. Einerseits konnte es zu relativ kontinuierlicher Forschung und zur systematischen Ausbildung von mehreren Generationen jüngerer kritischer Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen kommen. Die materialistisch-kritische Theorie war wohl an nationalen Erfahrungen und sozialen Kämpfen orientiert, doch konnte es zu einem international verzweigten Zusammenhang von WissenschaftlerInnen kommen, wenn man »international« in dieser Phase als begrenzt auf den nordatlantischen Raum versteht. Kritische Theoriebildung kann sich auf eine breite Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Strömungen antiemanzipatorischer Normalwissenschaft stützen. Die Arbeitsfelder sind sehr viel breiter angelegt, als dies in früheren Phasen kritischer Theoriebildung der Fall war. Sie erweitern die Kritik der politischen Ökonomie, des Rechts und die engere, weitgehend ästhetisch bleibende Forschung im Bereich der Hochkultur um die Staatstheorie, die Geschlechterforschung und die gesellschaftlichen Naturverhältnisse, Theorie der Subjektformen oder der Sprache und Diskurspraktiken; die Religionskritik kehrt als Analyse der Popular-

kultur und Ideologie wieder. Anders als dies in der kritischen Theorie früherer Phasen der Fall war, stützt sich diese wissenschaftliche Arbeit auf breite empirische Forschung.

Andererseits gibt es auch problematische Aspekte, die darüber belehren, dass die Hochschulen keineswegs unabhängige Orte freier Theorie und Forschung, sondern selbst machtdurchzogen sind und zu einer spezifischen Art der politischen Wissensproduktion führen. Das kritische Denken bleibt vielfach auf die Hochschulen beschränkt und wird zu einem besonderen, häufig ins Feudale schillernden, persönlichen Abhängigkeitsverhältnis zwischen älteren ProfessorInnen und jungen Studierenden. Das gibt dem kritischen Denken etwas von einem Jugendkult. Es scheint nur für eine bestimmte Lebensphase zu gelten und brauchbar zu sein, jedoch ungeeignet für die normale berufliche Tätigkeit, den Alltag außerhalb der Hochschule und in den vielen Generationen. Das kritische Wissen und seine Tradition werden zwar überliefert und fortentwickelt, nehmen aber phasenweise die Form esoterischen Wissens an, denn es bringen sich die disziplinären Äußerungsnormen (Stichwort: »Anschlussfähigkeit«) und Wissensbestände der Soziologie, der Politikwissenschaft, der Philosophie, der Ökonomie oder der Psychologie machtvoll zur Geltung (vgl. Foucault 1974; Demirović 1999). Es wird zu einem Einsatz in der akademischen Konkurrenz um Stellen, um Reputation, um Zugang zu den relevanten Veröffentlichungsmedien. Damit erzeugt es politische Differenzen dort, wo der Sache nach keine sind, vorhandene politische Kontroversen werden aber als solche auch oft nicht ausgetragen, weil sie akademische Bündnisse gefährden würden. Als Prüfungsstoff hat auch das kritische Wissen eine repressive und disziplinierende Seite, da es der Bewertung und Sortierung der Studierenden dient. Denn geprüft wird ja in allererster Linie nicht, wie sehr ein Student die Theorie ernst und verbindlich nimmt, sondern wieweit er die Technik einer bestimmten Präsentation des Materials beherrscht. Gleichzeitig geht jedoch auch die persönliche Überzeugungsfähigkeit in solche akademischen Verhältnisse mit ein. HochschullehrerInnen und noch mehr sich der Prüfung aussetzende Studierende müssen sich auf jeden Fall so verhalten, als ob sie die Theorie auch persönlich für verbindlich hielten. Adorno reflektierte durchaus darauf, dass Studierende allein aus Konformität mit den akademischen LehrerInnen kritische Positionen übernehmen könnten, die sie dann auch schnell wieder aufgeben würden. Deswegen war es ihm wichtig, dass Studierende lernten, in Widersprüchen nicht nur zu denken, sondern diese auch auszuhalten und in diesen zu leben. Schließlich wird das kritische Wissen zum Ge-

genstand des pädagogischen Verhaltens. Denn es wird nun eingebettet in Lehrveranstaltungen, in denen viele wissenschaftliche Ansätze pluralistisch präsentiert werden müssen, und in denen sich viele TeilnehmerInnen befinden, die mit kritischer Gesellschaftstheorie wenig oder gar nichts verbinden, auf die aber doch pädagogisch Rücksicht genommen werden muss. Modularisierte Lerneinheiten werden eine solche Tendenz noch verstärken. Auch in der Forschung machen sich die hochschulspezifischen Determinanten geltend. Der Zeitrhythmus der Arbeit ist fremdbestimmt durch die vorgesehenen Stationen der Prüfungsarbeiten und die dafür vorgesehenen Zeiteinheiten. Wenn es gelingt, kritisch-materialistische Ansätze zur Geltung zu bringen in Publikationen, Forschungsförderung, Zahl der Forschungsarbeiten, Curriculum, Besetzung relevanter Positionen an den Universitäten oder Selbstverwaltungsgremien, dann erweist sich doch bald, dass es sich in vielen Hinsichten um eine akademische Konjunktur oder Mode handelt, also um einen Prozess, dem sich viele konformistisch anschließen und der viele gegenläufige Tendenzen beinhaltet. Dazu gehören Berufsverbote, subtile Mechanismen der Gesinnungsprüfungen bei den Veranstaltungen der Fachverbände und bei Berufungen oder Ablehnungen bei den Anträgen auf Forschungsmittel, aber auch abnehmender Distinktionsgewinn in der akademischen Konkurrenz und damit einhergehende Wechsel der Forschungsthemen – von allen Fragen der sachlichen Notwendigkeit aufgrund gesellschaftlicher Veränderung einmal abgesehen.

3. Zur Neuformierung kritischen Wissens

Foucault konnte in den 1970er Jahren zu der Diagnose gelangen, dass die Universitäten zu ultrasensiblen Zonen geworden seien, weil sich ihre Machtwirkungen vervielfältigten und verstärkten, weil praktisch alle Intellektuellen durch sie hindurchgingen (vgl. Foucault 1976: 146). Heute, dreißig Jahre später, hat die Machtwirkung der Universitäten sicherlich nicht nachgelassen, wahrscheinlich hat sie sogar in mancher Hinsicht noch zugenommen, aber die Kämpfe haben sich verlagert, sie gehen trotz aller Diskussionen über Inter-, Trans- und Postdisziplinarität kaum um den wissenschaftlich-theoretisch sinnvollen Zuschnitt der Disziplinen, um die Inhalte, die unterrichtet, um Forschungen, die installiert, um HochschullehrerInnenstellen, die mit geeigneten Personen besetzt werden müssten. Die Erwartungen an solche Prozesse sind gering geworden, generell findet ein Rückbau der Möglichkeiten statt: Sparen heißt

Herrschen. Die gegenwärtigen Veränderungen der Hochschulen laufen darauf hinaus, die Arbeitsbedingungen und die epistemische Form für kritische Intellektuelle und kritisch-materialistische Theorie wieder einmal zu ändern. Zunächst einmal handelt es sich um den Umstand, dass aus Altersgründen diejenige Generation die Hochschulen verlässt, die im Zuge ihrer Erweiterung Ende der 1960er Jahre berufen wurde. Dies gibt den Hochschulleitungen die Möglichkeit, direkt durch Berufungspolitik das Projekt kritischer Gesellschaftstheorie durch eine entsprechende Rekrutierung von affirmativen WissenschaftlerInnen zu beenden oder jedenfalls für einen längeren Zeitraum noch entschiedener zu schwächen, als dies in den vergangenen Jahren der Fall war. Immer weniger wird es möglich, Diskussionszusammenhänge an den Hochschulen aufrechtzuerhalten. Das Studium wird durch Modularisierung stark verschult, die Ausrichtung an berufspraktischen Ausbildungszielen, die damit verbundene Einführung von Bachelorstudiengängen und Studiengebühren zwingt die Studierenden, sich effizient und konzentriert an kanonisierten Wissensvorgaben und an einem Überblickswissen zu orientieren. Die Möglichkeiten zu selbstbestimmter und vagabundierender, der Neugier und sachlich-begrifflichen Fragen folgender eigenbestimmter und vertiefender Wissensaneignung über einen längeren Zeitraum hinweg werden eingeschränkt. Komplementär werden die Hochschulen auf das Ziel der Wettbewerbsfähigkeit eingestellt. Dies hat zur Folge, dass Fachgebiete, Studiengänge und HochschullehrerInnen evaluiert und mittels allgemeiner Qualitätsstandards homogenisiert werden. Die Leistungsvorgaben und Benchmarks werden in der Konkurrenz dynamisch immer weiter nach oben geschoben und machen die Evaluation zu einer Daueinrichtung. Dies führt zu mehr Verwaltung ebenso wie zu noch mehr Bemühungen, Drittmittel einzuwerben. Zusammen mit den Folgen des modularisierten Unterrichts und der vermehrten Prüfungen kommen viele HochschullehrerInnen nicht mehr oder nur noch knapp zu wissenschaftlicher Arbeit. Vom allgemeinen Niveau der wissenschaftlichen Arbeit abgesehen, wird das in der Folge auch das wissenschaftliche Niveau der Lehrveranstaltungen selbst senken.

Dass sich kritisch-materialistische Theorie der Gesellschaft an den Hochschulen reproduziert, ist schwieriger, wenn nicht sogar in vielen Hinsichten unmöglich geworden. Mit der Reorganisation des akademischen Wissensfelds wird auch das Bündnis mit kritischer Theorie aufgelöst. In vielen Disziplinen wie Ökonomie, Rechtswissenschaften oder Literaturwissenschaft, Psychologie oder Philosophie, in denen es wenigstens Ansätze kritischer Theoriebildung gab, scheinen diese weit-

gehend verschwunden, in anderen wie Soziologie, Politikwissenschaft oder Geschichtswissenschaften sind sie marginalisiert. Dies bedeutet freilich nicht, dass es nicht einzelne Personen gibt, die zur kritisch-materialistischen Theorie beitragen. Aber auch sie können es vermehrt nur noch neben ihrer Hauptarbeit als VermittlerInnen von in den Studienordnungen modular weitgehend festgelegten Lerneinheiten und aufgrund von Zeitmangel in standardisierten Formen tun. Die Problematik, die Begriffe sowie Argumente kritischer Theorie werden dann auf den formalen Lernstoff weniger Sitzungen in Seminaren oder Vorlesungen verkürzt. Die Studierenden, mit der Problematik nicht vertraut und geprägt von einem empiristischen und vielfach schulischen Verständnis von Wissenschaft, können dieses kritische Wissen, die mit ihm verbundenen Fragestellungen und Argumentationsweisen kaum angemessen deuten und verstehen, weil ihnen der Bildungsprozess, also die Aneignung und damit einhergehende Herausforderung des Alltagsverstandes fehlt. Die kritische Tätigkeit findet eher als begrenzter feierabendlicher Zusatz neben den sonstigen Tätigkeiten statt, führt aber selbst nicht mehr zu einem identifizierbaren Zusammenhang von Lehre, Diskussion, Nachwuchsförderung, Theoriebildung und empirischer Forschung.

Wenn wir nicht von der Hochschule her denken, sondern von den Traditionslinien und epistemischen Formen kritischer Theorie der Gesellschaft – die von Helvetius und Condorcet, de Gouches und Wollstonecraft über Weitling und Marx, Luxemburg und Lukács, Gramsci, Horkheimer, Adorno, Sartre und Beauvoir bis zu Althusser, Foucault, Deleuze und die vielen anderen, die hier nicht genannt werden können, reicht –, dann stellt sich die Frage anders. Denn ganz allgemein gesprochen gibt es freilich keinen Zweifel, dass in einer von sozialen Gegensätzen durchzogenen Gesellschaftsformation mit ihren Krisen, der Abpressung von Mehrarbeit und privaten Aneignung von gesellschaftlicher Arbeit, der Polarisierung von Arm und Reich, den weiterhin ungelösten ökologischen Problemen, der sexistischen Gewalt, dem Rassismus und Antisemitismus, der Kriminalisierung und Psychiatrisierung, den Entdemokratisierungsprozessen und der Ausplünderung des Südens auch weiterhin Kritik und kritische Theorie stattfinden wird. Doch die historische Selbstverständlichkeit ihrer Verbindung mit den Hochschulen, wie das unter Bedingungen der fordistischen Regulierung und Gliederung des gesellschaftlichen Ganzen der Fall war, wird es nicht mehr geben. Die kritische Theorie wird sich erneut verändern: Problematik, Begriffe, Relevanzkriterien, konkrete Gegenstände der Kritik und die Art und Weise der theoretisch-empirischen Analyse werden sich zukünftig herausbil-

den. Es wird eine neue epistemische Form entstehen, für die wie für viele andere gesellschaftliche Konstellationen vielleicht das Netzwerk relevant zu werden scheint (vgl. Boltanski/Chiapello 2003), also eine zu einem guten Teil inter- und transnationale Vernetzung von intellektuellen Debatten und postdisziplinärer theoretischer und politischer Arbeit, die begriffliche Reflexion, empirische Forschung, Erfahrungsbericht und neue Formen künstlerischer Praxis umfasst, die einzelne WissenschaftlerInnen an den Hochschulen ebenso wie Journalisten und Zeitschriftenredaktionen, freie Forschungsgruppen und -institute, militante Forschungszusammenhänge, Nichtregierungsorganisationen oder *Think-tanks* einschließt – aber ebenso auch Vorbehalte und Widerstände gegen die Zumutungen künstlicher Vernetzung und Kooperation. Die Lebensläufe verlaufen diskontinuierlich, die Arbeitsbereiche wechseln. Häufig handelt es sich um Projektarbeit mit kurzen oder längeren Beschäftigungsphasen, wissenschaftliche geht in politische Arbeit über und umgekehrt, es kommt zu hoher Mobilität und Flexibilität hinsichtlich der räumlichen Bewegung, der sozialen Kontakte, der Themen und Aktivitäten. Die Hochschulen können dabei insofern noch immer eine gewisse Rolle spielen, als es hier immer wieder Ressourcen gibt und einzelne Hochschulangehörige mit diesen Netzen und Projekten verbunden sind. Doch die Hochschulen verlieren ihre Bedeutung als Orte, an denen kritisches Wissen erarbeitet und reproduziert werden kann. Nicht zuletzt durch die Marginalisierung und Ausgrenzung kritischer Ansätze verringern sich ihre Innovationsfähigkeit und ihre Internationalität.

Es wäre freilich zu einseitig, nur positive Aspekte hervorzuheben. Die Nachteile sind offenkundig. Wird die kritische Theorie aus den Hochschulen hinausgedrängt, dann verliert sie auch den Schutz des staatlichen Gewalt- und Definitionsmonopols der Wahrheit, wie er sich in den universitären Disziplinen verkörpert. Dem Markt überlassen, befinden sich die kritischen Intellektuellen in einer permanenten Konkurrenz und müssen um die Geltung der Maßstäbe kämpfen, nach denen ihre Einsichten überhaupt von Bedeutung sind. Solche Auseinandersetzungen gibt es freilich auch an den Hochschulen, doch schafft das staatliche Gewaltmonopol in der Gestalt von Wissenslizenzen und hierarchisierten Wissenspositionen auch Zonen anerkannten Wissens und relativ stabiler Kriterien und Fragestellungen. Es kommt zu einer Prekarisierung der intellektuellen, kritischen Arbeit. Die Möglichkeiten zur Lebensplanung mit sicheren Erwartungen sind eingeschränkt, ein kompliziertes Management der Gefühle gegenüber BeziehungspartnerInnen, die weit entfernt wohnen, Freunden und KollegInnen, die verstreut über

große Distanzen leben, wird erforderlich. Selbst die räumliche Mobilität ist prekär, weil sie von Ressourcen abhängig ist, die nicht immer zur Verfügung stehen. So sind die Möglichkeiten, die Kontakte, Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten aufrechtzuerhalten, beschränkt oder bedroht. Diejenigen, die diese intellektuelle Arbeit leisten, können dies häufig nur neben sonstigem Gelderwerb tun, oder sie müssen häufig und in schnellem Rhythmus von Projekt zu Projekt springen. Der Aufwand für die Beschaffung der Ressourcen ist eher hoch und engt auch die Spielräume in der jeweiligen Projektarbeit wiederum ein. Die Projekte selbst sind häufig unrealistisch kurz befristet und vielfach unterfinanziert. Die Theoriebildung und empirische Forschung, häufig Auftragsarbeit in der Nähe von Parteien, Gewerkschaften oder Nichtregierungsorganisationen, droht kurzatmig zu werden.[1] Stabile Kompetenzen können sich möglicherweise nicht wirklich herausbilden, vielmehr erzwingt der schnelle Wechsel der Projekte und Themen, sich oberflächlich einzuarbeiten, sich nicht zu eng an Gewusstes oder gar Erfahrung zu binden. Aufgrund des Drucks, sich schnell in verschiedene Bereiche einzuarbeiten, droht die Gefahr des Dilettantismus; gleichzeitig gibt es nirgendwo in der Gesellschaft noch die Forschung, die umfassend einen Gegenstandsbereich untersucht. Auch methodologische Probleme sind gravierend: Die Auflösung der disziplinären Ordnung desorientiert, der Wissenskanon und die Referenzen werden instabil. Die Theorie tendiert zum Em-

[1] Für die Gewerkschaften sind diese Entwicklungen, die sie m.E. noch nicht ernst genug nehmen, obwohl sie gerade im Bereich der Wirtschaftswissenschaften damit schon länger konfrontiert sind, folgenreich. Denn wie selbstverständlich konnten sie sich unter fordistischen Bedingungen auf ein gesellschaftskritisches Wissen berufen, das ihnen in den vergangenen Jahrzehnten umfassend von kritischen WissenschaftlerInnen und ForscherInnen zur Verfügung gestellt werden konnte. Selbst wenn es finanziell gefördert werden musste, also nicht als frei verfügbares Allgemeingut vorhanden war, so gab es doch die ausgebildeten WissenschaftlerInnen. Das ist nicht mehr oder immer weniger der Fall. Damit werden die Gewerkschaften abhängiger von vorherrschendem und teurem Expertenwissen oder es entsteht, wo sie diesem gegenüber misstrauisch sind, die Gefahr der intellektuellen Selbstbegrenzung. Strategische Diskussionen werden kurzatmiger und verlieren an Komplexität. Für linke Zusammenhänge gilt Vergleichbares. Sie konnten seit den 1960er Jahren davon profitieren, dass es einen ständigen wissenschaftlichen und personellen Austausch mit den Hochschulen gab. Was solange von Vorteil war, könnte zum besonderen Nachteil werden, weil nach 1968 die westdeutsche Linke ihren Ort in einem starken Maß an den Hochschulen hatte. Geht dieser verloren, wird die Linke überproportional stark geschwächt. Kapitalismuskritik könnte auf moralische und Gesinnungskritik zurückfallen. Sie wäre geschwächt, weil ihr der ausgreifende Horizont wissenschaftlich systematischen Wissens fehlt.

pirismus, denn da viele Einzeltheorien zu einzelnen Gesellschaftsbereichen und Handlungslogiken entstehen, von denen nicht zu erwarten steht, dass sie auf eine einzige universelle Logik – die Ökonomie oder die Sprache – reduziert werden können, entsteht das Problem ihres Zusammenhangs. Wird angenommen, Theorien seien bloße Werkzeuge, um einen besonderen und vordefinierten Gegenstand zu bearbeiten, so liegt der Verzicht darauf nahe, einen Zusammenhang zu denken. Theorie ist ja substanziell etwas anderes als ein Instrument, es ist die Form, in der das dem Handeln vorausgehende und Welt erschließende Denken Gestalt annimmt, um jenem Richtung, Maßstäbe und Grenzen zu geben. Aus einer nicht unbegründeten Angst vor Totalisierung und Reduktionismus wird das Projekt der kritischen Theorie der Gesellschaft schon von vornherein durch das Theorie- und Wissenschaftsverständnis geopfert und behauptet, ihre Möglichkeiten seien eng begrenzt. Doch auch die umgekehrte Gefahr besteht: Um den Zusammenhang nicht aus den Augen zu verlieren, werden aufgrund mangelnder Ressourcen (Individuen, Zeit, Geld, Kompetenzen und Forschungseinrichtungen) fragwürdige Schwerpunkte gebildet, von denen aus wie mithilfe eines metaphysischen Schlüssels die Breite gesellschaftlicher Entwicklungen erklärt werden sollen. So häufig wird ja übersehen, dass der Ökonomismus selbst eine sicherlich begrenzte, aber rationale Wissenspraxis war, sofern er für die wenigen wissenschaftlichen Kräfte eine Priorität ihrer Arbeit schuf. So ist es denn auch nicht zufällig, dass erst in der dritten und vor allem vierten Phase, mit der allmählichen Verankerung gesellschaftskritischen Wissens innerhalb der Hochschulen, auch die Herrschaftsmodalitäten der Politik und Kultur Gegenstände detaillierter Forschung werden konnten. Das alles: Schwache Diskussionszusammenhänge, diskontinuierliche Arbeit, materielle Unterausstattung, methodologisch-epistemologische Unklarheiten sind der intellektuellen Arbeit abträgliche Bedingungen.

Gibt es einen diese historischen Phasen intellektueller, kritischer Theoriebildung und epistemischer Formen – Religions- und Sittenkritik, Journalismus, parteiorientierte Kritik der politischen Ökonomie, universitätsgestützter, kulturkritischer Nonkonformismus der kritischen Intellektuellen und schließlich die sich neu andeutende Form der netzwerkartigen, postdisziplinären nomadischen Kritikpraxis – übergreifenden Gesichtspunkt? Es geht ja nicht allein um die Beschreibung von vier oder fünf Phasen der Gesellschaftskritik, sondern es stellt sich die Frage nach dem Emanzipationsmoment und die nach dem Fortschritt der Emanzipation. In der ganzen Tradition des kritischen Denkens wurde

er darin gesehen, dass alle den Zugang zu den gesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit zur Erzeugung des universellen Wissens haben, dass sich alle die Kompetenzen der geistigen Arbeit aneignen und zur Bestimmung der Wahrheit beitragen, dass alle am Genuss und der Lust der Erkenntnis teilhaben – und dass am Ende für dieses Ziel die gesellschaftliche Arbeitsteilung in ihrer Gesamtheit verändert werden muss. Wenn es keine Trennung von körperlicher und geistiger Arbeit mehr gibt, bedarf es neuer Formen der Erkenntnisproduktion. In den Krisen der Reproduktion der kritischen Wissensproduktion kommt es – wie im Fall von Wirtschaftskrisen – zur Reorganisation der intellektuellen Produktion und zu neuen und höheren Stufen der Vergesellschaftung und Kooperation (vgl. zu diesem Argument O'Connor 1999). Die internationale Kooperation dehnt sich deutlich aus, in Europa bilden sich länderübergreifende Forschungsnetzwerke und es entsteht Austausch. Der Zugang zu Literatur und zu Diskussionen wird durch das Internet nicht nur erheblich erleichtert, es entstehen auch viele neue Projekte und Netze; Intellektuelle des Südens sind selbstverständliche TeilnehmerInnen an den globalen wissenschaftlichen Diskussionen und tragen mit postkolonialen Perspektiven zur Auflösung des Wissenschaftsmonopols des transatlantischen Nordens bei – auch wenn die Tatsache, dass Englisch die bestimmende Sprache ist und ein großer Teil der Netzkommunikation von Aktivitäten in den angelsächsischen Ländern und den dort üblichen Wissenspraktiken bestimmt ist, durchaus prägt und Rückwirkungen auf lokale kritische Denkformen und Bildungsprozesse hat. Ebenso haben feministische, gender- und queer-Theorien in den vergangenen dreißig Jahren die Perspektiven kritischer Theorie der Gesellschaft nachhaltig verschoben. Eine zunehmende Zahl von Individuen drängt in das tertiäre Bildungssystem, Frauen haben sowohl der Zahl als auch der Leistung nach die Männer eingeholt. Entgegen dem allgemein gepflegten Jugendkult lässt sich formalisiertes Lernen biografisch nicht mehr auf die Jugendphase begrenzen. Die Wissenschaften verlieren ihre Fähigkeit zur Behauptung eines linearen und bloß objektivierenden Wissens, sie verlieren ihre autoritäre Bindungskraft und werden zum Feld von Kontroversen. Als gesellschaftliche und politische Kraft in den verwissenschaftlichten Prozessen der alltäglichen Arbeit und des Lebens erfahren, kommt es zu Auseinandersetzungen um ihre Bedeutung und ihren Status. Gegen die Disziplinierung des wissenschaftlichen Wissens durch die disziplinäre Kontrolle und Regelung des Sagbaren und Unsagbaren entstehen kritische Praktiken der wissenschaftlichen Arbeit und des Wissens. Die Grenzlinien, die die Universitäten zwischen den Wissenschaften und

dem Leben der Laien ziehen, verlieren dramatisch an Plausibilität. Dies ist dort ein Problem, wo jede Alltagsreligion und jeder Alltagsverstand, wo Spiritualismus und Religion, um sich selbst aufzuwerten, theoretisch-systematische Analysen zu einer bloßen Meinungsäußerung abwerten. Jene Auflösung kann aber dort eine emanzipatorische Bedeutung erlangen, wo der Alltagsverstand unter den Druck wissenschaftlicher Argumente gerät und seine Macht der Selbstverständlichkeit verliert. Selbst das verkaufte, das kulturindustrialisierte Wissen kann eine demokratisierende Wirkung entfalten, weil es als kaufbare Ware allen gleichermaßen zugänglich wird und viel von der Aura der akademischen Sakralisierung einbüßt. Wissen, dessen Qualität sich in ständigen Überprüfungen immer neu ausweisen muss, ist damit in seinem disziplinären Zuschnitt, in seinem Kanon, in Theorien und Thesen, in der Art der Vermittlung auch verstärkt kritisierbar. Es scheint, dass die gesellschaftliche Entwicklung dazu beigetragen hat, privilegierte Orte der kritischen Theorie und der Erkenntnis zu beseitigen. Wer wollte bestreiten, dass dies erneut – und vielleicht sogar noch grundlegender als in den 1930er Jahren – die Gefahr beinhaltet, die Bedingungen der Möglichkeit für die Existenz der natürlichen Subjekte der Vernunft und das Potenzial kritischer Theorie zu schwächen? Doch gleichzeitig vervielfältigen sich die Ausgangspunkte für emanzipatorische Politiken um die Wahrheit, der Kämpfe gegen das Bildungsprivileg und die tiefste Form der gesellschaftlichen Arbeitsteilung: die von geistiger und körperlicher Arbeit, sowie für die Erzeugung und Durchsetzung kritisch-theoretischen Wissens. Es gehört zu den Einsichten früherer Phasen kritischen Wissens, dass es selbst keine selbstverständliche Gegebenheit ist, sondern dass es der spezifischen Anstrengungen bedarf, früheres kritisches Wissen zu bewahren, neues zu erzeugen und zur Herausbildung eines neuen Apparats emanzipatorischer Wahrheitspolitik beizutragen. Daran sollte hier erinnert werden, um einen Impuls zu geben, dafür neue Wege zu suchen und zu gehen, so wie auch die vor uns neue Wege beschritten haben.

Materialistisches Wissen – kritische Theorie

Die Assoziation für kritische Gesellschaftsforschung

Seit Oktober 2003 trafen sich mehrfach WissenschaftlerInnen verschiedener Disziplinen, um gemeinsam über die Lage kritischer, materialistischer, feministischer, poststrukturalistischer Theorie zu diskutieren. Im Juni 2004 gründeten sie die Assoziation für kritische Gesellschaftsforschung (AKG). Die Assoziation umfasst gegenwärtig etwa fünfzig Mitglieder aus unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen und Hochschulen. Sie hat sich mittlerweile einige Male zu Tagungen getroffen und war durch Mitglieder an der Durchführung größerer Konferenzen beteiligt, u.a. eine zum Thema »Kritische Wissenschaft, Emanzipation und die Entwicklung der Hochschulen« Anfang Juli 2005 in Frankfurt.

Der Gründung der Assoziation lag die Einschätzung zugrunde, dass die Bedingungen der Produktion und Reproduktion kritischen Wissens und kritischer Theorie sich erheblich verschlechtert haben und noch weiter verschlechtern würden. Die Hochschulen befinden sich in einem generationellen Umbruch. Ein Schwund kritischer Ansätze in Disziplinen wie Germanistik, Philosophie, Geschichte, Volkswirtschaft oder Psychologie ließ sich schon seit Längerem beobachten. Häufig handelte es sich um Anpassungsprozesse der WissenschaftlerInnen. Einige thematisch geschrumpfte Diskussionskontexte vor allem im engeren Bereich der Sozialwissenschaften wie Soziologie oder Politikwissenschaft konnten aber noch bis in die jüngste Zeit fortbestehen. Dies ändert sich nun. Mit der 68er-Generation verlassen eine Vielzahl kritischer WissenschaftlerInnen altersbedingt die Universitäten und Fachhochschulen. Dies verbindet sich mit einem strukturellen Einschnitt. Soziologische Studiengänge werden geschlossen; die Zahl der Professuren an vielen Instituten eingeschränkt; die Autonomie der Soziologie als eigenständige Wissenschaft, die sie in den 1950er Jahren gegen den Widerstand vieler Fachvertreter erlangte, wird teilweise zurückgenommen, indem sie in die Wirtschaftswissenschaften zurückgegliedert wird. Politikwissenschaft wird mehr oder weniger auf die Funktion der Lehrerausbildung begrenzt. Wenn Professuren nicht gestrichen werden, werden sie mit VertreterInnen des sozialwissenschaftlichen *Mainstreams* besetzt. Im Einzelfall mögen diese zur wissenschaftlichen Diskussion beitragen und der kri-

tischen Gesellschaftstheorie Anregungen geben. In der Regel aber sichern und fördern sie nicht die Tradition kritischen Wissens: also den Kanon der Texte und AutorInnen, die Begriffe, die Probleme und Relevanzkriterien, die Themen, Bewertungsmaßstäbe und die Diskussionskontexte. Sie tragen auch kaum zur Weiterentwicklung und Erneuerung dieser Tradition durch weitere theoretische Arbeit und empirische Forschung bei. Verwertbarkeit des Wissens, internationale Wettbewerbsfähigkeit, die Förderung von privaten Universitäten, die Umwandlung einzelner starker Universitäten zu Eliteuniversitäten und so genannte Leuchttürme prägen das Selbstverständnis der Wissenschaftspolitik. Dies fördert ein enges, karriere- und konkurrenzorientiertes Selbstverständnis bei vielen WissenschaftlerInnen, die ermutigt werden, sich als Elite zu verstehen und zunehmend für extrafunktionale Kompetenzen und Aktivitäten belohnt werden. Zeitmangel aufgrund des hohen Betreuungsaufwands, verursacht durch die eher sich noch verschlechternde Betreuungsrelation, aufgrund der überbordenden Verwaltungsarbeit durch immer neue organisatorische Veränderungen, Evaluationen, Berichte, Anträge, Gutachten, Budgetautonomie, die Ausrichtung auf Drittmittel sowie stark gestraffte Karrieremuster (mit Bachelor, Master, Dissertation, Juniorprofessur, Zielvereinbarungen, leistungsorientiertem Gehalt, Evaluation) fördern notwendigerweise die Orientierung an der je eigenen Disziplin. Die GutachterInnen, HerausgeberInnen von Fachzeitschriften, VerbandssprecherInnen und InhaberInnen reputierlicher Professuren können vermeintlich den Anspruch erheben, zu definieren, was die relevanten Fragen der Disziplin, die Texte sowie die Bewährungsproben sind. Eine solche Ausrichtung spart nämlich Zeit, bahnt Anschlussfähigkeit an die anerkannten Themen und Methoden, gewährt Sicherheit und Halt bei Frage und Antwort, orientiert über das Sagbare, erleichtert den Erfolg. Doch die Wissenschaft wird auf diese Weise zunehmend fiktionalisiert. Denn alle streben nach diesem von allen imaginiertem Zentrum, der Fluchtpunkt der Erwartungserwartung aller, dort das legitime Wissen zu finden, doch hat kaum noch jemand Zeit und Neigung, wirklich wissenschaftlich zu arbeiten, zu prüfen, zu verwerfen, Thesen und Theorien zu entwickeln, aufwendige und interessante empirische Forschung durchzuführen. So wird die Wissenschaft zum potemkinschen Dorf, eine Fassade von sich beschleunigenden Scheinaktivitäten. Solche neoliberalen Reorganisationsprozesse müssen jedoch nicht zwangsläufig die Auswirkung eines informellen Berufsverbots für VertreterInnen kritischer Ansätze annehmen, wie das in Deutschland unter der Regie konservativer und sozialdemokratischer Universitätsleitungen der Fall

ist. So gibt es in Frankreich, Großbritannien, USA oder Kanada auch weiterhin die Möglichkeit der Arbeit an kritisch-materialistischer, feministischer sowie postkolonialer-antirassistischer Theorie und Empirie. Selbst dort, wo der Neoliberalismus sehr stark auf die Hochschulen einwirkt, schränkt er diese Arbeit nicht unbedingt ein, solange sie sich rechnet und in Studiengebühren, Drittmitteln und Reputation niederschlägt. In solchen Fällen werden kritische, sogar marxistische WissenschaftlerInnen beschäftigt. In Deutschland haben kritische WissenschaftlerInnen aus dem Ausland durchaus auch mal die Chance, eingeladen zu werden, um hier dem einen oder anderen Sonderforschungsbereich internationale Anregungen zu vermitteln, der einen oder anderen Universität Reputation zuzuführen oder mit dem Innovationspotenzial kritisch-emanzipatorischer Theorie zur Entprovinzialisierung beizutragen. Lieber mag man kritische Positionen aus dem Ausland für einen Abendvortrag hinzukaufen als sie selbst durch Einrichtung von entsprechenden Stellen zu produzieren und damit dauerhaft und folgenreich mit ihnen konfrontiert zu sein. In Deutschland werden materialistisch-kritische Fragestellungen nicht als Forschungsrichtung ernst genommen, sondern als Ideologie abgewertet, daran hat sich seit dem 19. Jahrhundert so gut wie nichts geändert. Das Verhältnis der deutschen Universitäten zu emanzipatorisch-kritischen Ansätzen ist neurotisch; und nicht alles, was hier an so genannten Reformen geschieht, hat mit Neoliberalismus zu tun. Im Gegenteil hätte die Einführung von mehr Markt nicht selten rationalisierende Wirkung auf die neue Autokratie an den Hochschulen. Mit der Ablösung der 68er, die sich mit ihrer Forderung, endlich einmal Marx und Heine und Ossietzky und Gumpel an die deutsche Universität zu bringen, ein ganz klein wenig und für kurze Zeit durchsetzen konnten, kommt wieder einmal die Rache der deutschen Mandarine, die im Namen eines Wissenschaftspluralismus, der jede bestimmte wissenschaftliche Position verbietet, am herrschenden und so oft autoritär-elitären Konsens mitweben und dafür die Hochschulen und die Wissenschaften entdemokratisieren. Im Abwicklungsprozess der Universitäten in Ostdeutschland konnte das Muster von Kälte, Ignoranz und Ranküne eingeübt werden, durch das auf der Grundlage der Unterscheidung von wertneutralen erklärenden und ideologischen verstehenden Fächern Wendehälsen die Professur gerettet, Seilschaften aus dem Westen etabliert, fruchtbare kritische, dissidente WissenschaftlerInnen des DDR-Regimes aber denunziert werden konnten. So tendieren die Hochschulen im jüngsten Deutschland dazu, sich wieder in den Hauptstrom ihrer Geschichte einzufügen, der doch geprägt war von einem positivistisch-

disziplinär verengten Wissenschaftsverständnis und einer konformistisch-mandarinenhaften Wissenschaftlerhaltung. Das schneidet sie von vielen Diskussionen im internationalen Kontext ab.

Für den wissenschaftlichen Nachwuchs, der kritische Themen bearbeiten will und sich vielleicht gar noch gesellschaftlich verantwortlich engagiert, sowie für viele Studierende gibt es kaum noch die Möglichkeit, die Tradition und die aktuellen Forschungsfragen, die Begriffe von Marx, Freud, Gramsci, Bauer, älterer Kritischer Theorie, Poststrukturalismus, internationaler marxistischer, feministischer, postkolonialer oder kritischer Rassismustheorie, die relevante empirische Forschung oder den Stand der gesellschaftlichen Bewegungen kennenzulernen. Das alles ist an den Universitäten weder expliziter noch impliziter Lehrplan. Wenn es überhaupt vertreten ist, dann in isolierten Bruchstücken, sodass es unverbindlich bleibt und nicht zu einem umfassenden Diskussionskontext erwächst. Es gibt Studierende, die sich Nischen organisieren. Doch die Mehrheit wird ums Studium betrogen und vielfach theoretisch und gesellschaftspolitisch analphabetisiert. Naiv liberal, glaubt sie an eine Welt als Wille, Vorstellung und Wunsch und hält dies für Realitätstüchtigkeit. Ultrarealistische Einsicht in gesellschaftliche Widersprüche erscheint ihr zu hart und unerträglich. Einsicht würde sie zum Handeln veranlassen, bevor sie Anstoß erregen, verbieten sie sich jene. Adorno nannte das Halbbildung – Dummheit als Ergebnis von gesellschaftlich organisierten Bildungsprozessen, die Bildung verhindern. Das Wissen der Studierenden vermittelt kaum den Impuls, größere Zusammenhänge disziplinübergreifend zu verfolgen. Die Produktion und Reproduktion kritisch-materialistischen, theoretischen wie empirischen Wissens auf hohem Niveau findet nicht mehr den selbstverständlichen Rückhalt, wie das nach 1968 wenigstens im Ansatz und an einigen Universitäten und Fachhochschulen der Fall war. Ein in den vergangenen Jahrzehnten vermittelter Wissenskanon, entsprechende Diskussions- und Forschungszusammenhänge haben nicht nur keine Konjunktur, sondern es gehen Orte und Kontexte der Vermittlung und Verständigung verloren. Neben den kritischen Begriffen, Problembeständen und Referenzen sind auch ganz materiell die Verlage, Buchhandlungen, Bücher oder Zeitschriften bedroht.

Für große Teile der Gesellschaft hat dies negative Folgen. Die Reichen und die Unternehmen kaufen sich ihr Wissen am Weltmarkt. Die gesellschaftliche Mehrheit, die Gewerkschaften, die sozialen Bewegungen, ein Teil der Politik, also alle die, die kritisch-verändernde Ziele verfolgen, haben einen Bedarf an kritischem Wissen. Dieses Wissen wird ihnen nicht

mehr arbeitsteilig an den Universitäten und Fachhochschulen erzeugt und zur Verfügung gestellt. Die Gesellschaft findet sich aufgrund interner Entscheidungsprozeduren und Machtkonstellationen an den Hochschulen eines wichtigen Ortes beraubt, an dem gesellschaftliche Selbstkritik über bloße Moral und Gesinnung hinaus sachhaltig wird durch komplexe Begriffe, durch genaue Empirie, durch Einsicht in zeitlich langwirkende Prozesse und Zusammenhänge. Moderne kapitalistische Gesellschaften haben die Hochschulen als Instanzen der systematischen Wissensproduktion herausgebildet. Wenn die Machtverhältnisse an den Hochschulen derart selektiv wirken, dass die kritischen gesellschaftlichen Kräfte, die auf Veränderung, nicht auf Erhaltung gegebener Macht- und Ressourcenverteilungen, die auf langfristige gesellschaftliche Entwicklung, nicht auf kurzfristige Verwirklichung von Gruppenegoismen zielen, in ihnen nicht mehr repräsentiert sind und mithilfe dort arbeitender WissenschaftlerInnen und Intellektuellen ihre Lebensweise und ihr Alltagswissen nicht mehr systematisch ausarbeiten und anreichern können, verweist dies nicht nur auf eine Regression der Demokratie im Wissensfeld, die gesellschaftlichen Perspektiven veröden insgesamt. Denn es sind ja vor allem Wissen und wissenschaftliches Wissen, durch das Wege in die Zukunft skizziert und ausgelotet werden. Konformismus und Positivismus bestehen gerade darin, die Gegenwart und damit auch alle ihre Probleme für die Zukunft festzuschreiben. Neben den Hochschulen gibt es freilich noch zahlreiche andere Orte kritischer Wissensproduktion: freie Institute, NGOs, KünstlerInnengruppen, Diskussionszirkel, Zeitschriftenkollektive und Bewegungszusammenhänge. An ihnen hängt vielleicht zukünftig verstärkt die Aufgabe der Produktion kritischen Wissens. Doch sie existieren vielfach prekär; und auch sie hängen zumeist von der Initiative wissenschaftlich gut qualifizierter MitarbeiterInnen ab, die die Kompetenzen zur aktualitäts- und zukunftsbezogenen Analyse haben. Soweit es sich um Forschungseinrichtungen handelt, sind sie wie die Universitäten von derselben wissenschaftspolitischen Logik bedroht. Es zeichnet sich ab, dass gewerkschafts- oder kirchennahe Institute, Institute kritischer Umwelt- oder sozialwissenschaftlicher Forschung einer Sparpolitik der Ministerien ausgeliefert sind, die ihre Existenz gefährdet. Alternative Forschungseinrichtungen oder Orte der Wissensproduktion wie Wissenschaftsläden, Frauenschulen oder Geschichtswerkstätten gibt es ohnehin kaum noch. In wenigen Jahren, so ist zu befürchten, werden sich aus dem Bereich der Wissenschaften kaum noch kritische Stimmen erheben können. Die wenigen, die nicht aufgeben wollen, könnten sehr weitgehend marginalisiert sein und als Spinner

und schräge Vögel gelten. Für alle diejenigen, die in ihren Arbeitssituationen sich von kritischen Diskussionszusammenhängen isoliert fühlen, die im engen Kontakt mit wissenschaftlichem Wissen ihr berufliches und Alltagswissen über die gegenwärtigen Umstrukturierungsprozesse kritisch verallgemeinern möchten, wird es dann sehr schwierig, ein ihren Erfahrungen gemäßes Verständnis der gesellschaftlichen Prozesse zu entwickeln. Die ohnehin schon bestehende Tendenz der Wirklichkeitsverleugnung wird sich verstärken. Zu befürchten ist die Zunahme von hergestellter Naivität und Dummheit der Gesellschaft im Verhältnis zu sich selbst. Die Folgen sind mangelnde Kenntnisse, Zunahme von autodidaktischem Wissen mit einer naturwüchsigen Unterlegenheit unter das professionelle Wissen der Universitäten, Gesinnungskritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen, Kurzatmigkeit der Wissens, das auf wenige und aktuelle Themen schrumpft und dem die Kenntniselemente übergreifender, systematischer und langfristiger Zusammenhänge fehlen. Dies könnte sich verschränken mit einer ohnehin grassierenden Wissenschafts- und Theoriefeindlichkeit, wie sie durch Religion, Nationalismus und Mystizismus genährt wird – paradoxerweise auch durch den von der Molekularbiologie und Wirtschaftswissenschaften genährten Sozialdarwinismus, der ohnehin alles für unabänderlich erklärt und insofern die Bedeutung von Wissen reduziert, als es nun nicht mehr verbunden ist mit Zielen, Aktivität und Praxis. Soziale Bewegungen werden irrationalisiert insofern, als die Suchbewegungen zur Weiterentwicklung der Gesellschaft und die Handlungsziele unklar werden.

Diese Einschätzung und viele ihrer Elemente waren auf den anfänglichen Treffen der Assoziation Gegenstand von zuweilen kontroversen Diskussionen. Die Kontroversen führten zu Fragestellungen, die bei weiteren Treffen bearbeitet wurden. So ging es zunächst darum, die Lage der Hochschulen, mögliche Fehler der Linken an den Universitäten, Rückwirkungen der Akademisierung auf die Theorie und die Möglichkeit kritischer Wissenschaft genauer zu bestimmen. Damit verbindet sich die Frage nach dem Verhältnis von kritischem Wissen und Wissenschaft: Gibt es kritisches Wissen nur als wissenschaftliches und nur als an der Hochschule ausgearbeitetes Wissen? Im Weiteren entstand eine Diskussion über das Verständnis von kritischer Wissensproduktion. Durch was zeichnet sich diese heute aus? Sind »Materialismus«, »Praxis« und »Kritik« geeignete Merkmale, um sie zu charakterisieren. »Materialismus«, so eine Befürchtung, könne dazu führen, gesamtgesellschaftliche Prozesse auf Ökonomie und Produktionsverhältnisse zu reduzieren. In umgekehrter Richtung kam es deswegen zu der Frage, was auf unterschied-

lichen Themengebieten und in verschiedenen Disziplinen als materiell verstanden werden könne und was Gegenstand der Kritik ist: in der Theorie des Rechts, des Raums, des Geschlechts oder des Staates. Die ausführliche Diskussion von kritischen Strategien in den wissenschaftlichen Einzelgebieten führte zu der Frage nach dem Gesamtzusammenhang und danach, was ihn strukturiert. So hat sich die Assoziation die Aufgabe gestellt, an einem Forschungsprogramm zu arbeiten, das gerade diesen inneren Zusammenhang des Ganzen der kapitalistischen Gesellschaftsformation in der neuen Phase der kapitalistischen Entwicklung zum Gegenstand hat.

Die Produktion und Reproduktion kritischen, wissenschaftlichen Wissens wird in den Diskussionen der Assoziation für kritische Gesellschaftsforschung als eine gesellschaftliche Praxis verstanden. Dies beinhaltet, dass Intellektuelle sich auf der Grundlage ihrer spezifischen Tätigkeit zusammentun, gleichzeitig aber auch aus ihrer Rolle als Spezialisten heraus- und für die gesellschaftliche Bedeutung ihres Wissens eintreten. Gegenüber einer Tendenz, die die Erzeugung kritischen Wissens zunehmend marginalisiert, geht es darum, Arbeitszusammenhänge zu erhalten, Fragestellungen eine Kontinuität zu geben und neue Formen der Wissenskooperation auszuprobieren. Es wäre verfehlt, sich mit optimistischen Floskeln über die Schwierigkeiten hinwegzutäuschen. Ob ein solches Projekt längerfristig trägt, läßt sich nicht vorhersagen. Einige der Schwierigkeiten liegen auf der Hand: mangelnde Ressourcen, zeitliche Beschränkungen, Karriereorientierung und berufliche Ängste, Konkurrenz der einzelnen Mitglieder im akademischen Feld, unterschiedliche politische Optionen. Doch hat es vielversprechende thematische Diskussionen und Reflexionen auf jene schwierigen Bedingungen gegeben. Die Neugier und die Beteiligung vieler aber lässt sich so deuten, dass der Wunsch und der Wille vorhanden sind, kritisch-materialistischer Gesellschaftstheorie eine neue Zukunft zu geben.

Einen Impuls für weitere kritische wissenschaftliche Arbeit geben

Ein Gespräch mit Alex Wagner anlässlich der Konferenz »Kritische Wissenschaft, Emanzipation und die Entwicklung der Hochschulen« vom 1. bis 3. Juli 2005 (vgl. Brüchert/Wagner 2007)

Alex Wagner: Schaut man sich die Entwicklung an den deutschen Hochschulen in den letzten zehn Jahren an, scheinen kritische Ansätze in den Sozialwissenschaften mehr und mehr marginalisiert zu werden. Welches sind, deiner Meinung nach, die wichtigsten Ursachen dafür?

Alex Demirović: Es ist wirklich ein ganzes Bündel von Ursachen. Ihr Verhältnis zueinander bedürfte einer ausführlichen Analyse. Es macht sich weithin ein szientistisches Wissenschaftsverständnis breit; viele Wissenschaftler sehen sich nur als Experten für Fragen mit engem Zuschnitt. Entsprechend sind auch ihre Antworten und Themenfelder klein. Kritische Theorien und kritische Wissenschaft gelten vor diesem Hintergrund als Ideologie, weil sie sich dabei nicht bescheiden. Von oben wird eine pluralistische Orientierung erwartet. Das ist die fade Übertragung der Talkshowmentalität auf die Wissenschaften. Wie könnte Galilei pluralistisch sein? Die Erwartung, wissenschaftspluralistisch zu sein, heißt: keine eigene Meinung mehr zu haben. Der Pluralismus wird zur Zensur. Das muss man bekämpfen, es bedarf der argumentativ begründeten Wahrheiten, für die es sich einzutreten lohnt. Wenn man nichts will, erkennt man auch nichts. Unter dem Druck von Mittelkürzungen, oberflächlich-formalen, aber rigiden Leistungs- und Effizienzvorgaben sowie der Wettbewerbsorientierung konzentrieren sich viele Wissenschaftler ängstlich nur noch auf den engen professionellen Kern ihrer Disziplin. Das, was als wissenschaftlich und wichtig gilt, wird von den Verbänden und den Gutachtern bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft, also den Wissenschaftlern mit einer relativ hohen Reputation vorgegeben. Darüber hinaus gehende Fragen finden trotz aller Bekenntnisse zu Inter- oder gar Transdisziplinarität kein Interesse. Das würde ja die Modularisierung des Fachgebietes stören und bei den Studierenden auf Widerstand stoßen, die jetzt effizient studieren wollen und müssen. Es gibt auch eine Art allgemeine Wissenschaftsfeindlichkeit unter vielen Wissenschaftlern. Diese orientieren sich in vielen Fällen an der so genannten Berufspraxis oder flüchten sich in Verwaltung und Management von Wissenschaft. Die wendigen und geschäftstüchtigen Gewohnheiten des neuen Wissenschaftsalltags lassen die intellektuelle Tätigkeit, die

immer eine kritische Stoßrichtung hat, etwas unbeholfen wirken. Das möchten viele der Geschmeidigen nicht. Sie müssten ja dann noch mal richtig Wissenschaftler werden; das können sie jedoch nicht, verdanken sie ihre Karriere doch gerade der Tatsache, dass außerwissenschaftliche Gesichtspunkte über die Maßen wichtig geworden sind.

Das sind einige der internen Ursachen. Es gibt allgemeinere. So hört man: Die deutsche Gesellschaft sei jetzt eine normale, eine demokratische Gesellschaft geworden. Etwas wie kritische Theorie werde nicht mehr gebraucht. Darüber hinaus hat sich das Klima insgesamt für kritische Wissenschaft verschlechtert. Vielleicht ist das Ende der DDR daran beteiligt. Die, die jetzt so heftig gegen die kritischen Wissenschaften treten, sind ja häufig machtkonform und subaltern. Denkbar ist, dass sie aus Angst vor einer möglicherweise starken Macht bereit waren, zumindest still zu halten und sich zu arrangieren. Doch dann, mit der Abwicklung der DDR, konnte ein Muster des abschätzigen Umgangs mit kritischen WissenschaftlerInnen entstehen und sich dauerhaft festigen. Denn dort wurden ja viele gute Wissenschaftler abgewickelt, während so häufig Opportunisten und Wendehälse in Amt und Brot blieben. Häufig entschieden Fachzugehörigkeit (so genannte naturwissenschaftliche oder Ideologiefächer), Netzwerke und Kontakte etc.

Hat die kapitalistische Gesellschaft in den vergangenen Jahrzenten auf langfristige Stabilität, Erwartungssicherheit und Planung gesetzt, so wird heute eher davon gesprochen, dass es Gesellschaft nicht gibt und nur mit Ungewissheit gerechnet werden kann. Insofern ist auch bei den offiziellen Instanzen der Bedarf an kritischem Wissen zurückgegangen, der nach dem Zweiten Weltkrieg aus der Sorge entstanden war, Krisengefahren vorbeugen zu müssen. Dass es zu diesen Veränderungen kam, hat mit dem Neoliberalismus zu tun, der solche regulierenden Eingriffe ablehnt; aber auch mit der herrschenden Annahme, das Gesellschaftssystem sei in seiner Komplexität selbst alternativlos und ultrastabil. Umso neurotischer wird selbst auf Münteferings denkbar harmlose Charakterisierung anonymer Investoren wie Hedge Fonds oder Private-Equity-Gesellschaften als Heuschreckenplage reagiert, die ja von ihrem kritischen Gehalt her kaum das Niveau des Hollywood-Märchens »Pretty Woman« übersteigt.

AW: Und jetzt ein Kongress zu kritischen Wissenschaften – was sind deine Erwartungen an diesen Kongress?

AD: Ich erwarte zunächst einmal eine Verständigung darüber, ob die Einschätzung richtig ist, dass es zur Marginalisierung kritischer WissenschaftlerInnen kommt. Manche meinen, dass diese Randständigkeit gar keine neue Erfahrung ist; andere sehen in der gegenwärtigen Situation auch weiterhin bestehende oder gar neue gute Möglichkeiten kritischer Wissenschaftspraxis. Es müssen also die unterschiedlichen Tendenzen und Gegentendenzen beleuchtet werden. Bis jetzt erleben viele diese Marginalisierung als ein individuelles Schicksal. Wie unter Intellektuellen durchaus naheliegend, wird das schnell zu einer Frage des Qualitätsurteils über die wissenschaftliche Arbeit. Die anderen, die kritische Wissenschaft bekämpfen, beschönigen, indem sie an der Qualifikation kritischer WissenschaftlerInnen und der Qualität ihrer Arbeiten Zweifel streuen. Selten wird die aggressive McCarthyistische Verfolgungspraxis gegen kritische WissenschaftlerInnen, die von Hochschulleitungen und in Berufungskommissionen praktiziert wird, ja transparent. Für Studierende sind die Prozesse fast gar nicht mehr durchschaubar. Sie erleben nur noch eine dramatische Verschlechterung ihrer Studiensituation und sind damit konfrontiert, dass sie im Studium kaum noch Wissenschaft und kritische Gesichtspunkte erfahren können, auch Abschlussarbeiten, Prüfungen und eigene Forschungen sind auf diesem Feld kaum noch möglich. Das alles wirkt ermüdend, enttäuschend und entmutigend. Dem soll entgegengewirkt werden. Es soll deutlich gemacht werden, dass es sich nicht um individuelle Vorgänge handelt, sondern um eine Tendenz zur Schwächung der Gesellschaftskritik und ihres wissenschaftlichen Charakters. Entsprechend sollte es auch darum gehen, einen Impuls für weitere kritische wissenschaftliche Arbeit zu geben; und darum, zu eigenen kritischen Maßstäben der Beurteilung von wissenschaftlicher Arbeit zu gelangen, um sich von dem Übergewicht disziplinärer Vorgaben zu emanzipieren.

AW: Auf dem Kongress werden ja auch einige internationale Gäste anwesend sein, die vor dem Hintergrund verschiedener landesspezifischer Hochschulreformkontexte die Entwicklungen kritischer Wissenschaften diskutieren werden. Was erhoffst du dir von dieser internationalen Perspektive?

AD: Wenn wir über gesellschaftliche Veränderungen und Marginalisierungsprozesse kritischer Wissenschaften sprechen, dann gibt es sicherlich Aspekte, die spezifisch für die deutsche Situation sind. Hier hat sich die Linke in besonders starkem Maße als Hochschullinke etabliert.

Veränderungen in diesem Bereich treffen sie hart. Doch es gibt allgemeinere Tendenzen. In anderen europäischen Ländern gibt es schon seit Längerem einen neoliberal ausgerichteten Umbau der Hochschulen. Deswegen ist es interessant zu hören, welche Erfahrungen kritische WissenschaftlerInnen dort machen, wie sich dieser Umbau auf ihre wissenschaftliche Arbeit auswirkt und welche Bedeutung dies für gesellschaftskritische Diskussionen auch außerhalb der Hochschulen hat.

AW: Thema des Kongresses soll ja auch die Bedeutung außerhochschulischer Produktion kritischen Wissens sein. Was versprichst du dir von der Beteiligung außerhochschulischer WissensproduzentInnen an dem Kongress?

AD: Schon seit Langem wird wichtige kritisch-wissenschaftliche Arbeit in verschiedenen Kontexten außerhalb der Hochschulen geleistet. Über die Bedingungen und Möglichkeiten dieser Arbeit gilt es, zu informieren und nachzudenken. Denn diese Arbeit bekommt eine wichtigere Bedeutung, wenn die Hochschulen als Ort kritischer Wissensproduktion tendenziell wegfallen.

AW: Für wen, denkst du, ist dieser Kongress interessant?

AD: Für alle, die kritisch über diese Gesellschaft, ihr Leben, ihre Verhältnisse und Möglichkeiten der Veränderung nachdenken und sich nicht mit bloßer Gesinnung bescheiden, sondern es genau wissen und langfristig handeln wollen.

Bildung und Kritik

Der Beitrag der Kritischen Theorie zur Theorie der Produktion kritischen Wissens

Es gibt eine Reihe von Missverständnissen über den Begriff der Bildung. Bildung wird mit Bildungsabschlüssen verbunden. Es wird nahegelegt, dass diejenigen gebildet seien, die eine bestimmte schulische Laufbahn durchlaufen haben. Doch weder diejenigen, die dies nicht getan haben, sind deswegen ungebildet, noch haben diejenigen, die die entsprechenden Abschlüsse erworben haben, einen privilegierten Anspruch auf Bildung. Sie können in vielerlei Hinsicht soziale oder politische Analphabeten bleiben. Ihr Wissen vereinseitigt sich zu einem fachlichen Wissen und ist aus dem Zusammenhang herausgenommen.

Als Bildung kann, zweitens, ein Kanon des legitimen, hochkulturellen Wissens verstanden werden, der kanonischen AutorInnnen und Texte und ihrer Rangordnungen, die als kultiviert gelten, weil sie Kultur verleihen. Ein solches Missverständnis wird von Kulturkonservativen genährt: »Bildung – Alles, was man wissen muß« (Dietrich Schwanitz). Sie stellen sich der Erosion der Bildung entgegen, für die sie die kulturkritischen Strömungen und Avantgarden des 20. Jahrhunderts, den Bildungsegalitarismus und die Schulreformen oder die Hochschulexpansion verantwortlich machen. Doch selbst pflegen sie durchaus einen instrumentellen, einen kompensatorischen Umgang mit Bildung. Künstlich und museal werden überholte Kulturpraktiken am Leben erhalten. Sie dienen dem Small Talk, dem demonstrativen Konsum und dem Distinktionsgewinn der Reichen und Mächtigen: die Originalgemälde in den neureichen Villen am Wannsee, die Konzerte der jeweiligen städtischen Musikgesellschaften mit den weltweit besten Interpreten in den Räumen der Banken, die als Sponsoren auftreten, die Festspielbesuche in Bayreuth, Luzern, Baden-Baden, die Wochenendreisen zu Ausstellungen in Paris, London oder New York – das alles lässt erkennen, dass Bildung zum organisierenden Anlass für die Begegnung von Mächtigen geworden ist oder dem Zwecke dient, mit Kulturveranstaltungen Geld zu verdienen. Dies ist kaum als lebendige, der Gegenwart zugewandte Bildungspraxis zu bezeichnen.

Bildung ist weder elitär noch instrumentell. Bildung besteht auch nicht aus jenem Quiz-Wissen, mit dem »wandelnde Lexika« in Talkshows Millionen gewinnen. Bildung ist schließlich ebenso wenig jene Haltung des

feinsinnig Gebildeten, der narzisstisch seine Empfindsamkeit und Innerlichkeit pflegt und meint, der kulturellen Tradition in Philosophie und Literatur, in Musik und Kunst gewiss zu sein, während er die Gesellschaft und ihre Konflikte und Verwerfungen ignoriert.

Gegen solche Vorstellungen, die den Begriff der Bildung verkürzen, wendet sich ein kritischer Begriff von Bildung, auch wenn er einige der angesprochenen Aspekte durchaus beinhaltet. Ein solcher anspruchsvoller Begriff ist intern mit Kritik, mit einem kritischen Begriff von Gesellschaft verbunden: Bildung soll über sich selbst hinaus gehen, soll nicht mehr nur Bildung bleiben, kein Privileg weniger sein, nicht mehr allein sich auf die Verfeinerung einer geistigen Kultur oder einer körperlichen Haltung beziehen, sondern einem Wissen Raum geben, das die vernünftige Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenhangs ermöglicht.

1. Herrschaft durch Bildung

Die Frage der Bildung scheint den Blick auf das Individuum zu lenken. Denn es handelt sich um das Individuum, das durch seine Erfahrungen mit der es umgebenden Welt und dem Wissen, das es erwirbt, geformt wird. Es erschließt sich diese Welt, reift zu einem mehr oder weniger gelungenen Subjekt heran, nimmt seinen Platz in der Gesellschaft ein und trägt zu ihrer Gestaltung bei. Gesellschaft heißt aber vor allem: gesellschaftliche Arbeitsteilung und Kooperation. In die gesellschaftliche Arbeitsteilung einzutreten, bedeutet, sich auf bestimmte Aufgaben zu konzentrieren, bestimmte Kompetenzen zu erwerben, das eigene Arbeitsvermögen zu formieren, sich zu spezialisieren und damit eine bestimmte Art des Denkens, des Fühlens, des Habitus, des Interesses und Engagements auszubilden. Dies wird nicht ausschließlich, aber maßgeblich durch Bildungsinstitutionen vermittelt, die es ermöglichen, gesellschaftlich überliefertes und vorhandenes Wissen sowie verbreitete Kompetenzen zeitsparend und systematisch zu erwerben. Nicht zuletzt deswegen verbindet sich mit dem Begriff der Bildung ein bestimmter, nämlich schulischer Kanon. Dieser Kanon ist Ergebnis nicht allein sachlicher Erwägungen, sondern von Herrschaft, die zum einen als ökonomische und politische in den Bereich des Wissens von außen eingreift, sich zum zweiten aber als Macht- und Herrschaftsverhältnis auch innerhalb des Wissens und der Wissensarten selbst entfaltet. Denn mächtige Würdenträger des amtlich autorisierten Wissens entscheiden darüber – und erlangen dadurch ihre Macht, welches Wissen von wem in welchen

Wissensdisziplinen und -praktiken an die nächste Generation weiter gegeben werden darf. Der Kanon, der aus zugelassenem im Unterschied zu ignoriertem und ausgegrenztem, der aber auch aus hierarchisch als wertvoll-wissenschaftlich und geringer bewertetem praktischen Wissen besteht, übt auch Herrschaft aus, indem er Wissen zulässt, entwertet, hierarchisiert, formalisiert und die Rechte der Verfügung über ihn selbst und seine Definitionsmacht reguliert.

Der schulische Kanon wird in einem bestimmten zeitlichen Rhythmus vermittelt, der nach formalen Gesichtspunkten mit Lebensphasen des Individuums – ungeachtet seiner konkreten Entwicklung und Interessen – synchronisiert ist und eine Rangfolge der Kompetenzen stiftet. Das Scharnier sind bestimmte Bildungsabschlüsse, die auf ein Alter und ein bestimmtes Niveau von Bildung schließen lassen. Das Individuum wird »gebildet«, es verfügt über ein bestimmtes Wissen, entwickelt Neigungen, Fähigkeiten, eine besondere Subjektivität, wird nuancierter und differenzierter. »Denn Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung.« (Adorno 1959: 94) Gleichzeitig wird es eingeübt in Gehorsam und Anpassung, in bestimmte zeitliche Rhythmen, in ein Wissen darüber, was in der Gesellschaft als legitimes Wissen gilt, in die Erfahrung, was dieses Wissen in der Gesellschaft bedeutet, wie mit ihm umzugehen ist. Mehr noch als die einzelnen Inhalte vermittelt die Schule eine bestimmte Art der »scholastischen Vernunft« (Bourdieu 2001), also der Haltung, eine Art und Weise der Verfügung über dieses Wissen: Sei es das Gefühl, dumm und unterlegen zu sein, es nicht besser zu können und sich mit handwerklich-technischem Wissen, mit einer Minimalausstattung an Kulturtechniken wie Schreiben, Lesen, Rechnen zu bescheiden. Sei es das Wissen, das man sich schnell aneignet, um es ebenso schnell wieder zu vergessen, das die eigene Subjektivität nicht erreicht, sie nicht gefährdet, über das man äußerlich verfügen können muss, um gute Noten als Gegenwert zu erhalten (Stichwort: Bulimielernen). Sei es das Wissen als ein von seiner Entstehung in den gesellschaftlichen Konflikten getrenntes Bildungswissen, das sich mit dem Gefühl verbindet, über Kultur gleichsam von Natur aus zu verfügen. »Bildung läßt sich überhaupt nicht erwerben … Eben dadurch aber, daß sie dem Willen sich versagt, ist sie in den Schuldzusammenhang des Privilegs verstrickt: nur der braucht sie nicht zu erwerben und nicht zu besitzen, der sie ohnehin schon besitzt. So fällt sie in die Dialektik von Freiheit und Unfreiheit. Als Erbschaft alter Unfreiheit mußte sie hinab; unmöglich aber ist sie unter bloßer subjektiver Freiheit, solange objektiv die Bedingungen der Unfreiheit fortdauern.«

(Adorno 1959: 107) Im Bildungsprozess wird eine Haltung naturalisiert, der Anspruch und die selbstverständliche Erwartung, Angehöriger der Gruppe der Herrschenden, der Auserwählten der Gesellschaft zu werden, weil man es schon ist: mit einer Distanz zu den Gegenständen, die es erlaubt, sie von oben her unter dem einen Blickwinkel ihrer Formalität zu sehen und über sie kontextfrei zu verfügen, die Ermächtigungshaltung einübend, die berechtigt, Befehle zu geben und über die körperliche Arbeit der Nicht-Gebildeten zu disponieren. Mit dieser Eingliederung in bestimmte Bildungs- und Wissensbereiche geht einher, dass Individuen Neigungen nicht mehr oder nicht mehr gleich intensiv nachgehen, bestimmte Seiten der eigenen Person nicht weiter kultivieren können. Das Einfügen in diese Arbeitsteilung ist deswegen auch eine schmerzhafte Erfahrung, da sie ein Versagen, einen Verzicht, eine Zurichtung beinhaltet. Der bürgerliche Bildungsroman stellt dafür viele anschauliche Beispiele bereit. Die Individuen werden dazu angehalten, sich zu identifizieren: als Mann oder Frau, als Angehörige einer Klasse oben oder unten, mit einem Wissen, das durch eine genaue hierarchische Position bestimmt ist und mit einer bestimmten Art der Erwerbsarbeit, die weniger den eigenen Wünschen oder Fähigkeiten als den Zwängen des Arbeitsmarktes, dem Druck der Familie oder der Logik des schulischen Abschlusses entspricht.

Diese Erwerbsqualifikation verfestigt sich unter bürgerlichen Bedingungen zu einem »Beruf«, der der Ideologie nach ein Leben lang ausgeübt wird und die Identität der Individuen auch dann ausmacht, wenn dies vielleicht nicht der Fall ist. Auf die Frage: Was bist Du? antworten wir mit Hinweis auf Ausbildung und Beruf: Ich bin Ärztin, Erzieherin, Lehrer. Da diese Art der Arbeitsteilung einfach vorhanden ist und das Individuum sich zunächst einfügen muss, sie das Subjekt, seine Identität, seine gesellschaftliche Beteiligung und Aktivität maßgeblich bestimmt, erscheint sie ihm selbst äußerlich zu bleiben. Das hat selbst damit zu tun, dass Bildung und das spezifische formierte Arbeitsvermögen Waren sind, die auf dem Arbeitsmarkt Nachfrage finden müssen (vgl. Beck/Brater 1978; Atzmüller 2013). Um sich zu erhalten, muss sich das Individuum in ein äußerliches Verhältnis zu seinen Fähigkeiten setzen, um zu diesen nach Bedarf auch auf Distanz gehen zu können. Zu hohe Bindung an besondere Fähigkeiten, an ein bestimmtes Wissen würde das Individuum unflexibel machen gegenüber den Anforderungen des kapitalistischen Arbeitsmarkts. Dem Prozess der Bildung haftet also etwas Unfreies an. Es bildet seine besonderen Kompetenzen aus, es formiert sich als dieses Individuum mit seinen ihm eigenen Zwecken. Für den Ge-

samtzusammenhang muss es sich nicht mehr interessieren. Das Wissen der anderen bleibt ihm weitgehend verschlossen und äußerlich.

Die moderne bürgerliche Gesellschaft hat in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung besondere Berufe ausgebildet, die das kollektive Wissen verwalten, tradieren oder erneuern; die festlegen, welches Wissen wichtig, welches Wissen wertvoll, aktuell oder veraltet ist. Sie sind arbeitsteilig spezialisiert auf bestimmte Aspekte des Allgemeinen: Wissenschaft, Kultur, Politik, Recht und Technik. Es handelt sich um Berufe, die die Individuen in der Arbeitsteilung zum Zweck der Sicherung ihres Unterhalts ausüben. In diesen Personen verbindet sich das Allgemeine und das Partikulare, gleichzeitig kann ihnen der auf Allgemeinheit gehende Inhalt dessen, was sie tun, ganz gleichgültig sein. Sie orientieren sich an den Leistungsvorgaben der Institutionen, in denen sie Karriere zu machen wünschen und beschränken sich darauf, eine besondere Fachkompetenz auszubilden. Sie bewähren sich nach Maßgabe der informellen und formellen Kriterien dieser Institutionen: Sie erwerben zum richtigen Zeitpunkt die Bildungstitel. Sie entsprechen bestimmten Wissensanforderungen oder Geschmackskriterien oder vertreten die Ansichten, von denen alle erwarten, dass sie jemand, der diesen Beruf ausübt, vertreten sollte. Auch dieser Logik nach verliert Bildung ihre verbindliche Bedeutung.

2. Die Einheit von Bildung und Gesellschaft

Gegen diese Dynamik von Bildung wendet sich seit Marx die kritische Theorie der Gesellschaft. Marx hat keine Theorie der Bildung ausgearbeitet, doch es gibt Gesichtspunkte, die fruchtbar sind und von der Kritischen Theorie aufgenommen und weiterentwickelt wurden. Eine bedeutende Konsequenz hat die in der Tradition der Aufklärung seit Vico von Marx vertretene These, dass Subjekt und Objekt eine Einheit bilden. Die Natur wird von den Menschen sinnlich erfahren und erkannt, weil sie selbst Natur sind und sie von ihnen in ihrer Praxis durch Arbeit oder Kommunikation angeeignet und nach ihren Erkenntnissen und Plänen gestaltet wird. Das Subjekt steht also dem Objekt, der Natur nicht äußerlich gegenüber. Menschen und ihre Form des Zusammenlebens bilden immer ein historisch spezifisches Verhältnis zu ihrer inneren und zur äußeren Natur, die sie auf besondere Weise, unter besonderen Verhältnissen aneignen, bearbeiten und formieren. Die Begriffe, in denen die Menschen im Allgemeinen denken, können als theoretische Ver-

hältnisse und Instrumente der Aneignung ihrer Wirklichkeit verstanden werden. Diese Instrumente wurden ihrerseits von früher lebenden Menschen bereits vorgefunden, umgestaltet, verfeinert oder um neue Begriffe erweitert und ergänzt oder von solchen abgelöst. Auch schon frühere Generationen sind mittels dieser Begriffe und Instrumente in ein besonderes Verhältnis zur Welt eingetreten und haben sie gestaltet. Menschen erfahren Natur niemals unmittelbar, diese lässt sich niemals als passives Objekt der bloßen Anschauung, als außerhalb der menschlichen Praxis existierendes Objekt fassen. Erkenntnis ist eine kollektive Praxis. Selbst von den Sternen, die Millionen Lichtjahre von uns entfernt leuchten, wissen wir nur dank komplizierter technischer Geräte und mathematischer Berechnungen. Deswegen kann Marx schreiben: »Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum inwohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse.« (Marx 1845: 6) So wie die Begriffe, nach denen wir die Welt verstehen, sind auch alle Sinne der Menschen: Sehen, Hören, Tasten, Schmecken und Riechen historisch konkrete, von vielen Menschen geteilte Praktiken. Genau genommen ist eine bestimmte Art zu sehen oder zu schmecken eine intellektuell-begriffliche, also kollektive Aktivität. Denn wir erfahren das körperlich-sinnliche Erlebnis nicht individuell und unabhängig von Begriffen, Einteilungen und Unterscheidungen, die sie jeweils ermöglichen. Diese sinnlichen Erfahrungen und Begriffe sind immer schon mit den Gegenständen verbunden, die ihrerseits das Ergebnis vorangegangener historischer Praxis sind, der Praxis früher lebender Menschen. Sie hinterlassen ihre Erfahrungen und ihr Verständnis der Welt den nächsten Generationen in der Gestalt von sozialen und begrifflichen Verhältnissen, von Dingen und sinnlichen oder körperlichen Fähigkeiten. »Die Tatsachen, welche die Sinne uns zuführen, sind in doppelter Weise gesellschaftlich präformiert: durch den geschichtlichen Charakter des wahrgenommenen Gegenstands und den geschichtlichen Charakter des wahrnehmenden Organs. Beide sind nicht nur natürlich, sondern durch menschliche Aktivität geformt.« (Horkheimer 1937: 174)

Für den Bildungsbegriff sind diese Überlegungen in dreierlei Hinsicht folgenreich. Bildung besteht nicht allein aus dem Erwerb eines bestimmten schulischen Wissens, sondern in einem sehr umfassenden Sinn wird das Individuum durch die geschichtliche Praxis, die es vorfindet, geformt, sodass seine ganze Weltsicht, seine Denkweise, seine Fähigkeiten, sein Geschmack, sein Verhältnis zu seinem Körper wie zu anderen Menschen Ergebnis dieses Bildungsprozesses sind. Mit einem

Ausdruck von Marx könnte man sagen, dass sich die organische Zusammensetzung des Individuums durch die im Bildungsprozess erworbenen Begriffe und körperlichen Muster verändert. Mit der gleichzeitigen Arbeit an den Gegenständen wie an sich selbst, der Entwicklung und Aneignung von immer komplexeren Begriffen, Denkgewohnheiten und Gefühlen bildet und verfeinert sich das Individuum, es selbst wird komplexer und universeller, indem es sich in einem weiteren und intensiveren Sinn mit der Welt verbindet. Bildung in dem spezifischen Sinn des Begriffs, wie er anspruchsvoll seit dem 19. Jahrhundert in Gebrauch ist, besteht in dem Versuch, diese Prozesse nicht dem Zufall zu überlassen, sondern sie auf einem hoch vergesellschafteten Niveau bewusst mit begrifflichem Verständnis im Rahmen von komplexen Institutionen zu organisieren.

Zweitens bedeutet Bildung nicht, dass die Individuen lediglich nachvollziehen, was schon an Wissen und Erfahrung vorliegt, sondern Bildung zielt auf ein Verständnis der Welt, das sie als Ergebnis von vergangener Praxis, als Ergebnis von Alternativen und Entscheidungen erfahrbar macht und ein tätiges Verhältnis zu ihr ermöglicht. Die Begriffe, die Sichtweisen, die Gefühle – all das erweist sich als geschichtlich. Aber ein oberflächlicher und liberaler Relativismus, demzufolge alles gleichwertige Meinung, gar beliebig ist, verfehlt diese historische Dimension. Es ist niemandem möglich, im Namen des Ursprungs, der Vernunft, des Jenseits oder der Ewigkeit zu sprechen; aber auch das Gegenteil, dass alles keine Gültigkeit hat, weil es sich in den Fluss der Zeit auflöst, trifft nicht zu. Denn die Begriffe, die Erfahrungen bleiben der realen Entwicklung des gesellschaftlichen Zusammenlebens nicht äußerlich, sondern bestimmen das Handeln oder Nicht-Handeln der je gegenwärtigen Individuen. Auf diese Weise gestalten sie ihre objektive Welt. »Niemand kann sich zu einem anderen Subjekt machen als zu dem des geschichtlichen Augenblicks.« (Horkheimer 1937: 213)

Drittens vollzieht sich der Bildungsprozess nicht einseitig nur an den Individuen, vor allem auch nicht an den Individuen der nächsten Generationen, die wie Teig geknetet und in eine fertige Form eingefüllt werden. Der Begriff der Bildung wird verkürzt, wenn er auf Geist und Persönlichkeitsentwicklung der Individuen, gar die einiger Privilegierter, begrenzt wird. Moderne kapitalistische Gesellschaften sind dadurch gekennzeichnet, dass sie erhebliche Ressourcen mobilisieren, eine Vielzahl von Institutionen schaffen sowie entsprechendes Personal bereit halten, damit Nachwachsende gebildet und die gesellschaftliche Arbeitsteilung reproduziert sowie erneuert und dynamisch verändert werden

können. In diese Bildungspraxis sind viele Menschen einbezogen: die Eltern und Großeltern, die Geschwister, die Freunde, die Kindergärten und Schulen, die Vereine, die freien Bildungsträger, die Gewerkschaften sowie die Hochschulen. Doch mehr noch. Bildung ist eine aktive, tätige Einheit zwischen den konkreten historischen Individuen und der Welt der Gegenstände und Verhältnisse. Diejenigen, die die Bildungsprozesse durchlaufen, reagieren mit Interesse oder Desinteresse, beziehen ihre Bildung von anderswo – der Jugendkultur, selbstorganisierten Zusammenhängen – oder lehnen Bildung ab und machen den Lehrkräften, die den gesellschaftlich akzeptierten Bildungskanon vermitteln sollen, das Leben schwer. Anders gesagt, diejenigen, die gebildet werden, erziehen gleichzeitig auch die Erzieher – und das kann mitunter die Gesellschaft in ihrer Gesamtheit sein. Zusammengefasst: Bildung umfasst also die Einheit von Individuum, intellektuellen Kompetenzen, Bildungseinrichtungen und Gesellschaft. Jede Art der Bildung stellt immer eine besondere Art dar, wie sich Gesellschaft vollzieht.

3. Die Erosion der Bildung

Bildung ist also ein spannungsreicher und durchaus widersprüchlicher Prozess. Sie umfasst den Entwicklungsprozess der Individuen und der gesellschaftlichen Verhältnisse: Gegenstände, Sinne, Begriffe sowie Institutionen. Bildung in diesem Sinne bedeutet der Tendenz nach Universalität, die Erschließung aller Verhältnisse, der sinnlichen Erfahrung der gegenständlichen Welt in allen ihren historischen Aspekten, die Einsicht in die Verbundenheit mit diesen Verhältnissen und die Möglichkeit zu ihrer Gestaltung. Doch diese Einheit wird unter den Bedingungen sozialer Herrschaft verletzt, insofern die Individuen auf eine bestimmte Weise gebildet werden, die ihnen die Erfahrung der Bildung und der Universalität nicht mehr ermöglicht (vgl. Adorno 1959: 98). Das wird von Bildung selbst bewirkt, weil sie selbst widersprüchlich ist und in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung auf die Besonderung des Individuums, seine besonderen Befähigungen zielt, die zur knappen Ware formiert werden. Damit lässt sich Bildung verknappen, ökonomisieren sowie der Zugang zu ihr quantitativ und qualitativ regulieren, auf bestimmte Individuen und soziale Gruppen in verschiedenen Mengen verteilen. Nicht alle bekommen den umfassenden Zugang zu Bildung. Bildung wird zu einem Privileg weniger, die für sich in Anspruch nehmen zu definieren, was Bildung ist und wer legitimerweise den Zugang

zu ihr erhält. Sie sind die Spezialisten des Universellen, fühlen sich berechtigt, universell zu fühlen und universell dieses von ihnen repräsentierte Universelle einzufordern, das sie selbst definieren und verkörpern (vgl. Bourdieu 2001: 95).

Die Notwendigkeit der gesellschaftlichen Arbeitsteilung wird für die Errichtung und Aufrechterhaltung des Bildungsprivilegs genutzt. Denn diejenigen, die über die gesellschaftlichen Produktionsmittel und über die Mittel zur Erzeugung von Wissen und Kultur verfügen, verbinden damit die Behauptung, dass sie mit ihrer Bildung, ihrer Kultur und ihrem Wissen die Erhaltung der Gesellschaft und damit die Existenz aller sichern. Bildung wird damit zu einer besonderen Kompetenz der Verfügung über Wissen und Kultur, eine besondere Haltung, die wenigen vorbehalten ist. Sie kultivieren nicht nur die Bildungsinhalte, sondern mehr noch die Haltung, mit der sie diese Bildung für sich beanspruchen. Damit aber verändern sie die Bildung und den Bildungsprozess selbst zu ihren Gunsten. Die Kultur, die Bildung und das Wissen werden von der körperlichen Arbeit getrennt. Für beide Seiten, die körperliche wie die intellektuelle Seite, hat das nachteilige Folgen. Diejenigen, deren gesellschaftliche Aktivität allein oder vorwiegend auf körperliche Arbeit reduziert wird, werden daran gehindert, sich auf dem höchstmöglichen Niveau der Gesellschaft zu bilden. Es wird nahegelegt, dass sie dafür von Natur aus nicht geeignet seien, dass ihnen die Intelligenz, die Fähigkeit, der Geschmack und das Interesse fehle. Daraus wird mittels erzieherischen und schulischen Herrschaftstechniken eine »Wahrheit« erzeugt. Auf der anderen Seite, auf der Seite der Gebildeten, mündet der Prozess der Bildung in eine Praxis, die aus der Kultur und dem Wissen etwas Geistiges, Reines macht, das völlig getrennt von der Gesellschaft zu existieren scheint. Die Bildung, das Denken, das Geistige werden zu einem Beruf von wenigen, arbeitsteilig darauf spezialisierten Individuen. Bildung und ihre besonderen Gegenstände, an denen sie sich vollzieht, sind getrennt von der körperlichen Arbeit und tragen von der Seite der Bildung her zur Reproduktion der Trennung der geistigen von der körperlichen Arbeit bei.

Das ist folgenreich. Denn diese arbeitsteilige Trennung beinhaltet, dass Bildung immer wieder die Tendenz hat, sich auf ein Moment von sozialer Herrschaft zu reduzieren. In und durch Bildung vermittelt, wird eine unkritische Haltung gegenüber der Bildungsaktivität selbst praktiziert: »Der Konformismus des Denkens, das Beharren darauf, es sei ein fester Beruf, ein in sich abgeschlossenes Reich innerhalb des gesellschaftlichen Ganzen, gibt das eigene Wesen des Denkens preis.« (Hork-

heimer 1937: 216) Das gilt für die Wissenschaft genauso wie für hochkulturelle Praktiken in Kunst oder Geschmack. Sie tragen dazu bei, dass die modernen Gesellschaften durch Unterscheidungen und Gegensätze wie rein/angewandt, hoch/niedrig, stilvoll/gemein, ernst/unterhaltsam, originell/banal, vornehm/vulgär, anspruchsvoll/trivial, Wissenschaft/Meinung, Theorie/Praxis, Vernunft/Gefühl sowie besonders und einzigartig/kollektiv und massenhaft strukturiert werden.

Bildung ist ein Prozess, in dem Individuen sich die kollektiven Möglichkeiten der Erkenntnis und der kulturellen Praktiken aneignen und damit in ein neues Verhältnis zu sich und zu den sozialen Verhältnissen, unter denen sie leben, eintreten. Doch wird der Bildungsprozess blockiert und vereinseitigt, um auch in der Form von Bildung Herrschaft aufrechtzuerhalten. Für Wissen und Kultur hat dies negative Folgen, denn das Wissen muss von der gesellschaftlichen Praxis getrennt werden. Damit auch in der Form von Bildung Herrschaft ausgeübt werden kann, muss sie sich in ihrem Charakter ändern. Das Wissen schneidet sich als wissenschaftliches von der gesellschaftlichen Praxis und der Erfahrung ab, es wird zu einem sachlichen, verfügenden Wissen, das Distanz zu seinem Gegenstand sucht; es wird zu einem objektiven und formalen Wissen, das von sich behauptet, es sei wertneutral. Dieses Wissen wird von Disziplinen und Theorien nach formalen Gesichtspunkten systematisiert und stellt sich dar, als sei es reine Geltung, allein nach den Prinzipien der Vernunft selbst gebildet und nicht Teil des kollektiven Aneignungsprozesses der Natur und der Gesellschaft. »Die traditionelle Vorstellung der Theorie ist aus dem wissenschaftlichen Betrieb abstrahiert, wie er sich innerhalb der Arbeitsteilung auf einer gegebenen Stufe vollzieht. Sie entspricht der Tätigkeit des Gelehrten, wie sie neben allen übrigen Tätigkeiten in der Gesellschaft verrichtet wird, ohne daß der Zusammenhang zwischen den einzelnen Tätigkeiten unmittelbar durchsichtig wird. In dieser Vorstellung erscheint daher nicht die reale gesellschaftliche Funktion der Wissenschaft, nicht was Theorie in der menschlichen Existenz, sondern nur, was sie in der abgelösten Sphäre bedeutet, worin sie unter den historischen Bedingungen erzeugt wird.« (Horkheimer 1937: 171) Das wissenschaftliche Wissen erhebt den Anspruch universell zu gelten, es wertet sich gleichzeitig mit seinen Gegenständen auf, indem es seinen Gegenständen die Würde von Ewigkeit und Universalität zuspricht: die Gesetze des Menschen, der Gesellschaft, der Kommunikation, des Kosmos und des Lebens, denen sich die Wissenschaft allenfalls schrittweise annähert, bis sie vielleicht die eine einfache und schöne mathematische Formel findet, die alles zusammenfasst. Die Uni-

versalität, das theoretische Wissen und seine Wahrheit werden enthistorisiert. Die Geschichte, die menschliche Aktivität sowie die Konflikte zwischen sozialen Gruppen erscheinen diesem Wissen nur äußerlich zu sein – sie werden abgewertet zur bloßen Relativität und Kontingenz. Das Wissen ist zwar eingelassen in einen Bildungsprozess, doch wird dieser selbst ausgeblendet, vergessen und verkürzt: Im Prozess dieser zu Herrschaft befähigenden Bildung wird das Wissen getrennt von den Momenten des Körpers, der Sinne, der Erfahrung, den Praktiken, den Konflikten. Neben das wissenschaftliche Wissen, das für sich besondere Autorität auf einem besonderen Fachgebiet in Anspruch nimmt, können sowohl bei den WissenschaftlerInnen als auch in der aufgeklärten Gesellschaft dann Mystizismen, religiöse Überzeugungen oder primitiver Alltagsverstand treten und von den wissenschaftlichen Einsichten völlig unberührt bleiben. Hohe wissenschaftliche und technologische Kompetenz gehen mit primitiven und barbarischen Einstellungen und Lebensformen zusammen. In modernen Gesellschaften, die nur fortbestehen, weil die Wirtschaft sich auf höchst entwickelte wissenschaftliche Erkenntnis und Technologie berufen kann, besteht gleichzeitig der Glaube an Überirdisches, an Spiritualität, an geheime Kräfte und kosmische Energien fort. WissenschaftlerInnen pflegen rassistische und nationalistische Ressentiments, sie wirken gerade mit wissenschaftlichen Argumenten und kulturellen Überzeugungen mit an Folter, Menschenexperimenten oder politischen Mordprogrammen. Sie sind daran beteiligt, dass Menschen in Gefängnisse, Psychiatrien oder Lager eingesperrt, Kriege geführt, Menschen ökonomisch ausgebeutet, mit den Mitteln des Konsums manipuliert, polizeilich kontrolliert oder in Schulen diszipliniert werden. Bildung ist demnach in modernen Gesellschaften von einem tiefen Konflikt durchzogen. Sie kann auf eine Haltung der Universalität zielen, die allen den Zugang zu Wissen, Begriffen, verfeinerten Gefühlen, Erfahrung und Gestaltung der Lebensverhältnisse ermöglicht. Bildung kann sich aber auch, gerade weil sie die Besonderung der Einzelnen fördert, aus dem Gesamtzusammenhang herausziehen und eine elitäre, ästhetische, wissenschaftliche und innerliche Haltung erzeugen und stärken.

Bildung ist ein Prozess, der über sich hinaus auf eine gesellschaftliche Arbeitsteilung zielt, in der die körperliche und die geistige Tätigkeit nicht zu besonderen Berufen und quasi-natürlichen Fähigkeiten verselbständigt werden. Vielmehr sollen beide Vermögen, die ohnehin eine Einheit bilden, in ein neuartiges Gleichgewicht gebracht werden. Ein solcher kritischer Bildungsprozess erlaubt nicht nur die Ausarbeitung eines um-

fangreichen, begrifflich vermittelten Wissens, sondern auch die Erfahrung dieses Wissens als Moment eines gesellschaftlichen Zusammenhangs, den die Menschen gemeinsam miteinander nach vernünftigen Gesichtspunkten gestalten. Das von den Individuen im Bildungsprozess erfahrene kritische Wissen drängt nach außen, auf Praxis. Denn das Individuum ist ständig praktisch tätig. Die es bestimmenden Bildungsmuster, die Begriffe, die Sinne und die Gefühle wirken auf die erfahrene Welt ein. Doch Bildung stellt sich gegen sich selbst, indem sie aufgrund der Logik der Arbeitsteilung Erfahrungen und Erkenntnisprozesse abschneidet, wenn sie verlangt, dass – wie im Fall der Wissenschaften – wissenschaftliches Wissen von individueller Erfahrung gereinigt, ernst und wertneutral zu sein hat, wenn in bestimmten disziplinären Konventionen gedacht werden muss. Indem Wissen aus dem begrifflichen, also gesellschaftlichen Zusammenhang isoliert, von der Erfahrung getrennt und Moment beruflicher Verwertung der Arbeitskraft, also Ware und Kulturgut wird, wird Bildung bedroht, sie erodiert. Individuen werden durch das Wissen nicht mehr durchdrungen – oder genauer, Bildung trägt zu einer widersprüchlichen Formierung der Individuen bei, die ihnen gleichzeitig die Begriffe, Sinne und Gefühle gewährt und sie ihnen wieder nimmt. Denn Individuen werden durchaus formiert, doch in einer Weise, die ihnen den Mut nimmt, sich der Erfahrung, ihren Gefühlen und ihren Einsichten zu überlassen. Bildung wird begrenzt auf ein Wissen, das den Individuen äußerlich bleibt, eine Sachkenntnis, eine Information. Es kommt zu einer Aushöhlung von Bildung, sie verliert an Kraft und Verbindlichkeit. Es kommt zu dem, was Max Horkheimer und Theodor W. Adorno als den gegenwärtigen Stand des objektiven Geistes bezeichnet haben: *Halbbildung*, die im Gegensatz zur bloßen Unbildung das beschränkte Wissen als Wahrheit verdingliche (vgl. Horkheimer/Adorno 1947: 226). »Mit dem bürgerlichen Eigentum hatte auch die Bildung sich ausgebreitet. Sie hatte die Paranoia in die dunklen Winkel von Gesellschaft und Seele gedrängt. Da aber die reale Emanzipation der Menschen nicht zugleich mit der Aufklärung des Geistes erfolgte, erkrankte die Bildung selber. Je weniger das gebildete Bewußtsein von der gesellschaftlichen Wirklichkeit eingeholt wurde, desto mehr unterlag es selbst einem Prozeß der Verdinglichung. Kultur wurde vollends zur Ware, informatorisch verbreitet, ohne die noch zu durchdringen, die davon lernten. Das Denken wird kurzatmig, beschränkt auf die Erfassung des isoliert Faktischen.« (Ebd.: 227) Wissen ist nicht erfahrenes Wissen, Begriffe verlieren ihre Verbindlichkeit; es wird auf allseitiges Bescheidwissen, auf Besserwissen-Wollen reduziert, Kultur wird zum bloßen Kulturgut, zur Lüge, weil sie das Indivi-

duum ebensowenig wie die Gesellschaft erreicht und auf die Einrichtung der menschlichen Dinge nicht einwirkt (vgl. Adorno 1959: 95, 116).

Im Bereich der Wissenschaft entspricht dem eine Feindschaft gegen Theorie. Die Wissensgebiete werden in kleine Einheiten zerlegt, für die Experten ausgebildet werden. Theorie, wenn sie überhaupt noch angestrebt wird, wird verkürzt auf Theorie der so genannten mittleren Reichweite, gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge kommen nicht in den Blick und sind auch nicht Ziel der Theorie. Die wissenschaftliche Argumentation stützt sich auf Hypothesen, Zweck der Beweisführung ist es, diese zu überprüfen und zu verwerfen. Methodische Fragen verselbständigen sich und erlangen überwertige Bedeutung. Den WissenschaftlerInnen bleiben die Gegenstände ihrer Arbeit weitgehend äußerlich, deswegen können sie auch die Folgen ignorieren: bei Pharmaprodukten, Nukleartechnologien, reproduktionsmedizischen Innovationen oder Gerechtigkeitstheorien. Als wissenschaftlich gilt, dass WissenschaftlerInnen auf Distanz zu ihrem Gegenstand und vor allem seinem Kontext gehen, mit der Erkenntnis keine Leidenschaft verbinden, keine Ziele verfolgen. Als ExpertInnen wägen sie Fakten und Argumente ab, wenn sie bekannter sind, geben sie der Politik gelegentlich Empfehlungen; vielleicht haben sie auch eigene Überzeugungen und Ziele, doch bleiben diese von ihrer wissenschaftlichen Arbeit getrennt. Es handelt sich nicht um wissenschaftliche Arbeit an einer Theorie, die etwas will: Die Gesellschaft und die Verhältnisse, unter denen die Menschen leben, nach Prinzipien vernünftiger Erkenntnis gestalten. Es geht nicht darum, zu einer Diskussion über die gesamte Entwicklungsrichtung der Gesellschaft beizutragen. Die einzelnen WissenschaftlerInnen arbeiten für sich in der Konkurrenz mit anderen; ob und wie die Einzelerkenntnisse zur Allgemeinheit beitragen, kümmert sie nicht. Damit entsprechen sie in ihrem Verhalten der bürgerlichen Gesellschaft, die im Einzelnen rational, im Ganzen gesehen aber irrational ist und sich voller Überzeugung wenn nicht immer noch auf Gott dann auf die blinden Mechanismen der »unsichtbaren Hand« oder der Evolution beruft.

Auch die Kultur wird von einem Prozess erfasst, in dem sich ihre Bildungsfunktion verändert: Bildung verliert ihre Bedeutung, zur Fähigkeit der vernünftigen Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse beizutragen. In der Reduktion von Bildung als die des Individuums und ihres Geistes spiegele sich, dass die volle Emanzipation des Bürgertums nicht oder zu spät gelang. »Das Scheitern der revolutionären Bewegungen, die in den westlichen Ländern den Kulturbegriff als Freiheit verwirklichen wollten, hat die Ideen jener Bewegungen gleichsam auf sich selbst zu-

rückgeworfen und den Zusammenhang zwischen ihnen und ihrer Verwirklichung nicht nur verdunkelt, sondern mit einem Tabu belegt. Kultur wurde selbstgenügsam.« (Adorno 1959: 94) Kultur geht in die Kulturindustrie als eine neue Stufe von Herrschaft über. Horkheimer und Adorno erläutern dies insbesondere am Modell des Kinofilms. Dieser nimmt einerseits in Anspruch, zur Kenntnis genommen zu werden wie ein hohes Kunstwerk: in einem abgeschlossenen Kinosaal vergleichbar einem Konzertsaal, als in sich abgeschlossener Sinnkosmos, er ist mit einer komplexen Urteilsbildung und einem professionellen Kritikdispositiv (Feuilleton, Zeitschriften, Bücher, akademische Studiengänge) verbunden. Doch andererseits sind die Filme selbst Ergebnis geschäftlicher Kalkulation. Sie sollen unterhalten. Deswegen werden der Ablauf des Films und seine Effekte von arbeitsteilig operierenden Technikern und Konsumforschern in einem industriellen Produktionsprozess genauestens geplant und sollen bestimmte Publikumsgruppen ansprechen. Gelobt wird dann an einem Film, wie finanziell aufwendig oder technisch raffiniert seine Produktion war. Filme selbst werden nicht nur über komplexe Mechanismen (Kinoketten, Videoshops, DVD, Fernsehen) vermarktet, sondern sind Produktglied eines umfassenden Apparats, zu dem Festivals, die Stars und die Medien, die Fans und ihre Clubs, die Werbung, Schleichwerbung und das Merchandising gehören. Der Film selbst ist Element innerhalb einer ganzen Lebensweise, die den Alltag der Menschen erfasst, um ihre freie Zeit in Beschlag zu nehmen und als Freizeit zu vermarkten: Autos, Sport, Shopping, Illustrierte, Events und Spektakel, Radio und Fernsehen, Kleidung, Urlaubsorte. Was Horkheimer und Adorno in den 1940er Jahren als fordistische Kultur untersuchten (vgl. Demirović 2002) und was von Untersuchungen Bourdieus über die »feinen Unterschiede« zwischen den sozialen Klassen in gewisser Weise bestätigt wurde: für jedes Publikumssegment, für jede Zielgruppe werden eigene Kulturpraktiken aufgegriffen, bearbeitet und von weltweit operierenden Unternehmen in Wert gesetzt. Damit ändert sich die Unterscheidung von Hochkultur und populärer Kultur: Auch die Hochkultur wird kulturindustriell als eine Sparte des Kulturmarktes reorganisiert. Dies schwächt auch die Bildung. Es überwiegt nun der Herrschaftsaspekt, das Privileg der geistigen Tätigkeit, der sie immer schon gekennzeichnet hat. Sie wird Teil des ostentativen Konsums, des Beweises dafür, dass man über Kultur verfügt und sie sich leisten kann. So trägt Kultur zur Herstellung eines Gefühls der Überlegenheit über diejenigen bei, die körperlich arbeiten und reproduziert die Spaltung zwischen den sozialen Klassen.

4. Kritische Haltung und die Produktion kritischen Wissens

Ihre Diagnose einer tiefen Krise der Bildung aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklung hatte für Horkheimer und Adorno wichtige Konsequenzen. Zwar vermitteln die Bildungsinstitutionen nach wie vor Kultur, doch diese Kultur kann nicht verhindern, dass die Individuen an Autonomie verlieren und sich konformistisch am Kraftfeld der gesellschaftlichen Gesetzmäßigkeiten ausrichten. Die Kultur wird zu einem warenförmigen Gut, das für das Handeln der Individuen die Verbindlichkeit von Bildung verliert, also nicht mehr subjektiviert und das Individuum darin bestärkt, auch gegen Druck für sie einzustehen. Die Fähigkeit zur Anstrengung des Begriffs und die Erfahrung begrifflicher Bewegungen werden geschwächt, also die Wahrheitsfähigkeit der Individuen und die Bereitschaft, für die vernünftige Gestaltung der Verhältnisse einzutreten. Um dem entgegenzuwirken, müssen Individuen die Möglichkeit zur Erfahrung von Bildung haben: Zeit, Muße, Zusammenhänge des gemeinsamen, konkurrenzfreien Lernens, autonome und demokratische Entscheidungen. Bildung, die beansprucht, kritisch zu sein, muss die Individuen entsprechend befähigen und ermutigen. Leistungsdruck, Zensuren, Wettbewerbsorientierung, Hierarchie sowie Einschränkung des Wissens auf wenige für wertvoll erachtete Disziplinen, Ausrichtung auf instrumentell verstandene Praxis – all das ist dem kreativen Prozess von Bildung hinderlich und lässt sie verkümmern. Bildung muss deswegen als Erfahrung von kritischer Bildung und Kritik der Bildung gestärkt werden. Das schließt ein, den Widerspruch auch im Bildungsbegriff auszutragen: dass dieser für die freien Individuen »ohne Status und Übervorteilung« steht, jedoch in seiner Reinheit und Distanz von der Praxis sich ebenso schuldig macht wie dort, wo er die Individuen zur Anpassung an die herrschende Kultur drängt und suggeriert, die vernünftige und freie Gesellschaft ergäbe sich aus der Bildung von Individuen (Adorno 1959: 97f.). Ein Verständnis kritischer Bildung beinhaltet also eine Haltung, zu der der Wille zum Wissen und zur Wahrheit sowie der Mut, leidenschaftlich für Vernunft und vernünftige Verhältnisse einzutreten, wie selbstverständlich dazugehören und gesellschaftliche Verhältnisse zu verwerfen, die dem nicht entsprechen (vgl. Demirović 1999; Demirović 2008).

Es gehört zu einem anspruchsvollen Begriff von Bildung, dass die Individuen die Fähigkeit zur Selbstreflexion erlangen, sich also selbstkritisch nach der Bedeutung ihres Wissens befragen und den Folgen, das es für sie und die Gesellschaft hat. Das meint vor allem, das Privileg der

Bildung und den Skandal zu erkennen, den es bedeutet, dass es viele gibt, die an der Kultur nicht teilnehmen können; aber auch die Fähigkeit zu einer Haltung kritischer Bildung zu gewinnen, die zu gesellschaftlichen Verhältnissen beiträgt, unter denen Bildung selbst überflüssig wird, weil sie keine abgetrennte Kultursphäre für wenige Privilegierte mehr darstellt, und die Funktion des Intellektuellen nicht auf wenige beschränkt ist, da alle Intellektuelle sind. Bildung bedeutet die nicht durch Gesinnung, sondern durch konkretes Wissen getragene Befähigung zur Kritik der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, zur Reflexion auf die Trennung der Bildung, der Wissenschaft, der Kultur von anderen gesellschaftlichen Bereichen und dazu, diese Trennung in allen ihren Folgen kritisch infrage zu stellen.

Bildung beinhaltet zweitens auch, die Abspaltung des formalen und herrschaftlich-disponierenden Wissens von der Natur zu überwinden durch eine Besinnung auf die eigenen Erfahrungen und Wünsche, die eigene Natur, die Natur in uns, den Körper, seine Vielseitigkeit und seine Endlichkeit. Dabei geht es nicht darum, die Erfahrungen unkritisch und naiv für sich gelten zu lassen, sondern sie in den Prozess der Bildung einzubeziehen, sie als einen Ausgangspunkt des Prozesses der Bildung zu begreifen, sie in diesem Prozess zu rationalisieren. Bildung, Wissen und Kultur sind parteilich, sind Ergebnis der Vernunft, die aufgrund von Einsicht verändern will: Wer nichts will, erkennt auch nichts. Aber das bedeutet nicht, dass sie bloß partikularistisch und instrumentell dem Interesse einer Person oder eines Individuums dienen. Vielmehr tragen Bildungsprozesse dazu bei, dass die Individuen sich und ihre Interessen ändern und sie im Lichte der Erfahrungen, des Wissens anderer sehen und beurteilen. Zur Erfahrung von Bildung gehört, dass Vernunft, vielleicht zu wenig und noch immer ohnmächtige Vernunft, aber doch Vernunft, schon in der Welt ist, denn die Gegenstände, die Verhältnisse sowie die Begriffe sind bereits das Ergebnis von Praxis früherer Menschen, und insofern steckt darin auch Vernunft der ihr gemeinsam ihr Leben und Überleben sichernden Menschheit. Ein solcher Bildungsprozess begnügt sich nicht mit herrschendem Wissen, das all die Erfahrungen der Alternativen, der Freiheit, der körperlichen Anstrengung ausgrenzt. Die Produktion kritischen Wissens will einen Bildungsprozess in Gang setzen, in dem, gestützt auf die Erfahrungen, Ziele und Praktiken der Individuen als Gesamtheiten von sozialen Verhältnissen, eben diese gemeinsam geteilten Verhältnisse autonom gestaltet und die Räume der Freiheit für alle größer werden. Auf diese Weise wird Bildung und das mit ihr verbundene Wissen verbindlich. Individuen stehen für das Wis-

sen ein, weil es zu ihnen gehört, es bleibt ihnen nicht äußerlich, es hat Konsequenzen. Bildung wird zu einer Haltung der Leidenschaft für die Wahrheit und die Vernunft, einer Vernunft, die die Praxis der Individuen zu bestimmen vermag.

Die politische Metapher *links* und die politischen Orientierungen von Studierenden

Die Hochschulen sind in einer bedenklichen Situation, es wird davon gesprochen, dass sie verrotten. Die scherenartige Entwicklung, die sich seit Mitte der 1970er Jahre in der Hochschulpolitik abzeichnet, verschärft sich. Das Verhältnis zwischen der Zahl der HochschullehrerInnen und der der Studierenden wird immer ungünstiger. Offen oder informell findet eine Reorganisation der Hochschulen zu regionalen Verbundhochschulen statt, die langfristig nicht mehr in der Lage sein werden, die Breite akademischer Disziplinen zu vertreten. Gleichzeitig reagieren die Fachgebiete mit einer professionalistischen Einengung. Drastische Einsparungen, die das Lehrangebot, die Ausbildung des akademischen Nachwuchses, die Forschung, die technische wie wissenschaftliche Infrastruktur treffen, führen zwangsläufig zu einer Senkung der wissenschaftlichen Standards. Die Entwicklung des Arbeitsmarktes verschärft nicht nur die Konkurrenz unter den Studierenden, sondern nötigt viele dazu, länger als nötig an den Hochschulen zu verweilen. Trotz aller rhetorischen Angriffe auf die zu lange Studiendauer als eine der Ursachen für die Hochschulmisere übernehmen die Hochschulen de facto die Funktion des Arbeitsmarktpuffers. Vielen Studierenden wird institutionell eine Vergeudung ihrer Lebenszeit zugemutet. Ihr Wissen, ihre Kompetenz und ihre Lebensperspektiven werden moralisch entwertet und vernichtet. Trotzdem kommt es kaum zu relevanten Protesten vonseiten der Studierenden. Dies legt die Frage nahe, wie sie sich politisch orientieren. Die Antwort auf diese Frage möchte ich hier aber mit einer weitergehenden Frage nach der Bedeutung und Gültigkeit der politischen Metaphorik der Links-rechts-Dichotomie verbinden. Dabei stütze ich mich auf Ergebnisse einer von Gerd Paul und mir am Institut für Sozialforschung durchgeführten Erhebung unter Studierenden an hessischen Hochschulen (vgl. ausführlich Demirović/Paul 1996).[1] Diese Studie hat sich vor allem auf die Frage konzentriert, wieweit unter Stu-

[1] Standardisiert befragt wurden im Sommersemester 1994 1.384 Studierende an hessischen Hochschulen, außerdem wurden zahlreiche offene Interviews und Gruppengespräche geführt.

dierenden rechte Ideologeme verbreitet sind. Doch lassen sich aus den Antworten auch Schlüsse auf die Verbreitung und Kohärenz linker Orientierungen ziehen.

1. Ist die Links-rechts-Topik noch brauchbar?

Wenn Studierende in den vergangenen Jahrzehnten, vor allem seit Mitte der 60er Jahre, politisch aktiv waren, dann war eine der zentralen Handlungskategorien in ihrem Selbstverständnis, links oder links-alternativ zu sein. Damit verband sich die Vorstellung, mit dem hochschulpolitischen Engagement nicht nur zur Verteidigung der Demokratie in der bundesdeutschen Gesellschaft, sondern auch zur Reform demokratischer Institutionen und zu einer weitreichenden Veränderung der bundesdeutschen Gesellschaft beizutragen. Selbst wenn die Mehrheit der protestierenden Studierenden von 68 viele der Ziele des SDS nicht teilte (vgl. Wildenmann/Kaase 1968), so wurde das demokratische Selbstverständnis vieler Studierender der 1960er und 1970er Jahre doch linkssozialistisch artikuliert, die Hochschulen waren die Basis der Neuen und undogmatischen Linken (Demirović 1991). Ende der 1970er Jahre wurde vermutet, dass knapp die Hälfte der Studierenden aufgrund ihrer linksalternativen Orientierung sich vom politischen System der Bundesrepublik abkehren könnte (vgl. Krause u.a. 1980). In den vergangenen Jahren wird allerdings eher eine zunehmende Resignation und Entpolitisierung sowie eine Distanz zur Politik und den Parteien beobachtet (Brämer 1993; Bargel 1994). Doch sind das öffentliche Bild der Hochschulen und das Selbstverständnis der Studierenden immer noch von den historischen Konstellationen geprägt.

Die Mehrheit der Studierenden hält sich weiterhin für links. Nach ihrem politischen Standort auf der Links-rechts-Achse im Vergleich zur Bevölkerung befragt, geben 61% an, sich *links* von der Mitte zu sehen; 37% wählen Werte (1 und 2 auf einer 7-stufigen Skala), die es erlauben, sie als deutlich links einzustufen. Lediglich 18% sehen sich *rechts* von der Mitte. Die Mitte selbst wird von 14% gewählt, weitere 8% geben an, sich nicht einordnen zu können. Der Mittelwert liegt bei 3,1 und damit links von der rechnerischen Mitte. Mit diesen Werten, die ähnlich auch in anderen Untersuchungen festgestellt werden (vgl. Bargel 1994), unterscheiden sich die Studierenden von ihren nicht studierenden Altersgenossen. So ergibt die Befragung des Deutschen Jugendinstituts, dass sich gut ein Drittel der westdeutschen Jugendlichen links einstuft (vgl.

Hoffmann-Lange 1994: 167ff.).[2] Die Mitte wird von 45% gewählt, und weitere 20% halten sich für *rechts*. Der Mittelwert beträgt auf einer zehnstufigen Skala 5,1 und liegt also gleichfalls links von der rechnerischen Mitte (= 5,5). Die Jugendlichen im Allgemeinen unterscheiden sich damit von der westdeutschen Gesamtbevölkerung, die sich *rechts* von der Skalenmitte sieht.

Doch was sagen diese Werte aus, und welche handlungsmotivierende Bedeutung kommt der metaphorischen Verwendung der Links-rechts-Symbolik zu? Die Metapher *links* ist semantisch keineswegs neutral, sondern hat sich im Laufe des historischen Prozesses mit zahlreichen Bedeutungen angereichert. Mit *links* verbinden sich die sozialrevolutionäre Tradition der sozialistischen Arbeiterbewegung und die Forderung nach dem Bruch mit aller bisherigen Geschichte als einer Geschichte von Klassenherrschaft. »Genug vom Gesetz aus Adams Zeiten, / Gaul Geschichte, du hinkst ... / Wollen die Schindmähre zu Schanden reiten. / Links! / Links! / Links!« (Majakowski) Angesichts der tiefen historischen Brüche, die sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten abzeichnen (vgl. Hobsbawm 1995), erscheinen in der Diskussion diese tradierten Bedeutungsschichten von *links* selbst noch als Teil des Gesetzes aus Adams Zeiten, das die Möglichkeit einer nüchternen kritischen Politik mit dem Alp der vergangenen Geschlechter belastet, als ein historisches Kostüm, unangemessen hinsichtlich des gegenwärtigen Stands sozialer Konfliktlagen und deswegen abzulegen – *links* hinkt. Deswegen wird in durchaus emanzipatorischer Absicht gegen die weitere Verwendung der Metapher *links* argumentiert.

Der Argumentation von Jürgen Link zufolge handelt es sich bei der Links-rechts-Topik um ein symbolisches Dispositiv, durch das es möglich ist, eine bestimmte Form von Hegemonie auszuüben, die er im Anschluss an Foucault als Normalismus bezeichnet. Charakteristisch für den Normalismus ist es, unterschiedliche Praktiken in ein quantitatives Kontinuum zu transformieren. Politisch differente Positionen werden mittels der Links-rechts-Topik auf einer kontinuierlichen Achse angesiedelt und statistisch erfassbar gemacht. Mit der Bestimmung von statistischen Verteilungen lassen sich Normalität und Abweichung festlegen. Charakteristisch für den Normalismus ist das Modell der symbolischen Gleichgewichtswaage. Es kennt keine Diskontinuität mehr. Normalität ergibt sich statistisch einfach aus der Normalverteilung auf der Links-

[2] Der Vergleich ist nicht im strengen Sinn möglich, da die Frage wie das Skalenformat voneinander abweichen.

rechts-Achse. Dort, wo sich auf der Achse die größte Zahl findet, ist die positiv bewertete Mitte. *Links* und *rechts* sind Abweichungen, Ränder des politischen Spektrums, die sich zwangsläufig aus der statistischen Verteilung von der Mitte her ergeben, also relationale Begriffe mit ausschließlich statistischer und keiner genuin politischen Bedeutung. Die Metaphern *links* und *rechts* verkörpern die an die Ränder der Normalverteilung gedrängte Diskontinuität der symbolischen Anordnung des Politischen. Während die oben festgestellte Links-rechts-Verteilung in der Gesamtbevölkerung diesem Modell entspricht, kann die Verteilung der Studierenden nach Link mit dem Modell des symbolischen Bürgerkriegs charakterisiert werden. In diesem Fall der Umkehrung der Gaußschen Glockenkurve ist die Mitte quantitativ schwach besetzt und bezeichnet das Moment der Diskontinuität, die Extreme können ins Unendliche zunehmen. Die Mitte stellt das axiologische Minimum dar, *links* und *rechts* stehen sich unversöhnlich gegenüber (vgl. Link 1991: 19ff.). Normalistisch sind beide Modelle. Ersteres, weil es dazu nötigt, sich politisch in der Mitte oder in ihrer Nähe zu bewegen, letzteres, weil es den Übergang von *links* nach *rechts* oder umgekehrt nur als Diskontinuität und Verrat kennt. Das Modell des symbolischen Bürgerkriegs führt zu einer polizeilichen Logik der Ab- und Ausgrenzung und ist dem politischen Versuch, Individuen für eine konkrete emanzipatorische Politik zu gewinnen, eher hinderlich. Denn eine die Subjekte verknüpfende Politik wird in diesem Modell erst möglich, wenn es zum Bekenntnis zu einer linken Identität kommt. Insgesamt also haben, so scheint es, die politischen Metaphern *rechts* und *links*, die nur statistische Relationen bezeichnen, keine stabilen Bedeutungen. Ihre normalisierende Funktion erfüllen sie gerade dadurch, dass sie auf der Links-rechts-Achse als Ergebnis der statistischen Normalverteilung beliebig hin und her gleiten und alle Bedeutungen entlang einer einzigen Dimension homogenisieren.

Der relationale Charakter der Links-rechts-Topik bindet die Subjekte also an bestimmte Sprecherpositionen, die sie in einen deutlichen Gegensatz zu anderen bringen, ohne dass jedoch diesem symbolischen Gegensatz irgendein soziales Verhältnis zugrunde läge. Ein Anhaltspunkt für eine solche ausschließlich relationale Bedeutung ergibt sich aus den Antworten auf eine weitere in unserer Erhebung gestellte Frage nach der Selbstzuordnung auf der Links-rechts-Achse, und zwar nun im Vergleich zu den Kommilitonen. Die statistische Mitte verschiebt sich von 3,1 auf 3,6 und damit nach *rechts*. Der Anteil derjenigen, die sich als *links* von der Mitte betrachten, sinkt von 61 auf 38%, derjenigen, die sich als deutlich *links* sehen, von 37 auf 19%. Während die Zahl der *rechts* von der

Mitte Stehenden fast gleich bleibt (ihr Anteil wächst von 18% auf 20%), nimmt die Mitte um acht Prozentpunkte von 14 auf 22% zu.

»Rechts und links ist schwierig. Also an der Hochschule verschwimmt das völlig. Bei Bündnis 90/Die Grünen und den Jusos ist es noch einsehbar, dass die natürlich links sind, aber bei den anderen Gruppierungen ist es schwierig, grundsätzlich, dann verschwimmt an der Uni sowieso alles. Ich glaube dieses ganze Spektrum wandert sowieso ein bißchen mehr nach links. Insofern sind die Jusos, beispielsweise bei den Politologen, schon fast bürgerliche Verräter, während sie draußen, wenn wir gegen Kanther demonstrieren und von der Polizei niedergewalzt werden, sind wir eher die linken Gewalttäter. Das verschiebt sich an der Uni auch, und ich glaube grundsätzlich, hier an der Uni trifft das nicht zu, diese Links-rechts-Bestimmung.« (Interview F1.3, Mitglied der Juso-Hochschulgruppe Frankfurt, S. 20)

Solche Verschiebungen auf der Links-rechts-Achse legen die Konsequenz nahe, dass *links* und *rechts* kaum oder nur gering mit inhaltlichen Festlegungen verknüpft sind. Während Jürgen Link, der vermutet, dass das symbolische Dispositiv der Links-rechts-Achse nach wie vor dominant ist und sogar in die neuen Demokratien Osteuropas exportiert wird, fordert, gegen es Politik zu machen, um es zu unterlaufen, vertreten andere Autoren die Ansicht, es hätte seine symbolische Wirkungsmächtigkeit schon längst verloren. Das Rechts-links-Schema sei aufgeweicht, *links* kann als anachronistisch gelten, weil es sich nicht mehr mit der Dynamik gesellschaftlicher und politischer Prozesse verknüpfe und keine Spaltungslinien der Gesellschaft mehr bezeichne. Aufgrund der Globalisierung der Weltwirtschaft und neuer Formen der internationalen Arbeitsteilung hätten sich neue strukturelle Ungleichheitsmuster herausgebildet (Ziebura 1996: 85f.).[3]

[3] Der Rechts-links-Gegensatz hat zu keinem Zeitpunkt einfach eine objektive Spaltungslinie der Gesellschaft linear symbolisch repräsentiert, sondern unterschiedliche Konfliktlinien zu einer symbolischen Einheit und Gegensätzlichkeit verdichtet. Deswegen ist die Äußerung Zieburas, dass Gegenpositionen sich in ausgegrenzten Segmenten der Gesellschaft ansiedeln und wegen ihrer Heterogenität kein glaubwürdiges Gegenprojekt ergeben könnten, wenig plausibel. Heterogenität war und ist gerade die Grundlage von Politik und Verallgemeinerung, die die Metapher *links* herstellt. Die Frage ist jedoch erstens, ob *links* eine Metapher ist, die heute noch heterogene Lagen verallgemeinern kann und zweitens, ob heute überhaupt noch politische Verallgemeinerung möglich ist (vgl. dazu die Ende der 1990er geführte Kontroverse in: Butler/Laclau/Žižek 2013).

Davon, dass das Links-rechts-Schema historisch ohnehin überholt sei, spricht auch Ulrich Beck. Die Rechts-links-Ordnung des Politischen sei an der globalen Risikogesellschaft zerbrochen, die die Moderne in jeder Hinsicht, auch noch in ihrer Modernität, modernisiert. Sicherheit und Kontrolle, Muster der Politik der Industriemoderne, lassen sich nicht mehr aufrechterhalten. Doch was zunächst wie eine empirische Feststellung klingt, erweist sich bei näherer Betrachtung als eine politische Forderung. Beck ist der Ansicht, dass es notwendig sei, den Links-rechts-Binarismus zu überwinden. »Nur wenn es gelingt, das Links-Rechts-Monopol des Politischen, das mit der Französischen Revolution erfunden wurde und mit der Industriemoderne seinen Siegeszug angetreten hat, durch Alternativen aufzubrechen, können die politischen Spannungen der reflexiven Moderne, die schon hinter den eingeschliffenen Altgegensätzen rumoren, begriffen werden.« (Beck 1993: 85) Nach Beck hat der Links-rechts-Binarismus also weiterhin eine bedeutsame symbolische Macht, insofern er immer wieder von neuem überholte Konfliktlinien in das Feld des Politischen zieht und zu einer systematischen Verkennung solcher Konfliktachsen wie sicher-unsicher, politisch-unpolitisch, innen-außen beiträgt und den Umgang mit Ungewissheit, mit der Gestaltbarkeit der Gesellschaft und dem Fremden verunmöglicht. Tatsächlich ist seine Argumentation im traditionellen Sinn ideologiekritisch. Diejenigen, die die politische Metaphorik von *links* und *rechts* verwenden, tun dies nicht mehr mit historischer Rationalität. Denn die industriegesellschaftliche Parteienlandschaft erodiere bis in ihre Tiefenschichten. Die Suche nach Halt lasse die Menschen die Links-rechts-Ordnung restaurieren, so wie sie auch in den Nationalismus flüchteten (ebd.: 230). Diese Kritik läuft auf eine am falschen Bewusstsein hinaus; immerhin hätten aus dieser Sicht gut 90% der von uns befragten Studierenden ein grundlegend falsches Verständnis ihres Verhältnisses zur gesellschaftlichen Situation, insofern sie bereit sind, eine Position auf der Links-rechts-Achse anzugeben.

Theoretisch ist der Sachverhalt aus dreierlei Gründen komplizierter. Beck interpretiert die Verwendungsweise der Links-rechts-Topik ausschließlich modernisierungstheoretisch, nämlich als Reaktion auf die durch Modernisierung erzeugte Anomie und die Suche nach entschwundener Sicherheit. Danach sind die Menschen einfach nicht modern genug. Die Möglichkeit, dass es sich um einen Verlust der Hegemonie von *links* handelt – also um eine Veränderung des politischen Kräftegleichgewichts, wie es im Streben der Grünen zur mittleren Mitte oder in der Desartikulation von ökologischer Krisenwahrnehmung und Kritik am

naturwüchsigen Zwang zu Akkumulation zum Ausdruck kommt –, wird von ihm argumentativ nicht verfolgt. Dies würde bedeuten, dass in einer Übergangsphase Unsicherheit über die Pertinenz der Links-rechts-Symbolik entsteht und erzeugt wird, um die verdichtende Bedeutung von *links* zu zerstören und das politische Feld von der Mitte und der Rechten her neu zu konstruieren. Nicht die Links-rechts-Topik ist also obsolet, sondern eine bestimmte Verknüpfung von handlungsorientierenden Elementen.

Zweitens lässt sich feststellen, dass neben denjenigen, die sich gegen die Links-rechts-Topik aussprechen, auch Intellektuelle auftreten, die die Ansicht vertreten, dass *links* auch weiterhin handlungsorientierend sein könnte und sollte. Norberto Bobbio verteidigt *links* und indirekt den Handlungshorizont der Französischen Revolution, insofern damit Gleichheit und Freiheit gemeint sind, deren Verwirklichung weiterhin aussteht (Bobbio 1994). Anthony Giddens, der auf der Grundlage einer durch reflexive Modernisierung erzeugten Ungewissheit gleichfalls nahelegt, dass radikale und emanzipatorische Politik jenseits der Unterscheidung von *links* und *rechts* anzusetzen hätte, konzediert, dass diese symbolische Ordnung des politischen Feldes weiterhin Gültigkeit hat. »But does the distinction between left and right retain any core meaning when taken out of the mundane environment of orthodox politics? It does, but only on a very general plane.« (Giddens 1995: 251). Auch Helmut Dubiel (1994), der sich wie Beck und Giddens auf das Konzept der Ungewissheit bezieht, lässt durch seine Argumentation erkennen, dass die Anerkennung der Ungewissheit der reflexiven Moderne selbst noch wenig über das politische Verhältnis der Ungewissheit gegenüber aussagt. Ist sie ein antimetaphysisches Prinzip oder ein affirmativer Modus der Lebensführung, sich auf den GAU oder den statistisch nicht unwahrscheinlichen Autounfall einzustellen? Dubiel jedenfalls vertritt die Ansicht, dass *links* neu zu definieren sei durch die Forderung nach einem demokratischen Umgang mit Ungewissheit. Damit wird der materiale Gehalt der Unterscheidung von *links* und *rechts* zwar neu definiert, aber der Code selbst wird in der traditionellen Form beibehalten, denn *links* wird durch den Begriff der Gleichheit definiert: Wenn Ungewissheit besteht, soll sie für alle gleichermaßen gelten, Sicherheit kein Privileg weniger sein.

Wird drittens berücksichtigt, dass die politische Metapher *links* mit der Tradition der Marxschen und kritischen Theorie verknüpft ist, dann lassen sich Bedeutungsschichten feststellen, die erkennen lassen, dass die Achsen, die Beck als Alternative zur Links-rechts-Achse präsentiert,

keineswegs neu sind. Schon Marx kritisierte den spezifischen Handlungshorizont der Französische Revolution und die mit ihr verbundene Logik des Politischen, nämlich die Logik der idealisierenden Verallgemeinerung der Lebensform einer Klasse zur Lebensform aller Individuen, und forderte, die Beschränktheiten einer bloß politischen Emanzipation, also die Verwirklichung von Gleichheit, Freiheit und Sicherheit, historisch zu überwinden. Das Politische erschien ihm als die Fortsetzung der religiösen Verhältnisse der Feudalität unter modernen Verhältnissen. Wie in der Religion durch Gott würden sich die Menschen unter modernen Verhältnissen immer noch durch ein Drittes vermitteln, den Staat, die Ware oder das Geld. Ihr gesellschaftliches Verhältnis würde sich transsubstantiieren gleich dem Heiligen Geist, der sich in einem partikularen Individuum, Jesus, verkörpert. Marx argumentierte also nicht nur für die radikale Immanenz, die Einsicht, dass die Menschen für ihr Handeln, ohne transzendente Gewissheit und ohne letztes Ziel, immer selbst verantwortlich sind. Er forderte auch noch die Überwindung der Logik des Politischen wie die Beschränktheit der Verhältnisse, unter denen die Menschen in die Schranken ihrer Klasse verwiesen sind, in der sie bestenfalls hoffen können, als abstrakte Gleiche anerkannt zu werden, aber nicht, als Individuen mit allen anderen Individuen gesellschaftlich zu kooperieren und einander nicht länger als Fremde entgegenzutreten. Die Ermöglichung der unbeschwerten individuellen Differenz als eine Form positiver Freiheit, in der die Freiheit des Einzelnen die Freiheit aller anderen vergrößern würde, gilt als Ziel. *Links* wird verstanden – ganz im Sinne Majakowskis – als der eigentliche Fortschritt in der Geschichte, die noch keinen Fortschritt kannte (vgl. Adorno 1977) – als Übergang von der naturwüchsigen zur menschlich gestalteten Geschichte.

Die Metapher *links* steht im Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz, sie stellt eine Kritik an der Kontinuität der Geschichte dar, sie bezeichnet emanzipatorische Politik ebenso wie die Kritik der Politik. Diese theoretischen Überlegungen weisen darauf hin, dass *links* selbst mehrdimensional zu verstehen ist und ein Bündel von politischen Orientierungen anzeigt. Es mag für die Meinungsforschung ein empirisches Problem sein, dass die Metaphern *links* und *rechts* sehr Unterschiedliches messen (vgl. Falter/Schumann 1992), doch kann dies auch so interpretiert werden, dass sie weiterhin eine bedeutsame politisch-symbolische Praxis darstellen. Würde *links* eindeutig werden, nämlich nur ein einziges Bedeutungselement repräsentieren, wäre es genau genommen überflüssig.

2. Linke Artikulationen

Die Topik von *links* und *rechts* ist nicht nur in einem statistischen Sinne relational, sondern auch in einem politischen. Sie markiert einen politischen Gegensatz. Wie immer im Fall solcher Gegensätze handelt es sich nicht um substanzielle, sondern allein um differenzielle Oppositionen, die durch die Verknüpfung von Bedeutungselementen einen Gegensatz konstruieren (vgl. Laclau 1981). Dieser Bedeutungsprozess unterliegt keiner logischen Notwendigkeit, gleichwohl ist er auch nicht willkürlich. Als konventioneller und historischer Prozess der Auseinandersetzung zwischen großen sozialen Kollektiven und ihren Interessen trägt er zur Herausbildung gesellschaftlich-kultureller Macht bei, der sich die sozialen Akteure nicht entziehen können. Bei *links* und *rechts* handelt es sich um ein objektives diskursives Verhältnis, das die SprecherInnenposition deutlich markiert. Auf die Frage, was die Studierenden unter *links* und *rechts* verstehen, sind die häufigsten Bestimmungen für

- *links*: sozial (19% der Angaben zu *links*), ökologisch (11%), SPD (9%), sozialistisch (9%), kommunistisch (9%), Weltoffenheit (8%), liberal, individuell (8%), Grüne (7%), progressiv (5%), gewerkschaftsnah (5%);
- *rechts*: konservativ (24% der Angaben zu *rechts*), Vertretung der Besitzenden (11%), nationalistisch (10%), CDU/CSU (9%), rechtsextrem (7%), traditionsorientiert (7%), REPs (6%), Ausländerhass (5%), Machtorientierung (5%), Starrheit (4%).

Diese Bestimmungen zeigen, dass die Semantik von *links* und *rechts* relativ konventionell ist und eine deutliche Polarisierung anzeigt. Der sozialen, fortschrittlichen, ökologischen und weltoffenen Position auf der Linken wird die konservative, traditionalistische, besitz- und machtorientierte sowie nationalistische und fremdenfeindliche Position auf der Rechten gegenübergestellt. Der konventionelle Gegensatz wird vor allem durch den linken Wertakzent, den die Ökologie erhält, erweitert.

Die nähere Betrachtung zeigt, dass die konventionelle Semantik aber ihrerseits von der politischen Position überdeterminiert ist. Für die Linken und die Rechten hat *links* jeweils etwas unterschiedliche Bedeutungsakzente. Nennen die Linken am häufigsten: sozial, ökologisch, weltoffen, liberal, so wird von der Gruppe mit einer Position der rechten Mitte *links* eher bestimmt durch SPD, sozial, sozialistisch und kommunistisch. Während die Linken sich also durch einen Habitus beschreiben, der erst in zweiter Linie an eine politische Richtung gebunden ist, bestimmen ihrem Selbstverständnis nach rechtsorientierte Personen

links eher durch eindeutige politische Präferenzen und Organisationen. Hierbei spielt die Ökologie nur eine untergeordnete Rolle.

Links gibt also – wie die Gegensätzlichkeit der Bedeutungen zeigt – zunächst einen deutlichen Hinweis auf die Ablehnung von rechten Ideologemen. Als charakteristisch für rechte Ideologeme können – im Anschluss an die Rechtsextremismusdiskussion (vgl. Stöss 1989) – die Ablehnung von demokratischen Verfahrensregeln, Nationalismus und Fremdenfeindlichkeit gelten. Die Tabelle 1 gibt Aufschluss über die Verteilung der Antworten auf Vorgaben in diesen drei Dimensionen. Die Antworten auf diese Vorgaben bilden einen faktorenanalytisch nachweisbaren Zusammenhang. Die politischen Selbstbeschreibungen der Befragten als *links* oder *rechts* sind relativ eng mit ihren jeweiligen Orientierungen in den einzelnen Dimensionen verknüpft.

Die Antworten auf die auf *Nationalismus* zielenden Vorgaben zeigen, dass die häufig geäußerte Vermutung, auch unter Linken sei der Nationalismus verbreitet, zumindest unter Studierenden nur eine geringe empirische Evidenz hat. Von den Linken (n = 471) lehnen 87% die Vorgaben sehr deutlich (67%) und deutlich (20%) ab, nur fünf Prozent stimmen ihnen zu. Auch in der linken Mitte (n = 312) ist der Anteil der Ablehnenden mit 78% sehr hoch. Demgegenüber lehnen nur 17% der Rechten (n = 48) die Vorgaben ab, während sich 52% zustimmend äußern und als nationalistisch orientiert gelten können.

Für die *Fremdenfeindlichkeit* lässt sich feststellen, dass von den Linken (n = 467) 87% fremdenfeindliche Statements ablehnen und nur drei Prozent Zustimmung erkennen lassen. Schon in der linken Mitte (n = 312) sieht das etwas anders aus. 75% lehnen sie ab, sechs Prozent stimmen ihnen zu. Unter denen, die sich für *rechts* halten (n = 47), antworten 60% fremdenfeindlich, elf Prozent lehnen die entsprechenden Statements ab.

Die bivariate Analyse ergibt also, dass von *links* nach *rechts* die Zustimmung zu nationalistischen und fremdenfeindlichen Vorgaben linear zunimmt. Diejenigen, die sich politisch in der Mitte sehen, wählen auf den Skalen mittlere Werte, nehmen also eine eher unentschiedene Position ein. Das Gleiche gilt für diejenigen, die angeben, nicht beurteilen zu können, wo sie sich auf der Links-rechts-Achse befinden. Im Vergleich der drei Dimensionen fällt dieser Zusammenhang am wenigsten deutlich in den Antworten auf Vorgaben aus, die auf das Verständnis von *Demokratieprinzipien* zielen. Von denjenigen, die sich als *rechts* bezeichnen (n = 45), befürworten 64% die Vorgaben, nur vier Prozent lehnen sie ab. Zwischen denen, die sich in der Mitte des politischen Spek-

Tabelle 1: Dimensionen politischer Orientierung I: Demokratie, Nationalismus, Fremdenfeindlichkeit (Angaben in %)

Statements zu Demokratieprinzipien (Reliabilitätswert Alpha = 0,51)					
	Gesamt	**Zustimmung**	**Ablehnung**	**Ablehnung Männer**	**Ablehnung Frauen**
Der Bürger verliert das Recht auf Streiks und Demonstrationen, wenn er damit die öffentliche Ordnung gefährdet.	n = 1353	28	55	54	56
Aufgabe der politischen Opposition ist es nicht, die Regierung zu kritisieren, sondern sie in ihrer Arbeit zu unterstützen.	n = 1351	18	65	63	68
Die Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Interessengruppen und ihre Forderungen an die Regierung schaden dem Allgemeinwohl.	n = 1360	14	71	64	80
Statements zu Nationalismus (Reliabilitätswert Alpha = 0,88)					
	Gesamt	**Zustimmung**	**Ablehnung**	**Zustimmung Männer**	**Zustimmung Frauen**
Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls unter den Deutschen	n = 1357	28	54	33	22
Stärkung der deutschen Identität.	n = 1361	14	69	18	9
Die Deutschen sollten mehr Nationalgefühl haben.	n = 1374	13	74	16	9
Förderung des Nationalstolzes	n = 1366	8	82	9	6
Statements zu Fremdenfeindlichkeit (Reliabilitätswert Alpha = 0,79)					
	Gesamt	**Zustimmung**	**Ablehnung**	**Zustimmung Männer**	**Zustimmung Frauen**
Kriminelle Ausländer sollte man sofort abschieben.	n = 1368	58	29	58	57
Nicht anerkannte Asylbewerber sollte man sofort ausweisen.	n = 1369	34	50	41	24
Politisches Ziel: Abwehr von kultureller Überfremdung	n = 1354	12	76	14	10
Man sollte keine weiteren Ausländer nach Deutschland kommen lassen.	n = 1373	7	82	6	9
Bedrohung durch Ausländer	n = 1375	6	85	6	6
Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die in der Bundesrepublik lebenden Ausländer wieder in die Heimat zurückschicken.	n = 1375	4	91	3	4

trums (n = 184), und denen, die sich in der rechten Mitte sehen (n = 180), gibt es keinen relevanten Unterschied. Beide Male fällt die Befürwortung mit jeweils knapp 40% ähnlich hoch aus. Von der politischen Mitte aus nach *rechts* ist also die Unterstützung für demokratische Prinzipien insgesamt sehr schwach (Mitte: 18%; rechte Mitte: 15%; Rechte: 4%).

57% der Linken (zusammengefasst Werte 1 und 2, n = 474, 37% der Befragten) lehnen die Vorgaben ab und lassen damit eine Unterstützung demokratischer Prinzipien erkennen. Die acht Prozent der Linken, die den Vorgaben zustimmen und die weiteren 35%, die anders antworten, geben durch ihre Antworten Hinweise auf ein geringes Verständnis von oder eine geringe Orientierung an demokratischen Prinzipien. Unter denen, die zur linken Mitte zählen (n = 310), lassen nur 42%, also nicht einmal die Mehrheit, eine positive Haltung gegenüber Demokratieprinzipien erkennen. 15% haben ihnen gegenüber ein distanziertes Verhältnis. Die Zahl der zustimmenden Antworten zu den Vorgaben vonseiten der Linken kann als erstaunlich hoch gewertet werden, denn die Unterstützung von Streik- und Demonstrationsrecht, die Ablehnung von Allgemeinwohl und die besondere Bedeutung der Opposition sind traditionell Merkmale linker politischer Positionen. In dieses Bild fügt sich ein, dass 49% der Linken dem Statement zustimmen, wonach sich die Deutschen wieder am Gemeinwohl statt an Interessen einzelner Gruppen orientieren sollten – also einem Statement, in dem die Möglichkeit zur Artikulation von Interessen eingeschränkt wird unter Bezug auf ein nationales, nämlich auf die Deutschen beschränktes Gemeinwohl.

Für eine linke Selbstdefinition hat die Abgrenzung von spezifisch rechten Ideologemen wie Nationalismus und Fremdenfeindlichkeit eine größere Bedeutung als die Ablehnung von undemokratischen Vorgaben, in denen im Namen von Allgemeinwohl und Regierbarkeit grundlegende Rechte der Entfaltung von Interessengegensätzen und -artikulation bestritten werden, Rechte, die historisch von sozialen Bewegungen erkämpft wurden. Dieser Umstand einer vergleichsweise geringen Unterstützung für Demokratieprinzipien gibt Anlass, dem Verhältnis zur Demokratie noch etwas genauer nachzugehen (vgl. Tab. 2). Es soll überprüft werden, wie das Verhältnis zur Verwirklichung zu demokratischen Normen ist. Intern ist Demokratie mit Optimierungserwartungen verknüpft, wonach Normen wie Gleichheit, Freiheit oder Solidarität tatsächlich für alle realisiert werden sollten. Insbesondere die Gleichheitsnorm war über viele Jahrzehnte bestimmend für ein linkes Politikverständnis, denn sie gibt Freiheit die spezifische Bedeutung der gleichen Teilnahme und Teilhabe aller an den gesellschaftlichen Entscheidungen, Gütern und

Tabelle 2: Demokraten und Autoritäre (n = 1384) (Angaben in %)

	Durchschnitt	Männer	Frauen	Mittelwert links-rechts	Mittelwert links-rechts	
					Männer	Frauen
Entschiedene Demokraten	4	3	6	1,88	1,94	1,84
Demokraten	20	17	23	2,29	2,35	2,24
Tendenzielle Demokraten	21	20	23	3,3	3,52	3,0
Unprofilierte	25	26	25	2,87	2,92	2,74
Für Autoritarismus Anfällige	15	17	12	3,5	3,65	3,18
Tendenziell Autoritäre	11	12	8	4,34	4,43	4,13
Autoritäre	4	5	2	4,91	4,97	4,75

Lebenschancen. Als ein nicht institutionalisiertes Mittel der Normrealisierung wird der zivile Ungehorsam betrachtet, der seinerseits intern mit der Gleichheitsnorm verknüpft ist, insofern sich AktivbürgerInnen durch offen angekündigte Aktionen kalkulierter Rechtsverletzung an die Öffentlichkeit wenden, um auf diese Weise eine getroffene politische Entscheidung erneut zum Gegenstand der öffentlichen Diskussion zu machen. An der öffentlichen Diskussion sollen alle mit ihren jeweiligen Interessen gleichberechtigt teilnehmen können (vgl. Habermas 1983; Rödel/Frankenberg/Dubiel 1989; Celikates 2010; Demirović 2014).

Ein Statement, das den durch die Gleichheitsnorm programmierten sozialen Fortschritt für gescheitert erklärt – »Politik zur Abschaffung sozialer Unterschiede ist zum Scheitern verurteilt« –, wird von 50% der Befragten, aber von 67% der Linken abgelehnt. Den Wert der Solidarität bewerten 71% der Studierenden als wichtig für ihr Leben, aber 85% der Linken – und dies in einer besonders intensiven Form. Die Linken stimmen auch der Befürchtung zu, dass der gegenseitige Wettbewerb die Solidarität der Menschen zerstöre, mit 69% häufiger zu als der Durchschnitt (54%).

Die Statements von Tabelle 3, die in den einzelnen Dimensionen faktorenanalytisch eng zusammenhängen, präzisieren das Gleichheits- und Solidarverständnis der Studierenden. Die Befürwortung der Vorgaben in diesen beiden Dimensionen fällt unter der Gesamtheit der Befragten hoch aus. Unter den Linken ist sie besonders ausgeprägt. Linear nimmt die Unterstützung von *links* nach *rechts* kontinuierlich ab. So stimmen die sehr Linken (Wert 1 auf der 7-stufigen Skala) zu 93% für die sozial-

Tabelle 3: Dimensionen politischer Orientierung II: Sozialstaat, Realisierung demokratischer Normen, alternative Demokratievorstellungen (Angaben in %)

	Gesamt	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung Männer	Zustimmung Frauen
Sozialstaatliche Konsenselemente (Reliabilitätswert Alpha = 0,72)					
Bedrohung durch soziale Polarisierung	n = 1369	59	19	57	62
Politisches Ziel: Mehr Geld für sozial Schwache wie Sozialhilfeempfänger, Obdachlose	n = 1366	57	21	50	67
Bedrohung durch Sozialabbau	n = 1369	51	28	45	58
Realisierung demokratischer Normen (Reliabilitätswert Alpha = 0,61)					
Politisches Ziel: Durchsetzung der vollen Gleichstellung der Frau in Beruf und Gesellschaft	n = 1365	86	5	81	93
Politisches Ziel: Beseitigung der Diskriminierung sexueller Minderheiten (z.B. Schwule, Lesben)	n = 1368	78	10	72	85
Ziviler Ungehorsam, z.B. Platzbesetzungen, Blockaden, ist ein legitimes Mittel politischer Auseinandersetzung.	n = 1368	60	26	56	66
Alternative Demokratievorstellungen (Reliabilitätswert Alpha = 0,56)					
Wirkliche Demokratie ist nicht Mitbestimmung, sondern selbstbestimmtes Handeln.	n = 1348	33	45	34	31
Wirkliche Demokratie ist nur außerhalb der bestehenden Institutionen möglich.	n = 1327	18	51	19	18
Politisches Ziel: Selbstorganisierte Gesellschaft ohne Staat	n = 1347	12	79	12	11

staatlichen Konsenselemente und zu 98% für die Verwirklichung demokratischer Normen. In der linken Mitte (Wert 3) sinken die entsprechenden Anteile auf 72 und 88%, unter den Studierenden der rechten Mitte (Wert 4) befinden sich die positiv Antwortenden mit Werten von 26% für den Sozialstaat schon deutlich in der Minderheit, während sie im Fall der Realisierung demokratischer Normen mit 54% noch eine leichte Mehrheit haben. Die Gleichheits- und die Solidarnorm wie auch die Ausgestaltungen dieser Normen sind also unter den Linken deutlich stärker ausgeprägt als unter denen, die sich in der Mitte oder *rechts* davon sehen.

Die Unterstützung der Gleichheitsnorm schließt auch eine selbstverständliche Offenheit für unkonventionelle sexuelle Orientierungen und Lebensformen ein. Es lässt sich allerdings feststellen, dass die Gruppe der Linken unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten einige Besonderheiten aufweist. So zeigt Tabelle 2, die die Antworten auf alle Vorgaben von Tabelle 1 typologisierend zusammenfasst, dass Frauen demokratischer antworten als Männer. Aus dem Mittelwertvergleich ergibt sich außerdem, dass die Frauen im gesamten politischen Spektrum etwas stärker nach *links* neigen. Für die Beseitigung des Abtreibungsverbots sprechen sich die linken Frauen mehr noch in der Intensität als im Volumen entschiedener aus als ihre linken Kommilitonen (72% der Frauen wählen Wert 7, aber nur 55% der Männer, im Volumen kommen die linken Frauen auf 88% Ablehnung, die linken Männer auf 85%). Für die Bewahrung in seiner herkömmlichen Form sind die linken Männer zu 29%, die linken Frauen aber nur zu 23%.

Die Frage, ob Feministinnen Personen sind, die ihnen sympathisch oder unsympathisch sind, fällt die Sympathiebekundung mit 41% zwar höher aus als bei allen anderen politischen Positionen, ist aber doch niedrig, wenn bedacht wird, dass es sich um eine Personengruppe handelt, die eine der zentralen Auseinandersetzungen um Emanzipation führt. Die linken Männer liegen mit 30% deutlich unter, die linken Frauen mit 51% über dem genannten Wert. Die Gruppe der Linken ist also quantitativ wie qualitativ in besonderem Maße von den Frauen geprägt. Sie sind konsequenter in ihren demokratischen, egalitären und sozialen Ansichten, und das Spektrum ihrer Positionen ist breiter als das der Männer.

In einem Zwischenresümee lässt sich bereits sagen, dass die linken Studierenden relativ eindeutig bestimmte Ziele äußern. Sie unterstützen den Sozialstaat und treten für eine weitere Verwirklichung von demokratischen Normen ein. Für ihr Selbstverständnis ist eine antinatio-

nalistische und antirassistische Haltung bestimmend. Ein kleiner Teil der Linken ist auch bereit, sich für Alternativen zu den bestehenden gesellschaftlichen Formen auszusprechen. Die Metapher *links* und die Intensität der Selbstzurechnung ist also außerordentlich aussagekräftig für ein spezifisches Bündel von Orientierungen der Befragten.

In den Begriffen von Ulrich Beck formuliert, ließe sich sagen, dass die Metapher *links* eine offene Haltung gegenüber dem Fremden bezeichnet. Die Gesellschaft gilt als veränderbar. Dennoch ist eine gewisse Stabilitätsorientierung vorhanden. Auf drei statistisch zusammenhängende Vorgaben, die eine solche anzeigen, nämlich dass ein sicherer Arbeitsplatz angestrebt wird und eine stabile soziale Ordnung und gute Umgangsformen als für das eigene Leben wichtige Werte betrachtet werden, antworten 67% der Linken positiv. Dieser Wert ist bemerkenswert hoch, auch wenn er im Unterschied zu allen anderen politischen Positionen unterdurchschnittlich ausfällt. Der Umgang mit Ungewissheit – wenn Ungewissheit der Gegenbegriff zu Stabilität ist – findet sich also eingeschränkt, aber noch am ehesten unter den Linken. Bestätigt wird dies auch durch Vorgaben, in denen der Verfall von Werten, die Zerstörung von Bindungen an die Gemeinschaft durch zu viele Freiheiten, der Verlust an Heimatgefühl beklagt und die Erhaltung überlieferter Sitten und Traditionen gefordert wird. Diesen vier, gleichfalls zusammenhängenden Vorgaben wird von 19% der Linken zugestimmt (16% der linken Männer, 21% der linken Frauen; Durchschnitt 31%).

Das Verständnis von *links* ist eher konventionell, insofern es im Wesentlichen gleichheits- und sozialorientiert ist. Doch hat es sich insbesondere unter den Linken um das Thema der Ökologie erweitert, wie die angeführten offenen Antworten zeigen. Dies wird noch deutlicher, wenn die Antworten auf entsprechende Vorgaben betrachtet werden. In allen Untersuchungen zu politischen Orientierungen unter Studierenden in den vergangenen Jahren spielt das Ökologiethema eine herausragende Rolle. Dies gilt auch für die von uns Befragten. Sind insgesamt 78% aller Studierenden für den ökologischen Umbau der Industriegesellschaft, dann gilt dies in besonderem Maße für die Linken, die sich zu 93% dafür aussprechen und dies auch entschiedener tun als diejenigen mit anderer politischer Position. Entsprechend hat für sie (93%) eine ökologisch bewusste Handlungsweise als Wert ihres persönlichen Lebens eine noch etwas größere Bedeutung als für den Durchschnitt (89%). Eine der möglichen Konsequenzen, nämlich Veränderungen des eigenen Verbraucherverhaltens, sind sie eher bereit zu tragen als die meisten Studierenden. Während die Linken dem politischen Ziel einer

drastischen Erhöhung der Benzinpreise aus ökologischen Gründen zu 69% zustimmen, gilt dies im Durchschnitt nur für 52%.

In der bisherigen Darstellung wurde eines der wichtigen Themen der Linken, nämlich die Kritik an den Formen der kapitalistischen Vergesellschaftung, nicht oder nur indirekt erwähnt. Vierzig Prozent der Befragten sehen sich durch die Unkontrollierbarkeit unternehmerischer Entscheidungen bedroht, die Linken aber zu 56%. Für das politische Ziel der Sicherung der freien Marktwirtschaft und des privaten Unternehmertums sind 55% aller Befragten, nur 25% lehnen dieses Ziel ab. Die Linken sprechen sich mit 46% deutlich häufiger gegen dieses Ziel aus; allerdings sind auch 32% dafür. Diese relativ hohe Zustimmung zur freien Marktwirtschaft und das private Unternehmertum weist darauf hin, dass die Linken in ihrem Verhältnis zur Kapitalismuskritik – das eigentlich das Zentrum ihrer politischen Position sein sollte – ziemlich unsicher sind. Der ökologische Umbau der Industriegesellschaft und das Ziel der Sicherung der Marktwirtschaft werden offensichtlich nur von einem Teil der Linken (43%) als Zielkonflikt empfunden. Noch immerhin 30% können es mit ihrer politischen Selbstcharakterisierung als Linke verbinden, sowohl für den ökologischen Umbau wie für die Sicherung der Marktwirtschaft zu sein. So ist es auch nicht verwunderlich, wenn sich 47% der Linken für die Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft aussprechen (Durchschnitt: 67%), sich ein Viertel unentschieden äußert und nur 28% ein solches Ziel ablehnen. Diese im Vergleich zu den anderen politischen Positionen zwar niedrigste, aber insgesamt doch erstaunlich hohe Zustimmung zu der neoliberalen und hegemonialen Definition der politisch-ökonomischen Situation geht allerdings vor allem auf diejenigen zurück, die auf der Links-rechts-Achse den Wert 2 wählen. Diejenigen, die sich als sehr *links* betrachten (Wert 1), entscheiden sich in erheblich größerem Maße gegen das Statement (45% dagegen, 26% dafür).

Unter der von uns zusammengefassten Kategorie der Linken gibt es also erhebliche Differenzen im Maß der Unterstützung dominanter Ideologeme. Die verbreitete marktliberale Position unter den Linken hat auch Auswirkungen auf das individuelle Selbstverhältnis diesen für notwendig gehaltenen ökonomischen Prozessen gegenüber. Insgesamt stimmen 60% der Befragten dem Statement zu, dass sich WissenschaftlerInnen mit ihrer Arbeit für die Sicherung des Industriestandortes Deutschland einsetzen sollten. Die Zustimmung der Linken fällt niedriger aus als bei denen, die eine andere politische Position einnehmen, ist mit 42% aber immer noch sehr hoch. Eine deutliche Ablehnung wird nur von 16%

ausgesprochen. Das Standortideologem des nationalen Wettbewerbsstaats findet eine konsensuelle Basis also bis weit in die Gruppe linker Studierender hinein. Da diese überdurchschnittlich häufig Sozialwissenschaften studieren, ist anzunehmen, dass die Verallgemeinerung einer kritischen Gegenposition auf erhebliche zivilgesellschaftliche Hindernisse stößt.

Die Kritikperspektive, so deutlich sie in der Tendenz unter den Linken zu erkennen ist, weist insgesamt eine gewisse Inkohärenz aus. Sie ist als Position sehr stark ausgeprägt in der Kritik an bestimmten Phänomenen wie Fremdenfeindlichkeit, Nationalismus und ökologischer Zerstörung. Der Zusammenhang dieser gesellschaftlichen Vorgänge mit ökonomischen wie politischen Verhältnissen wird aber in deutlich geringerem Maße gesehen und zum Gegenstand von Kritik gemacht.

Eine radikale Form der gesellschaftlichen Selbstgestaltung wird nur von einer kleineren Gruppe der Linken favorisiert, wie die Antworten auf entsprechende Vorgaben zeigen (vgl. Tab. 3). Von den sehr Linken (Wert 1) werden sie zu 53% unterstützt, das sind vier Prozent aller Befragten. Bei allen anderen Linken liegen die Werte aber deutlich darunter. Linke (Wert 2) äußern sich zu 24% (= 7% aller Befragten), Studierende der linken Mitte (Wert 3) nur zu 14% positiv (= 3% aller Befragten). Insgesamt befürworten 16% der Befragten eine Demokratisierung außerhalb politischer Institutionen. Bei den meisten Linken überwiegt die Orientierung an den gegebenen Normen und Institutionen. 67% der Linken stimmen der Vorgabe zu, dass unsere demokratische Verfassung sicherlich ihre Schwächen habe, sie jedoch, verglichen mit allen anderen, immer noch die beste politische Ordnung sei. Allerdings sind die Erwartungen an Reformen sehr groß. Auf unsere Frage, welche der angebotenen Alternativen zur Lösung für die Bewältigung heutiger politischer Probleme sie für die beste halten, findet unter den Linken die Bürgerbeteiligung (87%; Durchschnitt: 76%) die größte Zustimmung, gefolgt von Volksentscheiden (69%; Durchschnitt: 60%), einer Parteienreform (63%; Durchschnitt: 57%), direkter Demokratie (62%; Durchschnitt: 47%) und der stärkeren Entscheidungskompetenz für Fachleute (55%; Durchschnitt: 64%). Ein von Wahlen unabhängiges Mitentscheidungsgremium prominenter Persönlichkeiten befürworten 40% der Linken (Durchschnitt: 37%). Eine weitere Form der Partizipation, nämlich die betriebliche Mitbestimmung von ArbeitnehmerInnen, wird von 72% der Linken (Durchschnitt: 51%) gutgeheißen. Interessant an diesen Werten ist, dass sie alle unterhalb des sehr hohen Niveaus der Antworten in der Dimension der Verwirklichung der Gleichheitsnorm liegen (93%). Zwischen der nor-

mativen und der konkreten gesellschaftspoltischen Erwartung besteht also eine erhebliche Spannung.

Bürger- und Bürgerinnenbeteiligung findet unter den Linken eine starke Unterstützung. Auch Formen der direkten Demokratie werden von ihnen überdurchschnittlich häufig befürwortet. Gleichzeitig findet sich aber auch eine beachtliche Wertschätzung der politischen Mitwirkungsrechte von Experten. Dies macht auch das Antwortverhalten auf ein weiteres Statement deutlich. Die Vorgabe, dass es besser wäre, wenn unabhängige Experten bei politischen Entscheidungen mehr Einfluss hätten – eine Vorgabe, die sich durchaus in die populistische Kritik an demokratischen Verfahren einfügt –, wird von insgesamt 69% der Befragten befürwortet. Die Linken unterscheiden sich mit 66% in dieser Hinsicht kaum vom Durchschnitt. Die Unterstützung politischer Entscheidungskompetenzen von Fachleuten muss nicht, kann jedoch zu einer demokratischen Orientierung im Widerspruch stehen. Es ist einerseits ein Topos im Selbstverständnis der Linken gewesen, wissenschaftlichen Argumenten gegen Ideologie ein politisches Gewicht zu verleihen, und dies um so mehr, wie Wissenschaft selbst als ein wesentlicher Faktor in der Gestaltung von Produktion und Gesellschaft betrachtet wurde. Mit der Wertschätzung von Wahrheit verbindet sich allerdings häufig auch eine vorpolitische und nicht immer demokratische Erwartungshaltung gegenüber wissenschaftlichen Argumenten und dem Führungsanspruch von Experten und Eliteangehörigen. So lehnen die Linken zwar deutlich häufiger als die Vertreter anderer politischer Positionen die Ansicht ab, dass zu einer funktionierenden Demokratie eine starke Führungselite gehört. Doch immerhin 20% lassen aufgrund ihrer Antworten eine elitäre Tendenz erkennen. Fast die Hälfte der Linken (48%; Durchschnitt: 61%) nimmt für sich in Anspruch, selbst zukünftig Führungsaufgaben wahrzunehmen. Die Stärkung der politischen oder staatlichen Entscheidungskompetenzen wird von den Linken offensichtlich dann stärker unterstützt, wenn es um ökologische Problemlagen geht, während sie dies im Fall ökonomischer Handlungskompetenz für weniger wichtig halten. Auf die Vorgabe, dass zur Bewältigung der ökologischen Krise entschiedene staatliche Maßnahmen notwendig seien, antworten 88% der Befragten positiv, aber 95% der Linken. Demgegenüber findet das Statement »Die Erhaltung und Sicherung einer stabilen Wirtschaft verlangt einen starken Staat« überdurchschnittliche Zustimmung eher in der Mitte und *rechts* davon. Immerhin sind auch 29% der Linken dafür (Durchschnitt 42%). Diese relativ starke Ausrichtung des politischen Entscheidungs- und Handlungsprozesses an Eliten und staatlichen Institu-

tionen wie die Befürwortung marktwirtschaftlicher Mechanismen legt es nahe, sich das Verhältnis der Linken zum politischen Handeln selbst noch näher anzusehen.

Von den von uns befragten Studierenden geben auf die Frage, ob sie politikverdrossen seien, 29% an, ziemlich und sehr politikverdrossen, weitere 45%, dies zum Teil zu sein. Betrachten wir die 29% der deutlich Politikverdrossenen unter dem Gesichtspunkt ihrer politischen Position, so sind die Linken durchschnittlich politikverdrossen. Ihr allgemeinpolitisches Interesse ist intensiver als das der anderen politischen Positionen. Stärker ausgeprägt ist auch das Interesse an studentischer und hochschulpolitischer Aktivität. Entsprechend finden sich unter den Linken die vergleichsweise häufigsten Nennungen auf Fragen nach politischen Aktivitäten. 10% von ihnen geben an, regelmäßig oder unregelmäßig in politischen Studentengruppen aktiv zu sein (Durchschnitt: 6%). Für die Tätigkeit in Fachschaften gilt dies für 18% der Linken (Durchschnitt: 13%). In Parteien sind 7% der Linken regelmäßig und gelegentlich aktiv (Durchschnitt: 7%), in Bürgerinitiativen 16% (Durchschnitt: 10%). Besonders gering sind Aktivitäten in Institutionen der studentischen Selbstverwaltung, also Studierendenparlamenten und ASten. Von den Linken beteiligen sich drei Prozent (Durchschnitt: 2%). Die Linken engagieren sich also in selbständig organisierten politischen Gruppen und im Rahmen studentischer Politik deutlich häufiger als der Durchschnitt der Studierenden. Doch bleibt das Engagement selbst noch erheblich unter dem Niveau, das aufgrund der sehr viel stärkeren Befürwortung von politischer Partizipation und direkter Demokratie zu erwarten wäre.

Auf die Frage danach, welche persönlichen Eindrücke zu der Konsequenz geführt haben, sich nicht mehr zu engagieren, wird am häufigsten geantwortet: keine Zeit (32% aller Angaben). Es folgen Resignation (20%), Desinteresse (14%), zu komplexe Verhältnisse beziehungsweise Unübersichtlichkeit (7%) sowie unklare Ziele der Gruppen (7%). Das Zeitargument ist in seiner Bedeutung schwer einzuschätzen. Es kann sein, dass der zeitliche Rhythmus des Studienalltags durch Leistungsdruck, Erwerbstätigkeit und Fahrtzeiten enorm verdichtet ist.[4] Doch der Hinweis auf die fehlende Zeit kann auch ein vorgeschobenes Argument

[4] Durchschnittlich werden von den Studierenden in unserem Sample 32 Stunden pro Woche für Studium, 14 Stunden für Jobs und 4,5 Stunden für Politik aufgewandt, weitere Aktivitäten wie Sport nehmen 8 Stunden in Anspruch. 15% jobben mehr als 20 Stunden pro Woche, ein weiteres Drittel zwischen 10 und 20 Stunden.

sein, denn über Zeitmangel lässt sich schlechter diskutieren als über die Prioritäten, die im Wesentlichen darüber entscheiden, für welche Tätigkeiten die Zeit verwendet wird. Die Linken verwenden das Zeitargument weniger häufig als der Durchschnitt. Überdurchschnittlich häufig nennen sie Resignation, die hohe Komplexität der Gesellschaft und Bequemlichkeit. Die resignative Tendenz in der Linken geht einher mit einer deutlichen Tendenz zu einer pessimistischen Sicht auf die Zukunft. Häufiger als der Durchschnitt geben sie nämlich an, die gesellschaftliche (Durchschnitt: 45%, Linke: 61%) wie die eigene Zukunft (Durchschnitt: 9%, Linke: 12%) düster zu beurteilen. Diese Antworten vermitteln den Eindruck, dass die Linken ihr politisches Selbstverhältnis vor allem durch einen Lebensstil und – begünstigt durch eine dominante Strömung moralisierender Theoriebildung in der linken Intelligenz – eine moralische Haltung bestimmen und weniger durch eine Form intellektueller Anstrengung, die ihnen mit avancierten Mitteln der theoretischen Analyse hilft, die Prozesse der komplexen kapitalistischen Gesellschaft zu begreifen und die Ansatzpunkte ihrer Veränderung herauszuarbeiten. Das auch unter Linken verbreitete Gefühl, dass die politischen Probleme so kompliziert sind, dass man sich nur schwer ein Urteil darüber bilden kann (40% der Linken stimmen einem entsprechenden Statement zu, Durchschnitt: 45%), und die resignative Haltung dieser Komplexität gegenüber führen schließlich entweder – wie viele der Interviews zeigen – zur Flucht in kleine und unterkomplexe Lösungen (wie z.B. die getrennte Müllsammlung oder das Plädoyer für eine degressive Entzerrung von gesellschaftlichen Zusammenhängen) oder bei einem beachtlichen Teil auch der Linken zu expertokratischen Lösungsvorschlägen.[5]

Die Vielzahl von Antworten bietet ein etwas verwirrendes Bild. Eine Art modellartige Zusammenfassung zu relativ kohärenten linken Positionen ist mittels einer Clusteranalyse möglich, die wir im Rahmen unserer

[5] Im Rahmen des Studierendensurveys der Konstanzer AG Hochschulforschung gelangt Tino Bargel, der diese Prozesse über mehrere Jahrzehnte beobachtet hat, 2014 zu dem Ergebnis, dass bei den Studierenden eine »ungewöhnliche Lethargie« zu beobachten sei. Von 2010 abgesehen, dem Jahr, das noch von den umfangreichen Protesten 2008 geprägt war, ist der langfristige Trend die Zunahme des Desinteresses an Hochschulpolitik, an den Selbstverwaltungsgremien der Studierenden wie der Hochschule, aber auch an der Beteiligung an politischen Studierendengruppen und informellen Aktionsgruppen. In der Zeitreihe ab 1993 verzeichnet Bargel einen Tiefststand (vgl. Bargel 2014). Leider werden die Ergebnisse nicht nach politischer Orientierung differenziert. Insgesamt kann aber von einer deutlichen Entdemokratisierung der Studierendenschaft gesprochen werden.

Untersuchung durchgeführt haben (vgl. Demirović/Paul 1996). Stark typisierend lassen sich unter den Befragten insgesamt acht Meinungsgruppen unterscheiden. Von Bedeutung sind hier vor allem drei linke Gruppen: linke Basisdemokraten (14%), linke Pessimisten (10%) und unsichere Linke (16%). Zusammen mit den optimistischen Linksliberalen (18%) umfassen diese vier linksorientierten Meinungsgruppen die Mehrheit der Studierenden, doch sind sie teilweise sehr unterschiedlich orientiert. In besonderem Maße kohärent ist die Gruppe der Basisdemokraten, die mit hohen Werten antielitäre, antimarktwirtschaftliche, antinationalistische und antixenophobe, ökologische, feministische, demokratische und sozialstaatliche Ansichten vertritt. Sie besteht aus einem besonders großen Anteil von Personen, die sich im politischen Spektrum *links* sehen. Frauen sind in dieser Gruppe überproportional vertreten. Ihre politischen Präferenzen sind zu 80% sozialistisch, linksalternativ und linksliberal-grün. Weniger politikverdrossen als alle anderen Meinungsgruppen, besitzt diese Gruppe eine größere Bereitschaft zu politischem Engagement in Bürgerinitiativen, Fachschaften, studentischen Gruppierungen und in der studentischen Selbstverwaltung als jede andere Meinungsgruppe. Nur im Fall der Mitarbeit in Parteien liegt die Gruppe der Rechten gleichauf (diese Gruppe der Rechten ist auch fast so wenig politikverdrossen und fast so stark allgemeinpolitisch interessiert wie die Basisdemokraten, vgl. Tab. 2).

Die zweite Meinungsgruppe der pessimistischen Linken, in der gleichfalls überproportional viele Frauen zu finden sind, vertritt in vielerlei Hinsicht ähnliche Positionen wie die Basisdemokraten, allerdings auf eine deutlich weniger ausgeprägte Weise. Gelegentlich – wie im Fall der Elitenfrage – nähert sie sich dem Durchschnitt. In ihrer politischen Selbstzuordnung auf der Links-rechts-Achse ist sie weniger deutlich *links*. Die drei von den Basisdemokraten bevorzugten politischen Präferenzen kommen nur auf einen Anteil von 66%; es dominiert nicht die sozialistische, sondern die linksalternative Präferenz. Bemerkenswert an dieser Gruppe ist aber vor allem eine ausgeprägt pessimistische Sicht auf die eigene wie die gesellschaftliche Zukunft (88%; Durchschnitt: 46%). Die Antworten auf den Gießen-Test erreichen in der Dimension Depressivität im Vergleich zu allen anderen Meinungsgruppen hohe Werte. Das Bedürfnis nach Stabilität und Sicherheit durch Bindung, Heimat und eine starke politische Führung ist ausgeprägt. Die Politikverdrossenheit ist überdurchschnittlich hoch. Gleichzeitig zeigt diese Gruppe in einem insgesamt nicht ganz so großen Umfang wie die der Basisdemokraten, aber doch etwas häufiger als der Durchschnitt die Bereitschaft, sich in

Bürgerinitiativen zu engagieren; das Engagement im Rahmen der studentischen Selbstverwaltung, Fachschaften, studentischen politischen Gruppierungen ist kaum ausgeprägter als beim Durchschnitt – und wird in mancher Hinsicht von der neokonservativen und rechten Meinungsgruppe übertroffen.

Die dritte Gruppe der unsicheren Linken lässt kein besonderes Maß an Engagement mehr erkennen. Die geschlechtliche Verteilung der Gruppe entspricht etwa dem Durchschnitt. Auf der Links-rechts-Achse werden stärker Werte zur Mitte hin gewählt. 70% haben eine Präferenz für die genannten drei politischen Richtungen, die sozialistische Richtung rückt nun aber an die dritte Stelle. Durchschnittlich politikverdrossen und mit einem leicht überdurchschnittlichen allgemeinpolitischen Interesse, ist die Bereitschaft zum politischen Handeln unterdurchschnittlich. Die Sicht der eigenen Zukunft ist außerordentlich zuversichtlich. Als unsicher kann diese Gruppe der Linken deswegen charakterisiert werden, weil sie Demokratieprinzipien (vgl. Tab. 1) teilweise gleichgültig oder ablehnend gegenüber steht; auch ist sie außerordentlich stark bereit, Menschen nach ethnozentrischen Stereotypen zu beurteilen. Allerdings hat dies nicht die Konsequenz, auch fremdenfeindliche oder nationalistische Statements zu befürworten.

Die Unterscheidung der drei linken Meinungsgruppen betont noch einmal das Ergebnis der zahlreichen Einzelbefunde, die Tatsache nämlich, dass die Linke intern durch erhebliche Differenzen in den Orientierungen bestimmt ist. Von den pessimistischen und unsicheren Linken heben sich durch die Intensität und Dichte der Verknüpfung ihrer gesellschaftspolitischen Positionen die linken BasisdemokratInnen als eine besonders konsequente Gruppe ab. Gerade diese Konsequenz in ihren Ansichten, die auch Kapitalismuskritik ebenso wie das Moment von Praxis einschließt, führt zu einer relativ deutlichen Distanz von den anderen linken Meinungsgruppen.

3. Die Krise der Linken

Die Darstellung von Antwortmustern auf zahlreiche Fragen zeigt, dass die Metapher *links* unter Studierenden einen ziemlich genauen Hinweis auf eine bestimmte Konfiguration von gesellschaftspolitischen Positionen gibt. Diejenigen, die sich am deutlichsten auf der Links-rechts-Achse *links* sehen, verbinden damit auch am entschiedensten Gesellschaftskritik und Optionen auf eine entsprechende Veränderung. Dies

mag eher für Studierende gelten als für die Gesamtbevölkerung, und unter Studierenden stärker für Linke als für Rechte, die sich trotz ihrer häufig dem Rechtsextremismus durchaus nahestehenden Ansichten im Vergleich zur Bevölkerung in der rechten Mitte sehen. Auch wenn die Metapher *links* ungenau sein mag, lassen sich die Studierenden darüber einordnen: »Obwohl die beiden Begriffe [links und rechts] mit aller gebotenen Vorsicht gebraucht werden, bestätigen die Umfragen dennoch die ständig wirkende und diskriminierende Präsenz der Dyade.« (Bobbio 1994: 52) Wird also, wie im ersten Abschnitt dargestellt, die Ansicht vertreten, die Links-rechts-Topik sei aufgrund tiefgreifender gesellschaftlicher Umbrüche unbrauchbar geworden, dann muss erklärt werden, wieso sie doch so deutliche Differenzierungen der gesellschaftspolitischen Positionen anzeigt. Wenn allerdings im Anschluss an die vorgetragenen empirischen Beobachtungen angenommen wird, dass die Metapher *links* aussagekräftig ist und eine vergleichsweise stabile, mentalitäten- und politikbestimmende Konvention bezeichnet, dann muss gleichwohl bedacht werden, dass immer wieder behauptet wird, die Metapher sei in eine Krise geraten und stelle nicht mehr die Achse dar, entlang der gesellschaftliche Probleme angemessen politisch codiert werden können. Soll nicht von vornherein ideologiekritisch unterstellt werden, dass die Rede von der Krise der Metapher *links* kaum mehr ist als eine performative Handlung einer bestimmten Kategorie von Intellektuellen, die ein Tabu über das Wort verhängen möchten, um die Sache, die es meint, zu beseitigen, dann stellt sich die Frage, ob die theoretische These doch etwas trifft, was den empirischen Feststellungen entgeht, sich also theoretische und empirische Argumente nicht auf einer Ebene treffen. Denn es ist keineswegs strittig, dass die Linke in der Krise ist (vgl. Altvater 1996: 193). Soll aber auch in die andere Richtung nicht mit einem generalisierten Ideologieverdacht argumentiert werden, demzufolge die Metapher *links* schlicht überholt ist, sondern näher am Material der empirischen Antworten, dann stellt sich die Frage, ob es soziale Vorgänge gibt, die sowohl die theoretische als auch die empirische Aussage ermöglichen.

Die Krise der Linken und die Metapher *links* hängen mit Prozessen zusammen, die auch in den Antworten direkt und indirekt zur Geltung kommen. Es handelt sich um eine Krise der Repräsentation und einer Verschiebung der politischen Parameter. Nicht die moderne Staatlichkeit ist in der Krise, nicht die Trennung von Politischem und Ökonomischem, jedoch ihre Artikulation und die konkrete Staatsform des wohlfahrtsstaatlichen Klassenkompromiss (vgl. Jessop 1995). Das Politische muss

nicht neu erfunden werden, es ist seit der Französischen Revolution mehr oder weniger intakt und insofern auch die Logik der Links-rechts-Topik, die zur symbolischen Ordnung moderner Politik gehört. Doch in der Krise der Repräsentation verliert die Metapher *links* in gewissem Umfang ihre artikulierende Kraft.

Gerade ihre Ungenauigkeit ist sowohl ihre Stärke als auch ihre Schwäche. Die Metapher *links* lässt sich ebenso wie *rechts* als ein Signifikant betrachten. In einem komplexen ideologischen Prozess wurden diese Signifikanten in der Vergangenheit von unterschiedlichen politischen Kräften mit zahlreichen konkreten Sinnelementen und Handlungsorientierungen aufgeladen und angereichert. Die räumliche Metapher *links* verdichtete in der Bundesrepublik während eines Zeitraums zwischen 1965 und 1985 zu und in einem einzigen Symbol zahlreiche und teilweise sehr unterschiedliche politische Ziele, Aktionsformen und Richtungen von linkssozialistischen bis zu liberalen Strömungen und konstruierte einen Antagonismus (vgl. Demirović 1999). Dieser Prozess der Verdichtung zahlreicher Konfliktelemente in einem einzigen Signifikanten, von Marx als charakteristisch für den politischen Prozess beschrieben (vgl. MEW 1: 388f.), lässt sich als Hegemonie bezeichnen (Laclau/Mouffe 1985). Charakteristisch für diese Phase waren solche Bezeichnungen wie Neue Linke, undogmatische Linke oder die Tatsache, dass eine der viel gelesenen Zeitschriften der undogmatischen Linken der 1970er Jahre einfach nur »links« hieß. Aufgrund dieser Hegemonie konnte *links* über lange Zeit ein parteiübergreifendes, transversales Projekt und ein quasi handlungsfähiges Kollektivsubjekt bezeichnen. Doch gerade die konjunkturelle Fähigkeit des Signifikanten *links*, vielfältige Bedeutungen zu verdichten und zu mobilisieren, wird in der Krise des keynesianischen Wohlfahrtsstaats und des ihn tragenden Kompromisses schwächer, sodass die Bedeutungselemente sich desartikulieren und ihre jeweilige handlungsmotivierende Energie sich nicht mehr wechselseitig verstärkt. Es kommt zu ambivalenten Subjektpositionen, die nicht mehr in einer Zielsetzung zusammengeführt werden können. Tatsächlich haben sich (Neo)liberale ebenso wie Rechte als lernfähig erwiesen und Gesichtspunkte der Linken absorbiert und transformiert (vgl. Nussbaum 1996; Benoist 1985) – und gleichzeitig die Metapher in ihrer verallgemeinernden und idealisierenden Bedeutung desartikuliert. Die Linke gilt (sich selbst) nicht als Partei des weltgesellschaftlichen und – im emphatischen Sinne verstanden – geschichtlichen Fortschritts und der Durchsetzung individueller Freiheit, sondern als ein Hindernis, als bloße Verteidigerin vergangener Erfolge der emanzipatorischen sozialen Bewegungen. Diese

nicht nur negativ zu bewertende Beharrlichkeit zeichnet sich auch in den Antworten der befragten Studierenden vor allem in drei Hinsichten ab. Die Linken unter ihnen sind auf traditionelle Weise gleichheitsorientiert und nehmen die in der Tradition von Marx und des westlichen Marxismus ausgearbeitete Kritik an der Gleichheit und das emanzipatorische Potenzial der Differenz nicht ausreichend auf; der Feminismus hat ein relativ geringes Gewicht vor allem unter den männlichen Linken. Schließlich orientieren sich die Linken in einem beachtlichen Maße an Kategorien des Gemeinwohls und lassen damit ein demokratisches Defizit erkennen, das durch eine gewisse Neigung zu expertokratischen Lösungen verstärkt wird. Als besonders bedeutsam kann aber gelten, dass die Kritiken an Umweltzerstörung, Nationalismus, Fremdenfeindlichkeit und Abbau des Sozialstaats von der begrifflichen Kritik des gesellschaftlichen Gesamtprozesses als einem kapitalistisch organisierten weitgehend getrennt sind.

Streik!

In den vergangenen Jahrzehnten gab es an bundesdeutschen Hochschulen vielfache Streikaktivitäten gegen die verschiedenen Schübe technokratischer Hochschulreformen. Nach einer Vielzahl von Protesten im Herbst 2008 und Frühjahr 2009 erreichten Proteste von SchülerInnen und Studierenden einen vorläufigen Höhepunkt mit »Uni brennt« – einer Welle von gegen das Bologna-System gerichteten Demonstrationen und Universitätsbesetzungen, die sich ausgehend von der Besetzung der Aula der Universität Wien im Wintersemester 2009/2010 an vielen Hochschulen und Fachhochschulen Österreichs, der Schweiz und der Bundesrepublik ereigneten (vgl. Sandoval u.a. 2011). Eine umfassende historisch-soziologische Analyse dieses langen Zyklus von Protesten wäre wünschenswert, denn über einen langen Zeitraum betrachtet ist das Phänomen solcher Streiks an den Hochschulen neu (vgl. Hoffrogge 2003a). Bemerkenswert ist auch, dass es immer wieder von Neuem zu Protesten kommt, sie also objektiv sind. Gleichzeitig jedoch entsteht kaum ein historisches Gedächtnis in diesen Protesten; keine Organisation auf studentischer Ebene gewährleistet eine Kontinuität der Erfahrung der verschiedenen Studierendengenerationen in den Auseinandersetzungen um Hochschule und Wissenschaft, wie dies der historische SDS in einem gewissen Umfang getan hat. Im Folgenden finden sich drei Kommentare zu den Streiks 1997, 2008 und 2009/2010.

1. Die Studierenden ergreifen das Wort

Von allen politischen Parteien wie von vielen gesellschaftlichen Kräften wird seit Längerem eine Reform der Hochschulen gefordert. Die deutschen Hochschulen seien, wenn nicht verrottet, dann doch krank. Die Lage der Hochschulen hat sich seit Mitte der siebziger Jahre kontinuierlich verschlechtert. Der Anteil der Hochschulausgaben am BSP ist in diesem Zeitraum gesunken. Der Vergleich mit den anderen OECD-Staaten zeigt, dass Deutschland zur Gruppe der Länder mit den geringsten Ausgaben gehört. 1,9 Millionen Studierende studieren auf etwa 950.000 Studienplätzen. Die Studienfachwahl der Studierenden lässt erkennen, dass die traditionellen Angebotsstrukturen den Interessen der Studierenden nicht mehr angemessen sind. Während Prognosen davon spre-

chen, dass die Zahl der Studierenden auf 2,3 Millionen ansteigen wird, werden gleichzeitig zahlreiche HochschullehrerInnenstellen ebenso wie ganze Fachgebiete gestrichen. Das Zahlen- und damit auch das Betreuungsverhältnis zwischen HochschullehrerInnenn auf der einen und Studierenden auf der anderen Seite wird noch ungünstiger werden – auch ein temporäres Tutorienprogramm wird dies nicht ändern. Die quantitativen Missverhältnisse erstrecken sich außerdem auch auf einen Mangel an Räumen, die Größe der Seminare und die Zugangsbeschränkung zu Praktika. Universitätsgebäude können nicht genutzt werden, weil die Mittel zu ihrer Sanierung fehlen; für die Bibliotheken, die Anschaffung neuer Instrumente oder auch nur für Fotokopien fehlt das Geld. Acht Milliarden DM, so legt die Hochschulrektorenkonferenz nahe, seien der erforderliche Mindestbetrag, um überhaupt auf gegebenem, also schlechtem Niveau weiter machen zu können.

Diese Zahlen weisen nur auf die äußeren Umstände hin. Ihnen entsprechen Konsequenzen für Forschung und Lehre, für das Lebensgefühl der Studierenden wie der HochschullehrerInnen. Die stetige Verschlechterung der Situation hat viele der letzteren immer stärker in die Lehre gezwungen – zulasten der Forschung. Doch auch die Organisation der Forschung wurde immer mühsamer, der Aufwand, Forschungsmittel zu erhalten, immer aufwendiger. HochschullehrerInnen werden zu Managern und Verwaltern. Bedroht von einer schleichenden Dequalifikation, ist das Verhältnis der HochschullehrerInnen zu den Studierenden geprägt von Distanz und Fremdheit, diese werden angesichts der knappen Zeit als Arbeitshindernis und Belästigung, nicht als Gegenüber empfunden, mit denen anregend diskutiert werden könnte. Gruppenegoismen machen sich breit. Gemeinsam kämpfen die Hochschulen gegen die Verteilungsstrukturen der öffentlichen Haushalte zulasten anderer Bereiche. Nach Fachrichtungen kämpfen Fachbereiche und Studierende für mehr HochschullehrerInnen, Tutorien oder Bibliotheksmittel. Viele ProfessorInnen setzen auf informelle Selektion, rigiden Leistungsdruck, Auswahlgespräche oder Numerus clausus; aber auch eine Differenzierung der HochschullehrerInnenschaft findet verbreitet Sympathie. Sie sollte unterschieden werden nach Gehaltsgruppe, nach Drittmittelakquisition oder Zahl der Veröffentlichungen, nach bedeutender Forschung und unbedeutender Lehre. Meistens handelt es sich um formale Kriterien, die, wie die Erfahrungen in anderen Ländern zeigen, einen leerlaufenden, positionellen Wettbewerb anheizen, wissenschaftlich aber fruchtlos bleiben. Forciert wird das wissenschaftlichen Prozessen äußerliche Ziel, komparative Vorteile zu erlangen, noch durch unglückliche Maßnahmen

wie die Anhebung des Lehrdeputats auf neun und mehr Stunden oder missverständliche Diskussionen über bessere Didaktik und multimedial gestützte Unterrichtsformen, die doch nur zulasten eines lebendig angeeigneten, umfassenden Wissens gehen.

Die Studierenden werden während des Studiums eher entmutigt, Neugier und Interesse an Wissen zu entwickeln. Von außen wird ihnen vorgehalten, dass sie zu lange und zu teuer studieren. Ein enormer Leistungsdruck, der von Arbeitsmärkten mit hoher Arbeitslosigkeit wie von der neoliberalen Weltmarktrhetorik ausgeht, lastet auf ihnen. Verschärft wird er durch die Vorschläge in der Reformdiskussion selbst: Studien- und Prüfungsgebühren, Studienzeitbeschränkung, Verschärfung der Zugangsmöglichkeiten, Wettbewerb der Hochschulen um die Exzellenten.

Angesichts dieser Lage war längst eine Reaktion zu erwarten. Eine Bereitschaft der HochschullehrerInnen, mit den Studierenden gemeinsam zu protestieren, gar zu streiken, ließ sich in den vergangenen Jahren kaum finden. Umso überraschender ist es auf den ersten Blick, dass viele ProfessorInnen und die Hochschulverwaltungen den gegenwärtigen Streik der Studierenden ausdrücklich unterstützen. Im Oktober 1997 in Gießen beginnend, hat sich der Streik auf viele Universitäten allmählich ausgedehnt und zu zahlreichen großen Demonstrationen, zuletzt zu einer zentralen Demonstration von etwa 40.000 Studierenden am 27.11.1997 in Bonn geführt. Es gibt angesichts der Misere gemeinsame Interessen von HochschullehrerInnen und Studierenden, die im Streik häufig auch zu gemeinsamem Handeln führen. Doch die Studierenden werden – und nicht allein von den HochschullehrerInnen, sondern ebenso von den Hochschulverwaltungen und Ministerien – auch als Instrument betrachtet, das im Verteilungskonflikt zugunsten eigener Interessen eingesetzt wird – nicht zuletzt, um grundlegende Reformen zu umgehen und bestehende Entwicklungslinien fortschreiben zu können.

Die Presse ist erstaunt, dass eine unpolitische Generation aktiv wird, eilig werden Analogien zur Studentenbewegung von 1968 gezogen. Solche Vergleiche sind kaum sinnvoll, weil die gesellschaftlichen Konstellationen vielfach andere sind. Die gegenwärtigen Streiks stehen allerdings in einer langen Kontinuität. Denn seit den 1960er Jahren haben Studierende in Streiks immer wieder Reformen und Demokratisierung angemahnt sowie auf die negative Entwicklungsdynamik an den Hochschulen hingewiesen, zuletzt haben Streiks 1988/89 und 1993/94 eine große Bereitschaft zu Aktivitäten erkennen lassen. Häufig kam es in

diesen Streiks zu innovativen Initiativen der Studierenden, die aber an den zähen Gremienkonstellationen aufliefen. Die heutigen Studierenden sind kaum unpolitischer als frühere Generationen; allerdings sind sie weniger bereit, sich kontinuierlich in der studentischen Politik und in Hochschulgremien zu engagieren. Dies entspricht wohl bei vielen der nüchternen Überlegung, dass sie angesichts institutionell garantierter Mehrheitsverhältnisse der HochschullehrerInnen ohnehin wenig ausrichten können. Dementsprechend wollen sich viele Studierende nicht darauf reduzieren lassen, nur einige finanzielle Forderungen nach mehr Geld für Bücher und Tutorien zu stellen. Sie beschränken sich nicht einmal darauf, allein die Verteilungszwänge der öffentlichen Haushalte zugunsten der Bildungspolitik infrage zu stellen und einen bedarfsgerechten Ausbau der Hochschulen, offenen Zugang für In- und Ausländer und eine bedarfsdeckende Ausbildungsförderung zu fordern. Ein großer Teil der Studierenden kämpft nicht, wie der FDP-Politiker Westerwelle freudig unterstellte, für die Verwirklichung seiner Leistungschancen auf Kosten anderer Bevölkerungsteile. Dies wird in Flugblättern ausdrücklich als elitär verworfen. Wenn die Vertreter der Bundesregierung Sympathie für die Streikenden äußern und diese sogar noch zu Protest ermutigen, der zum Ausdruck bringe, zügig studieren und nicht die Gesellschaft ändern zu wollen, dann mag diese Umarmungsgeste einerseits einen gewissen Teil der Studierenden ansprechen, andererseits handelt es sich um die schon lange bekannte Praxis der Realitätsverleugnung. »Kohls Kinder« kritisieren die fünfzehnjährige Politik der christlich-liberalen Bundesregierung, die Maßgabe der Wettbewerbsfähigkeit des Standorts Deutschland wird auf vielen Transparenten, Flugblättern und Reden deutlich und entschieden abgelehnt, die Diskriminierung von Sozialhilfeempfängern und Asylbewerbern zurückgewiesen. Dass die öffentlichen Haushalte in der Krise sind, wird nicht als Sachzwang akzeptiert, sondern einer partikularistischen Steuergesetzgebung und Wirtschaftspolitik angelastet, die die Abgabenquote für Vermögende zunehmend abgesenkt und eine soziale Polarisierung bewirkt hat. Auch wenn Interessendivergenzen in der Studierendenschaft unverkennbar sind, so wollen sich doch viele Studierende untereinander nicht ausspielen lassen durch die Formeln von Leistungsorientierung und Wettbewerb oder durch soziale Herkunft und Vermögen der Eltern. Doch nicht allein finanzielle Gesichtspunkte bewegen die Studierenden zum und im Streik. Unmut bereitet, dass sie in der Universität nicht als mündige Erwachsene behandelt werden, dass ihre Vertreter nur gelittene Anhängsel von Hochschulgremien sind, dass sie kein Recht

haben sollen, sich zu Politik und Gesellschaft zu äußern. Neben der Demokratisierung der Hochschulgremien werden auch neue und demokratisierte Formen der Wissensaneignung gefordert. Mit ihrem Streik haben die Studierenden dazu beigetragen, die lange vernachlässigte Diskussion über Bildungs- und Hochschulpolitik auf die Agenda zu setzen. Keinen Zweifel lassen die Studierenden als eine der ersten gesellschaftlichen Gruppen in der Bundesrepublik aber daran, dass es ihnen nicht nur um bildungspolitische Probleme geht, sondern die gesamte politische Ausrichtung, die die Bundesrepublik in den vergangenen Jahren beherrschte, zur Diskussion zu stellen. »So sind wir über den Bereich der Bildungspolitik weit hinaus. Und damit stoßen wir in Galaxien vor, die nie zuvor ein Mensch gesehen hat!« (Flugblatt der AG Französische Verhältnisse II, Johann Wolfgang Goethe-Universität)

2. »Education is NOT for $A£€« – die Gestrigen und die Zukunft

In der Woche vom 15. bis zum 19. Juni 2009 fand in Deutschland ein Bildungsstreik von SchülerInnen und Studierenden statt. Die Beteiligung war überraschend groß. Allerdings war sie an den Schulen wohl höher als an den Hochschulen, die meisten Studierenden verhielten sich distanziert, lau und desinteressiert. Der Mobilisierungshöhepunkt waren am 17.6. die Demonstrationen mit 265.000 TeilnehmerInnen in vielen größeren und kleineren Städten der Bundesrepublik. Diesen Protesten sind seit Langem viele Aktivitäten vorausgegangen. Im vergangenen November hatte es bereits Demonstrationen und Aktionen von etwa 100.000 SchülerInnen gegeben. Der Bildungsstreik ist kein auf Deutschland begrenztes Phänomen. Gegen die neoliberale Reorganisation der institutionellen Bildungsprozesse vom Kindergarten über die Schulen bis zu den Hochschulen gibt es in einer Reihe von europäischen Gesellschaften Mobilisierungen: in Griechenland und Italien, in Kroatien oder in Frankreich. Universitäten oder einzelne Institute werden besetzt, die Lehre wird über Wochen und Monate ausgesetzt, große Demonstrationen finden statt, an denen – wie in Frankreich – auch LehrerInnen und ProfessorInnen teilnehmen. Die herrschende Politik reagiert auf diese Proteste unterschiedlich. In Italien und Frankreich wurden einzelne Regelungen aus den neuen, so genannten Reformgesetzen herausgenommen – dennoch kommt es kaum zu keiner Beruhigung. In Deutschland erscheinen die Wissenschafts- und Bildungsbehörden besonders hartleibig. Dennoch lassen sich Risse und Widersprüche feststellen.

HochschullehrerInnen, von denen viele seit Langem jeden Unsinn der unternehmerischen Universität mitgetragen haben – Drittmitteleinwerbung, Ranking, Exzellenz, Studiengebühren, Bachelor und Master sowie externe Evaluation etc. – stellen fest, dass ihre Möglichkeiten, überhaupt noch wissenschaftlich zu arbeiten, zunehmend eingeschränkt werden. Ein Ende der Leistungsverdichtung in der Spirale der Verschlechterungen durch immer neue Benchmarks zeichnet sich nicht ab. Immer mehr geht es nicht nur gegen die Studierenden, womit viele HochschullehrerInnen lange Zeit gut leben konnten, sondern sie selbst werden von den Landesregierungen und Hochschulleitungen mit den neuen Steuerungsinstrumenten kontinuierlich unter Druck gesetzt: niedrige Gehälter, Zielvereinbarungen, Hierarchiebildung zwischen Hochschulen, Instituten, Studiengängen, ProfessorInnen – verstärkt durch Exzellenzuniversitäten und Exzellenzcluster und entsprechende Anreize wie geringere Lehrbelastung, eine größere Zahl von MitarbeiterInnen, höhere Bezahlung. Der konservative Hochschullehrerverband, in dem viele ProfessorInnen organisiert sind, hat beschlossen, die zweite Phase des Bolognaprozesses nicht in der gleichen Weise passiv oder sogar zustimmend hinzunehmen. Die Spaltungen durchziehen auch die Politik. Einige der Landespolitiker wie Jürgen Rüttgers warnen verständnisvoll-konservativ vor der Gefahr der »Halbbildung«. Hingegen hält die Kultusministerkonferenz, die der Diskussion mit Eltern, Lehrern, SchülerInnen und Studierenden eher aus dem Weg geht, »Bologna« keineswegs für gescheitert, allenfalls hier und da, so das Zeichen erster Schwäche, seien Nachbesserungen notwendig. Der wichtigste Repräsentant der neoliberalen Strategie des Umbaus der Hochschulen zu unternehmerischen und eliteorientierten Universitäten, der FU-Präsident Dieter Lenzen, verkündete, sich an den Protesten beteiligen zu wollen und bat die ProfessorInnen seiner Universität um Verständnis für die abwesenden Studierenden. Er sieht offensichtlich die Möglichkeit, die Proteste für seine Ziele, mehr Geld für die Exzellenz herauszuholen, instrumentalisieren zu können. Andere hingegen, wie der Heidelberger Rektor, veranlassten die Polizei, auf dem Campus gegen die Studierenden vorzugehen, SchülerInnen wurden wegen ihrer Abwesenheit sanktioniert. Bildungsministerin Schavan bezeichnete die Protestierenden als »Gestrige«. Katholiken, zu denen sie an prominenter Stelle zu rechnen ist, hatten mit der Wissenschaft schon immer ihre Probleme und zählen sicherlich nicht zu deren besten Promotoren. Nun verwendet sie – nach dem Motto: Haltet den Dieb! – diesen uralten Trick, die Proteste als überholt abzuwerten. Die Entscheidungen für einen »europäischen Bildungsraum« seien irreversibel, so behauptet sie. Doch der

Protest ist eine europäische Bewegung. Bei den Protestierenden handelt es sich um diejenigen, die in den nächsten vierzig Jahren an den Universitäten forschen und lehren, die in den Schulen unterrichten, die an vielen Stellen der Gesellschaft mit ihrem Wissen die Zukunft der Gesellschaft bestimmen werden. Sie sind im positiven Sinn »gestrig«, weil sie sich nicht alert an die Dynamik der Kapitalverwertungsprozesse anpassen und sich mit einem billigen und inhaltlich wertlosen Studium abspeisen lassen. Anders als in den vergangenen Jahren, in denen oftmals der Akzent auf der Verhinderung der Einführung von Studiengebühren und der Kritik an der sozialen Auslese der Hochschulen lag, fordern die Protestierenden bessere Bedingungen für Wissen und Bildung. Sie wenden sich gegen Verschulung und Dauerüberprüfung, wollen die Abschaffung von Bachelor und Master, richten sich gegen die Eliteuniversität, fordern die Möglichkeit des Studiums für alle, die innere Demokratisierung des gesamten Bildungssystems und die Umsetzung freier alternativer Bildungskonzepte. Damit wenden sie sich gegen die Ewiggestrigen, diejenigen, die an ihrer Macht und ihren Gewinnen festhalten wollen und denen verbreitete intellektuelle Kompetenz, Bildung für alle und kritisches Wissen immer schon zuwider war. Die Forderungen der Studierenden sind historisch und sachlich rational: Sie treten für Unabgegoltenes ein, für gute Bildung jenseits der Verwertungsimperative, für all das, was seit Jahrzehnten immer wieder gefordert wird, um die Hochschulen endlich einmal zu Orten der wissenschaftlichen Forschung und Lehre und der lebendigen Erfahrung der Erkenntnis zu machen, an der wirklich alle Forschenden, Lehrenden und Lernenden sich gleichermaßen beteiligen können.

Die Proteste und Streiks markieren wahrscheinlich eine tiefe Wende in der bildungspolitischen Konstellation. Lange wurde versprochen, dass alle sich durch Bildung »hocharbeiten« und aufsteigen können, dass soziale Ungleichheit durch Bildungsanstrengungen ausgeglichen werden könne. Die Mittelklassen reproduzieren ihre Klassenposition durch den schulischen Apparat und den Erwerb von Bildungstiteln. Sie konnten aufgrund der Bildungsversprechen der vergangenen Jahrzehnte erwarten, dass ihre Kinder durch Schul- und Hochschulabschlüsse berufliche Perspektiven und die Chance zum Aufstieg erwerben würden. Der »Umbau« des Bildungsapparats konnte als Versuch gedeutet werden, ihre Chancen zu verbessern; weiter vorhandene Bildungsungleichheiten ließen sich aus dieser Hinsicht hinnehmen, sie betrafen vor allem Jugendliche aus migrantischen Milieus und der Arbeiterklasse. Doch müssen die Mittelklassen feststellen, dass sie immer höhere private Investitionen

in Bildung aufbieten müssen, diese sich aber gleichzeitig immer weniger lohnen: Leistungsverdichtung in den Schulen durch G8 und Zentralabitur, Stress, Erschöpfung und entsprechende Begleitphänomene wie Therapie oder Hirndoping, Entwertung der Hochschulreife, Studiengebühren, Kurzzeitstudiengänge, Bildungsabschlüsse, deren Marktwert undurchsichtig ist, Schulen und Hochschulen, die unabhängig von der eigenen individuellen Leistung in Rankings wahrscheinlich keinen Spitzenplatz einnehmen und damit den Wert des erworbenen Titels, die eigenen Berufs- und Einkommenschancen mindern. Dies alles beweist den Mittelklassen, dass das deutsche Bürgertum auf ein Bündnis mit ihnen nicht mehr viel Wert legt. Soweit es selbst überhaupt auf Wissen angewiesen ist, verfügt es über die Ressourcen, die eigenen Kinder in internationalen Schulen und Hochschulen unterrichten zu lassen oder es sich auf dem Weltmarkt billig zu kaufen. Wissen wird zur Ware, die auf dem globalen Markt verwertet werden soll. Damit werden Bildung und Wissen von den Trägern kapitalistischer Herrschaft aber auch freigesetzt. Für die Linke und die sozialen Bewegungen ist das eine gute Gelegenheit, sie sich anzueignen. Der Bildungsstreik war ein Schritt dazu.

3. Die Spitze der Bewegung

Wie oft wurde in den vergangenen Jahren Kritik an der Bildungssituation in Deutschland geäußert? Die Politik reagierte mit Ignoranz. Die Bildungsstreiks, an denen seit 2008 Schüler, Eltern, Lehrer und Studierende (und kaum ProfessorInnen!) teilnahmen, wurden zunächst als unsinnige Reaktionen von Gestrigen abqualifiziert.

Im Herbst 2009 gab es jedoch ebenso erstaunliche wie beflissene Bekundungen des Verständnisses. Manche, die von maßgeblicher Stelle aus den kritisierten Umbau der Bildungseinrichtungen betrieben hatten, versuchten nun, sich an die Spitze der Proteste zu stellen. Kultusminister und Unileitungen versprachen Verbesserung. Bundesministerin Annette Schavan, aufgrund des Bildungsföderalismus institutionell in einer eher ohnmächtigen Position, lud für den 17. Mai 2010 zu einem Bologna-Gipfel nach Berlin ein. Weist dies darauf hin, dass es endlich zu einer sinnvollen Diskussion über Bildung und Wissenschaft, über eine diese fördernde Reform kommt?

Die Deutschen wähnen sich gebildet. Die Gymnasien und die Universitäten waren der Stolz des Landes und gaben dem Bürgertum lange das Gefühl des kulturellen Aufstiegs, der ihm politisch verstellt war. Diese Bil-

dung hatte immer etwas Verblödendes: die Dünkelhaftigkeit, die Abwehr der Demokratie, die immer die Bildung für alle beinhaltet, die Feindseligkeit gegenüber anspruchsvollem Denken, die Vorbehalte gegenüber Wissenschaft. »Pisa« bestätigte einmal mehr, dass es mit der Bildung nicht so weit her ist. Die Eliteschulen und -internate erweisen sich als homosoziale Räume der Disziplinierung, der Gewalt und des körperlich-sexuellen Übergriffs. Die Hochschulen sind verrottet – sagten Peter Glotz und andere, und sie hatten, mit falschen Argumenten, nicht unrecht.

Der letzte große Schub der Intellektualisierung und Qualitätssteigerung der Schulen und Unis war Resultat des Drucks, den kritisch-engagierte SchülerInnen, Studierende und Lehrende in den sechziger und siebziger Jahren ausübten. Sie brachten die technokratische Reform jener Jahre zum Scheitern und öffneten den Bildungsbereich.

Diese demokratische Herausforderung hat das Bürgertum hysterisch reagieren lassen. Denn was es seit Langem ablehnt ist eine theoretische Durchdringung und Kritik aller Verhältnisse. Die Hochschulen, für kurze Zeit Orte kritischen Wissens, wurden sich selbst überlassen, ihre Finanzierung zurückgefahren. Die Zahl der Stellen für Hochschullehrende stagniert seit den 1970er Jahren, seither hat sich jedoch die Zahl der Studierenden vervierfacht. Die Universitäten wurden, politisch gewollt, zum Verwahrungsort für junge AkademikerInnen. Das Bildungsversprechen wurde ausgehöhlt: Zwar waren die Hochschulen für alle geöffnet, doch angesichts der schlichten Zahlenverhältnisse musste die Betreuung mies sein. Die Inhalte in Forschung und Lehre verödeten, die Bildungstitel verloren an Wert, die Berufsaussichten verschlechterten sich.

Das gab Gelegenheit, die technokratische Reform neu aufzulegen, nach dem Motto: mit weniger mehr. Dem entspricht der neoliberale Umbau der Hochschulen. Es handelt sich um ein Programm des Misstrauens gegenüber denen, die an den Unis studieren und lehren: die Professoren faul und wenig innovativ, die Lehre schlecht, das Studium zu lang, die Studierenden zu wenig verantwortlich für sich, für ihr Studium, für die Gebäude. Obwohl dies bei kreativen Prozessen noch weniger funktionieren kann, soll alles in Heller und Pfennig berechnet werden können: die Studiendauer, die Effizienz und die Effektivität der Lehre sowie der Output der Forschung.

Damit der Verfassung formell entsprochen wird, bleibt zwar die Freiheit von Lehre und Forschung garantiert. Aber dort, wo die Politiker walten, wird alles der Diktatur von Wettbewerbsfähigkeit und Unileitungen unterstellt. Letztere bestimmen das Fachprofil der Hochschule, entscheiden über die Berufung von neuen Professoren und verhandeln die Ziel-

vereinbarungen mit den angehenden HochschullehrerInnen aus. Diese stehen unter dem Druck der ständigen Leistungskontrolle: Veröffentlichungen, Drittmitteleinwerbung, Evaluierung. Als Peitsche dient der Anreiz eines geringfügig höheren Gehalts, die Drohung mit Gehaltseinbußen oder der Abschaffung des Studiengangs.

Denn dieser wird nicht aus wissenschaftlichen, sondern wettbewerblichen Gründen geschaffen. Das erlaubt der Hochschulleitung eine flexible Form der Profilbildung: Erst wird gefordert, dass HochschullehrerInnen Studiengänge entwickeln, intern werden diese zunächst daraufhin geprüft, ob sie für das Profil der Hochschule interessant sind, dann werden sie für einige Jahre akkreditiert, die Lehre beginnt, es kommt schließlich zur Evaluation. Im Prinzip ist es möglich, Studiengänge nach wenigen Jahren wieder einzustellen und nach Marktlage die HochschullehrerInnen mit der Schaffung von neuen zu beauftragen.

Wie leicht zu erahnen ist, kostet all das viel Geld, das vor allem der Verwaltung zukommt. Und viel Zeit, die den WissenschaftlerInnen genommen wird. Viele konnten glauben, dass sie durch die Reorganisation gewinnen würden. Insbesondere die Exzellenzförderung verspricht das. Für einige wenige stimmt es ja auch, denen der Status der Exzellenz zugesprochen wird: zunächst von der Unileitung, die unterscheidet zwischen solchen, die sich um Exzellenz bewerben dürfen und solchen, die es nicht dürfen. Die erfolgreichen HochschullehrerInnen werden nicht nur besser bezahlt, sie erhalten nicht nur mehr Freisemester, sie können ihre Studierenden auswählen und sich von Lehrverpflichtungen und Verwaltung weitgehend befreien. Für die anderen bedeutet dies ein Mehr an Studierenden, Betreuung, Prüfung, Verwaltung und schlechtere Bezahlung. Für diejenigen, die eine Lehrprofessur erhalten, bedeutet es auch mehr Lehrverpflichtung in der Grundausbildung. So entsteht ein Klima, das die Motivation, die Kreativität und den Austausch untergräbt.

Für die Studierenden hat all dies ebenfalls weitreichende Konsequenzen. Es werden Studiengänge geschaffen, von denen weder sicher ist, ob Wirtschaft oder Verwaltung sie benötigen, noch ob sie irgendeinen wissenschaftlichen Wert haben. Die Studiengänge mit Bachelorabschluss sind häufig auf sechs Semester begrenzt, der Zugang zum weiter führenden Masterabschluss ist eingeschränkt. Da das Studium curricular streng organisiert ist, können Studierende kaum noch frei ihre Lehrveranstaltungen wählen. Ein wirklich akademisches Studium, in dem sich fachliche Interessen herausbilden und ein besonderes Lern- und Forschungsverhältnis mit einem/r HochschullehrerIn entsteht, wird ver-

unmöglicht. Die Studierenden stehen unter dem Druck, vom ersten Tag an ständig auf ihre Zensuren zu schauen, weil diese in die Endnote eingehen. Auch dies ist dem freien wissenschaftlichen Studium abträglich und vergiftet das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, damit aber auch den Forschungsprozess für die Studierenden.

Die Studierenden spüren richtig, dass die Wissenschaften bedroht sind und dass das Studium zum Betrug wird. Interessierte Kräfte versuchen, ihre Proteste zu instrumentalisieren. Schavan möchte ihre geschwächte Position stärken, die Hochschulpräsidenten und -rektoren wollen mehr Geld von der Politik. Damit ist nicht die Absicht auf eine Veränderung der bisherigen Linie des Umbaus der Hochschulen verbunden, die auf eine Spaltung der Universitäten in solche für die Elite und solche für die Masse zielt, auf eine Absenkung des Ausbildungsniveaus, auf eine Verringerung der Kosten und deren Abwälzung auf die Studierenden, auf die Inwertsetzung des Wissens und universitärer Studiengänge. Die Studierenden reagieren darauf, indem sie die soziale Öffnung des Studiums fordern, eine längere Regelstudienzeit, die Abschaffung von Studiengebühren, eine bedarfsdeckende Finanzierung aller Studierenden, eine bessere Ausstattung der Hochschulen, eine Aufstockung des Lehrpersonals.

Den Studierenden ist wohl bewusst, dass es nicht allein um Finanzierungsfragen geht, sondern vor allem um eine Veränderung der Studienstruktur und der -inhalte, also um eine Verbesserung der wissenschaftlichen Situation. Ihr Protest stellt deswegen eine Bildungsbewegung dar. Sie halten eine Revision des Bachelor-Master-Systems für notwendig, eine Abkehr vom Kurzzeitstudium, das ihnen nur so genannte Schlüsselkompetenzen vermittelt. Sie fordern mehr Zeit und Möglichkeiten, ihr Studium selbst zu bestimmen: Phasen der Lernfreiheit, der eigenständigen Schwerpunktsetzung und Wissensaneignung. Es geht ihnen um fundierte Inhalte und gesellschaftliche Reflexion. Sie beklagen die wissenschaftlichen Monokulturen als Ergebnis einer neoliberalen Politik, die dem wissenschaftlichen Mainstream alle Möglichkeiten gegeben hat, kritische Ansätze und ihre VertreterInnen aus den Unis hinauszudrängen. Schließlich bündelt sich all dies wieder einmal in der Forderung nach mehr Mitsprache, nach einer Demokratisierung der Hochschulgremien und des wissenschaftlichen Prozesses insgesamt.

Dem entspricht die offizielle bildungspolitische Diskussion bislang nicht. Wenn die nominell Verantwortlichen so wenig Verantwortung für die Zukunft der Wissenschaften zeigen, ist es gut, dass es die Studierenden tun. Es geht um freie und autonome Bildung und Wissenschaft, da-

rum, welche Möglichkeiten kommende Generationen haben zu lernen, zu wissen und zu forschen. Es ist zu wünschen, dass die Proteste weitergehen – die Vorbereitungen dafür finden statt.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung, in: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 8: Soziologische Schriften I, Frankfurt a.M. 1972

Adorno, Theodor W. (1964): Fortschritt, in: ders.: Gesammelte Schriften 10.1, Frankfurt a.M. 1977

Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate, in: ders.: Ideologie und ideologische Staatsapparate, Berlin

Althusser, Louis (1985): Philosophie und spontane Philosophie der Wissenschaftler, Berlin

Althusser, Louis (2015): Vom *Kapital* zur Philosophie von Marx, in: Louis Althusser/Étienne Balibar/Roger Establet/Pierre Macherey/Jacques Rancière: Das Kapital lesen, Münster

Altvater, Elmar (1996): Am Ende eines politischen Zyklus, mitten in einem großen Bruch, in: Pietro Ingrao/Rossana Rossanda: Verabredungen zum Jahrhundertende. Eine Debatte über die Entwicklung des Kapitalismus und die Aufgaben der Linken, Hamburg

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

Anderson, Perry (1978): Über den westlichen Marxismus, Frankfurt a.M.

AStA FU Berlin (Hrsg.) (2003): Universität im Umbruch. Der globale Bildungsmarkt und die Transformation der Hochschulen, Berlin

Atzmüller, Roland (2013): Aktivierung der Arbeit im Workfare-Staat. Arbeitsmarktpolitik und Ausbildung nach dem Fordismus, Münster

Bargel, Tino (1994): Student und Politik im vereinten Deutschland, Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Reihe Bildung – Wissenschaft - Aktuell 11/93, Bonn

Bargel, Tino (2014): Studentische Politik findet an den Hochschulen wenig Resonanz, in: News, Ausgabe 42-47 (2013-2014), http://cms.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung/news/ausgabe-42-47-2013-2014/ [Zugriff: 10.5.2014]

Beck, Ulrich (1993): Die Erfindung des Politischen, Frankfurt a.M.

Beck, Ulrich/Brater, Michael (1978): Berufliche Arbeitsteilung und soziale Ungleichheit. Eine gesellschaftlich-historische Theorie der Berufe, Frankfurt a.M./New York

Benoist, Alain de (1985): Kulturrevolution von rechts: Gramsci und die Nouvelle Droite, Krefeld

Bildungsfinanzbericht 2014. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, herausgegeben vom Statistischen Bundesamt, Wiesbaden 2014 [Zugriff: 10.4.2015]

Bobbio, Norberto (1994): Rechts und Links. Gründe und Bedeutungen einer politischen Unterscheidung, Berlin

Boltanski, Luc/Chiapello, Eve (2003): Der neue Geist des Kapitalismus, Konstanz

Bourdieu, Pierre (1981): Titel und Stelle. Zum Verhältnis von Bildung und Beschäf-

tigung, in: Pierre Bourdieu u.a.: Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht, Frankfurt a.M.
Bourdieu, Pierre (1988): Homo Academicus, Frankfurt a.M.
Bourdieu, Pierre (1991): Der Korporativismus des Universellen, in: ders.: Die Intellektuellen und die Macht, Hamburg
Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft, Frankfurt a.M.
Bourdieu, Pierre (2014): Über den Staat, Berlin
Bourdieu, Pierre/Boltanski, Luc/Saint Martin, Monique de/Maldidier, Pascale (1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht, Frankfurt a.M.
Brämer, Rainer (1993): Studis im Vakuum. Empirische Befunde zum politischen Rückzug der studentischen Jugend, in: WSI Mitteilungen 4
Brunkhorst, Hauke (2004): Die Universität der Demokratie, in: Dorothee Kimmich, Alexander Thumfahrt (Hrsg.): Universität ohne Zukunft?, Frankfurt a.M.
Brüchert, Oliver/Wagner, Alexander (Hrsg.) (2007): Kritische Wissenschaft, Emanzipation und die Entwicklung der Hochschulen. Reproduktionsbedingungen und Perspektiven kritischer Theorie, Marburg
Bultmann, Torsten (1993): Zwischen Humboldt und Standort Deutschland. Die Hochschulpolitik am Wendepunkt, Marburg
Bultmann, Torsten (1996): Die standortgerechte Dienstleistungshochschule, in: Prokla 104
Burtscheidt, Christine (2010): Humboldts falsche Erben. Eine Bilanz der deutschen Hochschulreform, Frankfurt a.M./New York
Butler, Judith/ Laclau, Ernesto/Žižek, Slavoj (2013): Kontingenz – Hegemonie – Universalität. Aktuelle Dialoge zur Linken, Berlin/Wien
Celikates, Robin (2010): Ziviler Ungehorsam und radikale Demokratie. Konstitutive vs. konstituierte Macht?, in: Thomas Bedorf/Kurt Röttgers (Hrsg.): Das Politische und die Politik, Frankfurt a.M.
Charle, Christoph (1997): Vordenker der Moderne. Die Intellektuellen im 19. Jahrhundert, Frankfurt a.M.
Chartier, Roger (1998): Der Gelehrte, in: Michel Vovelle (Hrsg.): Der Mensch der Aufklärung, Frankfurt a.M.
Demirović, Alex (1991): Die Konstitution der Neuen Linken als Erneuerung der Links-Rechts-Topik, in: kultuRRevolution. Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie, nr. 26
Demirović, Alex (1999): Der nonkonformistische Intellektuelle. Die Entwicklung der Kritischen Theorie zur Frankfurter Schule, Frankfurt a.M.
Demirović, Alex (2000): Was Philosophen so tun. Bemerkungen zur ausgebliebenen Sloterdijk-Debatte, in: Wespennest. Zeitschrift für brauchbare Texte und Bilder, Nr. 117, 1. Quartal 2000, Wien
Demirović, Alex (2002) Rekrutierung von Intellektuellen im Fordismus. Vergleichende Anmerkungen zu Horkheimers und Adornos Analyse der Kulturindustrie und Gramscis Analyse der Zivilgesellschaft, in: Oliver Brüchert/Christine Resch (Hrsg.): Zwischen Herrschaft und Befreiung. Kulturelle, politische und wissenschaftliche Strategien, Münster

Demirović, Alex (2007): Politische Beratung, Think Tanks und Demokratie, in: Jens Wernicke/Torsten Bultmann (Hrsg.): Netzwerk der Macht – Bertelsmann, Marburg

Demirović, Alex (2008): Leidenschaft und Wahrheit. Für einen neuen Modus der Kritik, in: Alex Demirović (Hrsg.): Kritik und Materialität, Münster

Demirović, Alex (2014): Eine Frage der Reife. Überlegungen zum Verhältnis von Ungehorsam und Demokratie, in: Friedrich Burschel/Andreas Kahrs/Lea Steinert (Hrsg.): Ungehorsam! Disobedience! Theorie & Praxis kollektiver Regelverstösse, Münster

Demirović, Alex/Paul, Gerd (1996): Demokratisches Selbstverständnis und Herausforderung von rechts, Frankfurt a.M./New York

Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität, Frankfurt a.M.

DIHT (Hrsg.) (1996): Autonomie Wettbewerb Profilbildung. Vorschläge der Spitzenverbände der Wirtschaft zur Reform des Hochschulwesens, Bonn

Dubiel, Helmut (1994): Was, bitte, ist heute noch links?, in: Die Zeit vom 18. März 1994

Enders, Jürgen/Schimank, Uwe (2001): Faule Professoren und vergreiste Nachwuchswissenschaftler? Einschätzungen und Wirklichkeit, in: Uwe Schimank/Erhard Stölting (Hrsg.): Die Krise der Universitäten, Leviathan, Sonderheft 20/2001

Engler, Steffani (2001): »In Einsamkeit und Freiheit«? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur, Konstanz

Eßbach, Wolfgang (1988): Die Junghegelianer. Soziologie einer Intellektuellengruppe, München

Eßbach, Wolfgang (2009): Jenseits der Fassade. Die deutsche Bachelor-/Master-Reform, in: Jürgen Kaube (Hrsg.): Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik, Berlin

Falter, Jürgen W./Schumann, Siegfried (1992): Politische Konflikte, Wählerverhalten und die Struktur des Parteienwettbewerbs, in: Oscar W. Gabriel (Hrsg.): Die EG-Staaten im Vergleich, Opladen

Felsch, Philipp (2015): Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte 1960-1990, München

Feuerbach, Ludwig (1850): Die Naturwissenschaft und die Revolution, in: ders.: Gesammelte Werke, Bd. 10, Berlin 1971

Foders, Federico (2003): Bildungspolitik für Beschäftigung und Wachstum. Deutsche Bank Research. Aktuelle Themen, 4. Juni 2003, Nr. 271 (www.dbresearch.de)

Foucault, Michel (1974): Die Ordnung des Diskurses, München

Foucault, Michel (1976): Die politische Funktion des Intellektuellen, in: ders.: Schriften in vier Bänden, Bd. III, Frankfurt a.M. 2003

Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen, Frankfurt a.M.

Giddens, Anthony (1995): Beyond Left and Right. The Future of Radical Politics, Cambridge

Gilcher-Holtey, Ingrid (1986): Das Mandat der Intellektuellen. Karl Kautsky und die Sozialdemokratie, Berlin

Gohlke, Nicole/Butollo, Florian (2012): Hochschule im Kapitalismus. Ursachen der neoliberalen Hochschulreform und Gegenstrategien, Supplement der Zeitschrift Sozialismus 5/2012, Hamburg
Habermas, Jürgen (1957): Das chronische Leiden der Hochschulreform, in: ders.: Kleine politische Schriften I-IV, Frankfurt a.M. 1981
Habermas, Jürgen (1963): Vom sozialen Wandel akademischer Bildung, in: ders.: Kleine politische Schriften I-IV, Frankfurt a.M. 1981
Habermas, Jürgen (1966): Zwangsjacke für die Studienreform, in: ders.: Kleine Politische Schriften I-IV, Frankfurt a.M. 1981
Habermas, Jürgen (1983): Ziviler Ungehorsam – Testfall für den demokratischen Rechtsstaat. Wider den autoritären Legalismus in der Bundesrepublik, in: Peter Glotz (Hrsg.): Ziviler Ungehorsam im Rechtsstaat, Frankfurt a.M.
Hagner, Michael (2012): Wissenschaft und Demokratie oder: Wie demokratisch soll Wissenschaft sein?, in: ders. (Hrsg.): Wissenschaft und Demokratie, Berlin
Hartmann, Eva (2004): Der globale Bildungsmarkt, in: Prokla 137
Hartmann, Michael (2004): Elitehochschulen – die soziale Selektion ist entscheidend, in: Prokla 137
HGS = Max Horkheimer, Gesammelte Schriften, Frankfurt a.M.
Hobsbawn, Eric (1995): Das Zeitalter der Extreme, München
Hoffmann-Lange, Ursula (Hrsg.) (1994): Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugendsurvey 1, Opladen
Hoffrogge, Ralf (2003): GATS, Bologna und die deutsche Hochschullandschaft, in: AStA FU Berlin (Hrsg.): Universität im Umbruch. Der globale Bildungsmarkt und die Transformation der Hochschulen, Berlin
Hoffrogge, Ralf (2003a): ’68, ’88, ’97 – Von der Weltrevolution zur BAFöG-Reform. Studentische Aufbrüche im Vergleich, in: AStA FU Berlin (Hrsg.): Universität im Umbruch. Der globale Bildungsmarkt und die Transformation der Hochschulen, Berlin
Horkheimer, Max (1937): Traditionelle und kritische Theorie, in: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 4, Frankfurt a.M. 1988
Horkheimer, Max (1942): Autoritärer Staat, in: Max Horkheimer, Gesammelte Schriften, Bd. 5, Frankfurt a.M. 1987
Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1946): [Rettung der Aufklärung. Diskussion über eine geplante Schrift zur Dialektik], in: Max Horkheimer, Gesammelte Schriften, Bd. 12, Frankfurt a.M. 1985
Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1947): Dialektik der Aufklärung, in: Max Horkheimer: Gesammelte Schriften, Bd. 5, Frankfurt a.M. 1987
Humboldt, Wilhelm von (1794): Theorie der Bildung des Menschen, in: ders.: Werke in fünf Bänden, Bd. I, Darmstadt 1980
Humboldt, Wilhelm von (1810): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: ders.: Werke in fünf Bänden, Bd. IV, Darmstadt 1996
Jessop, Bob (1995): Die Zukunft des Nationalstaats: Erosion oder Reorganisation? – Grundsätzliche Überlegungen zu Westeuropa, in: Forschungsgruppe Europäische Gemeinschaften, Studie Nr. 5: Europäische Integration und politische Re-

gulierung - Aspekte, Dimensionen, Perspektiven, Marburg
Kaindl, Christina (2005): Vorwort, in: dies. (Hrsg.): Kritische Wissenschaften im Neoliberalismus. Eine Einführung in Wissenschafts-, Ideologie- und Gesellschaftskritik, Marburg
Kaube, Jürgen (2009): Vorwort: Die falsche Reform, in: ders. (Hrsg.): Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik, Berlin
Kaube, Jürgen (2009a): Exzellenz per Beschluss, in: ders. (Hrsg.): Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik, Berlin
Kaube, Jürgen (2015): Im Reformhaus. Zur Krise des Bildungssystems, Springe
Keller, Andreas (2004): Auslaufmodell Juniorprofessor, in: Forum Wissenschaft, Nr. 3, Oktober 2004
Koschorke, Albrecht (2004): Wissenschaftsbetrieb als Wissenschaftsvernichtung. Einführung in die Paradoxologie des deutschen Hochschulwesens, in: Dorothee Kimmich/Alexander Thumfahrt (Hrsg.): Universität ohne Zukunft?, Frankfurt a.M.
Krause, Christian/Lehnert, Detlef/Scherer, Klaus-Jürgen (1980): Zwischen Revolution und Resignation. Alternativkultur, politische Grundströmungen und Hochschulaktivitäten in der Studentenschaft, Bonn
Krippendorf, Ekkehart (1996): Die Idee der Universität, in: Prokla 104
Laclau, Ernesto (1981): Politik und Ideologie im Marxismus, Berlin
Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (1985): Hegemony & Socialist Strategy. Towards a radical democratic politics, London
Lazzarato, Maurizio (2015): Governing by Debt, semiotext(e), intervention # 17, South Pasadena
Liessmann, Konrad (2006): Theorie der Unbildung, Wien
Link, Jürgen (1991): Links/Rechts, Mitte/Extreme – Metamorphosen einer politischen Landschaft, in: kultuRRevolution. Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie, nr. 26
Lohmann, Ingrid/Mielich, Sinah/Muhl, Florian/Pazzini, Karl-Josef/Rieger, Laura/Wilhelm, Eva (Hrsg.) (2011): Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart, Bielefeld
Maier, Harry (1994): Die Interdepenz zwischen der Bildungsexpansion und dem Beschäftigungssystem, in: Gerd Grözinger/Erich Hödl (Hrsg.): Hochschulen im Niedergang? Zur Politischen Ökonomie von Lehre und Forschung, Marburg
Marx, Karl (1842): Der leitende Artikel in Nr. 179 der »Kölnischen Zeitung«, in: Marx-Engels-Werke, Bd. 1, Berlin 1972
Marx, Karl (1845): Thesen über Feuerbach, in: Marx-Engels-Werke, Bd. 3, Berlin 1969
Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate,/Poskowsky, Jonas/Kandulla, Maren/Netz, Nicolai (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, www.sozialerhebung.de/ [Zugriff 25.3.2015]
Möller, Christina (2013): Wie offen ist die Universitätsprofessur für soziale Aufsteigerinnen und Aufsteiger? Explorative Analysen über die soziale Herkunft

von Professorinnen und Professoren an den nordrhein-westfälischen Universitäten, in: Soziale Welt 64 (4)
Möllers, Christoph (2009): Kein Grundrecht für Exzellenzschutz, in: Jürgen Kaube (Hrsg.): Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik, Berlin
Münch, Richard (2011): Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform, Berlin
Nussbaum, Martha (1996): Die Stimme der Tradition ist männlich. Würde und Selbstachtung: Überlegungen zur feministischen Kritik am Liberalismus, in: Frankfurter Rundschau vom 9. Juli 1996
O'Connor, James (1999): Kapitalismus, Natur und Sozialismus. Eine theoretische Einführung, in: Kurswechsel, H. 3
Osterloh, Margit/Frey, Bruno S. (2009): Das Peer Review-System auf dem ökonomischen Prüfstand, in: Jürgen Kaube (Hrsg.): Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik, Berlin
Peter, Lothar (2014): Marx an die Uni. Die »Marburger Schule« – Geschichte, Probleme, Akteure, Köln
Piltz, Henrik (2011): Bildungsfinanzierung für das 21. Jahrhundert. Finanzierungsbedarf der Bundesländer zur Umsetzung eines zukunftsfähigen Bildungssystems, GEW-Hauptvorstand, Frankfurt a.M.
Prado, Plínio W. (2011): Das Prinzip Universität als unbedingtes Recht auf Kritik, in: Ingrid Lohmann u.a. (Hrsg.): Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart, Bielefeld
Raunig, Gerald (2012): Fabriken des Wissens: Streifen und Glätten 1, Zürich
Rödel, Ulrich/Frankenberg, Günter/Dubiel, Helmut (1989): Die demokratische Frage, Frankfurt a.M.
Roth, Karl Heinz/Kanzow, Eckard (1970): Unwissen als Ohnmacht. Zum Wechselverhältnis von Kapital und Wissenschaft, Berlin
Sambale, Jens/Eick, Volker/Walk, Heike (Hrsg.) (2008): Das Elend der Universitäten. Neoliberalisierung deutscher Hochschulpolitik, Münster
Sandoval, Marisol/Sevigagni, Sebastian/Rehbogen, Alexander/ Allmer, Thomas/Hager, Matthias/Kreilinger, Verena (Hrsg.) (2011): Bildung – Macht – Gesellschaft. Mit einem Vorwort von Alex Demirović, Münster
Schimank, Uwe (1995): Hochschulforschung im Schatten der Lehre, Frankfurt a.M.
Steinert, Heinz (2008): Die Widerständigkeit der Theorie, in: Jens Sambale/Volker Eick/Heike Walk (Hrsg.): Das Elend der Universitäten. Neoliberalisierung deutscher Hochschulpolitik, Münster
Stöss, Richard, 1989: Die extreme Rechte in der Bundesrepublik, Opladen
Tjaden, Karl Hermann (2006): Voraussetzung, Gegenstand und Ziel kritischer Gesellschaftswissenschaft, in: Stephan Moebius/Gerhard Schäfer (Hrsg.), Soziologie als Gesellschaftskritik. Wider den Verlust einer aktuellen Tradition, Hamburg
Wagner, Gert G. (2004): Kompatibilität von Hochschul- und Arbeitsmarktpolitik, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 25/2004

Wildenmann, Rudolf/Kaase, Max (1968): »Die unruhige Generation«. Eine Untersuchung zu Politik und Demokratie in der Bundesrepublik, hekt. Forschungsbericht, Mannheim

Zeuner, Bodo (2008): Die Freie Universität vor dem Börsengang? Bemerkungen zur Ökonomisierung der Wissenschaft, in: Jens Sambale/Volker Eick/Heike Walk (Hrsg.): Das Elend der Universitäten. Neoliberalisierung deutscher Hochschulpolitik, Münster

Ziebura, Gilbert (1996): Globalisierter Kapitalismus: chancenlose Linke? Eine Problemskizze; in: Prokla 102

Nachweise

Gefahren der Dummheit. Wissenschaft im Kontext von Hochschulreform, in: Bildungsfinanzierung, BdWi-Studienheft 2006

Wissenschaft oder Dummheit. Die Zerstörung der wissenschaftlichen Rationalität durch Hochschulreform, in: Prokla 137, 34. Jahrgang, Nr. 4, Dezember 2004; der Exkurs zur SDS Hochschuldenkschrift: Die Autonomie der Wissenschaft, die Demokratisierung der Hochschulen und die Linke wurde gekürzt veröffentlicht in: die linke.campus. Zeitung der Linke.SDS, Ausgabe Nr. 4/2008

Die neoliberale Reorganisation der Hochschulen und die Perspektiven kritischer Wissenschaft, in: junge welt, 28. Oktober 2008, Nr. 252

Demokratische oder autokratische Hochschule. Zum Entwurf der Neufassung des Hessischen Hochschulgesetzes, in: Forum Wissenschaft, Nr. 3, Oktober 2004

Von der bedingten Universität zum emanzipatorischen Wissen. Für eine demokratische Hochschulreform – jenseits von »Bologna«, in: Unbedingte Universitäten. Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität, Zürich 2010

Autonomie der Hochschulen in der Demokratie, in: Andreas Keller/Doreen Pöschl/Anna Schütz (Hrsg.): Baustelle Hochschule. Attraktive Karrierewege und Beschäftigungsbedingungen gestalten, Bielefeld 2013

Bildung als öffentlich-staatliche Einrichtung, in: GEW Berlin/Berliner Bündnis gegen Privatisierung: Bildung ist keine Ware. Reader zur Konferenz im Februar 2008, Berlin Juli 2008

Die Transformation der Staatlichkeit von Hochschulen, in: Das Argument 272, 49. Jahrgang, H. 4/2007

Kritische Gesellschaftstheorie und ihre Bildungsbedingungen im fordistischen und postfordistischen Kapitalismus, in: Kurswechsel, H. 4/2005, im Supplement der Zeitschrift Sozialismus, H. 7/8, 2006 und in: Oliver Brüchert/Alexander Wagner (Hrsg.): Kritische Wissenschaft, Emanzipation und die Entwicklung der Hochschulen. Reproduktionsbedingungen und Perspektiven kritischer Theorie, Marburg 2007

Materialistisches Wissen – kritische Theorie. Die Assoziation für kritische Gesellschaftsforschung, in: spw. Zeitschrift für Sozialistische Politik und Wirtschaft, H. 147, 2006; Anhang: Einen Impuls für weitere kritische wissenschaftliche Arbeit geben. Ein Gespräch mit Alex Wagner anläßlich der Konferenz »Kritische Wissenschaft, Emanzipation und die Entwicklung der Hochschulen« vom 1. bis 3. Juli 2005

Bildung und Kritik, in: Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts. 2010

Die politische Metapher *links* und die politischen Orientierungen von Studierenden, in: Prokla 104, 26. Jahrgang, Nr. 3, September 1996

Die Spitze der Bewegung, in: der Freitag, 12. Mai 2010

»Education is NOT for $A£€« – die Gestrigen und die Zukunft, in: jungle world Nr. 27, 2. Juli 2009

Die Studierenden ergreifen das Wort, gekürzt veröffentlicht u. d. Titel »Kohls Kinder wehren sich« in: DUZ. Das unabhängige Hochschulmagazin, 5. Dezember 1997

VSA: Kritisches Wissen & Theorie

jürgen schardt
mythos bürgersinn
zur gründungsgeschichte
der universität frankfurt am main
eine flugschrift
96 Seiten | € 9.00
ISBN 978-3-89965-608-4
Die Frankfurter Universität gilt als eine Hochburg der 68er-Studentenbewegung. Aber ihre Gründung 1914 als letzte Universität im deutschen Kaiserreich war nicht frei von Kapitalinteressen und dem Chauvinismus des Ersten Weltkrieges.

Louis Althusser
Ideologie und ideologische Staatsapparate
1. Halbband:
Michel Verrets Artikel über den »studentischen Mai« | Ideologie und ideologische Staatsapparate | Notiz über die ISAs
Aus dem Französischen von Peter Schöttler und Frieder Otto Wolf
128 Seiten | € 12.80
ISBN 978-3-89965-425-7

Über die Reproduktion
Ideologie und ideologische Staatsapparate
2. Halbband: Fünf Thesen über die Krise der katholischen Kirche | Über die Reproduktion der Produktionsverhältnisse
Nachwort und aus dem Französischen von Frieder Otto Wolf
372 Seiten | € 29.80
ISBN 978-3-89965-451-6

VSA

Prospekte anfordern!

VSA: Verlag
St. Georgs Kirchhof 6
20099 Hamburg
Tel. 040/28 09 52 77-10
Fax 040/28 09 52 77-50
Mail: info@vsa-verlag.de

www.vsa-verlag.de

VSA: Emanzipatorische Lernprozesse

Marcus Hawel / Stefan Kalmring (Hrsg.)
Bildung mit links!
Gesellschaftskritik und emanzipierte Lernprozesse im flexibilisierten Kapitalismus
Eine Veröffentlichung der
Rosa-Luxemburg-Stiftung
200 Seiten | € 16.80
ISBN 978-3-89965-597-1
Die zentrale Fragestellung der AutorInnen lautet: Was kann eine explizit linke politische Bildung unter den heutigen Bedingungen sein und welchen Herausforderungen hat sie zu begegnen?

Marcus Hawel / Stefan Kalmring (Hrsg.)
Wie lernt das linke Mosaik?
Die plurale Linke in Bewegung
Eine Veröffentlichung der
Rosa-Luxemburg-Stiftung
160 Seiten | € 11.80
ISBN 978-3-89965-647-3
Die Linke steht vor großen Herausforderungen angesichts einer Situation, die von der Wirtschafts- und Finanzkrise über die ökologische Krise bis zur Krise der Repräsentation und der sozialen Krise geprägt ist. Die von Hans-Jürgen Urban charakterisierte Mosaik-Linke entsteht deshalb nicht von selbst. Sie braucht den Kitt eines gemeinsamen Projekts, das in der Lage ist, hegemoniale Kraft zu entwickeln. Wo aber sind die Räume, Anlässe und Orte, damit dies geschehen kann? Welches sind die Methoden? Gibt es neben den Lern- auch Verlernprozesse sozialer Bewegungen?

VSA

Prospekte anfordern!

VSA: Verlag
St. Georgs Kirchhof 6
20099 Hamburg
Tel. 040/28 09 52 77-10
Fax 040/28 09 52 77-50
Mail: info@vsa-verlag.de

www.vsa-verlag.de