

Jens Birkmeyer

Kritische Bildung perdu? Einsprüche gegen das neoliberalen Hochschulklima

[In: Reitemeyer, Ursula u. Jürgen Helmchen (Hrsg.): Das Problem Universität. Eine internationale und interdisziplinäre Debatte zur Lage der Universitäten. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2011, S. 69-94]

"Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind." (Theodor W. Adorno)¹

Der gegenwärtig sich vollziehende rasante Umbau der deutschen Universitätslandschaft ist mit dem trivialen Label Bologna-Prozess nur unzureichend bezeichnet und nicht angemessen erfasst. Zur Disposition steht doch längst, was eine Universität tatsächlich insgesamt zu sein hat, wie sie verstanden und praktiziert werden soll. Hierbei geht es nicht nur um Kriterien wie Effizienz, Rentabilität, Output etc., sondern immer auch um Macht, Einfluss, Kontrolle und Disziplinierung von wissenschaftlichen Praxen und Arbeitsverhältnissen. Über diese Realien wird allerdings nur ungern gesprochen. Ohne eine falsche Rhetorik bereits an dieser Stelle ins Spiel bringen zu wollen: heute erscheint die Universität wohl eher als eine gigantische Maschinerie hektischer Geldbeschaffung denn als ein gesicherter und wertgeschätzter Ort des öffentlichen Vernunftgebrauchs im Sinne Kants.

Es geht insofern neben der Frage, wie Universität sich versteht und darstellt auch prinzipiell darum, was sie überhaupt ist, sein will und sein sollte. Denn in Gefahr ist die Institution Universität vor allem auch als Ort einer bedingungslos reflektierenden Öffentlichkeit. Stattdessen etabliert sich ein Machtdispositiv des unternehmerischen Ethos, das Disziplinierung und Gehorsam gegenüber den skurrilen Imperativen der Akkreditierungsagenturen und Evaluationskartellen einfordert. Diese neoliberalen Kontrollmatrix repräsentiert hingegen eine partikulare Form des Privatgebrauchs der Vernunft, die diametral dem öffentlichen Diskurs und der demokratischen Kontrolle entgegensteht.

Die folgenden Überlegungen resultieren aus den universitären Erfahrungen mit der germanistischen Lehrerausbildung und dürfen als eine grundsätzliche Stellung-

¹ Adorno, T. W. Theorie der Halbbildung. GS Bd. 8. Frankfurt a. M. 1972. S. 111.

nahme zu einem insgesamt fatalen und desaströsen hochschulpolitischen Paradigmenwechsel verstanden werden. Besonders soll nun die Binnenperspektive eingenommen werden, aus der heraus der rabiate interne Klimawandel beschreibbar wird, unter dem inzwischen so viele Studierende und Hochschulbeschäftigte leiden. Spürt man aufmerksam der akademischen Atmosphäre nach, die hier im Hinblick auf Bildungsansprüche und Lernperspektiven angesprochen ist, so stellt sie sich als eine durchaus ambivalente Mischung aus Strategien pragmatischer Anpassung, Resignation und ängstlicher Zukunftsunsicherheit dar. Das universitäre Binnenklima erinnert nach der Transformation ihrer Verwaltungs- und Steuerungssysteme auf das New Public Management (NPM) als das „zentrale Instrument der neoliberalen Regierungskunst, die auf Verhaltenssteuerung durch Märkte, Quasimärkte, Wettbewerb und Anreize setzt“², an ein kafkaeskes Kälteszenario.

Gleichwohl die beherzten und mitunter auch vergleichsweise hartnäckig-massiven studentischen Protestaktionen der letzten Jahre durchaus zuversichtlich stimmen, lässt sich dennoch nicht übersehen, wie temporär begrenzt diese Bewegungen im Einzelfalle doch immer wieder sind, wie wenig prinzipielle und wirkungsvolle Solidarität sie insgesamt erfahren haben und wie wenig grundsätzlich und radical die Analysen über den Zustand der Universitäten in der Regel ausfallen. Trotz der Proteste lässt sich nämlich durchaus ein anhaltender Klimaumschwung gegen bedingungsloses kritisches Denken, gegen eine eigenverantwortete Selbstbildung und gegen den Mut, wissenschaftliche Qualifikationen prinzipiell auch in einen Prozess öffentlicher Erörterung über relevante Gesellschaftsfragen einzuspeisen, beobachten. Die Kombination aus gestresster Finanzakquise auf der einen und der drastischen Ermattung kritischer Bildung auf der anderen Seite führt zu einer unangemessen kleinlauten Melange, die dem neoliberalen Grundstrom hin zu einer marktkompatiblen unternehmerischen Hochschule erschreckend wenig entgegenzusetzen hat. Als ein gesellschaftliches Verhältnis mit quasi feudalen Machtstrukturen ist sie ein Ort, an dem auch in den Bereichen des Wissens Formen streng hierarchisierter Herrschaft ausgebildet werden.

Auf diesem Terrain der unablässigen Kämpfe um Anerkennung, Geltung und Deutungshoheit wäre es eine naive romantische Posse anzunehmen, ausgerechnet hier ginge es vorwiegend und ausschließlich um Erkenntnisfortschritte und Wahrheitsfragen. Denn wo massiv interne postdemokratische Entscheidungswege und an-

² Münch, R. Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von Pisa, McKinsey und Co. Frankfurt a. M. 2009. S. 74.

tidiskursiv gesteuerte ritualisierte Verwaltungsschleifen täglich auf refeudalisierte Arbeitsmilieus treffen etablieren sich rigide Formen undemokratischer Herrschaft.³ Viele Beschäftigte sind in zeitlich befristeten und ungeschützten Verhältnissen tätig und gemeinsam mit dem festen Personal einem eingespielten stratifikatorischen Regime ungleicher Teilhabe, ungleicher Gehälter, ungleicher Lehrdeputate, ungleicher Wertschätzung und ungleicher Mitsprache ausgesetzt. Die Subsumtion der wissenschaftlichen Praxen unter die Institution des Wissensmanagements wirkt sich indes zusehend negativ auf die fachliche Kultur selbst aus und schließt immer weitere Personenkreise aus den wissenschaftlichen Diskursen aus bzw. erschwert den fachlichen Zugang zu ihnen, allerdings aus Gründen hegemonialer Arrangements von Wissenschaft und nicht wegen eines vermeintlich mangelnden wissenschaftlichen Interesses.

Es gibt einen verblüffenden Quellcode für diese bedenklichen Prozesse und Tendenzen. Er stammt aus der Feder von Franz Kafka und trägt den Titel „Ein Bericht für eine Akademie“. Diese geniale Prophetie aus dem Jahre 1917 beginnt mit folgenden Zeilen:

“Hohe Herren von der Akademie! Sie erweisen mir die Ehre, mich aufzufordern, der Akademie einen Bericht über mein äffisches Vorleben einzureichen. In diesem Sinne kann ich leider der Aufforderung nicht nachkommen. Nahezu fünf Jahre trennen mich vom Affentum, eine Zeit, kurz vielleicht am Kalender gemessen, unendlich lang aber durchzugaloppieren, so wie ich es getan habe, streckenweise begleitet von vortrefflichen Menschen, Ratschlägen, Beifall und Orchestralmusik, aber im Grunde allein, denn alle Begleitung hielt sich, um im Bilde zu bleiben, weit vor der Barriere. Diese Leistung wäre unmöglich gewesen, wenn ich eigensinnig hätte an meinem Ursprung, an den Erinnerungen der Jugend festhalten wollen. Gerade Verzicht auf jeden Eigensinn war das oberste Gebot, das ich mir auferlegt hatte; ich, freier Affe, fügte mich diesem Joch. Dadurch verschlossen sich mir aber ihrerseits die Erinnerungen immer mehr. War mir zuerst die Rückkehr, wenn die Menschen gewollt hätten, freigestellt durch das ganze Tor, das der Himmel über der Erde bildet, wurde es gleichzeitig mit meiner vorwärts gepeitschten Entwicklung immer niedriger und enger; wohler und eingeschlossener fühlte ich mich in der Menschenwelt; der Sturm, der mir aus meiner Vergangenheit nachblies, sänftigte sich; heute ist es nur ein Luftzug, der mir die Fersen kühlt; und das Loch in der Ferne, durch das er kommt und durch das ich einstmals kam, ist so klein geworden, daß ich, wenn überhaupt die Kräfte und der Wille hinreichen würden, um bis dorthin zurückzulaufen, das Fell vom Leib mir schinden müßte, um durchzukommen. Offen gesprochen, so gerne ich auch Bilder wähle für diese Dinge, offen gesprochen: Ihr Affentum, meine Herren, sofern Sie etwas Derartiges hinter sich haben, kann

3

Crouch, C. Postdemokratie. Frankfurt a. M. 2008.

Ihnen nicht ferner sein als mir das meine. An der Ferse aber kitzelt es jeden, der hier auf Erden geht: den kleinen Schimpansen wie den großen Achilles.⁴

Kafkas Affe Rotpeter sieht hier klar, welche Voraussetzungen überhaupt gegeben sein müssen, damit Veränderungen zugleich herrschaftsförmig und zustimmend verlaufen können. Immer müssen nämlich die Erinnerungen an frühere Zustände gelöscht, also historisches Wissen und Bewusstsein ausgeblendet werden, und immer muss ein freiwilliger Verzicht auf jeglichen Eigensinn die Einwilligung ins Bestehende als Phantasma der bornierten Subjektivität sekundieren. Erst auf diese Weise entsteht Hegemonie, die formativ wirkt, zugleich aber auch subjektiv stabil verankert ist. Dieser Analogie folgend, lässt sich im Hinblick auf die derzeitige Universität von Kafka lernen, dass im Kern als domestizierende Leistung zum einen das kulturelle Gedächtnis selbst paralysiert werden müsse (z. B. an vergangene erfolgreiche Studierpraxen, an vernachlässigte akademische Bildungsalternativen oder an verschüttete Theoriekontexte). Zum anderen ist die eigensinnige Mentalität der Ansprüche stellenden Beteiligten so zu begrenzen, dass sich die Wissenshorizonte – „das ganze Tor, das der Himmel über der Erde bildet“ –, wie es bei ihm heißt, im negativen Sinne auch erfolgreich verschließen können. So gelesen war Kafka durchaus ein früher Hegemonie- und Anerkennungstheoretiker, der bemerkenswert genau sieht, „daß das Bewußtsein des eigenen Selbst der Anerkennung durch ein anderes Selbst bedarf“⁵ und welche Varianten von sozialer Anerkennung auf welche Weise soziale Herrschaft festigen können.

Kafkas poetische Begriffe und metaphorischen Horizonte sind auch in analytischer Hinsicht plausibel, wenn nun über das administrativ-bürokratische Affentum und die abstrusen Domestikationsleistungen an der Hochschule zu reden ist. Im Grunde sieht Kafka ja hellsichtig, dass es bei derartigen hegemonialen Prozessen der Unifizierung de facto „um die Unterwerfung von Wissenschaft und Forschung, Studium und Lehre unter eine bestimmte Politik der verwertungsorientierten Arbeitskraftproduktion“⁶ geht.

In den folgenden fünf Einsprüchen werden nun einige Aspekte des akademischen Klimawandels angesprochen, die mit dem hastigen Umbau der Universitäten zu Dienstleistungsunternehmen einhergehen. In Zeiten, in denen sich rasant be-

⁴ Kafka, F. Ein Bericht für eine Akademie. In: P. Raabe (Hg.), Franz Kafka. Sämtliche Erzählungen (S.147-155). Frankfurt a. M. 1985. S. 147 f.

⁵ Honneth, A. Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Frankfurt a. M. 2010. S. 16.

⁶ Helmchen, J. Brave new science – oder Die „Lösung“ von Problemen durch ihre Produktion. Forum Wissenschaft, S. 34-37. S.35.

schleunigt kollektive Erfahrungsräume und Handlungsfelder verkleinern, Gestaltungshorizonte schließen und Vergesellschaftung als Form eines kooperativen öffentlichen Vorgangs erschwert wird, bildet sich allmählich auch ein resignatives und unkreatives Klima heran. Wenn die kooperative kollektive Arbeit am Gemeinwesen nicht mehr im Vordergrund steht und Politik kaum mehr souverän wünschenswerte Rahmenbedingungen gestaltet, sondern sich der Öffentlichkeit nur noch als Agentur für Haushaltsbilanzierungen zu erkennen gibt, schrumpft Demokratie aber allmählich zu einer prozeduralen Farce.

I.

Der gegenwärtige neoliberalen Umbau an den Universitäten befördert auch ein resignatives und unkreatives Klima unter den Studierenden. Die Folgen sind: (1) strukturelle Wissenschaftsfeindlichkeit, (2) theoretische Kritiklosigkeit und (3) epistemische Trivialisierung.

Die gegenwärtigen Umbauprozesse einer demokratisch völlig verfehlten Universitätsreform wirken sich bekanntermaßen verheerend aus: Bürokratisierung, Geldbeschaffungsakrobatik, Exzellenzsimulation, Zeitknappheit und hochschulopportunistischer Konformismus sind auf allen Seiten an der Tagesordnung und regulieren negativ die Bewegungsspielräume und Zeitbudgets der beteiligten Akteure. Ich möchte hierbei thesenartig drei Phänomene in Augenschein nehmen, die mir für das gegenwärtige interne Hochschulklima derzeit repräsentativ erscheinen, nämlich (1) eine strukturelle Wissenschaftsfeindlichkeit, (2) eine zunehmende mentale Kritiklosigkeit und (3) eine epistemische Trivialisierung des Umgangs mit Wissen.

Die erzwungene Modularisierung der Studiengänge unterminiert die traditionelle Universitätsbildung, weil der Rummel um den Erwerb von Credit Points das Ausdiskutieren theoretischer Fragestellungen erschwert und allmählich zu ersetzen droht. Längst sind Hochschulen kein privilegierter Ort mehr, an dem gesellschaftliche Fehlentwicklungen am ehesten reflektiert und politisiert werden. Eher wohl ist die gegenwärtige Lage von einer Art Lähmung und apathischen Zögerns charakterisiert. Von mitunter aufflackernden Protestphasen einmal abgesehen herrscht eine eher abwartende und passive Mentalität bei den Studierenden vor, allerdings auch beim akademischen Personal selbst, so dass von einer diskussionsfreudigen kritischen Alltagskultur längst überhaupt keine Rede mehr sein.

Die Ubiquität eines prinzipiellen und besinnungslosen Wettbewerbs führt zu einem Vergleichsfetisch mit insgesamt abstrusen Folgen. In der neoliberalen Hochschule werden die Lehrenden und Lernenden, die Forschenden und Nachdenkenden zunehmend dem Diktat eines abstrakten Geldformaustausches unterworfen. Das Phantasma einer vollständigen Vergleichbarkeit ist dabei als Herrschaftsform der lückenlosen Verfügbarkeit in Augenschein zu nehmen. Eine flächendeckende und enervierende Evaluation bringt zudem opportunistische Effekte hervor, automatisiert Anpassungsszenarien und etabliert sukzessive ein groteskes Kontrollregime. Aus der verheerenden Idee des externen Vergleichens wird allmählich die automatisierte Praxis des internen Abgleichens mit Steuerungsfunktion. Wer im Wettbewerb siegt, siegt allerdings in der Regel als systemisch maximal Angepasster.

Die Frage ist hierbei nicht allein, ob so Qualität generiert oder verhindert wird, sondern welche Prinzipien zu solchen Prozessen und Entscheidungen führen, wer die Entscheidungsträger dieser Prozeduren sind, welchen Prinzipien hierbei Geltung verschafft wird und wer an diesem Kontrollprozess als einer Disziplinarmacht ein genuines Interesse haben kann. Die Herrschaftsform der neoliberalen Hochschulsteuerung macht tendenziell die Prinzipien dieser Entscheidungsvorgänge unsichtbar, weil sie einer rationalen Überprüfung und einer diskursiv-kritischen Beurteilung grundsätzlich entzogen sind. Doch nicht die gesellschaftlichen Kontexte und die Nützlichkeitskriterien sind neu in Wissenschaft und Beratung, sondern die speziellen neoliberalen Kriterien und die veränderte Machtverteilung zwischen den gesellschaftlichen Akteuren und die hiermit verbundenen Gewinnerwartungen. Nicht mehr das Wissen selbst ist offenkundig maßgeblich, sondern dessen unternehmerische Präsentation und Vermarktung.

Bedrohlich wird diese Entwicklung spätestens dann, wenn der Wissensfortschritt nicht länger nach den dominanten Kriterien von Diskurs, Kritik und Wahrheitssuche verläuft, sondern sich primär nach den Regeln und Prozeduren des Wettbewerbskampfes selbst richtet, dessen Spielregeln jedoch von wissenschaftsexternen Agenturen festgelegt werden. Damit wird Exzellenz dort zum Fetisch, wo die Beurteilungsmaßstäbe systemintern generiert und reproduziert werden. Demokratiepraktisch bleibt unterdessen völlig unklar, wer die Evaluatoren evaluiert und welche Normativität Exzellenz transparent macht. Zudem erzeugen Rankings genau das, was sie zu messen vorgeben, nämlich Ungleichheiten zwischen den Hochschulen, während die

Einheit von Forschung und Lehre für die Masse zunehmend entkoppelt und für wenige in privilegierten Teilsegmenten reserviert wird.

II.

Ein neoliberales Wahrheitsregime wird als gesellschaftliche Realabstraktion hegemonial und setzt sich nicht nur organisatorisch, sondern auch epistemisch alternativlos absolut. Es befördert interne Spaltungstendenzen und nichtdiskursive Betrachtungsweisen, die grundsätzlich nicht mehr auszuhandeln sind.

Was soll hier genau unter neoliberal in diesem Kontext verstanden werden? Zunächst einmal die hegemonialen Leitbilder eines ungezügelten kapitalistischen Regimes: Abschaffung des Interventionsstaates, Entfesselung und Ubiquität der unregulierten und unkontrollierten Märkte, Begrenzung der Demokratie, Diskreditierung sozialer Gerechtigkeit mitsamt systematischem Abbau sozialer Ansprüche und Leistungen. Unter Hegemonie sind die allgemein verbreiteten, über Klassengrenzen hinweg akzeptierten und institutionell abgesicherten Vorstellungen von einer guten und vernünftigen Ordnung und Entwicklung der Gesellschaft zu verstehen. Die bürgerliche Klasse verallgemeinert hierzu ihre spezifische Deutungshoheit und setzt sie als gesellschaftlichen Kompromiss in allen relevanten Teilbereichen durch. Insofern ist, verstanden in der theoretischen Nachfolge Antonio Gramscis, Hegemonie eine wirkungsmächtige Form der gesellschaftlichen Verallgemeinerung und Totalisierung bürgerlicher Einstellungen und Interessen. Dabei spielt die Deutungshoheit für gesellschaftliche Zustände und Entwicklungen eine zentrale Bedeutung. Jedes Hegemonieprojekt bedeutet zum einen die grundsätzliche Spaltung und den exkludierenden Ausschluss.

Hegemonie ist zum anderen grundsätzlich darin begründet, dass bestehende Differenzen von hegemonialen Akteuren zu einer Einheit verbunden werden. Hegemoniale Projekte bewirken immer eine Form der Totalisierung und bringen immer eine soziale Objektivierung hervor, d.h. eine kontingente Form sozialer Totalität, weil Hegemonie Kontingenz bewältigt und reguliert. Neoliberalismus hingegen produziert Kontingenz, strebt sie dezidiert an und verlangt von allen Betroffenen die bedingungslose Zustimmung in die erzwungene Unsicherheit. Im Kern wendet sich Neoliberalismus als gegenwohlfahrtsstaatliches Projekt gegen die rationale und kollektive Gestaltung der sozialen Umwelt, weil der Mensch grundsätzlich als unwissend, poli-

tisch orientierungslos und sozial atomisiert gedacht wird und sich nicht an die Institutionen des demokratischen Wohlfahrtsstaates zu wenden habe, um seine Lebenslage zu verbessern. Zutreffend spricht Bourdieu bereits in den 90er Jahren vom Neoliberalismus als eine restaurative konservative Revolution, der es hegemonial immer auch darauf ankommt, sämtliche Formen tatsächlich fortschrittlichen und Zukunft erschließenden Denkens und Handelns in der Gesellschaft als ideologisch rückschrittlich und damit überholt zu diskreditieren.⁷

Der neoliberalen Zwang zur Vereinheitlichung legt sich, als Folge des aufgekündigten und verworfenen Gesellschaftsvertrages, derzeit wie eine monströse Matrix über die zunehmend erschöpften, verängstigten und generierten Gemüter, die die Krisenphänomene verinnerlichen und somatisieren. Soziologisch gesprochen handelt es sich bei der neoliberalen Bildungs- und Hochschulpolitik auch um eine Tendenz der machtvollen Realabstraktion. Die Rede ist von einem Enteignungsprozess alles Besonderen gegenüber dem Fassadengeflecht des Verwertungsallgemeinen mit- samt seinem sich selbst setzenden Nützlichkeitsfetisch. Verallgemeinernd gefasst entwerten Realabstraktionen ein konkret Allgemeines, weil ein „durch Besonderes vermitteltes und gesättigtes Allgemeines“⁸ nicht mehr realisiert werden kann und soll. Ständig neu abverlangte Strukturpläne, unablässig höchst zeitaufwändig zu erstellende Studienordnungen, die Berücksichtigung immer neuer Benchmarks, der Aufwand an Verwaltungsarbeit, Drittmitteleinwerbung, die große Zahl der Studierenden, die betreut und geprüft werden müssen, Gutachten und ein leerlaufender Veröffentlichungzwang – dieses Ensemble bürokratisierter Tätigkeiten schränkt immer stärker die Möglichkeit der Wissenschaftler zur kreativen wissenschaftlichen Arbeit und Forschung ein.

„Die neutrale Universität, die sich der Marktlogik unterwirft, ist mithin allererst eine Forschungsuniversität, in der die Forschung sich nach der kaufkräftigen Nachfrage auf dem Markt richtet und nicht nach dem Imperativ wahrheitsgerichteter Erkenntnis. Nicht nur die Forschungsrichtung wird vom Markt gesteuert – auch der Wert der Forschung richtet sich nach dem Markt, dem Tauschwert. Die neutrale Universität versucht daher, durch ‚exzellente‘ Forschung ein knappes Gut zu produzieren, dessen Gegenwert in Form von ‚Drittmitteln‘ in die Universität zurückfließt. Damit dies gelingt, muß sich die Universität mit ihrer

⁷ Bourdieu, P. Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neutrale Invasion. Konstanz 1998.

⁸ Negt, O. Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen 2010. S. 260.

Forschung am ‚Markt‘ orientieren, Drittmittel akquirieren und Werbung betreiben – sie muß sich tauschwert-konform präsentieren.“⁹

Hochschullehrern wird immer stärker das Berufsbild eines Lehrers übergestülpt, der bloß noch standardisiertes Wissen auf angenehme Weise zu vermitteln hat. Der effizient geregelte Wissenstransport verlangt nach einer Hochschuldidaktik, die zum Werkzeug der Zensur an wissenschaftlicher Freiheit und intellektueller Individualität degeneriert, weil sie Studierende schulisch entmündigt und die ebenso wünschenswerten wie notwendigen Lehr-Lern-Forschungskooperationen im Studienalltag erschwert, wenn nicht gar, zumindest für die Mehrheit, unmöglich macht. In absehbarer Zeit, so lautet die Sorge, wird es die Möglichkeit zur fruchtbaren und anspruchsvollen wissenschaftlichen Tätigkeit an Hochschulen nur noch für einige wenige geben, weil die Mehrheit der Studierenden zu Schülern und die Mehrheit der Wissenschaftler zu wissenschaftsorientierten Sachbearbeitern degradiert werden. Neoliberalismus fördert auch hier soziale Spaltungstendenzen, unterstützt Entsolidarisierung, Segmentationen und Fragmentierungen, ideologisiert abstruse reaktionäre nationalistische Elitenmythen und befördert in Teilen die Entwissenschaftlichung der Universitäten, statt tatsächlich grundsätzlich wissenschaftliche Neugier und Gelegenheiten zum wissenschaftlichen Arbeiten bei jungen Menschen früh zu fördern und bedingungslos zu unterstützen.

Insgesamt setzt sich ein neoliberales Wahrheitsregime durch, das man als einen marktaffinen ökonomischen Monismus verstehen kann. Dieses Wahrheitsregime tendiert dazu, alle konkurrierenden Betrachtungsweisen einer sich selbst absolut setzenden Marktlogik zu unterwerfen und konkurrierende Betrachtungsweisen grundsätzlich nicht mehr auszuhandeln, sondern machtförmig zu substituieren. Das neoliberalen Einheitsdenken ist mitsamt seinem diskursfeindlichen Marktfetisch aber völlig unvereinbar mit dem emanzipatorischen Ziel einer an der Mündigkeit aller orientierten Bildung. Von der Bildungspolitik ist daher auch grundsätzlich zu fordern, dass auf allen Ebenen zu deliberativer Diskursfähigkeit und zu rationalen Argumentations- und Begründungsformen zurückgekehrt wird.

Demokratietheoretisch gesprochen bedürfen sowohl die Bildungs- als auch die Wissenschaftspraxen in ihren Alltagsentscheidungen immer auch eines Horizontes kommunikativer Rationalität, also – mit Habermas gesprochen – intersubjektiv vergewisserbarer Geltungen, weil nur über „solche Transparenz Teilhabe am Welt-

⁹ Stapelfeldt, G. Der Aufbruch des konformistischen Geistes. Thesen zur Kritik der neoliberalen Universität. Hamburg 2007. S. 32.

verstehen, also Mündigkeit, zu gewinnen ist.“¹⁰ Es geht immer auch darum, epistemische Wahrheitsregime mit einem alternativlosen Geltungsanspruch zu vermeiden, indem grundsätzlich Wissenschaft als diskursiv-fallibilistische Theoriepraxis verstanden wird, die neben Erkenntnisgewinn und Wahrheitssuche nicht den kommunikativ-rationalen Diskurs hierüber vernachlässigt, sondern Zusammenhang begründet und Orientierung bietet.

III.

Die Schwächung und Auszehrung kritischen Wissens wird vom neoliberalen Kurs massiv gefördert und beschleunigt. Hand in Hand mit der Refeudalisierung der Institution Universität geht ein kritikfeindlicher Mentalitätswandel einher, der kaum mehr an einer folgenreichen Selbstreflexion von Wissen und Wissenschaft interessiert ist.

Die Studierenden werden in diesen marktförmigen Beschleunigungsprozessen nicht zu autonomen, selbst denkenden Subjekten mit kritischer Urteilskraft ausgebildet, sondern zu Anpassungsleistungen wenn nicht an den Markt, so doch zumindest an die marktförmige Herrschaftsform der Wissenskultur genötigt. So wie schlimmstenfalls Module rein äußerlich abgehakt werden, so werden auch die Märkte der Zensuren und Bewertungen bedient. Studierende trainieren auf diese Weise ein eher bulimisches Lernen, das auf rasche Antworten, nicht aber auf tiefergehende Fragen und komplexe Begründungen angelegt ist. Das Selbstdenken, das Fragen, die Phantasie, die Kritik und die Utopiefähigkeit sind systemintern kaum noch gefragt. Mit Paul Liessmann lässt sich der Klimawandel polemisch und zutreffend folgendermaßen umschreiben:

„So, wie in den späten sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts die zur Ideologie gewordene Lust an der Kritik dominierte, lässt sich heute geradezu von einer nicht weniger ideologischen Lust an der Affirmation sprechen. Man spürt förmlich die ekstatischen Zuckungen eines einst kritischen Geistes, wenn dieser nun den Markt, die Eliten und den globalen Wettbewerb begeistert feiert.“¹¹

All diese hinlänglich bekannten und wiederholten Diagnosen und Klagen vernachlässigten häufig einen Aspekt, auf den nun näher eingegangen werden soll. Die Ausgangsfrage könnte folgendermaßen lauten: Haben die Basisprozesse des aktuellen

¹⁰ Steffens, G. Unter dem neoliberalen Wahrheitsregime – Durchsetzungsformen neoliberaler Bildungspolitik – ein Fallbeispiel. In: Jahrbuch für Pädagogik (S. 289-298). Frankfurt a. M. Et al. 2006. S.297.

¹¹ Liessmann, K. P. Bologna als unnötige Bildungsreform. In: C. Scholz & V. Stein (Hg.): Bologna-Schwarzbuch (S. 157-168). Bonn 2009. S. 162.

Hochschulumbaus irgendetwas mit dem Verblassen einer kritischen Denkkultur und einer kritisch verstandenen Wissenschaftspraxis zu tun? Breitet sich gegenwärtig ein Klima der kritiklosen und kritikfernen Denkpraxis aus? Gibt es für solche Annahmen plausibel zu machende Indizien? Die Frage zielt im Grunde darauf ab zu klären, was kritisches Denken in der akademischen Ausbildung überhaupt mit der Ausbildung von Unterscheidungsvermögen und mit der Herstellung von Zusammenhängen zu tun hat. Relevant werden diese Fragestellungen dann, wenn unter wissenschaftlicher und kritischer Bildung verstanden wird, dass sich theoretische Phantasie besonders auf zwei Gebieten ausbilden kann. Erstens auf dem Gebiet der Kritik, d.h. der regelgeleiteten Überprüfung des Gegebenen, denkend Unterscheidungen vornehmen zu können, um „den suggestiven Schein des Unmittelbaren [zu] durchbrechen und als Vermitteltes nachweisen“ zu können. Zweitens auf dem Gebiet eines avancierten Unterscheidungsvermögens als einer „Urteilskraft im Sinne der Neubestimmung von Zusammenhängen.“¹²

In dieser Hinsicht hat in den letzten Jahren im universitären Betriebsklima zunehmend die Schwächung und Auszehrung kritischen Wissens gerade im Hinblick darauf zugenommen, scheinbare Unmittelbarkeit nicht mehr hinreichend als vermittelte zu durchschauen und notwendig neue Zusammenhänge nicht hinlänglich neu beurteilen, bestimmen und entwerfen zu können. Dieser Basistrend wird vom neoliberalen Kurs massiv gefördert und beschleunigt.

„Solche gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen bilden sich nie in der isolierten, abstrakten Beziehung zwischen einzelnen Lernsubjekt und der Gegenstandswelt. Es sind Prozesse kommunikativer Verständigung, in denen die Normen und Kategorien, die der Informationsverarbeitung zugrunde liegen, immer auch an Regeln der Plausibilität und der Wahrhaftigkeit überprüft werden. Geht in Lernprozessen diese theoretische Sensibilität für Zusammenhänge vollständig verloren, sind alle übrigen gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen unvermeidlich auf instrumentelle Abstraktionen reduziert, also in Herrschaftszwecken bereits integriert und aufbewahrt.“¹³

Angestoßen durch einen mehrphasigen Umbau (Hochschulen als ökonomische Unternehmen auf dem Wissensmarkt, Bildung als eine Investition, Studierende als Kunden, Wissen und Wissenschaften in komparativen Werten ausgedrückt) werden aber auch traditionelle Formen der Wissenschaftlichkeit selbst bedroht. Nicht nur die Arbeits- und Studierbedingungen für kritisches Wissen und kritische Intellektualität werden negativ verändert, auch die epistemische Ausrichtung selbst ist hiervon unmittel-

¹² Negt. A.a.O. S. 218.

¹³ Ebd.

bar berührt. Trivial beginnt dieser Vorgang bereits dort, wo die Möglichkeiten zu vagabundierender Neugier und fragenorientierter Intellektualität überhaupt eingeschränkt werden. An ihre Stelle tritt Wettbewerb, der sich an völlig anderen Kategorien misst und ausrichtet.

Wenn Fachgebiete, Studiengänge und HochschullehrerInnen evaluiert und mittels allgemeiner Qualitätsstandards homogenisiert werden, Leistungsvorgaben und Benchmarks in der Konkurrenz dynamisch immer weiter nach oben geschoben werden und Evaluation zu einem Dauerritus wird, dann hat dies alles auch Auswirkungen auf die Denkkulturen selbst. Neben der Bürokratisierung des Studiums von oben lässt sich auch eine Bürokratisierung von unten beobachten. Denn Studierende neigen ihrerseits immer stärker dazu, Unterschiede zwischen Lehrenden, ihren Stilen und Ansprüchen zu dramatisierten, Differenzen als Ungerechtigkeiten wahrzunehmen und auf diese Weise ebenfalls Standardisierungen einzufordern, statt Pluralität kreativ zu gestalten und Dissonanzen auszuhalten.

Es wird noch verstärkt darüber zu reden sein, ob der verordnete Homogenisierungzwang nicht auch unmittelbar das wissenschaftliche Niveau der Lehrveranstaltungen selbst absenkt. Die Tendenz zur Entwissenschaftlichung der Ausbildung drückt sich bereits in den Anforderungsprofilen neuer Studienordnungen aus. Während die Studierenden offenkundig immer weniger wissenschaftliche Literalität einüben, verschärft sich für das Lehrpersonal der alte Gegensatz zwischen der laufenden Lehrverpflichtung und den kreativen Forschungsressourcen, die von der Lehre abgekoppelt werden. In dieser Klimazone bleibt letztlich kaum mehr Platz für die Selbstreflexion von Wissen und Wissenschaft. Viele Studierende werden um ein kritisches und selbstbestimmtes Studium betrogen und in der Tendenz theoretisch und gesellschaftspolitisch trivialisiert. Denn neoliberaler Halbbildung paralysiert Bildung als ein auf Mündigkeit ausgerichtetes entgrenzendes Selbstverhältnis, und damit wirkt die neoliberalen Umformatierungen auch tief hinein in den akademischen Habitus der Studierenden selbst. Die neoliberalen Logik kombiniert ja insgesamt das Niveau von Leistungen, verschärft zugleich jedoch die Selektivität unter den Beteiligten, die ihrerseits ihre eigenen Ansprüche zu senken haben, da sie ja für ihre ökonomische Verwertbarkeit uneingeschränkt individuell verantwortlich sind. Mit einer kontrollierten Qualitätssteigerung oder -wahrung hat dies alles jedoch überhaupt nichts mehr zu tun.

Ein gehaltvolles akademisches Studium, in dem sich vor allem tragfähige fachliche Interessen herausbilden können und in nennenswerten Lern- und Forschungsbeziehungen kooperativ mit Dozenten gefestigt werden, bleibt für die meisten Studierenden leider eine vergebliche Illusion. Stattdessen regieren Zeitentzug und Notenhysterie, so dass das wissenschaftliche Studium und das forschende Lernen auf vielfältige Weise verunmöglicht werden. Dummheit und Verblendung entsteht hierbei als Resultat einer Bildungspolitik, die ihrerseits im Namen der Bildung immer zugleich auch Bildung verhindert. Der neue Nutzfetisch dieser Bildungsvermeidungspolitik heißt Kurzzeitstudium, Schlüsselkompetenz und Effizienzsteigerung zur unternehmerischen Selbstgestaltung. Bildung verstanden als ein entgrenzendes Selbstverhältnis des Menschen, das ihn zur Mündigkeit führt, d. h. zu einem selbstbestimmten Handeln und zur eigenständigen Mitgestaltung der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse durch Verwirklichung seines Vernunftvermögens. In den Blick genommen ist hier eben auch eine grenzüberschreitende Bildung, die „sich selbst entgegenstrebt, indem sie den Kreis der wissbaren Dinge abschreitet.“¹⁴ Das neoliberal-bildungsökonomische Paradigma hingegen versteht unter Bildung eine vulgärökonomisch verkürzte Arbeitsmarktqualifikation und damit Bildung als Bearbeitung des Rohstoffes Mensch und als Wertschöpfung, nicht jedoch als Form vernünftiger Subjektentwicklung.

Das Wissen der Studierenden, das auf größere disziplinübergreifende Kontexte und Einsichten ausgerichtet ist, bleibt somit rasch auf der Strecke. Wissenschaftliche Bildung bezeichnet hingegen eine offene, reflexive, kommunikativ, problemorientierte, kritische und fallibilistische Grundhaltung, die nicht zuletzt vor allem an einem Wissen zum Verstehen und Lösen gesellschaftlicher und globaler Probleme unserer Zeit interessiert ist. Fatal ist eine neoliberalisierte wissenschaftliche Halbildung, die glaubt, Bildungsprozesse vollständig in Ausbildungsgänge überführen und abbilden zu können. Nur allzu leichtfertig wird davon ausgegangen, das wirkliche nachuniversitäre Berufsleben habe weitgehend nichts mehr mit Theoriefragen und Theorieproblemen zu tun. Wenn aber Hochschulen zu Schulen umgebaut werden, dann nimmt das Wissen selbst eine konformistische Gestalt an und wird ideologisch, weil es sich nicht mehr unbedingt dem freien Denken überlässt.

Dem kritischen Charakter der wissenschaftlichen Bildungserfahrung mehr Aufmerksamkeit zu schenken bedeutet, die vitale Erfahrung machen zu können, Wis-

¹⁴ Sloterdijk, P. Scheintod im Denken. Von Philosophie und Wissenschaft als Übung. Frankfurt a. M. 2010. S. 92.

senschaft auch als Bildung für die eigene Person und das eigene Leben zu erleben und zu praktizieren. Nur der souveräne welterschließende und kritische Umgang mit Theorien und Begriffen erlaubt es doch dem Einzelnen, sich im Denken frei und autonom zu bewegen. Dies bedeutet, die scheinbare Naturgesetzlichkeit der Gesellschaft und ihre epistemische Ordnung in Frage stellen zu können sowie eine alternative Zukunft im Gedankenspiel mit anderen zu erschließen und deren normative Horizonte diskursiv auszuhandeln. Der Bologna-Prozess forciert letztlich ein höchst unbefriedigendes instrumentelles Verhältnis der Studierenden zu ihrem Studium. Die neoliberalen hegemoniale Umformatierung wirkt hierbei tief hinein in die Bereiche der akademischen Mentalitäten von Studierenden. Motive, dem eigenen Erkenntnisdrang folgen zu wollen, werden systemisch eher behindert statt gefördert. Mithin wird ein positivistisch getöntes Grundverständnis legitimiert, das bereits von Adorno in den „Minima Moralia“ scharf kritisiert wurde (Nr. 126):

„So unterwirft Denken sich der gesellschaftlichen Leistungskontrolle nicht dort bloß, wo sie ihm beruflich aufgezwungen wird, sondern gleicht seine ganze Komplexion ihr an. Weil nachgerade der Gedanke in die Lösung von zugewiesenen Aufgaben sich verkehrt, wird auch das nicht Zugewiesene nach dem Schema der Aufgabe behandelt. Der Gedanke, der Autonomie verlor, getraut sich nicht mehr, Wirkliches um seiner selbst willen in Freiheit zu begreifen. [...] Auch wo es nichts zu knacken gibt, wird Denken zum Training auf irgend abzulegende Übungen. Zu seinen Gegenständen verhält es sich wie zu bloßen Hürden, als permanenter Test des eigenen in Form Seins.“¹⁵

Die Wissenschaft selbst wird auf diese Weise zunehmend fiktionalisiert, wenn bloß noch nach dem Zentrum eines legitimen Wissens gefahndet wird. Kaum noch jemand hat Zeit und Neigung dazu, wirklich wissenschaftlich zu arbeiten, d.h. gezielt methodisch zu prüfen, zu verwerfen, Thesen und Theorien zu entwickeln, aufwendige und interessante empirische Forschung durchzuführen, wissenschaftliche Diskurse zu pflegen, die nicht bloß funktional anerkennungs- und erfolgsträchtig sind. In der Wissenschaftslandschaft intensiviert sich indes derzeit unübersehbar eine Fassade von hektisch sich beschleunigenden Scheinaktivitäten, die mehr auf Werbewirksamkeit als auf wirklichen Erkenntniszuwachs ausgerichtet ist.

Die wichtige Einheit von Wissenschaft und Lehre wird allerdings weitgehend paralysiert oder in Graduatebereiche verschoben, in denen – so die Ideologie – sich nur noch exzellente Forscher und hochtalentierte Studierende treffen werden. Ein großer Teil der Studierenden wird hinsichtlich der unterschlagenen kritischen Themengebie-

¹⁵

Adorno T. W. *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt a. M. 2001. S. 374.

te und ihrer Wissenshistorien um die Möglichkeiten eines horizonterschließenden Studiums gebracht und in gewisser Weise sogar theoretisch und intellektuell trivialisiert. Wo jeder Gedanke, jeder Augenblick und jede Entscheidung von Verwertungsinteressen bedroht sind, dort schrumpft die verfügbare Zeit und verengen sich die Räume, in denen Subjekte noch zwanglos und gezielt sich kooperativ austauschen und verständigen können. Was als vermeintlich nützliche Realitätstüchtigkeit daherkommt, befördert im Grunde nur eine Gewohnheitsmentalität den Wissensbeständen gegenüber, die nicht mehr danach fragt, woher das Wissen stammt und welche Zwecke es zu erfüllen vermag.

Bevor die Lernenden jedoch tatsächlich mit den Stoffen und ihren jeweiligen Realitätsbezügen gehaltvoll kollidieren, verbietet eine gut funktionierende Selbstzensur diese kritische Denkerfahrung und produziert, was Adorno auch unter Halbbildung verstand. Das Wissen der Studierenden vermittelt kaum den Impuls, größere Zusammenhänge auch interdisziplinär zu verfolgen. Was zusehends völlig aus dem Blick gerät, ist insgesamt der gesellschaftliche Bedarf an kritischem Wissen, also an einem Wissen, das die Urteilsfähigkeit des Wissenden integriert. Für alle diejenigen, die in ihren Arbeitssituationen sich von kritischen Diskussionszusammenhängen isoliert fühlen, die im engen Kontakt mit wissenschaftlichem Wissen ihr berufliches und Alltagswissen über die gegenwärtigen Umstrukturierungsprozesse kritisch verallgemeinern möchten, wird es dann sehr schwierig, überhaupt noch ein ihren Erfahrungen gemäßes Verständnis der gesellschaftlichen Prozesse zu entwickeln. Die ohnehin schon bestehende Tendenz der Wirklichkeitsverleugnung wird sich verstärken, und es ist zu befürchten, dass naive und ungebildete Stimmen im gesellschaftlichen Selbstverhältnis verstärkt die Oberhand gewinnen.

IV.

Unkritische Wissenspraxen sind auch Ausdruck von gouvernementalistischen Regulierungskonzepten in der Universität. Nur die lebendige Dialogpraxis unter wissenschaftlich Interessierten und ein Ethos öffentlicher Teilhabe aller Beteiligten vermag den Auswüchsen der Gouvernementalisierung und einer grassierenden wissenschaftsfeindlichen Grundströmung kritisch zu begegnen. Wissenschaftliche Diskurse, Demokratisierung des Wissens und Redemokratisierung der akademischen Öffentlichkeit gehören politisch-emancipatorisch zusammen.

Kritiklose Denkräume und unkritische Wissenspraxen sind auch Ausdruck von gouvernementalistischen Regulierungskonzepten der Bildungspolitik. Ihre Funktion besteht vor allem darin, mangelnde Partizipation der Akteure mit einem unkritischen Denkklima zu verknüpfen, um eine refeudalisierte, postdemokratische Hochschule zu etablieren, die inzwischen eher an einen paternalistisch geführten Gutshof als an eine demokratisch verfasste öffentliche Einrichtung erinnert. Unter Refeudalisierung soll im Anschluss an die frühe Analyse von Habermas¹⁶ jene Sozialstrukturen verstanden werden, die im Rahmen der Zerfallsprozesse bürgerlicher Öffentlichkeit sowohl normativ, institutionell wie sozial Dichotomien von Inklusion und Exklusion verschärft ausbilden. Dem gesamten Funktionssystem Universität droht im Fortgang ihrer paradoxen Modernisierung ihr bürgerlicher liberal-diskursiver Charakter verloren zu gehen, dem sie einst mitunter erst ihren Ursprung verdankte. Immer neue kalkulierte Seilschaften und Entscheidungsallianzen unterlaufen in der Hochschule prinzipiell jene Partizipationsanstrengungen, die an Problemen, Themen und Sachen statt an Personen und Herrschaft interessiert sind.

Die demokratische Gegenbewegung hätte sich an dieser Stelle insgesamt auch wieder verstärkt auf die begründbaren und einklagbaren zuverlässigen Prinzipien wissenschaftlicher Rationalität und intellektueller Diskurskultur zu stützen. Nur die tatsächliche Dialogpraxis unter wissenschaftlich Interessierten und ein Ethos öffentlicher Teilhabe aller Beteiligten vermag hier den höchst bedenklichen Formen und Auswüchsen der Gouvernementalisierung kritisch zu begegnen. Wer an der Öffnung der Wissenschaften hin zu einem öffentlichen Dialog- und Diskursraum interessiert ist, der muss auch anerkennen, dass hierzu immer auch erst die sozialen Räume vorhanden sein müssen, in denen dies überhaupt stattfinden kann. Prozesse der Gouvernementalisierung bedeutet in dieser Hinsicht auch, dass die sozial verfügbaren Räume solcher Diskurse in Institutionen, zumal der Universität, wenn nicht in Gefahr sind zu verschwinden, so werden zumindest doch die Gelegenheiten zum prinzipiellen Dialog ständig durch hierarchische institutionalisierte Machtinteressen bedroht. Das Grundproblem einer ökonomistischen und positivistischen Tendenz besteht hierbei letztlich in der radikalen „Verwandlung einer Wahrnehmungs- und Erkenntniskette in eine Unterwerfungsmaschine.“¹⁷

¹⁶ Habermas, J. *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Neuwied 1962.

¹⁷ Seeßlen, G. & Metz, M. *Blödmaschinen. Die Fabrikation der Stupidität*. Frankfurt a. M. 2011. S. 580.

Michel Foucault verstand unter dem Begriff der Gouvernementalität die aus den Institutionen, den Vorgängen, Analysen und Reflexionen, den Berechnungen und den Taktiken gebildete Gesamtheit, welche es erlaubt, diese recht spezifische, wenn auch sehr komplexe Form der Macht auszuüben. Was bei Foucault den Übergang von Gesellschaften und ihrer hegemonialen Herrschaftsformen von der absolutistischen Souveränität zu solchen der Regierung im europäischen 17. und 18. Jahrhundert bezeichnet, lässt sich mit einem gewissen Recht auch auf die heutige neoliberalisierte Universität und ihre internen Autoritätsregime übertragen. Es geht hierbei um den Zusammenhang zwischen institutionalisierter Macht, Selbstdisziplinierung und des Regierens der Subjekte gegen sich selbst. Der Verbund aus Selbsttechniken und externer Herrschaft nimmt Formen der Führung jenseits des Staatsapparates in Augenschein, die sich auf den zwanglosen Zwang der aktiven Selbstverpflichtung stützen. An der Scharnierstelle von Herrschaftstechnik und Praktiken des Sich-selbst-Regierens werden auch für den Quasi-Markt der Bildung die Zusammenhänge zwischen der machtförmigen Verwaltung des Wissens und den Strategien der subjektiven Unterwerfung unter dieses Wissensregime deutlich.¹⁸ Unschwer ist zu beobachten, wie etwa Prüfungsordnungen in konsekutiven Studiengängen ein stressorisches Prüfungsmanagement generieren, das sich – gelinde gesagt – kontraproduktiv zu den tatsächlichen fachwissenschaftlichen Zusammenhängen verhält.

Schaut man etwas tiefer in die Mikromacht dieser profanen Alltagssituationen hinein, so wird deutlich, wie auch hier ein Geflecht aus disziplinierenden und normalisierenden Formen des Macht-Wissens auf eigenwillige Weise Prüfungssubjekte hervorbringt und reguliert. Noch viel zu selten werden solche Konstellationen ausschließlich als unglückliche psychosomatische Belastungen beurteilt, statt als Ausdruck genuin bildungsfeindlicher und wissenschaftsferner gubernementaler Herrschaftspraktiken. Kompensierende Maßnahmen, die etwa Prüfungsbelastungen systemstabilisierend glätten wollen, stellen jedoch nie das gesamte Machtdispositiv in Frage, wie denn überhaupt Wissen verwaltet, zu einer Machtform ausgenutzt und durch eine Trivialdidaktik an den Lernkunden gebracht wird. Die generalisierte Ökonomisierung des Sozialen und die damit einhergehende Machtfähigkeit des Wissens wirken sich indes allmählich tiefgreifend destruktiv und entmutigend auf die Mentalitäten aller Beteiligten aus.

¹⁸ Liesner, A. Kontrolliert autonom. Zur Architektur des Europäischen Hochschulraums. In: S. Weber & S. Maurer (Hg.): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation (S. 121-138). Wiesbaden 2006.

Das genuin unkritische Bewusstsein transformiert sich bei den Studierenden, die als regierte Selbstregierende auf diese Situation nicht nur reagieren, sondern von ihr selbst auch in gewisser Weise hervorgebracht werden, unter der Hand zu einem deziert antikritischen Denken, das nicht mehr auf die Aufdeckung und Überwindung herrschaftsförmiger Vergesellschaftungsformen abzielt. Es speist sich aus der gouvernementalen Durchdringung eines konformistischen Wissens und zeigt sich in Form von willkürlichen Zwängen und Freiheiten, von Ausschlüssen und Deterritorialisierungen. Auch das Studium ist durchdrungen von solchen Machteffekten und Herrschaftsregularien. Diese Durchdringung vollzieht sich im Namen einer kapitalistischen Ordnung, die durch ihre permanente Krisenförmigkeit an ihrer eigenen permanenten Auflösung, Erweiterung und Intensivierung arbeitet.

Kritisch zu reflektieren sind hier in besonderem Maße die Rückkopplungseffekte der akademischen Berufsausbildung auf das wissenschaftliche Wissen selbst, das ja immer auch der Herrschaftsausübung dient, weil das Sachwissen und die Form des Wissens von denjenigen benötigt wird, die sich in herrschaftsrelevanten Einflussphären von Wirtschaft, Politik und Verwaltung mit Wissen versorgen müssen. Herrschaft unter kapitalistischen Bedingungen wird stets auch mittels Wissen und einer systemkonformen Rationalität ausgeübt und gesichert. Hierdurch werden aber Wissenschaftlichkeit und Rationalität selbst berührt. Wissenschaft verändert ihren eigenen Charakter und wird tendenziell auf ein formales Rüstzeug der Beweisführung reduziert. Das Wissen spaltet sich auf diese Weise von gesellschaftlichen Erfahrungen ab, separiert und objektiviert sich, vermeintlich wertneutral und ohne reflexiven Rückbezug der jeweiligen Praxis auf dieses Wissen. Allein eine kritische Theorieperspektive vermag diese Zusammenhänge transparent und verständlich machen und positives Wissen vom Positivismus zu unterscheiden.

Der demokratietheoretische Kern dieses Problems besteht darin zu klären, ob hochschulpolitische Entwicklungen zur Demokratisierung nicht bloß der Institution Universität dienen, also zur sozialen Öffnung, gesellschaftlichen Teilhabe und wachsenden Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft insgesamt. Vielmehr stellt sich immer auch die Frage nach der Rationalität der Wissenschaft und der Demokratisierung des Wissens selbst. Dass solche Perspektiven innerhalb wissenschaftlicher Kulturen immer weniger eingenommen werden, hat auch mit dem Zerfall kritischer Mili-

eus und mit der "geistigen Selbstkolonialisierung" der Hochschulen zu tun.¹⁹ Zu kritisieren ist daher eine sich selbst trivialisierende wissenschaftsfeindliche Klimabildung, in der die hoch Ausgebildeten als bekennende Funktionsträger der Macht auch weiterhin unter sich sind und für die Komplexität der Gesellschaft und ihre Anforderungen blind. All diese hier nur angedeuteten Aspekte sind nicht neu, jedoch haben sich die Einflusssphären für ein bürokratisch-technokratisches Streamlining unter postdemokratischen Vorzeichen deutlich verbessert.

Die Frage bleibt jedoch nach wie vor bestehen: Ist die wissenschaftliche Ausbildung an den Hochschulen selbst hinreichend gehaltvoll im Hinblick auf die zukünftige Berufspraxis, auf die habituellen Eigenschaften der Teilnehmer, ihre Reflexivität, ihre Fähigkeit zur Kritik und zur Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft? Von einer wissenschaftlichen Habitualisierung als Gradmesser einer akademischen Kultur kann doch in dieser Hinsicht bei Studierenden erst dann gesprochen werden, wenn Wissen zu einem veränderten Selbstverhältnis führt. Dieses Selbstverhältnis muss dann auch mehr sein als die mechanische, rein äußerliche Aneignung von Wissensbeständen, die dem jeweiligen Alltagsverständ wie ein Fremdkörper beigefügt und unangenehm zugemutet werden, die aber im Grunde tief verachtet und abgewehrt werden, weil sie auf Dauer anstrengen und dauerhaft irritieren.

Universitäre deformierte Verschulung ist so betrachtet nicht bloß eine äußere Präsentation und ein externes Arrangement von Wissen. Sie ist auch ein gegenaktives, gleichsam immunologisches Selbstverhältnis zur Wissenschaft, zur Wissenschaftlichkeit, zu ihrem Procedere und ihren Regeln. Unter dieser Konstellation ist Bildung als eine auf Selbsterhellung gerichtete Subjektivität – statt der Unterwerfung unter eine konformistische Systemkompatibilität – nicht mehr intendiert. Von wissenschaftlicher Bildung kann jedoch nur dann gesprochen werden, wenn das Wissen auch die Erfahrungen der Lernenden durchdringt und aufhellt sowie zugleich auch deren Borniertheit wahrnehmbar macht. Es geht immer um mehr als nur um rein äußerlich bleibende Kenntnisse eines bestimmten Wissens, das aber letztlich vom Alltagsverständ ferngehalten und von den gewohnten Intuitionen separiert bleibt und damit im umfangreichen kritischen Sinne kein aufschließendes und selbstgedachtes Wissen wird, das sich nicht zuletzt auch an der begrifflichen Durchdringung subjektiver Weltsicht zu bewähren hätte. Kritik kann aus dieser Perspektive durchaus als ein

¹⁹ Liessmann, K. P. Geistige Selbstkolonialisierung. Die Universitäten in der Wissensgesellschaft. Forschung & Lehre, S. 28-29. 2007. S.28.

Modus verstanden werden, in dem auch um das „Nicht-Mitmachen mit sich selbst“²⁰ gewusst wird.

Wenn aber nicht grundsätzlich durchschaut wird, dass es sich beim wissenschaftlichen Denken immer um hypothetische und fallible Modelle handelt, statt bereits prinzipiell um angenommene faktische Gewissheiten, die bereits gesicherte Orientierung für praktisches Handeln geben, dann werden wissenschaftliche Theorien auch nicht als intelligible Werkzeuge zum Zweifeln, Prüfen, Verwerfen und Weiterdenken verstanden und gehandhabt. Wenn mithin auch Lernende in undurchschauten Anschauungsweisen derart befangen sind, dass ihnen menschlich und sozial produzierte Phänomene als verdinglichte Mächte naturalisiert erscheinen, dann ist auch nur schwer einsehbar, wozu eine prinzipielle kritische Denkhaltung innerhalb der wissenschaftlichen Diskurse von Nöten ist. Zumal tatsächliches Lernen als ein eigenständiges Denken grundsätzlich nicht ohne die Gelegenheit zum Irrtum, zum Prüfen, Abwägen und Korrigieren denkbar ist.

„Aber gerade auch deswegen ist es notwendig, das Studium in einer Weise zu organisieren, dass es mit konventionellen Alltagsgewohnheiten bricht und den Individuen einen Freiraum gewährt, in dem sie intellektuell neue Wege auszuprobieren und weit voraus zu denken lernen. Die Ängstlichkeit angesichts eines unübersichtlichen Arbeitsmarktes blockiert das freie Denken und die Autonomie der Vernunft. Die Orientierung an der Praxis geht allzu leicht in Zensur kritischen Wissens über, wie es die Hochschulen ermöglichen und erarbeiten sollten. Es ist eine eigene positive Qualität, wenn das Wissen sich nicht einfach den Imperativen der Praxis beugt.“²¹

Vieles deutet allerdings heute darauf hin, dass gerade diese Freiräume für Studierende sich derzeit dramatisch verkleinern. Besonders prekär und heikel wird es, wenn die erworbene Halbbildung Ressentiments gegen Wissenschaft, Theorie und Hochschule mobilisiert, um anschließend auch im Beruf und in der unverstandenen Praxis mitunter verdummendes und mitmachendes Instrument zu sein. Zum sich selbst setzenden Fetisch verkommt Praxis dort, vor allem auch in der Lehrerausbildung, wo sie sich sowohl praktisch als auch theoretisch alternativlos als eine sich selbstdefinierende Sphäre ausgibt. Wenn es unterlassen wird, die eigenen Alltagswahrnehmungen und Denkgewohnheiten nicht mit theoretischen Gegenentwürfen zu befragen; wenn nicht mehr hinlänglich darauf Wert gelegt wird, unablässig zu über-

²⁰ Sloterdijk. A.a.O. S. 37.

²¹ Demirović, A. Von der bedingten Universität zum emanzipatorischen Wissen. Für eine demokratische Hochschulreform – jenseits von „Bologna“. In: J.-Ch. Horst et al. (Hg.): Unbedingte Universitäten. Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität (S.393-405). Zürich 2010. S. 405.

prüfen, ob die verwendeten Denkkategorien überhaupt geeignet sind zu einer angemessenen Welterschließung und Problemlösung; wenn stattdessen vorgefertigtes Wissen lediglich übernommen und abgespeichert wird, dann kollabiert kritisches Denken nicht allein als Habitus, sondern als Wissenspraxis selbst.

Verlernt wird hierdurch die Befähigung, das Wissen im Kontext eines impliziten wissenschaftlichen Curriculums zu erlernen, zumal den Studierenden in der Regel durch den Zerfall der Einheit aus Forschung und Lehre immer weniger die Gelegenheit geboten wird, an solchen Wissenschaftsdiskursen teilhaben zu können. Stattdessen verselbständigt sich zunehmend legitimiertes und standardisiertes Wissen, dessen Ursprung, Genese und Prozesscharakter erst gar nicht mehr in Erscheinung tritt. Gerd Steffens weist im Kontext von Fehlentwicklungen der Lehrerausbildung völlig zu Recht darauf hin, dass eine „Angleichung von Bildungsdiskursen an populistische Politik“²² bereits der einseitigen Marktförmigkeit von Bildung vorausgehe, wozu auch gehöre, dass die trifftige Argumentation im Diskurs durch machtförmige Konsensverhältnisse praktiziert wird.

V.

Kritik ist eine Gegenrealität, die sich durch zwei Genauigkeitsformen auszeichnet: sie bedarf einer pedantischen und einer phantastischen Genauigkeit. Kritik unterbricht immer den vorherrschenden Automatismus der Umstände. Auf dem Felde des noch Unwahrscheinlichen ist Kritik eine Maßnahme, die Möglichkeiten der Rettung durch Unterscheidungsvermögen zu erkunden. Kritische Bildung zielt darauf ab, Trennungs- und Abspaltungsprozesse zugunsten von Kooperation und Teilhabe zu überwinden. Sie befördert Urteils-, Einbildungs- und Widerstandskraft.

Unter Kritikfähigkeit soll hier grundsätzlich die Ausbildung von Urteilskraft und doppeltem Unterscheidungsvermögen gegenüber Gegenständen und Ansichten über Gegenstände verstanden werden. Ziel jeder kritischen Haltung, die im Horizont eines grundlegenden normativen Diskurses etwas zur gesellschaftlichen Selbstverständigung und zur Subjekte stärkenden wechselseitigen Anerkennung beitragen will, ist es immer auch, die Kraft des Normativen gegen die normative Kraft des Faktischen zur Geltung zu bringen. Es sollen von daher Praktiken der Selbstverständigung be-

²² Steffens, G. Sagen, was alle sagen – Bildung und die träge Lust der Gemeinplätze. URL: http://www2.hu-berlin.de/leibniz-sozietaet/archiv%20sb/072/06_steffens.pdf. 2004. (Stand: 10.09.2010). S. 98.

fördert werden, indem Pathologien und Unzumutbarkeiten der Realität sichtbar werden und die Kontingenz des Alltagsrealismus bemerkbar wird. Insofern zielt kritisches Bemühen immer darauf, solche Perspektivwechsel zu ermöglichen, die es erlauben, andere Positionen gegenüber eingespielten Handlungsweisen und Diskursformen einzunehmen. Daraus folgt im Grunde auch, dass eine kritische Position Partei ergreift für das noch nicht Gewordene, das nach Realisierung und Ausdruck drängt.

Horizonte erschließend und nicht bloß negativ postulierend wäre Kritik allerdings erst dann, wenn Realität mit den in ihr bereits enthaltenen Möglichkeiten und Versprechungen konfrontiert wird. Diese immanente Kritik geht allerdings nur über kooperative Arbeitsprozesse, wobei Theoriearbeit eine Form ist, in der überschüssiges Bewusstsein artikuliert wird, das nicht hinter die objektiven Möglichkeiten der verstellten Realität zurückfällt. Theorie liefert der Praxis Anhaltspunkte zur Koordination und Orientierung. Kritisches Denken setzt dann ein, wenn im Besonderen und Partikularen die Tendenz zum Ganzen sichtbar gemacht wird und das Allgemeine im Besonderen. Kritik bringt Unterscheidungsvermögen als maßstabslose Differenz dann hervor, wenn Kritik nicht bloß das Gegebene, sondern auch die kritische Bemühung selbst kritisiert.

Damit ist Kritik eine Gegenrealität, die sich durch zwei Genauigkeitsformen auszeichnet, denn: sie bedarf einer methodisch peniblen und einer imaginativ phantastischen Genauigkeit. Beide Formen unterbrechen jeweils immer den vorherrschenden Automatismus der Umstände. Auf dem Felde des noch Unwahrscheinlichen ist Kritik eine Maßnahme, die Möglichkeiten der Rettung zu erkunden, also das Unterscheidungsvermögen, das es erlaubt, nach Flucht- und Auswegen zu suchen. Hierzu muss das kritische Denken die Kunstfertigkeit ausbilden, Latenzen, Potentiale, Unausgeorenes und noch nicht Hervorgebrachtes, also Mögliches und Erwünschtes zum Ausdruck zu bringen.

Anders gesagt geht es immer auch um jene Tendenzen, die als Ressourcen des Möglichen zur Realität drängen. Mit Alexander Kluge und Oskar Negt ließe sich das hier Gemeinte so formulieren: „Der Realitätsgehalt von Tendenzen ist größer als der Realitätsgehalt von Tatsachen.“²³ In dieser Perspektive hat kritische Bildung grundsätzlich auch etwas mit der Gegenwehr auf Mündigkeit abzielender Subjekte gegen die Zumutungen der eigenen Beschränkung zu tun, die daher röhren, zu jeglicher Form des eigensinnigen Widerstands, auch des intelligiblen, unfähig zu sein. Kriti-

²³ Negt, O. & Kluge, A. Geschichte und Eigensinn. In: dies. Der unterschätzte Mensch. Gemeinsame Philosophie in zwei Bänden. Bd. 2. Frankfurt a. M. 2001. S. 481.

sche Bildung zielt darauf ab, Zusammenhänge anzustreben, indem Trennungs- und Abspaltungsprozesse zugunsten von Kooperation und Teilhabe überwunden werden. Oskar Negt weist an dieser Stelle mit Nachdruck darauf hin, dass eine lebendige Demokratie viel aufmerksamer gegenüber „Wirklichkeitsspaltungen“ dieser Art zu achten habe sowie daran interessiert sein müsse, „Schwarzmarktphantasien in den öffentlich ausgetragenen Prozess“ zurückzuholen. „Wirklichkeitsspaltungen gehören zu den unmerklichsten gesellschaftlichen Veränderungen und gleichzeitig zu den folgenreichsten.“²⁴ In dieser epistemischen Dimension sind Demokratie und Bildung derart miteinander verschränkt, dass sie ihr gemeinsames Fundament im Bild der Mündigkeit haben, die ihre Maßstäbe aus dem Gedankenexperiment ihrer Verallgemeinerung gewinnt und sich stets ihrer sozialmoralischen Verträglichkeit vergewissern muss. So verstanden sind kritische Diskurse vor allem auch Verständigungsformen über die Maßstäbe, nach denen überhaupt zu unterscheiden, beurteilen und zu entscheiden ist.

Nur Bildung, d. h. ein im Horizont der praktischen Vernunft sich reflektierendes und seiner Vorläufigkeit bewusstes Wissen, kann die instrumentelle Vernunft in Schach halten, welche auf sich allein gestellt immer in Gefahr steht, die Funktionsfüchtigkeit des Systems über die Bedürftigkeit und Würde des Menschen zu setzen. Als ein Prozess geistiger Selbstverfügung der Menschen über ihre gesellschaftlichen Lebensbedingungen ist Bildung vor allem auch ein Instrument des Widerstands gegen Fremdbestimmung und deren Legitimation und somit eine Vorratsbildung an Denk- und Sichtweisen, an Begriffen, Symbolen etc., also ein Vorratslager für den innengeleiteten Menschen. Bildung ist hier zu verstehen als Habitus gegen die eigene Ignoranz und damit als permanente zeitaufwendige Selbstzumutung, die an Horizonte mühseligen Verstehenwollens und der innengeleiteten Anstrengung gebunden ist. Kritische Bildung zielt insgesamt ab auf die drei Vermögen Urteilskraft, Einbildungskraft und Widerstandskraft.

Damit ermöglicht kritische Bildung auch Distanz zu den mitunter bornierten und blinden Verstrickungen in die eigene Lebenspraxis, weil sie den selbstbereicherten Menschen zu situationsunabhängigen Selbstdeutungen befähigt. Grundbedingung hierfür ist ein zu vertiefender und zu entfunktionalisierender emanzipatorischer Bildungsbegriff, der die sozialen, ästhetischen, musischen, moralischen, leiblichen Dimensionen menschlicher Subjektwerdung als eine Gegenproduktion durch Verinner-

²⁴ Negt. A.a.O. S. 26.

lichung in sich integriert. Ein kritisches Bildungsverständnis hält auch heute daran fest, Bildung als einen Modus der Vertiefung und der antiinstrumentellen Zeitdehnung, wenn nicht gar Zeitverschwendungen zu sehen und deren Gegenstände selbstverständlich nicht nur oberflächlich, sondern notwendigerweise nachvollziehend zu erschließen und für die eigene Entfaltung zu nutzen. Erst die Entschleunigung des Lernens, gepaart mit einer verschwenderischen Bildungszeit, erlauben es überhaupt, Bemühungen um kulturelle und wissenschaftliche Bildung ernst zu nehmen. Die erzwungene Beschleunigung der Lernkultur paralysiert Bildung und ihre eigensinnigen Zeitmaße, produziert kontingentes Wegwerfwissen und entwertet systematisch Erfahrungswissen. Kritik hingegen, so ließe sich mit Foucault an dieser Stelle formulieren, ist dann auch die Kunst, nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert werden zu wollen – z.B. von Studienordnungen, Curricula, Lehrplänen, Hochschuldirektiven etc. – weil man bemerkt, dass es eben auch in diesen Fragen stets um die Ausübung von Macht geht.²⁵

Wie könnte überhaupt eine Gegenreaktion zu begründen sein? Soll nicht länger die „deregulierte“ und „unternehmerische“ Hochschule „im Wettbewerb“ Leitbild sein,²⁶ dann wären verstärkt normative Diskurse zu initiieren, also eine Verständigung darüber in Gang zu setzen, an welchen Werten Gesellschaften und Menschen in ihren sozialen Zusammenhängen ihr Handeln überhaupt ausrichten wollen und sollen. Statt des ökonomischen Wettbewerbs und der Ausschlüsse von Menschen von höherer Bildung und Wissenschaft müssen soziale Verpflichtung, Teilhabe und Demokratie ethische Leitkategorien sein. Die zahllosen Forderungskataloge aus den Studienprotesten der letzten Jahre, die offenen Briefe, Positionspapiere, Resolutionen, Statements, Flugblätter sowie die unübersehbare Flut an hochschulkritischen Publikationen auf dem Buchmarkt und vor allem im Internet liefern für solche Debatten, die in den Hochschulen, in den Gremien und auf politischer Ebene viel radikaler und schärfer geführt werden müssten, hinreichend viele Stichworte, Anregungen und Anhaltspunkte.

Es gehört zu den fruchtbaren wissenschaftlichen Lernerfahrungen von Studierenden, dass sie selbst informelle Arbeitszusammenhänge bilden können, die die offiziellen Lehrveranstaltungen gleichsam nur noch als Anlaufstelle nutzen. Aus sol-

²⁵ Foucault, M. *Was ist Kritik?* Berlin 1982.

²⁶ Dörre, K. & Neis, M. *Das Dilemma der unternehmerischen Universität. Hochschulen zwischen Wissensproduktion und Marktzwang.* Berlin 2010. Vgl. auch: Knobloch, C. *Wir sind doch nicht blöd! Die unternehmerische Universität.* Münster 2010.

chen Erfahrungen erwachsen langwirkende Impulse für das weitere Studium, die Forschung und den Beruf. Statt den kürzenden, ausschließenden, überwachenden Staat um Hilfe anzurufen, müssen aktive Subjekte auf allen Ebenen aktiv werden und demokratische Kooperationen herstellen. Demokratische Bildung lebt von Gegenproduktion. Es gibt jedoch keine Bildungsgerechtigkeit ohne die radikale Demokratisierung aller Lebensbereiche. Hierzu muss Bildung demokratietheoretisch allerdings konsequent als Bürgerrecht aufgefasst werden und Studierende systematisch und vorbehaltlos an wissenschaftliche Prozesse herangeführt werden. Trivialerweise, so die hier angedeutete Paradoxie, ist das ja bereits das maßgebliche Ziel des Studiums überhaupt. Allerdings sollte nicht übersehen werden, dass immer mehr Studierende vom wissenschaftlichen Leben eher ferngehalten als zielgerichtet und prinzipiell hineingeführt werden. Die Gründe hierfür liegen auch darin, dass neoliberal gesteuerte wissenschaftliche Bildung zu einseitig kommodifiziert und den Imperativen des Marktes und der externen Tauschideologie unterworfen ist.

Universität müsste daher grundsätzlich antineoliberalisiert und zu einer für die gesamte Gesellschaft zugänglichen demokratisierten Infrastruktur der Forschung, des Wissens und des Lernens umgewandelt und ausgebaut werden. Ihr korporatives Leitbild dürfte nicht länger partikulare Exzellenz sein, sondern sie sollte unbedingt bestmögliche Qualität für möglichst viele garantieren, statt eine statuszuweisende Institution mit starken Stratifikationen und hierarchischen Segmentierungen für viel zu wenige zu sein. Die Universität benötigt hierzu einen radikalreformistischen Umbau im Hinblick auf die drängendsten gesellschaftspolitischen Anforderungen und Bedürfnisse. Hierzu wird es aber auch nach sorgfältiger Analyse nötig sein, auch all die bildungspolitischen Problemlagen vernünftig und demokratisch transparent zu bearbeiten, die real vorhanden sind und nicht unmittelbar mit einer postfordistischen Bildungsregulierung zu tun haben oder aus ihr resultieren.

Kritisches Denken benötigt demokratische Hochschulstrukturen eben so wie kritische Theoriebildung diese immer wieder befördern will. Der Umstand, dass Demokratisierung von Hochschule, Wissenschaft und Bildung derzeit in den offiziellen Verlautbarungen überhaupt keine Rolle mehr spielt weist darauf hin, dass Universitäten „eher als strategischer Ansatzpunkt für die Durchsetzung der sogenannten Wissengesellschaft“²⁷ gesehen und für die Wissensanforderungen des neoliberal transfor-

²⁷ Hirsch, J. Die Universität: Elfenbeinturm, Wissensfabrik oder Ort kritischer Theoriebildung? In: O. Brüchert & A. Wagner (Hg.): Kritische Wissenschaft, Emanzipation und die Entwicklung der Hochschulen. Reproduktionsbedingungen und Perspektiven kritischer Theorie (S. 241-248). BdWi-Verlag 2007. S. 243.

mierten Kapitalismus umgewandelt und angepasst werden. Bildung mutiert, von neuen Herrschaftseliten aus Politik, Wirtschaft, Verwaltung und Wissenschaftsmanagement gewollt und forciert, vom Ideal eines unverzichtbaren substantiellen Kulturguts zum kalkulierten Humankapital.

Längst beschritten ist der Weg in eine vermeintlich globalisierte Wissensgesellschaft, die jedoch keine ist, weil sie einerseits einen fortschreitenden Verlust des Wissens über sich selbst hervorbringt, zum anderen aber weil Wissenschaft und Bildung keinen unbedingten eigenständigen Wert mehr besitzen und wissenschaftliche Praktiken häufig selbst Herrschaftskonformität erzeugen. Aber auch, weil längerfristig davon auszugehen ist, dass ein rein dominant marktförmiges Wissenschaftssystem auch diversifizierte Formen gesellschaftlich relevanter Wissensproduktion, die nicht marktkompatibel erscheinen, ausgrenzt und der sinnvollen gesellschaftlichen Verwertung entzieht.

Der „neue Geist des Kapitalismus“²⁸, der sich als dezentrierter, konnexionsistischer, flexibilisierter Projekt- und Netzwerkkapitalismus versteht und der unablässige Bildung als Säule der wissensgestützten Employability für das kalkulatorische unternehmerische Selbst verkündet, verleugnet in Wirklichkeit durch eine verheerend entsolidarisierende Praxis und deren atemberaubende ideologische Vernebelung zweierlei, was für unseren Zusammenhang relevant ist. Zum einen sind die ebenso normativen wie faktischen Grundlagen einer umfassenden Bildung von kulturellen Rahmenbedingungen abhängig, die weder automatisch noch vollständig durch den neoliberalisierten Kapitalismus garantiert sind, vielmehr immer auch gegen seine Verwertungs imperative und curricularen Ausgrenzungsmechanismen zu erstreiten sind. Zum anderen signalisieren gerade die massiven Dequalifizierungsschritte im deutschen Bildungssystem (Schulzeitverkürzung, Zentralabitur, verschulte Modularisierung, Prüfungsentwertung, Verwässerung wissenschaftlicher Schreibqualifikation etc.) das paradoxe Gegenteil dessen, was angeblich durch die Reform garantiert werden sollte.

Kritische Bildung perdu? Nicht dann, wenn sie sich eigensinnig gerade gegen diese Paradoxien und Zumutungen wendet, um sich selbst zu ermöglichen, statt ihnen blind oder hoffnungsvoll zu folgen. Immerhin endet Kafkas Akademiebericht mit der Ermutigung: „Man sage nicht, es wäre der Mühe nicht wert gewesen.“²⁹

²⁸ Boltanski, L. & Chiapello, E. Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz 2006.

²⁹ Kafka. A.a.O. S. 155.

Literatur

- Adorno, Th. W. (2001). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Boltanski, L. & Chiapello, È. (2006). *Der neue Geist des Kapitalismus.* Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (1998). *Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberalen Invasion.* Konstanz: UVK.
- Crouch, C. (2008). *Postdemokratie.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Demirović, A. (2010). Von der bedingten Universität zum emanzipatorischen Wissen. Für eine demokratische Hochschulreform – jenseits von „Bologna“. In J.-Ch. Horst et al. (Hrsg.), *Unbedingte Universitäten. Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität* (S. 393–405). Zürich: diaphanes.
- Dörre, K. & Neis, M. (2010). *Das Dilemma der unternehmerischen Universität. Hochschulen zwischen Wissensproduktion und Marktwang.* Berlin: edition sigma.
- Foucault, M. (1982). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Habermas, J. (1962). *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft.* Neuwied: Luchterhand.
- Helmchen, J. (2005). Brave new science – oder Die „Lösung von Problemen durch ihre Produktion. *Forum Wissenschaft*, 1, 34–37.
- Hirsch, J. (2007). Die Universität: Elfenbeinturm, Wissensfabrik oder Ort kritischer Theoriebildung? In O. Brüchert & A. Wagner (Hrsg.), *Kritische Wissenschaft, Emanzipation und die Entwicklung der Hochschulen. Reproduktionsbedingungen und Perspektiven kritischer Theorie* (S. 241-248). Marburg: BdWi-Verlag.
- Honneth, A. (2010). *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kafka, F. (1985). Ein Bericht für eine Akademie. In P. Raabe (Hrsg.), *Franz Kafka. Sämtliche Erzählungen* (S. 147–155). Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Knobloch, C. (2010). *Wir sind doch nicht blöd! Die unternehmerische Universität.* Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Liesner, A. (2006). Kontrolliert autonom. Zur Architektur des Europäischen Hochschulraums. In S. Weber & S. Maurer (Hrsg.), *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen– Macht – Transformation* (S. 121-138). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liessmann, K. P. (2009). Bologna als unnötige Bildungsreform. In: C. Scholz & V. Stein (Hrsg.), *Bologna-Schwarzbuch* (S. 157-168). Bonn: Deutscher Hochschulverband.
- Liessmann, K. P. (2007). Geistige Selbstkolonialisierung. Die Universitäten in der Wissengesellschaft. *Forschung & Lehre*, 1, 28-29.
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von Pisa, McKinsey & Co.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Negt, O. (2010). *Der Politische Mensch. Demokratie als Lebensform.* Göttingen: Steidl.
- Negt, O. & Kluge, A. (2001). Geschichte und Eigensinn . In: dies. *Der unterschätzte Mensch. Gemeinsame Philosophie in zwei Bänden. Bd. 2.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sloterdijk, Peter: Scheintod im Denken. Von Philosophie und Wissenschaft als Übung. Frankfurt a. M. 2010.
- Sloterdijk, P. (2010). *Scheintod im Denken. Von Philosophie und Wissenschaft als Übung.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stapelfeldt, G. (2007). *Der Aufbruch des konformistischen Geistes. Thesen zur Kritik der neoliberalen Universität.* Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Steffens, G. (2004). *Sagen, was alle sagen – Bildung und die träge Last der Gemeinplätze.*

Verfügbar unter:

http://www2.hu-berlin.de/leibniz-sozietaet/archiv%20sb/072/06_steffens.pdf [10.09.2010].

Steffens, G. (2006). Unter dem neoliberalen Wahrheitsregime – Durchsetzungsformen neoliberaler Bildungspolitik – ein Fallbeispiel. In: *Jahrbuch für Pädagogik* (S. 289–298). Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.