

The dark side of LLL, Vol. 7
Kritische Bildung ohne Wirkung?
Dokumentation

Workshop am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang
30. November – 02. Dezember 2015
in der Reihe Dialog Lebenslanges Lernen

The dark side of LLL, Vol. 7
Kritische Bildung ohne Wirkung?
Workshop in der Reihe Dialog Lebenslanges Lernen
am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung

Dokumentation
St. Wolfgang, Graz 2015

Herausgegeben von
Daniela Holzer, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz
Christian Kloyber, Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Unter Mitarbeit von Gerald Pichler und Sara Huber

bifeb)
bundesinstitut für erwachsenenbildung

Inhaltsverzeichnis

Vol. 7 - Einleitung	4
<i>Daniela Rothe</i>	
Lebenslanges Lernen als dominantes Paradigma in der Erwachsenenbildung. Leerstellen, Ausblendungen, Widersprüche	6
<i>Carsten Bünger</i>	
Wirken wollen. Pädagogische und politische Einsätze „kritischer Bildung“	23
<i>Daniela Holzer</i>	
Offener Nachmittag: vielfältige kritische Wege	34
<i>Alex Demirović</i>	
Kritische Bildung gegen die Tendenzen der Verdummung	37

Terminavisos

„The dark side of LLL, Vol. 8“
21.-23. November 2016

Vol. 7 - Einleitung

Die Dark Side ging 2015 in die siebte Runde. Nach kritischen Ausflügen in Utopien (2013) und nach Fragen zu kritischer Sozialisation (2014) war das Vorhaben 2015, wieder stärker zu grundlegender Kritik an der Erwachsenenbildung und dem lebenslangen Lernen zurückzukehren und gleichzeitig eine selbstreflexive und selbstkritische Diskussion anzuregen. Ausgangspunkt war daher die Frage, ob die Bemühungen kritischer Erwachsenenbildungsforschung und -praxis ungehört und unwirksam verhallen. Dieser Ansatz entspringt der Inspiration, von einer pessimistischen These, von einem negativen hypothetischen Vorbehalt auszugehen und daran anknüpfend kritische Erwachsenenbildung selbstkritisch zu erkunden.

Anregungen für die Denkbewegungen wiesen in mehrere Richtungen: Befindet sich kritische Erwachsenenbildung(swissenschaft) jenseits eingreifender Veränderungsansprüche? Welche Relevanz haben solche Ansätze? Welche Gegenkräfte absorbieren Erkenntnisse und Initiativen und beseitigen damit kritische Zugänge? Welche Gegenkraft ist kritische Erwachsenenbildungswissenschaft und -praxis zu Entwicklungen in der Erwachsenenbildung, die vereinfacht unter den Begriff des „Regimes des lebenslangen Lernens“ gefasst werden können? Haben die bürgerlichen, neoliberalen Kräfte „gewonnen“? Oder?

In drei Vorträgen wurden einige Aspekte der Fragestellung ausgebreitet und zur Diskussion gestellt. *Daniela Rothe* widmete sich einer Erkundung des Regimes des lebenslangen Lernens als dominantes Paradigma in der Erwachsenenbildung. Neben einer Darstellung zentraler bildungspolitischer Argumentationsfiguren, mit denen lebenslanges Lernen zu einem Imperativ der Lebensführung gemacht wird, stellte sie darüber hinaus die Frage nach der Möglichkeit und Unmöglichkeit kritischer Auseinandersetzungen in neoliberalen Organisationsformen am Beispiel der Universitäten. *Cars-ten Bünger* stellte zu Beginn seines Vortrages das Thema des Workshops zur Diskussion, indem er die Kampfrhetorik des heurigen Themas kritisch beleuchtete. Schwerpunkt seines Vortrages war aber, kritische Bildung eingehend zu diskutieren, um daran anknüpfend nach kritischen Handlungs- und Wirkungsmöglichkeiten zu fragen. Kritische Bildung als gegen-hegemoniales Projekt solle nicht im Sinne einer Wirkpädagogik an die Menschen herangetragen werden, sondern als emanzipatorisches Selbstbildungskonzept vorangetrieben werden. Eine strategische Positionierung kritischer Anliegen sieht er aber als mögliche Handlungsstrategie. *Alex Demirović* streift in seinem Beitrag ebenfalls durch Fragen nach kritischer Bildung mit einer Schwerpunktsetzung darauf, gegen die Tendenz der Verdummung anzutreten. Er skizziert Aspekte eines kritischen Bildungsbegriffes, thematisiert ebenso wie Rothe die Problematik neoliberaler Universitäten, die kritische Räume verschließt, und stellt Fragen danach, warum die meisten kritiklos mitmachen.

Eine Besonderheit dieser siebten Dark Side war, dass ein Nachmittag offen gestaltet wurde und sich die Aktivitäten entlang der Interessen und Wünschen der Teilnehmenden orientierte. Diese neue Form des Austausches entsprang dem in den letzten Jahren mehrfach formulierten Bedürfnis, Raum und Zeit zu haben, um Fragen zu vertiefen, eigenen Anliegen zu folgen, spezifische Wünsche zu berücksichtigen etc. Die „Thementafel“ wurde nach und nach gefüllt und dann so strukturiert, dass sich alle Beteiligten in ein für sie interessantes Thema selbstorganisiert vertiefen konnten.

Jede Dark Side entwickelt ihre eigene Dynamik, die sich mal näher zum Ausgangsthema bewegt, mal sich weiter davon entfernt. Die Vortragenden legen ihre eigenen, spezifischen Schwerpunkte, die Teilnehmenden bringen ihre Fragen und Anliegen mit und in den Diskussionen werden unterschiedliche inhaltliche Stränge verfolgt. Weder die Dynamiken noch die Themenschwerpunkte sollen sich strikt an Vorgaben orientieren, sondern in den Diskussionen und Gesprächen wird Raum für kritische Erkundungen geschaffen, die jedes Jahr andere Wege einschlagen. Dennoch wurde auch immer wieder am Themenschwerpunkt angeknüpft und ein Versuch der Beantwortung eingefordert. Das Programm erweckt dabei den Anschein, lediglich wenige Stunden am Tag der Auseinandersetzung zu widmen. Die Dark Side ist aber vielmehr ein kritisches Heraustreten aus dem Alltag und die „Arbeitszeiten“ finden – zeitweise vielleicht sogar intensiver – in besonders hohem Ausmaß außerhalb des Programms statt. In den Pausen, beim gemeinsamen Essen, am Abend werden Gedanken aufgenommen, weitergesponnen, vertieft und erweitert. Dieses Jahr war besonders auffallend, dass beide Abende sehr intensiv genutzt wurden.

Daniela Rothe

Lebenslanges Lernen als dominantes Paradigma in der Erwachsenenbildung. Leerstellen, Ausblendungen, Widersprüche

Vor zwei Jahren war ich das erste Mal auf der „Dark Side“. Damals ging es darum, wie schwierig es geworden ist, utopisch zu denken und wie sehr utopisches Denken immer auch einer kritisch beurteilten Gegenwart verhaftet bleibt. In den Diskussionen – insbesondere mit Meinrad Ziegler – hatte ich damals eine wichtige Erkenntnis: Die kritische Auseinandersetzung mit den neoliberalen Lern- und Bildungsverhältnissen führt einerseits durchaus zu analytisch interessanten Erkenntnissen, andererseits aber häufig gleichzeitig zu einer Art Erstarrung bzw. Lähmung nicht nur des Handelns, sondern auch des Denkens über diese Verhältnisse. Das Denken – auch das kritische – beginnt, sich im Kreise zu drehen und sich in den immer gleichen Bahnen zu bewegen. Diese Lähmung ist als Teil der Mächtigkeit neoliberaler Denk- und Argumentationsfiguren bzw. Machtwirkungen zu verstehen. Sie ist Ausdruck der Wirkmächtigkeit gegenwärtiger hegemonialer Diskurse.

Ich habe mich auch ein wenig ertappt gefühlt, weil es mir schon länger Unbehagen bereitet, meine eigenen kritischen Analysen in unterschiedlichen Varianten zu wiederholen. Die Kritik, die möglicherweise nach wie vor zutreffend ist, wach zu halten und zu verbreite(r)n, sich der eigenen Position zu versichern und in der Kritik gemeinsame Perspektiven zu entwickeln ist zwar wichtig, führt aber nur bis zu einem gewissen Punkt. Wenn sich die Analyse jedoch primär im Kreise dreht, trägt sie damit zur Wirkungslosigkeit der Kritik bei. Das könnte auch heißen, dass wir uns von bestimmten Formen der Kritik wieder lösen müssen, um andere und neue Ansatzpunkte zu finden.

Im letzten Sommer war Frigga Haug in Wien zu Gast und hat im Rahmen des „Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis“ über lerntheoretische Positionen in der Erwachsenenbildung gesprochen. Wir hatten sie gebeten, noch einmal ihre Perspektive auf Lernphänomene und die gesellschaftlichen Lernverhältnisse darzustellen (vgl. Haug 2004). In ihren Ausführungen insbesondere an Beispielen über das Lernen an der Hochschule ist besonders deutlich geworden, wie sehr sich die Lehr-/Lernverhältnisse an der Universität in den letzten 15 Jahren verändert haben und dass ihre Lehr-/Lernpraxis-Beschreibungen unter gegenwärtigen Bedingungen kaum noch vorstellbar sind, obwohl ihre Analysen über die gesellschaftliche Bestimmtheit von Lehr-/Lernsituationen immer noch zutreffend sind. Sie war sich dessen sehr bewusst und machte ganz explizit deutlich, dass ihre Zeit als Hochschullehrerin geendet hat, bevor sich die Universität zu einer neoliberalen Bildungseinrichtung gewandelt hat. Heute erzeugen Modularisierung, die umfassende Wiedereinführung von schulförmiger Betonung der Leistungen der Lernenden und die Evaluation der Lehrenden entlang der

dafür vorgegebenen Parameter Vorstrukturierungen und Verengungen von Lernräumen an der Universität, die in den 1990er Jahren undenkbar waren. Unter diesen Bedingungen neue Handlungsspielräume zu finden, ist eine Anforderung, über die zu selten gesprochen wird. Es scheint mir notwendig zu sein, in der kritischen Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Lehr-/Lernverhältnissen stärker in den Blick zu nehmen, was es heißt, als Lehrperson selbst in neoliberale Lehr-/Lernverhältnisse verstrickt zu sein – nicht um sich aus ihnen zu befreien, was nicht möglich ist – sondern um neue Handlungsspielräume zu erkennen bzw. herzustellen. Deshalb werde ich den Blick auch auf das Lernen an der Hochschule richten, die für mich der zentrale Raum für pädagogisches Handeln ist. Ich gehe davon aus, dass die dort zu beobachtenden Phänomene prinzipiell auch in anderen Bildungsbereichen zu beobachten sind.

In der Dramaturgie der diesjährigen „Dark Side“ fällt mir auch die Aufgabe zu, etwas über Lebenslanges Lernen zu sagen. Inzwischen ist es etwas her, dass ich mich sehr intensiv mit dem bildungspolitischen Diskurs beschäftigt habe (vgl. Rothe 2011). Die Dynamik von Diskursen bringt es mit sich, dass sich ihre Aussage- und Wissensordnung beständig verschieben und dabei auch ihre Gegenstände und Begriffe transformiert werden. Gleichwohl sind sie auch durch eine relative Stabilität gekennzeichnet, die ihre Untersuchung überhaupt erst möglich macht. Wissens- und Aussageordnungen, die sich in der Gesellschaft ausgebreitet haben – und das trifft auf den Diskurs um Lebenslanges Lernen auf jeden Fall zu – erweisen sich durchaus als hartnäckig. Ich verfolge den Diskurs immer noch, auch um mehr Klarheit darüber zu gewinnen, inwiefern sich Deutschland und Österreich ähnlich und/oder unterschiedlich auf die europäische Bildungspolitik beziehen (vgl. Rothe 2014).

Ich beginne mit einem Rückblick auf einige ausgewählte Argumentationsfiguren des bildungspolitischen Diskurses um Lebenslanges Lernen. Ich werde zunächst die These der „Dark Side“ aufnehmen, dass sich Lebenslanges Lernen als Imperativ der Lebensführung durchgesetzt hat (1). Dazu gehört auch eine Markierung dessen, wovon in diesem Zusammenhang nicht oder nur am Rande die Rede ist, was die Ausblendungen, Leerstellen und Widersprüche dieser diskursiven Formation sind (2). Ich werde dabei selektiv auf die Ergebnisse meiner Arbeit eingehen (vgl. Rothe 2011).

Gleichzeitig hat sich – zumindest im akademischen Kontext – eine kritische Position etablieren können. Allerdings nicht so, dass die dominante Art und Weise über Lebenslanges Lernen zu denken und zu sprechen grundlegend in Frage gestellt wird. Das trägt sicher zu der Beobachtung bei, dass die entwickelte Kritik unwirksam (geworden) ist. (3)

Anschließend möchte ich einen Blickwechsel vornehmen und danach fragen, in welcher Weise sich der neoliberale Umbau auf die Lehr-/Lernpraxis in Bildungsinstitutionen auswirkt. Ich werde das am Beispiel der Universität tun, die ich am besten kenne, weil ich hier selbst aktiver Teil der Lehr-/Lern-Verhältnisse bin (4).

Abschließend möchte ich kurz daran erinnern, dass die Universität ein öffentlicher Bildungsraum für Erwachsene ist, und sich daher besonders die Frage stellt, wie Handlungsräume jenseits neoliberaler Handlungsrationalität zurückzugewonnen werden können, um andere Bildung zu ermöglichen (5).

1 Zentrale Argumentationsfiguren im Diskurs um Lebenslanges Lernen

Der Diskurs über Lebenslanges Lernen steht im Kontext einer gesellschaftlichen Entwicklung, die auch als Universalisierung des Pädagogischen bezeichnet worden ist (Kade 1989, Kade/Nittel/Seitter 2007) und die als massive Ausbreitung pädagogischer Kommunikation in der Gesellschaft beschrieben werden kann, d.h. an Personen werden in ganz verschiedenen Kontexten Veränderungserwartungen adressiert, die dann in der Logik „Vermittlung – Aneignung – Überprüfung“ bearbeitet werden. Zugespitzt lässt sich diese Entwicklung auch als „Pädagogisierung der Gesellschaft“ beschreiben und der bildungspolitische Diskurs um Lebenslanges Lernen ist in beiden Fällen Teil des Phänomens, denn er thematisiert offensiv alle Bereiche des Lebens unter der Perspektive des Lernens. Das gilt sowohl für die zeitliche Ausdehnung von Lernanforderungen und -bemühungen von der frühen Kindheit bis hin ins hohe Alter. Auch die räumliche Ausdehnung des Lernens geht über die Bildungsinstitutionen hinaus und umfasst alle anderen gesellschaftlichen Bereiche: die Familie, die Lebenswelt, die Institutionen und Organisationen in der Zivilgesellschaft und die Arbeitswelt (Hof 2009). All das kommt im Diskurs um Lebenslanges Lernen vor und doch gibt es aus meiner Sicht Gegenstandsbereiche, die eher im Zentrum des Diskurses stehen und andere, die in die Peripherie verwiesen oder ausgeschlossen werden.

Ich habe mich seinerzeit für eine genauere Rekonstruktion von drei Gegenständen entschieden, die dieser Diskurs hervorbringt und die zentral für sein Verständnis sind:

- die Konstruktion des „sozialen Wandels“, der als Problembeschreibung und Hintergrundkonstruktion den gesamten Diskurs durchzieht,
- die Formulierung eines spezifischen Verständnisses von „Lernen“ und Lernprozessen sowie
- die Transformation des Zugangs zu Bildung, die sich entlang der Begriffe Chancengleichheit – Chancengerechtigkeit – Bildungsgerechtigkeit aufzeigen lässt.

Daran wird bereits deutlich, dass es mir nicht nur um das Verständnis des spezifischen Gegenstandes oder Begriffes geht, sondern um die Art und Weise, wie er konstruiert wird und wie sich diese Konstruktionen im Zuge der Politik des Lebenslangen Lernens verändert haben.

Ich möchte meine Ergebnisse in drei Thesen zusammenfassen:

Der soziale Wandel wird als gesellschaftliche Krise konstruiert, die von bedrohlichen Prozessen der sozialen Spaltung, der ökologischen Zerstörung und der Gefährdung ökonomischer Grundlagen der Gesellschaft (Demographie, Lebensstandard, Schuldenkrise, Migration etc.) begleitet ist. Es steht sicher außer Frage, dass die Modernisierungsprozesse der letzten Jahre mit Krisen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen verbunden sind und diese mit produzieren. Bemerkenswert ist, dass zunehmend selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass sich gesellschaftliche Probleme durch mehr Bildung lösen lassen (Arbeitslosigkeit, demographischer Wandel, Migration, etc.), obwohl sich unschwer erkennen lässt, dass sie nicht durch Bildung (oder den Mangel daran) verursacht werden. Man kann darin auch einen Prozess der Entpolitisierung gesellschaftlicher Probleme erkennen.

Die Prozessstruktur des sozialen Wandels ist gekennzeichnet durch:

- die Totalität, in der er alle Lebensbereiche umfasst,
- seine Naturalisierung, die den Eindruck erweckt, die Veränderungsprozesse seien durch nahezu naturhafte, nicht beeinflussbare Kräfte bestimmt, sowie
- seine Beschleunigung, die vor allem zur Dringlichkeit vermeintlich notwendiger Anpassungsprozesse beiträgt.

In einer solchen Konstruktion sozialen Wandels erübrigen sich Fragen nach der Gestaltbarkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse ebenso wie Fragen danach, was wir auf welche Weise lernen möchten und inwiefern wir über die Gestaltung des Lernens gesellschaftliche Verhältnisse nicht nur reproduzieren, sondern auch verändern und mitgestalten wollen.

Die durchaus umstrittene sozialwissenschaftliche Zeitdiagnose „Wissensgesellschaft“ wird zum programmatischen Leitbild auf dem Weg, „Europa zum größten wissensbasierten Wirtschaftsraum“ der Welt zu machen. Und mit dem Konzept der „learning society“ findet sich auch sehr schnell eine nicht minder programmatische pädagogische Entsprechung.

Die zentrale Strategie im Umgang mit dem sozialen Wandel ist, sich anzupassen – und zwar sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene. Das hat deutliche Auswirkungen darauf, welches Verständnis von Lernen sich innerhalb des bildungspolitischen Diskurses konstituiert.

Auch das Lernen wird innerhalb des Diskurses „Lebenslanges Lernen“ primär im Modus der Anpassung gedacht. Dabei geht es nicht allein um berufliche Qualifikationen, sondern auch um Persönlichkeitsentwicklung. Angestrebt wird die Veränderung der Person – ihrer Erwartungen, Dispositionen und Handlungsrouninen im Umgang mit sich selbst und der Welt. Das lernende Subjekt versteht sich nicht nur als kontinuierlich lern- und anpassungsbedürftiges und lernfähiges Mitglied der Wissensgesellschaft,

sondern ist als lernkompetentes Subjekt auch in der Lage, seine eigenen Lernprozesse zu planen, zu durchschauen und zu steuern. Dabei wird ein eher einfaches Verständnis von Lernen zugrunde gelegt, das einem einfachen Regelkreis entspricht: Lernen verläuft entlang der Festlegung von Lernzielen, dem Einsatz von entsprechenden Lernstrategien und der Überprüfung der Lernergebnisse. Defizitperspektive und Handlungsmächtigkeit in Bezug auf individuelles Lernen im Modus der Anpassung werden hier auf eigentümliche Weise miteinander verschränkt. Dabei wird Lernen zunehmend als Imperativ der Lebensführung etabliert. Es wird nicht nur – und vielleicht gar nicht mehr primär – in Bildungsinstitutionen praktiziert, sondern soll zu einem selbstverständlichen Teil von Lebens- und Alltagspraxis werden. Das wird besonders am Stellenwert der Begriffe selbstgesteuertes, selbstorganisiertes und informelles Lernen deutlich. Mit dieser Form umfassender Selbstpädagogisierung ist auch eine Rekonzeptionalisierung professioneller pädagogischer Arbeit verbunden, die sich inzwischen stärker auf die Kontrolle und Sichtbarmachung von Lernergebnissen (Stichwort: Kompetenzanerkennung) und die Unterstützung bei Lernproblemen (Stichwort: Unterstützung selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens, Bildungsberatung) zubewegt. Ein solches Lernverständnis lässt sich weder theoretisch plausibel begründen noch empirisch angemessen beschreiben. Die Komplexität von Lernprozessen, ihre Ergebnisoffenheit und ihre soziale Eingebundenheit – nicht nur in gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse, sondern auch in soziale Beziehungen und Interaktionsprozesse – werden so zum Verschwinden gebracht.

Daran wird indirekt auch deutlich, an wen der Diskurs um Lebenslanges oder lebensbegleitendes Lernen primär adressiert ist. Er richtet sich vor allem diejenigen, die sich der Aufforderung zum Lebenslangen Lernens zu entziehen scheinen: diejenigen, die nicht an formaler und non-formaler Bildung teilnehmen. Diese Personen, die nicht wirklich eine gesellschaftliche Gruppe sind, werden wahlweise als „bildungsfern“ oder „bildungsbenachteiligt“ bezeichnet. Werden sie genauer in den Blick genommen, tauchen folgende Merkmale besonders häufig auf: niedrige formale Bildungsabschlüsse, Migrationshintergrund, Alter (v.a. ältere ArbeitnehmerInnen), Behinderung, Geschlecht (Frauen in der Phase des beruflichen Wiedereinstiegs, ältere Männer). Das mag im Detail alles nicht falsch sein, aber – darauf sei an dieser Stelle noch einmal hingewiesen – wir haben es hier nicht mit gesellschaftlichen Gruppen zu tun. Allenfalls verweisen diese Merkmale auf relevante Dimensionen von Prozessen und Strukturen sozialer Exklusion. Die Konstruktion von und Fokussierung auf vermeintliche gesellschaftliche Gruppen erweist sich aber im bildungspolitischen Kontext als strategischer Vorteil. Sie ist Teil der Individualisierung gesellschaftlicher Problemlagen und ermöglicht es, institutionelle Mechanismen von Exklusion – gerade auch solche, die im Bildungswesen Exklusion und „Bildungsferne“ produzieren und die für die Reproduktion der Machtverhältnisse in unserer Gesellschaft so entscheidend sind – weitgehend außer Acht zu lassen.

Die Frage des Zugangs zu Bildung – wer erhält wann und unter welchen Bedingungen Zugang zu welchen öffentlich finanzierten Bildungsmöglichkeiten – ist eine zentrale bildungspolitische Frage. Auch damit beschäftigt sich der Diskurs um Lebenslanges Lernen. Die Rede von der ‚Erhöhung der Durchlässigkeit‘ innerhalb des Bildungssystems und dem ‚Abbau von Barrieren‘ verweisen darauf. Für den deutschen Diskurs – im Hinblick auf den österreichischen Diskurs kann ich das nicht so genau sagen – sind es vor allem die Begriffe „Chancengleichheit“, „Chancengerechtigkeit“ und „Bildungsgerechtigkeit“, an denen deutlich wird, dass hier Transformationen im Verständnis, wie der Zugang zu Bildung gesellschaftlich zu regeln ist, stattfinden. Die in den 1970er Jahren erhobene Forderung nach mehr ‚Chancengleichheit‘ ist Ausdruck und Folge der Erkenntnis gewesen, dass der Zugang zu Bildung, insbesondere zu höherer Bildung, ungleich ist und in hohem Maße bestimmt wird von der sozialen Herkunft, dem Gefälle zwischen den Bildungsmöglichkeiten in der Stadt und am Land, der Geschlechterzugehörigkeit etc. Daraus wurde damals die Notwendigkeit abgeleitet, dass kompensatorische Bemühungen erforderlich sind, um Benachteiligungen im Zugang zu Bildungsmöglichkeiten auszugleichen. Auch wenn es durchaus Verbesserungen in der Zugänglichkeit von (höherer) Bildung gegeben hat, sind Bildungschancen nach wie vor ungleich verteilt. Und so ist der Chancengleichheitsbegriff vor allem eine Erinnerung daran, in welchem Ausmaß die gesellschaftspolitischen Ambitionen der Bildungspolitik der 1970er Jahre – nämlich Ungleichheit der Bildungschancen substanziell zu verringern – gescheitert sind. Im Diskurs über Lebenslanges Lernen gibt es einige Hinweise darauf, dass man sich von dem Ziel der Verbesserung der Chancengleichheit (und damit auch den Aufwendungen für Kompensation) zu verabschieden beginnt und sich stattdessen neue Legitimationsmuster für ungleiche Bildungschancen herausbilden. Dafür stehen interessanter Weise die Begriffe „Chancengerechtigkeit“ und „Bildungsgerechtigkeit“. In diesen Begriffskonstruktionen wird der Bildungszugang mit Leistungsvermögen und Leistungsbereitschaft verknüpft. Nicht mehr das gleiche Recht auf Bildung bestimmt dann den Zugang zu Bildung, sondern gezeigte bzw. zu erwartende Leistungen. Unter diesen Vorzeichen werden sogenannte Hochbegabte dann plötzlich zu neuen Bildungsbenachteiligten, weil sie nicht die ihren Begabungen entsprechenden besseren Bildungsmöglichkeiten erhalten. Daraus lassen sich dann Forderungen nach Ressourcen für Begabungsförderung ableiten, während gleichzeitig gerechtfertigt erscheint, dass für vermeintlich geringere Leistungspotenziale auch weniger Ressourcen bereitgestellt werden. Bildungsungleichheit und gesellschaftliche Ungleichheit stellen sich in einer solchen Perspektive als selbstverständlich gegebene Größen dar.

In dieser etwas zugespitzten Darstellung werden verschiedene Engführungen deutlich, die der Diskurs Lebenslanges Lernen produziert. Das heißt jedoch nicht, dass sich der Diskurs über Lernen und Bildung in institutionellen und außerinstitutionellen Kontexten nur noch in diesen Bahnen bewegt. Außerdem spielen in der konkreten Handlungspraxis immer noch andere Logiken eine Rolle. Allerdings besteht die Wirksamkeit bildungspolitischer Diskurse gerade auch darin, dass sie ‚Vorbahnungen‘ produ-

zieren, die sich als Fokussierungen, Verschiebungen und Einschränkungen auf das öffentliche und fachliche Sprechen und Denken über Lernen und Bildung auswirken und beispielsweise mitbestimmen, was in der Gesellschaft überhaupt als Lernen anerkannt wird und was nicht.

Ich möchte an dieser Stelle zwei zentrale Probleme markieren: Auch wenn eine gut gebildete Bevölkerung eine gute Voraussetzung für den Umgang mit gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen sein kann, sind komplexe gesellschaftliche Herausforderungen wie Arbeitslosigkeit, demographischer Wandel, Migration etc. nicht in erster Linie Bildungsprobleme und können deshalb auch nicht über eine Intensivierung des Lernens im Lebensverlauf gelöst werden. Erschwerend kommt hinzu, dass Weiterbildung in dieser Logik primär an ‚employability‘ orientiert ist, während allgemeine Bildung im Erwachsenenalter, zu der auch politische und kulturelle Bildung gehört, aus kurzfristigen Kosten-Nutzen-Erwägungen heraus immer mehr unter Druck steht, obwohl sie gerade der Bereich ist, in dem auf sehr unterschiedliche Weise das Verhältnis zwischen Individuum und gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen zum Thema werden kann. Ein zweites zentrales Problem ist die Engführung komplexer Phänomene wie dem des Lernens. Eine Modellierung als Regelkreis aus Zielsetzung, Strategieinsatz, Prozess- und Ergebniskontrolle ist zwar aus einer (Selbst-)Steuerungsperspektive attraktiv, aber aus lerntheoretischer Perspektive empirisch fragwürdig und entspricht vor allem der Logik der Individualisierung gesellschaftlicher Problemlagen.

2 Ausblendungen, Leerstellen, Widersprüche

Weil der Diskurs zum Lebenslangen/Lebensbegleitenden Lernen alle Lebensalter und Lebensbereiche adressiert, werden damit potenziell alle möglichen Erfahrungsräume unter dieser Perspektive thematisierbar. Bei genauerem Hinsehen wird jedoch deutlich, dass jede Fokussierung auf spezifische Gegenstände und Begriffe damit verbunden ist, dass andere an die Peripherie rücken oder verschwinden. Aufgrund der starken wechselseitigen Bezugnahme zwischen Bildungspolitik und Erwachsenenbildungsforschung führen diese Ausblendungen nicht nur zu Leerstellen im öffentlichen/bildungspolitischen Diskurs, sondern auch in der Erwachsenenbildungsforschung. Diese ist auf öffentliche Finanzierung und Forschungsförderung angewiesen und wird – auch aufgrund der gestiegenen Notwendigkeit, Drittmittel einzuwerben – in bildungspolitische Entwicklungsprogramme und die Bearbeitung der darin formulierten Probleme und Fragen eingebunden. Damit besteht das Risiko, dass Themen und Fragen, die aus dem bildungspolitischen Diskurs ausgeschlossen werden oder an dessen Rand rücken, auch in der Erwachsenenbildungsforschung marginalisiert werden und gegebenenfalls verschwinden.

Für den diskursanalytischen Zugang zu einem Phänomen sind die Fragen danach, was nicht thematisiert, ausgeschlossen oder vergessen wird, von zentraler Bedeutung (vgl. Foucault 1991). Die Analyse von Wissensordnungen ist also immer auch eine Frage

nach dem Nicht-Wissen bzw. dem nicht anerkannten Wissen. Sie hängt auch mit der Frage zusammen, wer sprechen darf und wer nicht. Zur Konkretisierung auch hier nur einige ausgewählte Aspekte:

Eine zentrale Ausblendung und Verschiebung im Diskurs um Lebenslanges Lernen bezieht sich auf die gut erforschten strukturellen Bedingungen in der Produktion und Reproduktion von Bildungsungleichheit zugunsten einer Individualisierung von Bildungsverantwortung. Diese bestärkt die Vorstellung, dass die individuelle Intensivierung von Lernbemühungen entscheidend für die Teilhabe an der Gesellschaft ist und entsprechende Anstrengungen mit ökonomisch sicheren und sozial anerkannten Positionen in der Gesellschaft belohnt werden. Das ist nicht der Fall und verdeckt, dass der Zugang zu existenzsichernder Arbeit auch davon abhängt, wie Arbeit in der Gesellschaft verteilt ist. Ähnliches gilt auch für andere Ressourcen. Fragen von Verteilung und Umverteilung werden im bildungspolitischen Diskurs nicht thematisiert. Für den von mir untersuchten Diskurs um Lebenslanges Lernen gilt außerdem, dass es sich nicht um einen Bildungsreformdiskurs handelt, auch wenn der Begriff gelegentlich verwendet wird. Die Bedingungen und Probleme des Bildungswesens sind aber weder Gegenstand der Analyse noch einer gezielten strategischen Weiterentwicklung. Stattdessen steht das lernende Subjekt im Mittelpunkt strategischer Maßnahmen. Im Kontext von Erwachsenenbildung heißt das beispielsweise, dass Finanzierungsfragen primär unter der Perspektive diskutiert werden, wie (finanzielle) Anreize geschaffen werden können, die Erwachsene dazu bewegen können, sich an Weiterbildung zu beteiligen.

Die noch in den 1970er Jahren bestehenden Hoffnungen, dass Bildung - noch dazu im Erwachsenenalter - kompensatorische Effekte erzeugen kann, haben sich weitgehend zerschlagen. Empirisch lässt sich deutlich zeigen, dass Bildungsbenachteiligung im Lebenslauf kumuliert (Baethge/Baethge-Kinsky 2004) und dass nachgeholt Bildungsprozesse zumindest auf einer ökonomischen Ebene nicht so ertragreich sind wie die Bildungsprozesse, die sich im Erwartungshorizont „normaler“ Bildungswege bewegen. Das stellt zwar aus meiner Sicht nicht unbedingt die individuelle und gesellschaftliche Sinnhaftigkeit nachholender Bildungsprozesse in Frage (vgl. beispielsweise Alheit u.a. 2003), aber es ist auffällig, dass sich eben vor allem die Bildungssoziologie mit diesen Fragen beschäftigt. In der Erwachsenen- und Weiterbildung wird weder in der Forschung noch in der Bildungspraxis grundsätzlich die Frage gestellt, was das eigentlich für ein Bildungsverständnis bedeutet, das an gesellschaftlicher Teilhabe orientiert ist. Die gegenwärtig intensive Beschäftigung mit Bildungsbenachteiligung oder zugespitzter mit den verschiedenen Bildungsbenachteiligten weicht dieser Frage eher aus, weil sie vom Grundsatz her davon ausgeht, dass Bildung Teilhabemöglichkeiten verbessert.

Die Professionalisierungsforschung und die Professionalisierung der in der Bildungspraxis tätigen Personen gehört sicher zu den kontinuierlichen Anliegen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Sie ist auch ein Thema im bildungspolitischen Diskurs um Lebenslanges Lernen. Kaum thematisiert wird jedoch der eklatante Widerspruch zwischen den permanent steigenden Qualifikationsanforderungen und sich verschlechternden bzw. prekären Beschäftigungsbedingungen. Dazu gehören Befristung, niedrige Bezahlung und unbezahlte Vor- und Nachbereitungszeit. Die Stärkung administrativer und ökonomischer Denkweisen gegenüber pädagogischen Logiken und Begründungen verstärkt diesen Prozess und trägt damit auch zu De- und Entprofessionalisierung der Bildungsarbeit bei. Es ist vermutlich kein Zufall, dass es sich dabei um Bereiche handelt, in denen viele Frauen tätig sind. Der Widerspruch, der sich hier zwischen den politisch gestalteten Arbeitsbedingungen und den immer neuen Forderungen an die Professionalisierung der im Feld tätigen Personen auftut, findet auch in der Forschung viel zu wenig Berücksichtigung. Hier stellt sich nicht zuletzt auch die empirische Frage, welche Konsequenzen prekäre Arbeitsbedingungen für das alltägliche professionelle Handeln haben.

3 Die Kritik am „Lebenslangen Lernen“ als etablierte Außenseiterin im akademischen Diskurs

Die diesjährige „Dark Side“ hat sich die Aufgabe gestellt, der Frage nachzugehen, warum die Kritik am Lebenslangen Lernen wirkungslos ist bzw. bleibt. Ich würde hier gern ein paar Überlegungen in die Diskussion einbringen – wenn auch auf unsystematische Art und Weise. Allerdings werde ich meinen Ausgangspunkt etwas anders setzen. Im wissenschaftlichen Feld der Erwachsenenbildungsforschung ist meine Beobachtung eher, dass sich Kritik am Lebenslangen Lernen inzwischen nicht nur verstetigt hat, sondern durchaus auch anerkannt wird. Ich behaupte sogar, dass die Kritik am Lebenslangen Lernen zu einer etablierten Außenseiterposition geworden ist. Das ist mit Vor- und Nachteilen verbunden und es ist in jedem Fall eine ambivalente Position.

Innerhalb der wissenschaftlichen Community wurde die Renaissance des bildungspolitischen Konzepts Lebenslanges Lernens in den 1990er Jahre auch von kritischen Stimmen begleitet, nicht selten auch in polemischer Form. Seither hat sich dieser Strang der Debatte verstetigt und ausdifferenziert, auch wenn dieser Prozess deutlich langsamer gegangen ist, als der Prozess der Etablierung und Ausbreitung. Man kann mit einiger Berechtigung davon sprechen, dass Lebenslanges Lernen inzwischen zu einem Imperativ der Lebensführung geworden ist, der fest im Alltagsverstand verankert ist. Das wird indirekt auch daran deutlich, wie schwierig es manchmal im Rahmen der Lehre ist, deutlich zu machen, dass man die Rede vom Lebenslangen Lernen aus unterschiedlichen Perspektiven in Frage stellen kann.

Die Etablierung der Kritik am Lebenslangen Lernen ist aus meiner Sicht gelungen, weil sie sich inzwischen auf im wissenschaftlichen Feld anerkannte theoretische Zugänge und Methoden stützen kann, wie beispielsweise die Diskursforschung, die Analyse von Machtverhältnissen oder das Konzept der Gouvernamentalität, die nicht nur innerhalb der Erziehungswissenschaften, sondern auch in den Sozialwissenschaften neue Anschlussmöglichkeiten eröffnen. Im wissenschaftlichen Feld kann man diese kritischen Positionen einnehmen und erhält dafür in der Regel Anerkennung und manchmal auch Zustimmung. Grundsätzlich in Frage gestellt wird sie eher selten, was vermutlich mit den Regeln des wissenschaftlichen Feldes zu tun hat, zu welchen unterschiedliche Formen der Kritik dazugehören. Allerdings heißt das keineswegs, dass eine solche kritische Perspektive im Feld bestimmend geworden ist; angesichts der Vielfalt der möglichen und dominanten Positionen bleibt sie peripher. Man kann sich mit ihr auseinandersetzen, muss es aber nicht.

Der *Mainstream* der Forschung, Praxis und Politik bewegt sich nach wie vor in eine andere Richtung und beschäftigt sich mit dem Monitoring, der Optimierung und Steuerung von Lehr-/Lernprozessen bzw. der einzelnen Teile des Bildungswesens. Hier erweist sich nur solche Kritik als anschlussfähig, die zu einer Optimierung von Steuerung beitragen kann. Kritische Perspektiven, die auf einer grundsätzlichen Ebene die Problemkonstruktionen, Wissensbestände und Lösungsansätze, die im Diskurs um Lebenslanges Lernen produziert werden, in Frage stellen, sind in der bildungspolitisch finanzierten Entwicklungsforschung kaum anzutreffen. Auch das schränkt die Sichtbarkeit und den Einfluss kritischer Positionen ein. Unter den Bedingungen der Erkenntnisproduktion im wissenschaftlichen Feld der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung ist es außerdem durchaus möglich, kritische Positionen in ganz pragmatischer Art und Weise zur Kenntnis zu nehmen, ihnen sogar partiell zuzustimmen, sie selektiv zu nutzen und trotzdem zur Reproduktion des dominanten Diskurses beizutragen. Ob daraus langfristig auch Verschiebungen in den zentralen Argumentationsfiguren resultieren, ist theoretisch durchaus anzunehmen, lässt sich aber empirisch nicht so ohne weiteres zeigen.

Kritische Analysen haben aus meiner Sicht zunächst die wichtige Funktion, über differenziertere Theoriearbeit und empirische Analysen zur Weiterentwicklung im wissenschaftlichen Feld beizutragen. Gleichzeitig muss man zur Kenntnis nehmen, dass man die Entwicklungen in der Erwachsenenbildungsforschung oder der Bildungspolitik zwar analytisch durchdringen und beschreiben kann, dass das aber nicht dazu führt, dass bildungspolitische oder fachliche Debatten eine neue, andere Richtung nehmen. Trotzdem ist es notwendig und möglich, kritische Positionen einzunehmen und zu markieren und die Diskurse in Bewegung zu halten.

Es besteht aber aus meiner Sicht auch die Notwendigkeit, einen kritisch-analytischen Blick auf Lehr-/Lernverhältnisse zu werfen, in die wir selbst als Handelnde involviert sind. Dabei geht es zum einen darum, Distanz herzustellen und die darin bestehende Widersprüchlichkeit zu erkennen, um sie dafür zu nutzen, anders zu agieren, Spielräume auszuloten und zu erweitern, die etwas anderes ermöglichen, ohne schon genau zu wissen, was das sein wird und wohin es führen wird. Deshalb möchte ich an dieser Stelle noch einen kurzen Blick auf die Lehr-/Lernverhältnisse an der Universität werfen.

4 Die Transformation der Lehr-/Lernverhältnisse am Beispiel der Universität

Ich habe mit der These begonnen, dass die veränderte Thematisierung von Lernen und Bildung, die im Diskurs über Lebenslanges Lernen zu beobachten ist, in den unterschiedlichen Bildungsbereichen wirksam wird – wenn auch aufgrund der sich unterscheidenden institutionellen Bedingungen in unterschiedlicher Weise. Das gilt auch für die Universität. Diese Veränderungen des Lehrens und Lernens an der Hochschule, deren Akteure Lehrende und Studierende zwangsläufig sind, beschäftigen mich nicht nur aus einer theoretischen Perspektive, sondern auch auf der Ebene der pädagogischen Alltagsarbeit in der Lehre, in der Betreuung von Studierendenarbeiten und im Rahmen von Prüfungen.

Ich werde mich hier auf solche Veränderungen beziehen, die die Lehr- und Lernpraxis bzw. die Studienpraxis betreffen und die wir vermutlich alle in der einen oder anderen Form beobachten können. Ich möchte besonders auf vier Punkte eingehen: Die Verengung von Handlungsspielräumen durch Standardisierung, die Intensivierung von Disziplinierung, die (Re-)Traditionalisierung der Lernformen und die damit verbundenen Veränderungen im Verhältnis zwischen den Lehrenden und Studierenden, aber auch zwischen den Studierenden.

Die Verengung von Handlungsspielräumen betrifft den Kern des Studierens – die Studieninhalte. Besonders deutlich ist das in den sozialwissenschaftlichen Feldern, in denen bis in die 1990er Jahre hinein nur begrenzt verbindliche Curricula vorhanden waren. Die Einführung von Modulstrukturen hat auch hier – durchaus beabsichtigt – zu einer stärkeren Standardisierung im Lehrangebot führt. Lehrveranstaltungen werden nun regelmäßig wiederkehrend, nicht selten auch von den gleichen Personen, angeboten. Inhaltliche Variationen sind möglich, bewegen sich jedoch innerhalb der vorgegebenen Modulstrukturen. Das trägt einerseits zur Rationalisierung und – auch aus Studierendenperspektive – zu einer stärkeren Berechenbarkeit des Lehrangebots bei, andererseits wird das inhaltliche Spektrum insbesondere im „Kernbereich“ der Fächer schmaler. Die Einschränkung der Wahlmöglichkeiten von Lehrveranstaltungen wird verstärkt, wenn das Lehrangebot in seinem Umfang passgenau an der quantitativen Nachfrage der Studierenden orientiert ist. Es wird nur das bereitgestellt, was unbedingt gebraucht wird, die Studierenden müssen sich – notfalls auch völlig jenseits ihrer

Interessen die entsprechenden Angebote „wählen“. Die inzwischen notwendige Einhaltung der Obergrenzen bei den SeminarteilnehmerInnen verhindert die früher oft übliche Überfüllung von Lehrveranstaltungen und ist sicherlich ein positiver Begleitfekt. Unter den Bedingungen von Knappheit orientiert man sich in der Steuerung der Studierendenströme inzwischen mehr daran, die Kapazitäten auszuschöpfen, d.h. die Seminare werden bis an die Obergrenze aufgefüllt, und es gibt kaum noch kleine Seminare, die deutlich unterhalb der Obergrenze der zugelassenen TeilnehmerInnenzahlen liegen und es ermöglichen, intensiv nah an den inhaltlichen Interessen der Studierenden zu arbeiten und möglichst viele aktiv in die Diskussion einzubinden. Das beschert uns auch neue „Motivationsprobleme“ und schulische Phänomene des Absitzens von Zeit bei möglichst minimalem Aufwand. Volle Seminare ziehen didaktische Konsequenzen nach sich: mehr Standardisierungen und begrenzte Wahlmöglichkeiten in den Formaten der Leistungserbringung, die es ermöglichen den Betreuungsaufwand, der häufig vor allem ein durchaus aufwändiger Bewertungsaufwand ist, in einem einigermaßen vertretbaren Rahmen zu halten. Die Intensivierung studienbegleitender Leistungserbringung und die damit verbundene Verdichtung der Zeitstrukturen wirken sich auch auf die Prüfungsformate aus, die sich angesichts chronischer Ressourcenknappheit am Korrektur- und Rückmeldungsbedarf orientieren müssen. Klausuren im multiple-choice Format, in denen Eindeutigkeit im Hinblick auf „richtig“ und „falsch“ hergestellt werden muss, entsprechen nur selten unseren inhaltlichen Gegenständen oder dem Anspruch, dass es beim Studieren darum geht, sich in einem meist langwierigen, widersprüchlichen und mit Irrtümern und Missverständnissen notwendig behafteten Prozess eine eigenständige wissenschaftliche Perspektive auf die Welt zu erarbeiten.

In diesem Zusammenhang ist – wenig überraschend – eine Intensivierung von Disziplinierung zu beobachten. Damit meine ich nicht nur die Menge der in einem Zeitfenster – beispielsweise in einem Semester – zu erbringenden Leistungen, die bewertet werden, sondern auch die Aufwertung schulisch orientierter Praxen der Leistungsbewertung durch die Vergabe von Noten. Notenvergabe ist – aufgrund der eingeführten technischen Systeme des Notenmanagements für die Lehrenden auch dann zwingend, wenn es hochschuldidaktisch nicht sinnvoll ist. Obwohl wir um die Problematik bzw. die Fiktion objektiver, gerechter, angemessener etc. Leistungsbewertung in Form von Noten wissen, folgen wir ihr oft auch entgegen unseren eigenen professionellen Überzeugungen. Die Vergabe von Noten und die daraus resultierende rationale, aber im Hinblick auf das Ziel der Eigenständigkeit des Denkens problematische Orientierung an den (zugeschriebenen oder realen) Erwartungen der Lehrpersonen, schränkt die Möglichkeiten, sich auszuprobieren, eigene Wege in der Auseinandersetzung mit Studieninhalten zu suchen, und sich zu erlauben, Fehler zu machen mitunter erheblich ein. Der Objektivitätsmythos, der Noten umgibt, wird so weiter verstärkt und führt indirekt zu einer Entwertung von Aktivitäten, die sinnvoll und lernrelevant sein können, aber nicht benotet werden. Das führt so weit, dass die Studierenden davon ausge-

hen, dass Noten die zentrale Motivation zum Lernen erzeugen und ohne die Vergabe von Noten niemand mehr etwas lernen würde. Statt Normen – zu denen gerade auch Leistungsnormen gehören – auf ihre Funktion in der Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse zu befragen und zu reflektieren, sind damit Bedingungen geschaffen, die Konformität befördern. In der Schule erlernte Handlungsmuster werden so ungebrochen fortgeführt und es bestehen kaum Möglichkeiten, sich zumindest in der tertiären Bildungsphase von der Orientierung an Noten zu distanzieren. Verhandelt wird dann bevorzugt über die ‚richtige‘ Exekution der Normen (z.B. über Punkte- und daraus folgende Notenvergabe oder die Kontrolle darüber, dass auch niemand zu großzügig behandelt wird). Das erschwert auch die Zusammenarbeit der Studierenden beispielsweise in Gruppenarbeiten. Diese waren zwar auch vor der Umstellung der Studiengänge eine Herausforderung für die Zusammenarbeit und Abstimmung zwischen den Studierenden, standen aber nicht gleichermaßen unter dem Druck, dafür gute Noten zu erzielen. Das Vergeben von Noten, wenn es nicht ohnehin als willkürlich erlebt wird, befördert zudem oft die zu einfache Vorstellung von ‚richtig‘ und ‚falsch‘ und erzeugt allerlei Bemühungen, sich im Vorfeld möglichst genau darüber abzusichern, was erwartet wird. In Gruppenarbeiten verstärkt das manchmal schon im Arbeitsprozess Formen der wechselseitigen Bewertung und Disziplinierung, die manchmal auch zur Exklusion von Gruppenmitgliedern führen oder zu Aufforderungen an die Seminarleitung, disziplinierend in das Gruppengeschehen einzugreifen.

Auch die neue Wertigkeit von Anwesenheitskontrolle und die Effekte, die auf diese Weise erzeugt werden, gehören in den Bereich der Intensivierung von Disziplinierung. Sie sind einerseits erfolgreich, denn sie erzeugen kontinuierlichere Anwesenheit (zumindest in Seminaren), aber sie bringen auch vielfältige Strategien hervor, diese zu umgehen oder als primär physische Anwesenheit zu praktizieren und parallel anderen Dingen nachzugehen. Als Lehrperson ist man zuweilen aufgefordert festzulegen, wie oft SeminarteilnehmerInnen abwesend sein dürfen. Daraus folgt nicht selten, dass Studierende davon ausgehen, dass es sich dabei um einen Anspruch auf Fehlzeiten handelt, den man auch ausschöpfen sollte. Andere sind hochgradig besorgt, ob sie ein Seminar abschließen können, wenn tatsächlich besondere Umstände ihre Anwesenheit einschränken, bieten zusätzliche Arbeiten zur Kontrolle an etc. Im Hinblick auf die Anwesenheit im Seminar sind es inzwischen auch die Studierenden, die auf der Grundlage des Arguments der Gleichbehandlung einfordern, dass Anwesenheit auch stringent kontrolliert wird. Immer wieder finde ich solche Anmerkungen beispielsweise im Rahmen anonymer Formen der Seminarevaluation.

Diese Entwicklungen lassen sich auch als eine (Re-)Traditionalisierung des Lehrens und Lernens an der Hochschule interpretieren. Dazu gehört – neben Disziplinierung – zum einen die Rückkehr und Ausbreitung traditioneller didaktischer Formate wie beispielsweise der Vorlesung, die letztlich – auch in modernisierten Varianten – darauf beruht, dass in frontaler Form Wissensinhalte präsentiert werden, die von den Lernen-

den „aufgenommen“ oder „angeeignet“ werden. Wie erfolgreich der Lernprozess ist, bemisst sich in hohem Maße daran, ob eine Reproduktion der Inhalte gelingt. Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass Studierende darauf fokussieren, was „richtig“ und prüfungsrelevant ist. Auf diese Weise kehren Lernverständnisse wieder, die eher an den Nürnberger Trichter erinnern, als dass relevant wäre, was in den letzten Jahrzehnten theoretisch und empirisch über das Lernen im Erwachsenenalter geforscht worden ist. Zur (Re-)Traditionalisierung gehört auch, dass in der Anpassung an die neuen Modulstrukturen beispielsweise Praktikumsphasen reduziert worden sind oder weitgehend unbegleitet stattfinden. Die Spielräume für projektformige Lehre – unabhängig davon, ob es sich dabei um Lehrforschungsprojekte oder um andere Projekte handelt – haben sich eher verringert, obwohl sie inhaltlich gerade unter dem Stichwort Kompetenzorientierung besonders begründet wären. Die Praxis forschungsorientierter Lehre hat nur in ausgewählten Nischen durchaus „überlebt“, gehört aber in der Erziehungswissenschaft weniger denn je zur normalen Studierenerfahrung. Selbststeuerung des Lernens im Studium meint vor allem das Durchschauen und die gewissenhafte Erfüllung formaler und inhaltlicher Anforderungen der Hochschule und weniger die Möglichkeit der selbstbestimmten Gestaltung individueller und gemeinsamer Lernprozesse und die Entwicklung eigener fachlicher Interessen.

Ein aus meiner Sicht wenig beachteter und diskutierter Aspekt der Veränderung der Lehr-/Lern- und Studienpraxis ist die Veränderung im Verhältnis zwischen den Lehrenden und den Studierenden, aber auch zwischen den Studierenden. Die Re-/Traditionalisierung des Lernens an der Hochschule trägt dazu bei, dass die Hierarchisierung zwischen Lernenden und Lehrenden wieder verstärkt wird. Die vermehrte Präsenz von Vorlesungen, in welchen die Hierarchie zwischen Wissenden und Unwissenden in die räumliche Struktur und die darin mögliche Kommunikation bereits eingeschrieben ist, erschwert die ohnehin schwierige Herstellung und Aufrechterhaltung einer fachlichen Diskussionskultur, die einer anderen Logik folgt als dem Frage-Antwort-Schema und in welcher Studierende eigene Positionen einnehmen können. Die häufige Bewertung von Leistungen ersetzt eine ohnehin schwache Feedbackkultur und trägt ebenfalls zur Hierarchisierung zwischen Lehrenden und Lernenden bei. Die differenten und für Studierende häufig undurchschaubaren Bewertungsmaßstäbe zwischen den Lehrenden erzeugen hier außerdem noch ein Element, das als Willkür erscheinen kann und ebenfalls eine Rolle in der Hierarchisierung spielt. Formen des gemeinsamen Arbeitens von Studierenden und Lehrenden entstehen allenfalls am Rand – z.B. außerhalb modularisierter Lehre wie in Forschungswerkstätten und manchmal auch in der seltenen Mitarbeit von Studierenden in Forschungsprojekten.

Was mir besonders irritierend auffällt, sind die Entsolidarisierungsprozesse, die zwischen den Studierenden beobachtbar sind: sei es im Rahmen von Gruppenarbeiten, die zwar immer eine Herausforderung gewesen, aber heute unter dem Druck von Leistungsbewertung noch schwieriger geworden sind oder bei den Aufforderungen man-

cher Studierender, andere, die weniger präsent oder vorbereitet sind, zu maßregeln. Ich denke, dass es sich auch dabei um Begleiterscheinungen des höheren Prüfungsdrucks, der strukturell geförderten Konkurrenz um knappe Ressourcen und der Intensivierung von Bewertung handelt.

An dieser Stelle ist mir besonders wichtig, deutlich zu machen, dass ich diese Beobachtungen in erster Linie für eine Folge der strukturellen Veränderungen der Hochschule halte. Die Handlungsstrategien der Studierenden erscheinen mir in den meisten Fällen als rational, denn für sie geht es unter diesen Bedingungen vor allem auch darum, am Arbeitsmarkt verwertbare Zertifikate zu erwerben. Das ist ein legitimes Interesse. Eine Universität, die Studierenden standardisierte Wege durch das Studium mit engen Handlungsräumen anbietet und ihnen eine Position nahelegt bzw. anbietet, die sich nicht erkennbar von der des Schülers bzw. der Schülerin unterscheidet, kann nicht erwarten, selbstbestimmt und autonom denkende und handelnde Lernende hervorzu- bringen, die sich im Laufe ihres Studiums als selbstverständliche und (gleich-)berechtigte, erwachsene SprecherInnen im universitären Lehr-/Lernbetrieb verstehen lernen.

Etwas anders gelagert ist für mich die Frage, was diese Entwicklungen für uns als Lehrende bedeuten. Wir sind in die Veränderungen in der Hochschule genauso eingebunden – oder wenn man so will verstrickt – wie die Studierenden, befinden uns aber gleichwohl in einer machtvolleren Position. Was bedeutet das für professionelles Handeln in der Lehre? Wo bestehen Handlungsspielräume und wo werden diese systematisch – beispielsweise durch administrative Logiken und Systeme – eingeschränkt? In welcher Weise tragen wir zu diesen Einschränkungen in der Form von Selbstbeschränkungen bei? Und wie können wir Räume für einen professionellen Austausch über die Konflikte herstellen, die im Spannungsfeld zwischen Professionalität und institutionell-administrativen Anforderungen angesiedelt sind?

Diese Beispiele aus dem Alltag der Hochschullehre zeigen auch, dass es lohnend wäre und auch an der Zeit ist, einen genaueren empirischen – am besten ethnographischen Blick auf die Lehr-/Lernverhältnisse der Gegenwart zu werfen, um zu untersuchen, welche (neuen, veränderten) Praxisformen des Lehrens und Lernens sich unter den veränderten Bedingungen entwickelt haben, mit welchen Mitteln sich die Programmatik lebenslangen Lernens in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen ihren Weg bahnt und welche Effekte das erzeugt. Damit ist es vielleicht auch möglich, die Widersprüchlichkeit und Ambivalenz dieser Prozesse erkennbar zu machen, aus denen auch neue, unbeabsichtigte und auch nicht wirklich absehbare Praxisformen entstehen (können).

5 Die Universität als öffentlichen Bildungsraum zurückgewinnen

Obwohl sich die Bedingungen an der Hochschule in den vergangenen Jahren verändert haben, heißt das nicht, dass keine Handlungsspielräume mehr bestehen, Lehre und Studium anders zu gestalten, als es von der Logik der Modularisierung und Ver-

schulung vorgesehen ist. Bei genauerem Hinsehen ließen sich widerständige Praktiken sowohl auf der Seite der Lernenden als auch der Lehrenden beobachten. Dabei handelt es sich vermutlich stärker als früher um individualisierte Strategien, über die in der Hochschule nur begrenzt gesprochen wird, weil die Orte des Sprechens über das Lehren und Lernen von der Logik der Optimierung administrativer Abläufe zur effizienten Ressourcennutzung und vielleicht noch der Verbesserung didaktischer Handlungskompetenz bestimmt sind, aber ein für professionelles Handeln unabdingbarer fachlicher Austausch kaum noch stattfindet. Spielräume in der Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen, die durch die Nutzung von Uneindeutigkeiten und Widersprüchen in der Studienorganisation entstehen, entziehen sich meist der gemeinsamen fachlichen Debatte.

Gerade in der Hochschule scheint es notwendig, sich stärker in Erinnerung zu rufen, dass es sich hier um einen öffentlichen Bildungsraum handelt, d.h. einen Raum, der von gesamtgesellschaftlichem Interesse ist. Dabei geht es nicht nur um die fachliche bzw. wissenschaftliche Ausbildung, sondern auch darum, einen öffentlichen Bildungsraum zu gestalten, in dem unterschiedliche Akteure – Studierende, Lehrende, WissenschaftlerInnen mit unterschiedlichen Interessen, Perspektiven und Hintergründen – agieren können. Sich in einem solchen Raum zu bewegen, in diskursiven Prozessen unterschiedliche Positionen einzunehmen und wechselseitig anzuerkennen, ist nicht selbstverständlich und bedarf des praktischen Tuns. An einer Universität zu studieren sollte auch das ermöglichen und zwar im Rahmen des Lehralltags. Für die diejenigen, die als Professionelle in einem öffentlichen Bildungsraum agieren, lässt sich professionelles Handeln immer auch ein Stück weit als politisches Handeln verstehen.

Anders als die Schule, ist die Universität ein Ort der Erwachsenenbildung, in der das pädagogische Verhältnis zwar von Differenzen in Wissen und Können bestimmt ist, nicht jedoch von der Statusdifferenz zwischen Erwachsenen und Nicht-Erwachsenen. Dieses besondere Potenzial des Lernraums Hochschule wird durch die im letzten Abschnitt beschriebenen Prozesse der Verschulung systematisch untergraben. Deshalb erscheint es gerade heute wichtig, Handlungsspielräume jenseits neoliberaler Rationalitäten zurückzugewinnen und angesichts der Prozesse der Intensivierung von Disziplinierung und (Re-)Traditionalisierung an der Demokratisierung des Lernens an der Universität weiterzuarbeiten, um Räume zu ermöglichen, in denen Bildung anders möglich ist.

Literatur

- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (2004). *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Münster: Waxmann.
- Foucault, Michel (1991[1972]). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Haug, Frigga (2004). *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg: Argument.
- Hof, Christiane (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Kade, Jochen (1989). Universalisierung und Individualisierung in der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, 3, 391–408.
- Kade, Jochen/Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (2007). Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rothe, Daniela (2011). Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.: Campus.
- Rothe, Daniela (2014). Diskursive Strategien in der Etablierung Lebenslangen Lernens. In: Erler, In-golf/Holzer, Daniela/Kloyber, Christian/Schuster, Walter/Vater, Stefan (Hrsg.). Wenn Weiterbildung die Antwort ist, was war die Frage. schulheft 156. Innsbruck: Studienverlag, S. 71–84.

Univ.-Prof. Dr. Daniela Rothe, Abteilung Erwachsenen- und Berufsbildung am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt.

Diskussionssplitter

- Prozesse Lernen und Lehren sind verschiedenartig. Lernziele und Kompetenzen müssen wegen der Vorgaben im Lernplan festgelegt werden, obwohl dies pädagogisch eigentlich nicht sinnvoll bzw. sogar unmöglich ist.
- Die gouvernementalistische Verfügung ist auch in den universitären Alltag vorgedrungen und macht Kritik schwierig. In der Basisbildung ist aber noch ein Fenster für Kritik offen. Dennoch ist fraglich, ob ein einziges Fenster ausreicht.
- Bildung als Brücke zur Interkulturalität.
- Die Universitäten werden in Form *und* Inhalt neoliberal umstrukturiert.
- Die PISA-Studien werden nicht deshalb durchgeführt, um Maßnahmen zu ermitteln und positive Effekte zu erreichen, sondern um das Konkurrenzdenken zu verinnerlichen.
- Politische Funktionär_innen haben die Aufgabe, das System zu optimieren, nicht es zu transformieren.
- Lebenslanges Lernen ist ein politisches Konstrukt des *Müssens* statt des *Wollens*, d.h. Lebenslanges Lernen ist vor allem ein politisches Programm.
- Lernen ist eine neue Form von „Brot und Spiele“, um dadurch Probleme zu verschleiern.
- Wie kann Kritik wirkungsvoller gestalten werden, ist eine entscheidende Frage.

Carsten Büniger

Wirken wollen. Pädagogische und politische Einsätze „kritischer Bildung“

Der Titel der diesjährigen Dark-Side-Tagung übt auf mich eine irritierende Anziehungskraft aus. In der Vorbereitung habe ich gemerkt, dass ich gar nicht so richtig zu eigenen Gedanken komme, oder besser: dass meine Gedanken immer wieder um die gewählte Titel-Formulierung kreisen. „Kritische Bildung ohne Wirkung – das Regime des lebenslangen Lernens hat gewonnen, oder?“ Ich weiß ja nicht, wie ernst dieser Titel gemeint ist – so ernst wie ich ihn genommen habe, vermutlich nicht; aber das haben Sie nun davon...

Die Annahme, dass ‚Kritische Bildung‘ keine Wirkung habe, wird darin mit der Vermutung in Zusammenhang gebracht, dass das Regime des lebenslangen Lernens „gewonnen“ habe. Das nachgesetzte „oder?“ wirkt dabei auf mich – je nach Betonung – entweder als Aufforderung zur Gegenrede, so dass wir uns in diesem Kreise eingeladen fühlen dürfen, uns nun gegenseitig Mut zu machen, dass es so schlimm dann doch nicht steht; vielleicht auch: einander *wieder* Mut zu machen, sofern er gerade verloren zu gehen scheint. Oder aber das „Oder?“ steht für eine vermutbare Übereinstimmung im Offensichtlichen, so als wollte man sagen: Euch war es wahrscheinlich schon lange klar, dass wir keine Chance haben, aber nun ist es ja wohl entschieden, nicht wahr?

Aber was genau könnte aufgrund welcher Ereignisse eigentlich entschieden sein? Weil kritische Bildung ohne Wirkung geblieben ist, hat das Regime des lebenslangen Lernens gewonnen. Oder auch umgekehrt (darüber sagt der Gedankenstrich nichts): Weil das Regime des lebenslangen Lernens gewonnen hat, bleibt kritische Bildung ohne Wirkung. Bevor ich mich mit der Frage der Wirkung beschäftige (und dafür überlegen werde, was denn „kritische Bildung“ genau bezeichnet), möchte ich ein paar kurze Überlegungen zum Motiv des Gewinnens voranstellen:

Zunächst mal kann ich an den Titel durchaus anknüpfen: Im Zusammenhang mit meinem aktuellen Hochschulstandort habe ich schon mehrfach gesagt, dass hier die Kämpfe, die andernorts um das Selbstverständnis und die Ausrichtung der Erziehungswissenschaft seit einigen Jahren geführt werden, längst entschieden sind: Dabei geht es nicht um das Regime des lebenslangen Lernens; gewonnen hat vielmehr eine spezifische Wissenschaftsauffassung, die andere Formen der Theoriebildung schlicht verdrängt. Davon auszugehen, dass „ein Regime“ gewonnen hat, geht jedoch mit einigen Implikationen einher, die Rückfragen aufwerfen. Wenn gewonnen wurde, dann hat ein Spiel, Wettkampf oder auch gewaltsamer Konflikt ein Ende gefunden, eine Entscheidung wurde herbeigeführt. Es gibt nicht nur einen Gewinn, sondern auch einen Verlust – und es gibt Gewinner und Verlierer, Sieger und Besiegte. Zudem müsste sich

die Vorgeschichte des Gewinns als die eines Kampfes zwischen zumindest zwei konkurrierenden Parteien, die beide ums Gewinnen ringen, erzählen lassen. Und man müsste etwas darüber sagen können, woran deutlich wird, wer zu welcher Seite gehört oder gehörte. Vor allem müsste klar sein, woran man erkennt, dass die Auseinandersetzung entschieden ist. Aber ist das so? Funktioniert diese Metaphorik?

Meines Erachtens spielt die generalisierende Behauptung, dass das Regime des lebenslangen Lernens gewonnen habe, mit einer starken Dichotomisierung, die sich gegenüber den Ambivalenzen, Widersprüchen oder inneren Brüchen des lebenslangen Lernens verschließt. Eine Dichotomisierung – hier „kritische Bildung“ dort „das Regime des lebenslangen Lernens“ – und die Rhetorik der Opposition mag ein wesentliches Moment der Politisierung sein (darauf komme ich später zurück). Sie ist aber m.E. analytisch wenig weiterführend, sofern darüber verkannt wird, warum denn das neoliberale Selbstoptimierungsregime, zu dessen Eckpfeilern die Aktivierung zum lebenslangen Lernen gehört, überhaupt so reizvoll zu sein scheint, dass wir alle uns mal mehr und mal weniger in diesem Lichte zu uns selbst verhalten. Ausgeblendet wird mit anderen Worten die Vorgeschichte des „neuen Geist des Kapitalismus“ (vgl. Boltanski/Chiapello 2003), in dem Kreativität, Flexibilität und Selbstverwirklichung als Funktionserfordernisse erscheinen: namentlich die emanzipatorischen Kämpfe gegen Entfremdung und autoritäre Strukturen in der fordistischen Massengesellschaft.

Zur Kehrseite der Dichotomisierung gehört auch die Vereindeutigung dessen, was „kritische Bildung“ heißen kann: sie müsste als solche klar erkennbar sein, um von der Funktionslogik des lebenslangen Lernens unterschieden werden zu können. An dieser Stelle möchte ich an die letzte Dark Side erinnern. Unter den Beiträgen gibt es einen, der sehr gut auch zum diesjährigen Titel passen würde: Vielleicht sogar besser, als zu der Frage aus dem letzten Jahr; zumindest eröffnet der Autor Leo Kühberger (2014) selbst mit dem Eingeständnis, dass er zu der ausgeschriebenen Frage, was denn Zündfunken von Kritik sind, keine Antwort wisse. Stattdessen richtet er sein Augenmerk darauf, dass es „in der Regel weitgehend unerwartet zu Protesten und zur Entstehung Sozialer Bewegungen“ kommt. Um dies Ereignishafte an politischen Initiativen und am Widerstand zu begreifen, wendet er sich den weitgehend „unsichtbaren“ Formen der Kritik zu, die eine Art Nährboden und Vorform expliziter Protestformationen bilden können – oder eben auch nicht. Indem die unsichtbaren und evtl. erst im Rückblick als solche erkennbaren Formen der Kritik in dem Beitrag in den Vordergrund gestellt werden, wird damit eine Perspektive vorgeschlagen, die mir ein gewichtiges Statement auch zur diesjährigen Thematik darzustellen scheint. Nimmt man die Beobachtung ernst, dass es vielfältige Momente des Eigensinns, des Widerstands, des Nicht-Mitmachens oder des Anders-Machens gibt, die unter dem Radar einer auf politische Ereignisse zielenden Gesellschaftskritik verbleibt und insofern zunächst nicht als Artikulation von Kritik bzw. als Movers gesellschaftlicher Veränderung wahrnehmbar wird, so folgt daraus ein meines Erachtens bemerkenswerter Punkt: Mit der Uneindeu-

tigkeit, Nicht-Identifizierbarkeit und Mannigfaltigkeit von Mikro-Kritiken ist eine konstitutive Unruhe, eine Instabilität des Sozialen angezeigt, von der man nicht vorweg sagen kann, welche politischen Effekte diese Instabilität jeweils zeitigt. Deutlich ist damit, dass die Dynamik des gesellschaftlichen Wandels nicht über die Dichotomie von konservativen Beharrungskräften und progressiven Emanzipationsbewegungen gefasst werden kann. Aus der analytischen Perspektive Michel Foucaults lässt sich zwar der regierende Zugriff auf Individuen als soziale Praxis der Unterwerfung von Kritik durch deren „Funktion der Entunterwerfung“ (Foucault 1978/1992, S. 15) unterscheiden – und dennoch handelt es sich um eine prekäre Differenz in der gleichen ambivalenten Bewegung: der Subjektivierung. Die Kunst der Kritik lässt sich demnach nicht in einem substantiellen Gegensatz zu den Künsten der Regierung verorten, sondern steht mit dieser in vielfältiger Beziehung. Im Hinblick auf die Frage nach dem Gewinnen kann man nun die Perspektive des Optimisten oder die des Pessimisten einnehmen: Die andere Seite kann nicht gewinnen – die eigene Seite aber auch nicht.

Dies spannt den Rahmen auf, in dem die folgenden Überlegungen stehen. Alles in allem handelt es sich dabei um Verständigungsversuche über kritische Bildung. Ich werde also weniger einem einzelnen zentralen Argument folgen als eher einige Anläufe und Vorschläge entwickeln.

„Kritische Bildung“: Kritik der Bildung – Bildung als Kritik

Was kann unter „kritischer Bildung“ – die ja im Verdacht steht, ohne Wirkung zu bleiben – verstanden werden?

Zunächst ist deutlich, dass die Rede von einer „kritischen Bildung“ nur im historischen Kontext – vielleicht seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – Sinn macht. Für Humboldt wäre dieser Ausdruck nicht verständlich, sofern ‚Bildung‘ ja gerade den Prozess der *freien* und allgemeinen Wechselwirkung von Welt und Selbst bezeichnen sollte. Zum einen wäre in diesem Zusammenhang jedes weitere Adjektiv vor Bildung eher als Ausdruck einer Spezialbildung, und damit letztlich der Einschränkung von Freiheit zu begreifen. Zum anderen steckt ja gerade darin das radikal kritische Moment neuhumanistischen Bildungsdenkens: Als Entwurf einer explizit zweckfreien – oder genauer: selbstzweckhaften – Entfaltung von Individualität steht das Bildungsdenken in gezielter Opposition zu allen politischen und pädagogischen Zweckvorgaben und Nützlichkeitsabwägungen. Dass diese Form der Kritik, für die der Begriff der Bildung steht, im gesellschaftlichen Prozess des 19. und 20. Jahrhunderts untergegangen ist, hat nicht nur Kritiken am klassischen Bildungsbegriff hervorgerufen, sondern auch Bemühungen, das Kritikmoment von Bildung zu aktualisieren bzw. neu zu fassen. Und es sind diese Bemühungen, die die Bezeichnung ‚kritische Bildung‘ plausibel machen. Dabei sind es meines Erachtens zwei Aspekte einer gesellschaftlichen Integration und Funktionalisierung von Bildung, an dem sich die Kritik abarbeitet. Zum einen ist es die Verstrickung von Bildung in gesellschaftliche Hierarchisierungsprozesse: Sofern die

zweckfreie Bildung nur denen offen steht, die sich die Distanz von gesellschaftlichen Brauchbarkeitsurteilen leisten können, wird Bildung unter der Hand nicht nur zur Distinktions- sondern der Rekurs auf klassische Bildungstheorie zugleich zur Rechtfertigungsgröße neuer Herrschaftskonstellationen. In entsprechender Schärfe schreibt beispielsweise Mollenhauer: „Worauf sollen wir die Allgemeinbildung beziehen? Auf den Menschen als solchen, vielleicht in seiner ‚Menschlichkeit‘ oder ‚Mitmenschlichkeit‘? Auf einen abstrakten Begriff von Humanität? Oder auf irgendein Abziehbild des ‚abendländischen Menschen‘? Solche Ausdrücke sind Leerformeln und für konkretes Argumentieren längst unbrauchbar geworden. Aber gerade deshalb eignen sie sich gut dazu, Interessen dienstbar zu werden, die am Bestehenden nichts ändern wollen [...]: das heißt, die im Grunde die offene Gesellschaft nicht – oder wenigstens in den Bildungseinrichtungen nicht – praktizieren wollen“ (Mollenhauer 1968, S. 112).

Zum anderen, sozusagen neben oder quer zur der Verstrickung der klassischen Bildung in die Mechanismen sozialer Separation und Exklusion, verkehrt sich auch das, was als gesellschaftliche Brauchbarkeit erscheint: Angesichts veränderter Produktionsverhältnisse wird z.B. für Heinz-Joachim Heydorn bereits in den 1960er Jahren deutlich, dass die klassische Abgrenzung von Bildung und Ausbildung nicht nur eine ideologische Funktion übernommen hat. Vielmehr wird in einer solchen Unterscheidung verkannt, dass der Bedarf an verwertbaren Arbeitskräften im Spätkapitalismus längst auf Fähigkeiten und Eigenschaften zielt, die man sich von Allgemeinbildung verspricht: So schreibt Heydorn, Humboldt mit Marx weiterdenkend: „Der wachsende Arbeitswechsel und die Notwendigkeit einer umfassenden Bildung des Arbeiters sind Momente der kapitalistischen Entwicklung selbst; der Kapitalismus vermag sie jedoch nicht human zu übersetzen. [...] [D]ie Großindustrie selbst muß stetig gebildete Arbeiter fordern, da nur sie den sich ununterbrochen verändernden Bedingungen des Produktionsprozesses gewachsen sind“ (Heydorn 1968/2004, S. 227). Wird die Schulung der Abstraktionsfähigkeit zu einem wichtigen Faktor des ‚Humankapitals‘; so ist die durch Bildung produzierte Ungleichheit – in der Zuspitzung Heydorns – eine „Ungleichheit für alle“. Gerade diese zweite Spur einer Kritik an Bildung, dass diese zum Inbegriff umfassender Verwertung geworden ist, steht uns nun als Regime des lebenslangen Lernens, als Subjektivierungsfigur des unternehmerischen Selbst vor Augen.

Zusammengefasst ist der Begriff der Bildung – insbesondere in seiner klassischen Fassung – von einer Kritikfigur zum Kritisierten geworden. Die Schärfung und Reartikulation des Anliegens als „kritische Bildung“ verweist dabei darauf, dass es nicht um die abstrakte Verabschiedung von Bildung gehen kann, sondern eine Neuformulierung notwendig geworden ist. Wenn nun aber „kritische Bildung“ weniger für die *Problematik* des Neueinsatzes der Kritik steht, als für deren Einlösung, so steht sie in Gefahr, es dem humboldtschen Modus von Kritik gleichzutun und „kritische Bildung“ sozusagen per definitionem für das Andere der Gesellschaft, ihrer Machtdynamiken und Unterwerfungsformen, zu erklären; ‚kritische Bildung‘ wäre dann dem Widerspruch von

Bildung und Herrschaft immer schon enthoben. Wenn aber umgekehrt, wie ich vorschlagen möchte, „kritische Bildung“ für das Anliegen steht, das im Bildungsbegriff angelegte Freiheitsmoment als Freiheit von gesellschaftlichen Zumutungen zu aktualisieren, dann ist nicht nur die Unabgeschlossenheit und Unabschließbarkeit dieser Aufgabe ernst zu nehmen. Vielmehr ist dann unklar, wie sich der Ausdruck „kritische Bildung“ ins Verhältnis zu pädagogischer Theorie und Praxis setzen lässt. Mir scheint gerade die Problematik einer solchen Verhältnisbestimmung an die Frage nach einer „Wirkung“ von „kritischer Bildung“ anzuschließen.

„Kritische Bildung“: Pädagogische, theoretische und (erkenntnis-)politische Justierungen

Wenn man von einer Wirkung „kritischer Bildung“ spricht, so scheint zunächst – zumindest in Zeiten von Outputsteuerung und Wirkungsforschung – an eine pädagogische Praxis gedacht zu sein. Kritische Bildung würde dann – vergleichbar mit den Ausdrücken Erwachsenenbildung oder politische Bildung – auf ein pädagogisches Handlungsfeld verweisen. An die Stelle einer Perspektive, in der Bildungsprozessen als solchen ein kritisches Moment zuzusprechen wäre, tritt dann die Fokussierung einer organisierten Praxis, die nicht nur irgendeine Bildung ihrer Teilnehmer anvisiert, sondern eine kritische.

So wichtig solche Konzeptionen sind: Man muss nicht erst auf die Paradoxie hinweisen, dass Emanzipation etwas ist, das nicht angeleitet werden kann bzw. dass jede Anleitung ihrerseits zum Bezugspunkt eigensinniger, kritisch-emanzipativer Akte werden kann, um eindeutige Wirkungsvorstellungen kritischer Pädagogik für problematisch zu halten. Mir scheint darüber hinaus, dass mit einer Lesart von kritischer Bildung als kritischer Pädagogik die letztlich auch von Humboldt stammende Differenz von pädagogischen Arrangements (wie Bildungsinstitutionen) und Bildungsprozessen, die eben weder notwendig aus jenen Arrangements folgen noch überhaupt auf diese zu begrenzen sind, eingeebnet wird. Anders gesagt: Es lohnt sich meines Erachtens, kritische Bildung und kritische Pädagogik (z.B. Erwachsenenbildung) auseinanderzuhalten. Kritische Pädagogik würde ich die Bemühung um die Stärkung des kritischen Potentials in Bildungsprozessen nennen; eine Bemühung, die die selbstkritische Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Funktionalität von Bildung nicht nur voraussetzt, sondern auch zum Thema haben kann. Im dichten Verbund mit „kritischer Pädagogik“ sehe ich „kritische Bildungstheorie“ und „kritische Erziehungswissenschaft“, die auf je eigene Weise auf die historische, systematische und gesellschaftstheoretische Reflexion und mitunter auch Konzeption von kritischer Pädagogik zielen. Die Wirkung kritischer Pädagogik wäre dann von diesen ‚Instanzen‘ wissenschaftlicher Pädagogik nicht nur zu ermitteln, sondern auch auf deren Theoriebildung zurückzuführen. Wenn kritische Pädagogik ohne Wirkung bliebe, wäre das somit nicht nur ein Praxis-, sondern auch ein Theorieproblem.

Von diesen pädagogischen Justierungen „kritischer Bildung“ möchte ich einen weiteren Gebrauch unterscheiden. Mangels besserer Begrifflichkeiten möchte ich von einem strategischen, erkenntnispolitischen Verständnis von „kritischer Bildung“ sprechen, da hierbei weniger auf pädagogisches Handlungs- oder Reflexionswissen abgezielt wird, sondern die Aufmerksamkeit in den Diskursen um Bildung jenem Kritikmoment von Bildung zuzuwenden gesucht wird (vgl. Kubac 2013). Stärker formuliert: Es geht darum, das Gerede um Bildung auf die Möglichkeit der Kritik zu verpflichten. Kritische Bildung wird dann nicht als eine Perspektive unter vielen Auffassungen von Bildung verhandelt, sondern steht für den Begründungsanspruch, dass eine unkritische, allein funktionale Bildung keine ist. Nun wird diese Perspektive nicht unwidersprochen bleiben, sondern steht ja geradezu vielmehr im Kontrast zu einem Bildungsgerede, für die nicht nur die individuelle Bemühung um Kompetenzsteigerung im Lichte der Employability ‚Bildung‘ heißt, sondern Bildung gleichbedeutend mit einem Rohstoff in einem ansonsten rohstoffarmen Land ist. Man mag die Verbindung von Bildung und Kritik für begründet halten und für vernünftiger als ein anderes Sprechen über Bildung; unter Gesichtspunkten des Politischen steht immer erst die Durchsetzung einer Begründungsweise auf dem Spiel. Die Wirkung des Diskurseinsatzes „Kritische Bildung“ entscheidet sich damit nicht an der Vernünftigkeit und der wissenschaftlichen, theoretischen,... Qualität der Argumentation. Vielmehr ist der Versuch, im Hinblick auf das, was gesellschaftlich als Bildung geschätzt wird und anerkannt ist, einen Unterschied zu machen, ein diskursiver Einsatz, eine politische Artikulation, die eine partikulare Perspektive als universelles Moment zu etablieren sucht. Mit anderen Worten ist kritische Bildung nicht nur eine gegenhegemoniale Positionierung, sondern selbst ein Bezugspunkt der Hegemonialisierung, und jeder Rückgriff auf die Theoriegeschichte und die Versprechen einer kritischen Bildungspraxis sind Aspekte einer hegemonialen Strategie, die auf Wirkung zielt: auf diskursive Verschiebungen, auf eine veränderte Aufmerksamkeit und erweiterte Möglichkeiten für kritische Auseinandersetzungen mit sich und den gesellschaftlichen Bedingungen, in denen wir leben. Zugespielt könnte man sagen, dass nur diejenigen in Resignation verfallen werden, die an den zwanglosen Zwang des besseren Arguments glauben, die sich von der kritischen Theoriebildung deshalb Wirkung erhoffen, weil darin überzeugende, vernünftige Argumente entwickelt werden. Demgegenüber verweist das Politische, wie Gramsci wusste, eher auf Begeisterung, auf Mobilisierungen des Imaginären. Ich möchte nun dafür plädieren, sich dieses strategischen Moments, das auf die Partikularität des Einsatzes kritischer Bildung verweist, anzunehmen, um die Reflexion auf die Möglichkeiten kritischer Bildung heute gerade auch als strategische, diskurspolitische Diskussionen führen zu können – einschließlich der Probleme und Ambivalenzen, die das strategische Moment mit sich bringt. Eine Frage lautet dann eben auch: Wie kann mit der Notwendigkeit der Gegenüberstellung von kritischer Bildung und lebenslangem Lernen umgegangen werden, wenn diese nicht für die Uneindeutigkeiten und widersprüchlichen Verhaftungen von Bildung blind machen sollen. Unter solchen Gesichtspunkten wäre dann z.B. auch die strategische Qualität des Formats „The dark side of

LLL“ oder der Website www.kritische-eb.at daraufhin zu diskutieren, welche Wirkung diese im Hinblick auf die Diskurse um Bildung und lebenslanges Lernen entfaltet haben und entfalten können. Vor allem aber wäre die Anschlussfähigkeit an ähnliche Diskurseinsätze zu überdenken: Hegemonie, so Ernesto Laclau, verdankt sich einer Kette von Äquivalenten (vgl. Laclau 2002).

Ausblick: „Kritische Bildung“ als gegen-/hegemoniales Projekt

Zwei exemplarische Perspektiven möchte ich im Sinne eines Ausblicks skizzieren:

Ein zur Dark Side vergleichbares Anliegen findet sich m.E. in der „Gesellschaft für Bildung und Wissen“, wenngleich hier der institutionelle Aspekt der Bildungsreformen im Vordergrund steht. Der Gründung der Gesellschaft lagen die sogenannten Frankfurter Einsprüche gegen die Ökonomisierung des Bildungswesens zugrunde („Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb“); deren Veröffentlichung im Rahmen einer vielfach unterstützten Erklärung liegt nun 10 Jahre zurück. Anlässlich dieses Zeitraums wurde zu einer Tagung eingeladen, die im Titel „Bilanz und Fortsetzung“ verspricht. Der Einladungstext liest sich jedoch ganz anders als der Titel der diesjährigen Dark Side:

„Als die Frankfurter Einsprüche gegen die Ökonomisierung des Bildungswesens 2005 vorgetragen wurden, bildete sich zum ersten Mal eine breite Koalition der Kritiker gegen die seit Beginn der Jahrtausendwende mit der Agenda der OECD und PISA sowie der Verbetrieblichung der Bildungsanstalten massiv durchgesetzte Reform.

Glaubten die Reformen zu Beginn des Protestes noch, sie könnten die Kritiker als ewig Gestrige und Besitzstandwahrer ins Abseits stellen, so zeigte sich mit dem Missgestalten der Reform bald der Schaden, den die Ökonomisierung mit sich brachte: Niveausenkung, Entfachlichung, Entmutigung, Entfremdung, De-Humanisierung. Die Leitbegriffe der Reform, Exzellenz, Kompetenz, Wettbewerb, Humankapital, Outputorientierung gerieten in immer groteskeren Gegensatz zur Realität.

Die Reform hat ihren Kredit gründlich verspielt. Aber sie ist deswegen nicht zur Geschichte zu nehmen, denn sie wird, wenn auch nicht mehr so vorlaut und lautstark wie zu Beginn, weiterhin mit allen Mitteln fortgesetzt, als gäbe es zum missratenen vermeintlichen Fortschritt keine Alternative. Die aus den Einsprüchen von 2005 hervorgegangene Gesellschaft für Bildung und Wissen organisiert seit 2010 die Aufklärung über die Reformfolgen und sie legt mit ihrem Bildungsrat ein zu diskutierendes pädagogisches Bildungskonzept vor, das einen am Humanismus ausgerichteten anderen Weg weisen kann.

Auf der Tagung soll die Entwicklung bis heute bilanziert und die Kritik aktualisiert werden, damit endlich ein Umdenken der Verantwortlichen erfolgt und das Bildungssystem vor weiteren Schäden bewahrt bleibt“ (GBW 2015).

Von wegen: „Ohne Wirkung“ ... Nicht nur scheinen die Möglichkeiten für Kritische Bildung laut des Einladungstextes so schlecht nicht zu stehen; deutlich ist vielmehr auch der strategische Zug, den es für die Etablierung einer Gegenöffentlichkeit braucht.

Ich komme zur zweiten Perspektive eines strategisch-reflektierten Einsatzes von kritischer Bildung; diesmal im Feld der Erkenntnispolitik, von dem her ebenfalls an Allianzen und Äquivalente zu denken sind.

Ein meines Erachtens wichtiger Zug in diesem Zusammenhang ist, die Verzahnung von Bildung und Kritik nicht allein theoretisch herauszuarbeiten und als begriffsgeschichtliches Erbe zu tradieren, sondern diese Verzahnung unter den Diskursbedingungen der Gegenwart neu zu fassen. Wer heute meint, sich durch Erinnerungen an die kritisch-politische Qualität des humboldtschen Bildungsdenkens in irgendeiner Weise von den Funktionalisierungen im Zuge gesellschaftlicher Bildungsbeanspruchungen abgrenzen zu können, hat nicht nur aus inhaltlichen Gründen schlechte Karten, wie Mollenhauer, Heydorn und andere gezeigt haben. Verschärft wird die Schwierigkeit dieses Rückgriffs heute durch die diskurspolitische Konstellation der wissenschaftlichen Beschäftigung mit „Bildung“: Wer über Bildung kategoriale Überlegungen anstellt, findet sich unversehens als „Traditionalist“ wieder, den die Modernisierer unter der Flagge der Bildungsforschung bereits weit hinter sich gelassen haben. Aber dieser Ablehnung der Theoriegeschichte kommt – wie man im ideologiekritischen Duktus sagen könnte – zumindest insofern ein Moment der Wahrheit zu, dass die Bestimmung von Bildung im Modus des Entwurfs grundsätzlich dazu tendiert, sich von Bildung einen reingewaschenen Begriff zu machen, der mit gesellschaftlichen Machtdynamiken nichts zu tun hat und immer schon für das Gegenteil von Unterdrückung, Funktionalisierung und Ausbeutung steht. Mit anderen Worten: Dass es auf die Frage nach dem sozialen Ort der Bildung ankommt, auf ihre gesellschaftliche Wirklichkeit und nicht so sehr auf die schönen Vorstellungen, die man sich unter dem Begriff so machen kann, diesen Gesichtspunkt teilt die empirische Bildungsforschung heutiger Tage gerade mit der kritisch-theoretischen Auseinandersetzung mit Bildung, an die oben erinnert wurde. Nun verfolgt die empirische Bildungsforschung in der Regel – das heißt in ihren Mainstreamformaten quantitativer Vergleichsforschung oder evidenzbasierter Wirkungsforschung – kein kritisches Projekt; und da wo sie es ist, z.B. in bildungssoziologischen Studien zur institutionellen Reproduktion sozialer Ungleichheit, spielt ihr namensgebender Begriff, der der Bildung, keine Rolle.

Das Anliegen, das kritische Moment von Bildung als konstitutive Qualität von Bildungsprozessen thematisierbar zu machen, das sich gleichzeitig pädagogischen Machbarkeitsvorstellungen entzieht wie auch positivistischen Messbarkeitsphantasien widersetzt, scheint mir unter den gegenwärtigen Bedingungen darauf zu verweisen, die

Möglichkeit einer anderen Empirie ins Auge zu fassen: Eine Empirie kritischer Bildung, die sich als diskursiver Einsatz versteht und um die Aktualisierung dessen bemüht, was als kritisches Moment dem *Begriff* der Bildung eigen war.

Ich kann weder auf eine ausgearbeitete Konzeption kritischer Bildungsforschung zurückgreifen noch eine solche hier mal eben schnell entwickeln. Stattdessen will ich nur ein paar Stichworte andeuten, die hierfür fruchtbar werden können.

Das insbesondere im Zusammenhang mit der Figur des „unternehmerischen Selbst“ viel diskutierte Konzept der „Subjektivierung“ (vgl. Bröckling 2007) und die damit verbundene machanalytische Perspektive scheint mir weiterführend nicht nur für bildungstheoretische Reflexionen zu sein, sondern auch für die gesuchte Bildungsforschung. Gemeint ist damit eine Empirie, die sich der Wirklichkeit von Kritik als einer sozialen Praxis zuwendet und in dieser Wirklichkeit die Möglichkeit von Bildungsprozessen auffindet. Ich will abschließend wenigstens andeuten, was eine solche Herangehensweise kennzeichnet: In Subjektivierungsprozessen wird ein Verhältnis zu sich und anderen im Horizont letztlich uneinlösbarer Bezugspunkte hervorgerichtet; ob diesen Prozessen ethnographisch, diskursanalytisch oder biographisch-narrativ nachgegangen wird, soll hier nicht im Vordergrund stehen¹ – für kritische Bildung ist der Aspekt der Uneinlösbarkeit, des konstitutiven Scheiterns, bedeutsam: Die aktivierende Anrufung einer unternehmerischen Selbstführung beispielsweise fungiert (ebenso wie das Streben nach Anerkennbarkeit entlang einer spezifischen Geschlechtszugehörigkeit) über Normen, die gleichzeitig unter- und überbestimmt sind: Normen, die gerade darüber zu einer endlosen Arbeit an sich selbst führen, dass es sich nicht um eindeutige Vorgaben handelt, an die man sich schlicht anzupassen hat. Dass bedeutet mit anderen Worten, dass die Normen der Subjektivierung nur dadurch ihre produktive Macht entfalten, dass der Prozess der Unterwerfung zugleich ein Verhältnis zu den Normen stiftet – ein Verhältnis der Interpretation und Übertragung, das immer auch die Möglichkeit einer ‚Fehl‘-Interpretation, einer Umdeutung und Neuaneignung enthält. Eine Empirie kritischer Bildung könnte eben hier ansetzen: Durch die Annäherung von Bildung und Subjektivierung könnten zunächst jene Mikropraktiken der Kritik ins Auge gefasst werden, in denen die Einzelnen dem Vollzug der Unterwerfung ein Moment der Selbstbildung einschreiben, das auf Spuren einer kritischen Haltung verweist. Es sind schließlich diese Spuren, aus denen sich auch der explizite Protest gegen die Logik spezifischer Normen und Unterwerfungsregime speist, womit ich wieder beim eingangs erinnerten Beitrag aus dem letzten Jahr bin.

Bei alledem geht es nicht um eine Forschung, die ein Urteil über ein hinter die Subjektivierungsprozesse projiziertes Subjekt formuliert, und auch nicht um eine Wirkungsforschung, die sich den Effekten kritischer Pädagogik annimmt. Die Empirie einer kri-

¹ An anderer Stelle habe ich verschiedene Perspektiven einer qualitativen Bildungsforschung, die sich am Konzept der Subjektivierung orientieren, diskutiert (vgl. Büniger 2015).

tischen Bildung zielt vielmehr darauf, die Möglichkeit von Bildung sowie ihr konstitutiv kritisches Moment zu bezeugen. Natürlich geht es auch dabei um Wirkung. Aber Wirkung wird hier im (erkenntnis-)politischen Feld der Thematisierbarkeit von Bildung zu erzielen gesucht. Der Ausdruck „kritische Bildung“ wird dann nicht zum erreichbaren Ziel einer Bewirkungspädagogik; sondern steht für eine Verschiebung der Wahrnehmung(sfähigkeit) – auch der Pädagogischen.

Literatur

- Boltanski, Luc/Chiapello, Eve (2003): *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Zur Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Büniger, Carsten (2015): ›Die Frage der Mündigkeit‹ – Einsätze der Kritik in Bildungstheorie und Bildungsforschung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 4 (i.E.).
- Foucault, Michel (1978/1992): *Was ist Kritik?*. Berlin: Merve.
- GBW, Gesellschaft für Wissen und Bildung e.V. (2015): 10 Jahre Frankfurter Einsprüche gegen die Ökonomisierung des Bildungswesens. Bilanz und Fortsetzung. URL: <http://bildungswissen.eu/veranstaltungen-1/veranstaltungen-fortbildungen-u-a/10-jahre-frankfurter-einsprueche.html> [letzter Abruf: 30.11.2015].
- Heydorn, Heinz-Joachim (1986/2004): Zum Verhältnis von Bildung und Politik. In: Heinz-Joachim Heydorn: *Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften. 1967-1970, Werke, Bd. 2, Studienausgabe*, hrsg. v. Heydorn, I./Kappner, H./Koneffke, G./Weick, E., Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 180-236.
- Kubac, Richard (2013): *Vergebliche Zusammenhänge? Erkenntnispolitische Relationierungen von Bildung und Kritik*. Paderborn: Schöningh.
- Kühberger, Leo (2014): In Bewegung(en) lernen. Von der Allgegenwärtigkeit widerständiger Praxen und den Schwierigkeiten, diese zu verallgemeinern. In: Holzer, Daniela/Kloyber, Christian (Hrsg.): *The dark side of LLL, Vol. 6"*. Graz, St. Wolfgang, S. 8-13.
- Laclau, Ernesto (2002): *Emanzipation und Differenz*. Wien: Turia + Kant.
- Mollenhauer, Klaus (1968): *Erziehung und Emanzipation*. München: Juventa.

Prof. Dr. Carsten Büniger, Vertretung der Professur für Bildungstheorie und Bildungsforschung im Department Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam.

Diskussionssplitter

- Die Kritik wird problematisch, wenn sie sich in Dichotomie verfängt.
- Gefahr der Individualisierung von Kritik.
- Kritische Haltung kann sich nur aus dem Prozesse der Subjektwerdung entwickeln → Sichtbarmachung der Subjektwerdung ist notwendig.
- Der Bildungsbegriff ist aus einer Niederlage, dem Scheitern der bürgerlichen Revolution, entstanden. Der neue Bildungsbegriff ist ein Produkt der Niederlage gegen die neoliberale Umdeutung, ein politischer Prozesse der Hegemonalisierung.
- Mikropraktiken sind Teil der Makroebene, weshalb der gesellschaftliche Blick nicht verloren gehen darf.
- Kann Foucault individualistisch gelesen werden?
- Lässt sich die Vereinnahmung durch neoliberale Politik überhaupt verhindern?

- Verhältnis Empirie zur Theorie: die Empirie darf nicht testend, sondern theoriestärkend sein. Die gegenwärtige Empirie macht nur das sichtbar, was sichtbar gemacht werden soll und wird auch gegen die Beforschten verwendet. Um kollektiven Widerstand zu erreichen, muss der Widerstand auch empirisch sichtbar gemacht werden.
- Kritische Haltung ist eine eigensinnige Mikropraxis, die zu überindividuellen Aspekten in Bezug steht. Es gilt eine Artikulationsfolie durch diskursive Rahmung der eigensinnigen Praxis als Formulierung eines „So nicht!“ zu entwickeln.
- Individuelles Leid ist Produkt der gesellschaftlichen Verhältnisse, aber auch über die „Leidensindustrie“ auch marktfähig verwertbar.
- Zu 100% bürgerlich kann nicht sein, weil 100% undialektisch: Im Kern der bürgerlichen Freiheit ist auch die nichtbürgerliche Freiheit verborgen.

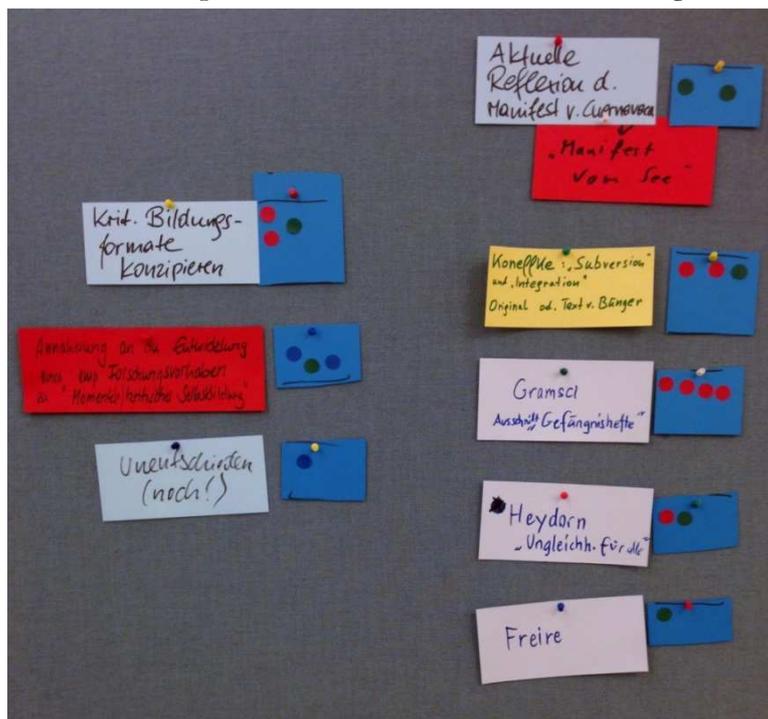
Daniela Holzer

Offener Nachmittag: vielfältige kritische Wege

In der heurigen Dark Side wurde erstmals ein neues Format ausprobiert: ein offener Nachmittag. In den letzten Jahren wurde immer wieder der Wunsch geäußert, einen Raum für individuellere Auseinandersetzung zu schaffen, in dem nach eigenen Interessen einzelne Aspekte weiterverfolgt werden können. Aus diesem Grund wurde der Versuch gestartet, den zweiten Nachmittag offen zu gestalten. Es ging aber nicht um einen „freien“ Nachmittag, der nur individuell genützt werden sollte, sondern darum, entlang von Bedürfnissen eine andere Form der Auseinandersetzung zu ermöglichen.

Der vorläufige Titel des Nachmittags „Kritische Bildung ohne Wirkung? Das Regime des Lebenslangen Lernens hat gewonnen, oder?“ war lediglich Platzhalter für nach und nach zu sammelnde Vorhaben. Während der ersten beiden Halbtage hatten alle Beteiligten die Möglichkeit, Vorschläge auf einer Pinwand zu platzieren beziehungsweise gab es einige von mir mitgebrachte Angebote.

Die sich über die Themen zusammengefundenen Gruppen arbeiteten den ganzen Nachmittag zu unterschiedlichsten Bereichen. Drei Gruppen widmeten sich der Textlektüre und der Diskussion dieser Texte. Eine Gruppe stellte sich die Aufgabe, ausgehend vom „Manifest von Cuernavaca“ ein neues Manifest für kritische Bildung anzudenken. Eine weitere Gruppe widmete sich der Herausforderung, ob und wie neue kritische Bildungsformate angedacht werden könnten und einige Personen diskutierten Ansätze kritischer empirischer Methoden in der Forschung.



Abschließende Kurzberichte am Ende des Nachmittags gaben kurze Einblicke in die Prozesse. Erwartungsgemäß wurden keine „fertigen“ Ergebnisse vorgelegt, denn das wäre in diesem kurzen Zeitfenster auch gar nicht möglich gewesen war und war gezielt nicht Ziel der Auseinandersetzungen. Vielmehr wurde von den Beteiligten gerade die Ergebnisoffenheit positiv hervorgehoben, obwohl zugleich deutlich wurde, dass viele Aspekte nur angerissen werden konnten, die eigentlich deutlich mehr Zeit benötigt hätten.

Aus den einzelnen Gruppen in der Reihenfolge der Berichte:

Textlektüre Gramsci

Gelesen und andiskutiert wurden Auszüge aus Gramscis Gefängnisheften. Allerdings reichte die Zeit gerade mal für einen Teil der Texte, die eingehend diskutiert wurden.

Literatur: Antonio Gramsci: Auswahl aus den Gefängnisheften. Aus: Gramsci, Antonio (1991–2002): Gefängnishefte. herausgegeben von Klaus Bochmann und Wolfgang Fritz Haug. 10 Bände. Hamburg: Argument-Verlag. Auszüge Online zugänglich unter: www.hanskottke.de/Diverses/Auszuege_Gramsci_Gefaengnishefte.pdf [letzter Zugriff: 16.02.2016].

Manifest

Diese Gruppe visierte an, an einem neuen kritischen Manifest zu arbeiten („Das Manifest vom See“?). Ausgangspunkt war das „Manifest von Cuernavaca“, das eingehend diskutiert wurde und von wo aus sich eine Diskussion entspann, wo kritische Bildung heute steht und welche Rolle sie aktuell hat. Ein Manifest müsste eine „Provokation für neues Denken“ versuchen.

Literatur: Centro Intercultural de Documentación (Hrsg.) (1974): Der Preis lebenslanger Erziehung. Das Manifest von Cuernavaca. (CIDOC-Dokument I/V74/70). In: Dauber, Heinrich / Verne, Etienne (Hrsg.) (1976): Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. Online: http://www.heinrichdauber.de/uploads/media/MANIFESTvon_Cuernavaca.pdf [letzter Zugriff: 16.02.2016].

Textlektüre Koneffke

Diese Gruppe widmete sich indirekt dem Text „Integration und Subversion“ von Ger- not Koneffke, indem ein Text von Bünger und Bierbaum gelesen wurde, der an Koneffkes Text anknüpfend aktuelle Bezüge herstellt. Im Zentrum der Diskussion standen Fragen nach aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen und der weiterhin vorherrschenden bürgerlichen Gesellschaft, in der Freiheit, Gleichheit und Solidarität nur vordergründig behauptet werden.

Literatur: Bierbaum, Harald / Bünger, Carsten (2009): 40 Jahre „Integration und Subversion“ – Weitermachen mit dem Widerspruch? In: Kubac, Richard/Rabl, Christi-

ne/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): *Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 173–82.

Koneffke, Gernot (1969): *Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der bürgerlichen Gesellschaft*. In: *Das Argument*, 10. Jg., Heft 54, S. 389–430. Online zugänglich über <http://www.kritische-bildungstheorie.de/index.php?page=dokumente&subpage=koneffke> und <http://www.inkrit.de/mediadaten/archivargument/DA054/DA054.pdf> [letzter Zugriff: 16.02.2016].

Textlektüre Heydorn

Ein Text von Heydorn wurde passagenweise gelesen und diskutiert. Das Interesse war, einen „klassischen“ Text zu lesen und doch zugleich neuerlich wahrzunehmen, welche Aktualität ein Text aus den 1960er-Jahren hat. Diskutiert wurde insbesondere der Zusammenhang von Bildungsreformen und ökonomischen Entwicklungen.

Literatur: Heydorn, Heinz-Joachim (1969): *Ungleichheit für alle*. In: *Das Argument*. 10. Jg., Heft 54, S. 361–388. Online zugänglich unter: <http://www.inkrit.de/mediadaten/archivargument/DA054/DA054.pdf> [letzter Zugriff: 16.02.2016].

Neue Formate kritischer Bildung

Diese Gruppe formierte sich, um über neue kritische Bildungsformate nachzudenken und eventuell erste Ansätze auszuformulieren. Es zeigte sich jedoch, dass die Beteiligten aus zu unterschiedlichen Bereichen mit äußerst differenten organisationalen Bedingungen und verschiedensten Zielsetzungen kamen, um zu konkreteren Ergebnissen zu gelangen. Gemeinsam festgehalten wurde jedoch, dass Räume für öffentliche Diskussionen kritischer Anliegen fehlen und eine gewisse „Kritikunfähigkeit“ und wenig kritische Haltungen konstatiert werden müsse.

Kritische empirische Forschungsmethoden

Diese Gruppe machte sich auf die Suche nach Möglichkeiten einer (Weiter-)Entwicklung kritischer empirischer Forschungsmethoden. Erwartungsgemäß konnten keine konkreten Ergebnisse entwickelt werden, aber es gab einige Annäherungen an Möglichkeiten, an Mitzudenkendes, an unterschiedliche Herangehensweisen. Gerade weil die Beteiligten von teilweise anderen theoretischen Hintergründen aus argumentierten, war der Austausch interessant und inspirierend und es wurde angedacht, den Austausch fortzuführen.

Alex Demirović

Kritische Bildung gegen die Tendenzen der Verdummung¹

Zuerst mal vielen Dank für die Einladung und für die Möglichkeit, meine Überlegungen vorzustellen.

Der Hintergrund vor dem ich spreche: Ich habe mein ganzes Leben lang mit Bildung zu tun gehabt, als Kindergartenbesucher, Schüler, Student und dann hab ich viele Jahre an den Hochschulen unterrichtet, das tue ich auch bis heute. Jetzt bin ich in der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Sie ist der größte Bildungsträger der Linken in Europa. Wir bieten circa 2000 Seminare pro Jahr an, die werden besucht von deutlich über 100.000 Personen. Vergleichbares gibt es auf Seiten der Linken und selbst in gewerkschaftlichen Zusammenhängen nicht.

Ich hab' mein ganzes Leben lang mit Bildung zu tun, trotzdem bin ich kein Bildungsexperte. Mein Verhältnis zur Bildung ist ziemlich gebrochen, vor allem zu den institutionellen Formen der Bildung. Als Schüler hab ich unter den Bedingungen der Schule gelitten, als Student unter den Bedingungen des Studiums und als Lehrender an den Hochschulen unter den Bedingungen der Hochschullehre. Also das heißt: Das ist eine ausgesprochen widersprüchliche Erfahrung, die ich im Leben gemacht habe. Ich vermute, das geht aber fast allen hier im Raum so, dass wir genaugenommen in einer institutionellen Form und Praxis tätig sind, in der wir sehen, dass sie so viele auch kontraproduktive Seiten hat. Wir wollen etwas Gutes damit tun. Das ist auch außerordentlich sinnvoll glaube ich, aber wir sehen auch, dass wir da ganz vieles nicht erreichen. Und dass wir vieles nicht erreichen, hat nicht mit der Unzulänglichkeit zu tun, also die sozusagen von außen kommt – schlechte Institution, zu wenig Mittel –, sondern es hat auch was mit den Mechanismen der Bildungseinrichtungen und in Bildungsprozessen selber zu tun.

Nun komm ich ja im weiten Sinn aus der Kritischen Theorie, im Besonderen in der älteren Frankfurter Tradition, aber auch sehr stark geprägt durch die französischen Diskussionen seit den 70er-Jahren. Also beschäftigt man sich auch mit der Frage: Was eigentlich soll Bildung? Was ist mit Bildung? Dann gehört zu den wichtigen Einsichten der Kritischen Theorie, insbesondere Adornos, dass Bildung eben auch ein Privileg ist. Das heißt, Bildung unterstellt genau genommen immer die Vermittlung eines Privilegs, eines privilegierten Verhaltens. Und diejenigen, die Bildung vermitteln, wiederum sind

¹ Der nachfolgende Text ist eine Transkription des mündlichen Vortrags und wurde, wenn dies als notwendig erachtet wurde, an manchen Stellen leicht modifiziert, um ihn besser lesbar zu machen. Die Original-Tondatei ist unter http://kritische-eb.at/wordpress/?page_id=39 zugänglich.

auch diejenigen, die genau genommen in einer gewissen Weise darüber verfügen und definieren, was dieses Bildungsprivileg ist. Das ist eine zentrale Überlegung von Pierre Bourdieu auch zu dieser Frage.

Bevor ich auf bestimmte Aspekte eingehe, die mich beschäftigt haben, um von Verdummung zu sprechen, die in institutionellen Bildungsprozessen – damit meine ich die Hochschulen, die auch wesentlich zur Verdummung beitragen, das will ich dann auch erklären, was ich damit meine – will ich zunächst mal sagen, wie ich mir Bildung zurechtlege. Ich denke viele von Ihnen oder alle sind darin ausgebildet und damit professionell befasst. Ich habe vor dem Hintergrund meiner eigenen Erfahrung und der Entwicklung der Hochschulen mich unter dem Zugzwang gesehen, mir Gedanken darüber zu machen: Was ist eigentlich Bildung? Was wollen wir da vermitteln?

Wenn wir nicht einfach nur Fachkenntnisse vermitteln wollen, berufsbefähigende Kenntnisse, besondere Inhalte in einem Studium oder in der Politik, institutionelle Kenntnisse hinsichtlich der Art, wie unsere politischen Institutionen, unsere Verfassungen usw. organisiert ist, dann wollen wir ja etwas mehr vermitteln, nämlich: eine bestimmte Haltung, eine bestimmte Fähigkeit, sich die Welt, die Institution Welt, die Verfassung, die Umgangsformen anzueignen, also eine bestimmte Form der Freiheit in der Haltung, im Verhältnis zur Welt und zu den Dingen. Das aber nicht als eine Fähigkeit, die so allgemein und formal ist, sondern auch als eine Fähigkeit, die darin besteht, sich die Dinge so anzueignen, dass ich mit ihnen leben und sie selber von innen her gestalten kann, also dass ich weiß, womit ich zu tun habe, dass ich es begreife, dass ich darauf gestaltend Einfluss nehmen kann. Das ist glaube ich ein ganz wichtiger Punkt, der zum Begriff der Bildung gehört. Wenn man es mit Adorno sagen will, könnte man sagen: Bildung, das ist die Kultur angeeignet durchs Subjekt und das Subjekt wird durch den Prozess dieser Aneignung. Es eignet sich etwas an, verändert sich und mit der Veränderung des Individuums, mit dieser Aneignung als Subjekt, ändert das Subjekt auch sein Verhältnis zu den Verhältnissen, zu den Institutionen, in denen es sich bewegt und gestaltet das. Das zu denken scheint mir wichtig beim Begriff der Bildung. Bildung ist also kein bloß geistiges Phänomen, also Innerlichkeitskultur. Ich weiß nicht, wie das in Österreich war, aber in der deutschen Tradition ist es von großer Wichtigkeit, dass Bildung nicht etwas nur Geistiges für die innere Gesinnung des Menschen ist, sondern etwas, das sich verhält zu den Dingen, zur Welt, zu anderen Menschen und dass Bildung ein Prozess ist, der sich nach außen wendet. Also die Fähigkeit zum Gestalten ist ein wichtiger Punkt, aber das heißt eben nicht einfach nur so ein bisschen kreativ, sondern tatsächlich in die Prozesse, in denen wir leben, in die Verhältnisse eingreifend. Also: Mit diesen Verhältnissen leben, in ihnen leben und sie verändern. Die gemeinsame Gestaltung des gemeinsamen Lebens, des Zusammenlebens.

Bildung kann ein Privileg sein und über viele Jahrhunderte und Jahrtausende war sie das auch faktisch. Bildung ist ein Privileg, ein Herrschaftsinstrument. Es ist auch dazu da, auch bis heute: Wer gebildet ist, hat die Neigung, andere davon abzuhalten, gebildet zu sein. Das gehört gewissermaßen zu Bildung selbst dazu: sich vorzubehalten, gebildet zu sein. Weil es ist eben auch eine Form des Kampfs, der Konkurrenz, des Ausschlusses und das ist eine Tradition, die wir über Jahrtausende haben, weil es eben Herrschaft vermittelt. Es gibt Möglichkeiten, eine privilegierte gesellschaftliche Position einzunehmen, damit besondere Zugriffsmöglichkeit auf Ressourcen, aber auch das Recht, die Gesellschaft zu gestalten und zwar so, dass die Bedingungen, unter denen wir leben, für die einen günstiger sind als für die anderen. Bildung, Wissen, die Verfügung über dieses Wissen, die Festlegung, welches Wissen vermittelt wird, ist sozusagen auch ein extrem starkes Privileg und dieses Privileg ist in unserer Gesellschaft bis heute extrem sanktionsbewehrt.

Wir geben dieses Wissen weiter. Aber wie geben wir dieses Wissen weiter? In einer Vielzahl von Titeln, von Prüfungen, von Regelwerken, nachdem wir dieses Wissen sozusagen formieren, ihm einen Rhythmus geben, es in Pakete packen und diese Pakete nach und nach Prüfungen unterwerfen, sodass der größte Teil unseres Lebens synchronisiert wird, gleichgeschaltet wird mit schulischen Abläufen des Lernen, des Prüfens, des Fortsetzens, des Aussortierens. Also Grundschule, dann weiterführende Schule, dann die Selektion in den weiterführenden Schulen – wir haben starke Selektionswirkungen, das kennen Sie ja alle, das muss ich nicht sagen – und dann bis weiter in die Hochschulen, sodass man sagen kann: Bildung verschafft Privilegien und soll das auch tun. Das tut sie auch faktisch nach wie vor: Arbeitslosigkeit ist deutlich geringer je höher der Bildungsgrad ist. Die Einkommen sind durchaus immer noch höher, wenn der Bildungsgrad höher ist, auch wenn die Bildungsrendite in den letzten Jahrzehnten drastisch gesunken ist. Aber dennoch spielt es nach wie vor eine Rolle und nach wie vor gibt es noch harte Kämpfe, Auseinandersetzungen im Bildungsbereich, in den Schulen, in den Hochschulen: Was wird als Wissen überhaupt übermittelt?

Also die Konflikte über Lehrpläne – sagt ein Kollege, der im Kanton Zürich zuständig war für die Lehrplanreform, die in der Schweiz gerade organisiert wird – er sagt: Die Kürzung von einer Stunde Mathematik, von sechs auf fünf Stunden zugunsten musischer Fächer, führt dazu, dass der größte Teil der Parteien den Standort Schweiz gefährdet sieht. Eine Stunde Mathematik pro Woche! Also daran sieht man, dass es harte Konflikte um die Frage gibt, was ist das Wissen, das wir der nächsten Generation weitergeben. Denn im Wissen, in der Form des Wissens, geben wir uns weiter an die Zukunft. Und mit Begriffen erschließen wir die Welt, also wir bewegen uns in Begriffen. Auch wenn es sich um praktisches Wissen handelt, handelt es sich um Begriffe: Wir müssen die Werkzeuge benennen können, wir müssen die Gegenstände, die wir bearbeiten, benennen können. Also das heißt, wir denken, wir handeln, auch in alltäglichen Praktiken, begrifflich, anders können wir es nicht und deswegen geht es in hohem Ma-

ße immer um Auseinandersetzungen um diese Begriffe, um das Wissen, was in diesen Begriffen sozusagen gedacht wird und in welcher Weise wir das an die Zukunft geben. Das ist aus meiner Sicht zentral für das Problem der Bildung, so wie ich das verstehe.

Dann geht es unter anderen auch darum: Können wir diese Bildungsprozesse öffnen und gibt es proportionale, angemessene Verteilung? Also das ist aus meiner Sicht ein zweiter wichtiger Punkt. Ich meine damit: Ist das Verhältnis von – sagen wir – den verschiedenen Handwerksberufen zu angewandten Formen der Wissenschaft bis hin zur Grundlagenwissenschaft, wie sind diese Proportionen in einer Gesellschaft, wie sind die organisiert? Das ändert sich in den letzten Jahrzehnten in unserer Gesellschaft, in unseren Gesellschaften dramatisch. Ich kenne die Zahlen für Österreich nicht ganz so gut, aber das sind ja ähnliche Tendenzen. In Deutschland würde ich jedenfalls sagen, sind es dramatische Veränderungen. Also das muss man sich wirklich so klar machen: Das sind dramatische Veränderungen. Mittlerweile wird praktisch jede zweite Person eines Jahrganges an den Hochschulen ausgebildet. Das sind über 50% einer Altersgruppe, die die Hochschule besuchen. Und was historisch ja auch ganz jung ist: Dass eben der Anteil der Frauen hoch ist und zwar höher als der Anteil der Frauen an der Gesamtbevölkerung. Das heißt, wir haben so gesehen eine wirkliche Revolution hinsichtlich der Geschlechterzusammensetzung. Verstehen Sie, die doppelte Bewegung, mit der wir zu tun haben: Noch in den 50er-Jahren war für die Konservativen klar, mehr als 2 bis 3% eines Jahrgangs kann gar nicht an die Universitäten und Hochschulen, weil es sich um Elite handelt. Heute sind es über 50%, die wir da ausbilden. Nicht alle kommen dann da erfolgreich raus. Nicht alle qualifizieren sich sozusagen auf gelingende Weise, aber es ist dennoch eine unglaubliche Herausforderung, über die viel gestritten wird, ob das die Proportion, also die Art und Weise, wie Beruflichkeit in unseren Gesellschaften organisiert wird, ob das angemessen ist.

Es gibt auch von Seiten der Linken – das ist nicht nur ein konservatives Argument – die Überlegung, dass eine der wichtigen Faktoren für den Erfolg der deutschen Wirtschaft die sehr gute Facharbeiterausbildung darstellt. Es ist nicht per se so, dass allein nur die wissenschaftliche Ausbildung die gute Ausbildung ist, aber gleichwohl sorgt es natürlich für eine gewisse Perspektive, die eben auf der Facharbeiterebene, wenn man den Statistiken folgen kann, nicht ganz so gut ist. Also gibt es diesen Drang. Und wir haben natürlich die Phänomene, die Sie ja hier in anderen Zusammenhängen sicher auch schon ausführlich behandelt haben – wenn ich den Namen Ullrich Bauer höre oder so. Das ganze Problem der Reorganisation unserer Gesellschaften. Dass immer relevanter wird nicht das unmittelbare Produktionswissen, sondern das Prozesswissen, also die Wissensarbeit, die kognitiven Prozesse, die Steuerungsfähigkeit, also all das, was unter Wissensgesellschaft, kognitivem Kapitalismus usw. auch diskutiert wird. Da stellt sich dann die Frage: Sind diese Proportionen gut? Wie die deutsche Wirtschaft jetzt klagt: Die Vielzahl der Arbeitsplätze, die nicht besetzt werden können, die Disproportion hinsichtlich vieler Qualifikationsbereiche, also der Mangel an inge-

nieurwissenschaftlichem Wissen und dergleichen mehr. Das gehört zu kapitalistischen Gesellschaften dazu, dass immerzu Disproportionen bestehen hinsichtlich der verschiedenen Qualifikationen, hinsichtlich des Verhältnisses von Bildungsinstitutionen und Arbeitsmärkten. Das sind sozusagen Prozesse, die schwierig sind, weil sie nicht koordiniert werden oder nur sehr schwach koordiniert werden mit den Arbeitsämtern, den Jobagenturen, die sozusagen da vermittelnd eingreifen. Und aus meiner Sicht ist das sozusagen die Brücke zu den Problemen, die wir heute haben, wenn wir über Bildung und Bildungsinstitutionen sprechen, weil aus meiner Sicht die neoliberale Reorganisation unserer Gesellschaft und der Institutionen maßgeblich auch in diese Bereiche eingreift. Das ist meiner Meinung nach einer der zentralen Aspekte dessen, was wir als Neoliberalismus charakterisieren können, dass es nämlich darum geht, diese Ungleichgewichte innerhalb der Bildungsinstitutionen und zwischen den Bildungsinstitutionen und der Gesellschaft zu verändern, da neue Mechanismen der schnellen, der flexiblen Anpassung zu ermöglichen. Das heißt aus meiner Sicht – also da kenne ich jetzt Ihren Stand der Diskussion nicht, also vielleicht ist das für Sie auch schon alles längst geklärt –, aber aus meiner Sicht wird im Hochschulbereich das sehr häufig so diskutiert, dass man sagt: Die Hochschulen werden ökonomisiert und verbetriebswirtschaftlicht. Das sind die Stichwörter. Das ist aus meiner Sicht auch nicht völlig verkehrt, aber ich glaube, dass das eine unzulängliche Analyse ist. Die Bildungseinrichtungen werden tatsächlich stärker und enger an die ökonomischen Prozesse herangeführt. Aber was heißt das?

Auch in der langen Periode der Nachkriegszeit waren die Hochschulen, die Schulen ganz eng mit der Wirtschaft verbunden, mit all den Problemen und Reibungen, die es eben immer gibt. Also die Hochschulreform der 60er-Jahre in Deutschland hatte die klare Vorstellung, es geht um die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft. Die studentische Protestbewegung hat vieles daran korrigiert und verhindert, aber die Grundidee des Wissenschaftsrats und Vieles der Reform war, sozusagen aus den Hochschulen – wenn man so will – Denkfabriken zu machen, also Wissenschaftsfabriken, Betriebe fordistischen Typs, bis in das Vokabular hinein: Betriebseinheiten, Fachbereiche, also der ganze Umbau der Hochschulen hin zu relativ dynamischen Produktionsstätten wirtschaftsnahen, wissenschaftlichen Wissens. Und das war auch gewollt, auch von der Sozialdemokratie. Es ging um Steuerung. Es ging um Verwaltung auf großem Skalenniveau. Und es ging, bis hinein in die Sozialwissenschaften, um Verwaltungskompetenz, also die Fähigkeit, viele Menschen in die Institution zu bringen und die sozialen Prozesse zu regulieren und zu verwalten. Mit dem Neoliberalismus bekommt einen neuen Typus von Wettbewerbsfähigkeit. Das ist ein entscheidender Punkt. Die Wettbewerbsfähigkeit soll nicht mehr erlangt werden durch, wie man das sagen könnte, standardisierte Massenproduktion, sondern soll ermöglicht werden durch schnelle, feingliedrige, qualitätsorientierte Produkte. Kleine Skalen, die aber in hohem Maße wertschöpfend sind und möglichst singulär. Also ein Porsche: Ein Ledersitz in dieser Farbe und keiner anderen. Ein Mercedes mit dieser Ausstattung und kei-

ner anderen. Mit der Hilfe von numerisch kontrollierten Maschinen eine auf individuelle, differenzierte Nachfrage ausgelegte Produktion. Das heißt einen Umbau der ganzen Gesellschaft auf dynamische, flexible, marktnahe Prozesse und in dem Sinne gilt das dann auch für die Wissenschaft und die Bildungsprozesse.

Bildung heißt ja – wenn sie erfolgreich ist – ihrem Anspruch nach, Individuen an ein Wissen und an ein Verhalten zu binden. Wenn wir Menschen bilden, dann trägt es dazu bei, dass wir sie auch befähigen, sich an ein Wissen verbindlich zu binden. Dann ist für uns eine bestimmte Kompetenz so, dass wir dann auf diesem Niveau handeln, die Welt auf diese Weise sehen, uns in dieser Weise nuanciert verhalten. Es ist schwer vorstellbar, obwohl es das auch gibt, dass jemand, der sozusagen in einem Bildungsprozess zu einem nuancierten, differenzierten Verständnis von Demokratie gekommen ist, dass der dann wiederum Faschist wird. Denn wenn man einmal verstanden hat, dass Demokratie nicht nur ein politisches Regime ist, sondern eine Lebensweise, ein Zusammenhang, wie wir mit anderen leben, kann man nicht einfach zurückgehen zu einen autoritären Führerstaat mit elitären, rassistischen Verhältnissen gegenüber anderen Menschen. Das heißt, das ist eine Regression. Das heißt, man bezahlt das durch eine – ja sagen wir mal – Verdummung, eine intellektuelle Regression, durch eine Gefühlsstumpfheit. Das heißt, es ist nicht so ohne weiteres möglich. Also der Bildungsprozess schafft gewissermaßen ein bestimmtes Niveau von Kompetenzen und bindet Individuen an dieses Wissen, an diese Fähigkeit. Aber das ist genau etwas, das unflexibel macht. Das macht weniger gefügig, es schafft eigene Suchprozesse. Also das, was wir auch unter Autonomie verstehen. Mit Bildung erwerbe ich dann auch Autonomie, also Autonomie nicht im Sinne von „Ich bin ungebunden“, sondern: Ich denke in den uns kollektiv zur Verfügung stehenden Begriffen, in den Praktiken, die wir haben und ich greife in sie ein, ich gestalte sie. Ich bin sozusagen nicht willkürlich. Ich hab’ keinen Begriff von Freiheit im Sinne von „Ich mache, was ich will“, sondern: Ich agiere in diesen Zusammenhängen, in denen ich lebe, und greife in sie gestaltend ein. Wenn man so will, auf *bestimmte* Weise bin ich wirksam.

Das widerspricht wiederum der Idee des Neoliberalismus und all dem, was damit verbunden ist. Ich denke, dass Sie das ja auch hier unter dem Stichwort Employability kennen. Also lebenslanges Lernen ist ja unter anderem auch so ein Konzept, das genau damit verbunden ist, nämlich der Vorstellung: Wir sollen uns nicht an Bildung binden, wir sollen uns nicht gebunden fühlen durch diese Erfahrung, durch die Auseinandersetzung mit Konzepten, mit Begriffen, mit Erfahrung, sondern wir sollen loslassen, sollen im Prinzip uns umorientieren können. Also genau nicht das machen, was eigentlich im Bildungsprozess geschieht, nämlich Subjekt werden dieses Bildungsprozesses, dieses Erfahrungsprozesses, also eine Bildungsbiografie aufbauen, das wäre etwas, das zu Bildung gehört, sondern wir sollen genaugenommen flexibel wie eine Art Festplatte funktionieren, die immer neu formatiert wird. Das heißt, das Wissen aufgeben, nicht erwarten, dass wir uns an dem einmal erworbenen Wissen orientieren und daraus

sozusagen auch soziale Forderungen stellen, sondern wir sollen unser persönliches Portfolio optimieren. Ich im Verhältnis zu mir selbst als Unternehmer wirken und schauen, wie ist mein Portfolio zusammengesetzt, also welche Kompetenzen habe ich – im Sinne von marktnahen Kompetenzen – und dann sortiere ich das neu, so wie Aktionäre, die ihre Anlagen diversifizieren und ihre Anlagen optimieren nach Marktfähigkeit. Also proaktiv sein: Der aktive Arbeitnehmer, der selbstverantwortlich ist, der sich als anpassungsbereit erweist und dann praktisch je nach Marktbedarf andere Kompetenzen neu erwirbt und das ist dann ein Teil des Aspekts von lebenslangem Lernen, jedenfalls im neoliberalen Sinn.

Interessant ist – wenn ich das nur mal so dazwischen bemerken darf –, dass die Schweizer Industrie, z.B. bei Novartis und Posch – das sind ja immerhin globale Unternehmen – das nun beklagt, weil die haben jetzt ein paar Jahre und Jahrzehnte so viele Beschäftigte, die jetzt sich genau darauf eingestellt haben. Und die Unternehmen beklagen jetzt auf diesem Niveau, dass die Beschäftigten sich exakt so verhalten und überhaupt keine Betriebsloyalität haben. Das heißt, die Leute verhalten sich so selbstoptimierend, dass sie sich auch selbstoptimierend mit Blick auf die Unternehmen verhalten und die Unternehmen jetzt darunter leiden, dass sie nicht mehr wissen, wie sie die Beschäftigten eigentlich an einen Arbeitsplatz, an eine Arbeitssituation, an eine Wertschöpfungskette binden können, weil die Leute sich überhaupt nicht mehr daran halten und sich im Prinzip nach einer Vielzahl von Gesichtspunkten optimieren: Die Arbeitszeit reduzieren wegen Kinder, wegen Partnerschaft oder die Partnerin oder der Partner wechselt den Ort, dann gehen sie mit. Das heißt, die ganzen Investitionen eines Unternehmens in die Anpassung der Beschäftigten, die Schulung, die Trainings, das Coaching und so weiter, das alles ist in den Sand gesetzt, sodass es möglicherweise in wenigen Jahren, wenn sich diese Erfahrung dann noch weiter durchsetzt, da auch ganz neue Diskussionen dann sozusagen verallgemeinert werden.

Das heißt, was ich sehe, ist, dass der Neoliberalismus andere Formen von Wissen und Bildung oder Bildungsprozessen braucht. Wenn man das überhaupt noch mit Bildung bezeichnen soll, es wird ja auch dann gar nicht so bezeichnet, sondern es ist eher von Wissen und Information die Rede. Für mich ist jetzt dabei ein wichtiger Gesichtspunkt, dass ich sagen würde, es geht nicht allein um Ökonomisierung, sondern es geht darum, intern, in der Art und Weise, wie Wissen und Bildung organisiert wird, einen anderen Zugriff auf dieses Wissen zu ermöglichen, schneller zu wechseln, sich zu optimieren, die Zusammensetzbarkeit in verschiedenen Proportionen zu ermöglichen. Aber – das ist vielleicht jetzt der schwierigste Teil dessen, was mich da selber bewegt und beschäftigt – es geht dabei um eine andere Form von Herrschaft und das will ich nochmal ein bisschen deutlich machen als Hauptteil und als wichtiger Aspekt meiner Überlegung: Weswegen ich glaube, dass es gar nicht so sehr oder nicht nur um Ökonomisierung geht, sondern es geht auch um eine Neufassung von Bildung als Herrschaft. Und zwar muss man sich das klar machen: Wenn man überlegt, über 50% eines

Jahrgangs – wie jetzt in Deutschland – besuchen die Hochschule. Hochschule heißt ja zunächst mal der Vorstellung nach, dass es Freiheit gibt: Freiheit der Forschung, Freiheit des Wissens. Das sind ja sozusagen grundgesetzlich verbürgte Mechanismen. Leute können also entsprechend ihren Interessen, ihren Fragestellungen, der Richtung ihrer wissenschaftlichen Diskussion folgend sich frei mit Gegenständen befassen. Und die Gefahr ist nicht gering, dass die Leute anfangen kapitalismuskritisch, geschlechterkritisch, antirassistisch zu werden. Das schließt vieles ein: die Art und Weise, wie unsere Gesellschaft energetisch versorgt ist, welche Nahrungsmittel wir zu uns nehmen, wie die Mobilität organisiert ist, die Gewalt in den geschlechtlichen Verhältnissen, der Kindesmissbrauch... Vieles wird kontinuierlich erforscht und in Frage gestellt. Und das bedeutet, dass Menschen – das ist eine der großen Sorgen seit den 70er-Jahren, aber das ist augenommen so alt, in Deutschland zumindest, wie es Universitäten gibt, nämlich seit den 1820er-Jahren nach der damaligen Hochschulreform – gibt es die Sorge, dass an den Universitäten Menschen so ausgebildet werden, dass sie nicht mehr bereit sind, Herrschaftsfunktionen wahrzunehmen. Das heißt also, nicht mehr einfach Funktionäre sind, die von staatlicher oder verwaltungstechnischer oder unternehmerischer Seite umsetzen, was sozusagen gewollt und gewünscht ist: also die Aufrechterhaltung dieses Herrschaftszusammenhangs.

Und dazu gehört, dass die Kinder der Familien genauso hineinwachsen in diese Prozesse, dass sie sie reproduzieren. Das ist das zentrale Problem von Bourdieu: Wie müssen Menschen sozialisiert werden, wie müssen sie ausgebildet werden, dass sie bereit sind, die Position der Eltern fortzusetzen. Das heißt, den Reichtum und die Macht auf der einen Seite, aber auch die Bereitschaft, morgen wieder in die Fabrik zu gehen. Also nicht *mehr* zu erwarten, als genau das zu sein, was ich bin, nämlich Arbeiterin oder Arbeiter. Dann heirate ich den Arbeiter oder die Arbeiterin und dann erwarte ich nicht mehr, als dass meine Kinder gesund sind und ihrerseits wieder Arbeiter oder Arbeiterin werden. Das ist eine lange Tradition in der Geschichte der Arbeiterbewegung, die in den 50er-, 60er-Jahren in unseren Gesellschaften aufgebrochen ist, aber durch die Schulen, durch die Bildungseinrichtungen reproduziert wird, in hohem Maße reproduziert wird. Jetzt kommen die Leute durch die gesellschaftliche Veränderung, durch die Dynamik seit den 70er-Jahren, in zunehmendem Maße in die hohen Bildungseinrichtungen. Das stellt eine enorme Herrschaftsherausforderung dar, weil jetzt plötzlich so viele Leute gut ausgebildet werden, Anwartschaft erheben können auf gute Position, auf gute Verdienste und mit ihrer Bildung, die sie erwerben, könnten erheblichen Einfluss auf die gesellschaftlichen Prozesse nehmen. Als Lehrerin vermitteln sie anderes Wissen in den Schulen. Gestern Abend haben wir über die Sudbury Valley School gesprochen. Da bestimmen die Schülerinnen gemeinsam mit den Lehrkräften, welche Inhalte, wie lange pro Tag, pro Woche, pro Monat verhandelt werden. Dann wird bei der Frage der Gesellschaftssysteme der Sozialismus im 21. Jahrhundert behandelt, dann werden Fragen des Queer-Feminismus diskutiert mit Jugendlichen. Da haben wir eine völlig andere Situation als jetzt bei der Frage in Nordrhein-Westfalen: Ullrich

Bauer erzählte mir, dass bei der Reform des Sexualkundeunterrichts verhindert wird, dass die Kinder und Jugendlichen Bilder mit den Geschlechtsteilen sehen im Unterricht, mit der Behauptung: Das sexualisiert die Kinder. Ullrich Bauer, der die Begleitforschung macht, sagt völlig zu Recht: Aber damit wird den Kindern überhaupt die Möglichkeit genommen, dass sie benennen können, dass sie sexuell belästigt werden.

Das heißt, wir haben dramatische Konflikte, wie solche Prozesse von Kritik und Herrschaft sozusagen in solche Bildungsprozesse im Alltäglichen, in Kleinigkeiten eingelagert ist: die große Wertschätzung von naturwissenschaftlichen Fächern, die geringe Wertschätzung von sozialer Kompetenz in unseren Bildungsinstitutionen, die Art, wie wir Leistung bewerten, alles das, was Gruschka untersucht. Wie erzeugen wir in unseren Schulen und Bildungseinrichtungen bis hin zu den Hochschulen systematisch graue Mäuse. Es ist eben klar: In der gaußschen Normalverteilung gibt es eine ganz kleine Gruppe von Super-Leuten, eine Gruppe von Problemfällen und eine große Menge von Leuten, die sozusagen im höheren oder niedrigeren Durchschnitt durchgehen. Das ist diese Art von Normalverteilung, von der Gruschka finde ich zu Recht sagt: Das ist etwas, das selber erzeugt wird im Bildungssystem. Adorno hat vor vielen Jahrzehnten schon darauf hingewiesen, dass die Schulen Konformismus erziehen. Niemand soll herausragen mit seinen, ihren besonderen Fähigkeiten der Individualität, sodass also auch gute Schülerinnen sozusagen von der Klasse geduckt werden und das heißt immer, dass diese Konflikte in die Schulklassen hineingelagert werden.

Was ich sagen will mit diesen jetzt eher so eingeflochtenen Aspekten ist, dass es für eine mit Herrschaft verbundene gesellschaftliche Reproduktion von großer Bedeutung ist, zu verhindern, dass Menschen die Kompetenz erwerben, Herrschaft zu kritisieren. Einer der zentralen Mechanismen, wo man diese Kompetenz erwerben kann, ist eben im Bereich der Bildung. Und deswegen muss man massiv und auf verschiedensten Ebenen verhindern, dass in den Bildungsinstitutionen *kritisches* Wissen, also *anderes* Wissen, aber auch ein *anderer* Bildungsbegriff, eine *andere* Tradition, dass das vermittelt wird. Also *andere* Bildungskonzepte, ein *anderes* Verhalten, ein *anderes* Verhältnis zum Wissen, dass das vermittelt wird, weil es bedeutet, dass damit Menschen *anderes* wollen, sich *anders* verhalten, nicht bereit sind, bestimmte Dinge zu tun. Das ist ja eine der wichtigsten Einsichten auch der Kritischen Theorie nach dem Zweiten Weltkrieg, nämlich: Wieso machen die Leute überhaupt mit dem Nationalsozialismus? Warum machen sie mit? Dann sagt man: Na ja, weil sie Angst haben. Aber das stimmt ja nicht, die haben ja keine Angst. Sie gehen ja nach Russland und lassen sich tot schießen. Also sie morden und sind bereit, sich selbst ermorden zu lassen. Die haben keine Angst. Also: Warum machen sie mit? Aber auch jetzt in der jetzigen Situation: Warum machen sie mit?

Schauen Sie, wir haben den VW-Konzern, der betrügt, der verhindert, dass die Klimaziele erreicht werden. Das ist ein Verbrechen an der Menschheit. Er betrügt den deutschen Steuerzahler, er betrügt den Staat und er betrügt die circa 350.000 Beschäftigten im VW-Konzern, die Millionen von Überstunden leisten müssen oder einen enormen Abbau von Löhnen erfahren werden durch die „Gangstereien“ des Konzerns mit dem Betrug an den Emissionen. Sie kennen diese Geschichte und wenn Sie sie noch nicht kennen, dann müssen Sie es kennenlernen, weil es wirklich ein Verbrechen an der Menschheit ist. Das macht ein Automobilkonzern und jetzt wissen wir, dass das Porsche gemacht hat, Audi gemacht hat, viele andere Automobilunternehmen. Und das ist sozusagen eine der tragenden Säulen der Europäischen Ökonomie. Und es ist nicht irgendein Verbrechen irgendwo. Im Kongo mit der Ausplünderung der Rohstoffe, da könnte man sagen: weit, weit weg. Es ist nicht ein Verbrechen in Saudi-Arabien, sondern es ist *hier*. Österreich profitiert davon, in Deutschland profitieren wir davon. Und dann fragt man sich – ich bin ja eng mit den Gewerkschaften und auch eng mit der IG Metall – dann frag ich mich: warum ducken die sich weg. Die werden die Zeche zahlen, die Lohnabhängigen dort. Ihr Betriebsrat wurde von Peter Hartz schon geschmiert und ist jahrelang ins Gefängnis gegangen, während Peter Hartz freigesprochen wurde. Aber *er* war der, der die Korruption gemacht hat, und jetzt haben wir dieselbe Situation auf noch viel höherem Maßstab. Also, verstehen Sie, was ich sagen will, ist: Warum wehren sich die Leute nicht? Warum machen sie nichts? Das ist die entscheidende Frage, mit der wir uns auseinandersetzen müssen, denn eigentlich müssten sie, wir alle. Dann ist immer die Frage, warum tragen wir dazu bei, dass diese Verhältnisse sich reproduzieren. Das ist eine der Schlüsselfragen. Eine der zentralen Funktionen spielen die Bildungseinrichtungen. Ich hab das jetzt mit Blick auf die Lehrkräfte, die dann in diesen Bildungseinrichtungen weiter aktiv sind, schon angesprochen.

Ich will jetzt noch den Blick auf die Frage werfen, die Dimension der Verdummung. Vielleicht ist es schon ein bisschen deutlich geworden, wie ich die erkläre. Ich will jetzt zum Übergang noch einen Gesichtspunkt ansprechen, der ja seit den 60er-Jahren von großer Bedeutung war, nämlich: Man muss sich klar machen, dass Bildung und Wissenschaft in hohem Maß Produktivkraft geworden sind. Unsere Gesellschaften brauchen Wissenschaft. Wissenschaft ist nichts Äußerliches – Marx hat es schon im Kapital gezeigt: Die moderne kapitalistische Industrie ist abhängig von der Wissenschaft. Ohne Wissenschaft gäbe es das alles nicht. Also ist es von großer Bedeutung: Wie ist die Wissenschaft organisiert und wie wirkt sie sich produktiv in diesen Prozessen aus? Und deswegen muss dieser Prozess kontrolliert werden. Und da will ich sagen, dass jetzt alles davon abhängt, die innere Kontrolle im Wissen selbst zu erlangen. Also dieser Gesichtspunkt, den ich hier so anspreche, geht in hohem Maße auf Foucault zurück, nämlich: Das Wissen kann die bürgerliche Gesellschaft nicht einfach von außen begrenzen. Das haben die Nazis versucht: Man kontrolliert das Wissen von außen, man verbietet es, man ermordet, man vertreibt. Das ist eine Möglichkeit, aber das blockiert sofort alles, das blockiert ganz viele Forschungen. Ganz viel Wissen wird damit

verhindert. Und ganz viel falsches Wissen wird damit in Gang gesetzt: Das Folterwissen: Also die Experimente in Auschwitz wurden dann von der CIA fortgesetzt und nach dem Militärputsch in Chile wiederum weiterverwendet. Es gibt eine Kontinuität, aber mit Folterwissen ist man nicht so wirklich produktiv. Man kann ein paar Menschen zu Hackfleisch verarbeiten, aber man kann damit keine Gesellschaft auf hohem Niveau reproduzieren.

Das heißt, man muss sozusagen Möglichkeiten haben – das ist ja eine der zentralen Fragen von Foucault –, auf der einen Seite die Produktivität enorm zu entfalten, aber gleichzeitig zu verhindern, dass diese Produktivität von den Menschen bestimmt wird, ihre kollektive, ihre gemeinsame Zusammenarbeit von den Menschen gemeinsam bestimmt und genutzt wird. Also: Wie wird die hohe Produktivität nützlich gemacht für die kapitalistische Ordnung von Firmen, von Bildungseinrichtungen und so weiter? Und dafür muss sozusagen das Wissen von innen her kontrolliert werden. Bis in die 70er-Jahre, 80er-Jahre hinein war das Wissen nicht so autoritär, aber noch immer relativ klar staatlich kontrolliert, extern durch die staatlichen Wissenschafts- und Bildungsbehörden. Das ist eine Fremdsteuerung, die sich ziemlich deutlich als unergiebig erwiesen hat und zu vielen Konflikten zwischen Bildungseinrichtungen und Behörden geführt hat, sodass für Deutschland aber auch Österreich die Frage sich gestellt hat: Ist dieses Wissen gut? Ist es effizient? Und ist das, was da an Wissen rauskommt, nicht zu teuer? Österreich, mehr noch als Deutschland, hatte die teuerste Form der Universitätsausbildung in den OECD-Staaten, pro Student, Studentin. Und dann war die Frage: Ist das, was da rauskommt, auch gut für die Wirtschaft? Hohe Kosten, geringer Output und dann auch noch hohe Dropout Quoten bei den Studierendenzahlen? Also das war immer einer der zentralen Gesichtspunkte, sodass man sagen kann – was nicht falsch ist an der neoliberalen Kritik – Bildungsversprechen werden nicht eingelöst, weil die Hochschulen schlecht organisiert sind, zu viele Leute rausfallen. Also man sagt Bildungsgleichheit, aber dann wird sie nicht umgesetzt. Aber wie kommt man zu einer inneren Kontrolle des Wissens? Und dafür glaube ich, und das ist der Punkt, werden ökonomische Steuerungsinstrumente, also das New Public Management in die Universitäten, in die Hochschulen eingeführt, die Hochschulen dafür entsprechend umgebaut.

Das sind ja nicht nur die Hochschulen, sondern das betrifft auch die Schulen mittlerweile also in Deutschland massiv. Ich vermute, das ist in Österreich nicht anders. Und es betrifft natürlich dann auch, aber eher extern auch die Träger, freien Träger der politischen Bildung, nämlich eine Evaluation und eine drastische Schrumpfung. Also eine sehr selektive Nutzung der Trägerschaften politischer Bildung, also wie ich das aus Deutschland wahrnehme. Dann wenn ein Mordanschlag stattfindet mit rechtsradikalem Hintergrund, ein Flüchtlingsheim brennt, fließt sofort sehr viel Geld in diesen Bereich. Gehen die Zahlen der Anschläge runter, wird das Geld wieder rausgenommen, werden die Träger politisch evaluiert, also in mehrfacher Hinsicht: Sind sie zu kritisch?

Sind sie zu links? Brauchen wir das noch? Und dann wird das alles wieder geschrumpft und in der nächsten Welle wird es wieder hochgefahren. Das heißt also, Erfahrung geht da ganz schnell verloren, also so ist mein Eindruck. Mir sagte ein Freund, der seit vielen Jahrzehnten in diesem Bereich arbeitet, dass es seit einigen Jahren doch zu einer gewissen Kontinuität gekommen ist, aber insgesamt glaube ich war das jedenfalls eine lange Welle.

Die Veränderung der internen Organisation des Wissens, also die Einführung neuer Steuerungsinstrumente, das heißt die Stärkung der Autonomie der Hochschule, was de facto heißt, nicht die Selbstverwaltung der Hochschulen, sondern die Hochschulleitungen werden gestärkt, gewinnen enorm an Kompetenz. Das kann sich je nach Hochschule, je nach Landesgesetz in Deutschland, aber in Österreich hat es ja auch diese Dimension, so auswirken, dass die Berufung bei der Hochschulleitung liegt, nicht mehr beim Land, oder hier in Österreich wäre das das Ministerium, ich glaube, es liegt hier ja auch bei Rektoren mittlerweile. Wie eben auch in Deutschland oder einigen Bundesländern, liegt es an den Rektoren oder Hochschulpräsidenten. Die haben Budgethoheit, die bestimmen das Profil der Hochschule. Das ist ein zentrales und wichtiges Wort: Profilbildung. Weil das bedeutet, dass die Universitäten und Hochschulen unter dem Gesichtspunkt ihrer Wettbewerbsfähigkeit organisiert werden: Welche Fächer bietet eine Hochschule an? Das heißt, um Kosten zu sparen, werden Fächer, Fachgebiete auch gepoolt in einem Bundesland. Also das heißt, man bietet bestimmte Fachgebiete gar nicht mehr an allen Hochschulen an, sondern konzentriert es: die Zahnmedizin nur an einer Hochschule des Landes, die Theologie nur mehr an einer Hochschule, die Judaistik nur an einer Hochschule, und so weiter. Das heißt, es kommt zu einer totalen Umstrukturierung der Hochschule. Und dann gibt es klar die Vorstellung, die Studierenden absolvieren das mit langen Fahrzeiten, wenn sie entsprechend Fächer kombinieren wollen. Also in Hessen sind das dann die Hochschulen Frankfurt-Darmstadt oder Frankfurt-Gießen oder in der Schweiz ist es dann Basel-Freiburg im Breisgau und Basel- Zürich, sodass man dann ganz Vieles auf die Zeit der Studierenden abwälzt.

Zu den Bestimmungsrechten der Hochschulleitung gehört diese strategische Profilausrichtung der Hochschule. Dazu gehört mit der Budgetautonomie auch die Kompetenz hinsichtlich der Entgelte, der Bezahlung der Hochschullehrerinnen, der Vertragsförmigkeit der Stellen. Werden die Leute noch Beamte oder werden sie Angestellte? Wie hoch sind die Einkommen? Das führt zu ganz grotesken Formen – das will ich jetzt nicht anekdotisch näher erläutern, aber in der Diskussion können wir das machen. Und es führt dazu, dass die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie auch die Lehrerinnen in den Schulen unter ganz neue, wettbewerbsförmige Leistungsmechanismen gesetzt werden. Es gibt Evaluation, also Leistungskriterien wie Veröffentlichungen, Drittmittelinwerbung, aber auch unter Umständen Lehrerfolge. Verwaltungstätigkeit, eine der Hauptaktivitäten, wird praktisch nicht mit in die Evaluation

miteinbezogen. Das gilt auch für die Schulen. Dass eben viele Tätigkeiten für Lehrerinnen mittlerweile wirklich sozialarbeiterisch sind, also die Umfeldbearbeitung mit Blick auf die Elternhäuser und so weiter, das wird eben so wie in den Hochschulen gar nicht näher einbezogen, soweit ich das sehe. Diese Evaluationen, beziehungsweise diese Leistungskriterien tragen zur Einstellung bei, beziehungsweise zur Nichteinstellung. In Frankfurt kann das dazu führen, dass bei Bewerbungen auf Professuren gesagt wird, wir orientieren uns allein am Zitationsindex und an den eingeworbenen Drittmitteln. Das heißt, genaugenommen bräuchte man gar keine Kommission mehr bilden, sondern man reicht einfach nur noch ein Formular mit den Zitationshäufigkeiten ein und dann wäre es das. Darüber gibt es große Auseinandersetzungen.

Die Hochschulen werden „gerankt“ in internationalen Vergleichen, sowie auch die einzelnen Wissenschaftler „gerankt“ werden in ihren einzelnen Disziplinen. Das bemisst sich wiederum an Veröffentlichungen, an Drittmitteln, an Patentanmeldungen und so weiter und kann eben dann im internationalen Zusammenhang dazu führen, dass man bestimmte Wissenschaftler bekommt. Das heißt, Hochschulen geben sehr, sehr viel Geld aus, um einzelne Wissenschaftler anzuwerben. In Deutschland spielt das nicht so eine große Rolle, in Österreich vermutlich auch nicht, aber in den USA ist das extrem. Man gibt 100.000e für das Gehalt eines Hochschullehrers aus. Nicht, weil man den als Wissenschaftler im Unterricht haben will, sondern man will den Namen. Weil mit dem Namen gibt es sehr viele Stiftungsgelder, Zuschüsse, Spenden und weitere Drittmittel. Und die Person, die sich sozusagen ihre Reputation verstärkt hat durch eine Hochverhandlung bei den Gehältern, die wechselt dann nach ein oder zwei Jahren an die nächste Universität. Aber die vorherige kann sagen, sie haben diesen Mann, diese Frau schon gehabt. Und so steigern sie ihre Gehälter immer weiter nach oben.

Das alles gehört sozusagen zu Wettbewerbselementen und führt zu einem enormen Druck hinsichtlich der wissenschaftlichen Arbeit aller Beteiligten. Also die Arbeiten orientieren sich sozusagen an der Möglichkeit, Drittmittel zu bekommen, an Drittmittelprojekten, an Exzellenzclustern, an Sonderforschungsbereichen, also immer an besonderen Formaten, und das bedeutet enormen Antragsdruck und das heißt sehr viel vergebliche Arbeitszeit. Die Anträge werden gestellt. Die kosten manchmal zwei, drei Monate Vorbereitung. Die Ablehnungsquoten liegen bei 80 bis 85%. Mit den Anträgen kann man praktisch nach einer Ablehnung fast nichts mehr machen, es wäre viel Arbeit, das in Veröffentlichung umzuwandeln. Das heißt, viele Menschen, viele Millionen Wissenschaftsstunden gehen sozusagen in diese verlorenen Prozesse hinein. Sicher kein Sympathisant einer Kritischen Wissenschaft, Jürgen Kaube von der FAZ, hat das mal ausgerechnet für die zweite Exzellenzinitiative in der Bundesrepublik Deutschland mit einer Ablehnungsquote die irgendwas bei 70% lag. Er hat überlegt, dass ungefähr drei Millionen Arbeitsstunden verloren wurden, um Anträge zu stellen für die Förderung von zwei Jahren. Also das muss man sich klarmachen

Und dann gibt es die Wissenschaftlerinnen, die in diesen Exzellenzclustern tätig sind. Ich weiß von einigen Freundinnen und Freunden, die, nachdem der Antrag bewilligt wurde, dann Anträge stellen müssen, um die Gelder abzurufen. Und das schaffen sie dann meistens nicht mehr, weil sie dann keine Zeit haben, erschöpft sind oder keine wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen haben, für die sie dieses Geld abrufen können. Das heißt also: In den Exzellenzclustern, in diesen riesen Geldtöpfen, bleibt sehr viel Geld liegen, weil es nicht abgerufen wird. Also auch das muss man sich klar machen. Sodass also ein enormer Zirkus, ein Kreislauf entsteht, von Antrag stellen, Evaluation, also Bewertung dieser Anträge, Begutachtung und so weiter, also eine Vielzahl von Tätigkeiten entsteht. Und jetzt würde ich sagen, das ist alles funktional im Sinne der Verdummung. Weil Wissenschaft ändert damit vollständig den Charakter, die Bedeutung. Stellen sie sich das mal vor: Descartes, Leibniz, Pascal, Kant. Was machen die? Die schreiben Bücher als Privatgelehrte oder als Sekretäre irgendeines Adligen oder Königs, schreiben Bücher und entwickeln Briefwechsel mit 10.000en von Briefen, in denen enorm viel an Wissen erarbeitet und distribuiert wird. Was machen Wissenschaftlerinnen heute? Stellen Anträge auf mögliche Fragestellungen, die zu 80% nicht weiter bearbeitet werden. Aber diese Fragestellungen, die sie da entwickeln, die werden entwickelt mit Blick auf Fragestellungen, die irgendwelche Verwaltungsleute oder Mainstream-Fachverbände vorgegeben haben. Und in die Wissenschaftlerinnen dann gezwungen sind, sich hineinzudenken, damit sie ihre Forschungsinteressen überhaupt durchsetzen können, um Geld zu bekommen. Wenn man sich das aus der Nähe anschaut, dann sagen viele Kolleginnen einem, das ist alles alter Wein in neuen Schläuchen. Mit anderen Worten: langweilige neue Schläuche mit interessanten Forschungsfragen, die aber nicht verfolgt werden können. Das ist genaugenommen die absurde Logik.

Und für die Studierenden wirkt sich das durch die Modularisierung der Studiengänge dramatisch in ähnlicher Weise aus. Von den Schulen in Hessen zum Beispiel kann man es sagen, wirkt es sich so aus, dass die schlechten Schüler von den Schulen verdrängt werden, weil die Idee ist: Die Mittelzuweisung und damit neue Lehrkräfte hängen davon ab, dass die einzelne Schule erfolgreich ist. Also muss sie schlechte Schüler abdrängen an andere Schulen. Das heißt, das ist ein systematischer Ausgrenzungsprozess, der dann in Gang gesetzt wird mithilfe des Zentrums für Hochschulentwicklung, des CHE, das auch in die Schulen hineinwirkt. Und an den Hochschulen wirkt es sich eben so aus, dass die Studiengänge extrem verschult werden, modularisiert werden. Genaugenommen: In Deutschland ist der Bachelor ja sozusagen die Standardform mittlerweile – sechssemestrig, das ist praktisch indirekt durch Gesetz geregelt. Das Studium ist in vielen Hochschulen in Studienjahren organisiert. Das heißt, man erlebt das schon auch oft so, dass die Studierenden praktisch keine Wahlfreiheit haben beim Belegen ihrer Seminare, sondern genau genommen nehmen müssen, was in einem Studienjahr angeboten wird. Und wiederum bei den Hochschullehrerinnen die Wirkung die ist, dass sie praktisch keine Kontakte aufbauen können. Also sozusagen eine

für die Geschichte der Hochschulen zentrale Sache, nämlich die Kooperationsbeziehung zwischen denen, die als Wissenschaftlerinnen arbeiten, und den Studierenden praktisch verhindert wird. Schaut man sich die Zeitbudgets von Studierenden an, dann ist es so, dass sie in diesen drei Jahren im Durchschnitt irgendwas um die zwanzig Stunden Lehrveranstaltung besuchen, dann irgendwie zehn Stunden – also das ist jetzt über den Daumen gepeilt aus dem Gedächtnis – dazugehörige Vorbereitungszeit haben und nochmal neunzehn Stunden berufstätig sind. Also kommt man auf ein enormes Pensum. Mittlerweile sind in Deutschland gut über 70% der Studierenden erwerbstätig, davon mehr als die Hälfte Vollzeit, sodass man sagen kann, von der hochschulinternen Studienorganisation und von den Budgets der Studierenden sind es aus meiner Sicht dramatische Verschlechterungen der Wissensaneignung, der Bildungsentwicklung, der Bildungserfahrung. An diesem Punkt will ich mal aufhören. Ich glaube, das waren jetzt viele Gesichtspunkte. Für eine Diskussion sollte das einigermaßen viele Anknüpfungspunkte geben.

Prof. Dr. Alex Demirović, Senior Fellow am Institut für Gesellschaftsanalyse der Rosa Luxemburg Stiftung.

Diskussionssplitter

- Mitmachen? Wo machen wir mit? Warum?
- Foucault: Wünschbarkeit einer sozialen Revolution erhöhen
- Die Verbindung zwischen eigener Haltung und der umgesetzten Praxis ist oft nicht gegeben. Wir üben den Konformismus.
- New Public Management: Jene, die Vorgaben geben, lassen uns oft keine Zeit, Zeit zu haben, darüber kritisch nachzudenken, was angeordnet wurde.

„Ich bleib so scheiße, wie ich bin!“ (Rebecca Niazi-Shahabi, 2013)