

Diskussionen. Positionen. Kritik.

Ein Reader der Protesttage
der Universität Leipzig 2009

Einleitung

Im April 2009 begannen die Protesttage an der Universität Leipzig. Dass die Proteste eine Dynamik entwickelten, die zu einer mehr als 50 Tage anhaltenden Besetzung von fünf Seminarräumen des neuen Seminargebäudes führten, hätte am Anfang wohl niemand gedacht. Studierende nahmen sich die Räume, um Diskussionen führen zu können, die Kritik zu vertiefen und sich zu organisieren. Die Aneignung der Räume ermöglichte schließlich, lebhaft umzusetzen, was sich die Beteiligten unter Universität und freier, selbstbestimmter Bildung vorstellten.

Im vorliegenden Reader ist eine Auswahl der diskutierten Inhalte und Kritiken festgehalten. Im Sinne des viel und kontrovers diskutierten Selbstverständnisses des Protests ist dieser Reader kein Ergebnis der Diskussionen und Auseinandersetzungen. Denn diese sind nicht abgeschlossen und dürfen auch nie abgeschlossen sein, Kritik muss sich immer wieder von sich selber emanzipieren und bedarf ständiger Reflektion, will sie Kritik bleiben. Daher geben die im Reader gesammelten Texte Diskussionen wieder, die Menschen in Workshops und Lesegruppen geführt haben. Erweitert werden diese Texte durch theoretische Texte von Dozierenden, die sich auch persönlich in die Diskussion bei den Protesttagen eingebracht haben.

Entsprechend vielfältig sind die diskutierten Themen. Unter subjektivem Blickwinkel sind die Themen von den jeweiligen Autor/innen ausgewählt und eingegrenzt worden. Dementsprechend geben die Texte die Meinungen und Interpretationen der jeweiligen Autor/innen wieder. Sie erheben keinen Anspruch, repräsentativ für alle beteiligten und unterstützenden Menschen zu sein. Allein die fehlenden Kapazitäten alle diskutierten Themen zu verschriftlichen macht dies unmöglich. Vielmehr wollen sie zur Diskussion anregen und laden zur fortführenden Auseinandersetzung ein. Dies kann in allen erdenklichen und gewünschten Formen geschehen. Denn der Protest sind die Menschen – Menschen, die eigene Lebensrealitäten in Frage stellen wollen – nicht seine Form. In diesem Sinne, viel Spaß beim Lesen wünschen die Autorinnen und Autoren.

Inhaltsverzeichnis

I. Texte zu Universitätsidealen	
- Das Selbstbewusstsein der Allgemeinen Universität	4
- Die Idee einer Universität im 21. Jh.	9
II. Zu kritisierende Punkte an der Universität	
- Missverhältnis zwischen Forschung und Lehre	13
- Akkreditierung	15
- Anwesenheitslisten	17
- BAFÖG Förderungsdauer	18
- Bestandsschutz	20
- ECTS und Workload	22
- Eliteuniversität	23
- Gebührenfreies Studium	25
- Selektives Bildungssystem	27
- Moduleinschreibung	29
- Multiple Choice-Tests zur Leistungsbewertung?	31
- Ökonomisierung des Studiums	33
- Wahlbereich	35
- Prüfungsleistungen	37
- Prüfungsvorleistungen	38
- Regelstudienzeit	39
- Selbstbestimmtes Studium	40
- Erschwerter Studienortwechsel	43
- Härtefälle	44
- Studium und Arbeiten	45
- Verantwortung von Naturwissenschaften	46
III. Theoretische Texte zum Thema Universität und Bildung	
- Bildung ist keine Ware - kritische Anmerkungen zu einer politischen Parole	48
- Kunst der Entfesselung – Die „autonome Universität“ und das Ende des Universalismus	57
- Deutscher Bildungsgeiz	65
- „Wieso? Weshalb? Warum? Macht die Schule dumm?“	67
IV. Texte der Protestierenden	
- Feierliche Einladung - Zu den Protesttagen im GWZ	70
- Offener Brief an das Rektorat	71

I. Texte zu Universitätsidealen

Das Selbstbewusstsein der Allgemeinen Universität

von **Benjamin Rohr, Daniel Palm & Mitwirkende**

Präambel

Dieser Text wurde aus der Sicht der Geistes- bzw. Sozialwissenschaften geschrieben, also der Wissenschaften, die im englischsprachigen Raum unter den Begriff der Humanities subsumiert werden. Die hier postulierten Forderungen beziehen sich demnach primär auf diese Fachbereiche. Es wäre anmaßend, im Sinne eines Imperialismus der Humanities zu versuchen, die hier ausgeführten Gedanken bedingungslos auf alle Disziplinen übertragen zu wollen, ohne mögliche strukturelle Unterschiede zu berücksichtigen. Doch ist letztlich die gesamte Universität ein Teil der Gesellschaft und somit direkt mit dem Menschen verbunden, auch wenn Mensch und Gesellschaft nicht Gegenstand ihrer Arbeit sind. Aufgrund dessen muss die Universität als Ganze das hier Geschriebene auf sich beziehen und Entscheidendes für sich herausziehen.

Die Universität als gesellschaftliche Akteurin befindet sich im Spannungsfeld zwischen Selbstbewahrung und -verwirklichung einerseits und Integration in die Gesellschaft andererseits. Oder anders ausgedrückt: Die Universität ist weder reiner Selbstzweck, noch darf sie zum bloßen Mittel verkommen. Das Schaffen und Bewahren weit reichender Autonomie ist eine existentielle Grundvoraussetzung; gleichzeitig ist Universität nicht losgelöst von Gesellschaft zu denken. Nur die selbstbewusste Universität kann es schaffen, beide Ansprüche zu vereinen und in diesem Widerspruch zu existieren.

Doch die Universität ist klein; es fehlt ihr an Selbstbewusstsein.

Ist hier von Selbstbewusstsein die Rede, so müssen zwei Bedeutungsebenen dieses Begriffes berücksichtigt werden. Einerseits muss die Universität ein Bewusstsein ihrer selbst entwickeln, sie muss sich erkennen und herausfinden wer oder was sie ist. Andererseits – und dies ist eng mit der ersten Bedeutung verbunden – meint Selbstbewusstsein Selbstsicherheit. Sich ihrer selbst bewusst, kann die Universität selbstbewusst auftreten.

Die Humboldtsche Universität war einem exklusiven Kreis von Eliten vorbehalten, dem man Privilegien wie die Freiheit von Forschung und Lehre einräumte. Oft wird heute dieses Bildungsverständnis bemüht, ohne es jedoch ausreichend kritisch zu hinterfragen. Beispielsweise werden sowohl die Rolle der Universität während der Zeit des Nationalsozialismus als auch der eben genannte elitäre Kontext nur selten in den Focus der Kritik gerückt.

Das Verhältnis von Bildung und Gesellschaft hat sich seit Beginn des 19. Jahrhunderts gravierend verändert. Mit dem Anspruch „Jeder hat das Recht auf Bildung“ⁱⁱ ergab sich das Problem der begrenzten Mittel. Nicht jeder kann sich seinen Elfenbeinturm leisten. Dieser Widerspruch zwischen dem krampfhaften einseitigen Festhalten an einem

anachronistischen Ideal und den veränderten Bedingungen scheint für die Orientierungs- und Profillosigkeit der Universität mitverantwortlich zu sein. Sie hat es versäumt, sich ihrer Verantwortung und Rolle innerhalb der Gesellschaft bewusst zu werden; sie ist unfähig zur eigenen Positionierung.

Die Radikalisierung der Humboldtschen Universität hin zu den so genannten Exzellenzuniversitäten, wie sie Wolfgang Fach in „Exzellenz als Geist und Geistlosigkeit“² beschreibt, kann als Folge der neu formulierten Ansprüche an Bildung begriffen werden. Mit der Umsetzung des Ideals „Bildung für alle“ und den damit einhergehenden höheren Immatrikulationszahlen löste sich die scharfe Abgrenzung zwischen universitären Eliten und Nicht-Akademikern auf. Dieser gesteigerten Möglichkeit für Menschen, ein Hochschulstudium aufzunehmen, wird mit einer Ausdifferenzierung *innerhalb* der Hochschullandschaft begegnet: „Massenuniversitäten“, Fachhochschulen, Exzellenzuniversitäten etc. „Mit ihr [der Exzellenz] verbunden ist ein Paradigmenwechsel: Nicht mehr Ideen wetteifern miteinander, sondern Institutionen – Universitäten“ⁱⁱⁱ. Die so genannte Exzellenz der Universitäten unterliegt der Ökonomisierung von Innovation, welche nicht durch den freien Geist bestimmt wird, sondern durch aktuelle Moden und das dafür verfügbare Geld. Diese Logik führt zu einem Wettbewerb, der einen aggressiven Kampf um das Monopol, den ersten Platz im Exzellenz-Ranking, mit sich zieht.

Fach illustriert dies anhand eines Bildes aus der Biologie. Der Universitätsdarwinismus bringt Giraffen hervor, welche die Blätter von den Baumkronen fressen können, um zu überleben. Diese Universitäten haben kein Identitätsproblem. Sie sind die angeblichen Gewinnerinnen eines Konkurrenzkampfes, was es ihnen ermöglicht, sich über fragwürdige Zertifikate zu definieren. Gleichzeitig schafft die universitäre Evolution Ziegen. Diese kleinen und stark spezialisierten Universitäten grasen im Unterholz. Sie suchen sich ihre Nischen, geben sich anhand ihrer Spezialisierung ein Profil und schaffen es so, sich zu erhalten. Es scheint demnach Ausnahmen zu geben, welche nicht mit einem fehlenden Selbstbewusstsein zu kämpfen haben.

Wie Fach deutlich macht, ist das identitätsstiftende Moment der Exzellenz bzw. der Spezialisierung jedoch ein künstliches, ein entfremdetes. Die folgende Betrachtung des Selbstbewusstseinsmangels bezieht sich demnach nicht allein auf die Allgemeine Universität, welche weder Exzellenz- noch Spezialuniversität ist und sein kann, sondern auf die Universität im Allgemeinen.

Mangel an Selbstbewusstsein drückt sich u. a. in Verschulungstendenzen im Studium aus. Lehrende befürchten, dass ihnen die Studierenden aus der Vorlesung laufen, sobald sie die Anwesenheitslisten abschaffen. Den Studierenden wird das Selbstbewusstsein bzw. die Eigenverantwortung abgesprochen. Sie werden entmündigt. Man traut ihnen nicht zu, dass sie ihr Studium eigenverantwortlich gestalten können und glaubt, ihnen die Entscheidungen abnehmen zu müssen, um sie „zu ihrem Glück zu zwingen“. Pflichtmodule, wöchentliche Hausaufgaben und permanenter Leistungsdruck, der durch die hohe und von Anfang an bestehende Prüfungslast erzeugt wird, sind Ausdruck dieser Bevormundung.

Darüber hinaus steigt – bedingt durch das fehlende Selbstbewusstsein – der Einfluss externer Kräfte auf die Universität. Die Universität entmündigt sich selbst. Erst verrät sie ihre Prinzipien wie die Freiheit von Forschung und Lehre oder die „*unbedingte* Freiheit der Frage und Äußerung“ⁱⁱⁱⁱ und begibt sich außerhalb ihrer Mauern auf die Suche nach neuen. Sie wird fündig und unterwirft sich kapitalistischen Handlungsmaximen:

Rationalisierung, Effizienzsteigerung, Messen aller Handlungen unter dem Aspekt der Verwertbarkeit mit dem Ziel den materiellen Wohlstand zu maximieren. Dann stellt sie fest, dass sie allein es nicht schafft, privatwirtschaftlich zu funktionieren und diese Kriterien umfassend zu erfüllen und begibt sich erneut auf die Suche. Diese Suche nach externer Hilfe manifestiert sich u. a. im Hochschulrat, welcher nicht allein mit Hochschulangehörigen besetzt ist, bzw. im Einfluss privatwirtschaftlicher Unternehmen auf Lehr- und Forschungsinhalte, in der Drittmittelakquirierung oder in der Kommerzialisierung der Hochschulen. Wobei hier die Gefahr besteht, Dienerin von unternehmerischen Eigeninteressen zu werden, welche den genannten Kriterien letztlich entgegenstehen.

Die Universität muss sich ihrer selbst, ihrer Rolle und Verantwortung bewusst werden. Nur so kann sie sich gegenüber der Gesellschaft öffnen ohne sich zu verraten. Solange sie weiß, was sie ist und was sie kann, solange kann sie sich auch innerhalb der Gesellschaft positionieren, kann ihre Räumlichkeiten und ihre Expertise offerieren, kann kritisch-gestalterisch eingreifen.

Mangelt es ihr jedoch an Selbstreflexion und Selbstsicherheit, so verkommt jede Öffnung zur reinen Instrumentalisierung der Universität. Ihr Ruf lautet nun: „Hier bin ich! Macht mit mir, was ihr wollt!“. Indem sie sich öffnet, macht sie sich zur Handlangerin von Politik und Wirtschaft. So kommt es, dass unter „Öffnung“ die Einrichtung einer Sparkassenfiliale in universitären Gebäuden oder das Selbstverständnis der Hochschulen als Produzentinnen von Arbeitskräften verstanden wird.

Sind im ersten Fall Kritik, Opposition und Widerstand die Prinzipien, welche Universität und Gesellschaft verbinden, so sind es im zweiten Anpassung, Auslieferung und Dienen.

Möchte die Universität nicht gänzlich an Bedeutung verlieren oder sich in letzter Konsequenz gar auflösen, so muss sie es schaffen, ein neues Selbstbewusstsein zu entwickeln.

Es lassen sich zwei Wege ausfindig machen, zu einem neuen Selbstbewusstsein zu gelangen. Zum einen mögen die „exzellenten“ Universitäten erkennen, dass dieser artifizielle und entfremdete wissenschaftliche Wettstreit einer Universität unwürdig ist. Dieser Fall ist unwahrscheinlich. Realistischer ist es, anzunehmen, dass die Allgemeine Universität aus ihrer Verzweiflung heraus umdenkt und zu neuer Stärke und Bedeutung findet. Um die Analogie zum Tierreich noch einmal aufzugreifen: Auch wenn der Elefant, mit dem die Allgemeine Universität nicht allein aufgrund ihrer Größe und Masse verglichen werden kann, schwerfällig ist, so kann er doch enorme Kräfte entfalten. Darüber hinaus – und dies scheint von zentralerer Bedeutung zu sein – hat er, neben seiner sozialen Eigenschaft als Herdentier, ein Selbstbewusstsein. Er ist befähigt sich selbst im Spiegel zu erkennen.^{iv}

Wichtig ist, zu verstehen, dass der Entwurf eines Verständnisses der Allgemeinen Universität – der Rettung dieser aus ihrer Orientierungslosigkeit wegen – keinesfalls gleichbedeutend ist mit der Akzeptanz des intellectual divide, also der Unterscheidung in exzellente und damit förderungswürdige und nicht exzellente Universitäten, wie ihn Fach konstatiert. Diese Diskriminierung zwischen den Universitäten ist grundsätzlich in Frage zu stellen.

Wie könnte das Selbstbewusstsein bzw. -verständnis aussehen?

„Die Universität macht die Wahrheit *zum Beruf* – und sie *bekannt sich zur Wahrheit*, sie legt ein *Wahrheitsgelübde* ab. Sie erklärt und gelobt öffentlich, ihrer uneingeschränkten Verpflichtung gegenüber der Wahrheit nachzukommen“^{iv}. Diese Verpflichtung gegenüber der Wahrheit, oder vielmehr gegenüber der Idee der Wahrheit, ist für die Wissenschaft und damit die Universität existentiell. Doch sagt dies, wie Derrida bemerkt, nichts über den Status der Wahrheit aus. Es meint nicht notwendigerweise die Suche nach einer metaphysischen Wahrheit, deren Existenz vorausgesetzt wird. Wahrheit kann ebenso als normative oder auf Konsens beruhende verstanden werden. Letztlich ist selbst ihre Ablehnung eine Auseinandersetzung mit dem Begriff oder der Idee der Wahrheit. Primär wird aber der Streit darüber, was Wahrheit ist oder nicht ist, *in* der Universität geführt. Dieses Privileg erhielt die Universität einst vom König. Heute scheint es eine auf dieser Tradition beruhende Vereinbarung zu sein, welche es der Universität zugesteht, über Wissen und Wahrheiten zu entscheiden. Ist die Universität der Ort der Wahrheit, so doch nur solange ihr die absolute Unabhängigkeit zugestanden wird. Eine der Wahrheit verpflichtete Institution darf nicht von außen, von politischen und/oder wirtschaftlichen Kalkülen, geprägt werden. Jeder Eingriff in die Universität färbt auf das dort hervorgebrachte Wissen ab. Die Idee der und der Glaube an die Wahrheit kann nur unter der Bedingung der Unbedingtheit der Universität aufrecht erhalten werden. Ist das universitäre Wissen in hohem Maße von außen beeinflusst, so unterscheidet es sich nicht vom restlichen Wissen und verliert seine Autorität.

Die Forderung nach der „unbedingten“, der „bedingungslosen“ Universität soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Universität immer auch politisch ist und sich somit zugleich zu ihrer gesellschaftlichen Verantwortung bekennen muss. Alles was in der Universität passiert, passiert in ihren Mauern und wirkt nach außen. Mit dem Vertrauen in das unbeeinflusste wissenschaftliche Wissen, kann die Universität politisch werden. Geht ihr jedoch der alleinige Einfluss auf das universitäre Wissen verloren, so wird sie in jedem politischen Akt instrumentalisiert. Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang von „scholarship with commitment“. „Tatsächlich müssen wir als autonome Wissenschaftler nach den Regeln der scholarship arbeiten, um ein engagiertes [respektive politisches] Wissen aufbauen und entwickeln zu können“^{vi}.

Die universitäre Freiheit verpflichtet. Mit der Forderung nach finanzieller und politischer Unabhängigkeit, welche in letzter Konsequenz zwar utopisch aber dennoch ungemein wichtig ist, muss auch die Bereitschaft verbunden sein, „der Gesellschaft etwas zurückzugeben“. Diese Aussage soll nicht die (unmögliche) Trennung zwischen Universität und Gesellschaft suggerieren, sondern lediglich die Verantwortung der Universität im gesellschaftlichen Kontext verdeutlichen. Eng mit der Bereitstellung von wissenschaftlichem Wissen und der Forderung nach commitment verbunden ist auch die kritische Auseinandersetzung mit Mensch und Gesellschaft und den Herausforderungen unserer Zeit. Die Universität sollte ihre Autorität, die ihr auf gewissen Gebieten zugesprochen wird, anerkennen. Sie muss sich der politischen Bedeutung ihres Schaffens bewusst werden, wie auch der Gefahr ihrer daraus resultierenden Instrumentalisierung. Die einzige Antwort kann eine Bereitschaft zum bewussten politischen Handeln sein.

Der Begriff der Kritik ist untrennbar mit der Institution Universität verbunden. Es muss der Anspruch der Universität sein, reflektierende, kritische und fragende Menschen hervorzubringen. Dafür müssen ihnen Kompetenzen vermittelt werden. Nicht zu Fachidioten, sondern zu „Experten für das Allgemeine“ sollen die Studierenden werden. Derrida verbindet mit der Universität die Prinzipien „der Autonomie, des Widerstands, des Ungehorsams“^{vii}. Da die Kritik immer auch über das Bestehende hinausweist, indem sie die Möglichkeit der Verbesserung in sich trägt, ist sie entscheidend für den Fortschritt einer jeden Gesellschaft. Dieser zentralen Aufgabe muss die Universität nachkommen.

Zugegeben: dieses Bild einer Universität ist ein idealistisches, welches noch nie der Realität entsprach und es wohl auch nie tun wird. Gleichwohl ist es wichtig dieses Ideal aufrecht zu erhalten, um eine Idee von Universität zu bewahren, an der sich die gegenwärtigen Zustände messen lassen müssen.

ⁱ Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Artikel 26

ⁱⁱ Fach, Wolfgang, 2008: Exzellenz als Geist und Geistlosigkeit, in: Bloch, Roland/Keller, Andreas/Lottmann, André/Wührmann, Carsten (Hrsg.), Making Excellence. Grundlagen, Praxis und Konsequenzen der Exzellenzinitiative. GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung 114. Bielefeld: W. Bertelsmann.

ⁱⁱⁱ Derrida, Jacques, 2001: Die unbedingte Universität. Frankfurt am Main: Suhrkamp

^{iv} <http://www.pnas.org/content/103/45/17053.abstract> Stand: 05.06.2009

^v Derrida: S.10; (Hervorhebung im Original)

^{vi} Bourdieu, Pierre: Für eine engagierte Wissenschaft (Vortrag Mai 2001, Athen)

^{vii} Derrida: S.21.

Die Idee einer Universität im 21. Jh.

Es ist mittlerweile offensichtlich, dass die aktuelle Ausprägung der Institution Universität in Deutschland einen Weg eingeschlagen hat, der kaum noch mit humanistischen Bildungsidealen vereinbar ist. Der Zweck der universitären Bildung transformiert bzw. verlagert sich zunehmend. Die Umsetzung eines Bildungssystems in dem Forschung und Lehre als ideelle, sich selbst dienliche Wissensstrukturen aufgefasst werden könnten und aus einem akademischen Selbstzweck heraus betrieben wurden, verlagert sich hin zu einem Bildungssystem, das marktorientiert ausbildet und bei dem Bildungsinhalte auf ihre Marktfähigkeit geprüft werden. Ist die Marktfähigkeit eines Bildungszusammenhangs vorhanden, wird dieser als ein akademisch nützlich und zu vermittelndes Wissen klassifiziert und erhält dadurch seinen Geltungsanspruch als Lehrstoff. Hierbei macht sich die Universität zum Spielball und Ausbilder wirtschaftlicher Interessengruppen.

In diesem Essay geht es nicht darum, eine Analyse dieses Transformationsprozesses vorzunehmen, sondern eine Idee und einen Ausblick der „Universität“ des 21. Jh. zu entwickeln. Wie kann, oder normativ aufgeladen, wie sollte die Universität gestaltet sein und welche gesellschaftliche Rolle soll sie zukünftig einnehmen?

Von dieser grundlegenden Fragestellung ausgehend, können dann weitere Fragestellungen, nach der konkreten Ausformung und Gestaltung der Universität gestellt werden. Fragestellungen, die sich auf die universitäre Struktur beziehen, sind jener Fragestellung nachrangig. Soll zum Beispiel erörtert bzw. bewertet werden, ob die BA/MA-Studiengänge reformiert oder abgeschafft werden sollen, muss erstmal die gesellschaftliche Rolle der Universität verstanden werden.

Die für die bildungspolitische Debatte wichtige fundamentale Fragestellung nach der Universität und ihrer gesellschaftlichen Aufgabe, zielt tiefer ab, als Fragestellungen über konkrete Ausformungen. Debatten der konkreten Ausformungen verwischen in der Regel nur tiefer gehende Analysen und verleihen der gesellschaftlichen Ausrichtung der Universität eine diskursive Unsichtbarkeit. Sie kratzen die Oberfläche an, sind jedoch immer schon durch die grundlegende gesellschaftliche Ausrichtung der Universität bestimmt, eingeengt und vor entschieden.

Diese Vorüberlegung führt uns zu der Fragestellung, welche gesellschaftliche Rolle die Institution Universität im Moment einnimmt und wie sie sich im 21. Jh. weiter entwickeln und konstituieren sollte.

Das momentane staatliche Bildungssystem verhindert einen tiefer gehenden produktiven Informationsaustausch der in der Gesellschaft eingebetteten Individuen rigoros. Diese Verhinderung findet durch eine massive Selektion der Kinder und Jugendlichen im Bildungssystem statt. Dabei werden an die Kinder und Jugendlichen staatliche Anforderungen gestellt, die einem gesellschaftlichen Credo entsprechen, dass bestehende zu schützen und zu festigen. Die Bildungsinhalte und die normierten Prüfungsleistungen entsprechen dialektisch gesehen einem gesamtgesellschaftlichen Selbsterhaltungsprozess. In diesem werden normative Ansprüche an das Individuum gestellt, die Regeln und Anforderungen des Staates indoktrinieren. Jedoch ist der Staat als Rahmen gebendes System kein einheitlicher Protagonist. Er sollte vielmehr als ein dynamisch organisierter Prozess verstanden werden, in dem unterschiedliche gesellschaftliche Machtstrukturen versuchen ihre Interessen durchzusetzen. Der

gesellschaftlich mächtigste Interessenverband, obwohl in diesem die einzelnen Akteure ebenfalls in Konkurrenzsituationen zu einander stehen, ist die Wirtschaft. Insofern ist es eigentlich völlig logisch, dass das universitäre System seine Bildungsinhalte und Struktur marktorientiert ausrichtet und den gestellten wirtschaftlichen Anforderungen in Lehre und Forschung nachkommt. Die Ausgestaltung des Bolognaprozesses verdeutlicht diese Entwicklung nur zu gut.

In einer durch Bildungsselektion künstlich geschaffenen Individualisierung der StudentInnen, mit der eine permanente studentische Konkurrenzsituation einher, wird dem hierarchisch gestalteten wirtschaftlichen Selektionsdruck auch an der Universität entsprochen. Das Versagen der StudentInnen in diesem System wird individualisiert. Permanente Kontrolle der Leistungen dient als Abschreckung und führt zur Entsolidarisierung der Protagonisten. In einem hierarchischen Bildungssystem wird das mit der Hierarchisierung einhergehende Versagen einzelner zum Einzelschicksal deklariert und dient als Mahnung für andere. Wer sich bewährt wird zum kollektiven Vorbild und dient als Instrument, welches das System kollektiv legitimiert. Ihm wird die Bewährung in Form von materieller Freiheit vergütet. Letztlich opfert er seine Arbeitskraft, die das System erhält. Dieses Opfer wird ihm in Form von Luxus vergütet, welcher bald seinen fetischartigen Charakter offenbart. Und als zwanghafte Verhaltensweise angesehen werden kann, die ihn in seiner materiellen Freiheit unfrei werden lässt. Im Prinzip wird eine permanente Abhängigkeit des Bewährens erzeugt. Er füllt sich jedoch im Bewährungsprozess als ein Gewinner, der die Illusion der Freiheit voll und ganz auskosten kann.

Dieser wirtschaftliche Bewährungsprozess und damit verbundene Wirtschaftsdarwinismus ist nun auch endgültig an der Universität eingeführt worden.

Das lässt die Schlussfolgerung zu, dass die heutige Universität keine unabhängige Forschungs- und Lehreinheit mehr bildet, sondern als Ausbildungsorgan kapitalistischer Wirtschaftsinteressen dient. Somit ist dieser Gestalt der Universität immanent, dass sie gar kein Anspruch darauf erhebt und hat, als Selbstzweck und unabhängiger gesamtgesellschaftlicher Akteur verstanden zu werden.

Ist dem so, werden alle Fragestellungen, redundant die nicht der grundlegenden Ausrichtung entsprechen.

Nun ergibt sich aus dieser Analyse heraus, die noch vorrangige und grundlegendere Fragestellung, welche Rolle die Universität im 21. Jh. einnehmen soll.

Da die Frage nach der Rolle der Universität mit der Frage ihrer Platzierung in der Gesellschaft einhergeht, müssen dafür grundlegende Werte der Orientierung gefunden werden. Hierzu gehört als in diesem Text weitergehende Vertiefung die spezielle Fragestellung nach der gesellschaftlichen Aufgabe und Verantwortung der Universitäten.

Dabei handelt es sich natürlich um eine normativ aufgeladene Fragestellung. Jedoch ist dieses implizierte normative Fragen nötig, um ein Wollen und Sollen überhaupt postulieren zu können. Wird die aktuelle weltpolitische Lage betrachtet, ist deutlich zu erkennen, dass die fortgeschrittenen Industrienationen an einem ökonomischen, sozialpolitischen und ökologischen Scheideweg stehen. Die globale Entwicklung des Klimas und die damit entstehenden Existenz bedrohenden Folgen für Milliarden Menschen weltweit, die zu nehmende Enddemokratisierung und autoritäre

Strukturierung moderner Gesellschaften, die Expansionsgrenzen des Wirtschaftswachstums des Kapitalismus und die anwachsende Kluft zwischen Reichen und Armen Menschen, die begrenzte gesellschaftliche Mobilität sind nur einige der Spannungsfelder, die die gesellschaftlichen Herausforderungen des 21. Jh. verdeutlichen sollen an dieser Stelle. In diesem Kontext muss die normative Frage gestellt werden, ob die Universitäten zur gesamtgesellschaftlichen Problemlösung eine Verantwortung mittragen und welcher gestalt diese sein soll.

Es gibt drei mögliche Szenarien, die hier kurz angesprochen werden sollen.

1. Szenario

Alles bleibt so wie es ist. Die Universität verkommt weiterhin zu einem Ausbildungsorgan des kapitalistischen Marktes und passt sich dessen Anforderungen und Geltungsrichtlinien an. In diesem Fall ist der Selbstzweck von Bildung nicht mehr vorhanden, sondern unterliegt in allen Bereichen marktwirtschaftlichen Interessen und Kontrollmechanismen. Die Universität raubt sich selber ihrer Handhabe auf gesellschaftliche Prozesse, sowohl ideell als auch materiell eingreifend und mitbestimmend zu wirken. Die Verantwortung in den gesellschaftlichen Diskurs mit einzugreifen, wird von den Universitäten aufgrund ihrer ausbildenden Funktionsweise nicht mehr wahrgenommen.

2. Szenario

Aus dem ersten Szenario ergibt sich die Notwendigkeit Bildungseinrichtungen zu gründen, die unabhängig von institutionalisierten Universitäten Bildung zum Selbstzweck betreiben. Diese Notwendigkeit wird deutlich, weil in den Universitäten des ersten Szenarios der Studierende trotz der Erkenntnis der Unzulänglichkeit des universitären Systems Systemträger bleibt. Ihnen wird die Möglichkeit genommen, eigene alternative Ansätze der Erkenntniserweiterung zu verfolgen, da diese in dem System nicht vorgesehen werden. Daraus ergibt sich zwangsläufig eine Trennung des universitären Systems in Ausbildungsstätte und unabhängige organisierter Bildungseinrichtungen, die Wissenschaft als Selbstzweck betreiben. Es wird ein avantgardistisches Bildungssystem entstehen, in dem die Menschen, die sich andere Organisationsformen leiten können eine gesellschaftliche Bildungselite verkörpern. In dieser Version findet sich auch der ‚humanistische Bildungsgedanke‘, nämlich Bildung als Selbstzweck wieder. Jedoch wird die Fragestellung der gesamtgesellschaftlichen Verantwortung portioniert und zu individuellen Interessen.

3. Szenario

Das dritte und anzustrebende Szenario wäre die Gestaltung einer Universität, die die Funktion eines gesellschaftlichen Akteurs übernimmt und von sich selbst heraus, ohne Interessenkonflikt die unterschiedlichen gesellschaftlichen Diskurse aufgreift und diese auf einer wissenschaftlichen Ebene mitführt. In Forschung und Lehre müssen Diskussionsprozesse zu den vielfältigen Problematiken dieser Welt veranstaltet werden. Damit die Universität diese normative Aufgabe als Verantwortung tragen kann, ist eine Überschneidung von Universität und privat, wirtschaftlichen oder staatlichen Interessen unbedingt zu unterbinden. Dabei lebt die Universität in ihrer Rolle als gesamtgesellschaftlicher Akteur von ihrer Pluralität der unterschiedlichen

Meinungsträger. Universität muss um dieser Verantwortung gerecht zu werden niemals endenden wissenschaftliche Diskurse führen, die in ihrer Vielfältigkeit einem Spiegelbild den ablaufenden gesellschaftlicher Prozesse entspricht.

Die Ausgestaltung und gesellschaftliche Ausrichtung der Universität darf nicht durch Sachzwänge oder ähnliche Argumentationslinien bestimmt werden. Die Verantwortung zu übernehmen, ist ein ideeller richtungweisender Akt, alle Fragen der konkreten Ausgestaltung sind nachrangiger Natur und ergeben sich aus dem gewählten Szenario. Deshalb ist die Fragestellung nach der gesellschaftlichen Aufgabe und Verantwortung der Universität so elementar. Wenn die Universität diese Verantwortung annimmt, dann kann das annehmen als ein Nullpunktbegriffen werden, der gestaltenden und richtungweisenden Charakter beinhaltet.

Deshalb: Wer, wenn nicht wir? Wo, wenn nicht hier und wann wenn nicht jetzt?!!!!!!
Lasst uns den Nullpunkt herbeiführen, um kein kleines Rädchen im großen UNIVERSITÄTSBETRIEB zu sein, sondern im gemeinschaftlichen wissenschaftlichen Diskurs, uns der Verantwortung im Versuch einen Teil der Weltprobleme zu lösen, zustellen.

II. Zu kritisierende Punkte an der Universität

Missverhältnis zwischen Forschung und Lehre

Bisher waren die deutschen Universitäten weitestgehend von den Eingriffsmöglichkeiten aus den Bereichen der Wirtschaft unbeeinflusst. Der Markt spielte für sie keine Rolle, da die Finanzierung von Lehre und Forschung aus Steuermitteln erfolgte, die der Staat den Universitäten zuwies. Universitäten waren keine selbständig wirtschaftenden Unternehmen und sie mussten über den wirtschaftlichen Nutzen ihres Handelns niemandem gegenüber Rechenschaft ablegen. Sie waren in erster Linie der Wahrheit verpflichtet und sie erhielten im Rahmen der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel den Raum für nicht wirtschaftlichen Interessen unterworfenen Forschung und Lehre. Vordergründig dabei war das Humboldt'sche Leitbild „Bildung durch Wissenschaft“ und weniger die Nutzenanwendung des vermittelten Wissens (vgl. Kreckel 2000:2).

Derzeit erleben wir eine allmähliche Verschiebung der Koordinaten. Fungierte bisher der „Staat als Puffer bzw. Filter zwischen Wirtschaft und Universität“ (Kreckel 2000: 2) und schützte damit die Universität vor dem Einfluss der Marktlogik verändert sich nach Kreckel das „Wirtschaftsgebaren des Staates selbst“ (Kreckel 2000:2). In diesen Strudel geraten nun auch die Universitäten.

Nach Kreckel führt das zunehmende Missverhältnis von Staatsausgaben und Steuereinnahmen zu „Rechtfertigungszwängen, denen zufolge Kosten nur noch dort entstehen sollen, wo auch ein nachweisbarer wirtschaftlicher Nutzen zu erwarten ist.“ (Kreckel 2000 :3).

Die Wissenschafts- und Kultusverwaltungen sind einem zunehmenden Rentabilitätsdruck ausgesetzt, der von Parlamenten, Finanzministerien und Rechnungshöfen an sie herangetragen wird. Dieser wird nun an die Universitäten weitergeben, die sich plötzlich auf dem Prüfstand wieder finden (vgl. Keckel 2000: 3).

„Die jetzt auf die Universitäten einstürmenden Neuerungen tragen allerdings einen verführerischen Namen – Hochschulreform“ (Kreckel 2000:3), jedoch muss man sich dabei stets bewusst bleiben: dass es sich bei allen diesen Reformbemühungen nicht nur um den sparsameren und effizienteren Umgang mit Steuergeldern handelt, „sondern es geht um Einsparungen, also: Kürzungen, von Mitteln für die Hochschulen“ (Kreckel 2000:3).

Das Prinzip „Bildung durch Wissenschaft“ hat zur Folge, dass Lehre und Lehrqualität bisher individuell für den einzelnen Dozenten als auch institutionell für ein Fach relativ unwichtig ist, da man Qualifikation und Reputation über den Nachweis guter Forschung erwirbt, nicht mit guter Lehre (Vgl. Rinderman 2001). „Bisher vertraute die Gesellschaft den vor geschalteten wissenschaftsinternen Auswahlmechanismen durch Habilitations- und Berufungsverfahren“ (Rindermann 2001: 338). Von den strengen Auswahlkriterien erhoffte man sich, nicht völlig grundlos, dass damit die „exzeptionelle intrinsische Motivation der Wissenschaftler“ (Rindermann 2001:338) hohe Qualität sichern werde.

Jedoch zeigen die Erfahrungen, dass reine „Input-Steuerung“ (Rindermann 2001:338) nicht ausreicht. Ursachen dafür sind ein strukturelles Defizit auf Seiten der Lehre (keine Aus- und Weiterbildung für Lehre, keine Rückmeldung usw.) und im staatlichen Anstellungssystem. Wer einmal eine Dauerstelle hat, kann diese bei regelmäßigem

Gehaltsfortschritt ohne größere wissenschaftliche Aktivität behalten (vgl. Rindermann 2001). Die Dauerstellen betreffen jedoch nur die Professoren. Gerade der wissenschaftliche Nachwuchs, der in der Regel die Seminare und Übungen abhält, wird an seinen Forschungsleistungen, Qualifikationsarbeiten, ein erworbenen Drittmitteln und reviewten Publikationen gemessen. Dabei sind die Anstellungsverhältnisse in der Regel auf maximal 6 Jahre vor und nach der Promotion befristet. Was den Druck für die jungen Nachwuchswissenschaftler enorm erhöht. Gute oder schlechte Lehre spielt dabei keine Rolle, denn diese gilt als zu erbringende Dienstleistung für die Universität, aber für die Karriere, des Nachwuchswissenschaftlers ist sie nicht relevant. Hinzu kommt, dass die jungen Nachwuchswissenschaftler in der Regel nicht auf die Lehrtätigkeit vorbereitet, sondern sie einfach ins kalte Wasser geworfen werden. Aufgrund der Kürzungen der Hochschulen beim wissenschaftlichen Mittelbau, wie z.B. durch die Abschaffung der wissenschaftlichen Assistenten- und Ratsstellen, aber auch die Umstellungen der Studiengänge auf Bachelor und Master, die in der Regel parallel zu den laufenden Diplom- und Magisterstudiengängen laufen, entstehen die massiven Probleme bei der eigentlich erforderlichen Lehrbetreuung der Studierenden. Die Leistungen, die von einem Bachelorstudenten zu erbringen sind, führen auch zu einer zusätzlichen Belastung der Dozenten, die diese Leistungen bewerten müssen. Denn neben Hausarbeit und Referat, kommen in der Regel weitere Prüfungsleistungen, wie Klausuren oder mündlichen Prüfungen. Konfusität entsteht außerdem, durch mehrere parallel laufende Prüfungsordnungen mit unterschiedlichen Anforderungen, die zu einer kognitiven Überforderung bei den Lehrenden führt.

Die Einführung der Bachelor und Master führt zu einem grundlegenden Problem, dass die Universitäten jedoch noch nicht gelöst haben. Nämlich, dass die heutige Welt die gerne als „globalisierte Wissensgesellschaft“ beschrieben wird, „Wissen“ zu einem Faktor macht, der eine nie gekannte wirtschaftspolitische Schlüsselstellung erlangt“ (Kreckel 2000:4). Dabei „ist die kontinuierliche Herstellung und Pflege von Wissen - vor allem: von höchstqualifiziertem Wissen - für die internationalisierte Wirtschaft heute so wichtig geworden, dass die bisherige Form staatlicher Hochschulverwaltung und selbstorganisierter Lehre und Forschung nicht mehr auszureichen scheint, um dieses Wissen in der gewünschten Form bereitzustellen“ (Kreckel 2000:4). Das bisherige Prinzip „Bildung durch Wissenschaft“ wird durch die Forderung an die Universitäten „Wissen kontinuierlich herzustellen und zu pflegen“, unterminiert und die Universitäten werden mehr und mehr von Einrichtungen der Wissenschaft zu Lehrinrichtungen umgestaltet. Vergessen dabei wird, jedoch das Personal, die Wissenschaftler, die an ihren Forschungsleistungen gemessen werden, und nicht an den für sie zusätzlichen Lehrleistungen. Am Ende sind die Leitragenden dieser Reformprozesse beide Seiten, die Dozenten und die Studenten.

Quellen:

Kreckel, Reinhard. 2000. „Investiturfeier. Ansprache des scheidenden Rektors.“ . Wittenberg: Martin Luther Universität Halle-Wittenberg.

Kreckel, Reinhard. 2003. „Handlungsoptionen deutscher Universitäten. Im Kräftefeld von staatlicher Steuerung, Marktorientierung und akademischer Autonomie.“ Pp. 1-16 . Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.

Rindermann, Heiner. 2001. Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungen an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts. Landau: Verlag empirische Pädagogik.

Akkreditierung

„Und ebenso sollte man sich mit dem Gedanken vertraut machen, dass übergeordnete politische Handlungsebenen strukturell inkompetent für Regulierungen sind, die der Sache nach in den autonomen Handlungsbereich der Universitäten fallen. Eine Konsequenz aus dieser Einsicht wäre die Abschaffung von Akkreditierungsrat und -agenturen und die Rückerstattung der von ihnen verursachten Kosten an die Universitäten.“

Georg Vobruba: „Wie weiter mit Bologna?“ FAZ Online 4. Juni 2009

Akkreditierte Studiengänge sollen ein Qualitätsmanagement gewährleisten, um für eine Transparenz der Studiengänge zu sorgen. Das Argument, Akkreditierung sei auch für Studierende eine Möglichkeit zur Überprüfung der studiengangspezifischen Qualitätsstandards, ist in sich sehr schwach, da kaum Studierende wissen, was Akkreditierung ist. Dies liegt auch an der spezifischen Undurchsichtigkeit dieser Thematik, welche schon im formulierten Selbstverständnis eine Sprache zugrunde legt, die gerade nicht für die angestrebte Transparenz sorgt.

DIE SELBSTBESCHREIBUNG DES AKKREDITIERUNGSSYSTEMS

„Das deutsche Akkreditierungssystem ist dezentral organisiert und dadurch gekennzeichnet, dass die Akkreditierung von Studiengängen bzw. von hochschulinternen Qualitätssicherungssystemen durch Akkreditierungsagenturen erfolgt, die ihrerseits wiederum von der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland (vom Akkreditierungsrat) akkreditiert worden sind. Der Akkreditierungsrat als zentrales Beschlussgremium der Stiftung definiert die Grundanforderungen an das Akkreditierungsverfahren und trägt dafür Sorge, dass die Akkreditierung auf der Grundlage verlässlicher, transparenter und international anerkannter Kriterien erfolgt. [. . .]

Die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen wird in den ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz verbindlich vorgeschrieben und in den einzelnen Hochschulgesetzen der Länder auf unterschiedliche Weise als Voraussetzung für die staatliche Genehmigung eingefordert.“^[i]

Quelle: www.akkreditierungsrat.de

Mit der Akkreditierung ist eine flexible und unvoreingenommene Gestaltung von Studiengängen erschwert und mitunter nicht mehr möglich. So werden, mit dem Argument eines drohenden Verlustes des Akkreditierungszertifikats in den Gremien der Universität, Reformvorschläge für Studiengänge abgeblockt. Neben den nominellen Kosten von etwa 15.000 Euro pro akkreditierten Studiengang ergibt sich also auch eine Zwangslage, die den Interessen der Studierenden entgegensteht. So wird bei dringend notwendigen Verbesserungsvorschlägen argumentiert, dass diese eventuell das teuer erstandene Zertifikat kosten könnten und somit vom Ablauf der festgelegten Frist von sechs Jahren bis zu einer Neuakkreditierung keine weitergehenden Veränderungen des status quo umsetzbar sind. Sechs Jahre umfassen den Zeitraum von zwei

Bachelorstudiengängen, deren Studierende unter diesen einmal fixierten Bedingungen ihr Studium absolvieren müssen.

Die Universität muss sich durch eine Akkreditierung an externe Vorgaben zwingend halten, da sie vom Gesetzgeber zur Akkreditierung angehalten ist: „Bachelor- und Masterstudiengänge sind zu akkreditieren.“[ii]

Selbst wenn externe Vorgaben zu einer Verbesserung der Studienbedingungen führten, was sie zum jetzigen Standpunkt nicht tun, stellt sich die Frage, ob damit nicht gleichzeitig ganz entschieden in die Kompetenz der Gremien und demokratischen Strukturen an der Universität eingegriffen wird.

Praktisch zeigt sich die externe Einflussnahme in den Dokumenten, die für die Arbeit von Akkreditierungsrat und Agenturen grundlegend sind. Es spiegelt sich darin der Versuch wider, eine Vergleichbarkeit zwischen den Studiengängen herzustellen, um die Regulierung von einer höheren politischen Ebene gewährleisten zu können.

„Bisher wurden deutsche Studienprogramme vor allem durch ihre Studieninhalte, Zulassungskriterien und Studienlänge beschrieben. Ein Qualifikationsrahmen ermöglicht dagegen die Beschreibung an Hand der Qualifikationen, die der/die AbsolventIn nach einem erfolgreich absolvierten Abschluss erworben haben soll. Dies spiegelt die Umorientierung von Input- zu Outputorientierung wider und soll die Transparenz des Bildungssystems fördern.“[iii]

Mit dieser Schaffung von "Transparenz" geht das Verwerfen von Evaluationen einher und: „Abgesehen von erstmaligen Akkreditierungen greift die Hochschule zur Definition von Qualifikationszielen auch auf Untersuchungen zum Absolventenverbleib zurück.“[iv] Dies ist eine klare Ausrichtung der Studiengänge auf die Verwertbarkeit der StudienabsolventInnen für den Arbeitsmarkt.

Auch die Zusammensetzung des Akkreditierungsrates lässt nicht allzu sehr auf eine Reflexion und Umsetzung von Bildungsidealen hoffen, da die größte Stimmzahl, fünf von 18 Stimmen, aus der sogenannten "Berufspraxis" kommen. Die angestrebte Abstimmung eines "Lehrkanons" mit dem Arbeitsmarkt ist als solche von vornherein schwierig bis nicht umsetzbar. Gerade in der gegenwärtigen Lage zeigt sich, dass der Arbeitsmarkt keine Konstante ist, an der sich orientiert werden kann. Je nach Interpretation und kaum überschaubar wirkenden Kräften variieren die Analyse des Bestehenden und somit auch die Argumentation einer "arbeitsmarktfreundlichen" Hochschulpolitik. Anstatt einer hypothetisch vorgehenden Marktanalyse ist die Bildung von kritischen und dem Zustand der Entfremdung begegnenden Kompetenzen wünschenswert. Universität aber läuft Gefahr, zum Ausbildungszentrum für einen Arbeitsmarkt umgestaltet zu werden, der scheinbar mit dem Ideal des kritischen und selbstreflektierten Menschen kaum etwas anfangen kann.[v]

Was bleibt, ist vielleicht der Wunsch nach einem "Qualitätsmanagement", das aus den internen Strukturen und Zielvorgaben der Universität hervorgeht und eventuell Dritte einbinden sollte statt eines Akkreditierungssystems, das in seiner Konsequenz die Gremien der Universitäten entmündigt und vom Gesetzgeber aufoktroiert wurde. Der von Prof. Dr. Georg Vobruba formulierten Forderung ist durchaus nähere Beachtung zu schenken: Akkreditierungsrat abschaffen und die entstandenen Kosten den geschädigten Universitäten zurückerstatten.

-
- [i] Quelle: www.akkreditierungsrat.de (Stand 14.06.2009)
- [ii] Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 18.09.2008. S.2
- [iii] Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 22.04.2005 beschlossen
- [iv] Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen. Akkreditierungsrat Stand (29.02.2008)
- [v] <http://www.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung/publikationen/PublikatBerichte/Politikbericht2008bf.pdf>

Anwesenheitslisten

In Seminaren, Übungen und zum Teil in Vorlesungen werden Anwesenheitslisten geführt, in die sich die Studierenden eintragen müssen. Diese stehen dem formulierten Leitbild der Universität Leipzig konträr entgegen:

"Die Universität fördert die Entwicklung ihrer Studierenden zu kritikfähigen und toleranten Menschen, die in der Lage sind, Initiative zu entwickeln und Verantwortung zu übernehmen." (Leitbild der Universität Leipzig Punkt 7 Stand 03.06.09)

Anwesenheitslisten suggerieren die Verpflichtung, an Lehrveranstaltungen teilnehmen zu müssen, um ein "ordnungsgemäßes" Studium zu absolvieren. Damit beeinflussen sie auch das Verständnis der Studierenden (und Dozierenden) von Universität und Studium. Anwesenheitslisten sind ein weiterer Faktor, StudentInnen mehr auf ihre Zukunft als lohnabhängige Arbeitskräfte vorzubereiten, indem ihnen die selbstbestimmte Entscheidung, wann sie welche Veranstaltungen wahrnehmen, genommen wird.

Der durch Anwesenheitslisten entstandene Druck zur Teilnahme an Veranstaltungen in Modulen, die Studierende oft noch nicht einmal selbst wählen (s. Modularisierung, Wahlbereich), beschränkt massiv das Verfolgen persönlicher Interessen und inhaltlicher Schwerpunkte im Studium. Des Weiteren beschneidet es die StudentInnen der freien Entscheidung, auf welche Art und Weise sie die Ressourcen des Studiums nutzen. Die Nutzung unterschiedlicher Lern- und Reflexionsmöglichkeiten, nämlich entweder Veranstaltungen zu besuchen oder sich eigenständig durch Literatur und außeruniversitäre Strukturen weiterzubilden, wird durch den überladenen und fremdbestimmten Stundenplan faktisch ausgeschlossen. Es bleibt in letzter Konsequenz lediglich die Wahl zwischen dem Sammeln von Credit Points durch Akzeptanz des Vorgegebenen und der eigenen geistigen Entfaltung, die nur noch im Widerstand realisiert werden kann.

Das Argument der erhöhten Lernbereitschaft und des sichtbaren Fleißes durch Anwesenheitslisten ist gleichermaßen abzulehnen, erwächst doch dieser Fleiß allein

aus dem Zwang, ein gutes Endergebnis im Modul und im Studium erzielen zu müssen. Er sagt nichts über authentisches Interesse des/der Studierenden aus. Anwesenheitslisten untergraben das Lernen um des Lernens Willen!

Argumente von Dozierenden und Studierenden pro Anwesenheitslisten:

- Listen als pädagogisches Mittel/Notwendigkeit, um Studierende in Veranstaltungen zu holen;
- wurde schon immer so gemacht;
- ist Auftrag von übergeordneter Stelle;
- daraus wird ersichtlich, dass Mensch fleißig war.

Die Auseinandersetzung mit Inhalten kann eine Anwesenheitsliste nicht gewährleisten. Größere Aufmerksamkeit, aktivere Mitarbeit und verantwortungsbewusstes Lernen fördern Anwesenheitslisten nicht. Die gängige Praxis an Instituten, die auf Anwesenheitslisten verzichten, zeigt, dass der Angst vor leeren Seminarräumen jegliche Grundlage fehlt. Keiner darf einer/m das Recht verwehren, sich in diese Listen nicht einzutragen. Es lässt sich aus der Studienordnung keine rechtliche Grundlage für Anwesenheitslisten ableiten, solange sie keine expliziten Prüfungsvorleistungen betreffen.

Bafög-Förderungsdauer

Ein Studium ohne finanzielle Sorgen? Ein Traum oder Realität für viele Studierende?

Grundsätzlich ist zu sagen, dass durch die Bafög-Förderung ein Studium ohne finanzielle Sachzwänge für viele Studierende möglich ist.

Eine beträchtliche Anzahl von Studierenden bekommt eine Teilfinanzierung durch den Staat, jedoch ist diese Förderung mit einigen Beschränkungen verbunden, die es vielen Studierenden enorm erschweren, diese Unterstützung bewilligt zu bekommen.

Die Bafög-Förderung besteht zur einen Hälfte aus einem Zuschuss und zur anderen aus einem zinslosen Darlehen. Der gezahlte Betrag ist von verschiedenen Faktoren abhängig wie zum Beispiel dem Einkommen der Eltern, dem eigenen Einkommen, Anzahl und Beschäftigung der Geschwister, etc. Die Förderungsdauer entspricht im Normalfall der Regelstudienzeit des entsprechenden Studienganges, allerdings kann sie in einigen Fällen verlängert werden.

Förderungsverlängernde Gründe sind in §15 (3) des Bundesausbildungsförderungsgesetzes festgelegt. Gründe für eine Verlängerung können die Mitwirkung in Gremien und Organen an der Hochschule, in Organen der studentischen Selbstverwaltung und im Studentenwerk, das Nichtbestehen der Abschlussprüfung, Krankheit, eine Behinderung, Schwangerschaft oder die Pflege und Erziehung eines Kindes sein.

Die Verlängerung der Förderungsdauer unterliegt jedoch einigen Einschränkungen. So ist es einem studentischen Elternteil zugewilligt, Bafög auch innerhalb der Schwangerschaft zu beziehen sowie in der anschließenden Erziehungszeit. Die Förderung ist jedoch auf eine einmalige Verlängerung der Förderungszeit um ein Semester innerhalb der ersten 10 Lebensjahre eines Kindes beschränkt. Ausnahme dieser Klausel wäre eine weitere Schwangerschaft der Studentin in dem bewilligten Verlängerungszeitraum.

Es ist ebenfalls ein Verlängerungsgrund, wenn ein Kind aufgrund von Behinderung oder Krankheit gepflegt werden muss, jedoch nicht die Pflege eines anderen nahestehenden Verwandten oder Freundes (OVG Hamburg, 1984).

Verzögerungen im Studienverlauf, welche zur Verlängerung der Studiendauer führen, können nur dann gefördert werden, wenn das Nachholen des entsprechenden Moduls den Zeitraum bis zur Absolvierung der Abschlussarbeit überschreitet. Dabei kann es zu einer zusätzlichen Verzögerung von vier Semestern kommen. Grundsätzlich sind dabei jedoch Urlaubssemester auszuschließen.

Im Formblatt 5 muss im 5. Semester ein Nachweis über die bisherigen Studienleistungen erbracht werden, um zu belegen, dass mensch sich innerhalb der vorgesehenen Regelstudienzeit und somit innerhalb des zu bewilligenden Förderungszeitraumes befindet. Möchte ein/e Studierende/r jedoch in einem Semester zugunsten der Vertiefung eines Themengebietes auf ein Modul verzichten, wird er/sie somit nachträglich für sein/ihr Interesse am Studium gestraft, da er/sie dies aus keinem der vorgesehenen Verlängerungsgründe getan hat und muss somit die überschrittene Zeit selbst finanzieren.

Darüber hinaus führt das Nichterhalten eines für den Bachelorabschluss notwendigen Teilmodules (aufgrund von schlechten Einschreibebedingungen und der schlecht organisierter Vergabe von Modulen) automatisch zu einer Verlängerung der Studienzeit, da Module zumeist fest eingetaktet im 2-Semester-Rhythmus angeboten werden.

Nach dem Bachelorabschluss sollte ein Wechsel der Studienrichtung in eine andere Masterausrichtung möglich sein. Abgesehen von den Zulassungsvoraussetzungen und der Anerkennung von bisher erbrachten Studienleistungen innerhalb einer Universität bzw. zwischen verschiedenen Universitäten, ist es ausgeschlossen, in einem nicht-konsekutiven Studiengang gefördert zu werden.

Finanzielle Chancengleichheit ist nicht nur in oben genannten Fällen nicht gegeben, sondern generell. Studierende, deren Eltern nach Meinung des Bafög-Amtes genug verdienen, um ihre Kinder weiterhin finanziell zu unterstützen, bekommen keine Bafög-Förderung. Viele müssen neben dem Studium arbeiten, da sie von ihren Eltern kein Geld erhalten. Die finanzielle Unterstützung durch die Eltern könnte eingeklagt werden, was aber kaum jemand tut (Wer möchte schon seine/ihre Eltern verklagen?).

Dies alles sind unhaltbare Zustände, die ein selbstbestimmtes Studium eher behindern als fördern! Und wer nebenbei arbeiten muss, kann sich nicht in vollem Maße auf das

Studium konzentrieren, wodurch sich die Studienzeit erheblich verlängern kann oder die Studienleistungen leiden.

Wer sein/ihr Studium vertieft und sich in besonderem Umfang mit Themen auseinandersetzt, sollte auch weiterführend gefördert und nicht finanziell abgestraft werden.

Studierende sollten sich nicht für ihre Studieninhalte und den „planmäßigen“ Verlauf vor dem Bafög-Amt rechtfertigen müssen.

Zusätzliches soziales oder politisches Engagement sollte in unserer Gesellschaft gefördert werden.

Alle Studierenden sollten unabhängig der finanziellen Situation ihrer Eltern Anspruch auf staatliche Förderung haben. In Norwegen beispielsweise erhält jede/r Studierende unabhängig vom Einkommen der Eltern den gleichen existenzsichernden Betrag.

Nur mit einer gesicherten finanziellen Grundlage kann die Qualität der Bildung und persönliches Weiterentwicklungspotenzial gefördert werden und Bildung wird nicht nur auf Struktur ausgerichtet, sondern auf persönliche Interessen und Neigungen.

Quelle: Bundesausbildungsförderungsgesetz

Bestandsschutz

Bestandsschutz ist eine Leipziger studentische Formulierung für den rechtlichen Vertrauensschutz, der garantieren soll, dass die Organisation der Studien- und Prüfungsordnung der auslaufenden Studiengänge mit Planungssicherheit garantiert werden kann.

Mit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge laufen die alten Studiengänge, also Diplom, Magister und Staatsexamen, aus. Für die noch in den alten Studiengängen immatrikulierten Studierenden besteht der sogenannte Bestandsschutz. Das bedeutet, dass die Universität diesen Studierenden ein ordnungsgemäßes Studium gewährleisten muss, ohne den Druck es möglichst schnell beenden zu müssen.

Rechtlich basiert der Bestandsschutz auf dem Sächsischen Hochschulgesetz (SächsHG) vom 10.12.2008 und den jeweiligen Studien- und Prüfungsordnungen der Studiengänge. Paragraph 22 des SächsHG verlangt von den Studierenden, ihr Studium so zu organisieren, dass es innerhalb der vorgesehenen Zeiten (also der Regelstudienzeit) abgeschlossen werden kann. Aber auch von der Hochschule wird verlangt, sich mit dem Lehrangebot so an die Prüfungsordnungen zu halten, dass den Studierenden dies auch ermöglicht wird (siehe auch § 36 Abs. 4: „Lehrstoff und Lehrangebot sind so festzulegen, dass das Studium in der Regelstudienzeit abgeschlossen werden kann. [...]“).

Die Regelstudienzeit und der Ablauf des Studiums sind in den jeweiligen Prüfungsordnungen festgelegt. JedeR Studierende hat das Recht, sein/ihr Studium unter den Bedingungen der Studien- und Prüfungsordnungen abzuschließen, die zum Zeitpunkt seines/ihrer Studienbeginns in Kraft war.

Hinzu kommt, dass die laut Paragraph 20 Abs. 2 und 4 SächsHSG möglichen Urlaubs-, Gremien- oder Auslandssemester, Mutterschaftsurlaub oder Elternzeit zusätzlich zur Regelstudienzeit dazugerechnet werden. Allerdings muss die Abschlussprüfung spätestens vier Semester nach Beendigung der Regelstudienzeit abgelegt werden (§ 36 Abs. 4).

Das bedeutet, dass einige Studierende auch nach Ablauf der normalen Regelstudienzeit noch studieren werden und ihnen das auch ermöglicht werden muss.

Viele Lehrkräfte sind nun hauptsächlich mit den Veranstaltungen der neuen Studiengänge beschäftigt und für die alten Studiengänge werden immer weniger Veranstaltungen angeboten, so dass diese Studierenden gezwungen sind (oder werden) an Vorlesungen, Seminaren etc. teilzunehmen, die für die neuen Studiengänge konzipiert sind. So kann es also auch passieren, dass einE StudentIn aus einem höheren Semester an Veranstaltungen teilnehmen muss, die eigentlich für Studienanfänger gedacht sind. Die Wahlmöglichkeiten werden immer weiter eingeschränkt, da nach und nach kaum noch Veranstaltungen für die alten Studiengänge angeboten werden.

So ist es nicht möglich ein Studium vielfältig, nach eigenen Vorstellungen und Interessen, ohne Druck abzuschließen. Mehr Kapazitäten und vielfältigere Angebote für die auslaufenden Studiengänge sowie eine bessere Abstimmung mit den Bachelor-/Masterstudiengängen ist in Anbetracht der gegenwärtigen Situation unabdingbar.

ECTS und Workload

ECTS oder auch Credits sind eine Art Leistungspunkte, die Studierende für jedes absolvierte Modul erhalten sollen. Am Ende des Bachelorstudiums sind mindestens 180 ECTS nötig, um den Abschluss zu erhalten, beim Masterstudium sind es 120 ECTS.

Ein ECTS entspricht laut Bologna Reader II 25-30 „studentischen Arbeitsstunden“. Eingeführt wurden die ECTS unter anderem, um die Vergleichbarkeit der Studiengänge zu erhöhen und um ein leichteres Wechseln zwischen den Hochschulen in Europa zu ermöglichen.

Der „Arbeitsaufwand“, der für ein Modul anerkannt wird, ist aber nicht einmal in Deutschland einheitlich reguliert. So sind zwar innerhalb der einzelnen Hochschulen die

ECTS pro Modul in den meisten Fällen einheitlich geregelt, jedoch zwischen den Hochschulen durchaus unterschiedlich. An der Universität Leipzig gibt es ausschließlich 10 und 5 ECTS Module, aber in der HU Berlin werden durch die Kombination von Seminar und Vorlesung 7,5 Punkte gesammelt. Eine Vergleichbarkeit ist also nicht einmal innerhalb Deutschlands immer gegeben. Auf europäischer Ebene oder gar auf noch weiter gefasster Ebene gestaltet sich die Vergleichbarkeit aus verschiedenen Gründen noch schwieriger.

Die Regelstudienzeit eines Bachelorstudiengangs liegt in der Regel bei sechs Semestern, d.h. um am Ende auf die 180 ECTS zu kommen, müssten theoretisch im Durchschnitt pro Semester 30 ECTS erreicht werden oder 900 „studentische Arbeitsstunden“.

Die Situation an der Universität Leipzig gestaltet sich daher wie folgt: Je nachdem welche Module belegt werden, müssen pro Semester mindesten drei 10 ECTS Module absolviert werden.

Ein 10 ECTS Modul besteht hier aus drei zweistündigen Veranstaltungen. Am Ende der Rechnung stehen im besten Fall 18 SWS auf dem Plan, bei denen dann auch noch Anwesenheitspflicht besteht. Nebenbei wird Selbststudium erwartet, Prüfungsvorleistungen müssen erbracht werden und ganz am Rande muss auch noch das restliche Leben mit unter einen Hut gebracht werden, das jedoch bei Bachelorstudierenden, neben all den „studentischen Arbeitsstunden“, zum größten Teil nur noch auf physische Selbsterhaltung ausgelegt sein dürfte.

Tatsächlich wurde als Berechnungsgrundlage für die ECTS eine 40-Stundenwoche angenommen, die den Studierenden für das Studium frei zur Verfügung stünde. Da fällt es schwer noch nebenbei zu Arbeiten oder Wert auf ein kulturelles Leben zu legen. Eine simple Rechnung legt deutlich offen, welcher abnormer Zeitaufwand von den Studierenden abverlangt wird.

Ein Semester umfasst inklusive Semesterferien ca. sechs Monate oder anders ca. 24 Wochen. Ohne Einberechnung von Feiertagen kommt auch ein Bachelor auf ziemlich genau 120 Werktagen. Bei einem Workload (Gesamtheit der ECTS pro Semester) von mindestens 30 ECTS oder 900 „studentischen Arbeitsstunden“ lässt sich errechnen, dass, um den geforderten Arbeitsaufwand zu erfüllen, ein Bachelor jeden Werktag 7,5 Stunden auf sein Studium verwenden muss und das durchgängig das ganze Semester hindurch, inklusive Semesterferien; in der Praxis so schon kaum schaffbar.

Passiert es dann einmal, dass in einem Semester nicht genügend Module belegt werden, z.B. aufgrund von Kapazitätsproblemen, ist eine Einhaltung der Regelstudienzeit kaum vorstellbar.

Ungeachtet der völlig absurden und realitätsfremden Berechnung des Arbeitsaufwandes, der erbracht werden muss, um als abschlussreifer Bachelor/Master zu gelten, stellt sich natürlich die Frage, ob Lernen überhaupt so mathematisiert werden

kann. Die Individualität fällt auch in diesem Bereich sowie in den meisten anderen Bereichen des Bolognaprozesses hinten runter.

Keiner wird doch aber bestreiten wollen, dass der Zeitaufwand, den Studierende haben, um bestimmte Inhalte oder Fertigkeiten zu erwerben oder zu erarbeiten, immer individuell ist und nicht einheitlich berechnet werden kann.

Gerade der Arbeitsaufwand ist als Vergleichsbasis zwischen den Studiengängen und Hochschulen also gänzlich ungeeignet. Ebenso verfehlt eine so krasse Mathematisierung von Bildung gänzlich den eigentlichen Sinn, den Bildung eigentlich haben sollte. Studierenden, die ihre gesamte Kraft auf Zeitmanagement verwenden müssen, bleibt nur noch wenig Zeit, sich mit den Inhalten wirklich auseinanderzusetzen und hinreichend zu reflektieren.

Eliteuniversität

Eliteuniversitäten bzw. Exzellenz der Universität wurden mit dem Gedanken geschaffen, ausgewählte deutsche Universitäten auf eine angenommene internationale Wettbewerbsfähigkeit hin auszurichten. Je nach dem hierbei ermittelten Stellenwert erhalten die Hochschulen, welche sich im Exzellenzwettbewerb durchsetzen, eine umfangreiche Förderung. Die Kriterien und die danach folgende Auswahl werden von der DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) und dem Wissenschaftsrat festgelegt. Laut DFG sind die in der Öffentlichkeit viel diskutierten Auswahlkriterien der Universitäten aus der breiten Hochschullandschaft wissenschaftliche und solche, welche die Forschung an den Hochschulen betreffen.

Problematisch bleiben die mangelnde Transparenz dieser Auswahlkriterien und die damit verbundene Gefahr der politischen und wirtschaftlichen Vereinnahmung. Es scheint, dass Lehrtätigkeit keine Rolle spielt, obwohl die Einheit von Lehre und Forschung einer jeden Universität, als Ideal angestrebt wird.

Es werden dabei drei verschiedene Typen unterschieden, die jeweils dann mit ungleich hohen Geldern pro Jahr für eine Dauer von fünf Jahre gefördert werden. Zum einen gibt es die Graduiertenschule, welche zur Förderung wissenschaftlichen Nachwuchses beiträgt. Sie bringt DoktorandInnen hervor und wird dafür mit ca. 1 Million Euro unterstützt. Die Leipziger Universität zählt dazu. Dem zweiten Typ entsprechen Universitäten mit Exzellenzclustern. Diese sollen international konkurrenzfähige und sichtbare Forschungs- und Ausbildungsinstitutionen sein, die sich für ein weltweites Ranking qualifiziert haben. Die finanzielle Unterstützung beläuft sich auf 6,5 Millionen Euro pro Jahr. (Bsp.: Berliner HU) Universitäten mit einem sogenannten Zukunftskonzept entsprechen dem dritten Typ. Der Exzellenztitel wird ihnen zugesprochen, da sie die universitäre Spitzenforschung in Deutschland ausbauen. Sie erhalten 13,5 Millionen Euro. Eine solche Universität ist beispielsweise die TU München.

Durch die jeweiligen Förderungen verbessert sich die finanzielle Lage der entsprechenden Institutionen und führt dazu, dass mehr Mittel in Forschung für den angestrebten Ausbau dieser fließen können. Dadurch erhöht sich der vermeintliche Status der Universität nicht nur bundesweit, sondern darüber hinaus europaweit bzw. weltweit. Qualifizieren sich AbsolventInnen einer solchen Universität für den Arbeitsmarkt, so ist die Chancengleichheit mit AbsolventInnen von "no-name" Universitäten nicht gegeben.

Gleichermaßen werden diese Universitäten im Forschungsbereich für WissenschaftlerInnen attraktiver. Eine logische Folge ist, dass auch "exzellente" ProfessorInnen, DozentenInnen und ForscherInnen sich an solchen Universitäten konzentrieren. Weiter kann man die Etablierung einer Oligarchie unter den Universitäten erwarten, die sich immer weiter verfestigt, und eine strukturelle Benachteiligung für Universitäten außerhalb des elitären Kreises mit sich bringt.

Die Unterstützung und Förderung von Wissenschaft und Forschung ist zu begrüßen und wichtig.

Dennoch sollten allgemeine Universitäten nicht vernachlässigt werden, denn deren Finanzierung ist oftmals mangelhaft. Die negative Folge ist die Entstehung eines Zweiklassensystems von Universitäten. Neben der finanziellen Ausstattung besteht auch auf weiteren Ebenen Handlungsbedarf. So darf keine weiterführende Aufspaltung von Lehr- und Forschungsuniversitäten vollzogen werden.

Durch die lokale Konzentration von führenden WissenschaftlerInnen und ForscherInnen geht die Attraktivität anderer Universitäten für Studierende verloren. Zudem ist es enorm schwer, an den sogenannten Eliteuniversitäten Zugang zu erhalten oder ein Studium an den jeweiligen Einrichtungen zu finanzieren. Eine solche Bildung ist häufig nur für finanziell Abgesicherte oder für StipendiatInnen möglich.

Die damit einhergehende Differenzierung von Forschungs- und Lehruniversitäten bietet auch dem Lehrpersonal an Hochschulen, das sich hauptsächlich auf die Lehre konzentriert, wenig Möglichkeit für eigene Forschung. Forschung sollte jedoch kein Privileg sein. Dozierenden sollte die Möglichkeit eingeräumt werden, nach eigenem Ermessen Forschung und Lehre zu verbinden.

Die Forschung selbst wird von der Exzellenz eingeschränkt und stark gelenkt. Finanzielle, politische und auch wirtschaftliche Unterstützung erhalten vorrangig jene Forschungsprojekte, welche Chancen auf eine gute Positionierung im internationalen Ranking mit sich bringen beziehungsweise denen dies zugesichert wird. 'Drin ist, was in ist.' - Die "Mode" wird vom Markt bestimmt. Forschungsrichtungen, bei denen aktuell keine aufsehenerregenden Entdeckungen zu erwarten sind, werden folgerichtig vernachlässigt. Erfolgt keine Neuausrichtung der betroffenen Institutionen, droht das finanzielle Aus beziehungsweise das Aus durch dauerhaften Mittelmäßigkeit.

Eine weitere Folge des Zweiklassensystems an Hochschulen ist eine Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt für AbsolventInnen. Wirtschaftlichen Unternehmen ist bekannt,

welche Hochschulen 'exzellente' sind und sie werden daher AbsolventInnen dieser speziellen Universitäten bevorzugt aufnehmen. Unabhängig von persönlichen Leistungen und Präferenzen erwächst folglich ein Nachteil für all jene, welche ihr Studium im Rahmen einer nicht-'exzellenten' Institution absolvieren.

Die Vergabe des Exzellenztitels sollte nicht auf Kosten anderer Universitäten erfolgen, sondern es müssen Überlegungen angeregt werden, die der bereits existierenden Ausdifferenzierung der Hochschulen entgegenwirken.

www.dfg.de/forschungsfoerderung/koordinierte_programme/exzellenzinitiative/

Gebührenfreies Studium

An einigen Universitäten müssen Studierende neben Verwaltungsgebühren in unbestimmter Höhe bis zu 500 EUR Studiengebühr pro Studiensemester bezahlen. Für viele Studierende, die bereits über ein sehr geringes Einkommen oder über geringe Unterstützung verfügen (<http://www.student-leipzig.de/?q=content/arm-dran>), bedeutet dies eine enorme finanzielle Belastung während des Studiums und für potentielle Studienanfänger sogar die Entscheidung, aus finanziellen Gründen kein Studium aufzunehmen. Es ist daher zu überlegen, wie tief die - von den Studiengebühren kreierten - Einschnitte in die soziale Gerechtigkeit des deutschen Bildungssystems sind. Dass Studiengebühren zur Verbesserung der (finanziellen) Situation an den Hochschulen führen könnten, ist ein Argument, welches sich mit internationalen Erfahrungen schnell widerlegen lässt. Längerfristig zeigt sich, dass die Summen, die Studierende durch Studiengebühren mehr zahlen, vom Staat eingespart werden. (siehe z.B.: <http://www.abs-bund.de/hintergrund/internationales/>) (doch noch ein Kommentar: <http://www.zeit.de/2009/11/C-Studiengebuehren?page=2>)

Auch die Behauptung, die extreme Unterfinanzierung der deutschen Hochschulen könnte durch die Einführung von Studiengebühren ausgeglichen werden, stimmt so nicht, denn die zu erwartenden Einnahmen, die durch Studiengebühren erzielt werden könnten, liegen weit unter der Summe, die notwendig wäre, um die Unterfinanzierung auszugleichen. Und auch dann läge Deutschland mit seinen Ausgaben für die Bildung noch (weit) unter dem Durchschnitt der OECD-Länder. (siehe hierzu z.B.: <http://www.studis-online.de/HoPo/Hintergrund/studiengebuehren.php>)

Es ist darüber hinaus nicht gesichert, dass die zu zahlenden Gebühren auch gänzlich den Hochschulen zu Gute kommen. (Ebd.)

Einer der problematischsten Aspekte der Einführung von Studiengebühren ist aber die Nichtgewährleistung der Chancengleichheit und der sozialen Gerechtigkeit. Durch Studiengebühren entsteht ein Bildungssystem, dessen Zugang immer mehr von den finanziellen Möglichkeiten und damit von der sozialen Herkunft abhängig ist. Schon jetzt studieren viel weniger Menschen aus den unteren Einkommensschichten. Ein kostenpflichtiges Studium würde einer großen Menge von jungen Leuten die Möglichkeit

(unabhängig von der Herkunft) zu studieren verwehren, da sie es sich schlichtweg nicht leisten könnten.

Auch Kredite sind hier keine Lösung, da sie von der Aufnahme eines Studiums abschrecken. Wer möchte denn schon extrem hoch verschuldet aus dem Studium gehen? So werden Menschen unfreiwillig in die Verschuldung getrieben, die noch nicht einmal einen Beruf aufgenommen haben.

Das Problem liegt in der Art der Verteilung der Gelder im Staat. Dadurch ergibt sich die Unterfinanzierung der Universitäten. Studiengebühren können diese Probleme nicht ausgleichen. Sie verhindern, dass alle Menschen die gleichen Zugangsmöglichkeiten zu Bildung haben, und tragen so zu einer verstärkten Elitenbildung bei. Menschen aus niedrigen Einkommenschichten werden von der Hochschulbildung ausgeschlossen. Es ist Aufgabe des Staates eine kostenlose Bildung für alle zu garantieren.

An den sinkende Einschreibungen in Bundesländern, die Studiengebühren eingeführt haben, zeigt sich, wie diese direkte Auswirkungen auf die Entscheidung über die Aufnahme eines Studiums haben. (siehe http://de.wikipedia.org/wiki/Studiengebühren_in_Deutschland)

Aufgrund der höheren finanziellen Belastung der Studierenden sind viele gezwungen, neben dem Studium zu arbeiten. Dadurch bleibt ihnen weniger Zeit, sich dem Studium zu widmen, und die Studienzeiten verlängern sich. Der erhoffte Effekt, durch den finanziellen Druck Studierende zu einem schnelleren Studienabschluss zu bewegen, kehrt sich ins Gegenteil um.

In Sachsen werden zurzeit keine Studiengebühren für das Erststudium erhoben. Allerdings gibt es Gebühren für ein weiterbildendes Studium, Zweitstudium und Fernstudium. Langzeitstudiengebühren gibt es in Sachsen nicht, da Studierende zwangsexmatrikuliert werden, sollten sie die Regelstudienzeit über vier Semester überschreiten.

Der Semesterbeitrag in Leipzig gilt nicht als Studiengebühr, da er Beiträge an das Studentenwerk, den StuRa und den Sockelbetrag des Semestertickets beinhaltet.

Das Recht auf Bildung für jeden, unabhängig von seiner Herkunft, muss gewährleistet werden. Deutschland hat den UN-Sozialpakt unterschrieben, in dem die unterzeichnenden Staaten anerkennen, dass „der Hochschulunterricht auf jede geeignete Weise, insbesondere durch allmähliche Einführung der Unentgeltlichkeit, jedermann gleichermaßen entsprechend seinen Fähigkeiten zugänglich gemacht werden muß“. (Artikel 13 Abs 2 c IPwskR)

Selektives Bildungssystem

Steigende NCs, die Einführung von Studiengebühren, verbunden mit der Erhöhung von Semesterbeiträgen und Lebenshaltungskosten: Ja, der Zugang zu Hochschulen ist selektiv und die Studierenden haben guten Grund, die momentane Situation anzuprangern. Und deshalb sollte man bei dieser Kritik das umfassendere gesellschaftliche Problem, das hinter diesen Entwicklungen steht, thematisieren und reflektieren, um die tatsächlichen Ursachen hinterfragen zu können, statt den Blick ausschließlich auf universitäre Probleme zu richten.

Wir als privilegierte Studierende tendieren dazu den Teil der Menschen zu übersehen, die keinen Zugang zur Hochschule haben. Die soziale Herkunft spielt in kaum einem anderen Industrieland eine so entscheidende Rolle für den Bildungsweg wie in Deutschland. Während im Jahr 2006 die Eltern von mehr als der Hälfte aller Studierenden (58%) die Hochschulreife besitzen, kommt nur etwa ein Fünftel aus einem Elternhaus mit Realschulabschluss (28%). Nur ein Bruchteil der Studierenden hat Eltern mit Hauptschulabschluss (14%)¹.

Dank eines hochselektiven Schulsystems werden solche Klassenunterschiede bereits in frühen Kinderjahren manifestiert und als 'natürlich' suggeriert. Diese oktroyierte Trennung schlägt sich meist ebenfalls im sozialen Umfeld nieder, wodurch es zur Beschränkung sozialer Kontakte auf ‚Seines-‘ und ‚Ihresgleichen‘, somit zu einer unterschiedlichen Ausbildung von eingeschränkten Lebensrealitäten, kommt.

Kinder kommen auch nicht mit gleichen Chancen auf die Welt. Wer in einem Arbeitermilieu aufwächst, besitzt deutlich geringere Möglichkeiten sich Bildung anzueignen, als Kinder aus dem Akademikermilieu. Durch das unterschiedliche Wissen der Eltern, das an die Kinder weitergegeben wird, bekommen Akademikerkinder einen breiteren Wissensgrundstock vermittelt. Weiterhin können es sich nur gut betuchte Eltern leisten, das Wissen ihrer Kinder in deren Freizeit mit Zusatzangeboten auszubauen (Musikunterricht, kostenpflichtige Nachhilfe, etc.). Des Weiteren spielt dabei die strukturelle Benachteiligung von MigrantInnen durch Rassismus oder mangels finanzieller Mittel ebenso eine wichtige Rolle. Soziale Kontakte finden, nicht zuletzt aus Gründen der räumlichen Segregation der Wohngegenden, meist nur in der eigenen sozialen ‚Klasse‘ statt. So wird die soziale Trennung gefördert und die Kinder sozial Benachteiligter werden in den Möglichkeiten ihrer persönlichen Entwicklung eingeschränkt. Ein von verschiedenen Lebenswelten und -erfahrungen geprägtes Umfeld, das Kindern alltägliches Lernen im Kontakt mit anderen Menschen ermöglicht, wird ihnen vorenthalten. Kinder aus unteren Schichten sind also schon vor Schulantritt im Nachteil. Sie sind nicht von Natur aus minder-'intelligent', sondern werden durch das hochselektive Bildungssystem benachteiligt.

Bevor an dieser Stelle aber übereilt nach realer Chancengleichheit geschrien wird, ohne jene zu definieren², gilt es die Randbedingungen des Problems zu beleuchten.

Da auch im Arbeitsleben die Anzahl von, vor allem gutbezahlten Jobs, begrenzt ist, sind gewisse Raster installiert, die die Menschen vergleichbar machen sollen, um die

vermeintlich geeignetsten herauszufiltern. Dies gelingt gerade erst, indem Menschen, die verschieden ‚leistungsfähig‘ und ‚situier‘ sind, sich an möglichst gleichen Leistungsprüfungen in einer begrenzten Zeit untereinander bewähren sollen. Wobei ein Ausschluss von weiterer Bildung die Konsequenz für die VerliererInnen ist. So gestaltet sich eine Gesellschaft, in der Wissen ein spärlich verteiltes Gut ist. Dem Staat geht es ausschließlich um die Erzeugung eines Pools von Arbeitskräften zur Deckung des Bedarfs. Dieser zukünftige Bedarf kann nur grob geschätzt werden, woraufhin mittels Stellschrauben(NC/Variation des Leistungsdrucks) und Bildungsschranken die Menschen an einen gewinnorientierten, daher in Konkurrenz stehenden, Arbeitsmarkt angepasst werden.

Diese gewollte Selektion der 'Besten' und 'Klügsten' wird all zu oft mit dem Verweis auf die Wahrung nationaler Konkurrenzfähigkeit begründet, um bloß nicht im internationalen Vergleich ins Hintertreffen zu geraten. Bildung spielt sich somit immer innerhalb der Grenzen wirtschaftlicher Verwertbarkeit ab. Insofern ist das Individuum vollkommen ohne Bedeutung, somit austauschbar und höheren Zielen untergeordnet. Gleiche Chancen spielen insofern eine Rolle, wie sie sich wirtschaftlich als profitabel erweisen.

Dies zeigt, dass Konkurrenzverhältnisse gesellschaftlich konstruiert sind.

Deswegen kann es nicht darum gehen, ausschließlich den Lehrbetrieb verbessern zu wollen, dabei die Schulbildung auszuklammern - und von den gesellschaftlichen Verhältnissen, die solche inhumanen Strukturen hervorbringen, ganz zu schweigen.

Diese zielen direkt auf das Hervorbringen verwertbaren Humankapitals ab, welches das daraus hervorgehende Bildungssystem konstituiert.

Eine bloße Verbesserung der Lehrereinrichtung Universität birgt die Gefahr, die bestehenden Institutionen und die Ungleichheiten, die mit ihnen einhergehen, zu konservieren oder gar zu verschärfen. Deshalb sollte eine Kritik am Bildungssystem an seiner Funktion der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit ansetzen.

An Stelle dieser Leistungsselektion und dem darauf folgenden Ausschluss von Bildung, muss die Vermittlung grundlegenden Wissens und die weiterführende Individualförderung entsprechend den eigenen Interessen und Bedürfnissen sichergestellt werden.

¹ http://www.bmbf.de/pub/wsldsl_2006.pdf oecd source

² http://www.astafu.de/inhalte/artikel/a_2004/chancengleichheit

Folgende Abhandlung diente des Weiteren als Textgrundlage:

<http://dokumentation-bildungsdiskurs.pbworks.com/f/Die+Universität++Wissenschaft%2C+Ausbildung+und+Hochschulreform+heute.pdf>

Moduleinschreibung

Die „Moduleinschreibung“ liegt an der Schnittstelle mehrerer Problemsituationen, so unter anderem Modularisierung, Veranstaltungsangebote sowie Seminarkapazitäten, Betreuungsverhältnis von Dozierenden und Studierenden, Beschäftigungsverhältnisse, Leistungspunkte und der in Leipzig hausgemachten „Härtefall“-Regelung. Zufall und Konkurrenz sind die prägenden Prinzipien im Verfahren der „Moduleinschreibung“. Dies steht jedem eigenverantwortlichen Studium und der selbstbestimmten Vertiefung von Inhalten entgegen. Die sogenannte „Moduleinschreibung“, bei der sich Studierende in Module „einschreiben“, ist in der momentanen Umsetzung ein schwerwiegendes Problem, welches mit Einführung der neuen Studiengänge erstmals aufgetreten ist und bislang weiterhin besteht. Zu einem zentralen Problem wird die „Moduleinschreibung“, da sie zu Beginn eines jeden Semesters steht und die Studiensituation der Studierenden entscheidend beeinflusst. Zu einem dezentralen Problem wird die Moduleinschreibung, da vor allem in den am Wahlbereich teilnehmenden Fakultäten Semester für Semester generelle als auch neue Problemsituationen auftreten, welche von den einzelnen Instituten innerhalb der jeweiligen Fakultät selbstständig reglementiert werden. Die Pluralität der Einschreibemodalitäten als auch institutsspezifische Problemlösungen erzeugen eine hohe Intransparenz des 'Einschreibe'-Verfahrens, welche Ungleichheiten innerhalb des Verfahrens verdeckt und vor allem für die Studierenden uneinsichtig und als hinzunehmendes Übel erscheint. „The same procedure as every year“ - eine problembehaftete Einschreibung wurde mittlerweile nicht nur an den Instituten etabliert, sondern scheint ebenso bei den Studierenden internalisiert.

„Moduleinschreibung“ innerhalb des Kernfachs: Das Modul innerhalb des Kernfachs ist sicher. Mittlerweile wird in mehreren Fachbereichen versucht innerhalb der starren Modulstruktur (VL-S-Ü) eine Wahl des Seminars zu ermöglichen. Dies setzt allerdings eine annähernde Gleichverteilung der Kernfachstudierenden voraus. Sollte beispielsweise die Differenz der SeminarteilnehmerInnen zwischen Seminar A und Seminar B zu groß ausfallen, erfolgt eine Zuweisung, sprich Umverteilung durch die Einschreibeteams der jeweiligen Institute.

„Moduleinschreibung“ innerhalb des Wahlbereichs: Die „Moduleinschreibung“ innerhalb des Wahlbereichs ist im ersten Schritt eine Einschreibung per Losverfahren. Die Studierenden müssen mindestens drei Module angeben - empfohlen werden jedoch vier, um die Chancen bzw. um die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Zulosung eines Modulplatzes zu erhöhen. Die 'freie' Wahl im 'freien' Wahlbereich wird somit zu einer Wahl jener Module, welche innerhalb eines algorithmischen Losverfahrens des Einschreibeprogramms „Tool“ ‚an den Start gehen‘ sollen. Problematisch ist hier weiterhin, dass Studierende eben mindestens drei, zu Beginn waren es noch vier, Module angeben müssen, da das Einschreibeprogramm sich bei der Eingabe von weniger Modulen nicht weiter ausführen lässt. Dies gilt nicht nur für die Einschreibung via Internet, sondern auch für die betreute Einschreibung in den Instituten. Dies führt dazu, dass Studierende häufig Module als bloße Platzhalter angeben, um in der Einschreibung fortzufahren, ohne jedoch ernsthaftes Interesse an diesen zuletzt angegebenen Modulen zu haben. Unter der Berücksichtigung von Präferenzen (erstgenanntes Modul höchste Präferenz, zweitgenanntes Modul zweithöchste Präferenz,...) und der Angabe ob bereits Veranstaltungen des jeweiligen Fachbereichs

absolviert wurden - ohne diese Angabe zu prüfen -, findet im Anschluss ein algorithmisches Losverfahren statt. Jenes Losverfahren ist an und für sich abzulehnen, da der bewusste Entschluss für die Wahl beziehungsweise das Eigeninteresse der Studierenden an einem Modul oder einer Veranstaltung nicht jene Gewichtung erhält, wie es ein selbstverantwortliches Lernen fordert und fördert. Doch gerade dieses programmierte Losverfahren scheint paradoxerweise, die fairste Komponente in der Einschreibung zu sein – vorausgesetzt die Angaben der Studierenden sind wahr – und potentielle Folgeeingriffen beispielsweise durch Einschreibeteams können ausgeschlossen werden. Trotz 'Verbesserungen' des Auslosungsalgorithmus erhalten einige Studierende keine Module im ersten Anlauf. In der Regel folgt eine Beratungsrunde verschiedener Institute, um diese „Härtefälle“ situationsbedingt 'not'wendig zu verteilen. Jene „Härtefall“-Studierenden werden anschließend zunächst gesondert 'betreut'. Besonderer Zugzwang besteht hier unter anderem auch durch das Sächsische Hochschulgesetz, das die Regelstudienzeit in §33 regelt, welche eben auch als „maßgebend für die Gestaltung der Studiengänge durch die Hochschule“ beschrieben wird. Alle übriggebliebenen Modulplätze landen abschließend in einer sogenannten „Restplatzbörse“. Der Begriff der Restplatzbörse ist ähnlich irreführend wie der, der „Moduleinschreibung“. Die Restplatzbörse suggeriert, dass es noch Modulplätze gibt. An und für sich stimmt das auch meistens. Doch handelt es sich hierbei häufig um Module, die aufgrund einer geringen Nachfrage eben noch Kapazitäten bieten. Dagegen trifft die Bezeichnung als „Börse“ das Verfahren dieser Einschreibungsphase ganz gut. Jene Studierende mit hoher Einsatzbereitschaft haben gute Chancen noch einen Modulplatz zu erhalten: das „Prinzip: First come, first serve“ ist offener Ausdruck der institutionellen Konkurrenz zwischen Studierenden um das nachgefragte Modul. Zeit, und zwar tatsächlich physische Präsenzzeit vor Ort, ist hier der bedeutende Faktor, welcher durch stundenlanges Ausharren in Warteschlangen die Wahrscheinlichkeit auf „Restplätze“ erhöhen soll. Ellenbogeneinsatz ohne Ellenbogen - unter anderem werden Studierende mit Kind und/oder in Beschäftigungsverhältnissen stehende Studierende durch den Faktor Zeit in dem Rennen beziehungsweise dem Anstehen um restliche Plätze von vornherein benachteiligt. Statt Fairplay scheint die „Restplatzbörse“ Ausdruck eine 'ressourcenschonenden' Verwertung von Resten. Module die rein inhaltlich nicht zu vergleichen sind, stehen gleichgestellt als Modulplatz nebeneinander in einem Pool einer studentischen Nachfrage, welche zunächst auf die inhaltlich anspruchsvolleren Module zielt. Jedoch bestimmt nicht die Nachfrage das Angebot. Auch hier scheint die Bezeichnung einer Börse treffend – nachgefragte Module, sprich Module die hoch im Kurs stehen - sind zu erst vergriffen. Übrig bleibt der Rest vom Rest. Auch wenn der Inhalt sich nicht mit dem Eigeninteresse deckt: 10 Leistungspunkte sind 10 Leistungspunkte - 'friss oder stirb' – man nimmt, was man bekommt. Auch hier wird selbstverantwortliches Studium und selbstbestimmtes Lernen massiv verhindert. Eine gezielte Vertiefung in selbstgewählte Themenbereiche wird durch Zufall und Konkurrenz, also für die Studierenden nicht zu beeinflussende Faktoren, aus der Eigenverantwortung genommen.

Kurzfristig ist die „Moduleinschreibung“ transparent zu gestalten, das heißt offene Verfahren für alle an der „Moduleinschreibung“ beteiligten Gruppen. Intransparente Elemente wie Verhandlungen zwischen Instituten während der „Moduleinschreibung“, was sich meist als eine „schachernde Umverteilung“ von „Härtefällen“ ohne

Berücksichtigung der persönlichen Interessen der Studierenden darstellt, als auch persönliche Einflussnahmen seitens der Dozierenden sowie der potentiellen Einflussnahme von Einschreibeteams in das elektronische Einschreibesystem sind zu beanstanden und als nicht zulässiges Instrumentarium einzustellen. Die Beschäftigungsverhältnisse innerhalb der Einschreibeteams sind entsprechend des realen Arbeitsaufwands zu entlohnen.

Ein langfristiges Ziel muss sein, ein Einschreibeverfahren zu erzeugen, welches der Bezeichnung Moduleinschreibung gerecht wird, sprich die unmittelbare Einschreibung in Module – ohne Wenn und Aber. Das eigenverantwortliche Interesse der Studierenden muss hier der entscheidende Punkt sein. Dies kann ganz klar nur mit entsprechenden Entwicklungen innerhalb anderer Problembereiche erfolgen, beispielsweise dem Ausbau des Lehrangebots sowie die Erhöhung der beschäftigten Lehrkräfte. Bei der Vielzahl an bestehenden und entstehenden Problemen sind nicht nur organisatorische Lösungsvorschläge zu erarbeiten, sondern das bisherige Prinzip der „Moduleinschreibung“ als Ganzes zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verwerfen.

Multiple Choice-Tests zur Leistungsbemessung?

Mit der Umstellung auf und der Umsetzung des Bachelor- und Mastersystems stieg zugleich die Anzahl zu leistender Prüfungen massiv an, ohne dass parallel dazu die Anzahl qualifizierter PrüferInnen in adäquatem Ausmaß gewachsen wäre. Dazu kommt eine starke Ausrichtung der Lernziele auf das Abfragen faktischen Wissens hin, die wesentlich in der erklärten Funktion des Bachelorstudiums begründet liegt. Die Form von Multiple Choice erlaubt es, eine große Menge von Tests in kurzer Zeit auszuwerten, schließt allerdings wesentliche Momente einer Leistung aus, wie sie an einer Universität, insbesondere in den Geisteswissenschaften, traditioneller- und berechtigterweise verlangt wird.

Insbesondere - wie bereits angemerkt - in den Geisteswissenschaften, in denen die Form des Multiple Choice-Tests sich ebenfalls wachsender Beliebtheit erfreut, aber auch in allen anderen Bereichen gehören die Fähigkeiten, die eigenen Gedanken artikuliert und präzise auszudrücken, Inhalte einer gründlichen und systematischen Kritik zu unterziehen sowie in Anknüpfung an diese Kritik eigenständig Inhalte auszuarbeiten, zum Kern dessen, was unter wissenschaftlicher Arbeit zu verstehen ist. Jedoch sind die Multiple Choice-Tests nicht geeignet, das Vorhandensein solcher Fähigkeiten zu prüfen, geschweige denn sie zu entwickeln. Stattdessen sind sie geeignet, außerhalb eines souveränen Umgangs mit Sprache Lösungen zu konkreten Problemen eruieren zu lassen, daher ist eine solche Testform in solchen Fächern wie z.B. der Mathematik oder zu bestimmten Zwecken zwar keineswegs abzulehnen, ihre wesentlich breitere Anwendung zum Zweck eines möglichst ökonomischen Abfragens sollte aber gründlich hinterfragt werden.

Dazu kommen Probleme mit der Ausgewogenheit der Bewertung. Der Aufgabe, das Raten oder die so genannte "Testfähigkeit" als Lösungsmethode auszuschließen, dadurch beikommen zu wollen, dass man etwa mehrere richtige Antworten einbaut und Punkte genau dann vergibt, wenn alle und nur die richtigen Antworten angekreuzt werden, stellt in letzter Konsequenz eine Ignoranz gegenüber dem Denken dar. Seit

wann ist es schließlich keine ernst zu nehmende und wichtige Leistung, eine im Resultat teilweise richtige oder sogar eine falsche Antwort intelligent begründen zu können? Soll man nicht gerade das Begründen an der Universität erlernen und stetig üben? Sollte das Überprüfen dieser Fertigkeit nicht zentral für eine Leistungsbemessung sein?

Den Beschränkungen, die der Objektivität der Bewertung entgegenstehen, kann man mit abgewandelten Formen des Tests somit nur scheinbar zuvorkommen. In Wirklichkeit wird den Studierenden oft genug in einer Situation, in der Argumentationsgang und Entwicklung des Gedankens in erster Linie gewichtet werden sollten, die Möglichkeit genommen, diese Entwicklung darzustellen. Aber was bedeutet das?

Es stellt sich hier die Frage, ob nicht eine Parallele besteht zwischen der Forderung der Ökonomie, praktikable Problemlösungen so schnell wie möglich und auf welchem Wege auch immer finden zu können und der (An-)Forderung der durch die Umsetzung von "Bologna" entstandenen neuartigen Prüfungslast, große Massen von Studierenden bei einer geringen Anzahl von Prüfern in einheitlicher Form auf diese Fähigkeit hin testen zu müssen. So unproblematisch die erste Forderung möglicherweise klingen mag, sie ist mit der zweiten gleichförmig. Vergleichbarkeit, die auf Kosten von wesentlich wissenschaftlichen, aber nicht auf die Form von Items zu bringenden Tätigkeiten hergestellt werden soll, mutet wie die Ankündigung eines seltsamen Bruchs an.

Ist dieser Bruch nicht das Einfügen der universitären Arbeit in ein Ziel- und Wertesystem der Ökonomie, das einer solchen Arbeit äußerlich und in vielerlei Hinsicht schädlich ist? Liefert der Multiple Choice-Test in Fächern wie Philosophie nicht eine Illustration dessen, was unter einer Ökonomisierung des Studiums verstanden werden kann? Ist eine Universität nicht der Ort, an dem das Denken frei von Zeitdruck, überhaupt von gezieltem Druck ist, an dem es in seiner ganzen Ausführlichkeit, die einer gut ausformulierten Sprache bedarf und nicht vorgelieferter Antworten, zu denen man so effizient wie möglich einen Weg finden muss, alle Rand und Grenzzonen einer Frage, alle Kontexte und alle offenen Wege bedenken muss?

Und wieso sollte sich dieses Denken so oft mit einer Reduktion auf "Kernbegriffe" abspesen lassen? Wieso sollte es mittels einer solchen Reduktion bewertet werden? Hier klafft eine Lücke auf.

Man wird erwidern, dass in einer zeitlich begrenzten Situation einer Prüfung die Lücke ohnehin gegeben ist. Aber die Sprache findet immer Auswege. Man kann offene Fragen aufzeigen, nicht berücksichtigte Momente zeigen, dass man denken kann und wie man denkt. Man kann Begriffe verwenden, die nicht bereits in einer Antwort liegen.

Die hohe Prüfungslast geht nicht nur auf Kosten der selbstständigen Arbeit von Studierenden, sondern versetzt auch PrüferInnen in den Zwang, "sparsame" Lösungen finden zu müssen. Da diese Zwänge der wissenschaftlichen Arbeit in vielen Bereichen zuwiderlaufen und das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden allzu oft auf eines der Verarbeitung und Abfertigung reduzieren, müssen andere Lösungen gefunden werden, die diese Zwänge aufheben: mehr Lehrstellen statt unzulänglicher Prüfungsformen; bessere und aufmerksamere Betreuung statt einer automatisierten Verifizierung von Faktenwissen; vor allem andere Prüfungsformen, die eine eigenständige Arbeit mit den Begriffen erlauben und diese Arbeit demonstrieren lassen.

Ökonomisierung des Studiums

Der Prozess der so genannten Ökonomisierung ist mit der Entfaltung des kapitalistischen Wirtschaftsprinzips, das sich auf andere gesellschaftliche Sphären überträgt, verbunden. Deswegen ist dieser (in Europa) mehrere hundert Jahre alt, erreicht aber seit Kurzem eine neue Dimension. Mit der Durchökonomisierung aller Lebensbereiche einher geht die Gefahr eines ökonomischen Totalitarismus, der die Offenheit und den demokratischen Charakter der Gesellschaft untergräbt und letztlich zerstört. Sogar das Freizeitverhalten der Individuen wird von Nutzen- und Gegenwertlogiken durchdrungen.

Die Universitäten und Hochschulen bleiben von diesem Prozess nicht verschont. Zwar kam es in den vergangenen Jahrzehnten zu einer nie zuvor durchgeführten Öffnung der Hochschulen und einem gewaltigen Anstieg der Studierendenzahl – die Bundesregierung spricht derzeit von dem Ziel, 40 Prozent eines Jahrgangs an die Akademien zu bringen, was auch annähernd erreicht worden ist. Mit dem Einzug bildungsfeindlicher Praktiken (Stichwort Verschulung, oder besser: Fabrikisierung) und einer zunehmenden Ausrichtung des Lehr- und Forschungsbetriebes an den Bedürfnissen der Unternehmen und Arbeitsmärkte tendieren die Hochschulen allerdings verstärkt zu (Massen-)Anstalten für die passgenaue Ausfertigung künftiger Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer.

Der Bologna-Prozess der Europäischen Union (EU) hat diese Entwicklung forciert. Obwohl jener Umbau des europäischen Hochschulwesens (seit 1999) unter anderem auch begrüßenswerte Ziele, wie die Vereinfachung von Studienortwechseln innerhalb der EU und die wechselseitige Anerkennung von Abschlüssen beinhaltet, wurde er auf breiter Front zur Ökonomisierung des Studiums genutzt. Vorstellungen von Universität und Studium, die auf die europäische Aufklärung (etwa Wilhelm von Humboldts) zurückgehen und bis ins 20. Jahrhundert hinein zumindest teilweise das akademische Klima bestimmten, werden verdrängt.

Beispiele:

- Viele Studierende bleiben nur noch sechs Semester (Regelstudienzeit) an der Hochschule, da sie den neu geschaffenen Bachelor-Abschluss anstreben. Obwohl sie im Durchschnitt drei Semester kürzer studieren als ihre VorgängerInnen in den „alten Studiengängen“, sollen sie genauso gut oder besser „ausgebildet“ sein. Die Folgen sind Überforderung und negativer Stress, die mit der Umsetzung von Bologna nachweislich zugenommen haben, unter anderem durch das Abfragen des Inhalts jeder besuchten Veranstaltung in (Multiple-Choice-)Klausuren am Ende des Semesters.
- Zur Messung des Studienfortschritts wurden europaweit Leistungspunkte eingeführt (European Credit Transfer System, ECTS). Anwesenheit in Seminaren, erbrachte Leistungen und bestandene Prüfungen ergeben so einen numerischen Gegenwert. Inwieweit dies aber den Bildungsfortschritt der Lernenden abbildet, der sich nun mal nicht derart exakt messen lässt, ist absolut fraglich.

-
- Die Kontrolle, Konditionierung und Bevormundung der Studierenden hat zugenommen, zum Beispiel per Anwesenheitslisten in Seminaren.
 - Mit der Erhöhung des Lerndrucks (ein Widerspruch in sich) geht nachweislich eine geringere Bereitschaft der jungen Menschen einher, sich auch neben dem Studium in die Gesellschaft einzubringen.

Das humanistische Bildungsideal, das dem/der Einzelnen an der Universität oder Hochschule den Raum und die Mittel zur Verfügung stellen will, um unabhängig von fremden Interessen den Weg zu Wissen, Mündigkeit und sozialer Verantwortung gehen zu können, verblasst. Stattdessen werden Studiengänge noch stärker nach ökonomischer Verwertbarkeit bemessen, Hörsäle nach Unternehmen benannt und in übervollen Seminaren frontal unterrichtet. Gegen diesen Prozess gilt es auf allen Ebenen vorzugehen.

Wahlbereich

Die Studiengänge der Sozialwissenschaftlichen Fakultät, der Fakultät der Geschichte, Kunst- und Orientwissenschaften und der Philologischen Fakultät wurden zum Wintersemester 2006/07 in die so genannten Bachelor-Studiengänge überführt.

Diese neuen Bachelor-Studiengänge, welche innerhalb von 6 Semestern absolviert werden sollen, sind an den verschiedenen Fakultäten und Instituten unterschiedlich aufgebaut. Eines jedoch ist ihnen gemein: der so genannte „Wahlbereich“.

An der Universität Leipzig hat man sich entschieden weder einen Mono-, noch einen Zweifach-Bachelor einzuführen – es wurde sich für die in Deutschland scheinbar einmalige Konzeption des Wahlbereichs entschieden.

In der Theorie klingt dieser durchaus attraktiv: Die Studierenden sollten die Möglichkeit erhalten aus den rund 32 Studiengängen, welche dem Wahlbereich angeschlossen sind, frei Module wählen zu können. Dabei sollten sie die Möglichkeit bekommen alle 6 Module, die mit Wahlbereichsmodulen ausgefüllt werden müssen, komplett aus einem Fach belegen zu können und auf diese Weise eine Art Zweifach zu studieren (entspricht dem sog. „großen Wahlbereich“). Oder aber die Studierenden könnten zwei Nebenfächer studieren, indem sie jeweils 3 Module aus zwei verschiedenen Fächern belegen (sog. „kleiner Wahlbereich“). Um jedoch auch in möglichst viele Fächer einen Einblick zu erhalten, könnten die Studierenden sogar jedes Semester ein Modul aus sechs unterschiedlichen Fächern wählen. Inwieweit der letzte Fall sinnvoll ist, sei an dieser Stelle einmal dahingestellt, jedoch sehr stark bezweifelt.

In der Praxis hat sich das vielleicht durchaus innovativ anmutende Konzept als untauglich erwiesen. Faktisch ist es leider so, dass Studierende, welche alle 6 Module in dem gleichen Fach belegen wollen, dies aufgrund der Zuteilungsverfahren nicht können.

Schon allein auf nur 3 Module aus einem einzigen Fach zu kommen, erweist sich als sehr schwer.

Das Hauptproblem stellt das Zuteilungsverfahren bzw. die fehlende Zweitimmatrikulation an einem weiteren Institut dar.

War es bei den „alten“ Studiengängen so, dass man sich mit der Bewerbung an einer Universität für eine Kombination aus einem Hauptfach, zwei Hauptfächern oder ein Hauptfach und zwei Nebenfächern entscheiden musste und man somit die Gewähr hatte, am jeweiligen Institut auch Veranstaltungen belegen zu können, ist die Lage für die Bachelorstudierenden an der Universität Leipzig eine gänzlich andere: Jedes Semester müssen sich die Studierenden auf 3 Module mit einer Prioritätensetzung im Wahlbereich bewerben. Jedes Semester wird dann durch ein intransparentes Verfahren aufs Neue entschieden, welches Modul aus welchem Fach man studieren darf. Die Studierenden haben also keinerlei Gewähr, dass sie z.B. 6 Module in Politikwissenschaft studieren können, obwohl sie dies seit Beginn ihres Studiums anstrebten und sie womöglich auch mit dieser Erwartung an die Leipziger Uni gekommen sind.

Das Konzept des Wahlbereichs schafft „Institutionen“, die es vorher nie gab und die im Sinne eines selbstbestimmten und freien Studiums auch absurd sind: die sogenannte „Restplatzbörse“ und die „Härtefälle“.

Zur Restplatzbörse müssen diejenigen Studierenden gehen, die unbedingt in ein bestimmtes Fach wollen, aufgrund der Zuteilung ihr gewünschtes Fach nicht bekommen haben und nun auf eine mögliche Rückgabe eines Moduls durch einen anderen Studierenden darauf hoffen können, eben in der Restplatzbörse mit einem Modul ihres gewünschten Faches „beglückt“ zu werden. Glück allein scheint der Modus zu sein, auf den die Studierenden hoffen müssen, um ein ihren Interessen entsprechendes Studium absolvieren zu können.

Zu den Härtefällen zählen diejenigen Studierenden, die keines ihrer gewünschten Module im Wahlbereich bekommen haben. Sie werden dann bevorzugt behandelt und es wird versucht sie doch noch in „ihre“ bzw. beliebige Module einzuschreiben.

Beide Institutionen schaffen unhaltbare Zustände an der Universität für beide Seiten – die Studierenden und auch für die Lehrenden.

Die Studierenden haben entweder das Pech, keines der sie interessierenden Module ihres Faches bekommen zu haben und sind gezwungen Module vielleicht sogar auch Fächer zu belegen, die sie in keiner Weise interessieren. Oder sie entscheiden sich für die Freiheit des Studiums, und somit gegen eine Annahme eines Moduls, welches ihnen aufzuzwingen versucht wird. Dies hat die Konsequenz, dass sich ihre Regelstudienzeit von 6 Semestern mit großer Wahrscheinlichkeit verlängert.

Für die Lehrenden bedeutet diese Situation mitunter, dass sie Studierende in ihren Veranstaltungen sitzen haben, die sich nicht im Geringsten für das interessieren, was

sie lehren und womöglich durch Quasseleien und Lärm etc. negativ auffallen und ggf. sogar die Veranstaltung stören. Zum anderen schlägt sich die Willkür in der Verteilung der Wahlmodule massiv auf die Qualität der Veranstaltungen nieder, wenn Studierende in der Breite vom 1. bis zum 6. Semester zusammen studieren, Kernfachstudierende mit Wahlbereichsleuten gemischt. Da werden mitunter Konstellationen geschaffen, dass ein 6.-Semestler Kernfach mit einem 2.-Semestler Wahlbereich zusammen studiert, der womöglich dieses Fach auch nur ein Semester lang belegt. Hier sind alle Variationen der Zusammensetzung der Studierenden denkbar. Da kann dann auch kein Dozierender mehr wissen, auf welches Grundwissen seitens der Studierenden er aufbauen kann.

Eine grundsätzliche Neustrukturierung der Bachelor-Studiengänge an der Universität Leipzig ist zwingend erforderlich.

Prüfungsleistungen

Prüfungsleistungen in ihrer aktuellen Form und Anzahl können nicht als angemessene Leistungsbewertungen dienen.

Nicht jede Veranstaltung eignet sich, um mit einer Prüfungsleistung abgeschlossen zu werden.

Der „Grund“ für Prüfungsvorleistungen ist nicht länger vermehrt auf die Qualität des Studiums gerichtet, sondern vor allem auf Selektion und Ranking der Studierenden.

Die Prüfungsordnung sieht (von Institut zu Institut leicht abweichend) als mögliche Prüfungsleistungen mündliche Prüfungen, Klausuren und Projektarbeiten vor. Es ist eine logische Schlussfolgerung, dass es für verschiedene Inhalte und Fächer angepasste Prüfungen geben muss, dennoch werden durch das Bachelor/Master-System diese Prüfungen vermehrt nur noch zur Einordnung des Studierenden in ein Ranking oder zur Selektion verwendet. Daher muss die Frage gestellt werden, welche Prüfungsleistungen tatsächlich angeeignete Methoden und erlerntes Wissen feststellen können.

Die B.A. - Studienordnung sieht vor, dass Seminare und Vorlesungen jeweils mit einer Prüfungsleistung abgeschlossen werden. Diese werden am Ende der Vorlesungszeit angesetzt. Durch die hohe Anzahl der Prüfungsleistungen, entstehen in diesem Zeitraum nicht nur Phasen in denen die Studierenden unter hohem Druck stehen, auch der Workload, der eigentlich auf das gesamte Semester, die vorlesungsfreie Zeiten eingeschlossen, berechnet wird, wird so auf die wenigen Wochen des Semesters geschoben, in denen die Studierenden zusätzlich ihre Veranstaltungen besuchen und sich auf Prüfungen vorbereiten müssen. Des Weiteren stehen auch Dozierende im Anschluss an die Prüfungszeiträume vor einer riesigen Zahl von zu benotenden Leistungen und es ist fraglich, inwiefern in dem Zusammenhang eine gründliche Sichtung der Papiere und somit eine angemessene Bewertung möglich ist.

Natürlich lässt sich das Problem der Prüfungsleistungen nicht allein auf Kapazitäten zurückführen. Beim „Trend zur Effizienz“ wird auch bei Prüfungsleistungen nicht Halt gemacht werden. Prüfungsleistungen werden auf schnelle und einfache Korrektur ausgelegt. Hierbei geht vor allem bei Klausuren in Form von Multiple-Choice-Tests oder Fragebögen, die die Studierenden mit Stichworten beantworten sollen, die Transferleistung oder einfacher ausgedrückt das „Denken“ verloren.

Dies ist allerdings auch schon bei Klausuren, in denen noch ganze Texte gefordert werden ein Problem. Die Klausuren haben Bearbeitungszeiträume zwischen 60 und 180 Minuten. Bei dem so stark komprimierten B.A./M.A.-Studium werden in diesen Klausuren Inhalte mit einem (offiziell berechneten) Workload von 150 Stunden abgefragt. Um dies zu ermöglichen, werden die Fragen auf das reine Abspulen von dem im Semester gelernten Stoff reduziert, auch hier werden keine Transferleistungen erwartet. Ebenfalls der schriftliche Ausdruck oder die Fähigkeit das Wissen sinnvoll zu strukturieren, sind eher nebensächlich, da dies z.B. in Anglistik bei der Analyse eines gesamten Werkes von Shakespeare in 30 Minuten kaum möglich sein kann.

Auch andere Prüfungsformen müssen kritisch betrachtet werden. Eine Projektarbeit, die laut Ordnung aus einem im Seminar gehaltenen Referat und einer Hausarbeit besteht, ermöglicht in der Praxis keinen inhaltlichen Zusammenhang. Das Referat dient in der Regel als Prüfungsvorleistung (>> Prüfungsvorleistungen), da diese von einem Dozierenden alleine nicht benotet werden dürfen. Zudem reduziert es die Bearbeitungszeit der Hausarbeit, da der vorgesehene Bearbeitungszeitraum für die gesamte Projektarbeit bei sechs Wochen liegt.

Formen der Prüfungsleistungen, die der in diesem Text formulierten Kritik zumindest teilweise (für Geisteswissenschaftliche Fächer) standhalten, wären demnach Hausarbeiten in einem dem Umfang angemessenen Zeitraum während der vorlesungsfreien Zeit; Essays, die eine tiefe und schriftliche Auseinandersetzung mit einzelnen Thematiken der Veranstaltungen erfordern, jedoch weniger umfangreich sind, als Hausarbeiten; Hausklausuren, die in mehr als nur ein paar Stunden die Behandlung einer Problemstellung zulassen, mit Thematiken aus den Veranstaltungen und genügend Zeit zur überlegten Strukturierung und Ausdruck des Textes.

Die gegenwärtige Qualität und Quantität der Prüfungsleistungen im B.A./M.A.-System gliedert sich in die gesellschaftliche Tendenz ein, dass Menschen mehr und mehr 'funktionieren' und vergleichbar gemacht werden durch ihre Leistung, die sie erbringen. Ob dies dem persönlichen Erkenntnisdrang der Studierenden etwas nützt, scheint dabei nicht so entscheidend zu sein.

Prüfungsvorleistungen

Die gegenwärtige Praxis in vielen Instituten, pro Modul mehrere umfangreiche Prüfungs(vor-)leistungen zur Pflicht zu machen, steht in keiner Vorschrift und in großem Gegensatz zum formulierten Ziel des Hochschulrahmengesetzes, „innerhalb eines Studiengangs Schwerpunkte nach eigener Wahl zu bestimmen.“ In dieser von den Instituten selbst gewählten Umsetzung der Modulprüfungen spiegelt sich eine Kritiklosigkeit gegenüber dem durch Bologna gestiegenen Leistungsdruck wider, sowohl im Umfang der geforderten Leistungen als auch in der Art.

Laut Beschluss der KMK ist eine Bewertung jedes Moduls zwar vorgesehen, die Quantität und Qualität der Prüfungsleistungen kann jedoch von der entsprechenden Hochschule bzw. von den Instituten flexibel bestimmt werden. So sind beispielsweise für den Studiengang Bachelor of Science Biologie an der Universität Leipzig, laut Anlage zur Prüfungsordnung, schon im ersten Semester Prüfungsvorleistungen in Form von 23 Protokollen, eines dreißigminütigen mündlichen Abschlusstests und des Bestehens von 80% der Übungsaufgaben zu erbringen.

Es ist weder notwendig, noch vorgesehen mehrere Prüfungs(vor-)leistungen ablegen zu müssen, um ein Modul zu bestehen. Nicht einmal die Bewertung durch Noten ist festgelegt. Für das Erreichen der Leistungspunkte reicht das Bestehen der Prüfung. Die Prüfungs(vor-)leistungen sind generell nach ihrem Sinn und ihrer Funktion kritisch zu hinterfragen. Des Weiteren ist es fraglich, wie das bloße Abfragen von auswendig gelernten Fakten in Klausuren und Multiple-Choice-Tests zu selbständigen Denken, kritischer Reflexion und Weiterentwicklung eigener Gedanken führt.

Dass allein die geforderte Quantität an Prüfungen nicht dazu führt, StudentInnen zu wissenschaftlicher Auseinandersetzung anzuregen, zeigt sich schon in der Tatsache, dass manche Studierende erst mit dem Verfassen ihrer Bachelor-Arbeit einen eigenen wissenschaftlichen Text erschaffen, obwohl dies ein wichtiges Standbein im Positionieren, Bewerten und Kritisieren angeeigneten Wissens ist.

Prüfungsleistungen erzwingen das Erlernen von Inhalten zu einem bestimmten Zeitpunkt. Ob sie für den Einzelnen / die Einzelne relevant sind oder nicht, spielt oft nur eine untergeordnete Rolle. Davon unabhängig ist oft nur eine oberflächliche Auseinandersetzung mit dem Thema möglich, denn oft folgt ein Prüfungstermin dem anderen.

(http://www.uni-leipzig.de/~biowiss/dokumente/studium/biologie/bachelor/11_bs_biologie_po_061009_nach_senat.pdf).

Welche Konsequenzen das neben arbeitstauglichen BA/MA-AbsolventInnen hat, ist hier nachzulesen:

Jungle World Artikel: Burnout mit 21 - Studieren bis der Arzt kommt
<http://jungle-world.com/artikel/2009/02/32412.html>

Regelstudienzeit

"Regelstudienzeit ist die Studienzeit, innerhalb der ein Studiengang abgeschlossen werden kann." (SächsHSG vom 10. Dezember 2008, §33 Abs. 1

Generell ist eine Regelstudienzeit (RGZ) von 6 Semestern bis zum Bachelorabschluss zu begrüßen. Diese Möglichkeit sollte auch weiterhin bestehen. Allerdings ergeben sich aus der allgemeinen Überbewertung der Einhaltung einer Regelstudienzeit von sechs Semestern verschiedene Probleme.

Das fehlende Wissen der Studierenden, dass die RGZ die Mindeststudienzeit ist und eben nicht die Zeit, in der ein Bachelorstudium beendet werden muss, führt zu einem überkonformen Verhalten der Studierenden gegenüber der RSZ. Dies trägt zu einem spürbaren sozialem Druck bei, welcher unter anderem die Bereitschaft zum Auslandsstudium senkt und kein Platz zum Sammeln von ausreichend Praxiserfahrungen während des Studiums, beispielsweise in Form von freiwilligen Praktika, zulässt. Es entsteht ein Widerspruch zum ursprünglichen Anliegen, welche eben eine erhöhte Mobilität und Praxisbezogenheit des Studiums durch den so genannten Bolognaprozess erzeugen sollte. Außerdem wäre mit dem Wissen, dass der RGZ nicht zwingend nachzukommen ist, eine Vereinbarkeit von Studium und Beschäftigung sowie Studium und Kinderfürsorge eher gegeben.

Studienordnung und auch die beratenden Stellen sollten kommunizieren, dass die RGZ eine wahrzunehmende Möglichkeit ist, aber in keinem Fall als verpflichtend verstanden werden sollte.

Warum ist es so wichtig die Möglichkeit zu haben, nicht in der RSZ zu bleiben?

- Um sein Studium selbstbestimmt gestalten zu können, ohne sozialen oder gesetzlichen Druck
- Um ins Ausland gehen zu können, ohne Anrechnungszwang
- Um zu arbeiten
- Um Praktika zu absolvieren und Praxiserfahrungen zu sammeln
- Studieren mit Kind

Lösungen?:

- in ALLEN Fächern muss Teilzeitstudium möglich sein
- Informieren/Sensibilisieren der Studierenden über Möglichkeiten

Die Möglichkeit das B.A.-Studium in 6 Semestern zu absolvieren, soll gegeben sein. Genauso müssen jedoch andere Studienzeiten möglich sein. Die Lösung wäre also mehr Flexibilität bei der Belegung von Modulen und eine Abschaffung des empfohlenen Studienverlaufplans mit Ersetzung durch eine Art Curriculum/Leitplan, in welchem thematische und methodische Kenntnisse erlangt werden sollten, um einen BA Abschluss zu erreichen. Das sollte dann in Verbindung mit der Anerkennung von Modulen aus anderen Instituten oder Fakultäten stehen, die Teile der Anforderungen des Curriculums ebenso erfüllen.

- Bafög sollte unabhängig von jeglicher Regelstudienzeit gegeben werden.

Selbstbestimmtes Studium

1. Was ist ein selbstbestimmtes Studium?

Für ein selbstbestimmtes Studium sind folgende grundlegenden Bedingungen notwendig: Es braucht Zeit und Raum zum Denken und Selbsterkennen, zum selbstständigen Arbeiten, zum Lernen von Verantwortungsübernahme und zum sozialen Lernen und Erfahren von Multiperspektiven.

Kennzeichen für ein selbstbestimmtes Studium ist die Freiheit der Wahl von Modulen, Seminaren, Vorlesungen und der Dozierenden.

Des Weiteren ist eine Teilhabe an der Hochschulpolitik notwendig und es muss eine Transparenz derselben gewährleistet sein. Mögliche Umsetzungen sind die Mitgestaltung an Modulen, der Gremienteilnahme durch StudierendenvertreterInnen sowie der Teilhabe der Studierenden an der Reform der Universitäten.

Weiterhin muss Freiraum zur Selbstforschung (das eigenständige Entwickeln von Forschungsinteressen, eigenen Theorien und Vorstellungen) bestehen. Dazu darf es aber zu keiner Überfrachtung des "Workloads" durch Prüfungsvorleistungen, Hausaufgaben, Referate, etc. kommen. Weiterhin muss eine echte Auswahl an Veranstaltungen bestehen. Es darf kein äußerer Druck durch permanente Leistungskontrolle und Anwesenheitslisten bestehen. Auch universitätsinterne Räumlichkeiten, welche durch Studierende verwaltet werden, sind unbedingt notwendig.

2. Was heißt Verschulung?

Verschulung ist eine umgangssprachliche Bezeichnung und meint einen Prozess der Überinstitutionalisierung. Dieser bedeutet eine Form der Institutionalisierung, welche durch eine immense Ausdifferenzierung der inneren Ordnung, in diesem Fall der Institutionen des Studiums, gekennzeichnet ist.

Mit Überinstitutionalisierung werden Regulative bezeichnet, die tief in ein selbstbestimmtes Studium einschneiden, denn es werden dadurch die oben beschriebenen grundlegenden Bedingungen der selbst bestimmten Bildung verletzt.

Während des Studiums kommt es zu einer Entwicklung der Studierenden. Sich verändernde Interessen und besonders ein sich stark wandelndes Weltbild hinterfragen die Studienwahl. Das Bewusstsein der großen Bedeutung des Studiums für die persönliche Entwicklung und der Zweifel an der Studiengangswahl setzen Studierende unter einen unablässigen Zweifel. Die Wirkung ist ein permanenter Kampf um die Erhaltung der eigenen intrinsischen Motivation. Intrinsische Motivation meint die Motivation, die den eigenen Interessen, Überzeugungen und Erkenntnissen entsteigt.

Die Überinstitutionalisierung steht dem Erhalt der intrinsischen Motivation kontraproduktiv entgegen.

Beispiele sind die unablässigen Leistungsüberprüfungen und Maßnahmen, die Anwesenheit zur Pflicht erklären, z. B. durch Anwesenheitslisten. Durch diese Methoden wird eine extrinsische Motivation (Motivation durch äußeren Zwang) zu bewirken versucht.

Die extrinsische Motivation ist problematisch. Die riesige Komplexität der individuellen Probleme im Studium können nur im Ansatz vermittelt werden. Jede/r muss selbst einen Weg finden, um zum Beispiel eine eigene Urteilsfähigkeit zu entwickeln, zu verteidigen und anzuwenden.

Die Wirkung extrinsischer Motivation ist vielfältig.

Sie kann die fehlende intrinsische Motivation ersetzen und produziert dann Unselbstständigkeit und die Abgabe der eigenen Verantwortung an den äußeren "Motivator".

Die extrinsische Motivation kann zudem bestehende intrinsische Motivation abschwächen bis auslöschen. Denn durch die umfassenden Regeln, permanenten Hausaufgaben und Anwesenheitskontrollen wird ein unablässiger äußerer Druck geschaffen. Dieser tritt in Konkurrenz mit der intrinsischen Motivation. Der/die Studierende wird förmlich zu dem, was er/sie freiwillig machen möchte, gezwungen. Empirische Studien in Gymnasien haben gezeigt, dass bei diesem Prozess kurz über lang die intrinsische Motivation nachlässt, soweit bis sie versiegt.

Sobald die intrinsische Motivation nachlässt, entstehen Identitätskrisen mit dem selbst gewählten Studiengang. Es wird zu einem Studium, welches nur noch durch äußeren Einfluss bezweckt wird, es verliert die Bindung zur Person und wird fremd. Die Abbruchsquote im Bachelorstudium ist sehr hoch.

Ein weiteres Beispiel für die negativen Wirkungen der Überinstitutionalisierung ist anhand der fehlenden Wahlfreiheit in den Modulen oder gar der Missachtung der Interessen der Studierenden bei der Modulwahl zu sehen. Denn diese wirken komplett gegen jegliche intrinsische Motivation. Sie negieren sie von Grunde auf. Auch sie produzieren ein permanentes Entfremden vom Studiengang. Anfängliches Unbehagen wird zu Frust und zur Abneigung gegenüber dem, was man gezwungen wird zu studieren.

Der beschriebene Prozess wurde konkret durch die Bologna-Reform bewirkt. In der Umsetzung dieses Prozesses finden sich die Ängste, die Fremdinteressen, die Verantwortungslosigkeit und die Fehler, die dieses für uns alle wahrzunehmende Ergebnis bewirken und bewirkten.

3. Wie kann das gegenwärtige Studium stärker auf Selbstbestimmung ausgerichtet werden?

Grundlegend für diese Entwicklung ist ein Vertrauen der Dozierenden und der Verwaltung in die Studierenden. Dann kann es zur Öffnung universitärer Räume, zur Entschärfung des Kontrollsystems des Bachelors und zur Lockerung des rechtlichen Rahmens kommen.

Wichtig ist dafür eine offenere Auslegung der Bologna-Vorgaben durch das Akkreditierungsbüro und die Verwaltungsebenen der Universität.

Wichtig für die Entwicklung der eigenen Urteilsfähigkeit ist das Anbieten spezialisierter Module, welche auch mit dem Magisterstudium verbunden werden können.

Der Wahlbereich muss eine funktionierende, verteilungsgerechte Form bekommen.

Zur Vereinfachung des Studiums sollte die Dezentralität des universitären Informationssystems abgebaut werden. Homepage, Aushänge, E-Mail, Moodle... Die Unübersichtlichkeit überfordert die Studierenden und produziert Verdrossenheit und in letzter Konsequenz Uninformiertheit.

Von grundlegender Bedeutung ist die Schaffung zentral gelegener studentischer Räume, in welchen ungehinderter Austausch möglich ist und die für das spätere Leben notwendigen Fähigkeiten und sozialen Beziehungen entstehen können.

Erschwerter Studienortwechsel

Die Sorbonne-Erklärung vom 25. Mai 1998 betonte „die Schaffung des europäischen Hochschulraumes als Schlüssel zur Förderung der Mobilität und arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung seiner Bürger und der Entwicklung des europäischen Kontinents insgesamt.“ Weiterhin betont die gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister zum europäischen Hochschulraum vom 19. Juni 1999 in Bologna „die Einführung eines Leistungspunktesystems als geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden.“

Durch die Einführung des BA/MA Systems wurde die Mobilität keineswegs gefördert, sondern vielmehr erschwert. Die Umsetzung der Bologna Reform schränkt die Freiheit in der Studienortwahl durch zeitlich knapp bemessene und inhaltlich überladene Studiengänge sowie starre Strukturen erheblich ein. So wird von verschiedenen Seiten bemängelt, dass immer weniger BA/MA Studierende ein Auslandssemester absolvieren. Nach der Studie „Internationale Mobilität im Studium“ gehen nur ca. 15% der Bachelorstudierenden ins Ausland, während es ca. 35% in den Diplomstudiengängen und fast 50% in der Magisterfächern sind *.

Die theoretische Zielsetzung war die Mobilität durch die vermeintliche Vereinheitlichung des Studiums europaweit zu fördern, unter anderem durch die Einführung des Leistungspunktesystems. Tatsächlich stellt aber eben gerade diese ein Hindernis für die Mobilität dar. Die so genannten Credit Points kennzeichnen den Umfang eines Moduls

bzw. den Leistungsaufwand, der für ein Modul bemessen wird. Dieser variiert jedoch bundes- und europaweit sehr stark. An einigen Hochschulen sind zum Beispiel 5 CP je Modul üblich, an anderen hingegen 7,5 CP (siehe Beitrag zu Workload/ ECTS). Dadurch wird der Wechsel an eine andere Hochschule oder die Anerkennung im Ausland absolvierter Module, bedeutend erschwert.

Die Differenzen zwischen den unterschiedlichen Systemen sind aber noch grundsätzlicher. In einigen Bundesländern, wie Bayern und Baden-Württemberg wurden in einigen Studiengängen ein vierjähriger Bachelor und ein einjähriger Master eingeführt. Hierdurch ist nicht nur der Wechsel innerhalb des Bachelorstudiengangs erschwert, sondern auch der Studienortswechsel zum Master eingeschränkt.

Um den Studierenden die individuelle Gestaltung ihres Studiums zu ermöglichen und die europaweite Mobilität zu gewährleisten, muss die starre Konzeption von Studiengängen gelockert werden und Leistungen leichter anrechenbar sein.

Härtefälle

Die individuelle Schwerpunktsetzung innerhalb des Studiums ist für Studierende der Universität Leipzig nicht gewährleistet. Durch fehlende Kapazitäten und dem daraus resultierenden mangelnden Angebot an Seminaren, wird den Studierenden die rechtlich zugesicherte Wahlfreiheit im Studium verwehrt, da Studierende mitunter kein Modul ihrer Wahl bekommen und als „Härtefälle“ zur Annahme ungewollter Module gezwungen werden.

Dies verstößt gegen das Sächsische Hochschulgesetz, in dem die Wahlfreiheit und Schwerpunktsetzung innerhalb des Studiums betont wird.

„Die Freiheit des Studiums umfasst, unbeschadet der Studien- und Prüfungsordnungen, insbesondere die freie Wahl von Lehrveranstaltungen, das Recht, innerhalb eines Studienganges Schwerpunkte nach eigener Wahl zu bestimmen, sowie die Erarbeitung und Äußerung wissenschaftlicher und künstlerischer Meinungen.“[1]

Der zu leistende Workload für ein Semester sieht im Regelfall 30 Credit Points vor. An der Universität Leipzig werden diese zumeist in drei Modulen à 10 Credit Points erarbeitet. Zusätzlich zum eigenen Kernfachmodul mit meistens 10 veranschlagten Credit Points benötigt jede/r Bachelor-Studierende also weitere Module um die Maßgabe von 30 Credit Points zu erfüllen. Für die Einschreibung in die weiteren Module aus Wahlbereich und die Schlüsselqualifikationen bewirbt sich jede/r Studierende jedes Semester neu. Im Idealfall bedeutet das nach der formulierten Regelstudienzeit von 6 Semestern den Bachelorabschluss.

„Für Studiengänge, die zu einem Bachelorgrad führen, beträgt die Regelstudienzeit mindestens 6 und höchstens 8 Semester.“[2]

Das Phänomen, dass Studierenden kein einziges der nach Präferenzen geordneten Module zugesprochen wird, wurde allerdings von den Verantwortlichen nicht berücksichtigt und führt zusammen mit dem Einschreibesystem an der Universität Leipzig zu einer Zwangssituation für Studierende, Module anzunehmen, die nicht im Interesse des jeweiligen Studierenden liegt.

Aus dem Wahlbereichsangebot sind zu Beginn jedes Semester mindestens drei Module zu wählen, empfohlen werden jedoch vier. Ein logarithmisches Losverfahren entscheidet im Folgenden über die Zuteilung. Diese so genannten „Härtefälle“ werden an die Restplatzbörse verwiesen, wo noch eine Anzahl von Modulplätzen in weniger nachgefragten Studiengängen vergeben werden. Aufgrund der BAföG-Förderung von maximal sechs Semestern sind viele Studierende aus finanziellen Gründen darauf angewiesen, an der Restplatzbörse ein ungewolltes Modul anzunehmen. Auf BAföG angewiesene Studierende werden nur während der Mindeststudienzeit unterstützt, was sie dazu zwingt, ihren Bachelor schnellstmöglich zu absolvieren. Um die geforderten 30 Credit Points pro Semester zu erreichen, müssen nicht selten „Restmodule“ akzeptiert werden, die mit der individuellen Vorstellung von Studium und Schwerpunktwahl kollidieren.

Dies widerspricht klar dem nach Paragraph 4 des Sächsischen Hochschulgesetzes zugesicherten Recht, „innerhalb des Studienganges Schwerpunkte nach eigener Wahl zu bestimmen, (...)“. Auch in der Selbstbeschreibung auf der Homepage der Universität Leipzig wird im Hinblick auf den Wahlbereich nicht auf diese Problematik hingewiesen. Dort lautet die Beschreibung: „So ist die Möglichkeit gegeben, diese 60 LP (= Credit Points) komplett aus dem Studienangebot eines anderen Fachs zu studieren. Ebenso ist es jedoch möglich, entsprechend den Neigungen und Schwerpunkten, die im Kernfach gesetzt werden, diese 60 LP mit Modulen aus unterschiedlichen, ggf. auch aus weit auseinander liegenden Fächern zu füllen.“

Mangelnde Kapazitäten, d.h. fehlende, angemessen bezahlte Dozierendenstellen und damit verbunden fehlende Seminare und ein auf Konkurrenz basierendes Einschreibeverfahren („TOOL“) verhindern die sinngemäße Umsetzung dieses Konzepts. Die Existenz von „Härtefällen“ offenbart zum einen die unausgereifte, vorschnelle Einführung des Wahlbereiches innerhalb der BA/MA-Umstellung an der Universität Leipzig, zum anderen zeigt dies, dass die rechtlich zugesicherte Studienfreiheit durch die Bologna-Reform auf gravierende Weise eingeschränkt wurde.

[1] Gesetz über die Hochschulen im Freistaat Sachsen (Sächsisches Hochschulgesetz – SächsHSG) Vom 10. Dezember 2008

[2] Ebd. § 33

Studium und Arbeiten

Ob Miete, Bücher, Kopien, Studiengebühren oder Semesterbeitrag: Wer studiert, braucht Geld!

Doch nicht jedeR StudentIn hat Anspruch auf Bafög und auch nicht alle Eltern der NichtbafögempfängerInnen können ihren Kindern ein Studium finanzieren. Für viele bleibt da nur die Möglichkeit, neben ihrem Studium zu jobben.

Manche Studierende werden Hiwis (HilfswissenschaftlerInnen) bei ihren DozentInnen oder arbeiten in der Bibliothek, viele aber bei privatwirtschaftlichen Unternehmen. Dort sind dann oft flexible Arbeitszeiten gefragt: Der Arbeitgeber benötigt mal Pauschalkräfte am Montag 8 Uhr, in einer anderen Woche Mittwoch ab 14 Uhr.

Doch gerade seit der Einführung der modularisierten Studiengänge gestaltet sich die Arbeitseinteilung schwierig. Pro Modul sind normalerweise 300 Stunden Workload veranschlagt und pro Semester sollte einE StudentIn 3 Module belegen. Das ergibt 900 Stunden Workload pro Semester. Die Vorlesungszeit pro Semester beträgt 15 Wochen. Geht man davon aus, dass man mindestens 5 weitere Wochen in der vorlesungsfreien Zeit für das Studium investieren muss, so kommt man in dieser Zeit durchschnittlich auf eine 45 Stunden Woche, inklusive der Vor- und Nachbereitung.

Außerdem lassen die Module den StudentInnen weniger Freiheit bei der Gestaltung ihrer Stundenpläne. Da zu einem Modul die Veranstaltungen in Anzahl und Form mitunter variieren können, diese wiederum aber in Gänze belegt werden müssen, um dem Leistungsanspruch für ein Modul gerecht zu werden, bleibt kaum Spielraum für eine längere Arbeitsphase an Wochentagen.

Pro Semester müssen bereits drei solcher Module zeitlich aufeinander abgestimmt werden. Das bedeutet also, dass die jobbenden StudentInnen eigentlich fast nur des Nachts oder am Wochenende feste Arbeitszeiten einkalkulieren können. Es sei denn, sie arbeiten auf Kosten ihrer Lehrveranstaltungen oder ihrer Zeit in der Bibliothek oder ihrer Vor- und Nachbereitung. Hierdurch besteht eine akute Gefahr, sein Studium zu vernachlässigen und schlechtere Leistungen einzufahren. Abgesehen davon geht die Doppelbelastung natürlich auf Kosten der Freizeit, denn wie die meisten Menschen möchten die StudentInnen natürlich gern auch abends ausgehen.

Verantwortung der Naturwissenschaften / (Natur-)Wissenschaft und Ethik

„Ich bin die Gentechnikerin von morgen und habe in meinem Studium nichts von Ethik gehört. Da bekomme ich fast Angst vor mir selbst.“ Biologiestudentin im 6. Semester

„[...]Ethik könnte und müsste auch als ethisches „Bewusstmachungsfach“ zur moralischen Gewissensschulung gelten – durchaus dann auch im Studium und sogar im Bereich der Forschung[...].“[i]

Die Gentechnik beispielsweise nimmt immer mehr Einfluss auf sämtliche Lebensbereiche. Überall in den Medien hört und liest man über die neuesten Entwicklungen in der Gentechnik und über die möglichen Vorteile und Risiken, die durch die Forschungen und ihre Entwicklungen entstehen können. Mit der Verknüpfung von sozialwissenschaftlichen und biologischen Argumenten entsteht derzeit ein Forschungsfeld, das nicht auf ethische Grundsätze verzichten kann. Fast in jeder Zeitung stehen die Berichte über Stammzellforschung, Embryonenschutz, Biopatente etc. Bei diesen teilweise heiß geführten Diskussionen, die sich quer durch alle Gesellschaftsschichten und politischen Ebenen innerhalb Deutschlands und der Welt ziehen, zeigen sich verschiedene ökonomische Interessen, wie auch unterschiedliche moralische, religiöse und ethische Vorstellungen. Diese Diskussionen sollten angesichts der gesellschaftlichen Bedeutung dazu führen, dass gründlich und bedächtig über die Ausbildung einer/s verantwortungsbewussten (Natur-) WissenschaftlerIn nachgedacht wird.

Dem ist allerdings ganz und gar nicht so. So lernen Studierende zwar gängige Verfahren wie PCRs* etc. durchzuführen und aufzupassen, dass alle gentechnisch veränderten Organismen im Labor im richtigen Müll entsorgt werden, aber eine umfassendere Beschäftigung mit verantwortlichem Handeln findet nicht statt.

Aber nicht nur in der Genetik sollte auf die Verantwortung der Wissenschaft gegenüber der Gesellschaft, der Umwelt und sich selbst eingegangen werden, sondern innerhalb jeglicher wissenschaftlicher Ausbildung.

„Wenn Wissenschaft weitgehend Angestelltenarbeit ist, hat dieser Wandel natürlich erhebliche Konsequenzen für soziale und moralische Problem- und Konfliktfelder. [...] Angesichts der Entwicklungsdynamik, der Orientierungs- und Bewertungsschwierigkeiten ist es besonders wichtig, die moralische Bewusstheit in wissenschaftsethischen Fragen zu fördern [...].“[ii]

Nach drei Jahren unreflektierten Auswendiglernens sind die BachelorabsolventInnen für den Arbeitgeber beliebig formbar, ohne dass die übertragenen Tätigkeiten auf ihre ethischen Auswirkungen hin von ihnen hinterfragt würden. Die Voraussetzungen hierfür werden in der Zeit ihrer Universitätsausbildung nicht gelegt, zu einer späteren Entwicklung von Kritikfähigkeit wird verständlicherweise der Arbeitgeber nur im Rahmen seiner Interessen beitragen.

Wie kann diesem Zustand begegnet werden?

Es sollte thematisch begleitende Seminare oder Blockveranstaltungen am Anfang des Semesters als bewusstseinsschaffende Veranstaltungen mit aktuellem und evtl. sogar

geschichtlichem Bezug geben. Außerdem müsste immer wieder auf relevante Literatur hingewiesen werden (aktuelle Artikel in wissenschaftlichen Zeitschriften, Texte und Gedanken aus Politik, Ethnologie, Philosophie etc).

Nicht nur Studierende sondern auch Lehrende und Forschende sollten sich kritisch mit dem eigenen wissenschaftlichen Tun beschäftigen und sich ihrer Verantwortung bewusst sein.

** PCR: Polymerase-Kettenreaktion (Polymerase Chain Reaction). Eine 1985 von Kary Mullis erfundene Methode um eine DNA-Sequenz in vitro beliebig zu vervielfachen. Diese Erfindung revolutionierte die Möglichkeiten in der Forschung und zählt heute zu einer der wichtigsten Methoden in der Gentechnik und Molekularbiologie.*

[i] Lenkh, Hans; Maring, Matthias (1998): Wissenschaftsethik. In: Angewandte Ethik. Pieper Annermarie (Hg). S.293

[ii] Lenkh, Hans; Maring, Matthias (1998): Wissenschaftsethik. S.293.

III. Theoretische Texte zum Thema Universität und Bildung

Bildung ist keine Ware

- kritische Anmerkungen zu einer politischen Parole

von **Gerhard Stapelfeldt**

Gerhard Stapelfeldt ist Professor am Institut für Soziologie der Universität Hamburg.

„*Bildung ist keine Ware!*“ Unter diesem Slogan wurden bis Anfang September diesen Jahres (2004) in Hamburg Unterschriften für ein Volksbegehren gegen den erheblich erweiterten Einfluß ‚der Wirtschaft‘ auf die Berufsschulen gesammelt. Unter diesem Slogan protestieren spätestens seit 2002 Studierende gegen den kapitalkonformen Umbau der Hamburger Universität, der bereits teilweise zu einer organisatorischen Umstrukturierung nach dem Vorbild von Aktiengesellschaften geführt hat und der inhaltlich enden wird mit der geplanten dramatischen Reduzierung der Geisteswissenschaften bis zum Jahre 2012. So verständlich und sympathisch der Protest sein mag – er ist politisch ökonomisch naiv. Einerseits ist die vorgebliche Verwandlung von Bildung in eine Ware keineswegs auf Hamburg beschränkt. Durch die Abkommen zur Gründung der Welthandelsorganisation WTO, des GATT, vor allem des GATS

(Allgemeines Übereinkommen über den Handel mit Dienstleistungen) aus dem Jahre 1995 ist der ‚Wissensmarkt‘ liberalisiert und ein weltweiter Handel mit der Ware ‚Wissen‘ eröffnet worden. Auf europäischer Ebene strebt die Europäische Union mit dem 1999 in Bologna eingeleiteten Prozeß der Reformierung des europäischen Hochschulsystems an, die Universitäten in Wissensbetriebe auf einem durch Wettbewerb gesteuerten Wissensmarkt umzugestalten und dadurch die Grundlage zu schaffen, um die EU bis zum Jahre 2010 in den „weltweit größten wissensgestützten Markt“ zu verwandeln. Wettbewerb aber bedeutet: Reduktion von Bildungsprozessen auf vergleichbare, meßbare, quantifizierbare und abprüfbare Leistungen; Reduktion von Wissenden auf berechenbare Personifikationen reproduzierbaren Wissens. Wissende und Wissen werden objektiviert, in Mittel zur Steigerung ökonomischer Macht in einem globalen Kampf der EU mit den USA und Ostasien (Japan, China) verwandelt. Angesichts dieser weltweiten Strategien ist ein auf die Stadt Hamburg beschränkter Protest harmlos: Es kann nicht darum gehen, die Schulsenatorin oder den Wissenschaftssenator Hamburgs abzulösen, es kann auch nicht darum gehen, in Hamburg andere Parteien mit der Senatsbildung zu beauftragen. Der Hamburger Senat setzt nur eine politisch-ökonomische Strategie um, die europaweit, ja weltweit vertraglich fixiert ist.

Der Protest ist auch harmlos, weil er suggeriert: Wenn es gelingt, die Hamburger Politik zu verhindern, wird die Verwandlung von Wissen in eine Ware verhindert. Es scheint, als ob es gelte, eine bis vor kurzem heile Bildungswelt nur zu bewahren. Wurde nicht vor mindestens 150 Jahren das Wissen zur Ware durch die wissenschaftlich-technische ‚Zweite Industrielle Revolution‘? Wurde nicht zeitgleich das Wissen zur Ware, weil die Bürokratisierung von Wirtschaft und Staat im Imperialismus das Fachwissen von Juristen und Betriebswirten verlangte? Das Wissen ist längst eine Ware, die Bildung ist längst untergegangen – das haben Kulturkritiker wie Friedrich Nietzsche bereits am Ende des 19. Jahrhunderts beklagt.

Die Parole: „Bildung ist keine Ware!“ offenbart die Hilflosigkeit des Protestes – auf welche Idee kann sich die Kritik der neuesten ‚Bildungspolitik‘ stellen? Es wird zurückgegriffen auf eine alte philosophische Idee, die besonders in Deutschland um 1800 eine, wenn auch kurze, Blüte in der Humboldt- Universität erlebte und die alsbald begraben wurde. Was ist das also: Bildung? Wie wurde die Idee der Bildung in Deutschland um 1800 institutionalisiert? Warum wurde schon im 19. Jahrhundert die Idee der Bildung auf dem Altar des Kapitalprofits liquidiert? Warum ist der heute dominierende Neoliberalismus ein ökonomisches Gesellschaftsmodell, in dem die Idee der Bildung als völlig antiquiert erscheint?

I.

Die Idee der Bildung ist identisch mit der Idee der Philosophie: Selbst- und Welterkenntnis mit dem Ziel, die Menschen von undurchschauenden Mächten, von jeder Herrschaft zu befreien. Wäre diese Utopie verwirklicht, wäre Bildung verwirklicht, wäre Philosophie in einer befreiten Menschheit aufgehoben. Bildung hat ihren Ort nicht bloß in der Theorie, sondern vor allem in der Praxis; die Praxis der Bildung ist die Aufklärung, die Weltveränderung. Bildung verhält sich kritisch zu allen politischen, gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Verhältnissen, die als erscheinen und darum den Menschen entfremdet sind.

Idee und Begriff von Philosophie und Bildung können an der Philosophie des Sokrates (469-399) dargelegt werden. Sokrates war der Sohn des Bildhauers Sophroniskos und der Hebamme Phainarete. Er hat zunächst, wie sein Vater, als Bildhauer gearbeitet, ehe er durch die philosophische Hebammenkunst Menschen bildete. Sokrates gilt als erster Philosoph im präzisen Sinn: er hat, nachdem die Vorsokratiker über die Natur (physis) reflektierten, als erster über die Liebe (philia) zur Weisheit (sophia) selbst nachgedacht. Herausragendes Merkmal des sokratischen Philosophierens war, daß hier Philosophie unmittelbar Lebenspraxis wurde. Vor allem lebte Sokrates nicht in der Einsamkeit, sondern in der Öffentlichkeit: in den Wandelhallen und Gymnasien, auf dem Markt – „immer da, wo er voraussichtlich die meisten Leute antraf.“

(Xenophon) Sein Philosophieren war der Dialog mit den Bürgern Athens. Er hielt keine Lehrvorträge, sondern ließ sich zunächst auf die unmittelbaren Interessen seiner Gesprächspartner ein, nahm ihre Gedanken auf – und fragte mit einer unerbittlichen Konsequenzlogik nach, bis sie sich in Widersprüche verwickelten, ihre ursprüngliche feste Meinung ohne jede Stütze blieb. So zerstörte er jedes Apriori-Wissen, die monologische Doxa (Meinung), bereitete dem Selbstdenken und dem Dialog den Boden. Dieses müßige Reflektieren, diese dialogischen Untersuchungen über Fragen der Tugend bildeten die Lebenspraxis und die Philosophie des Sokrates. Die sophia hatte ihren Ort nicht in einer abgeschiedenen theoria – sie richtete sich ganz direkt auf ein vernünftiges Leben, die Verwirklichung einer wahren Praxis von freien Bürgern, die sich dialogisch aufklären und dadurch als ihrer selbst bewußte Subjekte konstituieren, als Atome-Individuen im antiken Sinn. Das Philosophieren des Sokrates war Theorie-Praxis: auf Wahrheit ausgerichtetes Leben. Wegen dieser kritischen Praxis war Sokrates der erste Philosoph, der – aufgrund seines Philosophierens – angeklagt und zum Tode verurteilt wurde.

Voraussetzung dieses Philosophierens war die Möglichkeit der freien Bürger, weitgehend ein Leben in der Muße zu führen; die Arbeiten wurden von den Unfreien

verrichtet. Sokrates' nachfragende Methode bedeutete ein Zurücktreten vom Alltag, ein Nachdenken über das Selbstverständliche, das allgemein Anerkannte, die bewußtlos-unreflektiert geltenden Grundlagen des sozialen Lebens. Dieses Reflektieren tritt zwar nicht in ruhigen Zeiten als Notwendigkeit auf, sondern dann, wenn die Welt schwankend wird: in Zeiten einer tiefreichenden sozialen Krise. Aber es gelingt nur, wenn der Mensch nicht panisch reagiert, sondern – wie Platon und Aristoteles formulieren – mit „Verwunderung“. So ist die Philosophie des Sokrates das Bewußtsein der Freien von einer Krisis Athens auf der fundamentalen Ebene ihrer moralischen Identität: Selbstbewußtsein und Weltbewußtsein, Theorie und Praxis ineins.

Die Form seines Philosophierens zeichnet Sokrates als ersten Philosophen aus. Platon unterscheidet, Sokrates folgend, zwischen dem *sophistés*, dem *philósophos* und dem *sophós*. Danach beansprucht der Sophist, die *sophia* fertig zu besitzen, als ob sie eine Ware wäre; als sein Eigentum tauscht er sie, indem er einen monologischen Vortrag hält und sich dafür mit Geld bezahlen läßt. Der Philosoph hingegen reklamiert die *sophia* nicht als seinen Besitz, sondern er liebt sie (*philia*: Liebe): er sucht nach der Weisheit, ohne sie völlig zu erreichen.

In der ‚Apologie‘ Platons heißt es, dem Philosophen komme bloß die „menschliche Weisheit“ zu. Der Weise, der *sophós*, ist allein „der Gott“. Der Sophist ist nur zum Scheine weise und unterliegt einem Selbstmißverständnis; der Philosoph weiß, daß er die Weisheit nicht besitzt, und ist durch dieses Bewußtsein dem Sophisten voraus; der Gott ist weise.

Aus diesen Abgrenzungen resultiert die Form der Philosophie: Sie ist unmittelbar immanente Kritik der Sophistik, allgemein Kritik jedes dogmatischen, scheinbaren Wissens, das wie privates Eigentum besessen werden kann, das sich von sozialen Verständigungsverhältnissen abgelöst hat. Die Kritik ist Darstellung einer Scheidung (*krínein*: scheiden; daraus leiten sich Krise und Kritik her) von Sein (nicht weise sein wie der Sophist) und Schein (Weisheit beanspruchen wie der Sophist); sie ist Nachweis eines Selbstmißverständnisses (des Sophisten), geleitet von der unerreichbaren Idee einer Erlangung der Weisheit (des *sophós*); sie ist Aufklärung des zum Scheine Weisen über sich. Im Gegensatz zum scheinbaren Fertigsein des Sophisten ist die Philosophie unabgeschlossen: Sie gibt nicht Antworten, sondern stellt Fragen, fordert nicht den Monolog, sondern den Dialog, impliziert nicht privates Bescheidwissen, sondern Verständigung. In philosophischen Bildungsprozessen gibt es daher keine Experten, die die Bildung besitzen und sie mit ausgefeilten Methoden bloß vermitteln, sondern nur Beteiligte; Bildungsprozesse setzen voraus, daß Menschen die Welt fraglich wurde, daß sie unter den gesellschaftlichen Verhältnissen leiden. Darum ist Bildung prinzipiell eine ‚Hebammenkunst‘ (Sokrates): sie kann nur Fragen, mit denen ein Mensch schwanger geht, zu Bewußtsein bringen und klären – sie kann niemandem Fragen geben. So zielt Bildung auf das Selbstdenken, auf das Selbst-Bewußtsein. Aber dieses Selbstdenken ist kein bloß intellektuelles und privates Resultat, weil das, was gedacht wird und was als ‚wahr‘ erscheint, abhängig ist von der Identität eines Menschen, von seinen Bedürfnissen und Interessen, wesentlich auch von gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen er lebt. Bildung ist kein Wissen, das auswendig gelernt und reproduziert werden kann, sondern ein Wissen, das inwendig wird, indem das Individuum sich selbst und seine Umstände verändert.

Diese Idee der Bildung hat die Philosophie über 2000 Jahre geprägt, mindestens bis in das 19. Jahrhundert. Während aber die klassische, zuerst durch Sokrates gegebene

Idee die Selbst- und Welterkenntnis noch mit Gotteserkenntnis zusammendachte, weil im mythologischen Bewußtsein der Antike und des Mittelalters die Welt „von Göttern voll“ (Thales) schien, begann in der Neuzeit eine Säkularisierung der Bildungsidee. Die Bildung erhielt ihre Institutionalisierung in den Universitäten; die ersten Universitätsgründungen waren die in Bologna (1088), Paris (1150) und Oxford (1167). Der italienische Renaissance-Philosoph Pico della Mirandola (1463-1494) leitete jene Säkularisierung ein, indem er Sokrates' Metapher aufnahm: Gott habe den Menschen in die Mitte der Welt gestellt, damit dieser – wie ein „schöpferischer Bildhauer“ – sich selbst und seine Welt erschaffe. In dieser Gottesebenenbildlichkeit besitze der Mensch seine Würde. Nicht zufällig hat, zwanzig Jahre nach Picos Tod, der englische Philosoph und spätere Lordkanzler Thomas Morus den Begriff der Utopie geprägt. Morus, der einige kleine Texte Picos übersetzte, begründete damit den Zusammenhang von Bildung und bürgerlicher Revolution, der sich im 18. Jahrhundert in Frankreich und Nordamerika manifestierte. Der deutsche Philosoph Hegel (1770-1831) schrieb am Beginn des 19. Jahrhunderts: „Man muß sich nicht dagegen erklären, wenn gesagt wird, daß die [Französische] Revolution von der Philosophie ihre erste Anregung erhalten habe.“

II.

In Deutschland hat die Idee der Bildung um 1800 eine besondere Wendung erhalten: Bildung wurde vom Zusammenhang mit einer Revolutionierung der gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Verhältnisse abgelöst und auf die Innerlichkeit beschränkt. Hegel hat die Differenz zwischen Deutschland und dem revolutionären Frankreich beschrieben: „Wir haben allerhand Rumor im Kopfe und auf dem Kopfe; dabei läßt der deutsche Kopf eher seine Schlafmütze ganz ruhig sitzen und operiert innerhalb seiner.“ Der Grund für diese bloß theoretische Revolution im Deutschland Goethes und Schillers, Kants und Hegels, Fichtes und Humboldts ist einfach: Nachdem durch die Entdeckung und Eroberung Amerikas sich der europäische Welthandel an den Atlantik verschoben hatte, lagen die Zentren des bürgerlichen Fortschritts in den Niederlanden und England; Deutschland blieb in seiner sozialökonomischen Entwicklung zurück. Eine bürgerliche Revolution hatte in Deutschland keine gesellschaftliche Grundlage. Die bloß innerliche, theoretische Bildung blieb weiterhin eine philosophische; sie hatte ihren Ort in der Universität Humboldts –in der 1807/10 gegründeten Universität zu Berlin (heute: ‚Humboldt- Universität‘).

Wilhelm von Humboldt (1767-1835), in dessen Händen die Gründung der Berliner Universität lag, hat in einer Reihe von kurzen Texten die Idee der Bildung und der deutschen Universität entwickelt. Humboldt wiederholt zunächst das Selbstverständliche: Die Einheit der Universität liegt in der Philosophie. Die Prinzipien der Bildung, der Universität, sind: Einheit von Forschung und Lehre, Lehre als Reflexion (Aufklärung) und Dialog nach dem Vorbild des Sokrates, Autonomie und demokratische Verfassung der Universität.

Die Philosophie bildet das Dach der Universität, weil sie allein dem Imperativ der Selbst- und Welterkenntnis folgt: weil sie allein einen enzyklopädischen Anspruch des Wissens verfolgt. Bildung ist das Bewußtsein dessen, „was die Welt im Innersten zusammenhält“, kein spezialisiertes Faktenwissen. Nach Kant weist die Universität, neben der philosophischen, noch drei weitere, Fakultäten auf: die theologische, die

juristische und die medizinische. Nur die Philosophie ist frei; die anderen Fächer hingegen unterliegen Weisungen der Regierung. Juristen, Theologen und Mediziner sind, nach Kant, „Werkzeuge der Regierung“. Die nicht-philosophischen Disziplinen sind Fachwissenschaften, die nützliche, verwertbare Kenntnisse vermitteln unter der Voraussetzung der herrschenden sozialökonomischen Verhältnisse.

Die Universität Humboldts folgt dem Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre, weil es in Aufklärungsprozessen keine Spaltung von Experten und Laien, Lehrern und Studierenden geben kann – weil die Aufklärung gesellschaftlich bewußtlos wirkenden Gesetzen wie der ‚invisible hand‘ (Adam Smith) gilt, denen alle gleichermaßen unterworfen sind. Darum haben Schleiermacher und Fichte gefordert, daß das Lehren ein Lernen, das Lernen ein Lehren sein soll. Die Form der Lehre und des Lernens, die der Bildung entspricht, ist der Dialog, nicht der Monolog. Bildung, Aufklärung, ist ein öffentlicher Prozeß. Auf der Humboldt-Universität ist die Lehre keine lästige Pflicht neben der wissenschaftlichen Forschung, sondern ein wesentliches Moment dieser Forschung. Aufklärung ist keine Vermittlung von Tatsachen, von Informationen. Gegenstand der Aufklärung sind undurchschaute gesellschaftliche Mechanismen, die als unverrückbare Tatsachen nur erscheinen, weil die ‚invisible hand‘ bewußtlos wirkt. Die Erkenntnis der Welt als Ganzer ist nicht das Wissen aller gesellschaftlichen Tatsachen. Freud (1856-1939) hat die Differenz von Tatsachen-Wissen und Bildung einmal so ausgedrückt: ein Neurotiker kann nicht geheilt werden durch eine Vorlesung über Neurosen; ein Neurotiker kann sehr wohl genau wissen, was eine Neurose ist, aber unter einer solchen leiden. Aufklärung ist daher kein Auswendiglernen und reproduzieren von Tatsachen; Bildung ist nicht zu verwirklichen durch didaktische, der Sache äußerliche Techniken – das unterscheidet sie von der Ausbildung auf einen bürgerlichen Beruf, von der Aneignung entfremdeten Wissens.

Als Aufklärung über gesellschaftliche Selbstverständlichkeiten – geltende allgemeine Überzeugungen, Ideologien – verhält Bildung sich kritisch zu den herrschenden Verhältnissen. Bildung ist vor allem Kritik jeder Form von Herrschaft, von „Autorität“ (Schleiermacher), werde diese nun politisch, ökonomisch oder kulturell ausgeübt. Bildung ist der Widerstand gegen „Uncultur und Barbarei“ (Fichte). Der Bildung ist die vernunftgegründete Utopie einer freien Gesellschaft freier Menschen wesentlich. Wenn Bildung allein in Form von Aufklärung über undurchschaute individuelle und kollektive Gedanken und Handlungen erfolgt, zielt sie darauf, das Individuum – alle Individuen – von Vorurteilen und Ideologien zu befreien, ihm zum Selbstdenken zu verhelfen. Darum, forderten Kant, Schleiermacher und Humboldt, müsse die Universität frei von autoritären Weisungen und demokratisch verfaßt sein. Die Bildung darf nicht externen Imperativen unterworfen und in ein Mittel zur Verwaltung des Staates oder der Produktion gesellschaftlichen Reichtums verwandelt werden. Bildung ist kein Mittel für fremde Zwecke, sondern Selbstzweck. Darin liegt die Freiheit der Universität, die Freiheit des Gedankens, die Praxis der Freiheit. Bildung ist vielmehr Kritik der Instrumentalisierung des Menschen, Kritik jeder Form von Autorität, sei sie politisch, ökonomisch oder kulturell.

Humboldt hat diesen Prinzipien ein letztes, deutsches hinzugefügt: „Einsamkeit und Freiheit“. Schon Kants Beschränkung der Bildung auf die Philosophie trennt die Welt in eine Welt innerlicher Freiheit und eine Welt äußerer Unfreiheit. Im „bürgerlichen Amte“ sei der Mensch bloß ein „Werkzeug“ und zum Gehorsam gezwungen. Fichte, Humboldt und Schleiermacher haben entsprechend formuliert: Die Studierenden haben sich vom

Materialismus der bürgerlichen Welt in die Einsamkeit der Bildung zurückzuziehen und dort die Praxis des freien Gedankens zu verwirklichen. Die Freiheit auf der Humboldt-Universität geht zusammen mit einem Untertanengeist, der die äußere Welt einerseits verachtet, weil er sich ihr andererseits blind fügt. Bildung, im deutschen Sinne, ist antirevolutionär und widerspricht insofern ihrer eigenen Idee. So hat die Idee der Bildung in Deutschland dem ‚autoritären Staat‘ und dem ‚autoritären Charakter‘ den Weg bereitet; der Widerspruch der Bildung in Deutschland führte zu ihrer Selbstliquidierung. An die Idee der Humboldt-Universität heute anzuschließen ist darum ein höchst problematisches Unterfangen.

III.

Der Zusammenhang von Bildung und (bürgerlicher) Revolution löste sich endgültig in der Epoche des Imperialismus (1870-1918), die der Epoche des Liberalismus und der politischen Revolutionen in Nordamerika (1776), Frankreich (1789) und Lateinamerika (um 1810/20) nachfolgte. Der Anspruch, die gesellschaftliche Welt als Ganze vernünftig zu erkennen und einzurichten, wurde eingezogen. Um die Mitte des 19. Jahrhunderts spalteten sich die Fachwissenschaften vom Menschen (naturwissenschaftliche Medizin und Psychologie), von der Gesellschaft (Soziologie) und der Politik (Politologie) von der Philosophie ab. Die neuzeitlichen mathematischen Naturwissenschaften, die schon im 17. Jahrhundert durch Galileo Galileis Astronomie und Physik begründet worden waren, wurden nun ökonomischen Imperativen unterworfen. Die Bildung wurde am Ende des 19. Jahrhunderts auf Ausbildung, das Wissen auf ein nützliches, ökonomisches verwertbares Wissen reduziert: auf eine Ware.

Einerseits wurden die Naturwissenschaften etwa seit 1850/70 systematisch ökonomisch genutzt. Der Bereich der gesellschaftlichen Produktion war in den Epochen der Renaissance (1420-1520) und des Handelskapitalismus (1520 - 1760) weitgehend von handwerklich tradiertem Wissen geprägt. Auch die erste Industrielle Revolution (ab 1765) beruhte vor allem auf Erfindungen von Laien, Handwerkern und Tüftlern; eine wichtige Ausnahme bildete die Entwicklung der Lokomotive durch den Ingenieur Stevenson. Erst die zweite Industrielle Revolution setzte systematisch Wissenschaft in Technik zur Steigerung des Kapitalprofits um: die Erfindungen des Automobils, des Gummireifens, der Stahlproduktion, chemischer Kunststoffe, des Dynamits, chemischer Düngemittel, der Elektrizität, des Flugzeugs, der Erzeugung elektrischer Energie, etc. waren von hohem ökonomischem Nutzen. Neben die Universitäten traten um 1870 neue Hochschulen: die Technischen Hochschulen, die – besonders in den USA – von der Industrie gefördert wurden. In den kapitalistischen Großunternehmen wurden Forschungslabors eingerichtet.

Andererseits wurden die Sozial- und Geisteswissenschaften ab 1870 zu einer wichtigen ökonomischen Ressource. In den neu entstehenden, international ausgerichteten kapitalistischen Großbetrieben (Trusts) und Betriebseinheiten (Kartellen) wurden Produktion und Absatz von Waren wissenschaftlich rationalisiert. Die Form der Rationalisierung war der Taylorismus: die Spaltung von Kopf- und Handarbeit, von Angestellten- und Arbeiter-Tätigkeiten. Der Mensch, ob Kopf- oder Handarbeiter, wurde dabei auf eine nützliche Funktion in einem großen Maschinensystem reduziert; in Chaplins ‚Modern Times‘ wird das anschaulich gezeigt. Die kapitalistischen Betriebe benötigten vor allem Betriebswirte und Juristen. Dieselben Berufsgruppen waren auch

für die nun schnell anwachsende Staatsbürokratie relevant. Während der liberale Staat die Wirtschaft sich selbst überließ, suchte der Staat des Imperialismus den ‚Markt‘ im Interesse der großen Unternehmen – im Kapitalinteresse – zu steuern. Dafür benötigte man Betriebswirte, Volkswirte, Juristen, Statistiker, Organisationsfachleute. Die Universitäten waren nun nicht mehr Stätten der Bildung, sondern der Produktion ökonomisch nützlicher Fachmensen und ökonomisch verwertbaren Wissens. Der ausgebildete Mensch besaß nicht mehr Einsicht in das, „was die Welt im Innersten zusammenhält“; er war nicht mehr zum kritischen, autonomen Individuum gebildet worden, sondern zum Objekt fremder Interessen: zum autoritären Charakter.

Die bürgerliche Kulturkritik beschrieb diese Zerstörung der Bildung um 1870/80 sehr eindringlich. Friedrich Nietzsche (1844-1900) formulierte: „So ein exklusiver Fachgelehrter ist dann dem Fabrikarbeiter ähnlich, der sein Leben lang nichts anderes macht als eine bestimmte Schraube oder Handhabe zu einem bestimmten Werkzeug oder zu einer Maschine, worin er dann freilich eine unglaubliche Virtuosität erlangt.“ Der Ökonom und Soziologe Max Weber (1864-1920) beobachtete in den USA die Verwandlung der Universitäten in Wissensbetriebe: „Der junge Amerikaner hat vor nichts und niemand, vor keiner Tradition und keinem Amt Respekt, es sei denn vor der persönlich eigenen Leistung des Betreffenden: das nennt der Amerikaner ›Demokratie‹. Wie verzerrt auch immer die Realität diesem Sinngehalt gegenüber sich verhalten möge, der Sinngehalt ist dieser, und darauf kommt es hier an. Der Lehrer, der ihm gegenübersteht, von dem hat er die Vorstellung: er verkauft mir seine Kenntnisse und Methoden für meines Vaters Geld, ganz ebenso wie die Gemüsefrau meiner Mutter den Kohl. Damit fertig.“

Daß Wissen am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts nichts mehr gemein hatte mit der Idee der Bildung, der Befreiung des Menschen und der Menschheit, läßt sich an jenem Ereignis ablesen, das einen Kulturschock auslöste: an dem mit wissenschaftlich-technischen Mitteln geführten Ersten Weltkrieg. Das Wissen war, für alle Welt erkennbar, von der Idee der Befreiung, auch von einer Produktivkraft, in eine Destruktivkraft verwandelt worden. Mit wissenschaftlichen Mitteln wurden ‚Fremde‘ zu Feinden erklärt, die zu vernichten seien. Die Waffen des Ersten Weltkrieges waren angewandte Naturwissenschaft.

IV.

Die in der Epoche des Imperialismus erfolgte Verwandlung von Bildung in Ausbildung, von Wissen in ökonomisch verwertbares Wissen, von produktivem und befreiendem in destruktives Wissen prägte das gesamte 20. Jahrhundert.

Einerseits benötigte der nach der Weltwirtschaftskrise von 1929/33 vor allem in den USA, in Großbritannien und im nationalsozialistischen Deutschland – in sehr unterschiedlichen Formen – durchgesetzte staatsinterventionistische Kapitalismus weiterhin Naturwissenschaftler zur Rationalisierung der Produktion und Wirtschafts- sowie Sozialwissenschaftler und Juristen zur Rationalisierung der Wirtschafts- und Staatsbürokratie. Andererseits wurde die wissenschaftliche millionenfache Vernichtung von Menschen – von den Vernichtungslagern der Nationalsozialisten bis zum Bau und

zur Anwendung der Atom- und der Wasserstoffbombe – in allen Richtungen zur Konsequenz gebracht. Wissenschaft ist seit dem Imperialismus nicht mit Humanität, sondern mit Inhumanität verwandt.

Durch die Weltwirtschaftskrisen von 1973/79 wurde nun der Staatsinterventionismus durch den – von Friedrich August von Hayek (1899-1992) theoretisch entwickelten – Neoliberalismus abgelöst. Das zentrale neoliberale Dogma ist einfach: Eine staatliche Steuerung des Kapitalismus zur Vermeidung von sozialökonomischen Krisen muß sich zutrauen, Wirtschaft und Gesellschaft als Ganze zu erkennen, um sie als Ganze zu lenken; die Krisen der 70er Jahre hatten nun scheinbar gezeigt, daß dieser Anspruch nicht eingelöst werden konnte. Also lehrt der Neoliberalismus: Wirtschaft und Gesellschaft sind als Ganze nicht zu erkennen und daher auch nicht (staatlich) zu steuern. An die Stelle des lenkenden Staates soll der freigesetzte, durch den Wettbewerb und durch Knappheitspreise gesteuerte Markt treten. Wirtschaftskrisen sollen nicht durch den Sozialstaat, der den Konsum ankurbelt, abgedeckt und überwunden werden, sondern durch Wettbewerb, Abbau staatlicher Lenkung (‚Deregulierung‘ der Wirtschaft), vor allem durch den Abbau des Sozialstaates.

Die neoliberale Strategie löst ideologisch die Gesellschaft auf in Sozialatome und verabschiedet sich ausdrücklich vom sozialstaatlichen Gebot sozialer Gerechtigkeit; sie löst die Nationalökonomie auf in Betriebswirtschaft. Vor allem aber bedeutet der Neoliberalismus: Globalisierung der kapitalistischen Ökonomie. Fällt die nationalstaatliche Steuerung, so tritt an seine Stelle ein übernationaler – globaler – Wettbewerb.

Der Neoliberalismus ist die Ideologie des ungebildeten, des bildungsfeindlichen Bewußtseins. Die Frage nach dem, „was die Welt im Innersten zusammenhält“, ist dem Neoliberalismus ein Hirngespinnst, ein autoritärer wissenschaftlicher Omnipotenzanspruch. Wissen ist nur noch Wissen von einzelnen Momenten, von Ausschnitten der Realität: Fachwissen für vorgegebene, undurchschaute Zwecke. Eine Wissenschaft von der Gesellschaft ist im Neoliberalismus eine überflüssige Veranstaltung; darum sollen an der Hamburger Universität die Geisteswissenschaften – ohnehin längst keine Orte der Bildung mehr – dramatisch reduziert werden. Dem Neoliberalismus ist die ‚Gesellschaft‘ ein Phantom, ein irrationales, undurchschaubares Ganzes; das Subjekt des Neoliberalismus ein gesellschaftlicher Analphabet, der aber in seinem partiellen Arbeitsbereich höchst rational agiert.

Wenn der Neoliberalismus an die Stelle der staatlichen Steuerung von Wirtschaft und Gesellschaft den Wettbewerb setzt und damit ökonomisch den Nationalstaat auflöst in eine ‚Globalisierung‘, dann löst er theoretisch und praktisch alle sozialökonomischen Zusammenhänge auf in vereinzelte Menschen und ‚Betriebe‘. Alles soll durch Wettbewerb gesteuert, dem Wettbewerb untergeordnet werden. Die EU-Verträge von Maastricht, Amsterdam und Nizza nennen ausdrücklich alle denkbaren Politikbereiche, die wettbewerbskonform zu gestalten, zu ‚deregulieren‘ seien. Dazu gehören auch – selbstredend – Bildung und Kultur, Schulen, Berufsschulen und Hochschulen.

Die ‚Bildungseinrichtungen‘ sollen in Wissensbetriebe auf einem Wissensmarkt zur Produktion von humanen Ressourcen für die Verwertung von Kapital umgeformt werden; kein Wert gilt hier mehr als der ökonomische. Die Schüler und Schülerinnen, die Studierenden, die Schulen und Hochschulen sollen in einen permanenten Wettbewerb gesetzt, ihre Leistungen sollen deshalb – wie in den PISA-Studien und in den Hochschul-‚Rankings‘ – permanent getestet und verglichen werden.

Der Zusammenhang von Bildung, vernunftgegründeten Sozialutopien und Humanität, ohnehin längst liquidiert, ist nun auch ideologisch verabschiedet. Im Jahre 1969 haben der Philosoph Theodor W. Adorno und der langjährige Leiter des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Hellmut Becker, über ‚Erziehung zur Entbarbarisierung‘ diskutiert. Becker hat die Frage formuliert: „Wie bildet man Jugendliche dazu, daß sie diese Reflexionen auf humane Zwecke wirklich anwenden?“ Man müsse, hat Becker als These vorgegeben, sich vom „Wettbewerb“ als einem pädagogischen Prinzip verabschieden, um Bildung zur Humanität zu verwirklichen. Denn der Wettbewerb enthalte „in sich ein Element der Erziehung zur Barbarei“. Adorno hat dem nachdrücklich zugestimmt: „Ich bin völlig der Ansicht, daß der Wettbewerb ein im Grunde einer humanen Erziehung entgegengesetztes Prinzip ist.“ Es käme darauf an, „sich nicht dumm machen zu lassen“, also nicht dem gesellschaftlichen Analphabetismus zu erliegen. Denn die Idee des Wettbewerbs setzt, wie Hayek ausdrücklich sagt, voraus, daß die Gesellschaft als Ganze undurchschaubar ist.

Der im Wettbewerb erzogene Mensch lernt dadurch, gesellschaftliche Mechanismen als unerkennbar anzuerkennen und sich ihnen blind zu unterwerfen – er lernt, gesellschaftliche Krisen als individuelle Defizite zu begreifen. So hatten die Sozialphilosophen Max Horkheimer und Erich Fromm im Jahre 1936 das Subjekt des ‚autoritären Staates‘, den ‚autoritären Charakter‘, bestimmt. Weil der ‚autoritäre Charakter‘ gar nicht anders könne, als sich den Verhältnissen anzupassen, müsse er sich beständig selbst unterdrücken (Masochismus); daher tendiere er auch dazu, andere zu unterdrücken (Sadismus). So tritt in der totalen Wettbewerbsgesellschaft an die Stelle des Zusammenhangs von Bildung und Revolution der Zusammenhang von entfremdetem Wissen, ‚konformistischer Revolte‘ und ersatzreligiösem Glauben an den ‚Markt‘.

Die Idee der Bildung ist nur zu bewahren, indem die Gründe ihrer Liquidierung reflektiert werden. Wer dem herrschenden gesellschaftlichen Analphabetismus die Bildung bloß entgegenstellt, wird zum bewußtlosen Lobredner vergangener Zeiten und zum hilflosen Ankläger der Gegenwart.

Kunst der Entfesselung

- Die „autonome Universität“ und das Ende des Universalismus

von *Magnus Klaue*

Die Lust an der Freiheit

In Peter Weirs Film „Der Club der toten Dichter“, der für viele Mitte der siebziger Jahre Geborenen eine ähnliche Bedeutung als pädagogischer Utopielieferant gehabt haben dürfte wie für ältere Generationen „Die Feuerzangenbowle“, spielt Robin Williams den linkscharismatischen, penetrant gutherzigen Lehrer John Keating, dessen Dauergrinsen für seine Schüler inmitten der repressiven Atmosphäre ihres Elite-Internats Vorschein einer durch Einbildungskraft beseelten besseren Wirklichkeit ist. In Wahrheit ist er eher ein emotionaler Fitnesstrainer und verkörpert gegenüber den abgehalfterten pädagogischen Autoritäten, die der subjektiven Befindlichkeit ihrer Schüler mit Gleichgültigkeit begegnen und nur auf Leistung pochen, den guten Papa, der jedem Zögling ein „Sei Du selbst!“ mit auf den Weg gibt und dessen Kompetenz weniger in seinen Fähigkeiten als in seiner „ganzen Person“ besteht. Konsequenter agiert er mit vollem Körpereinsatz, wirft sich beim Gedichtrezitieren mit geröteten Wangen in die Brust, ermuntert die Schüler, auf das Lehrerpult zu steigen, um zu sehen, wie die Welt von dort oben aussieht, und gibt euphorisierende Parolen von sich wie ein Fähnleinführer. Einige von Keatings Fans gründen die Geheimgesellschaft „Club der toten Dichter“, um im Geiste ihres Lehrers ohne institutionellen Zwang Gedichte lesen und schreiben zu können. Als im Zuge ihrer Partisanenaktivitäten ein Schüler verunglückt, gibt die Schulleitung dem progressiven Pädagogen die Schuld. Bevor dieser seinen Abgang hat, erklimmt der schüchternste Zögling das Pult und verabschiedet sein Idol mit den Worten „Oh Captain, mein Captain“.

Aufmerksame Zuschauer haben sich schon seinerzeit gefragt, worin denn die Schulkritik dieses Films bestehen soll, war es doch ganz einfach der letzte Schrei pädagogischer Modernisierung, der hier als das Andere der schlechten Realität ausgegeben wurde. Heute ist aus dem Film noch der letzte Rest widerständigen Potentials gewichen. Selbst an den Universitäten grinst jeder Juniorprofessor wie Robin Williams, und strukturkonservative Dozenten werden von Bachelor-Studenten gefragt: „Warum machen wir denn keine Gruppenarbeit?“ Der Individualforscher, der seinen Genuß an einsamer Arbeit über den Büchern findet, ist ersetzt worden durch den Motivationstrainer, für den noch die verbindlichste Erkenntnis ein „Ereignis“ ist und der den Examenskandidaten, deren Anzahl ein Kriterium für seine Evaluation darstellt, die Wahrheit aufschwätzen muß wie ein Focus-Abonnement. Dabei läßt sich von John Keating lernen, wie es sich mit der „Lust am freien Denken“ verhält, mit der die von staatlicher Gängelung befreite „entfesselte Universität“ der Gegenwart so gerne wirbt. Im Modus der Konfrontation vom Zwang der Institution, die aus den Schülern keine guten Menschen, sondern brave Schulabgänger machen will, mit der Herzenswärme des Charismatikers, der den Schülern nicht in seiner sozialen Rolle, sondern als durch freiwillige Hingabe sanktionierter Guru begegnet, stellt der Film nicht Norm und Freiheit, sondern zwei Modelle von Autorität gegenüber.

Die Autorität der Institution ist repressiv, jedoch in ihrer Repression egalitär: Für sie zählt nur, was der Einzelne leistet und wie gut er gehorcht, aber nicht, wer er „eigentlich“ ist. Die Autorität des Charismatikers dagegen appelliert an jeden Einzelnen persönlich und drängt

nicht auf Einhaltung von Regeln, sondern auf Gehorsam ohne Befehl; nicht auf abstrakte Uniformität, sondern auf individuellen Konformismus. Sie ist weniger Verbots- als Schutzmacht: Nicht der Schüler hat ihr gegenüber Leistungen zu erbringen, um belohnt zu werden, sondern sie schenkt dem Schüler Wärme und Vertrauen, um ihn nicht als Schüler, sondern als „ganzen Menschen“ zu verpflichten. Solche Autorität produziert keine Freiheit, sondern refraktäres Ketzertum, das sich, wie die Schlußszene des Films zeigt, im selben Moment, da es sich gegen die Autorität der Institution erhebt, der im „Captain“ personifizierten charismatischen Herrschaft umso blinder ausliefert. Im System der repressiven Institution hätte aus dem schüchternen Außenseiter womöglich ein autonomes Individuum werden können, weil Abstraktion und Vereinzelung demjenigen, der ihnen standzuhalten und sie zu reflektieren vermag, zu einem starken Ich verhelfen können, das sich gegen den Prozeß seiner Hervorbringung im Namen seines eigenen Prinzips wehrt. Der paternalistische Charismatiker dagegen, der gegen die Institution aufmuckt wie der Bürger gegen den Staat, weil es ihm um die „Menschen“ in ihrer Eigentlichkeit geht, sistiert diesen Prozeß. Indem er seinen Zöglingen den Zwang zur Vereinzelung erspart, ohne an dem institutionellen System etwas zu ändern, erkaufte er sich ihre persönliche Hörigkeit, in der sich ihr unverwechselbares Selbst realisieren soll. Deshalb leuchten seinen Schülern vor jeder Stunde die Augen in ehrlicher Vorfreude: Von paternalistischer Autorität gewährte Freiheit verschafft Lust, weil sie Protektion verschafft. Substantielle Freiheit dagegen macht Angst: vor dem Ausschluß aus der Gesellschaft; davor, daß die nächsten Menschen einem plötzlich die fernsten werden, ja daß man selbst ein anderer werden könnte. Kants Begriff der Aufklärung wollte den Menschen helfen, sich vor dieser Freiheit nicht allzu sehr zu fürchten.

Freiheit als Zumutung

Der einschlägige Passus in Kants „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ gilt „aufgeklärten“ Linken heutzutage als Ausweis von Kants Verhaftung in „bürgerlicher Ideologie“: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. ... Faulheit und Feigheit sind die Ursachen, warum ein so großer Teil der Menschen, nachdem sie die Natur längst von fremder Leitung freigesprochen ..., dennoch gerne zeitlebens unmündig bleiben; und warum es anderen so leicht wird, sich zu deren Vormündern aufzuwerfen. Es ist so bequem, unmündig zu sein. Habe ich ein Buch, das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt, der für mich die Diät beurteilt, usw.: so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen. ... Daß der bei weitem größte Teil der Menschen (darunter das ganze schöne Geschlecht) den Schritt zur Mündigkeit, außer dem daß er beschwerlich ist, auch für sehr gefährlich halte: dafür sorgen schon jene Vormünder, die die Oberaufsicht über sie gütigst auf sich genommen haben. Nachdem sie ihr Hausvieh zuerst dumm gemacht haben, und sorgfältig verhüteten, daß diese ruhigen Geschöpfe ja keinen Schritt außer dem Gängelwagen, darin sie sie einsperreten, wagen durften: so zeigen sie ihnen nachher die Gefahr, die ihnen drohet, wenn sie es versuchen, allein zu gehen. Nun ist diese Gefahr zwar eben so groß nicht, denn sie würden durch einigemal Fallen wohl endlich gehen lernen; allein ein Beispiel von der Art macht doch schüchtern, und schreckt gemeiniglich von allen ferneren Versuchen ab.“

Arrogant und oberlehrerhaft, so der geläufige Einwand, fertigt hier ein Bürger, der von „falschem Bewußtsein“ keine Ahnung hat, die den Individuen zur zweiten Natur gewordene Heteronomie als Resultat von „Faulheit“ und „Feigheit“, mithin als individuell zurechenbare Schuld ab. Gerade die Insistenz auf der individuellen Zurechenbarkeit von Unmündigkeit, die Kant mit all jenen verbindet, auf die „aufgeklärte“ Linke sich gern berufen, macht jedoch die Radikalität seines Autonomiebegriffs aus und ermöglicht ihm Einsichten, die sich heute wie eine Beschreibung des bildungspolitischen Status quo lesen. Nicht zufällig nennt Kant als Beispiele für „Vormünder“ die Gelehrten, Seelsorger und Ärzte. Im Gegensatz zu Bürokraten und Deputierten kommt ihnen Autorität nicht als Äußerliches, mit ihrem sozialen Status Verbundenes zu, sondern realisiert sich in ihrem persönlichen Wesen, ihrem pädagogischen oder schamanischen Eros. Sie schützen, was sie beherrschen, und unterwerfen, indem sie fördern, heilen oder trösten. Im Begriff des „Vormunds“, der Autoritäten bezeichnet, die sich für diejenigen einsetzen, die sie entmündigen, ist dieser Doppelcharakter aufbewahrt. Wer im Fall des Normverstoßes mit Strafe droht, unterstellt beim anderen immer auch eine, wenngleich zu unterdrückende, Fähigkeit zum Widerstand. Die Vormundschaft hingegen bedeutet ihren Schützlingen, sie könnten nur in Eintracht mit ihr die ersehnte Freiheit erlangen, nicht aber *gegen* oder *ohne* sie. Der Normautorität muß man nur gehorchen, seinem „Vormund“ hat man Dankbarkeit entgegenzubringen. Angesichts der trüben Melange von institutioneller Herrschaft und Vormundschaft, auf welche Aufklärung zu regredieren droht, kann den aufrechten Gang (zu Kants Zeit noch unverbrauchte Metapher bürgerlicher Freiheit) nur lernen, wer das Fallen riskiert. Der Vorwurf der „Faulheit“ und „Feigheit“ gegen die im Stande der Unfreiheit Verharrenden verleugnet nicht den internalisierten Zwang – Kant selbst konzidiert, die „Unfreiheit“ sei den Menschen „beinahe zur zweiten Natur geworden“ –, sondern appelliert daran, daß es jedem, ohne Ansehen von Stand und Geschlecht, prinzipiell möglich sei, Verhältnisse abzuschaffen, die den Naturzwang verewigen, und sich aus diesen zur Mündigkeit „herauszuarbeiten“. Aus Furcht vor dieser Zumutung, aus der Ahnung, daß Sicherheit und Gewalt miteinander verfilzt sind, Freiheit also Unsicherheit bedeuten könnte, kehren die zum autoritären Widerstand aufgestachelten Schüler in Peter Weirs Film der Institution den Rücken, statt sie hilflos zu machen, und werfen sich Keating in die Arme, der so tut, als ließe sich der Gegensatz zwischen Pflicht und Glück durch einen reinen Willensakt aufheben: durch Bekenntnis zur Autorität des Charismatikers, der die Personalunion von Kopf, Herz und Hand verkörpert.

Institutionalisierter Universalismus

Wilhelm von Humboldts Reflexionen zur universitären Bildung, deren Integrität keinen Schaden dadurch nimmt, daß Annette Schavan sich auf sie beruft, sind der Versuch, den institutionellen Rahmen zu bestimmen, in dem sich ein durch keine Vormundschaft eingeschränkter Begriff geistiger Autonomie mit seinen spezifischen Denk- und Erkenntnisformen verwirklichen könnte. Humboldt geht dieser Frage auf drei Ebenen nach: anhand des Verhältnisses der Forschenden untereinander, des Verhältnisses von Lehrern und Schülern sowie zwischen Universität und Staat. Trotz rhetorischer Berufung auf die angeblich den Endzweck aller Bildung ausmachende „moralische Kultur der Nation“ bestimmen seine Ausführungen „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ geistige Bildung weder als instrumentelles Wissen noch als organischen Ausdruck einer Nationalkultur, sondern als „einen nicht absichtlich, aber von selbst zweckmäßig vorbereiteten Stoff“, der seinen immanenten Konstitutionsgesetzen folge, die ihrerseits nur „mit der subjektiven Bildung“ vermittelt zu

sich selbst kommen könnten. Die „objektive Wissenschaft“ existiert demnach nicht als außerhalb oder über den Subjekten Vorhandenes, sondern erlangt ihre universale Verbindlichkeit allein dadurch, daß die Subjekte in ihrer Unterschiedlichkeit und Widersprüchlichkeit sie immer wieder aufs Neue aus sich heraus hervorbringen. Deshalb ist Wissenschaft an der Universität im Gegensatz zur Schule, die „es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu tun hat“, stets „als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem“ zu behandeln. Die berühmte Formel von der „Einsamkeit und Freiheit“ hat nichts Heroisches, sondern drückt präzise aus, daß Zusammenarbeit auf dem Gebiet geistiger Erkenntnis nicht als „Teamwork“ auf der Basis von Arbeitsteilung und Ersetzbarkeit funktionieren kann, sondern nur als „sich immer selbst wieder belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken“ – „und zwar nicht bloß, damit einer ersetze, was dem anderen mangelt, sondern damit die gelingende Tätigkeit des einen den andern begeistere und allen die allgemeine, ... in den Einzelnen nur einzeln oder abgeleitet hervorstrahlende Kraft sichtbar werde“. Die besten Traditionen des bürgerlichen Liberalismus leben in dieser Konzeption fort als Vorstellung, daß die Konkurrenz der je Einzelnen deren Fähigkeiten und Erkenntnisse nicht auf ein schlecht Allgemeines hin nivelliere, sondern sie in ihrem Wahrheitsgehalt, der eben nie „einzeln“ oder „abgeleitet“, sondern nur als „ungezwungenes“ und „absichtsloses“ Allgemeines sich verwirklichen kann, überhaupt erst hervortreten lasse. Deshalb besteht zwischen Lehrern und Schülern weder ein Verhältnis autoritärer Unterordnung noch eine kumpanehafte Partnerschaft. Die nicht wegzurechnende Sachautorität des Lehrers gegenüber den Schülern, die soziale und intellektuelle Distanz zwischen beiden, wird vielmehr bejaht als Voraussetzung autonomer Erkenntnis: „[S]ein Geschäft hängt mit an ihrer Gegenwart ...[E]r würde, wenn sie sich nicht von selbst um ihn versammelten, sie aufsuchen, um seinem Ziele näherzukommen durch die Verbindung der geübten, aber eben darum auch leichter einseitigen und weniger lebhaften Kraft mit der schwächeren und noch parteiloser nach allen Richtungen mutig hinstrebenden.“

Weit davon entfernt, die Diskrepanz zwischen Lehrern und Schülern autoritär aufzuheben, wird diese zum Konstituens einer Gewaltenteilung, in der sich Lehrer und Schüler wechselseitig helfen, indem sie die Borniertheit des je anderen kontrollieren und korrigieren: Die notwendige intellektuelle Verhärtung und Einseitigkeit des Lehrers findet ihr Korrektiv in der „Parteilosigkeit“ des Schülers, deren notwendige Blindheit ihrerseits durch den geistigen Widerstand des Lehrers in die Schranken gewiesen wird, damit die Erkenntnis, der beide dienen, sich nicht willkürlich oder nach autoritativen Normen, sondern ihrer eigenen Logik gemäß entfalten kann. Eben dieses Prinzip wechselseitiger Korrektur und Kontrolle bestimmt auch das Verhältnis zwischen Universität und Staat. Von ihrer inneren Konstitution her sind die wissenschaftlichen Anstalten „von aller Form im Staate losgemacht“, da sie „nichts anderes als das geistige Leben der Menschen“ vorstellen, dessen universaler Gehalt sich in ihren Institutionen konkretisiert. Der Staat muß sich daher „immer bewußt bleiben, ... daß die Sache an sich ohne ihn unendlich besser gehen würde“ und daß er von den Universitäten „nichts fordern“ darf, „was sich unmittelbar und geradezu auf ihn bezieht“. Dies ist jedoch kein Plädoyer für eine „autonome Universität“ im Sinne einer von staatlicher Direktive lediglich freigesetzten Cliquenherrschaft, wie sie sich derzeit unter dem Alibi einer „entfesselten“, in Wahrheit eingefrorenen und destruktiv gewendeten Konkurrenz zu verwirklichen droht. Die Verwaltungs- und Antragsprosa, aus der Humboldts bildungspolitische Schriften hauptsächlich bestehen, zeugt im Gegenteil für sein Bewußtsein, daß universitäre Autonomie, solange der Staat fortbesteht – und die Perspektive seiner Abschaffung nimmt

Humboldt nicht in den Blick –, eben nur durch staatliche Reglements hindurch, und nicht durch staatlich sanktionierte „Freisetzung“ der Universitäten als dem Kampf aller gegen alle ausgelieferte Zwangskollektive, gewährleistet werden kann. Der universitären Freiheit droht nämlich nicht bloß Gefahr vom Staat, „sondern auch von den Anstalten selbst, die, wie sie beginnen, einen gewissen Geist annehmen und gern das Aufkommen eines andern ersticken“. Als den Subjekten, die ihn konstituieren, fremd gegenüberstehende Kontrollmacht ist der Staat nicht nur Gefahr für die sich in „absichtslosem Zusammenwirken“ realisierende universitäre Freiheit, sondern auch Korrektiv gegenüber der den wissenschaftlichen Anstalten gerade wegen ihrer Autonomie notwendig innewohnenden Tendenz zur korporatistischen Abschottung, zu einer den „Geist“ nicht belebenden, sondern „erstickenden“ Konkurrenz.

Partikularismus und Anti-Etatismus

Eine solche „erstickende“ Konkurrenz, welche die Universitäten von staatlichen Reglements „entfesselt“, um sie ohne Planungssicherheit dem Kampf um die aus staatlicher wie privater Quelle sich speisenden Finanzmittel auszusetzen und ihre „Flexibilität“ und „Kreativität“ zu fördern, wird heute unter dem Deckmantel der Liberalisierung gerade durch „Rückzug“ des Staates staatlich verordnet. Die durch die Föderalismusreform und dann durch die von den einzelnen Bundesländern „autonom“ durchgeführten Universitätsreformen gewonnene „Freiheit“ macht aus den Universitäten, gerade indem sie ihnen ihr angeblich einengendes staatlich-administratives Korsett nimmt und sie als Marktsubjekte setzt, erst recht Agenten des Staates, die sich ihre Abhängigkeit als „Autonomie“ zueignen, um sie in Eigenverantwortlichkeit als gegeneinander losgelassene Cliques zu exekutieren. Deshalb ist der neue universitäre Geist anti-individualistisch und anti-etatistisch zugleich: Weil sie im Kampf um den ohnehin immer karger Anteil am Kuchen, der zur Reproduktion der eigenen Klientel notwendig ist, ein „Profil“, mithin einen höchst individuellen Konformismus ausbilden müssen, dessen „Originalität“ umso preiswürdiger ist, umso ungebrochener er sich als individuelles Abbild unmittelbarer Herrschaft zu erkennen gibt, wird der Staat mit seiner schwerfälligen Bürokratie, welche die „Eigeninitiative“ hemmt, ebenso zum Feind wie der Individualforscher, der keine Drittmittel einwirbt, oder der professorale Gelehrte, der auf der Autonomie des Erkenntnisgegenstands gegenüber den Sachzwängen des Lehrbetriebs beharrt. Die von Humboldt avisierte Konkurrenz in Freiheit arbeitender Individualforscher, die einander umso mehr „begeistern“, umso strenger sie sich der sie trennenden Distanzen bewußt sind, wird dadurch ebenso neutralisiert wie der universalistische Anspruch einer Erkenntnis, die ihre Verbindlichkeit dadurch erhält, daß sie, wie Humboldt sagt, „aus dem Innern stammt“, also stets nur vermittelt durch die geistige Erfahrung des Einzelnen sich artikuliert. An die Stelle der anonymen staatlichen Institutionen, welche die Ausbildung zueinander im Widerspruch stehender, im Streit der Disziplinen miteinander kommunizierender „Schulen“ erst ermöglicht haben, tritt die in „Promotionsverträgen“ kodifizierte Protektion durch die Cliques, die nicht einmal mehr für verschiedene Ideologien stehen, sondern nur noch Agenten des Selbsterhaltungszwangs sind, den sie in ihren Teammitglieder verewigen, indem sie sie nach außen hin vor ihm schützen.

Angesichts dessen kann es nicht verwundern, daß die gesamte dekonstruktivistisch aufgemöbelte Logik linksautonomer „Herrschaftskritik“, wonach es „kein Außerhalb der Macht“ gebe, Wissen immer auch „Herrschaftswissen“ und jede Erkenntnis zwangsläufig „perspektivisch“ sei, vom kurrenten akademischen Betrieb widerstandslos absorbiert werden kann, dessen Abbild die Kulturwissenschaften sind. Der schlechte Partikularismus,

der sich in solcher Hypostasierung der „Perspektiven“ Bahn bricht und jeden Versuch der Vermittlung zwischen Besonderem und Allgemeinem, jedes Festhalten an einem Begriff universaler Wahrheit, die sich im je Individuellen aufsuchen lasse, als repressiv verwirft, ist Ausdruck eines Zustands, der nach Adornos Worten „kein Privileg mehr duldet und doch gänzlich in dessen Bann steht“. Gerade weil es sich die Herrschaft als universale *wünscht*, erscheint dem neidbeißerischen Bewußtsein jedes Privileg als zu liquidierender Rest: Privilegien erscheinen ungerecht, nicht weil sie partikular sind, sondern weil sie der ersehnten negativen Gleichheit im Weg stehen, in der kein anderer bekommen darf, was man selbst entbehrt. Erst wenn die Herrschaft tatsächlich universal wäre, käme es endlich gar nicht mehr darauf an, welche Disziplin man mit welcher Erkenntnisabsicht betreibt oder welcher „Schule“ man angehört, weil allein die Zugehörigkeit zu ihr, und nicht ihr konkreter Wahrheitsgehalt, für den geistigen Selbsterhalt relevant wäre. Die Sehnsucht nach solch universaler Herrschaft auf dem Gebiet des Geistes ist es, die sich im Pochen auf den „Perspektiven“ Geltung verschafft, das keine Widersprüche kennt, die stets auf unteilbare Wahrheit verweisen, sondern nur noch Unterschiede, die beliebig teilbar sind. In einem solchen Milieu teilbarer Wahrheiten koexistiert eine autoritäre Bürokratie, die im Modulsystem ja nicht verschwindet, sondern erst recht ganz unmittelbar als Überwachungsapparat eingesetzt wird, mit zahllosen dispersen „Clustern“ und Sonderforschungsbereichen, die im Kampf um die Verteilung der Budgets in blinder Anarchie immer zugleich mit- und gegeneinander agieren. Wie der Staat nicht mehr als Ordnungsmacht in den Blick kommt, sondern nur noch wahlweise als Objekt forschungspolitischer Beutemacherei oder als temporär abrufbarer Büttel zur Restitution universitärer Disziplin, so ist den Arbeits- und Forschungsbereichen ihr spezifischer Gegenstand längst äußerlich geworden, bloßes Ticket für die Fortsetzung der Fahrt auf der geisteswissenschaftlichen Geisterbahn. Keiner erwartet sich mehr etwas, keiner streitet mehr für oder gegen etwas, denn alle wollen vor allem eins: dabeibleiben, und loben sich deshalb gegenseitig ob der „Vielfalt“ ihrer „Perspektiven“. Die intellektuelle Ödnis, die derlei Pluralismus mittlerweile hinterlassen hat, zeugt deutlich von der Gewalt, die in ihm weiterlebt.

Kanon und Universalität

Wo die „Vielheit“ und die „Logik der Differenz“ den bestimmten Widerspruch als Ort der Wahrheitserkenntnis und der „Diskurs“ den wissenschaftlichen Streit ersetzt hat, tritt an die Stelle des Kanons, gegen dessen alleinige Vorherrschaft an den Universitäten in den sechziger Jahren mit guten Argumenten protestiert worden ist, nicht etwa die vielberufene „transdisziplinäre“ Freiheit, sondern die Ordnung des Handbuchs, die jede Erkenntnis in positives Wissen transformiert und den Wahrheitsgehalt des curricularen Kanons dadurch ebenso liquidiert wie die Hoffnung auf dessen Überwindung. Ein Kanon im emphatischen Sinn, wie er den protestierenden Studenten der sechziger und siebziger Jahre ja noch unmittelbar präsent gewesen ist, kodifiziert nicht einfach totes Wissen, sondern stellt die nach Maßgabe des bürgerlichen Bildungsbegriffs sedimentierte Tradition als lebendige geistige Erfahrung vor, an der sich jeder abzarbeiten hat, auch und gerade wenn das Korsett dieses Bildungsbegriffs, der in Deutschland stets nur als Karikatur existiert hat, überschritten werden soll. Noch 1966 hat der wahrlich nicht des Philistertums verdächtige Karl Otto Conrady seiner „Einführung in die Neuere Deutsche Literaturwissenschaft“, deren Neuauflage die Hälfte der kurrenten Handbuchproduktion überflüssig machen würde, einen Kanon zur kritischen Lektüre beigelegt. „Kritik“ indessen, wenn der Begriff denn mehr als eine Phrase sein soll, meint die Fähigkeit zur Unterscheidung und zum Urteil, die abstirbt,

sobald die Bereitschaft dazu erlahmt, sich auf Gegenstände der Erkenntnis überhaupt noch einzulassen, statt sich besserwieserisch über sie zu stellen. In der notwendig bornierten Normativität des bürgerlichen Bildungskanons ist wie immer auch entstellt die Adresse nicht nur auf einen universalen Wahrheitsbegriff, sondern auf einen universalen Begriff der Menschheit enthalten, den jede Kritik, die nicht zur Diffamierung verkommen will, anerkennen und zur Verwirklichung drängen muß. Wie im Ideal des Weltbürgertums virtuell die klassenlose Weltgesellschaft angelegt ist, liegt im bürgerlichen Bildungsbegriff, von dem die empirischen Bürger hierzulande nie etwas wissen wollten – in Deutschland hat es, nach Maßgabe seines eigenen Begriffs, im Grunde nie ein Bürgertum gegeben –, ein Verständnis von Bildung beschlossen, dessen Realisierung die Aufhebung der Klasse, in deren Schranken es entstand, immer schon voraussetzt. Das mittlerweile geschwundene Bewußtsein um diesen Zusammenhang ist es, das schon Vertreter der 68er-Bewegung Adorno und Horkheimer als „bürgerlichen Restbestand“ ihres Denkens ankreideten und das heutige Elitejunioren der Kritischen Theorie als Signum ihrer „Unwissenschaftlichkeit“ und ihres Anachronismus attestieren.

In Wahrheit war der „bürgerliche Restbestand“ des Denkens Kritischer Theorie stets ein bürgerlicher *Überschuß*: die Idiosynkrasie gegenüber jenem Haß auf Bildung und Geist, in dem sich 68er wie Dieter Kunzelmann völlig zurecht mit dem „Volk“, auf das sie sich beriefen, einig glaubten, und ihre „Unwissenschaftlichkeit“ entsprang dem Bewußtsein, daß die „Wissenschaft“ – wie so vieles andere – in einer Welt, in der alle Menschen glücklich wären, vielleicht gar nicht mehr nötig wäre, oder zumindest eine völlig andere Bestimmung erhielte. Eben dieser Erfahrungsgehalt Kritischer Theorie verdankt sich aber selbst dem emphatischen, und daher kritischen, Rekurs auf jene Tradition, welche die leninistischen, maoistischen oder sonstwie volksaufständischen Kämpfer im Namen des „guten“, lediglich zu organisierenden Pöbels schon in den sechziger Jahren mit postpubertärer Brutalität für alle Zeit ersticken wollten. Spätestens nachdem Kunzelmann in einem an Perfidie und antisemitischem Ressentiment schwerlich zu überbietenden Flugblatt „Professor Adorno“ angesichts seines Vorhabens, auf dem Höhepunkt der Studentenrevolte einen Vortrag über Goethes „Iphigenie“ zu halten, als anachronistischen „Bildungsbürger“ dem Amoklauf des nicht nur studentischen Mobs überantwortet hatte, hätte jedem nicht ganz abgestumpften Zeitgenossen klar sein müssen, welcher Ungeist diesen „Aufbruch“ beseelte. Es ist derselbe Ungeist, auf den sich Leute wie Peter Sloterdijk, dem ausgerechnet das dummfeministische „Busenattentat“ auf Adorno nicht als faschistische Hetze, sondern als Geburtsstunde der Kritik erscheint, oder Norbert Bolz, der Harald Schmidt als wahrhaftigen Adorno feiert, inzwischen mit jener Dreistigkeit berufen, die sich allein dem Wissen um die Einigkeit mit der Mehrheit verdankt. Noch die Popularität des in sich „linksradikal“ apostrophierenden Zirkeln begeistert herumgereichten Dietmar Dath dürfte sich der Tatsache verdanken, daß dieser sich selbst als „Leninist“ bezeichnet, zugleich aber auch jene wohlorientierte Bildungsentsorgung betreibt, die sich Postmoderne nennt und keinen Kanon, sondern nur „Archive“, keine Werturteile, sondern nur „situierete Sprechorte“ kennt. Fast schon ist es bedauerlich, daß deren Protagonisten, anders als manch alte Leninisten, nicht einmal ungebildet sind, sondern im Gegenteil derart viel wissen, daß sie mit ihrer Bildung nichts anderes anfangen können, als ein endloses Recycling zu betreiben. Obwohl sie sich nicht mehr in Imitation kleinbürgerlicher Patzigkeit gegen den Geist, der nicht satt mache, ergehen, sind sie sich mit den linken Volkstribunen einig in der Verachtung des Ballastes, der Bildung heißt und gegen dessen normativen Anspruch man sich wehrt wie das Baby gegen den Strampelanzug. Deshalb ist es kein Widerspruch, sondern konsequent, daß ein „Leninist“ gleichzeitig bei der „Zeitung für

Deutschland“ angestellt sein, in der „Phase 2“ publizieren und Bücher über „Buffy“ schreiben kann, ohne daß irgendjemand ihn höflich darauf hinweist, daß er sich zum Narren macht. Deshalb auch ist es Zeichen von Konsequenz, und nicht von Opportunismus, daß es ehemalige Protagonisten der 68er-Bewegung sind, die sich heute mit dem gleichen Eifer an die „Entfesselung“ der Uni machen, mit dem sie einst deren Besetzung betrieben haben. Endlich können sie mit gutem Gewissen und der Mehrheit im Rücken zu Ende bringen, was sie damals mit schlechtem Gewissen und gegen die Mehrheit durchsetzen wollten: mit dem ideologischen Unrat des bildungsbürgerlichen Humanismus, von dem es zweifellos noch immer reichlich gibt, gleich auch diesen Humanismus selbst zu entsorgen. Deshalb schließlich ist es konsequent und muß in Kauf genommen werden, wenn die wenigen, denen es ernst ist um den Begriff der Universität und dessen Wahrheitsgehalt, sich als „Konservative“ titulieren lassen müssen, ist doch jede Kritik, die sich nicht selbst verraten will, zumindest in dem einen Sinn notwendig konservativ, daß sie sich an Gegenständen entzündet, an denen das denkende Subjekt sich einmal selbst entzündet, für die es sich begeistert oder über die es sich erzürnt hat und deren Erfahrung es treu bleiben will. In diesem Sinne ist die Universitätskritik der Kritischen Theorie der Universität treu geblieben, weil sie negativ festhält, was in Erinnerung zu bringen heute schon als Verrat am universitären Betrieb gilt: das Glück der Erkenntnis und damit den Begriff des Glücks selbst.

Magnus Klaue

Deutscher Bildungsgeiz

von **Magda von Garrel**

Magda von Garrel ist Sonderpädagogin, Lehrerin, Diplompolitologin und Gründerin der Interessengemeinschaft "Praxistaugliche Schulreformen". Auf der Grundlage langjähriger Praxiserfahrungen mit dem bestehenden Bildungssystem beteiligt sie sich an der kritischen Diskussion über Bildungsmängel und -ziele. Im Rahmen der Proteste an der Universität Leipzig und der Veranstaltungsreihe "Kritik.LOS!" hat sie gemeinsam mit Prof. Dr. Bodo Zeuner (bis 2006 Professor für Politikwissenschaften am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin) einen mit der heutigen Situation vergleichenden Vortrag zur 68er-Bewegung gehalten.

Der hier gewählte Begriff 'deutscher Bildungsgeiz' soll verdeutlichen, dass sämtliche Bildungsbereiche (Kita, Schule, Ausbildung und Hochschule) besonders in Deutschland chronisch unterfinanziert sind. Immer wieder ist die Rede davon, dass wir als rohstoffarmes Land auf die intellektuellen Ressourcen setzen müssen, aber die Realität sieht ganz anders aus.

Die jetzige Krise hat uns besonders brutal vor Augen geführt, wer tatsächlich schnell und umfassend unterstützt wird, wenn Schieflagen drohen: Banken und Konzerne. Von den Bildungseinrichtungen wird wie selbstverständlich erwartet, dass sie sich in diesem Verteilungskampf sittsam und bescheiden verhalten und sich über die ihnen gewährten Bröckchen freuen: Schulen dürfen ihre maroden Gebäude (!) sanieren und Hochschulen dürfen wieder mehr Studenten aufnehmen.

Ausgerechnet in dem für alle weiteren Entwicklungen so enorm wichtigen Schulbereich hat der jahrzehntelange Bildungsgeiz zu zwei nur teilweise oder gar nicht mehr kompensierbaren Mangelerscheinungen geführt: Mangel an optimaler Förderung und Mangel an emotionaler Zuwendung. Dabei wird oft übersehen, dass nicht nur die sog. 'benachteiligten Schüler' von diesen Auswirkungen schwer betroffen sind.

Der Mangel an optimaler (d.h. an individuellen Ressourcen orientierter) Förderung ergibt sich aus den angeblich finanziell gebotenen Einschränkungen auf der Ausstattungs- und Personalebene. So ist Deutschland - im Gegensatz zu vielen anderen europäischen Ländern - nach wie vor nicht bereit, eine sog. 'Doppelsteckung' (d.h. 2 gleichzeitig anwesende Lehrer pro Klasse) einzuführen.

Statt dessen begnügt man sich hierzulande mit ein paar mühsam erkämpften Begleitstunden für den einen oder anderen Schüler, die zudem - aus Vertretungsgründen! - oft genug auch noch ausfallen. Außerdem sind die Klassen immer noch viel zu groß und die für besondere Aktivitäten erforderlichen Räume oft gar nicht vorhanden.

Unter diesen Bedingungen können selbst die noch nicht demotivierten Lehrer/innen keine Wunder vollbringen. Wenn weder Zeit noch Räumlichkeiten eine nachhaltige individuelle Förderung zulassen, wird die optimale Ausschöpfung der doch vorhandenen intellektuellen Ressourcen zu einem reinen Glücksspiel.

Seit einiger Zeit wird die Frühförderung (d.h. die schon in den Kitas einsetzende Förderung) als problemlösendes Allheilmittel gepriesen. Das ist schon allein deshalb unsinnig, weil die in diesem Bereich gegebenen Rahmenbedingungen eine oftmals noch schlechtere Qualität aufweisen. Eine besonders krasse Zumutung stellt die Aufgabenerweiterung für das ca. 1000 Euro netto verdienende Kita-Personal dar.

Außerdem geht auf diese Weise (d.h. bei einem Verzicht auf begleitende Unterstützungsmaßnahmen) die Zeit für die in etlichen Fällen äußerst notwendige emotionale Zuwendung verloren. Dem entsprechend werden den Schulen immer mehr emotional ausgehungerte bzw. gestörte Kinder aufgebürdet, die in ihrer Verzweiflung schon früh Flucht- und Vermeidungstendenzen entwickelt haben, mit denen das deutsche Schulsystem nicht adäquat umgehen kann.

Damit schlägt die Stunde der 'Problemverlagerung', die in diesem Land eine ungute Tradition hat. Statt auch nur einmal darüber nachzudenken, wie man die Probleme an den Wurzeln packen könnte, wird lieber in Kauf genommen, dass die Gesellschaft zu einem späteren Zeitpunkt mit enormen und dann zumeist schon wirkungslosen 'Reparaturkosten' belastet wird (Finanzierung von Familienhelfern, Heimunterbringungen, Gefängnisaufenthalten etc.).

Wenn an diesem mit Händen zu greifenden 'Wahnsinn' beharrlich festgehalten wird, muss die Frage nach dem Vorhandensein fremdbestimmender Einflüsse gestellt werden. Tatsächlich sind es die hauptsächlich an einer kurzfristigen Verwertbarkeit interessierten Wirtschaftslobbyisten, die mehr oder weniger deutlich bestimmen, wo es lang zu gehen hat. Wenn dabei herauskommt, dass ca. 20% der Schüler ihr Leben lang auf der Strecke bleiben, wird das ebenso hingegenommen wie die sich aus der Reduzierung der Studiengänge ergebende Eindimensionalität der Studenten.

Dass auch hierbei Menschen zerbrechen können, ist für die wirtschaftlichen Interessenvertreter ohne Belang, so lange sie sich sicher sein können, dass sich der Staat ausgerechnet bei der Finanzierung der (zumeist ineffizienten) Reparaturleistungen großzügig zeigt. Mithin haben wir es mit folgender Situation zu tun: Ohne seine Geldgeber (d.h. die Steuerzahler) zu fragen, gibt der Staat einen großen Teil des ihm zur Verfügung stehenden Geldes für eine Begrenzung von Schäden aus, die durch eine überwiegend marktwirtschaftlich orientierte Politikgestaltung überhaupt erst entstanden sind.

Dadurch ist eine sehr verhängnisvolle Spirale in Gang gesetzt worden: Weil das Geld für präventive bzw. an individuellen Bedürfnissen orientierte Maßnahmen fehlt, ist der Staat immer stärker auf die finanzielle Unterstützung der Privatwirtschaft angewiesen, die sich diese Gelegenheit zur verstärkten Durchsetzung ihrer eigenen Interessen natürlich nicht entgehen lässt.

Berlin, den 05.06. 2009

M.v.Garrel@t-online.de

„Wieso? Weshalb? Warum? Macht die Schule dumm?“¹

von Prof. Dr. Freerk Huisken 2009²

1. Stimmt, Schule macht dumm. Das steht nicht etwa für ein *Versagen* der Schule, sondern gehört zu ihren *Aufträgen*. Dummheit, was ist das? Es fällt nicht unter Dummheit, wenn man nicht alle 27 Nebenflüsse der Elbe weiß, die chemische Formel von Blei nicht kennt, von Feuerbach noch nie etwas gehört hat oder die neue Zeichensetzung nicht beherrscht. Das ist *fehlendes* Wissen, das kann man sich aneignen, wenn man will. Die äußerst sparsame Vermittlung von Wissen und Kenntnisse an die Mehrheit der Schüler, die frühzeitig für untere Regionen der Berufshierarchie aussortiert werden, weil ihre weitere Qualifikation außer Kosten nichts bringt, fällt auch nicht unter Dummheit, sondern unter schulisch organisierten, bildungspolitisch gewünschten *Ausschluss* von weiterführenden Bildungswegen. Die stehen in der „Wissensgesellschaft“ nämlich nur der Elite offen, also denen, die mit ihrem Wissen den Kapitalstandort Deutschland voranbringen, und denen, die die dafür nötigen Herrschaftsfunktionen ausüben: Juristen, Journalisten, Politiker, Lehrer und sonstige Staatsbeamte.

2. Dummheit ist nicht das, was man *nicht* lernt. Unter Dummheit fällt vielmehr ziemlich viel von dem *was* man lernt und zwar als Hauptschüler wie als Gymnasiast. Die frühzeitige Aneignung einer gehörigen Portion Dummheit braucht es für jene Leistungen, die die Bürger hierzulande ständig erbringen: nämlich für die *freiwillige Unterordnung* unter alle Zwänge und Sachzwänge dieser Gesellschaft. Dazu gehört in erster Linie die *Einbildung*, dass Schule und Uni, alle politischen Einrichtungen und nicht zuletzt der Arbeitsmarkt und die Berufswelt irgendwie schon dafür geschaffen sind, dass man mit einigen Anstrengungen seine frei gewählten Interessen verwirklichen kann – wenn man doch schon in all diesen Abteilungen der Gesellschaft zurechtkommen *muss*. Und dazu gehört in zweiter Linie die Ausstattung des Verstandes mit lauter *falschen* Urteilen über die Gründe, warum das so häufig nicht aufgeht. Dummheit ist – zusammengefasst - die Summe *parteilichen Denkens*, mit der der erzogene Mensch es fertig bringt, alle politischen und ökonomischen Beschränkungen des eigenen Interesses zu verarbeiten *und* dabei brav zu bleiben.

3. Dafür *Beispiele* zu finden, ist nicht schwer: Als *mündiger Staatsbürger* glaubt man z.B. an die Dummheit, dass Wahlen wichtig sind, weil sich damit die Politik zur Rücksichtnahme auf die eigenen Interessen bewegen lässt. Wer an dem dummen Spruch festhält, dass es jeder in dieser Gesellschaft zu etwas bringen kann, wenn er sich nur ordentlich anstrengt, der ist bereits gut erzogenes und von sich und seinen Fähigkeiten überzeugtes *Konkurrenzsubjekt*. Und dann gibt es noch die Dummheiten, die auf den Namen *Moral* hören, mit denen besonders der kritische Mensch alles, was ihn stört, auf fehlende Gleichheit, Gerechtigkeit oder Freiheit und Missachtung der Menschenwürde zurückführt; wofür er dann regelmäßig die Politik verantwortlich macht.

Warum sind das Dummheiten?

- Der *Freund von Wahlen* – er wird dieses Jahr reich beschenkt – lobt ein Wahlrecht, mit dem das Wahlvolk wechselndes Personal für sehr prinzipiell feststehende Regierungsaufgaben auswählt, und der dann nichts mehr dabei findet, sich von den gewählten Machthabern die Existenzbedingungen *diktieren* zu lassen. Wer es als Freiheit schätzt, keiner anderen Obrigkeit zu gehorchen als jener, an deren Wahl er sich beteiligt hat, ist – im genannten Sinne - dumm.

- Der *Freund der Leistungsgesellschaft* lobt die Konkurrenz, die alle entscheidenden Lebensbereiche – Schule, Arbeitsmarkt und Beruf - fest im Griff hat, dafür, dass die Klassengesellschaft ihre Jobs nicht mehr nach Stand, Herkunft, Geschlecht und Rasse verteilt, sondern ganz gleich und demokratisch nach Leistung. Nichts findet er dabei, dass es diese Konkurrenz überhaupt nur dort gibt, wo deren Macher die Anzahl der Siegerpositionen knapp halten und die Masse der Konkurrenten nach ihren Kriterien in Verliererjobs einweisen; wo folglich vor Beginn der Konkurrenz deren zentrales Ergebnis bereits feststeht: die *Berufshierarchie der Klassengesellschaft*. Wer die staatlich verfügte Erlaubnis schätzt, sich in der Konkurrenz daran beteiligen zu dürfen, also alle Mitkonkurrenten möglichst zu Verlierern zu machen, und sich zudem einbildet, das hätte er mit seiner Leistung in der Hand, ist – im genannten Sinne – dumm.

- Und dem *Freund hoher Werte* schließlich schlägt die Sternstunde immer dann, wenn er entdeckt, dass seine bzw. die Interessen der Mehrheit nicht so recht aufgehen. Dann beschwert er sich bei der Politik – was ihm die Demokratie gnädigerweise erlaubt und wofür er sich dann auch dankbar erweist – und wirft ihr Verstöße gegen Gleichheit der Chancen und soziale Gerechtigkeit vor, beklagt Freiheitseinschränkung und Intoleranz. Die Diagnose lautet in der Regel Amtsmissbrauch, *Versagen* der Politik, weil die z.B. „anstatt den Kern des Problems anzugehen, nur an seiner Oberfläche kratzen“, wie es in einem flyer von Bildungskritikern heißt. Wer auf diese Weise Politik und Konkurrenz zu Einrichtungen erklärt, die eigentlich durch hehre Prinzipien dazu verpflichtet seien, seinen Interessen zu dienen; wer meint, dass hierzulande eigentlich alles harmonisch und zur Zufriedenheit aller ablaufen könnte, wenn sich Lehrer, Politiker und Manager nicht immer an ihren eigentlichen Aufgaben versündigen würden, wer also alle hierzulande erlaubten Erfolgswege in Schule und Beruf auf diese Weise *idealisiert*, der ist – im genannten Sinne – dumm.

4. Warum diese Dummheiten zum Erziehungsauftrag des staatlichen und privaten Bildungswesens gehören, ist also leicht zu erkennen: Sie sind das geistige Schmiermittel des demokratischen Kapitalismus, mit dem der freie Bürger ausgestattet wird. Nicht ermittelt ist, warum sie sich in der Köpfen halten, wo ihnen doch jede konkrete Erfahrung, die Menschen in Verfolgung ihrer Lebensplanung in dieser Gesellschaft machen, *widerspricht*. Spätestens nach der vierten Wahlbeteiligung kann man von Wählern hören, dass die da oben ja doch machen, was sie wollen. (Schon wieder eine Dummheit.) Wer wegen Insolvenz entlassen wird, wirft den Unternehmern Undankbarkeit vor (auch eine Dummheit), weiß also, dass Arbeitslosigkeit nicht Resultat seiner Leistungsverweigerung ist. Und selbst der kritische Moralist, der mit seinen Forderungen immer wieder unverdrossen bei jenen staatlichen Stellen antritt, die ihm eine Reform-Suppe nach der anderen einbrocken, weiß, dass er „denen da oben Dampf“ machen muss, was ja wohl nichts anderes bedeutet, als dass „die oben“ auf seine moralisch wertvollen Argumente nicht hören.

5. All diese theoretischen Dummheiten lernt man in der Schule. Dort ist die Erziehung zu solch parteilichem Denken *Lernstoff*. Dafür, dass die falschen Urteile in der Regel unbesehen durchgehen, sorgt die Schule ebenfalls. In ihr ist das Lernen so organisiert, dass gar nicht erst die Unsitte einreißt, die Lerninhalte auf ihre *Stimmigkeit* zu überprüfen. Gelernt wird, was in der Schule *nützt*. Jede schulisch verlangte Verstandesleistung ist nämlich als *Bewährungsprobe* organisiert. Der Erfolgsmaßstab des Lernens ist die *gute Note*, nicht etwa das *Begreifen*. Mit guten Noten wird *belohnt*, wer Gefordertes in geforderter Weise zum angesetzten Zeitpunkt wiedergibt. Die relative *Gleichgültigkeit* gegenüber dem Inhalt des Lernstoffs gehört zur schulischen Aneignungsform von Wissen, Kenntnissen und Urteilen zwangsläufig dazu. Auch das Versprechen späterer *Anwendbarkeit* gilt als wirksames Lernmotiv. Was sich Schüler dann häufig als nützlichen „Praxisbezug“ zurechtlegen, ist der Sache nach folgender Beschluss: In meinen Kopf lasse ich nur rein, womit ich mich später im Dienst an Staats- und Geldmacht nützlich machen kann. Kurz: Die durchgesetzte *instrumentelle* Stellung zur Wissensaneignung verbietet geradezu die Prüfung des Lernstoffs auf ihren *Wahrheitsgehalt*. Deswegen gehört zur höheren Bildung übrigens auch die Dummheit, dass es so etwas wie Wahrheit gar nicht gibt.

6. Wenn regelmäßig die Kritik an Schule – so wie sie hier angedeutet worden ist - mit der Frage nach der *Alternative* konfrontiert wird oder gar blamiert werden soll, dann liegt nicht nur eine weitere gelernte Dummheit, der Imperativ der *konstruktiven Kritik*, auf dem Tisch, sondern zugleich ein *Eingeständnis*: Es ist bekannt, dass die *Herrschaft* in diesem Land sich hütet, für ihre Bürger Alternativen *zum* demokratischen Kapitalismus bereit zu halten; nichts als den wollen sie zum internationalen Erfolgsmodell ausgestalten. Sie schließen sogar umgekehrt jede vernünftige Organisation des Zusammenlebens grundsätzlich – siehe z.B. Art. 14 des Grundgesetzes, der das Privateigentum schützt – aus. Und diese *Alternativlosigkeit* der herrschenden Lebensverhältnisse, der (Sach-)Zwang, sich unter dem Regime von Geld und Privateigentum, Konkurrenz mit ihren Interessengegensätzen, Rechtsordnung und Gewaltmonopol sein Leben unter Aufbietung von Leistungen des *freien Willens* einzurichten, ist es letztlich, unter dem sich gelernte Dummheiten zu einem leider vielfach ziemlich unerschütterlichen *Standpunkt verfestigen*. Wer dann die qua Staatsmacht erfolgte Ächtung jeder Alternative zum herrschenden System ausgerechnet den Kritikern als *fehlenden Realismus* ihrer Kritik vorhält, ist mit seiner Dummheit schon bei gemeiner Parteinahme gelandet.

- 1 Titel der Podiumsdiskussion von lj-solid am 10.06.09
- 2 huisken@online.de; www.fhuisken.de

IV. Texte der Protestierenden

- Formalfehler Vorbehalten – Zeit und Umstände ließen keine bessere redaktionelle Arbeit zu -

Feierliche Einladung

Zu den Protesttagen im GWZ

Die Unzufriedenheit der Studierenden an der Universität Leipzig, welche insbesondere im Zuge der Bologna-„Reformen“ zugenommen hat, ist vielfältig und weit verbreitet. Da die Belange der Studierendenschaft bislang nicht in angemessener Weise gehört wurden, rufen wir zu Protest auf.

Die Gültigkeit der Kritik der Studierenden ist dabei keine Frage von Mehrheit oder Minderheit. Wir behaupten weder, die gesamte Studierendenschaft zu vertreten, noch dies nicht zu tun. Kritik wird nicht durch Quantität gerechtfertigt, sondern durch Notwendigkeit und Inhalte. Rechtfertigungszwang besteht vielmehr seitens der Verantwortlichen in Gremien und Ämtern, sowie derjenigen Unzufriedenen, die Kritik nicht äußern und somit Strukturen, die sie eigentlich ablehnen, erhalten.

Die Protesttage bieten Raum, um ein grundlegendes Verständnis von Bildung und Universität zu diskutieren. An diesem Ideal sollen und müssen sich die aktuellen Zustände an der Uni Leipzig messen lassen. Gleichzeitig dient es als Basis für konkrete Forderungen, die gemeinsam mit allen Teilnehmenden des Protestes entwickelt werden. Ideale anzustreben, heißt nicht sich pragmatischen Lösungen zu verschließen oder sich der Handlungsfähigkeit zu berauben. Ideale setzen jedoch die Grenzen des zumutbaren Pragmatismus.

Der Schwerpunkt wird inhaltlich auf die Strukturen der Universität Leipzig gelegt. Die Diskussion sollte sich aber nicht darin erschöpfen, sondern vielmehr davon ausgehend gesamtgesellschaftliche Probleme wie fehlende Chancengleichheit beim Bildungszugang und den Zusammenhang von Bildung und Gesellschaftskritik mit einschließen.

Die Protesttage sind bewusst inhaltlich offen. Unser Ziel ist die aktive Mitgestaltung aller! Selbstbestimmung ist Teil des Ideals, das die Studierenden einfordern. Selbstbestimmung bedeutet immer auch Verantwortung. Wir stellen uns dieser Verantwortung.

Passivität stützt das Bestehende, deshalb: informieren, reflektieren, diskutieren und positionieren!

Offener Brief an das Rektorat

Rektorat Prof. Dr. iur. Franz Häuser
Ritterstraße 26
1. Obergeschoss, Zimmer 108
04109 Leipzig

Besetzung, Universitätsstraße 1 04109 Leipzig

Leipzig, 8. Mai 2009

An die Mitglieder des Rektorats,

mit diesem offenen Brief fordern wir die Absage der Jubiläumsveranstaltungen zur 600-Jahr-Feier der Universität Leipzig.

Es gibt angesichts der herrschenden Bedingungen nichts zu feiern. Durch die Studienreform wurde die Hochschullandschaft verändert, ohne dass eine kritische Grundsatzdiskussion über Universität und ihre gesellschaftliche Rolle geführt wurde. Unter anderem ist der freie Zugang zu Bildung und adäquate Selbstbestimmung im Studium durch die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge in noch weitere Ferne gerückt als zuvor. Die bestehenden problematischen Verhältnisse lassen sich jedoch nicht allein auf den so genannten „Bologna-Prozess“ reduzieren, sondern sind das Ergebnis einer andauernden gesamtgesellschaftlichen Entwicklung, die Bildung in zunehmenden Maße an wirtschaftlicher Verwertbarkeit orientiert und die Menschen kapitalistischen Zwängen unterwirft. Bildung sollte die Mitglieder einer Gesellschaft befähigen, diese zu verbessern. Dieses Ideal hat die Universität vollständig aus den Augen verloren.

Mit dem unreflektierten Begehen des Jubiläums versucht die Universität ein identitätsstiftendes Moment zu schaffen, ohne eine Auseinandersetzung über ihre Rolle in Vergangenheit und Gegenwart zu führen. Der Jahrestag wird genutzt, um aus der Vergangenheit schöpfend ein Bewusstsein von Tradition und Prestige zu konstruieren. Zukunftsgewandte Lösungen für die derzeitige inakzeptable Lage zu erarbeiten wird dabei leider stark vernachlässigt.

Rufe nach besserer finanzieller Ausstattung der Universität sind angesichts der 6,4 Millionen teuren Jubelfeierlichkeiten – gut die Hälfte der Kosten trägt das Land, das

ansonsten für die Finanzierung der Universität keine Gelder zu haben vorgibt – kaum mehr fadenscheinig. Die von vielen Seiten bemängelte finanzielle Ausstattung der Hochschulen zu beheben, wäre zwar ein erster Schritt, allerdings nicht die Lösung der Gesamtproblematik. Trotzdem werden mit Stellenstreichungen und Kürzungen von Finanzmitteln weder Reform, noch Revision oder eine Alternative zum Bachelor/Master durchzuführen sein. Sie, Herr Häuser, haben in ihren Äußerungen zum studentischen Protest an der Uni Leipzig auf „die Politik“ verwiesen, in der Hoffnung, dieser könnte dort etwas bewirken. Eine Absage des Jubiläums wäre deshalb ein deutliches Zeichen dafür, dass im Rektorat die Probleme erkannt wurden und der Wille besteht, Druck auf „die Politik“ auszuüben.

Die Absage des Jubiläums soll aber nicht dazu führen, Geld, Zeit und Raum ungenutzt zu lassen. Eine Debatte um die momentane Situation und die Zukunft der Hochschulen in ihrem gesellschaftlichen und politischen Kontext ist dringend notwendig. Dabei könnte mit den nun freigewordenen Mitteln eine Diskussion angeregt werden, die unter der Beteiligung der Studierenden, Lehrenden und sonstigen Bildungsinteressierten stattfindet. Begriffe wie Selbstbestimmung und Wahlfreiheit, aber auch Aufgabe und Stellung der Hochschule in der Gesellschaft sowie der oft zur Phrase verkommene Begriff der Bildung müssen dann inhaltlich gefüllt und kritisch diskutiert werden.

Im Zentrum unseres Protestes steht die Reflexion und Diskussion der zu kritisierenden Zustände an den Hochschulen, vor allem in ihren gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen. Die Forderung nach der Absage der Jubiläumsfeierlichkeiten ist logische Konsequenz unserer Überlegungen.

Mit erwartungsvollen Grüßen, die Protestierenden.