SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Organisierte Halbbildung: Studieren 25 Jahre nach der Bologna-Reform

Gutjahr, Clara (Ed.); Münster, Lisa Marie (Ed.); Geisler, Lukas (Ed.); Morley, David (Ed.); Richter, Moritz (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
transcript Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Gutjahr, C., Münster, L. M., Geisler, L., Morley, D., & Richter, M. (Hrsg.). (2024). *Organisierte Halbbildung: Studieren 25 Jahre nach der Bologna-Reform* (Zukunft der Hochschule, 3). Bielefeld: transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839469880

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0

gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Diese Version ist zitierbar unter / This version is citable under:
https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-95858-7

Clara Gutjahr, Lisa Marie Münster,
Lukas Geisler, David Morley, Moritz Richter (Hg.)

ORGANISIERTE HALBBILDUNG

Studieren 25 Jahre nach der Bologna-Reform

[transcript] Zukunft der Hochschule

Clara Gutjahr, Lisa Marie Münster, Lukas Geisler, David Morley,
Moritz Richter (Hg.)
Organisierte Halbbildung

Zukunft der Hochschule | Band 3

Editorial

Die Hochschule befindet sich im Wandel: Studien- und Verwaltungsformen im Sinne des New Public Managements, die Digitalisierung sowie Forderungen nach mehr Diversität, Inklusion und Nachhaltigkeit stellen Forschung und Lehre vor große Herausforderungen.
Die Reihe **Zukunft der Hochschule** legt den Fokus auf die Risiken und Chancen dieser Entwicklungen und fragt nach der Zukunft unseres Hochschulsystems. Neben kritischen Perspektiven auf die neoliberalen Umstrukturierungsprozesse bietet sie Publikationen ein Forum, die Szenarien für eine sozial-ökologische Transformation der Hochschule entwerfen und nach inklusiveren Bildungszugängen und -formaten fragen. Zugleich ist dies der Ort in unserem Programm, an dem die Hochschulen mit außeruniversitären Forschungs- und Bildungseinrichtungen sowie zivilgesellschaftlichen Akteur*innen in Kontakt treten, um Strategien für einen partizipativen Wissenstransfer zu entwickeln.

Clara Gutjahr, geb. 1995, begeistert sich für die Wissenschafts- und Hochschulforschung und promoviert zu Unsicherheit in akademischen Karrieren. Sie absolvierte ihr Master-Studium der Soziologie an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Zuvor studierte sie Soziologie und Philosophie in Göttingen, Amsterdam und Münster.
Lisa Marie Münster, geb. 1994, studiert im Master Wirtschaftssoziologie an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Sie besuchte zuvor die Kölner Journalismusschule und schreibt als freie Journalistin. Ihr Interesse gilt den Schnittstellen zwischen Feminismus, Neoliberalismus und psychischer Gesundheit.
Lukas Geisler, geb. 1995, ist Autor, Journalist und Aktivist. Er wohnt, lebt und arbeitet in Frankfurt am Main. An der Goethe-Universität studiert er den Master Politische Theorie. Sein Interesse gilt kritischer Gesellschaftstheorie im Handgemenge.
David Morley, geb. 1996, studiert Politische Theorie im Master an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Zuvor absolvierte er das Bachelor-Studium der Politik- und Rechtswissenschaften an der Georg-August-Universität in Göttingen. In seiner Masterarbeit befasst er sich mit einer Kritischen Theorie des Strafens.
Moritz Richter, geb. 1999, studiert im Master Politische Theorie an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Zuvor hat er seinen Bachelor in Politikwissenschaften und Philosophie an der LMU München absolviert. Neben seinem Studium ist er vor allem im Bereich der politischen Bildung tätig.

Clara Gutjahr, Lisa Marie Münster, Lukas Geisler, David Morley,
Moritz Richter (Hg.)

Organisierte Halbbildung

Studieren 25 Jahre nach der Bologna-Reform

[transcript]

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://dnb.dnb.de/ abrufbar.

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 Lizenz (BY-SA). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, sofern der neu entstandene Text unter derselben Lizenz wie das Original verbreitet wird.
https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld
© Clara Gutjahr, Lisa Marie Münster, Lukas Geisler, David Morley, Moritz Richter (Hg.)

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld
Korrektorat: Dr.'in Klara Vanek
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
https://doi.org/10.14361/9783839469880
Print-ISBN: 978-3-8376-6988-6
PDF-ISBN: 978-3-8394-6988-0
Buchreihen-ISSN: 2943-4882
Buchreihen-eISSN: 2943-4890

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Für alle ehemaligen, gegenwärtigen und zukünftigen Studierenden.
Auf dass es besser wird, als es ist und jemals war.

Inhalt

Danksagung 13

Versuch einer Einleitung
Über die Idee und den Sinn eines studentischen Sammelbandes oder:
wie man zu fünft eine Einleitung schreibt
Clara Gutjahr, Lisa Marie Münster, Lukas Geisler, David Morley, Moritz Richter 17

Was ist Organisierte Halbbildung?
Eine Annäherung an die Realität von Studierenden heute
Lisa Marie Münster 29

Teil I: Studieren – was es bedeutet, was es fordert

Acht Semester lang
Jule Tabel 45

Taxischein to Go
Klara Sinha 47

Taxischein in Regelstudienzeit
Eine Einführung in Ihren Abschluss
Michelle Koprow, Laura-Marie Preßmar 49

:: MIGRA ARBEITERKIND ::
Wir sind viele
Amanda Oiza Bucknor 59

SOS – Studium und psychische Gesundheit
Klara Sinha 67

In der Verantwortung der Einzelnen?
Ein co-autoethnographischer Beitrag über Psyche, Krise und Studium
Jana Elena Kogseder, Valentin Meuchelböck, Alexander Ortmeier, Cornelia Marschner 69

Das Ringen um Wirtschaftswissenschaften, in die viele Welten passen
Die Herausforderungen im Organisierungsfeld Plurale Ökonomik
Balduin Eilmes, Helena Stock 83

Studium mit Kind: Zwei Eltern, zwei Perspektiven
Vielfältige Wege des Studiums mit Kind
Fiona Höpfl, Yasmin Roob 95

Federschmuck
Klara Sinha 103

Fuck You Theoriemacker!
Für eine emanzipatorische und solidarische Praxis in den Gesellschaftswissenschaften
Gianna Gumgowski, Jule Tabel 105

Mehr als eine Gerechtigkeitsfrage
Der Kampf um eine strukturelle Erneuerung der studentischen Ausbildungsförderung
Andreas Keller 119

Sponsored by Fakultät für Humankapital
Klara Sinha 129

Ein Punkt zwischen X und Y
Tizia Rosendorfer 131

Teil II: Bologna – alles anders, alles besser?

Neu gedacht
Jule Tabel 137

›Bologna‹
Mehr als eine Erklärung
Clara Gutjahr 139

Organisierte Halbbildung – Unorganisierter Widerstand?
Schummeln im Studium nach Bologna
Nadia Abd El Hafez, Armin Günther, Bernd Piening 155

Das geleitete Studium
Der *Student-Life-Cycle* als Teil der unternehmerischen Hochschule
Matthias Ernst 169

Akkreditierungsversagen
Über die Qualitätssicherung in Studium und Lehre
Pascal Wolf 183

Von Sinn und Zweck
Klara Sinha 195

Kritik der unternehmerischen Hochschule
Von Employability und ihren hochschulpolitischen Konsequenzen
Johanna Fankel 197

Kritik der neoliberalen Universität
Eine Mythenjagd
Stephan Lessenich 211

Die digitale Vermessung des studierenden Subjektes
Subjekttheoretische Betrachtungen
zu normativen Bildungsbegrifflichkeiten und *Learning Analytics*
Rosa Stockinger..... 223

Teil III: Hochschulen – exklusive Räume, umkämpfte Orte

Nichts als Widerstand
Jule Tabel 237

Die Verweigerung des Schweigens
Eine radikale Abrechnung mit *weißer* Sozialwissenschaft
Tarah-Tanita Truderung 239

Dosenfutter
Klara Sinha 249

Halbbildung am Heide-Harvard
›Leuphana‹: Modelluniversität für den Bologna-Prozess
Kevin Kunze 251

Die Universität als Apparat begreifen
Theoretisch-strategische Überlegungen zur Transformation
Lukas Geisler 261

TVStud – Aufbegehren von unten
Studentische Beschäftigte im Arbeitskampf
Karl Jasper Wolff 275

#AdieuHanna
Klara Sinha 283

Organisierte Gegenmacht
Strukturbasiertes Organizing von Gewerkschaften
als hochschulpolitische Handlungsmöglichkeit
Benjamin Rauch 285

Hyper-Hochschulpolitik
Die Studierendenschaft zwischen Politisierung und mangelnder Organisierung
Tobias Brück 293

Dekoloniale Revolution an der Universität ist kein Slogan
Eugenia Winter (María Eugenia Céspedes Giménez – mec) 305

Teil IV: Bildung – gestern, heute, morgen

(Ein)Bildung
Jule Tabel 319

Universität ohne Erfahrungen
Warum Universitäten aus Sicht der Kritischen Theorie
spätestens mit der Bologna-Reform ihr emanzipatives Potenzial verloren haben
Nikolai Ballast 321

Emanzipation in der deutschen Universität nach der Bologna-Reform
Eine Analyse der Verbindung von neuhumanistischer und neoliberaler Rationalität
Fabian Reinold 335

C.H.Beck & Co. enteignen!
Die Vergesellschaftung von Wissen
*Arbeitskreis kritischer Jurist*innen Halle (Saale)* 349

In weiter Ferne
Klara Sinha 357

Die Kultur der Organisierten Halbbildung
Studieren im Vortex des Zeitmanagements
Benjamin Musić 359

So viel zu lesen, so wenig Zeit
Lesen, Leistung und Literaturwissenschaft im 21. Jahrhundert
Daniel Milkovits, Elke Höfler 371

Dialogisches Schreiben als Ausgangspunkt von Selbstorganisation
Paulo Freires Pädagogik der Unterdrückten in einem Schreibtutorium mit Geflüchteten
Eliah Aila Wolff 381

Zukunft von heute auf morgen
Verklärung der Vergangenheit und die Chiffre ›68‹
David Schutzbach 393

Anhang

Verzeichnis der Autor*innnen 411

Verzeichnis der Lektor*innen und Herausgeber*innen 417

Danksagung

Unsere fünf Namen als Herausgeber*innen auf dem Einband verdecken wie so oft, dass es viele Menschen gibt, die an diesem Buch mitgewirkt haben und ohne die es als Versuch einer Positionsbestimmung und Kritik des heutigen Zustandes niemals Wirklichkeit geworden wäre. Ihnen möchten wir von ganzem Herzen danken.

Einige Menschen wollen wir besonders hervorheben, da sie einen unentbehrlichen Beitrag zu dieser Gemeinschaftsaufgabe geleistet haben. Wir danken namentlich:

Dem transcript Verlag und hier zuoberst Luisa Bott, unserer Ansprechpartnerin und Projektleiterin. Sie hat unseren Weg vom Manuskript bis zur Veröffentlichung begleitet und uns jederzeit zur Seite gestanden. Dass sie mit uns Erstlinge betreuen durfte, hat ihr viele Fragen beschert, die sie immer schnell, aufmerksam und hilfsbereit beantwortet hat. Dem transcript Verlag sind wir überdies zu großem Dank verpflichtet: Er hat uns mit seinem Vertrauensvorschuss in unser Vorhaben und dieses Buch sehr ermutigt und zudem eine zuschussfreie Publikation im Open Access ermöglicht.

Brigitte Horvath-Popp und Lisa Siegle, die uns als Koordinatorinnen der zentralen Kommission für QSL-Mittel der Goethe-Universität ebenfalls so manche Frage beantwortet haben. Schon bevor unser Antrag überhaupt eingereicht war, erhielten wir von ihnen viele hilfreiche Hinweise und Unterstützung.

Stephan Lessenich, der sich bereits zu einem frühen Zeitpunkt für unser Projekt eingesetzt und uns ermutigt hat weiterzumachen. Er selbst ist in diesem Sammelband mit seinem ursprünglich als Vortrag entstandenen Text »Kritik der neoliberalen Universität« vertreten, den wir transkribiert haben und in das Buch aufnehmen durften.

Daniela Charlesworth aus der Verwaltung der Professur, die zusätzlich zu ihren sonst schon sehr zahlreichen Aufgaben für uns die Administration der Fördergelder übernommen hat. Ihrem umfangreichen Wissen in einem oft verborgenen Bereich der Universität ist es zu verdanken, dass wir sämtliche bürokratischen Hürden meistern konnten. Nicht nur das: Sie war unseren Anliegen wie dem Projekt immer zugewandt und half uns geduldig bei allen Fragen.

Klara Vanek, die das professionelle Korrektorat aller Texte übernommen und mit viel Herzblut und Engagement den Kommafehlern, ungeraden Sätzen und unsauberen Literaturverzeichnissen den Kampf angesagt hat. Sie hat diesem Buch den letzten Schliff gegeben und uns auf der Zielgeraden immer wieder bestärkt.

Den Lektor*innen (in alphabetischer Reihenfolge) Nikolai Ballast, Charlotte Herbertz, Xenia Miller, Helena Schäfer, David Schutzbach und Pascal Wolf, die stets als aufmerksame Leser*innen und Kritiker*innen wie Verteidiger*innen der Autor*innen an unserer Seite waren. Sie alle sind selbst Studierende (gewesen) und haben mit den Beiträgen mitgefühlt, sie argumentativ geschärft und ihr ganzes Wissen und Können eingebracht. Auch haben sie uns Herausgeber*innen durch ihren scharfsinnigen wie besonnenen Blick auf das Buch in vielen kleinen und größeren Gesprächen wertvolle Rückmeldungen zu unserer Arbeit gegeben. Ihre Klugheit, ihre Genauigkeit und ihr Engagement sind entscheidend gewesen, um dieses Buch entstehen und besser werden zu lassen.

Den Autor*innen. Ihnen gilt unser größter Dank: Dass sie auf unseren Aufruf hin Exposés einreichten, ohne zu wissen, was genau daraus folgen würde. Dass sie ihre Erfahrungen aufgeschrieben, ihre Argumente eingebracht und ihre Perspektiven als Studierende in den Mittelpunkt gerückt haben. Und vor allem, dass sie uns ihre Texte anvertraut haben. Dass sie schrieben, umschrieben, neu schrieben, mit uns diskutierten, ihre Texte verteidigten wie unsere Kritik annahmen. Es war sicherlich nicht immer einfach mit uns, dafür können wir uns nur entschuldigen. Am Ende sind wir unendlich dankbar für jede Stunde, die sie diesem Buch geschenkt haben, denn ohne ihren Mut und ihren Fleiß wäre es niemals Wirklichkeit geworden. Ihre Beiträge sind die unabdingbare Grundlage und das absolute Herzstück dieses Buches.

Und zuletzt, weil unser Durchhalten ohne sie nie möglich gewesen wäre: Den Menschen in unserem Umfeld, die uns begleitet, ausgehalten, unterstützt, an uns geglaubt, nachts mit uns diskutiert, unsere Ängste und Sorgen hautnah miterlebt, uns umarmt und aufgefangen haben. Sie sind sicherlich nicht nur in unserem Umfeld zu finden, sondern in der Nähe aller hier schreibenden, beteiligten und wirkenden Menschen. Wir danken ihnen für ihre großen und kleinen Gesten, ihre Worte des Zuspruchs und ihre tatkräftige Unterstützung, die in unglaublich vielen verschiedenen Formen zu diesem Buch beigetragen haben.

Dieses Buch war ein Kraftakt, der uns oft viel abverlangt hat, aber am Ende auch mit Stolz erfüllt. Darüber, dass diese rund 400 Seiten nun gelesen, rezipiert, kontextualisiert, nachempfunden und kritisiert werden können. Als wir die Worte »Organisierte Halbbildung« 2022 in die Welt gesetzt haben, wussten wir nicht, wohin sie uns heute bringen würden. Im Rückblick lässt uns die Zeit und der Weg zum Sam-

melband mit Erstaunen zurück, ein so umfangreiches Projekt hätten wir zu Beginn niemals für möglich gehalten. Eines sind wir uns dabei gewiss: Dieses Buch läge ohne die vielen Menschen an unserer Seite, die diesen Weg mit uns gegangen sind, nicht in euren Händen.

Danke.

Frankfurt a.M. im Mai 2024
*Die Herausgeber*innen*

Versuch einer Einleitung

Über die Idee und den Sinn eines studentischen Sammelbandes oder: wie man zu fünft eine Einleitung schreibt

Clara Gutjahr, Lisa Marie Münster, Lukas Geisler, David Morley, Moritz Richter

Im Jahr 2024 blickt der Bologna-Prozess auf ein Vierteljahrhundert Umsetzungsgeschichte zurück. Wir Herausgeber*innen haben – wie der Großteil der Autor*innen in diesem Sammelband – unser Studium zu einem Zeitpunkt begonnen, als die durch die Bologna-Erklärung ausgelösten Reformen das Studium bereits umfassend verändert hatten. Dass es überhaupt eine großangelegte Studienreform gegeben hat, ist der Generation heutiger Studierender daher kaum mehr bewusst – ›Bologna‹ taucht allenfalls als Schlagwort auf. Davon, was diese Reform konkret für unser Studium oder das Verhältnis von Universitäten und Hochschulen zu Politik und Wirtschaft bedeutet, hatten auch wir bis weit in das Bachelor- oder Master-Studium hinein nur eine vage Vorstellung.

Die Bologna-Erklärung selbst ist – wie wir zu unserem Erstaunen feststellten – gerade einmal gut fünf Seiten lang, und hat doch einen Prozess angestoßen, der seit 25 Jahren das Studium und somit das Leben Millionen junger Menschen in Europa sowie zunehmend auch darüber hinaus bestimmt. Die Studienbedingungen in Deutschland haben sich in diesem Zeitraum radikal verändert. Zu nennen sind hier beispielsweise die Zweiteilung des Studiums in Bachelor und Master, die flächendeckende Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS) und die inhaltliche Aufteilung der meisten Studiengänge in Module. Doch die Studienbedingungen umfassen weit mehr als nur den Aufbau und die Organisation des Studiums selbst. Unter gegenwärtige Studienbedingungen fallen ebenso überfüllte Seminare und Bibliotheken, eine zunehmende Dichte an Anwesenheitspflichten sowie kleinteilige Prüfungsleistungen, die oftmals mangelhafte Betreuung durch überarbeitete, prekär beschäftigte Dozierende oder die vielerorts hohen Semesterbeiträge und Mensapreise. Dazu kommen horrende und weiter steigende Mieten – gerade in Ballungsräumen und Studierendenstädten – sowie die allgemein steigenden Lebenshaltungskosten. Eine inflationsausgleichende Erhöhung der staatlichen Unterstützung für Studierende bleibt hingegen aus. Nicht wenige Studierende

führen diese Studienbedingungen – nicht erst seit Corona-Pandemie und Inflation – in Vereinsamung, psychische Erkrankungen und finanzielle Nöte. Manche dieser Phänomene und Veränderungen sind direkte Folgen der Bologna-Reform, andere eher Begleiterscheinungen ihrer Umsetzung. Wieder andere sind auf Prozesse der Umstrukturierung des Hochschulwesens und seiner Finanzierung zurückzuführen, die parallel zur Bologna-Reform stattgefunden haben. Und manche werden im Zuge der Kritik am Status quo auch schnell unter das Schlagwort ›Bologna‹ gepackt, obwohl sie damit eigentlich nichts zu tun haben.

Unter dem Begriff Organisierte Halbbildung vereint dieser Sammelband über 30 Beiträge, die sich auf vielfältige Weise den Studienbedingungen und dem Studieren heute, 25 Jahre nach der Bologna-Erklärung, widmen. Mal stehen die politischen Reformprozesse im Fokus der Beiträge, mal ihre vielschichtigen und den Studien- und Hochschulalltag durchdringenden direkten oder indirekten Folgen. Zu Wort kommen vor allem diejenigen, die sich mit dem Studieren am besten auskennen, allerdings in der durch die Politik und von Expert*innen geprägten Debatte um ihre Lebensrealität selten Gehör finden: Studierende. Ihre Erfahrungen, Realitäten, Einschätzungen und Beurteilungen stehen im Mittelpunkt dieses Buches. Sie analysieren und kritisieren in ihren ergründenden, berichtenden, kreativen wie fühlenden Texten das Studium und die Bedingungen, unter denen es heute stattfindet. Der Begriff der Organisierten Halbbildung ist dabei nicht unbedingt programmatisch, aber immer Ausgangspunkt der Betrachtung – mal explizit als Thema des Beitrags oder mit ihm verbunden, mal schimmert er nur durch die Zeilen hindurch.

Unter dem Titel »Organisierte Halbbildung« war erst ein Autonomes Tutorium, dann eine Veranstaltungsreihe geplant, nun ziert der Begriff den Einband dieses Buches. Erst waren es drei, dann vier, dann fünf Studierende der Goethe-Universität Frankfurt a.M., schließlich 41 Autor*innen, sechs zusätzliche Lektor*innen neben uns Herausgeber*innen sowie zahlreiche weitere Unterstützer*innen, die am Sammelband arbeiteten und mitwirkten. Erst war es eine Idee, dann ein Manuskript, dann ein *Call for Paper*, dann unzählige Dokumente in zahlreichen Ordnern und schließlich liegt es vor uns, vor euch, digital oder aus Papier – das fertige Buch. Dazwischen liegen viele Stunden, in denen wir konzipierten, schrieben, lektorierten und überlegten, wozu dieses Buch beitragen soll, für wen es geschrieben werden soll und worin sein Sinn liegt. Stunden, in denen Texte getippt, überarbeitet und korrigiert, die Organisation am Laufen und der Glaube an die Fertigstellung des Buchs aufrecht gehalten wurde.

In dieser Einleitung möchten wir die Entstehung und die Idee dieses wohl eher ungewöhnlichen Sammelbandes erzählen. Wir wollen nachzeichnen, wie und warum er entstanden ist und was uns – das Kollektiv Organisierte Halbbildung – angetrieben hat, ihm einen Großteil unserer Zeit in den vergangenen 22 Monaten zu widmen. Wir wollen sichtbar machen, dass er selbst unter eben jenen Umständen entstanden ist, die von den Autor*innen beschrieben, analysiert und kritisiert werden

und die wir als Organisierte Halbbildung verstehen. Dass er verschiedene Ansprüche vereint und wir an einigen Stellen an genau diesen gescheitert sind. Wir wollen beschreiben, wie dieses Buch aufgebaut ist und zeigen, dass es vielleicht nicht unbedingt das ist, was von einem Sammelband erwartet wird. Aber dass er gerade deswegen einen besonderen Beitrag zu einer wichtigen Debatte leisten kann.

Wie der Sammelband entstanden ist und was er will

Am Anfang dieses Prozesses standen scheinbar harmlose Fragen: Was ist die Hochschule für ein Ort? Unter welchen Bedingungen studieren wir heute? Wie haben sich die Studienbedingungen verändert? Und was bedeutet das für Studierende in ihrer konkreten Lebensrealität und für den Begriff der Bildung? Wir recherchierten, lasen Texte und diskutierten über die Bologna-Reform, ihre Auswirkungen und das heutige Hochschulsystem. Wir kannten die Enge der Regularien aus unserem Studienalltag, doch nun erschlossen sie sich als das Korsett des gesamten Studiums, als politisch gestaltete Einschränkung. Uns wurde bewusst, dass Studieren nicht immer so eingezwängt gewesen war und dass Reformen, die sich in einer schier endlosen Zahl von Erklärungen, Berichten, Strategiepapieren, Empfehlungen und Gesetzestexten niederschlugen, es aktiv und einschneidend verändert hatten. Sie zu lesen, führte zu der Erkenntnis, dass die heutige Ausgestaltung des Studiums in Deutschland nicht so alternativlos ist, wie sie im Rückblick häufig erscheint oder wie behauptet wurde und noch immer wird.

Unser anfängliches Unbehagen verwandelte sich erst in Wut, dann in konkrete Unzufriedenheit. Es zeigte sich, dass es unseren Kommiliton*innen ähnlich wie uns erging: Über die Bologna-Reform wussten und wissen die Wenigsten etwas Konkretes, die Ergebnisse ihrer Umsetzung bekommen allerdings alle in ihrem Studium zu spüren. Aus diesen Eindrücken und Erkenntnissen entsprang das Bedürfnis, sich noch intensiver mit den elementaren Veränderungsprozessen auseinanderzusetzen, und der Wunsch, mit mehr unserer Kommiliton*innen in den Austausch über die Bologna-Reform und die gegenwärtigen Studienbedingungen zu treten.

Das zuerst unter dem Titel »Organisierte Halbbildung: Studieren 20 Jahre nach Bologna (und darüber hinaus)« geplante Autonome Tutorium stieß auf wenig Resonanz. Autonome Tutorien werden vom AStA der Goethe-Universität Frankfurt a.M. angeboten und sind studentisch organisierte Seminare, in denen keine Leistungspunkte erworben werden können. Der Versuch und die Schwierigkeit, unsere Ausgangsfragen in einen größeren Kreis zu tragen, ist bereits selbst Teil der Organisierten Halbbildung: Die Bedingungen, unter denen Studierende heute fragen, lernen und diskutieren können, ohne an die nächste Klausur oder Seminararbeit denken zu müssen, sind denkbar schlecht. Extracurriculare Veranstaltungen sind daher für

viele ein nicht zu stemmender Mehraufwand. Trotzdem hatte ein anfangs sehr kleiner Kreis zusammengefunden, der sich dem Thema widmen konnte.

Schnell fiel auf, dass es eine Fülle von Informationen, Quellen und Literatur über die Bologna-Reform oder das Studium im Bachelor- und Master-System gibt. Doch genauso schnell zeigte sich, dass die Diskrepanz zwischen detailreichen empirischen Studien aus der Hochschul- und Bildungsforschung und den holzschnittartigen Darstellungen in Kurzartikeln und Onlinebeiträgen groß ist. Es mangelte in unseren Augen an für alle zugänglichen und informativen Quellen, die das große Ganze, den Kern der Sache zu fassen vermochten. Trotz der großen Auswahl an Literatur schienen uns die Debatten über die Bologna-Reform in gewisser Weise seltsam begriffslos, weil sie meist auf einige wenige Schlagworte begrenzt bleiben, was in feuilletonistischen und zuweilen stark kulturpessimistischen Debatten am deutlichsten wird. Allzu oft finden sich die immer gleichen Phrasen, die mit ein paar Sätzen lapidar zu umreißen versuchen, was die Lebensrealität von Millionen von Studierenden prägt. Im Gegensatz dazu verliert sich die wissenschaftliche Literatur in unseren Augen oft in den Details der Umsetzung, wobei spätestens nach 2010 und mit dem Ende der letzten großen Studierendenproteste das Interesse am Thema stark nachließ. Vor allem aber fehlte hier wie dort die Verbindung zur Lebensrealität der Studierenden. Nur an wenigen Büchern und Texten waren Studierende selbst beteiligt. Ein bemerkenswertes Gegenbeispiel, das für uns Vorbildcharakter hatte, war das Münchner Kollektiv »Unbedingte Universitäten«. Es ging aus den Studierendenprotesten 2009 hervor und gab zwischen 2010 und 2013 gleich drei Bände über Studieren und Hochschulen heraus.

Von diesen Erkenntnissen geprägt wollten wir nicht nur ein kleiner Arbeits- und Diskussionszusammenhang bleiben, sondern die Debatte um die Bologna-Reform und die Studienbedingungen strukturierter angehen. Uns leitete von Anfang an nicht nur wissenschaftliche Neugierde. Als Studierende waren wir auch immer auf der Suche nach Selbstvergewisserung über unsere eigenen Realitäten, unser Wissen und unser Bedürfnis nach einer Diskussion, in der Studierende selbst zu Wort kommen.

Wir wollten uns einerseits intensiver mit der Bologna-Reform auseinandersetzen und andererseits unserer Unzufriedenheit und der daraus resultierenden Kritik Ausdruck verleihen. Also schrieben wir einen Antrag auf Förderung durch Studienqualitätsmittel (QSL-Mittel)[1], um die nötigen Ressourcen für die Umsetzung unseres Vorhabens zu sichern. Im August 2022 erhielten wir die Zusage, dass unser Projekt mit 10.100 Euro gefördert wird. Inzwischen waren wir davon abgekommen, eine Veranstaltungsreihe zu organisieren, ahnten wir doch, dass sie nur eine

1 QSL-Mittel heißen in Hessen diejenigen Gelder, die das Land seinen Hochschulen nach dem *Gesetz zur Verbesserung der Qualität der Studienbedingungen und der Lehre* zahlt und die ausschließlich für Lehre und Studium reserviert sind.

begrenzte Zuhörer*innenschaft finden würde und ihr Nachhall schnell verklingen könnte. In vielen Diskussionen und Überlegungen entwickelten wir die Idee, mit Hilfe der eingeworbenen Mittel einen Sammelband zu publizieren. Während dieser Zeit arbeiteten wir bereits an verschiedenen Texten, in denen wir uns vor allem an einer Begriffsbestimmung der Organisierten Halbbildung versuchten und die unsere bisherigen Erkenntnisse festhalten sowie zur Diskussion stellen sollten. In unseren Auseinandersetzungen um diese Selbstverständigung kreisten wir um die Fragen, was unter Organisierte Halbbildung fällt, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten wir zwischen der gegenwärtigen Halbbildung und Theodor W. Adornos »Theorie der Halbbildung« aus dem Jahr 1959 sehen und was die institutionellen und strukturellen Bedingungen der Bologna-Reform für Bildung, Wissenschaft, Hochschulen und vor allem das Studieren bedeuten.

Das Wintersemester 2022/2023 war deshalb für unser fünfköpfiges Kollektiv neben Studium, Abschlussarbeiten, Lohnarbeit, Care-Arbeit sowie Verpflichtungen jenseits der Hochschule vor allem durch die Arbeit an einem Exposé für verschiedene Verlage geprägt. Viel Hoffnung machten wir uns nicht, dass wir als studentisches Kollektiv damit Erfolg haben würden – selbst, als wir über das Budget verfügten, das heute meist für die Publikation von wissenschaftlichen Veröffentlichungen benötigt wird. Überraschend schnell kam dann aber das Angebot vom transcript Verlag samt Möglichkeit zur zuschussfreien Open Access-Publikation, die den freien Zugang zu den Inhalten des Buches für alle Interessierten mit sich bringt.

Nach der Zusage durch den Verlag begann für uns die arbeitsintensivste Zeit. Klar war: Wir wollten nie nur zu einer rein wissenschaftlichen Debatte beitragen und dennoch an ihre Erkenntnisse anschließen. Wir wollten immer, dass vor allem Studierende zu Wort kommen und nicht die, die bekannte Namen haben und wichtige Posten in etablierten Positionen aufweisen. Wir wollten so viele Studierende wie möglich persönlich erreichen. Deswegen schickten wir unseren *Call for Paper* über verschiedene Kanäle an eine Vielzahl von studentischen Gruppen und Studierendenvertretungen im deutschsprachigen Raum. Wir wollten wissen, was Studieren für Studierende selbst heute bedeutet, wie es sich anfühlt und wie dies unter Rückgriff auf das bestehende Wissen, auf Studien, Theorien, Konzepte oder eigene Reflexionen begreiflich zu machen ist.

Uns erreichten 158 Exposés, die sich mit unterschiedlichsten Aspekten des Studierens und den Studienbedingungen 25 Jahre nach der Bologna-Reform befassten. Gleichzeitig hatten auf unseren *Call for Paper* hin vor allem Studierende aus den Geistes- und Sozialwissenschaften Vorschläge eingereicht, außerdem kam eine große Anzahl der Exposés aus Frankfurt a.M. Beide Schlagseiten konnten wir nicht ausgleichen. Die Auswahl war begleitet von dem Gefühl, dass wir einem so vielschichtigen Thema mit unserer Entscheidung gar nicht gerecht werden können. Das erklärt Leerstellen und Verpasstes in diesem Buch.

Es fiel uns nicht leicht, unter den Exposés die jetzt vorhandenen Themen, Perspektiven und Autor*innen auszuwählen. Nachdem die Beiträge dennoch feststanden, ging es für die Autor*innen in die Schreibphase. Um das Lektorat der über 30 Texte bewältigen zu können, suchten wir uns in unserem Umfeld Unterstützung. Gemeinsam mit sechs Lektor*innen traten wir in den Austausch mit den Autor*innen und stemmten zu elft den Prozess des Lektorats, wobei über Monate hinweg in mehreren Schleifen abwechselnd die Autor*innen und das Lektoratsteam gefragt waren. Zuletzt überließen wir die fertigen Seiten einem professionellen Korrektorat.

Für gewöhnlich gehen Sammelbänden wissenschaftliche Fachtagungen oder Workshops voraus. Sie entspringen oft ausgewählten Kreisen von Wissenschaftler*innen, die zu einem Thema oder einer Problemstellung arbeiten und ihre Ergebnisse für das eigene fachliche Umfeld veröffentlichen. Dieser Sammelband war von Beginn an in vielerlei Hinsicht anders. So versammeln sich in ihm vornehmlich die Stimmen von Studierenden, die sich vielfach weder kennen noch zahlreiche Gemeinsamkeiten teilen, außer der Tatsache, dass sie studieren und beim Begriff der Organisierten Halbbildung ein Unbehagen verspüren. Keine Tagung oder Selbstvergewisserung im Kreis der Autor*innen ging ihren Texten voraus; einzig ihre Reaktion auf einen zweieinhalbseitigen Aufruf, sich an der Debatte um die prekären Studienbedingungen unserer Gegenwart zu beteiligen. Die 41 Autor*innen leben in Deutschland und Österreich, sie sprechen nicht für eine geeinte Allgemeinheit der Studierenden und sind doch Teil einer gesellschaftlichen Gruppe, die gegenwärtig allein in Deutschland mehr als drei Millionen und in Österreich knapp 400.000 Menschen umfasst. Dieses Buch ist daher kein einheitliches oder kohärentes Projekt, das durch Methodik, Fachdisziplin oder politische Position zusammengehalten wird. Es ist nicht der Auftakt einer mehrbändigen Reihe. Es ist eine Momentaufnahme studentischer Perspektiven und zugleich mehr als eine schlichte Gegenwartsdiagnose, weil die Erfahrungen, Positionen und Begriffe aller Autor*innen darauf beharren können, ernst genommen und diskutiert zu werden.

Studierende sind in Debatten – ob in der Wissenschaft, in der Presse oder in der Politik – nicht sehr präsent, ihre Schilderungen werden gerne in bereits bestehende Urteile eingebettet und nicht als eigene Positionen ernst genommen. Unterstellt wird ihnen mangelndes (Fach-)Wissen, unausgereiftes Urteilsvermögen oder schlichtweg fehlende Relevanz. Das halten wir für grundfalsch und selbst für Teil der Organisierten Halbbildung: denjenigen, die sich am besten aus eigener Erfahrung mit etwas auskennen, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen abzusprechen, um sie stattdessen nur in Zahlen und Statistiken zu pressen oder sie als reine Objekte der Debatte zu behandeln. Dem stellen wir uns entgegen und wollen damit auch allen anderen Studierenden Mut machen: Mut, sich zu äußern und die eigene Geschichte zu erzählen, die eigene Sichtweise einzubringen. Mut, zu erkennen und zu artikulieren, dass die Probleme System haben, dass nicht Einzelne falsch

sind, sondern es die Struktur dahinter ist. Mut, dafür einzutreten, dass sich etwas ändern muss. Mut, sich zusammenzuschließen und gemeinsam zu kämpfen.

Was dieser Sammelband (für) uns bedeutet

Die Arbeit am Sammelband hat unsere Leben in den 22 Monaten stark geprägt. Am Ende umfasst er allein für jede*n der fünf Herausgeber*innen eine überschlagene Anzahl von 600 Arbeitsstunden sowie Arbeitstage von häufig bis zu zehn Stunden. Wir haben mal ruhiger, mal hitziger über dieses Buch diskutiert. Haben uns in unseren Wohngemeinschaften, in von Studierenden verwalteten Räumen, sehr oft in den wenigen frei zugänglichen, aber versteckten Sitzecken und Hinterzimmern der Universität getroffen. Dass wir die Zeit und Kraft in dieses Projekt stecken konnten, hat viel mit Privilegien zu tun und wäre weder in einem Studium in Regelstudienzeit noch in finanzieller, psychischer oder gesundheitlicher Not möglich gewesen. Dieser Sammelband ist in Zwischenräumen entstanden und selbst eine Art Nische in einem System, das eigentlich nur ein stringentes Studium und den zügigen Abschluss kennt. Und das hat uns belastet, einiges von uns gefordert, uns viel gekostet – das wollen wir nicht verschweigen. Aber dennoch waren wir alle in der Position, dieses Projekt gestalten und umsetzen zu können. Das ist Privileg, denn Studieren heute bedeutet, 37,5 Stunden pro Woche aufzubringen, um die sich aus der Regelstudienzeit vorgegebene Anzahl von 30 Leistungspunkten im Semester zu erfüllen – und das ist nur die Idealvorstellung. Nicht einberechnet ist, dass Menschen psychisch und physisch belastet sind, Care-Arbeit erledigen müssen, mehr Zeit für Texte und das Auswendiglernen brauchen, sich weigern oder es sich nicht leisten können, das Studium zu ihrem ausschließlichen Lebensinhalt zu machen (und viele Gründe mehr!). Zwischen Studium, Lohn- und Care-Arbeit und den vielen unterschiedlichen anderen Verpflichtungen und Notwendigkeiten Zeit für Ehrenamt und politischen Aktivismus zu finden, ist daher eine Nische der Freiheit, unser Privileg gewesen.

Thematisiert haben wir dieses Dilemma oft, haben versucht, die Widersprüche auszuhalten, die Ambivalenz einzufangen und in unseren Beiträgen denjenigen eine Stimme zu geben, die seltener Gehör finden als wir. Solch ein Anspruch kann niemals vollständig eingelöst werden – schon die Exposés umfassen nur einen Ausschnitt der Realität von Studierenden, schon das Einreichen eines Exposés ist abhängig von Zugängen, Wissen, Zeit und anderen Ressourcen. Der Anspruch scheiterte oft auch an den gegebenen Grenzen – der maximalen Seitenzahl, dem maximal möglichen Arbeitspensum neben unseren Pflichten und der maximalen Belastung. Die Auswahl und notwendige Reduktion der 158 Exposés auf die hier versammelten Beiträge, die Diskussion um einzelne Sätze und Argumente hat uns im Herausgeber*innen-Kollektiv vor viele Zerreißproben gestellt. Am Ende haben wir es ge-

schafft und sind vor allem dankbar für all die Unterstützung, die wir auf dem Weg erfahren haben und ohne die dieses Buch nie erschienen wäre.

Wir hoffen, dass deutlich wird: Dieses Buch ist vor allem für Studierende geschrieben. Sie sollen es in die Hand nehmen, für ihr empfundenes Unbehagen Worte darin finden und neue Wege aus der Ohnmacht gegenüber den Strukturen entdecken können – oder ein Unbehagen durch die Lektüre erst entwickeln. Dabei soll dieses Buch auch dem entgegenstehen, was kritisch auf die Zustände blickenden Studierenden oft als die neue alte Alternative suggeriert wird – die Vergangenheit. Der Begriff der Organisierten Halbbildung hat nichts gemein mit der kulturpessimistischen und romantisierten Verklärung der grauen Vorzeit. Referenzen auf und der Wunsch nach alten Zeiten sind Kennzeichen einer gefährlichen Alternativlosigkeit und dem aus ihr resultierenden Mangel an politischen Strategien und Visionen. Zu den scheinbar rühmlichen 68er-Zeiten gibt es keinen Weg zurück, stattdessen ersticken solche Narrative die Kritik an der Gegenwart und versperren Wege in eine andere Zukunft.

Studieren heute ist keine Aneinanderreihung von Partys und freien Tagen, die für Lesen, Diskutieren und politisches Engagement genutzt werden können. Dieses Buch soll zeigen, was es bedeutet, von Regelstudienzeit, Prüfungsdruck und Konkurrenzdenken erdrückt zu werden. Was es bedeutet, jedes Semester auf das Geld vom BAföG-Amt zu warten, auf das Stipendium oder die Vertragsverlängerung im Nebenjob zu hoffen. Was es bedeutet, sich in einem Raum voller Menschen wiederzufinden, die völlig anders aufgewachsen sind, die die Regeln der ›Heiligen Hallen‹ zu kennen scheinen, und selbst verunsichert zu sein. Was es bedeutet, allein gelassen zu werden mit Sorgen, Ängsten und Fragen. Was es bedeutet, dass jede Handlung, jedes Seminar, jedes Buch im Studium einen Zweck erfüllen muss, alles immer nur Vorbereitung auf das vielbeschworene ›echte‹ Leben ist. Und was es bedeutet, in diesem ›Übergangsstadium‹ zwischen Schulabschluss und Berufsleben zu verweilen, vielleicht das Elternhaus zu verlassen, die ersten Rechnungen selbst zu bezahlen, das eigene Auskommen zu finanzieren, eine Wohnung, neue Freund*innen und sich selbst zu finden.

Die Arbeit an diesem Buch war für uns Herausgeber*innen ein Stück Selbstvergewisserung – über unser Studium und unsere eigenen Erfahrungen. Aber es dient vor allem der Sichtbarmachung von denjenigen Studierenden, die uns ihre Zeit, ihr Wissen und ihre Geschichten zur Verfügung stellen und uns in ihren Beiträgen an ihren Gedanken teilhaben lassen. In ihren Texten machen sie ihre Realitäten, ihre Analysen und ihre Kritik konkret, greifbar und fühlbar. Ihnen soll die volle Aufmerksamkeit der Leser*innen gelten.

Gegen die Organisierte Halbbildung

Wir verstehen unser Projekt selbst auch als Anregung für andere Studierende. Mit der Schilderung unseres Vorgehens möchten wir transparent machen, was es bedeutet, sich in ein kritisches Verhältnis zur Organisierten Halbbildung unter den heutigen Studienbedingungen zu setzen. Wir haben im Laufe der letzten Wochen und Monate viel über die Lebensrealitäten von Studierenden jenseits unseres nächsten Umfeldes gelernt; wir haben eine überwältigende Anzahl an Exposés von Studierenden erhalten, die – genau wie wir – unzufrieden und wütend sind. Und während sich das Teilen der Erfahrungen den Weg durch die Organisierte Halbbildung suchte, wirkte und wirkt sie gleichzeitig immerzu auf unser Leben als Studierende ein. Dieses Buch herauszugeben ist somit ebenso Teil der Halbbildung wie ihr Entgegentreten. Deshalb wollen wir es selbst als Tendenz eines Noch-Nicht verstanden wissen, die aufzeigt, was in der von der Organisierten Halbbildung geprägten Hochschule und zugleich gegen sie möglich sein kann. Es kann funktionieren, sich Verbündete zu suchen, Wege für eigene Gedanken und Ideen zu finden, immer wieder für sich und sie einzutreten, ihnen Räume und Hörer*innen zu verschaffen.

Das Entgegentreten ist nicht nur im Inhalt der Beiträge zu finden, sondern auch in ihrer Form – in Gedichten, Karikaturen und Gesprächen. Während sich in der Wissenschaft eine vermeintliche Neutralität gegenüber den Gegenständen auch in Sprache und Ausdruck wiederfindet, damit die jeweilige Position, ihre Verantwortung und Wirkung verschleiert wird, stellen sich viele unserer Autor*innen dem entgegen, indem sie ein ›Ich‹ oder ›Wir‹ statt eines vermeintlich neutralen ›Man‹ verwenden. Sie offenbaren, dass sie Teil von (politischen) Kämpfen und Auseinandersetzungen sind, dass Studieren selbst Kämpfen beinhaltet. Sie berichten von ihrer Lebenssituation als Einzelne, um diese Erfahrung in ein ›Wir‹ zu übersetzen. Sie verbinden ihre Praxis mit den gelesenen Theorien, wählen Konzepte zur Erklärung und Einordnung. Sie beschreiben ihre Emotionen, legen die Härte ihres Seins offen, zeigen ihr Inneres. Dass sie das tun, macht sie im vorherrschenden Verständnis von Wissenschaft verletzlich, angreifbar und unwissenschaftlich. In Wahrheit enthüllen sie damit nur die Falschheit einer vermeintlichen Neutralität.

Unser Versuch eines ›Nein‹ gegenüber falschen Formalitäten und ungleichheitsförderlichen Traditionen der Wissenschaft ist also zugleich die Ablehnung dessen, was ist, und die Projektion auf das, was sein könnte. Das heißt auch, dass die Gedanken in unserem Sammelband nicht abgeschlossen sind und es auch gar nicht sein können und sollen. Sie sollen als Anhaltspunkt für uns und für andere begriffen werden, daran weiterzuarbeiten, sich zusammenzufinden, ungedachte und noch-nicht-gemachte Alternativen zu suchen, Protest zu organisieren und angesichts der Verhältnisse nicht zu resignieren. Niemand von uns – weder wir als Herausgeber*innen noch die Autor*innen – steht außerhalb. Die Organisierte Halbbildung

wirkt immerzu, dennoch ist dieses Buch der Versuch, ihr zu widersprechen, sich ihr zu widersetzen.

Ob dieser Sammelband im Stande ist, etwas Neues beizutragen, müssen andere entscheiden. Doch auch wenn er dies nicht tut, drückt er unser Unbehagen und unsere Unzufriedenheit aus, und zeigt: Wir Studierende sind in unserer Überforderung, unserer Kritik, unserer Einsamkeit, mit unseren Gedanken nicht allein. Die Organisierte Halbbildung macht uns zu Einzelkämpfer*innen – wir sollen unser Leben als Projekt begreifen, das es zu gestalten gilt. Aber Studieren ist keine Robinsonade – niemand studiert allein. Die individuelle Erfahrung ist immer auch kollektiv, weil sie in einer geteilten Lebenswelt gemacht wird. Wir studieren unter Bedingungen, die auf uns alle einwirken, gleichzeitig erzeugen sie durch die ungleichen Voraussetzungen jedoch sehr unterschiedliche Lebensrealitäten, von denen es zu wissen gilt. Von ›Chancengleichheit‹ ist das Studium in Deutschland weit entfernt und so darf das ›Wir‹ der Studierenden nicht verschleiern, dass die Möglichkeiten und Hürden sehr ungerecht verteilt sind. Die einzelne Erfahrung muss hörbar gemacht und anerkannt werden, statt mit groben Schablonen die Realitäten so vieler Menschen zu überzeichnen und auf die blinden Parolen der angeblichen Meritokratie hereinzufallen. Gleichzeitig müssen die gemeinsamen Kämpfe der Studierenden – etwa mit Leistungsdruck, Konkurrenzdenken und Versagensangst – als gemeinsame Basis erkannt werden, von der ausgehend in Solidarität miteinander gegen die unhaltbaren Zustände angegangen werden kann.

Wir sind nicht die ersten und sicher nicht die letzten, die dem aktuellen Studiensystem kritisch gegenüberstehen. Die Frage ist somit, wie solche Unzufriedenheiten, Einwände und Gegenpositionen wirksam werden können. Ein Anfang ist sicherlich der Austausch der Erfahrungen, die Artikulation von Kritik, um das Gemeinsame ebenso wie das Trennende zu finden und sich zu organisieren. Wir hoffen, dass dieser Sammelband genau dazu beiträgt.

Zum Aufbau

Angesichts der Heterogenität der Text- und Ausdrucksformen und der Perspektiven kann dieses Buch als Handbuch verstanden werden. Es ist nicht nötig – wenngleich aber möglich – es von vorne bis hinten zu lesen. Die Beiträge sind Mosaikstücke, die für sich stehen (können), und im Ganzen hoffentlich von einem angemessenen Verhältnis an Breite zu Tiefe, an Themen und Zugängen zeugen, die das Studieren 25 Jahre nach der Bologna-Erklärung erschließbar machen. Die Autor*innen greifen exemplarisch eine Entwicklung, einen Begriff, eine Protestform, eine Erfahrung heraus, anhand derer sie einen Teil in das Mosaik des Begriffs der Organisierten Halbbildung setzen.

Im ersten Teil finden sich unter dem Titel »Studieren – was es bedeutet, was es fordert« die Erfahrungen von Studierenden wieder, die aus ihrer Lebensrealität heraus schreiben, diese aufzeigen und reflektieren. Sie thematisieren ihre Herkunft, ihre Gesundheit, ihre Belastung durch ein Studium neben Lohnarbeit oder Elternsein. Die Texte sind unabdingbar, um zu begreifen, mit welcher Macht die Strukturen des Studiums auf die Autor*innen als Einzelne wirken und wie wenig sie damit allein, wenn auch zu oft einsam sind.

An diesen Teil schließen Beiträge an, die die strukturellen Veränderungen der letzten Jahrzehnte seit und mit der Bologna-Erklärung aufgreifen. Unter »Bologna – alles anders, alles besser?« klingt das kritische Moment dieser Betrachtungen an. Die Gemeinsamkeit ihrer sehr unterschiedlichen Themen und Argumentationen ist die Umgestaltung des Studien- und Hochschulsystems, das seither durch seine Ökonomisierung und Wettbewerbsorientierung geprägt ist. Dieser Teil beginnt mit der Annäherung an die Frage, was, wer und wo ›Bologna‹ ist.

Der dritte Teil dreht sich um den Ort des Studiums: Der Titel »Hochschulen – exklusive Räume, umkämpfte Orte« spiegelt, dass es in diesen Beiträgen um Ausschluss und Diskriminierung, um elitäre Verständnisse und ideologische Prägungen, um Arbeitskämpfe und Politisierung geht. Sie nehmen die Hochschulen in die Verantwortung, die sie als Institutionen gegenüber denjenigen haben, die sie besuchen, beleben, an ihnen arbeiten, studieren und sie erst zu den Orten machen, die sie sind.

Neben den Realitäten und den gegenwärtigen Bedingungen stellt sich ganz im Sinne der »Theorie der Halbbildung« die Frage, wie sich die Vorstellung von Bildung, ihre Ideale und Inhalte, historisch gewandelt haben und noch immer verändern. Und so versucht der vierte und letzte Teil unter dem Titel »Bildung – gestern, heute, morgen« zu umgreifen, wie Bildung mal gedacht wurde, wie ihre Ideale verraten und umerzählt wurden und was nötig ist, um Bildung von der Halbbildung zu befreien. Die dort versammelten Beiträge sind eine Gegenüberstellung der Zeiten und Erfahrungen, ein Abwägen von dem, was sein könnte und wie es verhindert wird.

Hieran anschließend und dennoch allen Texten vorangestellt steht der Beitrag »Was ist Organisierte Halbbildung?«. Er versucht zu umfassen, was Adornos Theorie der Halbbildung für die Gegenwart bedeutet, und stellt ihr die *Organisierte* Halbbildung zur Seite. Nicht zuletzt spürt er vor allem ihrer Allgegenwärtigkeit in den Lebensrealitäten von Studierenden nach.

Wenn auch die Ordnung der Teile und Texte Überlegungen von uns folgt, so können sie alle für sich stehen, einzeln gelesen und verstanden werden. Manche von ihnen ergänzen sich, beziehen sich aufeinander, überschneiden sich, andere steh-

en im Widerspruch zueinander. Zusammen zeichnen sie ein Bild davon, was es bedeutet, 25 Jahre nach der Bologna-Reform zu studieren, sich in der Organisierten Halbbildung wiederzufinden und doch über sie hinauszugehen.

Was ist Organisierte Halbbildung?

Eine Annäherung an die Realität von Studierenden heute

Lisa Marie Münster

Wer ein Theaterstück zur Hälfte aufführt, realisiert nicht die Hälfte seines Gehaltes, sondern lässt es sinnbefreit verklingen. In diesem Sinne will der Soziologe, Philosoph und Vertreter der Kritischen Theorie Theodor W. Adorno seine »Theorie der Halbbildung« verstanden wissen. Denn sie ist keine verkürzte, keine halbe Version von Bildung, sie ist ihre Verkümmerung. Und nach unserer – der Herausgeber*innen – Auffassung heute im neoliberalen Universitätssystem nicht nur allgegenwärtig, sondern ihrer Form nach vor allem eines: organisiert. Das Organisierte findet sich im Bildungssystem selbst, in der Struktur und Ordnung der Universitäten, in Inhalt und Gestaltung des Studiums, im Inneren der Studierenden. In der Wortwahl des Organisierens wird die dahinterliegende Absicht, der technische Charakter dieser Entwicklung deutlich greifbar.

1959 sah Adorno beim Verfassen seines Textes Halbbildung als charakteristische »Signatur des Zeitalters«, die die Entwicklung der Bildung zur Halbbildung umfassen sollte (Adorno 2003a: 102). Seitdem sind die Bildungssysteme einem grundlegenden Wandel hin zu einer neoliberalen Struktur unterzogen worden, der für das Studium seinen Höhepunkt in der Bologna-Reform erreichte. Was spätestens mit der Reform wortwörtlich verkauft wurde und in weite Ferne gerückt ist, ist Bildung in ihren viel zitierten und wenig praktizierten Ansprüchen der Autonomie, Mündigkeit und Vernunft, die aus der Zeit der Aufklärung stammen. Adorno hat dieses Nichteinlösen schon 1959 diagnostiziert und geht darüber hinaus davon aus, dass die Aufklärung nie ihrem eigenen Ideal entsprach, so in ihrer Konsequenz nie zu einer von Zwecken befreiten Bildung führen konnte. Aber: hätte führen können. Die Gegenwart verwehrt uns wahre Bildung; der Konjunktiv lässt ihre Existenz denken und beherbergt somit ihre eigene Emanzipation: Es ist Zeit, »an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog« (ebd.: 121).

Ein hoher Anspruch, dem nur in unzureichendem Maße nachzukommen ist. So stellt auch dieser Text den Versuch dar, sich anhand von Adornos »Theorie der Halbbildung« seinem Verständnis von Bildung anzunähern – so, wie sie hätte sein können, aber nie wurde. Dafür benötigt es den Blick auf die aktuelle Entwicklung von Bildung und den Ort, in dem die Ideale der Bildung wie Autonomie und Freiheit

noch immer rezipiert werden: die Universität. Sie prägt das Leben von Millionen Menschen. Die Organisation des Studiums ist heute entscheidend durch den 1999 angestoßenen Bologna-Prozess geprägt, der von Bildungsminister*innen aus ganz Europa beschlossen und auf nationalstaatlicher Ebene umgesetzt wurde und wird. Dementsprechend geht es im Folgenden vor allem um die Betrachtung des deutschen Universitäts- und Studiensystems.

Dieses Vorhaben verlangt eine Systematik, die entgegen den akademischen Standards nicht durch die Beschreibung dessen vorgenommen wird, was der Text liefert, wo er einzuordnen und wie er zu lesen ist, sondern durch ihr Gegenteil. Dieser Text ist kein Reformpapier, keine Lösung, keine vollständige Analyse oder die Antwort auf eine Krise. Er ist in seiner Existenz der Versuch, sich der Realität von Studierenden anzunähern. Er ist ein Vorwagen, ein erschriebenes Denken, im Glauben, dass »das Falsche, einmal bestimmt und präzisiert, bereits Index des Richtigen, Besseren ist« (Adorno 2003b: 793). Diesem Anspruch folgend bleibt zur Intention der Herausgabe dieses Sammelbandes und der Formulierung der Diagnose der Organisierten Halbbildung nur eines zu sagen: Wir wollen eine Bildung, die nie war.

Zugleich stellt sich dieser Text in seinem Unvermögen, Bildung in ihrem Wesen ganz zu bestimmen, gegen die Prinzipien der Halbbildung selbst, die Begriffe durch Kategorisierung, Begrenzung und Definitionswut ihrer Wahrheit entreißen. Denn der »Prozeß der Klärung und Bestimmung der Begriffe ist nicht etwas, was der Erkenntnis vorangeht«, sondern er geschieht, indem Menschen »die Begriffe selber auf Gegenstände anwenden und Akte der urteilenden, inhaltlichen Erkenntnis selbst vollziehen« (Horkheimer 1985: 410). Diese Herangehensweise ist keine Absolution für die eigene Unzulänglichkeit oder die Kapitulation vor der scheinbaren Unmöglichkeit des Findens von Wahrheiten. Sie ist eine Aufforderung, sich immer wieder, immer neu, immer anders, unaufhörlich, nie ruhend, dem annähern zu wollen, was unbegreiflich erscheint und dabei den klaren Antworten, allem Absoluten zu misstrauen.

So ist Halbbildung nicht durch die steigende Anzahl von Studierenden, die damit einhergehende Akademisierung der Arbeitswelt und Differenzierung der Arbeitsteilung, die wachsende Zahl von Studiengängen oder den erweiterten Zugang zu Wissen zu erfassen, all diese Phänomene sind nur Konsequenz, sie beschreiben die Oberfläche. Sich dem Wesen der Halbbildung anzunähern, geschieht in diesem Text nicht über den allgegenwärtigen Fetisch für Zahlen und Vermessungen, sondern ausgehend von den Lebensrealitäten von Studierenden. Dabei ist es schwer, das Leben von aktuell drei Millionen Menschen an deutschen Universitäten und Hochschulen zu umfassen, unmöglich, jedes einzelne davon sichtbar zu machen, ihm in Gänze nahezukommen. Besser als in den folgenden Zeilen geschieht dies in diesem Buch an sich, in seiner Aneinanderreihung, Verknüpfung, Überschneidung und Widersprüchlichkeit.

Das studentische Individuum ist heute fragmentiert in seine Kompetenzen, es lernt entlang von Modulen, Leistungspunkten und Prüfungen. Die traditionellen Ansprüche der Bildung sind zu einem Pausbild ihrer Bedeutung verkommen, heißt Vernunft im Studium doch die effiziente Planung der Karriere und Freiheit, zwischen Studiengängen, zwischen Veranstaltungen zu wählen oder Prüfungen in das nächste Semester zu schieben. Eine *Schein*freiheit, führen diese Entscheidungen doch immer direkt zu Belohnung oder Bestrafung durch die Universität oder die Gesellschaft. Wer zu lange studiert, der*dem wird ›Faulheit‹ unterstellt, der*dem wird die finanzielle Unterstützung des Staates (BAföG) entzogen. Wer bei den ›richtigen‹ Dozierenden im Kurs sitzt, bekommt die Jobs angeboten, die Abschlussarbeit betreut oder Zugang zu wichtigen Netzwerken, wenn es um die (akademische) Laufbahn geht. Das ›eigene‹ Versagen, das Nicht-Können, Nicht-Wollen, die schlechte Note wie der falsche Studiengang sind in dieser Logik nie strukturell zu begründen, das wäre ja eine Ausrede. Sie sind individuell zu verorten, die Verantwortung trägt der einzelne Mensch – *stehen ihm doch alle Türen offen*, hat er doch *alle Chancen*, flüstert die Welt. Halbbildung ist ein zu erwerbender, egoistischen Zwecken unterworfener Wert, der durch Prestige von Institutionen, von Abschlüssen, Zertifikaten und Auszeichnungen, scheinbar jedem Menschen zugänglich ist. Ihr neoliberales Credo ist, dass *jede*r ihres*seines eigenen Glückes Schmied*in ist*, der Gedanke dahinter: ›Du bist, was du leistest. Du bekommst, was du verdienst. Du kannst alles schaffen, wenn du willst.‹ Die Ökonomisierung der Universität greift in alle ihre Subjekte und Räume hinein, verspricht Anerkennung, belohnt diejenigen, die *schneller, höher, besser* sind. Verloren dabei ist, dass das Studium »zur reicheren Entfaltung der menschlichen Anlagen, zu einer angemessenen Erfüllung der eigenen Bestimmung die Gelegenheit« bieten soll, wie der Sozialphilosoph und Weggefährte Adornos Max Horkheimer 1952 in seiner Immatrikulationsrede erklärt (Horkheimer 1985: 409). »Gebildet wird man nicht durch das, was man ›aus sich selbst macht‹, sondern einzig in der Hingabe an die Sache, in der intellektuellen Arbeit sowohl wie in der ihrer selbst bewußten Praxis.« (Ebd.: 415)

Im Studium heute ist (fast) kein Platz, die eigene Persönlichkeit, individuelle Fähigkeiten und Interessen, fernab von Zielen und Zwecken, getrennt von Karrieren und Prestige zu finden, zu formen. Aber war dafür jemals Platz?

Das nicht eingelöste Versprechen der Bildung

Bildung führe – so das Ideal der Aufklärung – zu vernünftigen Menschen, die Freiheit für Einzelne und Autonomie für die Gesellschaft erschaffen. Ein Anspruch, den Bildung nicht nur bisher nicht einlösen konnte, sondern in kapitalistischen Gesellschaften nie wird einlösen können. Und dennoch halten sich Menschen an »die von

Anbeginn trügende Hoffnung, jene [Bildung] könne von sich aus den Menschen geben, was die Realität ihnen versagt.« (Adorno 2003a: 98)

Doch von vorne: Zurück geht dieses Ideal auf das in der Aufklärung entworfene, vernunftgeleitete Individuum, das sich vor allem im Aufsatz »Was ist Aufklärung?« von Immanuel Kant, einem der wichtigsten Philosoph*innen der Aufklärung, aus dem Jahre 1784 wiederfindet:

> »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 andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.« (Kant 1977: 53)

Obwohl Kant Bildung nicht explizit als Bedingung für Mündigkeit benannt hat, machten einflussreiche Denker*innen in der Tradition der Aufklärung wie der Staats- und Kulturtheoretiker Wilhelm von Humboldt Schulen und Universitäten zu Orten des Erfahrens und Erlernens dieses Anspruchs. Adorno und Horkheimer unterziehen auch diese Vorstellung vom Zusammenhang zwischen Aufklärung, Mündigkeit und Bildung in ihrem Werk »Dialektik der Aufklärung« (1944/1947) einer kritischen Reflexion. Und kommen zu dem Schluss: Aufklärung war nie unabhängig von Herrschaft, sie verstrickt die Individuen seit jeher in neue, gesellschaftlich geschaffene Zwangsverhältnisse, die keine universell gültige Autonomie oder Mündigkeit zuließen und -lassen. Deswegen konnte es auch nie Bildung nach ihrem Ideal geben, konnte sie nie ihr emanzipatives Potenzial entfalten.

Die von Adorno und Horkheimer gezeichnete Geschichtsphilosophie teilt die Zeit vor der Aufklärung – als Mythos zusammengefasst – von der Zeit nach der Aufklärung. Und doch folgen beide Zeiten der gleichen Logik. Der Mythos postulierte ein Schicksal, das die Menschen durch Unbekanntes lenkte, in seinen Ritualen, Bräuchen und Traditionen jedoch ebenso den Zugriff der Menschen auf die Welt ordnete, erklärte und organisierte, wie die mit der Aufklärung etablierten Prinzipien es tun. Die Epoche der Aufklärung brachte die zwanghafte Abwehr aller Mythen mit sich, um sich von der Herrschaft des Schicksals zu befreien. Dies gelang durch eine sich immer weiter totalisierende Kontrolle, die bis heute wirkt: Menschen rationalisieren, bemessen, erfassen, machen nutzbar und nützlich, »die Zahl wurde zum Kanon der Aufklärung« (Horkheimer/Adorno, 2003: 13). Das Ziel der Menschen war und ist es, die Natur zu beherrschen, ihrer Kraft und Größe Einhalt zu gebieten. So begannen sie, sich durch das Wissen über die Natur zu erheben: »Was die Menschen von der Natur lernen wollen, ist, sie anzuwenden, um sie und die Menschen vollends zu beherrschen« (ebd.: 11). Wenn aber diese Fähigkeit der Herrschaft

dem Menschen gehört, »sinkt die Scheidung von Gott und Mensch zu […] Irrelevanz herab« (ebd.: 15). Der Mensch hat also aufgegeben, sich Göttern unterzuordnen, erkennt ihre Konstruktion, will sodann aber gottesgleich werden und umgreift mit Härte die Welt, die Natur. Dieses »Erwachen des Subjekts wird erkauft durch die Anerkennung der Macht als des Prinzips aller Beziehungen« (ebd.). Das Erkennen des Selbst, des eigenen Seins als Subjekt bedeutete, die Eigenständigkeit zu erkennen. Und mit ihr die Macht und Herrschaft über sich und andere.

Aufklärung spiegelt sich dabei auch in realhistorischen Veränderungsprozessen wie der Französischen Revolution 1789 sowie der industriellen Revolution mitsamt ihres technisch-rationalen Zugriffs auf die Welt wider. In diesem Zusammenhang formulierte Humboldt Anfang des 19. Jahrhunderts die noch heute als *Humboldt'sches Bildungsideal* bekannte und oben schon kurz skizzierte Idee vom Menschen, der durch Bildung Mündigkeit erlangt und so ein vernunftgeleitetes Individuum wird. Diese Idee war für Humboldt aufs Engste mit der Universität als Institution verbunden, die Bildung in Form von Bereichen wie Naturwissenschaften, Sprachen oder Geschichtswissenschaft organisieren sollte. Dabei galt Bildung als Selbstzweck – sie wurde als allumfänglich begriffen, Expertise im Speziellen war nach Humboldt nicht allein ausreichend, die Menschen sollten eine breite Bildung erfahren. Infolgedessen würde der Einzelne (absichtlich ungegendert) durch seine Bildung Teil am Allgemeinen haben und zum Fortschritt einer nach humanistischen Werten agierenden, freien und mündigen Gesellschaft beitragen. Diese hehren Ziele der Aufklärung konnten und sind nie verwirklicht worden, wahre Emanzipation gelang nie, die westlichen Revolutionen scheiterten (Adorno 2003a: 94).

Während die Idee der Bildung »als Bedingung einer autonomen Gesellschaft« galt (ebd.: 97), lag der Verrat an ihr im Kapitalismus. Als sie ökonomischen Zwecken untergeordnet wurde, zum Garanten von wirtschaftlichem Erfolg, nationalstaatlicher Größe und internationalem Wettbewerbsvorteil verkam, als der Mensch selbst zum Human*kapital* wurde, war ihre Idee an der Realität gescheitert. Ihre Ansprüche überlebten als Bruchstücke, die sich auch heute noch im Bildungssystem finden.

Historisch gesehen wurde Bildung zur sozialisierten Bildung, zur Halbbildung. Ihr immer noch wichtigstes Instrument: Integration. Sie schafft subjektiv Zugänge, ermöglicht den gesellschaftlichen Aufstieg über die Konsumierbarkeit von Bildungs*gütern*, um den Anschein der Bildung zu wahren. »Das gelingt, indem die Gehalte von Bildung, über den Marktmechanismus, dem Bewußtsein derer angepaßt werden, die vom Bildungsprivileg ausgesperrt waren und die zu verändern erst Bildung wäre.« (Ebd.: 100) Die Inhalte der Bildung werden also an denen orientiert, die ausgeschlossen sind, ihre Inhalte selbst unterlagen und unterliegen jedoch den Prinzipien der Verwertung. Dass immer mehr Menschen studieren können, folgt der Idee, dass Bildung »eine Menschheit ohne Übervorteilung und Status« will, Bildung selbst nicht zur gesellschaftlichen Hierarchisierung beitragen sollte (ebd.: 97). Doch die damit entstandenen Bildungs*güter* sind nicht lebendig,

sondern dem Marktmechanismus unterworfen nur noch die Lehre vom Ergebnis – eine »neutralisierte, versteinerte« (ebd.: 100) Bildung, die den Verlust in sich trug und trägt, Autonomiegewinnung zu lernen und damit den Anspruch der emanzipierten und vernunftgeleiteten Gesellschaft einlösen zu können. Im Fahrwasser der erstarrten Bildung wurden einzelne Größen wie Geist und Natur oder Souveränität und Anpassung zu »fixierten Kategorien«, die nicht in ihrem Spannungsverhältnis austariert wurden, als wandelbar, als nicht fest galten, sondern in »Widerspruch zu dem [von ihnen] Gemeinten« gerieten, so zur bloßen Ideologie verkamen (ebd.: 96).

Bildungs*güter* wurden und werden als Summe ihrer selbst angehäuft und machen die Konsument*innen zu Ohnmächtigen, denen wiederholt jede Autonomie verweigert wird. Das Individuum hingegen glaubt, seine eigene Integration sei gelungen, *es hätte es geschafft*. Es identifiziert sich mit den Bildungs*gütern*, die ihm durch Abschlüsse, Auszeichnungen, Posten *gehören*. Dabei lässt »Bildung […] sich […] überhaupt nicht erwerben« (ebd.: 107). Die Menschen halten sich an dieser »sich selbst zur Norm, zur Qualifikation gewordene[n], kontrollierbare[n]« Bildung fest (ebd.: 106), hierarchisieren die gesammelten Bildungs*güter*: Abitur über Realschulabschluss, Master über Bachelor, Geschäfts*führung* über *Hilfs*kraft. Erkennbar auch in der Abwertung dessen, wofür angeblich weniger Bildung nötig ist – Berufe ohne akademische Ausbildung, Sorgearbeit, Ehrenamt.

Dabei sind Integration und Identifikation zwei Momente desselben Prozesses: Während dem Individuum seine Integration vorgegaukelt wird, identifiziert es sich mit dem, was Bildung zu sein scheint, lernt auswendig, sammelt Informationen, folgt auch hier dem Prinzip *mehr ist immer besser*. Gleichzeitig wird ihm wahre Bildung verwehrt, denn das »Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind« (Adorno 2003a: 111). Dabei verweist Halbbildung als Negatives im Bewusstsein der bürgerlichen Gesellschaft »auf die Möglichkeit realer Autonomie des je eigenen Lebens«, gleichzeitig verweigert sie dem Individuum diese Autonomie systematisch, lässt ihm nichts zu Erfahrendes, an dem es sich bilden kann (ebd.: 103).

Den Menschen ist dieser Betrug nicht greifbar, wenn auch spürbar; die Diskrepanz zeigt sich in der Ohnmacht gegenüber dem Wissen um die Härte der Strukturen, die zur Anpassung zwingen. Und diesem Druck der Anpassung sind nicht nur die Menschen ausgeliefert, sie fügen sich ihn gegenseitig disziplinierend zu. Zu erkennen im Handeln denen gegenüber, denen die Integration scheinbar nicht gelang. So machen Menschen sich »real oder bloß in der Imagination […] zu Gliedern eines Höheren […], dem sie die Attribute alles dessen zusprechen, was ihnen selbst fehlt« (ebd.: 114), während der »Emporkömmling« (ebd.: 103) für das Verwechseln von Fachwörtern gestraft wird und diejenigen als weniger klug betitelt werden, die nicht direkt, nicht schnell genug ihr Wissen abrufen können, es vielleicht sogar nicht haben (können). Dennoch fühlen Menschen sich schuldig dem gegenüber, was sie

zu erfüllen versuchen, ihnen jedoch nicht gelingt, und scheitern, an das Bestehende und seine Macht heranzukommen (ebd.: 114).

Hier liegt ein zentraler Punkt der Halbbildung: Sie verschleiert die Verantwortung der Strukturen, also der objektiven, scheinbar nicht zu greifenden Verhältnisse, und bietet stattdessen zur Bewältigung der Realität nur Schablonen an. Dabei personalisiert Halbbildung ihre eigenen Auswirkungen: So hat der einzelne Mensch Schuld an seinem Versagen, seinem Nicht-Entsprechen, seinem Nicht-Wissen. Und während Scheitern nur ein Scheitern ist, weil die Gesellschaft und ihre Verhältnisse, die Struktur und das System es zu einem Scheitern werden lassen und daran Sanktionen und Drohungen binden, bleibt dem Individuum nichts als Anpassung, um zu überleben.

Den Geist der Kultur als misslungene Integration können Menschen im scheinbar freien Wesen von Bildung und Kunst entdecken, beides existiert heute (fast) nur noch als Halbbildung. Nirgends ist jedoch gesellschaftlich erzeugter, finanzieller Druck mit dem Freiheitsversprechen so eng verknüpft wie bei Kunst*schaffenden*: Während Kunst zu machen, Freiheit, Regellosigkeit, sogar Rebellion verlangt und verspricht, wirkt auf die Menschen der Druck der Gesellschaft, zeitgenössischen Ansprüchen von Ästhetik zu entsprechen, ebenso wie der Druck des kapitalistischen Systems, sich als Produzent*in von künstlerischen Werken zu verdingen. Wer mit ihrer*seiner Kunst keine Resonanz in der Gegenwart erzeugt, wird in der Zukunft zum ›verkannten Genie‹ erkoren, das frei lebte und schuf; wer heute Anerkennung genießt, dessen Kunst ist nicht vom Kunst*markt* zu entkoppeln, ihrer*seiner Kunst hängt das Manko der Auftragskunst an. Der Verkettung von kapitalistischen und aufklärerischen Versprechen – Geld und Freiheit – ist schwer zu entkommen.

Auch und vor allem in den Institutionen der Bildung wie der Universität, in der sich die Menschen angeblich frei und losgelöst bewegen könnten. In Wahrheit ist sie ein Ort der Aus-Bildung, nicht der Bildung. In ihr finden sich alle beschriebenen Entwicklungen wieder: Die steigende Zahl von Studierenden wird als gelungene Integration betitelt, der Wettbewerb zwischen und innerhalb der Fächer, zwischen und innerhalb der Institutionen, zwischen und innerhalb der Menschen wird als Ansporn, nicht als ökonomischer Zwang interpretiert, einem akademischen Abschluss hängt immer noch die Wahrnehmung eines intellektuell-kulturellen, damit ›höherwertigen‹ Wissens an. Menschen wird ihre eigene Be- und Entwertung als Bildung verkauft. So gehen Ausbildung, die dem Zweck dient, Menschen für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren, und Halbbildung, die dem Zweck der scheinbaren Integration in die Sphäre der Autonomie dient, Hand in Hand. Bildung ohne Zwecke, die im aufklärerischen Sinne überhaupt erst Bildung wäre, gibt es nicht mehr.

Was ist das Organisierte an der Halbbildung?

Die Universität galt und gilt immer noch, immer wieder als Ort, an dem sich Menschen zu mündigen, autonomen und vernünftigen Individuen entwickeln könnten. Und diese Idee hält sich hartnäckig: Hängt dem Studium doch noch immer der Ruf an, sich in dieser Zeit entfalten, finden und erfahren zu können. Ältere Generationen wie feuilletonistische Debatten verweisen gerne auf ein verklärtes und verklärendes ›Früher‹, in dem die Universität als Ort der Freiheit und das Studium als Weg zur Selbstverwirklichung gezeichnet ist. Beides war nie mehr als eine Phantasiegestalt. Was sich dennoch geändert hat, ist das Ausmaß der Organisation, deren Vorschriften, Prinzipien, Konventionen und Normen das Dürfen, das Wollen, das Können regulieren. Nicht nur das Studium an sich, auch jede Idee, jede Möglichkeit, jede Planung, jeder Traum ist gelenkt, begrenzt durch bürokratische Vorgaben und gesellschaftliche Zwänge.

Das Organisierte der Halbbildung ist auf drei Ebenen zu finden: in den Strukturen, in denen sich Studierende bewegen; in den Inhalten, die sie in Seminarplänen und Vorlesungsskripten vorfinden; in ihrem eigenen Inneren. Diese Dreiteilung suggeriert eine Unabhängigkeit der Ebenen, die nicht existiert. Das Organisierte spannt ein Netz, dass sich immer enger um Studierende legt – die Maschen werden kleiner, die Nischen und Räume, das Raus immer weniger. Der Druck der Anpassung erstickt das Eigene, das Andere, nimmt die Luft zum Atmen.

Diese drei Ebenen sind zu beschreiben, können also per Aufzählung erfasst und doch nicht begriffen werden: Die Struktur der Universität ist durch ihren in jedem Moment bestimmenden Zweck gekennzeichnet, sie ist immer zielgerichtet organisiert. Die Räume werden gebucht, belegt, zugeteilt; rausgeschmissen wird, wer in sie geht und nicht angemeldet ist. Der Charakter des Campus ist verwaltet, besiedelt durch Dienstleistungen – er wird geplant, bewacht, bekocht und sauber gehalten; sogar das Stickern und Flyern ist gelenkt – die Lampen bestehen aus Material, das den Kleber der Sticker abweist und die Orte für Flyer sind durch Klebeband markiert. Aber die Ordnung des Ortes ist nur die Oberfläche. Denn auch die Ordnung der Universitäten untereinander ist organisiert: Sie konkurrieren länder- und kontinentübergreifend um Gelder, Prestige und Exzellenz, kämpfen um neue Studierende und renommierte Professor*innen, initiieren und erhalten Preise und Auszeichnungen, geben sich Leitbilder und Profile, erfinden Slogans und schalten Werbung. Diese – so die wissenschaftliche Beschreibung, der Universitäten nicht einmal widersprechen – ›unternehmerische Hochschule‹ folgt der Idee, dass Studierende Kund*innen sind. Und bietet ihnen ein Rundum-sorglos-Programm an: Das Career-Center und die Berufsmessen erzählen, welche Karrieren anzustreben sind, welche Fähigkeiten (›Skills‹) dafür erlernt und verlernt werden müssen, wie die Zukunft zu managen ist und vergeben Visitenkarten an die aussichtsreichsten Kandidat*innen. Es gibt für alles Programme – zum Austausch, für die Psyche, die

bessere Planung, für Frauen, für Talente. Ihr Motto: *Orde dich ein, nimm teil, werde besser.* Um zu wissen, wo Studierende gerade stehen, was sie zu brauchen haben, was ihr Ziel sein sollte, teilt die Universität ihr Leben in den *Student-Life-Cycle* ein. Damit sollen Studierende schnell und unauffällig durchs Studium gleiten, die Universitäten wenig kosten, mit ihrem Abschluss aber vorzeigbar werden, wie der Beitrag »Das geleitete Studium« in diesem Sammelband zeigt. Diese durchdringende Organisiertheit der universitären Struktur ist selbst Ergebnis der Halbbildung, die rationalisiert, plant, beschränkt. Gleichzeitig setzt sie die Leitplanken für die Entwicklung der zukünftigen Halbbildung, um deren Abläufe, Wege und Richtungen streng zu lenken.

Die Idee, dass Studierende wie Kund*innen zu behandeln sind, endet noch lange nicht bei den offensichtlichen Dienstleistungen der Universität. Sie ist erst recht im Studium selbst zu erkennen: Die Inhalte werden portioniert, vorgekaut, entlang des Kriteriums ›prüfungsrelevant‹ sortiert. Hunderte von Folien sammeln sich auf den Festplatten der Studierenden, während die darauf zu lesenden Definitionen, Formeln und Erklärungen durch das Bulimie-Lernen nur für kurze Zeit in den Köpfen bleiben. Das Studium ist streng geplant, festgehalten in Modulhandbüchern, Seminarplänen, Erinnerungs-Apps, kontrolliert durch das universitäre Qualitätsmanagement, das die Inhalte auf ihre Verwertbarkeit hin überprüft. Jede Entscheidung unterliegt detailliert durchgetaktet einem Zweck: Es gilt, das richtige Seminar zu wählen, die Module abzuschließen, die Zwischenschritte der Prüfungen und Abgaben zu erfüllen, die Punkte zu sammeln, den Abschluss zu erlangen. Und dabei immer den Erwartungen wie der Konkurrenz einen Schritt voraus zu sein. Alles – so die Idee –, um das oberste Ziel zu erreichen: Lohnarbeit. Denn all die Mühen und Kosten des Einzelnen sind nur Teil der Gleichung, nach dem Studium den lang ersehnten und gründlich vorbereiteten (im besten Fall schon in der zweiten Klasse im Freund*innenbuch festgehaltenen) Beruf ergreifen zu dürfen, der idealerweise auch die eigene Berufung ist. So ist der Erhalt des Zeugnisses nur der erste Schritt ins ›richtige‹ Leben – welcher Hohn, der Studierenden unterstellt, davor wären sie nicht mit dem ›richtigen‹, dem ›erwachsenen‹ Leben konfrontiert. Dieser Sammelband zeigt das Gegenteil, offenbart die Kämpfe von Studierenden.

Wer all diese Regeln und Ansprüche bedenken, befolgen und erfüllen muss, der ist dazu verdammt, sein Leben, sein Selbst in Präzision zu planen. So perfektionieren Studierende das Organisieren bis in ihr Innerstes. Ihr Maßstab für das gewissenhafte, fleißige Studieren sind die ordentlich aufgereihten Stifte, Bücher mit Lesezeichen, säuberlich gespeicherte, markierte Folien und beschriftete Ordner auf den Laptops oder in der Früh um fünf Uhr beginnende ›Morgenroutinen‹. Während Videos mit Millionen Aufrufen zeigen, wie fleißig gelesen, unterstrichen, sortiert, gelernt wird, die ›Bib-Bags‹ durchsichtig werden und so für alle Inhalt und Ordnung zur Schau stellen, ist der unter alledem liegende Kummer unsichtbar. Studierende verzweifeln in ihrem Inneren – abzulesen an den immer weiter steigenden Zahlen

von psychisch erkrankten Studierenden, wie der Beitrag zu psychischer Gesundheit »In der Verantwortung der Einzelnen?« in diesem Sammelband deutlich zeigt. Doch auch die Psyche wird zum zu bewältigenden Umstand, der kategorisiert wird: Schlafen und Aufstehen, Lernen und Ordnen, Stress und Aufgaben – für alles gibt es eine Typisierung und Anlaufstelle. Es ist (überlebens-)wichtig, dass Menschen Hilfe erhalten, um Unterstützung bitten können, sich an Expert*innen wenden können. Würde dies dem Einzelnen dienen, seiner*ihrer Gesundheit und Lebensbedingungen, wäre daran nichts auszusetzen. Aber die an der Universität angebotenen Anlaufstellen zielen auf die Integration der Studierenden, auf ihr Weitermachen, ihr Bleiben, ihr Bestehen, ihr Funktionieren. Die Abbruchquoten dürfen nicht steigen, die Regelstudienzeit nicht überschritten werden, die Notenspiegel müssen vorzeigbar sein. Studierenden lastet die Gleichzeitigkeit an, als Kund*innen einen Service zu erhalten, der sie selbst zu funktionierenden Zahlen in den Bilanzen der Institutionen macht. Und darin dürfen sie kein Fehler, kein Ausfall, kein Versagen sein. Also ist selbst das Scheitern geordnet und in Abstufungen unterteilt, vollzieht sich durch die Zwänge der Integration schleichend: (Potenzielle) Studierende scheitern am Numerus clausus, der Aufnahmeprüfung, an den ersten Klausuren, dem dritten Versuch, den zu erreichenden Punkten, der falschen Anmeldung, den Abschlussprüfungen. Dadurch gibt es keine zu erreichende Sicherheit, jedes Semester, jeder Kurs, jede*r Dozent*in bestimmt aufs Neue über das eigene Scheitern oder Durchkommen, vielleicht sogar ›Gewinnen‹. Das erste Scheitern, auch das zweite ist noch nicht das Ende, das neoliberale Leistungsprinzip hat das Scheitern zur ›Chance‹ und ›Herausforderung‹ umgedeutet, an der das Individuum zu wachsen hat: Wer fällt, steht wieder auf, manifestiert die Ziele, verbessert sein Selbst, geht immer *weiter weiter weiter*.

Das Organisierende rieselt von oben nach unten, die Struktur der Universität in die Gestaltung der Veranstaltungen in die Planung des Studiums in die Terminkalender der Studierenden; von unten nach oben, vom Erfolg der Studierenden zur Offenlegung der Noten Einzelner in die zu erfüllenden Vorgaben im Studium bis hin zur Bestplatzierung der Universitäten in den internationalen Rankings. Unsichtbar sind dabei die Zusammenhänge ebenso wie der Zwang, sich dem zu unterwerfen. Das Individuum steht der Organisiertheit in Ohnmacht gegenüber, folgt dem Flüsterton der Zwänge, ohne diesen Gehorsam zu einer bewussten Entscheidung machen zu können. Sich herauszulösen, überhaupt zu lösen, kostet. Manchmal ist der Preis fehlende oder aberkannte Anerkennung, oft genug lauert dahinter die Gefahr, in finanzielle oder psychische Not zu geraten.

Dass das eigene Überleben an die individuelle Leistung gebunden ist, ist Folge des Diktats der Ökonomie. Als Adorno Ende der 1950er Jahre die Halbbildung als gegenwärtigen Geist der Bildung beschrieb, charakterisierte er sie als verdinglicht. Das bedeutet: Ihr Entstehen und Fortwirken ist untrennbar mit der kapitalistischen Gesellschaft verbunden, in der alles finanziellen Interessen untergeordnet ist. Und

diese verdinglichte Bildung – die Halbbildung – besteht aus zweckhaften Bildungs*gütern*. Sie ist heute fortgeschritten, in ihrem Zugriff auf jedes Leben und jedes Individuum entgrenzt. Das zu sehen, zu erkennen, oft genug zu spüren, könnte bedeuten, sich dem entziehen zu wollen. Und doch ist dieser Wille als vereinzelter zum Scheitern verurteilt, lauern die Sanktionen doch immer an der nächsten Ecke. Adorno attestierte bereits 1966 besonders jungen Menschen einen übermäßigen Realismus, der auf die immense Wucht des Anpassungsprozesses hindeutet, der so »maßlos forciert wird von der gesamten Umwelt, in der die Menschen leben«, dass Menschen »die Anpassung gleichsam sich selber schmerzhaft antun, den Realismus sich selbst gegenüber übertreiben und […] sich mit dem Angreifer identifizieren« (Adorno 2019: 110). Der Angreifer ist der Zwang, der zum eigenen Willen umgedeutet wird: Je fleißiger, desto näher die ersehnten Träume. So wird die Belastung im Studium, die Länge der To-do-Listen, die Fülle des Terminkalenders zum Merkmal der Leistung und Anstrengung; die Menschen sind »stolz auf [ihre] Vielbeschäftigtheit und Überlastung« (Adorno 2003a: 116). Heute ist sogar die Freizeit im Stress.

Menschen betreiben »Selbsterhaltung ohne Selbst« (ebd.: 115) und beantworten die Frage »Wer bist du?« mit ihren Berufen. Weil Bildung im Zuge der Integration zum Besitz von Bildungs*gütern* geworden ist, ist der »Geist von Halbbildung auf den Konformismus vereidigt« (ebd.). Bildung hat keinen Weg der Erfahrung mehr, wäre ebendieser jedoch entscheidend für ihre Wahrheit, wie der Beitrag mit dem passenden Titel »Universität ohne Erfahrungen« in diesem Sammelband erkennbar macht.

Die eigene Identität wird zum Projekt, das eigene Sein in Kategorien ein- und ihnen untergeordnet. Wenn aber Identität nur noch das ›Haben‹, nie das Erfahren beinhaltet, können sich Menschen nur noch dem Prinzip der Äquivalenz anpassen. In ihr liegt der Fluch der Vergleichbarkeit, der die Besonderheit, den Menschen ihre Individualität nimmt. Alles ist immer durch ein Anderes vermittelt und nie ein für sich Seiendes, nichts ohne Gegenüber, an dem sich sein Wert misst.

So ist das ständig überforderte, erdrückte Individuum in allem, was es ist, tut, sagt und anzieht, einem Wettkampf ausgesetzt. Die Verwobenheit von Identität und Kapitalismus bedeutet, dass das Prinzip der Konkurrenz allgegenwärtig ist. Das ist zerfressend: Die Konkurrenz bestimmt die Oberfläche, das Aussehen, das Auftreten, den Ausdruck. Sie bestimmt das Innen, die Zweifel, die Schuld, die Scham. Sie bedeutet: Sich in einem Raum zu bewegen, dessen Regeln nie aufgeschrieben, nur mit Härte durchgesetzt werden, die einen ›cool‹ machen und ›richtige‹ Dinge sagen lassen. Bedeutet, sich gegenüber Menschen zu verteidigen, zu rechtfertigen, zu erklären, die keine Fragen stellen, aber von ihren Erfolgen, ihrer Herkunft, ihrer Erfahrung erzählen. Denn alles beherrschend ist der Vergleich, der ver-, be- und ausmisst: Die getrunkenen Milliliter auf den Flaschen in den Bibliotheken, die gelaufenen Schritte, die noch zu lernenden Karteikarten und Zettel, die zu absolvierenden Veranstaltungen, die übrig gebliebenen Versuche für das Bestehen der Klausur,

die Fach- und Hochschulsemester, der Notendurchschnitt, die in Schritte unterteilte Karriere. Die Zahl als Kanon der Zeit (Horkheimer/Adorno 2003: 13). Das Messen miteinander muss immerzu betont, die Konkurrenz in Worte gegossen werden: Im Glauben an Informiertheit als Bildung, im Besserwissen-Wollen durch aggregiertes Wissen, im Schulterschluss zwischen Halbbildung und Ressentiment, in der zur Schlauheit degradierten Kritik, die bloß dem eigenen Vorwärtskommen dient (Adorno 2003a: 115f.).

In der Universität bedeutet das Messen: Welchen Abschluss hat wer wo erhalten, wie ist der Schnitt, wie viele absolvierte Praktika, wie viele beruflich wertvolle Nebenjobs, wie viel Engagement und Ehrenamt, wie viele Zertifikate, Preise und Empfehlungsschreiben, Arbeitsproben, Projektarbeiten und wie viele Kontakte im Netzwerk können gezählt werden. Der Aufzählung steht der Erfolg, die Karriere, das Erreichte gegenüber. So bietet Halbbildung den Menschen eine Ersatzerfahrung an, anstatt die zerfallene Erfahrung der verhinderten Bildung offenzulegen, zu formulieren und veränderbar zu machen (ebd.: 118).

Dass Bildung an Universitäten keine Erfahrung anbietet, dass die Anpassung an ihre Organisiertheit das Rezept zum Durchkommen ist, ist Universitäten selbst nicht bewusst. Sie schmücken sich mit Leitbildern, die Autonomie und Partizipation versprechen, während die zahlenmäßig mit Abstand größte Gruppe der Studierenden in den Gremien durch die professorale Mehrheit überstimmt wird. Sie erzählen von der Bildung mündiger Bürger*innen und kritischer Studierender, die sich in endlosen Feedback-Schleifen wiederfinden oder als Protestierende von ihrer eigenen Universität per Polizeieinsatz geräumt werden. Sie deklarieren sich als divers, während sie Geschlechterungerechtigkeiten von der Führungsetage bis in die von ihnen beanspruchten Dienstleistungsunternehmen reproduzieren oder ihnen ›Diversität‹ als Persilschein für diskriminierende Forschung dient. So tragen sie zur Veränderung des Verständnisses großer Begriffe wie Wahrheit, Freiheit und Kritik bei, verschieben Diskurse, umgehen Verantwortung, ersticken den Widerspruch. Die neoliberale Universität, gemanagt nach Zahlen, ausgerichtet auf Ziele, die Auszeichnungen einsammelnd, ist in ihrem eigenen Handeln und Wirken selbst von Halbbildung durchzogen.

Und hier zeigt sich wie an vielen anderen Stellen und Beispielen das fast unmöglich zu Greifende der Organisierten Halbbildung. An ihren Begriff selbst heranzukommen, unterwirft jeden Versuch eben den Lehren der Halbbildung, denen es zu auszuweichen gilt: das Definitorische, das Linear-kausale, die Idee des einen Ursprungs. Es gilt, etwas begreifen zu wollen, dessen Begreifen nur in den Schubladen geschieht, die es überwinden will, während sein Wesen unaufhörlich nach einem greift. Das zeigt nur, mit welcher Übermacht das Netz der Halbbildung uns umspannt. Adorno sprach schon 1959 von der totalitären Gestalt der Halbbildung, die kein Außerhalb von ihr zulässt (Adorno 2003a: 103).

Im Wissen um eben dieses Wirken der Halbbildung auf alles Sein und Denken, um das Instrument der Integration, um das Versprechen der Freiheit und damit des freien Denkens, das nie verwirklicht wurde, bleibt mir als Autorin nur zu sagen: Auch dieser Text entsteht im Netz der Halbbildung selbst. Er kann schon deswegen nur unzureichend sein, weil alles Schreiben innerhalb dessen stattfindet, was mir zu sein scheint, was ich gelernt habe, wie ich sozialisiert, was mir beigebracht wurde, wer mich geprägt hat.

Um aber der Bildung, ihrem Wandel, ihrem verlorenen Anspruch, ihrer Realität heute nahezukommen, ist festzuhalten: Sie hat »keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde« (ebd.: 121). Hören wir also denen zu, denen sie widerfährt. So sind diese 400 Seiten der Versuch, etwas zu begreifen, was schwer zu fassen ist; etwas zu beschreiben, was die Realität von Millionen von Menschen ist, hinter denen je ein einzelnes und ganzes Leben steckt. Denn, um zu erkennen, was Bildung sein könnte, wenn sie keine Halbbildung wäre, muss erst das Wesen der Halbbildung greifbar werden. In ihr liegt das Negativ der Bildung. So ist dieses Buch selbst vielleicht der Konjunktiv der Halbbildung: Wir wollen an dem, was ist, ausmachen, was sein könnte.[1]

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W. (2003): »Gesammelte Schriften in 20 Bänden«, hg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (2003a [1959]): »Theorie der Halbbildung«, in: Gesammelte Schriften, Band 8, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 93–121.

Adorno, Theodor W. (2003b [1969]): »Zu Subjekt und Objekt«, in: Gesammelte Schriften, Band 10.2, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 741–758.

Adorno, Theodor W. (2019 [1966]): »Erziehung – wozu?«, in: ders., Gerd Kadelbach: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 105–119.

Horkheimer, Max (1985 [1952]): »Begriff der Bildung«, in: Max Horkheimer, Gesammelte Schriften, Band 8, hg. v. Gunzelin Schmid Noerr. Frankfurt a.M.: S. Fischer, S. 409–419.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (2003 [1944/47]): »Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente«, Frankfurt a.M.: S. Fischer.

1 Diese einzige Fußnote des Textes gilt denen, ohne die er nicht existieren würde: Ich danke David Morley und Nikolai Ballast für ihre vielen Stunden, klugen Gedanken, sanften Hinweise und kritischen Anmerkungen. Für das Gefühl, mit der Ohnmacht nicht allein zu sein, ihr mit diesen Worten sogar entgegentreten zu können.

Kant, Immanuel (1977 [1784]): »Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?«, in: Immanuel Kant. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1, Werkausgabe Band XI, hg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 51–61.

Teil I: Studieren – was es bedeutet, was es fordert

Acht Semester lang

Jule Tabel

Acht Semester lang versucht
So schwer das Diebesgut
mich zu bereichern
mir das Denken zu erleichtern.

Acht Semester lang bestehen
Aus Gedanken anderer stehlen
Mich füllen mit Ideen
um endlich zu verstehen.

Acht Semester lang
Vergessen, was ich kann.

Acht Semester lang
Nicht an mich geglaubt.

Acht Semester lang
Mich selbst beraubt.

Fast hätts mich erdrückt,
Vom System zurechtgerückt,
Vereinzelt und verzweifelt
Wäre ich erstickt.

Nur um heute zu erkennen:
Mein Kopf ist voll
Ich bin leer
Kein Gedanke
meiner mehr.

Acht Semester lang vergehen
Ohne zu verstehen
Vorrang hat leben.

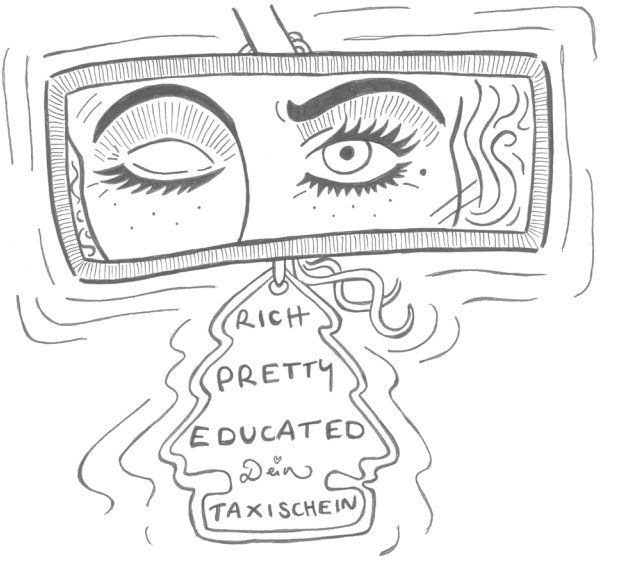
Acht Semester lang.

Scheitern.

Neuanfangen.

Taxischein to Go

Klara Sinha



Taxischein in Regelstudienzeit

Eine Einführung in Ihren Abschluss

Michelle Koprow, Laura-Marie Preßmar

Willkommen in der Geisteswissenschaft!

Koprow: Herzlich willkommen an unserer Hochschule! Wir wünschen Ihnen un(i)bedingt einen erfolgreichen Start in Ihre akademische Laufbahn. Wir freuen uns, dass auch Sie sich für ein Bachelor-Studium in einem unserer geisteswissenschaftlichen Fächer entschieden haben. Wir senden Ihnen dieses Schreiben mit der obligatorischen Bitte, den unteren Abschnitt innerhalb von drei Werktagen unter Angabe Ihrer Matrikelnummer, Ihrer verbleibenden Semesterzahl und versehen mit einer Unterschrift einzureichen, um die Kenntnisnahme dieses Schreibens sowie die Weiterverarbeitung Ihrer Daten zu bestätigen.

Preßmar: Mit Bedauern mussten wir in unseren digitalen Verwaltungssystemen Moodle, Olat, StudIP, skat campus, Jogustine, edoobox, ANTRAGO kompetenz und FlexNow feststellen, dass Sie die obligatorische Einführungsveranstaltung zum Studieneinstieg dieses Semester ohne die Einreichung eines Attests versäumt haben. Wir bitten Sie eindringlich, Ihren hochschulinternen Mailzugang sowie die Neuigkeiten auf diesen Plattformen stets im Blick zu behalten, um in Zukunft keine relevanten Informationen und Termine mehr zu verpassen.

Koprow: Da wir uns leider nicht persönlich kennenlernen konnten, möchten wir beiden uns auf diesem Weg zunächst gerne bei Ihnen vorstellen. Um Ihre überarbeiteten Dozent*innen während Ihres zwei- bis vierjährigen Aufenthalts an unserer Hochschule zu entlasten und Ihnen Ansprechpersonen zur Verfügung zu stellen, die tatsächlich auch bis zum Abschluss Ihres Bachelor-Studiums an der Hochschule tätig sind, wurden keine Mühen und Mittel gescheut, uns beide als Beraterinnen einzustellen und zu schulen.

»In den acht Jahren, wo ich jetzt am Institut war, gabs ganz viele, die genau drei Jahre da waren und dann eben nicht mehr. Und die einzigen die da sind, sind die Professoren. Ja, eigentlich die Professoren. Professorinnen, wenn es welche gibt. Zwischen Studierenden, ich habe viel Kontakt zu Studierenden gehabt, und eben auch zu Lehrenden, von denen habe ich es halt auch viel erfahren, also Unzufriedenheit an dem ganzen System.« (Melina Hepp)[1]

Preßmar: Und um diese Unzufriedenheit nicht mehr aufkommen zu lassen, sind wir jetzt hier! Auch wenn Sie an unserer Einführungsveranstaltung nicht teilnehmen konnten, möchten wir Ihnen gerne das Gefühl geben, als würden wir beide direkt zu Ihnen persönlich sprechen. In unserer Schulung bei der Campusservice Consulting haben wir gelernt, dass das für die Kund*innenbindung wichtig ist. Als Berater*innen des hochschulinternen Think-Tanks »Effizienzsteigerung im Bereich des Wissensmanagements« stehen wir Ihnen für gegebenenfalls aufkommende Fragen auch künftig im Rahmen unseres Kund*innenservice während unserer Sprechzeiten montags und freitags von 7:30 bis 8:30 Uhr zur Verfügung.

Fr[L]ust: »Ein Studium ist ein Studium ist ein Studium ist ein [_____]«

»Ich glaube, die Uni müsste eigentlich eher nochmal den Sinn überdenken. Ist es einfach nur, dass man funktionierende Menschen für den Arbeitsmarkt schafft? Oder möchte man Menschen, die mitdenken in Bezug auf Zukunft, in Bezug auf Nachhaltigkeit, in Bezug auf Glück, in Bezug auf Miteinander statt eben nur Ellbogen raus: Ich muss, ich muss, ich muss.« (Ali Napoé)

Koprow: Wir beide wurden von der Uni(-bedingt) ausgewählt, um Ihnen mit Rat und Tat zur Seite zu stehen. Die Institution Universität hat ihren Sinn überdacht und will Sie in jedem Fall vor einem Gefühl des »Ich muss, ich muss, ich muss« schützen. Deshalb regulieren wir nun Ihren Studienverlauf. Gerade am Anfang ist vieles noch verwirrend und man weiß nicht so recht, welchen Leistungspunkt man bis wann wo zu erbringen hat. Vor nicht allzu langer Zeit saßen wir genau hier, wo Sie heute sitzen und haben uns die gleichen Fragen gestellt und nun dürfen wir Ihnen diese

1 Melina Hepp sowie die folgenden zitierten Personen wurden 2022 interviewt und in der diesem Text zugrundeliegenden Performance »Taxischein in Regelstudienzeit« als Projektionen audiovisuell eingeblendet. Ein Verzeichnis dieser Personen und ihrer Expert*innenfunktion ist diesem Text angehängt.

Fragen beantworten. Und falls Sie doch noch einmal Unsicherheiten verspüren sollten, denken Sie daran:

K.+ P.: We've all been there!

Preßmar: Wir beide wurden von der Uni(-bedingt) ausgewählt, um Ihnen mit Rat und Tat zur Seite zu stehen, denn wir haben jeweils den besten und schlechtesten Abschluss unseres Jahrgangs gemacht. Während ich mit einer 1,0 bestanden habe, ist meine Kollegin durch ihre Bachelor-Prüfung gefallen. Aber haben Sie kein allzu großes Mitleid, das war mit Absicht. Wir beide zusammen ergeben also den perfekten Mittelwert der Student*innen, wir zusammen sind so etwas wie die absolut durchschnittlichste Person, die Theaterwissenschaft studieren könnte.

K. + P.: Wir zusammen sind wie Sie!

Koprow: Es sollte eigentlich auch eine Person dabei sein, die sich als männlich identifiziert, damit sich mehr von Ihnen angesprochen fühlen. Aber in der Theaterwissenschaft gibt es leider immer noch einen Mangel an männlichen Bewerbern. Nach ihrem Abschluss bereiten die sich lieber auf die wenigen verfügbaren Professuren vor, die sie einnehmen werden.

Preßmar: Dafür agieren Frauen mit doppelter Woman-Power in der ehrenamtlichen Fachschaftsarbeit sowie in den befristeten Stellen des Mittelbaus.

K. + P.: Hashtag Feminism!

Koprow: Wir als Vertreterinnen des interdisziplinären Think-Tanks »Effizienzsteigerung im Bereich des Wissensmanagements« wurden von der Uni(-bedingt) angestellt…

Preßmar: … und tatsächlich wesentlich besser bezahlt als so manche Dozierende!

Koprow: … um Ihnen allen ein reibungsloses Durchlaufen Ihres Bachelor-Studiums zu gewährleisten. Wir achten darauf, dass Sie möglichst effizient alle nötigen Kreditpunkte erreichen, die vorgegebenen Teilnahme- und Leistungsnachweise erbringen und somit alle Module im vorgegebenen Zeitrahmen abschließen, um in den von den Bildungsminister*innen beschlossenen sechs Semestern Regelstudienzeit Ihr Bachelor-Zeugnis in der Hand halten zu können. Keine Angst: Wir achten darauf, dass Sie genau so viele Leistungspunkte erlangen, wie Sie für das erfolgreiche Abschließen des ersten Semesters benötigen…

Preßmar: … nicht mehr und nicht weniger!

Koprow: … damit Ihrem erfolgreichen Studium in Regelstudienzeit nichts mehr im Wege steht. Und machen Sie sich keine Sorgen, ob nicht ein anderes, gleichgewertetes Seminar besser zu Ihnen passen würde, denn…

K. + P.: … ein Seminar, ist ein Seminar, ist ein Seminar, ist ein-

Preßmar: Sie sehen, wir bieten Ihnen hier einen herausragenden Service an, der Sie nichts kostet. Finanziert wird er aus einem Bruchteil jener Mittel,

die dadurch eingespart werden, dass Sie dank unserer Anleitung deutlich kürzer studieren.

Koprow: Eine absolute Win-Win-Situation!

Preßmar: Als sehr innovativer Think-Tank sind wir an die missgünstigen Stimmen des Neids ehemaliger Absolvent*innen, die nicht in den Genuss unserer einzigartigen Unterstützung gekommen sind, genauso gewöhnt wie an die pseudokritischen Einwürfe früherer Generationen, die sich durch unseren außergewöhnlichen Fortschritt bedroht fühlen. Auch diese Stimmen möchten wir ernst nehmen, aber bei Sätzen wie:

»Der Bologna-Prozess war im Grunde ein Putsch der Administration gegen die Universität.« (Prof. Dr. Nikolaus Müller-Schöll)

Koprow: … merken Sie natürlich selbst schon, dass diese keinerlei Berechtigung haben.

Sie können nur noch am Scheitern scheitern

Preßmar: In jeder Umstellung gibt es Vor- und Nachteile.

»Ich finde dieses zweigliedrige Aufteilen des Studiums auf zunächst einen berufsqualifizierenden Abschluss mit dem Bachelor und dann die Möglichkeit zu sagen: ›Will ich mich weiter qualifizieren? Wenn ja, in welche Richtung?‹ Das finde ich einen ganz tollen Vorteil gegenüber dem Magister, der sich manchmal wie Kaugummi gezogen hat und man hat dann zwischenzeitlich auch immer mal wieder das Ziel aus den Augen verloren. Ein Nachteil ist vielleicht, dass die Leistungsorientierung in diesem System sehr viel stärker im Vordergrund steht. Man geht davon aus, dass man kleine Bausteine erfüllt, diese Module. Das erweckt ein bisschen den Eindruck, man könnte sich sein Studium wie einen Legokasten zusammensetzen und da sind sehr viele einzelne Leistungsüberprüfungen dazwischengeschaltet, wodurch die intrinsische Motivation zu studieren bei den Studierenden sinkt.« (Dr. Constanze Schuler)

Koprow: Aber wir sind dafür da, Ihnen zu zeigen, dass diese vermeintlichen Nachteile ganz in Ihrem Interesse sind. Also passen Sie gut auf!

Preßmar: Ganz genau! Es gibt natürlich gewisse Anforderungen an Sie, nämlich die aktive Teilnahme am Seminar. Zur Erlangung Ihres Abschlusses und damit auch der erforderlichen Kreditpunkte für den reibungslosen Ablauf Ihres Studiums in Regelstudienzeit müssen Sie zwei Bedingungen erfüllen.

Koprow: Erstens: Sie müssen anwesend sein.

Preßmar: Naja, zumindest meistens, denn pro Semester und pro Seminar haben Sie zwei Sitzungen, an denen Sie nicht teilnehmen müssen, ohne weitere Konsequenzen zu befürchten. Sie sollten natürlich darauf achten, sich diese Möglichkeit des nochmal Durchschnaufens nicht entgehen zu lassen. Aber teilen Sie sich diese zwei Sitzungen gut ein!

Koprow: Bevor Sie für das Versäumen einer dritten Sitzung zeitliche Ressourcen zur Erbringung eines Attests sowie einer Ersatzleistung verschwenden, raten wir Ihnen, die aktive Teilnahme eher als eine Empfehlung zu verstehen und sie im Zweifelsfall als eine rein körperliche Anteilnahme umzusetzen.

»Also anfangs fand ich es eine Katastrophe. Also das heißt, ich war in einer Uni, die sich gerühmt hat, dass sie die erste Uni war, die das Bachelor-Master-System flächendeckend eingeführt hat. Und das wurde gemacht von Leuten, die im Grunde genommen den Wunsch damit verbunden haben, das Studium zu verschulen.« (Prof. Dr. Nikolaus Müller-Schöll)

Preßmar: Sehen Sie, selbst die größten Kritiker*innen der Umstellung empfanden es nur anfangs als eine Katastrophe. Dabei macht die Verschulung es doch allen viel einfacher. Sie müssen weniger selbst denken und gleichzeitig überfordern Sie die völlig überarbeiteten Dozierenden nicht mit kritischen Nachfragen zu allzu großen Themenkomplexen. Denn diese lassen sich oft nicht in Module einsortieren und sind nur äußerst schwer in einer Multiple-Choice-Klausur abzufragen.

Koprow: Zweitens: Sie müssen die »aktive« Teilnahme abschließen.

Preßmar: Dabei geht es vor allem darum zu garantieren, dass Sie besonders effektiv durch das Seminar kommen. Statt sich in jeder Sitzung beteiligen oder den Inhalt der einzelnen Termine durch Kontextwissen miteinander verbinden zu müssen, reicht es für die Verbuchung der aktiven Teilnahme aus, dass Sie einmalig ein Referat halten. Für alle weiteren Sitzung gilt dann: Anwesenheit ist Bestehen!

Koprow: Und so wird die aktive Teilnahme ein weiterer Punkt sein, den Sie getrost von Ihrer Checkliste für einen effizienten und reibungslosen Abschluss Ihres Studiums in Regelstudienzeit abhaken können!

Preßmar: Die gewonnene Zeit können Sie dann in Praktika investieren, die von Ihnen zwar implizit verlangt, aber nicht explizit be- beziehungsweise entlohnt werden.

K.+ P.: Ihre Work-Life-Balance wird es Ihnen danken.

Individualismus ist nicht frei von Verantwortung

Koprow: Ob Sie nun intrinsisch motiviert sind oder ob Sie Ihr Studium nur für das Abschlusszertifikat aufnehmen: Wir appellieren an Ihre soziale Verantwortung als Student*innen der Universität und Ihren Dozent*innen gegenüber. Wir wissen, dass auch im Vollzeitstudium das Leben nicht stillsteht und Sie oftmals einen Job, Carework und gegebenenfalls ehrenamtliche Tätigkeiten um Ihre Arbeitszeiten für das Studium herum planen müssen. Aber bevor Sie Ihre Regelstudienzeit überziehen, denken Sie an die finanzielle Last, die das für Ihr Institut bedeutet, und den Druck, den Sie für Ihre Lehrenden dadurch herstellen würden.

»Dafür, dass das Land Geld in die Studiengänge investiert, in die Uni investiert, will es natürlich auch bestimmte Ergebnisse sehen. Und das heißt beispielsweise, dass Leute in Regelstudienzeit abschließen. Deswegen gibt es eben auch solche obskuren Verteilungsschlüssel, dass man mehr Geld für Studierende oder überhaupt nur Geld für Studierende bekommt, die sich noch in Regelstudienzeit befinden. Und alle Studierenden, die dann darüber hinaus gehen, also die irgendwie das eine Semester zu viel haben oder auch viele Semester zu viel, bringen der Uni faktisch kein Geld mehr ein. Weil die eben in diesem Verteilungsschlüssel des Landes oder der Landesmittel nicht mehr berücksichtigt werden. Das heißt, da entsteht auf dieser Ebene ein monetärer Druck und der wird dann von oben nach unten durchgegeben.« (Sophie Osburg)

Koprow: Als logische Konsequenz haben Sie persönlich eine Mitwirkungspflicht, den Bachelor nach höchstens sechs Semestern abzuschließen.

Preßmar: Ja schön, dass wir jetzt auch auf das Thema Ökonomisierung kommen! Das ist wirklich ein wichtiges Thema. Da hat sich einiges geändert in den letzten Jahren. Ich meine: Die Zeit steht nicht still, die Universität entwickelt sich weiter. Ob man es gutheißt oder nicht, in einer Zeit der fortschreitenden Neoliberalisierung müssen Sie – genauso wie die Universitäten – eben andere Voraussetzungen erfüllen, um sich zu behaupten. In unserem Think-Tank glauben wir an Sie und Ihre individuelle Fähigkeit sich durchzusetzen und es nach ganz oben zu schaffen!

Koprow: Verlieren Sie dabei aber niemals Ihre Ziele und unsere Checklisten aus dem Blick!

K. + P.: Denn Sie müssen un(i)bedingt …

Preßmar: … im Online-Seminar fokussiert bleiben. Also auf keinen Fall währenddessen …

Koprow: … Tetris, Sudoku oder anderes spielen.

Preßmar: … online shoppen.

Koprow: … abschweifen und über das Leben nachdenken.
Preßmar: … abschweifen und über den Sinn des Studiums nachdenken.
Koprow: … abschweifen und sich panisch fragen, ob und wie man den nächsten Semesterbeitrag zusammenkriegen wird.
K. + P.: Denn Sie müssen un(i)bedingt …
Preßmar: … Ihre Seminar-Checkliste einhalten! Nicht dass Sie am Ende zwei Veranstaltungen besuchen, und dann können Sie sich nur eine anrechnen lassen!
K. + P.: Denn Sie müssen un(i)bedingt …
Koprow: … genug Wasser trinken. Denn ohne eine ausreichende Wasserzufuhr kann das Arbeitsgedächtnis nicht gut funktionieren.
K. + P.: Denn Sie müssen un(i)bedingt …
Preßmar: … Ihr kleines Studibudget managen. Mehr als 100 Euro für Lebensmittel sind verschwenderisch.
K. + P.: Denn Sie müssen un(i)bedingt …
Koprow: … jede Prüfung anmelden. Sie wären nicht die erste Person, die kurz vor ihrem Abschluss ihren Drittversuch nicht digital anmeldet und obwohl die Abgabefrist noch Wochen in der Zukunft liegt und die Hausarbeit schon fertig ist, exmatrikuliert wird.
K. + P.: Denn Sie müssen un(i)bedingt …
Preßmar: … praktische Arbeitserfahrungen sammeln. Da müssen Sie vielleicht einfach mal im Nebenjob Abstriche machen. Fragen Sie doch Ihre Eltern, ob sie Ihnen das unbezahlte Praktikum finanzieren. Das sind Sie dem Arbeitsmarkt und der Volkswirtschaft schuldig: Wirklich niemand will eine*n Fachidiot*in ohne Lebenserfahrung und Softskills einstellen.
Koprow: Achten Sie dabei aber un(i)bedingt auf die Einhaltung der Regelstudienzeit!
K. + P.: Denn Sie müssen un(i)bedingt …
Koprow: … Ihre Leistungspunkte verdienen und die aktive Seminar-Teilnahme garantieren. Machen Sie hierfür …
Preßmar: … ein Referat
Koprow: … einen Impulsvortrag
Preßmar: … eine Lesekarte
Koprow: … eine Sitzungsgestaltung
Preßmar: … eine Textpatenschaft
Koprow: … und tragen Sie sich bis nächste Woche für ein Thema ein!

Nach dem Studium ist vor dem Studium

Preßmar: Ach ja, das ist ganz schön viel Input, nicht wahr? Immer schwierig, sich so lange konzentrieren zu müssen. Aber keine Angst, heute wird der anstrengendste Teil Ihres Studiums werden. Nun da Sie verstanden haben, worauf Sie achten müssen, um den stringenten Ablauf Ihres Studiums in Regelstudienzeit sicher zu stellen, geht der Rest eigentlich ganz von allein! Ich hatte zu Beginn meines Studiums auch Angst, was da jetzt von mir verlangt wird, aber wir können Ihnen versichern:

K. + P.: Hiernach können Sie ihr Gehirn ausstellen und sich einfach fallen lassen.

»Mittlerweile ist mein Abschluss schon ein paar Jahre her. Am Anfang dachte ich noch: Ja, das hilft mir in dem Beruf, den ich eigentlich ergreifen wollte. Der erste Plan nach dem Studium war in einem Verlag zu arbeiten als Lektorin. Das ist auch nach wie vor der Plan, ich musste aber allerdings einen kleinen Umweg nehmen, weil mit einem Bachelor-Abschluss kommt man leider nicht wirklich in einem Verlag an. Das heißt, ich muss jetzt erstmal die Ausbildung zur Buchhändlerin machen, um den Praxisteil zu erfüllen und damit erhoffe ich mir dann, zusammen mit meinem Studium und Berufserfahrung dann irgendwann doch noch in einen Verlag zu kommen.« (Silvia Fritze)

Koprow: Als Absolvent*innen der Geisteswissenschaft haben Sie selbstverständlich einen berufsqualifizierenden Abschluss erlangt. Wie unsere Expertin Frau Fritze aber vorbildlich darstellt, können Sie nach Ihrem Abschluss in Regelstudienzeit immer noch die Qualifikationen in Praxis oder auch Theorie nachholen, für die Sie zuvor keine Zeit gefunden haben.

Preßmar: Diese individuellen Entscheidungen liegen aber selbstverständlich außerhalb unseres Zuständigkeitsbereichs. Ihr Abschluss ist das, was Sie daraus machen!

Koprow: Wir hoffen, wir konnten Ihnen mit dieser Einführung etwaige Organisationsfragen und Unklarheiten nehmen. Auch die sporadisch auftauchenden kritischen oder umständlich differenzierten Stimmen sind nun hoffentlich für Sie verständlich und abschließend kontextualisiert. Sollten dennoch Anliegen bestehen, die mit diesem Schreiben nicht geklärt werden konnten, wenden Sie sich bitte an unsere Kundenhotline oder kontaktieren Sie uns über die allgemeine Mailadresse schoene-neue-universitaet@mailbox.org.

Preßmar: Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

(hier abtrennen und im frankierten, beigelegten Rücksendeumschlag einwerfen)

Matrikelnummer	Semester bis Ende der Regelstudienzeit
_____	_____
Ort, Datum	Unterschrift
_____	_____

Interviewte Expert*innen

Die in den Text eingewobenenen Zitate sind Ausschnitte aus den Interviews, die wir für unsere Video-Lecture-Performance »Taxischein in Regelstudienzeit« geführt haben, die im Juli 2022 in den Landungsbrücken in Frankfurt a.M. aufgeführt wurde. Vielen Dank nochmal an unsere hier aufgeführten Interviewpartner*innen für die Bereitschaft, mit uns zu sprechen, und für ihren interessanten Input.

- Ali Napoé, *Schauspieler, hat in Deutschland und Frankreich studiert.*
- Dr. Constanze Schuler, *ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Studienfachberaterin an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.*
- Melina Hepp, *Schauspielerin, hat als Sekretärin vor und nach der Umstellung im Zuge des Bologna-Prozesses am Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. gearbeitet.*
- Prof. Dr. Nikolaus Müller-Schöll, *ist Professor für Theaterwissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt a.M.*
- Silvia Fritze, Auszubildende, *hat ihren Bachelor in Komparatistik in Regelstudienzeit absolviert.*
- Sophie Osburg, *ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Theaterwissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt a.M.*

:: MIGRA ARBEITERKIND ::
Wir sind viele

Amanda Oiza Bucknor

Als ich 2016 in Fr*A*nkfurt anfing zu studieren, war ich sehr aufgeregt und darauf gespannt, was mich erwarten wird. Große Vorlesungssäle, interessante Vorlesungen, das Leben auf dem Campus, generell das Studierendenleben, k*R*itische Lesekreise, politische Auseinandersetzung mit mir und mit der Welt. Als erstes Kind in meiner Familie studieren zu können, machte mich stolz. Nach vielen A*B*sagen und Zweifeln daran, ob ich angesichts meines Migrationshintergrunds und der damit zusammenhängenden Chancenungleichheit in der Bildung überhaupt für das akad*E*mische Leben gemacht bin, wurde ich an der Goethe-Universität für einen Studiengang angenommen. Der klang zwar spannend, hat mir aber n*I*cht wirklich Wissen oder Sicherhei*T* darüber gegeben, was ich später mal damit mach*E*n könnte. Der Brief mit de*R* Zusage flog ins Haus und die Wohnungssuche in Fran*K*furt ging los. Zu lange Wartezeiten auf ein Z*I*mmer in überfüllten Studierendenwohnheimen brachten mich zu einer Zwischenmiete bei einer Person, die ich über das Internet kennengelernt hatte. Mit den vom BAföG-Amt ausgerechneten 180 Euro im Monat neu in einer Stadt anzukomme*N*, ohne zu wissen, wie ein Studium überhaupt abläuft, we*D*er einen Job noch Eltern zu haben, die locker mal meine monatliche Miete übernehmen könnten, machte die Anfangszeit in Frankfurt schwierig. Trotz alledem studiere ich nun seit sieben Jahren an der Goethe-Universität, absolviere jetzt meinen Master-Abschluss und habe mir zudem ein gutes Netzwerk in meinem neuen Zuhause Frankfurt aufgebaut. Mit meinem Text möchte ich kein Mitleid erzeugen. Nein, er soll einen Einblick in die Lebensrealität vieler Studierender aus Arbeiter*innenfamilien mit Migrationshintergrund geben. Er soll Studierende, angehende Studierende oder Absolvent*innen, die die gleiche Lebensrealität teilen, untereinander solidarisieren und daran erinnern, warum Reflexion, Kritik und Zusammenhalt wichtig sind, gleichzeitig motivieren, weiterzumachen und laut zu sein, und schließlich dazu ermuntern, sich nicht allein zu fühlen.

1. Kapitel – Als Arbeiter*innenkind im akademischen Kontext wachsen

Die Universität: Eine – durch die bürgerliche Brille geblickt – freundliche, ansprechende und vermeintlich offene Institution, welche einen Weg in die akademische Welt bereithalten und Menschen dazu einladen soll, sich wissenschaftlich zu bilden. Als Kind einer Arbeiter*innenfamilie ist das Bild der Universität anders konstruiert. Durch wenig Berührungspunkte mit der akademischen Welt stieß ich mit Erklärungen über meinen Studiengang immer wieder auf Unverständnis von meiner Familie. Ihr fehlender Zugang zu akademischer Bildung führte schon oft zu Irritation und vorgefestigten Meinungen über vermeintlich fehlende Bezüge zu praktischer Arbeit seitens Studierender. Wenn man sich die Art der Wissensproduktion in der akademischen Welt ansieht, liegen sie wohl nicht ganz falsch. Welches Wissen wird von wem produziert und auf welche Art und Weise? Welches Wissen wird als Wissen angesehen? Und wer hat überhaupt Zugang zu welchem Wissen?

Dem Blick durch die bürgerliche Brille, welche die Universität als positiv porträtiert, da beispielsweise durch den Erlass der Studiengebühren eine vermeintlich bessere Zugänglichkeit zu Bildung gegeben sei, muss die Kritik und Alltagsrealität vieler Studierender aus Arbeiter*innenfamilien und Menschen mit Migrationshintergrund entgegengestellt werden. Als Arbeiter*innenkind mit Migrationshintergrund im akademischen Kontext zu wachsen bedeutet für mich eine stetige Auseinandersetzung, zum einen damit, wie wichtig studieren und weiterbilden an der Universität ist, um ökonomisch überleben zu können, und zum anderen mit der Realität, dass all das in einem System geschieht, das einem den Weg in der gesellschaftlichen Position, in der man sich befindet, erschwert. Das Durchpeitschen intensiver Lerninhalte führt oft zu Frustration – und nicht wenige geben auf, weil sie den Eindruck gewinnen, dass die Institution Universität nicht für sie gemacht zu sein scheint. Unter dem Deckmantel kapitalistischer Gewinnerbringungen sollen Menschen durch die Bologna-Reform an der Universität zu fähigen Arbeitnehmer*innen abgefertigt werden und schnell auf den Arbeitsmarkt gebracht werden. So bröckelt das Bild des freien wissenschaftlichen Forschens und Lernens und sein wahres Gesicht zeigt sich in der maroden Beschaffenheit der von Zukunftsängsten und Zweifeln geplagten Studierenden.

An einer großen Universität zu studieren, entpuppte sich als anders, als ich es mir vorgestellt hatte. Ohne wirkliches Basiswissen über bürokratische Strukturen, BAföG-Anträge, mögliche Stipendien oder simple Selbstorganisation im Studium verbrachte ich erstmal einen Großteil meiner Zeit damit, eine Übersicht darüber zu bekommen, was es bedeutet, ein Teil der Welt der Akademiker*innen zu sein. Scherzhaft sprach ich immer davon, den Klassenaufstieg erreicht zu haben (im Hinterkopf noch nicht mal wissend, was ich genau studiere und wohin mich das überhaupt bringen wird), doch in mir wirbelten diese Scherze viele Gedanken auf: ›Was bedeutet es nun, ein*e Student*in zu sein?‹, ›Bin ich für diese Welt überhaupt ge-

macht?‹ Es fühlte sich an, als würde es den Studierenden um mich herum viel leichter fallen als mir, und ich konnte mir lange nicht erklären, warum. Ich trat der Fachschaft bei und lernte andere Studierende kennen, die in einer ähnlichen Situation wie ich waren. Ich merkte: Ich bin nicht allein.

Durch meine Politisierung an der Universität erlangte ich eine neue Perspektive auf den Unialltag und konnte mit anderen Studierenden ähnliche Problematiken herausarbeiten: Seien es rassistische Erlebnisse durch einzelne Professor*innen, problematische Lehrinhalte durch fehlende intersektionale Perspektiven in der Lehre oder wenig bis kaum Rücksicht auf Studierende, die während des Studiums arbeiten müssen, um sich ein Studium überhaupt ermöglichen zu können. Unterstützung bei bürokratischen Angelegenheiten oder Schwierigkeiten, den akademischen Fachjargon zu verstehen, gibt es überwiegend durch andere Studierende, die selbst schon genug mit dem eigenen Studium zu tun haben. Dass nicht alle Studierende das Ziel haben, in der Wissenschaft zu bleiben, geht meist etwas spurlos an meinem Fachbereich der Sprach- und Kulturwissenschaften vorbei. Die dadurch entstehende hohe Theorielastigkeit und die geringe Möglichkeit zur Praxis bringen viele Studierende in die Situation, neben dem Studium zusätzliche praktische Erfahrung sammeln zu müssen – gleichzeitig zum Arbeiten. Der große Druck des Studiums lässt Studierende oft abbrechen oder führt zu nervlichen Zusammenbrüchen.

Neben den Problemen innerhalb der Universität ist den meisten anderen Studierenden und Lehrenden aus akademischen Haushalten nicht klar, dass auf Studierenden aus Arbeiter*innenfamilien noch eine andere Form von Druck lastet. Ein Druck, der oft damit zusammenhängt, dass die Familie das gewählte Studium und dessen Strukturen nicht versteht oder aufgrund prekärer Lebenssituationen nicht finanziell unterstützen kann. Ein Druck, der auch daher kommt, dass der Zugang zu Bildung ein Privileg ist und seine Abwesenheit ungleiche Startbedingungen für ein Studium schafft. Als Arbeiter*innenkind im akademischen Kontext zu wachsen, bedeutet für mich, einen Umgang mit viel Druck aufgrund von Erwartungen der Universität und der Familie zu finden, viel zu arbeiten, um mir mein Studium zu finanzieren, und mir dabei ein Zeitmanagement zu erarbeiten, welches mir ermöglicht, einigermaßen in Regelstudienzeit abzuschließen und dabei keine weiteren Krisen zu erleben. Es bedeutet für mich, trotzdem glücklich zu sein, mir erarbeitet zu haben, überhaupt studieren zu können, und mich mit anderen Studierenden zu bilden, zu organisieren und zu politisieren, um etwas zu verändern.

2. Kapitel – Vermeintliche Einheit, die Ausgrenzung schafft, sichtbar machen

Schon zum Ende meiner Schulzeit, die mich eher demotivierte als motivierte, und trotz Lehrkräften, die mich verwundert wegen der Aussprache des Gedankens, ein Studium beginnen zu wollen, beäugten, entschloss ich mich – ohne irgendwelche Berührungspunkte zur akademischen Welt zu haben – zu studieren. Vermutlich teile ich diese Erfahrungen mit vielen Studierenden, die aufgrund ihrer Herkunft mit rassistischen oder klassistischen Vorurteilen in ihrer Schule zu kämpfen hatten und denen es ähnlich erging. Daraus resultierende nicht wirklich überzeugende Noten brachten mich durch das Nachrückverfahren in ein Studium, welches sich inhaltlich mit gesellschaftspolitischen Themen wie Globalisierung, Digitalisierung, Migration, Ökonomie und Mobilität auseinandersetzt. Im Nebenfach beschäftigte ich mich in Südostasienwissenschaften mit ähnlichen Themen, nur mit Fokus auf Südostasien, und erlernte gleich noch eine neue Sprache. Ein ›freies‹ Studium, das ermöglichen soll, ganz nach eigenem Belieben zu forschen und sich dabei noch selbst zu strukturieren – der feuchte Traum aller sich-selbst-verwirklichen-wollenden Individuen und gleichzeitig auch deren Untergang.

Ich habe schon als Kind von meiner Familie gelernt, dass ich mit meinem sichtbaren Migrationshintergrund und meiner Herkunft immer härter arbeiten muss als andere. Wenn man von einem solchen Leben geprägt wurde, ist die Belastung, dem gerecht werden zu können, sehr hoch. Diese Belastung zieht sich durch alle Bereiche des Alltäglichen und so auch durch mein Studium. In einer Welt, die immer unbezahlbarer wird, werde ich oft erschlagen von existentiellen Ängsten, mit denen Studierende aus wohlhabenderem Haushalt keine Berührungspunkte haben. Diese Ängste trage ich weiter aus meiner Familie, die keine andere Wahl hatte, außer zu arbeiten, um überleben zu können. Heute balanciere ich die Verantwortung aus, meiner Familie gerecht zu werden und gleichzeitig viele verschiedene Wege wählen zu können, sei es in Form eines Studiums oder einer Ausbildung. Denn: Wie erkläre ich meiner Familie, ein Studium begonnen zu haben, das keine klare Vorstellung darüber bietet, in welchem Beruf ich landen könnte? Ein Studium, dessen Erklärung und Definition mir bis heute noch schwerfällt und über das andere klassistische Witze reißen, zum Beispiel, dass man später die Aussichten auf den Berufsweg eines*einer Taxifahrer*in hätte.

Die nachvollziehbaren existentiellen Ängste der Familie durch Erfahrungen in dieser Gesellschaft lasten auf den Schultern der Studierenden und werden kaum im Alltag der Studierenden aufgefangen, geschweige denn abseits politisierter Gruppen oder Freund*innenkreise besprochen. Alle, die sich für den Weg in die Gesellschaftswissenschaften entschieden haben, kennen diesen *Struggle*. Doch nicht jede*r teilt die Lebensrealität, ein ›Paul-Vincent‹ zu sein, dessen Eltern ihn im Studium bestärken und unterstützen – sowohl finanziell als auch in Form von Ressourcen

wie Literatur oder einem Netzwerk aus Kontakten (an alle ›Paul-Vincents‹ da draußen: Bitte fühlt euch nicht angegriffen, das Problem ist strukturell und nicht individuell!). Studierende, die meine Lebensrealität teilen, wissen jedoch, wovon ich spreche, wenn die Familie eine ganz andere Vorstellung für einen hat, wie zum Beispiel Ärztin zu werden oder Jura zu studieren. Und ich kann es ihnen nicht mal verübeln. Wie auch? Fundiertes Halbwissen wird nicht nur darüber vermittelt, dass aufgrund von zu kurz kommenden Lerninhalten zu wenig Zeit und Raum gelassen wird, um zu forschen, sondern auch, weil die Frage offenbleibt, was man da überhaupt im Studium macht.

Zumindest den Betroffenen ist klar, dass die akademische Welt – während und nach dem Studium – nicht für alle gleich zugänglich ist. Warum sonst ist es immer so hell im Raum, wenn man Vorlesungssäle betritt oder an Tagungen und Konferenzen teilnimmt?

3. Kapitel – Gehör finden durch Gemeinschaft

In meiner Zeit als Studierende habe ich mir oft diese Fragen gestellt: ›Habe ich etwas verpasst oder nicht richtig mitbekommen?‹, ›Liegt es an mir persönlich oder wirklich an den äußeren Umständen wie der Tatsache, dass ich aus einer Arbeiter*innenfamilie komme und einen Migrationshintergrund habe, also an gesellschaftlichen strukturellen Problemen, dass mir bestimmte Zugänge versperrt sind?‹ Versperrte Zugänge, die schwierig zu greifen sind, wenn man sie selbst nicht zu spüren bekommt. Sei es die von Alltagsrassismus geprägte Behandlung durch Lehrkräfte oder andere Instanzen, problematische Lehrinhalte und Veranstaltungen, fehlende Unterstützung in bürokratischen Angelegenheiten oder auch fehlende studentische Räume, in denen man sich als BIPoC wohlfühlen und sein kann, ohne von so manchen Ideologien einiger politisierter Studierender vertrieben oder ausgeschlossen zu werden.

Zu Studieren bedeutet für mich ein stetiges Ausbalancieren und Zeitmanagement – Räume zu schaffen, in denen ich in Ruhe lernen kann, arbeiten, um meinen Lebensunterhalt zu verdienen, Hobbys nicht zu vergessen und sich am besten auch politisch zu engagieren. Diese Balance zu halten, wird vielen Menschen wie mir in diesem System stark erschwert. So ist natürlich auch die Institution der Universität nicht frei von diesen strukturellen Problemen.

Rassismus, Antisemitismus, Sexismus, Klassismus und andere Diskriminierungsformen sind Strukturen, die spürbar sind, vor allem in einem Raum, der sehr weiß, akademisch und patriarchal geprägt ist. Einige politisierte Studierende, die diese Probleme oftmals selbst nicht für sich begreifen und nachempfinden können, da sie teilweise nicht betroffen sind, erlernen durch Seminare und Literatur auf wissenschaftlicher oder theoretischer Ebene, sich damit zu befassen. In diesen

Diskursen werden diese Diskriminierungsformen auch oft als Herrschaftssysteme begriffen, was für Dekonstruktionsprozesse auf theoretischer Ebene ein wichtiger Schritt sein kann, aber in meinem Erfahrungsbericht zu weit greifen würde.

Durch die hochschulpolitische Arbeit an der Universität habe ich eine *Community* gefunden, in der ich immer wieder Raum habe, um mich über genau diese Problematiken mit Studierenden auseinanderzusetzen, die die gleichen Erfahrungen wie ich machen. Wir alle sind stets im Austausch und stellen gemeinsam fest: Die Universität und ihre Institutionen haben ein großes Problem und die Aushandlungen darüber finden im Öffentlichen viel zu wenig Raum und bleiben oft innerhalb der akademischen Welt hängen.

Die Erfahrungen, die wir BIPoC Studierende aus Arbeiter*innenfamilien machen, werden oftmals abgetan oder unsichtbar gemacht. Institutionen der Universität, an der ich studiere, positionieren sich nicht klar gegen rechte Gesinnungen. Inhalte einiger Studiengänge sind problematisch und werden kaum kritisiert. Alle diese Beispiele lassen mich und andere BIPoC unsicher und unwohl fühlen in der Universität. Wenn ich an die Universität komme, möchte in keinem Seminar sitzen, in dem Worte wie das N*-Wort fallen. Ich möchte Raum haben, mich kritisch und konstruktiv zu bilden, und ich möchte nicht unterbrochen oder ungehört gemacht werden, wenn ich mich gegen die Verherrlichung von Kolonialismus positioniere. Gerade die Universität verstehe ich als einen Raum, welcher dafür da sein sollte, offene und kritische Diskurse zu führen, gesellschaftliche Problematiken sichtbar zu machen und sie gemeinsam interdisziplinär und intersektional, lösungsorientiert anzugehen. Vor allem in Studiengängen, die als progressiv gelten und auch zum Teil von jungen Lehrkräften gelehrt werden.

Dass man sich als BIPoC an der Universität nicht wirklich im beruflich-akademischen Werdegang repräsentiert fühlt, ist offensichtlich – zumindest aus Sicht Betroffener. Immer wieder beschleicht mich das Gefühl, dass die Problematiken unserer Gesellschaft gedanklich extrahiert werden vom universitären Kontext, anstatt zu sehen, wie diese institutionell reproduziert werden. Rassismus, Diskriminierung und Chancenungleichheit, vor allem im akademischen Sektor, sind sichtbar, es bedarf dafür nur Augen, die geöffnet bleiben, hinsehen und sich dem nicht verschließen. Es bedarf Münder, die sich hörbar machen und Gehör finden, sowie Taten, die etwas verändern.

Aber sollte ich denn nicht meinen, dass mit all den bereits bestehenden Antidiskriminierungsworkshops und dem Willen zu mehr Diversität auch Fortschritt in Aussicht steht? Naja, fragen wir doch mal die Leiterin des Frankfurter Forschungszentrums Globaler Islam und Professorin am Institut für Ethnologie, warum sie es für notwendig hielt, den Oberbürgermeister Tübingens, der wegen seiner rassistischen Aussagen bereits bekannt war und sich sogar traute, eine*n Studierende*n mit dem N*-Wort anzugreifen, einzuladen und damit den Campus zu einem unsicheren Ort für viele Studierende zu gestalten. Ein Beispiel von vielen, die betroffene

Studierende zweifeln lassen, ob die Universität wirklich der Ort ist, der er vergeblich versucht zu sein. Folgende Ziele strebt beispielsweise die Goethe-Universität Frankfurt a.M. in ihrer Antidiskriminierungsrichtlinie von 2020 an:

> »Ziel der Richtlinie ist, jede Form von Diskriminierung insbesondere rassistischer, ethnisierender, antisemitischer und antimuslimischer Art sowie Diskriminierung bezogen auf geschlechtliche und sexuelle Identitäten und zugeschriebene bzw. angenommene oder tatsächliche Eigenschaften wie Lebensalter, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, soziale Herkunft bzw. sozialer Status und andere soziale Stigmatisierungen zu verhindern oder zu beseitigen.« (Goethe-Universität Frankfurt a.M. 2020: 2)

Doch geht das auf mit den Erlebnissen, die schon allein ich in meinem Erfahrungsbericht wiedergebe? Persönliche Erlebnisse, die sich einreihen in die Erfahrungen vieler anderer Studierender. Erfahrungen, die Fragen aufbringen: Ist die Universität wirklich für *ALLE* gemacht? Werden diese Ziele wirklich umgesetzt oder dienen sie nur als exemplarisches Aushängeschild für oberflächliche Inklusion und Diversität? Wenn die Goethe-Universität »präventive und strukturelle Maßnahmen zur Vorbeugung oder Verhinderung von Diskriminierung in Hinblick auf ihre spezifischen Problemlagen« (2020: 4) laut der Antidiskriminierungsrichtlinie weiterentwickelt, frage ich mich, wieso immer noch so viele Problematiken reproduziert werden oder ob all das nicht doch viel tiefer angegangen werden muss. Die problematische Geschichte der Goethe-Universität, einverleibt in den dicken Gebäudemauern, wird immer weiter im Anbau neuer Mauern fortgeführt, in gleicher Form und Farbe weitergetragen; der kontinuierlichen Vereinheitlichung dienend und auf die kleinste Irritation abstoßend reagierend; symbolisch für die kläglich gescheiterte Inklusion und Diversität – denn was nicht konform ist, passt nicht. Solange, bis es passend gemacht wird.

Mein Text soll durch seine Beispiele kritisch auf ein strukturelles Problem aufmerksam machen. Wir alle tragen unseren Rucksack an Erfahrungen und spüren einen Drang, sie zu teilen. Um Ballast loszuwerden, um Verbündete zu finden, um sich zu organisieren, um sich zu wehren und um sich gegenseitig zu stärken. Sich einfach verständlich und hörbar zu machen in einer Gesellschaft, die einen oft in Tiefen zieht, durcheinanderwirbelt, wieder auskotzt und einem dann noch einreden will, man hätte sich selbst in die Tiefe gestürzt.

Und so greife ich meine anfangs gestellte Frage wieder auf: ›Liegt es an mir?‹ In einer Welt, in der Solidarität, gleiche Rechte und Zusammenhalt angestrebt werden, sind wir aus meiner Perspektive verantwortlich füreinander. Und das bedeutet, für *ALLE* – ganz unabhängig von Herkunft, gesellschaftlicher Position, sexueller Orientierung, Geschlecht oder Religion. Die Gesellschaft ist vielfältig und wir sind alle unterschiedlich, doch das sollte uns nicht im Wege stehen, um gegen ein System an-

zukämpfen, dass sich am besten darin schlägt, immer weiter nach unten zu treten. Es an der Zeit, dies als strukturelles Problem anzusehen, kollektiv im Kern anzugehen und zu bekämpfen. Es liegt an uns allen!

4. Kapitel – Apell

Ich bin Oiza – mit meiner eigenen Geschichte, meinem eigenen Sein, meinem Leiden, meinen Freuden, meinem Wissen, meiner Kritik, meiner Herkunft, in meiner gesellschaftlichen Position. Doch ich bin nicht nur einfach Oiza, ein Einzelfall. Wir sind gleich, wir sind anders, wir sind wie du, wir sind wie ich – *wir sind viele*. Wir sind nicht allein, und wir werden weiterkämpfen.

»grenzenlos und unverschämt
ein gedicht gegen die deutsche sch-einheit
ich werde trotzdem
Afrikanisch
Sein
Auch wenn ihr
Mich gerne
Deutsch
haben wollt
und werde trotzdem deutsch sein
auch wenn euch
meine schwärze
nicht passt (…)«
May Ayim, 2022

Literaturverzeichnis

Ayim, May (2022): »Grenzenlos und unverschämt«, Münster: Unrast.

Goethe-Universität Frankfurt a.M. (2020): »Antidiskriminierungsrichtlinie der Goethe-Universität«, online unter: https://www.uni-frankfurt.de/80757763/antidiskriminierungsrichtlinie.pdf, zuletzt aufgerufen am 13.03.2024.

SOS – Studium und psychische Gesundheit

Klara Sinha

In der Verantwortung der Einzelnen?

Ein co-autoethnographischer Beitrag über Psyche, Krise und Studium

Jana Elena Kogseder, Valentin Meuchelböck, Alexander Ortmeier, Cornelia Marschner

1. Unsere einleitenden Gedanken

Psyche und Studium – obwohl diese Verbindung eine zunehmend stärker werdende Medienpräsenz erfährt, ist wenig darüber bekannt, warum es Studierenden psychisch oft nicht gut geht. Dass dies so ist, bestätigt allerdings eine Reihe an Befunden.

Für den deutschsprachigen Raum kommen Befragungen zu einem bemerkenswerten Ergebnis: Im »Gesundheitsreport der Techniker Krankenkasse« geben 75 Prozent der deutschen Studierenden an, durch Stress erschöpft zu sein und 70 Prozent fühlen sich durch Ängste und Sorgen belastet (Techniker Krankenkasse 2023: 10). Weitere Ergebnisse sind ebenfalls besorgniserregend: Bei 37 Prozent der Befragten ist die emotionale Erschöpfung ziemlich hoch oder sehr hoch, bloß zwölf Prozent geben das Prädikat *wenig emotional erschöpft* an (ebd.: 11f.). Grundsätzlich werden sowohl Depressionen als auch Angststörungen bei Studierenden häufiger diagnostiziert als bei gleichaltrigen Erwerbstätigen (ebd.: 82).

Auch die im Jahr 2022 zum zweiten Mal durchgeführte Befragung »Mental Health Barometer« von Studo und Instahelp kommt zu dem Ergebnis, dass es Handlungsbedarf gibt: Mehr als die Hälfte der über 8.000 Studienteilnehmer*innen aus Deutschland und Österreich gibt an, dass es ihnen psychisch *weniger gut* oder *schlecht* geht, obwohl mehr als zwei Drittel ihre Lebensqualität als *gut* bis *sehr gut* beschreiben (Studo/Instahelp 2022: 7). Zudem empfinden fast 70 Prozent der befragten Studierenden psychische Gesundheit gesellschaftlich als tabuisiert (ebd.: 9). Acht von zehn Befragten fühlen sich vom Studium gestresst (ebd.: 10). Studierende sind also überdurchschnittlich psychisch belastet. Dennoch fällt die Datenlage zu konkreten Belastungen von Studierenden – besonders im deutschsprachigen Raum – insgesamt eher dünn aus.

Daran möchten wir mit diesem Beitrag anschließen, wenn auch in einem etwas anderen methodologischen Rahmen. Bei Forschung zu psychischer Gesundheit

wird zunehmend auf Methodenpluralität und qualitative Forschungsansätze gesetzt (McLeod 2017: 88f.) sowie auf den Einbezug von betroffenen Personen, die je nach Kontext als »Dienstnutzer*innen [Übers. d. Verf.]«[1] (LeFrançois/Peddle 2022: 464) oder auch »Personen mit gelebten Erfahrungen [Übers. d. Verf.]«[2] (World Health Organization 2022: 92) bezeichnet werden. Die World Health Organization (WHO) betont im »World Mental Health Report« 2022 die Relevanz der Einbindung betroffener Personen und berücksichtigt diesen Anspruch selbst in der Publikation (ebd.: 92f.). Angelehnt an diese Forderungen stehen im Zentrum unseres Beitrages persönliche Narrationen zum Thema Studium und psychische Belastung.

Zuerst geben wir noch eine Einführung in die Methode (2.), bevor die Vignetten (Erfahrungsberichte) einzeln vorgestellt werden (3.). Um die Narrationen in ihrer Struktur zu erhalten, stellen wir in einem nächsten Schritt die gemeinsam erarbeiteten theoretischen Ankerpunkte dar und schließen mit einem Ausblick (4.).

2. Unsere methodische Verortung

> »Autoethnographie ist eine Forschungsmethode und zugleich eine Form wissenschaftlichen Schreibens. Die Forschenden beschreiben und analysieren darin ihre eigene gelebte Erfahrung, um auf diesem Weg soziale und kulturelle Phänomene zu verstehen.« (Stadlbauer/Polder 2016: 272f.)

Der Kern der Autoethnographie besteht darin, persönliche Erfahrungen mithilfe methodischer Werkzeuge zu erfassen und mit wissenschaftlicher Literatur in Beziehung zu setzen (Ellis/Adams/Bochner 2010: 347). Durch diesen methodischen Ansatz wird eine Brücke zwischen den strengen wissenschaftlichen Normen und der Öffentlichkeit geschlagen (Stadlbauer/Polder 2016: 275).

In unserer Herangehensweise liegt der Fokus auf sogenannten Epiphanien – also »erinnerte[n] Momente[n], die als besonders bedeutsam wahrgenommen werden« (Ellis/Adams/Bochner 2010: 346). Nach einem anfänglichen Orientierungstreffen und der Fokussierung auf bestimmte Themen im Raum Psyche und Studium haben alle Teilnehmenden eine Vignette verfasst und über eine Cloud zur Verfügung gestellt. Nach dieser selbstorientierten Phase sind wir in einen co-autoethnographischen Prozess übergegangen, in dem sich jede Person mit den Texten der anderen beschäftigt und sie mit Anmerkungen in Form von Gedanken oder eigenen Erfahrungen versehen hat. Bei diesem Vorgehen steht nach wie vor die Selbstbefragung im Mittelpunkt, diese erfolgt kollektiv und kooperativ (Chang/Hernandez/Ngunjiri 2016: 21). Ziel dabei ist es, autobiographisches Material zu sammeln und gemeinsam

1 »service-user«

2 »people with lived experience«

zu analysieren und zu interpretieren (ebd.: 24). In unserem gemeinsamen Schreibprozess haben wir unsere Vignetten weiterentwickelt und wiederholt die diskutierten Themen integriert.

3. Vier Leben – Drei Narrationen

Dieses Kapitel sollte ursprünglich vier Erzählungen enthalten, aufgrund der begrenzten Länge des Artikels können nur drei Vignetten abgebildet werden. Da allerdings jede von den Autor*innen eingebrachte Lebensrealität zentral für diesen Beitrag war, lassen wir zumindest in der Überschrift diese Leerstelle anklingen.[3]

Den Texten sind Pseudonyme zugeordnet. Wir haben uns aus methodologischen Gründen dazu entschieden, die Formulierungen an manchen Stellen nicht zu vereinheitlichen, da auch kleine Nuancen der Wortwahl eine Bedeutung haben (können).

3.1 Ich sitze in meiner Wohnung mit weißen Wänden – Riley

Psychische Erkrankung? Ein Begriff, den ich nur mit viel Sorgfalt anfasse. Natürlich gibt es sie, die psychische Erkrankung. Aber pauschalisiert von psychisch belasteten Personen – die wir hier oder dort im Leben gewiss alle mehrmals sind – als psychisch Erkrankte zu sprechen, von psychischer Erkrankung generell als ein das Studium begleitendes Faktum zu berichten? Nein, das wäre schwarz-weiß, das simplifiziert Gegebenheiten. Für den Elternteil, bei dem ich nach der Trennung meiner Eltern geblieben bin, gäbe es sicherlich Menschen, die diese Zuschreibung (hier auch als Dauerzustand gemeint) leichtfertig vornehmen würden – und die Betitelung einer Person als *psychisch erkrankt* steckt in Schubladen, sie *verortet*, ob es sich nun um Küchenpsychologie oder die ehrliche Einschätzung einer Person vom Fach handelt. Die Umstände der Personen, mit denen wir unsere Zeit verbringen, gegebenenfalls unter einem Dach leben, beeinflussen uns. Ob es sich dabei nun einerseits um ein abendliches Zusammensitzen handelt – einander lauschend, sich wahrnehmend, vielleicht auch einfach nur eine kleine Pause vom Alltag genießend. Oder eben andererseits Frust unterdrückend, sich im Zimmer einsperrend und den Kontakt meidend, weil tief im nicht immer ganz so Unterbewussten vielleicht doch eine Schuldzuweisung für verpasste Lebensqualität schlummert. Man muss sich ja selbst nicht als heilig beschreiben, das wäre gelogen.

3 Falls Interesse an dem Artikel in seiner Gesamtlänge besteht (natürlich nicht zitierfähig), bieten wir gerne an, uns direkt unter viernarrative@gmail.com zu kontaktieren.

Im September 2022 steht ein Umzug an, innerhalb der Stadt, in der ich studiere – vielleicht eher arbeite und lebe, das Studium nimmt zeitweilig einen eher nebenstelligen Rang ein. Besagter Umzug ist geprägt von Geldsorgen. Plakativ formuliert nehme ich nur meinen Schreibtisch, einen Sessel und zwei schmale Matten für den Boden mit, die zugegebenermaßen erstaunlich bequem sind. Natürlich ist da auch Kleidung und der eine Teller, der mich jedes Mal nach dem Essen zum Abwasch nötigt – sonst wäre ja kein sauberer Teller mehr da. Der Teller existiert bis heute in Einsamkeit, aber auch das löst im Zweifelsfall immer einen Lacher aus. Was bis vor einer nicht allzu langen Zeit allerdings weniger für gute Stimmung sorgte, ist die Tatsache, dass die Sehnsucht wieder aufkommt, die mich einen Großteil meiner Kindheit über begleitet hat – die nach einem *normalen* Zuhause. Ja, auch der Begriff *Normalität* hat seine Tücken und ob dieser Zustand überhaupt erreichbar ist, bleibt offen. Trotzdem bleibt der Wunsch.

Wer in eine ferne Stadt zieht, um ein Studium zu beginnen, ist zunächst einmal allein, *auf sich gestellt*. So fühle ich mich zumindest, wenn ich mir durch Arbeit mein Leben finanziere – und das fühlt sich gut an. Aber der eigene emotionale Ballast ist nicht einfach am Eingangstor zur Universität abzulegen. Psychisch belastet durch das Studium? Na, dann geh doch einfach durch den imposanten Haupteingang wieder nach draußen und nimm dir eine Auszeit. Funktioniert zumindest bei mir so nicht, wenngleich ich mich durch das Studium praktisch nicht belastet fühle. Was belastet, ist, aus einem Arbeiter*innenhaushalt zu kommen, um bei der Eingangsversammlung eines Studiengangs als *bildungsfern* bezeichnet zu werden. An sich stört mich das nicht, immerhin kennt niemand mich oder die anderen *bildungsfern* aufgewachsenen Menschen in diesem Saal, aber es schafft ein Gefühl der Ferne. Die haben ja *die Bildung*, die müssen es ja besser wissen. Ich fühle mich bis heute vom universitären Raum distanziert, sehe das Studium nicht als meine Hauptaufgabe. Erstmal den Lebensunterhalt bestreiten, sich um Persönliches kümmern, dann studieren. Und das trifft auch zu, wenn hier oder da im Privaten mal was schiefläuft.

Im Semester meiner Bachelorarbeit, in dem ich von den vorgenommen 55 ECTS gerade so 47 ECTS absolviert habe, bekommt der Elternteil, bei dem ich meine Kindheit verbracht habe, Krebs. Zudem baut meine Katze mit angeborener Krankheit wieder ab. Ich sitze in meiner leeren Wohnung mit weißen Wänden und beschließe, die Bachelorarbeit zu schmeißen. Arbeit muss laufen, bei Privatem ist es auch kaum möglich, sich wegzudrücken, was bleibt anderes übrig. Bei einem kurzen Zoom-Call mit dem Dozenten und dem Tutor des Begleitseminars werde ich ermutigt, weiterzumachen: Es sei mein erster Antritt und sie würden ihr Möglichstes tun, die Fristen für mich bis ins Unermessliche auszureizen. Sie haben vollstes Verständnis für die Situation und setzen zugleich den Anreiz, einem Thema zu folgen, das mich in den letzten Semestern besonders gefesselt hat. Dieses Verständnis hätte ich den beiden auch vor dem besagten Gespräch zugetraut und bin darüber nach wie vor sehr dankbar. Was sich allerdings bei mir verfängt, ist, dass zwei Menschen aus dem System

sich mir nicht als dessen Repräsentanten zeigen, sondern sich auf *meine* Seite stellen, sich irgendwie *außerhalb* der Universität und ihrer Regeln positionieren und wir für mich gemeinsam die Strukturen bewältigbar dehnen. Es wirkt nahezu, als wäre es das Ziel von Universitäten, Lehrpersonal, Tutor*innen und Studierende zur Unterwanderung ihrer eigenen Gegebenheiten zu zwingen.

3.2 Ich will *trotzdem* hier sein dürfen – Renèe

Es ist Ende April 2020.[4] Seit über einem Monat ist Österreich im Lockdown. Die Auswirkungen der Corona-Pandemie haben uns alle unvorbereitet getroffen. Eigentlich sollte ich gerade mein Praktikum in der tiergestützten Pädagogik absolvieren. Praktisch verbringe ich die Zeit in meiner 30-Quadratmeter-Wohnung. Allein. Abgesehen von kurzen Zeiten im Grünen spielt sich mein Alltag zwischen meinem Hochbett, meiner kleinen Gangküche und meinem Ohrensessel als Arbeitsplatz ab. Meine Psychotherapie ist online. Alle Unikurse sind online. Auch mein Praktikum ist online. Eineinhalb Jahre zuvor habe ich eine der größten Krisen meines bisherigen Lebens durchlebt.

Ich war noch nie das, was allgemein als *psychisch gesund* gehandelt wird. Meine erste Diagnose erhielt ich mit vierzehn Jahren, verschiedene und wechselnde Diagnosen folgten. Psychische Belastung, Krise, später Erkrankung und Behandlung sind Teil meiner Lebensrealität, seit ich mich zurückerinnern kann. Von daher ist es für mich schwierig, psychische Belastung und Studium wirklich für sich zu betrachten.

Aber dieser Tiefpunkt im Jahr 2018 geschah, als ich mitten im Studium war. Der Zeitpunkt war für die Umstände gut, es war erst Anfang des Semesters. Ich konnte mich ohne große Erklärungen von allen Kursen abmelden. Ich hatte einen Krankenhausaufenthalt, fiel für ein Semester aus und es war klar, dass ich auch danach nicht direkt in mein übliches Leben zurückkehren können würde. Viele stetige Kontakte im Uniumfeld hatte ich nicht, solche aufzubauen hatte ich bis dahin immer vermieden. Es war auch dahingehend möglich, ohne Aufsehen zu erregen, einfach zu verschwinden. Zu diesem Zeitpunkt war ich dankbar dafür. Also tat ich es. Ich widmete mich den in diesem Moment absolut zentralen Punkten meines Lebens: meiner Gesundheit und dem Versuch, irgendwie Sinn aus dieser Situation zu ziehen.

4 Erzählzeit dieser Vignette ist zwar das Frühjahr 2020, geschrieben wurde sie aber für den vorliegenden Band. Aus diesem Grund hat sie unterschiedliche Zeitebenen, wobei Zukunftsbezüge auf den Zeitraum zwischen Erzählzeit und dem Verschriftlichungszeitpunkt (Sommer 2023) verweisen.

Das Sinn-Finden mag plakativ klingen, hat aber eine viel pragmatischere Geschichte, als es auf den ersten Blick scheint: Ich kannte Krisen. Jede dieser Situationen war weit weg von einem romantisierten Krisen-sind-Lernsituationen. Was ich aber inzwischen gelernt hatte, war, zu funktionieren, auch und besonders in Krisen. Und ich hatte ebenso gelernt, dass – ob ich nun daran glaubte oder nicht – in und vor allem nach diesen Phasen des bloßen Funktionierens die Konstruktion eines Sinnes unumgänglich war, um weiterzumachen. Ich glaube bis heute nicht wirklich, dass Krisen Sinn *haben*. Ich glaube aber, dass es ungeachtet dessen notwendig für mich war, ihnen Sinn zu *geben*. Ich glaube es nicht nur, ich habe es erlebt.

Durch diese Ereignisse 2018 wurden Prozesse in mir angestoßen, die erst Monate bis Jahre später ihre volle Wirkung zeigen sollten. Zuerst wurden aber ganz lebenspraktische Fragen relevant: Zu dieser Zeit bezog ich noch Familienbeihilfe und auf dieses Geld war ich angewiesen. Eine Bedingung dafür war allerdings ein aktives Studium. Als ich erfuhr, dass eine nachträgliche Beurlaubung zwar möglich wäre, ich allerdings die Beihilfe dann hätte zurückzahlen müssen, war klar, dass ich, egal wie, nur irgendwie, noch ein Mindestmaß an ECTS für mein Studium nachweisen musste. Erneut half der Zufall: Ich hatte noch Prüfungen offen, die ich unabhängig von meiner Anwesenheit ablegen konnte. Ich suchte nach Kursen, die mir vom Aufwand her irgendwie machbar erschienen und absolvierte einige Prüfungen. Mein Ziel war: bestehen. Und damit, ohne in noch größere Schwierigkeiten zu geraten, im System zu bleiben. Es gelang.

Als ich ins nächste Semester startete, hatte sich ein Aspekt in meinem Leben verändert, der starke Auswirkungen hatte: Mir war klar, ich wollte nie wieder an den Punkt zurück, wo ich gewesen war. Mir war klar, dass sich dafür ganz grundlegend Dinge verändern mussten. Eines davon war, als einer der Anker in meinem Leben, mein Studium. Ich hatte unheimliche Vorfreude auf das kommende Semester und wollte anders studieren als bisher – nicht als Mittel zum Zweck, sondern *ganz*. Mitnichten möchte ich eine Erzählung der Läuterung durch die Krisenerfahrung erzählen. Das Motiv war ein anderes: Es war das intensive Sehnen nach so etwas wie einem *normalen* Leben. Dieses Sehnen kannte ich bereits und aus diesem Sehnen entwickelte sich über die Jahre eine Strategie – Struktur und Normalität um jeden Preis. Mit 18 Jahren hatte ich einen schweren Autounfall, der Operationen und Gerichtsprozesse nach sich zog. Dennoch setzte ich alles daran, mit meinen Mitschüler*innen zumindest einen Teil der Matura (Abitur) zu machen. Auch hier war es kein hehres Bildungsideal, das mich antrieb. Es war der Wunsch, im System zu bleiben, das System zu *schaffen*. Das schien das Einzige zu sein, worauf ich noch Einfluss hatte. Und so scheint es mir heute, stand es auch um dieses Anliegen, an die Uni zurückzukehren.

Also startete ich wieder ins Studium. Motivierter, aber auch konsequenter als zuvor. Oft schrammte ich dabei an der Grenze des physisch und psychisch Machbaren, doch die Fassade aufrechtzuerhalten und das *funktionale* Gesellschaftsmitglied

zu mimen gelang. Mir selbst zu beweisen, dass ich es schaffen konnte, ebenso. Ich wurde mit besserer Benotung und positivem Feedback belohnt. Die folgenden Semester waren geprägt von Freude am Studium, dem Beginn von ersten tatsächlichen und tiefen Uni-Freund*innenschaften, gemeinsamem Lernen, aber auch von stetiger Überforderung, dem Gehen an die Grenzen der eigenen Leidensfähigkeit und dem Bemühen, nicht wieder umzukippen. In all dieser Zeit wusste keine Lehrperson jemals von den Umständen. Zwei, drei neu gewonnenen Studienfreund*innen erzählte ich im Winter 2019 von meiner Situation.

Und hier sind wir am Startpunkt, im Frühling 2020. Ich bin in einem Forschungspraktikum gelandet. In einer sehr kleinen Gruppe, angeleitet durch eine Lehrperson, die mich – was ich allerdings noch nicht weiß – ein Semester später einstellen wird und von der ich schon seit dem Winter 2019 viel lerne und noch so viel mehr lernen werde. Ich werde von Beginn an ermutigt, meinem ersten, zaghaften Forschungsinteresse nachzugehen, nämlich Psychotherapie in der Corona-Pandemie. Nicht bloß das. Diese Lehrperson lädt mich sogar explizit zu sich in die Gruppe ein – die Freude, die ich darüber empfinde, schaffe ich selbst Jahre später nicht in Worte zu fassen. Nicht nur schien ich das System *geschafft* zu haben, ich schien es sogar so gut geschafft zu haben, dass mir eine solche Ehre zuteilwird.

Im Zusammenhang mit dem Praktikum besuche ich auch ein Seminar, das von einer anderen Lehrperson geleitet wird, die in die Praktikumsorganisation involviert ist. Als Leistungsabgabe in diesem Zusammenhang soll ich eine (autoethnographische) Vignette schreiben, auf Anraten meiner Gruppenleiterin eine Selbstverortung im Feld.[5] Ich habe trotz der Erlaubnis immer noch das Gefühl, dass ich nicht zu meinem Thema forschen *darf*: Was weiß ich schon, ich bin Klientin und Studentin, beides Positionen, die sich primär durch Nichtwissen auszeichnen. Oder? Es hilft nichts, ich muss. Also schreibe ich irgendetwas über mich und das Feld. Als ich fertig bin, merke ich, wie schwer es ist, das Persönliche zu teilen, besonders mit Mitstudierenden, aber auch Lehrenden. Aber ich will dazu forschen. Und daher kann ich meine Vergangenheit mit dem Feld nicht unsichtbar machen. Irgendwo will ich das auch nicht. Ich will *trotzdem* hier sein dürfen, so sehr hier sein dürfen, wie meine Anwesenheit unhinterfragt bleibt, solange kein Mensch von meinen Lebensumständen und meiner Geschichte weiß. Der durch die Abgabe angestoßene, knappe E-Mail-Verlauf ist so prägnant, dass er mich lange Zeit nicht loslassen wird. Weil ich in mir tragen werde, wie mich nur wenige Worte zu einer Öffnung bewegen, die ich im Kontext einer Lehrveranstaltung nur dieses eine Mal erleben werde. In der Mail stehen anerkennende Worte, gefühlvolle Worte, ohne distanzlos zu sein. In diesem Moment nehme ich vor allem eine Basis wahr, die ich so aus der Universität nicht

5 Also eine schriftliche Reflexion über mein Forschungsfeld und meine eigenen Berührungspunkte damit.

kenne. Eine Basis der persönlichen Begegnung und der Anerkennung von Verletzlichkeit.

Zusammen mit dem Feedback schickt die Lehrperson drei wissenschaftliche Texte von anderen Autor*innen, die an mein Geschriebenes erinnern würden, zusammen mit einem Verweis auf eine Forschungstradition, in der Betroffene aus Betroffenheit heraus über Betroffenheit schreiben. Die drei Texte werden mich ebenfalls bis in meine Masterarbeit hinein – und wohl auch darüber hinaus – begleiten. Etwas löst diese Rückmeldung in mir aus. Genug, um neben der Dankbarkeit, die ich fühle und ausdrücke, etwas über meine noch nicht lange zurückliegende Erfahrung mit dem stationären Krankenhausaufenthalt preiszugeben. Keine Diagnose, aber die Symptomatik. Warum? Ich weiß es nicht. Das, was ich da lese, gibt mir das Gefühl, keine Anerkennung zu verlieren, wenn ich mein Erlebtes teile. Wahrscheinlich ist es ein Bedürfnis, hier sein zu können, mit allem, was mich ausmacht. Und da ist eine Hoffnung, aus diesen Erfahrungen vielleicht sogar etwas machen zu können, das anderen hilft. Wenn es Menschen vor mir geschafft haben und diese Menschen gerade mir helfen, warum nicht? Wenn es Menschen gibt, die sich dafür einsetzen, dass *wir* gesehen und nicht diagnostiziert-anonymisiert verdinglicht in der Wissenschaft überschrieben und totgeschwiegen werden, kann ich vielleicht einen Teil dazu beitragen. Und dieser Lehrperson, die mir so unlehrendenhaft, aber lehrreich und persönlich begegnet ist, noch deutlicher zeigen, welches Gewicht dieses eine Feedback für mich als forschende Betroffene, als *mad student* hat.

3.3 Uni *normal* zu meistern – Kay

Studium, Psyche, Krise? Die wohl plakativste Verbindung zwischen den Vorstellungen, die ich mit diesen Begriffen verknüpfe, ist für mich die Tatsache, dass ich während der Corona-Krise 2020 mein erstes Studium begonnen habe. In der Studieneingangs- und Orientierungsphase (Steop), wie es im Curriculum so schön heißt, bestand mein Studien- wie Alltagsleben größtenteils daraus, vor meinem Laptop zu sitzen und die Räume der Uni bestenfalls mithilfe von digitalen Führungen kennenzulernen. Mit Ausnahme einer Lehrveranstaltung, an welcher man kurz präsent teilnehmen konnte, lernte ich somit auch meine Mitstudierenden nur über WhatsApp kennen. Die Vorstellungen von einem Uni-Start, bei dem ich viele neue Freund*innen kennenlernen kann, die Unipartys – die man aus Erzählung und Film kennt – miterlebe und der angeblich *besten Zeit meines Lebens,* sind gleich zu Beginn geplatzt.

Im Nachhinein betrachtet wären diese Vorstellungen wahrscheinlich auch unter *normalen* Bedingungen zum Scheitern verurteilt gewesen. Aber zumindest andere Studierende außerhalb von Online-Plattformen kennenzulernen und mich mit ih-

nen über diesen neuen Lebensabschnitt auszutauschen, wäre eine hilfreiche Stütze gewesen. Meine Normalität in diesem Studium war es, stundenlang vor meinem Laptop zu sitzen, der einführenden Vorlesung zu lauschen und nebenbei zu versuchen, die Memes in den Ersti-WhatsApp-Gruppen zu entschlüsseln. Dieses Gefühl, das mit den fast ausschließlich online stattfindenden Veranstaltungen einhergegangen ist, das Alleinsein, ohne richtige Anknüpfungspunkte an das Studienleben und Mitstudierende, hat mein erstes Studienjahr geprägt.

Anfang des zweiten Jahres meines Studiums und durch den Beginn meines Zweitstudiums hat sich das geändert. Nachdem ich in dieser Zeit die ersten Monate in Präsenz an den Vorlesungen teilnehmen konnte – im Verlauf des Studienjahres kam es aufgrund der Corona-Pandemie immer wieder zu Unterbrechungen des Präsenzformates –, war es mir möglich, an gemeinsamen Kaffeepausen und Lerngruppen mit Mitstudierenden sowie endlich an einem studentisch organisierten Spritzerstand der Studienvertretung teilzuhaben. Ich habe mich plötzlich als Teil des Studiums und der Uni gesehen und war nicht mehr so allein wie vorher. Mit der Präsenzlehre und den vielen neuen Kontakten war ich aber auch so sehr wie noch nie davor damit konfrontiert, dass ich oftmalig Angst vor sozialen Interaktionen habe. Obwohl ich durch die Präsenzlehre einige gute Freund*innenschaften schließen durfte und der gemeinsame Austausch über meine Ängste mir viel Hilfestellung gibt, merke ich doch, dass sich durch den Druck, immer zur Universität zu fahren, und durch den Prüfungsstress meine Ängste vor sozialen Interaktionen verstärken sowie häufen.

Die Tage, an denen ich mich zwinge, in die Uni zu fahren, da die Veranstaltungen in Präsenz sind, rauben mir oftmals die Energie für die nächsten Tage, den Alltag in und außerhalb der Uni *normal* zu meistern. Nicht nur einmal habe ich den ganzen Tag nichts gegessen, weil ich es nicht geschafft habe, mich der Interaktion beim Supermarkt oder beim Bäcker auszusetzen und habe stattdessen den ganzen Tag in der Bibliothek am Platz verbracht. Nicht immer sind die Tage an der Uni zwingend energieraubend und verschärfen meine sozialen Ängste. An manchen Tagen ist es mir ebenso möglich, enorme Kraft aus den universitären Kontakten zu ziehen und ich kann es auch genießen, in sozialen Situationen zu interagieren, nahezu uneingeschränkt von sozialen Ängsten. Ich möchte hier abschließend noch den Gedanken aufgreifen, dass der Stress im Studium meine Ängste nur verstärkt und ein Abbruch des Studiums lediglich kurzfristig helfen könnte. Im Gesamten würde dies wohl nur dazu führen, in ein anderes System, wie beispielsweise in Lohnarbeit, eintreten zu müssen, wodurch wahrscheinlich keine unbedingte Verbesserung für mich eintreten würde.

4. Allein im System?

Ein zentraler Aspekt, den alle Narrationen trotz ihrer Unterschiedlichkeit in sich tragen, ist das *Alleinsein* und der soziale Anschluss im universitären Umfeld. Ob Riley, Renèe oder Kay, wir alle erlebten an irgendeiner Stelle Einsamkeit im System und es war essenziell, sich anderen Menschen gegenüber zu öffnen. Diese Öffnung bedarf aber nicht bloß individueller Anstrengung. Im Gegenteil: Verbindend ist für uns, dass es Einzelpersonen oder Organisationen mit Macht (zum Beispiel die Studierendenvertretung) im System brauchte, die uns auch die Gelegenheit boten, mit den eigenen Problemen und Herausforderungen präsent zu sein. Es wird deutlich, dass diese Öffnung des Raumes nicht im System implementiert ist, sondern besonders davon abhängt, zum Beispiel (zufällig) auf Lehrende zu treffen, die darin einen Wert oder eine Notwendigkeit sehen.

Per Definition betreffen psychosoziale Krisen alle Menschen in ihrem Leben (Stangl 2023c). Ob diese allerdings in einem Rahmen ablaufen, der als psychische Störung diagnostiziert werden kann (Stangl 2023b) oder als psychisch gesund gehandelt wird (Stangl 2023a), hängt von vielen Faktoren ab. Nichtsdestotrotz zeigen Statistiken sowie unsere Vignetten, dass psychische Belastung kein Einzelphänomen, sondern ein gravierendes Problem im universitären System ist. Und die Betroffenheit hört nicht bei den Studierenden auf, sondern erstreckt sich auf das gesamte akademische Umfeld. Es gibt Ansätze, die sich in unterschiedlicher Form mit dieser Thematik beschäftigen: Hier sind unter anderem die *mad studies* zu nennen (LeFrançois/Pebble 2022), für die ein zentrales Anliegen das »Eröffnen eines Raums für Mitglieder der *mad community* als Studierende und Kursleiter*innen [Übers. u. Herv. d. Verf.]«[6] (ebd.: 464) ist. Dieses Bemühen findet interdisziplinär breiten Anklang, wie Gregory Duhl in einer mit der eigenen Erzählung als *mad professor* verwobenen Rezension zeigt und darauf aufmerksam macht, dass Probleme mit den universitären Strukturen, die auf individuelle *madness* geschoben werden, kein neues Phänomen sind (Duhl 2013). Ein zu schaffender Artikulationsraum für bereits im System *erfolgreiche* Betroffene und damit eine Sichtbarmachung von dem, was bisher als persönliches Problem institutionell unartikulierbar geblieben ist, stellen für uns zentrale Anliegen dar. Autoethnographien von Personen, die sich selbst zwischen dem akademischen Feld, eigener Arbeit im psychosozialen Bereich und *madness* bewegen (auch: Speedy 2013), sind eine sich in weiten Teilen mit den *mad studies* überschneidende Forschungstradition. Alec Grant hebt im Rahmen eines autoethnographischen Textes eine »Ethik des Miterlebens [Übers. d. Verf.]«[7] auf Seiten der Lesenden von (Kranken-)Geschichten hervor – im Kontrast

6 »opening space for mad community members as students and instructors«

7 »ethic of witness«

zur »*klinischen Ethik* [Übers. d. Verf.]«[8] (Grant 2010: 114, Herv. i. O.), die sich auf ein Schreiben *über* Kranke konzentriert.

Um die aus den Vignetten hervorgehenden und in einschlägiger Forschungsliteratur immer wieder behandelten Hemmungen der Offenlegung zu erklären, kann ein bekanntes Konzept des Soziologen Erving Goffman herangezogen werden, das kaum an Aktualität verloren hat. In der Veröffentlichung »Stigma« beschäftigt er sich unter anderem mit jenen Personen, die er als Diskreditierbare bezeichnet (Goffman 2020: 12). Nach Goffman wird eine Person mit Stigma als »nicht ganz menschlich« (ebd.: 13) wahrgenommen und diejenigen, deren Stigma nicht offensichtlich ist, sehen sich mit der Daueraufgabe konfrontiert, die Informationen über ihr Stigma in sozialen Interaktionen zu steuern (ebd.: 56). Offenbarung geht mit dem Risiko eines Bruchs in Beziehungen einher (ebd.: 70ff.). Hier liegen zahlreiche Gefahren für das Individuum, von denen an dieser Stelle nur wenige herausgegriffen werden können. Eine Enthüllung der nicht sichtbaren Stigmata kann nicht nur Auswirkungen auf die Zukunft haben, sondern auch zu einer Neubewertung bisheriger Erfahrungen mit dem Individuum führen und birgt im Jetzt die Gefahr, sich als nicht oder nicht-ganz qualifiziert für den Bereich zu offenbaren, in dem die Person sich bewegt (ebd.: 101, 104).

Für unser Thema bedeutet dies, dass sich Studierende in psychischen Krisen oder mit psychischen Belastungen im Spannungsfeld zwischen systemisch machtvollen Gegenübern und den eigenen Bedürfnissen finden. Erstere können durch Bewertung, Entgegenkommen und/oder Zurverfügungstellung von Netzwerken maßgeblichen Einfluss auf aktuelle Lebensumstände und zukünftige (berufliche) Möglichkeiten nehmen. Die eigenen Bedürfnisse können aber nur berücksichtigt werden, wenn zuvor eine riskante Offenbarung gegenüber Personen erfolgt, deren Umgang damit nur bedingt antizipiert werden kann.

Angebunden an das *Alleinsein* spielt in allen Vignetten ebenfalls das System der Universität 25 Jahre nach der Bologna-Reform eine Rolle, die

> »Studienfächer/-gänge […] kürzer und straffer, systematischer und zielorientierter organisiert. Das damit verbundene Versprechen, den Studierenden ein besseres ›Geländer‹ in einem neu strukturierten Rahmen zu geben […] und besser für die Berufswelt vorzubereiten ist wohlfeil formuliert, aber bisher nicht belegt.« (Hafeneger 2013: 21)

Der Pädagoge Benno Hafeneger lässt in seinem Text Widersprüche anklingen und beschreibt, dass Zeit für individuelle Bildungsprozesse und Umwege im System verloren gegangen ist (ebd.: 22). Dies wird ebenfalls in unseren Vignetten deutlich. So zeigt sich bei Renèe, dass die erlebte Krise und der damit verbundene Verbleib im

8 »*clinical ethics*«

Hochschulsystem nur durch *Zufälle* und einen enormen Eigenaufwand zu bewältigen war. Die Begeisterung für eigene Themengebiete war für Riley primär dadurch aufrechtzuerhalten, dass ein *besonderer* Professor die Grenzen des Systems ausdehnte. Kay kämpft regelmäßig damit, dass das System *trotz* auftretender Ängste bedient werden muss und die eigenen Möglichkeiten der Teilhabe an der Lehre damit an gewissen Tagen stark eingeschränkt sind. Unsere Vignetten zeigen, dass ein alleiniger Fokus auf Vergleichbarkeit, der mit der Bologna-Reform aufkam, die Heterogenität der Lebensumstände von Studierenden verfehlt.

Hier lässt sich die Notwendigkeit zur Schaffung von Räumen für die Artikulation und den Einbezug von Betroffenen nochmals unterstreichen. Dafür braucht es allerdings neben einzelnen Akteur*innen im System auch institutionellen – und politischen – Willen, um ein inklusives Bildungssystem auch tatsächlich umzusetzen. Die Universität als Institution scheint sich der Thematik *psychische Belastung* grundsätzlich zu verwehren und schreibt sie als Problem von Einzelnen ab. Damit hängt ein Entgegenkommen, um Lücken des Systems zu füllen, wiederum von *eigen*verantwortlichen Akteur*innen ab, obwohl es in der Verantwortung von Institutionen liegt, Lösungen zu finden.

Literaturverzeichnis

Chang, Heewon/Hernandez, Kathy-Ann C./Ngunjiri, Faith W. (2016): »Collaborative autoethnography«, London/New York: Routledge.

Duhl, Gregory M. (2013): »Over the Borderline – A Review of Margaret Price's Mad at School: Rhetorics of Mental Disability in Academic Life«, in: Loyola University Chicago Law Journal 44, S. 770–811.

Ellis, Carolyn/Adams, Tony E./Bochner, Arthur P. (2010): »Autoethnografie«, in: Mey, Günther/Mruck, Katja (Hg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 345–357.

Goffman, Erving (2020 [1975]): »Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität«, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Grant, Alec (2010): »Autoethnographic ethics and rewriting the fragmented self«, in: Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing 17, S. 111–116.

Hafeneger, Benno (2013): »Bologna-Reform«, in: Sozial Extra 37, S. 20–22.

LeFrançois, Branda A./Peddle, Christine (2022): »Mad Studies, Mad Theory«, in: Shaikh, Sobia S./LeFrançois, Brenda A./Macías, Teresa (Hg.), Critical Social Work Praxis, Winnipeg: Fernwood Publishing, S. 463–476.

McLeod, John (2017): »Science and Psychotherapy: Developing Research-Based Knowledge That Enhances the Effectiveness of Practice«, in: Transactional Analysis Journal 47(2), S. 82–101.

Speedy, Jane (2013): »Where the Wild Dreams Are: Fragments From the Spaces Between Research, Writing, Autoethnography, and Psychotherapy«, in: Qualitative Inquiry 19(1), S. 27–34.

Stadlbauer, Johanna/Ploder, Andrea (2016): »›I start with my personal life.‹ Zum Potenzial der Autoethnografie für die volkskundliche Forschung zu und mit Gefühlen«, in: Beitl, Matthias/Schneider, Ingo (Hg.): Emotional turn?!, Wien: Selbstverlag des Vereins für Volkskunde, S. 271–280.

Stangl, Werner (2023a): »psychische Gesundheit«, online unter: https://lexikon.stangl.eu/14319/psychische-gesundheit, zuletzt aufgerufen am 13.09.2023.

Stangl, Werner (2023b): »psychische Störung«, online unter: https://lexikon.stangl.eu/5045/psychische-storung, zuletzt aufgerufen am 13.09.2023.

Stangl, Werner (2023c): »psychische Krise«, online unter: https://lexikon.stangl.eu/16034/psychosoziale-krise, zuletzt aufgerufen am 13.09.2023.

Studo/Instahelp (2022): »Mental Health Barometer 2022: So geht es Studierenden in Österreich und Deutschland. [Studienpräsentation]«, online unter: https://drive.google.com/drive/folders/1pX9pLTZhPgtsp9kQaloJ1ymgtZkohPig, zuletzt aufgerufen am 13.09.2023.

Techniker Krankenkasse (2023): »Gesundheitsreport 2023: Wie geht's Deutschlands Studierenden?«, Hamburg, online unter: https://www.tk.de/resource/blob/2149886/e5bb2564c786aedb3979588fe64a8f39/2023-tk-gesundheitsreport-data.pdf, zuletzt aufgerufen am 15.04.2024.

World Health Organization (2022): »World mental health report: transforming mental health for all«, Genf: World Health Organization.

Das Ringen um Wirtschaftswissenschaften, in die viele Welten passen

Die Herausforderungen im Organisierungsfeld Plurale Ökonomik[1]

Balduin Eilmes, Helena Stock

Die Ökonomik[2] hat ein Problem. Sie wird von einer einzigen Perspektive dominiert – der Neoklassik – und diese ist zentral an der Produktion von neoliberalen Ideen beteiligt. Einem breiteren Publikum wurde dies spätestens durch die Finanzkrise 2008 bewusst, die nicht nur zu einer Krise der Wirtschaft, sondern auch einer der Wirtschaftswissenschaft wurde. Ökonom*innen[3] hatten auf dramatische Weise die Gefahren des Systems verkannt, das sie selbst durch ihre Politikempfehlungen gefördert hatten. Seitdem entwickelte sich eine weltweite studentische Bewegung, die sich für mehr Theorien- und Methodenvielfalt in der Ökonomik einsetzt. Wir – Helena und Balduin – sind seit einigen Jahren Teil von Hochschulgruppen des Netzwerk Plurale Ökonomik. Dadurch erleben wir die spezifischen Herausforderungen, die sich für uns als (Bachelor- beziehungsweise Master-)Studierende ergeben, wenn wir uns für eine Kritik an den Wirtschaftswissenschaften und für mehr Perspektivenvielfalt organisieren.

Mit diesem Beitrag wollen wir das Organisierungsfeld Plurale Ökonomik aus unseren Erfahrungen mit seinen spezifischen Herausforderungen skizzieren. Dies soll dabei helfen, die eigene Position mit ihren Chancen und Schwierigkeiten in der studentischen Selbstorganisation mit mehr Klarheit zu reflektieren.

Der erste Teil dieses Beitrages ist eine Zustandsbeschreibung der Wirtschaftswissenschaften und ihrer Verschränkung mit neoliberalem Denken. Im zweiten Teil beschreiben wir kurz die Schwierigkeiten für die studentische Organisierung unter der Bologna-Reform. Darauf aufbauend können wir dann im dritten Teil mit

1 Das hier Dargestellte ist die Perspektive der Autor*innen und nicht repräsentativ für die gesamte Bewegung und Organisation der Pluralen Ökonomik.

2 Die Ökonomik ist die Wissenschaft der Ökonomie. Sie wird auch als Volkswirtschaftslehre bezeichnet und ist, neben der Betriebswirtschaftslehre, Teil der Wirtschaftswissenschaften.

3 Der Frauenanteil unter den Ökonomie-Professor*innen im deutschsprachigen Raum liegt bei 13 Prozent (Stand 2016) (Grimm et al. 2017: 20).

Beispielen die Besonderheiten im Organisierungsfeld Plurale Ökonomik aufzeigen. Am Schluss heben wir die Potenziale hervor, die diese Organisierung – trotz aller Schwierigkeiten – bietet.

1. Bestandsaufnahme der Ökonomik

Um den Kontext und die Gründe der Bewegung Plurale Ökonomik verständlich zu machen, möchten wir hier kurz die spezifische Wissenschaftskultur der Ökonomik und die politische Perspektive der Neoklassik aufzeigen.

Die Ökonomik hebt sich unter den Sozialwissenschaften dadurch hervor, dass sie als einzige Disziplin von nur einem einzigen Ansatz dominiert wird – von der Neoklassik. Diese Theorie zeichnet sich dadurch aus, Wirtschaft als rationale Entscheidungen unter Knappheit zu definieren. Anstatt das Wirtschaftssystem als ein dynamisches, komplexes und soziales System zu verstehen, wird Ökonomie auf die Entscheidungen isolierter Menschen reduziert. Ein solcher ist wiederum als nutzenmaximierender, egoistischer Automat modelliert (*homo oeconomicus*). In den Einführungsvorlesungen wird gerne das Bild des allein gestrandeten Robinson Crusoe gezeichnet, der vor die Entscheidung gestellt wird, Fische zu fangen oder Kokosnüsse zu sammeln, um damit dann unsere Wirtschaft zu ›erklären‹. Mit dieser Perspektive geht außerdem der Standard einher, dass alle ökonomischen Gedanken in mathematischen Modellen ausgedrückt werden müssen.[4]

Diese Definition von Ökonomik durch die Neoklassik bringt paradoxerweise sowohl eine problematische Erweiterung als auch eine doppelte Verengung mit sich. Eine Erweiterung, weil die Neoklassik jedes Gebiet des Lebens – zum Beispiel Heirat, Umweltschutz oder Terror – als nutzenmaximierendes Verhalten modelliert und damit zum Gegenstand der Ökonomik macht. Und eine doppelte Verengung, weil sowohl abweichende Theorien – wie feministische, ökologische, postkeynesianische, marxistische, (kritische) Institutionenökonomik und so weiter[5] – als auch abweichende Methoden – wie Interviews, teilnehmende Beobachtungen, Diskursanalysen, explorative Methoden, agenten-basierte Modellierung und so weiter – als nicht-ökonomisch disqualifiziert werden. Die Festlegung auf mathematische Modellbildung führt darüber hinaus dazu, dass die Ökonomik und andere Disziplinen sich gegenseitig schlecht verstehen und schwerer voneinander lernen können, was die Ökonomik innerhalb der Sozialwissenschaften isoliert (Pahl 2018: 13). Dadurch wird die Deutungshoheit über Wirtschaft allein der Ökonomik überlassen.

4 Für weitergehende Analysen siehe Pahl 2018: 98ff.

5 Innerhalb der Ökonomik organisieren sich diese restlichen Perspektiven in Abgrenzung zum orthodoxen Mainstream als ›heterodoxe‹ Ökonomik.

Der neoklassische Mainstream wird durch eine stark vereinheitlichte Ausbildung und durch starre interne Hierarchien institutionell abgesichert. Die Vorlesungen sind weltweit sehr ähnlich, weil die gleichen wenigen Standard-Lehrbücher eingesetzt werden, die sich eines neoliberalen und eurozentrischen Framings bedienen (Zuidhof 2014; Kvangraven/Kesar 2023). Des Weiteren weist die Ökonomik eine starke Zentrierung auf: Einige wenige ökonomische Journals in den USA bestimmen die inhaltliche Ausrichtung der Disziplin, die darüber hinaus überproportional oft sich selbst zitieren (Aistleitner/Kapeller/Steinerberger 2019).

Diese »geistige Monokultur« (Graupe 2012) ist keinesfalls nur eine akademische Krise. Die Ökonomik ist wohl die wichtigste Produktionsquelle einer der einflussreichsten Ideologien unserer Zeit: des Neoliberalismus. Die Verbindung zwischen Neoklassik und Neoliberalismus gilt zum einen, wenn er als Regierungslogik verstanden wird, die alle politischen Fragen auf Kosten-Nutzen-Rechnungen reduziert (Brown 2018: 15ff.). Zum anderen gilt dies auch, wenn Neoliberalismus als Marktfundamentalismus verstanden wird, also als das Narrativ des ›der Markt regelt alles‹ und der ›freien Märkte‹ (Chang 2008).

So ist zum Beispiel auch die Forderung von Lohnkürzungen und Sparpolitik (Austeritätspolitik) eng mit der neoklassischen Theorie verknüpft: In der Schuldenkrise nach 2008 wurde Griechenland dazu genötigt, seine Löhne zu senken – da, nach neoklassischer Logik, sinkende Preise eine steigende Nachfrage bedeuten: Senkt man die Löhne (für die Neoklassik die Preise der Arbeit), würde die Nachfrage nach Arbeit steigen, das heißt Arbeitsplätze geschaffen. Nicht beachtet wird dabei, dass die gezahlten Löhne gleichzeitig die Nachfrage nach Gütern bestimmen: Werden niedrigere Löhne gezahlt, können Arbeitnehmer*innen weniger Geld ausgeben. Dieser Einbruch der Binnennachfrage wiederum führt dazu, dass Unternehmen weniger einnehmen und dementsprechend Arbeitsplätze kürzen müssen. Statt mehr Arbeitsplätze zu schaffen, geriet Griechenland so in eine fatale Abwärtsspirale, die das Problem der Arbeitslosigkeit nur verschärfte, mit katastrophalen Folgen für die Menschen (Höfgen 2020: 108).

Dies verdeutlicht, wie die neoklassische Perspektive unfähig ist, Wirtschaft als System zu verstehen. Wie ist dennoch ihr durchdringender politischer Einfluss zu erklären? Die Wirkmacht der Neoklassik kann vor allem damit erklärt werden, dass sie nah an den Perspektiven von Profiteur*innen des Kapitalismus ist, wie zum Beispiel von Investor*innen, Unternehmer*innen und konservativen Eliten. Des Weiteren trägt die eurozentrische Perspektive der Ökonomik wesentlich zur Verschleierung und Aufrechterhaltung von globalen Machtverhältnissen bei, zugunsten des Globalen Nordens (Kvangraven/Kesar 2023; Ziai 2015). In der Praxis geschieht die Beeinflussung durch vielschichtige Verflechtung der Wirtschaftswissenschaft mit (neoliberaler) Politikberatung, Think-Tanks, Öffentlichkeit und auch supranationalen Institutionen (Maesse 2021; Ötsch/Pühringer/Hirte 2018).

Die Forderungen der Pluralen Ökonomik nach Vielfalt sind zunächst politisch unbestimmt. Vor dem Hintergrund der hier skizzierten Kräfteverhältnisse lassen sie sich jedoch als Teil eines linken politischen Projektes gegen den Neoliberalismus verstehen: Die Suche nach ›Wahrheit‹ ist, wie wir als Vertreter*innen der Pluralen Ökonomik spüren, eng mit Machtfragen verknüpft. Eben weil das Wissenssystem *Wirtschaft* von Macht gestützt ist, ist die Tätigkeit der Pluralen Ökonomik ein vielfältiger Machtkampf und ein linkes Projekt. Was als einfache Frage anfängt (Wie funktioniert Wirtschaft?) und uns dann mit den Machtverhältnissen in der Universität konfrontiert, kann zu einer emanzipativen Perspektive gegenüber dem System als Ganzes führen.

Die liberale Forderung nach Pluralität ist jedoch auch in sich, auf der inhaltlichen Ebene, tendenziell ein linkes Projekt. Die heterodoxen Strömungen unterscheiden sich nicht nur deskriptiv, sondern auch normativ vom Mainstream und zeichnen sich oftmals durch eine andere politische Vorstellung von Gerechtigkeit aus. So ist beispielsweise in der Neoklassik der gesellschaftliche Idealzustand ein sogenanntes Pareto-Optimum – wonach niemand bessergestellt werden darf, wenn dadurch andere schlechter gestellt würden, was in der Folge Umverteilung kategorisch ausschließt. Heterodoxe, etwa feministische, marxistische, postkeynesianische und ökologische Perspektiven, heben hingegen hervor, wie das Wirtschaftssystem polarisiert und auf Ungleichheit beruht, und sind daher viel offener für Verteilungsfragen. Außerdem würden die Inkonsistenzen der Neoklassik, wenn sie sich einmal mit anderen Theorien messen muss, offensichtlich werden und gerieten unter starken Erklärungsdruck. Aus diesen beiden Gründen würde die Neoklassik in einer pluraleren Ökonomik höchst wahrscheinlich zurückgedrängt – und damit auch die neoliberalen Argumentationen, die auf ihr beruhen.

Letztendlich ist radikale Pluralität eine Kampfansage gegen die neoliberale »There is no alternative«[6]-Ideologie. Die indigene Befreiungsbewegung der Zapatistas, die sich 1994 in Chiapas (Mexiko) gegen das Freihandelsabkommen NAFTA erhob, brachte dies auf den kraftvollen Leitspruch: »Für eine Welt, in die viele Welten passen.« (Ya Basta Netz – Netz für Solidarität und Rebellion 2004)

Die Plurale Ökonomik organisiert sich gegen die in diesem Kapitel beschriebene Konstellation der Wirtschaftswissenschaften. Im Folgenden möchten wir nun in den studentischen Alltag hereinzoomen und das Organisierungsfeld Plurale Ökonomik im Detail betrachten.

6 Dieser Ausdruck wurde von Margaret Thatcher geprägt und wird oft von Kritiker*innen als »Motto« des Neoliberalismus herangezogen.

2. Die Bedingungen studentischer Selbstorganisation unter Bologna

Bevor wir die spezifische Situation der Organisierung Plurale Ökonomik skizzieren, möchten wir allgemeine Tendenzen der Bologna-Reform darstellen. Wir identifizieren zwei erschwerende Auswirkungen auf studentische Selbstorganisation:

1. Organisierung, egal welcher Art, benötigt Zeit. Dafür braucht es materielle Bedingungen wie zum Beispiel genug Geld und geringe Care-Verpflichtungen, also zum Beispiel aktuell nicht die Verantwortung zu haben, ein Kind großzuziehen. Dies galt auch schon vor der Bologna-Reform, aber im stark quantifizierten, vergleichbaren und kompetitiven Bologna-Studium steigen Leistungs- und Konformitätsdruck. Somit stehen die studentische Organisierung und die Zeit, die für sie benötigt wird, unter ständigem Rechtfertigungsdruck gegenüber Regelstudienzeit, Noten und Klausurenphasen. Zusätzlich findet eine Abwertung von nicht anrechenbaren Kursen aus anderen Disziplinen statt.

2. Durch die Teilung des Studiums in Bachelor, Master, Auslandssemester und Praktika kommt es zu einer örtlichen und zeitlichen Zerstückelung. Dies führt zu einer großen Fluktuation, die langfristige Projekte erschwert und jede Organisierung unter permanenten Reproduktionszwang setzt.

Die allgemeinen und die in den Wirtschaftswissenschaften besonderen Bedingungen addieren sich nicht bloß auf, sondern interagieren und multiplizieren sich zum Organisierungsfeld Plurale Ökonomik mit seinen eigenen Besonderheiten.

3. Erfahrungen im Organisierungsfeld Plurale Ökonomik

Mit der Organisierung innerhalb der Plurale Ökonomik verändert sich der Bezug, den Studierende zum Wirtschaftsstudium haben. Damit gehen spezifische Erfahrungen und Schwierigkeiten einher, auf die wir im Folgenden eingehen.

3.1 Glaubwürdigkeit

> »MMT? Prof. Staab[7] hat gesagt, das grenzt an Esoterik.« Dies sagt ein Kommilitone beim Mittagessen in der Mensa zu mir, nachdem ich mich auf diese Theorie berufen habe. Ich verkrampfe, bin hilflos. Was soll ich darauf sagen? Plötzlich traue ich mir nicht mehr zu, klar für meinen Punkt zu argumentieren – ich will nicht für naiv und inkompetent gehalten werden. Auch meine Empörung über Prof. Staabs Aussage drücke ich nicht aus, aus Angst, zu emotional und damit unreflektiert zu

7 Name geändert.

> wirken. Ich verlasse die gemeinsame Mittagspause innerlich aufgewühlt. (Erinnerung von Helena)

Zur Einordnung: Die Modern Monetary Theory (MMT) ist eine Geldtheorie, die aus dem Postkeynesianismus[8] hervorgegangen ist. Was sagt sie aus? Wir stellen uns den Staat oft wie einen privaten Haushalt vor: Er muss Geld einnehmen (also unsere Steuern), um wieder Geld ausgeben zu können, zum Beispiel für Infrastruktur, Sozialleistungen und andere öffentliche Aufgaben. Die MMT besagt nun, dass (je nach monetärer Souveränität) dies nicht zutrifft, weil der Staat ja selbst Herausgeber der Währung ist – er muss also erst Geld ausgeben, damit wir es einnehmen können. Geld ist dementsprechend für den Staat nicht per se begrenzt (Höfgen 2020; Sahr 2022). Die MMT ist zunächst eine rein deskriptive Geldtheorie über Geldschöpfung. Die Implikationen haben jedoch große politische Sprengkraft. Für die Fiskalpolitik verschiebt sich dadurch nämlich die Frage von der Finanzierung zur Frage nach der Wünschbarkeit und Verfügbarkeit realer Ressourcen (Ehnts 2020). Wenn zum Beispiel eine Schule gebaut werden soll, sollte vor allem gefragt werden: Wollen wir sie? Und: Gibt es gerade genug Baustoffe, Bauarbeiter*innen und Lehrer*innen, um sie zu bauen und zu führen? Im ökonomischen (neoliberalen) Mainstream mit seinem Ideal der schwarzen Null wird die MMT meist für ihre normativen Implikationen und politischen Forderungen angegriffen, besonders mit dem Argument der Inflationsgefahr. Im US-amerikanischen Senat wurde sogar eine Resolution eingereicht, welche ihn anhalten soll, der MMT keine Beachtung zu zeigen (Senate of the United States – Banking, Housing, and Urban Affairs 2021).

Nun zurück zu der von Helena geschilderten Situation: Uns ›kleinen‹ Studierenden der Pluralen Ökonomik stehen Professor*innen gegenüber, die auf Jahrzehnte akademischer Karriere zurückblicken und qua ihrer Position große Glaubwürdigkeit und damit eine symbolische Übermacht besitzen (Bourdieu 1987: 48). Die Organisierung der Pluralen Ökonomik ist also nicht nur geprägt durch den Kampf gegen die inhaltliche Verkürzung, sondern auch auf der symbolischen Ebene um Glaubwürdigkeit. Dies zeigt sich in der obigen Szene: Es musste gar nicht erklärt werden, warum die MMT an Esoterik grenzt, um sie zu diskreditieren, sondern es reichte der Verweis auf Prof. Staabs Aussage mit ihrem symbolischen Gewicht.

In diesem symbolischen Ringen befindet sich die Plurale Ökonomik in einer strukturell schlechteren Position: Die Vorlesungen und Lehrbücher des Mainstreams erschaffen einen Referenzrahmen für die Studierenden, auf den ökonomische Argumente bezogen sein müssen. Dieser begrenzte Raum erscheint für sie unveränderlich und schließlich als Norm (Bäuerle/Pühringer/Ötsch 2020:

8 Eine Wirtschaftstheorie, die auf Keynes' Gedankengut aufgebaut ist. Sie ist nicht zu verwechseln mit dem sogenannten Neukeynesianismus, der neoklassischen Adaption von Keynes' Theorien.

107ff.): »Wenn es relevant wäre, würden sie es doch lehren.« So wird das System selbstreferentiell: »Was sie machen, ist Ökonomik, weil sie Ökonom*innen sind.« Abweichende, heterodoxe Theorien sind als nicht-wirtschaftswissenschaftlich ausgeschlossen und grundsätzlich in der Defensive. Das führt dazu, dass es, erstens, für uns nur begrenzt möglich ist, uns überhaupt auf Begriffe dieser Theorien zu beziehen, weil wir sie erst einmal einführen müssten, was allein zeitlich schwierig ist. Dann sind sie, zweitens, unter stärkerem Rechtfertigungsdruck, weil symbolische Legitimation aus anderen Disziplinen nicht übertragen wird: Was woanders ein zentrales Konzept oder breit belegter Konsens ist, steht hier als Randphänomen oder unbegründete Behauptung dar. Es ist herausfordernd, in diesem dominanten Referenzrahmen eine heterodoxe Theorie überhaupt verständlich zum Ausdruck zu bringen. Diese Asymmetrie der Gesprächssituation kann dann dafür sorgen, dass der Mainstream wieder als überlegen erscheint – die Unsicherheit und Überforderung von Helena kann vom Kommilitonen möglicherweise als Bestätigung für Prof. Staabs Position gelesen worden sein.

Aus dieser Konstellation entspringt eine zentrale Herausforderung für uns in der Pluralen Ökonomik: Wir müssen uns weigern, die symbolische Übermacht der Titel anzuerkennen. Als Bachelor-Studierende Professor*innen zu widersprechen, erfordert Mut – und ein gewisses Selbstvertrauen, wenn wir zu Beginn des Studiums noch auf wenig Wissen zurückgreifen können, oder noch nicht geübt darin sind, zu argumentieren. Nicht jede inhaltliche Unsicherheit auf sich selbst zu beziehen, erfordert Selbstvertrauen. Tendenziell fällt all dies Menschen leichter, die einen Vorschuss an Glaubwürdigkeit durch ihre soziale Positionierung mitbringen, also eher männliche Menschen aus reichen oder akademischen Haushalten. Dennoch – die Plurale Ökonomik bietet auch die Chance, einen geschützteren Raum zu gestalten, in dem sich die eigene Positionen erproben lässt.

3.2 Doppelbelastung

Wir haben unser Studium begonnen, weil wir die Wirtschaft verstehen wollen. Im ersten Semester machte sich dann ein dumpfes Gefühl breit, dass die Lehrinhalte uns dabei nicht wirklich helfen. Diesem Gefühl mittels einer Kritik Ausdruck zu geben, benötigt Zeit, die im durchgetakteten Bologna-Studium noch knapper als ohnehin ist (siehe Teil 2). So führt unsere Motivation zu einer Doppelbelastung: Einerseits müssen wir die vorgegebenen Vorlesungen und Klausuren absolvieren. Hier stellen wir Ansprüche an uns selbst, die wir kaum erfüllen können: Gegenüber der symbolischen Übermacht passiert es leicht, in leistungsorientierte Muster zu verfallen und sich mit besonders guten Noten und Mathekenntnissen im Mainstream als glaubwürdig beweisen zu wollen. Das, was wir für die Klausuren lernen – zum Beispiel, eine komplizierte Wurzelfunktion abzuleiten und aufzulösen –, verhilft

uns jedoch noch nicht einmal zu einem tieferen Verständnis der Mainstream-Theorie. Andererseits möchten wir gleichzeitig die reiche Welt der heterodoxen Theorien kennenlernen. Die gemeinsame Arbeit innerhalb der Pluralen Ökonomik eröffnet die Möglichkeit, sich dieses Wissen selbstorganisiert anzueignen, unterstützt von den Angeboten des Bundesnetzwerks (beispielsweise Veranstaltungen und die Online-Lernplattform *exploring economics*). Anders als andere studentische Organisierungen ist die Plurale Ökonomik dadurch aber aufs Engste mit dem Studium selbst verbunden. Es gibt kaum Pause, kaum Abstand von diesem. Deswegen brauchen wir in der Pluralen Ökonomik zum Durchhalten viel Selbstständigkeit und Disziplin.

3.3 Einsamkeit

> Auftakttreffen im Park für eine neue Ringvorlesung. Einen Mitorganisator kenne ich noch nicht. Ich unterhalte mich mit ihm über Werte in der Wissenschaft. Nach meiner Aussage, dass die Neoklassik nicht werturteilsfrei sei, sagt er zu mir: »Jetzt lass doch mal die Ideologie raus!« Eiseskälte. Distanziert und abgeschottet verbringe ich das restliche Treffen. (Erinnerung von Balduin)

Die Plurale Ökonomik-Gruppe kann einen geschützteren Raum bieten, in dem wir gemeinsam lernen können und mit unserem Frust im Studium verstanden werden. Dafür braucht es eine gemeinsame Grundlage. Diese wird jedoch durch das Konzept der Pluralen Ökonomik nicht garantiert, da dieses zunächst nur auf Perspektiven- und Methodenvielfalt abzielt, was große Heterogenität innerhalb der Gruppe zulässt: Zum einen sind die inhaltlichen Motivationen unterschiedlich. Manche finden die Neoklassik super und sind in der Gruppe, weil sie sich für neuere Strömungen innerhalb des Mainstreams interessieren. Andere versuchen, ihren Standpunkt in gänzlicher Opposition zum Mainstream zu entwickeln. Wegen dieser Differenzen kann sich die Marginalisierung von anderen ökonomischen Perspektiven auch innerhalb der Hochschulgruppe reproduzieren. Zum anderen gehen auch die politischen Ausrichtungen oft auseinander: Trotz der oben beschriebenen Tendenz ist es nicht grundsätzlich so, dass die Gruppe ein eher linkes Selbstverständnis besitzt. Die Heterogenität führt dazu, dass die Plurale Ökonomik nicht immer ein geschützter Raum ist. In der obigen Situation war für Balduin die Gruppe in dieser Konstellation kein Rückzugsort mehr. Das Gefühl, gemeinsam etwas zu erarbeiten und sich gegenseitig zu empowern, war dem Gefühl der Einsamkeit innerhalb der Gruppe gewichen.

Eine weitere Quelle von Heterogenität sind ungleiche Wissensstände, die im Rahmen von gesellschaftlichen Machtverhältnissen zum Problem werden. Die Nähe zum Studium führt dazu, dass der Studienfortschritt eine große Rolle spielt: Ältere Semester wissen oft mehr über ökonomische Theorien und über den akademi-

schen Betrieb. Dies ist per se kein Problem, doch ob aus den Wissensungleichheiten produktive Lernumfelder oder aber harte Wissenshierarchien entstehen, hängt davon ab, wie die Gruppe damit umgeht. Die oben beschriebenen Eigenschaften von Menschen, die hilfreich sind, um sich dem Mainstream zu widersetzen, wie Selbstbewusstsein und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, können toxische Dynamiken innerhalb der Gruppe auslösen. Diese laufen entlang gesellschaftlicher Herrschaftslinien, vor allem von Geschlecht und Klasse. Menschen, die neu angefangen haben, zum Beispiel nicht männlich sind oder keinen Akademiker*innenhintergrund besitzen, können schnell von Dynamiken in der Gruppe ausgeschlossen werden. Dies variiert jedoch – die Plurale Ökonomik kann je nach Konstellation auch zu einem besonders inklusiven Raum gestaltet werden, weil mit dem Bewusstsein für Pluralität tendenziell auch eines für Machtverhältnisse einhergeht.

4. Ausblick

Dieser Beitrag hat vor allem die Herausforderungen für die Plurale Ökonomik-Bewegung in den Blick genommen. Damit sollen aber die Möglichkeiten der Organisierung nicht in Frage gestellt werden. Wir hoffen, dass unsere Erfahrungen helfen, anzuerkennen, wie sehr die systemischen Verhältnisse, in denen wir uns bewegen, in uns selbst zu spüren sind, und wie diese Widersprüche sich teils innerhalb von Organisationen reproduzieren. Wir hoffen auch, dass unsere Perspektive hilft, sich vor unrealistischen Ansprüchen zu schützen und produktiver mit Schwierigkeiten umzugehen.

Studentische Selbstorganisation – da ist die Plurale Ökonomik kein Sonderfall – ermöglicht es, Wege aufzuzeigen und eine verändernde Kraft zu entwickeln, wie es einer einzelnen Person kaum möglich ist. Trotz der herausfordernden Bedingungen schafft es die Plurale Ökonomik seit über zehn Jahren, neuen Generationen zu einem breiteren Blick auf ökonomisches Denken zu verhelfen und ihre Kritik am Mainstream sichtbar zu machen. Auch erste institutionelle Erfolge wie die Verankerung von Professuren für Plurale Ökonomik in Schleswig-Holstein (Koalitionsvertrag 2022–2027 zwischen CDU und Bündnis 90/DIE GRÜNEN 2022: 35) oder die Gründung der Hochschule für Gesellschaftsgestaltung (Koblenz), die sich dem pluralen Projekt verschrieben hat, wären ohne die Bewegung der Pluralen Ökonomik kaum möglich gewesen. Nicht zuletzt ermöglicht die Plurale Ökonomik, dass wir dabeibleiben: Ohne sie hätten wir das Studium längst abgebrochen. Nur dank des inhaltlichen und persönlichen Rückhalts der Gruppe werden die Herausforderungen im Studium zu einem hilfreichen Lernprozess – auch dieser Text ist ein Ergebnis davon, dass wir, Balduin und Helena, uns in der Pluralen Ökonomik austauschen konnten. Die Plurale Ökonomik ermöglicht, den Frust im Studium in einen selbst-

organisierten Raum und politischen Kampf gegen den Neoliberalismus umzuwandeln.

Literaturverzeichnis

Aistleitner, Matthias/Kapeller, Jakob/Steinerberger, Stefan (2019): »Citation patterns in economics and beyond«, in: Science in Context 32, S. 361–380.

Bäuerle, Lukas/Pühringer, Stephan/Ötsch, Walter O. (2020): »Wirtschaft(lich) studieren«, Wiesbaden: Springer.

Bourdieu, Pierre (1987): »Die feinen Unterschiede«, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Brown, Wendy (2018): »Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört«, Berlin: Suhrkamp.

Chang, Ha-Joon (2008): »Bad Samaritans: The guilty secrets of rich nations and the threat to global prosperity«, New York: Random House.

Ehtns, Dirk (2020): »Vorwort«, in: Höfgen, Maurice (Hg.), »Mythos Geldknappheit: Modern Monetary Theory oder Warum es nicht am Geld scheitern muss«, Stuttgart: Schäffer-Peoschel, S. 7–10.

Graupe, Silja (2012): »Volkswirtschaftslehre als geistige Monokultur (Ringvorlesung Plurale Ökonomik 2/11)«, online unter: https://www.youtube.com/watch?v=sQfjH-eVQlg, zuletzt aufgerufen am 06.10.2023.

Grimm, Christian/Kapeller, Jakob/Pühringer, Stephan (2017): »Zum Profil der deutschsprachigen Volkswirtschaftslehre: Paradigmatische Ausrichtung und politische Orientierung deutschsprachiger Ökonom_innen«, Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung.

Koalitionsvertrag 2022–2027 zwischen CDU und Bündnis 90/DIE GRÜNEN (2022): »Ideen verbinden. Chancen nutzen.«, online unter: https://sh-gruene.de/wp-content/uploads/2022/06/Koalitionsvertrag-2022-2027_.pdf, zuletzt aufgerufen am 29.04.2024.

Kvangraven, Ingrid Harvold/Kesar, Surbhi (2023): »Standing in the way of rigor? Economics' meeting with the decolonization agenda«, in: Review of International Political Economy 30(5), S. 1723–1748.

Masse, Jens (2021): »Performative, imaginary and symbolic power: How economic expert discourses influence society«, in: Masse, Jens/Pühringer, Stephan/Rossier, Thierry/Benz, Pierre (Hg.), Power and Influence of Economists, New York: Routledge.

Ötsch, Walter/Pühringer, Stephan/Hirte, Katrin (2018): »Netzwerke des Marktes. Ordoliberalismus als politische Ökonomie«, Wiesbaden: Springer.

Pahl, Hanno (2018): »Genese, Konsolidierung und Transformation der neoklassischen Wissenschaftskultur. Zur Konturierung einer Soziologie der Wirtschaftswissenschaften«, Wiesbaden: Springer.

Sahr, Aron (2022): »Die Monetäre Maschine: Eine Kritik der finanziellen Vernunft«, München: C.H. Beck.

Senate of the United States – Banking, Housing, and Urban Affairs (2021): »S.Res.136. A resolution recognizing the duty of the Senate to abandon Modern Monetary Theory and recognizing that the acceptance of Modern Monetary Theory would lead to higher deficits and higher inflation«, online unter: https://www.congress.gov/bill/117th-congress/senate-resolution/136, zuletzt aufgerufen am 03.12.2023.

Ya Basta Netz – Netz für Solidarität und Rebellion (2004): »Einladung zur Rebellion«, online unter: https://www.ya-basta-netz.org/einladung-zur-rebellion/, zuletzt aufgerufen am 09.12.2023.

Ziai, Aram (2015): »Development Discourse and Global History: From colonialism to the sustainable development goals«, London: Routledge.

Zuidhof, Peter-Wim (2014): »Thinking Like an Economist: The Neoliberal Politics of the Economics Textbook«, in: Review of Social Economy 72, S. 157–185.

Studium mit Kind: Zwei Eltern, zwei Perspektiven

Vielfältige Wege des Studiums mit Kind

Fiona Höpfl, Yasmin Roob

Das Studium mit der Erziehung eines Kindes zusammenzubringen, stellt Betroffene vor viele Herausforderungen. In diesem Beitrag spricht Fiona, 24, im Zwei-Fach-Bachelor Soziologie und Politikwissenschaft an der Universität Münster eingeschrieben, mit Yasmin, 37, die Soziale Arbeit an der Hochschule Esslingen studiert. Es geht um ihre Erfahrungen als studierende Eltern. Fiona lebt mit Partner und Kleinkind zusammen. Yasmin ist mit zwei Kindern alleinerziehend, das eine schulpflichtig und das andere ein junges Kleinkind.

Vorab noch einige Worte zu den Entstehungsbedingungen dieses Textes. Wir möchten damit verdeutlichen, dass es ein Privileg ist, zu wissen, dass du dich am nächsten Tag zum Schreiben in die Bibliothek setzen kannst und wenig bis nichts dazwischenkommen wird. Als ich, Fiona, von den Herausgeber*innen gefragt wurde, ob ich einen Beitrag für diesen Sammelband schreiben will, hatte ich zunächst abgelehnt, da mir bewusst war, dass dies schwer mit meinem ohnehin schon hohen Workload zu vereinbaren gewesen wäre. Gleichzeitig hatte Yasmin ein kurzes Exposé für einen Erfahrungsbericht eingereicht, ohne wirklich mehr Kapazitäten dafür übrig zu haben. So entstand die Idee für ein gemeinsames Interview. Den Termin für das Gespräch mussten wir mehrmals verschieben, unter anderem weil erst ein Kind und dann eine Tagesmutter erkrankt sind. Das fertige Transkript ließ dann noch mal sehr viel länger auf sich warten. Der Inhalt unseres Mailverkehrs mit den Herausgeber*innen reichte von »Ironischerweise kommt mir bei Deadlines rund ums Thema Care-Arbeit gern mal die Care-Arbeit dazwischen…« bis hin zu »vielleicht könnten wir ja ganz zur Not unseren Mailverkehr anstelle eines Beitrags über Care-Arbeit ins Buch aufnehmen«. Neben regulären wöchentlichen Veranstaltungen, Blockseminarterminen, Erwerbsarbeit, festen Abgabefristen und ständigen Ausfallzeiten durch eigene, Kinder- oder Betreuungspersonenkrankheit fällt ein in vager Zukunft liegender Abgabetermin für einen Beitrag wirklich schnell hinten rüber. Dazu kommt der permanente Schlafmangel. Und so wurde ich, Fiona, immer wieder daran erinnert, warum ich ursprünglich abgesagt hatte. Immer, wenn ich mir fest vorgenommen hatte, mich an den Schreibtisch zu setzen, klingelte mein Handy, ich musste mein Kind abholen oder meine Psyche meldete

sich und forderte endlich mal einen Tag Pause. Permanent 150 Prozent zu geben ist weder sinnvoll noch gesund. Ironischerweise entsteht auch dieser Abschnitt hier gerade mit einer Magen-Darm-Grippe im Bett. Wir ziehen also unseren Hut vor allen Wissenschaftler*innen mit Sorgeverantwortung, die wesentlich komplexere Texte schreiben und dabei unflexible Fristen einhalten müssen.

Die Rahmenbedingungen für studierende Eltern

Fiona: Hey Yasmin, cool, dass du das hier mit mir machst. Ich finde es total wichtig, dass wir aus unserer Perspektive erzählen und so den nicht-betroffenen Leser*innen ein bisschen mehr verdeutlichen können, was eigentlich unsere Lebensrealität ist.

Yasmin: Hi Fiona, ich finde das auch voll wichtig. Ich habe oft das Gefühl, dass andere Studierende gar nicht wissen, wie mein Studium so läuft. Bei einer Vorlesung hatte ein Kommilitone von mir mal kurz meinen Sohn auf dem Schoß und hat ihn mir nach zwei Minuten wieder auf den Arm gegeben, mit den Worten, dass er sich so gar nicht konzentrieren könne. Aber ich kann das automatisch, weil ich Mutter bin, oder wie?

Fiona: Oh Gott, das fühle ich total. In den ersten beiden Semestern meines Studiums war gerade pandemiebedingt Remote-Uni. Deswegen kenne ich den richtigen Uni-Alltag mit Kind erst im späten Säuglingsalter, da waren dann viele Studierende sichtlich abgelenkt. Das verstehe ich ja noch, weil es einfach ungewohnt ist. Mein Favorit waren aber die Dozierenden, die irritiert gewesen sind, dass es auch Studierende mit Kind gibt. Um mal zur Evidenz zu kommen: Die deutsche Studierendenerhebung von 2021 sagt, dass acht Prozent der Studierenden ein oder mehrere Kinder haben (Steinkühler et al. 2023: 21). Davon wiederum sind elf Prozent alleinerziehend (ebd.); eine Gruppe, zu der du ja gehörst. Wie verbindet sich für dich Mutterschaft mit dem Studium?

Yasmin: An der Uni gibt es teilweise Abendseminare, die ich wegen der Kinder gar nicht nutzen kann, da die Betreuung fehlt. Es gibt aber auch keine Alternativen, das ist echt schade und beeinflusst mein Studium dann negativ, weil ich nicht aus dem gesamten Lehrangebot wählen kann. Am Anfang meines Studiums hatte ich etwa 32 Wochenstunden Präsenzunterricht. Da kommt ja noch der Workload zuhause dazu, also was man vor- und nachbereiten muss. Das war natürlich viel zu viel, aber ich wusste einfach gar nicht, dass man nicht Vollzeit studieren muss oder kann. Das wird einfach als Ideal und als selbstverständlich vorausgesetzt. Da wird vergessen, dass es Alleinerziehende oder generell Eltern schwieriger haben. Abgese-

hen vom Studium in der Hochschule und Selbststudium kommt bei uns ja noch ein Haufen Care-Arbeit hinzu.

Bewusstsein an der Hochschule für Studierende mit Kind

Fiona: Das ist ein gutes Stichwort! Einiges an Care-Arbeit passiert dann ja auch in der Uni, wenn ich mein Kind mitnehme. Als ich mit meinem neun Monate alten Kind zu Wiederbeginn der Präsenzuni das erste Mal an meine Institute kam, gab es nirgends einen Wickelraum oder -tisch. Ich war froh, als ich gesehen habe, dass es im autonomen Kulturzentrum der Fachschaft, das zum Glück direkt nebenan ist, einen Wickeltisch gibt. Da erstmal hinzugehen, bedeutet aber, easy eine Viertelstunde oder mehr der Veranstaltung, bei der ich gerade war, zu verpassen. Ich finde, das ist ein gutes Symbol für das mangelnde Bewusstsein für studierende Eltern an der Uni.

Yasmin: Total. Bei mir in der Hochschule gibt es vier Gebäude, wobei ich je nach Semester in zwei oder drei davon Unterricht habe, und es gibt nur in einem einzigen einen Wickeltisch.

Fiona: Bei mir hat sich das zum Glück geändert, in einem Institut gab es dann recht schnell einen Wickeltisch. Der wurde auf dem Frauenklo installiert, denn eine stillende Person muss ja eine Frau sein. Das Bewusstsein für queere, in meinem Fall nicht-binäre Studierende, ist ein anderes wichtiges Thema. Ich find das problematisch, da ja genauso Studierende, die vielleicht nicht mal eben aufs Frauenklo gehen möchten oder können, ihre Kinder mitnehmen und die zum Wickeln beispielsweise in ein anderes Gebäude auf der anderen Straßenseite gehen müssen. Elternschaft steht ja selten allein und es überkreuzt sich viel, wie in deinem Fall deine Mutterschaft mit dem Dasein als Alleinerziehende. Findest du denn, dass es an deiner Hochschule ein Bewusstsein für Studierende mit Kind gibt?

Yasmin: Manche Professor*innen haben gar kein Bewusstsein für Eltern allgemein, geschweige denn für Alleinerziehende. Andere wiederum haben Verständnis und kommen mir entgegen, wenn ich zum Beispiel mal einen Tag fehle. An meiner Hochschule gibt es eigentlich keine Anwesenheitspflicht, aber einige Lehrende verlangen dies schon. Ich habe auch schon bei Kommiliton*innen mitbekommen, dass sie schlechtere Noten hatten, wenn sie nicht anwesend waren, was unfair ist. Aber beweisen können wir es auch nicht.

Fiona: Oh Gott, Anwesenheitspflicht wäre mein persönlicher Albtraum.

Unterstützung durch die Universität

Fiona: Wie sieht es denn an deiner Hochschule mit Unterstützungsangeboten aus?

Yasmin: Es gibt es ein paar wenige Angebote für Eltern, wie zum Beispiel eine Spielkiste, die ich aus dem Büro mit in den Unterricht nehmen kann, falls ich meine Kinder mitbringe. Aber das wusste ich leider auch erst im fünften Semester. Ich finde, es wird nicht so gut kommuniziert.

Fiona: Das kenne ich auch gut. Mein eines Institut hat kürzlich eine Spielzeugbox angeschafft. Es ist aber auch ziemlich stressig, mit Kind erstmal den Schlüssel dafür aus dem zweiten Stock zu holen und dann wieder die Box aus dem Erdgeschoss, wieder in den Aufzug zum Seminar und so weiter. Hast du denn zum Beispiel die Möglichkeit auf einen Nachteilsausgleich?

Yasmin: Der einzige Nachteilsausgleich, der mir bewusst ist, ist, dass ich Prüfungsleistungen mit Nachweis der Geburtsurkunde später abgeben kann. Da gibt es dann zwei oder vier Wochen Verlängerung.

Fiona: Krass, das ist jetzt aber auch nicht viel.

Yasmin: Nee, das ist schon echt stressig, das einzuhalten.

Fiona: Das ist bei meinen Instituten entspannter, die meisten Dozierenden sind da verständnisvoll und haben auch Freiheit, unbürokratisch mehr Verlängerungen zu geben. Aus meiner Arbeit beim Allgemeinen Studierendenausschuss (AStA) kenne ich aber auch Fachbereiche, die explizit eine Geburtsurkunde fordern. Was dann für gleichgeschlechtliche Paare zum Beispiel total ätzend ist, weil sich eine Stiefkindadoption ja schon zieht und bis dahin nur ein Elternteil in der Geburtsurkunde steht, also die andere Person keinen ›Beweis‹ für die Elternschaft hat, aber natürlich genauso betroffen ist.

Bürokratische Herausforderungen

Fiona: Noch mal ein ganz anderes Thema. Mich betrifft das gar nicht, deswegen interessiert mich, was du erzählst. Du finanzierst dein Studium mit dem Bundesausbildungsförderungsgesetz, besser bekannt als BAföG. Erzähl doch bitte mal, wie das mit Kind läuft.

Yasmin: Ich bekomme beim BAföG pro Kind 150 Euro extra, aber das reicht hinten und vorne nicht. Ich bekomme deswegen zusätzlich noch Wohngeld, beziehungsweise die Kinder haben Anspruch auf Wohngeld, ich nicht. Das musste ich erstmal verstehen. Mein Wohngeldantrag wurde abgelehnt, bis mir die Sachbearbeiterin erklärt hatte, dass nicht ich, sondern die Kinder den Anspruch haben. Diese ganze Bürokratie zu verstehen ist gefühlt noch

mal ein eigenes Studium. Mein erster BAföG-Antrag hat auch ewig gedauert. Das waren ein paar Monate ohne Geld. Ich konnte mir da zum Glück privat etwas leihen. Aber bei der Bearbeitung der Anträge, da könnte man Familien vielleicht bevorzugen, also schneller bearbeiten. Für mich allein kann ich auf Essen verzichten, aber die Kinder halt nicht.

Fiona: Mal abgesehen davon, dass halt niemals jemand auf Essen verzichten müssen sollte. Uff… Zum Thema lange Bearbeitungszeit habe ich noch eine Anekdote, wenn auch längst nicht so folgenschwer wie deine. Bei mir an der Uni gibt es vom Gleichstellungsbüro einen Zuschuss zur Kinderbetreuung, die zahlen neun Euro pro gezahlter Betreuungsstunde zurück. Ich habe den Zuschuss dieses Semester beantragt und habe nach meinem Antrag im Oktober auch auf mehrfache Nachfrage keine Antwort bekommen. Erst, als ich mich an die studentische Gleichstellungsbeauftragte gewandt habe, wurde mein Antrag dann im Januar bewilligt. Das ist alles so schade, dass es sogar Unterstützungsangebote gibt, aber dann die Umsetzung so schlecht läuft, weil die Strukturen vielleicht unterfinanziert sind oder das Gleichstellungsbüro einfach viel zu viel zu tun hat.

Yasmin: Voll, oder weil niemand das Angebot kennt.

Fiona: Stimmt, das ist auch oft ein Problem. Den Dschungel an Zuständigkeiten zu durchdringen, ist auch so eine Sache. Das erzählen mir bei meinem Job beim AStA auch viele, die in die Beratung kommen, dass alles so unübersichtlich ist und sie das stört.

Organisierte Halbbildung und das Studium mit Kind

Fiona: Um noch mal zu was anderem zu kommen, die Gruppe hinter dem Sammelband schreibt in ihrem Theorietext: »Das studentische Individuum ist heute fragmentiert in seine Kompetenzen, es lernt entlang von Modulen, Leistungspunkten und Prüfungen. Die traditionellen Ansprüche der Bildung sind zu einem Pausbild ihrer Bedeutung verkommen, heißt Vernunft im Studium doch die effiziente Planung der Karriere und Freiheit, zwischen Studiengängen, zwischen Veranstaltungen zu wählen oder Prüfungen in das nächste Semester zu schieben. Eine *Schein*freiheit, führen diese Entscheidungen doch immer direkt zu Belohnung oder Bestrafung durch die Universität oder die Gesellschaft.« Was denkst du dazu?

Yasmin: Ich finde auch, dass es sehr unterschiedliche Studierende gibt. Die einen lesen zum Beispiel die Texte, andere nicht. Am Ende hat sich eine Person mehr Mühe gegeben, die anderen Studierenden weniger und oft kommen trotzdem dieselben Noten heraus, da die Dozierenden zum Beispiel mündliche Leistungen nicht mit einfließen lassen können. Auch ist Bil-

dung immer eine individuelle Sache. Ein*e Studierende*r nimmt vom Seminar viele Punkte mit, andere gar nichts, zum Beispiel weil vier Wochen Schreibzeitverlängerung mit Kind halt nicht ausreichen. So kann man gar nicht sagen, wer Gelerntes verinnerlicht und wer nicht.

Fiona: Ja, total. Ich schaffe es übrigens ganz oft nicht, die Texte komplett zu lesen. Ich finde vor allem den letzten Satz sehr eindrücklich, dass wir immer direkt belohnt oder bestraft werden. Viel lieber würde ich mein Studium an dem ausrichten, worauf ich Lust habe, und nicht, welche Veranstaltungen nun mal in die Arbeitszeiten meiner Tagesmutter passen oder was einfach weniger Arbeit und realistischer für mich ist. Effizienz steht über allem, gerade mit Kind. Leider. Würdest du denn sagen, dass es für dich Vorteile an einem Studium mit Kind gibt?

Yasmin: Ich finde tatsächlich, dass es keine Vorteile beim Studieren mit Kind gibt. Man hat von BAföG-Seite her glaube ich zwei Semester mehr Zeit zu studieren, was mir ermöglicht, Prüfungen ins nächste Semester zu verschieben, falls ich einfach mit dem Arbeitsaufwand nicht zurechtkomme. Das passiert natürlich schnell, da Kinder und man selbst auch öfter mal krank werden oder das Kitapersonal, wenn man denn einen Kitaplatz hat.

Fiona: Ach ja, Kitaplatz. Bitte erinnere mich nicht. Ich kann seit Wochen nicht richtig schlafen, weil wir auf eine Zusage warten. Was ich noch gerne hinzufügen würde: Ich mag am Studium mit Kind tatsächlich die Flexibilität, auch wenn sie mich manchmal richtig abfuckt. Aber ich will mir gar nicht vorstellen, wie es irgendwann wird, wenn ich in einem Normalarbeitsverhältnis stecke. Ich wüsste ehrlich nicht, wie zwei in Vollzeit arbeitende Eltern zum Beispiel die Betreuungsausfälle ausgleichen sollen. Es geht einfach nicht. Du bist ja drauf angewiesen, dass ein Elternteil in Teilzeit arbeitet oder halt eine Homeoffice-Möglichkeit hat. Ich will dich als Alleinerziehende nicht damit vollheulen, du weißt das ja eh. Ist irgendwie ein trauriger Vorteil, dass die flexiblen Rahmenbedingungen des Studiums dir helfen, die Fehler des Systems aufzufangen. Was glaubst du denn, was dir helfen würde?

Yasmin: Rückblickend hätte mir geholfen, zu wissen, dass ich auch in Teilzeit studieren kann. Das war mir erst im dritten Semester klar. Das zeigt generell die Problematik, dass ich einfach viel mehr Infos am Anfang meines Studiums gebraucht hätte. Aktuell wünsche ich mir ganz simpel, meinen guten Schnitt zu behalten. Viele sagen, der sei nur für mich selbst und potenzielle Arbeitgebende würde das nicht interessieren. Aber mir gibt das auch Selbstbewusstsein, zu wissen, ich habe mit und trotz Kindern gut studiert. Und ganz generell wünsche ich mir mehr Verständnis für studierende Mütter beziehungsweise Eltern.

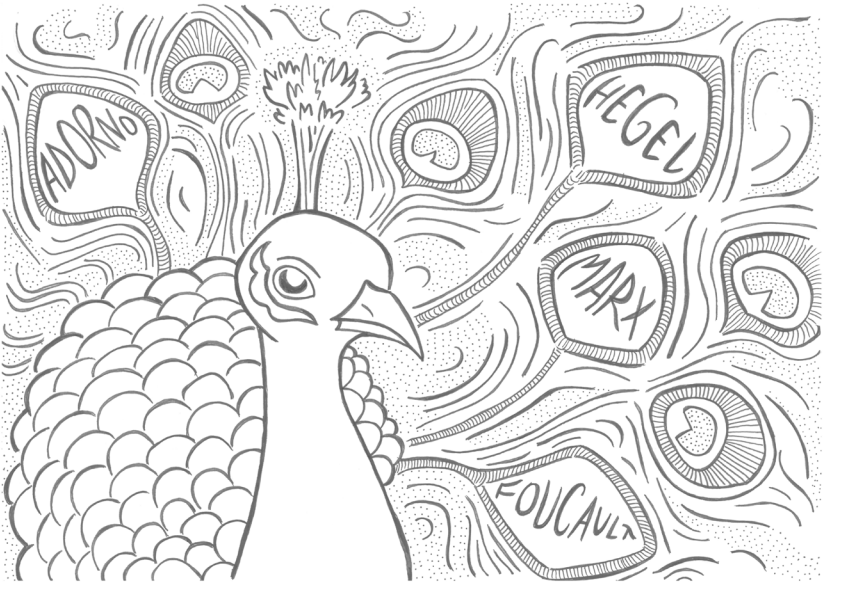
Fiona: Das mit dem Verständnis unterschreibe ich zu 100 Prozent. Das ist auch mein größter Wunsch und dabei insbesondere, dass auch die Vielfalt der Studierenden mit Kind gesehen wird. Danke, Yasmin, für deine Perspektive und das Gespräch!

Literaturverzeichnis

Steinkühler, Julia/Beuße, Mareike/Kroher, Martina/Gerdes, Frederike/Schwabe, Ulrike/Koopmann, Jonas/Becker, Karsten/Völk, Daniel/Schommer, Theresa/Erhardt, Marie-Christin/Isleib, Sören/Buchholz, Sandra (2023): »Die Studierendenbefragung in Deutschland: best3. Studieren mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung«, Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

Federschmuck

Klara Sinha



Fuck You Theoriemacker!

Für eine emanzipatorische und solidarische Praxis in den Gesellschaftswissenschaften

Gianna Gumgowski, Jule Tabel

Im Seminarraum, zwischen Kaffeebechern und verschlafenen Köpfen, schnellt eine Hand in die Höhe. Es ist die Hand eines Theoriemackers.

Vor sich ein Stapel Bücher, ein zerfleddertes Notizbuch, im Gesicht ein Ausdruck von Wichtigkeit und Ernsthaftigkeit. Er hat sich auf die Frage nach der Kernaussage des für heute zu lesenden Textes gemeldet, räuspert sich und fängt langsam an zu sprechen. Jedes Wort scheint bedeutsamer als das vorige zu sein. Statt über die Aussage des Textes zu sprechen, erklärt er direkt, dass er beim Lesen doch sehr an die Sichtweise eines anderen männlichen *weißen*[1] Autors erinnert wurde, den ja sicherlich alle gelesen hätten. Auch wenn ja jeder wisse, dass dessen Freiheitsbegriff natürlich ein anderer sei. Das ließe sich im dritten Band von dessen Hauptwerk auf Seite 357 nachlesen. Die Schwäche des Textes liege allerdings klar im Rückgriff auf die postmoderne Argumentation und der Ignoranz zentraler Fragen, die in der Gesellschaftstheorie seit Jahrzehnten diskutiert werden. Und er wolle mal fragen, ob der Rest der Seminarteilnehmer*innen diesen Eindruck teile.

Es folgt bedrückende Stille. Unausgesprochene Fragen füllen den Raum: Hat er gerade überhaupt was zum Text selbst gesagt? Was beinhaltet der Freiheitsbegriff, von dem er geredet hat? Welche Fragen der Gesellschaftstheorie meint er? Und warum fragt er nach dem Leseeindruck der anderen, wenn er doch schon davon überzeugt ist, die Wahrheit zu kennen?

All diese Fragen bleiben unausgesprochen. Stattdessen bemühen sich alle um einen abgeklärten Blick. Einige nicken zustimmend, andere runzeln die Stirn und schütteln den Kopf. Wieder andere senken den Kopf und blättern hektisch in ihren Büchern oder schreiben voller Eifer in ihr Notizbuch. Der Beitrag war für das Verständnis des Textes nicht hilfreich, er hat auch die Frage nach den Kernaussagen

1 Das Wort *weiß* (klein und kursiv) bezieht sich nicht auf die Hautfarbe, sondern auf die Zugehörigkeit zu der gesellschaftlichen Gruppe, die innerhalb der rassistischen Hierarchie machtausübend ist. Um diese Zugehörigkeit zu markieren, schreiben wir das Adjektiv in unserem Text kursiv.

nicht beantwortet. Doch niemand ist bereit, die eigene Rolle in diesem Schauspiel aufzugeben.

Als sich eine der drei FLINTA*-Personen[2] im Raum meldet, richten sich alle Augen auf sie. Sie sagt, sie würde gerne nochmal auf die Ausgangsfrage zurückkommen und legt kurz dar, wie sie die Kernaussage des Textes verstanden hat und stellt eine Verständnisfrage. Blitzschnell meldet sich der nächste Theoriemacker: »Ich glaube, du übersiehst da was. Um den Text ›richtig‹ zu verstehen, muss man schon das Dialektische darin sehen. Ich will jetzt nicht den Rahmen sprengen, aber Adorno hat in seiner Rede von 1967 gesagt – ich weiß nicht, ob alle das gelesen haben – ich zitiere…«. Es folgen fünf Minuten Monolog. Er redet immer schneller und schneller, bis er seine eigene Verwirrung über das, was er sagt, nicht mehr verbergen kann.

Doch das interessiert niemanden. Alle zeigen sich sichtbar beeindruckt und scheinen intensiv über das Gesagte nachzudenken. Nur die FLINTA*-Person, deren Beitrag gerade innerhalb von Sekunden übergangen wurde, schaut sich erst hilflos, dann wütend im Raum um. Warum spricht niemand über den Text, der eigentlich gelesen werden sollte? Und warum lässt der Dozent zu, dass hier Monologe gehalten werden, die keine inhaltliche Diskussion ermöglichen?

Als sie sich zum Ende der Sitzung noch einmal einbringt, wird sie von einem Theoriemacker unterbrochen, der sagt: »Ich habe mich zuerst gemeldet!« Der Dozent lacht und der Theoriemacker füllt die letzten Minuten des Seminars. Dann ist Schluss. Demonstrativ klappt sie ihr Notizbuch zu, holt Filter, Blättchen und Tabak aus ihrer Tasche und fängt an, sich eine Zigarette zu drehen.

Diese und ähnliche Erfahrungen in Seminaren der Geistes- und Sozialwissenschaft sowie lange Gespräche mit unseren Kommilitoninnen sind es, die unsere Auseinandersetzung mit der Universität aus feministischer Perspektive geprägt haben und der Ausgangspunkt unserer Überlegungen sind.

Viele Studierende verlassen in unserem Studiengang Seminare, weil die Diskussionskultur von Mackerverhalten geprägt ist und die Lern- und Erkenntnismomente dadurch für viele Seminarteilnehmende stark beeinträchtigt werden. Dieser Rückzug ist allerdings eine unbefriedigende und individuelle, wenn auch sehr nachvollziehbare, Reaktion. Allzu oft erscheinen uns FLINTA*-Personen Erfahrungen wie die geschilderte – also übergangen zu werden, Monologe über heroisierte alte *weiße* Männer, überhebliche Kommentierung der Aussagen von FLINTA*-Personen, ständiges Unterbrechen oder Belehren und Ähnliches – als individuelle Beschwerden und vereinzelte Erfahrungen. Wir stellen uns diesem Gefühl der Vereinzelung entschieden entgegen und werden im Folgenden zeigen,

2 FLINTA* ist ein Sammelbegriff für Frauen, Lesben, Intergeschlechtliche, Non-binäre, Trans- und Agender Personen. Das * steht für all diejenigen, die sich zwar keinem der genannten Begriffe zuordnen, aber dennoch aufgrund ihrer Geschlechtsidentität marginalisiert werden.

dass die Verhaltensweisen und Reaktionen der Theoriemacker als Ausdruck der kapitalistischen, patriarchalen und kolonialen Herrschaftsverhältnisse in unserer Gesellschaft verstanden werden müssen, die sich an der Universität reproduzieren und die als solche systematisch kritisiert und kollektiv angegriffen werden müssen. Wir gehen hier von persönlichen Erfahrungen mit *weißen* und cis[3]-männlichen Theoriemackern aus, die Gesellschaftswissenschaften studieren und vor allem eins tun: bluffen.

Dafür ist die Situiertheit unseres Arguments der einzige Ort, an dem wir starten können. Zum einen, weil wir überzeugt sind, dass unsere Erfahrungen einen möglichen Ausgangspunkt bieten, um das Zusammenwirken von Patriarchat, Kolonialismus und Kapitalismus an der Universität zu verstehen. Indem wir die Wirkung von patriarchalen und kolonialen Strukturen in der Erfahrung und im zwischenmenschlichen Verhalten aufzeigen (Kapitel 2 und 2.1) und sie als ›Überlebensstrategie‹ in den Kontext einer durch Wettbewerb, individuelle Leistung und Konkurrenz geprägten Universität setzen (Kapitel 3), möchten wir dieses Zusammenwirken sichtbar machen, anstatt die Strukturen abstrakt im Vorhinein zu definieren. Zum anderen lehnen wir die Prämisse einer neutralen und emotionslosen Position ab. Die subjektive Erfahrung dient dabei als Fenster, das eine bestimmte, verortete Perspektive auf gesellschaftliche Zusammenhänge ermöglicht, außerdem soll das Beispielhafte der Gewalt der Abstraktion entgegenwirken (Sharpe 2016: 8). Denn ja, wir sind angepisst, und diese Ablehnung und Wut steht am Anfang jeder Veränderung.

Dieser Text soll dazu beitragen, diese Strukturen für Studierende greifbar zu machen, um sie dort benennen und kritisieren zu können, wo sie aufkommen. Im Zentrum stehen die Fragen danach, wo und wann patriarchale, koloniale und kapitalistische Herrschaftsverhältnisse in unserem Alltag (re-)produziert werden und wie wir sie verändern können. Denn wir sind überzeugt, dass Herrschaftsverhältnisse auch in der Praxis, also dort, wo sie wirksam sind, bearbeitet werden müssen. Gleichzeitig ist es unser Ziel, Theoriemackern, die sich selbst als kritische Studierende (oder Dozierende) darstellen oder einer kritischen Gesellschaftstheorie zugehörig fühlen, ihre eigene systemerhaltende und unterdrückende Funktion vor Augen zu führen. Denn eine freiere Gesellschaft (und Universität) kann nur durch Prinzipien der Solidarität und nicht durch herrschaftsförmiges Handeln realisiert werden.

3 Das Präfix »cis« bedeutet, dass das die Geschlechtsidentität einer Person mit dem bei ihrer Geburt zugewiesenen Geschlecht übereinstimmt.

1. Der Macker und die Angst vor dem Nicht-Wissen

Der Begriff »Macker« ist dem umgangssprachlichen Verständnis von übertriebenem männlichen Dominanzverhalten, Selbstdarstellung und scheinbarer Unverletzlichkeit entliehen. Was wir hier Theoriemackertum nennen, meint ein Verhalten von Studierenden und Dozierenden in den Gesellschaftswissenschaften, das eine Auseinandersetzung und Kritik am Seminarbeitrag selbst verhindert, Beiträge prestigehaft aufwertet und als allgemeingültig darstellt, oder die Person durch Scheinfragen, die der Selbstdarstellung dienen, in ihrer Verletzlichkeit und relativen Unwissenheit schützt.

Dieses Verhalten kann auch – in Anlehnung an den Sozialwissenschaftler Wolf Wagner (1977) – als Bluff bezeichnet werden. Wagner nutzte diesen Begriff in den 1970er Jahren, um die Bewältigungsmechanismen von Studierenden an einer zunehmend neoliberalen Universität, insbesondere in den Geisteswissenschaften, zu beschreiben. In seinem Buch »Uni-Angst und Uni-Bluff. Wie studieren und sich nicht verlieren« beschäftigt er sich mit den spezifischen Verhaltensweisen, die er während seines Studiums und später in der Lehre sowohl bei sich selbst als auch bei Anderen beobachtete. Er berichtet von einer ständigen Angst vor der Entlarvung und »Abwertung als Nichtwissende[m]« (Wagner 2002: 27) und beschreibt in diesem Zusammenhang zwei Mechanismen der Angstabwehr: Die einen vollführen den sogenannten »Uni-Bluff«, die Anderen ziehen sich zurück (ebd.).

Der Bluff umfasst dabei weit mehr als die bloße Behauptung von Dingen, ohne sich ihrer Korrektheit sicher zu sein. Auch das Stellen von Fragen, die nicht auf tatsächliche Antworten abzielen, sondern vor allem das eigene Wissen vorführen sollen, sowie der Gebrauch allgemeiner und unwiderlegbarer Formulierungen zählen dazu. Darüber hinaus stellt die ständige Suche nach möglicher Kritik einen wichtigen Bestandteil des Uni-Bluffs dar. Es geht nicht mehr darum, Texte auf ihre Stärken hin zu untersuchen oder in Diskussionen zusammen an neuen Erkenntnissen zu arbeiten, sondern vor allem darum, die Schwächen der Anderen aufzudecken (ebd.: 11, 13, 19f.).

Der Bluff funktioniert vor allem über die gewählte sprachliche Form. Die Wissenschaftssprache, die an Universitäten benutzt wird, spielt eine begünstigende Rolle. Sie zeichnet sich durch unpersönliche Formulierungen, verdrehte Konjunktive und eine komplizierte und verschachtelte Ausdrucksweise aus. Dies ermöglicht es Studierenden, durch das Benutzen von »man« anstelle von »ich« oder durch Konstruktionen wie »man würde doch meinen…«, gefolgt von einer Vielzahl von Nebensätzen, ihren Redebeiträgen einen wissenschaftlichen und damit legitimen Anstrich zu verpassen, ganz unabhängig vom tatsächlichen Inhalt (ebd.: 14ff.).

Die von Wagner beschriebenen Verhaltensweisen stimmen mit denen überein, die wir bei den Theoriemackern beobachten. Wir möchten jedoch nicht nur den Bluff der Theoriemacker aufdecken, sondern ebendiesen Bluff auch in seinen

gesellschaftlichen Kontext einordnen. Anhand einzelner Beispiele des Verhaltens von Theoriemackern wollen wir zeigen, wie ihr Bluff vor allem patriarchale, kapitalistische und koloniale Mechanismen und Strategien beinhaltet, die auf Ausgrenzung und Abwertung beruhen und dadurch ebendiese Herrschaftsverhältnisse im Seminarraum reproduzieren.

2. Wer mithalten will, muss labern

Sowohl der Bluff als auch der Rückzug als Mechanismen der Angstabwehr ergeben nur Sinn innerhalb eines hierarchischen Systems, das auf individueller Leistung und Vergleich, Wettbewerb, Konkurrenz und Selektion basiert und durch die Illusion der Chancengleichheit abgesichert wird. Grundsätzlich sind wir, die in einem solchen System studieren, alle davon geprägt und betroffen, da wir uns ihm nicht entziehen können. Theoriemacker nutzen es jedoch in besonderer Weise zu ihrem Vorteil.

Dies geschieht durch Namedropping, allgemeingültige Formulierungen sowie langes, langsames und bedeutungsschweres Sprechen, das der Aufwertung der eigenen Aussagen dient. Strategien wie das Verwenden verschachtelter Nebensätze hingegen, eine sehr hohe Redegeschwindigkeit und mehr oder weniger subtile Themenwechsel zum Beispiel hin zu anderen Autor*innen ermöglichen die Verschleierung der eigenen unvermeidbaren und relativen Unsicherheit.

Nicht nur überspringen Theoriemacker gern die Erklärung komplexer Begriffe in ihrem Beitrag, weil sie dann tatsächlich ihr Verständnis dieser Begriffe unter Beweis stellen müssten. Hinter rasend schnellen theoretischen Abhandlungen, verpackt in lange Schachtelsätze, steht vor allem die eigene Angst. Ist es den Zuhörer*innen unmöglich, der Schnelligkeit des Gesagten in Gedanken zu folgen, besteht auch kein Risiko, auf Fehler hingewiesen und dementsprechend abgewertet werden zu können. Diese Strategien des Bluffs sind auf die Verbesserung der individuellen Situation innerhalb einer als Wettbewerb erscheinenden Seminarsituation an der kapitalistischen Universität ausgerichtet.

Auch das besonders langsame Sprechen erfüllt eine spezifische Funktion. Beobachten lässt sich das vor allem bei erfahrenen Theoriemackern, die bereits gute Erfahrungen mit ihrem Bluff gemacht haben und sich sicher sind, dass er funktioniert. Indem sie viel Zeit und Raum mit ewigen Redebeiträgen einnehmen, erhöht sich der Eindruck, das Gesagte sei außergewöhnlich komplex und sehr bedeutsam. Es handelt sich hier um Selbstdarstellung, um sich von den Anderen abzuheben, und ist die Reaktion auf den stets präsenten Vergleich zwischen den Studierenden. Die eigene Rolle bei der Reproduktion von Konkurrenz- und Leistungsdruck an der Universität wird nicht reflektiert, sondern das System zum eigenen Vorteil ausgenutzt. Dies mag für einige beinah selbstverständlich wirken. Es trägt jedoch nicht nur zur

Vereinsamung und Isolation unter Studierenden bei (Kapitel 3), sondern auch zum Ausschluss von bestimmten Perspektiven (Kapitel 2.1).

Denn dabei nehmen Theoriemacker sich den Raum, der vielen marginalisierten Personen nicht zugestanden wird. Und das geschieht mit einer Selbstverständlichkeit, die nur diejenigen an den Tag legen können, deren Berechtigung zur Raumeinnahme noch nie in Frage gestellt wurde. Indem sie in ihrem Redeverhalten die eigene Verfügungsmacht über Zeit und Raum zur Schau stellen und für Selbstdarstellung nutzen, manifestiert sich der Ausschluss marginalisierter Perspektiven zeitlich und räumlich.

3. Die Sache mit der Objektivität

Die wohl brutalste Erfahrung mit dem Theoriemackertum ist eine, die gar nicht so leicht zu benennen ist. Viele kennen vielleicht das drückende Gefühl im Bauch, das sich breit macht, wenn Theoriemacker ihre Wortmeldung mit Formulierungen wie, »Man weiß doch, dass…«, »Wir wissen, dass…«, »Wie uns ja allen klar ist« beginnen. Oder, wenn plötzlich wild mit Namen irgendwelcher längst verstorbener Theoretiker (ungegendert) und den von ihnen genutzten Fachbegriffen um sich geworfen wird, ohne diese zu erklären oder einzuordnen. Oder, wenn von der ›richtigen‹ Lesart eines Textes gesprochen wird. In allen Fällen wird ein Gefühl von Unterlegenheit und Unwissenheit erzeugt, wenn der anderen Person nicht (sofort) klar ist, was gemeint ist.

Was sich oft wie persönliches Versagen anfühlt, verstehen wir als Resultat des Bluffs. Indem Theoriemacker sich auf »wir« und »man« sowie auf große Namen und komplizierte Fachbegriffe beziehen, distanzieren sie sich von ihrer persönlichen Aussage. Durch den Bezug auf einen angesehenen Theoretiker und die unpersönliche Formulierung wirkt das Gesagte nicht länger subjektiv, sondern scheint durch die quasi universelle Anerkennung des Theoretikers beziehungsweise durch das Kollektiv der Wissenden, dem ›Wir‹, von außen abgesichert. Wer die Subjektivität der eigenen Aussage verschleiert, erhebt einen Anspruch auf Objektivität und Allgemeingültigkeit. Diese Darstellung des Gesagten als objektiv erzeugt zum einen Prestige für die Theoriemacker, zum anderen macht es sie weniger angreifbar.

Das ›Wir‹ und die ›Objektivität‹, auf die hier Bezug genommen wird, sind dabei keinesfalls beliebig. Seit Jahrhunderten beanspruchen europäische, *weiße* und wohlhabende cis-Männer die Fähigkeit zum objektiven Blick, der Kapazität zur universalen Perspektive (Hoppe 2021: 72; Wynter 2003; Tate/Bagguley 2017: 295ff.). Objektivität wird in diesem Verständnis als neutrale, von dem*der Betrachter*in und deren Körper und Erfahrungen unabhängige Sichtweise gesehen. So wird das Ideal einer »Distanzierung des Wissenssubjekts von allem und jedem« verfolgt (Haraway 1995: 80).

Dieses Verständnis ignoriert jedoch die Tatsache, dass unsere Perspektiven, unsere Kategorien, unser Wissen immer von gesellschaftlichen Verhältnissen geprägt sind und durch die auf uns einwirkenden Machtstrukturen geformt werden. Aus der jeweiligen Position innerhalb dieser Verhältnisse, das heißt der Situiertheit, kann sich keine Perspektive befreien. Wissen wird in unserer Gesellschaft entlang der Linien von unter anderem Gender, Rassifizierung und Klasse produziert und ist immer situiert (Haraway 1995; Rodríguez 2016: 52, 57; Hoppe 2021: 72). Das Erheben eines Anspruchs auf eine neutrale, objektive, universelle Perspektive geht mit dem Ausschluss all jener Sichtweisen einher, die die spezifische Perspektive von marginalisierten Gruppen hervorheben oder auf einer anderen Art der Wissensproduktion beruhen. Sie werden als ›die Anderen‹ markiert, die im Gegensatz zum vermeintlich universellen und rationalen Menschen nicht als Wissenssubjekte anerkannt werden, weil sie – nicht zuletzt aufgrund ihrer ›persönlichen Betroffenheit‹ – gar nicht in der Lage seien, objektiv und rational zu denken. Diese Denkmuster finden sich noch heute in gesellschaftlichen Diskursen wieder und haben direkte Auswirkungen auf die Leben und Körper dieser Personen (Quijano 2007: 172ff.).

So trägt das Verhalten der Theoriemacker aktiv zum Ausschluss marginalisierter Perspektiven bei. Die herangezogene Interpretation wird als die einzig ›Richtige‹ und diese Art der Verwendung des Fachbegriffs als alternativlos dargestellt. Die Aufwertung im wertenden Vergleich, die die Theoriemacker mit dem Erheben eines Anspruchs auf Objektivität bezwecken, geht einher mit der Abwertung all jener, die ihre Sichtweisen nicht kennen oder teilen. All jenen, die nicht sofort wissen, was gemeint ist oder ein anderes Verständnis haben, wird suggeriert, dass sie nicht einfach ein anderes Verständnis als der Theoriemacker, sondern ein Wissensdefizit gegenüber der Gemeinschaft, dem abstrakten, hegemonial definierten ›Wir‹ hätten. Sie werden aus dieser erkenntnisfähigen ›Wir‹ ausgeschlossen. Jede kritische Nachfrage oder gegenteilige Ansicht wird entsprechend damit zurückgewiesen, die Person habe es einfach nicht ›richtig‹ verstanden. Und besonders kühne Theoriemacker sehen sich in Seminaren in der Lage, zeitgenössischen, erfolgreichen Theoretikerinnen*, die in ihrer Textform und Sprache andere Denkweisen und Begriffe ausprobieren, um damit dezidiert marginalisierte Perspektiven auszudrücken, ihre ›Wissenschaftlichkeit‹ komplett abzusprechen. *The male audacity*.

Um ihre eigene Angst vor der Abwertung als Nicht-Wissende und dem Versagen innerhalb des wertenden Vergleichs zu überkommen, wenden Theoriemacker also unpersönliche Formulierungen, Namedropping, Fachwörter und Ähnliches an, um ihre Aussage als abgesichert und objektiv erscheinen zu lassen. Dafür nutzen sie ihre Position als *weiße* cis-Männer in einer von patriarchalen und kolonialen Strukturen durchzogenen Gesellschaft, die die Bedingungen schafft, ihre eigene Perspektive als ›objektiv‹ und abgesichert darzustellen.

Indem sie zu dieser Art des Bluffs greifen, bestätigen und reproduzieren sie ein patriarchales und koloniales Verständnis von Objektivität und schließen margina-

lisierte Perspektiven vom Diskurs aus. FLINTA*s und rassifizierte Personen können ihre eigenen Perspektiven nämlich nicht einfach mit der Verwendung von ›wir‹ und ›man‹ als gegeben und objektiv darstellen. Ihr jahrelanger Ausschluss über das Absprechen dieser spezifischen Objektivität und über die damit verbundenen materiellen diskriminierenden Strukturen lassen sich nicht durch reine Wortwahl überkommen (Rodriguez 2016: 57; Quijano 2007: 172ff.).

4. Das macht was mit uns: Entfremdung und Isolation

Theoriemacker reproduzieren mit ihrem Verhalten jedoch nicht nur patriarchale und koloniale Strukturen, sondern auch die kapitalistischen Funktionsweisen der Universität (wie Konkurrenz, Leistung, Selektion), welche eigentlich die Quelle ihrer eigenen Unsicherheit darstellen. Während im Seminar allerlei kapitalismuskritische Theorie vorgetragen oder abstrakte Gleichheitsvorstellungen proklamiert werden, scheinen Theoriemacker die kritische Reflexion der eigenen Praxis im Seminarraum nicht für nötig zu halten.

Wagner betonte bereits in den 1970er Jahren, dass es an der kapitalistischen Universität zu einer dreifachen Entfremdung kommt: »Entfremdung, vom Stoff, von den anderen und von sich selbst« (Wagner 2002: 21ff., 27). Er bezieht sich damit beispielsweise auf eine rein instrumentelle Beziehung zum Inhalt des Studiums, die ständige Konkurrenz, die zwischen den Studierenden steht und das unangenehme Gefühl, man selbst sei eine Fälschung, mit der man die anderen täusche. Sowohl der Bluff als auch der Rückzug als Strategien der Angstabwehr stellen jedoch keine tatsächliche Lösung dar, sondern verstärken diese dreifache Entfremdung weiter. Sich in/aus Seminarräumen zurückziehen oder aktives Bluffen: Beides trägt zu einer Einsamkeit und Isolation unter Studierenden bei. Theoriemacker, die gerne und viel bluffen, erfahren und reproduzieren diese dreifache Entfremdung durch ihr Verhalten in besonderem Maße.[4]

Entfremdung vom Stoff bedeutet hier, dass Studierende durch den Bluff keinen direkten Bezug mehr zum Inhalt ihres Studiums haben, da dieser für die Selbstdarstellung und den Selbstschutz instrumentalisiert wird. Dies geht damit einher,

4 Entfremdung ist ein Begriff, der zunächst von dem Philosophen und Ökonomen Karl Marx eingeführt wurde, um zu beschreiben was passiert, wenn in einer Gesellschaft alles produziert wird, um es auf einem Markt als Ware anzubieten, und Arbeit in Form von abhängiger Lohnarbeit organisiert wird. Sie beschreibt die Trennung der Menschen von dem Produkt ihrer Arbeit, das ihnen als Ware aber nicht gehört, sowie die Trennung der Menschen von der eigenen Tätigkeit, die ihnen nicht gehört, da sie diese als Arbeitskraft verkaufen müssen, die Entfremdung von Anderen und von sich selbst. Dies hängt damit zusammen, dass alle diese Beziehungen als Beziehungen nur noch zwischen Waren oder vermittelt über Waren stattfinden (Marx 1962; Marx 1968; Holloway 2016: 60ff.).

dass Studierende – nachvollziehbarerweise – oft nur eine vage Ahnung davon haben, was mit abstrakten und komplexen Begriffen tatsächlich gemeint ist, die sie immer wieder einstreuen. Indem insbesondere Theoriemacker beispielsweise keine tatsächlichen Fragen aus Verständnisschwierigkeiten oder Unwissenheit stellen, sondern Scheinfragen, die der Selbstdarstellung dienen, verhindern sie, dass sie sich mit dem Stoff tatsächlich auseinandersetzen. Diese Strategie zur Verschleierung von relativer Unwissenheit verhindert den Austausch und die Diskussion von Ideen der anderen Studierenden im Seminar und schadet dem tatsächlichen inhaltlichen Vorankommen aller, da Entwicklung durch Austausch und Kritik verhindert wird (Wagner 2002: 20).

Die Entfremdung von den Anderen benennt die Isolation und Einsamkeit, die Studierende durch den Bluff und den Rückzug erfahren. Denn beide Reaktionen führen dazu, dass keine ehrlichen, persönlichen Beziehungen zu Kommiliton*innen aufgebaut werden, aus Angst, als Nicht-Wissende aufzufliegen (Wagner 2002: 20). Die Anderen werden als Konkurent*innen wahrgenommen, und auch im alltäglichen Austausch muss der Bluff aufrechtgehalten werden.

Der Bluff steht auch deshalb immer zwischen den Studierenden, weil der Fokus auf die individuelle Leistung den gesellschaftlichen Charakter des Studiums und der Wissensproduktion verschleiert. Der gesellschaftliche Prozess, der jeder Aktivität, jedem Verständnis, Denken und Fragen von Studierenden zugrunde liegt, wird mit dem Fokus auf die scheinbar individuelle Leistung unsichtbar gemacht und unterbunden.

Diese beiden Formen der Entfremdung gehen schließlich mit einer Entfremdung von sich selbst einher. Ein unangenehmes Gefühl der Unwirklichkeit entsteht, als sei alles nur Theater, wenn der Bluff dauerhaft aufrechterhalten werden muss und Unsicherheit nie gezeigt werden kann. Die Angst, als Fälschung aufzufliegen, bleibt immer bestehen. Dabei wird meist nicht gesehen, dass die Anderen eben auch nur bluffen (Wagner 2002: 20f.). Diese Entfremdung von sich selbst hängt auch damit zusammen, dass Studierende im Prinzip auch sich selbst wie eine Ware behandeln müssen und versuchen, schon im Seminarraum als solche besonders hervorzustechen. Denn auch Studierende sind darauf angewiesen, ihre Arbeitskraft als Ware auf dem Arbeitsmarkt anzubieten und zu verkaufen.

Die beschriebene dreifache Entfremdung ist eine Folge davon, dass auch die Universität und der Seminarraum in der Gesellschaft, in der wir leben, zu großen Teilen nach kapitalistischen Funktionsweisen organisiert sind (Wagner 1973: 57; Demirović 2010: 394). Der Bluff des Theoriemackers ist eine aktive Form der Reproduktion von Konkurrenzdenken, Leistungsprinzip, Selektion und auch der Illusion von Chancengleichheit, die das kapitalistische System prägen. Der Bluff der *weißen*, männlichen Theoriemackers, mit dem wir es häufig zu tun haben, ist dabei gekennzeichnet durch die Herabsetzung Anderer, dominanter bis ignoranter Raumeinnahme, der Anbiederung an Professor*innen sowie dem Ausnutzen und

Verfestigen der patriarchalen und kolonialen Strukturen in unserer Gesellschaft (siehe Kapitel 2).

5. Kollektive Praxis gegen Mackertum

Theoriemackertum stellt also gewissermaßen eine Reaktion auf einen von Leistungsdruck und Konkurrenzdenken durchzogenen Universitätsbetrieb dar. Theoriemacker nutzen Strategien, die darauf abzielen, innerhalb dieser Strukturen zu bestehen, während sie diese kontinuierlich reproduzieren. Dass sie sich dabei gleichzeitig ihrer machtvollen Position innerhalb patriarchaler und kolonialer Strukturen bedienen und diese ebenfalls reproduzieren, zeigt, wie eng Kapitalismus, Patriarchat und Kolonialismus in unserer Gesellschaft miteinander verwoben, ineinander verankert sind und sich gegenseitig bedingen. Und diese Mechanismen und Logiken existieren auch in Seminarräumen und -diskussionen, in denen es oftmals darum geht oder gehen soll, genau das kritisch zu hinterfragen. Es gibt viele strukturelle Probleme an den Universitäten im Kapitalismus, die von wichtigen Beiträgen auch in diesem Sammelband analysiert und kritisiert werden. Und für eine umfassende Veränderung der Verhältnisse reicht es nicht, sich im Seminarraum anders zu verhalten. Unsere Darstellung zeigt beispielhaft, wie die Logik der Universität eben in ein System eingebunden ist und hier eine bestimmte Funktion erfüllt, wie es im Beitrag von Lukas Geisler in diesem Sammelband näher ausgeführt wird. Es ist jedoch wichtig herauszustellen, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse und die Menschen, die darin leben, sich gegenseitig hervorbringen. Das heißt auch, dass das Bewusstsein und die Handlungen von Menschen dazu in der Lage sind, diese Verhältnisse zu verändern. Es geht also darum sich diesen Strukturen mindestens zu verweigern und so weit wie möglich an einer Emanzipation mitzuarbeiten, anstatt sich die Herrschaftsstrukturen der Gesellschaft zunutze zu machen, wie es der Theoriemacker tut. Dies gilt insbesondere für Studierende mit einem Interesse an kritischer Theorie sowie ihren Dozierenden und insbesondere an der Universität als einem Ort der Wissensproduktion. Hierarchien müssen in der Praxis abgerissen werden. Ohne eine Veränderung der gesellschaftlichen Praxis untereinander können staatliche und institutionelle Veränderungen nur ein System mit leicht veränderten, aber ebenso gewaltsamen Herrschaftsverhältnissen hervorbringen.

Sich aus den bestehenden Verhältnissen und Denkmustern zu befreien, ist nicht einfach. Auch wir können uns den kapitalistischen, patriarchalen und kolonialen Einflüssen, die die Gesellschaft und die Universität auf unser Denken haben, nicht einfach entziehen. Es gelingt uns nicht, die Strukturen in einem Text wie diesem aufzubrechen. Wir orientieren uns zu großen Teilen selbst an den gelernten Kategorien, Autor*innen und Kriterien der ›Wissenschaftlichkeit‹ und auch wir benutzen

vielleicht ungewollt an manchen Stellen Formulierungen, die andere ausschließen und einen Eindruck von Überlegenheit oder Selbstdarstellung produzieren können.

In unseren gesamten Text schwingt das Ideal des kollektiven, solidarischen Lernens mit. Wir stellen es dem aktuellen Universitätssystem entgegen, das auf individueller Leistung, Ausgrenzung und Abwertung von bestimmten Perspektiven und der Illusion eines neutralen Standpunkts sowie der Verwertungs- und Ausbeutungslogik des kapitalistischen Systems beruht. Wir benötigen auch an der Universität eine Praxis, die uns tatsächlich dazu befähigt, diese tief verankerten Mechanismen zu erkennen und mit ihnen zu brechen, um kollektiv zu lernen, Erkenntnisse zu erschließen, zu kritisieren und zu verwerfen.

Grundlegend dafür ist, dass jede Vorstellung des ›selber Machens‹ eine Illusion ist. Dem gesellschaftlichen Charakter unseres Denkens und Arbeitens muss radikal Rechnung getragen werden (Hoppe 2021: 345). In diesem Sinne tendieren wir dazu, Wissen, angelehnt an die Feministin und Techno-Wissenschaftlerin Donna Haraway, als eine kollektive Praxis zu denken. Haraway geht davon aus, dass Wissen immer situiert ist. Es gibt keinen körperlosen, alles erfassenden Blick der Objektivität. Wissen ist immer nur partial[5] (Hoppe 2021: 74, 77). Objektivität könnte stattdessen als »Praxis der Verknüpfung« erfasst werden (Hoppe 2021: 70, 79). Gemeint ist die Verknüpfung von vielfältigen, situierten und zwangsweise partialen Perspektiven, die in Verbindung miteinander zu einer Darstellung der Welt führen, die über die einseitige scheinbar ›universale‹ Perspektive der männlich *weißen* Rationalität hinausführt. Diese Form der Objektivität verdichtet die Realität als Netzwerk, anstatt sie auf eine Perspektive zu reduzieren (Hoppe 2021: 79). Wissen und Lernen wird durch ein Netzwerk aus Perspektiven geschaffen, die jedoch nicht durch Kompromisse oder ›vernünftige Lösungen‹ in Einklang gebracht werden, sondern deren Widersprüche ständig beibehalten und anerkannt werden müssen. Jede Erkenntnis als Darstellung der Welt ist demnach das Ergebnis einer spezifischen Konstellation von Positionen – und damit nicht festgelegt, sondern offen dafür, verworfen zu werden (Haraway 1995: 90; Hoppe 2021: 80). In dieser Offenheit liegt das utopische Potenzial jeder Wissenschaft, da hier der Raum für die Dinge bleibt, von denen wir noch gar nicht wissen, dass wir sie nicht wissen – und die uns ermöglichen könnten, ein gesellschaftliches Zusammenleben zu denken, umzusetzen und zu erkämpfen, das wir uns heute vielleicht noch gar nicht vorstellen können. Herangehensweisen wie diese helfen uns auch, die Situation an der Universität im Seminarraum anders anzugehen und sie als Möglichkeit dafür zu nutzen, im Widerstand gegen die gesellschaftlichen Zwänge einen solidarischen Gegenentwurf auszuprobieren. Wir fragen uns

5 Partialität/partial beschreibt dezentrierte, nicht mit sich selbst identische, teilhabende Perspektiven; es geht um eine »Verknüpfung heterogener Perspektiven und Positionen […], die nicht in einem einheitlichen Standpunkt aufgehen können« (Hoppe 2021: 70).

jedoch durchaus, ob es an der Universität noch diese Freiräume innerhalb der kolonialen, kapitalistischen und patriarchalen Strukturen gibt, wie wir sie schaffen oder uns aneignen können.

FLINTA*s und rassifizierte Personen üben in der und gegen die Universität verschiedene Praxen aus, die darauf abzielen, sich abseits kapitalistischer Logiken und in kritischer Reflexion der eigenen Position und Denkmuster Wissen anzueignen, es zu verwerfen und sich auszutauschen. Sie gehen zusammen zu Seminaren und unterstützen sich gezielt gegenseitig bei ihren Redebeiträgen; sie fragen provozierend bei den Theoriemackern nach, um deren Bluff aufzudecken; oder sie treffen sich in Lesekreisen ohne (*weiße*) cis-Männer und erfahren, wie schön es sein kann, wenn ehrliche Fragen gestellt werden können, ohne dafür abgewertet oder vollgemackert zu werden. Freund*innenschaft spielt dabei für uns eine wichtige Rolle, für eine emanzipatorische Praxis, ob in den Gesellschaftswissenschaften oder außerhalb davon. Im Gegensatz zur Familie, Ehe, Kolleg*innen- oder Kommiliton*innenschaft ist die Freund*innenschaft in unserer Gesellschaft weniger institutionalisiert oder als normative Lebensform angelegt. Sie trägt daher das Potenzial für eine autonomere Beziehung zu sich selbst und anderen in sich, da wir Freund*innen nicht als Konkurrent*innen und ohne Abwägung des Nutzens und Fortkommens in der kapitalistischen Gesellschaft gegenübertreten.

All das sind wertvolle Praxen, die noch mehr Sprengkraft hätten, würden die Theoriemacker mit an diesem Strang ziehen und mit ihrem Bluff nicht genau in die gegengesetzte Richtung wirken. Solange ihr aber so weiter macht, werden wir uns organisieren und es wird weiterhin »Fuck You Theoriemacker!« heißen.

Literaturverzeichnis

Demirović, Alex (2010): »Von einer bedingten Universität zum emanzipatorischen Wissen. Für eine demokratische Hochschulreform – jenseits von ›Bologna‹«, in: Unbedingte Universitäten (Hg.), Was ist passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität. Zürich: Diaphanes, S. 393–405.

Haraway, Donna (1995): »Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen«, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Holloway, John (2016): »Die Welt verändern, ohne die Macht zu übernehmen«, Münster: Westfälisches Dampfboot.

Hoppe, Katharina (2021): »Die Kraft der Revision. Epistemologie, Politik und Ethik bei Donna Haraway«, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Marx, Karl (1962 [1890]): »Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band (= Marx-Engels-Werke, Band 23)«, Berlin: Dietz.

Marx, Karl (1968 [1844]): »Die entfremdete Arbeit«, in: Marx-Engels-Werke, Band 40, Berlin: Dietz, S. 510–522.

Quijano, Aníbal (2007): »Coloniality and modernity/Rationality«, in: Cultural Studies 21(2-3), S. 168–178.

Rodríguez, Encarnatión Gutiérrez (2016): »Decolonizing Postcolonial Rhetoric«, in: Gutiérrez-Rodríguez, Encarnatión/Boatcă, Manuela/Costa, Sérgio (Hg.), Decolonizing European Sociology, New York: Routledge, S. 49–67.

Sharpe, C. (2016): »In the Wake: On Blackness and Being«, New York: Duke University Press.

Tate, Shirley Anne/Bagguley, Paul (2017): »Building the anti-racist university: next steps«, in: Race Ethnicity and Education 20(3), S. 289–299.

Wagner, Wolf (1973): »Der Bluff. Die Institution Universität in ihrer Wirkung auf die Arbeitsweise und das Bewußtsein ihrer Mitglieder«, in: Probleme des Klassenkampfes. Zeitschrift für politische Ökonomie und sozialistische Politik 3(7), S. 43–81.

Wagner, Wolf (2002): »Uni-Angst und Uni-Bluff. Wie studieren und sich nicht verlieren«, Hamburg: Europäische Verlagsanstalt/Sabine Groenewold Verlage.

Wynter, Sylvia (2003): »Unsettling the Coloniality of Being/Power/Truth/Freedom: Towards the Human, After Man, Its Overrepresentation – An Argument«, in: CR: The New Centennial Review 3(3), S. 257–337.

Mehr als eine Gerechtigkeitsfrage

Der Kampf um eine strukturelle Erneuerung der studentischen Ausbildungsförderung

Andreas Keller

Vor über 50 Jahren – am 1. September 1971 – trat das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) in Kraft. Das BAföG war ein Meilenstein der Bildungspolitik der sozial-liberalen Koalition und eine wichtige Voraussetzung für die soziale Öffnung der Hochschulen. Generationen an Studierenden, den Autor eingeschlossen, hätten ohne die staatliche Ausbildungsförderung ein Studium weder aufnehmen noch erfolgreich abschließen können. Über den Zugang zur höheren Bildung sollten von nun an nicht mehr das Portemonnaie der Eltern entscheiden, sondern nur noch »Neigung, Eignung und Leistung« (§ 1 BAföG). Ein halbes Jahrhundert später ist das BAföG auf den Hund gekommen, Hochschulen drohen wieder so exklusiv zu werden, wie sie es bis in die 1960er Jahre waren. Oder um es mit nüchternen Zahlen auszudrücken: Vor 50 Jahren wurde mit 47 Prozent annähernd jede zweite Studentin und jeder zweite Student gefördert (Deutscher Bundestag 1973: 2), und zwar mit einem Vollzuschuss, der nicht zurückgezahlt werden musste. Ganz anders die Lage heute: Gerade noch elf Prozent aller Studierenden bezieht im Jahre 2022 BAföG,[1] die Hälfte der Förderung muss nach dem Studium zurückbezahlt werden.

1. Keine Erfolgsgeschichte: Eine kurze Historie des BAföG

Dazwischen liegt die Geschichte eines allmählichen Ausverkaufs der staatlichen Ausbildungsförderung. 1974 führte die sozial-liberale Koalition unter Bundeskanzler Helmut Schmidt (SPD) einen festen Darlehensanteil von 70 Deutsche Mark (DM) ein, der später schrittweise auf 150 DM erhöht wurde – bei einem BAföG-

1 Eigene Berechnungen nach Daten des Statistischen Bundesamts, online unter: https://www-genesis.destatis.de/genesis//online?operation=table&code=21411-0001&bypass=true&levelindex=0&levelid=1698655547586#abreadcrumb und https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/studierende-insgesamt-bundeslaender.html, zuletzt aufgerufen am 30.10.2023.

Bedarfssatz von damals 500 DM für nicht bei den Eltern wohnende Studierende. Heute beträgt er 50 Prozent und ist seit 2001 auf maximal 10.010 Euro begrenzt. Eine der ersten Maßnahmen der christlich-liberalen Koalition unter Helmut Kohl (CDU) war 1982 die Umstellung des Studierenden-BAföG auf ein Volldarlehen. Diese Regelung bestand bis 1990 und führte dazu, dass Studierende in den 1980er Jahren einen Schuldenberg in Höhe von bis zu 70.000 DM anhäufen mussten, um ihr Studium zu finanzieren. Eine weitere Maßnahme, die bis heute besteht, war die de facto Abschaffung der Ausbildungsförderung für Schüler*innen an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen. BAföG gibt es für sie bis heute nur noch bei ausbildungsbedingter auswärtiger Unterbringung – wenn also zum Beispiel das nächstgelegene Gymnasium zu weit vom Elternwohnort entfernt ist.

Eine Strukturreform der Ausbildungsförderung, die sich 1998 die rot-grüne Koalition vorgenommen hatte, scheiterte am Machtwort von Bundeskanzler Gerhard Schröder (SPD) (Keller/Weitkamp 2000). Der Kanzler stoppte die ins Auge gefasste Integration des sogenannten Familienleistungsausgleichs – Kindergeld und steuerliche Freibeträge für die Eltern von Studierenden – ins BAföG, die Grundlage eines elternunabhängigen Sockels der Ausbildungsförderung werden sollte. Viele Familien hätten diese Gelder für die Abzahlung der Immobilienkredite ihres Eigenheims verplant, statt es der Idee entsprechend in die Ausbildung ihrer Kinder zu investieren, lautete der Einwand des Regierungschefs. Einen wichtigen Fortschritt für studierende Eltern gab es indes 2008 unter der Großen Koalition mit der Einführung eines Kinderbetreuungszuschlags, der seit 2022 je Kind unter 14 Jahren 160 Euro monatlich beträgt.

Seit 1971 ist das BAföG insgesamt 28-mal novelliert worden. Im Ergebnis ist eine schleichende Demontage der staatlichen Ausbildungsförderung zu beklagen. Kein Wunder, dass im internationalen Vergleich der in der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) zusammengeschlossenen Industrieländer Deutschland besonders selektiv ist, was die soziale Zusammensetzung der Studierenden angeht. Während von 100 Akademiker*innenkindern 79 ein Hochschulstudium aufnehmen, sind es bei Familien ohne akademischen Hintergrund nur 27 (Kracke/Buck/Middendorff 2018).

Von Mitte der 1990er Jahre an war das BAföG darüber hinaus einem zunehmenden Privatisierungsdruck ausgesetzt. Das 1996 eingeführte verzinsliche Bankdarlehen, das unter bestimmten Voraussetzungen, etwa zur Studienabschlussförderung, in Anspruch genommen werden konnte, wenn kein Anspruch auf BAföG bestand, wurde erst 2019 in ein zinsfreies Staatsdarlehen umgewandelt. 2001 kompensierte Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn (SPD) mit verzinsten Bildungskrediten der Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW) den schleichenden Bedeutungsverlust des BAföG, von dem immer weniger Studierende profitierten. Inzwischen sind die Zinsen für die KfW-Kredite regelrecht explodiert: Der effektive Zinssatz betrug 2023 neun Prozent (Deutsches Studierendenwerk 2023). Wer beim Studium

auf staatliche Unterstützung angewiesen ist und mit der kargen Ausbildungsförderung nicht über die Runden kommt, kann schnell in eine Verschuldungsspirale geraten. In sieben Jahren kann sich eine Kreditschuld auf diese Weise mit Zins und Zinseszins verdoppeln.

Den Bildungskrediten stellte Bildungsministerin Annette Schavan (CDU) 2010 das Deutschlandstipendium zur Seite, mit dem Studierende ihr Budget um monatlich 300 Euro aufbessern können – wenn sich an ihrer Hochschule für ihre Fachrichtung ein privater Sponsor findet, der die Hälfte des Stipendiums finanziert. Das Deutschlandstipendium hat sich allerdings mangels Sponsoren als Ladenhüter erwiesen: Statt der ursprünglich angepeilten acht erreicht dieses nur knapp ein Prozent aller Studierenden (Statistisches Bundesamt 2021). Parallel führten von 2006 bis 2014 sieben der 16 Bundesländer allgemeine Studiengebühren ab dem ersten Semester ein, mussten diese aber nach massiven Protesten nach und nach wieder abschaffen (Keller 2009).

2. Aktuelle Entwicklungen

Festhalten lässt sich, dass Anläufe zur Privatisierung oder gar Abschaffung des BAföG letztlich gescheitert sind, erst recht die Versuche zur Durchsetzung des Bezahlstudiums – nicht zuletzt aufgrund des Widerstands von Studierendenvertretungen und Gewerkschaften. Gleichwohl hat das BAföG seit seinem Inkrafttreten 1971 einen massiven Funktionsverlust erfahren, der sich insbesondere an einem drastischen Rückgang der Gefördertenquote ablesen lässt.

Grund dafür ist, dass die Bedarfssätze und Freibeträge zumeist nur unzureichend und schleppend an die Entwicklung von Einkommen und Lebenshaltungskosten angepasst wurden. Diese Parameter sind zwar laut Gesetz alle zwei Jahre zu überprüfen, regelmäßig hat die Bundesregierung aber in ihren BAföG-Berichten die notwendigen Anpassungen unter Verweis auf die finanzwirtschaftliche Entwicklung verweigert. So kam es etwa im Zeitraum von 2010 bis 2016 zu keiner einzigen Anpassung.

Die unzureichende Anpassung der BAföG-Bedarfssätze war schließlich auch Stein des Anstoßes für das Bundesverwaltungsgericht, das dem Gesetzgeber im Mai 2021 einen Verstoß »gegen den aus dem verfassungsrechtlichen Teilhaberecht auf chancengleichen Zugang zu staatlichen Ausbildungsangeboten folgenden Anspruch auf Gewährleistung des ausbildungsbezogenen Existenzminimums« bescheinigte (Bundesverwaltungsgericht 2018). Mit anderen Worten: Das BAföG ist zu niedrig und deshalb verfassungswidrig, weil es das Grundrecht der Studierenden auf ein menschenwürdiges Existenzminimum verletzt. Moniert wird insbesondere, dass es kein solides und transparentes Verfahren zur Ermittlung der Bedarfssätze

gibt. Das Bundesverfassungsgericht überprüft derzeit die Verfassungsmäßigkeit des Gesetzes.

Dazu hat im Dezember 2022 die Bildungsgewerkschaft GEW gemeinsam mit dem studentischen Dachverband freier zusammenschluss von student*innenschaften (fzs) und dem Hamburger Rechtsanwalt Joachim Schaller Stellung genommen (fzs/GEW/Schaller 2022; fzs/GEW 2023). Schaller hatte die Klage einer Studentin gegenüber dem Bundesverwaltungsgericht geführt und so die Überprüfung des BAföG durch das Bundesverfassungsgericht initiiert.

GEW, fzs und Schaller monieren, dass »der Gesetzgeber ›kein transparentes und sozialstaatskonformes Verfahren‹ zur regelmäßigen Anpassung der Bedarfssätze im BAföG verankert hätten«. (fzs/GEW 2023) Da die BAföG-Bedarfssätze seit Inkrafttreten des Gesetzes 1971 nur unregelmäßig und unvollständig angepasst worden seien, sei die Schere zwischen dem studentischen Existenzminimum und den gesetzlichen Bedarfssätzen immer größer geworden. Der BAföG-Bedarfssatz für nicht bei den Eltern wohnende Studierende beträgt seit dem Wintersemester 2022/23 452 Euro. Zum Vergleich: Der Regelbedarf in der Grundsicherung (Bürger*innengeld) für Alleinstehende beträgt 502 Euro. Hinzu kommen nach dem BAföG eine Wohnpauschale in Höhe von 360 Euro sowie gegebenenfalls ein Zuschuss zur Kranken- und Pflegeversicherung von 122 Euro. Dies ergibt einen BAföG-Höchstsatz von 934 Euro. Dieser Betrag liegt unter den Bedarfssätzen für den Unterhalt erwachsener Kinder, der nach der sogenannten Düsseldorfer Tabelle bei mindestens 950 Euro liegt. Quintessenz: Die BAföG-Sätze liegen unter dem Existenzminimum, ganz zu schweigen von dem zusätzlichen Bedarf, den Studierende für die Deckung ihrer Ausbildungskosten haben.

Die verfassungsrechtliche Kritik spiegelt sich in empirischen Daten wider, wie sie zuletzt die 22. Sozialerhebung zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Studierenden in Deutschland geliefert hat (Kroher et al. 2023): 2021 mussten 37 Prozent der Studierenden mit monatlichen Gesamteinnahmen unter 800 Euro zurechtkommen; die staatliche Ausbildungsförderung deckt nur noch einen Bruchteil der Lebenshaltungskosten der Studierenden, nur 13 Prozent erhalten überhaupt noch BAföG; fast zwei Drittel aller Studierenden sind erwerbstätig und zwar im Durchschnitt 15 Stunden pro Woche.

Laut einer aktuellen Erhebung des Moses Mendelssohn Instituts und der Online-Plattform WG-Gesucht.de bezahlten Studierende im Sommersemester 2023 im Monat durchschnittlich 458 Euro Miete für ein normales WG-Zimmer, in Großstädten liegt die Durchschnittsmiete noch deutlich höher (WG-Gesucht.de/Moses Mendelssohn Institut 2023). Hinzu kommt die allgemeine Inflation: Viele Studierende sind in den letzten Jahren an ihre finanziellen Grenzen gestoßen, berichtet das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (Meier/Thomsen/Kroher 2023). Sie müssen vermehrt auf Kredite oder größere

familiäre Unterstützung zurückgreifen. Die finanziellen Einschränkungen und Risiken können sich negativ auf den Studienerfolg auswirken.

Eine grundlegende Erneuerung und Reform der Ausbildungsförderung ist also überfällig. Das erkannte 2021 auch die Ampelkoalition aus SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP und versprach in ihrem Koalitionsvertrag: »Das BAföG wollen wir reformieren und dabei elternunabhängiger machen.« In Aussicht gestellt wurden unter anderem eine deutliche Erhöhung der Freibeträge, eine starke Anhebung der Altersgrenzen, eine Erleichterung des Studienfachwechsels, die Verlängerung der Förderhöchstdauer, eine Anhebung der Bedarfssätze »auch vor dem Hintergrund steigender Wohnkosten«, die Einfügung eines Notfallmechanismus ins BAföG, die Absenkung des Darlehensanteils und eine Öffnung des zinsfreien BAföG-Volldarlehens für alle Studierenden (SPD/Bündnis 90/Die Grünen/FDP 2023: 76).

Zwischenbilanz nach Ablauf von mehr als der Hälfte der Wahlperiode im Herbst 2023: Die Versprechen wurden nur teilweise und halbherzig eingelöst. 2022 wurden die Bedarfssätze um 5,75 Prozent erhöht, der Wohnkostenzuschlag für außerhalb des Elternhauses lebende Studierende wurde von 325 Euro auf 360 Euro erhöht, was die Inflation jedoch nicht annähernd kompensiert. Die Freibeträge vom Elterneinkommen wurden immerhin um 20,75 Prozent angehoben, was aber keinen Anstieg der Gefördertenquote zur Folge hatte. Ein wichtiger Fortschritt ist indes die deutliche Anhebung der Altersgrenze auf 45 Jahre.

Im selben Jahr folgte die Aufnahme eines Notfallmechanismus ins BAföG, den der Bundestag per Beschluss in Gang setzen kann. Im Falle einer solchen parlamentarisch festgestellten Notlage, in der »erhebliche Nachfrageeinbrüche auf dem Arbeitsmarkt für ausbildungsbegleitende Erwerbstätigkeiten« bestehen (§ 59 Abs. 1 BAföG), also studentische Jobs krisenbedingt wegfallen, wie es während der Corona-Pandemie der Fall war, kann die Bundesregierung per Rechtsverordnung den Kreis der Förderberechtigten erweitern, der dann über ein Volldarlehen gefördert werden kann. Eine Notlage ist aber so eng definiert, dass sie in der derzeitigen Krise, die sich durch eine galoppierende Inflation und explodierende Mietpreise auszeichnet, gar nicht greifen könnte. Erst recht kann der Notfallmechanismus nicht die über Jahrzehnte kumulierten Strukturdefizite des BAföG kompensieren. Dafür bedürfte es einer Strukturreform.

Auf die aber müssen Studierende und Schüler*innen ebenso warten wie auf die angekündigte Erleichterung des Fachwechsels und die Ausweitung der Förderhöchstdauer. Letztere ist nach wie vor an die Regelstudienzeit des jeweiligen Studiengangs gebunden, die aufgrund unzureichender Studienbedingungen und eben einer maroden Ausbildungsförderung selten eingehalten werden kann.

Die Kürzungen des BAföG-Budgets im Bundeshaushalt 2024 deuten darauf hin, dass die Bundesregierung selbst nicht mehr an die angekündigte BAföG-Strukturreform zu glauben scheint. So soll der Etat für das Studierenden-BAföG um 440 Millionen auf 1,37 Milliarden schrumpfen, der für das Schüler*innen-BAföG um 212 auf

nur noch 551 Millionen Euro – Spielraum für eine Reform bleibt so keiner. Bundesbildungsministerin Bettina Stark-Watzinger (FDP) hat sich darüber hinaus impliziert von der Strukturreform verabschiedet, indem sie auf dem Kurznachrichtendienst X (ehemals Twitter) die mit Einführung der Kindergrundsicherung geplante Option einer Auszahlung des Kindergarantiebetrags (bisher Kindergeld) direkt an junge Erwachsene in Ausbildung und Studium als elterunabhängigere Ausgestaltung des BAföG feierte.[2]

3. Echte Alternativen: Für eine BAföG-Strukturreform

Dabei liegen die Konzepte für eine Reform der Ausbildungsförderung längst auf dem Tisch. So fordert die GEW, das BAföG wieder zu einem Vollzuschuss zu machen, der wie andere Sozialleistungen nicht zurückgezahlt werden muss, und nach 40 Jahren endlich wieder die Regelförderung für Schüler*innen einzuführen (auch zum Folgenden GEW 2021 und 2022). Bedarfsätze und Einkommensfreibeträge müssen ähnlich wie die Diäten der Bundestagsabgeordneten regelmäßig und automatisch angepasst werden. Die Förderungshöchstdauer darf nicht länger auf bürokratisch festgesetzte Regelstudienzeiten Bezug nehmen, sondern muss sich an den tatsächlichen Studienzeiten orientieren. Altersgrenzen haben in einem System lebenslangen Lernens nichts verloren und sind ersatzlos aus dem BAföG zu streichen. Einen BAföG-Anspruch muss es für alle Studierenden unabhängig von ihrer Herkunft, auch für Geflüchtete unabhängig ihres Status geben.

Darüber hinaus tritt die GEW für die Weiterentwicklung des BAföG zu einem elternunabhängigen Studienhonorar ein, wie es der Sozialistische Deutsche Studentenbund (SDS) erstmals 1961 konzipiert hatte (Keller 2021). Ebenso selbstverständlich wie Ausbildende im dualen System der Berufsbildung kein Lehrgeld mehr bezahlen müssen, sondern eine Ausbildungsvergütung erhalten, muss auch in der Hochschulbildung die immer wieder aufflammende Debatte um Studiengebühren vom Kopf auf die Füße gestellt werden: Studienhonorar statt Studiengebühren (Keller 2008)!

Ein erster Schritt dahin wäre die Einführung eines elternunabhängigen Sockels, der über die Integration von Kindergeld und Steuerfreibeträge in die Ausbildungsförderung teilweise gegenfinanzierbar wäre. Der elternunabhängige Sockel müsste in gleicher Höhe direkt an die Studierenden ausgezahlt werden. Heute landen Kindergeld und Steuerentlastungen bei den Eltern von Studierenden, wobei jene mit hohen Einkommen besonders hohe Zahlungen beziehungsweise Vergünstigungen erhalten, während die Empfänger*innen von Bürger*innengeld leer ausgehen.

2 Post vom 31.08.2023, online unter: twitter.com/starkwatzinger/status/1697174945367801949, zuletzt aufgerufen am 30.10.2023.

Aber Vorsicht: Mit einer elternunabhängigen Komponente kann auch Schindluder getrieben werden, wie das Modell eines »Baukasten-BAföG« der FDP-Bundestagsfraktion von 2019 zeigt (Deutscher Bundestag 2019). Wenn es über einen elternunabhängigen Sockel von 200 Euro monatlich hinaus nur noch leistungsabhängige Förderung oder Volldarlehen gibt, wie es den Liberalen vorschwebte, freuen sich Kinder besserverdienender Eltern über ein zusätzliches Taschengeld, während Studierende, die schon heute aufs BAföG angewiesen sind, mit Verschlechterungen rechnen müssten.

4. Die soziale Dimension des Bologna-Prozesses

Ironischerweise gibt es derzeit ausgerechnet vom Bologna-Prozess, den viele studentische Organisationen aufgrund der Einführung der zweistufigen Studienstruktur mit Bachelor und Master, der Modularisierung sowie der Verschulung und Verdichtung des Studiums bei seiner Umsetzung in Deutschland ab 1999 bekämpft hatten, Rückenwind für bessere studentische Sozialpolitik. Seit der Berliner Konferenz der europäischen Bildungsminister*innen 2003 steht die soziale Dimension des Europäischen Hochschulraums (European Higher Education Area – EHEA) auf der Agenda des Bologna-Prozesses.

Über viele Jahre blieb die soziale Dimension eine unbestimmte Absichtserklärung, die von den meisten unterzeichnenden Staaten der Bologna-Erklärung nicht besonders ernst genommen wurde. Auf der (virtuellen) Rom-Konferenz 2020 verständigten sich die Bildungsminister*innen jedoch endlich auf Prinzipien und Richtlinien zur Stärkung der sozialen Dimension (EHEA 2020). In dem dort ausgearbeiteten Dokument verpflichten sich die inzwischen 49 Mitgliedsstaaten des EHEA zu einer sozialen, inklusiven und diversitätsgerechten Hochschulpolitik und in diesem Kontext explizit zu wirksamen Ausbildungsförderungssystemen, die ein Hochschulstudium für alle bezahlbar machen und die Ausbildungs- wie Lebenshaltungskosten inklusive Wohnkosten einschließen.

Die Umsetzung der Prinzipien und Richtlinien wird künftig im Rahmen der Umsetzungsberichte zu den Bologna-Reformen überwacht. Diese werden regelmäßig den Minister*innenkonferenzen vorgelegt, das nächste Mal im Mai 2024 in Tirana. Man darf die EHEA-Vereinbarungen gewiss nicht überschätzen, aber sie werden es der Bundesregierung erschweren, eine Politik zu rechtfertigen, die eine schleichende Aushöhlung des BAföG ebenso wie eine immer größere soziale Schieflage beim Hochschulzugang achselzuckend hinnimmt.

Nach 50 Jahren ist die Zeit reif für eine strukturelle Erneuerung der Ausbildungsförderung. Wenn es zutrifft, dass es in der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts einen Trend zu einer immer höheren Qualifikation gibt, der das Hochschulstudium zur Regelausbildung für eine wachsende Mehrheit junger Men-

schen macht, ist die Forderung nach einer leistungsfähigen Ausbildungsförderung eine Gerechtigkeitsfrage.

Literaturverzeichnis

Bundesverwaltungsgericht (2018): »Beschluss vom 20.05.2021, BVerwG 5 C 11.18. Vorlage an das Bundesverfassungsgericht zum Bedarfssatz des § 13 Abs. 1 Nr. 2 BAföG«, online unter: https://www.bverwg.de/200521B5C11.18.0, zuletzt aufgerufen am 30.10.2023.

Deutscher Bundestag (1973): »Unterrichtung durch die Bundesregierung. Bericht nach § 35 des Bundesausbildungsförderungsgesetzes zur Überprüfung der Bedarfssätze, Freibeträge sowie Vomhundertsätze und Höchstbeträge nach § 21 Absatz 2«, online unter: dserver.bundestag.de/btd/07/014/0701440.pdf, zuletzt aufgerufen am 30.10.2023.

Deutscher Bundestag (2019): »Antrag der Fraktion der FDP, Elternunabhängiges Baukasten-BAföG für eine zukunftsfähige Studienförderung«, online unter: ds erver.bundestag.de/btd/19/089/1908956.pdf, zuletzt aufgerufen am 30.10.2023.

Deutsches Studierendenwerk (2023): »Presse-Statement vom 05.10.2023«, online unter: https://www.studierendenwerke.de/beitrag/ffektiver-zinssatz-901-beim-kfw-studienkredit-presse-statement-des-deutschen-studierendenwerks, zuletzt aufgerufen am 30.10.2023.

European Higher Education Area (EHEA) (2020): »Rome Ministerial Communiqué, Annex II, Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA«, online unter: https://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_II.pdf, zuletzt aufgerufen am 30.10.2023.

freier zusammenschluss von student*innenschaften (fzs)/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)/Schaller, Joachim (2022): »Stellungnahme zum Verfahren des Bundesverfassungsgerichts 1 BvL 9/21«, online unter: https://www.gew.de/fileadmin/media/sonstige_downloads/hv/Service/Presse/2023/20221214-BVerfG-Stellungnahme-mit-fzs-GEW-final-Veroeffentlichung.pdf, zuletzt aufgerufen am 30.10.2023.

freier zusammenschluss von student*innenschaften (fzs)/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2023): »Pressemitteilung vom 29.06.2023«, online unter: https://www.gew.de/presse/pressemitteilungen/detailseite/fzs-und-gew-bafoeg-reformieren-und-inflationsfest-machen, zuletzt aufgerufen am 30.10.2023.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2021): »Zum 50. Geburtstag des BAföG, Talfahrt stoppen – Gerechtigkeitslücken schließen – Strukturreform anpacken«, online unter: https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen

/hv/Hochschule_und_Forschung/Positionspapier/20210531-50-jahre-bafoeg.pdf, zuletzt aufgerufen am 30.10.2023.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2022): »Kein Reförmchen, sondern eine Reform der Ausbildungsförderung. Beschluss D6 des außerordentlichen Gewerkschaftstages«, online unter: https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/d6-kein-refoermchen-sondern-eine-reform-der-ausbildungsfoerderung, zuletzt aufgerufen am 30.10.2023.

Keller, Andreas (2008): »Studienhonorar statt Studiengebühren«, in: Blätter für deutsche und internationale Politik 5, S. 14–17.

Keller, Andreas (2009): »Studieren gegen Gebühr«, in: Himpele, Klemens/Bultmann, Torsten (Hg.), Studiengebühren in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung. 10 Jahre Aktionsbündnis gegen Studiengebühren (ABS): Rückblick und Ausblick, Marburg: BdWi-Verlag, S. 121–125.

Keller, Andreas (2021): »Vom Studienhonorar zum Sockelmodell, Spuren der SDS-Hochschuldenkschrift in der Debatte um die Reform der Ausbildungsförderung«, in: Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler/freier zusammenschluss von studentInnenschaften/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.), Hochschule in der Demokratie – Demokratie in der Hochschule. 60 Jahre SDS-Hochschuldenkschrift, Marburg: BdWi-Verlag, S. 26–29.

Keller, Andreas/Weitkamp, Rolf (2000): »Den Studierenden einen Korb geben, SPD und Grüne geben BAföG-Reform auf«, in: Forum Wissenschaft 2, S. 41–43.

Kracke, Nancy/Buck, Daniel/Middendorff, Elke (2018): »Beteiligung an Hochschulbildung, Chancen(un)gleichheit in Deutschland«, in: DZHW Brief, S. 1–8.

Kroher, Martina/Beuße, Mareike/Isleib, Sören/Becker, Karsten/Ehrhardt, Marie-Christin/Gerdes, Frederike/Koopmann, Jonas/Schommer, Theresa/Schwabe, Ulrike/Steinkühler, Julia/Völk, Daniel/Peter, Frauke/Buchholz, Sandra (2023): »Die Studierendenbefragung in Deutschland, 22. Sozialerhebung, Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021«, online unter: https://www.dzhw.eu/pdf/ab_20/Soz22_Hauptbericht.pdf, zuletzt aufgerufen am 30.10.2023.

Meier, Dennis H./Thomsen, Stephan L./Kroher, Martina (2023): »Die Bedeutung der Inflation für die wirtschaftliche Situation von Studierenden in Deutschland im Zeitraum 2021 bis 2024, Eine Abschätzung«, in: DZHW-Brief 01/2023, online unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_01_2023.pdf, zuletzt aufgerufen am 30.10.2023.

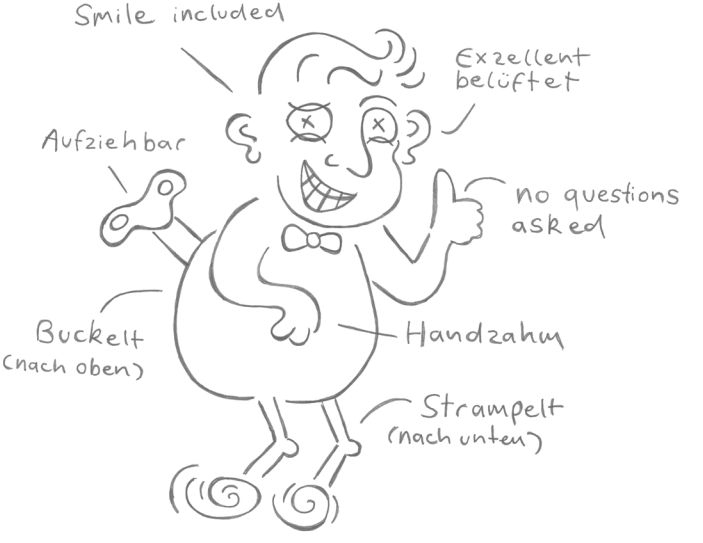
SPD/Bündnis 90/Die Grünen/FDP (2023): »Mehr Fortschritt wagen, Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit, Koalitionsvertrag 2021–2025«, online unter: https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Koalitionsvertrag/Koalitionsvertrag_2021-2025.pdf, zuletzt aufgerufen am 30.10.2023.

Statistisches Bundesamt (2021): »Förderung nach dem Stipendienprogramm-Gesetz (Deutschlandstipendium) 2020«, Wiesbaden, online unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/Downloads-Ausbildungsfoerderung/stipendienprogrammgesetz-2110460207004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt aufgerufen am 30.10.2023.

WG-Gesucht.de/Moses Mendelssohn Institut: »Pressemitteilung vom 29.03.2023«, online unter: cms.moses-mendelssohn-institut.de/uploads/Pressemitteilung_Studentisches_Wohnen_So_Se_2023_64b388dbf9.pdf?updated_at=2023-03-29T07:17:48.647Z, zuletzt aufgerufen am 30.10.2023.

Sponsored by Fakultät für Humankapital

Klara Sinha



Ein Punkt zwischen X und Y

Tizia Rosendorfer

Auf einem vergessenen Tischkicker des Studierendenrats der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg klebt ein Sticker: »Fakultät für Humankapital. Erfolgreich studieren: Passiv und angepasst – für die optimale Verwendbarkeit auf dem Arbeitsmarkt«. Vor Jahren schon wurde der Kicker in ein herrenloses Kellerabteil verbannt, samt Sticker, und der Studierendenrat gleich mit. Seitdem steht er dort, der Kicker mit dem Sticker, neben Stapeln aus schlammigen Stoffbannern und zerfetzten Schaumstoffplatten, unbenutzt sein einsames Dasein fristend. Das Kellerabteil wiederum liegt auf dem Hauptcampus der Universität. Genauer: im ersten Quadranten eines städtischen Koordinatensystems, mit einem begrünten Kreisverkehr (»Universitätsplatz«) als Nullpunkt. Aus dem südlichen Ende der Altstadt läuft der Breite Weg in den Norden und verdünnt sich etwa fünf Gehminuten vom Opernhaus entfernt zu einer gar nicht mehr so breiten Fußgängerzone mit Läden aus vergangener Zeit und unbenutzten Metallgitterbänken. Dort, am Opernhaus, mündet der Breite Weg in den Kreisverkehrsnullpunkt, in den auch die quer dazu liegende, mehrspurige Walther-Rathenau-Ausfallstraße läuft. Zwischen Breiter-Weg-Y- und Walther-Rathenau-X-Achse also spannt sich das Fadenkreuz deutscher Hochschulbildung auf.

Auf Quadrant eins, rechts des Kreisverkehrsnullpunkts und oberhalb der Walther-Rathenau-X-Achse liegt also der Hauptcampus, liegt das Kellerabteil, steht der Tischkicker. Hier bilden die naturwissenschaftlichen Fakultäten ihr eigenes kleines Dorf aus Gründerzeitvillen, 1960er Jahre Bürogebäuden und Glasfassaden. Das Zentrum ist die niedrige Mensa, in der gefrorene Tomatensalsa zu ›knusprigem‹ Tofu serviert wird. In Quadrant zwei, auf der anderen Seite der Breiter-Weg-Y-Achse, vorbei an Dönerladen und FDP-Kreisverband-Sitz, trotzt der Geschwister-Scholl-Park stumm dem Verkehr. Quadrant drei, auf der anderen Seite der Ausfallstraße, beherbergt das Fakultätsgebäude der Humanwissenschaften: Ein dunkelblauer Quader, der an beiden Flanken von klaffenden Baulücken eingefasst wird, dessen Hinterausgang in einen weitläufigen Parkplatz mündet und auf dessen Vorderseite, beinahe unerwartet, ein kleiner Birkenhain ein selbstbewusstes Farbensemble vor

dem dunkelblauen Quader erschafft. Auf der anderen Seite des dritten Quadranten liegen das Opernhaus, die deutsche Telekom und eine Parkfläche.

Zurück zum Sticker, Quadrant eins, Hauptcampus, Kellerabteil, auf dem der heimliche Kern eines deutschen Hochschulstudiums lakonisch und doch drängend nach Aufmerksamkeit zu verlangen scheint. (»Fakultät für Humankapital. Erfolgreich studieren: Passiv und angepasst – für die optimale Verwendbarkeit auf dem Arbeitsmarkt.«) Jährlich verlassen Millionen Studierende die Universitäten und Hochschulen. Auf sie wartet eine Arbeitswelt, die, wenn man David Graeber (Pace!) Glauben schenken darf, ebenso von schwindender Sinnhaftigkeit geprägt ist wie das Studium davor (Graeber 2018). Idealerweise, so das Skript, studieren wir schnell und in ständiger Anwesenheit des nagenden schlechten Gewissens, keiner bezahlten Arbeit nachzugehen, bis wir uns endlich in den sicheren Armen unseres ersten Arbeitgebers wiegen dürfen. Unumstritten ist, dass die Ehre zu studieren größtenteils den wohlhabenden Akademiker*innenkindern vorbehalten ist. Ablesen lässt sich das auch an den stetig schlanker werdenden iPads, die sich barrikadenhaft zwischen Lehrperson und Studierende schieben. Ein Geist weht auf den Gängen schon lange nicht mehr. Das müde Lächeln rutscht Studierenden wie Lehrenden beim Gedanken daran, dass Bildung doch eigentlich ein unverkäufliches Ideal ist, gleichermaßen seitlich aus dem Gesicht. Bürokratisierung, Wettbewerbsdruck, die unilaterale Fokussierung auf Kompetenzerwerb statt Bildung und der mantraartige Ruf nach Digitalisierung – hat man das Gespenst einmal gesehen, erscheint es überall.

Bitte stellen Sie einen Antrag auf umfassende Perspektivgewährung bei ECTS – unserem Herrscher und Gebieter – und achten Sie dabei auf die Geschäftszeiten.

Grau und sinnlos lauten die assoziierten Adjektive, die da in den Sinn kommen und einen unheilvollen Nachgeschmack hinterlassen. Dabei erscheint der Verweis auf einen Humboldt'schen Selbstzweck des Studiums als gleichermaßen stereotyp und dazu noch kitschig (Humboldt 1851). Auf saftig grünen Bibliotheksvorplatzwiesen lachende oder in lichtdurchfluteten Seminarräumen angeregt diskutierende Studierende gibt es primär in Imagefilmen auf den Instagram-Seiten der hiesigen Universitäten. Die Frage nach der Sinnhaftigkeit eines akademischen Studiums ist nicht einfach zu beantworten und noch weniger können wir ihr mittlerweile ausweichen. Je vehementer Universitäten mit Imagefilmen und Social-Media-Content um sich werfen, um mit Zukunftsperspektiven zu locken, desto stärker entblößen sie mit ihrem Auf-Bildung-Zu-Rennen das eigentliche Problem. Je krampfhafter die Sicherheit einer strahlenden Zukunft propagiert wird, desto näher liegt der Zweifel daran, dass Universitäten eine strahlende Zukunft überhaupt versprechen, geschweige denn einen Sinn zutage fördern können.

An einem Tag im Januar verlasse ich das Magdeburger Fadenkreuz, um ein verpflichtendes Praktikum zu absolvieren, oder: als kostenlose Arbeitskraft Aufgaben zu erledigen, die keiner normalen Angestellten zuzumuten wäre. Erwartungsgemäß vertiefe ich also meine Small-Talk-Fähigkeiten am Kaffeeautomaten und keineswegs meine ›professionellen Kompetenzen‹.

Man muss eben lernen, dass man im Job nicht immer alles mag, was man machen muss. (Aber Petra, es ist 13 Uhr und du hast bis jetzt nur Kaffee getrunken.)

Die ohnehin kurzen Tage sind lang und sinnlos, aber Praktika in das Curriculum aufzunehmen ist eine beliebte Methode, um Lehrveranstaltungen einzusparen. Die freie Zeit muss in die wenigen Stunden nach der Arbeit passen. An einem der kurzen Abende sitze ich gegenüber einem Freund, der was mit Perspektive studiert – Informatik. Die Uni sei renommiert, der Master international anerkannt, die Studierenden ehrgeizig und leistungsfähig, die Anforderungen unerbittlich. Vor allem in der Prüfungszeit sei es schwierig, sich der mechanischen Logik des Studiums aus Lernen, Lernen und Lernen zu entziehen. Die endlosen Study-Sessions in der Bibliothek werden ebenso endlos romantisiert, wie die Qualen der ständigen Leistungsanforderung gierig erwartet. Es gehe nur um das, was im Syllabus steht, sagt der Freund. Es ist kein Studium im romantischen Sinne, in dem es um Bildung geht, sondern eine schonungslose Vorbereitung auf den Fleischwolf namens Arbeitswelt. Man sieht den Ekel in seinem feinen Gesicht. Was tun mit den verlorenen Monaten zwischen Januar und März beziehungsweise August und Oktober, in denen die Prüfungen stattfinden? Was tun mit der Perspektive, sich nahtlos in ein Arbeitsumfeld zu begeben, das im besten Fall ein gut gemeintes Start-up und im schlimmsten Fall ein internationales Großunternehmen mit starren Hierarchien und ständigen Wachstumsansprüchen ist? Die Frage nach Sinn entsteht also nicht nur bei besserwisserischen Geisteswissenschaftler*innen aus gutem Hause im siebten Semester Kulturwissenschaft beim achten Glas Wein, sondern ganz real auch bei denen mit den so viel beschworenen Zukunftsperspektiven.

Wie einen Ausweg finden? Während man sich brav auf die nächste Prüfung vorbereitet oder doch die Hausarbeit anfertigt, scheint das vermeintlich übrige Ventil das stille Selbstmitleid zu sein. Ist der Sinn, ein Sinn, überhaupt ein Ausweg? Oder ist der Wunsch nach inflationären Selbstverwirklichungsgefühlen doch nur ein Symptom des fortwährenden Bedürfnisses nach ›instant gratification‹? Antworten auf diese Fragen passen immer nur stückweise. Der Rückzug in die innere Sinnsuche verdeckt eine Systemkritik, die politische Revolte birgt ihre eigene Zweckrationalität. Verschwinden müsste eigentlich die Frage und damit auch die Notwendigkeit einer Antwort, die ohnehin nie ganz passen kann. Diese Möglichkeit lässt sich am ehesten noch als Romantisierung bezeichnen, in der die

mondäne Sinnsuche zur absoluten Suchbewegung transzendiert wird. Sollte etwas im Studium scheinbar keinen Platz haben, ist es süße wie saure Romantik. Allein der Hauch eines verträumten Blickes beim Gang zum Prüfungssekretariat, ein süßer Moment der Gelassenheit im Gedanken an die Zukunft ist da schon Rebellion.

Der Tischkicker steht unter einem kleinen Fenster, von dem man auf eine Straßenlaterne sieht. Sehr romantisch, vor allem abends.

Den Kicker zum letzten Mal gesehen habe ich im Sommer. Der Sticker ist noch da. Dann lief ich von Quadrant eins in Quadrant zwei und dann in den Dritten. Da liegt nämlich der Bahnhof. Und dann fuhr ich weg.

Literaturverzeichnis

Graeber, David (2018): »Bullshit Jobs. A Theory«, New York: Simon and Schuster.

Humboldt, Wilhelm von (1851): »Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen«, Breslau: Eduard von Trewendt, online unter: https://www.deutschestextarchiv.de/book/show/humboldt_grenzen_1851, zuletzt aufgerufen am 02.03.2024.

Teil II: Bologna – alles anders, alles besser?

Neu gedacht

Jule Tabel

Aus bestimmter Position,
am Rand und in der Ecke,
zeigt auch die Wissensproduktion
ihre gläserne Decke.

Wenn das Licht sich in ihr bricht,
der Mensch sich reflektiert,
sieht wie Macht mit Wahrheit kollidiert,
werden die Wände, gelöchert mit Fragen,
als erstes ins Wanken geraten.

Und wenn dann auch die Decke zerspringt,
uns Bildung und Wissen im Freien gelingt,
erinnern uns Scherben und Trümmer,
an das Falsche für immer.

Vom Gebäude, weiß und flach
voller Köpfe, Beton als Dach
zum Chaos, das neue Ordnung schafft.

Universität wird neu gedacht.

›Bologna‹
Mehr als eine Erklärung

Clara Gutjahr

Wer heute sein Studium beginnt, der hat sicherlich schon einmal von ›Bologna‹ gehört, aber vermutlich keine genauen Vorstellungen, was es eigentlich damit auf sich hat. Dabei verbirgt sich hinter diesem Schlagwort ein ziemlich grundlegender Veränderungsprozess in der Hochschulbildung, der nahezu ganz Europa sowie im Jahr 2024 bereits ein Vierteljahrhundert Umsetzungsgeschichte umspannt und das Studieren vor allem in Deutschland radikal verändert hat. Auch wenn die Veränderungen längst selbstverständlicher Teil des Studiums geworden und die konkreten Details der Entstehung mittlerweile verblasst sind, bleibt der Name der Universitätsstadt im Nordosten Italiens prägend, in welcher 1999 die nach ihr benannte Erklärung unterzeichnet wurde.

›Bologna‹ wird oft mit einer Vielzahl an Entwicklungen im Hochschulsektor in Verbindung gebracht und weckt politisch mitunter recht unterschiedliche Assoziationen. In Deutschland muss der Städtename für die gleichnamige Studienreform herhalten und diese wiederum wahlweise für alle möglichen Übel oder Errungenschaften im Hochschulsystem der letzten Jahrzehnte. Nicht alles, was hierzulande gemeinhin unter diesem Sammelbegriff vereint wird, ist auch tatsächlich auf die namensgebende Bologna-Erklärung zurückzuführen. Dennoch hat die Verknüpfung mit anderen Entwicklungen ihre Berechtigung. Die Bologna-Erklärung ist in einem sehr spezifischen politischen Kontext entstanden, der durch die zunehmende europäische Integration und Globalisierungsprozesse geprägt wurde. Innerhalb dieses Kontextes konnte sich ein spätestens seit den 1960er Jahren im Entstehen begriffenes, neues Verständnis von Bildung und Hochschulen in Europa und darüber hinaus durchsetzen. Es basiert im Wesentlichen auf der Einbettung der Hochschulbildung in eine spezifische Wirtschaftspolitik und sein Erfolg beruht auf seiner scheinbaren Unumgänglichkeit in Anbetracht von Globalisierungsprozessen. Dieses neue Verständnis samt der mit ihm verbundenen Ideen legte den Grundstein für eine ganze Reihe von Reformen und politischen Gestaltungsentscheidungen im Hochschulsektor, wobei sein Einfluss auf die Politik bisher ungebrochen ist.

Genau diesen politischen Kontext möchte ich im folgenden Beitrag beleuchten. Was zeichnet ihn aus und welches Bildungsverständnis gewann in ihm an Bedeu-

tung? Wer hat diese Entwicklungen vorangetrieben? Was waren die Motive dafür und welche Ziele wurden verfolgt? Nach 25 Jahren ›Bologna‹ ist es an der Zeit, einen Blick zurückzuwerfen. Es wäre dabei eine starke Verkürzung, allein nach Antworten im Text der Bologna-Erklärung selbst zu suchen. Einen derart umfassenden Prozess auf die Unterzeichnung einer gerade einmal gut fünf Seiten langen Absichtserklärung von Bildungsminister*innen mehrerer europäischer Staaten zu reduzieren, würde die so oft unerzählte, aber sehr bedeutende Vorgeschichte auslassen. Dabei gibt die Betrachtung der Entwicklungen bis 1999 Aufschluss darüber, welche Auswirkungen das Zusammendenken von Bildungs- und Wirtschaftspolitik auf die Bologna-Erklärung hatte. Gerade die Suche nach den Ideen und Antriebskräften hinter ›Bologna‹ ist ein wichtiger Schlüssel zum Verständnis des heutigen Studiums.

›Bologna‹ – Mehr als nur Bildungspolitik

Doch von vorne: Was ist nun eigentlich ›Bologna‹? Bei der Bologna-Erklärung handelt es sich um eine politische, rechtlich nicht bindende Absichtserklärung, die 1999 zunächst von 29 Bildungsminister*innen europäischer Staaten unterzeichnet wurde.[1] Ziel war es dabei, eine »größere Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme« herzustellen (Bologna-Erklärung 1999: 3) und das »unter uneingeschränkter Achtung der Vielfalt der Kulturen, der Sprachen, der nationalen Bildungssysteme und der Autonomie der Universitäten« (ebd.: 5).[2] Über ihre Grenzen hinaus sollte ein gemeinsamer europäischer Hochschulraum entstehen, der – in Anlehnung an die als »European Economic Area« bezeichnete europäische Freihandelszone – »European Area of Higher Education« getauft wurde (Walter 2006: 126).

1 Über die vergangenen Jahrzehnte gesellten sich weitere Unterschriften hinzu, sodass sich mittlerweile 49 Staaten den Zielen der Bologna-Erklärung verpflichtet haben. Eine EU-Mitgliedschaft ist keine Voraussetzung für die Unterzeichnung, weshalb unter anderem Russland, Armenien, Belarus und die Türkei zum Kreis der teilnehmenden Länder zählen.

2 Dieser Widerspruch wird nur scheinbar dadurch aufgelöst, dass die Nationalstaaten alle Anpassungen ihrer Hochschulsysteme auf Basis der Erklärung freiwillig vornahmen und -nehmen. Die Souveränität über die Bildungspolitik liegt auch heute noch bei den Nationalstaaten beziehungsweise den in ihnen für diesen Kompetenzbereich zuständigen Instanzen. Faktisch kam es in zahlreichen Ländern jedoch im Gefolge des aus der Erklärung hervorgehenden Prozesses zu massiven Veränderungen der nationalen Bildungssysteme. Wie die Europäische Kommission 2018 selbst festhält: »Genau 20 Jahre nach der Unterzeichnung der Sorbonne-Erklärung ist das Ausmaß der Veränderungen in den 48 [sic!] Ländern, die heute Mitglieder des Europäischen Hochschulraums sind, bemerkenswert. [Übers. d. Verf.]« (Europäische Kommission 2018: 4) [i.O.: Exactly 20 years after the signature of the Sorbonne Declaration, the degree of change achieved by the 48 countries now members of the European Higher Education Area is remarkable.]

Dafür wurden in der Erklärung recht vage gehaltene Ziele formuliert. Dazu gehörte die Schaffung eines »Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse«, das »die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems« fördern sollte, sowie die Einführung eines zweigliedrigen Studienzyklus (Bologna-Erklärung 1999: 3f.). Um den europäischen Hochschulraum Realität werden zu lassen, war die »Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden« ein weiteres wichtiges Anliegen, etwa durch die Einführung eines einheitlichen Leistungspunktesystems (ebd.: 4). Gefördert werden sollten auch die »Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung« und die »erforderlichen europäischen Dimensionen im Hochschulbereich« (ebd.: 5).

Die unterzeichnenden Staaten verpflichteten sich freiwillig darauf, die eigenen Hochschulsysteme auf die erklärten Ziele hin auszurichten und somit Konvergenzen zwischen diesen herzustellen.[3] Um die Fortschritte zu überwachen und neue Maßnahmen vereinbaren zu können, verabredeten sich die Bildungsminister*innen bereits in der Erklärung zu einem erneuten Treffen (ebd.), woraus schließlich ein System von weiterhin regelmäßig stattfindenden Nachfolgekonferenzen entstand. Aus der Bologna-Erklärung ist so auf zwischenstaatlicher Ebene der bis heute anhaltende Bologna-Prozess erwachsen, der in den einzelnen Ländern zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlichem Umfang Reformen angestoßen hat. Der in Deutschland, Österreich und der Schweiz meist schlicht als Bologna-Reform bezeichnete Umsetzungsprozess beeinflusst auch weiterhin politische Entscheidungen in den nationalen Hochschulsektoren.

Auch wenn kurz vor dem Beginn des neuen Jahrtausends noch recht unklar war, was aus der freiwilligen Absichtserklärung werden würde, hatten die Bildungsminister*innen eine gemeinsame Vision formuliert. Sie versprachen sich damals einiges von einer engeren Zusammenarbeit in der Hochschulpolitik. So heißt es in der Bologna-Erklärung:

> »Die Vitalität und Effizienz jeder Zivilisation läßt sich an der Attraktivität messen, die ihre Kultur für andere Länder besitzt. Wir müssen sicherstellen, daß die europäischen Hochschulen weltweit ebenso attraktiv werden wie unsere außergewöhnlichen kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen.« (Ebd.: 3)

Doch nicht nur zur Attraktivität der europäischen Hochschulen, gleich zur wirtschaftlichen Attraktivität ganz Europas wollten die Minister*innen beitragen. Die

3 Da es sich lediglich um einen Absichtserklärung handelte, wurden für den Fall einer ausbleibenden Umsetzung von Seiten der Nationalstaaten keine Konsequenzen vorgesehen. Dieses Vorgehen kann im Sinne einer offiziell als Methode der offenen Koordinierung bezeichneten Strategie für das Herstellen von Konvergenzen in der europäischen Zusammenarbeit begriffen werden (Europarat 2000).

grundlegende Idee war, dass ein »Europa des Wissens« (ebd.: 1) dem rohstoffarmen Kontinent im globalen Konkurrenzkampf weiterhin eine herausragende geopolitische Rolle sichern würde. Das Bildungswesen im Allgemeinen und die Hochschulen im Besonderen wurden als Schlüssel zur Erfüllung dieses auch im Jahr 2000 in der Lissabon-Strategie der Europäischen Union (EU) bekräftigten Ziels angesehen, welche die Union binnen zehn Jahren »zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt« machen sollte (Europarat 2000). Bildungspolitik wurde im Wesentlichen als Teil einer größeren Standortpolitik im globalen Konkurrenzkampf verstanden und sehr eng mit Fragen der wirtschaftlichen Prosperität und Dominanz verknüpft (Nokkala 2007: 222f.). Im Bologna-Prozess sollte Hochschulbildung in Europa dementsprechend an die aus der Globalisierung entspringenden Herausforderungen und Notwendigkeiten angepasst werden (ebd.).

Bildung als Schlüsselfaktor für (europäisches) Wirtschaftswachstum

Um diese spezifische Verknüpfung von Bildungs- und Wirtschaftspolitik zu verstehen, muss man einige Jahrzehnte früher ansetzen. Entscheidende Motoren für die wachsende (wirtschafts-)politische Bedeutung von Hochschulbildung in den westlichen Industriestaaten ab den 1960er Jahren waren das Bedürfnis, während der Blockkonfrontation im Kalten Krieg den Ostblock wissenschaftlich und technologisch zu übertrumpfen,[4] sowie die Entwicklung von Humankapitaltheorien (Walter 2006: 75).

Während traditionelle Humankapitaltheorien zunächst etablierten, dass Bildung eine individuelle Investition darstelle, die das Leistungspotenzial (das sogenannte Humankapital) einer Person steigere, wurde in den 1980er Jahren vor allem der positive Einfluss von Bildung auf das Wirtschaftswachstum ganzer Volkswirtschaften postuliert (Diebolt et al. 2019: 5ff.). Eng mit dem Konzept des Humankapitals ist die Idee der wissensbasierten Ökonomie in der sogenannten Wissensgesellschaft verbunden. Sie besagt, dass Wissen gegenüber den klassischen Faktoren Boden, Sachkapital und Arbeit eine zunehmend wichtigere Rolle für Wirtschaftswachstum und Wohlstand spielt (Götze 2021: 242). Hochschulen werden so zu Institutionen mit einer zentralen Funktion für die Ökonomie, da sie Wissen

4 Dabei spielte insbesondere der sogenannte Sputnikschock eine wichtige Rolle. Dieser wurde dadurch ausgelöst, dass es der Sowjetunion 1957 in der Hochzeit der Blockkonfrontation im Kalten Krieg gelang, vor den USA einen Satelliten mit dem Namen »Sputnik 1« ins All zu schießen. In Reaktion darauf wurden im Westblock die Ausgaben für Bildung und Wissenschaft gesteigert, um die verlorengeglaubte wissenschaftlich-technische Überlegenheit und Fortschrittlichkeit wiederherzustellen.

sowie die zukünftigen ›Wissensarbeiter*innen‹ produzieren – der Hochschulsektor wird zu einem Schlüsselbereich für die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit im globalen Standortwettbewerb (ebd.; Lahner 2011: 60f.). Diese uns heute selbstverständlich erscheinenden Narrative der Wirtschafts- und Bildungspolitik wurden über die Jahrzehnte entwickelt und mussten sich als politischer Commonsense erst durchsetzen. Gleichzeitig reifte die für den Bologna-Prozess entscheidende zweite Idee heran, dass man in Europa durch eine Zusammenarbeit in der Bildungspolitik bessere gemeinsame wirtschaftspolitische Erfolge erzielen könnte.

Getragen und forciert wurden diese Narrative von einer Reihe internationaler Organisationen, zu denen neben den genuin europäischen Institutionen wie dem Europarat und der EU (samt ihren Vorgängerinstitutionen) vor allem die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) und die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) zählen. Insbesondere die Europäische Kommission hat sich als supranationales, exekutives Organ der EU in dieser Hinsicht immer wieder als Impulsgeberin hervorgetan. Bereits 1973 hieß es in den Vorbemerkungen zum Bericht »Für eine gemeinschaftliche Bildungspolitik« der Europäischen Kommission (auch Janne-Report genannt) angesichts der darin konstatierten »unausweichlichen Verbindung [Übers. d. Verf.]«[5] (Janne 1973: 11) zwischen Bildung und Wirtschaft:

> »Ist eine europäische Wirtschaftsintegration unter Berücksichtigung der wissenschaftlichen und technischen Entwicklungen, die mit der zunehmenden Größe der Unternehmen, ihrer Spezialisierung oder ihrem multinationalen Charakter verbunden sind, ohne eine ›Europäisierung‹ der ›großen‹ Universitäten denkbar? [Übers. d. Verf.]«[6] (ebd.: 12)

Doch in den folgenden zwei Jahrzehnten gelang es der Europäischen Kommission nicht, Bildung als Kompetenzfeld der EU zu etablieren und eine gemeinsame Bildungspolitik zu betreiben. Bildung wurde als Ausdruck nationaler Identitäten und Kulturen angesehen und war dadurch auf supranationaler Ebene schwer verhandelbar (Walter 2006: 76).[7] Den Prozess der Durchsetzung des neuen Bildungsverständnisses hielt das jedoch nicht auf.

---

5 »ineluctable link«

6 »Can one contemplate any European economic integration, account being taken of the scientific and technical developments linked with the increasing size of enterprises, with their specialization, or with their multinational character, without a ›Europeanization‹ of the ›great‹ universities?«

7 Dabei wurde schon 1961 in der Bonner Deklaration festgehalten, dass die damals sechs Staaten der Europäischen Gemeinschaft ihre Kooperation auch auf die Bereiche Bildung, Kultur und Forschung ausweiten sollten (DeWit/Verhoeven 2001: 9).

Die Sedimentierung des neuen Bildungsverständnisses

Während sich eine gemeinsame europäische Hochschul- und Bildungspolitik zwischen den Staaten seit den ersten Bemühungen um eine europäische Gemeinschaft bis in die 1990er Jahre hinein immer wieder als sensibles Thema erwies, schwangen sich internationale Organisationen – wie die OECD oder die UNESCO – zu bedeutenden Instanzen für bildungspolitische Fragen auf und propagierten weltweit die spezifische Verknüpfung von Bildungs- und Wirtschaftsfragen (Walter 2006: 115f.; Nokkala 2007: 224). In Europa traten bald auch Lobbyverbände wie die Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe (UNICE, heute Business Europe) oder der European Roundtable of Industrialists (ERT) auf den Plan, deren Vorschläge bei politischen Entscheidungsträger*innen durchaus Gehör fanden und von der Europäischen Kommission aufgegriffen wurden.[8] Der ERT forderte bereits ab Mitte der 1980er Jahre eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Industrie und Hochschulen, eine wettbewerbsorientierte und teilweise privatisierte Hochschulfinanzierung sowie einheitliche europäische Abschlüsse, Austauschprogramme und Minimalstandards der Qualität in der Hochschulbildung (Kauppinen 2014).

Da die Europäische Kommission, die internationalen Organisationen und erst recht die Lobbyverbände über keine Kompetenzen in der Bildungspolitik verfügten, propagierten sie das neue Bildungsverständnis und die mit ihm verbundenen politischen Absichten vor allem durch die Ausarbeitung von Berichten, der Entwicklung von Metriken und Rankings für den Hochschulbereich sowie der Sammlung von international vergleichenden Daten zu Bildungssystemen (Bain/Cummings 2022: 34). So entstanden über die Jahrzehnte hinweg zahlreiche Strategiepapiere und Reports verschiedener Organisationen und Instanzen zur aktuellen Lage und Zukunft der tertiären Bildung, die heute kaum mehr zu überblicken sind. Die Autor*innen stellten in ihnen vielfach die wirtschaftliche Bedeutung von Hochschulbildung in den Vordergrund und versuchten diese mit vergleichenden Daten zu belegen, die darüber hinaus eine Kontroll- und Anreizfunktion entfalteten. Somit wurde die Bedeutung von Hochschulbildung als Schlüssel für wirtschaftlichen Erfolg bald zu einem Gemeinplatz.[9] Was sich damit allgemein für die Jahrzehnte vor der Bologna-Erklärung festhalten lässt, ist eine zunehmende Sedimentierung des neuen Bildungsver-

8 Die Kommission schlug sogar immer wieder die verstärkte Beteiligung der Unternehmen in Fragen der Bildung und Ausbildung vor (siehe etwa Europäische Kommission 1994: 144; Europäische Kommission 1997: 6).

9 Gleichzeitig entstand die Idee von Bildungsmärkten, die durch internationale Absprachen in gewissem Maße standardisiert werden müssten, um in Wettbewerb und Konkurrenz miteinander treten zu können. Dem trug etwa das GATS-Abkommen der Welthandelsorganisation (Allgemeines Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen) von 1994 Rechnung, indem die Inanspruchnahme tertiärer Bildung im Ausland als Handel mit Dienstleistungen verstanden wurde (Walter 2006: 15f.).

ständnisses sowie eine gesteigerte Koordinierung der Akteur*innen und ihrer Ziele im Themenfeld Hochschulpolitik in Europa, aber auch darüber hinaus.

Die Beharrlichkeit der Kommission

Die Europäische Kommission baute auch gegen den Widerstand der nationalen Regierungen ihre Hochschulpolitik aus (De Wit/Verhoeven 2001) – schließlich wollte man in Brüssel die Entwicklungen auf dem internationalen Parkett nicht verschlafen. Um wichtige Schritte in der Hochschulpolitik unternehmen zu können, ohne die eigenen Souveränitätsgrenzen zu überschreiten, entwickelte die Europäische Kommission verschiedene Taktiken. Eine davon war die Argumentation, dass Hochschulbildung als Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt gelte und damit in den Kompetenzbereich der EU falle. In den 1980er Jahren stärkte der Europäische Gerichtshof (EuGH) in drei wegweisenden Urteilen diese Position der Europäischen Kommission, woraufhin sie das Tempo der Veröffentlichung von Verlautbarungen und Papieren anzog, um die Diskussion über eine gemeinsame europäische Bildungspolitik weiter anzufachen (Walter 2006: 95ff.). So gelang es im Zuge des 1992 unterzeichneten Vertrags von Maastricht und der damit einhergehenden endgültigen Etablierung der EU als politischer Gemeinschaft, Bildung und berufliche Bildung erstmals explizit in einen europäischen Vertrag aufzunehmen – wenngleich lediglich die bereits durch die EuGH-Urteile festgelegten Kompetenzen auf diesem Themengebiet festgehalten wurden (Eckardt 2005: 20f.). Die EU durfte weiterhin nur im Bereich der Mobilität und Anerkennung, der Förderung von Zusammenarbeit und Austausch und der Entwicklung einer europäischen Dimension im Bildungswesen tätig werden (Walter 2006: 103ff.). Doch das war in den Augen der Kommission nicht ausreichend. In ihrem Weißbuch »Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung« von 1994 stellte sie klar, dass die europäischen Bildungssysteme ihre bedeutende Rolle zur »Wiederbelebung des Wachstums sowie der Wiederherstellung der Wettbewerbsfähigkeit« nur übernehmen könnten, »wenn sie entsprechend angepaßt werden« (Europäische Kommission 1994: 143), und wiederholte die Idee der »Schaffung eines gemeinschaftsweiten offenen Raums für die Bildung« (ebd.: 144). In einem Bericht von 1997 wird »der fortlaufende Aufbau eines europäischen Bildungsraums« (Europäische Kommission 1997: 3) erneut thematisiert und das Ziel gesetzt, »alles zu tun, um das Europa des Wissens zu errichten, das wir benötigen, um das XXI. Jahrhundert in Angriff nehmen zu können« (ebd.: 2).

Zudem hatte die Europäische Kommission begonnen, im Rahmen der ihr gesetzten politischen Möglichkeiten immer größere Aktions- und Förderprogramme aufzulegen – unter anderem das bis heute bekannte ERASMUS-Programm –, durch die sich ihr Bildungsbudget massiv vervielfachte. Damit betrieb die Kommission gewissenmaßen an den Nationalstaaten vorbei Hochschulpolitik, indem

sie die Universitäten direkt adressierte (Eckardt 2005: 17ff.). Der Plan ging auf und die bereitgestellten finanziellen Mittel erfreuten sich erwartungsgemäß großer Beliebtheit (De Wit/Verhoeven 2001: 15). Gleichzeitig erzeugte das häufig mit Bologna in Verbindung gebrachte ERASMUS-Programm, dessen erste Förderrunde 1987 jedoch bereits zwölf Jahre vor Unterzeichnung der Bologna-Erklärung anlief, zahlreiche Fragen in Bezug auf die Anerkennung und Gleichwertigkeit von Studienleistungen, die ein weiterer wichtiger Antriebsfaktor für eine verbesserte grenzüberschreitende Zusammenarbeit in diesem Bereich waren (ebd.: 16).[10]

Mit der Lissabon-Konvention von 1997 wurde dann das Problem der Anerkennung von Studienabschlüssen innerhalb Europas adressiert (Europarat 1997). Ein Novum, denn erstmals unterzeichnete man einen rechtlich-bindenden Vertrag mit Bezug zu Hochschulbildung, wobei diese auch hier vollständig auf ihren Qualifikationscharakter für den Arbeitsmarkt reduziert wurde. Dennoch war spätestens in diesem Moment klar, dass das Thema Hochschulbildung endgültig aus dem Schattenbereich der Berichte und Reports heraus die politische Bühne Europas betreten hatte. Das Sujet war gut etabliert und viele Hürden waren bereits abgebaut, gleichzeitig blieb für die engere Zusammenarbeit jedoch das Kompetenzgerangel zwischen nationaler und europäischer Ebene ein Problem. Der Zugang zu diesem Themenfeld wurde daher maßgeblich über seine wirtschaftliche beziehungsweise arbeitsmarktliche Bedeutung gesucht, da die EU in diesen Feldern über politische Kompetenzen verfügte – was gleichzeitig bestens der Verknüpfung von Bildung, Arbeitsmarkts- und Wirtschaftspolitik in den Humankapitaltheorien entsprach.

Humboldts Universität stirbt an ihrem Geburtsort

Doch wie sah es in der bundesdeutschen Politik aus? Wie stand man hier zu den sich abzeichnenden Entwicklungen? Was bestimmte den damaligen Blick auf den Hochschulsektor? In Deutschland war man ebenfalls zu der Erkenntnis gelangt, dass Bildung und Wissen Faktoren von zunehmender Bedeutung im globalen Standortwettkampf seien und man in dieser Hinsicht Nachholbedarf habe (Lahner 2011: 125). Der damalige Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Jürgen Rüttgers (CDU), veröffentlichte 1996 ein Referentenpapier mit dem Titel »Hochschulen für das 21. Jahrhundert«, in dem er mahnte, dass »[d]ie internationale Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität des Studienstandortes Deutschland […] in Gefahr« sei, weshalb man das nationale Hochschulsystem »aus

10 Das European Community Course Credit Transfer System (ECTS), der Vorläufer des heutigen europäischen Leistungspunktesystems (heute nur noch European Credit Transfer System genannt), wurde 1989 als Pilotprojekt im Rahmen des ERASMUS-Programmes entwickelt (De Wit/Verhoeven 2001: 16).

internen Gründen der Effizienz, des Wettbewerbs und der Selbststeuerung nach Leistungskriterien strukturell und inhaltlich« reformieren müsse (Rüttgers 1996: 4ff.). Die Bundesregierung war bereit für einen tiefgreifenden Umgestaltungsprozess, doch sie hatte ein ähnliches Problem wie die Europäische Kommission: Auch in Deutschland prägten Kompetenzstreitigkeiten die Diskussion, da die Bildungshoheit bei den Ländern liegt und diese eine Einmischung des Bundes in ihre Angelegenheiten ablehnten.

In einer Sache waren sich die bildungspolitischen Akteur*innen jedoch einig: So wie es war, konnte es nicht bleiben. In den 1990er Jahren kennzeichneten hohe Abbruchquoten, eine als zu lang empfundene durchschnittliche Studiendauer und die mit der Unterfinanzierung der Hochschulen einhergehenden Kapazitätsprobleme das deutsche Hochschulsystem (Witte 2006: 156ff.). Die grundlegende Unzufriedenheit mit dem Status quo war der kleinste und doch recht große gemeinsame Nenner in der Politik, kraft dem sich die Entscheidungsträger*innen auf Bundes- und Landesebene nach trägen Jahren in der Hochschulpolitik durchringen konnten, notgedrungen doch Veränderungen zuzulassen. Im Dezember 1996 und 1997 verabschiedeten die Regierungschefs von Bund und Ländern ganz im Sinne des neoliberalen Wettbewerbsnarrativs Erklärungen zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland. Im Jahr darauf beschloss die Gemeinsame Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) im Zuge einer Änderung des Hochschulrahmengesetzes die Einrichtung eines Akkreditierungssystems – das die zuvor maßgeblichen Rahmenprüfungsordnungen ablösen sollte –, die Modularisierung von Studiengängen sowie die Einführung von Bachelor- und Master-Graden sowie Credit-Point-Systemen aus den üblichen Gründen: zur Steigerung der Attraktivität deutscher Universitäten im internationalen Vergleich. Die Idee war, dass die neuen Abschlüsse parallel zu Diplom, Magister und Staatsexamen existieren und mit ihnen konkurrieren würden (ebd.: 165).

Dass bereits vor der Bologna-Reform die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Deutschland auf Probe ermöglicht wurde, ist ein oft übersehenes Detail. Auch die Modularisierung der Studiengänge, die in der Bologna-Erklärung keine Erwähnung findet, war das Ergebnis vorgängiger bundesdeutscher Entscheidungen – wenn auch im Hinblick auf die internationale Anschlussfähigkeit. Generell scheute man sich nicht, immer wieder auf die »global zu beobachtende Tendenz« (Rüttgers 1996: 7), wie der Bildungsminister Jürgen Rüttgers es nannte, Bezug zu nehmen und Druck zu machen, dass man dringend handeln müsse, um im internationalen Wettbewerb nicht das Nachsehen zu haben. Eine wirkungsvolle Taktik, die auch auf europäischer Ebene immer wieder gerne genutzt wurde: Erst wird eine unaufhaltsame, quasi-natürliche Entwicklung postuliert, bei der man mitgehen müsse, um den Anschluss nicht zu verlieren; dann werden die passenden Reformen vorgeschlagen, die angeblich eine gute Position im Wettbewerb sicherstellen.

Bei radikalen Schnitten ist die Trennung von den alten Zöpfen unausweichlich. Bildungsminister Rüttgers verkündete dementsprechend auf der Jahreshauptversammlung der Hochschulrektorenkonferenz im April 1997 feierlich: »Humboldts Universität ist tot!« (Rüttgers 1998) und brachte dadurch unmissverständlich zum Ausdruck, dass man nun nach völlig neuen Regeln spielte und ein neues Zeitalter in der Hochschulpolitik in Deutschland angebrochen war.[11] Tatsächlich wurden die wegweisenden Neuerungen der vierten Änderung des Hochschulrahmengesetzes zunächst allerdings kaum diskutiert, entsprechend geschah in der Folgezeit des rhetorischen wie legislativen Paukenschlags erst einmal wenig. Man musste auf die Initiative der für die Umsetzung zuständigen Landesministerien sowie der für die Angelegenheiten der Hochschulpolitik maßgebliche KMK warten und setzte auf die Eigendynamik des Wettbewerbs zwischen den alten und neuen Studienabschlüssen (Witte 2006: 174). Aller Erwartung nach würde das eine langwierige und zähe Angelegenheit werden, für die in den Augen des Bildungsministers keine Zeit blieb. Die Gelegenheit für weitreichende Reformen war seiner Meinung nach gerade jetzt günstig und die Erkenntnis schon überreif, dass man das Hochschulsystem dringend für das 21. Jahrhundert bereit machen musste (Rüttgers 1997: 7).

Ein überraschender Vorstoß aus unerwarteter Richtung

Ohne seine Kolleg*innen in den Bundesländern zu informieren, fuhr Rüttgers 1998 nach Paris, wo er gemeinsam mit den Bildungsminister*innen von Frankreich, Italien und Großbritannien die europäische Öffentlichkeit gleich in zweierlei Hinsicht mit der Sorbonne-Erklärung überraschte. Zum einen ging die Initiative zur Zusammenarbeit in der Hochschulbildung plötzlich von den Mitgliedsstaaten aus, aus deren Reihen zuvor viel Skepsis an einer gemeinsamen Sache auf diesem Gebiet gekommen war. Eingeladen hatte der französische Bildungsminister Claude Allègre, der wie Rüttgers in Deutschland im eigenen Land geplante Reformen durchsetzen wollte und gleichzeitig nach eigenen Angaben mit der gewachsenen Vormachtstellung der Europäischen Kommission sowie mit der Wirtschaftsorientierung in Bildungsfragen zu brechen hoffte (Witte 2006: 122f.). Zum anderen war auch das angesichts der bisherigen Entwicklungen bemerkenswert: Gleich der zweite Satz der Erklärung proklamierte, »daß Europa nicht nur das Europa des Euro, der Banken und der Wirtschaft ist; es muß auch ein Europa des Wissens sein« (Sorbonne-Erklärung 1998: 1). Diese Trennung in ein Europa der Wirtschaft und ein Europa des Wissens

11 Die Humboldt'sche Universität meint dabei die traditionelle Ausgestaltung der deutschen Universitäten ab 1810, die durch die neuhumanistischen Ideen des Gelehrten und preußischen Kultusministers Wilhelm von Humboldt geprägt war, wie auch der Beitrag von Fabian Reinold in diesem Sammelband erklärt.

führte angesichts der dominant gewordenen ideologischen Einbettung von Wissen und Bildung in die Ökonomie (Stichwort wissensbasierte Ökonomie) und deren Bedeutung für den globalen Konkurrenzkampf jedoch nicht weit: Die Minister*innen selbst riefen in den letzten Zeilen der Erklärung alle europäischen Universitäten dazu auf, »die Position Europas in der Welt durch ständig verbesserte und moderne Bildung für seine Bürger zu festigen« (ebd.: 2).

Neben den großen Worten über das »Europa des Wissens« definierten die Nationalstaaten als Ziel einen »offene[n] europäische[n] Raum für Hochschulbildung« (ebd.: 1), der auch später in der Bologna-Erklärung wieder aufgegriffen wurde. In diesem europäischen Hochschulraum sollten der Zugang zum Studium zu jedem Zeitpunkt der Karriere möglich und die »Ausbildung an unseren Hochschulen« (ebd.: 2) weltweit verständlich sein, die Mobilität der Studierenden und »ihre Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt« (ebd.) gefördert sowie vermehrt Fremdsprachen und der Umgang mit Informationstechnologien erlernt werden. Weit von einer Festlegung auf konkrete Maßnahmen entfernt, waren die Absichten und Visionen im Konjunktiv verfasst, wobei vielfach hervorgehoben wurde, welche Entwicklungen sich bereits vollziehen würden. Die Globalisierung und der aus ihr erwachsende wirtschaftliche Konkurrenzkampf blieben dabei als Hintergründe dieser Entwicklungen stets implizit (Nokkala 2007: 241). Ein erfolgsversprechendes Argumentationsmuster, das nicht nur die Unterzeichner*innen der Sorbonne-Erklärung, Rüttgers und die Europäische Kommission zu nutzen wussten, sondern auch in der Bologna-Erklärung wieder Anwendung fand[12]: Die Ziele seien bereits anerkannt, die im Gange befindlichen Entwicklungen werden begrüßt und somit die eigene Agenda verschleiert.

Der Vorstoß der vier Bildungsminister*innen in Paris 1998 kam nicht völlig überraschend, wenn man die Ausgangssituation und den in Brüssel immer wieder geäußerten Willen betrachtet, die Strukturen der tertiären Bildung dem Zeitgeist und neuen Anforderungen entsprechend umzugestalten. Auch inhaltlich war die Erklärung nicht revolutionär. Die Idee der wissensbasierten Ökonomie und ihre regionale Variante des ›Europa des Wissens‹ waren jahrelang genährt und der Weg für eine internationale Kooperation geebnet worden, es musste lediglich die Initiative ergriffen werden. Und tatsächlich brachte man mit der Unterzeichnung dieser ersten Erklärung einen Stein ins Rollen, der noch einige Jahre lang Fahrt aufnehmen und das Studium in Europa grundlegend verändern würde. Obwohl nur die vier Bildungsminister*innen aus Frankreich, Italien, Großbritannien und Deutschland eingeladen worden waren, forderte Allègre seine Amtskolleg*innen

12 Hier wird beispielweise argumentiert, dass ein »Europa des Wissens weitgehend anerkannt« sei und es »in weiten Teilen der politischen und akademischen Welt sowie in der öffentlichen Meinung ein wachsendes Bewußtsein für die Notwendigkeit der Errichtung eines vollständigeren und umfassenderen Europas« gäbe (Bologna-Erklärung 1999: 1).

aus ganz Europa auf, sich der Erklärung anzuschließen. Auch wenn dieser Aufforderung zunächst nur einige wenige Staaten nachkamen, erregte der exklusive Vorstoß so großes Interesse wie Unmut, dass man sich auf Einladung des italienischen Bildungsministers für das Jahr darauf zu einem erneuten Treffen in Bologna verabredete – dieses Mal wurden alle interessierten Länder im Vorfeld beteiligt. So kam es, dass am 19. Juni 1999 in der Aula Magna der Universität Bologna, der ältesten Universität Europas, 29 Bildungsminister*innen (beziehungsweise ihre Stellvertreter*innen) die »Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister« unterzeichneten, die uns heute als Bologna-Erklärung bekannt ist.

Mehr als eine Erklärung

›Bologna‹ ist am Ende aber viel mehr als eine unverbindliche Absichtserklärung, die vor 25 Jahren unterzeichnet wurde. Weit entfernt von einer Reform im Sinne der planvollen Umgestaltung bestehender Verhältnisse kommt ›Bologna‹ eher einer Revolution des Studiums in Europa gleich. ›Bologna‹ ist ein Prozess, der weder – wie so gerne in den verschiedenen Papieren vermittelt – eine unausweichliche Entwicklung darstellte, noch handelte es sich von Beginn an um ein orchestriertes Vorgehen mit klarer Prozessführer*innenschaft. Bevor es zu den Entwicklungen kommen konnte, die heute unter diesem Schlagwort versammelt sind, musste zunächst eine neue Idee der Rolle von Hochschulbildung entstehen, propagiert werden und sich auf der politischen Bühne Europas durchsetzen. Der historische Abriss dieser Vorgeschichte und die darin identifizierbaren wiederkehrenden politischen Narrative und Taktiken gewähren Einblicke in diese sich über mehrere Jahrzehnte entwickelnde Idee, die sich gerade in Deutschland auch in anderen Reformen zeigte.

Die Nachkriegsjahrzehnte waren insgesamt geprägt von wachsenden innereuropäischen Verflechtungen, die zunächst vor allem auf die wirtschaftliche Zusammenarbeit abzielten. Imperative der überstaatlichen Kooperation standen interessanterweise im direkten Zusammenhang mit solchen der Konkurrenz im globalen Standortwettbewerb: Aus allen Papieren dieser Zeit liest sich in und zwischen den Zeilen die Notwendigkeit einer besseren internationalen Wettbewerbsfähigkeit heraus. Die in den 1960er Jahren aufkommenden und in den nachfolgenden Jahrzehnten zunehmend populären Humankapitaltheorien postulierten einen Zusammenhang zwischen Bildungsgrad und Wirtschaftswachstum. In der Folge setzte sich die Vorstellung einer zunehmend wissensbasierten Ökonomie durch. Daraus wurde im Zuge des europäischen Integrationsprozesses eine für die nachfolgenden Entwicklungen entscheidende Idee abgeleitet, die zunehmend an Kontur gewann: Vor allem im rohstoffarmen, aber wissensreichen Europa müsse man sich aufgrund der geopolitischen Ausgangslage in wirtschaftlichen Fragen zusammentun, um zunächst mit dem Ostblock, später mit Japan und China, immer aber mit

den USA mithalten zu können. Innovation und Bildung seien dabei Schlüsselfaktoren für die wirtschaftliche Prosperität der europäischen Staatengemeinschaft, weshalb man auch auf diesem Gebiet zusammenarbeiten sollte, um im globalen Wettbewerb nicht das Nachsehen zu haben. Wesentliches Argument war stets, dass die Entwicklung unausweichlich sei und man nur durch eine rasche Anpassung der Hochschulbildung an die Erfordernisse der wissensbasierten Ökonomie die eigene internationale Wettbewerbsfähigkeit aufrechterhalten beziehungsweise die Zukunft Europas sichern könne.

Es brauchte einige Jahrzehnte und die Anstrengung vielzähliger Akteur*innen, bis diese Narrative Eingang in die Gestaltung des Studiums in Europa finden konnten. Zunächst mussten überhaupt erst einmal Ideen entwickelt werden, wie die Bildungssysteme und Hochschulen ihrer neuen Rolle gerecht werden könnten und wie eine europäische Zusammenarbeit auf diesem Gebiet aussehen sollte. Gleichzeitig brauchte es die Bereitschaft von Seiten der Mitgliedsstaaten, sich an dieser Entwicklung zu beteiligen. Vor allem die Europäische Kommission hatte immer wieder auf die Vision einer Zusammenarbeit in Fragen der Hochschulbildung hingearbeitet, aber erst die Initiative der Nationalstaaten brachte den lang vorbereiteten Durchbruch. Auch für die sich in mehreren Ländern in den 1990er Jahren abzeichnenden nationalen Reformbestrebungen im Bildungswesen, welche sich auf die gleichen Narrative stützten wie die Europäische Kommission, waren die Treffen in Sorbonne und Bologna eine Art Katalysator. Nun konnten die Reformeifrigen zur dringend gebotenen Anpassung des Bildungssystems an die Erfordernisse der Wissensökonomie nicht nur auf internationale Tendenzen verweisen, sondern auch auf die in Gang gesetzte innereuropäische Dynamik in der Bildungspolitik.

Der aus der Bologna-Erklärung erwachsene sowie weiter voranschreitende Bologna-Prozess samt korrespondierenden nationalstaatlichen Reformen kann in seiner Reichweite für die Hochschulbildung in Europa kaum unterschätzt werden und hat beachtliche Dimensionen angenommen. Heute umfasst er 49 Staaten und über 38 Millionen Studierende (Europäische Kommission 2020: 9). Auch wenn ihre Bildungs- und Innovationspolitik die EU bis heute entgegen ihrem erklärten Ziel nicht »zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt« (Europarat 2000) gemacht hat, zeigt sich die Europäische Kommission in ihrem Umsetzungsbericht zum Bologna-Prozess zufrieden und postuliert:

> »Nur wenige, die im Hochschulsektor tätig sind, würden die These bestreiten, dass die Zusammenarbeit mit einer Gemeinschaft von politischen Entscheidungsträgern und Interessenvertretern über nationale Grenzen hinweg die beste Chan-

ce für Europa und den Rest der Welt darstellt, Fortschritte zu erzielen [Übers. d. Verf.]«[13] (Europäische Kommission 2020: 11).

Das Narrativ nährt sich im Rückblick weiter selbst: So wie es ist, musste es werden. Ein auf zwischenstaatlicher Kooperation begründetes ›Europa des Wissens‹ mit einer zukunftsfähigen Hochschulbildung war schließlich die beste Chance, um in der Welt weiter eine führende Rolle zu spielen und die Speerspitze des ›Fortschritts‹ zu werden. Wenn man die Berichte und Papiere der Jahrzehnte vor der Bologna-Erklärung und zur Zeit ihrer Unterzeichnung betrachtet, scheint dieser Fortschritt hauptsächlich als ein ökonomischer verstanden worden zu sein. Stellt sich abschließend nur die Frage, wer dann von der Fortschrittlichkeit profitiert.[14]

Vielleicht würden Studierende die von der Kommission aufgestellte These bestreiten, aber dazu müssten sie zunächst etwas über die politischen Bedingungen ihres eigenen Studiums beigebracht bekommen. Ohne dass die allermeisten der über 38 Millionen Studierenden in ihrem Studium jemals etwas darüber erfahren, haben ›Bologna‹ und das damit verbundene Bildungsverständnis weitreichende Auswirkungen auf ihre Lebensrealität. In den über die Jahrzehnte geschaffenen Narrativen und den ihnen entsprechend reformierten nationalen Bildungssystemen werden die Studierenden größeren politischen Zielen untergeordnet und zu Humankapital, das die Wettbewerbsfähigkeit ihres Landes und gleich ganz Europas aufrechterhalten soll. Ungeachtet der Fragen, ob sie selbst zu den Profiteur*innen des Fortschritts gehören oder diesen befürworten, wurden sie erfolgreich in seinen Dienst gestellt.

Literaturverzeichnis

Bain, Olga/Cummings, William (2022): »Higher Education in the Era of Knowledge Economy«, in: Aarrevaara, Timo/Finkelstein, Martin/Jones, Glen A./Jung, Jisun (Hg.), Universities in the Knowledge Society. The Nexus of National Systems of Innovation and Higher Education, Cham: Springer, S. 33–48.

Bologna-Erklärung (1999): »Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999«, online unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bologna_1999.pdf, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.

13 »Few working in the higher education sector would contest the proposition that working with a community of policy-makers and stakeholders across national boundaries represents the best chance for Europe and the rest of the world to advance.«

14 Dass die besten Chancen für Europa schwerlich jemals die besten Chancen für den Rest der Welt bedeutet haben, zeigen dekoloniale Theorien auf. Eugenia Winter verdeutlicht das in Bezug auf die akademische Welt eindrücklich in ihrem Beitrag in diesem Sammelband.

De Wit, Kurt/Verhoeven, Jef C. (2001): »The higher education policy of the European union: with or against the member states?« Löwen: Centre for Sociological Research der KU Leuven, online unter: https://lirias.kuleuven.be/retrieve/341591, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.

Diebolt, Claudia/Hippe, Ralph/Jaoul-Grammare, Magali (2019): »Bildungsökonomie. Eine Einführung aus historischer Perspektive«, Wiesbaden: Springer.

Europäische Kommission (1994): »Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert. Weißbuch«, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, online unter: https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/0d563bc1-f17e-48ab-bb2a-9dd9a31d5004, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.

Europäische Kommission (1997): »Mitteilung der Kommission. An den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Für ein Europa des Wissens«, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, online unter: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:51997DC0563&from=PL, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.

Europäische Kommission (2018): »The EU in support of the Bologna Process«, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Union, online unter: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e437d57d-5e32-11e8-ab9c-01aa75ed71a1, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.

Europäische Kommission (2020): »The European Higher Education Area in 2020. Bologna Process Implementation Report«, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Union, online unter: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c90aaf32-4fce-11eb-b59f-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-183354043, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.

Europarat (1997): »Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region [Lissabon-Konvention]«, Lissabon, online unter: https://rm.coe.int/168007f2e5, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.

Europarat (2000): »Schlussfolgerungen des Vorsitzes [Lissabon-Strategie]«, Lissabon, online unter: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.

Götze, Nicolai (2022): »Higher Education and the Knowledge Economy: Economic Higher Education Policies and the Persistence of the German Research and Development System«, in: Aarrevaara, Timo/Finkelstein, Martin/Jones, Glen A./Jung, Jisun (Hg.), Universities in the Knowledge Society. The Nexus of National Systems of Innovation and Higher Education, Cham: Springer, S. 237–256.

Janne, Henri (1973): »For a Community policy on education«, Bulletin of the European Communities, Supplement 10/73, online unter: http://aei.pitt.edu/5588/1/5588.pdf, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.

Kauppinen, Ilkka (2014): »The European Round Table of Industrialists and the restructuring of European higher education«, in: Globalisation, Societies and Education 12(4), S. 498–519.

Lahner, Alexander (2011): »Bildung und Aufklärung nach PISA«, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nokkala, Terhi (2007): »The Bologna Process and the Role of Higher Education: Discursive Construction of the European Higher Education Area«, in: Enders, Jürgen/Jongbloed, Ben (Hg.), Public-Private Dynamics in Higher Education: Expectations, Developments and Outcomes, Bielefeld: transcript, S. 221–246.

Rüttgers, Jürgen (1997): »Hochschulen für das 21. Jahrhundert [Strategiepapier]«, Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

Rüttgers, Jürgen (1998): »Die Rolle der Hochschulen auf dem Weg zur Wissensgesellschaft«. Ansprache auf der Jahresversammlung 1997 der Hochschulrektorenkonferenz in Siegen, online unter: https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/die-rolle-der-hochschulen-auf-dem-weg-zur-wissensgesellschaft-ansprache-von-bundesminister-dr-ruettgers-in-siegen-804342, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.

Sorbonne-Erklärung (1998): »Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung«, online unter: https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/1998_sorbonne-erklaerung.pdf.download.pdf/1998_sorbonne-erklaerung.pdf, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.

Walter, Thomas (2006): »Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik«, Wiesbaden: Springer VS.

Witte, Johanna (2006): »Change of degrees and degrees of change: Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process«, Enschede: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) der Universität Twente, online unter: https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=34697, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.

Organisierte Halbbildung – Unorganisierter Widerstand?

Schummeln im Studium nach Bologna

Nadia Abd El Hafez, Armin Günther, Bernd Piening

> »Am meisten Sorgen sollten sich die Menschen um die Schüler machen, die nicht schummeln. Sie sind diejenigen, die ihre Unterdrückung verinnerlicht zu haben scheinen und denen möglicherweise die notwendigen Fähigkeiten fehlen sich zu organisieren und zu protestieren, um sich gegen den Machtmissbrauch der Leitungsorgane zu wehren [Übers. d. Verf.].«[1]
> *Cevin Soling, 2015*

Als das Bologna-System Anfang der 2000er Jahre an deutschen Hochschulen eingeführt wurde, formierte sich breiter studentischer Protest dagegen. Seinen Höhepunkt erreichte er 2008/2009 in Form einer Protestwelle, die sich – neben der Einführung von Studiengebühren – gegen die umfassenden Veränderungen richteten, die die Bologna-Reform bereits mit sich gebracht hatte. Dazu gehörten der Bachelor als erster berufsqualifizierender Regelabschluss getrennt vom weiterführenden Master-Abschluss, der starke Fokus auf die benoteten Prüfungen im Studium sowie umfangreiche Formalisierungen in Form der Modularisierung und der Einführung von Leistungspunkten. Durch diese Umstellungen wurde der Fokus vom selbstorganisierten Lernen auf Kontrolldichte gelenkt, mit der ein erhöhter Leistungsdruck einherging, etwa durch die Einführung von Anwesenheitspflichten oder Verknappung der Master-Plätze für Bachelor-Absolvent*innen samt hohen Zugangsvoraus-

1 »People should be most concerned about the student who does not cheat. They are the ones who appear to have internalized their oppression and might lack the necessary skills to rally and lobby against abuses of power that are perpetrated by governing bodies.«

setzungen. Insbesondere aber das »studienbegleitende Prüfen«, also regelmäßige benotete Leistungskontrollen, die alle in die Abschlussnote eingehen, erhöhten den Leistungsdruck und wurden als »Prüfungsinflation« und »Verschulung« kritisiert (Winter 2015). Befürchtet wurde von den Protestierenden, dass durch diese Reformen eine

> »verschulte Ausbildung ohne akademische Tiefe geschaffen [werden würde], die in der kurzen Studienzeit nicht angemessen für einen Beruf, geschweige denn für die Wissenschaft qualifizieren könne. Überhaupt leide die Wissenschaftsorientierung des Studiums, weil die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen am Arbeitsmarkt (›employability‹) zu stark betont werde. Kurz: Man verabschiede sich endgültig vom Humboldt'schen Ideal der Bildung durch Wissenschaft und der Einheit von Forschung und Lehre.« (Ebd.)

Seit dem anfänglichen Aufschrei gegen die Reform wurden die Proteste jedoch immer weniger und unbedeutender. Heute stellt das vor 15 Jahren von Studierenden noch breit kritisierte Bologna-System den mehrheitlich unhinterfragten Status Quo dar. Eine Alternative zu ihm ist für die heutigen Studierenden, die nur das Studium im Bologna-System kennen, kaum mehr vorstellbar. Doch warum ist das so? Warum haben die Proteste so stark abgenommen, obwohl all das Realität geblieben ist, was vor einigen Jahren noch so breit kritisiert wurde?

Dies hat – wie wir im Folgenden argumentieren werden – in unseren Augen damit zu tun, dass sich aufgrund der äußeren Zwänge und Ausgestaltung des Studiums eine neue Sichtweise auf das Studium durchgesetzt hat, die es als eine individuell möglichst effizient zu bewältigende Übergangsphase auf dem Weg in das Berufsleben versteht. Gleichzeitig ist der Wunsch nach einem selbstbestimmten, interessengeleiteten Studium auch heute noch groß. Dieser bleibt allerdings durch die Ausgestaltung des Studiums und die mit ihm einhergehenden ökonomischen Zwänge unerfüllt. In der daraus erwachsenden widersprüchlichen Situation entwickeln die Studierenden individualisierte Umgangsformen mit ihr, denen dennoch eine Kritik der Umstände zugrunde liegt und die als Protestformen begriffen werden können. Eine solche Bewältigungsstrategie stellt das Schummeln dar, verstanden als das Unterlaufen von Anforderungen und Regeln des Studiums. Anhand einer Untersuchung der Schummelpraktiken wollen wir im Folgenden zeigen, dass die Studierenden auch weiter Kritik an den geschaffenen Studienbedingungen üben, diese jedoch nicht mehr so sichtbar ist, weil sie weniger organisierte Formen angenommen hat als noch bei den Studierendenprotesten der 2000er Jahre. Dazu analysieren wir zunächst die widersprüchliche Ausgangssituation der Studierenden, blicken dann anhand von qualitativen Interviews auf von Studierenden berichtete Schummelpraktiken und werden diese abschließend als eine Form der »privatisier-

ten Widerständigkeit [Übers. d. Verf.]«[2] (Roe 2022: 6) diskutieren sowie ihr politisches Potenzial beleuchten.

1. Die widersprüchliche Ausgangssituation von Studierenden

Der Hochschulforscher Martin Winter stellt fest, dass die reformierte Art des Studierens Hand in Hand mit einem allgemeinen »Wechsel der Studiermentalität« ging (Winter 2015). Laut einer Studie zu Erfahrungen von Bachelor-Studierenden (Bargel et al. 2009) führte dies dazu, dass ein selbstorganisiertes Lernen und die Auseinandersetzung mit (kritischen) Inhalten immer weiter an Relevanz verloren haben. Ihren Platz nimmt der Fokus von Studierenden (sowie Dozierenden) auf gute Noten, die Berufsvorbereitung und das Streben nach einem schnellen Abschluss ein (Winter 2015). Die Studierenden haben ihre Mentalität an die neuen Bedingungen angepasst:

> »Die starke Strukturierung des Studiums ermuntert zur Entwicklung von Strategien effizienten Studierens auf Kosten jener ›antizipierten Mündigkeit‹ (Habermas 1966) der Studierenden, die unter traditionellen Bedingungen ihre akademische Freiheit konstituierte und individuelle Lernwege ermöglichte. Das neue Studiensystem befördert so eine instrumentelle Studienmotivation, deren Ziel nicht Reflexion, sondern Anpassung und Optimierung ist.« (Bloch 2009: 304)

Die mit der Bologna-Reform verbundenen Entwicklungen werden aus der Sicht der Studierenden dabei nicht zwangsläufig negativ gedeutet. Angesichts gewachsener Unsicherheit über die Zukunft wächst das »stille Bündnis von Prekarisierungsdrohung und Anwendungsversprechen«, wie es der Erziehungswissenschaftler Franzjörg Baumgart (2009: 97) nennt. Obwohl die Angst vor dem Taxifahren alt ist, wird sie doch durch das wachsende Qualifizierungsniveau, die zunehmende Unstetigkeit von Erwerbsbiographien und die Flexibilisierung der Arbeitsmärkte neu geschürt. Den Studierenden wird immer wieder nahegelegt, dass ein schneller Abschluss als effiziente Vorbereitung auf dem Arbeitsmarkt die beste Antwort auf die Unwägbarkeiten der Zukunft ist. Besonders für Studierende aus der Arbeiter*innenklasse verspricht ein abgeschlossenes Hochschulstudium ein höheres Einkommen als das der Eltern und prestigeträchtige und körperlich weniger anstrengende Jobs. Es lässt sich feststellen, dass das Bologna-System somit nicht in direktem Widerspruch zu den Erwartungen stehen muss, die Studierende angesichts der äußeren Bedingungen an ihr Studium stellen. Dieser Umstand erklärt auch das, was der Politikwissenschaftler Julian Schenke als »verhalten optimistische, bisweilen defensiv anmu-

2 »privatized resistance«

tende Haltung« in Bezug auf das (hochschul-)politische Engagement Studierender bezeichnet, die auf der weiterhin bestehenden »Verfügbarkeit attraktiver Karrierewege« durch ein Studium gründet (Schenke 2018: 27).

Der Wandel der Studiermentalität bedeutet allerdings nicht, dass die Studienbedingungen und -inhalte unhinterfragt akzeptiert werden. Vielmehr lässt sich aus unseren Interviews schließen, dass sich auch heute viele Studierende ein an ihren inhaltlichen Interessen orientiertes Studium mit einem Fokus auf forschendes Lernen wünschen. Dem stehen die immer weiter steigenden Kosten für das Studium[3] bei kaum wachsenden und an die Regelstudienzeit gekoppelten BAföG-Sätzen entgegen, zusammen mit dem starken Leistungsdruck durch die vielen Prüfungen und dem Konkurrenzkampf um die mitunter wenigen gutbezahlten Jobs und Promotionsstellen nach dem Studium. Eigene Interessen zu verfolgen und sich über das für die Prüfung relevante Hinausgehende zu engagieren ist in diesem Modus des Studierens nur schwer möglich, da es »die Individuen veranlassen [könnte], sich weniger effizient zu verhalten und ihr Studium ›verlangsamen‹ [würde]« (Schulmeister/Metzger 2011: 34). Ein längeres Studium muss man sich erst einmal leisten können und Überschreitungen der Regelstudienzeit werden im Konkurrenzkampf um zukünftige Stellen häufig als Hindernis für die Arbeitsmarktfähigkeit begriffen. Zusammenfassen lässt sich diese Situation unter dem Begriff der »Neoliberalen Halbbildung« – so bezeichnet der Sozialwissenschaftler Alex Demirović den Umstand, dass die Bildung an den zunehmend von Wettbewerbslogiken dominierten und bürokratischen Universitäten nur noch Mittel zum Zweck des Abschlusses ist (Demirović 2015: 49).

Die Studierenden stehen also aktuell vor einer widersprüchlichen Ausgangslage: Einerseits passt das Bologna-Studium durch seinen intensiven Fokus auf die Arbeitsmarktfähigkeit (Employability) zu ihren Vorstellungen davon, was es bezwecken soll, anderseits sind sie mit ihm überfordert und verbleiben inhaltlich unerfüllt. Deshalb lehnen sie sich individuell gegen das strategische, pragmatische und effiziente »ökonomisierte Studium« (ebd.: 52f.) auf, um es für sie ertragbarer oder flexibler zu gestalten (Bloch 2009). Dieses Auflehnen geschieht unserer Untersuchung nach in Form der alltäglichen Praktiken von etwas, das alle Studierenden kennen, aber nur selten als widerständige Praxis begreifen: den alltäglichen Entziehungen und kleinen Schummeleien, die insbesondere durch die voranschreitende Verschulung des Studiums fast schon notwendig gemacht und ermöglicht werden. In unserer Analyse zeigt sich, dass sich das Schummeln, also das Simulieren

3 Studierende müssen vermehrt neben dem Studium arbeiten und sind auf BAföG-Zahlungen angewiesen, die an die Regelstudienzeit gekoppelt sind, da die finanzielle Unterstützung durch die Eltern entweder nicht möglich ist oder für diese eine substanzielle Investition darstellt. Genauer führt Andreas Keller dies in seinem Beitrag in diesem Sammelband aus.

und übertriebene Darstellen eigener Leistungen,[4] als Alltagspraxis durch sämtliche Studienfächer und Semester zieht. Mit diesem Text wollen wir die vielfältigen Praktiken des Schummelns und die Gründe für ihren Einsatz in den Fokus rücken, da sie Handlungen darstellen, die sich im weitesten Sinne gegen die Ansprüche, Normen und Bedingungen[5] des Studiums richten. Wir argumentieren, dass das Schummeln als *privatisierte Widerständigkeit* (Roe 2022: 6), also eine individuelle, meist unorganisierte und nicht dezidiert politische, aber dennoch gegen die Normen des Bologna-Systems gerichtete – bewusste oder unbewusste – Praxis, aufgefasst werden sollte. Um diese These auf einer faktischen Grundlage diskutieren zu können, haben wir zwölf leitfadengestützte qualitative Interviews mit Studierenden aus verschiedenen Städten und Studiengängen[6] geführt, sie nach Schummel-Praktiken befragt sowie den Motivationen und Gründen sie anzuwenden.

2. Eine Analyse der Schummelpraktiken unter Bologna-Bedingungen

Zunächst ließ sich feststellen, dass ausnahmelos alle unsere Interviewpartner*innen über Methoden verfügen, mit denen sie die Vorgaben des Bologna-Systems umgehen. Werfen wir also einen Blick auf ebenjene Schummelpraktiken, von denen unsere Interviewpartner*innen berichteten.

---

4 »Wir haben es hier nicht mit einem direkten Vergleich der Arbeitsleistung oder der Ergebnisse von Arbeitnehmern zu tun, sondern mit der im ›Audit‹, im Prüfungswesen generierten Repräsentation dieser ›Performance‹ oder dieses Outputs. Hier kommt es zu einem unvermeidlichen Kurzschluss und die Arbeit richtet sich auf das Generieren und das Beschönigen dieser Repräsentationen anstatt auf die offiziellen Ziele der Arbeit selbst.« (Fisher 2013: 52)

5 Als Synonym für »widerständig« lassen sich die Wörter »aufmüpfig«, »rebellisch«, »ungehorsam«, »trotzig« oder »unbotmäßig« verwenden (»widerständig«, in: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, online unter: https://www.dwds.de/wb/widerst%C3%A4ndig, zuletzt aufgerufen am 23.04.2024), welche allesamt auf die in den Interviews beschriebenen Situationen passen.

6 Im Zuge unserer empirischen Untersuchung sprachen wir mit 12 Studierenden, die an unterschiedlichen Hochschulen (Münster, Hannover, Ingolstadt, Heidelberg, Frankfurt a.M., Berlin, Köln und Darmstadt) und in verschiedenen Fachdisziplinen (Lehramt, Betriebswirtschaftslehre [BWL], Informatik, Chemie, Biowissenschaften, Umweltwissenschaften, Molecular Life Sciences [MLS], Soziologie, Philosophie, Ethnologie und Politikwissenschaften [PoWi]) studieren oder studiert haben. Dabei waren die meisten Befragten zum Zeitpunkt des Interviews gerade mitten im oder am Ende vom Bachelor- beziehungsweise Master-Studium. Eine Person stand bereits am Anfang ihrer Promotion und zwei weitere haben ihr Studium abgeschlossen. Entsprechend lag der Studienstart der Interviewpartner*innen zwischen 2009 und 2021. In der Ergebnisdarstellung bleiben die interviewten Personen anonym. Jedoch lässt sich bezogen auf Personenangaben erwähnen, dass etwas mehr als die Hälfte weiblich und zum Interviewzeitpunkt zwischen 22 und 32 Jahre alt war.

Zu diesen Praktiken gehört, Texte von anderen oder von Künstlicher Intelligenz schreiben zu lassen:

> »Bei vielen Informatikstudierenden gibt es so eine enorme Schreibfaulheit, sodass die eigentliche Arbeit daraus besteht, sich Argumentationsketten auszudenken, Quellen dafür herauszusuchen und eine Struktur in Stichpunkten Künstlicher Intelligenz zu geben und das dann schreiben zu lassen.« (Informatik B.Sc.)

Ein Befragter beschrieb, ganze Hausarbeiten aus dem Internet kopiert und als eigene Prüfungsleistung eingereicht zu haben, andere gaben Hausarbeiten von Kommiliton*innen unverändert unter eigenem Namen ab.

> »Manchmal haben andere Leute Passagen für Hausarbeiten geschrieben, mit dem eigenen Namen drunter. Und ich habe auch schon eigene, in einem anderen Kontext geschriebene Hausarbeiten nur leicht abgeändert auch für ein anderes Seminar abgegeben.« (Soziologie M.A.)

Ähnliche Praktiken werden auch in naturwissenschaftlichen Fächern genutzt. So zählt es unter unseren Gesprächspartner*innen beispielsweise als weit verbreitete Praktik, Versuchsprotokolle oder Laborproben von anderen zu übernehmen und als die eigenen auszugeben:

> »Zwei Kommiliton*innen konnten synthetisieren, beim Rest ist das Experiment komplett durchoxidiert, und dann haben wir uns halt von denjenigen, bei denen es irgendwie stabil war, das Präparat geholt.« (Chemie M.Sc.).

Ebenfalls wurde in Klausuren gespickt, wobei eine Interviewpartner*in berichtet, dass dies ihren Studienabschluss überhaupt erst ermöglicht hat:

> »In Sprachprüfungen wäre ich ohne Spicken niemals weitergekommen. Am entspanntesten ging das natürlich während der Onlinelehre in Corona-Zeiten, wo ich einfach alle Vokabellisten neben mir liegen hatte während der Prüfung.« (Ethnologie B.A.)

Stark verbreitet ist schließlich auch das Austricksen von Dozierenden für den Erhalt von Teilnahmenachweisen in Seminaren oder das Schwänzen von Seminaren und Vorlesungen.

> »Ich habe in einigen Seminaren keine Teilnahmeleistung abgegeben und als der Dozent am Ende dann nachgefragt hat, habe ich so getan, als hätte ich es ihm bereits gegeben – obwohl das nicht stimmte.« (Philosophie B.A.)

Dabei unterstützen die Studierenden sich beim Schummeln regelmäßig gegenseitig:

> »Da gingen immer Listen rum, und wenn ich keine Zeit hatte für Seminare, habe ich mich einfach von Kommiliton*innen eintragen lassen.« (Umweltwissenschaften M.A.)

Interessant ist auch, dass sogar Dozierende manchmal beim Schummeln unterstützen. Ein Interviewpartner berichtet zum Beispiel davon, dass die prüfungsrelevanten Fragen und Inhalte so vorgegeben wurden, dass man quasi nur bestehen konnte:

> »Wir hatten teilweise auch Dozenten, die uns im Endeffekt vorher haargenau gesagt hatten, was Inhalt der Abschlussprüfung wird. Ja, ich habe zumindest das Gefühl, dass auch viele von der Uni selber das eigentlich gar nicht so cool fanden mit den Klausuren. Aber sie haben sich an den Rahmen gehalten, weil es war halt so, es musste halt so sein.« (Lehramt B.A.)

Auch stießen wir in den Interviews immer wieder auf Praktiken, mit denen zwar die Prüfungsordnungen und damit die formalen Regeln des Studiums ausgetrickst werden, jedoch mithilfe von erlaubten Mitteln. Dazu gehört die strategische Nutzung von Zweitversuchen, das Schieben von Klausuren oder Abgabefristen auf einen späteren Zeitpunkt oder das Erbringen von absoluten Minimalleistungen. Bei einem Interviewpartner sah Letzteres dann so aus:

> »[…] häufig entwickelt sich dann so ein Seminar, das ich sehr stiefmütterlich behandele: Wo ich teilnehme, ab und zu vielleicht mal noch in die Texte rein lese, aber im Endeffekt nur da drinsitze und versuche, meine Klappe zu halten.« (Soziologie M.A.)

Neben den konkreten Praktiken des Schummelns haben wir unsere Interviewpartner*innen auch nach den Gründen und Motivationen für diese gefragt. Warum greifen sie zu diesen Mitteln und studieren nicht vorgabengetreu? Tatsächlich ist das Schummeln vielfach auf die zu hohen Leistungsansprüche des Studiums beziehungsweise auf die damit einhergehende Überforderung zurückzuführen. Das zeigt sich beispielhaft daran, dass die Kraft eines/r Interviewten nicht ausreicht, um alle Anforderungen erfüllt werden können, weil diese zu hoch sind:

> »Ich hatte immer diese Vorlesungen um acht Uhr morgens, und wenn ich dann aber am Abend davor total lange das blöde Protokoll geschrieben hatte, dann ging es mir einfach körperlich nicht mehr gut und dann bin ich nicht hingegangen.« (MLS B.Sc.)

Neben dem nicht erfüllbaren Leistungsdruck schummeln unsere Gesprächspartner*innen in den allermeisten Fällen, weil sie Teile ihres Studiums als irrelevant und überflüssig für die spätere berufliche Qualifizierung oder Erlangung von Leistungsnachweisen wahrnehmen oder auch einfach für inhaltlich uninteressant und langweilig halten. Als Konsequenz wird vorrangig Arbeit in die Seminare oder Vorlesungen gesteckt, welche die Befragten interessieren, während in den als irrelevant wahrgenommenen, aber dennoch verpflichtenden Veranstaltungen die oben genannten Schummelpraktiken angewandt wurden. So erzählte eine Interviewpartner*in aus den Kulturwissenschaften:

> »Es ist schon die Leistungsanforderung, also die passt halt nicht zu dem, was ich später mit dem Studium machen möchte. Und dann zieht man sich bei dem, was einen nicht interessiert, halt so gut es geht raus.« (Ethnologie B.A.)

Hier zeigt sich auch, dass beide Aspekte – fehlendes Interesse und zu hoher Leistungsdruck – bei unseren Interviewpartner*innen häufig Hand in Hand gehen. Ähnlich deutlich wird das auch in folgender Aussage:

> »[…] weil ich gemerkt habe, dass ich es vom Energie- und Zeitaufwand – ich muss neben dem Studium auch noch arbeiten – nicht aufrechterhalten kann, mich sowohl mit den Sachen zu beschäftigen, die mich interessieren, und trotzdem weiterhin zu Veranstaltungen zu gehen, die mich nicht interessieren. Und dann habe ich für die uninteressanteren nur noch, sagen wir, das Nötigste gemacht.« (Soziologie M.A.)

Schummeln ist hier also eine Strategie, um sich den strikten und mitunter nur schwer bewältigbaren Studienverlaufsvorgaben zu entziehen und um Zeit für das eigene Studieninteresse zu gewinnen. In den Interviews wurde dabei ebenfalls deutlich, dass das Identifizieren von prüfungsrelevantem und nicht-prüfungsrelevantem Wissen eine wichtige Fähigkeit für das Studieren darstellt und den Modus des Lernens verändert. Passend dazu beschrieb ein Kommilitone, was sich an seiner Art zu Lernen während seines Bachelor-Studiums verändert hat:

> »Es fiel mir zum Schluss wesentlich leichter zu differenzieren: Was ist jetzt wirklich wichtig, oder wird eventuell auch dann in der Klausur erwartet, was man wissen muss, was denen wichtig ist, was die gerne nochmal abfragen wollen und was nicht.« (BWL B.A.)

Auf diese beiden Motive bleiben die Gründe für die Schummelpraktiken jedoch nicht reduziert: So wird neben der inhaltlichen Kritik an Veranstaltungen auch die Didaktik als störend empfundener Grund für das Fernbleiben angegeben:

> »Es gab natürlich auch Dozenten, da hast du gesehen, im Endeffekt rattern die auch nur runter, was auf den Folien steht. Und dann sagst du dir irgendwann: Da brauche ich jetzt auch nicht hingehen.« (Lehramt B.A.)

Andere begründeten ihr Schummeln damit, dass sie im Leben andere Prioritäten wie Lohnarbeit, Freizeit oder Familie setzen wollen oder müssen. Geschummelt wird auch, weil es schlichtweg einfacher sei zu schummeln, als es nicht zu tun, oder weil man dadurch bessere Noten bekomme.

> »Besonders mit ChatGPT lässt sich ein Hausarbeitsaufwand von vielen Stunden schon sehr reduzieren, und das wird dann einfach auch gemacht, ja schon!« (Informatik B.Sc.)

Die meisten von uns interviewten Studierenden finden, dass ein substanzieller Teil ihres Studiums aus sinnlosem Auswendiglernen besteht. So kritisieren sie, dass durch Regelstudienzeit und Leistungsdruck die Möglichkeit zu selbstbestimmtem Lernen verloren gehe, das Studium außerdem zu konkurrenzhaft, arbeitsmarktorientiert, depolitisiert, sinnlos und oberflächlich sei. Spannend ist, dass fast alle Interviewten bemängelten, dass keine Zeit zur Selbstentfaltung bleibe – sowohl diejenigen, die die verstärkte Arbeitsmarktorientierung durch Bologna gutheißen, als auch jene, die diese kritisieren:

> »Dadurch, dass man dieses System von ›Abi, Bachelor, Master, Arbeiten‹ hat, sind alle in meinem Studiengang sehr getrieben gewesen. Da ging es dann vor allem um die Note und nichts anderes. Deshalb sind da Leute gewesen, die waren in der Mitte ihres Bachelor-Studiums und hatten sehr wenig Persönlichkeitsentwicklung und Erfahrungen gemacht und die kannten sich selbst sehr schlecht, und ja, waren auch zum Schluss bei vielen Sachen einfach sehr … unsicher.« (BWL B.A.)

Zu einem schnellen Studium werden besonders diejenigen Befragten getrieben, die den Druck des Bologna-Systems und der vorgegebenen Studienstruktur auf finanziellem Wege zu spüren bekommen. So berichtete eine Interviewpartner*in, die BAföG bezogen hatte, davon, sich aufgrund der sonst wegfallenden Finanzierung an die Regelstudienzeit gehalten zu haben. Dasselbe gilt für einen Gesprächspartner, der dual studiert und dem bei Überschreitung der Regelstudienzeit der Rausschmiss aus seinem Betrieb droht. Ihnen bleibt entsprechend besonders wenig Zeit für Selbstverwirklichung im Studium und darüber hinaus.

Schließlich herrscht bei einigen unserer Interviewpartner*innen auch die Enttäuschung darüber vor, dass das Bologna-Studium schlichtweg nicht dem entspricht, was sie erwartet haben. Dies wird zum Beispiel in der Kritik an überfüllten Seminaren und einer schlechten Betreuung durch Dozierende, Schwierigkeiten

beim Hochschulwechsel oder wenig zielführender Berufsvorbereitung zum Ausdruck gebracht. Es muss betont werden, dass zwar alle Interviewten die Bologna-Mechanismen tendenziell kritisch betrachten, jedoch insbesondere die vorbereitenden Elemente in Bezug auf den Einstieg in das Berufsleben als unabdingbar, alternativlos und daher sinnvoll ansehen. Ein gutes Beispiel für diese ambivalente Beurteilung findet sich in folgender Aussage einer Gesprächspartner*in aus dem M.A. Soziologie:

> »Ja, es sollte natürlich darum gehen, kritisch zu lernen und zu denken und sich mit den Themen, die einen interessieren, einfach frei auseinandersetzen zu können. Und darin schränkt mich das Bologna-System schon ein. Aber am Ende des Tages werde ich danach lohnarbeiten müssen. Und dafür, habe ich das Gefühl, ist es vielleicht nicht schlecht, konkrete Bestandteile im Studium zu haben, die einen irgendwie auf den Job vorbereiten.« (Soziologie M.A.)

Das Gesamtbild aus den Interviews zeigt ein widersprüchliches Verhältnis der Studierenden zu ihrem Studium: So hört man zwar lobende Worte, die sich auf bestimmte Inhalte, Ideen oder Methoden des spezifischen Studienfaches beziehen. Jedoch teilen alle Interviewten ein Unbehagen mit den formalen Ansprüchen und Inhalten ihres Studiums, welche auf die Bologna-Mechanismen zurückgeführt werden können. Die Studienstruktur spielt dabei zwar nicht immer eine wichtige Rolle, da ihre Bedeutung für die individuelle Situation abhängig vom Studiengang, der finanziellen Situation und dem privaten Umfeld der Studierenden ist, stellt aber immer einen negativ besetzten Druckfaktor dar.

3. Das Potenzial von Schummeln als *privatisierte Widerständigkeit*

Die Ergebnisse unserer Interviews zeigen auf, welche Schummelpraktiken besonders verbreitet sind. Das sind unter anderem das Spicken in Klausuren, die Übernahme der Ergebnisse von Kommiliton*innen oder einer Künstlichen Intelligenz sowie das Fälschen von Unterschriften auf Anwesenheitslisten. Die Gründe und Motive für jene Praktiken sind vielseitig. Ihr Einsatz wird etwa mit einem als zu hoch empfundenen Leistungsdruck, fehlendem inhaltlichen Interesse oder mangelnder Qualität in der Lehre begründet. Deutlich wurde jedoch, dass es sich beim Schummeln häufig durchaus um bewusste Reaktionen auf von den Studierenden mitunter kritisierte Elemente des Bologna-Studiums handelt. Ausgehend von diesen Ergebnissen meinen wir, dass das Schummeln als eine Form der *privatisierten Widerständigkeit* (Roe 2022: 6) verstanden werden kann.

In der Wissenschaft wird Schummeln unter dem Begriff »akademische Unehrlichkeit [Übers. d. Verf.]«[7] (ebd.: 2f.) subsumiert und moralisiert. Schummeln wird dadurch vordergründig als individuelles Fehlverhalten behandelt. Ein bekanntes Beispiel hierfür sind die immer wieder skandalisierten Plagiatsfälle in Doktorarbeiten von Personen des öffentlichen Lebens. Der wissenschaftsinterne Diskurs über das Schummeln versäumt es dabei allerdings, strukturelle Gründe für den Einsatz von Schummelpraktiken, wie sie etwa in den Interviews deutlich wurden, anzuprangern und die Ursachen zu adressieren. Auch verhindert die Fokussierung von Schummeln als individuelle und zu verurteilende Fehltritte die Wahrnehmung des Schummelns als eine widerständige Praktik, der eine Kritik an den dieses Verhalten begünstigenden Umständen zugrunde liegt. Da das Schummeln, wie unsere Interviews zeigen konnten, im Studium weit verbreitet ist, kann es sich nicht bloß um ein abweichendes Verhalten von einzelnen unmoralischen Individuen handeln. Geschummelt wird zudem nicht nur zur individuellen Vorteilsnahme. Tatsächlich führt das Schummeln bereits vermehrt dazu, dass sich die Studierenden besser auf die inhaltlichen Aspekte ihres Studiums konzentrieren können, die sie wirklich interessieren. Sie schummeln nicht trotz, sondern wegen ihrer fachwissenschaftlichen Interessen. In anderen Momenten ist das Schummeln schlichtweg eine Notwendigkeit für Studierende, um das Studium angesichts der in ihm geltenden und es begleitenden Bedingungen überhaupt bewältigen zu können. Man könnte dementsprechend sogar postulieren, dass es sich beim Schummeln um eine notwendige Fähigkeit handelt, die sich angehende Wissenschaftler*innen aneignen müssen, um im Output-orientierten Konkurrenzkampf um Stellen und Arbeitsmittel zu bestehen, in dem die Performance und Darstellung von Forschungsergebnissen immer mehr den eigentlichen Inhalt der Forschung ersetzt (AG Arbeitsunsinn 2024). In der Wissenschaft ist das Schummeln so bereits zu einem Geschäftsfeld geworden, das durch den massiven Konkurrenzdruck genährt wird. Nicht nur Ghostwriting ist ein lukratives Geschäft (Else 2023), auch sogenannte *predatory journals* (Grudniewicz et al. 2021), also Fachzeitschriften, die Artikel ohne jegliche Qualitätsabsicherung veröffentlichen oder diese nur simulieren, sowie als *paper mills* bezeichnete Unternehmen, die gefälschte wissenschaftliche Publikationen verkaufen, florieren (Van Noorden 2023).

Nun trägt Schummeln als *privatisierte Widerständigkeit* unseres Erachtens gerade nicht zur Veränderung des Studiensystems bei, sondern stabilisiert es sogar. Einerseits durch die Unsichtbarmachung der dahinterliegenden Kritik und andererseits, weil Schummeln die Funktion hat, irgendwie mit den Studienanforderungen klarzukommen und sie eben nicht zu verändern. Hieraus entsteht in gewisser Weise

7 »academic dishonesty«

auch eine »Komplizenschaft« (Graeber 2017: 35)[8] der Schummelnden mit dem Studium unter Bologna, welches sie gleichzeitig kritisieren. Die Bezeichnung als Komplizenschaft wollen wir nicht als moralischen Vorwurf missverstanden wissen. Vielmehr kann sie verständlich machen, warum Studierende gegen die neoliberale Halbbildung der Bologna-Universität nicht mehr wie Anfang der 2000er Jahre durch öffentlichen und kollektiv organisierten Protest reagieren, sondern durch scheinbar »banale Verhaltensweisen« (Fisher 2020: 434) und unorganisierte Formen politischer Gegenwehr. Schummeln kann dabei organisierten politischen Protest nicht ersetzen, aber dennoch zu einer Repolitisierung des Studiums beitragen: Wenn es enttabuisiert würde, könnte der Austausch zwischen Studierenden über das Schummeln den Charakter der heutigen universitären Lehre und Forschung offenlegen. Und genau diese Sichtbarmachung der Ursachen für das Schummeln könnte zum erneuten Entfachen offener Formen der Kritik am Bologna-System führen.

Zum Schluss wollen wir klarstellen, dass es bei einer so verstandenen Kollektivierung des Wissens über die Schummeltheorie und deren zugehöriger Praxis selbstverständlich nicht darum geht, Schummeln und akademische Unehrlichkeit zu entproblematisieren. Wissenschaftliche Redlichkeit ist eine wichtige Bedingung für den wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt. Doch die reine Feststellung dessen ändert nichts daran, dass im heutigen universitären Ausbildungs- und Wissenschaftssystems aus strukturellen Gründen vielfach geschummelt wird. Anstatt einzelne Personen für ihre Unehrlichkeit zu verurteilen, müssten die dahinter verborgenen Ursachen und Probleme thematisiert werden. Wir glauben, dass ein offener Umgang mit und Austausch über das Schummeln ein Potenzial freisetzen kann, das Studium und die Wissenschaft so zu verändern, dass niemand mehr schummeln muss.

Literaturverzeichnis

AG Arbeitsunsinn (2024): »Arbeitsunsinn an der Universität«, online unter: https://arbeitsunsinn.wordpress.com/, zuletzt aufgerufen am 10.03.2024.

Bargel, Tino/Ramm, Michael/Multrus, Frank/Bargel, Holger (2009): »Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre – eine Zwischenbilanz«, Berlin:

8 »Das wichtigste Kriterium für die Loyalität gegenüber der Organisation ist die Komplizenschaft. Beruflicher Aufstieg beruht nicht auf Verdiensten und auch nicht darauf, der Vetter von jemanden zu sein, sondern in erster Linie auf der Bereitschaft, an die Fiktion zu glauben, der berufliche Aufstieg beruhe auf Verdiensten, obwohl jeder weiß, dass das nicht stimmt. […] So haben Bürokratien schon immer funktioniert.« (Ebd.)

Bundesministerium für Bildung und Forschung, online unter: https://d-nb.info/1191300056/34, zuletzt aufgerufen am 13.03.2024.

Baumgart, Franzjörg (2009): »Keine Rosen ohne Dornen! – Chancen, Risiken und Nebenwirkungen der neuen BA-MA-Studienstrukturen«, in: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hg.), Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 81–94.

Bloch, Roland (2009): »Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis«, Leipzig: Akademische Verlagsanstalt, online unter: https://www.hof.uni-halle.de/dateien/pdf/Flexible-Studierende.pdf, zuletzt aufgerufen am 13.03.2024.

Demirović, Alex (2015): »Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen«, Hamburg: VSA.

Else, Holly (2023): »Multimillion-dollar trade in paper authorships alarms publishers«, in: Nature 613, S. 617–618.

Fisher, Mark (2013): »Kapitalistischer Realismus ohne Alternative? Eine Flugschrift«, Hamburg: VSA.

Fisher, Mark (2020): »K-punk. Ausgewählte Schriften 2004–2016«, Berlin: Edition Tiamat.

Graeber, David (2018): »Bullshit-Jobs: Vom wahren Sinn der Arbeit«, Stuttgart: Klett-Cotta.

Grudniewicz, Agnes/Moher, David/Cobey, Kelly D./Bryson, Gregory L./Cukier, Samantha/Allen, Kristiann/Ardern, Clare/Balcom, Lesley/Barros, Tiago/Berger, Monica/Ciro, Jairo Buitrago/Cugusi, Lucia/Donaldson, Michael R./Egger, Matthias/Graham, Ian D./Hodgkinson, Matt/Khan, Karim M./Mabizela, Mahlubi/Manca, Andrea/Milzow, Katrin/Mouton, Johann/Muchenje, Marvelous/Olijhoek, Tom/Ommaya, Alexander/Patwardhan, Bhushan/Poff, Deborah/Proulx, Laurie/Rodger, Marc/Severin, Anna,/Strinzel, Michaela/Sylos-Labini, Mauro/Tamblyn, Robyn/van Niekerk, Marthie/Wicherts, Jelte M./Lalu, Manoj M. (2019): »Predatory journals: no definition, no defence«, in: Nature 576, S. 210–212.

Noorden, Richard van (2023): »How Big Is Science's Fake-Paper Problem?«, in: Nature 623, S. 466–467.

Roe, Jasper (2022): »Reconceptualizing academic dishonesty as a struggle for intersubjective recognition: a new theoretical model«, in: Humanities and Social Science Communications 9(157), S. 1–7.

Schenke, Julian (2020): »Student und Demokratie. Das politische Potenzial deutscher Studierender in Geschichte und Gegenwart«, Bielefeld: transcript.

Schulmeister, Rolf/Metzger, Christiane (2011): »Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie«, Münster: Waxmann.

Soling, Cevin (2015): »Why I Think Students Should Cheat«, in: Wired, 29.01.2015, online unter: https://www.wired.com/2015/01/think-students-allowed-cheat/, zuletzt aufgerufen am 17.09.2023.

Winter, Martin (2015): »Bologna – die ungeliebte Reform und ihre Folgen«, in: Bundeszentrale für politische Bildung, 31.03.2015, online unter: https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/204075/bologna-die-ungeliebte-reform-und-ihre-folgen/, zuletzt aufgerufen am 12.03.2024.

Das geleitete Studium

Der *Student-Life-Cycle* als Teil der unternehmerischen Hochschule

Matthias Ernst

Seit geraumer Zeit steht die Frage der Studierbarkeit im Zentrum hochschulpolitischer Überlegungen. Von politischer Seite her gibt es schon lange ein mindestens vordergründiges Interesse am Wohl der Studierenden, was die seit 1951 alle vier Jahre herausgebrachte Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerkes zeigt. Die Hochschulen selbst beschäftigen sich spätestens seit der Bologna-Reform intensiv mit der Frage, wie die Studierenden die an sie gestellten Erfordernisse meistern können. In der Bologna-Erklärung einigten sich die unterzeichnenden Staaten darauf, vergleichbare Kriterien und Methoden zur Qualitätssicherung zu erarbeiten (Bologna-Erklärung 1999: 5). Zentrales Element der Qualitätssicherung ist die Akkreditierung von Studiengängen, innerhalb der die Qualität von Studium und Lehre überprüft wird, die in Deutschland bereits 1998 durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz auf den Weg gebracht wurde (Hopbach 2010: 162). Dabei darf nicht unter den Tisch fallen, dass erst die großen Studierendenproteste 2009 die unterschiedlichen Dimensionen von Studierbarkeit – wie genügend Kursplätze, Zeit zur individuellen Vertiefung oder die Finanzierbarkeit des Studiums – öffentlich sichtbar machten. Die seitdem zu beobachtenden Antworten der Universitäten entsprechen kaum den damals von Studierenden aufgestellten Forderungen. Ein Beispiel dafür ist die Konzeption eines *Student-Life-Cycles* als Grundlage zur Verbesserung der Studierbarkeit. In meinem Beitrag soll die Konzeption und Wirkung dieses Ansatzes kritisch beleuchtet werden. Meine Argumentation folgt dabei der Ansicht, dass der *Student-Life-Cycle* ein Instrument ist, das die Bearbeitung von Problemen dem Individuum überantwortet, statt wirksam an den Problemursachen anzusetzen. Damit werden strukturelle Lösungen und reale Verbesserungen der studentischen Lebensverhältnisse verhindert.

Zunahme der Beratungs- und Servicestrukturen für Studierende

Hochschulen beschränken sich seit einigen Jahren nicht mehr darauf, Wissens- und Kompetenztrainings anzubieten, sondern halten Lenkungsstrukturen bereit, die den Studierenden beim Durchleben ihrer Zeit an der Universität zur Seite stehen. Sie betreffen alle Aspekte des Studiums und reichen von den Einführungswochen in das wissenschaftliche Arbeiten über Elemente der Erfolgskontrolle während des Studienverlaufs bis hin zu *Career Centers*, die helfen sollen, den perfekten Übergang in das Arbeitsleben zu schaffen. Ergänzend kommen Angebote für individuelle Coachings und Workshops zur Stressbewältigung und für Lerntechniken hinzu. Zusammengefasst werden diese Angebote und Strukturen im Konzept des *Student-Life-Cycles*. Die Universität präsentiert sich damit als ein Ort, an dem immer die passgenaue Servicestelle zur Verfügung steht, wenn der*die Studierende gerade einmal nicht weiß, welcher Schritt als nächstes folgen soll. Der nachdenkende und neugierige Blick nach rechts und links soll offensichtlich einem angeleiteten Blick nach vorne weichen.

Angebote der Studierendenwerke

Die generelle Beratungslandschaft an Hochschulen ist seit jeher vielfältig, die größten Trägerinnen von Beratungsangeboten sind die bundesweit 57 Studierendenwerke. Von ihnen haben 43 im Jahr 2020 eine psychologische Beratung angeboten und 48 eine Sozialberatung (Deutsches Studierendenwerk 2023a). Je nach Standort können die Angebote sehr umfangreich sein und eine psychologische Beratung, Sozialberatung, Beratung zur Finanzierung des Studiums, Rechtsberatung sowie Beratung für Studierende mit Behinderung, chronischen Krankheiten, mit Kind oder für internationale Studierende beinhalten. Zwar erhalten die Studierendenwerke bereits mit ihrer Verankerung in den Landeshochschulgesetzen ihren Auftrag zur Förderung der sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Belange der Studierenden. Aber es scheint eine Notwendigkeit zur gesellschaftlichen Rechtfertigung für diese Tätigkeiten zu geben: Das Deutsche Studierendenwerk begründet die Beratungsleistungen auf seiner Webseite mit einem positiven Effekt auf die allgemeinen Studienbedingungen und betont, dass dadurch »(Folge-)Kosten für Hochschule und Gesellschaft verringert« würden (Deutsches Studierendenwerk 2023b). Konkret werden folgende Punkte aufgelistet, von denen vor allem die Statistik über erfolgreiche Studienabschlüsse innerhalb der Regelstudienzeit profitieren soll:

> »Förderung einer zielgerichteten Nutzung von Studienangeboten, Verringerung von Krankheits- und Ausfallzeiten, Verkürzung der Studiendauer, Förde-

rung erfolgreicher Studienabschlüsse und Verhinderung von Studienabbrüchen oder -verlängerungen, Erhöhung der Absolventenquote.« (Ebd.)

Das individuelle Wohl der Studierenden wird hierbei nur über den Nutzen für die Hochschulen und den Arbeitsmarkt mitbedacht. Diese Art der Rechtfertigung passt zur stattfindenden Transformation der Hochschulstrukturen hin zu einem manageriellen Modell, in dem die Wissensvermittlung in ökonomischen Kennziffern darstellbar sein muss. Die Hochschulforschung bezeichnet dieses Leitbild als unternehmerische Hochschule. Da ich argumentieren möchte, dass die inneren Logiken des *Student-Life-Cycles* bereits im Konzept der unternehmerischen Hochschule angelegt sind, gebe ich im folgenden Abschnitt eine Einführung in das Modell. Hierbei fokussiere ich mich auf die Hauptmerkmale der Wettbewerbs- und Managementstruktur.

Entstehung der unternehmerischen Hochschule durch Wettbewerb

Im Windschatten der nationalen Umsetzung des Bologna-Prozesses schritt die Ausrichtung der Wissenschafts- und Hochschulpolitik nach ökonomischen Gesichtspunkten in Deutschland deutlich voran, auch wenn dieser Aspekt in der unterzeichneten Bologna-Erklärung noch nicht dominierte (Hartmann 2010: 20). Neoliberale Maßnahmen im Sinne von Strukturen mit privatwirtschaftlicher und wettbewerbsförmiger Logik fielen damals auf fruchtbaren Boden, sowohl innerhalb der Politik als auch innerhalb der Universitätspräsidien. Historisch betrachtet verwundert dies nicht: Die Verflechtung von Wirtschaftsinteressen und einer Zielsetzung von Wissenschaft begann in der neuen Bundesrepublik sehr früh. So schrieb das damalige Bundesministerium für wissenschaftliche Forschung (BMwF) bereits 1965 in seinem ersten »Bundesbericht Forschung«, dass in der modernen Industriegesellschaft die Wachstumsrate der Industrie in großen Stücken von der wissenschaftlichen Entwicklung abhänge (BMwF 1965: 25). Damit begann eine Ausrichtung der Hochschulen auf ihren Beitrag zum Wirtschaftswachstum und eine Orientierung der Studiengangsgestaltung an den vermeintlichen Interessen des Arbeitsmarktes, die eigentlich die Interessen der Arbeitgeber*innen sind. Der Begriff des Humankapitals zeugt davon, nach dem die Aneignung von Wissen nicht mehr zum Selbstzweck geschieht, sondern zum Zwecke der ökonomischen Verwertbarkeit.

Eine wichtige Säule in der Etablierung der unternehmerischen Hochschule war die Schaffung eines Wettbewerbs zwischen allen Hochschulen und Universitäten, indem sie beständig eine Rechtfertigung für Förderungen und die öffentliche Finanzierung liefern müssen. Verschiedene Wettbewerbsfelder bilden dafür den Rahmen, innerhalb derer konkurriert wird (Krücken 2006: 10). Diese Konkurrenz betrifft alle Bereiche der Hochschule und erstreckt sich über die qualifiziertesten Wissenschaft-

ler*innen, die höchste internationale Reputation bis hin zu den besten Studierenden.

Hierbei sind die Studierenden zum einen eine Ware, zum anderen auch Kund*innen, um die jeweils konkurriert wird und die – optimal verwertet – den Universitäten einen Mehrwert einbringen sollen. Dieser Doppelcharakter soll an zwei Beispielen illustriert werden: Viele Bundesländer verbinden ihre Zahlungen an Hochschulen mit Zielvereinbarungen oder Hochschulverträgen, in denen die Anzahl der Studierenden festgehalten wird, die diese in den nächsten Jahren aufnehmen sollen. Gelingt es nicht, die Zahl zu erreichen, droht die Rückzahlung von Geldern. Das Land Bayern etwa schrieb diesen Mechanismus im Sommer 2023 mit der »Rahmenvereinbarung Hochschulen 2023–2027« (Bayerische Staatsregierung 2023: 7) fort. Den Stellenwert als Kund*innen veranschaulichen Studiengebühren. Zwar scheint es für den Moment einen gesellschaftlichen Konsens gegen allgemeine Studiengebühren an öffentlichen Hochschulen zu geben, doch in Form von Studiengebühren für sogenannte Langzeitstudierende oder für ein Zweitstudium bestehen sie in sieben Bundesländern fort. Dazu kommen in zehn Bundesländern Verwaltungsgebühren für die halbjährliche Rückmeldung, die zusätzlich zu dem Betrag für das Studierendenwerk und für ein Semesterticket fällig werden (Studis Online 2023). Studiengebühren verfestigen den Status von Studierenden als Kund*innen der Hochschulen, die eine individuelle Investition tätigen, um daraus Gewinn zu erzielen (Himpele 2014: 211). Anhand beider Beispiele lässt sich nachvollziehen, warum das Hochschulmarketing Studieninteressierte als Zielgruppe, um die im Wettbewerb mit allen anderen Hochschulen konkurriert wird, ausgemacht hat und sie mit Messeständen oder mittels einer direkten Ansprache in sozialen Netzwerken umwirbt. Die Zahl der Studierenden und die Quote der erfolgreichen Studienabschlüsse in Regelstudienzeit sind für Hochschulen Finanzierungsfaktoren geworden.

Den Wettbewerb zwischen den Universitäten befeuerte die Exzellenzinitiative des Bundes 2004. Von Beginn an kommunizierte die Politik, bestätigt von Präsident*innen großer Universitäten, dass Exzellenz unternehmerische Strukturen brauche. Für die zusätzliche staatliche Förderung und die Auszeichnung als Exzellenzuniversität verlangte die Bundesregierung manageriell ausgerichtete Leitungsorgane. In der Hoffnung auf zusätzliche staatliche Mittel für die eigenen unterfinanzierten Hochschulen trieben Hochschulleitungen so bereitwillig die Umstrukturierung zum unternehmerischen Modell voran (Maasen/Weingart 2006: 24f.). Die unternehmerische Hochschule wurde dabei nicht per Gesetz von oben herab verordnet, sondern etablierte sich diskursiv durch öffentliche Äußerungen von Politiker*innen, Wissenschaftler*innen und Kommentierungen in der Presse (Meier 2009: 233f.). An die neuen »im gesellschaftlichen Diskurs thematisierten Legitimationsbedingungen« passten sich Wissenschaftler*innen sehr schnell an und richteten ihre Arbeit an den Erwartungen nach einer konkreten Nützlichkeit der

Forschung und einer erweiterten Qualitätsevaluation aus (Krücken 2006: 9). Diese Legitimationsbedingungen schufen eine Verantwortlichkeit von Hochschulen gegenüber der Politik und der Öffentlichkeit, die sowohl die Wissenschaftskultur als auch das Arbeitsfeld Wissenschaft veränderte (Maasen/Weingart 2006: 23). Die Nützlichkeitserwartung ist dabei auf die Forschungsergebnisse gerichtet. Ich möchte zeigen, dass sie auch gegenüber den Studierenden besteht. Davor beleuchte ich im nächsten Abschnitt noch den Aufbau von Managementstrukturen innerhalb der Hochschulen genauer, denn auch diese Strukturveränderung hat Auswirkungen auf die Studienbedingungen.

Manifestierung der unternehmerischen Hochschule durch managerielle Strukturen

Der unternehmerischen Hochschule liegt ein Rückzug des Staates als Lenker der Hochschulen zugrunde. An die Stelle der Detailsteuerung durch die Ministerien tritt die Selbststeuerung der Hochschulen. Teil der gewonnenen Autonomie ist allerdings auch, dass sich die Hochschulen in einem gewissen Maße selbst um ihre Finanzierung kümmern müssen und sich nicht mehr auf eine Ausfinanzierung des Staates verlassen können. Diese Veränderung aber nur auf der Ebene der Hochschulfinanzierung zu sehen, greift zu kurz. Vielmehr bedingt sie einen grundlegenden Wandel der Hochschulorganisation und der inneren Machtverteilung und damit die Frage der demokratischen Strukturierung von Hochschulen (Himpele et al. 2014: 10f.). Die Sozialwissenschaftlerin Sarah Walz bezeichnet diese Verschiebung der Machtdynamiken in ihrer Fallstudie zur Freien Universität Berlin als »weiche Steuerung« (Walz 2016: 18), da sie sich nicht durch eine harte Steuerung über Gesetze vollzieht. Eine somit innerhalb der Hochschulen stattfindende Veränderung von Strukturen, Regeln und Bedingungen bezeichnet die Organisationssoziologin Verena Eickhoff als »kollektive Subjektivierung« aller in der Universität eingebundenen Personen (Eickhoff 2018: 217). Eickhoff versteht unter dem Begriff, dass sich die Universitäten im Zuge der Anpassung an externe diskursive Gegebenheiten – die in der Beschreibung der Exzellenzstrategie skizziert wurden – von Institutionen zu Organisationen gewandelt haben. Im Zuge dessen können sie von ihren Mitgliedern einfordern, ihr Handeln zu ändern und sich den neuen Vorgaben anzupassen (ebd.). Hat es in der Institution Universität ausgereicht, qua Anstellung oder Einschreibung Mitglied der Einrichtung zu sein, verlangt die Organisation Universität nun eine aktive Mitwirkung, um als Mitglied anerkannt zu werden. Eckhoff betont, dass sich dieser Wandel mittels Mechanismen einer indirekten Machtanwendung vollzogen hat (ebd.: 221). Beispiele dafür sind Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit der Landesregierung, Wettbewerbe um Fördermittel, neue Abteilungen des Qualitätsmanagements innerhalb der

Hochschulen oder Rankings in Zeitungen und Zeitschriften. Hochschulen müssen nun »am Verhältnis zu sich und anderen« arbeiten, um im Konkurrenzwettbewerb bestehen zu können und als verantwortliche Organisation mit Alleinstellungsmerkmalen gesehen zu werden (ebd.: 224). Diese Strukturveränderungen haben auch den Stellenwert von Studierenden an ihren Hochschulen gewandelt. Denn die vormalige Balance einer Gleichwertigkeit von Forschung und Lehre ist – auch wenn diese Maßgabe schon länger zur Phrase verkommen war – vollends zur Seite der Forschung gekippt. Zwar sind die Studierenden für die Hochschulen ökonomisch als Ware und als Kund*innen wichtig, aber die entscheidenden Qualitätsbewertungen, wie in Rankings oder im Rahmen des Exzellenzstrategie, betreffen nurmehr allein die Seite der Forschung. So ist der Alltag von Studierenden innerhalb der unternehmerischen Hochschule einerseits von der Erfahrung geprägt, dass Mittel für ihre Belange immer nur als letztes vorhanden sind – was sich exemplarisch an vielen Universitäten an zu wenigen Arbeitsplätzen in Bibliotheken, schlechter technischer Ausstattung und zu wenigen Kursen zeigt –, und gleichzeitig eine hohe Erwartung ihnen gegenüber für einen schnellen Studienabschluss besteht.

Veränderung des Studienalltags durch die Bologna-Reform

2009, zehn Jahre nach dem Start des Bologna-Prozesses, war die Klage von der schlechten Studierbarkeit vieler neuer Bachelor-Studiengänge in aller Munde. Die Studierenden protestierten mit dem europaweiten Bildungsstreik gegen eine zu große Stoffmenge, zu viele Prüfungen und einem gestiegenen Stresslevel, das kein Zeitfenster für internationale Erfahrungen oder außercurriculare Aktivitäten ließ (Meyer auf der Heyde 2010: 69). Bereits damals hatten viele Studierende das Gefühl, dass »die Steuerung über ihr Studium […] ihnen aus der Hand genommen« wurde (ebd.: 71). Ein wesentlicher Grund dafür ist die Zweistufigkeit des neuen Standardstudientyps mit einem Bachelor in sechs bis acht Semestern und einem Master in zwei bis vier Semestern. Die geringere Zeitspanne bis zum Abschluss und die Bewertung ab dem ersten Semester durch Modulnoten beziehungsweise Modulteilnoten, die in die Abschlussnote einfließen, zwingen zu einem durchgeplanten Studium und erhöhen die Bereitschaft zur Annahme von empfohlenen Musterstudienplänen.

Hinzu kommt die äußere Erwartungshaltung der politischen Seite, adressiert an die Hochschulen, dass die durchgeführten Reformen zu kürzeren Studiendauern und geringeren Abbruchquoten führen müssten (Himpele/Keller/Staack 2010: 8). Ein Blick auf die Zahlen zeigt ein durchwachsenes Bild hinsichtlich der Erreichung dieses Ziels. Zwar vermeldete der Wissenschaftsrat, ein wissenschaftspolitisches Beratungsgremium von Bund und Ländern, einen Rückgang der mittleren Fachstudienzeit, also die Anzahl der Semester bis zum Verlassen der Universität nach

erfolgreichem Erstabschluss, in den Magister- und Diplom-Studiengängen von 0,6 und 0,5 Semester für das Jahr 2003 im Vergleich zum Jahr 1999. Inwiefern dies auf die gestartete Bologna-Reform zurückzuführen ist, darf bezweifelt werden. Schließlich hatte die Reform erst einmal keine oder nur geringe Auswirkungen auf die zu diesem Zeitpunkt in den alten Studiengängen befindlichen Studierenden. Zudem ist die Studienzeit im gleichen Zeitraum in den Staatsexamensstudiengängen um 0,3 Semester angestiegen (Wissenschaftsrat 2005: 29). Aussagekräftiger zur Wirkung der Bologna-Reform ist ein Vergleich der Studiendauer im alten Studiensystem und im neuen. Bei dieser Betrachtungsweise muss allerdings berücksichtigt werden, dass der deutliche Rückgang der Studiendauer für den Erstabschluss von 11,7 Semester im Jahr 2003 auf 8,1 Semester im Jahr 2022 auf die Einführung des Bachelors als neuen ersten Studienabschluss zurückzuführen ist (Statista 2023). Werden vergleichbare Qualifikationsniveaus nebeneinandergestellt, relativiert sich die Verkürzung der Studiendauer. So betrug die mittlere Gesamtstudiendauer an deutschen Hochschulen bis zum Master-Abschluss im Jahr 2016 11,7 Semester und lag damit auf dem gleichen Niveau wie die Studiendauer mit Magister und Diplom im Jahr 2003 (Statistisches Bundesamt 2018: 18). Eine Verkürzung der Studiendauer besteht nur dadurch, dass nicht alle Studierenden ein Master-Studium anschließen. Ein ähnliches Bild ergibt sich beim Blick auf die Studienabbruchquote, den Anteil an Studierenden eines Jahrgangs, die das Hochschulsystem ohne Abschluss verlassen. Im Jahr 1999 lag diese Quote über alle Studiengangsarten und Hochschultypen bei 23 Prozent (Heublein et al. 2005: 16). Im Jahr 2006 war die Abbruchquote von Magister- und Diplom-Studierenden 26 Prozent, bei Bachelor-Studierenden lag sie im gleichen Jahr bei 30 Prozent (Heublein et al. 2012: 12). In der letzten Untersuchung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung wird sie für das Jahr 2020 mit 28 Prozent ausgewiesen (Heublein/Hutzsch/Schmelzer 2022: 5). Es zeigt sich, dass durch die Bologna-Reform die Studienabbruchsquote nicht gesunken ist, auch wenn die Universitäten ihre Unterstützungsangebote ausbauten. Diese sind mittlerweile im Konzept des *Student-Life-Cycles* gebündelt, dessen Etablierung ich im folgenden Absatz betrachte.

Beratung zur Arbeitsmarktfähigkeit

Den *Student-Life-Cycle* verankerte institutionell ein Beschluss der 32. Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), dem wichtigsten Zusammenschluss deutscher Hochschulen, im November 2021. Unter dem Titel »Beratung im Student Life Cycle durch die Hochschulen« haben sich die Hochschulen dabei selbst folgendes Leitbild für ihre Beratungstätigkeit gegeben:

> »Die deutschen Hochschulen haben in über 20 Jahren viel in den Aufbau und die beständige Weiterentwicklung eines umfangreichen Beratungsangebots mit Zentralen Studienberatungen, Fachstudienberatungen, Career Services, Alumni-Organisationen und hochschulspezifischen weiteren Einrichtungen investiert, um den Zielgruppen Studieninteressierte, Studierende und Absolvent:innen von Beginn des Studiums bis zum erfolgreichen Berufseinstieg ein umfangreiches Serviceangebot zur Verfügung zu stellen. […] Die Leistungen der hochschuleigenen Zentralen Studienberatungen, Career Service-Einrichtungen und Alumni-Organisationen sind ein genuines Angebot der Hochschulen, mit dem sie ihrer Verantwortung gegenüber ihren Zielgruppen nachkommen.« (HRK 2021: 2)

In dem Papier wird ein Studierendenleben in vier Phasen unterteilt: Sie fangen mit den Studieninteressierten an, um welche die Hochschulen konkurrieren und für die es eine Auswahlunterstützung gibt. Den Studienanfänger*innen steht dann die Fachstudienberatung zur Verfügung, um ein effizientes Studium zu planen. Wenn es in die Endphase des Studiums geht, schalten sich die *Career Services* ein und bemühen sich um einen reibungslosen Übergang in das Berufsleben. Nach dem Ausscheiden aus der Universität kümmert sich die Alumnae-Betreuung um eine gewinnbringende Bindung der ehemaligen Studierenden an ihre Hochschule. Indem diese Beratungsaufgaben im Beschluss der HRK als genuine Angebote der gesamten Hochschule deklariert werden, konstituieren sich damit die Universitäten und Hochschulen selbst als kollektive Akteurinnen auf diesem Gebiet.

In die Zuständigkeit der allgemeinen Studienberatung fällt »die psychologisch fundierte Beratung zu einem persönlich angemessenen Umgang mit den Anforderungen des Studiums (Entscheidung, Orientierung, Leistung, Selbstverantwortung) und denen des studentischen Lebens« (ebd.: 3). In diesem Aspekt schwingt eine ökonomische Zielsetzung mit, welche die Beratungsangebote verfolgen. In der neoliberalen Gesellschaft ist das Individuum stets zur Selbstanpassung aufgefordert, um sich selbst optimal in der Konkurrenz zu anderen Individuen zu positionieren. Der Studienfachberatung wird dazu passend der Auftrag mitgegeben, den Studierenden »Wege sowie Möglichkeiten auf[zuzeigen], wie das gewählte Studium sachgerecht und ohne Zeitverlust abgeschlossen werden kann oder ob Alternativen erwogen werden sollten« (ebd.). Der Fokus liegt auf der »Förderung eines eigenaktiven Studiums« (ebd.) im Sinne eines Selbstmanagement-Ansatzes, bei dem ein ökonomisch-rationales Verhalten die oberste Prämisse darstellt. Das heißt: Die Ausbildungs- und Lernentscheidungen sollen von den Studierenden in einer Kosten-Nutzen-Abwägung getroffen werden, um mit möglichst geringen Kosten den größten ›Bildungs-Gewinn‹ zu erzielen.

Die unternehmerische Hochschule steht nicht nur im Wettbewerb mit allen anderen Hochschulen, sondern implementiert Wettbewerbsmechanismen auch innerhalb ihrer Organisation. Die Studierenden müssen sich als eigenverantwortliche

Subjekte in diesem Wettbewerbsrahmen verhalten. Damit ist klar, dass Hindernisse stets ein individuell zu lösendes Problem sind. Die strukturelle Komponente von Erschwernissen, etwa dass Studien- und Prüfungsordnungen studierendenunfreundlich gestaltet sind oder für Anwesenheitspflichten und unnötig hohe Prüfungsdichten Professor*innen und Studiengangsleitungen verantwortlich sind, blendet das Konzept des *Student-Life-Cycles* weitgehend aus und benennt diese Verantwortlichkeit nicht.

Die Orientierung an ökonomischen Parametern wird demgegenüber in der Feststellung deutlich, dass die »Career Services einen unverzichtbaren Beitrag zur Employability der Studierenden« (ebd.: 4) leisten. Der Warenwert und der Kund*innenstatus der Studierenden wird sichtbar in der Alumnae-Arbeit. Die Alumnae sollen genutzt werden zur »Netzwerkbildung oder zum möglichen Einwerben von Spendengeldern« genauso wie zur »Studiengangs- und Organisationsentwicklung« (ebd.). Die ehemaligen Studierenden sollen der Universität etwa in Absolvierendenbefragungen zurückmelden, wie gut der angeleitete Übergang in das Berufsleben gelungen ist, damit die Anpassung an die Erfordernisse von Unternehmen nachgeschärft werden kann.

Auf seinen Kern heruntergebrochen steht die Beratung im *Student-Life-Cycle* für eine Beschleunigung des Studiums und für die durchgängige Formung der Studierenden nach den Erfordernissen des Arbeitsmarktes. Damit ist der *Student-Life-Cycle* ein wichtiger Bestandteil der unternehmerischen Hochschule, die sowohl ihre Mitglieder in ein wettbewerbliches Verhältnis setzt als auch eine kollektive Orientierung an ökonomischen Leitplanken einfordert. Die HRK sieht daher den *Student-Life-Cycle* als »ein profilbilden-des [sic!] Element für jede Hochschule« an (ebd.: 2). In der bereits angesprochenen Exzellenzstrategie wird die hochschulspezifische Profilbildung immer wichtiger und von Landesregierungen als Voraussetzung zur Wettbewerbsteilnahme nachdrücklich eingefordert (Bayerische Staatsregierung 2023: 10).

Der andere Blick auf den *Student-Life-Cycle*

In der aktuellen Hochschulforschung über den *Student-Life-Cycle* werden die bisher diskutierten Punkte allerdings kaum mitbedacht. Die Bildungsforscherin Anke Hanft argumentierte 2012, dass es den »Ausbau bestehender Beratungs- und Betreuungsangebote entlang des Student Lifecycles« brauche, um Hochschulen für Menschen mit nicht-traditioneller Hochschulbiographie und für lebenslanges Lernen zu öffnen (Hanft 2012: 10). Zwar adressiert sie mit ihren Forderungen nicht allein das Individuum, sondern nimmt genauso die Universitäten in die Verantwortung für Strukturreformen. Dennoch bleibt der Grundgedanke weiterhin, dass Studierende einfach nur mehr Unterstützung bräuchten, um sich an die existieren-

den Strukturen anzupassen. Auch Hanft selbst resümiert mit ihren Koautor*innen in einem anderen Beitrag des Sammelbandes »Offene Hochschulen«, dass die Aufgabe des *Student-Life-Cycle* ist, die Studierenden »in die Lage zu versetzen, im bestehenden System zurechtzukommen« (Hanft/Maschwitz/Hartmann-Bischoff 2012: 113).

Diesen Widerspruch greift auch der Didaktikforscher Thilo Harth auf, der auf dem »Mosbacher Tag der Lehre« 2014 die Frage stellte, ob der *Student-Life-Cycle* mehr auf »hochschulseitige Hilfsangebote, Unterstützungsmaßnahmen und die Etablierung neuer zielgruppenspezifischer Formate in der Lehre« abzielt oder ob nicht »vielmehr die Eigeninitiative der Studierenden gezielt gefördert, Reflexionen ermöglicht, individuelle Angebote konzipiert und Differenzierungen als Standards definiert werden« (Harth 2014: 13) sollten. Gerade Letzteres fällt oftmals hinten runter und angeleitete Studienprogramme führen zu einem Verlust von selbstständiger Interessenfindung und Reflexionsphasen.

Selbstbestimmte Bildung statt gelenktem Studium

Anhand der skizzierten diskursiven Gestaltung und der institutionellen Verankerung hat sich gezeigt, dass der *Student-Life-Cycle* dazu beiträgt, Studierende zu Waren und zu betreuten Kund*innen im Unternehmen Hochschule zu machen. Der Service-Ansatz dient vordergründig dazu, den Studierenden Unterstützung bei der Bewältigung von Anforderungen im Studium bereitzustellen, tatsächlich aber ist vielmehr das Eigeninteresse der Hochschulen die zentrale Motivation hinter den Angeboten. Auf einer abstrakten Ebene kann der *Student-Life-Cycle* als Instrument der Integration durch Anpassung angesehen werden, da die Beratungsstrukturen darauf ausgelegt sind, dass möglichst viele Menschen mit heterogenen Hintergründen die Organisation Hochschule mit einem erfolgreichen Abschluss durchlaufen. Strukturelle Hürden, vor denen die Studierenden stehen, spielen dabei in der hochschulinternen Implementierung eine untergeordnete Rolle, vielmehr sollen die Beratungsangebote mit der Zielvereinbarung Hand in Hand gehen, also mit der Marketingstrategie und der Profilbildung der Hochschule. Das immense Problem der fehlenden Finanzierbarkeit eines Studiums ohne Unterstützung (Abhängigkeit von den Eltern oder Kreditaufnahme) wird zum Beispiel in dem Konzept nicht erwähnt. Das überrascht wenig, da das Ziel des Ansatzes stets auf die individuelle Überwindung von Problemen beschränkt ist, weshalb strukturelle Probleme nicht adressiert werden. Es geht den Hochschulen schlichtweg nicht darum, die Studierbarkeit zu verbessern. Vielmehr sollen die einzelnen Studierenden durch eine engmaschige Beratung möglichst systemkonform und damit rasch durch die Universität geschleust und an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes angepasst werden.

Diese Form der Bildung hat aber nichts mit Bildung zur Mündigkeit zu tun, also dem eigenständigen Durchdenken gesellschaftlicher Abhängigkeiten, sondern ist nur Organisierte Halbbildung. Der *Student-Life-Cycle* mit seinen Lenkungsstrukturen verstärkt die Organisiertheit der Halbbildung und die Anpassung an bestehende Herrschaftsverhältnisse. Die aktuellen Verhältnisse mit ihren Widersprüchen und sozialen Ausschlüssen werden dadurch als unabänderlicher Status quo fixiert und das ursprüngliche Ziel von Bildung, den Menschen zu befähigen die Gesellschaft »menschenwürdig einzurichten«, wird verunmöglicht (Adorno 1972: 96).

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W. (1972 [1959]): »Theorie der Halbbildung«, in: ders., Gesammelte Schriften 8, hg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 93–121.

Bayerische Staatsregierung (2023): »Rahmenvereinbarung Hochschulen 2023–2027. Agilität, Exzellenz und Innovation für Bayerns Hochschullandschaft«, online unter: https://wk.bayern.de/download/22215_Rahmenvereinbarung-2023-2027_ohne-Unterschrift.pdf, zuletzt aufgerufen am 04.02.2024.

Bologna-Erklärung (1999): »Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999«, online unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bologna_1999.pdf, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.

Bundesministerium für wissenschaftliche Forschung (BMwF) (1965): »Bundesbericht Forschung I: Bericht der Bundesregierung über Stand und Zusammenhang aller Maßnahmen zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung und Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland«, Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei, online unter: http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/04/029/0402963.pdf, zuletzt aufgerufen am 04.02.2024.

Deutsches Studierendenwerk (2023a): »Beratungsangebote in Zahlen«, online unter: https://www.studierendenwerke.de/themen/beratungsangebote/beratungsangebote-im-hochschulkontext/beratungsangebote-in-zahlen/, zuletzt aufgerufen am 04.02.2024.

Deutsches Studierendenwerk (2023b): »Beratungsangebote der Studierendenwerke«, online unter: https://www.studierendenwerke.de/themen/beratungsangebote/beratungsangebote-im-hochschulkontext/, zuletzt aufgerufen am 04.02.2024.

Eickhoff, Verena (2018): »Organisationswerdung durch Diversität – zur Subjektivierung von Organisationen am Beispiel der Hochschule«, in: Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hg.), Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven, Bielefeld: transcript, S. 217–237.

Hanft, Anke (2012): »Vorwort«, in: Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin (Hg.), Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen, Münster: Waxmann, S. 9–12.

Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin (2012) (Hg.): »Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen«, Münster: Waxmann.

Hanft, Anke/Maschwitz, Annika/Hartmann-Bischoff, Monika (2012): »Beratung und Betreuung von berufstätigen Studieninteressierten und Studierenden zur Verbesserung des Studienerfolgs«, in: Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin (Hg.), Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen, Münster: Waxmann, S. 110–119.

Harth, Thilo (2014): »Unterstützung ohne Ende und autonomes Lernen: Passt das zusammen?«, in: Morschheuser, Petra (Hg.), Qualifizierung von Studierenden im Student-Life-Cycle. Tagungsband zum Mosbacher Tag der Lehre am 23.10.2014, Mosbach: DHBW Mosbach, S. 12–21.

Hartmann, Eva (2010): »Europa als neue normative Weltmacht? Einsichten aus dem Bologna-Prozess«, in: Himpele, Klemens/Keller, Andreas/Staack, Sonja (Hg.), Endstation Bologna?, Bielefeld: WBV, S. 19–26.

Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schmelzer, Robert (2022): »Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland (= DZHW Brief, Band 5)«, Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), online unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_05_2022.pdf, zuletzt aufgerufen am 04.02.2024.

Heublein, Ulrich/Richter, Johanna/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2012): »Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010 (= Forum Hochschule, Band 3)«, Hannover: HIS Hochschul-Informations-System, online unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf, zuletzt aufgerufen am 04.02.2024.

Heublein, Ulrich/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2005): „Studienabbruchstudie 2005. Die Studienabbruchquoten in den Fächergruppen in Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen (= Kurzinformation HIS, A1/2005)“, online unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_kia/kia200501.pdf, zu-letzt aufgerufen am 04.02.2024.

Himpele, Klemens (2014): »›Was nichts kostet, ist auch nichts wert‹. Die Studiengebührendebatte in Deutschland als Baustein für die Umgestaltung der Hochschulen«, in: Himpele, Klemens/Käthner, Steffen/Schultheiss, Jana/Staack, Sonja (Hg.), Die unternehmerische Hochschule, Marburg: BdWi-Verlag, S. 211–221.

Himpele, Klemens/Käthner, Steffen/Schultheiss, Jana/Staack, Sonja (2014) (Hg.): »Die unternehmerische Hochschule«, Marburg: BdWi-Verlag.

Himpele, Klemens/Käthner, Steffen/Schultheiss, Jana/Staack, Sonja (2014): »Die ›standortgerechte Dienstleistungshochschule‹ im Jahr 2014«, in: dies. (Hg.), Die unternehmerische Hochschule, Marburg: BdWi-Verlag, S. 9–15.

Himpele, Klemens/Keller, Andreas/Staack, Sonja (2010) (Hg.): »Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum«, Bielefeld: WBV.

Himpele, Klemens/Keller, Andreas/Staack, Sonja (2010): »Einleitung«, in: dies. (Hg.), Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum, Bielefeld: WBV, S. 7–11.

Hochschulrektorenkonferenz (2021): »Beratung im Student Life Cycle durch die Hochschulen. Entschließung der 32. Mitgliederversammlung der HRK am 16. November 2021 in Stuttgart«, online unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/2021-11-16_HRK-MV-Entschliessung_Beratung_student_life_cycle.pdf, zuletzt aufgerufen am 04.02.2024.

Hopbach, Achim (2010): »Qualitätssicherung und Akkreditierung: Erwartungen an Bologna nach 2010«, in: Himpele, Klemens/Keller, Andreas/Staack, Sonja (Hg.), Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum, Bielefeld: WBV, S. 161–165.

Krücken, Georg (2006): »Wandel – welcher Wandel? Überlegungen zum Strukturwandel der universitären Forschung in der Gegenwartsgesellschaft«, in: Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung 15(1), S. 7–18.

Maasen, Sabine/Weingart, Peter (2006): »Unternehmerische Universität und neue Wissenschaftskultur«, in: Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung 15(1), S. 19–45.

Meier, Frank (2009): »Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation«, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meyer auf der Heyde, Achim (2010): »Macht der Bachelor krank? Studieren zwischen Druck, Kontrolle und Konkurrenz – Anforderungen an eine neue Studierendengeneration«, in: Himpele, Klemens/Keller, Andreas/Staack, Sonja (Hg.), Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum, Bielefeld: WBV, S. 69–73.

Statista (2023): »Durchschnittliche Studiendauer von Erstabsolventen in Deutschland in den Prüfungsjahren von 2003 bis 2022«, online unter: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/189155/umfrage/durchschnittliche-studiendauer-in-deutschland/, zuletzt aufgerufen am 04.02.2024.

Statistisches Bundesamt (2018): »Hochschulen auf einen Blick. Ausgabe 2018«, online unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/broschuere-hochschulen-blick-0110010187004.pdf?__blob=publicationFile/, zuletzt aufgerufen am 04.02.2024.

Studis Online (2023): »Studiengebühren in Deutschland«, online unter: https://www.studis-online.de/studiengebuehren/, zuletzt aufgerufen am 04.02.2024.

Walz, Sarah (2016): »Wandel der Hochschulstruktur durch weiche Steuerung. Das Beispiel der Freien Universität Berlin«, Marburg: BdWi-Verlag.

Wissenschaftsrat (2005): »Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten von 1999 bis 2003«, online unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6825-05.pdf?__blob=publicationFile&v=3/, zuletzt aufgerufen am 04.02.2024.

Akkreditierungsversagen

Über die Qualitätssicherung in Studium und Lehre

Pascal Wolf

In Deutschland müssen seit Einführung der Bologna-Reform regelmäßig alle Studiengänge akkreditiert werden. Akkreditierungen sollen offiziell der Qualitätssicherung von Studium und Lehre dienen (Stiftung Akkreditierungsrat 2013), um eine hohe Lehrqualität an Hochschulen sicherzustellen. Doch viele Studierende, denen die Qualitätssicherung angeblich zugutekommen soll, haben von diesen zeit- und kostenintensiven Verfahren nie gehört oder wissen nicht, was dort passiert. Zudem fehlen »empirisch fundierte[…] Untersuchungen, ob überhaupt und wenn ja inwieweit die Qualität von Studiengängen von deren Akkreditierung beeinflusst wird« (Stoetzer/Watzka 2017: 4). Deshalb möchte ich im Folgenden anhand einer Mischung aus offiziellen Dokumenten und persönlichen Erfahrungen[1] erläutern, was es mit dem System der Akkreditierung an deutschen Hochschulen auf sich hat und welche Schattenseiten es birgt. Nach einer einleitenden Darstellung des Akkreditierungssystems in Deutschland zeige ich exemplarisch auf, dass Studiengänge unabhängig von ihrer Qualität akkreditiert werden können. Vor diesem Hintergrund lege ich dar, wie die strukturelle Unterfinanzierung von Hochschulen, der Fokus auf die Dokumentation und die Betonung der Fachkulturen in Akkreditierungsverfahren zur Verschärfung der Qualitätsmängel von Studium und Lehre beitragen. Dabei vertrete ich die These, dass Akkreditierungsverfahren generell die Ausbildung von Studierenden zu Humankapital sicherstellen sollen. Zum Schluss ziehe ich aus meiner persönlichen Perspektive ein Fazit zur studentischen Partizipation an solchen Verfahren.

1 Der Autor war 2020 bis 2023 Mitglied der internen Akkreditierungskommission an der Goethe-Universität Frankfurt a.M.

Programm- und Systemakkreditierung

1998 sind auf die Beschlüsse der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Kultusministerkonferenz (KMK) hin an deutschen Hochschulen Akkreditierungen von Studiengängen, sogenannte Programmakkreditierungen, eingeführt geworden (Hopbach 2020a). Die für mehrere Jahre gültige Programmakkreditierung erlangt ein Studiengang, wenn er ein erfolgreiches Akkreditierungsverfahren durchlaufen hat. Dabei werden von privaten Akkreditierungsagenturen und fachlichen Gutachter*innen zahlreiche Dokumente gesichtet und Gespräche mit verschiedenen Statusgruppen des Studiengangs geführt. Zur Beseitigung von Qualitätsmängeln können anschließend obligatorisch zu erfüllende Auflagen oder unverbindliche Empfehlungen ausgesprochen werden. Seit 2008 können Hochschulen von der Stiftung Akkreditierungsrat[2] auch eine sogenannte Systemakkreditierung erhalten, die sich auf das Qualitätsmanagementsystem der gesamten Hochschule bezieht und ihnen die eigenständige Akkreditierung ihrer Studiengänge erlaubt (Hopbach 2020b). Die interne Akkreditierungskommission solcher Hochschulen und die ihr zugehörigen Verwaltungseinheiten erfüllen dann die Aufgaben und Pflichten, welche sonst die privaten Akkreditierungsagenturen für die Programmakkreditierung übernehmen.

Eines der zentralen Dokumente der zahlreichen Gesetze und Regularien, die den Akkreditierungsprozess regeln, ist die Musterrechtsverordnung (MRVO). Die dort definierten qualitativen Mindeststandards für Hochschulen und Studiengänge sollen in (System-)Akkreditierungsprozessen überprüft werden. Darin erwecken unbestimmte und inhaltsleere Schlagworte wie »Persönlichkeitsbildung«, »studierendenzentriertes Lehren und Lernen« und »Freiräume für ein selbstgestaltetes Studium« nur den Anschein eines humanistischen Bildungsideals (Stoetzer/Watzka 2017: 9, 19, 25). Wer sich akkreditierte Studiengänge genauer anschaut oder selbst seit der Bologna-Reform studiert (hat), kann feststellen, dass auch Studiengänge akkreditiert sind, welche den Mindestqualitätskriterien der MRVO nicht entsprechen. Alternativ werden diese Kriterien mit großer Phantasie so frei ausgelegt und gedehnt, dass in diesem Systen offensichtlich selbst die Erziehung zur Unmündigkeit akkreditiert werden könnte.

2 Die Stiftung Akkreditierungsrat ist gesetzlich für die Qualitätssicherung von Studiengängen in Deutschland zuständig. Ihr Beschlussgremium, der Akkreditierungsrat, besteht aus 23 Mitgliedern, wovon die fünf Berufsvertreter*innen die zweitstärkste Gruppe darstellen, wohingegen die Studierendenvertretung mit zwei Mitgliedern nicht mal zehn Prozent der Stimmen inne hat (Akkreditierungsratsgesetz § 7 [Fn. 2] Abs. 1 und 2).

Das exemplarische Versagen der Qualitätssicherung in den Wirtschaftswissenschaften

Ein besonders prägnantes Beispiel für diesen Missstand sind die akkreditierten Bachelor-Studiengänge des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Wie hochschulöffentliche Dokumente dazu aufzeigen,[3] sollen Studierende zu möglichst unkritischen, gehorsamen und karriereorientierten Individualist*innen ausgebildet werden. Dies ist keine »Persönlichkeitsbildung«, die darauf abzielt, »gesellschaftliche Prozesse kritisch, reflektiert sowie mit Verantwortungsbewusstsein und in demokratischen Gemeinsinn maßgeblich mitzugestalten«, wie es die Musterrechtsverordnung der Studiengänge vorsieht (MRVO § 11 Abs. 1). Das Curriculum ist derart stark verschult, dass sich kaum »Freiräume für ein selbstgestaltetes Studium« (MRVO § 12 Abs. 1) finden lassen. Die meisten Veranstaltungen sind Vorlesungen, die Studierende in keiner Weise »aktiv in die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen ein[beziehen]« (ebd.), sodass kein »studierendenzentriertes Lehren und Lernen« (ebd.) vorliegt. Dass Dozierende noch in den fortgeschrittenen Veranstaltungen bis zu einer dreistelligen Anzahl von Studierenden in überfüllten Hörsälen die Modelle aus der neoklassischen Theorieschule dogmatisch vorstellen, lässt nicht darauf schließen, dass »ausreichendes fachlich und methodisch-didaktisch qualifiziertes Lehrpersonal« (MRVO § 12 Abs. 2) vorhanden ist.[4] Wenn fast ausschließlich Klausuren geschrieben werden, kann von »vielfältige[n] […] Lehr- und Lernformen« (MRVO § 12 Abs. 1) keine Rede sein. Mit der Ausübung von enormem Leistungsdruck durch eine hohe Prüfungsbelastung und -dichte werden Kriterien der »Studierbarkeit in der Regelstudienzeit« (MRVO § 12 Abs. 5) nicht erfüllt. Ein Teil des Leistungsdrucks wird durch eine Höchstsemesteranzahl und eine Bestenliste (die sogenannte »Dean's List«) noch verstärkt, welche insbesondere armutsgefährdete Studierende und Arbeiter*innenkinder benachteiligen, weil sie neben dem Studium vermehrt lohnarbeiten müssen, um ihr Studium finanzieren zu können (Balger/Balger 2010: 16). Gegeben der ökonomischen Verteilungsungleichheiten und Diskriminierungen zulasten von Frauen (Bundeszentrale für politische Bildung 2023), queeren Menschen (Kroh

3 Siehe neben den Prüfungsordnungen und Modulhandbüchern (Goethe-Universität 2024a) insbesondere die studentischen Stellungnahmen der Kritischen Ökonomik Uni Frankfurt (2013; 2014; 2015; 2016; 2020) und der Initiative für egalitäre Wirtschaftswissenschaften (2015), den Kommentar zum Reformaufruf des Netzwerk Plurale Ökonomik von Dannenmann (2014) sowie die Studie zur studentischen Wahrnehmung das Faches von Schweitzer-Krah und Engartner (2019; siehe dazu auch Frank 2009).

4 Die Problematik der Neoklassik und die mangelnde fachliche Diversität in den Wirtschaftswissenschaften behandeln Balduin Eilmes und Helena Stock in ihrem Beitrag in diesem Sammelband ausführlich.

et al. 2017; Vries et al. 2020), migrantisierten Menschen (Petschel 2021; Bundeszentrale für politische Bildung 2023) sowie Arbeiter*innenkindern (Balger/Balger 2010: 12ff.) widersprechen solche Strukturen den auf der Studiengangsebene umzusetzenden »Konzepte[n] zur Geschlechtergerechtigkeit und zur Förderung der Chancengleichheit von Studierenden in besonderen Lebenslagen« (MRVO § 15).

Im Jahr 2021 erfolgte ohne Behebung dieser gravierenden Qualitätsmängel die Re-Akkreditierung der Bachelor-Studiengänge in den Wirtschaftswissenschaften (Goethe-Universität 2021a; 2021b) unter (zum Teil bewusster) Inkaufnahme der Befangenheit[5] des Gutachters Rudolf Siebel durch die geschäftliche Verbindung seines Arbeitgebers zur Goethe-Universität (Goethe-Universität 2024c; House of Finance 2024) und des Gutachters Martin Kukuk durch seine wissenschaftliche Verbindung zum Studiendekan des Fachbereichs Uwe Walz und dessen Stellvertreter Lars Pilz (Vietnamese-German University o.J.a; Vietnamese-German University o.J.b; Goethe-Universität 2024b).

Die skandalösen Rahmenbedingungen und fragliche Rechtsgültigkeit eines solchen Verfahrens darf nicht darüber hinweg täuschen, dass eindimensionale Lehrveranstaltungen und Prüfungsformen mit dogmatischen Inhalten, Bulimie-Lernen, Ausübung von Leistungsdruck, Unterdrückung kritischen Denkens, Höchstsemesterzahlen, Bestenlisten, schlechte Betreuungsrelationen, unkritische und pädagogisch überforderte Dozierende, überfüllte Hörsäle und mangelnde Wahlfreiheit auch in anderen Studiengängen und Hochschulen keine Seltenheit sind. Doch wie ist das möglich?

Ziel der Akkreditierung: Sicherstellung der Humankapitalausbildung

Akkreditierungen sollen sicherstellen, dass Studierende nicht zur Mündigkeit erzogen, sondern zu *Humankapital* ausgebildet werden. Unter diesem Begriff wird die Summe aller wirtschaftlich nützlichen und verwertbaren Arbeitsfähigkeiten eines Menschen verstanden. Bildung wird in der Humankapitaltheorie als Investition betrachtet, die Fähigkeiten eines Individuums aus- und weiterzubilden, damit es diese auf dem Arbeitsmarkt einsetzen kann. Staatliche Bildungsinvestitionen sollen sich in Form einer höheren Beschäftigungsquote und von Wirtschaftswachstum rentieren. Bildungsinhalte haben sich demzufolge an dem Erfordernis von Beschäftigung und Wirtschaftswachstum und nicht (oder nur untergeordnet) an individuellen Interessen oder anderen Idealen und Werten (wie zum Beispiel Mündigkeit) auszurichten. Der Wert des menschlichen Lebens ist damit erst durch seine ökonomische Verwertbarkeit gegeben (Gillies 2015: 1f.).

5 Siehe dazu die Befangenheitskriterien der HRK (2018: 19), der MRVO (§ 25 Abs. 5) und die eigenen »Regeln für die Auswahl externer Gutachter/innen« (Goethe-Universität 2013).

Die Bologna-Reform forciert die Verschiebung des Hauptfokus von Studium und Lehre weg vom Input hin zum Outcome (Hannemann 2009: 27; Dehnbostel 2011; Sloane/Gössling 2012: 341f., 357). Indem weniger auf Lernformen, Inhalte und Methoden und mehr auf Lernergebnisse, Qualifikationen und Kompetenzen für ihre Anwendung im Arbeitsmarkt geachtet wird, sollen die Studierenden bestmöglich auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes vorbereitet – genauer gesagt ihre Ausbildung an die Interessen von Arbeitgeber*innen angepasst werden. So werden in Akkreditierungsverfahren insbesondere die Lernziele des Studiengangs und der einzelnen Module von einer Gutachter*innengruppe überprüft, zu denen immer auch eine Person mit Personalverantwortung aus der Berufspraxis, also ein*e Arbeitgeber*in, gehören muss (Hochschulrektorenkonferenz 2018: 3, 6, 14; Studienakkreditierungsstaatsvertrag § 3 Abs. 2 Nr. 3). Damit soll sichergestellt werden, dass das Hochschulstudium die »Employability«, also Beschäftigungsbefähigung, von Studierenden gewährleistet (Dehnbostel 2011: 05–6; Hochschulrektorenkonferenz 2024). Studierende werden dadurch zunächst zu Kund*innen, die mit dem Hochschulstudium ein Produkt in Form einer Dienstleistung erwerben können (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2013: 27), mit dem sie ihr Humankapital akkumulieren, um sich anschließend als eigenes Produkt bestmöglich den Arbeitgeber*innen auf dem Arbeitsmarkt verkaufen zu können (Gillies 2015).

Insgesamt orientiert sich das Akkreditierungssystem in Deutschland an Prozessen und Modellen der Qualitätssicherung für die Produktion standardisierter Güter aus der Wirtschaft (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2013: 27). Damit werden Fachkulturen wie die »Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften, die der Implementierung solcher Instrumente grundsätzlich näher stehen als beispielsweise die Geisteswissenschaften« (Wissenschaftsrat 2012: 45), bevorzugt und somit die Verdrängung der eher in den Geisteswissenschaften zu findenden emanzipatorischen und kapitalismuskritischen Inhalte und Methoden begünstigt. Auf diesen Mechanismus und den Zusammenhang zwischen dem Ziel der Employability, dem Ideal der unternehmerischen Hochschule und dem Mangel an emanzipatorischen Bildungsinhalten geht Johanna Fankel in ihrem Beitrag in diesem Sammelband ausführlich ein. Passend dazu schreibt Achim Hopbach (2020a: 30), langjähriger Geschäftsführer der Stiftung Akkreditierungsrat:

> »Qualität ist nicht objektiv definierbar, sondern stets abhängig von der Betrachtungsweise und interessengeleitet. Die Kunst in der Definition von Kriterien zur Begutachtung von Qualität liegt somit nicht darin, Kriterien zu finden, die möglichst allen Interessen gerecht werden, sondern die berechtigten Interessen von den unberechtigten zu trennen oder eine Gewichtung von berechtigten Interessen vorzunehmen.«

Damit wird klar, dass – im Einklang mit der Neoliberalisierung der Hochschulen (im Sinne einer zunehmenden Ökonomisierung) – insbesondere die wirtschaftlichen Interessen von Arbeitgeber*innen durch das Akkreditierungssystem als berechtigt anerkannt werden. Mit dieser fortschreitenden Verdrängung kritischer Inhalte und dem Ziel der Ausbildung studentischen Humankapitals für die anschließend möglichst arbeitgeber*innenfreundliche Integration in den Arbeitsmarkt durch die Reduktion von Studienabschlüssen auf ihre Verwertbarkeit stellen Akkreditierungsprozesse sicher, dass Studiengänge zu nicht mehr als zur Vermittlung von Halbbildung taugen.

Strukturelle Unterfinanzierung, Dokumentationsfokus und Betonung der Fachkulturen in Akkreditierungsverfahren

Die noch mit dieser Auffassung vereinbaren Mindestqualitätsstandards werden in vielen akkreditierten Studiengängen trotzdem nicht eingehalten. So sorgt etwa ihre *strukturelle Unterfinanzierung* dafür, dass die Hochschulen überhaupt keine Rahmenbedingungen für eine gute Lehre schaffen können. Den Hochschulen fehlt beispielsweise ausreichend entfristetes Personal, um gute Betreuungsrelationen und -angebote dauerhaft (oder auch nur für einen gesamten Akkreditierungszyklus) sicherzustellen (Bahr et al. 2022). Gleichzeitig sind Akkreditierungsprozesse teuer, sie kosten pro Studiengang bis zu 15.000 Euro plus eines Vielfachen an indirekten Ausgaben wie Personal- und Informationskosten (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2013: 59ff.; Stoetzer/Watzka 2017: 11ff.). Die gravierende Finanzsituation der Hochschulen wird also noch verschärft, weil sie erhebliche Haushaltssummen für die Akkreditierungsprozesse ihrer Studiengänge aufwenden müssen. In Akkreditierungsprozessen werden die aus der Unterfinanzierung resultierenden Qualitätsmängel entweder einfach hingenommen oder gar nicht erst thematisiert, denn es wird »kein Institut, kein Fachbereich, keine Hochschule ihre Schwächen den Gutachtern präsentieren wollen« (Winter 2007: 100). In der Logik des Akkreditierungssystems ist es das »Ziel, möglichst anstandslos durch das Verfahren zu kommen und eben nicht, hilfreiche Tipps zur Verbesserung der Studienqualität zu erhalten« (ebd.: 97).

Die Möglichkeit – trotz der fehlenden finanziellen Bedingungen zur Erfüllung der qualitativen Mindeststandards – in Akkreditierungsprozessen als Studiengang durchzukommen, wird dadurch enorm begünstigt, dass nie der Studiengang selbst, sondern hauptsächlich seine *Dokumentation* untersucht wird. Es wird nicht überprüft, ob Ziele, Inhalte und Abläufe eines Studiengangs tatsächlich umgesetzt werden, sondern lediglich, ob die Studiengangsleitung diese in umfangreichen Papierbergen niederschreiben kann:

> »Resultat ist eine enorm umfangreiche Menge von Schriftstücken, die sich niemand wirklich durchliest – nach eigener Erfahrung auch die Gutachter und Akkreditierungskommission nicht. Dokumentationsordner mit oft mehr als 500 Seiten werden gelocht, geheftet und danach abgelegt. Dies ist eine intellektuell tatsächlich wenig herausfordernde Arbeit. Man weiß, welche ›Catchwords‹ des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse an welchen Stellen bspw. der Modulbeschreibungen auftauchen müssen und schreibt diese dann auf.« (Stoetzer/Watzka 2017: 16)

Sollten Qualitätsmängel im Rahmen dieser »Dokumentenakkreditierung« (ebd.) nicht ausreichend kaschiert werden, lassen diese sich letztlich immer mit Verweis auf die vorherrschende *Fachkultur* legitimieren (MRVO § 12 Abs. 1, § 13 Abs. 1). Das Akkreditierungssystem sieht nicht die Möglichkeit vor, dass eine Fachkultur in einem inhärenten Widerspruch zu qualitativen Mindeststandards steht, sondern ist darauf ausgelegt, die jeweilige Fachkultur zu reproduzieren, indem die der gleichen Fachkultur angehörenden Gutachter*innen lediglich eine Aktualisierung des hegemonialen Forschungsstandes in den Lernzielen überprüfen. Insbesondere bei Fachkulturen, welche von einem Wissenschaftsparadigma dominiert werden, wird damit zur Unterdrückung pluraler Diskurse und emanzipatorischer Bestrebungen für die qualitative und inhaltliche Weiterentwicklung von Studiengängen und ihren Fachkulturen beigetragen.

Darüber hinaus werden soziale Ungleichheiten und diskriminierende Lehrhinhalte reproduziert. In vielen Fachkulturen werden die sexistischen, rassistischen und klassistischen Perspektiven, Theorien und Modelle von *weißen* und bürgerlichen Männern universalisiert, während jene von Flinta*-Personen, queeren, rassifizierten, migrantisierten, kolonialisierten und proletarisierten Menschen marginalisiert oder ausgeschlossen werden (Nowotny/Hausen 2016; Bates/Ng 2021). Zwar gibt es auch einzelne Studiengänge, die dem entgegenzuwirken versuchen. Doch zum einen nutzen Hochschulen solche Studiengänge maßgeblich dazu, um sich mit ihrer angeblichen Diversität, Toleranz und Weltoffenheit zu rühmen, damit ihrer neoliberalen Hochschulpolitik ein progressiver Anstrich verpasst wird (Brenner/Fraser 2017). Zum anderen werden diskriminierende Herrschaftsverhältnisse reproduziert, wenn die Qualität solcher Studiengänge wie an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. durch eine männlich dominierte Akkreditierungskommission mit ausschließlich *weißen* Mitgliedern final bewertet wird. Weil dies eben auch mit Blick auf die Verwertbarkeit des jeweiligen Abschlusses für den Arbeitsmarkt geschieht, wird durch Akkreditierungsprozesse sichergestellt, dass die geringe noch verbliebene Förderung kritischen Denkens im Neoliberalismus zugunsten der Interessen des Kapitals vereinnahmt wird (Herrmann 2015: 144).

Ein Fazit

Was folgt daraus nun für studentische Partizipation an Akkreditierungsverfahren? Nach meiner Erfahrung ist eine kritische Begleitung der Akkreditierungsverfahren nicht zielführend. Ich habe Akkreditierungsverfahren als reine Scheinprozesse erlebt, weil die positive Akkreditierungsentscheidung für ihre Studiengänge bereits vor der Verfahrenseröffnung feststeht. Obwohl die interne Akkreditierungskommission der Goethe-Universität Frankfurt (2023: 7, 12) als »weisungsunabhängig« bezeichnet wird, stellte die Akkreditierungsagentur ACQUIN fest, dass »die Letztentscheidung in allen Fragen, also auch in jener der Einrichtung/Nicht-Einrichtung oder Schließung von Studiengängen, beim Präsidium liegt« und »die Entscheidungen der […] Akkreditierungskommission letztlich Entscheidungsvorschläge an das Präsidium« (2016: 7) sind. Meiner Erfahrung nach wird jede studentische Teilnahme an Akkreditierungsverfahren von der Universität als Beweis der studentischen Partizipation vereinnahmt, obwohl Studierende in Statusgruppenkonflikten gegen die professorale Mehrheit innerhalb der Prozesse nichts ausrichten können.

Auch vor dem Hintergrund, dass Akkreditierungsverfahren die zukünftige Verwertbarkeit von Studierenden im neoliberalen Arbeitsmarkt sichern sollen, ist eine systemkritische Mitarbeit in Akkreditierungen aussichtslos, sie kann maximal zur Erlangung sensibler Informationen und zu einem besseren Verständnis der Systemlogik und -akteur*innen dienen. Statt der Loyalität gegenüber der Hochschule und ihren nicht-studentischen Hauptakteur*innen bedarf es im Kampf für eine bessere Hochschulbildung meiner Ansicht nach vielmehr der Arbeit und Vernetzung außerhalb der etablierten Akkreditierungs- und Hochschulgremien, etwa der öffentlichkeitswirksamen Kritik an den katastrophalen Verhältnissen in der Bildung, der Organisation und Teilnahme an Bildungsdemonstrationen, der Ausrichtung von selbstorganisierten Tutorien, der Mitwirkung in kritischen Initiativen und weiteren kreativen Formen des Widerstandes gegen die Verkümmerung der Hochschulbildung durch das Akkreditierungssystem (Loick 2018: 10f.).

Literaturverzeichnis

ACQUIN (2016): »Akkreditierungsbericht Systemakkreditierungsverfahren Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main«, online unter: https://www.acquin.org/wp-content/uploads/2019/05/Frankfurt_GU_AkkredBericht_System_03.05.16.pdf, zuletzt aufgerufen am 09.01.2024.

Bahr, Amrei/Eichhorn, Kristin/Kubon, Sebastian (2022): »#IchBinHanna. Prekäre Wissenschaft in Deutschland«, Berlin: Suhrkamp.

Bargel, Holger/Bargel, Tino (2010): »Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden (= Arbeitspapier 202)«, Hans-Böckler-Stiftung, online unter: https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_202.pdf, zuletzt aufgerufen am 04.01.2024.

Bates, Kimberly A./Ng, Eddy S. (2021): »Whiteness in Academia, Time to Listen, and Moving Beyond White Fragility«, in: Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal 40(1), S. 1–7.

Brenner, Johanna/Fraser, Nancy (2017): »What Is Progressive Neoliberalism? A Debate«, in: Dissent 64, S. 130–140.

Bundeszentrale für Politische Bildung (2023): »Ausgewählte Armutsgefährdungsquoten«, online unter: https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61785/ausgewaehlte-armutsgefaehrdungsquoten/, zuletzt aufgerufen am 04.01.2024.

Dannenmann, Marita (2014): »Mehr Vielfalt und Interdisziplinarität der VWL. Reformaufruf vom ›Netzwerk Plurale Ökonomik‹ stößt auf Resonanz – nicht nur in den Medien«, in: Forschung Frankfurt. Das Wissenschaftsmagazin der Goethe-Universität 31(2), S. 85–87, online unter: https://www.forschung-frankfurt.uni-frankfurt.de/53403568/FoFra_2014_2_Mehr_Vielfalt_und_Interdisziplinaritaet_der_VWL.pdf, zuletzt aufgerufen am 04.01.2024.

Dehnbostel, Peter (2011): »Qualifikationsrahmen. Lernergebnis- und Outcomeorientierung zwischen Bildung und Ökonomie«, in: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 14, S. 05-1-05-8, online unter: https://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf, zuletzt aufgerufen am 02.03.2024.

Engartner, Tim/Schweitzer-Krah, Eva (2019): »Students' perception of the pluralism debate in economics: Evidence from a quantitative survey among German universities«, in: International Review of Economics Education 30, S. 100–144.

Frank, Dirk (2019): »Trotz Kritik am Fach: Studierende beteiligen sich kaum am Erneuerungsprozess der VWL«, in: Uni Report (Goethe-Universität Frankfurt a.M.) 52(1), S. 2, online unter: https://www.unireport.info/76231485.pdf, zuletzt aufgerufen am 08.01.2024.

Gillies, Donald (2015): »Human Capital Theory in Education«, in: Peters, Michael A. (Hg.), Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory, Singapur: Springer, online unter: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-981-287-532-7_254-1, zuletzt aufgerufen am 13.02.2024.

Goethe-Universität (2013): »Regeln für die Auswahl externer Gutachter/innen«, online unter: https://www.luq.uni-frankfurt.de/52190606/Regeln_fu_r_die_Gutachterauswahl_V04_20131101.pdf, zuletzt aufgerufen am 08.01.2024.

Goethe-Universität (2021a): »Qualitätsbericht zur internen Akkreditierung des Studiengangs ›B.Sc. Wirtschaftswissenschaften‹«, online unter: https://www.uni-

frankfurt.de/140916034/qb-b-sc-wirtschaftswissenschaften.pdf, zuletzt aufgerufen am 04.01.2024.

Goethe-Universität (2021b): »Qualitätsbericht zur internen Akkreditierung des Studiengangs ›B.Sc. Wirtschaftspädagogik‹«, online unter: https://www.uni-frankfurt.de/140919241/qb-b-sc-wirtschaftspadagogik.pdf, zuletzt aufgerufen am 04.01.2024.

Goethe-Universität (2023): »Handbuch Qualitätsmanagement im Bereich Studium und Lehre«, online unter: https://www.uni-frankfurt.de/146277027/qm-handbuch-27-09-2023.pdf, zuletzt aufgerufen am 09.01.2024.

Goethe-Universität (2024a): »Downloads Bachelor. Prüfungsordnungen & Modulhandbücher«, online unter: https://www.wiwi.uni-frankfurt.de/studium/downloads/bachelor.html, zuletzt aufgerufen am 04.01.2024.

Goethe-Universität (2024b): »Dekane«, online unter: https://www.wiwi.uni-frankfurt.de/fachbereich/dekanat/dekane.html, zuletzt aufgerufen am 08.01.2024.

Goethe-Universität (2024c): »Stiftungsprofessuren«, online unter: https://www.wiwi.uni-frankfurt.de/fachbereich/professorinnen-und-professoren/stiftungsprofessuren.html, zuletzt aufgerufen am 08.01.2024.

Goethe-Universität (2024d): »Intern akkreditierte Studiengänge«, online unter: https://www.uni-frankfurt.de/88999367/Intern_akkreditierte_Studiengänge, zuletzt aufgerufen am 09.01.2024.

Goethe-Universität (2024e): »Gremien und Foren. Akkreditierungskommission«, online unter: https://www.uni-frankfurt.de/83019407/Foren_und_Gremien#Akkreditierungskommission, zuletzt aufgerufen am 09.01.2024.

Hannemann, Dieter (2009): »Erfahrungen aus Akkreditierungsverfahren. Wie wird Evaluation von den Hochschulen in der Akkreditierung umgesetzt«, in: Rudinger, Georg/Hörsch, Katharina (Hg.): Umsetzung von Evaluationsergebnissen: Theorie und Praxis, Göttingen: V&R unipress/Bonn University Press, S. 23–32.

Herrmann, Katharina (2015): »Emanzipation in Widersprüchen: Eine problematisierende Spurensuche zwischen Kritischer Bildungstheorie und machtanalytischer Subjektkritik«, in: Momentum Quarterly. Zeitschrift für Sozialen Fortschritt 4, S. 135–146.

Hochschulrektorenkonferenz (2018): »Leitlinien zu der Benennung von Gutachterinnen und Gutachtern und der Zusammenstellung von Gutachtergruppen für Akkreditierungsverfahren«, in: Beiträge zur Hochschulpolitik 1, online unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-04-Lehre/02-04-01-Qualitaetssicherung/Leitlinien_Gutachter_1_2018_mit_Cover.pdf, zuletzt aufgerufen am 15.03.2024.

Hochschulrektorenkonferenz (2024): »Beschäftigungsbefähigung«, online unter: https://www.hrk-modus.de/ressourcen/glossar/beschaeftigungsbefaehigung-364/, zuletzt aufgerufen am 01.02.2024.

Hopbach, Achim (2020a): »Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen«, in: Kohler, Jürgen/Hopbach, Achim (Hg.), Entscheidungsbasis und zentrale Kriterien der Akkreditierung, Berlin: DUZ, S. 23–46.

Hopbach, Achim (2020b): »Kriterien für die Akkreditierung von hochschulinternen Qualitätssicherungssystemen (Systemakkreditierung)«, in: Kohler, Jürgen/Hopbach, Achim (Hg.), Entscheidungsbasis und zentrale Kriterien der Akkreditierung, Berlin: DUZ, S. 77–92.

House of Finance (2024): »Förderer«, online unter: https://www.hof.uni-frankfurt.de/house-of-finance/foerderer, zuletzt aufgerufen am 08.01.2024.

Initiative für egalitäre Wirtschaftswissenschaften (2015): »Dean's List – feine Auslese. Wie der Fachbereich Wirtschaftswissenschaften Unternehmensnachwuchs rekrutiert«, AStA Zeitung Uni Frankfurt Sommer 2015, S. 21–23, online unter: https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/files/58415/astaffm_zeitung_2020_populismus_.pdf, zuletzt aufgerufen am 05.06.2024.

Kritische Ökonomik Uni Frankfurt (2013): »Die Krise der Volkswirtschaftslehre«, in: AStA Zeitung Uni Frankfurt Herbst 2013, S. 20, online unter: https://www.yumpu.com/de/document/read/23091524/asta-zeitung-schwerpunkt-krise-ws-2013-14-asta-der-uni-, zuletzt aufgerufen am 04.01.2024.

Kritische Ökonomik Uni Frankfurt (2014): »Offener Brief der kritischen Ökonomen bezüglich inhaltliche Umstrukturierung des Bachelor-Kurses ›Einführung in die Volkswirtschaftslehre‹«, online unter: https://www.dropbox.com/s/6i04zycfzoxqvd6/Offener%20Brief%20der%20kritischen%20Ökonomen%20bezüglich%20inhaltliche%20Umstrukturierung%20des%20Bachelor.pdf, zuletzt aufgerufen am 04.01.2024.

Kritische Ökonomik Uni Frankfurt (2015): »Resumé des Sommersemesters 2015«, online unter: http://kritische-oekonomik.de/wp-content/uploads/2016/06/RESUME-sose15-Final.pdf, zuletzt aufgerufen am 04.01.2024.

Kritische Ökonomik Uni Frankfurt (2016): »Resumé des Wintersemesters 2016«, online unter: http://kritische-oekonomik.de/wp-content/uploads/2016/06/Resumé-WS1516_aktuell.pdf, zuletzt aufgerufen am 04.01.2024.

Kritische Ökonomik Uni Frankfurt (2020): »›Dann gehen Sie doch woanders hin!‹ Quo vadis, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften?«, in: AStA Zeitung Uni Frankfurt Sommer 2020, S. 21–23, online unter: https://docplayer.org/190194579-Asta-zeitung-populismus-diskurs-e-meinungsfreiheit.html, zuletzt aufgerufen am 04.01.2024.

Kroh, Martin/Kühne, Simon/Kipp, Christian/Richter, David (2017): »Einkommen, soziale Netzwerke, Lebenszufriedenheit. Lesben, Schwule und Bisexuelle in Deutschland«, in: DIW Wochenbericht, S. 687–698.

Kultusministerkonferenz (2017): »Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1–4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag«, online unter: https://www.akkre

ditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/Musterrechtsverordnung.pdf, zuletzt aufgerufen am 29.02.2024.

Loick, Daniel (2018): »If You're a Critical Theorist, How Come You Work for a University?«, in: Critical Horizons 19, S. 233–245.

Nowotny, Helga/Hausen, Karin (2016): »Wie männlich ist die Wissenschaft?«, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Petschel, Anja (2021): »Ökonomische Lage und Armutsgefährdung. Datenreport 2021«, in: Bundeszentrale für politische Bildung, 13.04.2023, online unter: https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61785/ausgewaehlte-armutsgefaehrdungsquoten/, zuletzt aufgerufen am 04.01.2024.

Sloane, Peter F. E./Gössling, Bernd (2012): »Zur Entkopplung von Input-Faktoren und Outcome-Zeremonien im Diskurs um den Deutschen Qualifikationsrahmen. Eine gesellschafts- und diskurstheoretische Analyse«, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 108, S. 329–361.

Stiftung Akkreditierungsrat (2012): »Bericht des Akkreditierungsrates zur Auswertung der ersten Erfahrungen mit der Systemakkreditierung vom 12.09.2012. Drs. AR 98/2012.«

Stiftung Akkreditierungsrat (2013): »Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Drs. AR 20/2013.«

Stoetzer, Matthias-Wolfgang/Watzka, Klaus (2017): »Die Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland: ein Instrument zur Qualitätssicherung?«, in: Jenaer Beiträge zur Wirtschaftsforschung, S. 3–48.

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2013): »Qualitätssicherung an Hochschulen. Von der Akkreditierung zur Auditierung. Gutachten«. Münster: Waxmann.

Vietnamese-German University (o.J.a): »Faculty of Economics and Management«, online unter: https://vgu.edu.vn/fa-teaching-faculty, zuletzt aufgerufen am 04.01.2024.

Vietnamese-German University (o.J.b): »Martin Kukuk«, online unter: https://vgu.edu.vn/faculty-of-economics-and-management1?fam=6D617274696E2E6B756B756B404D617274696E204B756B756B, zuletzt aufgerufen am 04.01.2024.

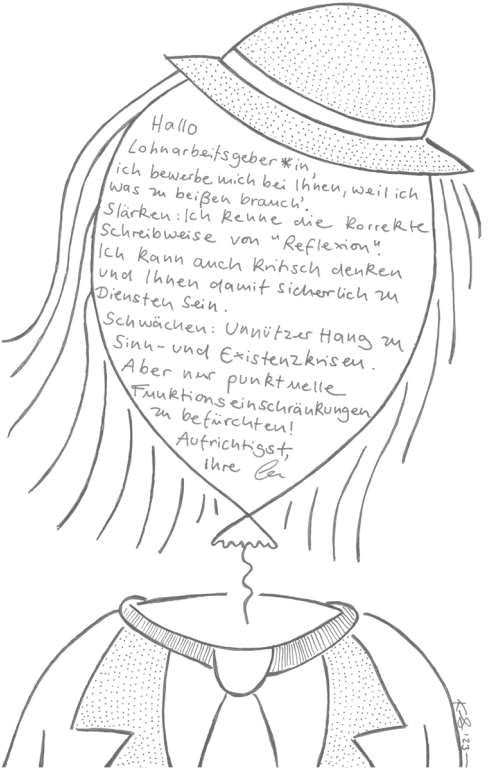
Vries, Lisa de/Fischer, Mirjam/Kasprowski, David/Kroh, Martin/Kühne, Simon/Richter, David/Zindel, Zaza (2020): »LGBTQI*-Menschen am Arbeitsmarkt: hoch gebildet und oftmals diskriminiert«, in: DIW Wochenbericht, S. 620–627.

Winter, Martin (2007): »Programm-, Prozess- und Problem Akkreditierung. Die Akkreditierung von Studiengängen und ihre Alternativen«, in: Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung 16(2), S. 88–124.

Wissenschaftsrat (2012): »Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung. Drs. 2259–12«, online unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2259-12.pdf?__blob=publicationFile&v=2, zuletzt aufgerufen am 09.01.2024.

Von Sinn und Zweck

Klara Sinha



Kritik der unternehmerischen Hochschule

Von Employability und ihren hochschulpolitischen Konsequenzen

Johanna Fankel

Unter dem Motto »Bildungswende jetzt!« fanden 2023 bundesweite Demonstrationen statt, um auf die katastrophalen Lern- und Lehrbedingungen im deutschen Bildungswesen aufmerksam zu machen. Einen besonderen Referenzpunkt bildete dabei im Kontext der Hochschulbildung immer wieder der vor über 20 Jahren begonnene Bologna-Prozess sowie die durch ihn und weitere Reformen angestoßene Umstrukturierung des Bildungswesens entlang marktwirtschaftlicher Prinzipien. Bei den zahlreichen Protesten lautete die wiederkehrende Kritik: Diese Entwicklung führe dazu, dass an den Hochschulen zwischen gesteigertem Wettbewerb, Konkurrenz und ökonomischer Einflussnahme ganz grundsätzliche Fragen – beispielsweise wie eine gelungene Bildung aussehen kann, welche Bedingungen sie braucht und welche gesellschaftliche Rolle sie einnimmt – immer mehr an Bedeutung verlieren würden (Krautz 2007: 7f.).

Ob beziehungsweise wieso dies der Fall ist, möchte ich in dem folgenden Beitrag genauer untersuchen. Ich blicke dafür auf die verschiedenen Folgen ökonomischer Einflussnahme an der Hochschule, die im Zuge des Bologna-Prozesses eine neue Intensivität und ein zuvor nicht dagewesenes Ausmaß erreicht haben. Gewiss lassen sich nicht alle hochschulpolitischen Entwicklungen allein auf den Bologna-Prozess zurückführen, dieser legte jedoch einen entscheidenden Grundstein für ein sich zunehmend veränderndes Bildungs- und Hochschulverständnis, das durch weitere Reformen Eingang in die Hochschulen gefunden hat und durch neue Finanzierungs- und Administrationsmodelle zementiert wurde. Dieses neue Bildungs- und Hochschulverständnis soll nun näher betrachtet werden. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf dem Ziel der Employability, da eine Nachzeichnung dieses Konzepts, dessen Verwendung sich von der Bologna-Erklärung 1999 bis in heutige Career-Service-Workshops zieht, wichtige Einblicke in die Logik eines sich verändernden Studiums bietet. Employability kann dabei – wie die kommende Betrachtung aufzeigt – als Gegenbegriff zu einem emanzipatorischen Bildungsbegriff

verstanden werden (Becker 2012: 10) und helfen, nachzuvollziehen, an was es den zeitgenössischen Hochschulen oftmals mangelt.

Zunächst soll es darum gehen, was Employability eigentlich bedeutet und wie sie mit der für sie prägenden Theorie des Humankapitals zusammenhängt. Die Kritik richtet sich ausgehend von Employability insbesondere auf zwei Dimensionen: Einerseits auf den Aufbau und Charakter der zunehmend unternehmerischen Hochschulen und andererseits auf eine sich in Richtung ökonomischer Verwertbarkeit verändernde Rolle von Studierenden und Bildung. Beide Themenfelder werden zudem in ihrer Verflechtung betrachtet, um aufzuzeigen, wieso es überhaupt so ein reges ökonomisches Interesse an der Hochschullandschaft gibt und warum dieses zurückgewiesen werden muss.

1. Ein neues Bildungsziel: Bologna-Prozess, Employability und Humankapital

Doch von vorne: Was ist Employability, wie kommt sie ins Spiel und wieso lohnt es sich, sie genauer in den Blick zu nehmen? Employability steht exemplarisch für die marktförmige Ausrichtung der Bologna-Reform und der weiteren hochschulpolitischen Reformen der vergangenen Jahrzehnte. In der deutschen Übersetzung der Bologna-Erklärung wird beispielsweise die Einführung eines Systems von leicht vergleichbaren und gestuften Abschlüssen – heute bekannt als Bachelor-Master-System – mit dem Ziel begründet, »die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen [i. O.: Employability; Anm. d. Verf.] der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern« (Bologna-Erklärung 1999: 4).[1]

Employability bedeutet auf Deutsch etwa Beschäftigungs- oder Arbeitsmarktfähigkeit und beschreibt damit »die Fähigkeit, fachliche, soziale und methodische Kompetenzen unter sich wandelnden Rahmenbedingungen zielgerichtet und eigenverantwortlich anzupassen und einzusetzen, um eine Beschäftigung zu erlangen oder zu erhalten« (Teichler 2011: 21).[2] Ursprünglich stammt das Konzept

1 Die Bologna-Erklärung bleibt nicht bei einem rein begrifflichen Rückgriff auf das Konzept der Employability stehen. Lena Becker zeigt auf, wie das Konzept auf den Nachfolgekonferenzen des Bologna-Prozesses weiter konkretisiert wurde und in Deutschland durch das vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) eingeführte Employability-Ranking-Verfahren entlang von verschiedenen Indikatoren organisiert und den Bildungseinrichtungen nahegebracht wurde (Becker 2012: 126).

2 Der Begriff »Employability« hat sich jedoch mit seiner spezifischen Bedeutung auch im deutschen Diskurs etabliert (Becker 2012: 113), weswegen ich in diesem Kapital auf den Anglizismus statt auf seine deutsche Übersetzung zurückgreife.

aus Großbritannien, wo der Begriff verwendet wurde, um die sogenannten ›Humanressourcen‹ arbeitsloser Menschen zu beschreiben, die für den Arbeitsmarkt verwertbar waren und dementsprechend ausgebaut werden sollten (Becker 2012: 113). Auch in seiner heutigen Verwendung im Kontext der Hochschul- und Berufswelt bezeichnet der Begriff die auszubildenden ›Humanressourcen‹ und ›Schlüsselkompetenzen‹ von Studierenden. Welche Fähigkeiten dabei als wirtschaftlich verwertbar gelten, variiert in Zeiten von Digitalisierungs- und Globalisierungsprozessen häufig, weswegen gerade die Anpassungsfähigkeit ein Kernelement von Employability bildet.

Im Zuge einer aktuellen Gesellschaftsdiagnose findet auch der Begriff der Wissensgesellschaft immer wieder Verwendung. Nach dem Wirtschaftswissenschaftler Ralf Ptak ist er ein analytischer und zugleich ideologischer Begriff, der eine post-industrielle gesellschaftliche Entwicklung hin zu einem steigenden Anteil von wissensbasierter Wertschöpfung beschreibt (Ptak 2011: 107). In der Wissensgesellschaft verlagere sich der Fokus vermehrt auf die immaterielle gegenüber der materiellen Produktion, wodurch wiederrum die gesellschaftliche Bedeutung (und Kommodifizierung) von Wissen wächst (ebd.: 108).[3] Der Begriff ist analytisch umstritten und wird zumeist als Rechtfertigung einer herrschenden neoliberalen Politik verwendet. So auch im universitären Kontext: Die wirtschaftliche Gemengelage verlange von Seiten der Individuen eine gesteigerte Employability als eine Art Grundstein, um auf dem wissensbasierten, dynamischen Arbeitsmarkt mithalten zu können (Becker 2012: 116). Spezifisches Fachwissen für einen Beruf bilde dabei nur noch eine Komponente unter vielen. Andere ›Kompetenzen‹ eines arbeitsmarktfähigen Menschen sind beispielsweise Eigenverantwortlichkeit, Belastbarkeit, Initiative, Frustrationstoleranz, Teamfähigkeit, unternehmerisches Denken und diverse weitere sogenannte ›Soft Skills‹ (ebd.: 114). Becker beschreibt Employability deswegen als eine Art Radikalisierung des betrieblichen »Human Ressource Managements« (ebd.: 66), welches wiederrum eng verflochten ist mit der Theorie des Humankapitals.[4] Humankapital bezeichnet ebenfalls eine Ansammlung bestimmter ›Kompetenzen‹, die auf dem Arbeitsmarkt verwertbar sind und demnach für die Individuen eine Form von Kapital darstellen, welches durch Investitionen erhöht werden könne. Dafür seien Bildungsprozesse essenziell, weil

3 Auch der Europäische Rat bezieht sich in seinem der Bologna-Erklärung folgenden Lissaboner Strategiepapier auf diese ›Wissensgesellschaft‹ (auch ›Informationsgesellschaft‹ und ›wissensbasierter Wirtschaftsraum‹ genannt), auf deren Bedarf sich Europas Bildungs- und Ausbildungssysteme wiederrum einstellen sollten (Europarat 2000).

4 Impulse für die Humankapitaltheorie lieferte bereits der Begründer der klassischen Ökonomie Adam Smith. In seinem Werk »The Wealth of Nations« von 1776 beschreibt er, wie Bildung (verstanden als eine längere oder intensivere Ausbildung) den Wert der menschlichen Arbeitskraft erhöhen und damit langfristig zu einer höheren finanziellen Entlohnung des Individuums führen könne (Becker 2012: 71).

sie den ökonomischen Wert des Humankapitals steigerten, indem sie es Menschen ermöglichten, neue Fähigkeiten und neues Wissen zu erlangen (ebd.: 77). Im Sinne einer Steigerung des Humankapitals gelte es daher, individuell wie gesellschaftlich in Bildung zu investieren.

Diese Argumentation ist in aktuellen Debatten wiedererkennbar: Die Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände forderte beispielsweise für die Landtagswahl 2023 einen Ausbau der Investitionen in Bildung als »Basis für wirtschaftlichen Erfolg und gesellschaftlichen Wohlstand«, denn: »Wer dauerhaft Spitze sein will, muss auch spitzenmäßig investieren« und »Bildung aktiv und innovativ gestalten« (Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände 2023: 2). Um zu überprüfen, ob sich die bildungspolitische Investition lohnt, braucht es gemäß der Humankapitaltheorie dann entsprechende Evaluationen und Kalkulationen: Die Inputs (Kosten in Form von Geld, Zeit und Mühe) werden den Outputs (Wissen, Kompetenzen und Bildungsrendite) gegenübergestellt und die Investition gilt als erfolgreich, wenn die Bilanz positiv ausfällt (Becker 2012: 80; Ptak 2011: 110).

In der Bologna-Erklärung folgerten die Unterzeichner*innen aus diesen Ideen einen Anpassungsbedarf der europäischen Hochschulen. Ihnen falle als Teil der Institutionen, die Menschen auf dem Weg in den Beruf durchlaufen, die Aufgabe zu, die Employability ihrer Studierenden voranzubringen und zu fördern. Auch für sie gelte es daher, sich den »wandelnden Erfordernissen, den gesellschaftlichen Anforderungen und den Fortschritten in der Wissenschaft laufend an[zu]passen« (Bologna-Erklärung 1999: 2).

2. Das Leitbild der unternehmerischen Hochschule

Zum neuen Leitbild der Employability kam also auf hochschulpolitischer Ebene das »Leitbild [der] unternehmerische[n] Hochschule« als »markgesteuertes Dienstleistungsunternehmen« hinzu (Lohmann et al. 2011: 11). Der dominante Modus der wirtschaftlichen Verwertbarkeit bildet dabei den Dreh- und Angelpunkt beider Konzepte: Employability als Gegenentwurf eines emanzipatorischen Bildungsbegriffs findet ihr Passstück in der unternehmerischen Universität (Becker 2012: 137), dem ökonomischen Gegenentwurf einer demokratischen, kritischen Hochschule. Die neue Aufgabe besteht in der Steigerung studentischer Employability und der Förderung von effizienter Wissensproduktion, ganz im Sinne des übergeordneten Ziels, die Europäische Union (EU) »zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen« (Europarat 2000).

Getragen wurde und wird die Entstehung und Verankerung eben jenes Leitbildes in Deutschland durch eine Reihe von Reformen, unter denen den Umstrukturierungsmaßnahmen der Bologna-Reform eine entscheidende Rolle zukommt. Im Lichte einer Anpassung an die sich wandelnde Berufswelt sollten die durch Bologna

eingeführten Kontrollsysteme und Evaluationsmaßnahmen es ermöglichen, »die Erträge von Hochschulausbildung zu quantifizieren und ihren wirtschaftlichen Nutzen hervorzuheben« (Becker 2012: 84) – die Investition in Bildung muss sich schließlich lohnen. Diesem Ziele diente auch »die Einführung von Studiengebühren, die auf Seiten der Studierenden Investitionen in das Humankapital, auf Seiten der Hochschulen eine Aufforderung darstellen, ihr Angebot marktgerecht zu optimieren« (ebd.: 137). Bereits in den Jahren vor der Bologna-Reform kam es in Deutschland zu verwaltungspolitischen Reformen, die mit dem Konzept des New Public Management[5] ein marktwirtschaftliches Steuerungsmuster im Sinne der ökonomischen Effizienz an den Hochschulen einführten (Krautz 2007: 137). Den daraus entstehenden neuen Managementstrukturen wurden dann Hochschul- und Aufsichtsräte als beratende Instanz zur Seite gestellt – häufig in Teilen besetzt mit ›renommierten Persönlichkeiten‹ aus der privaten Wirtschaft. Gemeinsam mit den eingeführten Messbarkeits- und Qualitätssicherungsdekreten in der Lehre und neuen bundesweiten Rankingverfahren zur Überprüfung des Praxisbezugs im Studium etablierte sich so mit der Zeit eine zunehmend betriebswirtschaftliche Organisationslogik an den deutschen Hochschulen.[6] Durch die Rückbindung dieser Metriken an die Finanzierung der Hochschulen zielte dieser Modus auf eine Intensivierung des Wettbewerbs, der eine weitere Komponente der unternehmerischen Universität auszeichnet: In der heutigen Hochschullandschaft stehen Hochschulen in starker Konkurrenz um Studierende und Gelder, wobei ihre ›Leistungen‹ mit Indikatoren wie durchschnittlicher Studienzeit, Absolvent*innenzahlen, Publikationsstärke oder Drittmittelakquise erfasst und verglichen werden (Becker 2012: 137f.).[7]

Neue leistungsgebundene Finanzierungsmodelle erklären schließlich, warum die Hochschulen einer zunehmenden ökonomischen Ausrichtung kaum ernsthafte Grenzen setzen können, selbst wenn sie es wollten. Zudem konnte die staatli-

5 New Public Management (abgekürzt NPM) bezeichnet die Umgestaltung der öffentlichen Verwaltungen entlang der Prinzipien privatwirtschaftlichen Managements, die erstmals in den 1980er Jahren von wirtschaftsliberalen Regierungen umgesetzt wurden. Zentrale Charakteristika sind eine Intensivierung der Markt- und Wettbewerbsorientierung, eine Dezentralisierung von Verwaltungseinheiten und eine Übernahme von Managementstrukturen und -techniken, beispielsweise durch die Einführung von Output-orientierten Modellen zur Kostenreduktion (Krautz 2007: 137ff.).

6 Diese Logik ist nicht per se der Bologna-Reform eingeschrieben, jedoch durch den Charakter der Maßnahmen und im zugrundeliegenden Bildungsverständnis in ihrer Stoßrichtung verankert. Bei den kommenden Betrachtungen beziehe ich mich deswegen vor allem auf die Ausgestaltung der Umsetzung im deutschen Kontext, da die Bedingungen und Stadien der bildungspolitischen Ökonomisierung sich landesspezifisch voneinander unterscheiden.

7 Mit der unternehmerischen Hochschule befasst sich auch der Beitrag von Matthias Ernst in diesem Sammelband.

che Finanzierung des Hochschulsektors in den vergangenen Jahrzehnten nicht mit den steigenden Studierendenzahlen mithalten. Durch eine mangelhafte Grundfinanzierung durch den Staat und die Bundesländer steigt der Druck zur Einwerbung von Geldern aus anderen Quellen (vorranging von Unternehmen und Stiftungen) und mit der Abhängigkeit von ihnen die wirtschaftliche Einflussnahme (Krautz 2007: 122). Die finanzielle Unterstützungsbereitschaft aus der Wirtschaft entspringt dabei nicht einem wohltätigen Interesse an gesellschaftlicher Bildung, sondern einem Interesse am ökonomischen Wettbewerbsvorteil, der mit der Investition verbunden ist. Geforscht wird in vielen Fällen in genau denjenigen Feldern, die den Unternehmen Profite versprechen. So finanzieren zum Beispiel die Energiekonzerne EON und RWE das Energiewirtschaftliche Institut der Universität zu Köln (EWI), Arbeitgeber*innenverbände das Zentrum für Arbeitsbeziehungen und Arbeitsrecht an der Ludwig-Maximilians-Universität München (Scholle 2023) oder das Digitalunternehmen Facebook ein Ethik-Institut für künstliche Intelligenz an der Technischen Universität München.[8] Das Fehlen der finanziellen Mittel wird dabei von politischer Seite oft als alternativlose Tragik dargestellt, sie folgt jedoch einem Kalkül: Seit jeher ist Austerität die Rechtfertigung für die vermeintlich notwendige Privatisierung, Deregulierung und Öffnung öffentlicher Sektoren für den freien Markt.

Bei dieser Öffnung des Bildungssektors für den freien Markt erfüllt die unternehmerische Universität gleich mehrere zentrale Funktionen: (1.) Sie dient dem Ziel einer verbesserten Employability, also der Ausbildung von flexiblen, anpassungsfähigen Arbeitskräften. (2.) Konkurrierende Unternehmen haben ein Interesse am Zugriff auf Technik, Forschungsergebnisse und wissenschaftliches Wissen, deren stetige Einbindung die Grundlage des Produktionsprozesses bildet (Demirović 2014: 21). Wenn Unternehmen direkt mit Hochschulen zusammenarbeiten, können sie diesen Zugang besser nutzen und diese in ihrem Interesse beeinflussen. (3.) Die Ökonomisierung von Hochschulen und Bildung trägt auch zur Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Eigentums- und Produktionsverhältnisse und der kulturellen Hegemonie bei (Prado 2011: 132f.). Zur Sicherung dieser Vormachtstellung bedarf es einer laufenden ideologischen Absicherung im akademischen wie öffentlichen Diskurs; ein Prozess, der einerseits über die Förderung von systemstützender Theorie

8 Dabei sind die Möglichkeiten der Ökonomisierung noch lange nicht ausgeschöpft. In den USA wird das Problem der Unterfinanzierung durch eine intensivierte Finanzialisierung der Universitäten ›behoben‹. So gibt es dort bereits Universitäten, die ein Teil ihres Vermögens an der Börse investieren und sich anteilig durch die Renditen oder durch Sponsoring-Verträge finanzieren – wie die Harvard Universität, die 2022 einen Gewinn von 400 Millionen Dollar erzielte (Scholle 2023). Auch die Universität Brüssel ging 2015 an die Börse, was ihr Rektor damit begründete, dass eine Universität, die wachsen wolle, externe Investor*innen benötige (Scholle 2023). Was in Brüssel bereits Realität ist, findet in dieser Tragweite in Deutschland noch keine Umsetzung, jedoch ist eine solche Entwicklung für die kommenden Jahre durchaus zu befürchten.

und konformistischen Intellektuellen gelingen kann und andererseits durch die Verdrängung der kritischen Bildung mit emanzipatorischem Anspruch vorangetrieben wird. Im Ergebnis führt das Zusammenspiel der geschilderten Dynamiken zu tiefgreifenden Veränderungen innerhalb des universitären Geschehens.

3. Die Konsequenzen der Hegemonie des Ökonomischen über die Hochschulen

Vielerorts kommt es im Zuge des Anstiegs von betriebswirtschaftlichen Managementmethoden in der Hochschule parallel zu einem Abbau demokratischer Gestaltungsmöglichkeiten (Krautz 2007: 149). Der Sozialwissenschaftler Alex Demirović spricht in diesem Zusammenhang von einer »Autonomisierung bestimmter Entscheidungsinstanzen«, bei der sich beispielsweise im Amt des Hochschulpräsidenten bedeutende Entscheidungsbefugnisse bündeln (Demirović 2013: 29). Durch diese Machtkonzentration kann besser sichergestellt werden, dass die Hochschulen sich an den Wettbewerb anpassen und dabei immer mehr selbst wie Unternehmen agieren – die sind schließlich auch nicht demokratisch organisiert. Studierende verfügen als zahlenmäßig größte Statusgruppe daher auch weiterhin systematisch über das geringste Mitspracherecht an den Hochschulen, teilen dieses Leid aber aufgrund der implementierten Top-Down-Struktur zunehmend mit dem Mittelbau, den technisch-administrativen Angestellten und sogar den Professor*innen (Mielich et al. 2011: 21). Der Zuwachs an Entscheidungsbefugnissen auf Seiten der Präsidien und Rektorate geht so mit Machteinbußen auf Seiten der gewählten Vertreter*innen aus den Statusgruppen einher.

Auch im Hinblick auf die universitäre Lehre werden zur Steigerung der Employability zahlreiche Umstrukturierungen vorgenommen. Neben direkten Eingriffen in den Lehrbetrieb durch die Modularisierung der Studiengänge finden zunehmend vor allem fächerübergreifende Forderungen nach stärkerer Praxisnähe, nach mehr Berufspraktika und nach verstärkter Zusammenarbeit mit Unternehmen Gehör. Das bedeutet für die Hochschule:

> »Forschungsthemen werden zwischen Universität und Unternehmen eng abgestimmt, Mitarbeiter und Manager der Unternehmen halten Vorlesungen und Seminare an der Hochschule, die Konzerne bieten für Studenten Workshops zu aktuellen Forschungsfragen aus ihren Arbeitsbereichen an« (Krautz 2007: 167).

Trotz der Omnipräsenz dieser Forderungen sind die Möglichkeiten zur Zusammenarbeit mit Unternehmen zwischen den Fächern unterschiedlich verteilt – so kann der Forderung beispielsweise in der Betriebswirtschaftslehre, den Ingenieurswissenschaften oder der Informatik, die jeweils einen finanzstarken Sektor hinter sich

wissen, besonders gut nachgekommen werden. Aber die Studierenden braucht das nicht zu sorgen, denn von groß angekündigten Jobmessen mit Vertreter*innen verschiedener Konzerne über Start-Up-Sprechstunden, Networking-Events, berufliche Mentoring-Programme, Career-Starter-Webinare hin zum Börsenführerschein ist schließlich für alle etwas dabei. Bereits die Terminologie ist hier verdächtig und »unterstreicht mit sprachlichen Mitteln den hegemonialen *Anspruch* der Ökonomie auf dem akademischen Felde.« (Knobloch 2009: 100; Herv. i. O.)

Besonders denjenigen Studierenden, deren Studiengang kein klares Berufsfeld oder scheinbar keinen für die Wirtschaft direkt verwertbaren ›Nutzen‹ verzeichnet, werden die vielfältigen Weiterbildungsangebote der Career-Center empfohlen – beides gilt vor allem für Studienangebote in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften. Die Hochschulen reagieren mit ihren Angeboten daher angeblich lediglich auf die Zukunftssorgen und die Prekarisierungsängste ihrer Studierenden (Knobloch 2009: 95f.) und reproduzieren sie damit, statt als Bildungsinstitution das eigene Zutun zum Schüren dieser Ängste zu erkennen oder die gesellschaftlichen Verhältnisse zu betrachten, die eben jene erzeugen. Ein besonders eindrückliches Beispiel für die zahlreichen Konsequenzen der Employability-Fixierung im Hochschulkontext lieferte der ehemalige Hamburger Wissenschaftssenator Jörg Dräger, der vorschlug, »50 Prozent der Professuren in den Geisteswissenschaften schlicht zu streichen, weil sie nicht den Erfordernissen des Arbeitsmarktes und der lokalen Wirtschaft entsprächen« (Krautz 2007: 170). Studiengänge, die kritisch nach der gesellschaftlichen Rolle und ethischen Verantwortung bestimmter Wissenschaften, Technologien oder Wirtschaftsprozesse fragen, werden also zunehmend zurückgedrängt (ebd.). Stattdessen geben die Hochschulen die Studierenden samt Campus zur Aufbesserung der schlechten Grundfinanzierung der privatwirtschaftlichen Einflussnahme preis. Beim Hörsaal-Sponsoring werden etwa Hörsäle oder ganze Gebäude nach einem Unternehmen benannt, weshalb Studierende an der TH Nürnberg ihre Vorlesungen unter anderem im ›UmweltBank-Hörsaal‹ hören, um nur eines von vielen Beispielen zu nennen.[9]

Innerhalb dieser Entwicklungen kommt den Fachhochschulen eine gesonderte Rolle zu. Bereits seit ihrer Gründung haben sie ihrem Selbstverständnis nach einen stärkeren Anwendungsbezug und pflegen zumeist auf Dauer angelegte Kooperationen mit lokalen Unternehmen. Der Hochschulforscher Ulrich Teichler argumentiert deswegen, dass die Differenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen

9 Beworben wird das Konzept mit vielen lukrativen Vorteilen: Von Imagegewinn (»Ihr Name ist bei Ihren potenziellen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Ihren Kundinnen und Kunden von morgen positiv besetzt.«) über Öffentlichkeitsarbeit hin zur Raumnutzung (»Sie können Ihren Raum zu Sonderkonditionen nutzen, beispielsweise für Fachvorträge oder Präsentationen.«) (Technische Hochschule Nürnberg 2023).

durch den allgegenwärtigen Anspruch des direkten Berufsbezugs und durch die Intensivierung der wirtschaftlichen Zusammenarbeit stetig abnimmt und es zu einer größeren Funktionsüberschneidung der Hochschultypen kommt (Teichler 2011: 174).

Mit Blick auf die unterschiedliche Praxisnähe von Studiengängen und auf die Sonderrolle der Fachhochschulen gilt es zu betonen, dass die Kritik an der Employability keine pauschale Kritik des Praxisbezugs oder der gesellschaftlichen Nutzbarmachung von Wissen darstellt. Wissen sollte dem Wohle der Menschen dienen und Studierende brauchen in dieser Gesellschaft nach dem Studium einen Job, um sich ihren Lebensunterhalt zu finanzieren. Diese Realität anzuerkennen, bedeutet jedoch nicht zwangsweise, Bildung auf Berufsvorbereitung zu reduzieren, Emanzipation auf Karriere und gesellschaftliches Wohlergehen auf die kapitalistische Marktwirtschaft. Auch wenn diese Gleichsetzungen oft vorgebracht werden, könnten sie falscher nicht sein.

Die Kritik sollte stattdessen grundsätzlicher Natur sein und darauf abzielen, dass Bildung zur Halbbildung verkommt, wenn sie von Anfang an primär auf ökonomische Zwecke und quantitative Wissensaneignung ausgerichtet wird, wenn einer beruflichen Spezialisierung oder Ausbildung keine kritische Bildung vorausgeht (Krautz 2007: 21) und junge Menschen zu keinem Zeitpunkt ihres Bildungsweges lernen, den Status quo sowie ihr eigenes Tun kritisch zu hinterfragen und in größere Zusammenhänge einzuordnen. In dieser Zurichtung verkehrt sich Bildung in das Gegenteil von dem, was sie ihrer Idee nach sein sollte – ein Modus der Befreiung, der selbstbestimmten Entwicklung und der Mündigkeit. Mündigkeit ist eine Grundvoraussetzung für funktionierende demokratische Gesellschaften, da sie es dem Menschen ermöglicht, gesellschaftliche Verhältnisse sowie seine Rolle in ihnen zu erkennen, kritisch zu reflektieren und schließlich gestalterisch in sie hineinzuwirken (Borst 2016: 155). Eine auf Employability reduzierte Bildung und das auf sie zugerichtete Studium vermag all dies nicht zu leisten.

4. Selbstbestimmtes Studium? Das regelt der Markt!

Wie sieht es nun aus, das Studium an der unternehmerischen Universität, das die erhoffte Employability bringen soll? In erster Linie: kurz. In den vorgegebenen Prüfungsordnungen, Studienverlaufsplänen und Modulhandbüchern sind dabei die jeweiligen Erkenntnisziele, Prüfungsformen und zu leistenden Wochenstunden pro Thema genauestens festgehalten. Zusätzliche individuelle Interessengebiete, Spontaneität und selbstbestimmtes thematisches Lernen bleiben oft auf der Strecke. Zwischen (Neben-)Job und Prüfungsdruck bleibt außerdem wenig Zeit für gemeinschaftliches Lernen oder hochschulpolitische Organisierung – zu stark ist der Druck, die erwartete Leistung erbringen zu müssen. Gelingt der universitäre

Erfolg nicht, dann wird ein individuelles Scheitern proklamiert, statt strukturelle Ursachen in den Blick zu nehmen. Die Leistungsideologie dient dabei als Rechtfertigungsprinzip universitärer wie gesellschaftlicher Ungleichheit und zementiert diese fortlaufend.

Die Konsequenz der beiden betrachteten Leitbilder – der Employability wie der unternehmerischen Hochschule – ist ein Studium, das von Studierenden idealerweise als eine Art ›Übergangsphase‹ zwischen Schule und Beruf wahrgenommen werden soll und dessen primäres Ziel eine Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt ist. Politische Plädoyers und soziale Aufstiegsversprechen suggerieren, dass es die Missstände an der Hochschule, Entbehrungen oder Existenzsorgen mit Blick auf die baldige Karriere zu akzeptieren gilt, denn ein Studium lohne sich in der Kosten-Nutzen-Abwägung immer, nur eben erst später. Von Beginn an wird Studierenden eine möglichst kurze Aufenthaltsdauer gepredigt und die Überschreitung der Regelstudienzeit in verschiedenster Weise sanktioniert. Die Botschaft könnte nicht klarer sein: ›Husch husch, ab auf den Arbeitsmarkt, dort wartet die Belohnung für die Investition!‹

Das Studium unter dem Postulat der Employability hat kein Interesse an kritischer Reflexion, es dient gerade dem Gegenteil – der unhinterfragten Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Verhältnisse und der bestmöglichen individuellen Positionierung in ihnen. Eine ernsthafte kritische Infragestellung der eigenen Lage und der gesellschaftlichen Verhältnisse wäre schließlich eher gefährlich für die Stabilität der aktuellen und hochgradig ungerechten politischen und wirtschaftlichen Ordnung. Die von der Employability-Ideologie hochgehaltene studentische Eigenständigkeit ist somit eine auf die Grenzen der aktuellen Gesellschaft beschränkte (Becker 2012: 189): Die Selbststeuerung soll innerhalb des Marktes und in den vorgegebenen Bahnen der Hochschule stattfinden, nicht jedoch in Form eigenmächtiger Entscheidungen von wirklich mündigen Subjekten, die in der Lage wären, das Bestehende zu hinterfragen und gedanklich zu sprengen. Der kritische Bildungstheoretiker Heinz-Joachim Heydorn schreibt daher, das hegemoniale Bildungsverständnis umfasse »eine doppelte Notwendigkeit: den Menschen für die Revolutionierung der Produktionskräfte zuzurüsten und die Revolutionierung seines Bewußtseins zu verhindern« (Heydorn 1980: 291).

5. Studierende aller Unis, vereinigt euch!

25 Jahre nach dem Beginn des Bologna-Prozesses zeichnet sich das Bild einer Hochschule ab, die sich zunehmend marktwirtschaftlichen Prinzipien unterwirft und Bildung primär auf ihre ökonomische Verwertbarkeit – auf Employability – reduziert. Von der internen universitären Organisation bis hin zur Ausgestaltung der Lehre gilt: Emanzipatorischen Bildungsprozessen und einem selbstbestimmten

Studium werden fortwährend Steine in den Weg gelegt. So werden Hochschulen mehr und mehr zu einer tragfähigen Stütze für die fortschreitende Ökonomisierung des Wissens und der Bildung. Das neue Leitbild ist dabei eine unternehmerische Universität, die bloß als Zulieferer für den Arbeitsmarkt und die Wirtschaft fungieren soll.

Der Blick auf die Employability-Fixierung und die unternehmerische Hochschule bringt jedoch nicht nur Antworten auf die Frage hervor, wieso Bildung eigentlich gesellschaftlich so organisiert ist, wie sie aktuell in Erscheinung tritt; er zeigt auch Möglichkeiten des Widerstands und Perspektiven einer Überwindung dieser Verhältnisse auf. Denn gerade heute könnte die »Universität als Ort der Bildung, der Kritik, des Widerstands, des freien und öffentlichen Denkens, der Demokratie und der gesellschaftlichen Verantwortung« (Mielich et al. 2011: 15) genau der Ort sein, an dem die herrschenden Verhältnisse kritisch reflektiert und diskutiert werden. Ausgangspunkt der Bildung und Hochschulen sollte stets der Mensch sein, nicht die Marktwirtschaft. Die Hochschule sollte der Raum sein, in dem Lernende, Lehrende und Forschende in gemeinsamer Auseinandersetzung um Selbstermächtigung die Vereinzelung überwinden, in dem Menschen den systematischen Zusammenhang von vermeintlich isolierten Problemen erkennen und über neue Formen des Lernens wie des gesellschaftlichen Zusammenlebens nachdenken. Diesen Ort braucht es in Anbetracht der vielseitigen Krisen unserer Zeit dringender denn je.

Wenn dabei die Vision einer emanzipatorischen Bildung und einer besseren Gesellschaft Wirklichkeit werden soll, braucht es neben der kritischen Auseinandersetzung und Analyse der herrschenden Verhältnisse ebenso eine breite Organisierung zur Überwindung derselben. Wir Studierende können uns für eine neue und doch alte Idee einsetzen: Für gesellschaftliche Verhältnisse, in denen Bildung weder ein exklusives Privileg der Wenigen noch ein ökonomisch diktierter Zwang ist, sondern der allen zugängliche Modus der Befreiung, der realen Emanzipation und der gemeinsamen Gestaltung der Gesellschaft.

»Bildung wird zur Waffe in der Hand des Menschen.«[10]

10 Heydorn 1980: 101.

Literaturverzeichnis

Becker, Lena (2012): »Bildung im Zeichen der Ökonomisierung. Der Bologna-Prozess und seine Auswirkungen auf die Erziehungswissenschaft«, Darmstadt: Büchner-Verlag.

Bologna-Erklärung (1999): »Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999«, online unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bologna_1999.pdf, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.

Borst, Eva (2016): »Theorie der Bildung. Eine Einführung«, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Demirović, Alex (2013): »Autonomie der Hochschulen in der Demokratie«, in: Keller, Andreas/Pösch, Doreen/Schütz, Anna (Hg.), Baustelle Hochschule. Attraktive Karrierewege und Beschäftigungsbedingungen gestalten, Bielefeld: Bertelsmann, S. 15–35.

Europarat (2000): »Schlussfolgerungen des Vorsitzenden [Lissabon-Strategie]«, online unter: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm, zuletzt aufgerufen am 25.01.2024.

Heydorn, Heinz-Joachim (1980): »Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs (= Bildungstheoretische Schriften, Band 3)«, Frankfurt a.M.: Syndikat.

Knobloch, Clemens (2009): »Berufsfassaden – der BA als ›berufsqualifizierender Abschluss‹«, in: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hg.), Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 95–110.

Krautz, Jochen (2007): »Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie«, Kreuzlingen/München: Heinrich Hugendubel Verlag.

Lohmann, Ingrid/Mielich, Sinah/Muhl, Florian/Pazzini, Karl-Josef/Rieger, Laura/Wilhelm, Eva (2011): »Einleitung«, in: dies. (Hg.), Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart, Bielefeld: transcript, S. 1–14.

Lohmann, Ingrid/Mielich, Sinah/Muhl, Florian/Pazzini, Karl-Josef/Rieger, Laura/Wilhelm, Eva (2011) (Hg.), »Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart«, Bielefeld: transcript.

Mielich, Sinah/Muhl, Florian/Rieger, Laura (2011): »Schöne neue Bildung? Unternehmerische vs. Demokratische Universität«, in: Lohmann, Ingrid/Mielich, Sinah/Muhl, Florian/Pazzini, Karl-Josef/Rieger, Laura/Wilhelm, Eva (Hg.), Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart, Bielefeld: transcript, S. 15–21.

Prado Jr., Plínio W. (2011): »Das Prinzip der Universität als unbedingtes Recht auf Kritik«, in: Lohmann, Ingrid/Mielich, Sinah/Muhl, Florian/Pazzini, Karl-Josef/

Rieger, Laura/Wilhelm, Eva (Hg.), Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart, Bielefeld: transcript, S. 123–134.

Ptak, Ralf (2011): »Mehr und bessere Bildung durch Markt und Wettbewerb? Thesen zur politischen Ökonomie der Bildungsdebatte«, in: Lohmann, Ingrid/Mielich, Sinah/Muhl, Florian/Pazzini, Karl-Josef/Rieger, Laura/Wilhelm, Eva (Hg.), Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart, Bielefeld: transcript, S. 105–120.

Scholle, Lukas (2023): »Die Börse sitzt mit ihm Hörsaal«, in: Jacobin, 19.07.2023, online unter: https://jacobin.de/artikel/finanzialisierung-hochschule-universitaet-die-boerse-sitzt-mit-im-hoersaal-lukas-scholle, zuletzt aufgerufen am 25.01.2024.

Technische Hochschule Nürnberg (2023): »Hörsaalsponsoring«, online unter: https://www.th-nuernberg.de/informationen-fuer/unternehmen/sponsoring-und-werbung-an-der-th-nuernberg/hoersaalsponsoring/, zuletzt aufgerufen am 25.01.2024.

Teichler, Ulrich (2011): »Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess«, in: Hölscher, Barbara/Suchanek, Justine (Hg.), Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 165–186.

Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände (2023): »VhU-Position. Erwartungen der hessischen Wirtschaft an die Politik nach der Landtagswahl in Hessen 2023«, online unter: https://www.vhu.de/fileadmin/vhu/Themen/Bildung_Wissenschaft/LTW-2023_Bildungssystem_Schule.pdf?_=1653049142, zuletzt aufgerufen am 25.01.2024.

Kritik der neoliberalen Universität

Eine Mythenjagd

Stephan Lessenich

Bevor ich mit meinem Vortrag[1] beginne, muss ich zuerst noch ein gewisses Unwohlsein bekennen, da ich keine Expertise im engeren Sinne für die neoliberale Transformation der Universität habe. Ich bin weder ein wirklicher Experte für den Neoliberalismus, noch betreibe ich eigene Forschung zur Universität oder dem Hochschul- und Bildungswesen. Meine Expertise ist mehr die des Alltags – aufgrund meiner Rolle, Funktion und Praxis an der Hochschule und im Bildungssystem. Insofern befinde ich mich in etwa auf einer Stufe mit Ihnen als Expert*innen des akademischen Alltags, argumentiere aber in einer anderen Rolle und aus einer anderen Perspektive.

Ich will heute in meinem Vortrag über Mythen des Alltags und der Institutionen sprechen und Ihnen hier vier solcher Mythen präsentieren. Diese dramaturgische Idee basiert auf einer Überlegung, die Norbert Elias in seinem 1970 erschienenen Einführungsband »Was ist Soziologie?« ausgeführt hat. Er schreibt dort, dass Soziolog*innen »Mythenjäger« seien, die den Mythen der sozialen Welt auf der Spur sind. Die Soziologie besteht ihm zufolge in der Mythenjagd, sie soll die Vorspiegelung falscher Tatsachen des Sozialen aufdecken und die sozialen Verhältnisse darstellen, wie sie »wirklich« sind. Es gibt demnach eine decouvrierende, aufdeckende, demaskierende Funktion der Soziologie. Die Mythen des Alltags, von denen Elias spricht, kennen wir alle. Der Mythos der faulen Arbeitslosen gehört genauso dazu und hält sich ebenso hartnäckig wie der Mythos, dass man Wachstum und Ressourcenverbrauch voneinander entkoppeln könnte. Eine kritische Soziologie hat die Aufgabe, solche Mythen zu hinterfragen, sie *als* Mythen erkennbar werden zu lassen und anderes Wissen zu produzieren. Auf diese Funktionsbestimmung der Soziologie und des*der Soziolog*in beziehe ich mich jetzt, 50 Jahre nach Elias, und begebe

1 Der nachfolgende Text basiert auf einem Vortrag, den Stephan Lessenich im Dezember 2022 vor Studierenden im Rahmen der kritischen Einführungswochen des AStA an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. gehalten hat. Der Text wurde von Moritz Richter transkribiert, gekürzt und überarbeitet und von Stephan Lessenich endredigiert.

mich mit Ihnen in diesem Sinne nun auf eine kurze Mythenjagd im Feld der Universität und ihrer neoliberalen Transformation. Zunächst werde ich zwei Mythen behandeln, bei denen es noch nicht um das Bildungswesen, die Universität oder die wissenschaftliche Praxis geht, sondern allgemein um den Begriff »Neoliberalismus« selbst. Meines Erachtens kolportiert dieser Begriff selbst Mythen und ist, auch bei kritischer Verwendung, nicht unproblematisch.

Erster Mythos: *Neo*liberalismus

Der erste Mythos, der vielleicht nicht ganz so relevant für den hier zu verhandelnden Gegenstand ist, aber den man doch vor Augen haben sollte, besteht in der Rede vom *Neo*-Liberalismus. In der politischen Diskussion des Begriffs wird Neoliberalismus in der Regel verstanden als eine gesellschaftliche, politisch-ökonomische Formation, die irgendwann in den 1970er Jahren mit der Ölpreiskrise sowie dem Ende des Keynesianismus und des Bretton-Woods-Systems beginnt und seit nunmehr vier bis fünf Jahrzehnten existiert. Doch den Neoliberalismus gibt es schon viel länger. Das ist nicht nur eine Frage der Wissenschaftsgeschichte, denn in der Vorgeschichte des Post-1970er-Jahre-Neoliberalismus, sozusagen im »Ur-Neoliberalismus«, liegt schon das begründet, was den Neoliberalismus illiberal macht. Darauf komme ich beim zweiten Mythos zurück.

Es gibt also einen Neoliberalismus vor dem Neoliberalismus. Er stammt aus der Zwischenkriegszeit und hieß in der deutschen Tradition auch Ordoliberalismus. Vertreten wurde er von Ökonomieprofessoren in den 1920er und 1930er Jahren, eine große Rolle gespielt haben in diesem Zusammenhang Personen wie Wilhelm Röpke, Alexander Rüstow, Walter Eucken oder Alfred Müller-Armack sowie insgesamt die Freiburger Schule der Nationalökonomie, die bis heute in den Wirtschaftswissenschaften und all den Feldern, die sich mit Wirtschaftspolitik beschäftigen, immer noch ihre Adepten hat. Dieser »neue« Liberalismus unterschied sich vom alten und klassischen Liberalismus dadurch, dass er für eine starke staatliche Rahmung von Marktprozessen und Marktinstitutionen plädierte. Die unsichtbare Hand des Marktes stelle keine perfekte Marktordnung her, sondern es brauche dafür die sichtbare Hand des Staates. Aber eben nicht um in Eigentumsrechte oder die Marktprozesse selbst einzugreifen, sondern um eine den Markt rahmende Ordnung herzustellen. Diese Rahmenordnung kann nur der Staat als Monopolist von physischer Gewalt herstellen, als derjenige, der allgemein bindende Entscheidungen treffen kann, die alle Marktakteure, auch die machtvollen unter ihnen, dann in ihrem Handeln berücksichtigen müssen. Um Marktprozesse überhaupt erst funktionieren zu lassen, braucht es also die ordnende Hand des Staates und eine rahmende Ordnungsbildung. Diese Perspektive, dass Märkte für sich genommen selbstzerstörerisch sind in ihrer (Dys-)Funktionalität und dauerhaft nur

funktionieren, indem sie eingebettet werden in eine soziale, staatlich-regulative Ordnung, übernehmen dann später auch nicht-liberale und kritische Positionen in der Ökonomie. Für den Neoliberalismus der 1920er und 1930er Jahre aber heißt diese Perspektive auf die ordnende Hand des Staates vor allem auch ein hohes Maß an Autoritarismus. Das autoritäre Moment des heutigen Neoliberalismus ist demnach verankert und verwurzelt in der Frühgeschichte des Neoliberalismus, im deutschen Ordoliberalismus.

Zweiter Mythos: Neo*liberal*ismus

Die Verwurzelung des Begriffs des Neoliberalismus im alten Ordoliberalismus der Zwischenkriegszeit ist deswegen interessant und auch bedeutsam, weil sie den zweiten Mythos betrifft. Dieser Mythos ist für alles Weitere, auch für die Universität und ihre Transformation in den letzten Jahrzehnten, von Bedeutung. Er besteht darin zu behaupten, dass der Neoliberalismus liberal sei. Doch das entscheidende Moment des Neoliberalismus besteht eigentlich darin, dass er autoritär ist. Er setzt autoritär eine bestimmte Form der Organisation des wirtschaftlichen Lebens und der (Re-)Produktion von gesellschaftlichen Zusammenhängen, nämlich den Markt, und operiert gleichzeitig über autoritäre Interventionen des Staates, die sich als Marktbefreiung tarnen. Für eine Kritik am Neoliberalismus ist es wichtig, die liberale Selbstbeschreibung nicht zu ernst zu nehmen und in diesem Sinne kritisch zu reflektieren.

Die freien Märkte, die wir seit den 1970er Jahren haben, sind nicht naturwüchsig entstanden. Die Liberalisierung der Finanzmärkte und die Deregulierung der Arbeitsmärkte, die Transformation von Bildungsmärkten und überhaupt die Transformation des Bildungswesens in ein marktvermitteltes Organisationswesen, dies alles waren Effekte staatlicher Interventionen. Die Genese des Neoliberalismus und die Vermarktlichungstendenz der letzten Jahrzehnte sind also im Kern ein Staatsprojekt, sie wurden von hegemonialen Akteur*innen innerhalb staatlicher Institutionen organisiert und umgesetzt. Auch die Beibehaltung und Durchsetzung neoliberaler Strukturen, Dynamiken und Ordnungsideen sind immer wieder staatsbedürftig. Es ist nicht so, dass man einmal Märkte befreien, Finanzmärkte deregulieren oder Bildungsmärkte liberalisieren würde und dann hätte sich alles erledigt und die Märkte sowie die Akteur*innen auf Märkten operieren sozusagen freihändig nach den Marktsignalen. Sondern es braucht immer wieder neu staatliche Regulierung und staatlichen Zwang, um genau diese Marktsignale auch bei den Akteur*innen ankommen zu lassen. Marktindividuen, hört die Signale, ob ihr wollt oder nicht: Dieses Zwangsmoment »liberaler« Transformation zu erkennen scheint mir fundamental wichtig. Die »freie« Marktwirtschaft und das »freie« Spiel der Kräfte, auch

mit Blick auf die neoliberale Universität, bedürfen eines starken Staates und beständiger staatlicher Intervention.

Diese permanente Staatsintervention wird auch deutlich, wenn man die verschiedenen Dimensionen der Neoliberalisierung in den Blick nimmt. Eine dieser Dimensionen ist die *Vermarktlichung* sämtlicher gesellschaftlicher Lebensbereiche, das heißt die Inszenierung von Wettbewerb und Konkurrenz, die wir in den letzten fünf Jahrzehnten erlebt haben. Diesbezüglich ist das Bildungswesen sicherlich ein besonders passendes Beispiel, doch die Inszenierung von Wettbewerb und Konkurrenz findet sich in praktisch allen gesellschaftlichen Feldern, von Wohnungsmärkten über Arbeitsmärkte bis hin zu Gesundheitsmärkten. In all diesen Feldern finden sich inszenierte Wettbewerbe, werden Marktverhältnisse konstituiert, die es vorher nicht gegeben hat und die durch eine staatliche Intervention eröffnet wurden, die gerne als »Rückzug« des Staates bezeichnet wird. Mit bloßem Rückzug ist es aber eben nicht getan. Denn die zugleich geschaffenen Regulierungsbehörden für die liberalisierten Bereiche sind beständig damit beschäftigt, auf den neu errichteten Märkten eine ganz spezifische Ordnung zu schaffen. Die Vermarktlichung ist also durch und durch staatlich initiiert und inszeniert.

Eine weitere Dimension, die wir ebenfalls in vielen gesellschaftlichen Bereichen wie dem Bildungs- oder Gesundheitswesen vorfinden, ist deren *Ökonomisierung*, also die Einführung einer bestimmten ökonomischen Rationalität, die das mit ihr verkoppelte Konkurrenz- und Wettbewerbsprinzip ergänzt. Es handelt sich um eine strikt kalkulatorische, das heißt Kosten und Nutzen kalkulierende Rationalität, bei gleichzeitiger Inszenierung von knappen Ressourcen in verschiedenen Feldern, die in diesem Sinne bewirtschaftet werden müssen und in denen es dann entsprechend auch Zugangsbeschränkungen sowie Gewinner*innen und Verlierer*innen gibt, ja geben muss. Diese Form der Ökonomisierung sämtlicher gesellschaftlicher Lebensbereiche ist gleichfalls ein Staatsprojekt. Dazu kommt als weitere Dimension die *Finanzialisierung*, also das Ausstrahlen von bestimmten finanzwirtschaftlichen Logiken auch über das Finanzsystem hinaus in andere wirtschaftliche Sektoren und gesellschaftliche Felder. Auch die Finanzialisierung als Hintergrundbedingung für eine weitergehende Ökonomisierung und Vermarktlichung des gesellschaftlichen Lebens in den letzten zwei Jahrzehnten beruht grundlegend auf staatlicher Intervention.

Bewegt man sich aus dem engeren ökonomischen Feld der Vermarktlichung, Ökonomisierung und Finanzialisierung heraus, so werden weitere Dimensionen der Neoliberalisierung erkennbar. So etwa die fortschreitende *Individualisierung* in sämtlichen gesellschaftlichen Feldern, also die Adressierung von Individuen als zentrale Akteur*innen bei der Herstellung sozialer Ordnung. Diese Individuen sind gefordert, sich auf den Arbeits-, Wohnungs-, Bildungs- und im Zweifelsfall auch Heiratsmärkten nach der gesellschaftlich herrschenden Rationalität zu verhalten. Das Individuum ist seines eigenen Glückes Schmied und muss in den überall

etablierten Konkurrenzbeziehungen sehen, wo es bleibt. Diese Individualisierung sozialer Akteur*innen und das In-Beziehung-Setzen von Menschen als vermeintliche Individuen in unterschiedlichsten gesellschaftlichen Feldern würden ebenfalls nicht ohne permanente politische Intervention funktionieren. Dasselbe gilt für jene Formen der *Subjektivierung*, die über die Individualisierung im Sinne einer Positionierung zu anderen als Individuum in einer konkurrenzhaften Ordnung hinausgehen. Die gesellschaftlich dominante Form der Subjektivierung besteht in der Inanspruchnahme der gesamten Person, also der Anrufung des Subjektes in seiner psychophysischen Gesamtheit, und in der Instrumentalisierung und In-Wert-Setzung dieses »totalen« Subjekts in unterschiedlichsten gesellschaftlichen Lebensbereichen. So bin ich beispielsweise als Akteur im Bildungswesen mit jeder Faser meines Körpers gefragt, nicht nur meine eigene Position zu sichern und meine Schäfchen ins Trockene zu bringen, sondern auch die Rationalität der Organisation, in diesem Fall der neoliberalen Hochschule, zu internalisieren und in all meinen Handlungen auf routinisierte Weise wirksam werden zu lassen, sodass sie nicht mehr hinterfragbar erscheint und meine Alltagspraxis wie selbstverständlich leitet. Auch solche Formen der Subjektivierung sind Effekte politisch gelenkter Operationen.

Vor diesem Hintergrund scheint mir der Begriff des Neoliberalismus extrem missverständlich zu sein. Ich persönlich würde ihn aus diesen Gründen nicht benutzen, wenn er nicht so gut eingeführt und auch so mobilisierungsfähig für verschiedenste soziale Kreise und vor allem für nicht-akademische Milieus wäre, denen die gegenwärtige Entwicklungsrichtung gesellschaftlicher Verhältnisse gegen den Strich geht. Der Begriff verfängt in der Alltagspraxis von Leuten, die finden, dass irgendetwas in dieser Gesellschaft falsch läuft. Die Kritik am Neoliberalismus, auch die Semantik des Protests gegen einen »neoliberalen Umbau«, funktioniert und mobilisiert, findet Anklang und Anschlüsse auch in der Alltagskommunikation, im Alltagswissen und im Alltagshandeln der Leute. Das ist der Grund, warum ich an dem Begriff festhalte, obwohl ich ihn aus sozialwissenschaftlich-analytischer Perspektive kritisiere.

Dritter Mythos: »Früher war alles besser«

Auf diese allgemeinen Ausführungen zum Neoliberalismus folgen nun die Überlegungen zur Universität im Besonderen. Hier möchte ich zwei weitere Mythen thematisieren – und zwar, wie eingangs bereits erwähnt, aus meiner nicht-wissenschaftlichen und eher alltagspraktischen Expertise zur neoliberalen Transformation des Hochschulwesens. Sehr verbreitet scheint mir in diesem Zusammenhang der Mythos zu sein, dass früher alles besser gewesen sei. Diese Perspektive der angeblich besseren Vergangenheit hat mehrere Facetten.

Da ist einerseits die Perspektive der Kulturkritik der Älteren und Vorgeborenen, die sich nicht nur über die mangelnden Fähigkeiten, sondern auch über die völlige Entpolitisierung der gegenwärtigen Studierendenkohorten beschweren. Diese Kritik funktioniert nur vor dem Gegenhorizont, dass früher die Studierendenschaft viel politisierter gewesen sei. Dies gilt es schon deswegen zu hinterfragen, weil meines Erachtens ein solcher intellektueller Rückbezug auf vermeintlich bessere Zeiten beides sein kann: Er kann mobilisierend sein, wenn man davon ausgeht, dass ein solch hohes Maß an Politisierung auch heute immer noch oder wieder möglich sein könnte. Meines Erachtens ist aber in der Regel die Gefahr größer, dass das retrospektive Schwärmen demobilisierend wirkt, wenn man nämlich davon ausgeht, dass es in den 1960er- und 1970er Jahren ganz spezifische gesellschaftshistorische Rahmenbedingungen gegeben hat, die wir heute nicht mehr vorfinden und die sich auch nicht wiederherstellen lassen. Wenn man davon ausgeht, dass es nur unter diesen historisch-konkreten Bedingungen möglich war, eine bestimmte Form der Politisierung zu leben und damit jedenfalls teilweise auch etwas zu erreichen. Wohingegen man heute nur noch darauf hoffen kann, das Schlimmste zu verhindern und erfolgreiche Abwehrkämpfe zu führen, um wenigstens noch den Status quo zu sichern.

Meine These lautet, dass es für die Gegenwart eher produktiv wäre, die vermeintlich goldene Vergangenheit zu entmystifizieren. Meine Intuition wäre, dass Sie, wenn man Sie nach dem historischen Höhepunkt der Politisierung von Studierenden fragen würde, das Ende der 1960er Jahre und, wenn Sie sich gut auskennen, noch irgendwelche späteren Bildungsstreiks nennen würden. Aber zu jedem dieser Zeitpunkte stellten die politisierten Teile der Studierendenschaft immer Randmilieus dar. Man erkennt dies an historisch-soziologischer Literatur zum Thema ebenso wie an Erfahrungsberichten aus der Hochzeit des akademischen Marxismus in der Bundesrepublik. Klar gab es all das, was wir heute unter das Schlagwort »68« fassen, aber es war doch nie so, dass die Studierendenschaft oder gar die Dozierenden auch nur annähernd in der Breite oder gar in ihrer Mehrheit politisiert gewesen wären und für transformative oder radikalreformistische Positionen gestanden hätten. Damals die große Revolte, und danach nur noch ab und an ein paar nervöse Zuckungen: Eine solch einseitige Geschichte beständigen Verfalls schiene mir nicht angemessen zu sein. Nicht, dass man sich nicht an die Politisierungsprozesse von damals halten und sich lernend an ihnen orientieren sollte – aber dies eben immer in dem Wissen und Bewusstsein, dass auch frühere studentische Proteste Minderheitenveranstaltungen waren. Dieser Umstand spiegelt sich nicht zuletzt darin, dass von diesen Bewegungen und ihren Kämpfen, was etwa die Organisationsstrukturen der deutschen Universität angeht, nur herzlich wenig strukturelle, bis heute anhaltende emanzipatorische Effekte ausgegangen sind.

Eine zweite Facette des Feldes der Mythenproduktion, in dem wir uns hier bewegen, ist die Annahme, dass die Bildungsfreiheit früher größer gewesen sei als

heute. Auch dies würde ich in solcher Pauschalität bezweifeln. Zum einen stellt sich die Frage, wann der Zugang zum Hochschulstudium früher wirklich deutlich liberaler gewesen ist als heute. Sicher gab es Konjunkturen – die Bildungsexpansion, die Versuche einer Demokratisierung der Bildungszugänge – und sie haben zu ihrer Zeit natürlich einen starken Unterschied gemacht. Aber der Zugang zu Hochschulbildung war immer, auch in den Hochzeiten der sozialliberalen Koalition oder während der Nachwehen der Bildungsexpansion, in starkem Maße sozialstrukturell ungleich. Man sieht in den Berichten des deutschen Studierendenwerkes über die Jahrzehnte hinweg Veränderungen, allerdings in Form von Aufs und Abs, sodass sich nicht so einfach behaupten lässt, dass wir früher einen deutlich liberaleren Zugang zum Bildungswesen gehabt hätten. Zum anderen scheint mir auch die sich hartnäckig haltende Annahme, dass früher die Magister- und Diplom-Studiengänge gleichsam das freie Studieren ermöglicht hätten, bei aller Kritik an der neoliberalen Universität und der modularisierenden Reform von Studiengängen, nur bedingt richtig und ebenfalls eher kontraproduktiv zu sein. Denn auch in dieser Hinsicht gibt es einen ganz klaren sozialstrukturellen Index: Die Option ewig aneinandergereihter Semester, die endlose Freiheit der Beleg- und Prüfungspraxis, also die individuelle Bildungsfreiheit im Rahmen des Hochschulstudiums, die mit den Magister- und Diplom-Studiengängen gegeben war, entpuppt sich bei genauerem Hinsehen als eine Freiheit für die gehobenen Stände. Es gab all die Möglichkeiten für ein tatsächlich größeres Maß an Ungebundenheit im Studienalltag, es gab sie, die große Freiheit, Leistungsanforderungen zu umgehen oder eigensinnig auszudeuten. Doch das hat im Wesentlichen den ohnehin schon gebildeten Milieus, den Studierenden einer »höheren« sozialen Herkunft genutzt, die mit diesen besonderen Studienbedingungen auch besonders gut leben konnten und die im Falle ihres Scheiterns nach 20 Semestern Studium dann eben auch durch familiäre soziale Netzwerke und deren finanziellen Möglichkeiten aufgefangen wurden. Auch diese Verhältnisse sollte man daher nicht mystifizieren.

Die dritte Facette dieses Mythos, neben der Politisierung und der Bildungsfreiheit, betrifft die Demokratisierung der Hochschule. Die Drittelparität zwischen Professor*innen, Mittelbau und Studierenden, ja gar eine Viertelparität mit den technischen Verwaltungsmitarbeiter*innen, ist in der Governance der deutschen Universität immer eine Utopie geblieben. Eine wirkliche Demokratisierung von Hochschulstrukturen, von Entscheidungsprozessen in der universitären Organisation ist hierzulande nie erreicht worden. An den Hierarchien der wissenschaftlichen Alltagspraxis, am Lehrstuhlprinzip, an der starken Bedeutung von Männlichkeit und den entsprechenden Entscheidungswegen und -praktiken einer Honoratioren-Universität, die die formal demokratisierte Universität letztlich dennoch geblieben ist, hat sich weder in den 1970er Jahren noch hernach Fundamentales geändert.

Mit all dem Gesagten soll hier keine polemisierende Position bezogen werden, sondern ich glaube, dass der häufig allzu lockere Rückbezug auf vermeintlich Bes-

seres in der Vergangenheit kritisch geprüft werden muss. Es muss geprüft werden, ob sich Vergangenes tatsächlich eignet, um es heute als positiven Maßstab an anzustrebende Veränderungen anzulegen, die in die Zukunft weisen können.

Vierter Mythos: »Alles wird gut«

Der letzte Mythos und derjenige, der hier eigentlich interessiert, ist jener, demzufolge alles gut wird. Alles soll gut werden – durch die entsprechende Transformation sämtlicher gesellschaftlicher Lebensbereiche. Genauso lautet letztlich auch die Selbstbeschreibung der Akteur*innen des neoliberalen Umbaus des Bildungswesens: Durch verstärkte Liberalisierung, Deregulierung, Vermarktlichung, Ökonomisierung, Finanzialisierung, Individualisierung und Subjektivierung werden die Verhältnisse insgesamt besser und vielleicht sogar gut. Das ist der zentrale Mythos, um den es hier geht und an dem im Sinne des Titels dieses Vortrages Kritik anzubringen ist, eine Kritik nämlich an der neoliberalen Universität, und zwar genau in dem Sinne, dass durch sie überhaupt nichts gut wird. Man könnte dieses Argument nun systematisch durchdeklinieren, aber ich möchte stattdessen nur exemplarisch einige Dinge nennen, die mir in meiner universitären Alltagspraxis begegnet sind und weiterhin begegnen.

Ein zentraler Faktor der Vermarktlichung und des inszenierten Wettbewerbs im Hochschulwesen ist natürlich – Sie als Studierende kennen es im Zweifelsfall von der anderen Seite und spüren es im Studienalltag – die Konkurrenz um Drittmittel und die unzulängliche Grundfinanzierung. Das beste – und schlechteste – Beispiel hierfür bieten die sogenannten Exzellenzinitiativen. Ökonomisch ausgedrückt bedeuten sie eine irre Fehlallokation von insgesamt vielen Hunderten von Millionen, ja in die Milliarden gehenden Fördermitteln, die der Inszenierung von Wettbewerb in der Horizontalen dienen, also zwischen Hochschulstandorten und Universitäten oder innerhalb von Fächern zum Beispiel über Clusterinitiativen. Dabei geht man davon aus, dass sich die Besten, sprich die Exzellentesten, in diesem Wettbewerb durchsetzen und diese Exzellentesten dann auch die besten Mitarbeiter*innen und die besten Studierenden anziehen und dadurch wiederum auch international die größte Resonanz erhalten, wodurch sich gewissermaßen ein eigenlogischer Steigerungsprozess von Exzellenz ergeben würde. Selbst wenn dem so wäre, sind damit die Ungleichheitsfolgen der Exzellenzförderung völlig ausgeblendet – etwa die Tatsache, dass man früher an jeder Universität eine recht gute Grundausbildung bekam, egal ob in der Soziologie, der Rechtswissenschaft oder der Biologie. Die Ungleichheitseffekte zwischen den Universitäten, zwischen den exzellenten und den im Zweifelsfall abgehängten Stand- und Studienorten, bleiben bei diesem »Race to the Top«-Ideal völlig unberücksichtigt. Aber auch schon allein die Vorstellung eines »Race to the Top« über die Inszenierung von Wettbewerb ist – nach allem, was

wir wissen – falsch. Es wird nicht mehr, und schon gar nicht besseres, raffinierteres oder relevanteres Wissen produziert; in den Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaften, die für die geforderten und geförderten Clusterforschungsstrukturen eher weniger geschaffen sind, dürfte sogar Gegenteiliges der Fall sein.

Dieselbe Inszenierung von Wettbewerb gilt auch für Rankings von Fachwissenschaften und Studienorten. Entsprechende Ranglisten dienen der Anrufung von Studierenden, dass sie sich zu den Universitäten mit den grünen Punkten bewegen und eher nicht zu den mit den roten Punkten gehen sollen. Dabei geht es nur bedingt um Marktinformation, mindestens ebenso sehr aber um Machtakkumulation, um die Hierarchisierung des Hochschulsystems.

Auch vor dem universitären Beschäftigungswesen macht der inszenierte Wettbewerb nicht Halt. Auch hier findet eine riesige Fehlallokation von Mitteln statt, wenn es um die Biographien und um die Lebenschancen von Jungakademiker*innen geht. Das Karrieresystem für akademisch-wissenschaftliches Universitätspersonal ist ein Irrsinn. Wer sich auf diesen Weg begibt, zumal in der Bundesrepublik Deutschland, muss immer damit rechnen, dass er oder sie scheitern wird, auch noch nach vielen Jahren der Anstrengung und nach vielen persönlichen Bildungsinvestitionen. Am Ende des Stellenkegels gibt es keinen Platz für den wissenschaftlichen »Nachwuchs«, mehr noch als auf anderen Teilarbeitsmärkten herrscht im Hochschulwesen ein eklatanter Platzmangel in der Sozialstruktur. Auch dies ist genau besehen ein sozialer Irrsinn, der im Namen des Wettbewerbs- und Konkurrenzprinzips organisiert wird.

Die Unsicherheit der Karrierewege und das Vorherrschen prekärer Beschäftigung ist Ausweis der fatalen Ökonomisierung höherer Bildung. Je nach Erhebung sind 80 bis 90 Prozent des wissenschaftlichen Personals an deutschen Universitäten prekär beschäftigt, also nicht dauerhaft, nicht in Vollzeit und nur mit geringen Sicherungen im Vergleich zu denjenigen, die den Sprung in den Beamtenstatus geschafft haben. Die prekäre Beschäftigung als Organisationsform von Wissensproduktion ist ein zentrales Merkmal der neoliberalen Universität. Ein Merkmal, das nicht nur von außen – der ministerialen Wissenschaftsbürokratie – oktroyiert wird, sondern das auch von vielen wissenschaftlichen Akteur*innen innerhalb der Universität, namentlich von Professor*innen, mitgetragen wird. Es werden zwar öffentliche Stellungnahmen geschrieben von Fachgesellschaften gegen die Prekarisierung der wissenschaftlichen Beschäftigten, aber im universitären Alltag, bei der Organisation von Forschung und Lehre im eigenen Herrschaftsbereich der Professuren und Lehrstühle, setzt man doch durchaus genau auf solche Prekarisierungsmotive und -momente: Man stückelt Stellen, setzt kurze Beschäftigungsfristen, zeigt sich überzeugt von der produktiven Wirkung unsicherer Karrieren. Natürlich um unter gegebenen Bedingungen bestmöglich jene Forschung und Lehre zu organisieren, für die man selbst verantwortlich ist – aber doch auch, um diese Prekarität zugleich als ein Herrschaftsinstrument zu nutzen.

Ein weiterer Ökonomisierungsfaktor besteht darin, dass die Zuweisung von Mitteln an Universitäten seit geraumer Zeit stark auf Indikatoren gestützt erfolgt. Da wird dann natürlich die Frage entscheidend, welche Indikatoren man setzt, welche Maßzahlen man wählt und welche Zielvereinbarungen zwischen dem Land und der Universität geschlossen werden. Wenn ein Indikator etwa, wie es tatsächlich der Fall ist, die Anzahl der Abschlüsse von Studierenden in der Regelstudienzeit ist, und wenn danach, also pro Kopf von Studierenden in der Regelstudienzeit und deren Anteil an der Gesamtstudierendenzahl, Mittel zugewiesen werden, setzt man damit natürlich Signale. Dann werden in Fachbereichen und Instituten Dynamiken in Gang gesetzt, dass man sich überlegen muss, wie man es schafft, die Leute in der Regelstudienzeit durchzuschleusen. Daraus ergeben sich Rationalitäten, die in die Akteur*innen an Universitäten eingeschrieben werden und die völlig irrational sind, wenn es eigentlich darum gehen sollte, Wissen in der inhaltlichen wie auch gesellschaftlichen Breite zu produzieren und dieses auch beispielsweise in einem länger dauernden interaktiven Prozess zu vermitteln.

Auch die Individualisierung stellt eine zentrale Dimension der neoliberalen Universität dar. Das betrifft nicht nur das genannte Konkurrenzsystem der Karrierechancen bei den wissenschaftlich Beschäftigten, sondern vor allem auch die Beziehungsweisen unter den Studierenden. Wenn Sie bei Sinnen sind, dann werden Sie genau diese Marktsignale aufnehmen und versuchen, in Ihrem Studium bestmöglich durchzukommen – ohne Rücksicht auf Andere. Dann werden Sie sich als Individuum verstehen, das hier seine persönlichen Qualifikationsziele erreichen und sich bestmöglich auf die Erwerbskarriere vorbereiten möchte. Diese Individualisierungslogik wirkt sich nicht nur inhaltlich, sondern auch sozial aus. Das Konkurrenzsystem ist Studierendenalltag, darüber wissen Sie besser Bescheid als ich, inwiefern nämlich die institutionell gesetzten Vermarktlichungsimperative und Ökonomisierungseffekte nicht nur auf die Organisation des Studiums, sondern wirklich auch auf den Studierendenhabitus durchschlagen, der jedenfalls mehrheitlich an der Universität heute anzutreffen ist.

Ich beende meine unsystematische Auflistung mit der Dimension der Subjektivierung, also der Inanspruchnahme der gesamten Person sowohl für die Erwerbsarbeit als auch schon für das Studium. Viele jüngere Menschen an der Universität sind in beiden Bereichen fest verankert und müssen die entsprechenden – doppelten und konkurrierenden – Anforderungen erfüllen, zusätzlich zu familiären und sonstigen Erwartungen. Da gibt es mittlerweile belastbare Studien, nicht zuletzt von Krankenkassen, die zeigen, dass die Zahl psychosozialer Notlagen und psychischer Erkrankungen unter Studierenden in den letzten Jahren stark angestiegen ist. Ich kann aus meiner eigenen Beratungs- und Begleitungspraxis von Studierenden in den letzten zwei Jahrzehnten berichten, dass Hochschuldozent*innen, so sie ihre Rolle und Funktion und auch die Studierenden selbst ernst nehmen, heute mindestens so sehr als wissenschaftliche Berater*innen wie als Sozialarbeiter*innen und

psychosoziale Begleitungen gefordert sind. Dafür haben sie dann allerdings überhaupt keine professionellen Kompetenzen und Qualifikationen. Aber es ist in der Tat so, dass die neoliberale Universität, in Verbindung mit dem neoliberalen Arbeitsmarktregime und überhaupt dem gesellschaftlichen Regime inszenierter Wettbewerbe, krank macht. Sicherlich nicht alle, aber wahrlich nicht wenige. Diese Gefahr besteht immer, auch für diejenigen, die sich nicht davon betroffen fühlen, weil sie sich für besonders resilient halten. Insofern ist es keine Petitesse, über die wir sprechen, wenn wir Kritik an der neoliberalen Universität üben, sondern es geht im Zweifelsfall, gesellschaftlich wie individuell, durchaus auch um existenzielle Fragen: Existenzielle Fragen für die Organisation von gesellschaftlichem Zusammenleben einerseits, für die Lebensführung und die Lebenschancen jedes und jeder Einzelnen andererseits.

Das Einzige, das man vielleicht mit diesem Subjektivierungsregime noch konstruktiv und produktiv anfangen könnte, wäre, die neoliberale Anrufung des Subjektes beim Wort zu nehmen, die da lautet: »Es liegt alles an Dir. Du bist selbst gefragt, nicht nur um Deine Verhältnisse zu regeln und zu sehen, dass Du bestmöglich durch den alltäglichen Kampf des Lebens kommst. Sondern auch, dass Du danach trachtest, dass die Rahmenbedingungen so gesetzt sind, dass alle je individuell genau das auch tun können: sich um sich selbst zu kümmern.« Man könnte dieser Anrufung für die Frage der Kritik an der neoliberalen Universität und die Perspektiven ihrer Transformation womöglich etwas abgewinnen, wenn man es schaffen würde, sie effektiv zu *entneoliberalisieren*. Wenn man sie kollektivieren und emanzipatorisch wenden könnte, von einem »Es liegt allein an Dir!« zu einem »Wir gemeinsam haben es in der Hand!«, dann würde vielleicht ein Schuh daraus. Denn es liegt in der Tat an uns, an den schlechten Verhältnissen etwas zu ändern. Weil sie zwar einerseits systemisch sind – aber andererseits eben auch alltagspraktisch von uns, von Ihnen wie von mir, enaktiert werden, nur über das alltagspraktische Handeln der Vielen tatsächlich am Leben erhalten und immer wieder neu ins Leben gesetzt werden. Dies zu realisieren, ist nicht der geringste Erkenntnisfortschritt, der sich aus einem wissenschaftlichen Studium – selbst noch an der neoliberalen Universität – ergeben kann.

Die digitale Vermessung des studierenden Subjektes

Subjekttheoretische Betrachtungen zu normativen Bildungsbegrifflichkeiten und *Learning Analytics*

Rosa Stockinger

Digitale Überwachungssysteme sind im Alltag der Menschen längst eine präsente Konstante. Zudem wurden in den letzten Jahren technologiegestützte Systeme zur digitalen Vermessung von Lern- und Lehrprozessen, unter anderem *Learning Analytics*, im Bereich der Hochschule implementiert. *Learning Analytics* beinhaltet die Sammlung und Auswertung von Daten über Lernende. Diese digitalen Frühwarnsysteme, die in virtuelle Lernmanagement-Umgebungen eingebaut sind, haben die Aufgabe, frühzeitig mögliche Probleme oder Schwierigkeiten bei Lernenden zu identifizieren. Durch die Analyse von Lerndaten – wie beispielsweise Lernfortschritten, Testergebnissen und interaktiven Verhaltensweisen – können *Learning Analytics*-Systeme Muster aus Datensätzen der Studierenden erkennen, die auf mögliche ›Schwierigkeiten‹ hinweisen. Im Vordergrund dieser Entwicklungen rücken bestimmte autonome Praktiken der digitalen Vermessung durch Algorithmen in den Fokus von bildungstheoretischen Untersuchungen. Auf subjektiver Ebene stellt sich schnell die Frage: Was machen solche Praktiken einer fremdbestimmten Analyse durch Künstliche Intelligenz (KI) mit den Lernleistungen von Studierenden? Diese Entwicklungen erzeugen einerseits offene Fragen zur Autonomie innerhalb universitärer Lernprozesse, werfen andererseits auch einige Diskussionspunkte zum Subjekt-Maschine-Verhältnis im Kontext der Implementierung von *Learning Analytics* auf.

Mit einem subjekttheoretischen Zugang zu diesen Thematiken wird der folgende Beitrag anhand der *Learning Analytics-Tools* C4S (Connect 4 Success) und PASS (Personalised Adaptive Study Success) darstellen, wie Prozesse der Subjektivierung, also der Fügung in diese Prozesse ebenso wie des Widerstandes innerhalb dieser Entwicklungen, möglich sind.

Subjektivierung ist ein Terminus aus den Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaften. Er bezeichnet den Prozess, in dem Individuen von Gesellschaft und Kultur geformt werden. Diese Subjektivierungsprozesse sind als Folge von autono-

men und heteronomen Lenkungen zu verstehen. In Relation zu *Learning Analytics* werden subjektivierende Prozesse in diesem Beitrag auf einer gouvernementalistischen Ebene betrachtet. In einer gouvernementalitätstheoretischen Perspektive auf Fremd- und Selbststeuerung wird Macht nicht rein repressiv interpretiert, sondern existiert als »produktives Vermögen« (Rieger-Ladich 2020: 173), das die Subjekte dazu aufruft, sich in sozialen Praktiken in den Prozess der Subjektivierung einzufügen. Eine Handlungsfähigkeit des Subjekts kann erst durch diese Unterwerfung ermöglicht werden. So wird in diesem Beitrag auch der Begriff des studentischen Subjekts verwendet, um den Prozess der Subjektivierung durch die Anrufung und Beeinflussung von Studierenden durch *Learning Analytics* offenzulegen.

Dabei wird einerseits der Fragestellung nachgegangen, in welcher Relation das studentische Subjekt durch eine Praktik der Vermessung kulturelle Erzeugnisse mit Algorithmen hervorbringen kann; andererseits, wie sich automatisierte digitale Systeme hegemonial als Wahrnehmungsregulatoren und Gatekeeper am Beispiel der *Learning Analytics-Tools* C24 und PASS positionieren (Roberge/Seyert 2017: 18ff.). Das Anliegen dieses Beitrages ist es, Grenzmomente von Bildung im Kontext von Subjektivierungsprozessen mit technologischen Vermessungssystemen wie *Learning Analytics* zu identifizieren und kritisch zu hinterfragen. Der Gegenstand einer solchen Forschung bewegt sich weg von einer widerspruchsfreien Definition von Bildung (Horkheimer 1985: 410) und hin zu einem prozesshaften Konglomerat aus verschiedenen subjekttheoretischen Theoremen, die versuchen, das studentische Subjekt als eine performative Figur ins Bild zu rücken. Performativ wird an dieser Stelle im Sinne eines Mensch-Maschine-Verhältnisses verstanden, nach dem der Einsatz von *Learning Analytics* den eigentlichen Kontext, in dem das Subjekt als solches entstehen kann, mithilfe einer »Eigenlogik der Automatisierung« (Allert/Richter 2023: 168) mitgestaltet. Was dies konkret bedeutet, wird im Folgenden im Kontext einer Begriffserklärung des Terminus *Learning Analytics* näher erklärt.

1. *Learning Analytics* und die Entstehung neuer Subjektformen und Bildungsbegrifflichkeiten

Der Begriff *Learning Analytics* umfasst die Messung, Erfassung, Analyse und Berichterstattung von Daten über Lernende zum Ziel der Optimierung der Lernprozesse und -umgebungen und greift damit in Bildungsvorgänge ein (Kop et al. 2017: 32). Konkret bedeutet dies an der Universität, Daten von studierenden Subjekten zu gewinnen und gewinnbringend zu verarbeiten. Der Einsatz von *Learning Analytics* soll durch eine automatisierte KI-basierte Datenanalyse dazu beitragen, Studienabbrüche zu verringern und die Durchschnittsnoten von erfolgreichen Studienabschlüssen zu verbessern. *Learning Analytics* decken ein sehr facettenreiches Feld an Vermessungstools ab. In diesem Artikel werden zur Veranschaulichung zwei Tools in

den Blick genommen, die präventive Aufgaben zur Erfassung von Lernerfolgen erfüllen. Die verwendeten Methoden der Datenanalyse bei *Learning Analytics*-Systemen gehen über die üblichen Standardmethoden wie Regressionsanalyse und Faktorenanalyse hinaus. Zur Auswertung großer Datenmengen werden *Machine Learning-Tools* herangezogen sowie Formen der Netzwerkanalyse und der semantischen Analyse. Problematisch wird es dann, wenn im Hintergrund dieser Prozesse personenbezogene und private Daten verarbeitet werden, wie das bei dem *Learning Analytics-Tool* C24 der Fall ist. Dieses Tool ist ein universitätsübergreifendes vollautomatisches System, das auf Grundlage von Einschreibedaten und vordefinierten Eingaben Wahrscheinlichkeiten während der Nutzung von Online-Lernsystemen berechnet. Im deutschsprachigen Raum sind *Learning Analytics*-Systeme bislang wenig erforscht. Die Erziehungswissenschaftler Dirk Ifenthalter und Hendrik Drachsler (Ifenthaler/Drachsler 2020: 520) zeigten in ihren Untersuchungen im Jahre 2020 auf, dass an den Universitäten Mannheim und Duisburg bereits zwei Systeme (MentOR und LeAP) genutzt wurden. Ein weiteres Beispiel ist das *Tool* PASS, das bislang nur in Australien Verwendung an Hochschulen findet. Basierend auf diversen verwendeten Indikatoren für die Datengewinnung, die aus Quellen wie Diskussionsforen, sozialen Medien und *Student Success Hub*-Einschreibdaten stammen, generiert das PASS-System visuelle Ergebnisse zur Einschätzung des Lernverhaltens, inklusive des Lernerfolges. Die Resultate werden dann genutzt, um personalisierte Empfehlungen für die Studierenden zu generieren, die ihnen helfen sollen, ihre Lernziele zu erreichen. Die Studierenden werden mit den gewünschten Soll-Zuständen der Algorithmen des *Learning Analytics*-Systems verglichen. Auf den ersten Blick scheint es so, dass die studierenden Subjekte freiwillig an diesen Prozessen beteiligt sind; allerdings werden sie latent durch digitale Reporte des *Learning Analytics*-Systems darauf hingewiesen, ihre Handlungsmöglichkeiten in die Richtung des gewünschten Soll-Zustandes zu lenken. Die Prämisse eines optimalen Studienverlaufs impliziert eine Form der Normativität, da angenommen wird, dass das Studium einer bestimmten Linie folgen könne und solle, um am Ende möglichst erfolgreich abgeschlossen zu werden.

Für mich als Autorin dieser Arbeit stellt sich bildungswissenschaftlich die Frage, was diese Systeme nicht nur mit unserer Vorstellung von Studienerfolg, sondern auch von Bildung machen: Denn *Learning Analytics* implizieren Realitätsmodelle (Gorur et al. 2018: 4), die sowohl einen bestimmten Lernerfolgsbegriff als auch den Wert von Bildung quantifizierbar in Daten darstellen können. Wie wirkt diese Modellierung und Datafizierung (Roberge/Seyfert 2017: 10) auf die Subjekte zurück? Und dieser Frage vorangestellt ist wesentlich zu beantworten, was überhaupt ein vermessbares Subjekt ausmacht (Beer 2014: 217) und wie es sich im Kontext von *Learning Analytics* verhält. Prozesse der Subjektivierung sind charakterisiert durch kulturelle und soziale Muster, in die das Subjekt eingebettet ist. Demnach ist ein Verständnis eines bestimmten Subjektbegriffs im historisch-kulturellen Kontext im-

mer als dynamisch zu betrachten. Im Zusammenhang mit *Learning Analytics*-Systemen rücken neben menschlichen auch »künstliche Subjekte« (Schatter 2011: 14) in den Fokus der Betrachtung, die als selbstlernende Algorithmen autonom agieren können. Im Prozess der Subjektivierung operieren Algorithmen als implizite Akteure, sie führen Handlungsanweisungen des *Learning-Analytics*-Systems aus. Sie konstruieren aber auch dadurch neue Strukturen von Subjektivierung mit und verschieben soziale Ordnungen. Ein genauerer Blick auf die Funktionsweise von *Learning Analytics* ermöglicht ein Verständnis dafür, wie dies geschieht.

Learning Analytics-Modellen liegt eine Logik zugrunde, die in ihrer ursprünglichen Form von Programmierer*innen entwickelt worden ist. Sie beinhalten eine Matrix aus verschiedenen Quellen wie etwa der Marktforschung oder *Business Intelligence*, also der Analyse von Geschäftsdaten für Mitarbeitende in Unternehmen (Allert/Richter 2023: 175), und implizieren damit eine bestimmte Realitätsmodellierung und -wahrnehmung. Algorithmen wandeln diese Relationen in numerische Werte um (Mau 2017: 3), die wiederum automatisierte Reaktionen ihrer Nutzer*innen hervorrufen. Dabei liegt ein Bildungsbegriff in der Matrix der *Learning Analytics*-Modelle vor, der für die Nutzer*innen auf den ersten Blick nicht ersichtlich ist, sondern erst in der Interaktion mit Algorithmen zum Vorschein kommt. Konträr generieren sich Vorstellungen von Bildung bei sozialwissenschaftlichen Modellen menschlicher Subjekte aus einer reflexiven Auseinandersetzung mit der sozialen Wirklichkeit. So ist Bildung für Studierende zuerst unbestimmt. Erst durch die Interaktion zwischen menschlichen Subjekten transformiert sich das Unbestimmte in etwas Bestimmtes und zu Bestimmendes (Leineweber 2020b: 40; Allert/Asmussen 2017: 29). Greift ein Algorithmus in diesen Prozess ein, wird der Lernprozess und damit das dahinterliegende Verständnis von Bildung nicht situativ durch diese Unbestimmtheitsmomente hergestellt, sondern transformiert sich in berechenbare Daten (Mau 2017: 205).

Zu diesem Betrachtungswinkel ist hinzuzufügen, dass diese Transformationsprozesse auch Machtkonstellationen innerhalb der menschlichen und künstlichen Akteure*innen implizieren. Aus kulturanalytischer Sicht sind die Subjekte in ein bestimmtes gesellschaftliches Ordnungsgefüge eingebettet, das gewisse strukturelle Machtmechanismen hervorbringt. Gerade bei der Subjektgenese durch und mit *Learning Analytics* nimmt dieser Gedankengang eine bedeutsame Rolle ein. Digitale Systeme wie *Learning Analytics* stehen demnach nicht dem Subjekt gegenüber, sondern werden in subjektivierenden Praktiken konstituiert. Diese performative Seite von Digitalität (Stalder 2021: 182) wirft die Frage auf, wie in der digitalen Welt der Hochschule überhaupt ein vermessbares studentisches Subjekt entstehen kann. Dieses vermessbare Subjekt ist per se nicht im digitalen Raum verfügbar, sondern tritt erst durch eine interaktionistischere Auseinandersetzung mit *Learning Analytics* hervor. Die Relationen innerhalb der Subjektivierungsprozesse sind anhand von digitalen Feedbackschleifen der Systeme sichtbar, welche die Abweichungen

von Normalwerten identifizieren. Sowohl der Soziologe Ulrich Bröckling (2016: 239) als auch die Erziehungswissenschaftler*innen Maximilian Waldmann und Katharina Walgenbach (2020: 363) interpretieren diese Feedbackschleifen als zentrales Autoritätsmerkmal von Disziplinarverfahren in Kontrollgesellschaften. Wenn Feedbacksysteme die Studierenden auffordern, sich innerhalb eines vordefinierten Rahmens zu positionieren, der Bildung normiert, tritt die Selbstvermessung auf. Dies lässt sich am Beispiel des *Learning Analytics-Tool* PASS zeigen, das im Hinblick auf Prüfungsleistungen und erfolgreiche Studienlaufbahnen ein »Ideal der zu maximierenden Disziplinierung und Selbst-Optimierung« (Geimer 2020: 264) konstituiert. Auf einem individuellen *Dashboard* bei PASS werden den Lernenden durch eine visuelle Darstellung Vorhersagen zu ihrem eigenen Studienverlauf gezeigt, darunter auch Bemerkungen zu einem möglichen Scheitern. Lehrende finden in ihrer graphischen Ansicht nicht nur Hinweise zu den individuellen Erfolgen der studierenden Subjekte, sondern zudem Vermerke zu eventuellen Misserfolgen. Die Erhebung des Ist-Zustands der Studierenden erfolgt durch Fremdvermessung auf Basis von Wahrscheinlichkeitsrechnungen, die von in *Learning Analytics* eingebauten Frühwarnsystemen genutzt werden. Wenn die Empfehlungen des *Learning Analytics*-Systems regelmäßig ignoriert werden, meldet das System immer mehr Reporte zurück und die Studierenden werden regelmäßig mit ihrer individuellen Abweichung vom Soll-Wert konfrontiert. Alternativ können sich die Studierenden den Empfehlungen hingeben, sich den vorhandenen Strukturen unterwerfen. Bei diesen Prozessen der Subjektivierung greifen Fremd- und Selbstvermessung ineinander, indem die Maschine die Interaktion durch das Frühwarnsystem einleitet. Die studierenden Subjekte antworten zum einen auf diese Prozesse der Selbstvermessung, indem sie ihre Angaben in Befragungen und Einschätzungen an das *Learning Analytics*-System weiterleiteten, das Abbruchquoten oder erfolgreiche Studienverläufe ausrechnet. Dies leitet über zum Prozess der digitalen Fremdvermessungen. Zum anderen führt erst die Fremdvermessung dazu, dass Studierende sich zu einer Selbstvermessung genötigt sehen.

Die wesentliche Frage dabei ist, wie es den studierenden Subjekten bei einer solchen Machtkonstellation noch möglich ist, sich reflexiv ihrer eigenen Subjektposition im Kontext der Selbst- und Fremdoptimierung bewusst zu werden. Daraus ergibt sich auch die Problematik, wie Momente für Bildungsprozesse erzeugt werden können, wenn doch das Moment einer Unbestimmtheit durch eine menschliche Interaktion fehlt.

Learning Analytics werden in diesem Blickwinkel als hegemoniale Regulatoren verstanden, welche innerhalb der Subjektivierungsprozesse eine Machtposition einnehmen. In diesem Prozess der Normalisierung sind automatisierte Rückmeldungen von *Learning Analytics*-Systemen involviert, die nicht nur Formen der Subjektivierung erzeugen, sondern auch einen Unterton eines Kontroll- und Überwachungsstaates haben (Mau 2017: 9). Die studierenden Subjekte gewinnen zwar

durch die Analyse ihres Studierverhaltens umfassende neue Erkenntnisse und passen ihr Verhalten im Studium entsprechend an. Jedoch sind einige Frühwarnsysteme nicht transparent genug, um zu erkennen, welche Daten tatsächlich in die automatisierten Analyseprozesse einfließen und wie sie sich auf die Bewertung auswirken.

2. Die Eigendynamik der Ökonomisierung von Bildung im Kontext von *Learning Analytics*

Die gesammelten Ergebnisdaten der *Learning Analytics*-Systeme haben nicht nur für die interne Leistungsüberprüfung der Universitäten Vorteile, sondern auch Relevanz für externe Interessen. Ein Beispiel dafür ist die institutionenübergreifende Planung und Entwicklung von Lernkulturen, die sich an aktuellen technischen Entwicklungen orientieren. Seit der Bologna-Reform ist es ein bildungspolitischer Anspruch, diese Lernerfolge in Zahlen abzubilden. Dabei fallen viele administrative Tätigkeiten an, bei denen der Einsatz von selbstlernenden Algorithmen erhebliche Zeit- und Personalersparnisse verspricht. Datenverarbeitungskollektive, die an *Learning Analytics*-Systeme wie C4S gekoppelt wurden, sind politökonomisch an die Interessen von privaten und öffentlichen Akteur*innen gebunden. Das umfasst auch, dass externe Datenzentren Zugriff auf interne Resultate der Universitäten und Fachhochschulen haben. Inwieweit diese Daten verarbeitet werden, ist selbst in zahlreichen Publikationen über die Systeme nicht transparent dargelegt (Reyes 2015: 79). Vor der digitalen Transformation konnten Lern- und Lehrergebnisse der studierenden Subjekte ausschließlich von der Fakultät begutachtet und geprüft werden. Informationstechnologische Systeme wurden an administrative Prozesse gekoppelt, jedoch nicht an die Studienleistungen der einzelnen Subjekte. Somit wird »das allbeliebte Desiderat einer Bildung, die durch Examina gewährleistet« (Adorno 1959: 179) wird, im post-digitalen Zeitalter durch die Produktion von verwertbaren Daten weitergeführt.

Die Unterwerfung des Subjektes liegt innerhalb einer iterativen Schleife von Produktion der Daten zur Datenanalyse, welche Abweichungen anhand codierter Parameter zur Normalisierung meldet. Normalisierungspraktiken dienen in diesem Verständnis der Verhaltensregulation; konstitutionslogisch ist das Subjekt zwar in diese verwoben, allerdings stellt sich die Frage, welche Form der Handlungsmacht (Meder 2004: 179) die Subjekte besitzen. Im Systemkreislauf zwischen algorithmischen Prozessen konstituieren sich neue Subjektfigurationen durch eine maschinell »zur Norm, zur Qualifikation gewordene[n], kontrollierbare[n] Bildung« (Adorno 1959: 12). Die leitende Frage ist nicht, wie sich die studierenden Subjekte durch Ignorieren des Systems widersetzen können, sondern ob »widerständige Subjektivierungspraktiken« (Waldmann/Aktaş 2021: 333) in diesen

vollautomatisierten Prozessen überhaupt möglich sind. Mit Widerstand ist die Fähigkeit eines Subjektes gemeint, eine bestimmte Subjektnorm nicht anzuerkennen, sondern durch die Bewusstwerdung der eigenen Machtdisposition umzudeuten (Butler 2001: 187). Eine Transformation der Subjektpositionen ist möglich durch ein Umschreiben in Form eines Bespielens der Systeme[1] durch programmierte »Sprachspiele« (Meder 2004: 179), aber auch durch das Erkennen der Modellierungen, die hinter den *Learning Analytics*-Systemen stecken. Für die Informatikerin Heidrun Allert und den Erziehungswissenschaftler Michael Asmussen lassen sich Ansätze für widerständische Praktiken mit *Learning Analytics*-Algorithmen im Austricksen und der eigensinnigen, kreativen Nutzung der Systeme finden (Allert/Asmussen 2017: 35).

Entscheidend für das algorithmische Funktionieren ist die Verfügbarkeit von Daten sowie ihre Qualität. Können diese nicht mehr korrekt ausgewertet werden, muss das System neu lernen, wie etwa bei dem Beispiel der Angestellten eines bekannten Lieferantendienstes in den USA, die durch mehrmalige Ablehnung der vorgeschlagenen Aufträge des zugrundeliegenden Algorithmus einen höheren Mindestlohn erzielen konnten (Galière 2020: 364). Diesbezüglich steht die sozialwissenschaftliche Forschung im Kontext von *Learning Analytics*-Algorithmen noch vor praktischen Herausforderungen, bei denen zwar Heuristiken für den Umgang mit algorithmischen Praktiken in den Diskurs eingebracht worden sind, die tatsächliche Ausführung jedoch noch auf der Theorieebene verhaftet ist. Auf internationaler, interdisziplinärer Ebene wurde diesbezüglich der »LAKathon« ins Leben gerufen, bei dem in Form eines mehrtägigen Hackaton-Projektes seit über fünf Jahren kollaborative, interdisziplinäre Softwarelösungen gesucht werden, die den Subjekten Möglichkeiten bieten, alternative Handlungsspielräume im Bezug zu *Learning Analytics*-Modellen zu erzeugen (Society for Learning Analytics Research 2021). Für Allert und Asmussen ist die Auseinandersetzung mit Möglichkeiten für widerständische Praktiken eine Form des »emanzipativen Handelns mit Technologie« (Allert/Asmussen 2017: 35) und mischt dadurch nicht nur die Machtverhältnisse auf, sondern impliziert auch eine reflexive Auseinandersetzung mit Bildung im Kontext von *Learning Analytics*-Algorithmen.

3. Die Zukunft normativer Bildungsbegrifflichkeiten mit *Learning Analytics*

Angesichts von *Learning Analytics* weist der Bildungsbegriff immer eine normative Konstante auf, die Wurzel seiner Charakteristik ist allerdings im Design des Programmes zu finden. Modelle von *Learning Analytics* generieren zwar eine vermeint-

1 »Gaming the System« (Allert/Asmussen 2017: 35).

liche »szientifische Objektivität« (Adorno 1959: 171), dennoch ist ihre Handlungsmacht als regulierende Akteure im Lernprozess der studierenden Subjekte nie neutral. Eine erweiterte Betrachtungsweise liegt hier auf dem Grundverständnis von Bildung, das in den Code der »künstlichen Subjekte« (Schatter 2011: 14) eingeschrieben ist. Es erfolgt an dieser Stelle die Umwandlung eines impliziten Bildungsbegriffes von der »Beschreibung zur Berechnung« (Zorn 2010: 74). Auf den Code eines Programmes könnte sich auch die sozialwissenschaftliche Forschung zukünftig fokussieren, da er an performative Prozesse gekoppelt ist. Aus dieser Schlussfolgerung lässt sich ableiten, dass diese sozialen Praktiken mit Algorithmen wiederum neue Subjektformen bilden und mitunter neue kulturelle Codes im Prozess der Subjektivierung entstehen lassen. Durch die Auseinandersetzung mit der technischen Seite digitaler Phänomene werden bisherige Wissensbezüge zu informationsverarbeitenden Prozessen nicht nur im Computer, sondern auch bei den studierenden Subjekten neu geordnet (Zorn 2010: 73). Für die studierenden Subjekte bedeutet dies, sich reflexiv mit der technischen Seite von universitären Informationsverarbeitungssystemen in ein kritisches Verhältnis zu setzen, um an der Gestaltung beziehungsweise Programmierung solcher Systeme teilzuhaben und mitzuwirken. Die große Frage für die Forschung ist dabei: Wie werden zukünftige digitale Lernsysteme die Lernökonomie der studierenden Subjekte verändern und welche subjektivierenden Prozesse werden traditionelle Forschungstheoreme aussterben beziehungsweise nicht mehr zeitgemäß erscheinen lassen?

Zukünftig wird sich durch *Learning Analytics* nicht nur die Beziehung der Subjekte in diesem digitalen Gefüge der Hochschule verändern, sondern auch die Auffassung darüber, was menschliche Subjekte unter Bildung durch und mit automatisierten Systemen verstehen. Diese Schlussfolgerung wirft die essenzielle Frage auf, inwiefern klassische Verständnisse von Bildung noch ihre Bedeutung im gegenwärtigen Diskurs von maschinell gesteuerten Lernzielen bewahren können. Wie wird zukünftig eine »wahrhaft intersubjektive Verständigung über Ziele und Normen« des pädagogischen Handelns noch möglich sein können (Koller 2010: 235)? Dabei geht es nicht nur um die Frage von Autonomie der Studierenden, sondern auch um global-ethische Fragen, die eng verknüpft sind mit Big-Data-Forschungen im pädagogischen Feld. Eine sozialwissenschaftliche Perspektive auf ungreifbare Phänomene der Zukunft ist nicht eine utopische Diskussion zu normativen Bildungsbegrifflichkeiten, sondern eröffnet den Subjekten die notwenige kritisch-reflexive Zone, die Widerstand ermöglicht (Butler 2001: 187; Meder 2004: 179).

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W. (1959): »Theorie der Halbbildung«, in: Busch, Alexander (Hg.), Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin, Stuttgart: Ferdinand Enke, S. 169–191.

Allert, Heidrun/Asmussen, Michael (2017): »Bildung als produktive Verwicklung«, in: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hg.), Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse, Bielefeld: transcript, S. 27–68.

Allert, Heidrun/Richter, Christoph (2020): »Learning Analytics: subversive, regulierende und transaktionale Praktiken«, in: Iske, Stefan/Fromme, Johannes/Verständig, Dan/Wilde, Katrin (Hg.), Big Data, Datafizierung und digitale Artefakte, Bielefeld: Springer, S. 15–35.

Allert, Heidrun/Richter, Christoph (2023): »Künstliche Intelligenz – vom Subjekt zur Umgebung«, in: Aßmann, Sandra/Ricken, Norbert (Hg.), Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven, Bielefeld: Springer, S. 1167–195.

Beer, Raphael (2014): »Das Subjekt im Wandel der Zeit«, in: Carstensen, Tanja/Schachtner, Christine/Schelhowe, Heidi/Beer, Raphael (Hg.), Digitale Subjekte: Praktiken der Subjektivierung im Medienumbruch der Gegenwart, Bielefeld: transcript, S. 215–272.

Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (2017): »Das Dispositiv der Exzellenz. Zur Gouvernementalität ökonomischer Arrangements an Hochschulen«, in: Diaz-Bone, Rainer/Hartz, Ronald (Hg.), Dispositiv und Ökonomie. Diskurs- und dispositivanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen, Bielefeld: transcript, S. 283–303.

Butler, Judith (2001): »Die Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung«, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Galière, Sophia (2020): »When food-delivery platform workers consent to algorithmic management: a Foucauldian perspective«, in: New Technology, Work And Employment 35(3), S. 357–370.

Geimer, Alexander (2020): »Bildung als Entsubjektivierung und Subjektivierung – Bildungspotenziale kommunikativ/diskursiv generalisierter Subjektnormen«, in: Amling, Steffen/Geimer, Alexander/Rundel, Stefan/Thomsen, Sarah (Hg.), Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2–3, Berlin: Centrum für qualitative Evaluations- und Sozialforschung, S. 255–278.

Gorur, Radhika/Sellar, Sam/Steiner-Khamsi, Gita (2018): »Big data and even bigger consequences«, in: dies. (Hg.), Comparative Methodology in the Era of Big Data and Global Networks (= World Yearbook of Education 2019), Abingdon: Routledge, S. 1–9.

Horkheimer, Max (1985 [1952]): »Begriff der Bildung«, in: Max Horkheimer, Gesammelte Schriften, Band 8, hg. v. Gunzelin Schmid Noerr. Frankfurt a.M.: S. Fischer, S. 409–419.

Ifenthaler, Dirk/Drachsler, Hendrik (2020): »Learning Analytics«, in: Niegemann, Helmut M. Niegemann/Weinberger, Armin (Hg.), Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen, Berlin: Springer, S. 515–534.

Koller, Hans-Christoph (2009): »Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung«, Stuttgart: W. Kohlhammer.

Kop, Rita/Fournier, Hélène/Durand, Guillaume (2017): »A critical perspective on learning analytics and educational data mining«, in: Lang, Charles/Siemens, George/Wise, Alyssa/Gašević, Dragan (Hg.), Handbook of Learning Analytics, S. 319–326, online unter: https://www.solaresearch.org/wp-content/uploads/2017/05/hla17.pdf, zuletzt aufgerufen am 15.03.2024.

Leineweber, Christian (2020a): »Die Verzeitlichung der Bildung: Selbstbestimmung im technisch-medialen Wandel«, Bielefeld: transcript.

Leineweber, Christian (2020b): »Digitale Bildung und Entfremdung: Versuch einer normativ- kritischen Verhältnisbestimmung«, in: Dander, Valentin/Bettinger, Patrick/Ferraro, Estella/Leineweber, Christian/Rummler, Klaus (Hg.), Digitalisierung – Subjekt – Bildung: Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 38–56.

Mau, Steffen (2017): »Das metrische Wir: Über die Quantifizierung des Sozialen«, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Meder, Norbert (2004): »Der Sprachspieler: Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien«, Würzburg: Königshausen & Neumann.

Reyes, Jacqueleen A. (2015): »The Skinny on Big Data in Education: Learning Analytics simplified«, in: TechTrends. Research and Practice to Improve Learning 59(2), S. 75–80.

Rieger-Ladich, Markus (2020): »Bildungstheorien zur Einführung«, Hamburg: Junius.

Schatter, Günther (2011): »Affektive Agenten, Avantare, Apparate: Emotionale Empathie als Voraussetzung für überzeugende Charakter künstlicher Subjekte«, in: Felsmann, Klaus-Dieter (Hg.), Buckower Mediengespräche: Mein Avatar und ich – Die Interaktion von Realität und Virtualität in der Mediengesellschaft, München: Kopead, S. 13–23.

Seyfert, Robert/Jonathan Roberge (2017): »Algorithmuskulturen: Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit«, Bielefeld: transcript.

Society for Learning Analytics Research (2021): »The 11th International Learning Analytics and Knowledge Conference«, online unter: https://www.solar

esearch.org/events/lak/lak21/pre-conference-schedule/, zuletzt aufgerufen am 18.03.2024.

Stalder, Felix (2021): »Kultur der Digitalität«, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldmann, Maximilian/Ulaş Aktaş (2021): »Hegemonialität und Gouvernementalität von Optimierungsverhältnissen«, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 42, S. 327–348.

Waldmann, Maximilian/Walgenbach, Katharina (2020): »Digitalisierung der Hochschulbildung. Eine kritische Analyse von Learning-Analytics-Architekturen am Beispiel von Dashboards«, Zeitschrift für Pädagogik 66(3), S. 357–372.

Zorn, Isabel (2012): »Konstruktionstätigkeit mit Digitalen Medien: Eine qualitative Studie als Beitrag zur Medienbildung«, Boizenburg: Hülsbusch.

Teil III: Hochschulen – exklusive Räume, umkämpfte Orte

Nichts als Widerstand

Jule Tabel

Wissen befreit
von Praxis, von Vergangenheit
wird Nichtigkeit,
zum Besitz weißer Männlichkeit.

Wissen befreit
als Instrument
als Kapital
die Herrschaft,
maximal.

Wo Wissen akkumuliert,
Bedeutung sich verliert,
gewinnt das Individuum
Einsamkeit und Bürgertum.

Doch wir, die sich erheben
wissen um das gute Leben
in Gemeinsamkeit
wird Wissen befreit.

Wo also einst Bildung ihren Ausruf fand
bildet sich nichts als Widerstand.
Denn Wissen befreit
nur situiert und angewandt.

Die Verweigerung des Schweigens

Eine radikale Abrechnung mit *weißer* Sozialwissenschaft

Tarah-Tanita Truderung

1. Zu mir und meiner Geschichte

Diesen Essay schreibe ich als eine Schwarze Frau mit einer *weißen*[1] Mutter. Ich bin Erzieherin, Sozialarbeiterin, Master-Studentin, Aktivistin und Bildungsreferentin. Mit Ende 20 begann ich nach einem Freiwilligen Sozialen Jahr, einer Erzieher*innenausbildung und etwas Berufserfahrung, Soziale Arbeit an einer Fachhochschule zu studieren. Anfänglich ging ich – zugegebenermaßen – ziemlich naiv die Sache an und hatte noch keinen tiefgehenden Durchblick, was Unterdrückungsmechanismen und Machtsysteme angeht. Woher auch? Es hat mir nie jemand beigebracht (**bombastic side eye an das deutsche Bildungssystem**).

Die Anfangszeit an der Institution Hochschule war für mich extrem herausfordernd. Ich hatte keine Ahnung, wie ›wissenschaftliches Arbeiten‹ funktioniert oder wie man sich in diesem akademischen Raum ›angemessen‹ verhält. Dieses ganze Konzept war mir fremd, und ich fragte mich oft: ›Was zur Hölle mache ich eigentlich hier?‹ Das lag nicht zuletzt daran, dass ich keinerlei Bezug zwischen den Lehrinhalten und der Realität herstellen konnte – weder zu meiner eigenen noch zu der meiner Klient*innen, mit denen ich zuvor und währenddessen zusammengearbeitet hatte. Die ersten Semester schienen gefühlt nur aus dem Lesen von Texten zu bestehen, die mir absolut keinen Spaß machten, auch weil ich in ihnen keinen Sinn erkennen konnte. Heute weiß ich warum. Ich komme darauf zurück.

Während meines Studiums durchlief ich einen politischen Bewusstwerdungsprozess, der jedoch nicht durch mein Studium, sondern eher durch politische Ge-

1 Das Wort *weiß* (klein und kursiv geschrieben) ist eine politische Definition und steht für die historischen, politischen und sozialen Privilegien einer bestimmten Gruppe, die Zugang zu den dominanten Strukturen und Institutionen der Gesellschaft besitzt. Wenn wir darüber reden, was es bedeutet, *weiß* zu sein, dann reden wir über Politik und sicher nicht über Biologie (Kilomba 2012). Schwarz wird in diesem Zusammenhang immer großgeschrieben, um deutlich zu machen, dass damit keine Hautfarbe beschrieben wird. Schwarz ist vielmehr eine politische Selbstbezeichnung.

schehnisse wie die *Black Lives Matter*-Bewegung ausgelöst wurde. Leider fand diese wichtige Bewegung, ihre Akteur*innen und deren Wissenschaften im deutschen Bildungssystem keinen angemessenen Platz – zumindest nicht in meinem Curriculum. Daher stammte mein gesamtes Wissen zu diesem Thema von anderen Betroffenen, Aktivist*innen, Schwarzen Wissenschaftler*innen, intersektionalen Feminist*innen und aus sozialen Medien, auf denen Menschen (oft autonom) Bildungsarbeit leisteten (**erneutes bombastic side eye an das deutsche Bildungssystem**).

Seitdem habe ich viel über mich, meine Erfahrungen, meine Identität und meine Geschichte gelernt, aber auch über Kapitalismus, Macht- und Ausbeutungsverhältnisse und darüber, wie Unterdrückung abläuft. Seitdem habe ich mir außerdem geschworen, dass ich nicht mehr den Mund halten werde, ich habe mich radikalisiert. Was genau bleibt auch anderes übrig, als an die Wurzel des Problems zu gehen, wenn wir Gewaltverhältnisse auflösen wollen?

Im Laufe der weiterführenden Semester wurde mir dann immer wieder meine Kompetenz abgesprochen, meine Perspektive von *weißen* Kommiliton*innen und Lehrenden herabgewürdigt. Ich wurde degradiert und erhielt Platzverweise, weil man der Meinung war, dass ich und meine Arbeit nicht an die Hochschule gehörten, oder man versuchte, mich aus dem sozialwissenschaftlichen Diskurs zu drängen. Häufig wurde ich als ›subjektiv‹, ›unwissenschaftlich‹, ›zu persönlich‹, ›zu emotional‹ oder ›zu radikal‹ bezeichnet. Meine Themen – wie zum Beispiel Rassismus in der Wissenschaft oder in der Sozialen Arbeit oder Polizeigewalt – waren der *white academia* ›zu belastend‹. Trotz meiner kontinuierlichen Versuche, die Situationen zu deeskalieren und zu klären, ohne im Sinne von *white supremacy* (*weiße* Vorherrschaft) nachzugeben, hat sich die Lage so festgefahren, dass ich nicht mehr konnte. Psychisch und physisch. Schließlich wurde ich gegen Ende des Semesters nach Hause geschickt, mit der Ansage, dass ich mein Studium auf jeden Fall abschließen könne, ich aber aus Sicherheitsgründen allein fertig studieren sollte. Zu meiner Sicherheit, hieß es. Man würde alles so regeln, dass ich nicht mehr in diese Räume gehen müsste. Ich merkte, dass eine totale Überforderung bestand, die Institution war nicht in der Lage, die Situation zu schlichten, weil sie schlichtweg keine Handlungskompetenz bezüglich Rassismus besaß. Deshalb war die ›einfachste Lösung‹, mich auszuschließen und zu isolieren.

Also sah ich mich erneut mit der Individualisierung meines Falles, geballter Ignoranz, Arroganz, *white fragility* (*weiße* Zerbrechlichkeit) und der Inkompetenz einer *weißen* Institution konfrontiert. Dies trieb mich dazu, meine Geschichte öffentlich, transparent und vor allem auch kontinuierlich in den sozialen Medien zu teilen und über Rassismus an deutschen Hochschulen und in der (Sozial-)Wissenschaft zu sprechen. Themen, mit denen Schwarze oder andere betroffene Studierende und Wissenschaftler*innen of Color konfrontiert sind. Wenn schon keine Deeskalation möglich ist, dann halt Eskalation. Das kann ja in bestimmten Fällen durchaus förderlich sein, dachte ich mir. Heute bin ich, auch nach einer

kurzen, aber intensiven Zeit in der Hochschulpolitik (im Studierendenparlament, Studienbeirat, in Arbeitskreisen und im BIPoC Referat) als Bildungsreferentin und Aktivistin an verschiedenen Hochschulen in Deutschland unterwegs. Dabei merke ich immer wieder, wie unfassbar festgefahren und vor allem auch wie konservativ diese wissenschaftlichen Strukturen bis heute sind. Diese Auseinandersetzungen, Einblicke, aber auch der Austausch mit anderen Studierenden bringen mich dazu, mit diesem völlig verkorksten System abzurechnen.

Mein Ziel ist es, klar zu benennen, worin in meinen Augen die Problematik liegt, und wie ›die Wissenschaft‹ mit ihren absurden Machtspielchen, die sie um das Wissen herum betreibt, gewaltvolle Mechanismen einsetzt, um sich etwas anzueignen, was ihr nicht gehört – nämlich Wissen, vor allem Wissen aus einer Zivilbevölkerung, die selbst gar keinen Zugang zu *academia* im Elfenbeinturm hat. Als Schwarze Frau weigere ich mich, das hinzunehmen und fordere eine radikale Veränderung – bis hin zur Abschaffung der akademischen Strukturen. Ich möchte eine ernsthafte Auseinandersetzung darüber, wieso eine Struktur existiert, die einer Gruppe privilegierter Akademiker*innen an Hochschulen, den angeblich einzigen »Wissenden« (Roig 2021: 108), die Macht zuteilt, darüber zu entscheiden, was wertvolles Wissen ist und was nicht.

> »Hochschulen sind nicht nur Schauplätze von Hierarchien, Ausgrenzung, Rassismus und Sexismus, sondern auch Orte der Konformität und Konventionen. Diese Konventionen dulden nur den gewohnten Habitus von mehrheitlich *weißen* Mitgliedern der Science-Community. Alles, was von diesem Habitus abweicht, wird markiert, exkludiert, Aufstieg oder Inklusion werden dieser Person erschwert.« (Sahin 2020: 257)

Ich für meinen Teil finde es äußerst belastend, gegen einen Haufen arroganter, *weißer* Professor*innen anzukämpfen, die jeglichen Bezug zur Realität und zu der Straße verloren haben beziehungsweise meistens nie hatten. In der Sozialwissenschaft und auch in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen sollte die Frage gestellt werden, wie genau Menschen Sozialkompetenzen erlangen sollen, wenn die Sozialwissenschaft die Deutungshoheit über soziales Wissen für sich beansprucht, gleichzeitig aber (mehrfach-)marginalisiertes Wissen unterdrückt und degradiert. Mein Anliegen ist es nicht, Einzelpersonen zu kritisieren, obwohl einige es verdient hätten. Ich möchte das perfide System in den Fokus rücken. Zudem möchte ich betonen, dass dieser Essay aus meiner Perspektive geschrieben ist und sich deshalb eher auf Anti-Schwarzen Rassismus fokussiert. Es ist jedoch genauso wichtig, auch andere von Unterdrückung betroffene Perspektiven zu berücksichtigen.

2. Die systematische Ausgrenzung von Schwarzem Wissen aus der ›akademischen‹ Wissensre_produktion

Um es zunächst kurz zusammenzufassen: Die Sozialwissenschaft und ihre zugehörigen Hochschulräume, in denen Sozialwissenschaft angeblich ›gemacht wird‹, sind bis heute – als logische Konsequenz der Geschichte – *weiß*, eurozentrisch und geprägt von Kapitalismus und Neoliberalismus. Das hat zur Folge, dass *weiße* Perspektiven den größten Raum einnehmen und im Diskurs dominieren. Dadurch hat wiederum rassistisches und koloniales Wissen immer noch Einfluss auf die Sozialwissenschaft und trägt bis heute maßgeblich zur Reproduktion von Ungleichheit bei, weil andere Stimmen, aber auch andere Lebensrealitäten ausgeschlossen werden. Besser gesagt: Sie spielen keine Rolle. Werden ignoriert. Schwarze Menschen haben oft weniger Zugang zu den Räumen der »Wissensre_produktion« an Institutionen, und wenn sie Zugang haben, werden sie systematisch zum Schweigen gebracht (Kelly 2021; Kilomba 2020). Die Kommunikationswissenschaftlerin Natascha Kelly beschreibt deshalb Hochschulen in dieser kolonialen Wissensre_produktion als »Keimzelle allen Übels, weil sie grundlegend für die Konstruktion und Konstitution von Rassismus sind« (Kelly 2021: 51).

Dabei verfügen Schwarze Menschen über einen Wissensbestand, der Jahrhunderte zurückreicht. Doch dieses Wissen wird oft nicht anerkannt, weil es als ›zu subjektiv‹, ›zu emotional‹, oder ›nicht rational‹ abgetan wird.

> »Innerhalb solcher Kommentare bleiben die Diskurse und Perspektiven Schwarzer Wissenschaftler*innen immer am Rand – abweichend –, während weiße Diskurse das Zentrum besetzen und die Norm bleiben. Wenn sie sprechen, ist es wissenschaftlich, wenn wir sprechen, ist es unwissenschaftlich;
> universal / spezifisch;
> objektiv / subjektiv;
> neutral / persönlich;
> rational / emotional;
> unparteiisch / parteiisch;
> sie haben Fakten, wir haben Meinungen;
> sie haben Wissen, wir haben Erfahrungen.«[2]

Schwarzes Wissen ist aber nicht nur relevant, sondern absolut überlebensnotwendig für Schwarze Menschen, aber auch für andere (mehrfach-)marginalisierte Menschen. Ich wage zu bezweifeln, dass man Anti-Schwarzen Rassismus bekämpfen kann, wenn man nicht zugleich das Wissen von Schwarzen Menschen

2 Kilomba 2020: 26 [Übers. d. Verf.].

berücksichtigt und ihre Wissensre_produktion fördert. Deshalb ist die Ausgrenzung von Schwarzem Wissen nicht nur ein Akt der Ignoranz, sondern auch ein Akt der Gewalt – was sehr viele Akteur*innen dieses Systems in ihrem Pseudo-Pazifismus nicht verstehen wollen.

An Hochschulen habe ich allerdings auch beobachtet, dass Rassismus und fehlende Chancengleichheit hier und da anerkannt werden – und zwar, wenn man daraus Kapital schlagen kann. Oft dient diese Anerkennung nämlich nur dazu, öffentlich mit ›Diversity‹ zu werben und sich gut darstellen zu lassen. Gleichzeitig findet aber in den Institutionen, die in ihren Leitbildern und ihrem Marketing vorgeben, ›offen‹ und ›divers‹ zu sein, eine massive Abwehr statt, wenn es doch Fälle gibt, die dem völlig falschen Selbstbild widersprechen – oder an der Reputation kratzen. Diese Abwehr geschieht vor allem dann, wenn sie von ›lauten‹ oder ›aggressiv-aktivistischen‹ Schwarzen Studierenden mit einem ›ideologisch-moralisierenden Diskurs‹ darauf hingewiesen werden. In diesem Zusammenhang ist es meiner Meinung nach auch die völlig verblendete Selbstwahrnehmung und vor allem die Fragilität und Zerbrechlichkeit *weißer* Akademiker*innen, die dabei eine große Rolle spielen und somit großer Teil solcher Konflikte sind. Diese Abwehrhaltungen gegenüber Kritik stellen genau die oben benannte Gewalt dar und lenken ganz klar vom eigentlichen Problem ab, was für Betroffene frustrierend und verletzend ist.

Man sollte sich daher besonders im sozialwissenschaftlichen Bereich wirklich ernsthaft fragen und damit auseinandersetzen, wie die Sozialwissenschaft selbst herrschaftsförmig geprägt ist. Denn Herrschaftsstrukturen lassen sich eben nur mit einer ehrlichen, also kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Fachdisziplin und einem Eingeständnis der eigenen Verstricktheit in Ungleichheitsverhältnisse angehen.

3. *Weißer* Feminismus ist Abfall

Eine Sache, mit der ich bis heute nicht klarkomme, ist das unfassbar dreiste und egoistische Verhalten von *weißen* Frauen im sozialwissenschaftlichen Bereich, die sich als ›feministisch‹, ›offen‹ und ›tolerant‹, aber auch ›gebildet‹ verkaufen. Sie dominieren die Räume. Und wenn jemand gut darin ist, Schwarzen Personen ihre Kompetenz und Wissenschaftlichkeit abzusprechen, dann sind sie es, weil sie immer und immer wieder patriarchale und rassistische Strukturen aufrechterhalten (intendiert oder nicht) – es aber in den wenigsten Fällen zugeben. Es ist immer wieder ein Verrat an ihren angeblichen ›Schwestern‹, denen sie jedes Mal vorwerfen, sie würden spalten, obwohl wir ja alle auf der gleichen Seite stünden.

Meine Erfahrungen haben mir gezeigt, dass die wenigsten *weißen* Frauen in der Sozialwissenschaft wirklich solidarisch sind. Dies zeigte sich beispielsweise darin, dass sich *weiße* Frauen solidarisch mit anderen *weißen* Frauen zeigten, wenn ich Ras-

sismus thematisierte. Mir gegenüber wurde dabei argumentiert, dass die *weiße* Frau in eine ›emotionale Krise‹ stürzte, weil ich auf ihr rassistisches Verhalten aufmerksam gemacht hatte. Andere *weiße* Frauen eilten an ihre Seite. Nicht mir. Das ist unsolidarisches, exkludierendes Verhalten durch *weiße* Feminist*innen, das sich auch in anderen gesellschaftlichen Kontexten beobachten lässt. Sie sind darauf bedacht, die Deutungshoheit zu behalten, wenn es um soziale Fragen geht, und schaffen es immer wieder, sich in Konflikten als Opfer darzustellen. Sie sind diejenigen, die am liebsten als Einzige an den Schlüsselstellen, Professuren, Leitungspositionen sitzen wollen.

Du bist zum Beispiel Professorin oder in einem anderen Kollegium im sozialwissenschaftlichen Bereich angestellt und siehst kein Problem darin, dass 90 Prozent deiner Kolleginnen (die in Bezug auf die männlichen Kollegen sowieso in der Minderheit sind) *weiße* Frauen sind oder zum Beispiel in Gleichstellungsämtern nur *weiße* Menschen sitzen. Wie kann das sein?

Weiße Frauen verweigern bis heute Schwarzen Frauen vor allem Ressourcen und benehmen sich, als ob sie ein alleiniges Anrecht auf Wissensre_produktion hätten. Schwarze Frauen hätten dort nichts zu suchen, und wenn doch, dann nur, um sie auszubeuten. Sie saugen das Wissen aus uns heraus, um es dann als ihr eigenes zu verkaufen. Das zeigt sich vor allem im Bereich von Diversität, Inklusion und Gleichberechtigung. Schwarze Frauen sind ihnen oft zu ›unbequem‹, zu ›rebellisch‹, zu ›anstrengend‹. Und was sie auch besonders gut können, ist Täter*innen-Opfer-Umkehr und auf die Tränendrüse drücken, wenn man (ihren) Rassismus anspricht.

Währenddessen sterben Schwarze Menschen an Grenzen, auf der Straße oder bei Polizeieinsätzen und Schwarze Frauen sind global betrachtet immer noch die vulnerabelste Gruppe, während die *weißen* ›Feminist*innen‹ wenig bis nichts verändern wollen, weil ihnen diese Themen dann doch ›zu belastend‹ sind und sowieso ›unwissenschaftlich‹, wenn es von ›nicht objektiven‹ Betroffenen kommt. Sie ignorieren bewusst andere Lebensrealitäten und sorgen so dafür, dass diese unterdrückende Wissensre_produktion in der Sozialwissenschaft immer weiter fortbesteht. Sie entscheiden immer noch, wann welche Themen wichtig sind und wofür Ressourcen verwendet werden. Und sie ›forschen‹ permanent über andere. Deshalb muss diese unfaire Machtverteilung immer und immer wieder ausgesprochen und angefochten werden. Ich finde, für den *weißen* Feminismus, der nur die Perspektive von *weißen* Menschen einnimmt, sollten im sozialwissenschaftlichen Bereich keine Ressourcen zur Verfügung stehen, weil sie dann nun mal nicht allen zugutekommen. Meine Meinung.

4. Worum es eigentlich gehen sollte

Ein weiteres Thema, das mich immer wieder im *weißen* sozialwissenschaftlichen Bereich stört oder mich in Rage treibt, ist das Fehlen revolutionärer Ansätze. Natürlich ist das so gewollt, aber das sollte man dann auch zugeben. Vor allem, wenn man sich im linken Spektrum verortet. Ich finde es oft nervig, dass Menschen aus dem sozialwissenschaftlichen Bereich vorgeben, links zu sein, während sie letztendlich nur Reformen anstreben und sich dafür auch noch feiern.

In sämtlichen Debatten und Forschungsprojekten zeigt sich, dass der Großteil der ›offiziellen‹ Sozialwissenschaftler*innen in Deutschland nicht an einer grundlegenden Veränderung des Systems oder gar an der Abschaffung kapitalistischer Verhältnisse interessiert ist, sondern lieber immer noch Teil eines staatlichen Repressionsorgans sein will. Es frustriert mich wirklich, wie wenig die Sozialwissenschaft fähig ist, radikal an die Wurzel des Problems zu gehen. Es reicht nicht aus, sich im akademischen Elfenbeinturm einzunisten, sich auf elitäre Diskussionen, Debatten und hochgestochene, elitäre Sprache zu beschränken und dann nach Reformen zu rufen.

Deswegen geht es nicht darum, Hochschulen, Bildung oder die Wissenschaft zu reformieren, sondern darum, sie völlig neu und vor allem communityorientiert zu denken. Es geht also nicht darum, diese Orte, Institutionen und Systeme rassismus- oder diskriminierungssensibler zu machen – denn das wird nicht ausreichen. Denn wie oft sind Bekenntnisse gegen Diskriminierung und Rassismus von Universitäten schon zu leeren Worten verkommen, denen keine Handlungen folgten? Dieses Phänomen nennen die Sozialwissenschaftlerin Vanessa Thompson und ihre Co-Autor*innen die Nicht-Performativität von Antidiskriminierung (Thompson et al. 2018). Und genau das ist der Punkt: Diversität und Antidiskriminierung werden zu bloßen Lippenbekenntnissen.

So sprechen wir über mehr Vielfalt – beispielsweise in der Polizei –, obwohl wir aus den USA wissen, dass Vielfalt innerhalb der Strukturen nichts bringt. Wie wir die Polizei überflüssig machen oder abschaffen können, sprechen wir aber nicht. Ich finde, wir können uns als Gesellschaft nicht mit oberflächlichen Reformen der Bildungsinstitutionen zufriedengeben, wenn wir doch aus der Geschichte wissen, dass wir viel mehr tun müssen. Deshalb rafft euch endlich mal auf!

5. Abolish *white* science! Abolish university!

In der Einleitung habe ich ja bereits erwähnt, dass ich mich radikalisiert habe. Das habe ich in den letzten Jahren definitiv auch in Bezug auf die Frage, wie es mit (Fach-)Hochschulen, Universitäten und anderen Bildungsinstitutionen weiterge-

hen soll. Und angesichts meiner Erfahrungen und mit all dem, was ich mittlerweile weiß, bin ich der Meinung: Schafft sie ab.

Universitäten müssen abgeschafft werden, ich sehe einfach keinen anderen Weg, als diesen Institutionen und Akteur*innen ihre Ressourcen zu entziehen und sie in ein alternatives Bildungssystem zu investieren. So wie es jetzt läuft und weiterlaufen wird, unter dem Deckmantel eines neoliberalen ›Diversity-Managements‹, wird kontinuierlich immer und immer wieder Unterdrückung jeglicher Art re_produziert. Und so, wie ich es sehe, ist es nicht die *weiße* Sozialwissenschaft, die gesellschaftlichen Wandel oder Widerstandsbewegungen gegen Rassismus herbeigeführt hat, sondern soziale Bewegungen und Selbstorganisationen von beispielsweise Schwarzen Menschen. Die *weiße* Sozialwissenschaft hat versagt. Es ist jetzt an der Zeit, alles neu zu denken und neu zu gestalten. Dekolonisierung ist immerhin nicht nur eine Theorie, auch wenn das anscheinend viele denken, sondern auch eine Praxis.

»Wir sind wütend, wir werden uns unsere Räume nehmen und wie werden anfangen, dieses System zu zerstören. Dekolonialisierung heißt genau das für mich:
mit Feuerzeug in der Hand
Es bedeutet, dass wir die inhärent kolonialen Institutionen niederreißen müssen, um überhaupt an eine Dekolonialisierung dieser Welt denken zu können.
We need to burn these fucking colonial institutions to the ground!
Applaus
Whose space? … Our space!
Whose voice?… Our voice!«[3]

Literaturverzeichnis

Bahadori, Sara/Nguyen, T./Masala, Rosa/Sanches Martins, Núbia (2022): »Complaint as a killjoy-genre«, in: Aden, Samia/Tamayo Rojas, Carolina (Hg.), Dekoloniale Interventionen, Münster: Unrast, S. 15–31.

Kelly, Natasha A. (2021) (Hg.): »Rassismus: strukturelle Probleme brauchen strukturelle Lösungen!«, Zürich: Atrium.

Kilomba, Grada (2012): »On racism in Europe«, online unter: https://abagond.wordpress.com/2012/03/16/grada-kilomba-on-racism-in-europe/, zuletzt aufgerufen am 03.09.2023.

Kilomba, Grada (2020): »Plantation memories: episodes of everyday racism«, Münster: Unrast.

Roig, Emilia (2021): »Why we matter. Das Ende der Unterdrückung«, Berlin: Aufbau.

3 Bahadori et al. 2022: 24.

Sahin, Reyhan (2020): »Yalla, Feminismus!«, Stuttgart: Tropen.

Thompson, Vanessa E./Hoppe, Katharina/Klingenberg, Darja/Trautmann, Felix/Vorbrugg, Alecander (2018): »Worüber wir reden, wenn wir mit jemandem nicht reden wollen. Zum Spannungsverhältnis von Rassismuskritik und Meinungsfreiheit an der Universität«, in: Movements. Journal for Critical Migration and Border Regime Studies 4(1), online unter: http://movements-journal.org/issues/06.wissen/10.hoppe,klingenberg,thompson,trautmann,vorbrugg–worueber-wir-reden-wenn-wir-mit-jemandem-nicht-reden-wollen-zum-spannungsverhaeltnis-von-rassismuskritik-und-meinungsfreiheit-an-der-universitaet.html, zuletzt aufgerufen am 14.04.2024.

Dosenfutter

Klara Sinha

Achtung: Rückrufaktion für Produkt »Exzellente Forschung & Lehre« – verursacht Verdauungsprobleme und Anfälle innerer Leere!

Halbbildung am Heide-Harvard

›Leuphana‹: Modelluniversität für den Bologna-Prozess

Kevin Kunze

Korruptionsvorwürfe, ein Skandalbau, prestigeträchtige Personalien: Mit diesen Themen war die Leuphana Universität Lüneburg in den letzten 15 Jahren überproportional häufig in der bundesweiten Presse. Zuletzt, als der Schriftsteller Richard David Precht nach Aufforderung der Studierendenvertretung seine Honorarprofessur in Lüneburg aufgab.

Sicher, an der Medienpräsenz dieser Themen war ich in meiner Gremienzeit als Studierendenvertreter an der Universität nicht unbeteiligt. Und egal, worum genau sich die kritische Berichterstattung gerade drehte, es durfte eines nicht fehlen: der Verweis auf das innovative Studienmodell. Manchmal sogar gekrönt durch die Anmerkung, die Leuphana Universität Lüneburg sei eine ›Modellhochschule‹ für den Bologna-Prozess.

Genau das soll in diesem Text im Fokus stehen. Keine Finanzierungskonzepte für Neubauten, keine Gremienstreitigkeiten, aber auch keine Ranking-Erfolge. Wie studiert es sich eigentlich in so einem idealtypischen Bologna-Bachelor? Was macht das Leuphana-Modell so einzigartig? Ist es das überhaupt? Und wie fügt es sich in die Hochschullandschaft der Bologna-Reform ein – oder steht es sogar darüber?

Der Weg zum Bologna-Pilotprojekt

An der Lüneburger Universität sollte das alte, ›angestaubte‹ Studium der Diplom- und Magister-Zeiten aktualisiert werden. Im sogenannten »Hochschuloptimierungskonzept« des Landes Niedersachsen von 2003 taucht die »Modelluniversität« das erste Mal auf. Nach diesem Konzept wurden – um Geld zu sparen – die Fachhochschule Nordostniedersachsen und die Universität Lüneburg zusammengelegt. Der große Plan für das Studium danach: die »Umstrukturierung zur Pilothochschule des Bologna-Prozesses« (Ministerium für Wissenschaft und Kultur Niedersachsen 2003).

Die Hochschulen fusionierten und die neuen Studiengänge wurden ausgearbeitet. Nach einigen Konflikten wurde ein neuer Präsident gewählt. Einstimmig.

Sascha Spoun, der damals jüngste Universitätspräsident Deutschlands, brachte die Grundlagen für das neue Studienmodell direkt mit.

Die Modellstudiengänge, die im Fusionsprozess ausgearbeitet wurden, starteten 2006. Nur ein Jahr später wurden sie durch die Modellstudiengänge des Leuphana-Bachelors ausgetauscht. Hoch innovativ, eine Revolution des Studiums, könnte man meinen, wenn man der Selbstdarstellung folgt – »bis heute in Deutschland einzigartig«, schreibt die Universität (Leuphana Universität Lüneburg 2023a).

Interdisziplinäres Macher-Mindset

Die Bachelor-Studiengänge sind seitdem im »Leuphana College« organisiert. Die Idee dabei: Im Grunde studieren alle an der Universität eben diesen Leuphana-Bachelor, nur mit verschiedenen Schwerpunkten. Anders als an einem typischen College, etwa in den USA, immatrikuliert man sich in Lüneburg aber nicht einfach für den Leuphana-Bachelor, sondern eben für das Hauptfach mit ganz eigenen Zulassungsanforderungen.

Die Kernelemente des Leuphana-Bachelors sind (Leuphana Universität Lüneburg 2023b):

- »Major«: Die Hauptfächer, für die man sich bewirbt und immatrikuliert – 90 Credit Points.
- »Minor«: Die Nebenfächer, die ein verpflichtender Teil des Bachelors sind – 30 Credit Points.
- »Komplementärstudium«: Verpflichtende Wahlmodule mit komplett eigenständigem Lehrangebot. Hier soll über den Tellerrand geschaut, Praxiserfahrung gesammelt und Methodenkompetenz vertieft werden – 30 Credit Points.
- »Leuphana-Semester«: 30 Credit Points.

Letzteres ist das Herzstück aller Marketingflyer und Zeitungsartikel über das ›besondere‹ Studium. Das erste Bachelor-Semester findet nicht hauptsächlich in den Fächern und mit den Fachlehrenden statt. Zwei Drittel der Module werden gemeinsam mit allen Erstsemesterstudierenden studiert. Darunter fallen ein Modul für fachübergreifende Methoden und Wissenschaftstheorie, eines für *kritisches Denken* – ja, es heißt tatsächlich »Wissenschaft problematisiert: Kritisches Denken« – und das große Nachhaltigkeitsmodul namens »Wissenschaft transformiert: Verantwortliches Handeln«. Die Universität bewirbt das Leuphana-Semester mit seiner Interdisziplinarität und stellt dabei insbesondere das letztgenannte Modul heraus. Hier gibt es eine wöchentliche Ringvorlesung mit illustren Gästen aus dem Nachhaltigkeitskontext und Projektseminare, in denen die Studierenden ›interdisziplinär‹

an einer eigenen Fragestellung arbeiten und sie in der Abschlussveranstaltung des Semesters, der »Konferenzwoche«, vorstellen.

Aber wie interdisziplinär kann eine Projektgruppe sein, deren Mitglieder oft erst vor ein paar Monaten ihr Abitur geschrieben haben und parallel zur Projektarbeit gerade versuchen, die Einführungsveranstaltung für ihr Studienfach zu verstehen?

Fachspezifisch sind im Leuphana-Semester eben nur diese Einführungsveranstaltung sowie eine Einführung in die Methoden des Studienfaches. Das führt nicht selten zu Orientierungsproblemen im eigenen Fach und zu Frustration.

Vor dem eigentlichen Studienbeginn liegt noch die »Startwoche«. Da sollen die Studienanfänger*innen eine Woche lang in interdisziplinären Projektgruppen ein Thema bearbeiten, etwa in Form eines Planspiels oder mit Kreativaufgaben – im Wettbewerb zueinander. Über Jahre hinweg wurde diese Startwoche dafür kritisiert, dass die Studierenden mit sehr engen Zeitplänen und Deadlines ganztägig an ihrem Projekt arbeiten mussten, teilweise bis in die Nacht hinein. Gleichzeitig hat die Universität es zumindest so wirken lassen, dass eine Teilnahme verpflichtend ist.

Die Startwoche und auch das Komplementärstudium werden unter anderem mit der Aneignung von Soft-Skills begründet. Und natürlich ist es sinnvoll, bestimmte Fähigkeiten mitzunehmen, die nicht rein fachlicher oder forschungsmethodischer Natur sind. Die könnten aber auch im Querschnitt eines Fachstudiums erlernt werden, statt in eigens dafür konzipierten Veranstaltungen. Insbesondere bei diesen beiden Aspekten des Studienmodells zeigt sich die Startup-Mentalität, mit der das Studium gedacht wird und die an alle Studierenden vermittelt werden soll. Die »Leuphana« möchte ein *unternehmerisches Mindset* wecken. Und dazu gehören eben auch Zwölf-Stunden-Tage, um die Deadline für ein fiktives Projekt zu schaffen, oder Komplementärseminare, die Engagement in gemeinnützigen Projekten mit Credit Points belohnen.

Innovativ ökonomisiert

Die Rhetorik um das Studienmodell herum klingt eigentlich wie etwas, das man auch mit einem kritischen Anspruch an Hochschulbildung gut finden könnte. Eine wissenschaftlich fundierte, kritisch reflektierte Auseinandersetzung mit konkreten, materiellen Problemen auf der Welt und das von Anfang an. Eine Bildung, die nicht nur gesellschaftlich verankert ist, sondern auch eine allzu große fachliche Verengung meidet. Ein Zulassungsverfahren, das die Schwachstellen des Numerus clausus ausgleichen soll. Die Förderung von ehrenamtlichem Engagement der Studierenden. Schaut man nur aufs Marketing, sieht es aus, als wäre »Leuphana« eine Oase freier Bildung. Als hätte hier jemand tatsächlich das Bildungssystem repariert.

Das Bildungssystem mit allen seinen Prämissen kann aber nicht einfach so repariert werden. Schaut man sich »Leuphana« genauer an, wird klar: Es ist kein Gegenentwurf, sondern eine konsequente Realisierung aller Verwertungslogiken, die in das aktuell vorherrschende Bildungsverständnis eingeschrieben sind. Jede Förderung, jeder vermeintliche Freiraum, alles, was oberflächlich wie eine positive Alternative zum restlichen Hochschulwesen aussieht, ist instrumentell.

Das Studienmodell und die organisatorischen Reformen wurden nie fachlich begründet. Sie erklären sich nicht aus der Eigenlogik von Fächern heraus und schon gar nicht bildungswissenschaftlich. Vielmehr wurden die universitäre Neuausrichtung und alle darauffolgenden Veränderungen einzig anhand ökonomischer Argumente verhandelt und beschlossen.[1] Die Unterfinanzierung von Hochschulen verlangt nach Wettbewerb – und der steht daher im Zentrum jeder Entscheidung.

Nicht nur sind Bachelor und Master im Leuphana-Studienmodell als wettbewerbliche Alleinstellungsmerkmale gedacht. Auch die meisten Studiengänge sind voll auf Profilbildung ausgelegt. Die deutschlandweite Turbo-Individualisierung von Studiengängen zeigt sich eben auch und gerade in Lüneburg. Alles hat einen ›Twist‹, um sich im Markt hervorzuheben, kein Studiengang ist einfach ein typisches Fachstudium.

Diese Orientierung an Profilierung, an der Herstellung von Alleinstellungsmerkmalen, weitet die Universität auch auf die Studierenden aus. Das Studium dient so der Markenbildung der Studierenden selbst. Jede Wahloption ist darauf ausgelegt. Die Universität legt so viel Wert auf außercurriculares Engagement, weil das die Profile der Absolvent*innen schärfen soll. Dass die »Leuphana« dabei Ausbildungsleistungen für die »Zivilgesellschaft des 21. Jahrhunderts« (Leuphana Universität Lüneburg 2023a) erbringen will, ist vorrangig eben nur eine besondere Ausprägung des Profilierungsdranges und kein Ziel, das sich aus gesellschaftlichen und sozio-ökonomischen Realitäten ergibt.

Die Ex-Studentin und frühere Gremienaktive Daniela Steinert hat in ihrer Magisterarbeit den Diskurs zur Neuausrichtung der Universität Lüneburg als »Leuphana« analysiert und sich dabei auf die Selbstdarstellung der Hochschule konzentriert. Als Leitprinzip dessen, was die Universität über sich selbst sagt, fasst Steinert zusammen: »Der Mensch darf frei sein, solange seine Freiheit der Leistungserbringung dienlich ist und er keine unerwünschten Entscheidungen trifft« (2012: 75).

---

1 Das zeigte sich nicht nur in allen Gremiendiskussionen in meiner Studienzeit, sondern ist auch weiterhin in dem sichtbar, was die Universität über sich selbst und ihr Studienmodell schreibt. Zusätzlich dazu sei auf die Arbeit von Daniela Steinert (2012) zum ursprünglichen Reformprozess 2005–2007 verwiesen. Dazu ist aber auch zu erwähnen: Nach meiner Beobachtung werden Lehrmodelle und Studienstrukturen auch an anderen Hochschulen kaum fachlich begründet. Der Status quo begründet sich leichter aus sich selbst heraus als eine großangelegte Reform.

Employable Humankapital

Entscheidungsfreiheit wird vor allem beim sogenannten »Studium individuale« großgeschrieben. Die Universitätsleitung versteht diesen Studiengang als konsequenteste Umsetzung des Leuphana-Modells. Wer es durch gute Abiturnoten und das Auswahlgespräch ins »Studium individuale« schafft, hat die freie Wahl. Jedes an der Universität angebotene Modul steht zur Verfügung, um die Credit Points für den Bachelor zu füllen. Um den eigenen Studienverlauf zu reflektieren, gibt es Module zum Erfahrungsaustausch und eine enge Begleitung durch Lehrende. Die Grenze der Freiheit: Schon zu Beginn des Studiums muss klar begründet sein, welche Schwerpunkte gelegt werden und auch, für was man sich qualifizieren will, wofür man anschlussfähig und ›employable‹ sein möchte (Leuphana Universität Lüneburg 2024b).

Die Individuale-Studierenden, die ich kennengelernt habe, waren im Großen und Ganzen zufrieden mit ihrer Wahl. Einige haben die Möglichkeit genutzt, mehr von einem Major zu studieren als die eigentlichen Major-Studierenden, indem sie jedes Wahlmodul mitgenommen haben. Andere hatten feste Ziele, wollten etwa für den Master unbedingt an eine skandinavische Business School, die nicht nur betriebs- und volkswirtschaftliche, sondern auch geisteswissenschaftliche Vorkenntnisse voraussetzt. Die Studierenden können nichts für die Probleme des Modells.

Trotzdem: Betrachtet man die Voraussetzungen für dieses Studiums, ist klar, dass es vor allem Menschen offensteht, die aus einem akademischen Hintergrund kommen. Weiter weg von dem Anspruch vieler Eltern ohne eigene Studienerfahrung, etwas Nachvollziehbares, Handfestes zu wählen, kann man kaum sein. Und der Leitsatz aus dem vorherigen Abschnitt gilt hier besonders. Die konsequente Umsetzung der »Leuphana«-Idee bedeutet: Hier hat man alle Freiheit, Entscheidungen im Sinne von Leistung und Employability zu treffen. Die Freiheit, die das Studium bietet, ist die Freiheit zur Unterwerfung.

Einzigartig unflexibel

Im Leuphana-Bachelor begegnet man regelmäßig Kommiliton*innen aus anderen Fächern und anderen Semestern. Wahrscheinlich deutlich mehr als an anderen Hochschulen, auch nach dem gemeinsamen Leuphana-Semester. Die Universität labelt das als interdisziplinär und versteht es als ›Unique Selling Point‹ des Studienmodelles. Durch diese ständigen Überschneidungen der Fächer ergibt sich allerdings das Problem, dass so alle Fächer des Leuphana-Bachelors strukturell aneinander angepasst sein müssen, um tatsächlich auch studierbar zu sein.

Die Lösung: Alle Module haben denselben Umfang. Jedes Modul umfasst fünf Credit Points, orientiert am Bologna-Regelwerk bedeutet das 150 Arbeitsstunden

pro Modul, unabhängig vom Inhalt. Seltene Ausnahmen sind Module mit zehn Credit Points.

Jeder Inhalt muss irgendwie in denselben Rahmen passen. Es ist nicht überraschend, dass viele Fächer darüber stolpern und sich durch das einzigartige Studienmodell auch einzigartige Strategien zur Lösung des Problems ergeben haben. Dazu gehören abenteuerliche Auslegungen des Workloads, einige Module, die für ihren Inhalt eigentlich zu groß sind und viele andere, die viel zu klein für die nötige Arbeitslast und den Anspruch der Lehrenden sind.

Das Modell, das eigentlich frei und flexibel sein soll, musste an vielen Stellen immer wieder zurechtgebogen werden. Etwa um nötige Fachinhalte unterzubringen, Ansprüche von außen zu erfüllen oder Bedürfnissen von Studierenden zu begegnen. Ein Beispiel:

2015 wurde der Studiengang »Psychologie (Grundlagen)« eingeführt, um den Major Wirtschaftspsychologie zu ersetzen. Unter anderem, weil die Absolvent*innen kaum Chancen auf Plätze in psychologischen Master-Studiengängen an anderen Universitäten hatten. Der seltsam anmutende Zusatz in der Klammer kam daher, dass der neue Bachelor nicht mehr ausschließlich Wirtschaftspsychologie abdecken sollte. Gleichzeitig fehlten aber Module, um die Anforderungen an einen Psychologie-Bachelor vollständig zu erfüllen. Inzwischen ist die Klammer weggefallen. Bloß: Wer nun den »Major Psychology« studieren will, kann nur aus zwei Minorfächern wählen: Wirtschaftspsychologie und »Psychology and Society«.

Die Deutsche Gesellschaft für Psychologie hat der Kombination aus »Major Psychology« und »Minor Psychology and Society« ihr Qualitätssiegel verliehen (Leuphana Universität Lüneburg 2024a). Diese spezifische Kombination entspricht also den Qualitätsansprüchen der Fachgesellschaft. Das ist gut für alle, die in Lüneburg einen vollwertigen Psychologiestudiengang studieren möchten. Für das Studienmodell und den dazu kommunizierten Anspruch an Freiheit und Flexibilität ist das allerdings eher traurige Ironie. Der ›Unique Selling Point‹ zeigt sich in solchen Beispielen eher als ›Unique Failing Point‹.

Disziplinierte Freiheit

Alle, die im Bologna-System studiert haben, wissen: Am Ende zählen die Prüfungen. Für die meisten Studierenden sind Prüfungen der wichtigste Faktor in der Planung des eigenen Studiums. An ihnen entscheidet sich die Auswahl von Modulen und die Priorisierung der eigenen Zeit. Kompetenzen gelten als erworben, wenn die Prüfung bestanden ist. Je besser die Note, desto kompetenter – und damit mehr ›employable‹. Eine Lehrveranstaltung kann noch so motivierend sein, noch so viel freiwillige Vertiefung anbieten. In einem ökonomisierten Studium müssen Studierende eben auch ihre eigene Zeit ökonomisieren.

Nirgendwo habe ich im Studium erlebt, dass Studienstrukturen und Lehre mit den Prüfungen zusammen gedacht wurden. Auch nicht in Lüneburg. Während das Studienmodell immer unter den Maßgaben von Freiheit und Flexibilität diskutiert wurde, ging es bei Gremiendebatten zu Prüfungsordnungen und Ähnlichem immer darum, Studierende zu erziehen, zu disziplinieren.

Prüfungen und Lehre haben völlig verschiedene rechtliche Grundlagen. Daraus folgend sind sie an Hochschulen auch organisatorisch getrennt, haben verschiedene Zuständigkeiten und unterschiedliche Anforderungen. Gleichzeitig werden Noten, Abschlüsse und eben der »Kompetenzerwerb« ausschließlich an Prüfungen aufgehängt.

An der Universität Lüneburg hat nicht nur jedes Modul (auf dem Papier) denselben Zeitaufwand. Jedes Modul zählt auch gleich viel für die Abschlussnote, von Anfang an. Das bedeutet im Grunde, eine schlechte Note im »Leuphana-Semester« hat für die Universität die gleiche Aussagekraft über Kompetenzen und fachliche Eignung wie ein Lehrforschungsprojekt kurz vor der Bachelorarbeit.

Die künstliche Unterscheidung zwischen Lehre und Prüfungen ist ein generelles Bologna-Problem, wenn man Prüfungen überhaupt als zielführendes Element eines Studiums verstehen will. Aber besonders an der Leuphana Universität Lüneburg mutet das seltsam an und lässt spätestens hier die ständige Betonung von Freiheit und kritischem Denken sehr oberflächlich aussehen.

Alles ist Wettbewerb

»Leuphana« ist ein Produkt des Wettbewerbs – um Studienanfänger*innen, um Forschungs- und Projektmittel, aber auch um die Aufmerksamkeit und Gunst der Landespolitik. An der Universität wurde oft mit einer angeblichen Schließungsgefahr argumentiert, um Reformen zu begründen und dann irgendwann quasi ›too big to fail‹ zu werden. Ob die Gefahr je realistisch bestand? Keine Ahnung. Aber das Argument hat gezogen. Immer wieder.

Als »Übernahme durch das Unternehmertum« beschreibt Daniela Steinert (2018) diesen Prozess. Das ist aber nicht etwa ein personalisierter Vorwurf an einzelne Verantwortliche, sondern eine Diagnose für das gesamte Hochschulwesen seit der Bologna-Reform. Die unternehmerische Logik zieht sich durch alles. Der Umbau der Universität Lüneburg zur »Leuphana« war insofern keine feindliche Übernahme. Vielmehr hat sich die Universität übernehmen *lassen*. Sich, teils auch widerwillig, an Prinzipien von Markt und Wettbewerb angepasst. Einige haben das als alternativlos verstanden. Andere gehen davon aus, dass »Leuphana« schon die Alternative ist.

Ein Sinnbild

Zum Abschluss ein, wie ich finde unterschätztes, aber vielsagendes Beispiel:

In den ambitionierten Plänen zur Umgestaltung des Uni-Campus war auch ein neues Wohnheim geplant – wie das neue Zentralgebäude, das eine ganz eigene Geschichte ist, vom Star-Architekten Daniel Libeskind entworfen. In diesem Wohnheim sollten Studierende aber nicht einfach nur wohnen. Es sollten explizit Sozialverhalten, Sport und Engagement der Bewohner*innen gefördert werden. Kleine Privaträume sollten etwa dazu anregen, sich vor allem in Gemeinschaftsräumen aufzuhalten, soziale Aktivitäten sollten mit Credit Points im Komplementärstudium belohnt werden (AStA Universität Lüneburg 2010; Steinert 2018: 114).

Die Universität wollte Zugriff auf den privaten Raum der Studierenden. Begründet wurde das mit immer jünger werdenden Erstsemester-Studierenden, die eben Orientierung bräuchten. Der Soziologe Erving Goffman nennt es »totale Institution«, wenn eine Einrichtung Zugriff auf jeden Lebenskontext ihrer Angehörigen hat, und führt als Beispiele Kasernen oder Kliniken an (1961). Dazu passt auch der Begriff »Disziplinarinstitution« des französischen Philosophen Michel Foucault (2015).

Diese Leuphana-Social-Credits wurden still beerdigt, ein universitätseigenes Wohnheim nie gebaut. Erinnern wir uns aber daran: Das System wurde an einer Modellhochschule für den Bologna-Prozess erdacht. Dieses Label hätte die Universität sicher auch nicht verloren, wenn sie es realisiert hätte. Insofern ist diese Idee also kein albernes Hirngespinst einer Provinz-Universität, sondern ein logisches Produkt der Hochschulreform und ihrer Grundlegungen.

Literaturverzeichnis

AStA Universität Lüneburg (2010): »AStA 2.0: Sonderausgabe Campusentwicklung«.

Foucault, Michel (2015 [1975]): »Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses«, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Goffman, Erving (1961): »Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates«, Garden City, New York: Anchor Press/Doubleday.

Leuphana Universität Lüneburg (2023a): »Eine Universität für die Zivilgesellschaft«, online unter: https://www.leuphana.de/universitaet.html, zuletzt aufgerufen am 20.12.2023.

Leuphana Universität Lüneburg (2023b): »Leuphana Semester am College«, online unter: https://www.leuphana.de/college/studienmodell/leuphana-semester.html, zuletzt aufgerufen am 20.12.2023.

Leuphana Universität Lüneburg (2024a): »Psychologie Studium: Bachelor Psychology«, online unter: https://www.leuphana.de/college/bachelor/psychologie-studium.html, zuletzt aufgerufen am 20.01.2024.

Leuphana Universität Lüneburg (2024b): »Bachelor: Studium Individuale«, online unter: https://www.leuphana.de/college/bachelor/studium-individuale.html, zuletzt aufgerufen am 20.01.2024.

Ministerium für Wissenschaft und Kultur Niedersachsen (2003): »Hochschuloptimierungskonzept (HOK)«, online unter: https://www.mwk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/-17917.html, zuletzt aufgerufen am 20.12.2023.

Steinert, Daniela (2012): »Institution und Subjekt in der neoliberalen Gouvernementalität. Eine Diskursanalyse der Selbstdarstellung der Leuphana Universität Lüneburg«. Magisterarbeit, Lüneburg.

Steinert, Daniela (2018): »Von der ›Universität Lüneburg‹ zur ›Leuphana‹: Eine Übernahme durch das Unternehmertum«, in: Kunze, Kevin/Leipholz, Natalia Sophie/Macfalda, Linda (Hg.): Eine Universität für das 21. Jahrhundert? 10 Jahre ›Leuphana‹. Eine kritische Festschrift, Lüneburg: AStA Universität Lüneburg, S. 100–119.

Die Universität als Apparat begreifen

Theoretisch-strategische Überlegungen zur Transformation

Lukas Geisler

Mein Text ist ein Versuch, einen gesellschaftstheoretischen Begriff für die Universität als staatliche Bildungsinstitution nachzuzeichnen, der auf ihre Transformation abzielt. Dieser strategisch ausgerichtete Begriff, der aus der staatstheoretischen Debatte entliehen ist, wird durch Überlegungen, was die Funktion und Funktionsweise der Universität ist und wie sie sich diese ergeben, unterfüttert. Ohne etwas vorwegnehmen zu wollen, ergibt sich beides aus den politischen Kämpfen im und um den Staat und den Apparat der Universität. Deshalb ist für die theoretische Fundierung die Berücksichtigung der historischen Genese der Universität unerlässlich. Die Funktion und Funktionsweise kann eben nicht ohne die andauernden politischen Kämpfe in der und um die Universität verstanden werden, sondern sie sind Produkt derselben. Die staatstheoretische Debatte erlaubt, die Universität als gesellschaftliches Verhältnis zu begreifen, »das den Prozess der Wissenserzeugung und -vermittlung unter straffen und hierarchischen Bedingungen organisiert und deswegen auch als Apparat bezeichnet werden kann, der im Bereich des Wissens eine neue Form von Herrschaft etabliert« (Demirović 2010a: 394).

Was das für die theoretisch-strategischen Überlegungen zur Transformation der Universität bedeutet, möchte ich auf den folgenden Seiten skizieren. Dazu gehe ich wie folgt vor: Zuerst situiere ich die Universität in der Gesellschaft und damit ihre Funktion und Funktionsweise in den kapitalistischen Produktionsverhältnissen. Hierbei ist es unerlässlich, auch auf die Rolle des Staates bei der Wissensproduktion im Allgemeinen einzugehen, um anschließend im Besonderen die Universität beleuchten zu können (1. Wissensproduktion und Staatlichkeit im Kapitalismus). Danach werden konkrete Entwicklungstendenzen und -stadien der (west-)deutschen Universität vom Zweiten Weltkrieg bis zur Bologna-Reform schlaglichtartig dargelegt und damit die historische Genese der Universität im heutigen Deutschland beleuchtet (2. Die Genese der Universität seit dem Zweiten Weltkrieg). Daraufhin buchstabiere ich aus, was es heißt, die Universität als Apparat zu begreifen (3. Die Universität als Apparat). Abschließend folgen Überlegungen zur Transformation der Universität (4. Strategische Schlüsse zur Transformation).

Ich möchte darauf hinweisen, dass die vorgestellten Überlegungen weder neu noch innovativ sind. Gerade der Sozialwissenschaftler und Vertreter der kritischen Theorie Alex Demirović hat umfassend die Überlegungen des griechisch-französischen Staatstheoretikers Nicos Poulantzas fortgeführt und auch zur Universität gearbeitet (Demirović 2015). Ich bin der Auffassung, dass diese Überlegungen gerade für aktuelle Debatten und Kämpfe einen nicht zu unterschätzenden Gebrauchswert haben. Daher ist es sinnvoll, diese hier nochmal pointiert vorzutragen.

1. Wissensproduktion und Staatlichkeit im Kapitalismus

Wichtig ist nicht, was Universitäten bei ihrer Gründung waren oder sein sollten, sondern welche spezifische Funktion und Funktionsweise die moderne, bürgerliche Universität im Kapitalismus hatten. Dabei lässt sich eine Gleichzeitigkeit von der Epoche der Aufklärung, der Entstehung der modernen Universitäten und dem Aufkommen des globalen Kapitalismus feststellen. Zwar haben sich Elemente von Universitäten in früheren Gesellschaftsformationen in der heutigen Universität sedimentiert, doch unterscheidet sich die Funktion im heutigen Kapitalismus merklich von der früheren Universität. Einsetzen möchte ich meine Überlegungen mit dem Beginn des 19. Jahrhunderts:

> »Seit dem 19. Jahrhundert hat die nun vom Staat kontrollierte und finanzierte Universität mit dem Widerspruch zu tun, dass sie zwei Aufgaben gleichzeitig zu erfüllen hat. Auf der einen Seite wird sie für die wissenschaftliche Ausbildung, Lehre und Forschung zuständig. Auf der anderen Seite soll sie zur beruflichen Qualifikation derer beitragen, die in den Bereichen der staatlichen Verwaltung und der Kirche arbeiten.« (Demirović 2010a: 393)

Warum gründet, finanziert und kontrolliert der kapitalistische Staat im 19. Jahrhundert Universitäten? Nach Poulantzas sind zwar der Staat und die ökonomischen Produktionsverhältnisse abgegrenzte Felder, aber nichtsdestoweniger kommt dem kapitalistischen Staat »eine spezifische Rolle in der Konstitution dieser Verhältnisse zu« (Poulantzas 2002: 55). Damit stellt Poulantzas heraus, dass »der kapitalistische Staat eben keine neutrale und den Produktionsverhältnissen äußerlich gegenüberstehende Instanz ist«, sondern »grundlegender Bestandteil der Reproduktion und Regulation kapitalistischer Verhältnisse« (Demirović/Hirsch/Jessop 2002: 33). Anders ausgedrückt: Der Staat »wirkt in positiver Weise, er *schafft, verändert, produziert Reales* [Herv. i. O.]« (Poulantzas 2002: 60); das bedeutet: Dass der Staat die Wissensproduktion und -vermittlung durch die Etablierung von Universitäten monopolisiert, hängt also damit zusammen, dass dieses Wissen grundlegend für das Vor-

anschreiten kapitalistischer Produktionsweise ist – und der Staat unter anderem durch die Universität dieses Wissen organisiert.

Das Verhältnis von Wissen und Macht, wie Demirović es als der Universität eigen definiert (2010a: 394), ist nicht nur für die Frage der ideologischen Legitimation von Herrschaft (durch den Staat) notwendig: »Die Aneignung der Wissenschaft durch das Kapital vollzieht sich zwar in der Fabrik, aber auch durch den Staat. Es ist eine Besonderheit dieses Staates, dass er die Wissenschaft zu inkorporieren versucht, indem er […] Diskurs organisiert« (Poulantzas 2002: 84). Am deutlichsten kommt dies, nach Poulantzas, am Beispiel der Alphabetisierungsrate zum Vorschein. Im Gegensatz zum vorkapitalistischen Staat, in dem die Fähigkeiten zu lesen und zu schreiben nur wenigen zugänglich waren, vermittelt der kapitalistische Staat diese Fähigkeiten aktiv an Schulen. Nicht umsonst sei »die Grammatik und die Orthographie vom Staat systematisiert, wenn nicht gar entdeckt und dann zu Machtnetzen verknüpft worden« (ebd.: 87). Dies geschieht unter anderem deshalb, weil der Diskurs des Staates verstanden und gehört werden muss. Poulantzas verweist darauf, dass die bürgerliche Gesellschaft, also die bürgerliche Klasse, ebenjener Herausbildung des Macht-Wissen-Verhältnisses bedarf, um ihre Hegemonie zu organisieren; dies zeige sich beispielsweise an der Französischen Revolution (ebd.: 89). Zudem entwickelt sich die kapitalistische Produktionsweise fort, wodurch sich auch die ökonomische Funktion des Staates in Bezug auf die Akkumulation und Reproduktion des Kapitals ändert, die sich dann wiederum in Staat und Ökonomie selbst einschreibt (ebd.: 195). Damit werden immer wieder neue Macht-Wissen-Verhältnisse geschaffen:

> »Weil sich (wegen der Veränderungen der Produktionsverhältnisse, der Arbeitsteilung, der Reproduktion von Arbeitskraft, der Abpressung von Mehrwert und der Ausbeutung) eine Reihe von früher peripheren Bereichen (Qualifikation der Arbeitskraft, Städtebau, Verkehrs- und Gesundheitswesen, Umwelt usw.) direkt in den Raum und Prozess der Reproduktion und der Verwertung des Kapitals integrieren, und sie dabei erweitern und modifizieren, erhält die Rolle des Staates in diesem Bereichen eine neue Bedeutung.« (Ebd.: 196)

Und dies hat auch auf die staatlich kontrollierte und finanzierte Universität Einfluss, da die Bedeutung des dort produzierten und vermittelten Wissens seit dem 19. Jahrhundert zu- und nicht abgenommen hat. Dies macht nicht zuletzt die Bologna-Erklärung deutlich, die ein »Europa des Wissens« als »unerläßliche Voraussetzung für gesellschaftliche und menschliche Entwicklung« (Bologna-Erklärung 1999: 1) begreift.

Diese Erkenntnis erklärt noch nicht hinreichend, wie der Staat und seine Apparate funktionieren und welche Funktion ihnen zukommt; also im spezifischen Fall, wie die Universität verstanden als Staatsapparat den Prozess der Wissenser-

zeugung und -vermittlung unter straffen und hierarchischen Bedingungen organisiert (Demirović 2010a: 394). Um dies zu erklären, muss noch einmal explizit der Blick darauf gerichtet werden, wie Poulantzas den Staat mit seinen Apparaten begreift.

Poulantzas zentrale staatstheoretische Einsicht ist, »dass der Staat ein gesellschaftliches Verhältnis ist« (Demirović/Hirsch/Jessop 2002: 14), genauso wie anschließend an ihn die Universität als Staatsapparat ein solches Verhältnis darstellt (Demirović 2010a: 394). Dies bedeutet, dass der Staat ein Terrain der politischen Kämpfe darstellt, sich in ihm also gesellschaftliche Kräfteverhältnisse ausdrücken. Deswegen ist der Staat gerade nicht einheitlich, vielmehr bietet er Raum für unterschiedliche und gegensätzliche Interessen und ist durchzogen von Widersprüchen, die sich aus den gegensätzlichen Interessen ergeben (Demirović/Hirsch/Jessop 2002: 15). Dieses gesellschaftliche Kräfteverhältnis wird vom Staat organisiert und die herrschenden Klassen und Klassenfraktionen werden zum temporär hegemonialen Block an der Macht verdichtet. Der Staat kann deshalb als Praxis dieser Verdichtung verstanden werden (ebd.: 14). »Die politische Kämpfe, die auf den Staat zielen, durchziehen seine Apparate, weil sie bereits in das Raster des Staates eingeschrieben sind, dessen strategische Konfiguration sie vorzeichnen« (Poulantzas 2002: 172). Der Staat muss also »*als die materielle Verdichtung eines Kräfteverhältnisses zwischen Klassen und Klassenfraktionen, das sich im Staat immer in spezifischer Form ausdrückt* [Herv. i. O.]« (ebd.: 159) verstanden werden.

Um diese Rolle des Organisators des temporär hegemonialen Blocks an der Macht wahrnehmen zu können, ist es wichtig – und auch konstitutiv – für den kapitalistischen Staat, dass er eine »relative Autonomie« (Poulantzas 2002: 158) gegenüber einzelnen Klassen und Klassenfraktionen besitzt. Der Staat ist also nicht einfach Instrument des Kapitals oder der herrschenden Klassen und Klassenfraktionen, die den temporär hegemonialen Block an der Macht bilden. Das wäre dysfunktional, da das gesellschaftliche Kräfteverhältnis im ständigen Wandel ist und so auch der temporär hegemoniale Block an der Macht. Durch die relative Autonomie haben der Staat und seine Apparate eine »eigenständige Materialität«[1] (ebd.: 160), also eigene Logiken und Praktiken, die sich nicht aus den Produktionsverhältnissen ableiten lässt, sondern Resultat und Ausdruck dieser innerstaatlichen Widersprüche und politischen Kämpfe sind (ebd.: 165). Und da das verdichtete Kräfteverhältnis Ergebnis der politischen Kämpfe auf dem Terrain des Staates ist,

1 Staatlichkeit und damit die eigenständige Materialität entsteht aus menschlichen Praktiken. Der Staat muss »in der Gesellschaft gelebt werden« und »Bestandteil der alltäglichen Lebensweise« sein (Demirović 1987: 150). Staatsapparate stellen mit kollektiven Praktiken gesellschaftlichen Konsens her und sichern damit ab, dass Bürger*innen »an die Notwendigkeit und Rechtmäßigkeit des Staates ›glauben‹, sie herstellen und reproduzieren« (Sauer 2018: 209).

soll nun ein Blick auf die Universität als Apparat durch die historische Genese der Kämpfe in und um sie geworfen werden.

2. Genese der Universität seit dem Zweiten Weltkrieg

1945 wurden die ersten Universitäten in Deutschland mit Erlaubnis der Alliierten wiedereröffnet. In der Organisation des Apparates schloss man dabei an die »kulturstaatlich verfaßte Ordinarienuniversität«[2] an, »wie sie Anfang des 19. Jahrhunderts ausgeformt [wurde]« (Keller 2000: 19). Während in der DDR bereits in den 1950ern erste Reformen des Hochschulsystems vollzogen wurden, gab es die erste Hochschulreform in Westdeutschland erst Mitte der 1960er Jahre: Die Ordinarienuniversität wurde im Zuge derselben von der »staatlich regulierten und professorendominierten Gruppenhochschule«[3] (ebd.: 6) abgelöst. Dies hatte verschiedenste Gründe und ist Ergebnis politischer Kämpfe: Zum einen hatte 1957 die erste erfolgreiche Umkreisung der Erde durch einen sowjetischen Satelliten den sogenannten Sputnik-Schock verursacht, der den Glauben an die technologische Überlegenheit des Westens in Frage stellte (Gagel 2002). Um technologisch aufzuholen, wurde die Frage der Bildungsbeteiligung aller sozialen Klassen relevant (Wiezorek/Merten 2008: 71; siehe auch: Gellert 2009: 81). Auch durch den sogenannten Machtwechsel in Form der erstmaligen Koalition von SPD und FDP wurden Bildungspläne entworfen, die »Bildungsgleichheit sollte verwirklicht werden« (Gagel 2002). Zum anderen, das betont der Bildungswissenschaftler Andreas Keller, wäre die Reform nicht ohne politische Kämpfe von Studierenden erfolgt:

> »In der Vergangenheit gingen Phasen hochschulpolitischer Neuordnungen stets mit einem verstärkten Engagement der Studierenden einher. Gegen die verkrustete Ordinarienuniversität gerichtete Proteste der Studentenbewegung in den 60er Jahren waren ein wichtiger Faktor dafür, dass die Hochschulreform nach 1968 überhaupt auf den Weg gebracht werden konnte.« (Keller 2000: 13)

Es muss wahrscheinlich hinzugefügt werden, dass auch die Studierendenbewegung nicht aus dem nichts kam, sondern erst durch engagierte Professor*innen und Dozierende innerhalb der Universität ermöglicht wurde, die die Voraussetzungen für ein kritisches Bewusstsein unter Studierenden in den 20 Jahren seit dem

2 Die Ordinarienuniversität ist eine Organisationsform, bei der die Professor*innen (Ordinarien) im Mittelpunkt stehen und vom Staat ernannt und besoldet werden. Diese Form betonte die Autorität und den Einfluss der Professor*innen auf den Lehrbetrieb.

3 Die professorendominierte Gruppenhochschule ist eine Organisationsform, bei der die Professor*innen als Mitglieder verschiedener Fachgruppen fungieren und gemeinsam Entscheidungen über den Lehrplan, die Forschung und andere universitäre Angelegenheiten treffen.

Zweiten Weltkrieg geschaffen hatten. Beispielsweise hebt Demirović emphatisch hervor, dass die beiden Hauptvertreter der Kritischen Theorie Theodor W. Adorno und Max Horkheimer einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Proteste in Frankfurt a.M. und auch darüber hinaus hatten:

> »Ihre universitäre wie theoretische Tätigkeit zielt darauf, Studierende dazu zu motivieren, sich in ihrem Handeln von Vernunft und Wahrheit bestimmen zu lassen und zu Trägern einer solchen Praxis zu werden. Die studentische Protestbewegung seit Mitte der sechziger Jahre könnte als Ergebnis des Einflußes der Kritischen Theorie und als der Versuch interpretiert werden, sie in Praxis umzusetzen.« (Demirović 2023: 681)

Die Hochschulreform führte im Vergleich zur Ordinarienuniversität zu einer Öffnung und Demokratisierung.[4] Es lässt sich also zusammenfassend beobachten, dass die politischen Kämpfe der Studierenden zusammen mit der Praxis von kritischen Wissenschaftler*innen wie auch der Verschiebung des Interesses des temporär hegemonialen Blocks an der Macht zu der ersten westdeutschen Hochschulreform geführt haben. Eine ähnliche Konstellation lässt sich auch im Vorfeld der Bologna-Erklärung und dem darauffolgenden Bologna-Prozess beobachten. Zu dieser Konstellation gehört das Ende des Kalten Krieges, die Transformation der Produktionsverhältnisse vom Fordismus zum Postfordismus.[5] Für die Transformation der Universität, das zeigt die erste Hochschulreform, sind neben Veränderungen in den globalen Produktionsregimen auch spezifische historische Konstellationen, das heißt Kräfteverhältnisse, im Staat und der Universität entscheidend.

Das Beispiel der ersten Hochschulreform weist nicht nur darauf hin, dass der Apparat der Universität durch das konflikthafte Wirken der beschriebenen gesellschaftlichen Kräfte geformt wurde und wird. Es weist aber auch darauf hin, dass die Handlungsmöglichkeiten des Staates eingeschränkt sind. Dies wird beispielsweise an der großen Zeitspanne zwischen dem Sputnik-Schock und der ersten Hochschulreform deutlich. Aber dass die sich verändernden ökonomischen Produktionsverhältnisse nicht direkt Einfluss auf den Apparat der Universität haben, rührt aus

4 Auch schon damals wurde die Universität unter dem Gesichtspunkt Ökonomisierung und Vermarktlichung kritisiert. Beispielhaft zeugt davon die SDS-Hochschulgedenkschrift (Sozialistischer Deutscher Studentenbund 2010: 297).

5 Der Fordismus war ein Wirtschaftsmodell, das auf Massenproduktion und Massenkonsum basierte und vor dem Zweiten Weltkrieg in den USA und danach auch in Westeuropa dominierte (Jessop 1986: 12). Seit den späten 1970er Jahren wird über die Krise des Fordismus gesprochen, gefolgt von Diskussionen über die Entstehung des »Postfordismus« (Hachtmann 2011). Der Postfordismus zeichnet sich vor allem durch Flexibilisierung aus, während andere Elemente des Fordismus beibehalten werden (Jessop 1986: 16).

der konstitutiv notwendigen relativen Autonomie des Staates und seiner Apparate, ohne die er nicht den temporär herrschenden Block an der Macht organisieren könnte.

3. Die Universität als Apparat begreifen

Im Folgenden werde ich mich der konkreten Ausgestaltung des Apparates der Universität widmen. Aus einer rein ökonomischen Perspektive könnte man meinen, dass die Funktion der Universität in der kapitalistischen Produktionsweise folgendermaßen zu fassen ist: Das spezifische Produkt des universitären Produktionsprozesses ist – allgemein gesprochen – Wissen, und zwar in zwei Formen. Zum einen als neu produziertes Wissen: Neue Problemlösungen werden als Resultat der Forschungsprozesse verstanden. Zum anderen als vermitteltes oder angeeignetes Wissen: Ziel der universitären Ausbildung ist die Qualifikation der Ware Arbeitskraft, also die Qualifikation von Studierenden, den zukünftigen Arbeitskräften (Wagner 1977: 57). Doch dies ist, wie die historische Genese und nicht zuletzt die Theoretisierung des Staates und seiner Apparate zeigt, keine hinreichende Erklärung für die Funktion und Funktionsweise der Universität. Natürlich variieren die Anforderungen des Produktionsprozesses an Forschung und Arbeitskräfte, sodass die Universität zu verschiedenen Zeiten und an verschiedenen Orten unterschiedlich ausgestaltet ist. Gerade die sich wandelnden Anforderungen der Qualifikation der Ware Arbeitskraft finden also in gewissen Teilen Einzug in die Universität, aber gleichzeitig schreibt sich die Wissensproduktion auch wieder in die Produktionsverhältnisse ein, formt und verändert sie. Konstitutiv für diese Entwicklungen und Tendenzen sind die politischen Kämpfe auf dem Terrain des Staates und der Universität als Apparat, als auch die relative Autonomie und eigenständige Materialität, die sich daraus ergeben. Deutlich machen möchte ich dies anhand von drei Aspekten, die ich im Folgenden durchgehen werde.

Der erste Aspekt, der verdeutlichen soll, dass die Universität nicht rein ökonomisch erklären lässt, ist, dass die Universität als Apparat durchzogen von Politik ist und sich darin die relative Autonomie und eigenständige Materialität ausdrückt. Die politische Funktion der Universität als Staatsapparat kommt nicht darin zur Geltung, dass die Wissenschaften – zumindest in einer repräsentativen Demokratie – durch Drohungen von Gewalt und Sanktionen konfrontiert wären. Nein, die Universität und damit die Wissenschaft haben eine relative Autonomie nicht nur gegenüber den Produktionsverhältnissen, sondern auch gegenüber dem Staat. Die Wissenschaft an der Universität ist vielmehr »selbst von Politik und Staat durchzogen, sie nimmt die Form der Ideologie an, die in materiellen Praxen […] organisiert ist« (Demirović 2015: 149). Dies lässt sich beispielsweise anhand der Qualifikation der Ware Arbeitskraft – den Studierenden – erklären: Die Universität hat zur Aufga-

be, die Ware Arbeitskraft für den hochspezialisierten Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Sprich: Es müssen fachliche Kompetenzen vermittelt werden. Doch in der Form, wie das geschieht, findet eine Überlagerung statt. Neben den fachlichen Kompetenzen werden auch Kompetenzen vermittelt, die angeben, wie etwas zu tun ist, und über die reine fachliche Qualifikation hinaus gehen. Studierende erlernen neben den fachlichen Kompetenzen zugleich, »den Kanon staatlich lizenzierten Wissens als selbstverständlich zu respektieren« (ebd.). Sie üben darüber hinaus körperliche und intellektuelle Disziplinen ein, sie eignen sich an, wie man wissenschaftlich schreibt, wie man sich ausdrückt. Permanente Leistungsabfrage durch Prüfungen und Seminararbeiten sollen zum Lernen anhalten und Fortschritt sichtbar machen. Dadurch werden Studierende für die Konkurrenz und den Wettbewerb sozialisiert. In diesem Prozess werden sie »sortiert, eingeteilt und aussortiert«. Studierende lernen auch, dies hinzunehmen und sich einzufügen (ebd.: 150). Genau jene alltäglichen Praxen zeugen von der eigenen Materialität, die sich durch die relative Autonomie herausbildet und den politischen Charakter der Universität als Apparat aufzeigt.

Es lassen sich aber auch Beispiele dafür finden, wie die eigene Materialität ausgestaltet sein kann, die nicht unmittelbar auf eine solche Disziplinierung der Studierenden abzielen: Als Rektor der Frankfurter Universität war Max Horkheimer maßgeblich daran beteiligt, dass ein Studierendenhaus in der Mitte des Campus gebaut wurde und dieses unter studentische Selbstverwaltung gestellt wurde. In der Eröffnungsrede von 1953 macht er explizit, dass ein solches selbstverwaltetes Studierendenhaus zu

> »[…] der Erziehung einer akademischen Jugend [beitragen soll], die sich nicht bloß wissenschaftliche Verfahrensweisen aneignet, sondern die zugleich den Umgang mit Menschen […], freiwillige Hingabe an soziale, künstlerische, sportliche Tätigkeiten, Liebe zum Denken und Forschen, zum Diskutieren zur kreativen Muße, kurz die den Geist der realen und tätigen Demokratie praktiziert.« (Horkheimer 1953: 12)

Dass Horkheimer als damaliger Rektor, also als höchster Funktionsträger der Universität, das Studierendenhaus unter die Selbstverwaltung der Studierenden stellt, zeigt – genauso wie das vorige Beispiel, aber auf andere Art – die relative Autonomie, die eigenständige Materialität, die sich in den Praktiken zeigt, und die politische Dimension der Universität auf: Die Studierenden sollen demokratische Praktiken und Lebensformen erlernen. Nicht auf einem autoritären Weg, sondern durch Selbstverwaltung, was gerade zu dieser Zeit den Interessen des herrschenden Blocks an der Macht widersprach (Demirović 2023: 93ff.).

Der zweite Aspekt ist die grundrechtlich geschützte Freiheit der Wissenschaft,[6] die vielleicht am deutlichsten auf die politische Dimension der Universität als Apparat mit eigener Materialität verweist. Die Freiheit der Wissenschaft lässt mitunter radikale Abweichungen und Abschweifungen zu, wie sie zum Beispiel durch kritische Wissenschaften und kritische Gesellschaftstheorie – zwar marginal, aber immerhin – an Universitäten existiert. Das widersprüchliche Verhältnis von verwertbaren Ergebnissen einerseits und der Erschließung neuer Wege und Erkenntnisse andererseits weisen dabei auf die funktionale Notwendigkeit von Autonomie und Freiheit der Wissenschaft hin, die der Universität zu eigen ist (Belina/Petzold/Schardt/Schipper 2013: 53). Der Staat reguliert den Apparat der Universität in einem komplizierten Balanceakt:

> »Er muss die Autonomie der Wissenschaften schützen, damit nach internen, also Wissensgesichtspunkten geforscht und gelehrt wird, doch darf dieses Wissen nicht zu kritisch-alternativ, die Subalternen ermächtigend und damit souveränitätsgefährdend werden.« (Demirović, 2015: 153)

Ganz konkret gemacht (und stark vereinfacht) heißt das: Die Organisationsform der Universitäten wird vom Staat vorgegeben (beispielsweise durch Hochschulrahmengesetze) und auch die Finanzierung wird zum überwiegenden Teilen staatlich getragen. Dabei gibt es die sogenannte Grundfinanzierung und spezielle Sonderprogramme (Hochschulrektorenkonferenz o.J.). So legt der Staat (oder die politischen Kämpfe im Staat) den Rahmen beziehungsweise das »Gerüst« (Poulantzas 2002: 157) für Universitäten fest, doch wie die Spielräume, die relative Autonomie genutzt wird, hängt von den verdichteten Kräfteverhältnisse im Apparat der Universität ab.

Der dritte, daraus resultierende Aspekt ist, dass nicht alle Studiengänge und Universitäten auf gleiche Weise dem Diktat der Anwendungsorientierung und ökonomischen Verwertbarkeit angepasst sind. Der Studiengang Philosophie unterscheidet sich in dieser Hinsicht etwa erheblich von den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern. Auch gibt es stark divergierende lokale Pfadabhängigkeiten; sprich: Auch Universitäten unterscheiden sich teils stark voneinander:

> »In welcher Weise diese relative Autonomie des Staatsapparats Universität ausgestaltet wird, ist Ausdruck der gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse auf dem Terrain des Staates. In welcher Weise sie auf der Ebene der einzelnen Universität genutzt wird, hängt zusätzlich wesentlich von den lokalen Kräfteverhältnissen ab, die Unterschiede zwischen Universitäten und Pfadabhängigkeiten ihrer Entwicklung hervorbringen.« (Belina/Petzold/Schardt/Schipper 2013: 53).

6 In Artikel 5 Absatz 3 Satz 1 Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland heißt es: »Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei.«

Es stimmt zwar auch, dass durch die Transformation der Staatlichkeit hin zu einer Transnationalisierung auch die Wissenschaft als Apparat mittlerweile vielleicht eher als transnationalisiertes Netzwerk organisiert ist (Demirović 2010b: 73), aber dies gilt nur begrenzt für Studierende, auch wenn durch die Einführung des European Credit Transfer System (ECTS) und durch die Zweigliederung des Studiums Wechsel des Studienortes häufiger wurden. Studiert wird an einer Universität – und wie das Studium aussieht, also die konkreten Praxen des Studierens, hängt davon ab, wie dies an der jeweiligen Universität ausgestaltet ist (angefangen von der Architektur bis zu den Prüfungsordnungen); wie und in welcher Weise die relative Autonomie genutzt wird, ist also davon abhängig, wie die lokalen Kräfteverhältnisse aussehen.

4. Strategische Schlüsse zur Transformation

So komplex die Universität ist, so komplex und vielschichtig muss auch die politische Strategie aussehen, wenn die Universität in einem progressiven Sinne transformiert werden soll. Die gute, aber auch offensichtliche Schlussfolgerung zuerst: Die Universität ist nicht unveränderlich, vielmehr ist sie das Ergebnis politischer Kämpfe in und um sie. Doch genauso wenig wie Universität allein aus den ökonomischen Bedingungen abgeleitet werden kann, ist sie, ohne den Blick aufs Ganze zu lenken, nicht zu verstehen und nicht zu verändern. Fangen wir also mit den Grenzen der Transformation der Universität an: Die Universität im Kapitalismus ist nicht ohne eine Wissensproduktion und -vermittlung zu denken, die im Bereich des Wissens eine neue Form von Herrschaft etabliert (Demirović 2010a: 394). Eine andere Universität wäre nur in einer anderen Gesellschaftsformation denkbar, die nicht warenförmig geprägt ist und nicht auf der Akkumulation von Kapital beruht.

Doch auch heute noch sind in den Elementen und Praktiken der Universität sedimentierte Überbleibsel aus weniger ökonomisierten Phasen vorhanden und bilden teilweise nicht-ökonomisierte (und vielleicht sogar queer-feministische, antirassistische und so weiter) Freiräume. Historisch markant, das zeigt die Genese, ist, dass die Transformation des Staates und seiner Apparate mit Krisen der Kapitalakkumulation und der kapitalistischen Produktionsweise einhergehen. Eine solche spezifische historische Konstellation herbeizuführen ist nur schwer möglich. Doch muss und sollte diese Feststellung nicht handlungsunfähig zurücklassen – in dem Sinne, ›man könne sowieso nichts ändern‹. Es ist wichtig zu betonen, dass die verdichteten Kräfteverhältnisse stets in Aushandlung begriffen sind, dass die internen Widersprüche den Staat und die Universität durchziehen und die Universität innerhalb des vorgegebenen ökonomischen Gerüstes das Ergebnis politischer Kämpfe ist (Poulantzas 2002: 157). Und daher – innerhalb der Grenzen des Gerüstes – durch die politischen Kämpfe auch lokal anders ausgestaltet werden könnte. Dies bedeutet,

dass studentisches Engagement in der nur defizitär demokratischen Verfasstheit der Universität sehr sinnvoll sein kann. Ob in Berufungsverfahren, verschiedensten universitäre Kommissionen oder durch Beteiligung beim Schreiben von Prüfungs- und Studienordnungen: Es macht einen Unterschied, welche*r Professor*in berufen wird, welchen Regeln Prüfungen unterliegen und wie viele es davon gibt und so weiter. Auch andere, bewegungsorientiertere politische Kämpfe und Aktionsformen wie Demonstrationen, Sit-ins, Teach-ins oder Besetzungen können sich als sinnvoll erweisen. Damit all dies allerdings höhere Erfolgschancen hat, sind statusgruppenübergreifende Bündnisse innerhalb des Apparates unerlässlich.[7] Hier spielen vor allem lokale Kräfteverhältnisse eine Rolle, weshalb eine Strategie an einer Universität erfolgreich sein kann, während sie an einer anderen scheitert.

Durch die relative Autonomie gibt es für alle Statusgruppen der Universität Handlungsspielräume und die verdichteten Kräfteverhältnisse sind in stetiger Aushandlung, denn Herrschaft ist ein Prozess, der sich nur in ständigen Reibungen vollzieht. Gerade wenn der temporär hegemoniale Block an der Macht in eine Krise gerät, was sich beispielsweise durch das multiple (globale) Krisengeschehen (Demirović/Dück/Becker/Bader 2011: 13) von der Klimakrise bis zu Kriegen und Krisen in der Kapitalakkumulation und Reproduktion zeigt, können, wie historisch gesehen, diese Handlungsspielräume größer werden. Da die Universität ein gesellschaftliches Verhältnis ist, ist davon auszugehen, dass durch die epochale Krise des fossilen Kapitalismus (Moore 2020: 456) es auch zu einer Krise des Wissensregimes kommt. Denn die Klimakrise zwingt den Staat nicht nur dazu, die Produktionsweise zu transformieren (in den Grenzen der Möglichkeit des Staates), sondern auch der Prozess der Wissensproduktion und -vermittlung muss reorganisiert werden und mit ihm die Universität (ebd.: 233).

7 Universitäre Freiräume können auch genutzt werden, um in die Gesellschaft zu wirken: Beispielsweise kann die Kampagne »Wir fahren zusammen« von Fridays for Future und ver.di genannt werden. Ein solches Bündnis machte die ersten Gehversuche in Folge einer studentischen Vollversammlung der Leipziger Universität 2019. Damals luden die Studierenden den Betriebsratvorsitzenden des Leipziger Öffentlichen Personennahverkehrs (ÖPNV) ein: »Er rief dazu auf, den Klimaschutz mit einer Unterstützung der ÖPNV-Beschäftigten bei künftigen Tarifrunden zu verbinden« (Dörre 2021: 227).

Literaturverzeichnis

Belina, Bernd/Petzold, Tino/Schardt, Jürgen/Schipper, Sebastian (2013): »Die Goethe-Universität zieht um. Staatliche Raumproduktion und die Neoliberalisierung der Universität«, in: sub/urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung 1(1), S. 49–74.

Bologna-Erklärung (1999): »Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999«, online unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bologna_1999.pdf, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.

Demirović, Alex (1987): »Nicos Poulantzas. Eine kritische Auseinandersetzung«, Hamburg: Argument.

Demirović, Alex (2010a): »Von einer bedingten Universität zum emanzipatorischen Wissen. Für eine demokratische Hochschulreform – jenseits von ›Bologna‹«, in: Unbedingte Universitäten (Hg.), Was ist passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität, Zürich: Diaphanes, S. 393–405.

Demirović, Alex (2010b): »Materialistische Staatstheorie und die Transnationalisierung des kapitalistischen Staates«, in: Demirović, Alex/Adolphs, Stephan/Karakayalı, Serhat (Hg.), Das Staatsverständnis von Nicos Poulantzas, Baden-Baden: Nomos, S. 53–80.

Demirović, Alex (2015): »Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen«, Hamburg: VSA.

Demirović, Alex (2023): »Der nonkonformistische Intellektuelle. Von der kritischen Theorie zur Frankfurter Schule«, Wien: Mandelbaum.

Demirović, Alex/Dück, Julia/Becker, Florian/Bader, Pauline (2011) (Hg.): »VielfachKrise. Im finanzmarktdominierten Kapitalismus«, Hamburg: VSA.

Demirović, Alex/Hirsch, Joachim/Jessop, Bob (2002): »Einleitung der Herausgeber«, in: Poulantzas, Nicos: Staatstheorie. Politischer Überbau, Ideologie, Autoritärer Etatismus, Hamburg: VSA, S. 7–34.

Dörre, Klaus (2021): »Die Utopie des Sozialismus: Kompass für eine Nachhaltigkeitsrevolution«, Berlin: Matthes & Seitz.

Gagel, Walter (2002): »Der lange Weg zur demokratischen Schulkultur. Politische Bildung in den fünfziger und sechziger Jahren«, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 12.11.2002, online unter: https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/26625/der-lange-weg-zur-demokratischen-schulkultur/, zuletzt aufgerufen am 12.02.2024.

Geppert, Alexander C. T. (2009): »Anfang – oder Ende des planetarischen Zeitalters? Der Sputnikschock als Realitätseffekt, 1945–1957«, in: Poliansksi, Igor J./Schwartz, Matthias (Hg.), Die Spur des Sputnik. Kulturhistorische Expeditionen ins kosmische Zeitalter, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Hachtmann, Rüdiger (2011): »Fordismus«, in: Docupedia-Zeitgeschichte, online unter: https://docupedia.de/zg/Fordismus, zuletzt aufgerufen am 06.01.2024.

Hochschulrektorenkonferenz (o.J.): »Hochschulfinanzierung«, online unter: https://www.hrk.de/themen/hochschulsystem/hochschulfinanzierung/, zuletzt aufgerufen am 06.01.2023.

Horkheimer, Max (1953): »Rede zur Einweihung des Studentenhauses«, in: Einweihung des Studentenhauses. Ansprachen gehalten am 21. Februar 1953 beim Akademischen Festakt, Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.

Jessop, Bob (1986): »Der Wohlfahrtsstaat im Übergang vom Fordismus zum Postfordismus«, in: Prokla. Zeitschrift für Zeitschrift für politische Ökonomie und sozialistische Politik 16(65), S. 4–33.

Moore, Jason W. (2020): »Kapitalismus im Lebensnetz: Ökologie und die Akkumulation des Kapitals«, Berlin: Matthes & Seitz.

Poulantzas, Nicos (2002 [1977]): »Staatstheorie. Politischer Überbau, Ideologie, Autoritärer Etatismus«, hg. v. Alex Demirović, Joachim Hirsch, Bob Jessop. Hamburg: VSA.

Sauer, Birgit (2018): »Der Staat als geschlechtsspezifisches Gewaltverhältnis. Eine (neo-)marxistisch-feministische Perspektive«, in: Wöhl, Stefanie/Scheele, Alexandra (Hg.), Feminismus und Marxismus, Weinheim: Beltz Juventa, S. 202–217.

Sozialistischer Deutscher Studentenbund (2010 [1961]): »SDS-Hochschuldenkschrift. Hochschule und Gesellschaft«, in: Unbedingte Universitäten (Hg.), Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee, Zürich: Diaphanes, S. 295–300.

Wagner, Wolf (1973): »Der Bluff. Die Institution Universität in ihrer Wirkung auf die Arbeitsweise und das Bewußtsein ihrer Mitglieder«, in: Probleme des Klassenkampfes. Zeitschrift für politische Ökonomie und sozialistische Politik 3(7), S. 43–81.

Wiezorek, Christine/Merten, Roland (2008): »Soziale Ungleichheit«, in: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.), Grundbegriffe Ganztagsbildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71–78.

TVStud – Aufbegehren von unten

Studentische Beschäftigte im Arbeitskampf

Karl Jasper Wolff

Seit 2021 beobachten wir ein neuartiges Phänomen, auf das sich ein vertiefter Blick lohnt: Studentische Beschäftigte[1] aller deutschen Hochschulen vereinigen sich im Arbeitskampf für einen Tarifvertrag (TVStud). Mit der TVStud-Bewegung hat sich eine bundesweite Initiative etablieren können, die sich für die Verbesserung studentischer Beschäftigungsverhältnisse an Hochschulen einsetzt.[2] Dies ist besonders in zweierlei Hinsicht interessant: Erstens zeigt sich in der Bewegung die Kraft von Kollektiverfahrungen, die den wettbewerbsfokussierten Umstrukturierungen seit Bologna diametral entgegenstehen und neue Formen von Gemeinschaft auf dem Campus vermitteln. Jene waren den studentischen Beschäftigten bisher weitestgehend verwehrt. Zweitens deutet das Aufkommen der Bewegung eine stärkere Etablierung gewerkschaftlicher Kämpfe in der (arbeitenden) Studierendenschaft an. Im Jahr 2021 begannen erstmals mehr junge Menschen ein Studium als eine Ausbildung. Dieser Trend zur Hochqualifizierung gefährdet langfristig die Basis der Gewerkschaften, die bislang vor allem in den Betrieben oder auf Berufsschultouren gewonnen wurde. Die Etablierung gewerkschaftlicher Kämpfe in der Studierendenschaft könnte daher einen wichtigen Grundstein künftiger Gewerkschaftsarbeit bilden.

In der Tarifrunde der Länder 2023 sollte ein Tarifvertrag für studentische Beschäftigte auf Bundesebene erkämpft werden.[3] Dafür traten bundesweit studentische Beschäftigte gemeinsam mit anderen Beschäftigten des öffentlichen Dienstes in den Arbeitskampf. Dieser Beitrag wirft einen Blick auf die Rahmen- und Arbeitsbedingungen studentischer Beschäftigung an deutschen Hochschulen, um herauszuarbeiten, auf welche Verhältnisse die TVStud-Bewegung reagiert und welche An-

1 Im Folgenden wird von »studentischen Beschäftigten« als Sammelbegriff für die heterogenen Beschäftigungsformen von Studierenden an Hochschulen gesprochen.

2 Der Autor ist in der TVStud-Initiative in Darmstadt aktiv und aktuell Mitglied der TVStud-Tarifkommission von ver.di in Hessen.

3 Hessen trat 2004 aus der Tarifgemeinschaft der Länder aus und verhandelt den eigenen Tarifvertrag (TV-H) seither zeitversetzt. In dieser Tarifrunde fanden die Verhandlungen daher erst im Februar und März 2024 statt.

sätze sie verfolgt. Grundlage dafür bildet eine Studie, die das Institut Arbeit und Wirtschaft der Universität Bremen in Kooperation mit den Gewerkschaften GEW und ver.di sowie der TVStud-Bewegung durchführte (Hopp et al. 2023).

1. Arbeit an der Armutsgrenze

Studentische Beschäftigte bilden eine tragende Säule der Hochschulen. Sie stellen mittlerweile eine der größten Beschäftigungsgruppen der deutschen Hochschullandschaft dar. Als Teil des öffentlichen Dienstes sind die gesetzlichen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit im Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG) sowie in den Personalvertretungs- und Hochschulgesetzen der einzelnen Länder verankert. Das WissZeitVG befristet die Anstellung als studentische*r Beschäftigte*r auf maximal sechs Jahre. Innerhalb dieser Zeit können beliebig viele Verträge abgeschlossen werden. Das Arbeitsverhältnis ist über den individuellen Arbeitsvertrag geregelt. Nur in Berlin gibt es tarifliche Regelungen für studentische Beschäftigte; einzelne Bundesländer versuchen stellenweise über unverbindliche Kodizes die Arbeitsbeziehungen flächendeckend zu regulieren (ebd.: 30).

Die Hochschulgesetze der Länder betonen die anvisierte Nähe der Tätigkeit zum Studium, sie soll der eigenen wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung dienen. Dieses Qualifizierungsverständnis fügt sich in das durch die Bologna-Reformen wiedererstarkte Konzept der *Employability* (Beschäftigungsfähigkeit) ein, das »als Studien-Hauptzweck […] einseitig auf abhängige Beschäftigung der Graduierten« (Kellermann 2016: 13) zielt. Wer neben dem Studium an der Universität arbeitet, tue dies allein, um sich auf eine spätere Karriere in der Wissenschaft vorzubereiten – so der Tenor. Dieses selbstauferlegte Verständnis spiegelt sich in der Regulierung studentischer Arbeitsverhältnisse wider. Der Qualifizierungsbegriff dient als Legitimation des konsequenten Ausschlusses aus der sonst geltenden Tarifgebundenheit des öffentlichen Dienstes. So zitieren Mitglieder der Verhandlungskommission von ver.di aus den Verhandlungen einzelne Vertreter*innen der Tarifgemeinschaft der Länder: Die Tätigkeit an der Hochschule sei eine Ehre und nicht für die Finanzierung des Studiums gedacht; sie sei kein richtiges Arbeitsverhältnis und daher sei die Einbindung in einen Tarifvertrag auch nicht notwendig (TVStud 2023: 2).[4]

Das Idealbild des Vollzeitstudiums, das nicht durch Lohnarbeit finanziert werden muss, geht jedoch an der Realität vorbei: In Zeiten, in denen bloß elf Prozent der Studierenden die staatliche Studienförderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) beziehen, wobei selbst der Höchstsatz von 934 Euro im Februar

4 Die Aussagen stammen aus nicht-öffentlichen Tarifverhandlungen und können daher nicht unabhängig verifiziert werden.

2024 oft nicht ausreicht, um in Universitätsstädten mit hohen Lebenshaltungskosten zu leben, und in denen die Zinsen der Studienkredite Rekordhöhen erreichen – viele Studierende also nebenher arbeiten gehen *müssen* –, muss der Lohn auch den Lebensunterhalt decken. Studieren wird sonst noch mehr zur Klassenfrage.

Die Verweigerung der Tarifierung hat indes erhebliche Folgen: Die Länder und Hochschulen gewinnen damit die Hoheit über die Festlegung der Stundenlöhne, die nur knapp über dem Mindestlohn liegen. In Kombination mit den meist geringen Vertragsstunden gelten in Konsequenz etwa 77 Prozent der studentischen Beschäftigten als armutsgefährdet (Hopp et al. 2023: 70). Trotz des Geldes der Eltern, BAföG oder Stipendien muss etwa ein Drittel der studentischen Beschäftigten neben ihrer Arbeit an der Hochschule daher noch einer weiteren Beschäftigung nachgehen, um ihre durchschnittlich 990 Euro Einkommen im Monat zu erwirtschaften (ebd.: 68ff.).

Verkannt wird auch die tragende Rolle, die studentische Beschäftigte für die Aufrechterhaltung des Lehr- und Forschungsbetriebes spielen: In der Lehre unterstützen sie unter anderem durch das Leiten von Übungen, die Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen oder die Betreuung von Prüfungs- und Studienleistungen. In der Forschung lektorieren sie wissenschaftliche Texte, transkribieren Interviews oder führen Laborexperimente durch. Oft stellen Hochschulen aufgrund der Kürzung der Grundfinanzierung aus unternehmerischem Kalkül die kostengünstigen studentischen Beschäftigten auch in der Verwaltung und anderen Tätigkeitsfeldern ohne wissenschaftlichen Bezug ein,[5] um damit den geltenden Tarifvertrag zu umgehen (ebd.: 88, 128). Dies lässt zugleich die Argumentationslogik als paradox erscheinen: Pocht man in den Tarifverhandlungen noch auf den wissenschaftlich-ausbildenden Charakter der Tätigkeit, um einen Ausschluss aus dem Tarifvertrag zu legitimieren, nutzen die Hochschulen die breiten Einsatzmöglichkeiten von Studierenden aus, um sie als kostengünstige Beschäftigte in der wissenschaftsfernen Administration einzusetzen.

2. Individualisierte Konflikte

Zusätzlich zu dieser breiten Tarifflucht wird der Qualifizierungsbegriff zur Legitimation fehlender Mitbestimmung genutzt. Während für regulär Beschäftigte des Landes die Personalvertretungsgesetze der einzelnen Bundesländer gelten, sprechen dieselben den studentischen Beschäftigten ihren Beschäftigtenstatus explizit

5 Eine kleine Anfrage der SPD an den hessischen Landtag im September 2023 ergab, dass etwa 15 Prozent der studentischen Beschäftigten des Bundeslandes in diesen Bereichen tätig sind (Hessischer Landtag 2023: 2).

ab. Damit sind die Personalräte der Hochschulen nicht für sie zuständig. Eine eigene Personalvertretung als Interessenvertretung haben studentische Beschäftigte nur in wenigen Bundesländern (ebd.: 33).[6]

Die Folge ist eine Verlagerung von Konflikten auf die individuelle Ebene: Drängen die Vorgesetzten regelmäßig zu Überstunden, erwarten sie die Nacharbeitung von Krankheitstagen, sollen Tätigkeiten ohne wissenschaftlichen Bezug ausgeübt werden oder wird sogar zeitweise ohne Bezahlung gearbeitet, weil der versprochene Vertrag doch nicht rechtzeitig abgeschlossen werden konnte – in all diesen Fällen haben studentische Beschäftigte aktuell keine zentrale Anlaufstelle, die sie in der Einforderung ihrer Arbeitsrechte unterstützt. Der individuelle Konflikt ist zugleich durch die starke Machtasymmetrie geprägt, die sich aus der hierarchischen Organisation der Hochschulen ergibt (Reitz 2021). Die Bereitstellung eines Arbeitsvertrages für studentische Beschäftigte ist üblicherweise an die Willkür ihrer Vorgesetzten geknüpft. In vielen Fällen sind diese zudem für die Benotung von Studien- und Prüfungsleistungen sowie Abschlussarbeiten ihrer studentischen Beschäftigten zuständig. Auch ein biographischer Werdegang in der Wissenschaft hängt oft von einer vorherigen Tätigkeit als studentische*r Beschäftigte*r ab (Lenger 2009: 121f.). Das macht die studentischen Beschäftigten in besonderer Weise anfällig für Konsequenzen von Konflikten und mindert ihre Konfliktbereitschaft, da sie ihr ohnehin prekäres Arbeitsverhältnis oder auch ihren zukünftigen Karriereweg in der Wissenschaft gefährden könnten. Die kurzen Vertragslaufzeiten verstärken diese Entwicklung, was zur häufigen Umgehung des geltenden Arbeitsrechts führt (Hopp et al. 2023: 81ff.).

Insgesamt führen die Bedingungen, unter denen studentische Beschäftigte arbeiten, auch zu der beabsichtigten *Employability*. Anstatt dass ihre Tätigkeiten sie effektiv auf die Substanz wissenschaftlichen Arbeitens vorbereiten, werden die Arbeitskräfte in die Strukturen wissenschaftlicher Beschäftigung an Hochschulen eingeführt, die von Befristungen, dauerhafter Unsicherheit und hohem Konkurrenzdruck geprägt sind. Die Herstellung von *Employability* besteht in diesem Sinne im Eingewöhnen in die prekären Bedingungen des Mittelbaus (Bahr et al. 2022).

6 Zu den von Hopp et al. (2023) aufgeführten Bundesländern mit studentischer Personalvertretung muss seit April 2023 Hessen hinzugefügt werden. Dort sollen nach aktueller Reform des hessischen Personalvertretungsgesetzes (HPVG) sogenannte Hilfskräfteräte gebildet werden, die mit Rederecht und in Angelegenheiten, die studentische Beschäftigte betreffen, auch mit Antrags- und Stimmrecht an den Personalratssitzungen teilnehmen dürfen. Das Antrags- und Stimmrecht wirkt jedoch paradox, da studentische Beschäftigte nach HPVG § 4 (5) weiterhin nicht als Beschäftigte gelten und der Personalrat sich daher nicht mit Angelegenheiten beschäftigt, die explizit studentische Beschäftigte betreffen.

3. Aufbegehren von unten

In den letzten Jahren konnte sich eine gewerkschaftlich orientierte Bewegung an den deutschen Hochschulen etablieren, die sich gemeinsam für die Eingliederung studentischer Beschäftigter in den Tarifvertrag der Länder einsetzt. Die Bewegung knüpft an den Zusammenschluss von studentischen Beschäftigten aus Berlin in den 1980er Jahren an. Diese erkämpften mit kreativen Mitteln erstmals einen TVStud für Berlin und erneuerten ihn zuletzt 2018 (Büchner et al. 1986; Bouali et al. 2019). Zur Tarifrunde 2021 startete eine erste bundesweite Kampagne mit den Gewerkschaften ver.di und GEW. Einzelne Bundesländer gaben daraufhin bereits Zusagen für eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen. Die Gewerkschaften sicherten weitere Unterstützung zu und stellten die Tarifierung studentischer Beschäftigung für die Tarifauseinandersetzungen 2023 in Aussicht.

Zwar konnte in der aktuellen Tarifrunde das Ziel der Tarifierung nicht erreicht werden, jedoch wurden Mindeststandards institutionell gesichert. Zudem gab es eine Zusage für weitere Verhandlungen in der nächsten Tarifrunde 2025. Vor der Tarifrunde war eine bundesweite Verbesserung der Lage studentischer Beschäftigter aufgrund der politischen Machtverhältnisse kaum denkbar. Die Zugeständnisse der Länder bestätigen daher den öffentlichkeitswirksamen Druck, den die Bewegung mobilisieren konnte. Auch wenn dies als erster Erfolg gewertet werden kann, bleibt das Ziel der Bewegung die bundesweite Tarifierung. Nur mit dieser übergreifenden Institutionalisierung kann verhindert werden, dass erkämpfte Verbesserungen wieder zurückgebaut werden. Es gilt daher, das Momentum mittels einer Institutionalisierung studentischer Arbeitskämpfe an Hochschulen beizubehalten. Nur wenn die Bewegung langfristige Strukturen aufbaut, aktiv bleibt und weiter wächst, kann ihr Ziel perspektivisch erreicht werden. Dafür setzt man in der TVStud-Bewegung von Beginn an insbesondere auf Transparenz und Mitbestimmung. Strategien werden breit diskutiert, Neuigkeiten schnell geteilt und Mitbestimmung über regelmäßige Treffen ermöglicht. Dieses basisorientierte Vorgehen ermöglicht neben der kollektiven Organisation auch eine tiefere Einbindung und Politisierung der Mitstreiter*innen. Wie Benjamin Rauch in seinem Beitrag in diesem Sammelband schreibt, soll diese Basisarbeit über einen instrumentellen Bezug zu Arbeitskämpfen hinausgehen und ein Bewusstsein der studentischen Hilfskräfte für Machtverhältnisse und Ungleichheiten schaffen.

Was ein Tarifvertrag und die Vertretung durch den Personalrat für die Arbeitsbedingungen bedeuten können, verdeutlicht das Beispiel Berlins (Hopp et al. 2023). Dort beziehen die studentischen Beschäftigten höhere Löhne, haben längere Vertragslaufzeiten sowie mehr Vertragsstunden und sind daher insgesamt seltener armutsgefährdet (ebd.: 64ff.). Durch die studentischen Personalräte laufen die Bewerbungsverfahren geregelter, zudem werden die Beschäftigten häufiger über Urlaubsrechte aufgeklärt und arbeiten seltener Krankheitstage nach (ebd.: 51ff.). Damit ist

die Machtasymmetrie zwischen Beschäftigten und Vorgesetzten zwar nicht gänzlich aufgehoben, auch in Berlin wird weiterhin geltendes Arbeitsrecht umgangen. Dennoch sind dies wichtige Errungenschaften, die auf institutioneller Ebene gesichert sind und so laufend erneuert werden können (ebd.).

Die im Streik gewonnenen Kollektiverfahrungen können außerdem eine ganze Generation prägen und so eine hochqualifizierte Gegenmacht entstehen lassen, die auch außerhalb der Universitäten in den Arbeitskampf zieht. Das gemeinsame Planen von Aktionen, der Austausch untereinander, die Solidarität gegen erfahrene Ungleichheit – all das schafft eine geteilte Lebenswelt, die am Campus häufig vermisst wird. Besonders nach den schwerwiegenden Folgen der Vereinzelung von Studierenden während der Corona-Pandemie (Traus et al. 2020: 19ff.) kann dies Hoffnung für ein neues Verständnis von gemeinschaftlichem Studieren geben. Der gemeinsame Arbeitskampf kann zur Demokratisierung der Hochschulen und damit wesentlich zur Verbesserung der Studien-, Arbeits- und Lebensbedingungen von Studierenden beitragen.

Literaturverzeichnis

Bahr, Amrei/Eichhorn, Kristin/Kubon, Sebastian (2022): »#IchBinHannah. Prekäre Wissenschaft in Deutschland«, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bouali, Celia/Bringmann, Julia/Haßler, Laura/Keil, Christian/Neis, Matthias/Nuñez von Voigt, Pablo (2019) (Hg.): »›Ohne uns läuft hier nix!‹ Der Arbeitskampf der studentischen Beschäftigten in Berlin«, Hamburg: VSA.

Büchner, Gerold/Hansmann, Uli/Lecher, Thomas/Stumpfögger, Niko (1986): »Bis hierher und nicht weiter. Der Berliner Tutorenstreik 1986«, Hamburg: VSA.

Hessischer Landtag (2023): »Kleine Anfrage. Drucksache 20/11256«, online unter: https://starweb.hessen.de/cache/DRS/20/6/11256.pdf, zuletzt aufgerufen am 21.11.2023.

Hopp, Marvin/Hoffmann, Ann-Kathrin/Zielke, Aaron/Leslie, Lukas/Seeliger, Martin (2023): »Jung, akademisch, prekär. Studentische Beschäftigte an Hochschulen und Forschungseinrichtungen: eine Ausnahme vom dualen System regulierter Arbeitsbeziehungen«, Bremen: IAW.

Kellermann, Paul (2016): »Die ›Europäische Universität‹«, in: Kellermann, Paul/Guggenberger, Helmut/Weber, Karl (Hg.), Universität nach Bologna? Hochschulkonzeptionen zwischen Kritik und Utopie, Wien: Mandelbaum, S. 11–15.

Lenger, Alexander (2009): »Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital von Promovierenden. Eine deskriptive Analyse der sozialen Herkunft von Doktoranden im deutschen Bildungswesen«, in: Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung 18(2), S. 104–125.

Reitz, Tilman (2021): »Prestigekonkurrenz und akademischer Neofeudalismus«, in: Holderberg, Per/Seipel, Christian (Hg.), Der wissenschaftliche Mittelbau – Arbeit, Hochschule, Demokratie, Weinheim: Beltz Juventa, S. 61–81.

Traus, Anna/Höffken, Katharina/Thomas, Severine/Mangold, Katharina/Schröer, Wolfgang (2020): »Stu.diCo. – Studieren digital in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie Stu.diCo«, Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

TVStud (2023): »TVStud Tarifinfo #4 zur zweiten Verhandlungsrunde«, online unter: https://tvstud.de/2023/11/04/tvstud-tarifinfo-4-zur-zweiten-verhandlungsrunde/, zuletzt aufgerufen am 15.01.2024.

#AdieuHanna

Klara Sinha

Organisierte Gegenmacht

Strukturbasiertes Organizing von Gewerkschaften als hochschulpolitische Handlungsmöglichkeit

Benjamin Rauch

Die Landschaft der Universitäten und Hochschulen und damit auch die Landschaft der Hochschulpolitik hat in den vergangenen Jahrzehnten durch den Bologna-Prozess umfassende Umwälzungen erlebt. Diese brachten zahlreiche kritikwürdige Entwicklungen mit sich – von der zunehmenden Ausrichtung an ›Employability‹ und Verdrängung von kritischen Lehr-, Studien- und Forschungsformaten über den zunehmenden Zeitdruck durch Regelstudienzeit im Studium und das Befristungswesen bei den Hochschulbeschäftigten bis hin zur allgemeinen Prekarisierung der Arbeitsverhältnisse jenseits der Professur.

Vor diesem Hintergrund möchte ich mich in diesem Beitrag der Frage widmen, wie die klassischen Organisationen der Studierenden und Beschäftigten, vor allem die Allgemeinen Studierendenausschüsse (ASten) und die Gewerkschaften, sich den Entwicklungen angepasst haben. Dabei möchte ich die häufige Fokussierung auf Interessenvertretung und Gremienarbeit kritisieren, weil sie zulässt, dass politische Prozesse sich ohne Einbeziehung der betroffenen Basis abspielen. Als Kontrapunkt setze ich den Versuch der Frankfurter Hochschulgewerkschaft unter_bau, basisorientierte Gewerkschaftsarbeit zu etablieren.[1] Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Rolle von »Organizing« als konfliktorientiertem Instrument, mit dem Beschäftigte und Studierende zu zentralen Akteur*innen ihrer eigenen politischen Kämpfe werden sollen (McAlevey 2021: 11).

1. Die Politik der Interessenvertretung

Hochschulpolitisches Engagement beschränkt sich heute oft auf Interessenvertretung, die sich weitgehend hinter den Kulissen abspielt: Die Fachschaften und Mittelbauvertretungen versuchen in diversen Kommissionen, den Interessen ihrer

1 Der Autor ist bei unter_bau gewerkschaftlich aktiv und als Allgemeiner Sekretär Teil des Vorstands.

Statusgruppen Gehör zu verschaffen, sehen sich aber überall einer professoralen Übermacht gegenüber. Gewerkschafter*innen und Studierendenvertreter*innen wie ASten oder der freie zusammenschluss von student*innenschaften (fzs) handeln Entscheidungen, die von großer Bedeutung für die Betroffenen sind, hinter verschlossenen Türen mit den Hochschulleitungen und den Regierungen aus.

Wenngleich dieses Gremienengagement meist wertvoll und notwendig ist, kommt in solcher Arbeit der Bezug zu denjenigen, um derentwillen die Auseinandersetzungen geführt werden, oft zu kurz. Gemeint sind natürlich die Studierenden und die Beschäftigten. Nur wenigen ist klar, welche Rolle die Gewerkschaften in ihren Arbeits- und Lebensumständen spielen oder spielen können oder dass eine starke, gewerkschaftlich organisierte Basis etwa schlechter Bezahlung oder Arbeitsüberlastung entgegenwirken könnte. Viele Studierende besitzen kaum Kenntnis von und Interesse an der Arbeit, die ihr Allgemeiner Studierendenausschuss (AStA) leistet und oft herrscht der Eindruck einer großen Distanz ihres Handelns gegenüber den konkreten politischen Bedürfnissen und Interessen des Gros der heutigen Studierendenschaft.

Deshalb möchte ich mit der amerikanischen Gewerkschaftsorganizerin Jane McAlevey kritisieren, dass Interessenvertretung ohne starke Beteiligung der Basis nur kleine Fortschritte erzielt, aber keine tiefgreifenden Veränderungen herbeiführen kann (McAlevey 2019: 31). McAleveys Kritik am oft praktizierten Fokus auf Gremienarbeit gilt einem elitären, technokratischen Verständnis von Macht und Demokratie, das einzig auf die Riege der Eliten und Führungskräfte ausgerichtet ist und entsprechend nur dort auf Veränderungen dringt. Problematisch an solchen Strategien, die McAlevey als »Advocacy-Modell« bezeichnet, ist besonders das Vergessen der größten Stärke, die Beschäftigte und Studierende besitzen:

> »Advocacy verzichtet auf den einzigen konkreten Vorteil, den normale Leute gegenüber den Eliten besitzen: ihre große Zahl. Ob bei Arbeitsniederlegungen im Betrieb, an der Wahlurne oder bei gewaltfreiem zivilen Ungehorsam: Strategisch eingesetzte Menschenmassen sind seit jeher die spezifische Waffe der normalen Leute.« (Ebd.: 34)

Ein Beispiel aus der hessischen Hochschulpolitik kann dies konkretisieren: Die Proteste gegen Studiengebühren 2006 waren auch deshalb erfolgreich, weil tausende Studierende wiederholt Autobahnen blockierten und so massive öffentliche Aufmerksamkeit für ihr Anliegen schufen (Iskandar/Magel 2006). Im Bereich der Interessenvertretung sind Organisationen wie der fzs oder die Gewerkschaften hingegen gegenüber Ministerien, Hochschulleitungen und der freien Wirtschaft immer in der schwächeren Position. Das bessere moralische Argument und kämpferische Parolen erzeugen wenig politischen Druck. Stattdessen sollten Ausschuss-, Vernetzungs- und Lobbyarbeit immer eng an konsequente Basisarbeit angebun-

den sein. Denn nur durch diese ist es möglich, Mehrheiten zu gewinnen und Organisationsmacht aufzubauen (Schmalz/Dörre 2014: 217ff.).

Deshalb möchte ich argumentieren, dass organisierte Interessenskonflikte wie betriebliche Konflikte zwischen Arbeitgeber*innen und Arbeitnehmer*innen oder Auseinandersetzungen zwischen Studierenden und Hochschulleitungen ein enormes Potenzial für politische Veränderungen und mehr demokratische Mitbestimmung besitzen. Dieser Gedanke ist seit der 2016 erfolgten Gründung ein Grundbaustein der Arbeit der Hochschulgewerkschaft unter_bau.

2. unter_bau: Ziele und Positionen

Die Gewerkschaft unter_bau ging aus einem Zusammenschluss von wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen, studentischen Beschäftigten, Studierenden und technisch-administrativen Mitarbeiter*innen der Goethe-Universität Frankfurt a.M. hervor. Vereinendes Element: der Wille, Arbeitskämpfe an der Universität mit politischen Zielen wie mehr Mitbestimmung für Beschäftigte und Studierende oder konsequenter Gleichstellungspolitik zu verbinden. Anliegen sind also sowohl klassisch gewerkschaftliche, ökonomische Interessen als auch die Infragestellung des Modells der unternehmerischen Hochschule, die von hierarchischen Entscheidungsstrukturen dominiert ist (Dörre/Neis 2010). Die Gemeinsamkeit der Interessen der unterschiedlichen Statusgruppen liegt zuerst im gemeinsamen Adressaten, dem Präsidium der Goethe-Universität, sowie in der geteilten Situation der strukturellen Schwäche gegenüber der Hochschulleitung. Zudem ist das Ansinnen, alle Kämpfe als gemeinsame zu verstehen, essenziell: Einzelne Ziele und Verbesserungen sind stets Teil eines größeren Ganzen (unter_bau 2016a). Von weniger Arbeitsüberlastung und mehr Personal in der Wissenschaft und Verwaltung profitieren auch die Studierenden. Wenn diese ihr Studium ohne finanzielle Sorgen und Zeitdruck angehen können, verbessert dies wiederum die Qualität der Seminare und der Verknüpfung von Forschung und Lehre – aber auch die Möglichkeiten, sich vermehrt in politische Prozesse einzumischen.

Die gemeinsame Organisierung der unterschiedlichen Statusgruppen in einer Gewerkschaft bietet so das Potenzial, in Etappen ein langfristiges Ziel zu erreichen: eine Universität, in der »alle Statusgruppen entsprechend ihrer realen Größe mitbestimmen und ihre Interessen geltend machen können« (unter_bau 2016b).[2] Eine

2 Gegenwärtig sind alle nennenswerten Hochschulgremien so strukturiert, dass mehr als 50 Prozent der Sitze von Professor*innen besetzt werden. Somit verfügt diese Statusgruppe, die zahlenmäßig die kleinste an der Hochschule ist, stets über die Mehrheit, während Studierende sowie Beschäftigte aus dem Mittelbau und der Verwaltung grundsätzlich unterrepräsentiert sind.

derart tiefgreifende soziale und demokratische Transformation ist weder mit Gremienarbeit noch mit einzelnen intensiven Mobilisierungsphasen zu erreichen. Beides ist unumgänglich, aber nur als Bestandteil einer langfristigen Strategie: Gestützt auf eine starke Basis, das heißt auf die Mehrheit der Hochschulangehörigen, soll die Transformation Schritt für Schritt in der Auseinandersetzung mit der Hochschulleitung erreicht werden.

3. Strategien gewerkschaftlicher Erneuerung: Organizing und Streiks

Deshalb ist die Praxis von unter_bau, um Gegenmacht zu den hierarchisch-neoliberalen Verhältnissen der Gegenwart aufzubauen, die einer »Gewerkschaft neuen Typs«: basisdemokratisch, statusgruppenübergreifend, kämpferisch, mit feministischem und ökologischem Anspruch. Insbesondere werden eine starke Aktivierung und Beteiligung von möglichst vielen Beschäftigten und Studierenden angestrebt. Dazu sollen sie über alle relevanten Entwicklungen aktiv informiert werden; denn sie sind es, die wegweisende Entscheidungen fällen sollen, und nicht die Gewerkschaftsspitzen.

Neben der Etablierung offener und kollektiver Prozesse der Forderungsfindung setzt unter_bau auf einen klassischen Machthebel, um die aufgestellten Forderungen konfrontativ durchzusetzen: den Streik. Streiks mögen heute oft als einstudiertes Ritual im Rahmen von Tarifverhandlungen wirken. Sie verfügen jedoch über ein deutlich höheres Potenzial, wenn sie konfrontativ geführt werden – denn Streiks können grundlegende Machtverhältnisse verändern und so auch die Selbstwirksamkeit der streikenden Beschäftigten stärken. In der direkten Auseinandersetzung mit der Arbeitgeber*innenseite kann ein Bewusstsein ihrer eigenen Stärke und von Solidarität entstehen.

Zentral für gewerkschaftliche Strategien wie offene Forderungsfindungen und Streiks sind Methoden des Organizing. Für die konkrete gewerkschaftliche Praxis an der Universität heißt das, gezielt mit vielen Beschäftigten und Studierenden Einzelgespräche zu führen und so die Anliegen und Probleme zu ermitteln, die sie beschäftigen. Gegenwärtig geschieht dies bei unter_bau vor allem im Rahmen der Bewegung für einen Tarifvertrag für Studentische Beschäftigte (TVStud), die bundesweit aktiv ist und aus lokalen Gewerkschaftsgruppierungen an Universitäten und Hochschulen besteht.[3]

Der aktuelle Versuch, einen Tarifvertrag für Hilfskräfte an der Goethe-Universität zu erkämpfen, startete im Herbst 2022 und ist gegenwärtig (Stand Februar 2024) in vollem Gange. Durch die bundesweite TVStud-Vernetzung ist das Thema

3 Mehr über die TVStud-Bewegung schreibt Karl Jasper Wolff in seinem Beitrag in diesem Sammelband.

seit 2020 präsent und öffentlichkeitswirksam wie nie zuvor, sodass die für Frühjahr 2024 angesetzte Tarifrunde für die hessischen Landesbeschäftigten sich als möglicher Zielkorridor herauskristallisierte. Von Oktober 2022 an konnte in den ersten Monaten durch Einzelgespräche mit Kolleg*innen bereits ein Zuwachs an Gewerkschaftsaktiven wie auch an Neumitgliedern insgesamt erreicht werden. Im April 2023 startete eine groß angelegte Beschäftigtenbefragung zur Forderungsfindung: Seitdem werden studentische Beschäftigte systematisch angesprochen, sowohl durch bestehende Netzwerke unter Kolleg*innen als auch durch Bürorundgänge. Insgesamt haben sich ungefähr 360 der insgesamt 2.200 an der Goethe-Universität beschäftigten Hilfskräfte und Tutor*innen an der Forderungsfindung beteiligt.

Die vielen Gespräche offenbarten auch einige Schwierigkeiten: Da viele Hilfskräfte zu flexiblen Zeiten oder sogar komplett im Homeoffice arbeiten und ihre Kolleg*innen kaum kennen sowie Tutor*innen oft über keine eigenen Arbeitsräume verfügen, ist der Kontakt nicht immer leicht herzustellen. Hier hat sich besonders der Faktor Zeit als Herausforderung herausgestellt: Tutor*innen nach ihren Kursen abzufangen oder an unzähligen Büros zu klopfen ist sinnvoll und notwendig, erfordert aber große zeitliche und organisatorische Kapazitäten. Dass die Fachbereiche der Goethe-Universität auf fünf verschiedene Campus aufgeteilt sind, erhöht den Aufwand weiter.

In manchen Fällen stießen und stoßen die Aktiven auch auf Desinteresse der Kolleg*innen – meist mit der Begründung, das Arbeitsverhältnis an der Universität diene weniger der Lebensfinanzierung als der Weiterbildung und dem Einstieg in die wissenschaftliche Karriere. Hier zeigt sich die Schwierigkeit, einen Bereich zu organisieren, der bereits von starker sozialer Selektivität geprägt ist – Hilfskraft sind gegenwärtig oft nur diejenigen, die sich die schlechte Bezahlung leisten können, weil sie von den Eltern finanziert werden oder aus anderen Gründen finanziell unabhängig(er) sind. Trotzdem stießen die allermeisten Gespräche auf fruchtbaren Boden. Viele Kolleg*innen freuen sich, in einen Austausch über die Arbeitsbedingungen zu kommen und festzustellen, dass ihre Probleme von anderen geteilt werden. Eigene Forderungen aufzustellen – etwa über einen angemessenen Stundenlohn für die geleistete Arbeit – ist für viele ungewohnt und anfangs befremdlich, regt aber oftmals spannende Diskussionen und Denkprozesse an.

4. Ausblick: Vom TVStud zur sozialen Transformation der Hochschule?

Die Forderungsfindung ist ein essenzieller Baustein für das Ziel, mit einer Mehrheit der studentischen Beschäftigten zusammen die eigenen Interessen – ökonomisch wie politisch – nicht nur zu artikulieren, sondern auch durchzusetzen. Das Verhalten der Hochschulleitung an der Goethe-Universität macht den Eindruck, dass kein Interesse an den Bemühungen besteht und stattdessen auf Ablenken und Verzögern

gesetzt wird. Dies unterstreicht jedoch, dass sich konkrete Verbesserungen nicht allein durch das Aufstellen von Forderungen oder gute Argumente durchsetzen lassen. Ein Tarifvertrag, der höhere Löhne, längere Vertragslaufzeiten und mehr Mitbestimmungsrechte einräumt, wird erst kommen, wenn die Mehrheit der betroffenen Beschäftigten sich aktiv dafür einsetzt, sich gewerkschaftlich organisiert und auch vor dem Mittel der kollektiven Arbeitsniederlegung nicht zurückscheut. Auch dies ist Thema in den meisten Einzelgesprächen – und resultiert oft im Beitritt zur Gewerkschaft und manchmal auch im Willen, selbst weitere Kolleg*innen anzusprechen.

Ob das zu erreichen ist, wird auch ein Prüfstein für die gegenwärtige Arbeit, die Ziele und die Methoden von unter_bau sein – soll aber auch Auftakt für Größeres werden: Sollten studentische Hilfskräfte tatsächlich selbstbestimmt einen Tarifvertrag erkämpfen, kann dies eine Signalwirkung für alle Hochschulangehörigen haben. Dann erscheint etwa eine mit ähnlichen Methoden arbeitende Entfristungsoffensive des wissenschaftlichen Mittelbaus im Bereich des Möglichen. Das administrativ-technische Personal könnte sich ermutigt fühlen, den erlittenen Reallohnverlust der letzten Jahre einzufordern und auch eine Wiedereingliederung (›In-Sourcing‹) von Reinigungs- und Sicherheitspersonal an der Goethe-Universität, das im Sinne des sogenannten ›Out-Sourcing‹ aktuell von externen Unternehmen engagiert wird, könnte in Angriff genommen werden. Die Studierenden könnten in einer Synthese aus klassischer Fachschaftsarbeit und gewerkschaftlicher Organisierung ihre eigenen Vorstellungen der Studien- und Arbeitsgestaltung verwirklichen.

Aus gewerkschaftlicher Perspektive erscheint diese Art, Regierungen unter Druck zu setzen, die Hochschulen mit angemessenen Finanzmitteln auszustatten und die Hochschulleitungen dazu zu bewegen, die vorhandenen Mittel gerechter zu verteilen, erfolgsversprechender und nachhaltiger als die Konzentration auf Gremienarbeit in Haushaltsausschüssen. Mittelfristig sind weitere Ziele wie die Zurückdrängung von kapitalorientierten Wirtschaftsinteressen aus dem Bildungswesen und die paritätische Besetzung von allen Universitätsgremien nicht so weit weg, wie es manchmal scheinen mag. Langfristig ist etwa das Modell einer Genossenschaftsuniversität, die selbstverwaltet agiert und sich deshalb umso stärker und autonomer in die Gesellschaft einbringen kann, zu diskutieren. All dies liegt letztlich in den Händen, Köpfen und Taten der Hochschulangehörigen.

Literaturverzeichnis

Dörre, Klaus/Neis, Matthias (2010): »Das Dilemma der unternehmerischen Universität. Hochschulen zwischen Wissensproduktion und Marktzwang«, Berlin: Edition Sigma.

Iskandar, Katharina/Magel, Eva-Maria (2006): »220 Festnahmen bei Studienprotesten«, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 06.07.2006, online unter: https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/frankfurt/studiengebuehren-220-festnahmen-bei-studentenprotesten-1357086.html, zuletzt aufgerufen am 16.03.2024.

McAlevey, Jane (2019): »Keine halben Sachen. Machaufbau durch Organizing«, Hamburg: VSA.

McAlevey, Jane (2021): »Macht. Gemeinsame Sache. Gewerkschaften, Organizing und der Kampf um die Demokratie«, Hamburg: VSA.

Schmalz, Stefan/Dörre, Klaus (2014): »Der Machtressourcenansatz: Ein Instrument zur Analyse gewerkschaftlichen Handlungsvermögens«, in: Industrielle Beziehungen. Zeitschrift für Arbeit, Organisation und Management 21(3), S. 217–237.

unter_bau (2016a), »Programm«, online unter: https://unterbau.org/positionen/programm/, zuletzt aufgerufen am 21.01.2024.

unter_bau (2016b), »Strategie«, online unter: https://unterbau.org/positionen/strategie/, zuletzt aufgerufen am 21.01.2024.

Hyper-Hochschulpolitik

Die Studierendenschaft zwischen Politisierung und mangelnder Organisierung

Tobias Brück

Laut dem im Jahr 2017 veröffentlichten Studierendensurvey ist der Anteil der Studierenden, die an studentischer Selbstverwaltung interessiert sind, von 42 Prozent im Jahr 2001 auf 32 Prozent im Jahr 2016 gesunken (Multrus et al. 2017: 21). Auswertungen der Rechercheplattform Correctiv zeigen zudem, dass sich im Jahr 2019 deutschlandweit durchschnittlich lediglich etwa 15 Prozent der Studierenden bei den Wahlen der Studierendenparlamente beteiligten, an vielen Universitäten sind die Zahlen rückläufig (Lenz/Hering 2020).

Daraus lässt sich folgern, dass gut ein Drittel der Studierenden zwar grundsätzlich an der studentischen Selbstverwaltung interessiert ist, sich das aber nicht in Form einer Beteiligung an Wahlen in der Verfassten Studierendenschaft ausdrückt. Gleichzeitig, so meine These, findet Aktivismus von Studierenden vermehrt außerhalb der Universitäten statt, die eigenen Studienbedingungen werden dabei jedoch aktuell wenig thematisiert. Weiterführend argumentiere ich, dass Studierende in Bezug auf ihre genuine Selbstverwaltung und politische Vertretung, aber auch in Bezug auf die eigene gesellschaftliche Stellung entpolitisiert sind. In meinem Essay werde ich darlegen, dass dies mit einer Naturalisierung und scheinbaren Alternativlosigkeit der gegenwärtigen universitären Strukturen zusammenhängt. Es soll gezeigt werden, wie eine durch die Ökonomisierung der Hochschulen verstärkte internalisierte ökonomische Lebensführung der Studierenden dazu führt, dass die eigenen Studienbedingungen kaum mehr zum Thema eines studentischen Aktivismus wurden. Natürlich ist die Studierendenschaft nicht gänzlich entpolitisiert, immer wieder gibt es Politisierungsmomente innerhalb eines allgemeinen Depolitisierungstrends. Doch die Hochschule ist in ihrer Art, Gestaltung und Wirkungsweise naturalisiert, in dem Sinne, dass Studierende die auf sie wirkenden Bedingungen als nicht veränderbar wahrnehmen.

Im folgenden Essay werde ich zunächst die Ökonomisierung der studentischen Lebensführungen skizzieren, um daraufhin auf die Prekarisierung und Abstiegsängste der Studierendenschaft einzugehen. Daran anknüpfend soll die daraus re-

sultierende Entwicklung hin zu einer Hyper-Hochschulpolitik beschrieben werden, die sich durch eine Politisierung bei gleichzeitig mangelnder institutioneller Organisierung und weitestgehender politischer Wirkungslosigkeit der Studierenden auszeichnet. Abschließend sollen die sich aus dieser Situation ergebenden Möglichkeiten für studentischen Aktivismus ausgelotet werden.

Ökonomisierung der studentischen Lebensführung

Der Soziologe Richard Sennett führte das Konzept des »flexiblen Menschen« ein, um die Auswirkungen des Kapitalismus auf den Charakter der Menschen zu beschreiben (Sennett 1998). Der flexible Mensch kennt keine Beständigkeit mehr, da Lebensläufe nicht mehr so stringent wie im Nachkriegskapitalismus bis zu den 1980er Jahren (im sogenannten Fordismus) sind und sowohl prekäre Beschäftigungsverhältnisse als auch die Ansprüche des Arbeitsmarktes es erfordern, mehrmals in einer Laufbahn die Profession zu wechseln. Nur durch stetige Optimierung der eigenen verwertbaren Fähigkeiten und Kenntnisse kann sich der flexible Mensch gegen die Konkurrenz durchsetzen. Dies gilt bereits im Studium, das auf den Arbeitsmarkt vorbereiten soll. An der neoliberalen Universität wird den Studierenden vermittelt, dass sie ihre eigene Arbeitsmarktfähigkeit aktiv gestalten müssen. Die Studierenden sollen sich dabei am »unternehmerischen Selbst« orientieren, das sich in allen Lebenslagen selbst managt, in seine Fähigkeiten investiert, Risiken eingeht und persönlich Verantwortung für das eigene Scheitern übernimmt (Bröckling 2007). Individualität, so die Anforderung, soll als »ein Produktionsfaktor genutzt« werden, mit dem »ein Mehr an Engagement, Flexibilität und Eigeninitiative verlangt wird« (Honneth 2002: 154). Es setzt sich dahingehend ein neoliberales Leitbild des*der autonomen Studierenden durch, »wobei die eingeklagte Selbstverantwortung in der Ausrichtung des eigenen Lebens an betriebswirtschaftlichen und unternehmerischen Kalkülen besteht« (Bröckling et al. 2000: 30). So ergibt sich für die Studierenden eine Situation, die sie zur Selbstoptimierung antreibt, um konkurrenz- und wettbewerbsfähig zu bleiben:

> »Das unternehmerische Selbst sorgt sich um die Bewahrung, Reproduktion und Mehrung seines Humankapitals. Zu diesem Zweck unterwirft es sein gesamtes Leben marktwirtschaftlichen Kalkulationen, die ihm sagen, in welche persönliche Vermögen investiert werden muss.« (Opitz 2004: 150)

Vor sich selbst müssen sich Studierende dann etwa rechtfertigen, warum sie in den Semesterferien kein Praktikum begonnen oder sich gegen ein Auslandssemester entschieden haben. Im Ergebnis werden sie sowohl für Erfolg als auch für Versagen in der eigenen studentischen Lebensführung verantwortlich gemacht und müssen

sich vielfach der Verwertungslogik fügen. Die mit individueller Selbstverwirklichung verknüpfte internalisierte ökonomische Lebensführung der Studierenden beschrieb die Situationistische Internationale schon im Jahr 1966:

> »Wie ein stoischer Sklave glaubt der Student sich umso freier, je mehr alle Ketten der Autorität ihn fesseln. […] Nach derselben Logik eines untergeordneten Kindes hat er an allen Werten und Mystifikationen des Systems teil und konzentriert sie in sich. Was einst den Lohnabhängigen aufgezwungene Illusionen waren, wird heute zu einer von der Masse der zukünftigen kleinen Kader verinnerlichten und getragenen Ideologie.« (Situationistische Internationale 1966, o. S.)

Dieser stetige Leistungs- und Anpassungsdruck, der tief in die studentische Lebensgestaltung hineinwirkt, hat allzu oft psychische Folgen – angefangen mit Überforderung und Prokrastination bis hin zur Depression. In einer Umfrage des Deutschen Studierendenwerks im Sommersemester 2021 gaben über 40 Prozent der befragten Studierenden an, sich durch ihr Studium häufig oder sehr häufig ausgelaugt zu fühlen, für knapp 30 Prozent von ihnen stellt das Studium eine hohe Belastung dar (Kroher et al. 2023: 42). Ein weiterer Indikator, der für diese Tendenz einer Überlastung durch das Studium spricht, ist die zunehmende Inanspruchnahme psychologischer Beratungsangebote an den Universitäten. Über 100.000 Beratungskontakte haben die psychologischen Beratungsstellen der Studierendenwerke in Deutschland im Jahr 2017 verzeichnet (Deutsches Studentenwerk 2019: 11). Im Vergleich zum Jahr 2006 entspricht das einer Steigerung um 60 Prozent (ebd.). Und so wird, wie die hohen Zahlen zur psychischen Belastung unter Studierenden andeuten, das unternehmerische Selbst der Studierenden nicht allzu selten zum »erschöpften Selbst« (Ehrenberg 2015). Aus meiner Sicht deutet die mangelnde öffentliche Skandalisierung auf eine weitestgehende Akzeptanz und auf eine Vereinzelung der Studierenden hin: Die Auswirkungen der kollektiv erfahrenen belastenden Studienbedingungen werden individuell verantwortet und bewältigt, somit also ins Private verschoben. Dies zeigt an, dass ebenjene krank machenden Strukturen des Hochschulsystems hingenommen werden, die kein Ansatzpunkt für politische Mobilisierung und somit Ausdruck eines Depolitisierungsprozesses sind, obwohl in ihnen grundsätzlich das Potenzial für eine Solidarisierung angelegt wäre.

Prekarisierung und Abstiegsängste

Darüber hinaus sind Studierende einem hohen ökonomischen Druck ausgesetzt, der durch die Inflation und steigende Mieten verschärft wird. Laut Statistischem Bundesamt waren im Jahr 2021 rund 38 Prozent der Studierenden in Deutschland armutsgefährdet (Statistisches Bundesamt 2022). Durch ihre Wohnkosten litten

insgesamt ein Viertel der Studierenden und mehr als die Hälfte derjenigen, die allein oder in Wohngemeinschaften lebten, 2021 an finanzieller Überbelastung (ebd.). Die hohe Armutsgefährdung muss durch Lohnarbeit kompensiert werden. Über 60 Prozent der Studierenden arbeiten neben dem Studium, die durchschnittliche Wochenarbeitszeit lag im Sommersemester 2021 bei 15,1 Stunden pro Woche (Kroher et al. 2023: 86ff.). Knapp 60 Prozent der arbeitstätigen Studierenden geben dabei an, dass dies zur Finanzierung ihres Lebensunterhalts unbedingt notwendig sei (ebd.: 91). Für (hochschul-)politisches Engagement bleibt neben der Lohnarbeit und dem Studium mit einer genormten Wochenstundenanzahl von 37,5 Stunden bei 30 Leistungspunkten pro Semester und einem realen Zeitaufwand von 36 Stunden pro Woche im Vollzeitstudium (ebd.: 61) oft schlicht keine Zeit.

Politische Partizipation hängt auch von den zur Verfügung stehenden sozioökonomischen Ressourcen ab (Weßels 2021). So arbeiten Studierende aus nichtakademischem Elternhaus häufiger als Studierende aus akademischem Elternhaus neben ihrem Studium (Kroher et al. 2023: 8). Die Ungleichverteilung der sozioökonomischen Ressourcen der Studierenden (Bargel/Bargel 2010; Heine 2010) führt zu ungleichen Studienerfahrungen und unterschiedlich viel Zeit, sich in den studentischen Gremien und darüber hinaus engagieren zu können. Auch reproduzieren sich die sozialstrukturellen Differenzen im Studium (Lörz 2012), sodass die mit unterschiedlichen ökonomischen Ressourcen ausgestatteten sozialen Gruppen sich in einem Wettbewerb um Status und Anerkennung befinden, der die Idee, für die Anliegen der Konkurrent*innen Partei zu ergreifen, unpopulär erscheinen lässt.

Daher kann die Prekarisierung paradoxerweise erklären, warum Protest gegen die schlechten Studienbedingungen ausbleibt. Der Soziologe Oliver Nachtwey argumentiert, dass in der »Abstiegsgesellschaft« ein sozialstruktureller Abstiegstrend feststellbar sei (Nachtwey 2017). Die sich daraus speisenden Abstiegsängste führen dazu, dass jede*r versucht, individuell statt kollektiv die eigene Lage zu verbessern, da die Einzelnen ständig von der Furcht vor dem Verlust der Wettbewerbsfähigkeit und ihres gesellschaftlichen Status getrieben sind. Die Sorge um die sozioökonomische Positionierung ist auf langfristige Entwicklungen ausgerichtet, wodurch das »Gesellschaftsmodell, welches sozialen Aufstieg und dauerhaften sozialen Wohlstand versprach, deutlich an Überzeugungskraft verloren hat« (Schöneck et al. 2011: 12). Der Soziologe Stephan Lessenich argumentiert, dass in der Umgestaltung des Wohlfahrtstaates im Zuge des in den 1990er und 2000er Jahren forcierten Sozialstaatsabbaus der Appell an die Selbstverantwortung eine zentrale Rolle spielt und zu einer Individualisierung von Problemlagen beiträgt:

> »Im Zentrum der aktivierungspolitischen wohlfahrtstaatlichen Programmatik steht der tendenzielle Übergang von der ›Staatsversorgung‹ zur Selbstsorge, von

> der öffentlichen zur privaten Sicherheitsverantwortung, vom kollektiven zum individuellen Risikomanagement.« (Lessenich 2009: 163)

Die Anderen werden zu selten als Gleichgesinnte mit den ähnlichen Problemen erkannt, da der ökonomische Druck verlangt, zunächst das eigene Auskommen zu sichern.

Die Studierendenschaft ist also gespalten. Es gibt diejenigen, die aufgrund der finanziellen Ausstattung des Elternhauses oder durch Stipendien ihre volle Zeit auf das Studium verwenden können, und diejenigen, die zur Studienfinanzierung einer Lohnarbeit nachgehen müssen; und dies teilweise in einem so hohen zeitlichen Umfang, dass das Studium zwangsläufig auf der Strecke bleibt – von Engagement in der Hochschulpolitik ganz zu schweigen. Dies zeigt sich auch daran, dass die Anzahl der Studierenden steigt, die aus finanziellen Gründen ihr Studium abbrechen (Statistisches Bundesamt 2022). Solidarität untereinander und das Einstehen für gemeinsame Interessen wird nicht nur durch die unterschiedlichen sozio-ökonomischen Ausgangslagen der Studierenden erschwert, sondern gerade in Zeiten steigenden ökonomischen Drucks und wachsender Abstiegsängste zunehmend durch Konkurrenzgefühle untereinander verhindert.

Von der Post- zur Hyper-Hochschulpolitik

Wesentliche Errungenschaften in der Hochschulpolitik wurden oftmals von Studierenden selbst erkämpft. Zuletzt war das bei den bundesweiten Bildungsstreiks in den 2000er Jahren der Fall, die eine weitestgehende Abschaffung der erst kurz zuvor eingeführten Studiengebühren in zahlreichen Bundesländern zur Folge hatten (Himpele 2009; Kolisang 2013). Seitdem hat es wohl keinen derartigen studentischen Protest mehr gegeben, durch den die grundlegenden Studienbedingungen verändert worden wären. Der Politikwissenschaftler Julian Schenke spricht angesichts dessen von einer fundamentalen »Abkehr der deutschen Studierenden von dem Anspruch der politischen Gestaltung der Gesellschaft kraft der in die Zukunft einer besseren Gesellschaft hinausdeutenden Reformierung der Universität, die sich irgendwann in den 1980er und 1990er Jahren vollzogen hat« (Schenke 2020: 303f.). Die Abkehr von diesem Anspruch und damit von der Idee von Hochschulen als Keimzelle gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen kann erklären, warum sich eine Trennung zwischen der studentischen Hochschulpolitik und des außerhalb der Universität stattfinden politischen Aktivismus ergeben hat.

Eine weitere Erklärung könnte sein, dass die Universität von Studierenden nicht mehr als Ort wahrgenommen wird, an dem es sich lohnt, politische Kämpfe anzugehen. Stattdessen scheinen den politisch aktiven Studierenden andere Protestfelder zielführender zu sein. Die erzwungenermaßen internalisierte Ökonomisierung

und Ausrichtung an Arbeitsmarktimperativen, die die Universität dem ›unternehmerischen Selbst‹ vermittelt, führt zu einer Verschiebung des Engagements: weg von der Universität hin zu anderen Orten, Kämpfen, Bewegungen und Protesten. Neben dieser Verschiebung kommt es auch zu einer Individualisierung der Protestformen und des politischen Engagements.

Während meiner eigenen Studienzeit hatte ich den Eindruck, dass sich studentischer Protest oft in Form von Pseudoaktivismus ausdrückt, der inkonsequent und folgenlos bleibt. Dieser ist entweder kurzfristig angelegt oder es werden Symbole des radikalen Protestes zitiert, ohne deren Widerstandspotenzial auszuschöpfen. Kurz gesagt: Ein »fuck capitalism«-Sticker hat noch nie irgendetwas gegen kapitalistische Vergesellschaftung bewirkt. Ich hatte den Eindruck, dass einige meiner Kommiliton*innen dann Aktivist*innen waren, wenn es ihnen gerade gut in den Kram passte, nicht zu unbequem wurde oder den Prüfungen und Karriereplänen nicht im Weg stand. Studierende tragen Parolen auf Jutebeuteln und T-Shirts herum, leben vegan, teilen Spendenaufrufe und Petitionen in sozialen Medien, ohne dass daraus eine nachhaltige und dauerhafte kollektive politische Praxis entstünde, die allein auf die Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse und nicht auf die (Re-)Produktion distinktiver Lebensstile zielt:

> »In modernen postindustriellen Gesellschaften bestimmen das flüchtige Subjekt und seine flexible Identität die Formen der politischen Artikulation und Beteiligung: liquid participation für die democracy to go.« (Blühdorn 2013: 193).

Zwar waren meine Kommiliton*innen teilweise politisiert, aber kaum organisiert, ähnlich wie es der Historiker Anton Jäger in seinem Essay »Von der Post-Politik zur Hyper-Politik« für die gesamte Gesellschaft beschreibt:

> »Heute dagegen gilt: *Alles ist politisch*. Und obwohl viele Menschen stark politisiert sind, sind nur sehr wenige von ihnen in organisierte Interessenkonflikte eingebunden, die wir vielleicht als typisch für das 20. Jahrhundert bezeichnen könnten.« (Jäger 2022; Herv. i. O.)

Wenn, wie Jäger sagt, alles politisch ist, ist im Umkehrschluss auch nichts mehr wirklich politisch, in dem Sinne, dass diese Politisierung ohne Konsequenzen bleibt und die grundlegenden Prinzipien des gesellschaftlichen Zusammenlebens unangetastet lässt. Daher verhält sich diese politische Praxis weitestgehend affirmativ gegenüber den kapitalistischen Strukturen, insofern der Markt als Modus der Selbstverwirklichung und des Ausdrucks von Individualität anerkannt wird: »Heutige Partizipationsformen gehen in der Regel mit der Logik der bestehenden Ordnung konform, verzichten also darauf, sie systemkritisch herauszufordern.« (Blühdorn 2013: 191)

Zwar kann der Lebensstil ein Element politischer Kommunikation sein (Neckel 2000: 16), wenn er Mitmenschen beeinflusst und sie sich über ihn politisieren. Der Lebensstil steht einer Politisierung so lange nicht im Wege, wie der private und öffentliche Raum gleichermaßen als gestaltbar erscheinen. Taugt er allerdings nur zur Herstellung der eigenen Selbstwirksamkeit, führt er zu einem völligen Rückzug ins Private und verhindert politische Praxis. Gleichzeitig ergeben sich im Hochschulkontext weiterhin Spielräume für kurzfristige kollektive Mobilisierung, beispielsweise in Form von Klimaprotesten, Streiks an Universitätskliniken, Solidaritätsaktionen mit Geflüchteten, rassismuskritischen und feministischen Interventionen in der Lehre, Widerstand gegen Rüstungsforschung oder gegen finanzielle Kürzungen im Bildungshaushalt. Es zeigt sich, dass es innerhalb eines generellen Depolitisierungstrends an den Hochschulen durchaus Politisierungsmomente eines gewissen Teils der Studierendenschaft gibt. Dies lässt sich, anschließend an Jäger, am ehesten als Hyper-Hochschulpolitik begreifen.

Es zeigt sich also eine Ambivalenz zwischen Re- und Depolitisierungsdynamiken. In den Repolitisierungsmomenten scheint eine Perspektive für die Emanzipation von ökonomischen Zwängen auf. Doch diese vermögen bislang noch keine solidarische kollektive Organisation der verschiedenen Statusgruppen an Hochschulen zu erreichen, weil es sich zumeist um von kleineren subkulturellen Gruppen organisierte Proteste handelt, in denen kurzzeitig rebelliert wird, die aber keinen nachhaltigen Einfluss geltend machen können:

> »Die politisierte Masse geht aus höchst instabilen Verkettungen hervor, die sich in den digitalen Informationsströmen innerhalb kürzester Zeit bilden, vereinzelt auch den Weg auf die Straße finden, ehe sie wieder wirkungslos in ihre Einzelteile zerfallen.« (Obermeier 2023)

Stattdessen entstanden neue Formen des politischen Engagements (Jörke 2011: 14), von Online-Petitionen, Charity-Aktionen und NGO-Mitgliedschaften bis hin zu Konsum-Politik (Baringhorst 2015: 18) und der Moralisierung individuellen Verhaltens, die eine weitaus größere Popularität und Verbreitung erfahren. Dadurch bringen Studierende eine politische Haltung zum Ausdruck, ohne dass sich ein gemeinsames, den Lebensstil übergreifendes Interesse artikulierte, das über ein temporäres Aufbegehren hinaus ginge. Das ist nicht weiter verwunderlich, ist es doch das Leitbild des ›unternehmerischen Selbst‹, das genau diese Art von Lebensführung immer wieder propagiert und befördert.

Hingegen politisieren einige Studierende zunehmend die Art und Weise, wie sie ihr persönliches Leben bestreiten und symbolisch aufladen. Dies ist die Konsequenz aus der mangelnden Politisierung der ökonomischen Strukturen (der Hochschulen) und der fehlenden Möglichkeiten, diese gestalten zu können (Jäger 2022). Neben der hier in den Blick genommenen progressiven Politisierung besteht in Anbetracht

eines gesellschaftlichen Rechtsrucks und des Erstarkens rechtsextremer Akteur*innen die steigende Gefahr einer reaktionären Politisierung, welche die Abwehrkämpfe gegen diese umso relevanter macht und so emanzipative Perspektiven von links vermehrt in den Hintergrund rücken lässt.

Möglichkeiten für studentischen Aktivismus

Gleichwohl haben die Kampagne für einen Tarifvertrag für studentische Beschäftigte (TVStud) gezeigt (Hopp et al. 2023), dass kollektive Organisierung immer noch möglich ist. Das zeigt auch der Beitrag von Karl Jasper Wolff in diesem Sammelband. Auch die bundesweiten Klimaproteste führten durch Students for Future (Dörre 2021: 227) zu Bewegung an den Hochschulen. Auch auf den sogenannten wissenschaftlichen Mittelbau können die Studierenden bei der Repolitisierung der Hochschulen setzen, wie die Hashtags #IchbinHanna und #IchbinReyhan gezeigt haben, mit dem gegen prekäre Beschäftigung in der Wissenschaft protestiert wird (Keller/Frommont 2024: 9). All das sind aktuelle Beispiele, in denen durch Organisierung politische Kämpfe – zumindest in Teilen – erfolgreich gestaltet werden können.

Ein Problem ist aus meiner Sicht jedoch, dass es zurzeit zu wenige Proteste an Hochschulen mit spezifisch studentischem Inhalt gibt. Der Aktivismus von Studierenden richtet sich meist auf Themen junger Menschen, die aber keinen unmittelbaren Bezug zur Universität aufweisen, wie etwa bei der Klimakrise, bei der Unterstützung von marginalisierten Gruppen oder bei globaler Ungleichheit. Er richtet sich nur zum Teil auf die Lebensrealität von Studierenden aus, die ihre eigenen Studien- und Lebensbedingungen verändern wollen, sondern vor allem auf Themenkomplexe, die außerhalb der Hochschule liegen (die natürlich nicht weniger relevant, aber eben keine spezifische Hochschulpolitik sind).

Es gibt zahlreiche antirassistische, feministische und ökologische Ansätze, die allesamt den Kapitalismus wie die mit ihm verbundenen Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse überwinden wollen und die eine gewisse Popularität bei einem Teil der Studierendenschaft entfalten können. Dies trifft in Teilen etwa auf selbstverwaltete Cafés, studentisch organisierte Seminare und Lesekreise, Vollversammlungen oder Hörsaalbesetzungen zu, die als partikulare Kämpfe einen Beitrag für die universelle Emanzipation leisten können und als Reaktion auf konkrete Unterdrückung entstehen. Über die sich an ihnen entzündenden Widerstände ergeben sich Anknüpfungspunkte, die das Utopische in der Hochschule als demokratische Praxis aufscheinen lassen können. Dafür bräuchte es aber neben Politisierung auch mehr Organisierung in politischen Institutionen. Zudem sollten die Protestmittel des zivilen Ungehorsams verstärkt zum Einsatz kommen. Um den notwendigen Druck für politische Veränderung aufzubauen, reichen keine Bekenntnisse, es

bedarf eines langfristigen Engagements in politischen Organisationen, die soziale Bewegungen an den Hochschulen auch in den Momenten am Laufen halten, in denen es keine kurzfristig angelegten massenhaften Mobilisierungen gibt.

Damit das gelingen kann, muss im studentischen Bewusstsein wieder verankert werden, dass die Hochschulen veränderbare Räume sind, die Einfluss auf die Gesamtgesellschaft haben können. Ein Anfang kann sein, die weniger werdenden Freiräume zu verteidigen, zu nutzen und auszubauen, solidarisch und selbstbestimmt zusammen zu lernen, sich auszutauschen und in Hochschulgruppen und politischen Initiativen zu organisieren. Zudem müssen die Studierenden angesichts des gegenwärtigen Rechtsrucks den Politisierungsversuchen der extremen Rechten in jeder Form entschieden entgegentreten. Gleiches gilt für die an deutschen Universitäten verstärkt aufkommenden in Teilen antisemitischen Proteste im Zusammenhang mit dem Krieg zwischen Israel und der Hamas in Folge des Massakers am 7. Oktober 2023. Aus einer linken Perspektive gilt es darüber hinaus andere Studierende zu mobilisieren, denn zu einer Verbesserung ihrer Situation und einem Bruch mit dem Bann der natürlich erscheinenden Ökonomisierung an den Hochschulen kann es nur kommen, wenn man gemeinsam für ein ganz anderes Bildungs- und Gesellschaftssystem streitet. Dazu gehört, dass die Studierenden stärker ihre eigene soziale Frage stellen, um ihre kollektiven Interessen als Studierende vertreten zu können.

Literaturverzeichnis

Bargel, Holger/Bargel, Tino (2010): »Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden (= Arbeitspapier 202)«, Hans-Böckler-Stiftung, online unter: https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_202.pdf, zuletzt aufgerufen am 07.03.2024.

Baringhorst, Sigrid (2015): »Konsum und Lebensstile als politische Praxis. Systematisierende und historisch kontextualisierende Annäherungen«, in: Forschungsjournal Soziale Bewegungen 27(2), S. 17–27.

Blühdorn, Ingolfur (2013): »Simulative Demokratie. Neue Politik nach der postdemokratischen Wende«, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bröckling, Ulrich (2007): »Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform«, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (2000): »Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung«, in: dies. (Hg.), Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7- 41.

Deutsches Studentenwerk (2019): »Beratung im Profil. Die Sozialberatung und psychologische Beratung der Studenten- und Studierendenwerke«, Berlin: Deut-

sches Studentenwerk, online unter: https://www.studierendenwerke.de/fileadmin/user_upload/dsw_beratung_web.pdf, zuletzt aufgerufen am 07.04.2023.

Dörre, Klaus (2021): »Die Utopie des Sozialismus. Kompass für eine Nachhaltigkeitsrevolution«, Berlin: Matthes & Seitz.

Ehrenberg, Alain (2015): »Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart«, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Heine, Christoph (2010): »Soziale Ungleichheiten im Zugang zu Hochschule und Studium (= Arbeitspapier 213)«, Hans-Böckler-Stiftung, online unter: https://www.boeckler.de/fpdf/HBS-004883/p_arbp_213.pdf, zuletzt aufgerufen am 07.03.2024.

Himpele, Klemens (2009): »Vom Bildungsstreik zur Bewegung?«, in: Blätter für deutsche und internationale Politik 8, S. 11–15, online unter: https://www.blaetter.de/ausgabe/2009/august/vom-bildungsstreik-zur-bewegung, zuletzt aufgerufen am 07.03.2024.

Honneth, Axel (2002): »Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus«, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Hopp, Marvin/Hoffmann, Ann-Kathrin/Zielke, Aaron/Leslie, Lukas/Seeliger, Martin (2023): »Jung, akademisch, prekär. Studentische Beschäftigte an Hochschulen und Forschungseinrichtungen: eine Ausnahme vom dualen System regulierter Arbeitsbeziehungen«, Bremen: IAW.

Jäger, Anton (2022): »Von der Post-Politik zur Hyper-Politik«, in: Jacobin, 19.01.2022, online unter: https://jacobin.de/artikel/von-der-post-politik-zur-hyper-politik-annie-ernaux-moralismus-populismus-identitatspolitik-massenpartei, zuletzt aufgerufen am 07.03.2024.

Jörke, Dirk (2011): »Bürgerbeteiligung in der Postdemokratie«, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 1–2, S. 13–18.

Keller, Andreas/Frommont, Yasmin (2024): »Einleitung. Perspektiven für Hanna. Dauerstellen für Daueraufgaben – gleiche Chancen für alle«, in: dies. (Hg.), Perspektiven für Hanna. Dauerstellen für Daueraufgaben in der Wissenschaft, Bielefeld: WBV, S. 9–11.

Kolisang, Caroline (2013) (Hg.): »Bundesweiter Bildungsstreik 2009. Protestbewegung – Aktionismus – Reform der Reformen«, Wiesbaden: Springer.

Kroher, Martina/Beuße, Mareike/Becker, Karsten/Ehrhardt, Marie-Christin/Gerdes, Frederike/Koopmann, Jonas/Schommer, Theresa/Schwade, Ulrike/Steinkühler, Julia/Völk, Daniel/Peter, Frauke/Buchholz, Sandra (2023): »Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021«, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, online unter: https://www.studierendenwerke.de/fileadmin/api/files/Soz22_Hauptbericht.pdf, zuletzt aufgerufen am 07.03.2024.

Lenz, Miriam/Hering, Maria-Mercedes (2020): »Uni-Demokratie: Studierende wählen kaum«, in: Correctiv, 09.08.2020., online unter: https://correctiv.org/aktuelles/bildung/2020/08/09/uni-demokratie-studierende-waehlen-kaum/, zuletzt aufgerufen am 07.03.2024.

Lessenich, Stephan (2009): »Mobilität und Kontrolle. Zur Dialektik der Aktivgesellschaft«, in: Dörre, Klaus/Lessenich, Stephan/Rosa, Hartmut (Hg.), Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 126–181.

Lörz, Markus (2012): »Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion«, in: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.), Soziologische Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer, S. 302–324.

Multrus, Frank/Majer, Sandra/Bargel, Tino/Schmidt, Monika (2017): »Studiensituation und studentische Orientierung. Zusammenfassung zum 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen«, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, online unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/31379_Studierendensurvey_Ausgabe_13_Zusammenfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=4, zuletzt aufgerufen am 07.03.2024.

Nachtwey, Oliver (2017): »Die Abstiegsgesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne«, Berlin: Suhrkamp.

Neckel, Sieghard (2000): »Protest gegen das Allgemeine. Über Politik und Lebensstil«, in: ders., Die Macht der Unterscheidung. Essays zur Kultursoziologie der modernen Gesellschaft, Frankfurt/New York: Campus, S. 11–18.

Obermeier, Tobias (2023): »Ein schillernder Begriff«, in: Jungle World, 26.10.2023, online unter: https://jungle.world/artikel/2023/43/hyperpolitik-buch-anton-jaeger-jacobin-ein-schillernder-begriff, zuletzt aufgerufen am 07.03.2024.

Opitz, Sven (2004): »Gouvernementalität im Postfordismus. Macht, Wissen und Techniken des Selbst im Feld unternehmerischer Rationalität«, Hamburg: Argument.

Rosa Luxemburg Stiftung (2023): »#wirfahrenzusammen. Argumente für eine soziale und ökologische Verkehrswende«, Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung, online unter: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Publ-Texte/Zahlen_und_Fakten_10-2023_online.pdf, zuletzt aufgerufen am 07.03.2024.

Schenke, Julian (2020): »Student und Demokratie. Das politische Potential deutscher Studierender in Geschichte und Gegenwart«, Bielefeld: transcript.

Schöneck, Nadine/Mau, Steffen/Schupp, Jürgen (2011): »Gefühlte Unsicherheit. Deprivationsängste und Abstiegssorgen der Bevölkerung in Deutschland (= SOEPpapers 428)«, online unter: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/150973/1/diw_sp0428.pdf, zuletzt aufgerufen am 07.03.2024.

Sennett, Richard (1998): »Der flexible Mensch«, München: Siedler.

Situationistische Internationale (1966): »Über das Elend im Studentenmilieu, betrachtet unter seinen ökonomischen, politischen, sexuellen und besonders

intellektuellen Aspekten und über einige Mittel, diesem abzuhelfen«, online unter: https://www.bildungskritik.de/Texte/ElendStudenten/elendstudenten.htm, zuletzt aufgerufen am 08.03.2024.

Statistisches Bundesamt (2022): »37,9 % der Studierenden in Deutschland waren 2021 armutsgefährdet«, online unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/11/PD22_N066_63.html, zuletzt aufgerufen am 07.03.2024.

Weßels, Bernhard (2021): »Politisches Interesse und politische Partizipation«, Bundeszentrale für politische Bildung, 10.03.2021, online unter: https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/datenreport-2021/politische-und-gesellschaftliche-partizipation/330210/politisches-interesse-und-politische-partizipation/, zuletzt aufgerufen am 07.03.2024.

Dekoloniale Revolution an der Universität ist kein Slogan

Eugenia Winter (María Eugenia Céspedes Giménez – mec)

> »Ihr glaubt, uns an ›unseren Platz‹ gesetzt zu haben, aber wir haben keine räumliche Daseinsform, wir sind nicht von einem Ort. Ihr konntet uns nicht mehr an den Platz setzen, den ihr uns seit Jahrhunderten zugewiesen habt!«
> *mec*

An Universitäten wird sehr oft ausgeblendet, von wem und aus welchen Gründen emanzipatorische Konzepte gedacht wurden. Ebenso bleibt in der Methodologie unberücksichtigt, dass diese Konzepte und Perspektiven lebendig und untrennbar mit der Praxis, dem Leben selbst und unserer Umwelt verbunden sind. Zu dieser Trilogie der Entleerung, Praxis, Leben und Umwelt, und zum radikalen Anspruch gehören die Perspektiven und Konzepte, die in der akademischen Welt (im Folgenden als die Akademie bezeichnet) immer noch negiert oder instrumentalisiert werden.

Die in kolonialer Kontinuität stehende kapitalistische, eurozentrische und oft rassistische Perspektive der westlichen Akademie lässt uns alle, die wir nicht in ihr Schema passen, in einer Illusion von Teilhabe und Veränderung leben, die nicht der Realität entspricht. Sie macht uns unsichtbar. Denn was man nicht sieht, lässt sich leichter leugnen und auslöschen. Es ist zynisch, dass diejenigen, die sich als Teil der Akademie verstehen, nicht erkennen, wie sie rassistische, patriarchale, diskriminierende, eurozentrische Machtverhältnisse reproduzieren. Konzepte zu kolonialen Kontinuitäten (Kolonialität), Whiteness (Weißsein)[1] und Intersektionalität sowie antikapitalistische und antirassistische Ansätze haben viele Jahre gebraucht,

1 Weißsein wird als Konstruktion definiert, die historisch, sozial, politisch und kulturell verständlich ist, und kann daher nicht auf biologische oder natürliche Ursachen zurückgeführt werden (Wynter 2003).

um überhaupt gehört zu werden. Nun werden sie teilweise gehört, aber in eine eurozentrische Hülle gepackt. Damit werden nicht nur ihre Ziele verzerrt, sondern sie werden auch ihrer Radikalität entleert. Sie erfahren eine stille Unterdrückung, Gleichgültigkeit und Passivität. Dadurch wird an Universitäten eine Maschinerie reproduziert, die einerseits radikale Konzepte instrumentalisiert, um eine elitäre Struktur aufrechtzuerhalten, und sie andererseits mit einem liberalen und internationalen Image verbindet, das in der Praxis keine pluriversalen[2] Perspektiven zulässt. Diese Konzepte werden auch als Medaillen des Progressiven verwendet, um das eigene Curriculum zu schmücken oder die Karriere zu fördern. Dabei wird immer wieder offensichtlich, dass eine Dekolonisierung der Universität dringend notwendig ist.

Ich schreibe aus meiner Perspektive als migrantische PoC[3]-Frau im Studium, in Arbeit und Lehre an der Universität und lasse Erkenntnisse aus meiner unveröffentlichten Dissertation[4] miteinfließen. Dazu gehe ich in drei Schritten vor: Zunächst erkläre ich die theoretischen Grundlagen (1.). Anschließend diskutiere ich anhand der Praxis, wie koloniale Kontinuität (Kolonialität) und Weißsein in der Struktur der Universität sowie in der akademischen Debatte funktionieren (2.). Abschließend gebe ich einen Ausblick auf die dekoloniale Revolution (3.).

---

2 Das Dekoloniale ist *pluriversal* und relational, da die Machtbeziehungen und die koloniale Kontinuität sich nur mit verschiedenen Aspekten und Konzepten des Lebens, des Wissens, des Glaubens sowie aus der Erfahrung vieler Subjekte/Denker*innen erklären lassen und in konstanter Interaktion stehen.

3 PoC ist die Abkürzung von People of Color, auch BIPoC: Black, Indigenous, People of Color. All diese Begriffe sind politische Selbstbezeichnungen.

4 Die unveröffentlichte Dissertation nimmt als Referenz die Analyse der Bewertungs- und Rechnungslegungstechniken (BRT) aus einer dekolonialen Perspektive, die parallel zur historischen Entwicklung von wirtschaftlichen, politischen und sozialen Prozessen sowie der Finanzialisierung einhergehen. »Wenn es um die wirtschaftlichen Beziehungen geht, werden die bestehenden Machtverhältnisse in der Gesellschaft, die auf einer kolonialen/rassistischen Beziehung/Ordnung basieren, ausgeblendet, weil die aktuellen Verteilungskonflikte, die schwerwiegenden Auswirkungen auf Machtverhältnisse, Einkommensungleichheit, Vermögensbildung sowie die Ökonomie, die Gesellschaft und die Umwelt nicht außerhalb dieses historischen Hintergrunds verstanden werden können. Finanzialisierung ist kein neues Phänomen, die Prozesse sowie Instrumente wie die BRT wurden ›erneuert‹. Sie sind in der Logik der Kolonialität der Macht, des Seins und des Wissens verankert« (Winter 2021: 246). Sie gelten als selbstverständlich und werden nicht hinterfragt.

1. Koloniale Kontinuitäten und Macht

Die Universitäten des globalen Nordens und die Art und Weise, wie Forschung und Bildung in ihnen betrieben werden, trugen historisch gesehen zur Kolonisierung des Denkens bei und brachten die unterschiedlichen Arten, Welt zu begreifen, zum Schweigen. Die kritische Erkenntnistheorie,[5] die sich zumeist an diesen Universitäten entwickelt hat, ist jedoch von Denkern[6] ausgegangen, die zur Transformation der als selbstverständlich angenommenen Vorstellungen von Wissen, Denken und Sein beitragen wollten. Die Arbeit hat das Potenzial, Spuren des Widerstands und Ungehorsams in der akademischen Welt zu hinterlassen. Denn ein dekoloniales Projekt erfordert nicht nur Zivilcourage, sondern auch epistemischen Ungehorsam gegen Subalternisierung[7] sowie eine klare Positionierung. Um meine Argumentation darlegen zu können, erläutere ich kurz den Begriff »Kolonialität«. Dieser Begriff entstand aus der Auseinandersetzung darüber, wieso trotz des Endes der Kolonialzeit deren Logik wirksam blieb und weiterhin wirksam ist.

Kolonialismus bezeichnet ein politisches und wirtschaftliches Verhältnis, in dem die Souveränität eines Bevölkerungsteils von der Souveränität eines anderen Bevölkerungsteils oder einer anderen Nation abhängt. Kolonialität (Quijano 2000a; 2000b) bezieht sich hingegen auf ein lang andauerndes Herrschaftssystem, das infolge des Kolonialismus entstanden ist. Weit über die engen Grenzen der Kolonialverwaltungen hinaus definiert dieses Herrschaftssystem Kultur, Arbeit, zwischenmenschliche Beziehungen und Wissensproduktion so, dass die Kolonialität den Kolonialismus überleben konnte (ebd.; Dastile/Ndlovu-Gatsheni 2013). Dieses als Kolonialität der Macht (Quijano 2000a, 2000b) bezeichnete Machtmuster funktioniert durch die Naturalisierung rassistischer und sozialer Hierarchien, welche die Reproduktion territorialer und epistemischer Herrschaftsverhältnisse ermöglichen, die nicht nur die Ausbeutung zum einen durch das Kapital zum anderen auf globaler Ebene garantieren, sondern auch das Wissen, die Erfahrungen und die Lebensweisen der so Beherrschten unterordnen. Diese Herrschaftsverhältnisse zwischen Kolonisator*innen und Kolonisierten wurden auf der Grundlage der Idee von »*race*« organisiert und definiert. Nach Quijano (1998) entstand diese Idee während der Kriege zur ›Rückeroberung‹ der iberischen Welt, da die Christ*innen der

5 Die Erkenntnistheorie (Epistemologie) ist ein Hauptgebiet der Philosophie, das die Fragen nach den Voraussetzungen für Erkenntnis, dem Zustandekommen von Wissen und anderer Formen von Überzeugungen umfasst.

6 Eigentlich sollte man ebenfalls Denker*innen hinzufügen, jedoch konzentriert sich der dominante und universalisierte Kanon des kritischen Denkens auf fünf europäische Männer (Karl Marx, Antonio Gramsci, Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze).

7 Bezeichnet abwertend Unterwürfigkeit und Untertänigkeit.

Gegenreformation religiöse und phänotypische Unterschiede in ihrer Wahrnehmung vermischten (Grosfoguel 2013). So wurde das Erscheinungsbild zum Marker für eine Gruppenzugehörigkeit. Diese rassistischen Klassifizierungen führten zu sozialen Praktiken der ethno-sozialen Herrschaft, Kontrolle und Ausbeutung. Auf dieser Basis wurde eine systematische rassistische Arbeitsteilung durchgesetzt (Quijano 2000a: 204). Das beschriebene Machtmuster findet seine theoretische Kontinuität und seinen Höhepunkt im Evolutionismus des 19. Jahrhunderts, der die hierarchische Einordnung und soziale Taxonomisierung[8] des ›anderen‹ Menschen nicht nur durch seine phänotypischen Merkmale, sondern auch durch das Geistige und das Kulturelle beinhaltet (ebd.: 203). Die Kolonialität des Seins bedeutet also, dass menschliches Leben abgewertet oder als minderwertig angesehen wird. Dadurch wird die Enteignung der menschlichen Existenz verkündet (Maldonado-Torres 2007). Mit all dem und durch den universellen Charakter, welcher der europäischen historischen Erfahrung zugeschrieben wird, werden die für das Verständnis dieser Gesellschaft entwickelten Wissensformen zu den einzig gültigen, objektiven und universellen (Lander 2000: 23). Diese kulturelle und epistemologische Kolonisierung konkretisiert sich in der Kolonialität des Wissens, welche die Hegemonie eines Systems der Repräsentation und des Wissens von Europa und aus Europa voraussetzt. Mit »Colonialidad y Género« zeigt María Lugones (2008) die patriarchale Macht auf, die der Kolonialität der Macht, des Seins und des Wissens innewohnt. Sie erklärt die koloniale Wahrnehmung auch durch die Schaffung der binären Konstruktion von männlicher Überlegenheit und weiblicher Unterlegenheit und postuliert, dass Geschlecht eine koloniale Auferlegung ist (ebd.). Die Kolonialität der Macht beschreibt einen Raum und ein Netz sozialer Beziehungen, die durch Ausbeutung, Herrschaft und Kontrolle definiert sind. Koloniale Herrschaft und deren Kontinuität im weitesten Sinne sind gekennzeichnet durch die Koexistenz zweier scheinbar widersprüchlicher Kräfte innerhalb der Herrschaftsdynamik: auf der einen Seite Assimilation, auf der anderen Differenzierung. Assimilation wurde notwendig, damit die kolonisierten Menschen Teil des Systems werden, um diesem nützlich zu sein. Die Differenzierung ist notwendig, um hierarchische Beziehungen zu gewährleisten, die dem kolonialen Denken entsprechen. Das steht ebenfalls mit der Logik der Regulierung von sozialer Ordnung und Hierarchien in Verbindung. Die Anpassung geschieht nicht nur durch Zwang, sondern auch durch die Übernahme der europäischen kulturellen Ideologie als einzig mögliche Art und

8 Taxonomie ist ein Verfahren, mit dem Objekte nach bestimmten Kriterien klassifiziert und in Kategorien eingeordnet werden. Dieser Prozess ist eng mit dem Konzept des Weißseins verbunden, das seit der Ankunft der ›Konquistadoren‹ und ihrer Kastensysteme auf dem amerikanischen Kontinent im Jahr 1492 den *weißen* europäischen Menschen als höherwertiges menschliches Wesen im Vergleich zu allen Nicht-*weißen* unterscheidet. Diese Ideologie hat sich später in die Gesellschaft als Verhaltensmuster eingeschrieben.

Weise, sich auf Natur, die soziale Welt und sich selbst zu beziehen (Castro-Gómez 2005: 59).

Zusammenfassend handelt es sich bei Kolonialität um eine Struktur zur Organisation und Verwaltung von Bevölkerungen und Ressourcen, welche die Unterdrückungs- und Machtverhältnisse des Kolonialismus legitimiert. Der Begriff »Kolonialität« charakterisiert diese Machtverhältnisse, die den sozialen, wirtschaftlichen und politischen Mustern folgen, die von der europäischen Kolonisation geerbt wurden. Diese Muster beruhen auf drei Säulen: Eurozentrismus, Rassismus und Kapitalismus. Das Dekoloniale ist demgegenüber ein Projekt der Befreiung, das politische, wissensbezogene und ökonomische Ziele verfolgt, um die Kolonialität und ihre Auswirkungen zu überwinden (Ndlovu-Gatsheni 2013).

Kolonialität umfasst, was man lernt, wie man lebt, wo man arbeitet, wer das Sagen hat, aber auch, ob man als denkendes Subjekt angesehen wird. Im universitären Kontext bedeutet Kolonialität nicht nur Wissen, sondern auch wer dieses Wissen verkörpert und ob ihm oder ihr Respekt entgegengebracht beziehungsweise er oder sie als Wissende*r anerkannt wird.

2. Kolonialität und Weißsein in der Struktur der Universität und in der akademischen Debatte

Betrachten wir die prekären Strukturen an den Universitäten, die durch neoliberale und kapitalistische Praktiken in der Organisation und Produktion von Wissen entstehen, dann müssen wir feststellen, dass diese Prekarität durch Diskriminierung und Rassismus[9] verstärkt wird. Dies betrifft nicht nur den monetären Bereich, sondern geht weit über die reinen Arbeitsverhältnisse[10] hinaus. Hier geht es um die Systematisierung der Aberkennung der Intelligenz derjenigen, die nicht als *weiße* Europäer*innen gelesen werden. Diese Erfahrung wird im akademischen Umfeld oft geleugnet. Es wird angenommen, dass die von ihnen implementierten Regeln, Normen, Richtlinien, Standards und so weiter für alle gleich und gerecht sind. Doch dass gerade sie eng mit der Entstehung der Machtstrukturen verknüpft sind, wird von ihnen nicht gesehen. Doch durch die Regeln, Normen und Richtlinien wird eine

9 In der Arbeitswelt lässt sich eine »Ethnisierung der Arbeitskraft« beobachten und kritisieren, das heißt, dass Rassismus durch die Verbindung einer bestimmten Hierarchie der Entlohnung mit einer bestimmten sozialen (spirituellen) und körperlichen »Abstammung« als untrennbar dargestellt wird (Wallerstein 1991: 56).

10 Auch der Ort der Berufsausübung wird von den *weißen* Eliten eifersüchtig bewacht, denn Weißsein ist der erste Marker des Ausschlusses (Brah 2011; Fanon 2016). Die psychosozialen Auswirkungen sind die Verinnerlichung der *weißen* kolonialen Norm. Diese Internalisierung erfolgt oft unbewusst und schmerzhaft. Oft streben Menschen danach, Teil dessen zu sein, was in der westlichen Vorstellung als schön und wünschenswert gilt.

Machtpyramide konstruiert, die die kolonialen Verhältnisse reproduziert und verstetigt.

Die koloniale Kontinuität bezieht sich auf verschiedene Ebenen und Aspekte der Gesellschaft, die miteinander verknüpft sind. Menschen, die in ihrem Leben nicht damit konfrontiert wurden, können oder wollen diese Interdependenz nicht wahrnehmen. Für diese Personen und die Institutionen, die sie leiten und in denen sie lehren und forschen, ist die koloniale Kontinuität kein Thema. Meist wird es als ein rein historisch-theoretisches Thema behandelt, das nicht mit der Realität der Gesellschaft und der eigenen Institution in Verbindung gebracht wird.

Von der Kanonbildung über Bewerbungsverfahren für Stipendien oder Stellen bis hin zu Diskussionen in Arbeitsgruppen, sowohl an eurozentrischen Universitäten weltweit als auch in Deutschland, sind *weiße* eurozentrische Denk- und Strukturierungspraktiken[11] nicht zu übersehen. Die Unfähigkeit vieler Professor*innen und Wissenschaftler*innen, diese Situationen an Universitäten zu thematisieren, erzeugt die ständige Reproduktion von Machtmustern kolonialer Kontinuität. Diese Machtstrukturen aus einer dekolonialen Perspektive zu hinterfragen bedeutet, koloniale Kontinuitäten in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen sowie in der sozialen Stratifizierung und Strukturierung von Machtstrukturen zu identifizieren und in der Organisation von Institutionen sichtbar zu machen.

Die Konstante der kolonialen Kontinuität an den Universitäten ist, dass der Lehrling die ›Schule‹ des *weißen*, meist männlichen Meisters durchlaufen muss, wie im Mittelalter die Lehrlinge der europäischen ›Genies‹ in Wissenschaft und Kunst. Außerdem müssen alle ›Meister*innen‹ dieselbe Denkweise teilen. Diese Praxis der kolonialen Kontinuität, die in den Universitäten verankert ist, führt nicht dazu, dass Fragen außerhalb des eurozentrischen Denkmusters gestellt werden, auch nicht in Bereichen, die als progressiv oder kritisch gelten. Das wird beispielsweise deutlich bei der Behandlung von Themen wie Rassismus und Weißsein in Verbindung mit Finanz- und Ökonomiethemen. Durch die feinsäuberliche Trennung von Wissensbereichen wird eine koloniale Praxis[12] beibehalten, welche eine Analyse der Probleme und Zusammenhänge der kolonialen Kontinuität verhindert. Diese Praxis vernachlässigt und blendet die Kontexte aus, in denen gesellschaftliche Aktivitäten stattfinden. Die Beschränkungen, denen die Praxis der Analyse, der Diskussion und der Wissensproduktion unterworfen ist, wirken als Instrument der Unterdrückung und des Schweigens. Die Diskussion um Objektivität ist unbegründet, da jede Theorie, jedes Konzept, jede Theorierichtung, jede Methode

11 Die Einstufung von migrantisierten Menschen und Migrant*innen of Color als »Hilfskraft« resultiert nicht aus deren Qualifikationen. Ihr Wissen wird ignoriert. Es entstehen ernsthafte Schwierigkeiten, wenn man sich der *weißen* eurozentrischen Art der Wahrnehmung und Analyse entgegenstellt.

12 Die ich in meiner Dissertation als Praxis der Kolonialität des Wissens verstehe.

nicht nur die Sichtweise einer Gesellschaft repräsentiert, sondern aufgrund des Universalisierungsprozesses von kolonialem Wissen Realitäten und vor allem Machtungleichheiten repräsentiert und reproduziert. Daher ist es notwendig, sie zu öffnen und kritisch dekolonial zu hinterfragen.

Die Auswirkungen der Kolonialität umfassen nicht nur die kapitalistische und patriarchale Ausgestaltung der sozialen Ordnung und deren Reproduktion in den Strukturen der Akademie, sondern auch die Bezeichnung der Körper zu kolonisierenden Individuen und nicht denkfähigen Subjekten.

Rassifizierte Migrant*innen sowie migrantisierte Menschen werden auf die diskriminierende, rassistisch verallgemeinernde Zuschreibung reduziert und ihre Intelligenz ausgeblendet. Auch andere Menschen erleben dies an der Universität[13]: So wurde eine Studentin an der Goethe-Universität Frankfurt ihrem Betreuer rassistisch behandelt – ein »Vorfall« unter unzähligen, die sich immer und immer wieder ereignen. Aufgrund ihrer Abhängigkeit von der Bewertung und ihrer Angst konnte sie sich nicht wehren.

> »Er fragte mich nach der Herkunft meines Namens, warum ich ein Kopftuch trage, wie sich meine fünftägigen Gebete mit meinem Universitätsleben vereinbaren lassen, ob ich schwimmen oder Fahrrad fahren kann und was ich über das Leben nach dem Tod denke, warum ich immer ein schwarzes Kopftuch trage, ob das Fasten nicht ungesund für meinen ›kleinen‹ Körper sei und noch so viele unzählige Aussagen wie diese. Das Thema meiner Bachelorarbeit hatte nichts mit Religion oder dergleichen zu tun, all diese Fragen und Aussagen waren nicht relevant für die Betreuung der Bachelorarbeit. Diese Phase dauerte über drei Monate und am Ende konnte ich meine Note auch nicht ganz nachvollziehen. Nach Ende der Betreuungsphase, wollte ich mich nicht wehren, weil diese Person im Institut für dieses Verhalten bekannt ist und es trotzdem geduldet wird« (Studentin 1 – Goethe-Universität Frankfurt, 2023).

Die Menschen wollen nicht wahrhaben, dass Diskriminierung und Rassismus immer noch existieren. Zudem wird den Betroffenen davon abgeraten, ihre eigenen Erfahrungen in die Arbeit und Analyse einfließen zu lassen. Ein anderes Beispiel zeigt Ähnliches:

> »Der Professor sagte, dass ich etwas, wovon ich nichts wusste, nehmen soll und meine Erfahrung nicht einbeziehen darf. Die Ergebnisse der qualitativen Befragung meiner Arbeit zeigten, dass viele Schüler*innen aufgrund ihrer Herkunft

13 Die Zitate stammen von Studierenden, die ich in Seminaren zwischen 2019 und 2022 an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. kennenlernte. Wir trafen uns regelmäßig, um unsere Erfahrungen auszutauschen und uns gegenseitig zu stärken.

> und ihres Aussehens rassistisch diskriminiert werden, dennoch sagte der Professor, dass das nicht immer so interpretiert werden muss« (Studentin 2 – Goethe-Universität Frankfurt, 2023).

Diese Praktiken verkörpern die koloniale Kontinuität (Kolonialität der Macht, des Wissens und des Seins). Darüber hinaus verstärkt sie die patriarchale Praxis, die in der kolonialen Kontinuität verhaftet ist.

Der Mangel an Anerkennung, der aus der Diskriminierung und dem Rassismus der kolonialen Kontinuität resultiert, spiegelt sich sowohl in meinen Erfahrungen mit Studierenden als auch als Studentin wider. Als Master-Studentin und studentische Hilfskraft wurde ich als Fremdkörper und als jemand mit geringerem Wissensstand betrachtet und behandelt. Der zuvor nicht in Deutschland erworbene Diplom-Abschluss und meine Arbeitserfahrungen wurden abgetan. Ständig wurden unwürdige Fragen gestellt: ›Was machst du hier noch mal?‹, ›Hast du vorher studiert?‹, ›Wann gehst du?‹, ›Ich wusste nicht, dass du studiert hast?‹. All das und noch viel mehr spiegelt sich in der untersten prekären vertraglichen Situation sowie in der Benotung wider. Ich wurde am Rande der Institution gehalten. Es sind immer wieder kleine Demütigungen, Verhaltensweisen oder auch erniedrigende Arbeitsverhältnisse, die meine Kompetenz in Frage stellen. Die Situation hatte sich als Dozentin und mit der Dissertation nicht verbessert. Kolleg*innen fragten überrascht und entsetzt: ›Du lehrst? … Unsere Studierenden?‹. Konzepte, die bereits existieren, wie die Kolonialität der Macht, werden abgetan, als wären sie aus meinen ›unwissenschaftlichen‹ Vorstellungen entstanden, und stattdessen Konzepte aus dem angloeuropäischen Raum empfohlen.

All dies geschieht, auch wenn die von mir geleistete Arbeit das Gegenteil beweist. Seit 2014 bereite ich Seminare organisatorisch und inhaltlich vor. Seit 2019 lehre ich auf der Grundlage meiner eigenen Dissertation als methodische Referenz. Der Widerspruch nimmt surreale Ausmaße an: Ich kann die Situation mit dekolonialen Ansätzen begreifen und lehre dazu, während all das, was ich zeigen kann, abgetan wird, was die Existenz der Kolonialität der Macht nur weiter bestätigt. Problematisch ist auch, dass die Abhängigkeiten viel tiefer gehen und es für rassifizierte Migrant*innen und migrantisierte Menschen oft nicht möglich ist, sich einfach eine andere Institution an einem anderen Ort zu suchen, um ernstgenommen zu werden. Das war auch in meinem Fall so, bevor ich mich 2019 dazu entschloss, den damaligen Vertrag als wissenschaftliche »Hilfskraft« als Dozentin und Doktorandin nicht mehr zu verlängern. Damals bekam ich den Vorschlag, diesen Vertrag mit einem zukünftigen Doktoranden zu teilen, der für etwa sechs Monate auf ein Stipendium warten sollte. Diese Person ist ein *weißer* Deutscher, der schon aufgrund der Struktur viele Privilegien genießt, auch wenn die allgemeine Situation an der Universität prekär ist. Diskriminierung und Rassismus führen neben der Aberkennung von Fähigkeiten immer wieder dazu, dass die Betroffenen an den Rand der Insti-

tution gedrängt und vor allem in einen scheinbar geregelten und für alle gerechten Kontext gesetzt werden. Der Lehrauftrag hat schließlich seine Regeln.

Auch auf institutioneller Ebene gibt es unzählige Beispiele. Exemplarisch ist hier die Veranstaltung »Migration steuern, Pluralität gestalten – Herausforderungen und Konzepte der Einwanderungspolitik«[14] im Jahr 2023. Auf der Konferenz wurde nicht darüber diskutiert, wie die Fluchtrouten sicherer gemacht werden können oder wie Migration in der EU solidarisch gestaltet werden kann. Stattdessen wurden Leute eingeladen, die antimuslimischen Rassismus[15] verbreiten (Thorwarth 2023). So war es unmöglich, konstruktiv über Migration zu sprechen. Problematisch an solchen ›wissenschaftlichen‹ Veranstaltungen ist die einseitige Betrachtung des Themas aus einer eurozentrischen, rassistischen Perspektive. Diese Erfahrungen sind einige Beispiele[16] und sollen nicht moralisiert oder gar als Skandal behandelt werden. Es handelt sich um eine Realität, die sich täglich wiederholt. Was fehlt, ist, dass die ungleiche Machtverteilung zur Diskussion gestellt wird. Das geschieht nicht, weil es Institutionen wie den Universitäten an Selbstreflexion mangelt. Es kommt zu keiner Wiedergutmachung des angerichteten Schadens und Schmerzes. Wie können Strukturen also verändert werden, wenn es kein Bewusstsein für die Gruppierung und Machtkonzentration in dominanten Gruppen mit kolonialem Erbe gibt?

14 Der Studierendenausschuss AStA hat sich dagegen ausgesprochen und organisierte als Reaktion und Kritik eine Gegenkonferenz: »Migration entkriminalisieren, Pluralität leben« (AStA Frankfurt: 2023).

15 Bereits 2019 wurde die »Kopftuchkonferenz« mit dem Titel »Das islamische Kopftuch. Symbol der Würde oder Unterdrückung?« organisiert, dabei haben sich viele Betroffene und Nichtbetroffene lautstark gegen diese Konferenz ausgesprochen, da sich hinter der Islamkritik und der liberal-feministisch anmutenden Haltung antimuslimischer Rassismus verbirgt. Die meisten Kritiker*innen waren von antimuslimischem Rassismus und Sexismus betroffen und forderten die Absage der Vortragsreihe. Die Kritik wurde jedoch von der Universitätsleitung, dem AStA und der Presse als Angriff auf die Meinungsfreiheit betrachtet. Weder die Universität noch der AStA zeigten Solidarität mit den Betroffenen, die sich dadurch erneut diskriminiert fühlten (Kahveci 2022: 36, 38).

16 Auch das Thema Umwelt ist nicht frei von kolonialer Kontinuität. Studierende organisierten ein Klima-Protestcamp im Juni 2023, mit dem sie auf die kritische Umweltsituation aufmerksam machen und kritische dekoloniale Bildung anbieten wollten. Die Universität befürwortete hingegen ihr »Sommerfest« am gleichen Ort. Der Umgang mit den Studierenden war nicht auf Augenhöhe und eine Zumutung. Erst im Nachhinein hat die Universität unter »ihren Bedingungen« das Klimaprotestcamp zugelassen. Damit wurde der Eindruck erweckt, dass das Anliegen der Studierenden nicht wichtig genug sei. Das war eine mehr als mangelhafte didaktische Praxis.

3. Dekoloniale Revolution und epistemischer Ungehorsam

An der Universität herrscht weiterhin das Weißsein, das sich nicht nur in den eurozentrisch geprägten Curricula der Studiengänge und der universitären Arbeit ausdrückt, sondern auch in deren bürokratischer und administrativer Logik und im überwiegend *weißen* Lehrkörper (Carvalho/Segato 2002). In Bezug auf die Begriffe Kolonialität und Weißsein hat sich in der akademischen Welt eine Fiktion entwickelt, die Vorstellungen von Grenzen und Abgrenzungen des Themas hervorruft. Es wird so getan, als ob Kolonialität und Weißsein Themen sind, die nur die ehemaligen Kolonien betreffen, oder ein dekolonialer Prozess in den ehemaligen Kolonialherrschaften sinnlos wäre. Diese Interpretation ist ein eurozentrischer Versuch, von der Bedeutung der dekolonialen Praxis, die sie interpretiert, abzulenken. Es ist ein Versuch, die Sichtbarkeit über die Existenz der Beziehung der Kontinuität globaler kolonialer Praktiken, die in Kolonialität und Weißsein münden, zu entkräften. Es ist wichtig, dass es außerhalb der Universitäten Strukturen gibt, die Widerstand ermöglichen. Aber: Die Maschinerie der Universitäten zur Produktion von Ideologien und Praktiken der kolonialen Kontinuität, des Rassismus, des Patriarchats und so weiter spielen weiterhin auch globaler Ebene eine zentrale Rolle in der Gesellschaft. Auf die berühmte ›Moral‹ kann man sich nicht berufen, wenn man diese Strukturen zu überwinden versucht, da sie fest innerhalb des *weißen* Eurozentrismus verankert ist. Daher verkünde ich hier keine Moral, sondern die radikale Forderung, mit der Veränderung unserer Realität zu beginnen. Denn wenn sich eine *weiße* Person gegenüber einer anderen (of Color) insgeheim als besser, qualifizierter, und/oder intelligenter darstellt, nur weil sie *weiß* ist, ist dies Teil des Rassifizierungsprozesses (Kuria 2015: 19).[17] Sie können meine Spuren aus ihrer Institution löschen und sie können glauben, dass sie meine Gedanken zum Schweigen brachten. Dennoch bin ich hier. Wenn sie fragen, warum ich hier bleibe, ist dies meine Antwort:

> »Ihr geht, wohin ihr immer wollt, und behauptet, alles über uns zu wissen. Ihr geht, wohin ihr wollt, und kommuniziert mit euren Nachkommen in der Sonne, in der ›neuen‹ Welt… Eure Nachkommen gehen ebenso, wohin sie wollen. Ihr geht, wohin ihr wollt, und saugt unsere Gefühle, unser Wissen auf. Ihr geht, wohin ihr wollt, und nehmt sogar unseren Schmerz für euch in Anspruch! Ihr geht, wohin ihr wollt, und zeigt uns immer noch, wo es langgehen soll. Ihr geht, wohin ihr wollt, und sagt uns immer noch, wer wir sind oder wer wir sein sollten. Die Farbe, die Körper, das Gesicht geben euch die Eintrittskarte in dem wichtigen Schauspiel dieser Erde. Ihr geht, wohin ihr immer wollt, aber jetzt sind wir hier und wir werden laut (Tereho

17 Hier geht es nicht um die »Intentionen« *weißer* Individuen, sondern um die strukturellen Dimensionen von Rassismus und seine Konsequenzen für die Erfahrungen Schwarzer Menschen und People of Color.

reipotáhape, ko'áĝa roime ko'ápe ha rojapóta tyapu – Guaraní) bis ihr das Unbequeme hört, bis ihr euch selbst in eurem schlecht konstruierten Schauspiel endlich seht und ent-normalisiert. Wer sind wir? Alle, die in eure Bilder und Weltbild nicht passen, alle die zum Schweigen gebracht wurden, alle die leise sein müssen, alle deren Spuren ausgelöscht wurden, alle die in eure ›neutrale‹ Farbe, ›Standard‹-Körper, ›neutrales‹ Wissen nicht passen«. (mec)

Literaturverzeichnis

AStA Frankfurt (2023): »Gegenkonferenz: Migration entkriminalisieren, Pluralität leben«, online unter: https://asta-frankfurt.de/2023-04/gegenkonferenz-migration-entkriminalisieren-pluralitaet-leben.

Brah, Avtar (2011): »Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión«, Madrid: Traficantes de sueños.

Carvalho, José J./Segato, Rita L.(2002): »Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília«, Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Antropología.

Castro-Gómez, Santiago (2005): »La poscolonialidad explicada a los niños«, Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Dastile, Nontyatyambo Pearl/Ndlovu-Gatsheni, Sabelo J. (2013): »Power, Knowledge and Being: Decolonial Combative Discourse as a Survival Kit for Pan-Africanists in the 21St Century«, in: Alternation 20(1), S. 105–134.

Fanon, Franz (2016): »Piel negra máscaras blancas«, Madrid: Akal.

Grosfoguel, Ramón (2013): »Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI«, in: Tabula Rasa. Bogotá-Colombia, 19: julio-diciembre, S. 31–58.

Kahveci, Merve (2022): »Die Wahrnehmungen der Goethe-Universität durch kopftuchtragende Studierende«. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Frankfurt a.M.

Kilomba, Grada (2012): »On racism in Europe«, online unter: https://abagond.wordpress.com/2012/03/16/grada-kilomba-on-racism-in-europe/, zuletzt aufgerufen am 03.09.2023.

Kuria, Emily N. (2015): »eingeschrieben: Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen«. Berlin: w_orten & meer.

Lander, Edgardo (2000): »¿Conocimiento para que? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos«, in: Rev. Venez. de Econ. y Ciencias Sociales 6(2), S. 53–72.

Lugones, María (2008): »Colonialidad y Género: hacia un feminismo descolonial«, in: Género y Descolonialidad. Mignolo, W. (Hg.). Buenos Aires: Del signo.

Maldonado-Torres, Nelson (2007): »Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto«, in: S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Hg.), El giro

decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, S. 127–167.

Ndlovu-Gatsheni, Sabelo J. (2013): »Why Decoloniality in the 21st Century?«, in: The Thinker 48, S. 10–15.

Quijano, Aníbal (1998): »La colonialidad del poder y la experiencia cultural latinoamericana, enPueblo, época y desarrollo: la sociología de América Latina«. Caracas: Nueva sociedad.

Quijano, Aníbal (2000a): »Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina«, in: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales«, in: Lander, E. (Hg.) Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, S. 201–246.

Quijano, Aníbal (2000b): »Colonialidad del poder y clasificación social«, in: Journal of World-System Research 2, S. 342–386.

Thorwarth, Katja (2023): »Migrationkonferenz an der Goethe-Uni ›Palmer, Mansour und Ostermann sind mit teils rassistischen Aussagen aufgefallen«, online unter: https://www.journal-frankfurt.de/journal_news/Politik-10/Migrationkonferenz-an-der-Goethe-Uni-Palmer-Mansour-und-Ostermann-sind-mit-teils-rassistischen-Aussagen-aufgefallen-40645.html, zuletzt aufgerufen am 03.09.2023.

Wallerstein, Immanuel (1991): »Universalismo, racismo y sexismo, tensiones ideológicas del capitalismo«, in: Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel: Raza, Nación y Clase. Madrid: IEPALA, S. 49–62.

Winter, Eugenia (2021): »Debatte aus dekolonialer Perspektive über Finanzialisierung, Rechnungslegungstechniken, Immobilienbewertung und den Einfluss auf urbane Räume Mexiko-Stadt, Madrid und deutsche Finanzunternehmen«. Unveröffentlichte Dissertation, Frankfurt a.M.

Wynter, Sylvia (2003): »Unsettling the Coloniality of Being/Power/Truth/Freedom: Towards the Human, After Man, Its Overrepresentation – An Argument«, in: CR: The New Centennial Review 3(3), S. 257–337.

Teil IV: Bildung – gestern, heute, morgen

(Ein)Bildung

Jule Tabel

Die Jugend bildet sich
nur ein,
zwei Abschlüsse
gleich Gebildetsein.

Universität ohne Erfahrungen

Warum Universitäten aus Sicht der Kritischen Theorie spätestens mit der Bologna-Reform ihr emanzipatives Potenzial verloren haben

Nikolai Ballast

1. Einführung: Adornos verweigerte Unterstützung der Praxis der 68er-Bewegung

Angefangen mit der 68er-Bewegung orientieren sich bis heute studentische Protestgruppen in ihrer Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse an den Arbeiten des Frankfurter Philosophen und Soziologen Theodor W. Adorno – so auch die Herausgeber*innen dieses Sammelbandes. Nichtsdestoweniger war das Verhältnis zwischen Adorno und der 68er-Bewegung ambivalent. So kommentierte Adorno die Aktionen der 68er-Bewegung gegenüber einem Journalisten mit den Worten: »Wie konnte ich ahnen, daß Leute mein theoretisches Denkmodell mit Molotow-Cocktails verwirklichen wollen?« (Adorno 2003h: 400) Mit solchen Aussagen leistet Adorno der auch heute noch weit verbreiteten Meinung Vorschub, er habe für die praktische Implikationen seiner theoretischen Überlegungen nichts übriggehabt. Wenig später präzisierte Adorno seine Aussage jedoch in einem anderen Interview im Magazin »Der Spiegel« mit dem Kommentar, dass sein »Denken […] seit jeher in einem sehr indirekten Verhältnis zur Praxis« (Adorno 2003i: 403) stehe.

Dieses »sehr indirekte« Verhältnis seiner Theorie zur Praxis beschreibt Adorno in einem Aufsatz von 1969 in Analogie zum Verhältnis von Atomtheorie und Kernspaltung. Erstere sei ohne jeglichen Gedanken an mögliche praktische Verwendungen entwickelt worden (Adorno 2003f: 780f.). Genau wie Physiker*innen in der langen Geschichte der Atomtheorie ist Adorno in erster Linie an Wahrheit und Erkenntnis interessiert. Inwiefern die erkannten Wahrheiten kommuniziert oder gar praktisch gewendet werden können, sei für den Erkenntnisprozess selbst irrelevant (Adorno 2003a: 50ff.). Wenn überhaupt, dann ergebe sich emanzipative Praxis ganz spontan und wie ein Quantensprung auf Basis der zuvor erkannten radikalen Wahrheiten (Adorno 2003f: 777, 780). Wahrheiten werden dabei allerdings nicht im Elfenbeinturm allein gewonnen, sondern immer in Auseinandersetzung

mit dem jeweils Bestehenden: »Der allein denkt, welcher das je Gegebene nicht passiv hinnehmen will« (ebd.: 765).

Daher besteht Adorno zufolge die Emanzipation der Individuen aus der derzeitigen Unterdrückung, die Formen von rassistischer, patriarchaler und kapitalistischer Herrschaft umfasst, im Wesentlichen darin, die Wahrheit über sich und andere in den gegenwärtigen Verhältnissen zu erkennen – wie wir alle von den Verhältnissen beschädigt, unterdrückt und verstümmelt werden. Für die Möglichkeit, die eigene Beschädigung zu erkennen, spielt die Universität als Raum, in dem eine bestimmte Art von Erfahrung gemacht werden kann, in Adornos Denken eine entscheidende Rolle. Da für den vorliegenden Sammelband die Frage, was wir uns von Universitäten erhoffen können, von zentraler Bedeutung ist, werde ich im Rahmen dieses Beitrags der Frage nachgehen, inwiefern Universitäten aus Adornos Sicht einmal Ausgangspunkte für Emanzipation sein konnten – und wie diese Möglichkeit nicht zuletzt aufgrund der Bologna-Reform mehr und mehr verschwindet.

Dafür werde ich zuerst allgemein in Adornos Verständnis von Individualität beziehungsweise Subjektivität einführen und auf zwanghafte Momente im Prozess der Subjektivierung hinweisen (Kapitel 2). Im Anschluss daran werde ich dann zeigen, inwiefern kapitalistische Gesellschaften darauf angewiesen sind, diese zwanghaften Momente zu fixieren und zu verstärken (Kapitel 3). Daraufhin stelle ich die Frage, wie Subjekte dem mit Subjektivierung einhergehenden Zwang durch eine bestimmte Art von Erfahrung überwinden können (Kapitel 4), und skizziere, warum die Möglichkeit zu solchen Erfahrungen in kapitalistischen Gesellschaften sehr eingeschränkt ist (Kapitel 5). Vor dem Hintergrund dieser Schwierigkeiten werde ich dann die Relevanz von Universitäten für die Emanzipation von Zwängen im Kapitalismus thematisieren (Kapitel 6). Zuletzt zeige ich beispielhaft, wie unter anderem durch die Bologna-Reform Universitäten so umstrukturiert wurden, dass sie darauf abzielen, emanzipative Erfahrungen zu verhindern (Kapitel 7).

2. Adornos Verständnis von Subjektivität

Mit seinem Verständnis von Subjektivität schließt Adorno eng an die Arbeiten von Sigmund Freud, dem Begründer der Psychoanalyse, an. Das Subjekt – beziehungsweise in Freuds Terminologie das Ich oder das Selbst – ist diejenige Instanz, die selbstbewusst die psychischen Vorgänge im Unbewussten organisiert und kontrolliert. Damit hält das Subjekt etwa die eigenen stets unbewussten Triebe wie beispielsweise den Sexualtrieb im Zaum und schiebt deren Befriedigung auf. Freud prägte für diesen Vorgang den Begriff des Realitätsprinzips, demzufolge das Ich die triebhaften Strebungen des Unbewussten an die Anforderungen der Umwelt anpasst (Rohde-Dachser 2013: 121f.). Das Ich beziehungsweise Subjekt ist daran anschließend Adorno zufolge die zu einer festen und stabilen Identität zusammen-

gefügte Gesamtheit aller Tatsachen im Bewusstsein eines spezifischen Menschen. Zu diesen Tatsachen gehört alles, was sich in diesem Bewusstsein findet; also unter anderem Gefühle, Sinneseindrücke und Gedanken. Das Ich ist demnach das sich selbst zur Einheit Bestimmende und als solche Einheit in all seinen Erfahrungen Durchhaltende. Nur aufgrund dieses zur Einheit bestimmten Ichs kann es mir beim Nachdenken über mich selbst so erscheinen, dass es ein Leben lang immer dieselbe Person ist, die da fühlt, wahrnimmt und denkt (Adorno 2003a: 145f.; 2016: 464).

Die Konstitution des Subjekts ist dabei kein rein biologischer Vorgang, sondern insofern gesellschaftlich bedingt, als das werdende Subjekt erst durch seine gesellschaftliche Sozialisation das Identitätsprinzip ausbildet. Nur indem der Mensch in Gesellschaft mit anderen Menschen aufwächst, lernt er, sich selbst als Einheit zu konstituieren und die verschiedenen Teile seines Bewusstseins zu einer festen Identität zusammenzufügen (Adorno 2003e: 750). Ganz generell besagt das Identitätsprinzip dabei, dass etwas Besonderes in einer bestimmten Hinsicht so unter einen Begriff gefasst werden kann, dass dieses Besondere in dieser Hinsicht mit dem Begriff identisch ist. Ein Beispiel: Dem Identitätsprinzip zufolge kann ein grüner Apfel deswegen korrekterweise als grün bezeichnet werden, weil dieser Apfel hinsichtlich seiner Farbe mit dem Begriff »grün« identisch ist. So, wie sich vieles unter dem Begriff »grün« zu einer Einheit zusammenfassen lässt, können auch die verschiedenen Teile des Bewusstseins eines Menschen unter Begriffe gefasst werden, die schließlich zu einem festen Ich oder Selbst zusammengefügt werden (Horkheimer/Adorno 1988: 21f.). Beispielsweise kann eine ganze Reihe von meinen Wünschen, meinen praktischen Fähigkeiten und ein Teil meines abstrakten Wissens dadurch greifbar gemacht werden, dass ich diese Tatsachen meines Bewusstseins mit dem Begriff »Fußballfan« identifiziere.

Das Identitätsprinzip ist allerdings insofern problematisch, als es verkürzend und damit falsch ist. Die spezifische Besonderheit der grünen Färbung des Apfels geht nicht in der Allgemeinheit des Begriffs »grün« auf. Der Apfel ähnelt in seinem Grünsein möglicherweise anderen grünen Dingen, ist mit deren Grünsein aber nicht identisch. Die spezifische Qualität vom Grün des Apfels geht verloren beziehungsweise wird verleugnet, wenn es gemäß des Identitätsprinzips unter den Begriff »grün« subsumiert wird. Gleichsam gilt, dass meine eigene besondere Beziehung zum Fußball mit dem Begriff des »Fußballfans« nur unzureichend beschrieben ist. Weiter gilt dies für alle Teile, die mein Ich konstituieren. In Hinsicht auf mein Geschlecht und Gender bin ich nicht nur Mann, in Hinsicht auf meinen Beruf nicht nur Sozialwissenschaftler und so weiter – ich bin in *jeder* Hinsicht mehr als das, womit ich mich zur Konstitution meines Ichs identifizieren muss (Adorno 2003a: 16, 53f.).

Hinzu kommt ein zweiter Aspekt, in dem das Subjekt in seiner Konstitution von der Gesellschaft abhängig ist: Es muss nicht nur das Identitätsprinzip als die Methode, mit der es sich konstituieren kann, im Zuge seiner Sozialisation ausbilden,

sondern auch das Material, aus dem es sich konstituiert. Dieses Material sind die Begriffe, mit denen sich das Subjekt identifiziert – in meinem Fall »Fußballfan«, »Mann«, »Sozialwissenschaftler«. Das werdende Subjekt kann sich diese Begriffe nicht aus dem Nichts heraus selbst erschaffen, sondern muss sie von der Gesellschaft erhalten. Dies ist auch deshalb notwendig, weil es als Subjekt sonst von anderen Mitgliedern der Gesellschaft nicht verstanden werden könnte (Adorno 2003c: 103ff.; 2003e: 750).

Wie oben bereits beschrieben kann sich das Subjekt nur über das Identitätsprinzip zu jener Einheit konstituieren, die dessen Unbewusstes kontrolliert und generell Grundlage für jegliches Handeln ist – wenn gehandelt wird, muss es schließlich immer jemanden geben, der*die handelt. Daher ist das Subjekt in seiner Konstitution auf das Identitätsprinzip angewiesen. Daraus folgt unmittelbar, dass, indem ein Mensch sich mit gesellschaftlich vermittelten Begriffen identifiziert und so als Subjekt bestimmt, er sich falsch bestimmt. Indem er sich als Subjekt konstituiert, verleugnet er seine eigene spezifische Besonderheit. Adorno war dabei der Überzeugung, dass diese falsche Selbstbestimmung der Subjekte unmittelbare Auswirkungen auf ihr Erleben hat: Die Subjekte leiden unter ihrer falschen Selbstbestimmung. Sie leiden darunter, mit einem Begriff von sich selbst konformieren beziehungsweise sich ihm anpassen zu müssen, in dem sie nicht aufgehen. Dies gilt selbst dann, wenn es dem einzelnen Subjekt so scheint, als hätte es die Begriffe, aus denen es seine Identität konstituiert hat, frei gewählt – auch wenn es deutlich weniger schmerzvoll ist, sich Begriffen gleich zu machen, die man (zumindest dem Schein nach) selbst gewählt hat, als Begriffen, die durch offensichtlichen gesellschaftlichen Zwang auf einen angewendet werden. Sowohl in der Selbst- als auch der Fremdwahrnehmung kann immer nur erkannt werden, worin jemand im Vorhinein festgelegten Konzepten gleicht, und nie, worin er*sie über diese hinausgeht. So bin ich immer als jemand in der Welt, der ich eigentlich nicht bin. Diese Dissonanz verursacht in jedem Subjekt einen Leidensdruck (Horkheimer/Adorno 1988: 205; Adorno 2003a: 29, 203).

3. Zu Adornos Verständnis von Zwang in kapitalistischen Verhältnissen

Bis hierher habe ich zwei Punkte herausgestellt, in denen das Subjekt im Zuge seiner Subjektivierung von der Gesellschaft abhängt und die zusammengenommen einen Leidensdruck verursachen: vom Identitätsprinzip als der Methode der Vereinheitlichung und von den Begriffen, aus denen das Subjekt sein Ich bildet. Im Folgenden werde ich herausstellen, dass in kapitalistisch verfassten Gesellschaften diese beiden Punkte so ausgestaltet sind, dass sie zu einem besonders hohen Leidensdruck führen.

Zuerst zum Identitätsprinzip selbst: Adorno argumentiert, dass kapitalistisch verfasste Gesellschaften nach dem Identitätsprinzip strukturiert sind. Der Tausch, auf dem kapitalistische Gesellschaften basieren und in dem vom besonderen Gebrauchswert einer Ware abstrahiert wird, sodass nur deren allgemeiner Tauschwert relevant ist, ist das gesellschaftliche Modell des Identitätsprinzips (Adorno 2003a: 149). Das bedeutet: Ebenso, wie von der konkreten Beschaffenheit des Grüns eines Apfels abstrahiert wird, wenn dieser unter die Allgemeinheit des Begriffs »grün« gefasst wird, wird auch von der konkreten Beschaffenheit einer Ware abstrahiert, wenn diese unter einen bestimmten Tauschwert gefasst wird.

Nun sind kapitalistische Gesellschaften aber nicht nur durch den Warentausch charakterisiert, sondern wesentlich auch dadurch, dass Menschen ihre Arbeitskraft als Ware auf dem Markt anbieten und eintauschen (Heinrich 2001: 78ff.). Wenn aber die Arbeitskraft eines Menschen zur Ware wird, so verliert sie ihre – und damit auch der entsprechende Mensch selbst seine – spezifische Besonderheit und wird mit der Allgemeinheit des Tauschwerts identifiziert. Es spielt keine Rolle, wer oder was ein Mensch alles ist, sondern nur, dass er seine Arbeit erledigt. Von einem*einer Jurist*in wird nur erwartet, dass er*sie das leisten kann, was in den vereinheitlichten Anforderungen für das juristische Staatsexamen festgehalten ist. Dadurch werden die Menschen selbst austauschbar. Kann eine*r seine*ihre Arbeit nicht mehr erledigen, so kann er*sie schon morgen durch eine*n andere*n Arbeiter*in ersetzt werden.

Damit sind in kapitalistischen Gesellschaften die Menschen im besonderen Maße durch die kapitalistische Struktur der Gesellschaft gezwungen, sich einer vorgegebenen Kategorie anzugleichen. Die spezifischen Qualitäten der Menschen treten hinter dem quantifizierbaren Wert ihrer Arbeitskraft zurück; die Menschen werden »zu Objekten abstrakt normierter Verfahren« herabgesetzt (Adorno 2003b: 17). Die gesellschaftlichen Verhältnisse treten dem*der Einzelnen dabei mit einer solchen Übermacht gegenüber, dass die für den Markt relevanten Kategorien oftmals zu den bestimmenden werden. Entsprechend sind die Menschen im Kapitalismus auf besondere Weise fremdbestimmt. Wer im Niedriglohnsektor arbeitet oder – aus welchen Gründen auch immer – längerfristig arbeitslos ist, scheitert aus der Perspektive der Gesellschaft daran, seine*ihre Rolle im (Re-)Produktionsprozess zu spielen und wird dafür von der Gesellschaft mit einer solchen Verachtung betrachtet, dass alle anderen Bestimmungen in den Hintergrund treten und er*sie dazu neigt, sich selbst als minderwertig und mit Scham zu betrachten.

Der Zweite Punkt, in dem die werdenden Subjekte von der Gesellschaft abhängig sind und der in kapitalistische Gesellschaften einen besonderen Leidensdruck verursacht, ist bereits in den Ausführungen des letzten Absatzes angedeutet. Das Material, aus dem die Menschen ihre Identität bilden, ist nicht darauf ausgelegt, dass Menschen sich ihre Identität so bilden können, wie es ihnen am ehesten entspricht. Vielmehr ist es darauf ausgelegt, dass die Menschen ein Ich herausbilden,

das auf dem Markt besonders wertvoll ist. So ist es auch zu erklären, dass Menschen in Vorstellungsrunden oftmals zuerst ihren Beruf nennen und erst irgendwann danach ihre Hobbies und eigentlichen Leidenschaften. Sie sind gesellschaftlich gezwungen, sich in erster Linie als das zu begreifen, was von ihnen auf dem Arbeitsmarkt verwertet werden kann. Adorno führt diesen Umstand weiter aus, indem er die Identität eines Menschen als dessen gesellschaftliche Rolle fasst, mit der jener durch den Zwang der Gesellschaft identifiziert wird. Wie Schauspieler*innen, die eine Theaterrolle spielen, sind Menschen jedoch real nicht die Rollen, die sie in der Gesellschaft spielen müssen (ebd.: 13, 18). Die kapitalistischen Verhältnisse zwingen die Menschen, sich den Anforderungen der kapitalistischen Produktion anzupassen, wodurch kein Platz mehr für ihre eigenen Bedürfnisse bleibt. Insofern kann zusammenfassend festgehalten werden, dass im Kapitalismus ein besonderer Leidensdruck auf den Menschen lastet, da sie zum einen gezwungen sind, in besonderem Maße mit ihrer Bestimmung beziehungsweise ihrem Ich konform zu gehen, und sie zum anderen ihr Ich wesentlich nach der für sie vorgesehenen gesellschaftlichen Rolle strukturieren müssen.

4. Wie Subjekte ihre falsche Selbstbestimmung überwinden können

Um ihre falsche Selbstbestimmung zu überwinden und somit das damit einhergehende Leiden zu beseitigen, müssen die Subjekte sich wieder an die Teile von ihnen erinnern, die sie im Prozess ihrer Subjektivierung verleugnen mussten. Sie müssen das dem Begriff nichtidentische Besondere eingedenken – sich also daran erinnern, was an ihnen nicht allen Anderen in der Gesellschaft gleicht; inwiefern sie mehr sind, ohne dieses Mehr zu verklären oder zu idealisieren. Auf diese Weise wird ein Subjekt zu mehr als bloß ein sich Selbstidentisches. Adorno zufolge ist das verleugnete Nichtidentische den Menschen durch geistige Erfahrung zugänglich. So schreibt er, dass geistige Erfahrung diejenige Verhaltensweise sei, die auf das, was dem Bann der Gesellschaft entrückt ist, Zugriff hat (Adorno 2003a: 41). Durch geistige Erfahrung erkennen Subjekte also die Wahrheit über sich: dass und inwiefern sie falsch bestimmt beziehungsweise nicht mit ihrer gesellschaftlichen Bestimmung identisch sind (Adorno 2003j: 123). Das Subjekt weiß durch geistige Erfahrung darum, dass es mehr ist als das, was im Begriff seines Ichs aufgeht. Für diese Form von Subjektivität prägte Adorno die Bezeichnung »opferlose Nichtidentität des Subjekts«, da ein solches Subjekt das ihm Nichtidentische nicht mehr opfern beziehungsweise verleugnen muss (Adorno 2003a: 277). Wie in der Einführung herausgestellt ist diese Erkenntnis der erste Schritt von Emanzipation, da sie das Gegebene nicht einfach unbewusst als richtig akzeptiert.

Auf das Nichtidentische kann Adorno zufolge nur über immanente Kritik zugegriffen werden. Somit ist geistige Erfahrung nichts anderes als immanente Kritik.

Diese Form von Kritik konfrontiert einen Begriff unmittelbar mit dem Besonderen, das mit ihm nicht gefasst werden kann – also mit dem, worin das unter den Begriff Gefasste nicht allem anderen gleicht, das ebenfalls unter den Begriff gefasst ist. Um das oben verwendete Beispiel noch einmal heranzuziehen: Ich vollziehe eine immanente Kritik, wenn ich den allgemeinen Begriff »Fußballfan« mit meiner eigenen ganz besonderen Art, Fußballfan zu sein, konfrontiere. Anders formuliert: Es wird das Scheitern des Begriffs in seinem Anspruch, das unter ihm Gefasste korrekt und vollständig darzustellen, nachvollzogen. Ziel immanenter Kritik kann es dabei nicht sein, diesen Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu harmonisieren, indem ein neuer Begriff gewonnen wird, der das dann vormals Nichtidentische mit einschließt. Denn wie bereits beschrieben, ist begriffliche Identifikation grundsätzlich nicht dazu geeignet, die spezifische Besonderheit eines Gegenstands zu fassen, sondern immer nur die Aspekte, in denen ein Gegenstand anderen gleicht. Daher würde ein neuer Begriff auch immer ein neues Nichtidentisches mit hervorbringen (Adorno 2003d: 27; 2003a: 24, 48).

Immanente Kritik ist deswegen vielmehr die genaue Umkehrung von begrifflicher Identifikation. Statt Gegenstände gewaltsam unter Begriffe zu fassen, versucht sie den Gegenstand mit den Begriffen zu umspielen und sich ihnen anzuschmiegen. Dieses Vorgehen ist von der Art, auf die wir sonst denken, radikal verschieden. Üblicherweise heißt Denken, Urteile zu fällen, in denen festgehalten wird, dass ein konkreter Gegenstand unter eine Kategorie fällt: ›Der Apfel ist grün.‹ In immanenter Kritik geht es hingegen darum, sich ausgehend von diesem Urteil von der spezifischen Besonderheit des Grüns des Apfels überwältigen zu lassen und so die Spannung zwischen dem Besonderem und der begrifflichen Allgemeinheit, die dieses Besondere verleugnet, zu erkennen. Da die Art, auf die wir sonst denken und erkennen, von immanenter Kritik so verschieden ist, reserviert Adorno für letztere die Bezeichnung »Erfahrung« und hält fest: »Eigentlich denkt der Denkende [derjenige, der immanent kritisiert; Anm. d. Verf.] gar nicht, sondern macht sich zum Schauplatz geistiger Erfahrung« (Adorno 2003g: 21).

5. Überwindung von Zwängen im Kapitalismus durch geistige Erfahrung

Im Folgenden werde ich in zwei Punkten knapp herausstellen, warum es für Subjekte in kapitalistischen Gesellschaften besonders schwierig ist, ihre eigene Bestimmung immanent zu kritisieren beziehungsweise geistige Erfahrungen vom Nichtidentischen zu machen. Erstens sind kapitalistisch verfasste Gesellschaften darauf angewiesen, dass Subjekte mit ihrer jeweiligen Rolle identisch und somit miteinander austauschbar sind. Denn nur so kann auch die Arbeitskraft dieser Subjekte als quantifizierbare Ware getauscht werden. Daher drängt der gesellschaftliche

Zwang die Subjekte immer wieder in die Identität mit ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Rolle zurück. Somit kann gesellschaftlicher Zwang nur wirklich überwunden werden, wenn die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht länger kapitalistisch strukturiert sind. Um gesellschaftlichen Zwang zu überwinden, muss also auf einer fundamentalen Ebene verändernd in die gesellschaftlichen Verhältnisse eingegriffen werden (Adorno 2003f: 778).

Zu solchen verändernden Eingriffen sind Adorno zufolge nur Subjekte in der Lage, die um die Falschheit ihrer gesellschaftlichen Bestimmung wissen; also Subjekte, die die Falschheit ihrer gesellschaftlichen Bestimmung über immanente Kritik erfahren haben. Dies leitet direkt über zum zweiten Punkt, der die Überwindung der kapitalistischen Verhältnisse erschwert: Die Konkurrenz zwischen den einzelnen Kapitalist*innen erfordert, dass die Produktivität der Produktion immer weiter gesteigert wird. Neben technischen Innovationen ist dies vor allem dadurch zu realisieren, dass die Arbeiter*innen immer mehr mit ihrer gesellschaftlichen Rolle konform gehen, sich dieser also immer mehr anpassen. Je mehr sich die Arbeiter*innen mit ihrer gesellschaftlichen Rolle identifizieren, desto weniger werden sie den mit ihrer Rolle einhergehenden Anforderungen mit Streiks oder anderem widerständigem Verhalten begegnen. Dadurch wird ihnen die Gesellschaft so sehr eingeschrieben, dass sie real immer mehr auf ihre Rolle reduziert werden: »Das allherrschende Identitätsprinzip, die abstrakte Vergleichbarkeit ihrer [der Menschen; Anm. d. Verf.] gesellschaftlichen Arbeit, treibt sie bis zur Auslöschung ihrer Identität.« (Adorno 2003b: 13) Wer ganz nach den Maßgaben der Gesellschaft modelliert ist, kann seiner*ihrer gesellschaftlichen Bestimmung nichts mehr entgegensetzen; kann nicht mehr nachvollziehen, wo er*sie eigentlich anders und mehr sein könnte als seine*ihre Rolle. Die Spannung zwischen Individuum und Gesellschaft verschwindet, da alles Individuelle durch Angleichung vernichtet wird. Dadurch ist es den Menschen schließlich nicht mehr möglich, emanzipierende Erfahrungen zu machen. Die Erfahrung selbst verarmt, da das Nichtidentische, das zur Emanzipation erfahren werden müsste, zerstört wurde (Adorno 2003a: 18). Konkret heißt dies, dass die Menschen gar kein selbstständiges Ich mehr ausbilden. So hören sie auf, Instanzen relativer Autonomie zu sein, und unterstellen sich unmittelbar dem Diktat und den Befehlen der Verhältnisse (Horkheimer/Adorno 1988: 212f.).

Werden die beiden Punkte zusammen genommen, zeigt sich ein düsteres Bild:

> »Der Zirkel schließt sich. Es bedürfte der lebendigen Menschen, um die verhärteten Zustände zu verändern, aber diese haben sich so tief in die lebendigen Menschen hinein, auf Kosten ihres Lebens und ihrer Individuation, fortgesetzt, daß sie jener Spontaneität kaum mehr fähig scheinen, von der alles abhinge.« (Adorno 2003b: 18)

6. Die Rolle von Universitäten in der Emanzipation von gesellschaftlichen Zwängen

Über das im letzten Kapitel skizzierte Bild vom Zirkel der Emanzipation kann im Folgenden nun aufgezeigt werden, weshalb es Universitäten für die Emanzipation von gesellschaftlichen Zwängen bedarf. Dem gerade zitierten Zirkel, dass Emanzipation bereits Emanzipation voraussetzt, kann nur entgangen werden, wenn es noch Menschen gibt, die nicht völlig nach den Anforderungen der Gesellschaft modelliert sind, die noch zu eigenständigen Handlungen fähige Subjekte sind. Solche Menschen wären noch zu emanzipativer Erfahrung fähig (Adorno 2003a: 51f.). Dafür muss es aber Räume in der Gesellschaft geben, die nicht gänzlich nach der alles Besondere vernichtenden Logik des Kapitals strukturiert sind. Menschen, die in solchen Räumen verortet sind, haben das Privileg, in manchen Momenten nicht nur das sein zu müssen, was die Gesellschaft von ihnen verlangt. Entsprechend können sie die Falschheit ihrer gesellschaftlichen Bestimmung erfahren und so die Gesellschaft und den Druck zum Konformismus reflektieren. Für die Emanzipation von gesellschaftlichem Zwang braucht es also Räume, in denen Erfahrungen gemacht werden können. Kurzum: Es bedarf Erfahrungsräume.

Genau auf dieser Einsicht basierte auch Adornos harsche Kritik an der 68er-Bewegung. Ihm zufolge gilt, dass die Aktionen der 68er nicht nur wirkungslos sind – »gegen die, welche die Bombe verwalten, sind Barrikaden lächerlich« (Adorno 2003f: 771) –, sondern dass die studentischen Proteste letzten Endes die Universität als Erfahrungsraum zerstören würden. Laut Adorno setzten die Aktionen der 68er-Bewegung strukturell voraus, dass die Aktivist*innen genau wussten, wer auf der richtigen und wer auf der falschen Seite stehe. Nur so konnten sich die Aktivist*innen zu schlagkräftigen Kollektiven zusammenfinden. Damit fixierten sie jedoch sowohl sich selbst als auch ihre Gegner*innen in ihren gesellschaftlichen Rollen und wurden blind dafür, inwiefern sie selbst oder auch ihre Gegner*innen nicht mit diesen übereinstimmten. Dadurch nahmen sie sich die Möglichkeit zu emanzipativer Erfahrung (ebd.: 763, 770f., 778).

Ob die Aktionen der Aktivist*innen wirklich in dem Maße Identifikation mit bestimmten Rollen erforderten und ob diese Aktionen wirklich wirkmächtig genug waren, um die Universitäten nebenbei und ungewollt so zu verändern, ist nicht Gegenstand dieses Beitrags. Wichtig ist an dieser Stelle nur, dass die Universität Adorno zufolge ein Ort gewesen ist, an dem emanzipative Erfahrungen gemacht werden konnten; ein Ort also, an dem die gesellschaftlichen Zwänge der kapitalistischen Integration nicht ganz so unmittelbar wirkten, dass die Menschen dort vollständig mit seiner*ihrer gesellschaftlichen Rolle konform gehen müssen. Universitäten waren zu Adornos Zeiten zumindest bisweilen noch Räume, in denen nicht jede Forschung, jedes Seminar und allgemeiner jedes Tun auf ihren jeweiligen Nutzen hin beurteilt wurde. Entsprechend musste man nicht immer zu einfachen und klaren

Urteilen kommen, in denen ein Gegenstand mit einem Begriff identifiziert wurde. Stattdessen konnte man mit den Begriffen herumspielen und so zu Erkenntnissen kommen, die nicht in der üblichen Form verfasst, sondern geistige Erfahrungen waren. Diese hatten zwar keinen unmittelbaren praktischen Nutzen, aber sie wiesen auf einer viel tieferliegenden Ebene auf die Falschheit der gegenwärtigen Gesellschaft hin als jedes einfache identifizierende Urteil es könnte. Sie zeigten den Subjekten die falsche Form ihres Denkens, ja ihres Seins auf. Dies galt sicherlich in unterschiedlichen Fächern und für unterschiedliche Personengruppen wie Studierende, Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen und Professor*innen in unterschiedlichem Maße. Nichtsdestoweniger war die Universität als Ort insgesamt damals bedeutend weniger nach Prinzipen der Beschäftigungsfähigkeit und Marktwirtschaftlichkeit strukturiert, sodass Forschung und Studium noch häufiger zum Selbstzweck betrieben wurden. Nur in einem solchen Umfeld ist es möglich, über Erfahrung Erkenntnisse über sich und andere zu gewinnen, die radikal und tiefgehend genug sind, um die falsche Gesellschaft wirklich zu überwinden.

7. Universität nach Bologna als Ort, an dem keine Erfahrungen mehr möglich sind

Im Folgenden zeige ich zum Abschluss dieses Beitrags anhand von drei exemplarischen Punkten, inwiefern der Wandel des Universitätssystems seit Adornos Zeiten – nicht zuletzt aufgrund der Bologna-Reform und tendenziell unabhängig von der 68er-Bewegung – dazu geführt hat, dass Universitäten keine Erfahrungsräume mehr sein können.

Zuerst einmal ganz allgemein: Je mehr die Universitäten unmittelbar in die Logik kapitalistischer Verwertbarkeit integriert werden, desto weniger Erfahrungsräume bieten sie. Bereits in der ursprünglichen Bologna-Erklärung wurde Beschäftigungsfähigkeit als Ziel des Studiums hervorgehoben (Bologna-Erklärung 1999: 4f., Schubarth 2015: 24). Als Ergebnis davon sind Universitäten heute in erster Linie als Ausbildungsstätten zu verstehen. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass Praktika, Jobmessen und anderen anwendungsbezogenen Angeboten eine zunehmende Bedeutung im Studium zukommt. Damit dienen Universitäten unmittelbar der Vorbereitung auf eine bestimmte Rolle, die die Studierenden später im kapitalistischen Produktionsprozess einnehmen werden. Somit sind Universitäten heute explizit darauf ausgerichtet, keinen Schutz vor dem übermächtigen Andrängen der gesellschaftlichen Zwänge zu bieten, sondern – ganz im Gegenteil – darauf, die Studierenden nach den Anforderungen der kapitalistischen Produktion zu formen.

Dass die Studierenden unmittelbar auf ihre marktwirtschaftlichen Rollen vorbereitet werden, zeigt sich auch immer deutlicher an der Form des Studiums. Dies ist der zweite der exemplarischen Punkte, auf die ich hinweisen möchte. Der kon-

krete Lerninhalt von Seminaren und Vorlesungen verliert seine Relevanz, da sich die Bedeutung von Lehrveranstaltungen heute fast allein daran misst, wie viele Credit Points (CP) für sie veranschlagt werden. Ein CP entspricht der Norm nach dabei einem Arbeitsaufwand von 30 Stunden. Somit bemisst sich der Wert einer Lehrveranstaltung nach der Zeit, die aufgewendet werden muss, um sie zu absolvieren. Dieser Mechanismus ist der Art, wie der Tauschwert von Waren zustande kommt, erschreckend ähnlich. Gemäß der klassischen Ökonomie gilt, dass der Tauschwert einer Ware der gesellschaftlich notwendigen Arbeitszeit entspricht, die nötig ist, um die entsprechende Ware zu produzieren (Heinrich 2021: 40f.). Diese Ähnlichkeit führt vor Augen, wie sehr Lehrveranstaltungen bereits selbst zu Waren geworden sind, für die in erster Linie der quantifizierbare Tauschwert und nicht die besondere Qualität ihres Gebrauchswerts von Bedeutung sind. So wird die kapitalistische Logik, die alles Besondere auf die quantifizierbaren Größen der herrschenden Allgemeinheit – wie in Kapitel 2 eingeführt – reduziert, dem Studium unmittelbar eingeschrieben.

Mein dritter Punkt ist, dass die Bologna-Reform auch abseits der unmittelbaren Integration der Universität ins Kapitalverhältnis dazu beigetragen hat, dass Universitäten keine Erfahrungsräume mehr sein können. Denn solange der Kapitalismus fortbesteht, muss jede*r, der*die sich anders begreift als von seiner*ihrer gesellschaftlichen Rolle vorgeschrieben, in der ständigen Angst leben, dafür sanktioniert zu werden. Menschen, die emanzipative Erfahrungen machen, setzen sich immer der Gefahr aus, gewaltvoll in ihre gesellschaftliche Rolle zurückgedrängt zu werden. Damit Erfahrung aber tatsächlich emanzipativ sein kann, darf sie nicht direkt durch Gewalt von außen zunichte gemacht werden. Daher muss in Erfahrungsräumen sichergestellt sein, dass Anderssein nicht unmittelbar mit Gewalt bestraft wird. Mit dem Wandel von Universitäten hin zu reinen Ausbildungsstätten geht aber auch einher, dass sich die Universitäten insofern politisch neutral geben müssen, als sie keine Kritik an gewaltvollen Ideologien und Praxen mehr üben können. Aus Sicht einer Ausbildungsstätte muss es egal sein, ob die Studierenden links, liberal, konservativ oder eben auch faschistisch sind. Wichtig ist nur, dass alle für den Arbeitsmarkt ausgebildet werden. Damit ist nicht gesagt, dass Universitäten insbesondere in ihrem öffentlichen Auftreten früher einmal wesentlich politischer waren, sondern nur, dass sie es hätten sein können. Genau vor dem Hintergrund dieses Neutralitätsgebots unternahm beispielsweise die Goethe-Universität in Frankfurt a.M. 2021 nichts gegen die Immatrikulation des Rechtsextremisten Franco A. (Kracher 2021). Die Präsenz von Rechtsextremist*innen auf dem Campus führt aber unter anderem dazu, dass trans* Personen dort den Widerspruch zwischen ihrer tatsächlichen geschlechtlichen Identität und deren gesellschaftlicher Bestimmung nicht nachvollziehen können, ohne befürchten zu müssen, Opfer von Gewalt zu werden.

Adorno hoffte zu seiner Zeit, dass die Universität von der nahezu vollständigen Integration ins Kapitalverhältnis und den damit einhergehenden gesellschaftlichen Zwängen verschont bliebe (Adorno 2003f: 776f.). Dann hätte die Universität

ein Raum sein können, in dem man emanzipative Erfahrungen machen kann. Solche Erfahrungen würden es ermöglichen, zu erkennen, inwiefern man von den gesellschaftlichen Verhältnissen falsch bestimmt wird. Sie sind die notwendige Vorbedingung, um über den von diesen gesellschaftlichen Verhältnissen ausgehenden Zwang hinauszugehen. Doch die Universität heute kann die Hoffnungen nicht mehr erfüllen, die Adorno vor 55 Jahren noch in sie gesetzt hat. Da die durch die Bologna-Reform geprägte Universität emanzipative Erfahrungen heute nur noch in zu vernachlässigendem Maße zulässt, ist sie kein Ort mehr, an dem angefangen werden kann, über die gesellschaftlichen Zwangsverhältnisse hinauszugehen. Die Universität heute unterdrückt die Möglichkeit emanzipativer Erfahrungen – und hat großen Erfolg dabei.

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W. (2003): »Gesammelte Schriften in 20 Bänden«, hg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (2003a [1966]): »Negative Dialektik«, in: Gesammelte Schriften, Band 6, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7–412.

Adorno, Theodor W. (2003b [1965]): »Gesellschaft«, in: Gesammelte Schriften, Band 8, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9–19.

Adorno, Theodor W. (2003c [1959]): »Theorie der Halbbildung«, in: Gesammelte Schriften, Band 8, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 93–121.

Adorno, Theodor W. (2003d [1951]): »Kulturkritik und Gesellschaft«, in: Gesammelte Schriften, Band 10.1, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11–30.

Adorno, Theodor W. (2003e [1969]): »Zu Subjekt und Objekt«, in: Gesammelte Schriften, Band 10.2, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 741–758.

Adorno, Theodor W. (2003f [1969]): »Marginalien zu Theorie und Praxis«, in: Gesammelte Schriften, Band 10.2, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 759–782.

Adorno, Theodor W. (2003g [1958]): »Der Essay als Form«, in: Gesammelte Schriften, Band 11, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9–33.

Adorno, Theodor W. (2003h [1969]): »Kritische Theorie und Protestbewegung. Ein Interview mit der ›Süddeutschen Zeitung‹«, in: Gesammelte Schriften, Band 20.1, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 398–401.

Adorno, Theodor W. (2003i [1969]): »›Keine Angst vor dem Elfenbeinturm‹. Ein ›Spiegel‹-Gespräch«, in: Gesammelte Schriften, Band 20.1, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 402–409.

Adorno, Theodor W. (2003j): »Vorlesung über Negative Dialektik. Fragmente zur Vorlesung 1965/66 (= Nachgelassene Schriften, Abteilung IV, Band 16)«, hg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (2016): »Philosophische Terminologie I und II (= Nachgelassene Schriften, Abteilung IV, Band 9)«, hg. v. Henri Lonitz. Berlin: Suhrkamp.

Bologna-Erklärung (1999): »Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999«, online unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bologna_1999.pdf, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.

Heinrich, Michael (2021 [2004]): »Kritik der politischen Ökonomie«, Stuttgart: Schmetterling.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1988 [1944/47]): »Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente«, Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Kracher, Veronika (2021): »Mit einem mutmaßlichen Rechtsterroristen an der Uni Frankfurt«, in: Belltower.News, 02.08.2021, online unter: https://www.belltower.news/franco-a-mit-einem-mutmasslichen-rechtsterroristen-an-der-uni-frankfurt-119397, zuletzt aufgerufen am 10.03.2024.

Rohde-Dachser, Christa (2013): »Das Ich und das Es (1923)«, in: Lohmann, Hans-Martin/Pfeiffer, Joachim (Hg.), Freud-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Stuttgart: Metzler, S. 121–123.

Schubarth, Wilfried (2015): »Beschäftigungsfähigkeit als Bildungsziel an Hochschulen«, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 65, S. 23–30.

Emanzipation in der deutschen Universität nach der Bologna-Reform

Eine Analyse der Verbindung von neuhumanistischer und neoliberaler Rationalität

Fabian Reinold

Die Neoliberalisierung europäischer Universitäten gilt als zentrale Konsequenz der Bologna-Reform. Was von den neoliberalen Marktprinzipien verdrängt zu werden scheint, ist das neuhumanistische Bildungsideal – typischerweise wird der Bruch von Humanismus zu Neuhumanismus ab Wilhelm von Humboldt, also nach Immanuel Kant angesetzt.[1] Dieses Ideal hat, auch wenn es nie in Gänze realisiert wurde, den Erfolg der deutschen Universitäten maßgeblich geprägt. Zentral für dieses in Gefahr geratene Ideal sind Kants Begriff der Aufklärung und Humboldts Entwurf der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin.[2] Beide Denker werden auch aktuell im deutschen Diskurs wieder vermehrt aufgegriffen, um progressive Universitätsreformen zu konzipieren (Pechar 2012: 613ff.).

Aber kann der Humanismus Kants und Humboldts von sich aus als Gegenbild oder Barriere für die Neoliberalisierung der Universität fungieren? Durch eine innere Analyse zentraler Kategorien und Wirkmechanismen des Neuhumanismus und des Neoliberalismus werde ich in diesem Text argumentieren, dass es Überschneidungen zwischen Neuhumanismus und Neoliberalismus gibt. Dazu stelle ich erst die Kernpunkte des Bildungsideals nach Kant und Humboldt dar, um deutlich zu machen, dass beide Theoretiker Interpretationsspielräume für die konkrete Ausgestaltung des Universitätswesens lassen.

---

1 Da sich die hier betrachteten Universitätsreformen vor allem auf den Neuhumanismus berufen, verwende ich den Begriff des Neuhumanismus im Folgenden durchgehend. Der Neuhumanismus stützt sich – wie die Bildungsreformen, die er vorschlägt – auf Kants Ideen und versucht, ihnen neue Geltung zu verschaffen. Insofern schreibe ich über einen neuhumanistischen Blick auf Kant, also über das, was sich der Neuhumanismus von seinem Denken angeeignet hat, und schreibe deshalb nicht wechselnd über Kant und den Humanismus sowie über Humboldt und den Neuhumanismus.

2 Die Universität wurde 1810 unter diesem Titel gegründet und mehrfach umbenannt. Seit 1949 trägt sie zu seinen Ehren den Namen Humboldt-Universität zu Berlin (Hansen 2009: 32).

So verbanden sich die neuhumanistischen Ideale mal mit konservativen, mal links-progressiven Bestrebungen und fanden auch an neoliberalen Reformvorschlägen Anschluss (Paletschek 2002). Um das zu verdeutlichen, skizziere ich zuerst den Weg der deutschen Universität von den Ideen Humboldts und Kants bis zur Bologna-Reform. Danach führe ich eine Arbeitsdefinition für Neoliberalismus ein, um darauf aufbauend die Neoliberalisierung der Universität nach der Bologna-Reform zu analysieren. Dabei arbeite ich die Unterschiede und Überschneidungen zwischen neuhumanistischer und neoliberaler Universitätskonzeption heraus, um abschließend für mehr kollektive Mitbestimmung als Möglichkeit für Studierende und Forschende an Universitäten zu plädieren, sich gegen diese Neoliberalisierung einzusetzen.

Von der neuhumanistischen Universität und ihrem Weg in die Moderne

Mit seiner 1809/1810 verfassten Schrift »Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin« umriss der preußische Kulturwissenschaftler und Staatsbeamte Wilhelm von Humboldt mehrere grundlegende Prinzipien zur Gestaltung und Funktionsweise von Universitäten (Humboldt 1960). Allem voran stand die reine Idee der Wissenschaft sowie die Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre. Forschung und Lehre würden laut Humboldt aus einer engen Verknüpfung Vorteile ziehen, weil so die Studierenden das wissenschaftliche Arbeiten bestmöglich lernen würden. Die Forschenden würden durch den Kontakt mit den Studierenden bei der Lehre von neuen inhaltlichen Impulsen und frischer Begeisterung profitieren, was sie dazu bewegen solle, auch jenseits ihres eng umrissenen Forschungsbereichs zu denken, um das primäre Ziel der Universität zu realisieren: das lebhafte Verfolgen »der reinen Idee der Wissenschaft« (ebd.: 193). Wissenschaft solle als Selbstzweck verfolgt werden (ebd.: 195). Deshalb warnt Humboldt davor, die Tätigkeit der Universität an äußeren Zwecken – wie zum Beispiel Wünsche der Privatwirtschaft nach Innovationen – auszurichten, da ein freies wissenschaftliches Arbeiten als Selbstzweck am besten dazu in der Lage sei, Wissen hervorzubringen (ebd.: 196f.). Dementsprechend solle auch der Staat die benötigten Mittel für die universitäre Forschung bereitstellen, ohne aber auf ihren genauen Einsatz Einfluss zu nehmen.

Insbesondere betont Humboldt, dass der Staat die Universitäten nicht wie Schulen behandeln dürfe, die die Schüler*innen als passive Empfänger*innen der autoritär vermittelten Lehre ansehen (ebd.: 194). Die Studierenden dagegen würden neben dem Lernen der wissenschaftlichen Methoden auch eine Bildung des Charakters erhalten, um gute und kritische Forschende zu werden. Hier war Humboldt stark vom bedeutenden deutschen Philosophen Immanuel Kant geprägt, der in seinem Werk »Was ist Aufklärung?« schreibt:

> »*Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten 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.« (Kant 1999: 20; Herv. i. O.)

Bildung hieße in diesem Zusammenhang für Kant wie für Humboldt, eine in erster Linie individuelle Anstrengung zu unternehmen, um ein authentisches Selbst zu entfalten (Menze 1976: 155, 157; Hufnagel 1985: 50). Dazu sei es notwendig, sich dauerhaft selbst zu disziplinieren, um nicht in Müßiggang zu verfallen (ebd.). Auch sind Studierende wie Lehrende angehalten, stetig weiter zu forschen, anstatt sich nach einem Universitätsabschluss in die Berufspraxis zu begeben und dem Wissenschaftsbetrieb verloren zu gehen (Humboldt 1960: 198). Zuletzt fordert die neuhumanistische Universitätskonzeption eine Vorherrschaft der Philosophischen Fakultät, die als übergreifende Ordnungsmacht aus den nebeneinander existierenden Einzelfächern eine organische Einheit entstehen ließe (Kant 2005: 27f.).

Ein Trend des Weges der deutschen Universität in die Moderne war ihre Öffnung für quantitativ immer mehr Studierende. So verdoppelten sich bereits zwischen 1910 und 1930 die Studierendenzahlen, 70 Prozent kamen aus mittleren Schichten und etwa 20 Prozent der Eingeschriebenen waren Frauen (Titze 1990: 229ff.). Gleichzeitig wuchsen die sozialen und ökonomischen Ansprüche an die Universität, deren Absolvent*innen immer wichtiger für die moderne Gesellschaft, insbesondere für die Wirtschaft, wurden. Der Bedarf nach spezialisierten Fachkräften stieg stetig an. Vor dem Hintergrund des an Humboldt angelehnten Universitätssystems spielte die Frage, wie die universitäre Lehre sich an die wachsende Masse an Studierenden anpassen könne, im bildungspolitischen Diskurs der Bundesrepublik Deutschland (BRD) seit den 1960er Jahren eine zunehmend wichtige Rolle (Hohendahl 2011: 166). 1965 empfahl der Wissenschaftsrat[3] etwa eine Abkehr von der strikten Einheit von Forschung und Lehre sowie von dem zu Beginn thematisch breit und theorielastig angelegten Studium zugunsten eines gerafften und fokussierten Lehrplans, der durch speziell zu diesem Zweck eingestellte Lehrkräfte vermittelt werden sollte (Wissenschaftsrat 1965: 81ff.).

3 Der Wissenschaftsrat ist ein wissenschafts- und bildungspolitisches Beratungsgremium für Bund und Länder in Deutschland. Er wurde 1957 gegründet und kümmert sich neben der im Text erwähnten Diskussion größerer Reformvorschläge auch um Akkreditierungen von privaten Hochschulen und die sogenannte wettbewerbliche Begutachtung von Universitätsinvestitionen (Wissenschaftsrat 2023).

Diese Vorschläge kamen aus dem links-liberalen Lager, etwa vom Soziologen und Politiker Ralf Dahrendorf.[4] Humboldts Ideen sah er als Relikte eines elitären und selbstbezogenen Universitätsverständnisses an. Dahrendorf sah neben der schichtübergreifenden Öffnung der Universität noch einen weiteren Vorteil in seinen Reformvorschlägen, der gerade für den Staat attraktiv sei: Sein Vorschlag würde bedeutend weniger kosten als eine Ausdehnung der Lehrkapazitäten nach dem Humboldt'schen Modell. Damit zeichneten sich bereits mehrere Elemente ab, die kennzeichnend für die Neoliberalisierung der Universitäten werden sollten (Hohendahl 2011: 167ff.).[5]

Was ist Neoliberalismus?

Der Beginn neoliberalen Denkens entsprang einem zentralen Problem, das seine geistigen Gründerväter[6] sahen: der Krise des sogenannten Laissez-faire-Liberalismus.[7] Diese im 19. Jahrhundert vorherrschende Spielart des Liberalismus hatte als oberstes Prinzip die Nicht-Einmischung des Staats in die Wirtschaft und in die Privatsphäre der Bürger*innen. Aus wirtschaftstheoretischer und ideologischer Sicht geriet er jedoch während der Weltkriegsjahre ins Wanken. Die *Neo*liberalen betrachteten sich als Erneuerer des Liberalismus und versuchten, den alten liberalen Idealen in einer veränderten Moderne wieder Geltung zu verschaffen.

Zunächst betrachte ich die wirtschaftstheoretischen Erschütterungen: Dem Prinzip der Nicht-Einmischung des Staats nach funktioniere die Wirtschaft am besten, wenn der Staat sich aus ökonomischen Belangen heraushalte. Jedoch zeigte der Erste Weltkrieg, »dass Ökonomien in recht weitreichendem Maße auf der Grundlage von zentralisierter Planung funktionieren konnten, ohne zu kollabieren« (Biebricher 2021: 26). Zusätzlich demonstrierte die Weltwirtschaftskrise nach 1929, dass die Märkte sich – entgegen der Annahme liberaler Ökonomen – nicht selbst zu einem optimalen Zustand hin regulierten. Dies war ein wichtiger Stützpfeiler des liberalen Arguments für eine staatliche Nicht-Einmischung (ebd.: 27). Selbst die liberalen Theoretiker dieser Zeit mussten anerkennen, dass die Märkte auch selbstzerstörerische Tendenzen innehaben, da es etwa für Akteur*innen von Vorteil sein kann, Marktmacht bis zu Monopolstellungen zu aggregieren und dadurch Konkurrenz auszuhebeln, die bereits seit früheren liberalen Denkern wie Adam

4 Dahrendorfs Reformvorschläge waren durchaus umstritten und standen unter weitreichender Kritik, etwa von Repräsentant*innen der Studierendenschaft oder dem Philosophen und Soziologen Jürgen Habermas. Für eine genauere Rekonstruktion der Kritik siehe Hohendahl 2011: 170ff.

5 Für einen tieferen Einblick in Dahrendorfs Reformvorschläge siehe Dahrendorf 1967.

6 Es handelt sich hier in der Tat nur um Männer.

7 Französisch für »lassen sie machen«.

Smith oder David Ricardo als Garant eines funktionierenden Marktes angesehen wurde. Daraus erwuchs der Kern neoliberaler Überzeugungen: Ein funktionierender freier Markt benötige einen regulativen Rahmen, der seine Freiheit dauerhaft vor wettbewerbszersetzendem Handeln schützt. Infolgedessen bestünde die neue »Hauptaufgabe des Staates […] in der autoritativen und unparteilichen Durchsetzung der Spielregeln« (ebd.: 55).

Aus ideologischer Sicht fühlten sich die frühen Neoliberalen seit den 1930er Jahren durch den deutschen Nationalsozialismus, europäischen Faschismus und vor allem durch den sowjetischen Kommunismus bedroht. Es erschien ihnen, als wäre »der Liberalismus in Europa dem Tode geweiht.« (Hobsbawm 1987: 333) Als Reaktion auf den breiten Zuspruch, den illiberale Regierungsformen zeitweise erfuhren, entwickelte sich unter Neoliberalen eine Ablehnung von kollektiver politischer Mitbestimmung.[8] Die Neoliberalen vertraten die Ansicht, dass die Individuen größtmögliche Freiheit in ihren Überzeugungen und Entscheidungen genießen sollten und dies am besten auf dem freien Markt realisierbar sei. Dort stehe jede*r für sich selbst ein und könne frei, das heißt, unabhängig von anderen Personen, Entscheidungen treffen. Über Gewinn oder Verlust richte nicht eine staatliche Doktrin oder eine ›unvernünftige Masse‹, sondern allein eine Mischung aus Glück und Leistung (Hayek 2003: 268). Diese zeige sich in den Fähigkeiten der Menschen, die sogenannten Signale des Marktes – Preise, Anforderungen an die gerade benötigte Arbeit, Angebot und Nachfrage – zu deuten und Gewinn daraus zu schlagen (ebd.). Damit die angebots- und nachfrageseitigen Anpassungen vorgenommen würden, die die Marktsituation erfordere, war es für viele Neoliberale wichtig, dass die Marktteilnehmer*innen direkt mit diesen Zeichen und dem Druck, auf sie zu reagieren, konfrontiert werden. Deshalb wurden soziale Sicherungssysteme – wie zum Beispiel Gelder für arbeitslose Menschen, Mindestlöhne oder ein staatlicher Kündigungsschutz –, die negative wirtschaftliche Entwicklungen abfedern, im Neoliberalismus abgelehnt. Weiterhin seien laut den Neoliberalen auf einem Markt mit gleichen Startchancen für alle nur individuelle Leistungsunterschiede[9] verantwortlich für die sozio-ökonomischen Ungleichheiten. Ein System, das Verteilungsgerechtigkeit so definiert, dass alle das bekommen, was sie verdienen, heißt Meritokratie.[10] Auch wenn es sich dabei um ein idealisiertes Konzept handelt, orientierte sich der Neoliberalismus häufig daran. Möchte ein Staat nun möglichst viele Bereiche des privaten und öffentlichen Lebens seiner Bürger*innen mit größtmöglicher Freiheit

8 Paradigmatisch für diese Haltung ist der Nationalökonom und Mitbegründer des Neoliberalismus Friedrich August von Hayek mit seinem 1945 erschienenen Buch »Der Weg zur Knechtschaft«.

9 Der kluge Umgang mit (Un-)Glück und Zufall können dabei ebenfalls als Leistung angesehen werden.

10 Von lateinisch *meritum*, »Verdienst«, und griechisch *kratein*, »herrschen«.

gestalten, empfiehlt sich der neoliberalen Logik nach, all diese Bereiche meritokratisch und marktförmig zu organisieren.

Wie sehen die Konsequenzen dieser Form des Neoliberalismus für die einzelnen Menschen aus? Aus dem Leben in marktförmig organisierten Verhältnissen und dem Fehlen von sozialen Sicherungssystemen folgt, dass Individuen in vielen Notlagen auf sich selbst zurückgeworfen sind. Aus den Implikationen der Meritokratie folgt ein vernichtendes Fazit: Wer scheitert, ist selbst schuld! Die Soziologin Meg Luxton prägte für dieses Phänomen den Begriff der »Responsibilisierung [Übers. d. Verf.]«[11] (Luxton 2010: 180). Diese bezeichnet den Prozess, durch den Individuen für ihre Entscheidungen und Handlungen verantwortlich gemacht werden und eben nicht die Verhältnisse, unter denen die Menschen handeln (ebd.). Wollen die Individuen im Neoliberalismus bestehen, so müssten sie laut dem Soziologen Ulrich Bröckling zu Unternehmer*innen ihres eigenen Selbst werden (Bröckling 2002: 177). Sie werden zwar nicht direkt vom Staat zu Handlungen gezwungen, aber trotzdem erfahren sie starken ökonomischen Druck, sich marktkonform zu verhalten, wenn sie nicht verarmen wollen. Durch das meritokratische Narrativ und die Responsibilisierung wird den Akteur*innen auferlegt, diesen Druck zu internalisieren und sich selbst zu Marktkonformität zu disziplinieren.

Neuhumanismus und Neoliberalismus – eine verhängnisvolle Verbindung

Die Organisation verschiedenster sozialer Sphären nach Marktlogiken zeigt sich auch in den Universitäten nach der Bologna-Reform. Ich werde im Folgenden genauer untersuchen, wo das neuhumanistische Universitätsverständnis Anknüpfungspunkte sowie Barrieren für neoliberale Einflüsse bereithält. Anknüpfend an den Soziologen Max Weber betrachte ich ihre vorherrschende Rationalität, also die vernunftgemäßen Zweck-Mittel-Beziehungen, sowie ihre Begründungen, die in Diskursen um Universitätsreformen eine Rolle spielen (Weber 1976: 11ff.). Dieses Vorgehen erlaubt tiefere Einblicke in die Praxis an Universitäten und ihre Rechtfertigung. Meine Betrachtungen richte ich in Anlehnung an das zentrale Begriffspaar in Humboldts Universitätsentwurf zuerst auf die Forschung und dann auf die Lehre. Ich unterziehe vor allem das neuhumanistische Bildungsideal einer genaueren Untersuchung in Bezug auf seine legitimitätsstiftende Kraft für den Neoliberalismus.

So stelle ich zuerst die Frage: Wie unterscheidet sich das Verständnis von Forschung in der neuhumanistischen und neoliberalen Rationalität? Während Humboldt ein großer Verfechter der Wissenschaft als Selbstzweck mit einem besonde-

11 »responsibilization«

ren Augenmerk auf Grundlagenforschung[12] war, ist unter der neoliberalen Rationalität vor allem die effiziente und wettbewerbsorientierte Verwertbarkeit des Wissens auf Märkten entscheidend. Der Grund für diese Setzung Humboldts war es, dass er Wissenschaft nicht als ein vereinzeltes Problem sah, das gelöst und damit fertiggestellt werden kann (Bathi 1987: 452). Aber auch neoliberale Marktlogiken verlangen dauerhaft Innovation, um stetig neue Gewinnmöglichkeiten zu erschließen. Zumindest für die Fachbereiche an den Universitäten, die ihre Forschung gut vermarkten können, bedeutet eine neoliberale Logik demnach nicht, dass keine Grundlagenforschung mehr möglich ist. So können etwa die Naturwissenschaften sich darauf berufen, dass ihre Grundlagenforschung oftmals profitable neue Innovationsmöglichkeiten für die Industrie eröffnen. Denn auf ihren grundlegenden Erkenntnissen kann angewandte Forschung gut aufbauen, um neue Produkte zu entwickeln und sie als Waren auf dem Markt zu verkaufen. Für die Gesellschafts- und vor allem die Geisteswissenschaften sieht es dagegen deutlich schlechter aus, da ihre Forschung auf der immateriellen Ebene operiert und weniger auf kommerzielle Verwertbarkeit ausgerichtet ist. Auch die von Kant aufgeworfene Idee, die Lenkung der universitären Forschung durch die philosophische Fakultät vorzunehmen, ist mit dem neoliberalen Denken nicht zusammenzubringen. Schließlich sollen für die Neoliberalen Fragen zu grundlegenden Werturteilen wie »Was ist ein gutes Leben?« oder »Was ist Gerechtigkeit?«, um die es gerade Philosoph*innen in ihrer Arbeit gemeinhin geht, radikal individualisiert werden. Alle Personen sollen laut den Neoliberalen diese Sinnfragen selbst beantworten – und welche dieser Antworten auf kollektiver Ebene wirksam wird, solle allein über den Markt vermittelt entschieden werden.

Eine weitere Frage ist: Wie verändert sich die Sicht auf Bildung durch die Dominanz einer neoliberalen Rationalität? Das hauptsächliche Ziel von Bildung ist im Neoliberalismus die »Förderung der Beschäftigungsfähigkeit« (Europäische Kommission 2001: 11). Die Bologna-Reform kehrte dem breit angelegten Bildungsideal des Neuhumanismus den Rücken zu, indem sie individuell gestaltbare Breitenbildung gegen betriebswirtschaftliche Prinzipien der Vergleichbarkeit und der Wettbewerbsförderung tauschte (Knobloch 2013: 115ff.). Universitäten versuchen heute also, spezialisiertes Fachwissen möglichst präzise auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts zuzuschneiden und über den europäischen Bologna-Raum hinweg

12 Forschung wird in Grundlagenforschung und angewandte Forschung eingeteilt. Während Grundlagenforschung eher theoretisch und erkenntnisorientiert arbeitet, versucht die angewandte Forschung mit dem in der Grundlagenforschung gewonnenen Wissen praktische Probleme zu lösen. Dementsprechend kann die angewandte Forschung ihre Erkenntnisse direkter zu Markte tragen und ihre Lösungen für bestehende Probleme meist gewinnbringender verkaufen, als dies bei den oftmals abstrakteren Ergebnissen der Grundlagenforschung der Fall ist.

möglichst einheitlich zu vermitteln. Das geschieht etwa durch die Standardisierung von Lehrinhalten, Abschlüssen im Bachelor-Master-System sowie durch feste Modulstrukturen und durch Regelstudienzeiten. Diese Änderungen nehmen den Studierenden Flexibilität auf dem Bildungsweg.

Das führt mich zu einem Punkt, der mir besonders wichtig ist: Gerne wurde von Kritiker*innen neoliberaler Universitätsreformen das Humboldt'sche Bildungsideal herangezogen, um für weniger eng strukturierte Studienbedingungen zu argumentieren (Paletschek 2002: 203). Die Logik hinter diesem Argument ist Folgende: Im Gegensatz zum Studium nach der Bologna-Reform, das zeitlich eng begrenzt und auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt zugespitzt ist, gäbe es in einer Universität nach Humboldts Vorbild mehr Freiräume zur eigenen Entfaltung sowie weniger Leistungs- und Zeitdruck. In der Tat setzte Humboldt nicht auf starre äußere Kontrollmechanismen wie kleinteilige Leistungsnachweise oder Studienverlaufspläne. Er setzte aber sehr wohl Techniken der Selbstkontrolle bei den Studierenden voraus. Die in der Schulzeit äußerlichen Disziplinierungsmethoden sollten beim Studienbeginn bereits internalisiert sein. So baute er darauf, dass »die Schule im Fall des Gelingens den Zögling so rein hinstellt, daß er physisch, sittlich und intellektuell der Freiheit und Selbsttätigkeit überlassen werden kann und, vom Zwange entbunden, nicht zum Müßiggang« übergeht (Humboldt 1960: 197). Innerhalb einer Universität, in der alle Beteiligten diese Selbstdisziplinierung internalisiert haben und in der sie somit zu einem Selbstverständnis geworden ist, braucht es keine weiteren Kontrollmaßnahmen.

Diese Selbstdisziplinierung findet sich bei Studierenden immerzu. Ein Beispiel: Angenommen, ich verfolge als Student etwas freier mein Studium an einer nach Kant und Humboldt imaginierten neuhumanistischen Universität, indem ich etwa nur sporadisch meine Kurse besuche oder weniger Zeit in der Bibliothek verbringe als meine Kommiliton*innen. Nun greift die Selbstdisziplinierung: Ich verspüre einen inneren Druck, eine Schuld. Sollte ich nicht meine Zeit sinnvoll und produktiv nutzen, wie es die anderen auch tun? Ist es nicht das schönste Privileg, meine Zeit der Forschung zu widmen? Verrate ich meine Leidenschaft und indirekt die meiner Kommiliton*innen, wenn ich nicht das ideale Bild von Forschenden auslebe? Gehöre ich dann noch an die Universität? Da auch die anderen Studierenden bemerken müssen, dass ich nicht so häufig wie sie anwesend bin, könnten sie mich ausschließen. Darf ich noch mitreden, wenn ich bestimmte Texte nicht gelesen habe? So sollte ich mich lieber so verhalten, wie es dem geteilten Ideal entspricht? Dies ist ein mögliches Beispiel für Normen, die in die Universitätskultur und die Interaktionen zwischen Studierenden, Lehrenden und Forschenden eingeschrieben sind. In der Realität wirken diese disziplinierenden Mechanismen noch umfassender und kleinteiliger, als es das Beispiel beschreibt, und beeinflussen so das Verhalten und die Gefühle von Studierenden enorm.

Damit offenbart sich eine weitere Gemeinsamkeit zwischen neoliberaler und neuhumanistischer Rationalität: Beide teilen einen starken Fokus auf die einzelnen Individuen, nutzen ein Narrativ der Responsibilisierung. So vertraten sowohl Humboldt als auch Kant die Ansicht, es gebe ein authentisches Selbst in jedem Menschen, das durch Bildung freigelegt und entfaltet werden müsse (Menze 1976: 155, 157; Hufnagel 1988: 46f., 50). Im Prozess der Entfaltung gehe es darum, sich von hemmenden Einflüssen wie »Faulheit und Feigheit« (Kant 1999: 20) freizumachen und einen inneren Antrieb zur wissenschaftlichen Arbeit zu kultivieren (Humboldt 1960: 198). Sicher könne die äußere Struktur – etwa die einer Universität – Bildungserfolge beeinflussen, aber am Ende würden Bildungserfolge oder Misserfolge primär an der individuellen Leistung der Einzelnen hängen (Knobloch 2013: 106). So schrieb Humboldt über die Universitäten: »Einsamkeit und Freiheit [sind] die in ihrem Kreise vorwaltenden Prinzipien« (Humboldt 1960: 193). Auch wenn die Herleitung dieses individualistischen Denkens in der neoliberalen Rationalität eine andere ist, teilt sie sich mit der neuhumanistischen Rationalität die Gerechtigkeitsvorstellungen der Meritokratie:[13] Im vermeintlich neutralen Rahmen des Lehr- und Wissenschaftsbetriebs der Universitäten bekämen alle das, was sie durch ihre individuelle Leistung verdienen würden.

Dabei wird allerdings die Wirkung äußerer, systemischer Faktoren unterschlagen, die zu Erfolg und Misserfolg von Studierenden und Forschenden im Universitätsbetrieb beitragen. Indem das Bild des einsamen Genies in das neuhumanistische Universitätsideal eingeschrieben wurde, rückten »[d]ie institutionellen, finanziellen, sozialen und politischen Rahmenbedingungen des deutschen Universitätssystems […] in den Hintergrund« (Paletschek 2002: 191). Dabei sind Wesen und Bewusstsein einer Person, gerade eines Kindes und auch eines jungen Erwachsenen, immer ein Spiegel der Sozialisierung, also des Aufwachsens in einem spezifischen Umfeld (Gramsci 1999: 1530). Insbesondere äußere Faktoren wie die soziale Herkunft und der damit verknüpfte Habitus entscheiden über Bildungszugänge und -erfolge (Hartmann/Kopp 2001: 458ff.). Denn neben dem disziplinierenden Druck, sich intensiv der Bildung zu widmen, müssen Studierende es sich im wahrsten Sinne des Wortes *leisten* können, länger und fokussierter auf die eigenen Bedürfnisse und Kapazitäten zu studieren. So beschränkt die Regelstudienzeit im aktuellen deutschen Universitätssystem die Auszahlung staatlicher Zuschüsse für Studierende, was zu schichtspezifischen Ungleichbelastungen führt (Bargel/Bargel 2010: 12ff.). Weder Humboldt noch Kant schrieben aber über Fragen der Studienfinanzierung. Vielmehr war für sie klar, dass ein Studium zu ihrer Zeit in der Praxis ein

13 Kant und Humboldt schrieben selbst nicht über Bildungsgerechtigkeit. Das von ihnen vorgeschlagene Universitätswesen impliziert jedoch meritokratische Prinzipien.

Privileg des gehobenen Bürgertums[14] war (Vater 2020: 3f.). Ihr Menschenbild, das sie in ihren Texten im Sinn hatten, war das eines

> »universalen, ungeteilten, verallgemeinerten Subjekts, dessen Vorlage eigentlich immer ein reicher freier Mann Europas ist, der sich als allgemeines Gattungswesen – als Mensch schlechthin – verstehen kann und sich in keiner Weise als Produkt der Geschichte und der Ungleichheit sieht.« (Ebd.: 4)

Das verdeutlicht die impliziten Ausschlüsse, die es sichtbar zu machen und kritisch zu reflektieren gilt, wenn Humboldt und Kant als ideelle Bezugspunkte für Universitätsreformen herangezogen werden. Geschieht das nicht, kann der Neoliberalismus sich den dargestellten individualisierenden Narrativen als Legitimationsquelle für soziale Ungleichheit bedienen, systemische Faktoren rücken dann in den Hintergrund der Wahrnehmung. Denn aus der These, es gäbe einen authentischen Kern des Selbst, kombiniert mit dem Fehlschluss einer Unabhängigkeit des individuellen Bildungsprozesses von äußeren Faktoren, lässt sich ein gefährliches Narrativ ableiten: Sind die Chancen für alle Personen vermeintlich gleich, so sind Unterschiede im Bildungsniveau der Menschen angeblich entweder auf mangelnden Willen und Einsatz dieser oder ein naturgegeben geringeres Potenzial besitzendes Selbst zurückzuführen.[15] Mit dieser Argumentation werden die Unterschiede bei Bildungschancen und -erfolgen individualisiert, statt sie ihrer systemischen Natur zuzuschreiben, damit erscheinen sie nach meritokratischen Maßstäben als gerecht und gerechtfertigt. Dieses Narrativ schützt den Neoliberalismus in der Praxis vor Widerstand, indem es mit Schuldzuweisungen Verlierer*innen des Wettbewerbs in Universitäten und auf dem Arbeitsmarkt demotiviert: Wer keinen guten Universitätsabschluss hat, sei selbst schuld, verdiene auch nach dem Studium nichts Besseres; wer es schaffen will, solle sich selbstdiszipliniert der Bildung widmen – so das Narrativ. In dieser Hinsicht überschneiden sich die neuhumanistische und neoliberale Rationalität.

---

14 Hier wird explizit die männliche Form des Wortes verwendet, da in Deutschland das Studium für nicht-männliche Personen erst mit Beginn des 20. Jahrhunderts umfassend zugänglich gemacht wurde.

15 Mit dieser Argumentation hat der Humanismus lange Jahre den Kolonialismus verteidigt. So wurden kolonisierte Personen etwa rassifiziert und ihnen naturgemäß geringere Fertigkeiten als *weißen* Europäer*innen unterstellt. Wurde von einer Gleichheit aller Menschen ausgegangen, so wurde den Kolonisierten eine unterlegene Form der Lebenspraxis attestiert, die vermeintlich die Europäer*innen dazu berufe, sie wie Kinder zu erziehen – sprich, ihnen autoritär und gewaltvoll europäisch-christliche Praktiken aufzuzwingen. Welches dieser beiden Argumente mobilisiert wurde, hing häufig von der politischen Situation in Europa ab, etwa davon, was den Papst bestmöglich überzeugen konnte, imperiale Projekte zu unterstützen (Alvares 2008).

Politische Gemeinschaft statt Vereinzelung

Eine reine Neuorganisation der Universitäten nach neuhumanistischer Rationalität würde die Probleme von Vereinzelung, hohem Leistungs- und Zeitdruck sowie Geldproblemen bei Studierenden, Forschenden und Fachbereichen also nicht einfach lösen. Politische Reformen zielen hingegen oft auf diese Art der Individualisierung und Symptombekämpfung mit alten vermeintlich bewährten Lösungen. Spätestens bei der Betrachtung anderer akuter Probleme wie der klimagerechten Transformation der Universität oder der Überwindung verschiedener Diskriminierungsformen wird klar, dass diese Probleme für Einzelne schlichtweg nicht zu bewältigen sind. Dafür sind sie zu umfassend und komplex und erfordern das gemeinsame Zusammenwirken Vieler als Gemeinschaft. Als systemische Probleme erfordern sie auch systemische Lösungen.

Es braucht also solidarische Verbindungen statt vereinzelnde Konkurrenzbeziehungen oder einsame Genies an den Universitäten. Diese Verbindungen müssen zwischen den Studierenden bestehen, aber auch zwischen ihnen und anderen Statusgruppen, die unter der neoliberalen Rationalität an Universitäten leiden, wie den wissenschaftlichen oder technischen[16] Mitarbeiter*innen. Denn durch den gemeinschaftlichen Diskurs und die Wahrnehmung der anderen als Leidensgenoss*innen statt Gegner*innen könnten vermeintlich individuelle Probleme als gemeinsame erkannt werden. Gleichzeitig ermöglicht die Konstitution als Kollektiv es, Macht auf Entscheidungsträger*innen auszuüben und Kanäle für demokratische Teilhabe zu erkämpfen. Somit könnten die Einzelnen nicht mehr nur frei zwischen verschiedenen Bildungsangeboten wählen, sondern die Bildung, die sie möchten, aktiv mitgestalten. Diese Form der Teilhabe ist gerade mit der neoliberalen Rationalität unvereinbar, wendet sie sich doch – wie im vorletzten Kapitel beschrieben – gegen kollektive Entscheidungen zugunsten von Märkten als Entscheidungsinstrumenten. Solidarische politische Bündnisse in der Universität überschreiten die Logiken und Prämissen des Neoliberalismus und sind gleichzeitig ein Weg, seine Dominanz in Forschung und Lehre zu überwinden und so neu zu verhandeln, was die Universität heute sein soll.

16 Zum Beispiel Mitarbeiter*innen der IT, Verwaltung, Bibliotheken, Mensen und Reinigungsunternehmen.

Literaturverzeichnis

Alvares, Claudia (2008): »New World Slavery: Redefining the Human«, in: Annali d'Italianistica 26, S. 131–153.

Bahti, Timothy (1987): »Histories of the University: Kant and Humboldt«, in: Modern Language Notes 102(3), S. 437–460.

Bargel, Holger/Bargel, Tino (2010): »Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden (= Arbeitspapier 202)«, Hans-Böckler-Stiftung, online unter: https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_202.pdf, zuletzt aufgerufen am 04.01.2024.

Biebricher, Thomas (2021): »Die politische Theorie des Neoliberalismus«, Berlin: Suhrkamp.

Bröckling, Ulrich (2002): »Das unternehmerische Selbst und seine Geschlechter: Gender-Konstruktionen in Erfolgsratgebern«, in: Leviathan 30, S. 175–194.

Dahrendorf, Ralf (1967): »Neue Wege zur Hochschulreform: Differenzierte Gesamthochschule – autonome Universität«, Hamburg: Decker.

Europäische Kommission (2001): »Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen«, online unter: https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/e5476cc7-f746-4663-9dd0-ec37bb5891bf/language-de, zuletzt aufgerufen am 19.09.2023.

Gramsci, Antonio (1999): »Gefängnishefte. Band 7«, Hamburg: Argument.

Hansen, Reimer (2009): »Von der Friedrich-Wilhelms-Universität zur Humboldt-Universität zu Berlin. Die Umbenennung der Berliner Universität 1945 bis 1949 und die Gründung der Freien Universität Berlin 1948 (= Neues aus der Geschichte der Humboldt-Universität zu Berlin, Band 2)«, Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Hartmann, Michael/Kopp, Johannes (2001): »Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft. Promotion, soziale Herkunft und der Zugang zu Führungspositionen in der deutschen Wirtschaft«, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 53, S. 436–466.

Hayek, Friedrich A. (1945): »Der Weg zur Knechtschaft«, Erlenbach-Zürich: Eugen Rentsch.

Hayek, Friedrich A. (2003): »Recht, Gesetz und Freiheit. Eine Neufassung der liberalen Grundsätze der Gerechtigkeit und der politischen Ökonomie«, Tübingen: Mohr Siebeck.

Hobsbawm, Eric (1987): »The Age of Empire 1875–1914«, London: Weidenfeld & Nicolson.

Hohendahl, Peter U. (2011): »Humboldt Revisited: Liberal Education, University Reform, and the Opposition to the Neoliberal University«, in: New German Critique 38, S. 159–196.

Hufnagel, Erwin (1988): »Kants pädagogische Theorie«, in: Kant Studien 79, S. 43–56.

Humboldt, Wilhelm von (1960): »Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin [1809 oder 1810]«, in: Weischedel, Wilhelm/Müller-Lauter, Wolfgang/Theunissen, Michael (Hg.), Idee und Wirklichkeit einer Universität: Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelm-Universität zu Berlin, Boston: De Gruyter, S. 193–202.

Kant, Immanuel (1999): »Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften«, Hamburg: Felix Meiner.

Kant, Immanuel (2005): »Der Streit der Fakultäten«, Hamburg: Felix Meiner.

Knobloch, Clemens (2013): »›Bildung‹ – ein Strategiekern neoliberaler Rhetorik?«, in: Salomon, David/Weiß, Edgar (Hg.), Jahrbuch für Pädagogik. Krisendiskurse, Frankfurt a.M.: Lang, S. 105–121.

Luxton, Meg (2010): »Doing neoliberalism: Perverse individualism in personal life«, in: Luxton, Meg/Braedley, Susan (Hg.), Neoliberalism and everyday life, Montreal: McGill-Queen's University Press, S. 163–183.

Menze, Clemens (1976): »Die Individualität als Ausgangs- und Endpunkt des Humboldtschen Denkens«, in: Hammacher, Klaus (Hg.), Universalismus und Wissenschaft im Werk und Wirken der Brüder Humboldt, Frankfurt a.M.: Klostermann, S. 145–163.

Paletschek, Sylvia (2002): »Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts«, in: Historische Anthropologie 10, S. 183–205.

Pechar, Hans (2012): »The Decline of an Academic Oligarchy. The Bologna Process and ›Humboldt's Last Warriors‹«, in: Curaj, Adrian/Scott, Peter/Vlasceanu, Lazăr/Wilson, Lesley (Hg.), European Higher Education at the Crossroads. Between the Bologna Process and National Reforms. Part 1, Dordrecht: Springer, S. 613–630.

Titze, Hartmut (1990): »Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren«, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Vater, Stefan (2020): »Bildung eine Anpassungsleistung. Neoliberalismus, die Engführung von Bildung und eine mögliche humanistische Alternative«, in: Magazin erwachsenenbildung.at 39, S. 1–9.

Weber, Max (1976): »Wirtschaft und Gesellschaft«, Tübingen: Mohr Siebeck.

Wissenschaftsrat (1965): »Empfehlungen des Wissenschaftsrats zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen (Teil 3)«, Bonn.

Wissenschaftsrat (2023): »Aufgabenfelder«, online unter: https://www.wissenschaftsrat.de/DE/Aufgabenfelder/aufgabenfelder_node.html, zuletzt aufgerufen am 13.12.2023.

C.H.Beck & Co. enteignen!

Die Vergesellschaftung von Wissen

*Arbeitskreis kritischer Jurist*innen Halle (Saale)*

1. Einführung

Durch die »Deutsche Wohnen & Co Enteignen«-Kampagne (Deutsche Wohnen & Co enteignen 2023) und dem darauf folgenden erfolgreichen Berliner Volksentscheid zur Vergesellschaftung großer Immobilienkonzerne (Wahlen Berlin 2021) ist Vergesellschaftung wieder in aller Munde. Zahlreiche Vergesellschaftungskampagnen sprossen in den letzten Jahren aus dem Boden. So auch unsere Kampagne »C.H.Beck & Co. Enteignen!«, in der wir, der Arbeitskreis kritischer Jurist*innen Halle, die Vergesellschaftung des durch große wissenschaftliche Verlage lizensierten Wissens fordern. Mit der Vergesellschaftung von Wissen meinen wir die Aufhebung der exklusiven Nutzungs- und Verwertungsrechte, über die Verlage wie der C.H.Beck Verlag derzeit verfügen.

Wir wollen am Beispiel des C.H.Beck Verlages den kritikwürdigen Umgang mit Wissen durch Fachverlage aufzeigen und darlegen, wie Wissen vergesellschaftet werden kann.

2. Problemstellung

Wissenschaftliche (Fach-)Literatur ist ›gedrucktes‹ Wissen; nur dieses veröffentlichte Wissen ist legitim in den Wissenschaften. Der C.H.Beck Verlag besitzt zusammen mit wenigen anderen Verlagen (beispielhaft: C.F. Müller, De Gruyter) ein Oligopol[1] auf juristische Fachliteratur (Rehberger/Stapf 2020: 6). Die von diesen Verlagen angebotene Literatur ist für das Studium und die juristische Praxis unerlässlich. Dementsprechend sind Universitätsbibliotheken, die Justizstellen und viele weitere Institutionen dazu gezwungen, Verträge mit C.H.Beck und anderen Verlagen zu schließen, um Zugang zu dieser Literatur zu bekommen. Die Verlage

1 Ein Oligopol ist eine Marktform, bei der nur wenige Anbieter*innen vorhanden sind und den Markt kontrollieren.

nutzen ihre Oligopolstellung massiv aus und fordern horrende Summen für ihre Produkte (FragDenStaat 2023a; FragDenStaat 2023b). So zahlte die Universität Bonn 2023 beispielsweise 86.726 Euro für den Zugriff auf die Onlinedatenbank von C.H.Beck »beck-online«, die (bei voller Lizenz) Zugang auf nahezu sämtliche relevante Literatur bietet (FragDenStaat 2023b). Das führt dazu, dass Universitäten mit unterschiedlichen Budgets ein ungleiches Angebot zur Verfügung stellen können (Rehberger/Stapf 2020: 6).

Über das Portal für Informationsfreiheit »FragDenStaat« fragten wir bei allen Amtsgerichten in Deutschland nach, wie viel sie von 2010 bis 2023 für digitale oder gedruckte juristische Fachliteratur ausgegeben haben (FragDenStaat 2023a). Aus den Antworten ergibt sich, dass jedes Amtsgericht im Durchschnitt jährlich circa 10.000 Euro für juristische Fachliteratur ausgibt. Bei insgesamt 638 Amtsgerichten sind das hochgerechnet auf 13 Jahre circa 83 Millionen Euro. Dabei sind an den Amtsgerichten nur ca. 38 Prozent der Richter*innen beschäftigt (FragDenStaat 2023c). Die Ausgaben für andere Gerichte und Behörden sind nicht inbegriffen. Das Wissen hingegen, das C.H.Beck an den Staat verkauft, ist größtenteils von Professor*innen, Richter*innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen erarbeitet worden, die allesamt an staatlichen Institutionen angestellt sind. Der Staat zahlt also doppelt: zuerst für die Produktion des Wissens und dann noch einmal, um Zugang zu diesem Wissen zu kaufen.

Das Wissen in der Datenbank »beck-online« ist kleinteilig in einzelne Module mit Namen wie »Verfassungsrecht PREMIUM« oder »Arbeitsrecht OPTIMUM« aufgeteilt. Auf Nachfrage erhielten wir von sechs Universitäten Informationen über die verfügbaren Module. Die Anzahl variiert dabei in unserer Stichprobe zwischen drei und elf, wobei keine zwei Universitäten das gleiche Angebot nutzen. Das hat Konsequenzen für die Studierenden: Während Studierende einiger weniger Universitäten auch online Zugriff auf die Fachliteratur haben, müssen sich die meisten Studierenden in den Bibliotheken um wenige heruntergekommene Präsenzexemplare von Zeitschriften und Gesetzeskommentaren streiten. Aufgrund der beständigen Weiterentwicklung der Rechtsprechung lässt sich nur mit der jeweils aktuellen Auflage sinnvoll arbeiten, von der nicht selten weniger als drei Exemplare auf hunderte Studierende kommen. Die bereits starke Konkurrenz unter Jurastudierenden wird dadurch weiter befördert.

Der Zugang zur Fachliteratur ist für das Funktionieren von Fachgemeinschaften und die Ausbildung des Nachwuchses unerlässlich. Die Rechtswissenschaftler*innen sind dabei nicht nur Konsument*innen der über die Verlage zur Verfügung gestellten Literatur, sie sind auch als Produzent*innen neuer Publikationen auf die Fachverlage angewiesen. Während für Verlage als Unternehmen ein finanzielles Interesse für die Publikation von Texten im Vordergrund steht, ist die Motivation der Wissenschaftler*innen ideeller und beruflicher Natur (Spät 2017). Sie sind dabei – gerade in Zeiten des gesteigerten Publikationsdrucks – auf die Verlage angewiesen.

Im Fall der Rechtswissenschaften befinden sich die am meisten zitierten und reputationsträchtigsten Zeitschriften und Werke im Portfolio von C.H.Beck, was den Verlag für Rechtswissenschaftler*innen unumgänglich macht (Kaube 2013).

3. Lösungsansätze

Ein Weg aus diesen Verhältnissen ist die Vergesellschaftung des Wissens von C.H.Beck & Co. Wir stellen im Folgenden dafür drei unterschiedliche Ansätze vor.

3.1 Ansatz I: Urheberrecht abschaffen

Durch das deutsche Urheberrecht können die Urheber*innen eines Werkes verhindern, dass das Werk ohne ihr Einverständnis verbreitet oder vervielfältigt wird. Den Urheber*innen steht das alleinige Verfügungsrecht über ihre Werke zu. Dieses Recht wird in der Regel an Verlage, in den Rechtswissenschaften oftmals an C.H.Beck, übertragen. Mit der Abschaffung des Urheberrechts im Allgemeinen könnte C.H.Beck nicht mehr verhindern, dass das Wissen frei verfügbar gemacht und verbreitet wird. Damit wäre das Ziel unserer Kampagne erreicht.

Wir kritisieren das Urheberrecht aber nicht, weil geistige Güter im Gegensatz zu materiellen Gütern unendlich oft kopierbar sind, sondern weil jegliche Art des Eigentums dem Zweck der kapitalistischen Verwertung dient, die wir für problematisch halten und daher ablehnen. C.H.Beck & Co. halten als Unternehmen exklusive Eigentumstitel an den für das Verlegen von Büchern notwendigen Produktionsmitteln. Dazu zählen Druckpressen genauso wie das Netzwerk zur Vermarktung. Nur aufgrund der Möglichkeit, geistiges und materielles Eigentum zu halten, ist ein Verlag wie C.H.Beck in der Lage, Autor*innen dazu zu bringen, C.H.Beck das exklusive Nutzungsrecht für ihre Werke zu überlassen. Unsere Forderung nach der Abschaffung des Urheberrechts ist damit nur ein Teil einer umfassenden Eigentumskritik, weshalb die Forderung, nur das geistige Eigentum abzuschaffen, zu kurz greifen würde (Loick 2016: 73ff.).

3.2 Ansatz II: Verfassungsrechtliche Vergesellschaftung

Der zweite Ansatz fordert die Einschränkung der exklusiven Nutzungs- und Verwertungsrechte von Verlagen unmittelbar durch die Verfassung. Ansatzpunkt dafür ist, diejenigen Rechte, die Inklusion und Partizipation fördern, auszubauen und die zu entfernen oder einzuschränken, die diesen entgegenstehen; das Recht auf Privateigentum wirkt dabei einschränkend (Loick 2021: 316f.).

Im Folgenden zeigen wir, dass die aktuelle Verlagspraxis von C.H.Beck & Co. Grundrechte und Verfassungsprinzipien, also Inklusions- und Partizipationsrech-

te, beeinträchtigt. Diese Beeinträchtigung kann durch eine Vergesellschaftung über Art. 15 Grundgesetz (GG) aufgehoben werden.

Erstens beinhalten die Grundrechte der Wissenschafts- und Forschungsfreiheit aus Art. 5 Abs. 3 GG ein Teilhaberecht: Der Staat muss Ressourcen wie Personal, Finanzen, aber auch den Zugang zu wissenschaftlicher Literatur zur Verfügung stellen, um die Teilhabe an einer freien Wissenschaft zu ermöglichen (Fehling 2024: Rn. 36). Das ist vollumfänglich nur möglich, wenn sämtliche Artikel online frei abrufbar sind. Dass ein Großteil der Werke in gedruckter Form in Bibliotheken zur Verfügung steht, ist nicht ausreichend. Ein paar wenige Exemplare pro Bibliothek werden hunderten Studierenden und Wissenschaftler*innen, die vor Ort auf sie zugreifen müssen, nicht gerecht. Digitale Ressourcen sind längst wichtiger Bestandteil wissenschaftlicher Arbeit geworden und müssen im Sinne dieses Teilhaberechts frei zur Verfügung gestellt werden. Durch jeden Artikel, den C.H.Beck hinter einer Bezahlschranke versteckt, wird die Wissenschafts- und Forschungsfreiheit verletzt.

Zweitens ist das staatlich legitimierte Zurückhalten von juristischer Fachliteratur durch den C.H.Beck Verlag auch aus demokratischer und rechtsstaatlicher Perspektive bedenklich: Die Bedeutung von gesetzlichen Regelungen ist selten nur durch den Gesetzestext allein verständlich, sodass Fachliteratur zwingend erforderlich ist, um Gesetze zu verstehen. Nur wer die eigenen Rechte kennt und versteht, kann diese auch einfordern oder geltend machen. Für Gerichtsurteile haben das bereits sämtliche obersten Gerichte anerkannt: Alle Gerichtsurteile müssen uneingeschränkt öffentlich gemacht werden (BVerfG 2015).

Art. 15 GG bietet durch die Vergesellschaftung ein Mittel, um diese Beeinträchtigungen aufzuheben. Der entsprechende Artikel im Grundgesetz lautet:

> »Grund und Boden, Naturschätze und Produktionsmittel können zum Zweck der Vergesellschaftung durch ein Gesetz, das Art und Ausmaß der Entschädigung regelt, in Gemeineigentum oder in andere Formen der Gemeinwirtschaft überführt werden.« (Art. 15 S. 1 GG)

Unter ›Produktionsmittel‹ ist entgegen älterer Auffassung heutzutage ein weiter, volkswirtschaftlicher Begriff zu verstehen, der nicht auf dingliche Mittel beschränkt ist, sondern jegliche Mittel umfasst, die für die Herstellung von materiellen und immateriellen Gütern verwendet werden (Schliesky 2024: Rn. 33–37). Dazu zählt auch das Wissen, über dessen Nutzungsrechte C.H.Beck derzeit exklusiv verfügt. Durch diese Nutzungsrechte kann der Verlag dem Wissen Warenform verleihen und es verkaufen.

Art. 15 GG ermächtigt zur Vergesellschaftung, enthält aber keinen Auftrag dazu. Eine Vergesellschaftung nach Art. 15 GG kann nur durch neu zu erlassende Gesetze erfolgen. Somit liegt die Entscheidung über das Ob und Wie einer Vergesellschaftung im politischen Ermessen des Bundestages. Aufgrund der oben aufgezeigten

starken Beeinträchtigung von Grundrechten und weiteren verfassungsrechtlichen Aspekten durch die Verlagspraxis von C.H.Beck & Co. könnte das politische Ermessen aber eingeschränkt sein, weil der Bundestag grundsätzlich bei Verletzungen der Verfassung verpflichtet ist, Gesetze auf den Weg zu bringen, die diese Verletzung aufheben. Das politische Ermessen ist in solchen Fällen reduziert. Im Fall von C.H.Beck kann dies unserer Ansicht nach bedeuten, dass der Bundestag verpflichtet ist, die Verfassungsverletzungen durch die geduldete Verlagspraxis zu beseitigen – wenn nicht anders möglich, dann durch die gesetzlich veranlasste Vergesellschaftung von C.H.Beck.

3.3 Ansatz III: Selbstorganisierte Free-Access-Vergesellschaftung

Auf innerrechtliche Lösungsansätze für eine Vergesellschaftung können wir uns nicht verlassen, wie die fehlende Umsetzung des Volksentscheids »Deutsche Wohnen & Co enteignen« in Berlin deutlich zeigt. Um Wissen tatsächlich frei verfügbar zu machen, müssen selbstorganisierte Wege eingeschlagen werden.

Eine Möglichkeit dazu ist der Aufbau von Free-Access-Archiven, die von der wissenschaftlichen Gemeinschaft selbst verwaltet werden. Archive oder Zeitschriften, welche sowohl für Autor*innen als auch für Leser*innen kostenfrei sind, werden als ›Diamond Open Access‹ bezeichnet (Fuchs/Sandoval 2013). Diese könnten langfristig die erste Adresse für Veröffentlichungen werden und damit die zahlungspflichtigen Datenbanken der Verlage immer bedeutungsloser machen. Ein Beispiel für eine solche selbstorganisierte Praxis ist das Projekt »OpenRewi«. Hierüber werden rechtswissenschaftliche Lehrmaterialien erstellt und frei verfügbar gemacht (OpenRewi 2024).

Einen anderen Ansatz wählte die Programmiererin Alexandra Elbakyan. 2011 startete sie die Schattenbibliothek »Sci-Hub«. Auf der Website sind über 84 Millionen Artikel aus wissenschaftlichen Zeitschriften kostenlos abrufbar, die sich eigentlich hinter Bezahlschranken von Verlagen befinden (Sci-Hub 2024). Einige Verlage versuchten mehrmals, teils erfolgreich, juristisch gegen »Sci-Hub« vorzugehen. So wurde »Sci-Hub« 2017 von einem US-amerikanischem Gericht zur Zahlung von 15 Millionen US-Dollar Schadensersatz an den milliardenschweren Großverlag Elsevier verurteilt (Kißling 2017). Elsevier ist mit rund 2.800 wissenschaftlichen Zeitschriften weltweiter Marktführer in diesem Bereich. Im deutschsprachigen rechtswissenschaftlichen Bereich existiert Stand heute noch keine Schattenbibliothek.

4. Fazit

Dass Verlage wie C.H.Beck den Zugang zu notwendiger Literatur und damit zu Wissen massiv beschränken und monopolisieren, macht sie zunächst zu ›normalen‹ kapitalistischen Akteuren, die – wie alle anderen kapitalistischen Akteur*innen auch – an Profit und Akkumulation von Kapital interessiert sind. Weil C.H.Beck und Co. allerdings notwendige Fachliteratur und entsprechendes (Fach-)Wissen beschränken, stehen sie einer freien Wissenschaft und einem freien Studium unversöhnlich entgegen. Dass Wissen hinter einer Bezahlschranke versteckt wird, verhindert darüber hinaus einen gerechten und offenen Diskurs zu rechtlichen und politischen Fragen in der Gesellschaft.

Indem die Eigentumsrechte durch Abschaffung des Urheberrechts oder Vergesellschaftung von Verlagen wie C.H.Beck überwunden werden, könnte der uneingeschränkte Zugang zu Wissen hergestellt werden. Wie in der Argumentation für unseren zweiten Lösungsansatz herausgestellt, besteht für den Bundestag möglicherweise die Pflicht, ein entsprechendes Vergesellschaftungsgesetz zu erlassen. Damit haben wir einen Weg der Vergesellschaftung innerhalb des Rechtssystems aufgezeigt, wobei wir uns bewusst sind, dass verfassungsrechtliche Fragen nicht rein rechtlich, sondern vor allem politisch beantwortet werden. Der politische Wille, der sich durchsetzt, wird dann durch die Gesetzgebung des Bundestages und durch die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts in geltendes Recht gegossen. So werden selbst die besten rechtlichen Argumente nicht zu einer Vergesellschaftung führen, solange der politische Wille dafür fehlt. Da dies unserem Empfinden nach derzeit nicht der Fall zu sein scheint, liegt unsere unmittelbare Hoffnung stärker auf einem außerrechtlichen Ansatz: Eine selbstorganisierte Vergesellschaftung, die ohne den Staat auskommt und das Eigentum am Wissen überwindet. Drei vielversprechende Beispiele dafür haben wir im Rahmen unseres dritten Lösungsansatzes vorgestellt.

Literaturverzeichnis

Bundesverfassungsgericht (2015): »Beschluss vom 14. September 2015 – 1 BvR 857/15«, online unter: https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2015/09/rk20150914_1bvr085715.html, zuletzt aufgerufen am 26.11.2023.

Bundesverfassungsgericht (2021): »Beschluss vom 24. März 2021 – 1 BvR 2656/18«, online unter: https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2021/03/rs20210324_1bvr265618.html, zuletzt aufgerufen am 26.11.2023.

Deutsche Wohnen & Co enteignen (2023): »Deutsche Wohnen & Co enteignen«, online unter: https://dwenteignen.de/, zuletzt aufgerufen am 26.11.2023.

Fehling, Michael (2024 [2004]): »Art. 5 Abs. 3 (Wissenschaftsfreiheit)«, in: Kahl, Wolfgang/Waldhoff, Christian/Walter, Christian (Hg.): Bonner Kommentar zum Grundgesetz, Heidelberg: C.F. Müller.

FragDenStaat (2023a): »Beschaffungskosten von Fachliteratur«, online unter: https://fragdenstaat.de/projekt/beschaffungskosten-von-fachliteratur/, zuletzt aufgerufen am 26.11.2023.

FragDenStaat (2023b): »Kosten für juris und Beck online«, online unter: https://fragdenstaat.de/anfrage/kosten-fuer-juris-und-beck-online/, zuletzt aufgerufen am 26.11.2023.

FragDenStaat (2023c): »Personalbestand an Gerichten«, online unter: https://fragdenstaat.de/anfrage/personalbestand-an-gerichten/, zuletzt aufgerufen am 17.01.2024.

Fuchs, Christian/Sandoval, Marisol (2013): »The Diamond Model of Open Access Publishing. Why Policy Makers, Scholars, Universities, Libraries, Labour Unions and the Publishing World Need to Take Non-Commercial, Non-Profit Open Access Serious«, in: tripleC: Communication, Capitalism & Critique 13(2), S. 428–443.

Kahl, Wolfgang/Waldhoff, Christian/Walter, Christian (2024) (Hg.): »Bonner Kommentar zum Grundgesetz«, Heidelberg: C.F. Müller.

Kaube, Jürgen (2013): »250 Jahre C.H.Beck: Alles, was recht ist«, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 08.09.2013, online unter: https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/themen/250-jahre-c-h-beck-alles-was-recht-ist-12564731.html, zuletzt aufgerufen am 26.11.2023.

Kißling, Kristian (2017): »Sci-Hub soll 15 Millionen US-Dollar wegen Copyrightverstößen zahlen«, in: Linux-Magazin, 26.06.2017, online unter: https://www.linux-magazin.de/news/sci-hub-soll-15-millionen-us-dollar-wegen-copyrightverstoessen-zahlen/, zuletzt aufgerufen am 26.11.2023.

Lischka, Konrad (2011): »So verdienen Finanzinvestoren am Verkauf deutscher Urteile«, in: Der Spiegel, 12.04.2011, online unter: https://www.spiegel.de/netzwelt/web/jura-datenbanken-so-verdienen-finanzinvestoren-am-verkauf-deutscher-urteile-a-755813.html, zuletzt aufgerufen am 26.11.2023.

Loick, Daniel (2016): »Der Missbrauch des Eigentums«, Berlin: August Verlag.

Loick, Daniel (2021): »Abhängigkeitserklärung. Recht und Subjektivität«, in: Jaeggi, Rahel/Loick, Daniel (Hg.), Nach Marx. Philosophie, Kritik, Praxis, Berlin: Suhrkamp, S. 296–318.

OpenRewi (2024): »OpenRewi«, online unter: https://openrewi.org/, zuletzt aufgerufen am 21.01.2024.

Rehberger, Luna/Stapf, Rebekka (2020): »Datenbanken im Jurastudium. Gutachten zur Bundesfachschaftentagung 2020«, online unter: https://bundesfachschaft.

de/wp-content/uploads/2020/08/Gutachten-Workshop-4.pdf, zuletzt aufgerufen am 26.11.2023.

Schliesky, Utz (2024): »Art. 15«, in: Kahl, Wolfgang/Waldhoff, Christian/Walter, Christian (Hg.), Bonner Kommentar zum Grundgesetz, Heidelberg: C.F. Müller.

Schoda, Hannes/Grassegger, Irina (2022): »Ist diese Frau eine Heldin der Wissenschaft – oder kriminell?«, in: Süddeutsche Zeitung Magazin, 12.03.2022, online unter: https://sz-magazin.sueddeutsche.de/internet/internet-kriminalitaet-elbaykan-sci-hub-wissenschaft-open-data-91299, zuletzt aufgerufen am 26.11.2023.

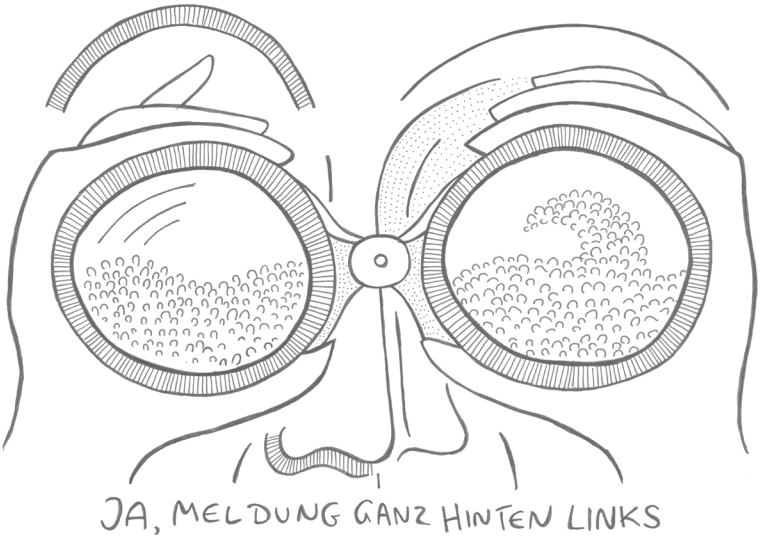
Sci-Hub (2024): »sci-hub«, online unter: https://sci-hub.wf/, zuletzt aufgerufen am 05.06.2024.

Spät, Patrick (2017): »Du schreibst Bücher? Dann bist du sicher reich!«, in: Süddeutsche Zeitung, 12.10.2017, online unter: https://www.sueddeutsche.de/kultur/buchbranche-was-verdient-man-als-schriftsteller-eigentlich-so-1.3704687, zuletzt aufgerufen am 26.11.2023.

Wahlen Berlin (2021): »Volksentscheid ›Deutsche Wohnen & Co enteignen‹ 2021«, online unter: https://www.wahlen-berlin.de/abstimmungen/VE2021/AFSPRAES/ergebnisse_gemeinde_1100.html, zuletzt aufgerufen am 26.11.2023.

In weiter Ferne

Klara Sinha



Die Kultur der Organisierten Halbbildung

Studieren im Vortex des Zeitmanagements

Benjamin Musić

1. Kulturkritik und Organisierte Halbbildung

Schon lange geht ein Gespenst um in Europa. Ein ignorantes Gespenst, ein Gespenst, das sich aufspielt, sich elitär gebiert, das Bildung vorspielt. Ich bin dieses Gespenst, wir alle sind dieses Gespenst: Halbbildung legt den Finger auf die Wunde, auf ein Verhalten, zu dem in der Performanz von heute alle bis zu einem gewissen Grad gezwungen sind. Dieser Zwang ist Gegenstand dieses Beitrages, und benötigt zumindest eine kurze Einordnung.

Der Titel »Die Kultur der Organisierten Halbbildung« entspringt dem Versuch zu beschreiben, welche Erfahrungen innerhalb des Bildungsapparates kollektive Erfahrungen sind und welche Praktiken darin erkennbar werden. Mein Beitrag fokussiert sich auf die affektive Ebene dieser kulturförmigen Praktiken. Mir geht es dabei jedoch nicht um eine generelle Definition dieser Gefühle, sondern um das Chaos, dass ich Vortex des Zeitmanagement nenne. Der Druck zur Anpassung, zum Funktionieren und dazu, den perfekten Lebenslauf aus der Studienlaufbahn zu gewinnen, führt zu performativen Darstellungen. Als Alltagspraktik gedacht, zeigt sich darin das Zeitdiktat als regierendes Motiv.

Die klassische Kritische Theorie artikuliert als Forschungsparadigma den Anspruch, gesellschaftliche Pathologien nicht nur zu erkennen, sondern auch die Verhältnisse durch die Wissensproduktion zu verändern. Das Kritiküben wird bereits zur emanzipatorischen Tätigkeit und der*die Autor*in zur Quelle des emanzipierenden Wissens (Vogelmann 2022: 261). Dieser Forschungsansatz neigt zu einem paternalistischen Verhältnis zwischen Autor*in und Leser*in – gerade dann, wenn ich als Autor glaube zu wissen, was emanzipiert ist und was nicht; oder, was emanzipiert sein bedeutet und was nicht (ebd.: 259f.). Emanzipation zu suchen, ist kein verwerfliches Ziel, kritische Forschung sucht richtigerweise nach emanzipatorischen Potenzialen. Die Rezeption der »Theorie der Halbbildung« des Philosophen und Soziologen Theodor W. Adorno birgt jedoch die Gefahr, dem bürgerlichen Ritual der Bildungskritik zu verfallen. Der nachdrückliche Bezug auf Ideale der Aufklärung,

die in vollführter Bildungskritik verkörpert werden, verkennt allzu oft die eigene Halbbildung. Um nicht in eine paternalistische Sprache zu verfallen, lege ich meine eigene Positionierung und soziale Situierung dar und gliedere sie in meine Argumentation mit ein (Flick/Hoppe 2021: 20). Wichtig für die Lektüre dieses Beitrages ist dementsprechend, dass die theoretischen Überlegungen meine eigene Halbbildung berücksichtigt, also persönliche Erfahrungen miteinfließen. Dieser reflexive Prozess schließt mit der Suche nach der Quelle der bei mir selbst identifizierten Halbbildung. Die einfache Antwort würde lauten, dass die Gesellschaft schuld ist; wir leben nun mal in dieser Welt voller Überlastung und Überforderung. Aus biographischer Perspektive, so viel sei vorweggenommen, verschiebt sich der Fokus jedoch mehr in Richtung der Universität. Was ich damit meine, will ich im Folgenden erläutern.

So wird in Abschnitt 2 »Fragment(e) der Diskussion um (Halb-)Bildung« zunächst dargelegt, welche Schwierigkeiten und Potenziale eine Aktualisierung der Theorie der Halbbildung mit sich bringt. Abschnitt 3 »Von der Kultur der Organisierten Halbbildung zum Vortex des Zeitmanagements« lenkt den Fokus weg von den Herausforderungen der begrifflichen Operation auf erste thematische und soziobiographische Annäherungen. In Abschnitt 4 »Affekte und Halbbildung« wird die Diagnose einer Organisierten Halbbildung als kulturförmige Alltagspraktik um eine affekttheoretische Perspektive erweitert. Der Beitrag schließt mit dem Abschnitt 5 »Den Vortex durchbrechen« und dem gleichnamigen Plädoyer.

2. Fragment(e) der Diskussion um (Halb-)Bildung

Markt und Bildung sind keine getrennten Sphären gesellschaftlicher Reproduktion im Kapitalismus, die Verhältnisbestimmung zwischen kapitalistischer Ökonomie und Bildung hat eine lange Theorie- und Praxisgeschichte (Diebolt/Hippe/Jaoul-Grammare 2017; Heinrich/Kohlstock 2016). Auch Perspektiven auf Ökonomisierungstendenzen in deutschen Bildungsinstitutionen sind im akademischen Diskurs etabliert (Höhne 2015; Hartong/Hermstein/Höhne 2018). Vermarktlichungstendenzen in der Bildung sind, so unterschiedlich die Wertungen auch ausfallen, augenscheinlich Realität. Eine Realität, in der Handlungsgesetze des Marktes mehr und mehr in den Bildungsapparat implementiert werden.

Die »Theorie der Halbbildung« ist Ende der 1950er Jahre prägnant von Adorno formuliert worden; das Abitur, das Studium, der gebildete Duktus hat eine Imagination in die bürgerliche Elite ermöglicht. Die Identifikation mit bürgerlicher Bildung schlägt notwendig fehl, gerade weil es ein performativer Akt ist, ein gespieltes Dasein richtungsgebend für einen Weg aus der Ohnmacht (Adorno 1959: 177). Der Kreislauf der Ohnmacht und des erstrebten Ausbruches verschleiert dabei die eigentlichen gesellschaftlichen Kräfte, den Klassenantagonismus. Halbbildung als

Diagnose lieferte nicht nur 1959, sondern auch heute noch tiefe Einsichten in das Verhältnis zwischen kapitalistischer Ökonomie und Bildung. Zu klären bleibt, wie diese Einsichten für eine kritische Analyse des Bildungsapparates heute operationalisiert werden können. Der Sammelband stellt sich dieser Aufgabe; für meinen Beitrag beschränkt sich die begriffliche Aktualisierung dabei auf das Innenleben und die kollektiven Praktiken der Halbgebildeten.

Für die Aktualisierung der Halbbildungsdiagnose scheint ein fragmentarischer Blick auf den Wandel des Bildungsapparates seit der Veröffentlichung der Theorie der Halbbildung 1959 sinnvoll. Zum einen wird der Bildungsapparat fortlaufend der Marktlogik unterworfen. Zum anderen verliert Bildung durch die Demokratisierung der Zugänge ihre Hierarchisierungsstruktur (Tischer 1989: 12). Im Zuge der Bildungsreformen der 1970er und 1980er Jahre wurden Abitur und Studium für die breite Masse zugänglich und ehemalige Lehrberufe akademisiert, was Auswirkungen auf die grundlegende soziale Unterscheidungsfunktion der Bildungsinstitutionen hatte. Soziale Hierarchien existieren gleichwohl weiterhin in den Institutionen, wie der Umstand zeigt, dass von hundert Arbeiter*innenkindern nur eines am Ende promoviert (Hochschulbildungsreport 2020). Die Distinktion funktioniert dabei aber nicht mehr über den staatlich anerkannten Abschluss oder den Zugang zu Bildung, sondern über ein breites Arsenal an Unterscheidungsmitteln innerhalb der Institutionen.

Bildung ist keine abstrakte Sphäre des Lernens, in der Autonomie und Freiheit gewonnen wird, sondern primär ein selektiver und symbolischer Mechanismus für den Arbeitsmarkt. Es kam also – zumindest teilweise – zu einer Entfunktionalisierung von Bildung als soziales, gesellschaftliches Unterscheidungsmittel (Tischer 1989: 9). Dieser Widerspruch des Bildungsapparates zeigt sich im Wandel der letzten 60 Jahre: In der Gleichzeitigkeit von selektiven Mechanismen für den Arbeitsmarkt und der Demokratisierung der Zugänge liegt das sich ausweitende Leistungsprinzip des neoliberalen Kapitalismus. Dieses Leistungsprinzip drückt sich in Form einer Kultur aus, der Kultur der Organisierten Halbbildung.

Im kritischen Gehalt der Theorie der Halbbildung liegt der Versuch, Bildung vor dem gänzlich verdinglichten Bewusstsein zu retten. Doch ist die Realität von heute, dass die »Aura der Bildung« (ebd.: 12), die schon zu Zeiten von Adorno brüchig geworden war, nicht mehr existiert. In der gänzlichen Ohnmacht des Bildungsapparates zeigt sich der Rückbezug auf die bürgerlichen Ideale als fragwürdige Strategie. Kultur, die von subjektiver Zuwendung zum Luxusgut wird, ist eine hyperbolische, also im Ausdruck übertreibende Figur der Verwertungslogik, die Integration über bürgerliche Bildung nur als romantisierte Vergangenheit kennt. In der Aktualisierung zeigt sich, dass heute Organisierte Halbbildung und Handlungsgesetze des Marktes die ehemalige Dreiteilung – Unbildung, Halbbildung, Bildung –, die Adorno vornimmt, ersetzen. Unbildung spielt eben in diesem Verhältnis keine Rolle

mehr, weil auch vermeintlich Ungebildete, zu großen Teilen, die Organisierte Halbbildung der universitären Ausbildung durchlaufen.

Sicherlich benötigt der Versuch, die Theorie der Halbbildung zu aktualisieren, eine noch genauere Verhältnisbestimmung zur Arbeit Adornos. Gleichwohl muss dafür eine gewisse operationelle Offenheit Teil der Aktualisierung sein, um dem Anspruch, kritische Potenziale neu zu entdecken, gerecht werden zu können. Dass Bildung als gesellschaftliche Kraft ernst genommen werden muss und auch, dass die bürgerlichen Postulate von Autonomie und Freiheit aus kritischer Perspektive nicht per se abgelehnt werden können, ist hier nicht mein Argument; sondern dass Halbbildung in der organisierten Form von heute zu einer Vielzahl an kulturellen Alltagspraktiken geworden ist, die nicht mehr allein durch die Unterscheidung von Bildung, Halbbildung und Unbildung erklärt werden können. Das neoliberale Leistungsprinzip bestimmt die Demokratisierung der Zugänge zu Bildung, wodurch die Funktion der Bildungsinstitution als soziales Unterscheidungsmittel stark abgeschwächt wurde. Innerhalb der Institutionen zeigen sich die Alltagspraktiken der Halbbildung dabei als kollektive Praktiken. Was ich mit kulturförmigen und kollektiven Alltagspraktiken meine, werde ich folgend genauer darlegen.

3. Von der Kultur der Organisierten Halbbildung zum Vortex des Zeitmanagements

Hier mein Blick auf den Bildungsapparat und die zugrunde liegenden Affekte: Meine These ist, dass die Tendenzen der Halbbildung heute als institutionalisierte Struktur festgemacht werden können. Halbbildung ist zum aufgezwungenen Verhalten, zur Alltagspraxis, zum Modus der Ausbildung geworden. Der symbolische Charakter der Ausbildung bestimmt diesen Modus und darin auch den selektiven Mechanismus der Ausbildung für den Markt. Halbbildung als Modus der Ausbildung beschreibt also die universitäre Bildungsinstitution als eine funktionale für den Arbeitsmarkt, als rein instrumentellen Bezug zur Bildung.

Ein Privileg von Studierenden ist es sich auszuprobieren, verschiedene Bereiche und Schwerpunkte kennen zu lernen und sich dabei zu fragen, wie man das eigene Leben gestalten möchte. Dieser Verkaufsspruch für das chaotische Leben als Studierende, das zur Selbsterkenntnis führen sollte, erscheint mir retrospektiv als Marketing. Keine interessengeleite Suche, sondern eine Kosten-Nutzen-Rechnung ist der Kern des Ausprobierens als Studierende. In dem betriebswirtschaftlichen Zugang zu Interessen zeigt sich Halbbildung als *performativer Zwang*, denn der Prozess, sich einem Karrierebereich zu widmen, ist relativ zur sozialen Positionierung und Identität – ›Kann ich das?‹ oder ›Schaffe ich das?‹ Der Ohnmacht entgegentretend sagt man sich das prägende Mantra unserer Zeit immer wieder auf – *fake it, till you make it*. Die Kraft dieses Mantras löst das Lähmende der Angst auf – vor der Zukunft, vor

finanzieller Unsicherheit, vor Erniedrigung im Seminar und späteren Beruf. Unbehagen tritt an die Stelle der Angst; ›jetzt melde ich mich mal‹, ›in diese Richtung will ich mich spezialisieren‹, sind Gedanken der konstanten Identitätskonstruktion im Studium.

Die Normalität des Konkurrenzdenkens und die Wolke des zu verbessernden Lebenslaufs schwebt dauerhaft über allen, die sich auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten. Ein Prozess voller Zwänge, Pflichten und vor allem Ängsten. Wenn man nicht in sechs Semestern den Bachelor und in vier den Master macht, zwischendurch Praktika und außeruniversitäres Engagement vorweisen kann, fallen ein Großteil der angestrebten Jobs schon bei der Bewerbungsplanung raus. Dieses Anforderungsprofil ignoriert aber die Lebensrealitäten vieler Studierender. Seit Beginn meines Studiums arbeite ich in Teilzeit neben meinem Vollzeitstudium, das heißt, ich bin bei eineinhalb Vollzeit angekommen; und in dieser Rechnung ist die Care Arbeit für meine Familie, für meine Wohnung, für meine mentale Gesundheit und für so vieles mehr nicht mit inbegriffen.

Dieser alltägliche Wahnsinn beginnt von neuem, wenn man sich die finanzielle Situation von Studierenden in deutschen Großstädten vor Augen führt. Mehr als 80 Stunden pro Monat darf man im Semester nicht arbeiten, sonst verliert man den Studierendenstatus bei der Krankenversicherung und dann wird der Beitrag schnell verdoppelt. Die Wohn- und Lebenshaltungskosten, den Krankenkassenbeitrag und den möglichen Verdienst in den Taschenrechner zu tippen, überlasse ich hier den Lesenden selbst, aber für mich ist seit Beginn meines Studiums klar: Diese Rechnungen gehen nicht auf. Wenn Seminare, Lohnarbeit und Care-Arbeit in einen Tag gepresst werden, muss ich mich notgedrungen dem Zeitdiktat hingeben und irgendwo Abstriche machen. Dieser Vortex an Zwängen und Pflichten und die immer wiederkehrende Erkenntnis, dass man zu spät dran ist, nicht genug Zeit hat, um mal eine Hausarbeit richtig zu schreiben, ist Teil der Halbbildung als Modus der Ausbildung. Zeitmanagement wird zur alltäglichen Herausforderung und notwendigen Praxis.

Immer wieder fand ich mich in Halbbildung wieder, den Text zwar gelesen, aber vor drei Semestern und keine Zeit nochmal drauf zu schauen, die Hausarbeit in fünf Tagen geschrieben. Freizeit wird zur Flucht, zum Coping-Mechanismus und ohne es zu wollen, ergibt man sich verhaltenstherapeutischen Gesetzen zur Selbstoptimierung. Wenn das Semesterende kommt, beginnt die *crunch-time*. Jede Minute des Tages wird mehr und mehr durchgeplant – immer zur gleichen Zeit aufstehen, das gleiche Mensaessen, Lohnarbeit, Schreiben und Lesen, wieder Lohnarbeit und abends 45 Minuten Sport gefolgt von einer Stunde Serien schauen. Überraschenderweise funktionieren die Gesetze der Selbstoptimierung für mich, denn in solchen Phasen geht es mir gut. Ich kann jeden Tag Haken an meine To-Do-Liste setzen, die, wenn man alle nebeneinanderlegen würde, ein Bild ergeben – ich muss nur machen, was mir gesagt wird und was die anderen machen, dann wird das schon.

Darin verliert sich der Blick auf die strukturellen Ursachen, die konstant zur individuellen Höchstleistung nötigen; der Geist der Halbbildung steht der eigenen Wurzel ignorant gegenüber (Adorno 1959: 186).

Die kapitalistische Produktions- und Arbeitsweise erscheint als natürliche Gegebenheit und wenn ich damit nicht klarkomme, liegt es an mir und meinem undisziplinierten Selbst. Aber wenn dann doch die gute Note für die Hausarbeit oder das Lob im Seminar kommt, ermächtigt man sich – nur für ganz kurz – über die Struktur konstanter Ohnmacht. Wir sind alle heimliche Halbgebildete geworden sind, doch wer keine Bildung performt, sich also offen halbgebildet zeigt, wird an den Rand der Gesellschaft gedrängt. Verschiedene Alltagsstrukturen und individualisierte Kalender sollen nicht abgestritten werden, doch wird der Vortex des Zeitmanagements die dominante Konstante, die die Alltagspraktiken bestimmt.

4. Halbbildung und Affekte

Organisierte Halbbildung ist eine kollektive Erfahrung. Durch den Bildungsapparat muss man sich durchkämpfen, der Abschluss ist das Ziel, eine Gewöhnungsphase des verdinglichten Daseins für die kommende Realität des Arbeitslebens. Wie ein Schreckgespenst liegt der *nine-to-five* Alltag vor uns. Auch alternative Lebensentwürfe außerhalb einer 40-Stunden-Woche, die meist einfach mehr als 40 Stunden mit mehr Flexibilität bedeuten, drücken eine kollektive Angst aus. Teil dieser kollektiven Angst ist es, sich immer wieder einem Schub der Halbbildung zu ergeben. Deshalb wird der Fokus auf den affektiven Ebenen Organisierter Halbbildung liegen.

Angst, Unbehagen, Ohnmacht und Ressentiment sind konstitutive Affekte Organisierter Halbbildung. Angst zu versagen, sich zu melden und aufzufallen, wird ausgelöst durch Unbehagen sich festzulegen und es zu versuchen. Ohnmacht ist die Konstante, das Spielfeld Organisierter Halbbildung, Ressentiment die Normalität der sozialen Konkurrenz. In der spezifischen Ausprägung der Affekte in und durch die Schübe der Halbbildung zeigt sich das kollektive Bewusstsein Organisierter Halbbildung. Die genannten Affekte sind einerseits konstitutiv für Organisierte Halbbildung, andererseits jedoch nicht aus dem Bildungsapparat allein heraus zu verstehen. Um der Affektstruktur näher zu kommen, lohnt sich ein Verweis auf den Soziologen Raymond Williams und seinen Begriff »structures of feeling«. Soziale Verhältnisse, Beziehungen und kooperative Praktiken, so Williams, zeigen die affektive Ebene der sozialen Organisationsstruktur auf. Diese Struktur ist dabei kollektiv produziert, also das Produkt des relationalen Verhältnisses aller teilnehmenden Subjekte des kollektiven Bewusstseins (Williams 1980: 23). Die Sozialwissenschaftlerin Marlia Banning geht noch einen Schritt weiter, indem sie die politische Ebene der Affekte zwischen Struktur und Praxis deutlich macht. Die »politics of resentment« lassen relationale Verhältnisse der Subjekte erkennen, die keineswegs ei-

ne spezifische Sicht auf die Welt aufzeigen, sondern die dominante kapitalistische Sicht (Banning 2006: 88). In der unausgesprochenen Logik der Kultur erscheint die Kodierung der Affekte in Form einer Politik (ebd.: 71). Eine Form der Politik, die in Organisierter Halbbildung konstant und kollektiv weiter betrieben wird. So bringt der Bildungsapparat organisiert Halbgebildete hervor, die wiederum den Apparat der Halbbildung reproduzieren.

Die Kodierung der Affekte bestimmt die konstante Selbstwertkonstruktion und Identität – je nach Seminarsituation oder Klausurdurchschnitt entstehen (Miss-)Erfolgschancen der gerade erträumten und gefühlten Zukunft. Träume, die darüber entscheiden, ob ich der Struktur konstanter Ohnmacht kurz entkomme oder ihr wieder erliege. Aus studentischer Perspektive wird Organisierte Halbbildung als Struktur erfahren, die organisiert bestimmte Gefühle auslöst, und als Praxis, in der die Studierenden in Konkurrenz denken, fühlen und handeln.

In den bis hier hin narrativ dargestellten sozialen Praxen, Gefühlen, Kommunikationsweisen und Beziehungsgefügen innerhalb des Bildungsapparates lassen sich Paradigmen einer kapitalistischen Gefühlswelt zeigen. Das Konkurrenzverhältnis ist ein zentraler Bestandteil, verkörpert durch Studierende der Rechtswissenschaft, die seitenweise Bücher zerstören, um daraus einen Vorteil zu gewinnen. Im systemischen und systematischen Blick auf Affekte, so der Kulturwissenschaftler Joseph Vogl, zeigt sich der kapitalistische Vergleichs- und Relationszwang als Wurzel der Affektdynamik (Vogl 2021: 162f.). Der Drang zur Bewertung und Hierarchisierung entstammt dem Modus der Produktion im Kapitalismus und wird, wie weiter oben bereits ausgeführt, in Organisierter Halbbildung durch Handlungsimperative des Marktes bestimmt. Die Kodierung der Affekte ist bei Vogl die Affektökonomie, also die Produktion der Subjekte über die Produktion von Affekten, die wiederum die spezifischen Gefühlswelten auslösen (ebd.: 158).

Vogls Fokus liegt auf dem Ressentiment als konstitutivem Affekt der kapitalistischen Gefühlswelt. So entsteht Ressentiment im Studium unweigerlich auch gegenüber Dozierenden, gegenüber anderen Studierenden und gegenüber dem bürokratischen Apparat der Universität. In Statistikseminaren werden Erhebungen durchgeführt, um herauszufinden, wo der Median für den geleisteten Arbeitsaufwand der Studierenden liegt. Das zufriedene Lächeln des Dozierenden, als er präsentierte, dass der Arbeitsaufwand für das Seminar genau auf den vorgegebenen Stunden pro Creditpoint lag, löste Ressentiment bei mir aus. Zumal der Aufwand sehr groß war.

Der immer wiederkehrende Gedanke, was und wozu wir das hier eigentlich alle machen, ist eine Momentaufnahme des Unverständnisses über die Wirklichkeit des Studiums. Vor allem zwischen Studierenden bildet sich Ressentiment, sinnbildlich dafür steht die übergreifende Stille, wenn Gruppenarbeiten präsentiert werden. In diesen kumulieren sich Affekte Organisierter Halbbildung, bereits in der Vorbereitung entsteht Ressentiment gegenüber den festgeschriebenen Typen: die ich-weiß-alles-besser-Ratgeber, die ich-bin-nicht-zu-erreichen-und-springe-kurz-vorher-

ab-Charaktere, Männer, die einen nicht enden wollenden Redeschwall loslassen – die Liste ließe sich länger gestalten. Das Ressentiment in der Interaktion zwischen Bürokratie und Studierenden benötigt nicht viel Ausführung, denn das BAföG-Amt steht mittlerweile beispielhaft für Angst und Wahnsinn.

Das Subjekt der kapitalistischen Moderne hat Angst. Folglich sind auch die Subjektivierungsformen Organisierter Halbbildung über ihr Verhältnis zur Angst zu verstehen. Nicht nur der drohende Eintritt in die Arbeitswelt erzeugt Gefühle der Angst, sondern schon die Ausbildung als Modus schafft Angst vor materieller Reproduktion und dem, was vor uns liegt. Angst vor der Abgabe einer Hausarbeit, dem Schreiben der Abschlussarbeit, dem Melden im Seminar, Angst davor einfach zu schlecht zu sein, den Ansprüchen nicht zu genügen.

Unbehagen und Angst sind miteinander verbunden, wo die Angst lähmt, ist das Unbehagen von Aktionismus geprägt. Die Überwindung, sich doch mal im Seminar zu melden, ist automatisch an das ökonomische Anforderungsprinzip, im Studium hervorzustechen und erfolgreich zu sein, gekoppelt. Unbehagen im Studium ist dabei dem Unbehagen in Lohnarbeit in Bezug auf ökonomische Anforderungen ähnlich.

> »Das Unbehagen in der Arbeitswelt beruht hier auf dem Widerspruch von Sublimierung und Zeitdruck. Neugier, Werksinn, Mentalisierung, Sublimierung treten in Konflikt mit den ökonomischen Vorgaben. Wer ›blockiert‹ ist, wer auf den Bildschirm glotzt und die Seite bleibt leer, der braucht eine Pause, ist ausgebrannt, krank und auf lange Sicht überflüssig.« (Eichler 2021: 173)

Auch hier zeigt sich der Vortex des Zeitmanagements als Druck, sich entgegen der Angst dem Unbehagen hinzugeben. Die Beobachtung eines sich stetig dynamisierenden Produktionsapparates, der Zeitverknappung und -effizienz als Produktionsfaktoren miteinschließt (Rosa 2009: 98f.), lässt sich auch auf den Bildungsapparat übertragen. Je länger das Studium dauert, desto größer wird die Erklärungsnot bezüglich des Lebenslaufs. Dem entkommen zu wollen und sich dem Gesetz des lückenlosen Lebenslaufs zu ergeben, bestimmt das Unbehagen in der Konstruktion des Selbst für das Außen.

Strukturelle Überforderung zeigt sich in Organisierter Halbbildung facettenreich. Dabei liegt der Antrieb, den Anforderungen gerecht zu werden und so der Affektökonomie den Weg zu bereiten, im kapitalistisch-modernen Paradigma der individuellen Selbstverwirklichung (Amlinger/Nachtwey 2022: 145). Individuelle Selbstverwirklichung ist dabei nicht wie postuliert ein individuell zu erreichender Zustand, sondern ein notwendig relationales Verhältnis – eine klassentheoretische Perspektive macht deutlich, dass sich nicht alle selbstverwirklichen können. So zeigt sich auch hier die Ohnmachtserfahrung, dass soziale Interaktion als Wettbewerbsbeziehung kodiert ist (ebd.: 145f.). Der Bildungsapparat stellt dabei

für Studierende den Wegbereiter für die individuelle Selbstverwirklichung dar – ›Welches (Berufs-)Leben will ich später führen?‹ – ist die prägende Frage für Studierende.

Ermächtigung über die konstante Struktur der Ohnmacht beschreibt die paradoxe Praxis des neoliberalen Selbst. Selbstverwirklichung wird zum Ziel des Ausbruches aus der Struktur konstanter Ohnmacht und gleichzeitig zur Betriebsstärke der sich stetig vertiefenden Entfremdung. In der Verkopplung von Akkumulationsstrategien des Marktes und der affektiven Ebene Organisierter Halbbildung liegen, meiner Ansicht nach, neue Einsichten der Halbbildungsdiagnose. Die Affektökonomie in Organisierter Halbbildung beinhaltet verschiedene Facetten kapitalistischer Gefühlswelten, die es noch weiter zu ergründen gilt.

5. Den Vortex durchbrechen

Das *fake it, till you make it*-Mantra erscheint in der Erkenntnis, dass ein Gegenüber auch den Selbstwert konstruiert, als soziale Praxis. Diese Konstruktionen aus dem Selbstverhältnis heraus besitzen eine alles durchdringende Macht, die paradigmatisch für das selbstoptimierte Subjekt des Neoliberalismus steht. In der kapitalistischen Struktur des sozialen Vergleichs- und Konkurrenzprinzips liegt der Kern der reflexiv wiederkehrenden Angst und des Unbehagens über die eigene Person. Der Drang, diesem Selbstverhältnis zu entfliehen, bestimmt den Identitätskonflikt und führt zur kreisförmigen Unmöglichkeit des Ausbruches.

Angst, Unbehagen, Ohnmacht und Ressentiment bilden ein Konglomerat aus Affekten der sozialen Wirklichkeit von Organisierter Halbbildung. Ein Plädoyer dafür, diese aus eigener Kraft zu durchbrechen, wäre naiv, das Plädoyer in diesem Beitrag setzt kleiner an. Beginnen wir mit unseren Kalendern, denn es ist schwer genug, den Vortex des Zeitmanagements temporär zu durchbrechen.

Dieses doch sehr klein angesetzte Plädoyer soll nicht als Aufruf missverstanden werden, die Kalender zu verbrennen oder den Job zu kündigen. Auch nicht zum Rückzug in vermeintliche Sphären außerhalb der kapitalistischen Lebenswelt im Stile einer Hippiekommune, die nicht dem Diktat des Zeitmanagements folgt. Doch zeigt der Alltag in Organisierter Halbbildung und das Verständnis als Struktur und Praxis den Vortex des Zeitmanagements als prägendes Muster auf. Die Universität hat mich als Student und Arbeitnehmer lange begleitet und vor allem die Kombination Hilfskraft und Student gleichzeitig zu sein, hat den Vortex des Zeitmanagements für mich geprägt. Dass Hilfskräfte weiterhin als Sachmittel eingetragen sind und unter ausbeuterischen, prekären Verhältnissen arbeiten, wäre ein Ansatzpunkt, der aus diesem Plädoyer zu folgern wäre (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2020).

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W. (1959): »Theorie der Halbbildung«, in: Busch, Alexander (Hg.), Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin, Stuttgart: Ferdinand Enke, S. 169–191.

Amlinger, Carolin/Nachtwey, Oliver (2022): »Gekränkte Freiheit. Aspekte des libertären Autoritarismus«, Berlin: Suhrkamp.

Banning, Marlia E. (2006): »The Politics of Resentment«, in: Journal of Advanced Composition 26(1/2), S. 67–101.

Diebolt, Claude/Hippe, Ralph/Jaoul-Grammare, Magali (2017): »Bildungsökonomie. Eine Einführung aus historischer Perspektive«, Wiesbaden: Springer.

Eichler, Lutz (2021): »Das Unbehagen in der Arbeitswelt«, in: Klug, Helga/Brunner, Markus/Skip-Schrötter, Julia (Hg.), Zum Unbehagen in der Kultur. Psychoanalytische Erkundungen der Gegenwart, Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 155–186.

Flick, Sabine/Hoppe, Katharina (2021): »Reflexivität als Mantra? Voraussetzungen und Grenzen partizipativer Forschung«, in: Flick, Sabine/Herold, Alexander (Hg.), Zur Kritik der partizipativen Forschung. Forschungspraxis im Spiegel der Kritischen Theorie, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 18–40.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2020): »Aufstand der ›Sachmittel‹«, online unter: https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/aufstand-der-sachmittel, zuletzt aufgerufen am 10.03.2024.

Hartong, Siegrid/Hermstein, Björn/Höhne, Thomas (2018): »Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive«, Basel: Beltz Juventa.

Heinrich, Martin/Kohlstock, Barbara (2016): »Bildung und Ökonomie im Zeichen ›Neuer Steuerung‹«, in: dies. (Hg.), Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur ›Neuen Steuerung‹ im Bildungssystem, Wiesbaden: Springer, S. 1–10.

Hochschulbildungsreport (2020): »Chancen für Nichtakademikerkinder«, online unter: https://www.hochschulbildungsreport2020.de/chancen-fuer-nichtakademikerkinder, zuletzt aufgerufen am 10.03.2024.

Höhne, Thomas (2015): »Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung«, Wiesbaden: Springer.

Rosa, Hartmut (2009): »Kapitalismus als Dynamisierungsspirale – Soziologie als Gesellschaftskritik«, in: Dörre, Klaus/Lessenich, Stephan/Rosa, Hartmut (Hg.), Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 87–126.

Tischer, Michael (1989): »Veraltet die Halbbildung? Überlegungen beim Versuch, die Theorie der Halbbildung zu aktualisieren«, in: Pädagogische Korrespondenz 6, S. 5–21.

Vogelmann, Frieder (2022): »Die Wirksamkeit des Wissens. Eine politische Epistemologie«, Berlin: Suhrkamp.
Vogl, Joseph (2021): »Kapital und Ressentiment. Eine kurze Theorie der Gegenwart«, München: C.H. Beck.
Williams, Raymond (1980): »Problems in Materialism and Culture«, London: Verso Editions/NLB.

So viel zu lesen, so wenig Zeit

Lesen, Leistung und Literaturwissenschaft im 21. Jahrhundert

Daniel Milkovits, Elke Höfler

1. Einleitung

In der vom Bologna-Prozess geprägten aktuellen Form des Studiums spiegelt sich die Leistungs- und Verwertungsorientierung unserer Gesellschaft. Für die Geisteswissenschaften im Allgemeinen und die Literaturwissenschaft im Besonderen hat das erhebliche Folgen: Das Lesen ist (nicht nur, aber gerade) für angehende Geisteswissenschaftler*innen ein unabdingbares ›Training‹, das ›Leistung‹ in diesem Bereich überhaupt erst möglich macht, und doch wird diese implizite, unabdingbare Voraussetzung in der einschlägigen Ausbildung nur unzureichend berücksichtigt.

Von dieser Beobachtung möchte der vorliegende Beitrag ausgehen, um das Spannungsfeld von Lesen und Leistung als zwei dominante Konzepte des heutigen Studiums auszuloten. Dabei soll ein kritischer Blick auf die Verwertbarkeit geworfen werden, dessen Rahmen das Studium der Literaturwissenschaft bildet. Der Beitrag verortet sich als kritische Reflexion des Systems und als Plädoyer für eine Aufwertung des Lesens als Leistung.

2. Eine fortwährende (Bildungs-)Krise

Zahlreich sind die Befunde, die eine Krisenhaftigkeit der zeitgenössischen Gesellschaft, ihrer Institutionen und ihres Menschenbilds vor dem Hintergrund einer zunehmend neoliberalen Orientierung beschreiben: Im Kontext der literaturwissenschaftlich orientierten Betrachtung sei exemplarisch der Philosoph Byung-Chul Han genannt, der eine »Krise der Narration« (Han 2023: 15) erkennt, die mit dem Verlust des Verweilens einhergehe: »Der *lange, langsame, verweilende Blick* kommt ihm [dem Zeitungsleser; Anm. d. Verf.] abhanden« (ebd.; Herv. i. O.). Nicht mehr Erzählungen werden konsumiert, sondern ephemere, also flüchtige, Informationen mit Warenwert: »Der Geist der Erzählung erstickt in Informationsflut« (ebd.: 17); anstelle des Innehaltens und Nachdenkens mache nunmehr das überraschende

Moment den Reiz der Lektüre aus, die nicht narratives Story*telling*, sondern ökonomisiertes Story*selling* zum Ziel habe (ebd.: 93). Dies führe zu Leerstellen unter anderem in Hinblick auf die Identitätskonstruktion des Individuums.

Der Soziologe Hartmut Rosa (2005) fasst dieses Schnelle und Ephemere unter den Begriff der Beschleunigung und sieht die Verdichtung von Handlungen (Stichwort: Multitasking) als Folge der »Verknappung von Zeitressourcen« (ebd.: 114) kritisch. Sie führe zu einer veränderten Wahrnehmung und zum Ausfall von Pausen und Leerläufen, die für das Gehirn zur Verarbeitung und Kontextualisierung von Informationen notwendig sind (Schneider 2003). Dieser Ausfall darf jedoch nicht als zeitgenössisches Phänomen gesehen werden.

2.1 Bildung und Muße

Als Theodor W. Adorno (1959: 169) seinen Beitrag »Theorie der Halbbildung« mit den Worten »Was heute als Bildungskrise offenbar wird« einleitet und einige Seiten später um den Befund erweitert, »immense Schichten [würden zu seiner Zeit; Anm. d. Verf.] ermutigt, Bildung zu prätendieren, die sie nicht haben« (ebd.: 182), ist der Rahmen seiner Überlegungen gespannt. Neben der neuen Menge an Bildungsmöglichkeiten, die durch Kulturindustrie und Massenmedien vermeintlich geboten wird, sieht Adorno vor allem die fehlende Ganzheitlichkeit dessen kritisch, was unter Bildung präsentiert wird: »Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind« (ebd.: 183). Die existierende Halbbildung zeichne sich vor allem dadurch aus, dass das Verstehen, das Werden und Entstehen und damit der Kontext aus dem Blick genommen würden. Die von ihm beklagte »punktuelle, unverbundene, auswechselbare und ephemere Informiertheit« (ebd.: 186) und ihre fehlende kritische Reflexion hätten ihren Grund in der mangelnden Zeit, in der »Vielbeschäftigtheit und Überlastung« (ebd.: 187) des Menschen, dem schlichtweg die Zeit zur »Muße« (ebd.: 173) verlorengegangen sei. Eine »sozialisierte Halbbildung« (ebd.: 169) sei die Folge, die sich eben nicht mehr »von den Zwecken« (ebd.: 172) losgelöst präsentiert, sondern sich zunehmend an ökonomischen Werten wie Verwertbarkeit und Nutzbarkeit misst.

Diesen Befund teilt der Philosoph Konrad Paul Liessmann (2016), der eine »Theorie der Unbildung« aus Adornos Diagnose der Halbbildung ableitet und diese mit gesellschaftlichen Veränderungen argumentiert. Er sieht die Entwicklung einer »verwertungsorientierten« (ebd.: 90) beziehungsweise »ökonomisierten Wissensgesellschaft« (ebd.: 98) als Nährboden dieser Unbildung, der der »Anspruch auf angemessenes Verstehen« (ebd.: 18) fehle. Liessmann schreibt Adornos Gedanken unter Rückgriff auf Friedrich Nietzsche fort, wenn er feststellt: »Eine Schule, die aufgehört hat, ein Ort der Muße, der Konzentration, der Kontemplation zu sein, hat aufgehört eine Schule zu sein« (ebd.: 62). Er kritisiert dabei insbesondere die Engführung von Ökonomie und Bildung, die »nicht mehr der Erkenntnis, der wis-

senschaftlichen Neugier und der akademischen Freiheit, sondern den Phantasmen der Effizienz, der Verwertbarkeit, der Kontrolle, der Spitzenleistung der Anpassung verpflichtet« sei (ebd.: 97). Was wir heute Leistungsgesellschaft nennen – hierin stimmen Liessmann und Adorno überein –, ist eine Gesellschaft der Selbstoptimierung und der fehlenden Muße, die sich selbst keine Zeit zum Innehalten und Nachdenken gibt und auch die Leistungen der Geisteswissenschaften aufgrund ihrer meist fehlenden direkten Monetarisierung und Verwertbarkeit geringschätzt.

Bildung wird erwartet, aber nicht honoriert, was sich auch in (aktuellen) kompilatorischen Artefakten zeigt, die im Bildungsbereich nicht dem olympischen Motto ›Dabeisein ist alles‹, wohl aber dem Credo ›Höher, schneller, weiter‹ zu folgen scheinen: Der Literaturwissenschaftler Dietrich Schwanitz etwa gibt 1999 das Buch »Bildung« mit dem vielversprechenden Untertitel »Alles, was man wissen muss« heraus und wird zum Bestseller. Gleiches gilt für Pierre Bayards Buch »Wie man über Bücher spricht, die man nicht gelesen hat«, das der Psychoanalytiker 2007 veröffentlicht hat. Das Prätendieren von Wissen wird zum Bedürfnis einer Gesellschaft, die sich über die App »Blinkist« »das Beste aus über 6.500 Sachbüchern in 15 Minuten pro Titel«[1] in homöopathischen Dosen hörend einverleiben kann, ohne auch nur eine Zeile tatsächlich zu lesen. Das selbstoptimierte Individuum vermeidet Leerläufe und Irrelevantes.

2.2 Muße und Lesen

Der Mensch, so Byung-Chul Han, erreiche heute »nie den Zustand einer tiefen geistigen Entspannung« (2023: 21), die mit Muße und einer Verarbeitung des Gelesenen einhergeht. Zudem ist seit dem 18. Jahrhundert ein Wandel des Leseverhaltens zu erkennen: Nicht mehr einige »wenige Standardwerke« (Habermas 1990: 13) eines sehr engen Lesekanons werden intensiv, das heißt wiederholt und in die Tiefe gehend, gelesen; die Leser*innen des ausgehenden 18. Jahrhunderts sehnen sich nach Neuem. Mit dieser Änderung kommt es zu einem bis dahin unbekannten Informations- und Lesedruck: »Wenn etwas bekannt ist, aber jemand es nicht kennt, hat er sich dies selbst zuzuschreiben. Er hat nicht genug gelesen« (Luhmann 1997: 297).

Doch das zu Lesende musste erstmals definiert werden. Konnte man bis ins 18. Jahrhundert die von den Menschen gelesenen Werke auf einen kleinen Kanon begrenzen, so entstehen nun Leseempfehlungen unter anderem in den aufkommenden Zeitungen und Zeitschriften sowie in Form von (schulischen) Leselisten. Sie haben noch heute Empfehlungscharakter, bilden die vermeintliche kulturelle Basis (Han 2023) und spielen deshalb gerade auch im Bildungskontext eine zentrale Rolle. Lediglich die Muße und damit die intensive Beschäftigung mit einzelnen Werken

1 So heißt es auf der Homepage des Unternehmens, online unter: https://www.blinkist.com/de/, zuletzt aufgerufen am 17.04.2024.

ist heute abhandengekommen und stellt ein Desiderat der Literaturdidaktik (Führer 2019) und folglich auch der Literaturwissenschaft dar. Ohne die intensive Lektüre unterschiedlicher Werke, an die auch ausreichend Zeit für Diskussion, Reflexion, Kontextualisierung und folglich das Verstehen angeschlossen ist, verharren die Lesenden auf der Ebene der Halbbildung und prätendieren Wissen, das sie nicht haben (Adorno 1959).

3. Ein Blick in die Vergangenheit

Als die Verfasserin dieses Beitrags ihr Philologiestudium (Französistik und Fächerkombination »Bühne, Film und andere Medien«) im Jahre 1999 beginnt, kann sie auf einen extensiven Literaturunterricht sowohl in der Erstsprache als auch den lebenden Fremdsprachen in der Schule zurückblicken. Im Unterricht fanden sich genügend Zeitfenster, literarische Werke zu lesen und zu diskutieren, sie in den jeweiligen literaturwissenschaftlich relevanten Kontext einzubetten und eigene Deutungen vorzunehmen. Selbst gewählte Werke ergänzten die gemeinsame Klassenlektüre; Theaterbesuche und Literaturverfilmungen standen ebenso auf dem Programm wie das Verfassen eigener Texte. Der gegen die Halbbildung wirkenden Muße (Adorno 1959; Führer 2019) wurde ausreichend Platz gegeben.

Die universitäre Struktur war vor der Bologna-Reform nicht modularisiert, Wissenschaftlichkeit stand über Wirtschaftlichkeit (Liessmann 2016: 41f., 104ff.), Muße über Zeit- und Leistungsdruck. In Kolloquien und Konversatorien wurde die erfolgreiche Teilnahme ohne Note vermerkt. Ziel war das diskursive Erarbeiten von Texten, das Verstehen und Kontextualisieren (ebd.: 29f.) und das Einnehmen verschiedener (theoriegeleiteter) Perspektiven; ohne Studiengebühren gab es in Österreich kaum zeitlichen Druck, ohne Numerus clausus und Zulassungsbeschränkungen kaum Leistungsdruck – eine Grundvoraussetzung für das Ausprobieren und die Muße, wie nicht zuletzt die Einführung von Studiengebühren ab dem Wintersemester 2001/2002 und Zulassungsbeschränkungen Mitte der 2010er Jahre zeigte. Selbstoptimierungs-, Zeit- und Leistungsdruck führten zur adornitischen Halbbildung: Leselisten wurden im von Bayard (2007) benannten Verfahren abgearbeitet, als Basis dienten Zusammenfassungen in »Kindlers Literaturlexikon«. Ganzwerke wurden nur selten als solche gelesen, für die literaturwissenschaftlichen Klausuren wurden – über die Jahre optimierte – Skripte getauscht. Die Lernzeit wurde optimiert, die Anzahl der Kurse reduziert. Ziel war nun, das Studium schnellstmöglich zu beenden. Zeit für Muße, Diskussionen und Freiwilliges blieb kaum. Statt Tiefe zählte Oberfläche, eine Entwicklung, die sich durch die Bologna-Reform und die Angleichung unterschiedlicher Studienrichtungen in den Geisteswissenschaften noch verschärfte.

4. Ein Blick in die Gegenwart

Wie viel schlechter kann die Lage eines Literaturwissenschaftsstudierenden heute sein, wenn der Grazer Germanist Gerhard Fuchs seinem Fach schon vor beinahe 40 Jahren eine »Krise« attestierte, und zwar eine, die den Klagen unserer Zeit frappant ähnelte? Offenbar litten die Geisteswissenschaften schon damals unter einem Rechtfertigungszwang gegenüber den Naturwissenschaften, »die durch ihren engen Konnex mit wirtschaftlich profitablen Umsetzungsmöglichkeiten ihrer Erkenntnisse um ihr Sozialprestige nicht bangen müssen« (Fuchs 1987: 38). Diese Situation mag sich in Zeiten von Corona-Pandemie, Krieg und Inflation noch verstärkt haben, doch der Befund, wonach das humanistische Bildungsideal abhandengekommen und die Bildung zur »Ausbildung als auch ökonomisch rentable[n] Investition« (ebd.) geronnen sei, ist jedenfalls nicht neu und gehört zu den Geisteswissenschaften vielleicht seit jeher.

Dieser verschleppte Minderwertigkeitskomplex der Geisteswissenschaften im Allgemeinen und der Literaturwissenschaft im Besonderen ist durch die vorgebliche Vereinheitlichung und Messbarkeit von Studienleistungen, wie sie durch die Bologna-Reformen notwendig wurde, aber jedenfalls pathologischer geworden, nämlich insofern, als die Curricula der einschlägigen Studiengänge das Lesen nicht als messbaren Workload[2] berücksichtigen und damit getrost übersehen (wollen, müssen), dass explorative Lektüre für angehende Geisteswissenschaftler*innen zum ›Hauptgeschäft‹ gehört, ja den Kern ihrer (Aus-)Bildung bildet. Dass es den Verantwortlichen aber nicht gelingt, das Lesen als curricular unmittelbar relevante Leistung geltend zu machen, zeigt, dass es ihnen dabei nicht anders ergeht als der schulischen Literaturdidaktik: Auch diese verweist seit Jahren und Jahrzehnten auf die durch das Lesen beförderten »emotionalen und analytischen Fähigkeiten«, die »ein urteilsfähiger Mensch und Bürger« (Gaschke 2018) unbedingt brauche, ebenso auf die Schulung des Fremdverstehens (Spinner 1991: 194f.) oder auf die »kognitive Entwicklung nicht nur der Fantasie, sondern auch der Toleranz- und Empathiefähigkeit« (Wolf 2022). Diese politischen und psychologischen Legitimationen sind in der Ausbildung von Deutschlehrkräften – der Verfasser spricht aus Erfahrung – zu einem wahren Fetisch geworden und mögen allesamt völlig zutreffen. Sie dekuvrieren aber die Paradoxie, dass es die Geisteswissenschaften, um ihre Existenzberechtigung neben den Naturwissenschaften zu argumentieren, notwendig haben, erst

2 Schon der Begriff des ›Workloads‹ ist Teil des Problems: ›Arbeitsaufwand‹ – so ließe sich dieser *terminus technicus* übersetzen – muss nachweisbar sein. Insofern kommen dafür kaum rezeptive Tätigkeiten wie das Lesen infrage, sondern hauptsächlich produktive: das Verfassen von Essays und schriftlichen Arbeiten, das Vorbereiten und Halten von Präsentationen, das Abgeben von Klausuren.

zu deren Besteck zu greifen. Offenbar benötigt der geistes- und literaturwissenschaftliche Elfenbeinturm in seiner Verteidigungshaltung also trotzdem messbaren Output, um sich des Sinns beziehungsweise Zwecks seines täglichen Tuns sicher zu sein. Dass im »Germanistischen Debattierclub« der Karl-Franzens-Universität Graz die Frage zur Diskussion stand, ob uns die Literatur »zu besseren Menschen« mache,[3] ist in gewissem Sinne wohl Teil dieses Komplexes: Könnte man diese Frage bejahen, so wäre es leichter, einen unmittelbaren Nutzen der eigenen Tätigkeit zu nennen, um auch bei fördergebenden Institutionen besser reüssieren zu können. Die Generierung von Wissen allein scheint dafür nicht zu genügen.

Da es ohne das Lesen aber eben doch nicht geht, sind angehende Literaturwissenschaftler*innen also zur absurden Situation gezwungen, für die zeit-, weil leseintensivsten Lehrveranstaltungen am wenigsten ECTS-Credits zu erhalten. Für eine Überblicksvorlesung zur deutschsprachigen Literatur seit 1848 etwa stehen an der Universität Wien – völlig zurecht – bis zu 30 klausurrelevante Ganztexte zur Disposition. Durch die daran anschließende Klausur gibt es nicht mehr als zwei Credits zu erwerben. Im sich daraus ergebenden Pensum von circa 50 Stunden, die auch den Besuch der Vorlesung inklusive Vor- und Nachbereitung einschließen, ist ein solches Lektüreausmaß nicht bewältigbar, erst recht nicht für Noviz*innen. Für jene, die ausreichend intrinsisch motiviert sind und genügend Zeit wie Muße zur Lektüre finden, bedeutet dieses Missverhältnis einen enormen Mehraufwand; andere folgen einem konsequent pragmatischen Credo und lesen einen großen Teil der Texte gar nicht. Sie konsumieren Inhaltszusammenfassungen und bestehen die Klausur mit etwas Glück durch ein elaboriertes Sprechen über ungelesene Bücher im Sinne Pierre Bayards (2007), aber mit der wenig befriedigenden Konsequenz der Halbbildung. Dass Literaturgeschichte ohne begleitende Lektüre – und so wird sie häufig studiert – mit dem österreichischem Schriftsteller Franz Grillparzer gesprochen nicht mehr als »ein gemaltes Mittagessen« (Ebner-Eschenbach 1958: 898) sein kann, ist vielen Studierenden – zumal im Hamsterrad des bolognakonform organisierten Studiums – vielleicht gar nicht erst bewusst und die Lehrenden vermögen dagegen kaum anzugehen.

Dieser misslichen Lage steht ein mehr als umfänglicher Kanon der jeweiligen Philologien gegenüber, wie er versuchsweise in den ausführlichen Primärbibliographien dokumentiert ist, die seit den 1990er Jahren auf dem Markt sind und einen einschüchternden Katalog all dessen präsentieren, was Studierende denn zu lesen hätten, um ›echte‹ Germanist*innen, Anglist*innen, Amerikanist*innen oder Romanist*innen zu sein beziehungsweise zu werden (Baasner/Kuon 1994; Segebrecht 1994; Jansohn/Mehl/Bungert 1995). Teils als Orientierungshilfe (Fuchs et al. 2021; Fuchs et al. 2022), teils aber auch als Prüfungsgrundlage (Universität

3 Der Titel dieser Veranstaltung vom 24. November 2022 lautete: »Macht uns die Literatur zu besseren Menschen?«

Wien 2021) sind ähnliche Leselisten auch an Österreichs Universitäten in Verwendung. Einmal abgesehen davon, dass diese gut gemeinten Kanons nicht mehr als kontingente Selektionen sein können, stellt sich angesichts dieses Textquantums jene Frage, die der Literaturwissenschaftler Peter von Matt (2007) so treffend auf den Punkt gebracht hat: »Wo nehme ich nur all die Zeit her, so viel nicht zu lesen?« Wie viele Studierende, vielleicht sogar wie viele bereits fest im Sattel sitzende Germanist*innen dem Vorschlag Segebrechts (1994: 23, 52, 76) Folge leisten können, man solle gleich vier Artusromane ebenso gelesen haben wie beide Faust-Dramen und drei Romane Elfriede Jelineks, ist fraglich. Umso fraglicher ist das Erreichen einer derart ambitionierten Lesebiographie gerade in Zeiten, da sich schulische Literaturvermittlung einmal mehr gegen neoliberale ›Wirtschaftserziehung‹ wehren muss (Wolf 2022), da man von offizieller Seite offenbar der Ansicht ist, akademische Bildungswege lückenlos quantifizieren zu können (oder es zumindest tut), und da sich das unverwertete Querbeet-Lesen für die meisten einfach nicht mehr ›rechnet‹.

5. Fazit

Dass der Prozess des Lesens als Voraussetzung für eine intensive Auseinandersetzung mit einem Thema sowie als notwendige Vorstufe zum Prozess des Schreibens keine äquivalente Wertschätzung erfährt – auch nicht hinsichtlich der Vergabe von Credits –, muss auch 25 Jahre nach Einführung der Bologna-Strukturen zur Kenntnis genommen werden. Gepaart mit dem Verlust der Muße (Han 2023) und geistiger Leerläufe zur Verarbeitung des (lesend) Wahrgenommenen (Rosa 2005) sowohl im Alltag als auch in der (Hoch-)Schule vor dem Hintergrund von Leistung und deren ökonomischer Verwertbarkeit zeigt sich eine Problematik, weil dieser Umstand mit den Dichotomien von Oberfläche und Tiefe (Bayard 2007) sowie von Bildung und Ausbildung, letztlich aber auch mit Halb- (Adorno 1959) und Unbildung (Liessmann 2006) in Zusammenhang steht.

Bleibt die Hoffnung, dass aktuelle Studienplanreformen zu einem Paradigmenwechsel, zu einer Abkehr von der Outputorientierung und kognitiven Belastung des Schreibprozesses und zu einer Hinwendung zu kritischer Reflexion und einem Verstehen der Kontexte führen, was letztlich Freiräume für ein Innehalten und die Muße schaffen könnte. Doch vielleicht ist das schon zu viel des Optimismus, denn die hehren Hoffnungen (Schmidt-Dengler 2006) haben sich schon bei der Einführung der Bologna-Strukturen als Illusionen erwiesen.

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W. (1959): »Theorie der Halbbildung«, in: Busch, Alexander (Hg.), Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin, Stuttgart: Ferdinand Enke, S. 169–191.

Baasner, Frank/Kuon, Peter (1994): »Was sollen Romanisten lesen?«, Berlin: Schmidt.

Bayard, Pierre (2007): »Wie man über Bücher spricht, die man nicht gelesen hat«, München: Kunstmann.

Ebner-Eschenbach, Marie von (1958 [1915]): »Meine Erinnerungen an Grillparzer«, in: dies., Gesammelte Werke, Band 3: Erzählungen, Autobiographische Schriften, hg. v. Johannes Klein. München: Winkler, S. 886–916.

Fuchs, Gerhard (1987): »Krise der Germanistik? Zur Existenzberechtigung der Literaturwissenschaft«, in: Informationen zur Deutschdidaktik 11, S. 38–41.

Fuchs, Gerhard/Höfler, Günther/Hollwöger, Dorothea/Hollwöger, Sophie/Jaspers, Anke/Managó, Isabella/Meißl, Sebastian/Pfeifer, Philipp/Reulecke, Anne-Kathrin/Streitler-Kastberger, Nicole/Strohmaier, Alexandra (2021): »Deutschsprachige Literatur. ›Die Top 60‹. Leseliste für die Germanistik (1200–2000)«, online unter: https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-institute/Germanistik/Sonstiges/Leseliste_Germanistik.pdf, zuletzt aufgerufen am 17.04.2024.

Fuchs, Gerhard/Höfler, Günther/Hollwöger, Dorothea/Hollwöger, Sophie/Hudelist, Andreas/Meißl, Sebastian/Pfeifer, Philipp/Reulecke, Anne-Kathrin/Streitler-Kastberger, Nicole/Strohmaier, Alexandra (2022): »Österreichische Literatur: Empfehlungen«, online unter: https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-institute/Germanistik/Sonstiges/OEsterreichische_Literatur_Empfehlungen.pdf, zuletzt aufgerufen am 17.04.2024.

Führer, Carolin (2019): »Ästhetische Rezeptionsprozesse in der empirischen Forschung – Ein literaturdidaktischer Strukturierungsversuch«, in: Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis 1, S. 1–15.

Gaschke, Susanne (2018): »Lesen ist eine unverzichtbare Kulturtechnik. Für eine Bildungspolitik im Geist der Aufklärung«, in: Deutschlandfunk Kultur, 23.07.2018, online unter: https://www.deutschlandfunkkultur.de/fuer-eine-bildungspolitik-im-geist-der-aufklaerung-lesen-100.html, zuletzt aufgerufen am 07.09.2023.

Habermas, Jürgen (1990): »Vorwort zur Neuauflage 1990«, in: ders., Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11–50.

Han, Byung-Chul (2023): »Die Krise der Narration«, Berlin: Matthes & Seitz.

Jansohn, Christa/Mehl, Dieter/Bungert, Hans (1995): »Was sollen Anglisten und Amerikanisten lesen?«, Berlin: Schmidt.

Liessmann, Konrad Paul (2016 [2006]): »Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft«, Wien: Zsolnay.

Luhmann, Niklas (1997): »Die Gesellschaft der Gesellschaft«, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Matt, Peter von (2007 [1999]): »Lesen als Katastrophe. ›Wo nehme ich nur all die Zeit her, so viel nicht zu lesen?‹«, in: ders., Das Wilde und die Ordnung. Zur deutschen Literatur, München: Hanser, S. 257–262.

Rosa, Hartmut (2005): »Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne«, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Schmidt-Dengler, Wendelin (2006): »Ein listiges Ja zu Bologna. Überlegungen zu einem ›europäischen Bakkalaureat‹«, in: Hochreiter, Susanne/Klingenböck, Ursula (Hg.), Literatur – Lehren – Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft, Wien/Köln/Weimar: Böhlau, S. 303–308.

Schneider, Wolfgang (2003): »Die Enzyklopädie der Faulheit: Ein Anleitungsbuch«, Frankfurt a.M.: Eichborn.

Schwanitz, Dietrich (1999): »Bildung. Alles, was man wissen muss«, München: Goldmann.

Segebrecht, Wulf (1994): »Was sollen Germanisten lesen? Ein Vorschlag«, Berlin: Schmidt.

Spinner, Kaspar H. (1991): »Bildung im Literaturstudium? Für eine hochschuldidaktische Neubesinnung«, in: Griesheimer, Frank/Prinz, Alois (Hg.), Wozu Literaturwissenschaft? Kritik und Perspektiven, Tübingen: Francke, S. 180–197.

Universität Wien (2021): »Basisleseliste Neuere deutsche Literatur. Zur Vorbereitung auf die Masterprüfung im Fachbereich Neuere deutsche Literatur«, online unter: https://spl10.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_spl10/Basisleselisten/Basisleseliste_NdL_2021.pdf, zuletzt aufgerufen am 17.04.2024

Wolf, Norbert Christian (2022): »Bildungspolitik: Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?«, in: Der Standard, 24.05.2022, online unter: https://www.derstandard.at/story/2000135982120/bildungspolitik-wer-reitet-so-spaet-durch-nacht-und-wind, zuletzt aufgerufen am 17.04.2024.

Dialogisches Schreiben als Ausgangspunkt von Selbstorganisation

Paulo Freires Pädagogik der Unterdrückten in einem Schreibtutorium mit Geflüchteten

Eliah Aila Wolff

Wenn man in Deutschland als nicht-deutsche*r Akademiker*in arbeiten will, ist ein analytischer Grundwortschatz sowie das Wissen um lateinische Buchstaben und einen argumentativen Textaufbau ebenso stillschweigend vorausgesetztes kulturelles Kapital wie ein Vorkurs, Studium oder eine akademische Weiterbildung auf Deutsch. Eine medizinische Ausbildung auf Arabisch oder Farsi, eine philologische Ausbildung in Russisch oder ein journalistischer Abschluss auf Türkisch hingegen erscheinen zunächst als Hindernisse, um in der deutschsprachigen akademischen Welt in angemessener Weise, das heißt nicht durch unbezahlte Praktika, Herabstufung des akademischen Abschlusses oder als ewige*r Assistent*in von monolingual Deutschsprachigen, anzukommen. Das ist die sogenannte monolinguale Norm.

Monolinguale Norm als Barriere für Geflüchtete in Deutschland

Diese monolinguale Norm zeigt sich in den Zugangsvoraussetzungen für geflüchtete ›Studieninteressierte‹ an der Universität: Egal, ob sie einen Doktortitel, einen MA-, einen BA-Abschluss oder ›nur‹ ein Abitur/Äquivalent haben: Sie müssen zunächst die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) absolvieren. Und das bedeutet: Deutsch(intensiv)-Kurse besuchen, komplexe Gedanken in ein Verhältnis zu der unter Druck erlernten neuen Sprache und in die Form von kostenpflichtigen Zwangsprüfungen bringen. Aber auch: Sich immer wieder dem defizitorientierten Blick des Noch-nicht-Ausdrücken-Könnens – gleich des angeblichen Noch-nicht-Wissens – gemäß der monolingualen Norm aussetzen müssen.

Diese Situation verstehe ich als Situation strukturell bedingter Unterdrückung, der mit Solidarität, Ermutigung, Vertrauen und Dialog begegnet werden muss, um sie gemeinsam überwinden zu können. In diesem Artikel möchte ich daher zunächst Grundbegriffe der Pädagogik der Unterdrückten von Paulo Freire skiz-

zieren und dann darstellen, in welcher Weise sie im von mir mehrere Jahre lang in Zusammenarbeit mit Geflüchteten durchgeführten Schreibtutorium in einem sogenannten »Academic Welcome Program« einer Universität Eingang gefunden hat. Zum Schluss umreiße ich anhand eines kurzen Berichts einige Konsequenzen dieses Zugangs für die Teilnehmenden des Tutoriums, für das Programm und deren Kooperationspartner*in sowie für mich als (ehemalige*r) Mitarbeiter*in.

1. Grundbegriffe der Pädagogik der Unterdrückten

Die Pädagogik der Unterdrückten (PdU) geht auf Überlegungen und Erfahrungen des brasilianischen Aktivisten und Gesellschaftsphilosophen Paulo Freire (1921–1997) zurück, die er in den 1960er Jahren in einem gleichnamigen Buch aufgeschrieben und konzeptionell dargelegt hat. Sie ist eine Mischung aus marxistischen, katholischen und humanistischen Impulsen, die in seiner praktischen Zusammenarbeit mit der Landbevölkerung und revolutionären Bewegungen verschiedener Länder des Globalen Südens zur Zeit der Entkolonialisierung zusammenliefen. Freire entwickelte seinen Ansatz für den Erstspracherwerb einer nicht alphabetisierten Landbevölkerung in Brasilien, die von formalisierter Bildung ausgeschlossen war. Freires Programme zur Alphabetisierung der brasilianischen Landbevölkerung finden heute überall auf der Welt Nachahmung. Dabei ist die PdU weniger als Pädagogik im hiesigen alltagssprachlich engen Sinne zu verstehen, sondern als ein Versuch, mit Menschen, die durch die globalen gesellschaftlichen Verhältnisse von ihrer eigenen Erfahrung entfremdet und enthumanisiert wurden, in einen Dialog zu treten, der dazu führt, dass sie sich durch eigenes Handeln als politische Subjekte begreifen. Denn Freire setzt darauf, dass der Bewusstseinsprozess – auf Portugiesisch *conscientização* – mit einem Handeln einhergeht, das auf Selbstbefreiung zielt. Befreiung ist für ihn ein sozialer Akt und kann nicht ohne Bezugnahme auf die Situation der Unterdrückung stattfinden (McLaren: 2023).

Die Unterdrückten erfahren die Notwendigkeit zur Befreiung am stärksten

Die englischsprachige Ausgabe der PdU von 2005 beginnt mit der Widmung: »Den Unterdrückten und denen, die mit ihnen leiden und an ihrer Seite kämpfen« (Freire 2005: 5).[1] Wen aber meint Freire mit der Gruppe der Unterdrückten, wer sind diejenigen, die an ihrer Seite kämpfen und wie sieht dieser Kampf aus? Ausgehend von der Annahme, dass Humanisierung eine innere Notwendigkeit aller Menschen

1 »To the oppressed, and to those who suffer with them and fight at their side.« Sowohl die Widmung als auch alle folgenden Zitate von Freire habe ich selbst übersetzt. Im Folgenden wird das Originalzitat nicht mehr angegeben.

ist, sind die Unterdrückten zuallererst diejenigen, deren Menschlichkeit gestohlen wurde (ebd.: 44). Aber auch diejenigen, die diesen Diebstahl zu verantworten haben, die Unterdrückenden, befinden sich in einer Situation der Enthumanisierung, auch wenn sich diese bei ihnen anders gestaltet (ebd.). Den Charakter der Unterdrückung definiert Freire durch die Zielpunkte der Befreiung: Humanisierung und Emanzipation.

> »Wer ist besser als die Unterdrückten darauf vorbereitet, die grässliche Bedeutung einer unterdrückerischen Gesellschaft zu verstehen? Wer durchleidet die Folgen der Unterdrückung mehr als die Unterdrückten? Wer kann die Notwendigkeit zur Befreiung besser verstehen? [Übers. d. Verf.]« (Ebd.: 45)

Diese bei den Unterdrückten besonders ausgeprägte Fähigkeit zur Einsicht in die Notwendigkeit der Befreiung anzuerkennen, ist für Freire ein entscheidender Aspekt in der Zusammenarbeit. Den Schlüssel dazu sieht er im Dialog über ihre Handlungen statt im Belehren (ebd.: 53). Wer aber stößt den Dialog an? Freire spricht von einer Gruppe von Personen, die sich mit den Unterdrückten im Kampf für ihre Befreiung zusammentun (ebd.: 60). Dies erfordere eine grundlegende Veränderung, gar eine neue Existenzform, die in Gemeinschaft mit den Unterdrückten lebt (ebd.: 61).

Revolutionäres Vor(an)gehen: mit Vertrauen, gegen ›Banking Education‹

An einigen Stellen geht Freire noch einen Schritt weiter und spricht davon, dass es »revolutionär Vorangehende« braucht (ebd.: 67). Freire betont allerdings erneut die Notwendigkeit, diesen Kampf *mit* den, nicht *für* die Unterdrückten zu führen, sodass sich vermuten lässt, dass das revolutionäre Vorangehen genau im Anstoßen des Dialogs über die Situation der Unterdrückung besteht und sich dann im Verlauf eines gemeinsamen Lehr-Lern-Aktionsprozesses verschiebt. Warum aber ist es laut Freire überhaupt notwendig, diesen Dialog anzustoßen, das heißt warum formulieren die Unterdrückten nicht von sich aus eine Beschreibung ihrer unterdrückenden Situation? Gemäß Freire ist das Bewusstsein der Unterdrückten in verinnerlichte Unterdrückung und ihre eigene Erfahrung gespalten (ebd.: 48, 55). Erstere hat zwei Dimensionen: Die Identifikation mit den Unterdrückenden und die Furcht vor der Freiheit (ebd.: 46). Diese kann die Unterdrückten sowohl den Unterdrückenden nacheifern als auch mit ihrer Unterdrückung verhaftet bleiben lassen (ebd.). Freiheit würde stattdessen von ihnen verlangen, den unterdrückenden Part in sich selbst abzustoßen und durch Autonomie und Verantwortung zu ersetzen (ebd.: 47). Genau dieses Ziel verfolgen die revolutionär Vorangehenden, wenn sie im Dialog mit den Unterdrückten auf das Wesen des Bewusstseins vertrauen, mit der Welt und ›auf dem Weg auf etwas zu‹ zu sein (ebd.: 69). Sie müssen dabei darauf achten, den

Glauben an die Autonomiefähigkeit der Unterdrückten wirklich zu wahren, da sie sich sonst der Methoden der Unterdrückenden bedienen. Hier liegt ein Unterschied zwischen Unterdrückenden, die sich ihres Unterdrückens zwar gewahr sein mögen, in einer Geste der Rationalisierung ihrer Schuld aber paternalistischem Verhalten anheimfallen und damit die Situation der Abhängigkeit aufrechterhalten, und Unterdrückten (ebd.: 49). Der unterdrückende Part bestimmt zunächst das Bewusstsein der Unterdrückten, da sie durch die weltgesellschaftliche Situation zu Objekten gemacht worden sind. Propaganda, Management und Manipulation erhalten diese Situation aufrecht (ebd.: 68).

Eine wichtige Rolle spielt dabei das Bildungswesen, insbesondere die sogenannte ›Banking Education‹. Diese folgt der Logik des Bankwesens und bringt ein entsprechendes Bildungssystem hervor:

> »(a) Lehrende lehren, Lernende werden belehrt; (b) Lehrende wissen alles, Lernende nichts; (c) Lehrende denken, Lernende werden bedacht; (d) Lehrende sprechen, Lernende hören unterwürfig zu; (e) Lehrende disziplinieren, Lernende werden diszipliniert; (f) Lehrende wählen aus und setzen ihre Auswahl durch, Lernende fügen sich; (g) Lehrende handeln und Lernende geben sich der Illusion hin, durch die Handlung der Lehrenden zu handeln; (h) Lehrende wählen den Lehrplan aus, Lernende werden nicht gefragt und passen sich daran an […]. [Übers. d. Verf.]« (Ebd.: 73)

2. Das Schreibtutorium im Academic Welcome Program

Das Academic Welcome Program (AWP) existiert seit dem Wintersemester 2015/16 und stellt je Semester etwa hundert kostenfreie Plätze in Deutschkursen für juristisch anerkannte Geflüchtete mit Hochschulzugangsberechtigung zur Verfügung. Neben den Deutschkursen gibt es unter anderem Workshops, die meist mit externen Referent*innen durchgeführt werden. Als ehemalige Tutor*in eines Schreibzentrums, das bisher nur von immatrikulierten Studierenden besucht werden kann, gab ich im AWP zusammen mit einem ehemaligen Kollegen aus dem Schreibzentrum zunächst Workshops zum Argumentativen Schreiben, um den nicht-immatrikulierten Teilnehmenden des AWP einen Zugang zu den Angeboten des Schreibzentrums zu eröffnen und sie beim Verfassen von Texten zur Vorbereitung auf das Studium in der Wissenschaftssprache Deutsch schreibdidaktisch zu unterstützen. In Evaluationen dieser Workshops stellte sich heraus, dass die Teilnehmenden sich ein längeres Format für die Vertiefung ihrer Schreibfertigkeiten auf Deutsch wünschten.

Kurz nach Beginn der Corona-Pandemie wurde ich gebeten, ein entsprechendes Format zu konzipieren und vom Internationalen Studienzentrum (ISZ) Rück-

meldung dazu entgegenzunehmen. In der Folge führte ich das Tutorium von 2020 bis 2023 im Rahmen des AWP-Zusatzprogramms durch. Nachdem ich mich im ersten Durchgang stark an klassisch schreibdidaktischen Themen wie Freies Schreiben, Schreibtypen und akademischen Textformen orientiert hatte, passte ich das Curriculum auf der Basis von Feedbacks der Teilnehmenden und meinen Erfahrungen während des ersten Durchlaufs an. Insbesondere war mir dabei wichtig, eine Verknüpfung zur PdU herzustellen.

Fragen der Übertragbarkeit

Bei der Frage der Übertragbarkeit des Ansatzes der PdU aus dem Globalen Süden auf den Globalen Norden ergaben sich für mich eine Reihe von Fragen und Problemen. So zunächst die sehr grundlegende Frage nach dem veränderten räumlichen Kontext, aber auch Folgeprobleme, die aus dem Erst- versus Fremdsprachenerwerbszusammenhang und Unterschieden zwischen der portugiesischen und der deutschen Sprache entstanden, außerdem solche, die aus den verschiedenen historischen Situationen damals und heute resultierten. Freire entwickelte seinen Ansatz für den Erstspracherwerb einer nicht alphabetisierten Landbevölkerung in Brasilien. Sowohl die Erfahrung der ländlichen Herkunft als auch ein damit zusammenhängendes potenzielles Ausgeschlossensein von mehrheitsgesellschaftlichen Bildungsprozessen und -institutionen traf auf die Geflüchteten im Schreibtutorium kaum zu. Weiterhin kamen nur wenige Personen aus einem portugiesisch-sprachigen Land. Fast alle Teilnehmenden hatten akademische Vorerfahrungen oder brachten eine bereits abgeschlossene akademische Ausbildung mit. Die meisten hatten vorher eine formalisierte Schulausbildung durchlaufen. Die deutsche Sprache war für alle zugleich Umgebungs- als auch ›Fremd-›Sprache. Zudem begann Freire seine Arbeit in ›Cultural Circles‹, die außerhalb von Institutionen stattfanden. Diese ›Cultural Circles‹ können als Diskussionsgruppen beschrieben werden, in denen Koordinator*innen von Lernprozessen freie Diskussionen über Themen wie Nationalismus, Demokratie, Entwicklung, Imperialismus, Wahlberechtigung für Analphabet*innen, Landreformen, Bildungsausschluss und Ähnliches diskutierten (McCormack 2019: 4). In den USA haben viele Community-basierte Organisationen Freires Zugang in ihre nicht formalisierten Bildungsprogramme aufgenommen (Spener 1992). In beiden Fällen zeigt sich, dass sich die PdU eher in informellen Settings bewährt hat. Auch wenn das Schreibtutorium kein so formalisiertes Setting wie ein Deutschkurs oder ein Seminar gewesen ist, war es doch über das AWP und das ISZ an die Universität angebunden und hatte entsprechend einige institutionelle Vorgaben zu erfüllen.

Unstrittig ist trotz der benannten Übertragbarkeitsprobleme sicherlich, dass sich die Teilnehmenden (vornehmlich) aus der Türkei, dem Iran, Syrien, Afghanistan und zuletzt aus der Ukraine aufgrund der Asylgesetzgebung und weiteren

Ausdrücken von strukturellem Rassismus im Zusammenspiel mit den Dynamiken des globalen Kapitalismus und intersektional wirkenden Machtproblemen wie Sexismus in einer Situation der Enthumanisierung befinden. Aus diesem Grund denke ich, dass wir bei der Gruppe der Geflüchteten im AWP von (strukturell) Unterdrückten sprechen müssen, auch wenn die Situation der konkreten Einzelnen in ihrer Herkunftsgesellschaft anders gewesen sein kann und sie sich durch das Lernen in einem deutschsprachigen akademischen Zusammenhang im Vergleich zu anderen Geflüchteten in einer privilegierten Situation befinden. Gemeinsam mit anderen Geflüchteten haben sie aber, dass das Erlernen der deutschen Sprache aus einem Zwang heraus erfolgt. Dies führt dazu, dass sie die deutsche Sprache sowohl für Alltags- und Behördenkommunikation als auch für eine anvisierte akademische Zukunft in Deutschland erlernen müssen, wobei Letzteres ein wesentlicher Motivationsfaktor zum Erlernen von Deutsch als Fremdsprache ist (Riedel 2011: 142). An dieser Motivation setzte das Schreibtutorium an.

Schreiben im Dialog: Scharnierthemen als Schreibanlässe

Die Arbeit im Schreibtutorium war von Beginn an dialogisch geprägt. Durch meine Ausbildung an Schreibzentren in verschiedenen deutschen Städten und Erfahrungen in gewerkschaftlicher Bildung war ich sowohl mit dem gängigen Peer-Tutor*innen-Ansatz[2] aus der Schreibdidaktik als auch mit Ansätzen des Organizing[3] vertraut. Zudem hatte ich zu einem früheren Zeitpunkt eine Beratungsausbildung in humanistischer Psychologie nach Carl Rogers[4] absolviert, sodass mir eine Ansprache der Teilnehmenden gemäß der Grundsätze Mitgefühl, Echtheit und Wertschätzung geläufig war. Durch diese Zugänge entstand ein Raum, in dem das Ansprechen eigener Themen möglich wurde. Für Freire sind Scharnierthemen im auf Humanisierung zielenden Dialog besonders wichtig. Scharnierthemen sind Themen, die zwischen der Lebenswelt und dem größeren Zusammenhang vermitteln. Das sind

2 Nach Kenneth A. Bruffee ist Peer Tutoring eine Form des kollaborativen Lernens, bei der zum Beispiel Studierende von Lehrenden dazu angeleitet werden, einander etwas beizubringen. Beobachtet wurde, dass sich dadurch die Studierendenleistungen verbesserten und die Tutor*innen durch das Lehren und Beraten dazulernten (Bruffee 1984: 395f.)

3 Der Begriff »Organizing« kommt aus den USA und bezeichnet dort einen Ansatz, mit dem sowohl Nachbar*innenschaften in ihren Stadtteilen als auch Beschäftigte zusammenkommen, um sich gemeinsam gegen die ausschließende ›Aufwertung‹ (Gentrifizierung) ihrer Städte und die Abwertung ihrer Rechte als Arbeitnehmer*innen zu stellen (Maruschke 2014).

4 Carl Rogers (1902–1987) gilt als der Begründer der personenzentrierten Psychotherapie in den USA. Im Mittelpunkt steht die Annahme der sogenannten Aktualisierungstendenz der einzelnen Person, die anhand der Anerkennung ihrer Gefühle im Jetzt eine »Entwicklung der Persönlichkeit« (1973) werden kann.

konkret beispielsweise Wohnen, Arbeit, Land, Gesundheit und Bildung, weil sie direkt mit soziopolitischen Strukturen verbunden sind (McCormack 2020: 4). Freire nennt diese Themen generativ, weil sie die Möglichkeit enthalten, sich in weitere Themen zu entfalten, die nach neuen Aufgaben rufen, die es zu erfüllen gilt (Freire 2005: 102).

Durch Gespräche und Übungen im Tutorium in besagter vertrauensvoller Atmosphäre, aber auch durch aktivistische Praxis mit Geflüchteten in anderen Zusammenhängen sowie durch Seminare zu Rassismus, Gespräche in einem Schreibcafé für internationale Studierende und teilweise auch durch Hinweise aus Deutschbüchern haben wir diese Themen im Schreibtutorium identifiziert. Dadurch entstand ab dem zweiten Durchlauf ein in Bewegung bleibendes Curriculum, in dem die Themen Migration und Identität,[5] Mehrsprachigkeit und Denkstile, Schreiben und Lernen in Freiheit, Arbeit und Arbeitsbedingungen, Bildungsinstitutionen und Geschichte der Universität, Klima, Rassismus, Geschlecht und deutschsprachige Medienlandschaft aufgenommen wurden. Die Themen verbanden sich durch die Sprachhandlungen Beschreiben, Zusammenfassen, Analysieren, Kommentieren, Argumentieren, Zitieren oder Paraphrasieren und die Textformen Beschwerdebrief, Leser*innenbrief, Zusammenfassung, Artikel, Beschreibung und Dialog. Das Ziel eines Freireschen Curriculums ist formativ, nicht in-formativ, da es darum geht, dass Lernende sich in einem engagierteren, ethischeren und politischeren Verhältnis zur Welt um sich herum entdecken können und daraus Veränderung erwachsen kann (McCormack 2020: 4). Humanistisch ist es deswegen, weil der Ausgangspunkt, sich selbst als intelligent wahrzunehmen, bedeutet, sich für Lernen und Veränderung überhaupt erst einmal zu öffnen (ebd.). Da diese Wahrnehmung einer Veränderung des Selbstbildes bedarf, muss dieses Element selbst Teil des Curriculums sein:

> »Sie [die Lernenden; Anm. d. Verf.] müssen zunächst ihr Gefühl der Hoffnungslosigkeit, Verzweiflung, des Nihilismus und der Selbstbeschuldigung überwinden. Deswegen war die erste Aufgabe seines [Freires; Anm. d. Verf.] Curriculums, ihre Selbstwahrnehmung zu verändern.« (Ebd.: 6)

Diese negativen Emotionen zeigten sich insbesondere in neuen, ungewöhnlich strukturierten Situationen. In Onlinetreffen zu Beginn der Corona-Lockdowns offenbarten sich beispielsweise die kargen Lebensbedingungen im Heim, schlechte

5 In dieses Thema sind wir mit Interview- und Textauszügen von Autor*innen des TextLandfestivals eingestiegen, einem seit 2018 jährlich stattfindenden Literaturfest für radikale Vielfalt in Frankfurt a.M. Mehr Infos gibt es online unter: https://textland-online.de/, zuletzt aufgerufen am 04.02.2024.

Internetverbindungen und fehlende Computer sowie damit zusammenhängende Scham-, Rückzugs- und Angstreaktionen. Für die Teilnehmenden war es ein Ausdruck von Vertrauen, diese Bedingungen sichtbar zu machen, sodass dieses Thema keinen direkten Eingang ins Curriculum fand, sondern stattdessen mit der damaligen Programmleitung Unterstützung für den Internet- und Computerzugang und eine Beratungsveranstaltung zum Thema Wohnen organisiert wurden. Nach hohen muslimischen Feiertagen sprachen die Teilnehmenden mit verhaltener Wut darüber, dass sie vonseiten der Deutschkurskoordination Schwierigkeiten bekommen hatten, kollektive Freistellungen für einzelne Deutschkurstage zu erhalten. Die daraus erfolgte Demotivation war nicht so stark, dass sie das Schreiben komplett blockierte, aber die Situation musste angesprochen werden, um die vorangegangene Offenheit für den Lernprozess wieder herzustellen. Nach dem Angriff auf die Ukraine wurde mit Überraschung und Ohnmacht mitgeteilt, dass nur die ukrainischen Teilnehmenden Deutschbücher und Tickets kostenlos zur Verfügung gestellt bekommen hatten, was sowohl für die aus anderen Ländern geflüchteten Personen als auch für die ukrainischen Teilnehmenden selbst eine schwierige Situation war und öfter zu Diskussionen führte. Auch bei Treffen zu besonderen Anlässen wie zum Beispiel zum Abschluss eines Durchgangs wurden zusätzliche Informationen wie die plötzliche Notwendigkeit zur Absolvierung einer Sprachprüfung mitgeteilt, die Voraussetzung für einen vorgezogenen Kurs war und eine Gebühr nach sich zog, die nur schwer auf einen Schlag entrichtet werden konnte. Erneut gelang es in Kooperation mit der damaligen Leitung, eine Lösung zu finden, es wurde eine Ratenzahlung vereinbart und externe Unterstützung organisiert. Zu einem Präsenztreffen, bei dem zufällig ausschließlich geflüchtete Frauen anwesend waren und wir uns daher spontan einen selbstorganisierten FLINTA*[6]-Raum auf dem Campus ansahen, sprachen sie über Erfahrungen ihrer Freundinnen und Verwandten im Iran und in Afghanistan sowie über ihre diesbezüglichen Sorgen und Wünsche und unterstützten sich gegenseitig. Auch dieses Thema habe ich nicht explizit in das Curriculum aufgenommen, aber es ist ein weiteres Beispiel dafür, wie ein veränderter Rahmen auch Themen an die Oberfläche bringt, die sonst nicht angesprochen werden, und mit denen gegebenenfalls an anderer Stelle gemeinsam weitergearbeitet werden kann. Insofern ist ein formatives Curriculum sicherlich eines, das aus wechselnden Situationen und an verschiedenen Orten entsteht und sowohl ermutigende, transformative als auch pragmatisch lösungsorientierte Momente hat.

6 FLINTA* ist ein Sammelbegriff für Frauen, Lesben, Intergeschlechtliche, Non-binäre, Trans- und Agender Personen. Das * steht für all diejenigen, die sich zwar keinem der genannten Begriffe zuordnen, aber dennoch aufgrund ihrer Geschlechtsidentität marginalisiert werden.

Gemeinsame Organisation: Teilnehmendenvertretung, Lehrbücher für alle, Bibliothek als Dialograum und Widerstand gegen Kürzung

Durch den Angriff auf die Ukraine und die Entscheidung der Universitätsleitung, private Spenden ausschließlich zur Unterstützung ukrainischer Geflüchteter zu sammeln, verstärkten sich die latenten Unzufriedenheiten der Programmteilnehmenden dermaßen stark, dass ein Teilnehmer und ich die Idee einer Teilnehmendenvertretung und damit verbundenen Wahlen einbrachten. Da andere Teilnehmende und die ehemalige Leitung nicht dagegen waren, schrieben wir gemeinsam einen Entwurf für den Ablauf der Wahlen und organisierten Unterstützung. Unerwartet war, dass die Deutschkurskoordination größere Skepsis gegenüber dem Projekt artikulierte, die sich auf Ort, Zeit und Umfang der Wahlen bezog. Die Durchführung der Wahlen mit den Programmteilnehmenden konnte schließlich nur unter Inkaufnahme ausbleibender Wahlen für andere Teilnehmende, die sogenannten selbstzahlenden Deutschkursteilnehmenden, stattfinden. Die damit einhergehenden zähen Diskussionen und weitere Unstimmigkeiten wie die aktive Einbindung der Deutschlehrkräfte des Gesamtangebots hinterließen nach vorangegangenen Auseinandersetzungen über den mehrsprachigen Ansatz und die inhaltliche ›Architektur‹ des Tutoriums einen weiteren Knacks in der bereits angeschlagenen Beziehung zwischen den Teilnehmenden und der Koordination. Mit der erfolgreichen Realisierung der Teilnehmendenvertretung, die zu einer zunehmend aktiveren Geflüchtetengruppe führte, wurde sie ebenfalls auf eine weitere harte Probe gestellt, die schließlich in einem Machtkampf mit der Koordination gipfelte.

Die Bildung der Teilnehmendenvertretung hatte für das Programm aber zunächst insofern einen stabilisierenden, demokratisierenden Effekt, als dass die bis dahin recht zerfaserte geflüchtete Teilnehmendenschaft durch das Gremium monatlich in Gestalt ihrer Vertreter*innen mit der Programmleitung und einzelnen Mitarbeitenden zusammenkam und Fragen, Anregungen sowie Kritik aus den Kursen direkt formulierte. Dabei ging es häufig um Deutschkurs-, Prüfungs-, DSH- und Studienkollegs(übergangs)organisation, da es in diesen Bereichen aufgrund des Organisationsprinzips von Angebot und Nachfrage häufiger zu unvorhersehbaren Veränderungen kam. Die Teilnehmendenvertretung ermöglichte hier, Fragen und Anliegen zu bündeln, die Anzahl von Einzelberatungen zu reduzieren und gleichzeitig einzelne Fragen durch die bestärkende Anwesenheit anderer Teilnehmender mit mehr Nachdruck zu stellen. Weiterhin war durch die Teilnehmendenvertretung ein Ort entstanden, an dem mit Teilnehmenden aus unterschiedlichen Kursstufen gemeinsam Ideen zur Verbesserung problematischer Situationen gesammelt und beginnend realisiert werden konnten. Eine dieser Ideen war ein Projektantrag zur Deutschbuchfinanzierung für alle Programmteilnehmenden als Ausgleich für die erlebte Ungleichbehandlung gegenüber den ukrainischen Geflüchteten. Insbesondere zwei Frauen aus Afghanistan und ein

Mann aus der Türkei, später auch zwei Frauen aus der Ukraine, setzten sich dafür ein, dass die Studierendenvertretung der Universität Geld für Deutschbücher für alle zur Verfügung stellte und diese auch verteilt werden konnten. Gleichzeitig entlud sich der Machtkampf mit der Deutschkurskoordination in ebendiesem Projekt, indem Unterstützung zur Organisation und Verteilung der Bücher verweigert, Kontakte mit der Verwaltungskraft unterbunden und darüber hinaus über die Idee zur Ersetzung der Bücher für Einzelpersonen durch eine Bibliothek versucht wurde, die ursprüngliche, von den Teilnehmenden entwickelte Projektidee zu konterkarieren. Durch die Klarheit der Teilnehmenden in Bezug auf ihren Ursprungswunsch und die Umsicht in der Organisation des zur Verfügung stehenden Geldes konnten letztendlich aber sowohl Bücher für alle interessierten Einzelpersonen – eine große Mehrheit der Programmteilnehmenden – als auch eine kleine Teilnehmendenbibliothek realisiert werden. Zeitgleich zur Realisierung des Buchprojektes wechselte die Programmleitung und die Unterstützung von Teilnehmendeninitiativen und Einzelanliegen nahm plötzlich ab, was wiederum das Fortschreiten der Selbstorganisation an anderen Stellen verlangsamte. Dennoch konnte in der Folgezeit ein Büroraum zumindest teilweise als Bibliotheksraum und Raum für Selbstorganisation der Teilnehmenden angeeignet und ein Computer zur Verzeichnung der Bücher und eigenständiger Recherchen verwendet werden. Die selbstorganisierten Bibliotheksschichten entwickelten sich zu dialogischen Orten für das gesamte Programm, an denen weitere Themen generiert wurden.

3. Zwischenstand: Auf welcher Seite stehst du?

Nach mehreren Jahren intensiver Zusammenarbeit mit den Teilnehmenden im und am Schreibtutorium bin ich mittlerweile nicht mehr Mitarbeiter*in des AWP. Mit dem Leitungswechsel zeichnete sich ein Kurswechsel ab. Die Skepsis gegenüber der immer selbstbewussteren Artikulation der Teilnehmenden wuchs. Viele Selbstverständlichkeiten des In-Beziehung-Tretens und Unterstützens, die die ehemalige Leitung mindestens in Sympathie mit den Teilnehmenden gelebt hatte, gingen über Nacht verloren und wirkten sich sowohl auf die Atmosphäre im Programm als auch unter den Mitarbeitenden aus. Der Handlungsspielraum von den Teilnehmenden und mir wurde stetig kleiner, während der Konformitätsdruck durch mehr Leitungsgespräche, Stundenzettel und abgesagte Teamgespräche bis zur Unerträglichkeit wuchs. In dieser Atmosphäre war es nicht leicht, die Errungenschaften der Teilnehmendenvertretung mit den Geflüchteten zumindest zu halten. Und als die erste Wahlperiode ausgelaufen war, zeigten sich verschiedene Probleme in der Organisation einer neuerlichen Wahl, deren Durchführung von der neuen Leitung nicht eindeutig unterstützt wurde. Unterstützt wurde hingegen die faktische Streichung des Schreibtutoriums durch eine vertragliche Änderung in

der inhaltlichen Zuständigkeit zugunsten der Deutschkurskoordination. In einem letzten gemeinsamen Treffen mit der Teilnehmendenvertretung, bei dem auch der Allgemeine Studierendenausschuss (AStA) anwesend war, äußerten die Teilnehmenden ihr Unverständnis über die Entscheidung zur Kürzung des Tutoriums sowie ihren Wunsch, es für nachfolgende Teilnehmer*innen zu erhalten. Auf diesen Wunsch wurde vonseiten der Leitungsassistenz geantwortet, dass man sich für den Erhalt organisieren müsste und von Programmseite keine direkte Unterstützung möglich wäre. Woraufhin eine Teilnehmerin fragte: ›Das bedeutet also, dass wir uns allein für eine Verbesserung unserer Situation einsetzen müssen?‹

Auch wenn die Zusicherung meiner Unterstützung im Beisein der Vertretung der Leitung ein unangenehmes Personalgespräch nach sich zog, denke ich, dass es die richtige Entscheidung gewesen ist, mit Freire an der Seite der Unterdrückten zu stehen und das auch klar zu sagen. Ich arbeite heute vornehmlich in einem weitestgehend selbstorganisierten migrantischen Zentrum und in einem Vorkurs mit Geflüchteten, die nicht studiert haben. Wenn es gut läuft, werden wir in der Zukunft zusammen mit den anderen kämpfen, die sich jetzt gerade dafür einsetzen, dass ihr Schreibtutorium weiterläuft, damit sie nicht zu einem späteren Zeitpunkt ihr Studium aufgrund fehlender Schreibfertigkeiten in der deutschen Wissenschaftssprache abbrechen und – wie von institutionalisierter Politik herbeifantasiert – die sogenannte Pflegelücke füllen müssen. Das Letzte, was ich von ihnen gehört habe, ist, dass sie eine Online-Versammlung organisieren.

Eines ist auf jeden Fall klar: Das Schreibtutorium hat zur Demokratisierung der Hochschule beigetragen und die ehemaligen Teilnehmenden werden schreiben und sprechen – bis sie gehört werden. Und wenn das passiert, werden auch wir davon hören. Ich hoffe, wir stehen dann an ihrer Seite, um mit ihnen an der Hochschule über die Hochschule hinaus für eine Welt zu kämpfen, die »weniger hässlich, schöner, weniger diskriminierend, demokratischer, weniger dehumanisierend und humaner« ist (Freire 2005: 25). Auch, wenn wir dabei Jobs an der Universität verlieren.

Literaturverzeichnis

Bruffee, Kenneth A. (2014 [1984]): »Peer Tutoring und das ›Gespräch der Menschheit‹«, in: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hg.), Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 395–407.

Freire, Paulo (2005 [1970]): »Pedagogy of the Oppressed«, New York/London: Continuum.

Gogolin, Ingrid (2008 [1994]): »Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule«, Münster: Waxmann.

Maruschke, Robert (2014): »Community Organizing. Zwischen Revolution und Herrschaftssicherung«, Münster: Edition Assemblage.

McAlevey, Jane (2019): »Keine halben Sachen. Machtaufbau durch Organizing«, online unter: https://www.rosalux.de/publikation/id/39839/keine-halben-sachen, zuletzt aufgerufen am 15.03.2024.

McCormack, Rob (2019): »Freire: does he matter?«, online unter: https://researchgate.net/publication/343473978, zuletzt aufgerufen am 03.01.2024.

McCormack, Rob (2020): »Freire's literacy: reading and writing our worlds«, online unter: https://www.researchgate.net/publication/343473984, zuletzt aufgerufen am 03.01.2024.

McLaren, Peter (2023): »Der Pädagoge der Befreiung«, in: Jacobin, 19.07.2023, online unter: https://jacobin.de/artikel/paulo-freire-der-paedagoge-der-befreiung-bildung, zuletzt aufgerufen am 02.03.2024.

Rogers, Carl (1973 [1961]): »Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten«, Stuttgart: Klett.

Riedel, Elisabeth (2011): »Steinige Wege zum Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache – Paulo Freire eine Chance. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven«, Kassel: Kassel University Press.

Spener, David (1992 [1990]): »The Freirean Approach to Adult Literacy Education«, online unter: https://cal.org/adultesl/resources/digests/freirean-approach-to-adult-literacy-education.php, zuletzt aufgerufen am 03.01.2024.

Zukunft von heute auf morgen

Verklärung der Vergangenheit und die Chiffre ›68‹

David Schutzbach

Aus dem ausklingenden 20. Jahrhundert ist die Formel ›Es gibt keine Alternative‹ (englisch ›There is no alternative‹, TINA) überliefert. Sie bringt den vermeintlichen Siegeszug des Neoliberalismus und seine Alternativlosigkeit als Wirtschaftssystem und Gesellschaftsform zum Ausdruck. Heute gerinnt diese pessimistische Einschätzung zu einer »ontologischen Phase« (Huehls/Greenwald Smith 2017: 1ff.) und verkommt so von einer Gegenwarts- zu einer überhistorischen Zustandsbeschreibung: Die Dinge selbst, und nicht nur unsere Vorstellungen über sie, seien durch und durch neoliberal. Das betrifft neben hoch abstrakten (politischen und wissenschaftlichen) Konzepten wie den obigen auch die Realität der in diesem Sammelband Schreibenden, konkret: der Studierenden und der Bedingungen, unter denen sie studieren müssen, das heißt weiter, wie unter dem Himmel des Neoliberalismus gelehrt und gelernt wird. Dass nicht einfach so weiter gemacht werden kann und dass diese Alternativlosigkeit nicht zu akzeptieren ist, wird nicht zuletzt in den anderen Beiträgen dieses Bandes herausgearbeitet. Ich möchte dies zum Anlass nehmen, um über eine andere, eine bessere Zukunft nachzudenken.

Deshalb geht es in diesem Text um den Stand der Utopie heute. Das hat damit zu tun, dass der TINA-Neoliberalismus nicht so aussichtslos sein muss, wie es die Bezeichnung als »ontologische Phase« suggerieren mag. Das hat zwei Gründe, die in der Formation des Utopischen liegen, und eben *nicht* in der Verfasstheit der Welt, so wie sie ist: Zum einen, weil unsere kühnsten Träume und Wünsche von einer anderen Zukunft etwas sind, das als Collage längst vergangener Erfahrung denkbar ist (Jameson 2005: xiii). Wir müssen daher in die Vergangenheit blicken, um uns die Zukunft vorstellen zu können. Zum anderen, weil nichts unüberwindbarer scheint als die Umstände und Gegebenheiten, wie sie gerade und seit unserer Geburt sind (das gilt vor allem für die Generationen nach 1989) – aber nicht immer waren. Denn es gibt einen Unterschied zwischen der retrospektiven Erörterung des Jetzt im alltäglichen Erinnern, die dieses Jetzt unangetastet lässt, und einer kritischen Bestandaufnahme des Geworden-Seins des Jetzt, die uns zur Veränderung dessen, was ist, zuerst provozieren, und letztlich sogar aktiv anführen will.

Ich möchte das im Folgenden zuerst am utopischen Gegenstand des Sozialismus eruieren und seine Probleme anhand einer Protestbewegung aufzeigen, die scheinbar die Utopie des Sozialismus mit Bildungspolitik und widerständigen Praktiken verband. Diese beiden Gegenstände stehen miteinander in Verbindung, weil ein Protest wie im zweiten Drittel des letzten Jahrhunderts unvorstellbar geworden ist (Kraushaar 2008: 53). Im vorliegenden Text wird zunächst die These erarbeitet, dass Erinnern ein kulturell aufbereitetes Unterfangen ist, auch wenn dezidiert Politisches sein Inhalt ist. Die folgenden Abschnitte nehmen sich der Frage an, was aus den Erfahrungen vergangener sozialer Bewegungen zu lernen ist. Dazu werden sie in einem noch zu entwerfenden Spannungsverhältnis zwischen Versenkung und Distanz, Basis und Überbau sowie materiellen und kulturellen Bestandteilen gelesen. Das heißt, dass der kulturelle Teil der Erinnerung mit faktischen – gesellschaftlichen oder politischen – Folgen konfrontiert wird. Denn: Lernen wir heute über eine der einschneidendsten sozialen Bewegungen im Westen, also die Studierendenbewegung der späten 1960er Jahre (im Folgenden abgekürzt mit 68), dann lernen wir über sie hauptsächlich in kultureller Form: Das beinhaltet ihre Politiken, Bildungsbegriffe und Protestpraxen. Es gilt aber zu befragen, wie sich die kulturelle Form dieses Lernens aus der Erinnerung gegenüber diesem Spannungsverhältnis verhält: Zeichnet es sich durch sein Fehlen aus? Wird es heute einseitig, das heißt entweder zugunsten der Kultur oder der Politik aufgelöst?

Der erste Teil entwirft Kultur und Gesellschaft als Gegensätze. Dabei muss Kultur darauf abgetastet werden, ob sie dem Bestehenden gegenüber autonom ist. Der zweite Teil stellt dann die Frage, wie sich das so reiche Erbe der sozialen Bewegung 68 und ihrer Folgen in der heutigen utopischen Wüste der politischen Bewusstseinsbildung zeigt. Der dritte Teil umreißt zudem, welche Folgen sich aus unserem Denken über und Leben mit einem solchen Erbe politisch ergeben – das gilt vor allem für eine Vorstellung von Protest. Im vierten Teil wird ausgehend von den im ersten Teil aufgeworfenen Grundannahmen ein Schluss erarbeitet – Kultur auf Politik zurückgeworfen und das Zurückwerfen von Politik auf Kultur vorbereitet –, ohne das angedeutete Spannungsverhältnis zu verlassen. Der Gegenstand der Utopie wird dadurch ein genauer bestimmbarer. Ihm widmet sich Teil I.

I

Beginnen wir also mit einem Ernstnehmen utopischen Denkens, denn es ist schwer, sich vorzustellen, was utopisch ist; noch schwieriger ist es, dabei die Bedingungen der Möglichkeit des Utopischen zu eruieren. Das konkret Utopische zu erkennen, bedeutet in einem ersten Schritt, zu behaupten, dass das, was ist, nur auf eine bestimmte Weise so geworden sein kann; in einem zweiten Schritt dann aber auch,

dass es deshalb auch anders hätte werden können.[1] Daraus folgt, dass in einer Gegenwart der verstellten Möglichkeiten und verpassten Chancen in eben dieser Form des Werdens die des Noch-anders-Werdens liegen kann.

Wollen wir uns in die Lage eines zukünftigen Sozialismus hineinversetzen, der, so nehme ich es an, selbst utopisch geworden ist, kann sich an dessen Begriff nur durch die Erfahrung der Vergangenheit, das heißt in einem Modus des Lernens, der Erinnerung abgearbeitet werden. Der Text stellt den Sozialismus als Utopie dar, weil er nahezu unvorstellbar geworden und (vor allem seit 1989) gar nicht mehr gegenwärtig ist – es gilt: TINA. Um der Schwierigkeit beizukommen, den Sozialismus gleich als Utopie zu entwerfen, muss erst ihrer Form gedacht werden, denn diese selbst beinhaltet überhaupt die Möglichkeit des Denkens über eine andere Zukunft in sich (Bloch 1985: 188), die wohl besser eine sozialistische wäre (Dörre 2022: 37ff.).

Der Literaturwissenschaftler Frederic Jameson erläutert, warum es in puncto Utopien gerade so schwierig ist, sie aus dem angesprochenen Geworden-Sein des Bestehenden heraus zu denken, aus diesem selbst auf eine andere Zukünftigkeit zu schließen. Laut ihm ist im ausklingenden 20. Jahrhundert eine Schwelle erreicht, an der Utopisches nur Konstruktion von Versatzstücken des Gegenwärtigen sein kann. Zukunft wird nicht mehr von der Vergangenheit eingeholt, sondern ist nur die Wiederholung des Immergleichen, die Re-Iteration uns bekannter Formen des Lebens, Arbeitens und Liebens. Sich an die Vergangenheit bei der Begegnung gegenwärtiger Probleme zu erinnern, hieße aber, sie wieder ernst zu nehmen und sie uns ins Gedächtnis zu rufen. Jameson macht den Problemaufriss an der gegenwärtigen Vorstellungskraft fest, die uns aber genau das verbietet:

> »Gesellschaftlich betrachtet bedeutet dies, dass unsere Vorstellungskraft Geisel unseres Produktionsprozesses ist. […] Es lässt vermuten, dass Utopien im besten Fall nur die negative Funktion erfüllen können, uns auf unsere eigene, mentale und ideologische Gefangenschaft aufmerksam zu machen […]; und dass deshalb unsere besten Utopien die sind, die am umfassendsten scheitern. [Übers. d. Verf.]«[2] (Jameson 2005: xiii)

---

1 Dies ist vor allem im bundesrepublikanischen Bewusstsein dieser Tage oft vergessen, sodass weder das Erstarken rechtsradikaler Parteien im eigenen Land noch die zunehmende Aggression des russischen Imperialismus oder ein weltweit um sich greifender Antisemitismus hinreichend beschrieben oder gar erklärt werden können. Die Vorstellung einer Zukunft lässt sich in diesem Kontext oft nicht über die Form vager Handlungsanforderungen hinaus ausdrücken, zum Beispiel ›die Demokratie zu stärken‹ oder dass sich ›die Stillen zu Wort melden sollen‹, wie es vor allem dieser Tage heißt.

2 »On the social level, this means, that our imaginations are hostages to our own mode of production. […] It suggests, that at best Utopia can serve the negative purpose of making us aware of our mental and ideological imprisonment […]; and that therefore our best Utopias are those that fail the most comprehensively.«

Jameson bezeichnet Vorstellungskraft als materiell. Das heißt, dass sie nicht der transzendente Geist gegenüber dem Materiellen ist, der Luftschlösser errichtet und den Boden der Tatsachen zu verlassen trachtet, weil diese rein ausgedacht sind. Vorstellungskraft ist materialistisch (das heißt: in einer dem Materiellen zugewandten Sicht) zu verstehen, weil sie sich nur aus der Form heraus speisen kann, in der gegenwärtig das soziale Leben organisiert ist – die uns aber in Geiselhaft des Produktionsprozesses nimmt, wie Jameson es ausdrückt. Und diese Geiselhaft bestimmt nicht nur das Beschäftigungsverhältnis und die soziale Reproduktion, sondern auch unsere Art, über all das nachzudenken. So ist es schwer, etwas zu denken, das es (noch) nicht gibt. Denken wir an den gescheiterten real existierenden Sozialismus, an seine Verfehlungen und Irrtümer – vom Bürokratismus bis zur Mangelwirtschaft –, lässt sich daran eine Funktion des Utopischen ausmachen, die auch sein Scheitern umfasst. Denn der Sozialismus hat es, als das historisch Andere des Kapitalismus, als welches er in einer Art unerfülltem Versprechen stecken blieb, nicht geschafft, uns klarzumachen, »daß das Falsche, einmal bestimmt erkannt und präzisiert, bereits Index des Richtigen, Besseren ist« (Adorno 1997e: 793). An den Sozialismus wird nicht mehr als Herausforderer des Kapitalismus erinnert, sondern als Trümmerhaufen, über den der Kapitalismus weltweit hinwegzufegen in der Lage war (Fukuyama 1992). Das Kriterium, eine von Jamesons besten Utopien zu sein, hat der Sozialismus daher – zynisch genug – bereits hinreichend erfüllt: Er ist gescheitert. Und hinterlässt für die Linke einen bitteren Nachgeschmack der Möglichkeit realer Utopie und ebenso realem Scheitern. Auf den Sozialismus kann heute nur schwer zurückgegriffen werden, schon gar nicht als Sehnsuchtsort linker Bewegungen, denen dann Josef Stalin und seine Verbrechen, die aggressive Aufrüstung der Sowjetunion oder eben jüngst Wladimir Putins Aggressionen an den Kopf geworfen werden (auch wenn diese mit dem Sozialismus selbst eher wenig zu tun haben): Die Kontaminierung von eigentlich progressiven Begriffen auch abseits eines weltanschaulichen Sozialismus, zum Beispiel von solchen des Planens, hat in unserem gegenwärtigen politischen Diskursraum einen historischen Sättigungsgehalt überschritten, sodass sie heute politisch unter die Grenze des Sagbaren gerutscht sind.

Es geht aber bei der Utopie um die Verschiebung eben genau einer solchen Grenze des Sagbaren in den Bereich des als unvorstellbar Gedachten. Sonst könnten »wir dann über das, was ist, gar nicht mehr hinausreichen« (Adorno 1973: 129). Wir erschöpften uns in einer Beschreibung der Welt, die so ist, wie sie eben ist. Daher gilt es die Form des vermeintlich Unvorstellbaren zu betrachten. Folgende Fragen stellen sich an diesem Punkt: Was ist die utopische Form, deren Inhalt, methodisch rückwärtsgewandt, praktisch nach vorne projiziert wird? Wie wurde aus der gescheiterten Utopie utopisches Scheitern?

Während wir bis hierhin von der Vergangenheit gesprochen haben, muss noch deutlicher werden, welche Rolle das Erinnern beim Zugriff auf diese Vergangenheit spielt. Dies geschieht, wie bereits angekündigt, in kultureller Form. Wird kulturelles

Erinnern, wie es gleich geschieht, genauer betrachtet, stellt es sich als Hauptschauplatz der Utopie heraus. Das Kulturelle macht den Inhalt der Utopien kommunizierbar. Könnte Utopie einfach gemacht werden, bräuchte es diese Form nicht – ebenso wenig müsste über die Utopie nachgedacht werden, sie wäre dann ja bereits real möglich oder zumindest latent vorhanden.

Jedes in kultureller Form Geäußerte, jedes Kulturgut spiegelt nicht das wider, was ist, sondern etwas Anderes. Das gilt auch für zum Zweck der Konsumkultur Gedachtes: Ein Superheld in einer kommerziellen Filmproduktion ist und bleibt eine phantastische Vorstellung, auch wenn er eine kulturelle Funktion in dieser Gesellschaft einnimmt, die den Status quo erhalten soll. Bei einem guten Buch überdies kann der umwälzende Charakter von Erzählungen deutlicher hervortreten: Im Idealfall erzählt es davon, wie die Dinge *sein könnten*. Es tut dies durch die von den Autor*innen notwendig auferlegte gestalterische Phantasie (Elholm Andersen 2022: 89). Genau das ist eben kein Denken in Luftschlössern. Denn Kultur kann nur deshalb so distanziert auf die gesellschaftlichen Verhältnisse blicken, weil sie in ihnen so stark verhaftet ist, weil die Autor*innen in ihren Werken das Leben *wie es ist* reflektieren müssen, auch wenn sie über etwas schreiben, das darüber hinausgeht (als gutes Beispiel gälte in diesem Kontext zum Beispiel das auto-fiktionale Werk »10:04« (Lerner 2014)). Ein Luftschloss-Utopismus wiederum wäre das gänzlich fiktive an der Utopie, und das heißt das un-materialistisch verbohrte Aus-sich-hinauswerfen irgendeines Anderen oder Zukünftigen, sei es nur anders genug. Das führt zu einem Spannungsverhältnis, das aus der Gegenüberstellung von autonomer und nicht-autonomer Kultur resultiert. Es lässt sich immer nur einseitig aufgelöst vorstellen, also entweder zur Seite der spintisierten (autonomen) Kultur oder zu der rein gesellschaftlichen (nicht-autonomen) hin. Der Kritische Theoretiker Theodor W. Adorno verweist darauf, dass wahrhaft autonom vorgestellte Kultur »eine menschenwürdige Gesellschaft vortäuscht, die nicht existiert.« (Adorno 1997b: 48) Diese beschriebene andere Gesellschaft kann eben stets nur vorgetäuscht werden, denn sie wird von einem Betrieb produziert, der Teil dessen ist, das eine menschenwürdige Gesellschaft verunmöglicht. Ein Betrieb, dem nicht mit der trotzigen Weigerung gegenüber dem Bestehenden *an sich* beigekommen werden kann, mit einer abstrakten Negation, die selber »scheinhaft [ist], solange das Bestehende besteht« (Adorno 1997b: 49). Wird Kultur nun gänzlich auf ihre materielle Basis reduziert, anstatt ihre Selbstständigkeit zu behaupten, dann verkehrt sich das Anprangern der Kultur als Lüge selbst zur Lüge. Das naive Hoffen darauf, in den Gründen der Gesellschaft, also in ihrer sozialen, ökonomischen Realität, gleich ihre Wahrheit zu finden, ist selbst so ideologisch wie die Vorstellung einer davon losgelösten Kultur (Jameson 1990: 61). Dialektisches Denken aber zeichnet sich dadurch aus, »daß wir die Kultur (als Idee wie auch als Erscheinungsform) zugleich am Leben erhalten und rücksichtslos kritisieren, ohne einem von beiden den endgültigen Vorzug zu geben« (ebd.: 62). Das soll für das Folgende fruchtbar gemacht werden, um eine »utopische Kraft« (ebd.)

darin zu finden, die Unmöglichkeit der in eine andere Zukunft weisenden Kultur qua der ihr eigenen Möglichkeiten zu übergehen, und nicht nur das Entweder-Oder durchzuspielen, also entweder kulturell loszulassen oder materialistisch zuzupacken. Konkret hieße das, das Gegenwärtige durch eine dem Gegenwärtigen verhaftete Form zu verlassen. Es geht um ein Entweder-Oder *und* ein Sowohl-als-Auch.

In der nun entwickelten konstitutiven Distanz kultureller Güter, die *gleichzeitig* Versenkung ist, liegt die vorhin angedeutete Vorstellungskraft, Phantasie, der Sinn für das Andere, für das »Noch-Nicht« (Ernst Bloch). Distanziert, also aus der Warte der Utopie auf das Bestehende blicken, können zum Beispiel phantastische Erzählungen, politische Filme oder queeres Theater nur, weil sie eingedenk ihres Gegenstandes operieren und seine Widersprüche hervorgekehrt haben. Das heißt, dass sie notwendig Teil haben müssen an dem Schlechten der Gesellschaft, das ihnen den Antrieb gibt, das zu sein, was sie sind. In einer allzu radikalen Differenz verkommt Kultur aber zum Unrealisierbaren, schlimmer noch, zum Undenkbaren (Jameson 2005: xv), wenn sie sich von ihrem Gegenstand – der Gesellschaft – trennt. Es kann daher, mit anderen Worten, nicht darum gehen, das Undenkbare schlicht zu denken, vielmehr müssen wir generell am Denken von Unterschieden immer wieder scheitern, was uns unsere ideologische Befangenheit erst umso eindringlicher vor Augen führt. Erst wenn wir am Anderen scheitern, wird uns gewahr, dass wir ins Immergleiche zurückgeschleudert werden, gleichzeitig jedoch auch, dass in diesem Scheitern die Möglichkeit der Kritik liegen kann (Adorno 1997c: 93). Das Interessante dabei ist – und dem widmet sich der Rest dieses Beitrags –, dass dieses Abarbeiten, Zurückgeschleudert-werden und Scheitern nicht im luftleeren Raum geschieht, sondern am Material der Geschichte Anstoß finden können muss.

II

Als Material der Geschichte dient hier, wie oben eingeführt, die Protestbewegung um das Jahr 1968 herum. Es wird sehr unterschiedlich an sie erinnert, weshalb ich aus dem ausgeführten Spannungsverhältnis von Kulturellem und Politischem eine Lesart von 68 ableiten will: Wie sich zeigen wird, ist 68 ein kulturell fixiertes und isoliertes Phänomen – es eignet sich dazu, in Nostalgie zu verfallen, die eine Bilanz der damalig Aktiven widerspiegelt. Politisch ist 68, wie ich herausarbeiten möchte, jedoch gescheitert. Linke Trauerarbeit, die dieses Scheitern betrifft, ist wiederum melancholisch und findet sich vor allem bei jüngeren Generationen. Diese Gegensätze anhand der Entwicklungen rund um 68 aufzuzeigen, widmet sich der Hauptteil dieses Textes.

Um das zu verstehen, muss zuerst ein Resümee des Transformationsprozesses 68 gezogen werden, denn dies liegt der Melancholie zugrunde. Offenkundig ein Gewinn als Bewegung ist im Nachhinein das Anstoßen von Demokratisierungs-

prozessen nach 1945 und die damit einhergehende Errichtung kritischen (Zeit-)Bewusstseins. Bei allem Streit um Fruchtbarkeit und Sieger*innenbewusstsein: Es steht fest, dass 68

> »ein bestimmtes historisches Stadium im Entwicklungsprozess der Gesellschaftskritik und der sozialen Protestbewegung im Nachkriegsdeutschland und – viel allgemeiner noch – in der postfaschistischen Phase [ist], also nach der Zerschlagung der Arbeiterbewegung und der Veränderung der europäischen Staaten, die ihre kolonialen Herrschaftsgebiete und ihren weltweiten Einfluß verloren« (Demirović 2002: 34).

Auch wir befinden uns heute in einem solchen Stadium, wie in der Einleitung deutlich wurde: Wir sehen uns in einer hoffnungslosen Situation, in der wir nicht mit dem Zustand der Welt umgehen können, auch wenn in ihr einiges passiert ist – das umfasst ebenso den Niedergang und das Schlechte, wie auch das zarte Aufkeimen des Guten in einigen Teilen der Welt; es umfasst schließlich auch das Erbe von 68. Wie wir über dieses Stadium im Ganzen nachdenken, lässt vergangene Stadien nie ganz außer Acht. Dieses Nachdenken erweist sich, wenn man es auf Affekte und umso mehr den Raum der Gründe abtastet, im Umgang mit diesem einen bestimmten Stadium, um das es hier geht, allerdings als ein melancholisches. Nach der Freud'schen Psychoanalyse ist Melancholie eine Selbsterniedrigung des Ichs (»Kleinheitswahn«), wobei der Verlust (anders als bei der Trauer) unbewusster Natur ist (Freud 1946: 431). Dass das Objekt, in diesem Falle die Revolution, die Umwälzung, die Aktion verschwunden ist, behandelt der*die Melancholiker*in mit der Reaktion des Ich-Verlusts. Statt das verlorene Objekt zu betrauern und langsam loszulassen, bezieht der*die Melancholiker*in es auf sich und spaltet einen Teil seines*ihres Ichs zur Selbstverurteilung über diesen Verlust ab (ebd.: 434). Der »Objektverlust [hat sich] in einen Ichverlust verwandelt« (ebd.). Diese Deutung ist für das Folgende relevant, da die Distanz, die die heutige Linke zu ihrer eigenen Vergangenheit aufgebaut hat, sich nicht in Begriffsarbeit übersetzt, sondern zur narzisstisch verbohrten Fixierung auf das Hier und Jetzt führt.

Es lässt sich konstatieren, dass der Diskurs um 68 rückblickend von den vermeintlich als Sieger*innen aus diesem Transformationsprozess Hervorgegangenen medial strukturiert und weitgehend als »Produkt« (Demirović 2002: 34) vermarktet wurde und wird. Diese Sieger*innen wiederum können weiterhin gegenüber der heutigen – melancholischen – Linken zutiefst nostalgisch auf das verklärt aus dieser Zeit Überlieferte rekurrieren. Ihr inneres Narrativ ist dabei keines der Selbstkritik, es ist eines der verselbstständigten Kritik als Aufbereitung der damals geäußerten – so als sei diese auch heute noch ohne Weiteres gültig. Sie ist es aber unter aktuellen Vorzeichen schlicht nicht mehr, vor allem aufgrund der Verlängerung des Entwicklungsprozesses der Gesellschaftskritik über die letzten 50 Jahre hinweg.

68 wird aus dieser siegreichen Sicht aber weithin so fixiert, dass in seiner Erinnerung als Ereignis nicht deutlich wird, welche Dynamik ihm einst innewohnte. Nur wenn wir uns dieser Dynamik bewusst werden, könnte auffallen, dass ihrer damals formulierten Fundamentalkritik der gesellschaftliche Grund entzogen wurde. Nach 1989 ist es sowieso, wie im ersten Teil bereits erläutert, unvorstellbar geworden, gesellschaftliche Großbewegungen in einem linken Gesamtbewusstsein zu installieren. Die Sieger*innen von damals sind nur Sieger*innen, weil sie Erfolg im ›Establishment‹ hatten, nicht weil die Früchte ihrer Zeit auch heute noch reif wären. Das heißt auch, dass ein zweites 68 – wie es sich Jüngere vielleicht herbeisehnen mögen – aberwitzig, wie eine Farce wirkt. Liegt dies am Zeitgeist oder an bereits überholten politischen Aktionsformen, die damals noch wirkungsvoll waren? Ist die Gesellschaft träge, der politische Geist müde geworden, wenn wir uns heute die Erfolge und die im Nachhinein idealisierte Durchschlagskraft politischer Aktionen von damals ins Gedächtnis rufen? Das Problem ist anders gelagert. Die Art der Fragestellung an dieses Problem sollte von einer verzerrten Erinnerung an das Ende der 1960er Jahre ausgehen, die diese Zeit zur Chiffre formt.

Gescheitert ist die Idee von 68 nämlich nur für die Linke, eben weil viele ihrer damaligen politischen Akteur*innen und Agitator*innen den ›langen Marsch durch die Institutionen‹ *erfolgreich* durchlaufen haben: Noch nie waren die Anführer [sic!] der Bewegung[3] in so signifikanten Positionen – sei es in Wirtschaft, in Parlamenten oder der Presse – und in unserem kollektiven kulturellen Gedächtnis so bedeutungsvoll. Wie bedeutungsvoll aber, wird heute von der falschen Seite her erzählt. Sind die Ideen von 68 parlamentarischer Mainstream geworden – zu Teilen sogar eher rückwärtsgewandt, wie bei der Partei ›Bündnis 90/Die Grünen‹ –, ist ihr kulturelles Erbe scheinbar ungebrochen fruchtbar. Genau darin aber liegt das Problem: Beruhten die Gründe der Bewegung noch auf einem Quellenstudium vor allem marxistischer Literatur (zum Beispiel von Lenin, Trotzki oder Marx selbst), und wenngleich die offensichtlichen Bezüge oft unter einem Berg an bisweilen fetischistische Ausmaße annehmenden Rhetoriken und Allüren hervorgezogen werden mussten, bleibt heute nunmehr ein demokratisch-kultureller Reformprozess übrig, von dem in Zukunft umso weniger erhalten sein wird. Doch nicht nur das ist relevant, sondern auch die dezidiert politischen Bezüge der Bewegung. Sicherlich ist 68, das gilt

3 Denken wir an Joschka Fischer, ehemaliger ›Sponti‹, der Außenminister und Vizekanzler wurde. Oder wir rufen uns Daniel Cohn-Bendit ins Gedächtnis, der ebenfalls damals Sponti war und dann lange im Europaparlament saß. In der Publizistik stechen Frank Böckelmann, früher aktiv bei der »Subversiven Aktion« um Rudi Dutschke, heute Herausgeber der Zeitschrift »Tumult«, und Bernd Rabehl ins Auge, der ähnlich wie Böckelmann seine alten Tage beim Sozialistischen Deutschen Studentenbund (SDS) längst vergessen und andere, zweifelhafte Wege eingeschlagen hat.

es klarzustellen, als kulturell-politischer Signifikant *heute* keiner, ja war auch als Ereignis *damals* keines, das auf den Zeitraum eines Jahres oder den geographischen Wirkungsbereich Westdeutschlands beschränkt war. Dies gilt es zu vertiefen, da eine weitere Art von Ortsbestimmung heute ebenso Erwähnung findet: Die meisten der Protagonist*innen in und um 68 waren Studierende, die ihren Lebensstil mit ihrer Protestform eng verschmolzen und auch die Themenwahl und den Austragungsort des Protestes entscheidend prägten (Leineweber 1998).

Das Jahr 1968 begann laut dem Soziologen Detlev Claussen (2000: 156) schon am 2. Juni 1967, jedoch nicht nur in Westberlin durch den Tod des Studenten Benno Ohnesorgs, sondern auch mit dem Sechstagekrieg zwischen Israel auf der einen und Ägypten, Jordanien und Syrien auf der anderen Seite, der drei Tage später seinen Anfang nahm. Eine temporale Gleichzeitigkeit überschattete dabei eine politische Ungleichzeitigkeit. War die Zeit reif dafür, das Problem der Erbschuld in der Bundesrepublik Deutschland in die Selbstverständigungsprozesse der linken Bewegung miteinzubeziehen, ließ sich gleichzeitig ein unter neuen geopolitischen Vorzeichen gebildetes Bewusstsein ausmachen, das prägend für die Generation nach der Protestbewegung 1967–1968 (und folgende, eigentlich bis heute) werden sollte. Zum einen schien es zwar geboten, »[d]ie unerledigten Aufgaben der Befreiung vom Nationalsozialismus […] wieder auf die Tagesordnung [zu setzen]« (ebd.: 156). Dabei wurde in der BRD eine Art Kurzschluss der Theoriebildung und des Eintritts in die Mühlen der politischen Praxis anhand der Kritischen Theorie und des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS) deutlich, wobei eben nicht nur letzterer die thematische und politische Nähe zu den USA in sich getragen hat: Laut Claussen konnte man »[b]is zum Juni 1967 […] den SDS als eine studentische Eliteorganisation mit radikaldemokratischem Praxisanspruch verstehen« (ebd.: 157). Zum anderen konnte nach den Ereignissen im Sommer 1967 aber ein durch die Massenmedien miterzeugter und -verstärkter Strudel der Aufmerksamkeitsökonomie seitens des radikalen Kernes der Bewegung beobachtet werden, der sich nicht nur in lauteren, sondern auch in gewaltsameren Aktionen niederschlug. So kann auch der bislang zwar selten, dafür aber umso intensiver beforschte Zusammenhang der 68er mit der ›Rote Armee Fraktion‹ (RAF) tastend erklärt werden, bei dem das Auswechseln einer friedlichen Außerparlamentarischen Opposition (APO) mit der gewalttätigen Mentalität der Stadtguerilla[4] einem allzu kurzen Steinwurf gleichkam – außerparlamentarisch heißt nicht außerhalb des Gewaltzusammenhangs stehend. Dafür weisen die Protestpraxen international in diesem zeitlichen Kontinuum betrachtet dann plötzlich eine gewisse inhaltliche Kohärenz auf, die sich nicht zuletzt

4 Das beste Exempel eines ›Antiimperialismus‹ als antisemitischer Vernichtungsphantasie findet sich bei der ›Rote Armee Fraktion‹ (RAF). In ihren Taktiken der Stadtguerilla kommt diese ebenso zur Geltung wie in den Argumentationsweisen eines Antiamerikanismus als Fanal des hier als Erlösungsversprechen fungierenden ›Antiimperialismus‹.

gerade an einem militanten Gebaren ablesen lässt: »Nicht nur in Deutschland, sondern in allen Ländern des Westens hat sich der radikaldemokratische Protest 1968 als antiimperialistische oder proletarische Revolution verkleidet.« (Ebd.: 159) Claussen deutet diese Verarbeitung von Ereignissen, die in einem sich selbst verstärkenden Nexus um 1968 herum für die Teilnehmenden scheinbar in Konkordanz standen – der Vietnamkrieg (1965–1975) und die Notstandsgesetze (30. Mai 1968)[5] oder die Kulturrevolution in China (1966–1976) – als Antiintellektualismus, Praxisfetischismus und weitgehende Verdrängung der Vergangenheit. Diese »Gedächtnislosigkeit ist weniger Ursache als vielmehr Folge eines weltgeschichtlichen Veränderungsprozesses, der 1968 als globale Gleichzeitigkeit revolutionärer Prozesse erschien.« (Ebd.: 160) Aus heutiger Sicht bleibt angesichts dieser Zeitgleichheit, die intellektuell nur schwer außerhalb des Zerrbildes eines ›Antiimperialismus‹[6] als tatsächliche Bewegungsgleichheit zu begreifen ist, wenig zurück, was nicht kulturell längst wiederbelebt und integriert worden ist. »Die Chiffre 68 hat den Revolutionsbegriff inflationiert.« (Ebd.)

Wird im kollektiven Gedächtnis einer Generation, deren Einfluss heute an der Konjunktur der Thematiken von 68 messbar ist, Revolution stark an kulturellen Markern festgemacht, verkommt sie politisch zu dem, was sie im Westen bis heute ist: zum Unrealisierbaren; Sozialismus sogleich zum »Codewort des Noch-nie-Dagewesenen« (ebd.: 161). In den scheinbar seichteren Sphären der Kultur, in denen 68

5 Die als ›Notstandsgesetze‹ bezeichnete Änderung des Grundgesetzes sollte ein Notverordnungsrecht installieren, welches es im Ausnahmefall (Aufruhr, Katastrophen- oder Kriegsfall) ermögliche, Grundrechte außer Kraft zu setzen.

6 Auch wenn im Artikel von Antiimperialismus und globaler Emanzipation die Rede ist, sollen diese Begriffe in keiner Weise auf den in letzter Zeit erstarkenden Terror gegen Israel bezogen werden, auch wenn im Kontext seiner Einordnung oft von Antiimperialismus oder bewaffnetem Befreiungskampf die Rede ist. Die Begriffe werden hier im Kontext ihrer Zeit, den 1960er und 1970er Jahren verwendet. Daher ist im Text letzterer in einfache Anführungszeichen gesetzt, da er mit dem eigentlichen Deutungsrahmen der globalen Emanzipation, wie man ihn zum Beispiel in Lenins Grundsatzschrift »Der Imperialismus als höchstes Stadium des Kapitalismus« (Lenin 1971) findet, nur sehr wenig zu tun hat. Hier findet sich leider nicht der Platz zur allumfassenden Einordnung oder gar Aufarbeitung dieser Phänomene und ihrer Tragweite innerhalb linker Bewegungen sowie einer Kritik der ›Erinnerungspolitik‹ der BRD seit 1990 (Grigat et al. 2023). Dies hat redaktionelle, nicht weltanschauliche Gründe. Antiimperialismus bezeichnet eigentlich die Bewegung, die die Dritte Welt (Globaler Süden, ehemalige Kolonialstaaten) im Kampf mit der Ersten Welt (imperialistische Staaten) kennzeichnen soll. Mit dem Untergang der Zweiten Welt (Sowjetkommunismus) nach 1989/1991 aber »zerfiel diese ohnehin stets nur begrenzt realitätstaugliche Schablone« (Gerber 2022: 64). Gerade hier muss darauf verwiesen werden, dass bereits in den Blütezeiten der Rekursion westeuropäischer linker Bewegungen auf den Befreiungskampf im globalen Süden diese auch ihr antisemitisches Antlitz entwickelt haben (Bittermann 1987; Gerber 2007).

ebenso seinen Niederschlag hatte, kann eine eindeutigere Beständigkeit ihres Themas – manchmal sogar bereits bei bloß einmaligem Hinsehen – ausgemacht werden, zum Beispiel in Romanen (Timm 2003; Franzen 2021) und Filmen (Anderson 2014). Heute wirken die (Lebens-)Stile und (Lebens-)Entwürfe der späten 1960er Jahre abseits der Erinnerung fort. Sie werden in letzter Instanz vor allem von der Medien- und Reklameindustrie wiederbelebt. An das Scheitern sozialistisch-revolutionärer Praxis wird sekundär erinnert, wenn aktivistische Protestpraxen ihre Wiederaneignung erfahren oder Teil einer geteilten Protestkultur seit 68 in einer Art Kontinuum sind (denken wir an Blockaden oder Hausbesetzungen). Protestkultur aber gehört zur Verwaltung wie die Polizei- zur Staatsgewalt heute. Kollektiv wird das Scheitern der politischen Ziele des Sozialismus in und um 68 nicht als solches erkannt, sondern der Seite der Gewinne zugerechnet. Darunter fallen zum Beispiel verbesserte Arbeitsbedingungen und ein erleichterter Arbeitskampf oder die Förderung einer demokratischen Lebensweise, in der Öffnungsbewegungen objektiv verkörpern werden sollten, welche angesichts neoliberaler Verhältnisse im Rückblick aber eher zweifelhafte Versprechungen darstellen und die selbst Herrschaftstechniken geworden sind (Boltanski/Chiapello 2003: 213ff.).

Kulturell kann 68 aus heutiger Sicht Hochkonjunktur, politisch jedoch der Untergang attestiert werden, der für die heutige Melancholie verantwortlich ist: ein Wrack dreier Provenienzen, der des ›Antiimperialismus‹, des revolutionären Kampfes und der (zeitgeistigen) Emanzipation. Die linksradikale Neurose von heute ist keine eindeutig und unbedingt selbstverschuldete, sie ist eine mit Tradition.

III

Warum ist das politische Erbe von 68 so verschüttet? Was heißt Protest heute, was hieß er damals? Wie verhält sich der häufig beschworene Geist der 68er zu ihnen selbst? Zu viele der Zeit-›Genoss*innen‹ von damals wollen spätestens nach 1989 nichts mehr von ihrem einstigen Engagement für die – pathetisch so zu benennende – Umwälzung des Bestehenden wissen. Entweder mit Blick auf das politisch-soziale ›Establishment‹, zu dessen Teil sie wie selbstverständlich geworden sind, oder im Angesicht der Betroffenheit gegenüber ihrem damaligen Aktionismus. Verdrängt wird dieser durch einen Bildungsprozess des Erwachsenwerdens, der Reifung – in einem zutiefst bürgerlichen Sinn. Der Soziologe Alex Demirović spricht von einer inneren Distinktion, denn

> »der erste Fehler, der Aktionismus, wird durch eine in die falsche Richtung gehende Absage in einem zweiten Fehler fortgesetzt. Das, wofür 68 steht, nämlich eine radikale und weit fortgeschrittene Kritik komplexer Herrschaftsverhältnisse, unter denen Menschen als Geknechtete leben müssen, wird mit solchen ›Lernpro-

> zessen‹ um die Momente gebracht, in denen jene Kritik enthalten ist.« (Demirović 2002: 39)

Hier steht die Verkehrung von Lernprozessen emblematisch für das in Teil II skizzierte politische Vergessen in der Realpolitik. Nicht nur wird durch die retroaktive Absage an einen Aktivismus in jungen Jahren (und an dessen Militanz) die heutige Tatenlosigkeit gerechtfertigt. Vielmehr scheint die Erinnerung an eine romantisierte »Pseudo-Aktivität« (Adorno 1997d: 760) alles einzuholen, was seitdem versäumt wurde. Die Wiedergewinnung von 68 als Ereignis ist dabei nur ein Teil des Versuchs, staatliche Versäumnisse, linke Politik und außerparlamentarische Aktivismen wieder in ein Wechselspiel zu setzen, wie es Ende der 1960er Jahre entstanden und für ein kurzes Jahrzehnt immer wieder verstärkt worden ist. Dabei muss zeitlich neu eingeordnet werden, was sich 1967–1969 gebildet hat und was danach erwachsen ist. Denn: Wird differenziert, zeitlich fixiert, was *genuin 68* ist und was nicht – zum Beispiel die Feminismen, die in den 1970er Jahren unter anderem 68 stark kritisiert haben (Steffen 1998) –, kann heute das Bewusstsein dafür geschärft werden, was die Kritische Theorie, die in und um 68 ihre Aneignung und Popularisierung erfuhr, *durch* 68 bereits erkannt hatte, das aber heute, auf endlosen Kongressen und Symposien, als ›neue‹ Entdeckung gefeiert wird. Die Kritische Theorie sieht sich heute nicht mehr als Erbin der sozialen Bewegungen – was in ihrem Falle auch heißt, deren schärfste Kritikerin zu sein –, sondern als undankbare Nachlassverwalterin oder gar Sprachrohr in der akademischen Sphäre. Aus all dem kann Resümee gezogen werden.

IV

Das Gesagte ergibt ein widersprüchliches Bild: Wird 68 verstetigt, rechtfertigt sich eine linke Nostalgie für Fragen und Formen ihrer Aufarbeitung realpolitischer Prozesse, die im 21. Jahrhundert endgültig überholt sind (hier sind ein ›Antiimperialismus‹ oder die Stadtguerilla zu nennen); wird 68 stillgestellt, kann es aus heutiger Sicht nicht von unserer Reflexion über seine Wirkkraft mehr eingeholt werden: linke Melancholie. Diese Melancholie kann nur durch Trauerarbeit gelöst werden. Diese beinhaltet das für diesen Text wegweisende Spannungsverhältnis aus dem ersten Teil, das ich abschließend wieder thematisieren will, um die Misere des Utopischen aufzugreifen. Nichts anderes scheint uns aus der Zwickmühle des Spannungsverhältnisses herauszuhelfen als die Aufarbeitung der Vergangenheit. Wenn aus Vergangenem gelernt wird, dann muss dies dem Heute aber schon immer Rechnung tragen. Es gilt daher nun beides zu tun, zu erhalten und zu erinnern, was für ein Erhalten und Erinnern relevant ist: Es passt die kulturalistische Lesart von 68 (als hauptsächlich kulturellem Phänomen) heute nur so gut, weil die politische Lesart

(die eines Kampfes für den Sozialismus) umso aussichtsloser erscheint – egal, wie relevant ein solcher Kampf, vor allem bezüglich der Klimakrise, auch erscheinen mag. Daran entzündet sich, mit anderen Worten, das utopische Moment. Denn: Gerade wenn Kultur und Politik heute eng verschlungen sind, vor allem, wo sie fruchtbar aufeinander und miteinander wirken – zum Beispiel als politische Ästhetik –, geht es doch darum, Politik nicht als Opfer der Kultur zu markieren, nicht das »Kind mit dem Bade« (Adorno 1997b: 48ff.) auszuschütten. Wird 68 als politisches Erbe nicht mehr gewahrt, verselbstständigt sich ihr kulturelles. Wird jedoch die Kultur von 68 abgeschnitten, kann ihr politisches Fernziel heute keine Hoffnung auf Wiederbelebung mehr haben. Denn das Überkommen der Spannung setzt nicht voraus sie zu zerstören, sondern erst im Versuch ihrer Lösung – auch in einem gescheiterten – kann sich an diese Zerstörung angenähert werden.[7] Würde sie wahrhaft erfolgreich zerstört, läge die Veränderung des Bestehenden vor unseren Füßen. Scheitert das Zerstören aber, gilt es immer wieder neu anzusetzen, hoffnungsvoll in den Deutungen und Analysen zu sein, die immer erfassen wollen, *wie es war, und wie es sein kann*. Es bleibt auch auf die darin implizite politische Hoffnung in der Weiterentwicklung der Theorie der Revolution zu setzen, die ihre Väter und Mütter zu überholen gezwungen ist. Ein Überholen, das ohne die Impulse kritischer Weiterentwicklung und neujustierter Bezugnahme auf Theorie und Praxis ab 68 selbst nicht möglich wäre.[8]

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W. (1973): »Philosophische Terminologie. Zur Einleitung. Band 1«, hg. v. Rudolf zur Lippe. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (1997): »Gesammelte Schriften in 20 Bänden«, hg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (1997a): »Die Aktualität der Philosophie«, in: Gesammelte Schriften, Band 1, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 325–344.

Adorno, Theodor W. (1997b): »Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben«, in: Gesammelte Schriften, Band 4, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (1997c): »Ästhetische Theorie«, in: Gesammelte Schriften, Band 7, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

7 »Echte philosophische Deutung trifft nicht einen hinter der Frage bereit liegenden und beharrenden Sinn, sondern erhellt sie jäh und augenblicklich und verzehrt sie zugleich.« (Adorno 1997a: 335)

8 Die Hellhörigen (und -sichtigen), die unablässig Denkenden der Bewegung wie Hans-Jürgen Krahl haben dies schon damals selbst erkannt (Krahl 2008: 255, 287).

Adorno, Theodor W. (1997d): »Marginalien zu Theorie und Praxis«, in: Gesammelte Schriften, Band 10.2, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 759–782.

Adorno, Theodor W. (1997e): »Kritik«, in: Gesammelte Schriften, Band 10.2, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 785–793.

Bittermann, Klaus (1987) (Hg.): »Die alte Strassenverkehrsordnung: Dokumente der RAF. Mit Beiträgen von W. Pohrt, K. Hartung, G. Goettle, J. Bruhn, K.H. Roth, K. Bittermann«, Berlin: Edition Tiamat.

Bloch, Ernst (1985): »Experimentum Mundi. Frage, Kategorien des Herausbringens, Praxis«, in: ders., Werkausgabe, Band 15, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2003): »Der neue Geist des Kapitalismus«, Konstanz: UVK.

Claussen, Detlev (2000): »Der kurze Sommer der Theorie«, in: ders., Aspekte der Alltagsreligion. Ideologiekritik unter veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen (= Hannoversche Schriften, Band 3), Frankfurt a.M.: Verlag Neue Kritik, S. 154–163.

Demirović, Alex (2002): »Die ›Ideen von 68‹ und die inszenierte Geschichtslosigkeit«, in: Fetscher, Iring/Schmidt, Alfred (Hg.), Emanzipation als Versöhnung. Zu Adornos Kritik der »Warentausch«-Gesellschaft und Perspektiven der Transformation, Frankfurt a.M.: Verlag Neue Kritik, S. 30–49.

Dörre, Klaus (2022): »Die Utopie des Sozialismus. Kompass für eine Nachhaltigkeitsrevolution«, Berlin: Matthes & Seitz.

Elholm Andersen, Claus (2022): »Die Singularität der immerwährenden Gegenwart. Autofiktion nach der Finanzkrise und der Fall Karl Ove Knausgård«, in: WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung 19(1), S. 83–98.

Franzen, Jonathan (2021): »Crossroads«, Berlin: Rowohlt.

Freud, Sigmund (1946): »Trauer und Melancholie«, in: ders., Gesammelte Werke. Chronologisch geordnet. Zehnter Band. Werke aus den Jahren 1913–1917, hg. v. Anna Freud. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 428–446.

Fukuyama, Francis (1992): »The End of History and the Last Man«, New York: Free Press.

Gerber, Jan (2007): »›Schalom und Napalm‹. Die Stadtguerilla als Avantgarde des Antizionismus«, in: Bruhn, Joachim/Gerber, Jan (Hg.), Rote Armee Fiktion, Freiburg: ça ira, S. 39–84.

Gerber, Jan (2022): »Das letzte Gefecht. Die Linke im Kalten Krieg«, Berlin: XS-Verlag.

Grigat, Stephan/Hoffman, Jakob/Seul, Marc/Stahl, Andreas (2023) (Hg.): »Erinnern als höchste Form des Vergessens? (Um-)Deutungen des Holocaust und der ›Historikerstreit 2.0‹«, Berlin: Verbrecher Verlag.

Huehls, Mitchum/Greenwald Smith, Rachel (2017): »Four Phases of Neoliberalism and Literature«, in: dies. (Hg.), Neoliberalism and Contemporary Literary Culture, Baltimore: Johns Hopkins University Press, S. 1–18.

Jameson, Frederic (1990): »Spätmarxismus. Adorno oder die Beharrlichkeit der Dialektik«, Hamburg: Argument.

Jameson, Frederic (2005): »Archaeologies of the Future. The Desire Called Utopia and Other Science Fictions«, London/New York: Verso.

Krahl, Hans-Jürgen (2008 [1971]): »Konstitution und Klassenkampf. Zur historischen Dialektik von bürgerlicher Emanzipation und proletarischer Revolution«, Frankfurt a.M.: Verlag Neue Kritik.

Kraushaar, Wolfgang (2008): »Achtundsechzig. Eine Bilanz«, Berlin: Propyläen.

Leineweber, Bernd (1998): »Ersetzen und Besetzen. Zur Dialektik der Aufklärung in der Studentenbewegung«, in: Kraushaar, Wolfgang (Hg.), Frankfurter Schule und Studentenbewegung. Von der Flaschenpost zum Molotovcocktail. 1946 bis 1995. Band 3: Aufsätze und Kommentare, Hamburg: Rogner & Bernhard bei Zweitausendeins, S. 99–111.

Lenin, Wladimir Iljitsch (1971 [1917]): »Der Imperialismus als höchstes Stadium des Kapitalismus. Gemeinverständlicher Abriß«, in: ders., Werke, Band 22, hg. v. Institut für Marxismus-Leninismus beim Zentralkomitee der SED. Berlin: Dietz, S. 189–309.

Lerner, Ben (2014): »10:04. A Novel«, London: Granta.

Steffen, Mona (1998): »SDS, Weiberräte, Feminismus«, in: Kraushaar, Wolfgang (Hg.), Frankfurter Schule und Studentenbewegung. Von der Flaschenpost zum Molotovcocktail. 1946 bis 1995. Band 3. Aufsätze und Kommentare, Hamburg: Rogner & Bernhard bei Zweitausendeins, S. 126–140.

Timm, Uwe (2003): »ROT«, München: dtv.

Filmverzeichnis

»Inherent Vice« (2014), USA, R: Paul Thomas Anderson.

Anhang

Verzeichnis der Autor*innen

Nadia Abd El Hafez, Bachelor-Studium der Soziologie an der Universität Hamburg, dort in verschiedenen hochschulpolitischen Kontexten aktiv. Derzeit studiert sie im Master an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Soziologie. Ihre Forschungsinteressen liegen in alten und neuen Materialismen, Wissenschaftssoziologie und globaler sozialer Ungleichheit.

Arbeitskreis kritischer Jurist*innen Halle (Saale) (AKJ), ein Zusammenschluss von Studierenden an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Er verfolgt das Ziel einer kritischen und interdisziplinären Auseinandersetzung mit Rechtslehre, Rechtswissenschaft und Recht in seinem sozialen und politischen Kontext.

Nikolai Ballast, Studium der Politischen Theorie, Philosophie und Middle Eastern Studies in Hamburg und Frankfurt a.M. Gerade hat er seine Masterarbeit zur Bedeutung von Erfahrung für radikalen gesellschaftlichen Wandel gemäß der Kritischen Theorie abgeschlossen.

Tobias Brück, Studium der Soziologie und Politikwissenschaft in Rostock, Bremen, Prag, Berlin und Paris. Er arbeitetete unter anderem für verschiedene Zeitungen, die Bundeszentrale für politische Bildung und das Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Aktuell ist er an der LMU München als wissenschaftlicher Mitarbeiter tätig.

Amanda Oiza Bucknor, Studium des Masters Science and Technology Studies. Den Bachelor hat Oiza in Kulturanthropologie und Europäischer Ethnologie an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. und der ISCTE-Universität in Lissabon abgeschlossen. Oizas Schwerpunkte sind Post-, Neo- und Dekolonialismus.

Balduin Eilmes, Studium des Masters Sozioökonomik in Duisburg, zuvor Philosophy and Economics in Bayreuth. Seit Studienbeginn ist er in unterschiedlichen

Gruppen in der Pluralen Ökonomik und der Klimagerechtigkeitsbewegung zuhause.

Matthias Ernst, Bachelor in Medienwissenschaft, Vergleichende Kulturwissenschaft und Philosophie an der Universität Regensburg, aktuell im Master Medienwissenschaft an der Universität Bonn. Er ist im Beirat des Bundes demokratischer Wissenschaftler*innen (BdWi) aktiv.

Johanna Fankel, Studium des Masters Politische Theorie an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Sie absolvierte zuvor ihren Bachelor in Philosophie und Erziehungswissenschaft in Mainz. Neben ihrem Studium ist sie als politische Aktivistin in verschiedenen Bewegungen engagiert.

Lukas Geisler, Autor, Journalist und Aktivist. Er wohnt, lebt und arbeitet in Frankfurt a.M. An der Goethe-Universität studiert er den Master Politische Theorie. Sein Interesse gilt kritischer Gesellschaftstheorie im Handgemenge.

Gianna Gumgowski, Studium des Masters Politische Theorie an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Sie setzt sich an der Universität für selbstorganisierte kritische Lehre ein und beteiligt sich aktivistisch an Kämpfen um Freiräume und eine soziale, nachhaltige Stadt von unten.

Armin Günther, Studium Molecular Life Sciences in Hamburg. Er war dort in der Studentischen Selbstverwaltung und im Akademischen Senat aktiv.

Clara Gutjahr, begeistert sich für die Wissenschafts- und Hochschulforschung und promoviert zu Unsicherheit in akademischen Karrieren. Sie absolvierte ihr Master-Studium der Soziologie an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Zuvor studierte sie Soziologie und Philosophie in Göttingen, Amsterdam und Münster.

Elke Höfler, promovierte Literaturwissenschaftlerin und Assistenzprofessorin für Medien- und Sprachendidaktik am Institut für Romanistik der Universität Graz. In ihrem Habilitationsprojekt beschäftigt sie sich aktuell mit einem multimedialen Lesemodell.

Fiona Höpfl, (kein Pronomen), jongliert Elternschaft, Nebenjobs und das Studium der Politikwissenschaft und Soziologie in Münster. Fiona engagiert sich in antifaschistischen und queerfeministischen Kontexten. Im Campusradio und in der freiberuflichen Arbeit zeigt sich Fionas Leidenschaft für Journalismus.

Andreas Keller, stellvertretender Vorsitzender und Vorstandsmitglied für Hochschule und Forschung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).

Jana Elena Kogseder, Studium der Bildungswissenschaft im Master an der Universität Wien, schreibt aktuell eine Masterarbeit zu Subjekttransformation in der Psychotherapie.

Michelle Koprow, Studium des Masters Angewandte Theaterwissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Gemeinsam mit Laura-Marie Preßmar hat Michelle Koprow 2020 das Kollektiv Koprow&Preßmar gegründet, als welches sie Performances, Videoarbeiten und -installationen, Audiowalks und Podcasts erarbeiten.

Kevin Kunze, Studium der Wirtschaftspsychologie und Kulturwissenschaften in Lüneburg. Während des gesamten Studiums war er als Studierendenvertreter aktiv – an der Hochschule, im Land Niedersachsen und auf Bundesebene im freien zusammenschluss von student*innenchaften (fzs). Inzwischen arbeitet er als Journalist in Berlin.

Stephan Lessenich, Professor für Gesellschaftstheorie und Sozialforschung am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt a.M. und Direktor des Instituts für Sozialforschung (IfS).

Cornelia Marschner, Studium der Bildungswissenschaft im Bachelor und Geschichte im Master an der Universität Wien.

Valentin Meuchelböck, Studium der Bildungswissenschaft im Master an der Universität Wien, schreibt aktuell eine Masterarbeit zu Prozessen in der Inklusiven Forschung.

Daniel Milkovits, wissenschaftlicher Mitarbeiter (Prae-Doc) an der Forschungsstelle Thomas Bernhard der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Sein Dissertationsprojekt am Institut für Germanistik der Universität Wien befasst sich mit der politischen Polemik in der österreichischen Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts.

Lisa Marie Münster, Studium des Masters Wirtschaftssoziologie an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Sie besuchte zuvor die Kölner Journalismusschule und schreibt als freie Journalistin. Ihr Interesse gilt den Schnittstellen zwischen Feminismus, Neoliberalismus und psychischer Gesundheit.

Benjamin Musić, Studium der Politikwissenschaft mit dem Schwerpunkt auf Affekte und postkoloniale Studien an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Neben verschiedenen Tätigkeiten als Hilfskraft interessiert sich Benjamin Musić für politische Bildung und Backwaren.

Alexander Ortmeier, Studium der Bildungswissenschaft im Master an der Universität Wien. Er hat seine Bachelorarbeit zu Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Behinderung geschrieben.

Bernd Piening, Bachelor in Volkswirtschaftslehre an der Universität Hamburg, zurzeit Studium des Masters »Arbeit, Wirtschaft, Gesellschaft – Ökonomische und Soziologische Studien« am Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg.

Laura-Marie Preßmar, Studium der Theater-, Film- und Medienwissenschaft im Master an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Gemeinsam mit Michelle Koprow hat Laura-Marie Preßmar 2020 das Kollektiv Koprow&Preßmar gegründet, als welches sie Performances, Videoarbeiten und -installationen, Audiowalks und Podcasts erarbeiten.

Benjamin Rauch, Studium des Masters Ästhetik an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Er arbeitet als studentische Hilfskraft in der Uni-Bibliothek. Seit 2022 ist er bei unter_bau gewerkschaftlich aktiv und als Allgemeiner Sekretär Teil des Vorstands.

Fabian Reinold, Bachelor der Gesellschaftswissenschaften und seit 2020 im Master Politische Theorie an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Dabei interessieren ihn besonders die Interaktionen zwischen Ökonomie, Politik und Kultur, insbesondere soziologische und politische Theorien des Neoliberalismus.

Yasmin Roob, (sie/ihr), seit zwölf Jahren mit zwei Kindern alleinerziehend. Sie hat zwei Hunde und ist gerne in der Natur unterwegs. Vor ihrem Studium der Sozialen Arbeit war sie politisch aktiv und hat sich für Alleinerziehende stark gemacht. Sie ist in einem Eltern-Kind-Zentrum ehrenamtlich tätig gewesen und heute in einer AWO-Einrichtung für Senior*innen.

Tizia Rosendorfer, Studium der Philosophie in München und London. Sie schließt momentan ihren Master in Bildungswissenschaft an der Universität Magdeburg ab. Nebenher schreibt sie für das studentische Philosophiemagazin »Die Funzel« und ist in verschiedenen Projekten künstlerisch tätig.

Klara Sinah, Studium der Philosophie, Soziologie und Friedens- und Konfliktforschung in Frankfurt a.M. abgeschlossen, aktuell bei Südwind Freiburg e.V. als Leitung des Fachbereichs »Kultur & Bildung« tätig. Es bewegen sie Variationen der Grundfrage: Wie ist ein (gemeinschaftliches) Leben in wertschätzender Verbundenheit möglich?

Helena Stock, Studium des Bachelors Philosophy and Economics in Bayreuth. Im Rahmen des Forschungsprojektes »RegioTransform« der Universität Bayreuth wirkt sie bei der regionalen Transformationsplattform forum1.5 mit. Außerdem ist sie leidenschaftliche Schlagzeugerin.

Rosa Stockinger, Studium des Masters in Bildungswissenschaft an der FernUniversität Hagen. Sie ist Mitarbeiterin in der beruflichen Rehabilitation bei ProMente Salzburg.

David Schutzbach, aktuell in der Vorbereitung für sein Dissertationsprojekt zur Stellung der Erkenntnistheorie und -kritik in der Frankfurter Schule. Er interessiert sich als Soziologe besonders für das Verhältnis des Marxismus zur Kritischen Theorie und Theodor W. Adornos Beitrag zu einer materialistischen Gesellschaftstheorie.

Jule Tabel, Studium der Politischen Theorie in Frankfurt a.M. Sie setzt sich gerne kritisch, theoretisch und literarisch mit den Zusammenhängen verschiedener Ausbeutungs- und Unterdrückungsformen auseinander sowie mit der Entstehung und Funktionsweise autoritärer Staaten und Gesellschaften.

Tarah-Tanita Truderung, staatlich anerkannte Erzieherin, Sozialarbeiterin und Bildungsreferentin. Sie studierte Pädagogik und Management in der Sozialen Arbeit in Köln. Ihre Masterarbeit schrieb sie zum Thema Widerstandsstrategien für Menschen mit Rassismuserfahrungen an deutschen Hochschulen und arbeitet derzeit mit Studierenden zu diesem Thema.

Eugenia Winter, (María Eugenia Céspedes Giménez – mec), seit dem Wintersemester 2019 freie Dozentin, bis 2021 Doktorandin am Institut für Humangeographie der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Themenfelder sind dekoloniale Praxis, institutioneller/struktureller Rassismus, Kolonialität, Critical Whiteness, Finanzialisierung.

Pascal Wolf, Studium der Soziologie, Politikwissenschaft, Ethnologie und Wirtschaftswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Er war hochschulpolitisch am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften aktiv, bevor er von 2020 bis

2023 Mitglied der internen Akkreditierungskommission an der Goethe-Universität wurde.

Eliah Aila Wolff, Student*in des Masters Politische Theorie, Schreibtutor*in und aktiv in antirassistischen und queer-/feministischen Zusammenhängen. Schwerpunkte sind dialogisches Schreiben zur Reflexion kontextgebundener Erfahrung, Literatur-/Musikkritik mit und nach Adorno/Löwenthal sowie Fallstricke der Selbstorganisation im Neoliberalismus.

Karl Jasper Wolff, Master-Student der Soziologie an der TU Darmstadt. Er engagiert sich ehrenamtlich im gewerkschaftlichen Kontext. Seit 2021 ist er in der TV-Stud-Initiative in Darmstadt aktiv und aktuell Mitglied der TVStud-Tarifkommission von ver.di in Hessen.

Verzeichnis der Lektor*innen und Herausgeber*innen

Nikolai Ballast, Studium der Politischen Theorie, Philosophie und Middle Eastern Studies in Hamburg und Frankfurt a.M. Gerade hat er seine Masterarbeit zur Bedeutung von Erfahrung für radikalen gesellschaftlichen Wandel gemäß der Kritischen Theorie abgeschlossen.

Clara Gutjahr, begeistert sich für die Wissenschafts- und Hochschulforschung und promoviert zu Unsicherheit in akademischen Karrieren. Sie absolvierte ihr Master-Studium der Soziologie an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Zuvor studierte sie Soziologie und Philosophie in Göttingen, Amsterdam und Münster.

Lukas Geisler, Autor, Journalist und Aktivist. Er wohnt, lebt und arbeitet in Frankfurt a.M. An der Goethe-Universität studiert er den Master Politische Theorie. Sein Interesse gilt kritischer Gesellschaftstheorie im Handgemenge.

Charlotte Herbertz, Studium der Soziologie und Philosophie in Jena und Frankfurt a.M. Sie arbeitet heute als wissenschaftliche Mitarbeiterin.

Xenia Miller, Studium des Masters Politische Theorie in Frankfurt a.M. und Darmstadt, zuvor Politikwissenschaften und Soziologie in Heidelberg. Sie arbeitet als freie Journalistin.

David Morley, Studium der Politischen Theorie im Master an der Goethe-Universität in Frankfurt a.M. und zuvor Bachelor-Studium der Politik- und Rechtwissenschaften an der Georg-August-Universität in Göttingen. In seiner Masterarbeit befasst er sich mit einer Kritischen Theorie des Strafens.

Lisa Marie Münster, Studium des Masters Wirtschaftssoziologie an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Sie besuchte zuvor die Kölner Journalismusschule und schreibt als freie Journalistin. Ihr Interesse gilt den Schnittstellen zwischen Feminismus, Neoliberalismus und psychischer Gesundheit.

Moritz Richter, Studium der Politischen Theorie im Master an der Goethe-Universität in Frankfurt a.M. Zuvor hat er seinen Bachelor in Politikwissenschaften und Philosophie an der LMU München absolviert. Neben seinem Studium ist er vor allem im Bereich der politischen Bildung tätig.

Helena Schäfer, Studium der Philosophie und Volkswirtschaftslehre in Bayreuth. Gerade beendet sie ihren Master in Politischer Theorie an der Goethe-Universität in Frankfurt a.M. Sie arbeitet als freie Journalistin, unter anderem für das Philosophie Magazin und die Frankfurter Allgemeine Zeitung.

David Schutzbach, aktuell in der Vorbereitung für sein Dissertationsprojekt zur Stellung der Erkenntnistheorie und -kritik in der Frankfurter Schule. Er interessiert sich als Soziologe besonders für das Verhältnis des Marxismus zur Kritischen Theorie und Theodor W. Adornos Beitrag zu einer materialistischen Gesellschaftstheorie.

Pascal Wolf, Studium der Soziologie, Politikwissenschaft, Ethnologie und Wirtschaftswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Er war hochschulpolitisch am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften aktiv, bevor er von 2020 bis 2023 Mitglied der internen Akkreditierungskommission an der Goethe-Universität wurde.