

Die Bildung einer Ich-AG

Anmerkungen zum Lehren und Lernen

im Dienstleistungsbetrieb Universität

Einleitung

Im Sommer 2001 begann Peter Köhler einen Essay mit dem Satz: „Politik ist die Kunst des Machbaren im Rahmen der Möglichkeiten, sagte schon Bismarck. Hier und heute allerdings“, so fährt der Autor fort, gelte „das auch umgekehrt: Die Politik des Möglichen ist der Bismarck der Machbaren, ist, auch und anders gesagt, die Gestaltung des Praktikablen im Rahmen einer Kunst des Vertretbaren (Köhler 2001: 20).

Konkretisiert man in diesen Sätzen „Politik“ zu „Bildungspolitik“, so ist damit der Punkt markiert, an dem die folgenden Überlegungen zum Lehren und Lernen in einer Universität ansetzen, die sich selbst als Dienstleistungsbetrieb versteht. Die gegenwärtigen Strukturreformen lassen sich nämlich insofern als zentrale Bestandteile einer „Politik des Möglichen“ lesen, als es in ihnen längst nicht mehr um die Frage geht, was Lernenden und Lehrenden innerhalb gegebener Gestaltungsspielräume mehr oder weniger kunstvoll machbar ist. Die Diskurse über Qualität, Effizienz und Exzellenz scheinen vielmehr darauf zu zielen, das Möglichkeitsspektrum aller Beteiligten über einen neuen Modus sozialer Steuerung offensiv zu steigern, um damit mehr Wert zu produzieren und aus Möglichem Messbares zu machen.

Im Anschluss an Foucaults fragmentarisch gebliebenes Gouvernamentalitätskonzept (Foucault 1977-1979, 1984, 1994, 2004) wird deshalb zunächst versucht, die zunehmend betriebswirtschaftlich und managerial ausgerichtete Begründung bildungspolitischer Reformen im Hochschulbereich als Teil eines reflexiven Regierungsmodus zu entziffern.

Der zweite Schritt besteht dann darin, nach einigen Implikationen dieser Umbauvorhaben für die universitäre Lehre zu fragen. Welche Vorstellung von Universität legen sie nahe, was bedeutet der Terminus „Hochschul-Autonomie“ für diejenigen, die in ihr arbeiten und studieren? Anders formuliert: Was hieße universitäre Lehre, wenn Hochschulen Betriebe, Studie-

rende Kunden und Lehrende Dienstleister wären? Würde sich etwas ändern, und wenn ja, was?

Um diese hypothetischen Überlegungen theoretisch anschlussfähig zu halten und systematisch zu konkretisieren, folgt drittens ein Blick auf die subjektbezogenen Prämissen der politischen Neuentwürfe: also auf die programmatischen und ihre eigene Realität erzeugenden Bilder von Universitätsangehörigen, die als reformierte die alte Hochschule über- und die neue beleben sollen. Denn auch wenn das Subjekt in Teilen der Erziehungswissenschaft tot ist, sollte dies nicht übersehen lassen, dass es sich bildungspolitisch bester Gesundheit erfreut: Übersetzt in das neoliberale Gebot des Selbstseins- und Selbsttuns, mutiert es derzeit ungebremst zur Ich-AG und verlangt von der künftigen Hochschul-„Kundschaft“ wie auch von den Lehr-Anbietern ein Selbstverständnis, das für einige der heutigen Universitätsmitglieder noch durchaus irritierend sein dürfte.

Viertens und damit abschließend wird es darum gehen, jenseits von nostalgischem Bildungspathos und funktionalem Pragmatismus danach zu fragen, wie in der Hochschule und aus ihr heraus mit den politischen Reformvorschlägen umgegangen werden könnte.

1. Der Lotse kommt an Bord: Das Neue Steuerungsmodell

Was im bildungspolitischen Gegenwartsdiskurs der Bundesrepublik bereits seit den 90er Jahren parteiübergreifender Konsens ist, haben die momentan in Hamburg diskutierten Reformempfehlungen der Dohnanyi-Kommission noch einmal ausdrücklich unterstrichen: In ihrer bisherigen Verfasstheit ist die Universität ein Auslaufmodell.

Als ein zentrales ihrer zahlreichen Antiquiertheitsmerkmale gelten dabei die traditionellen Organisations- und Leitungsstrukturen, d.h. die über Gremienarbeit organisierte Selbstverwaltung. Eben diese Art der Verwaltung könnte, so vermutet Peter Fuchs, künftig aufgrund ihrer „Verlangsamungsfunktion“ verabschiedet oder zumindest in ihren Zuständigkeiten deutlich eingeschränkt werden (Fuchs 2003a).

Wenn Gremien, die über das gemeinsame Arbeiten aller an der Hochschule beteiligten Gruppen darauf verweisen, dass Entscheidungsprozesse innerhalb von Körperschaften des öffentlichen Rechts bislang demokratisch verfasst sind, heute politisch „als bloße Schwatzbuden“ (Fuchs 2003b) gelten, so zählt ein solches Urteil allerdings noch zu den milden unter denjenigen, die derzeit öffentlich über die universitäre Selbstverwaltung gefällt werden: Der Leitartikel der ZEIT vom 30. April etwa betitelte diejenigen, die weiter-

hin an der „Illusion“ Gremienarbeit festhalten, als „Humboldts Totengräber“ und damit – was noch ärger zu sein scheint – als Vernichter der „Zukunft Deutschlands“ (Spiewak 2003).

Das alles ist jedoch nicht neu, auch wenn sich der Ton verschärft: Schon 1997 hatte die Hochschulrektorenkonferenz im Zusammenhang mit der Novellierung des HRG empfohlen, „bei der Partizipation der Hochschulmitglieder nach Gruppen [...] zwischen grundsätzlichen Angelegenheiten, die einer breiten Beteiligung aller Hochschul- bzw. Fachbereichsmitglieder bedürfen“, und solchen Entscheidungen zu differenzieren, die aufgrund ihres „vollziehenden, operativen“ Charakters im Zuständigkeitsbereich der „mit Sachkompetenz und Verantwortung ausgestatteten Leitungsorgane liegen sollte“ (HRK 1997). Dieses Effizienzierungsvorhaben realisiert sich derzeit bundesweit im Zusammenhang mit der Implementierung betriebswirtschaftlicher Steuerungsmodelle, die in einigen Ländern bereits abgeschlossen ist (Hoffacker 2001). Es überrascht daher nicht, dass die u.a. mit Vertretern der Unternehmensberatung McKinsey besetzte Dohnanyi-Kommission der Überzeugung ist, auch den freien und hansestädtischen Universitäten stehe eine quasi-chirurgische Straffung dessen, was sie im Innersten zusammenhält, gut zu Gesicht: „Die Hochschulen sollten leistungsfähige, interne Willensbildungs- und Entscheidungsstrukturen entwickeln und einen Abbau ineffizienter Gremienarbeit bewirken“ (Behörde für Wissenschaft und Forschung 2003: 46).

Um Missverständnissen vorzubeugen: Wenn es im Folgenden um eine Kritik dieser Auffassungen geht, heißt dies nicht, dass damit die bisherige Verfassung der universitären Selbstverwaltung zur besten aller möglichen erklärt würde. Auch innerhalb der Universität wird über endlose Ratsdebatten und Kommissionssitzungen gestöhnt, und die Haltung gegenüber diesen Gremien scheint hochgradig ambivalent zu sein: Ihre Wichtigkeit wird zwar hochschulöffentlich von kaum jemandem bestritten, doch gleichzeitig finden sich immer weniger, die bereit sind, sich dort zu engagieren. Woran liegt das? Neben vielem anderen, das hier nicht ausführlicher Thema sein kann, ist im Hinblick auf die verbreitete Selbstverwaltungsunlust zu vermuten, dass Gremien für universitäre Profilneurosen und kollegiale Grabenkämpfen zwar zugegebenermaßen ein ideales Forum bieten. Sie dürfte aber vielmehr – und das spräche zunächst *für* die HRK-Empfehlung – mit der indifferenten Masse an Aufgaben zusammenhängen, die ihnen übertragen ist. Man muss kein Betriebswirtschaftler sein, um sich während solcher Sitzungen gelegentlich die Frage zu stellen, was es kostet, wenn eine nicht

unbeträchtliche Anzahl von hochdotiert Beschäftigten tatsächlich alles zur Kenntnis nehmen, bereden und beschließen muss, was am Fachbereich ansteht: Vom Semesterticket über Bau- und Raumpläne bis hin zu versicherungsrechtlichen Problemen ist momentan noch alles dabei, was nur Thema werden kann. Strukturelle Fragen hingegen und solche der Inhalte von Forschung, Lehre und Studium sind in entsprechende Kommissionen verlagert, deren Arbeitsergebnisse auf Fachbereichsebene kaum zur intensiven Diskussion stehen können und noch dazu von bildungspolitischen Entscheidungen immer häufiger überholt werden.

Was aber wäre das Neue an Entscheidungsprozessen innerhalb einer betriebswirtschaftlich organisierten Hochschule? Fände z.B. das für viele Studierende wichtige Thema Semesterticket noch Berücksichtigung und würde als eine „nicht grundsätzliche“ Angelegenheit in den Zuständigkeitsbereich der neuen Leitungsorgane fallen? Und falls das so wäre: Gälte ein solches Thema dort als anökonomisch und damit vernachlässigungswert oder würde seine Behandlung für ökonomisch sinnvoll erachtet, weil die Existenz eines solchen Tickets einen Pluspunkt im Wettbewerb um die studierendenfreundlichste Hochschule bedeutete?

Nach Hoffacker besteht „das Neue im neuen Steuerungsmodell darin, daß zum ersten Mal in der deutschen Universitätsgeschichte ein Reformkonzept auf die Herauslösung der Hochschulen aus der Systematik staatlicher und korporativer Steuerung abzielt“ (Hoffacker 2001: 3). Dabei gehe es „nicht um die finanzielle Überführung des Hochschulsystems in das Wirtschaftssystem, sondern durch die Übertragung betriebswirtschaftlicher Organisations- und Steuerungsformen [wird] eine ‚systemische‘ Kompatibilität zwischen Hochschule und Wirtschaft in dem Sinne erzielt, daß in beiden Systemen gleichermaßen ökonomische Kalküle die wesentliche handlungsorientierende Größe darstellen“ (Hoffacker 2001)¹.

Um die Effizienz der Leistungen zu messen, sind in einer unternehmerisch organisierten und seit 1998 zur Qualitätssicherung gesetzlich verpflichteten Hochschule neben einer managerialen Leitung regelmäßige Überprüfungen notwendig, wobei das Spektrum der Maßnahmen bislang breit ist: Neben der Gründung von Evaluationsnetzwerken, Akkreditierungsräten und den auch in Hamburg bekannten Befragungen von Studierenden und Lehrenden gehören dazu auch seltener eingeführte Qualitätsmanagementsysteme wie z.B. das Total Quality Management (TQM). Solche Systeme allerdings sind aufwendig und erfordern „eine umfassende interne Bestandsaufnahme und zumeist durchgreifende Restrukturierung aller Abläufe innerhalb der

betreffenden Einrichtung“, weshalb es die HRK für fraglich hält, ob sie im Hochschulbereich „größere Verbreitung [...] finden werden“ (HRK 2000). Ob sich diese Zweifel mittelfristig als berechtigt erweisen, bleibt abzuwarten. Vor dem Hintergrund aber, dass die auf das Bildungssystem bezogenen Reformvorschläge strikt am Marktprinzip orientiert sind, lohnt es sich schon jetzt, das von Kunstreich 1996 als „Hegemonie konservativer Modernisierung“ kritisierte Neue Steuerungsmodell (NSM) genauer in den Blick zu nehmen (Kunstreich 1996, auch Liesner 2002: 135 ff.). Die Gründe dafür sollen im Folgenden exemplarisch am Diskurs über das TQM erläutert werden, weil er neben anderem normierende soziale Verhaltensmodi nahelegt und damit auch die personalen Dimensionen des universitären Lehrens und Lernens tangieren dürfte.

Als mittlerweile international standardisierte Richtlinie bezeichnet TQM heute eine Steuerungsform, die nicht mehr allein darauf zielt, die technisch-funktionale Qualität eines Produkts zu sichern. Unter der Maxime „Kundenorientierung“ geht es vielmehr darum, das Befolgen von Verhaltensregeln zu kontrollieren, die in ihrer Gesamtheit die *corporate identity* eines Unternehmens bilden. Dieses Ganzheitlichkeitsprogramm kann – wie Bröckling in einem Beitrag zur Ökonomisierung des Sozialen verdeutlicht – „nur in einem ‚Top-Down-Prozess‘“ realisiert werden (Bröckling 2000: 139). In diesem übernimmt die Geschäftsleitung „die Rolle des Philosophenkönigs“, denn trotz Lean-Managements und flachen Hierarchien bleibt sie es, die die „Leitsätze zur Qualitätspolitik und eine Unternehmensvision“ festlegt. Die einschlägige Beraterliteratur empfiehlt dazu, „auf kurze, prägnante Formulierungen zu achten, ‚mit denen sich jeder identifizieren kann, die einen gewissen sportlichen Ehrgeiz wecken und ein ‚Wir-Gefühl‘ erzeugen können“ – eine kollektive Identität also, von der auch ihre Erfinder nicht suspendiert sind, denn für sie gilt nun: „Nicht: voll dahinterstehen, sondern: vorangehen“ (Frehr, hier nach Bröckling 2000: 139).

Aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive werden damit die „Fabrikordnungen des Disziplinarzeitalters“ durch „solche Maximen“ abgelöst, „die im Sinne eines *visible managements* in Werkhallen und Büros aushängen“, so etwa durch folgende, akronym intensivierte Regeln, die das TQM als eine Art freundliche Kolonialisierung lesbar machen:

„**C**are about customers as individuals; **U**nderstand their point of view; **S**erve their human and business needs; **T**hank them for their business; **O**ffer to go the extra mile; **M**anage their moments of truth; **E**mpathize and listen to their

concerns; **Resolve** problems for them; **See** customers as the reason for your job“ (Townley 1995, hier nach Bröckling 2000: 137).

Allerdings, und das ist im Hinblick auf die schon vor PISA zu verzeichnende Leistungsorientierung im bildungspolitischen Diskurs wichtig, kann TQM als ein im Grunde statisches Sicherungsmodell den mit ihm verbundenen dynamischen Optimierungsansprüchen nicht genügen: So erhält z.B. „eine Bildungsstätte [...] auch dann das ersehnte Zertifikat, wenn sie nur regelmäßig und zuverlässig kontrolliert, ob ihr schlechter Service noch immer so schlecht ist wie einmal festgelegt“ (Heiner 1996, hier nach Bröckling 2000: 147).

„Zum nahezu universell einsetzbaren Dispositiv“ kann dieses Managementmodell daher erst durch die „Kopplung mit standardisierten Verfahren zur Qualitätsplanung, -lenkung und -kontrolle“ werden, „wie sie beispielsweise in der Normenreihe DIN EN ISO 9000 bis 9004 festgelegt sind.“ Diese Regeln, die nach Bröckling ursprünglich als „Qualitätssicherungsnormen aus Anforderungskatalogen der amerikanischen und britischen Streitkräfte für Lieferanten von Rüstungsgütern“ hervorgingen, dienen inzwischen auch in öffentlichen Verwaltungen der Überwachung von Arbeitsabläufen. Und sie sind Instrumente, die „ein geradezu panoptisches Modell der Kontrolle“ etablieren, weil sich die „Qualitätssicherung [...] nur noch mittelbar auf Tätigkeiten und Produkte [bezieht], geprüft werden vielmehr Prüfverfahren, standardisiert die Maßnahmen zur Einhaltung der Standards“ (Heiner 1996: 146). Ein unverzichtbares Dynamisierungselement ist daher, so Bröckling weiter, „der Leistungsvergleich mit anderen Unternehmen oder zwischen verschiedenen Abteilungen und Mitarbeitern des gleichen Unternehmens, wie er im Rahmen des TQM als Benchmarking oder Ausschreibung von Qualitätspreisen stattfindet. [...] Weil die eigene Position im Qualitäts-Ranking immer nur relational zu jener der Mitbewerber bestimmt wird, hört der Zwang zur Leistungssteigerung niemals auf“ (Bröckling 2000: 148).

Was sich im TQM-Diskurs als Gewissheit artikuliert, die Prinzipien des freien Marktes mitsamt der Vielzahl an Kontingenzen böten jedem, der nur pauschal leistungsbereit ist, nicht nur dieselben Risiken, sondern vor allem dieselben Chancen, scheint derzeit in der Hochschulpolitik spezifische Entsprechungen zu finden: Das seit einigen Jahren beliebte und schon von Peter Fuchs (2003a) kritisierte Bemühen von Hochschulen um ein konkurrenzfähiges Leitbild spiegelt den Glauben daran, dass die Qualität von Universitäten mess- und ihr sozioökonomischer Nutzen planbar ist, ebenso

wieder wie die aktuelle Forderung der Hamburger Strukturkommission, nach der die Studierenden „eine berechnete Erwartung insbesondere an die Qualität der Lehre“ hätten, „die sie zukünftig als Nachfrager durch bewusste Studienentscheidungen mit finanziellen Auswirkungen für die Hochschulen zum Ausdruck bringen sollten“ (Behörde für Wissenschaft und Forschung 2003: 45).

2. Vom Unbehagen in der Dienstleistungskultur

Dass an der Universität anspruchsvolle Lehrveranstaltungen durchgeführt werden sollten, steht hier nicht zur Diskussion. Wohl aber ist zu fragen, was sich mit einer strikten Orientierung am Prinzip von Angebot und Nachfrage auf der konkreten Akteursebene in der Lehre ändern würde. Wäre etwas anders, wenn sich Lehrende als Dienstleister begriffen und Studierende als Kunden? Am Beispiel der oben zitierten Empfehlungen zum Verhalten von Betriebsangehörigen gegenüber Kunden sei diese Frage hier im Sinne eines Gedankenexperimentes kurz durchgespielt.

„Care about customers as individuals“: Wer von den heute Lehrenden würde nicht unterstreichen, dass eine individuelle Beratung und Betreuung von Studierenden wichtig und die derzeitige Situation verbesserungswürdig ist? „Understand their point of view“: Ohne damit an die diskutable Auffassung anschließen zu wollen, nach der es die lebensweltlichen Erfahrungen von Studierenden sind, an denen didaktisch anzuknüpfen sei, ist doch zu fragen, welche Lehrenden gegenüber begründeten Positionen Studierender ihren eigenen Standpunkt als den allein gültigen darstellen würden. „Serve their human and business needs“: Es ist nicht notwendig, den mit der Rede von Bedürfnissen transportierten Schwulst zu übernehmen, um zu vermuten, dass auch eine nicht unerhebliche Zahl von Lehrenden die Universitäten als einen sozialen Raum begreift, in dem ein weniger anonymes Miteinander wünschenswert und ein Beachten der individuellen Wissensniveaus und Studieninteressen geboten wäre. Die nächste Aufforderung, also „Thank them for their business“, mag zwar derzeit eine noch etwas befremdliche Vorstellung sein – aber handelt es sich hier tatsächlich um etwas entschieden anderes als die bisherige Praxis zahlreicher KollegInnen, das Interesse von Studierenden auch im Seminar ausdrücklich anzuerkennen? Und wer ist nicht bereit – Ausnahmen zugestanden –, sich bei Bedarf auch mehr als üblich zu engagieren? Was unterscheidet ein solches Engagement vom „Offer to go the extra mile“? Worin bestünde die Differenz zwischen der Üblichkeit, in Seminaren solche Beiträge von Studierenden aufzugrei-

fen, die an Wahrheits- und Wahrhaftigkeitsansprüchen orientiert sind, und der Empfehlung ; „Manage their moments of truth“? Des weiteren: „Empathize and listen to their concerns.“ Ob Empathie zu einem tragenden hochschuldidaktischen Element avancieren sollte, mag hier dahingestellt bleiben, aber welche Lehrenden behaupteten ernsthaft, dass es nicht zu ihren Aufgaben gehört, bei Schwierigkeiten zuzuhören und zu beraten? Beim „Resolve problems for them“ allerdings wäre es schwierig, diese Forderung mit dem im Lerndiskurs der Gegenwart dominierenden Selbsttätigkeitsparadigma in Übereinstimmung zu bringen, doch begriffen als „Hilfe zur Selbsthilfe“ klänge auch sie nicht allzu exotisch. Und abschließend: „See customers as the reason for your job.“ Vor dem Hintergrund, dass die meisten der universitär Lehrenden heute (noch) die doppelte Aufgabe haben, zu lehren und zu forschen, steht außer Frage, dass es durchaus einige gibt, deren berufliches Selbstverständnis und Engagement sich eher auf das Letztere beziehen. Für den großen Teil derjenigen aber, welche die Kopplung beider Aufgaben in Universitäten für unverzichtbar halten, dürfte es nichts Neues sein, dass ihre Stelle etwas damit zu tun hat, dass Studierende studieren.

Wenn also zumindest ein Teil der bisherigen Dimensionen von Lehre mit etwas Wohlwollen durchaus unter den Dienstleistungsgedanken zu subsumieren wäre, stellt sich die Frage, was das bei einigen verbreitete Unbehagen an der Vorstellung einer universitären Dienstleistungskultur ausmacht. Als anregend könnte sich hier eine erneute Lektüre der bildungstheoretischen Überlegungen Heydorns erweisen, die er 1972 in Auseinandersetzung mit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates entwickelte (Heydorn 1972/1995, dazu aktuell Bernhard 2002). Seine Kritik an der damaligen Reformierung schulischen Lernens lenkt den Blick auf das enorme Gewicht, das dem Methodischen im gegenwärtigen Diskurs über das lebenslange (Selbst-)Lernen beigemessen wird: Der Verabsolutierung der Methode gegenüber den Inhalten des Lernens scheint in der bildungspolitisch konstruierten Strukturanalogie zwischen dem Verkaufen von Waren bzw. Dienstleistungen und dem Anbieten von Lehre eine Mittlerfunktion zuzukommen, da sie den Prozess intellektueller Auseinandersetzung zugunsten der Ausbildung einer bestimmten Verhaltensdisposition zum Verschwinden bringt:

„Der stoffliche Inhalt wird relativiert, die materiale Komponente der Bildung erscheint als wechselnder Filminhalt, was heute gelehrt wird, ist morgen veraltet [...]. Bildung richtet sich auf den Augenblick, der anschließend in

das Leere fällt, der Augenblick gewinnt den Charakter absoluter sinnlicher Determination“ (Heydorn 1972/1995: 119).

Nur wenn die Frage nach der Sache, nach Inhalten und Wahrheit in der Diskussion über die Zukunft der Universität suspendiert wird, kann Lehren als etwas erscheinen, das sich von anderen ‚Dienstleistungen‘ kaum mehr unterscheidet. Das Marktprinzip nivelliert alle Differenzen, und es lässt übersehen, dass es vielleicht weniger das Wissen ist, das veraltet, als seine ökonomische Verwertbarkeit. Und vielleicht resultiert das Unbehagen deshalb daraus, dass die Universalität der Verhaltensregeln, die Lehrenden im Qualitäts-Mobilisierungsdiskurs anempfohlen werden, die Frage aufkommen lässt, ob es sich bei der eigenen Tätigkeit tatsächlich um nichts anderes handelt als das, was auch Waffenhändler oder Betreiber eines Wellness-Centers tun: nämlich um das Verkaufen von Produkten, die irgendwo von irgendjemandem aus irgendwelchen Gründen nachgefragt werden.

3. Vom Behagen in der Dienstleistungskultur

Dieses Unbehagen allerdings könnte dann der Vergangenheit angehören, wenn Lehrenden und Studierenden jene kalkulierende Denkungsart vertrauter würde, welche die subjektbezogene Seite der neoliberalen Reformprogramme darstellt. In dieser wird das Handeln jedes Einzelnen zu einer Investition mit möglichst hohen Profitraten, und am Beispiel der Bildung möchte ich verdeutlichen, dass es sich bei den heute als Ökonomisierung bezeichneten Transformationsprozessen nicht um Indizien oder gar Beweise für einen ‚Sieg‘ der Ökonomie über das Politische handelt.

Mit Foucault sind sie stattdessen als die häppchenweise verabreichte Materialisierung neoliberaler Regierungstechniken lesbar, die ältere Strategien zum Aufrechterhalt von Macht ablösen: Denn „während der klassische Liberalismus die Regierung anhielt, die Form des Marktes zu respektieren“, bedeutet Markt im Neoliberalismus „nicht mehr das Prinzip der Selbstbegrenzung der Regierung“ (Lemke u.a. 2000a: 17). Er ist jetzt vielmehr „das Prinzip, das sich gegen sie kehrt: eine Art permanentes ökonomisches Tribunal“ (Lemke unter Bezugnahme auf Foucaults Vorlesung am 21.3.1979).

Dieses Bild einer Recht sprechenden Ökonomie meint nicht, dass sich die jenseits des alten Liberalismus Regierenden jetzt vor ‚der‘ Ökonomie rechtfertigen müssten. Eine solche Interpretation würde das funktional Ökonomische am politischen Handeln – also die Frage nach der Effizienz des eigenen Tuns – ausblenden und ignorieren, dass es immer auch darum geht, sich der Stabilität der Machtverhältnisse zu vergewissern: Schon die

„Opposition von Staat und Zivilgesellschaft“ versteht Foucault nämlich keineswegs als etwas universell Gültiges, sondern als eine befragenswerte Prämisse: konkret als ein „strategisches Element liberaler Regierungspraxis“ (Lemke u.a. 2000a: 17). Die im Liberalismus übliche „These, dass sich das Feld der Machtverhältnisse auf das Schema von Zwang und Freiheit, Konsens und Gewalt reduzieren lässt“, versucht er deshalb dadurch zu entkräften, dass er ihr den „reflexiven Modus von Regierung als ‚Führen der Führungen‘“ entgegenstellt (Lemke u.a. 2000a.):

„Vielleicht eignet sich ein Begriff wie ‚Führung‘ gerade kraft seines Doppelsinns gut dazu, das Spezifische an den Machtverhältnissen zu erfassen. ‚Führung‘ ist zugleich die Tätigkeit des ‚Anführens‘ anderer (vermöge mehr oder weniger strikter Zwangsmaßnahmen) und die Weise des Sich-Verhaltens in einem mehr oder weniger offenen Feld von Möglichkeiten. Machtausübung besteht im ‚Führen der Führungen‘ und in der Schaffung von Wahrscheinlichkeit“ (Foucault 1987; vgl. auch Lemke u.a. 2000a: 27 f.). Der Begriff der Regierung bezeichnet hier ein durch Herrschaftstechniken bestimmtes intentionales Verhältnis zwischen regierenden und regierten Subjekten, aber er meint gleichzeitig auch eine bestimmte Form der Führung, die an dem Verhältnis der Subjekte zu sich selbst ansetzt. Geführt werden soll die Art und Weise, wie der Einzelne *sich* führt; er soll sein Leben nicht leben, sondern er soll es qua „Selbsttechnologien“ so managen, dass es die Durchsetzungsfähigkeit von Herrschaftstechnologien erhöht (Lemke u.a. 2000a: 29). Sie ist also nicht Disziplinierung im Sinne eines offen gewalttätigen Zwingens, sondern – wie es Foucault in Abgrenzung zum Begriff der Gewalt beschreibt – eine motivierende „Handlungsweise, die nicht direkt und unmittelbar auf die anderen einwirkt, sondern eben auf deren Handeln. Handeln auf ein Handeln, auf mögliche oder wirkliche, künftige oder gegenwärtige Handlungen“ (Foucault 1994: 254).

Eine Analyse der programmatisch am Dienstleistungsparadigma orientierten Umwidmungen universitären Lehrens und Lernens hätte dementsprechend Folgendes zu beachten: Die Indirektheit des Regierens zeugt zwar von der politischen Nützlichkeit der Gewohnheit, Machtverhältnisse in liberaler Tradition dualistisch zu denken; also innerhalb eines Spannungsfeldes von Staat und Gesellschaft, Öffentlichem und Privatem, Autonomie und Heteronomie, Subjekt und Objekt. Gleichzeitig wird im gouvernementalen Führen der Führungen jedoch deutlich, dass es sich – ich folge hier erneut Lemke – nicht auf den Vorgang einer „kontinuierliche[n] Rationalisierung und Effektivierung der Führungsverhältnisse“ reduzieren lässt,

denn es ist ein Prozess, in dem gleichzeitig die Grenzen eben dieser Dualismen zu verschwimmen beginnen (Lemke 2000b: 41 ff.).

Die aktuell an Studierende gerichtete Aufforderung, sich als Kunden der Hochschule zu begreifen, die Lehre nachfragen, um in das Unternehmen ihrer selbst zu investieren, wäre damit also weder der bloße Höhepunkt eines finalistischen Ökonomisierungsdiskurses noch die technologische Kopfgeburt einzelner politischer Rationalisten mit einem ausgeprägten Willen zur Macht. Im Rahmen eines Programms, das Selbstoptimierung – bzw. pädagogischer: *perfectibilité* – verspricht und diese gleichzeitig verlangt, stellt sie vielmehr eine auf das Handeln des einzelnen gerichtete Technologie mit einer „ihr eigenen Materialität“ dar: Das Sich-selbst-Unternehmen, zu dem im übrigen auch die Lehrenden angehalten sind, ist „bereits ein Effekt gesellschaftlicher Verhältnisse und ein ‚Einsatz‘ in ihnen“ (Lemke 2000b: 43), und als ambivalenter Führungsmodus tradiert es Vorstellungen vom autonomen Subjekt und autonomen Staat, die gleichzeitig unterlaufen werden.

Damit verschärft sich u.a. das Problem, dass Einsatzpunkte für Kritik zunehmend aus dem Blickfeld rücken: Was heute von verschiedener Seite als „Entgesellschaftlichung“ von Gesellschaft“ (Hirsch 1998: 104) oder als „Entindividualisierung“ bei gleichzeitig steigenden Individualisierungsmöglichkeiten beschrieben wird (Helsper 1989: 12), ist die Erosion des Bezugsrahmens für solche Kritik, die dem gängigen Leitbild eines allseits flexiblen und anpassungswilligen Subjekts widerstreitet. Die Rede von ‚der‘ Gesellschaft nämlich, so sie noch auf eine Kritik am Status quo menschlicher Lebensverhältnisse oder am „verdinglichten Bewußtsein“ zielt, das sich nach Adorno seit nunmehr über dreißig Jahren „zur Totalität“ aufspreizt (Adorno 1970: 488), verliert in Konkurrenz mit der Rede von ‚der‘ Wissens- oder Informationsgesellschaft zunehmend an Kraft. Dies gilt insbesondere dann, wenn der Abstraktionsgrad der Machtverhältnisse innerhalb von Nationalstaaten ansteigt, die den „ökonomischen Restrukturierungsprozeß“ unter Verweis auf „standortbedingte Sachzwänge“ in Zeiten der Globalisierung lancieren und tatkräftig befördern (Hirsch 1998: 120).

Einer dieser Sachzwänge, die auch den hier gewählten Focus auf universitäres Lehren und Lernen tangieren, liest sich bei der HRK so:

„In Zukunft wird zunehmend Eigeninitiative gefragt sein: Teilzeit-Tätigkeiten und berufliche Selbständigkeit werden einen sehr viel größeren Anteil an der Arbeitswelt haben. Deshalb sollten sich Hochschulabsolventin-

nen und -absolventen auf eine zeitweilige oder auch dauerhafte selbständige berufliche Existenz einstellen“ (HRK 1998).

Diese Prognose wird sich vermutlich als zutreffend erweisen. Vor dem Hintergrund der angesprochenen Kennzeichen reflexiven Regierens ist trotzdem zu fragen, ob die aus ihr abgeleiteten Empfehlungen tatsächlich der Not der Situation geschuldet sind, oder ob der Anschluss an den politisch boomenden Selbständigkeitsdiskurs nicht eher strategisch darauf zielt, die Akzeptanz für das künftig gewollte, in diesem Fall für neue Formen der Arbeit, allererst zu schaffen. Aufschlussreich ist hier der imperativisch gebrauchte Begriff des „Sich-Einstellens-Auf“ und ein aus dem universitären Kontext stammender Vorschlag vermag zu demonstrieren, wie die entsprechende Förderung einer zeitgemäßen studentischen Haltung gegenüber der eigenen beruflichen Zukunft aussehen kann:

Innerhalb der Entrepreneurship Education, einem relativ jungen wirtschaftswissenschaftlichen Forschungsgebiet, das derzeit vor allem im Kontext von Gründungsinitiativen aus Hochschulen angesiedelt ist, sollen Studierende über dreiphasig aufgebaute Kurse mit der Kunst unternehmerischen Denken und Handelns vertraut gemacht werden (Ripsas 1998: 217). Die erste Stufe dieser Kurse allerdings sollte nach Überzeugung des Curriculumentwicklers Ripsas „zu einer obligatorischen Veranstaltung für Studierende aller Fakultäten“ werden, wenn endlich „die Entrepreneurship-Ausbildung als allgemeine hochschulpolitische Aufgabe anerkannt“ sei (Ripsas 1998: 224).

Diese „Basisveranstaltungen“ sollen vorrangig motivieren, „erste Informationen zur Funktion des Unternehmers in der Ökonomie und zum unternehmerischen Prozeß“ vermitteln und Verständnis für die „allgemeinen ökonomischen Zusammenhänge / Marktprozesse“ wecken, womit man den Studierenden „Wege“ aufzeigen möchte, „den individuellen Wohlstand im Einklang mit gesellschaftlichen Normen und marktwirtschaftlichen Prozessen zu vergrößern“ (Ripsas 1998: 223 ff.). Doch genau darin liegt auch eine besondere Schwierigkeit für die Lehrenden: Nach Ripsas sind die einzelnen Kursteilnehmer nämlich vorrangig daran interessiert, ihr individuelles Existenzgründungsprojekt zu planen, so dass „nur wenig Aufmerksamkeit für die Funktion des Unternehmers in der ökonomischen Theorie bzw. für gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge“ bleibe.

Letztere gilt jedoch innerhalb der universitären Entrepreneurship Education als unverzichtbar, doch wer nun meint, dass es darum ginge, Studierende zum Nachdenken über verschiedene wirtschaftswissenschaftliche Theorien

anzuregen und damit auch zu begründbaren Urteilen in ökonomischen Fragen, erweist sich als hoffnungslos altmodisch. Ziel solcher Lehrveranstaltungen ist nicht *Be-*, sondern *Gesinnung*, was sich bei Ripsas wie folgt liest: „Eine kurze Darstellung der Marktphilosophie [kann] das Verständnis für die Funktion des Unternehmers in der Wirtschaft und dadurch die Wertschätzung für die Unternehmerfunktion und somit schließlich die wahrgenommene Attraktivität der Handlung vergrößern“ (Ripsas 1998). Derart motiviert und mit der richtigen Einstellung gegenüber dem Unternehmertum wird dem Wunsch der Studierenden nach einer ungebrochenen Praxisorientierung dann in den Stufen 2 und 3 dieses Curriculums entsprochen, die hier jedoch vernachlässigt werden können, weil sie in der Frage nach den subjektbezogenen Implikationen des neuen Selbständigkeitskults nicht weiterführen.

Festzuhalten bleibt, dass universitäre Lehre in solchen Konzepten die Aufgabe hat, Studierenden zu einer bestimmten Haltung zu verhelfen: zu einer Einstellung, die die Legitimität aller sachlichen Fragen auf die je persönliche Einschätzung reduziert, ob sie sich rechnen oder nicht. Wenn pragmatische Lehrende dies zu einer zeitgemäßen Förderung studentischer Selbständigkeit ummünzen, unterschlagen sie aber, dass den so kalkulierenden Studierenden bestimmte Wahlmöglichkeiten bereits vorher abgenommen wurden – genau die Konfrontation mit widerstreitenden Theorien nämlich, die allererst das Suchen nach Begründungsmöglichkeiten provozieren würde. Wie fragil und vorläufig diese auch immer sein mögen: Sie bilden doch die unhintergehbare Voraussetzung für Urteile, die mehr und anderes sein sollen als bloße Meinung oder auch – um hier erneut einen antiquierten Begriff einzubringen – als Ideologie.

Das Revival von Gesinnungspädagogiken wie der Entrepreneurship Education mag zwar ein Beispiel sein, das die Tendenzen zur Ökonomisierung der heute noch real existierenden Formen universitärer Lehre überzeichnet.² Es erinnert aber daran, dass Strukturreformen, wie schon ein Blick auf die Geschichte der Universitäten lehrt, ohne Reformen der Lehrinhalte nicht zu haben sind. Und so bemängelt auch die HRK im Anschluss an die Feststellung, „die überwiegende Zahl der Studierenden“ strebe „in Unkenntnis des Arbeitsmarkts nach Studienabschluß noch immer eine Beschäftigung vornehmlich im Staatsdienst oder in größeren Unternehmen als abhängig Beschäftigte“ an, dass daran „auch die meisten Lehrpläne [...] noch [...] orientiert“ seien – und eben dies entspreche „dem verbreiteten Sicherheits- und Versorgungsdenken unserer Gesellschaft“ (HRK 98).

Auch hier geht es sowohl um eine Revision ‚des‘ Denkens, und zwar eines trügen, risikofeindlichen und passiv konsumierenden Denkens, als auch um eine Erneuerung der Studieninhalte, die einen solchen mentalen Habitus unterstützen sollen. Nun wirkt ja die Empfehlung, Studienfächer inhaltlich zu modifizieren, damit die Absolventen schon in der Universität eine realistische Einstellung gegenüber dem künftigen Berufsleben entwickeln, im Hinblick auf die derzeitige Arbeitslosenquote zunächst einigermaßen absurd, wenn man nicht unterstellen will, dass die Hochschulrektoren mit Selbständigkeit vor allem Kellnern, Putzen oder Taxifahren meinen. Da dieser Autonomieimperativ im hochschulpolitischen Reformdiskurs der Gegenwart gleichwohl gebetsmühlenhaft wiederholt wird, ist etwas genauer nach seinen Funktionen und Implikationen zu fragen. Hier sind zumindest drei Punkte zu skizzieren, die darauf Hinweise geben könnten.

Als Reaktion auf das gravierende Problem struktureller Arbeitslosigkeit beinhaltet die Konzentration auf das Selbst *erstens* die Möglichkeit, jedem Einzelnen die volle Verantwortung für seine berufliche Zukunft aufzubürden. Verläuft diese erfolgreich, ist dies machtstrategisch allerdings weniger interessant als der gegenteilige Fall: Wer z.B. im Studium zwar selbst gelernt hat, dann aber im Diplom oder Examen an den Allokations- und Zertifizierungsfunktionen des Dienstleisters Universität scheitert, hat sich dies ebenso ausschließlich selbst zuzuschreiben wie diejenigen, die sich nach überstandenen Berufseinstieg die Zukunft mit einem bildungstheoretischen statt bildungsmanagerialen Habilitationsprojekt verbauen. Die Vielfalt an auch hochschulspezifischen und politisch-strukturellen Gründen dafür, dass jemand im Hochschulbetrieb versagt, reduziert sich so auf eine eindimensionale Schuld: auf einen selbst provozierten Konkurs, der für autonomiegläubige Subjekte notwendig zur existentiellen Frage wird, weil sie als Objekte eigener oder fremder Investitionen nichts in den Blick nehmen können, was sie zumindest partiell entlastete (Bröckling 2003: 22). Dass die Differenz zwischen dem Aufruf zu mehr ‚Eigeninitiative‘, der ja unterstellt, den heute Studierenden mangle es daran und der verächtlichen Rede vom (nicht nur) akademischen Arbeitslosen, dessen je eigene Hängemattenmentalität seine Situation selbst verschuldet, aus systematischer Perspektive nicht sonderlich groß ist, dürfte deshalb zwar wissenschaftlich problematisch, politisch aber konsequent sein.

Die Begründung des bildungspolitischen Selbstständigkeitsprogramms verweist *zweitens* darauf, dass es zugleich kollektivierende Funktionen hat. Die je einzelnen Bürger sind zur Eigeninitiative aufgerufen, um in einer Ge-

meinschaft der Produktiven den Standort Deutschland international konkurrenzfähig zu halten. Der alte Fluchtpunkt des neuen „Wir“ ist weiterhin der Nationalstaat und das Gebot, sein Leben in die eigenen Hände zu nehmen, ist gekoppelt an die Aufforderung, die vor 150 Jahren erkämpften sozialen Sicherungssysteme dieses Staates als entmündigende Zumutung zu begreifen. Die Kombination dieser Imperative legitimiert den neoliberalen ‚Rückzug‘ des Staates und stärkt ihn gleichzeitig, indem sie zu verhindern sucht, dass Subjekte ihre neue Freiheit falsch verstehen könnten: Egozentrische Individualisierungsformen sind nämlich in der Bandbreite an Angeboten, größere Selbstverantwortung zu übernehmen, ebenso wenig vorgesehen wie die Idee, aus den geringeren Rechten könnte man auch verringerte Pflichten gegenüber dem ableiten, was das gesellschaftliche Ganze verwaltet. Für Hirsch wird, „je unsicherer gesellschaftliche Zugehörigkeiten im Sinne materieller Lebensstandards oder politischer Teilhabeberechte werden“, desto „zwanghafter [...] das Bild von Gesellschaft als einem ‚Boot‘, beschworen, in dem ‚wir‘ – wer immer das sei – angeblich gemeinsam sitzen“ (Hirsch 1998: 120). Sollte sich neben dieser Beobachtung auch seine Einschätzung als richtig erweisen, dass die durch die zunehmende Unsicherheit „soziale[r] Orte“ erzeugten „Bedrohungen und Ängste [...] der Legitimation einer Politik [dienen], die eben dies immer weiter vorantreibt“ (Hirsch 1998: 104), dann erscheint auch die Konzentration auf das dem nationalen Kollektiv verantwortliche Selbst im Reformdiskurs der Gegenwart nicht paradox, sondern folgerichtig, weil sie als eine begleitende Führungstechnik die Akzeptanz ökonomischer Regierungsformen erhöhen könnte.

Die aktuelle Mobilisierung eines Selbst, das sowohl eigen- als auch national verpflichtet sein soll, erscheint *drittens* in hohem Maße geeignet, die seit Jahren zu verzeichnende „elitäre Tendenzwende“ im Bildungswesen zu unterstützen (Herrlitz 1998: 6; Sünder 2004; Hartmann 2004; Kincheloe/Sünder 2004; Brunkhorst 2004). Diese als globalisierungsbedingte Notwendigkeit deklarierte Neuorientierung ist u.a. deshalb bedenklich, weil sie suggeriert, Elite und Demokratie stünden keineswegs in einem problematischen Verhältnis. Die inhaltlichen Dimensionen der z.B. in den 70er Jahren kontrovers geführten Debatten um Chancengleichheit werden heute in der öffentlichen Rede über ‚Chancengerechtigkeit‘ nicht einmal mehr angerissen. Was dominiert, sind vielmehr Behauptungen wie die, es sei bereits ein erster Erfolg, „wenn die Fachöffentlichkeit, und schließlich die Bevölkerung“ erkennen, „dass beides – die Elitenbildung und die Förderung

der breiten Massen – sich nicht widersprechen, sondern ganz im Gegenteil sogar Garant einer positiven Entwicklung Deutschlands sind“ (von Saldern 1997: 153). Bezogen auf die Hochschulen findet sich diese Überzeugung heute insbesondere dort, wo der Autonomiebegriff auf die Forderung bezogen wird, dass sich die reformierten Universitäten ihre Studierenden künftig selbst aussuchen dürfen. Was dieses neue Privileg sonst noch impliziert, lässt sich mit einer Passage über die „Illusion der Gleichheit“ aus dem bereits erwähnten ZEIT-Artikel demonstrieren, die an Klarheit nichts zu wünschen übrig lässt:

„Vorbei der Traum, zwei Millionen Studenten eine gleich geartete Ausbildung zukommen zu lassen. Nicht jeder muss die Einheit von Forschung und Lehre genießen, wie es Humboldt einst als Idealbild formulierte. Weder müssen alle Universitäten ein Studium in jedem Fach anbieten, noch muss jeder Professor ein großer Wissenschaftler sein. Ein guter Lehrer tut es auch, der entsprechend mehr Stunden unterrichten soll. Gebraucht werden unterschiedliche Angebote, die miteinander im Wettbewerb stehen: Universitäten, in denen Studenten und Professoren auf höchstem Niveau forschen, und andere, die sich stärker auf Ausbildung und Lehre konzentrieren; Hochschulen, die auf dem Weltmarkt konkurrieren, und solche, die ihren regionalen Turf bedienen. Dabei muss es selbstverständlich sein, dass sich so profilierte Hochschulen Studenten auswählen, die zu ihnen passen. Die Zwangsverteilung durch die ZVS gehört dorthin, wo schon die Planwirtschaft gelandet ist“ (Spiewak 2003: 1).

Damit wird, um auf den Beginn der Überlegungen zur Zukunft universitären Lehrens und Lernens zurückzukommen, journalistisch unterstützte Bildungspolitik zum Bismarck des Machbaren: zu einer Politik, die das Spektrum des Praktikablen offensiv erweitert, indem sie z.B. der Geltung von naturalistischen Begabungstheorien Faktizität verleiht und Elitenrekrutierung zu einer vertretbaren öffentlichen Aufgabe macht. Der eiserne Kanzler des 19. Jahrhunderts hatte immerhin – wenn daran erinnert werden darf, ohne hier seine diskutablen Motive mit ansprechen zu müssen – Deutschland zumindest temporär für saturiert erklärt. Im Vokabular derjenigen hingegen, die im 21. Jahrhundert einen als Staat verfassten Standort regieren, ist ein solcher Begriff schlicht inexistent.

4. Zwischen Behagen, Unbehagen und Indolenz

Die aktuellen Reformprogramme ermöglichen nicht nur eine Umwandlung der Hochschulen in Dienstleistungsunternehmen, sondern sie forcieren

auch die Verfachhochschulung der Massenuniversitäten und begünstigen damit strukturell das Auseinanderdriften von öffentlich und privat organisierter Wissenschaft. Es ist deshalb – zugespitzt formuliert – zu befürchten, dass es in den meisten staatlichen Universitäten lehrend künftig nur noch methodenbegeisterte „Apparatschiks“ (Reitz 2002: 370) und solche Wissenschaftler aushalten, denen Lehre ohne Forschung genügt – oder auch genügen muss, weil ihre Leistung, Begabung und Selbstvermarktungsfähigkeiten den Ansprüchen der Zeit nicht entsprechen. Meine Vermutung, dass die Dienstleistungen dieser immerhin ‚guten Lehrer‘ trotzdem begehrt und die Nachfrage groß sein dürfte, resultiert dabei schlicht aus der Menge derer, die schon jetzt als provinzielle ‚Galopper‘ gelten und deren Bildung entsprechend nichts anderes ist als Volkssport: all der Studierenden also, deren Eigeninitiative und vor allem Eigenkapital eben nur für eine GmbH, nicht aber für eine Ich-AG reichen.

In den öffentlichen und privaten Elite-Institutionen dürften sich dann diejenigen Exzellenzen tummeln, welche die Entrepreneurship-Pädagogik als „kreative Querdenker“ bezeichnet: Menschen also, die mit Behagen lieber „kleine Herren als große Knechte“ sein wollen (Faltin/Zimmer 1998: 78). Es scheint jedoch nicht ausgeschlossen zu sein, dass diese neuen Herren ihr intellektuelles Format vor allem in der Drittmittelforschung unter Beweis stellen und damit erheblich dazu beitragen, Anwendungswissen als allein legitime Form wissenschaftlichen Wissens zu etablieren.³ Dabei entbehrt es nicht der Ironie, dass sich diese Selbständigen tatsächlich im profanen Wortsinn als neue Autonome erweisen könnten: als ein staatlich privilegierter, um die Freiheit des Marktes kämpfender schwarzer Block, der zu verhindern weiß, dass seine vitalen Interessen von eben demselben Staat begrenzt werden. Als Kuriosum allerdings können dies nur diejenigen zu den Akten legen, die es nicht ficht, dass die Bildung einer Ich-AG auch ‚Endverbraucher‘ hat: in der Pädagogik z.B. Schüler und die so genannte Klientel, die eben *nicht* die Wahl haben, ob sie die angebotene Dienstleistung nachfragen oder ablehnen wollen.

Die sich hier anschließende Frage allerdings, wie sich Hochschulangehörige mit kritischen Stimmen öffentlich Gehör verschaffen können, ist komplex, schwierig und birgt die Gefahr, in dem Bemühen um Antworten politische mit wissenschaftlichen Ansprüchen zu vermischen. Wenn im Folgenden trotzdem versucht wird, Ansatzpunkte für universitären Widerstreit zu skizzieren, ist dies zum einen den problematischen Dimensionen der referierten Sache geschuldet. Zum anderen aber resultiert die Entscheidung für

einen ‚konstruktiven‘ Schluss der Überlegungen aus einem in der letzten Zeit unfreiwillig absolvierten Realitätsorientierungstraining: Denn dass sie heuristisch auf die Begriffe Unbehagen und Behagen bezogen wurden, mag zwar theoretisch zulässig und sachlich evtl. auch angemessen sein: Unter Berücksichtigung der den Text einholenden Praxis allerdings zeichnen sie insofern ein schiefes Bild, als ein solches Reaktionsspektrum voraussetzt, dass sich überhaupt eine nennenswerte Anzahl von Hochschulangehörigen für die Reformprogramme interessiert. Die dominierende Reaktion aber auf die Frage nach der Zukunft der Universität scheint Indolenz zu sein, die darauf verweisen könnte, dass Politikverdrossenheit und eine spezifische Theoriefeindlichkeit keine ausschließlich außeruniversitären Phänomene sind. Oder mangelt es an Resonanz, weil die subjektbezogenen Strategien neoliberaler Gouvernamentalität inzwischen auch innerhalb der Universität Wirksamkeit zeigen (Foucault 2004)?

In einer Situation, in der die soziale Tragweite der neuen Formen von Herrschaft auch innerhalb der Hochschulen deutlicher wird, kann dies als tragisch bezeichnet werden. In einer Gegenwart aber, in der es – um es in Anlehnung an Derrida zu sagen – angesichts „neuartiger Formen des Kapitalismus und des Weltmarktes“, die ihre Implikationen für das Soziale ja vor allem *außerhalb* von Universitäten zeigen, darum ginge, gemeinsam „neue Strategien“ zu erfinden (Derrida 2000: 19), rückt eine solche Gleichgültigkeit in die Nähe des Skandalösen.

Abschließend sollen daher zumindest drei kurze und auf unser Fach bezogene Beispiele für einen streitbaren universitären Umgang mit neoliberaler Bildungspolitik angesprochen werden:

Intern und inhaltlich wäre es *erstens* sinnvoll, sich den verschiedenen Dimensionen der so genannten Humboldt-Universität auf eine problematisierende, nicht sakralisierende Weise zu nähern. Im Blick auf die angesprochenen kollektivierenden Tendenzen im bildungspolitischen Gegenwartsdiskurs und den eigentümlichen Sachverhalt, dass sowohl Befürworter als auch Gegner der aktuellen Strukturreformen mit Humboldt als ‚Standortfaktor‘ argumentieren, bedeutete dies evtl. auch, sich erneut systematisch mit dem Verhältnis der Humboldtschen Bildungstheorie zu seinem Bild von Nationalstaat auseinander zu setzen.

Intern und disziplin*strategisch* erscheint es *zweitens* notwendig, gegen den z.T. sogar nachvollziehbaren Vorwurf zu streiten, bei den Diskursen der theoretischen Erziehungswissenschaft handele es sich um eine Art innerfachliche Arbeitsbeschaffungsmaßnahme: um eine Nabelschau, die sich in

semiöffentlichen Foren mit den eigenen Analysen des Zerfalls des Allgemeinen beschäftigt und dabei fast masochistisch zur Kenntnis nimmt, dass der Allgemeinen Pädagogik gleichzeitig politisch der Boden unter den Füßen weggezogen wird. Folgt man nämlich den aktuellen Reformprogrammen, könnten außer den bald zu Emeritierenden nur wenige übrig bleiben, die überhaupt die Chance haben, sich innerhalb der Universität ohne direkten Anwendungsdruck mit pädagogischer Theorie zu beschäftigen.

Interner Widerstreit allerdings dürfte derzeit kaum ausreichen, um tatsächlich nennenswerte Resonanz zu erfahren. Bemerkenswert ist hier die Einschätzung Volker Ladenthins, nach der die gängige Zeitdiagnose, wir lebten in einer Wissensgesellschaft, insofern nicht mehr zutrifft, als es „Hinweise darauf“ gibt, dass damit zumindest keine „Wissenschaftsgesellschaft“ mehr gemeint ist: Abgesehen von der auch in den Hochschulen betriebenen Trivialisierung der Frage nach dem Sinn wissenschaftlichen Wissens auf seine wie auch immer definierten Funktionen, erscheint mir der Hinweis wichtig, dass eine „Marginalisierung von Wissenschaft“ auch lebensweltlich zu beobachten ist (Ladenthin 2003: 3ff.). Zu medienöffentlich diskutierten Bildungs- oder Erziehungsfragen etwa werden üblicherweise keine Erziehungswissenschaftler gebeten, sondern so genannte, meist individualpsychologisch weitergebildete Experten aus verschiedensten außerwissenschaftlichen Bereichen. Universitätsintern wird dies gelegentlich als Kompetenzanmaßung kritisiert oder auch nur nachsichtig belächelt, doch was auch bildungstheoretischer Perspektive schwerer wiegen dürfte ist der Punkt, dass das, was diese Experten äußern, im Grunde gleichgültig ist: „Experte wird im alltäglichen Sprachgebrauch genannt, wer es zuletzt kapiert“ (ebd.). Den Ratschlägen der Expertenkommissionen wird politisch gefolgt oder nicht, was wahlstrategisch nicht vertretbar ist, wird aussortiert, so dass Wissenschaft „in diesen Fällen nur noch die Aufgabe hat, dasjenige mit Aura zu schmücken, was man offensichtlich auch ohne Wissenschaft weiß“ (ebd.). Sollte Wissenschaft künftig also „nicht mehr die beste Form des Wissens“ sein, wie Ladenthin befürchtet, wäre es wohl mit rehabilitierenden ‚Beweisen‘ für die Überlegenheit des eigenen Wissens nicht getan. Sondern es wäre auch danach zu fragen, welchen Anteil die Wissenschaft selbst an diesem Prozess hat: Der „latente Anti-Intellektualismus“ (Bourdieu 2001: 35) der Gegenwart könnte sich nämlich insofern als *die* akademische Herausforderung der Zukunft erweisen, als er eine zwar verzerrte und verspätete, teils aber durchaus berechtigte Kritik am Modus wissenschaftlichen Argumentierens darstellen könnte: Wenn nämlich das, was etwa aus den Er-

ziehungswissenschaften nach ‚Außen‘ dringt, entweder das immer noch als Gewissheit verkaufte Wissen wäre oder aber das, was nur noch mit auszuhandelnder Geltung, nicht aber mehr mit Wahrheit zu tun hat, dann überraschte es nicht, wenn dies lebensweltlich längst als Unwahrheit bzw. – im zweiten Fall – als elfenbeinerne oder machstrategische Verklärung der je eigenen Existenzbedingungen erkannt wäre.

Wichtig erscheint derzeit *drittens* eine engagierte Wissenschaft: eine Wissenschaft, die sich – ohne sich als Politikberaterin anzudienen – z.B. demokratietheoretisch, macht- und herrschaftstheoretisch, bildungstheoretisch und wohl auch wirtschaftswissenschaftlich mit ihrer Gegenwart auseinander setzt, ohne sich gleichzeitig ihre sachlichen Ansprüche abmarkten zu lassen; eine Wissenschaft, die das Befremden mancher etablierter KollegInnen gegenüber einem solchen Verstoß gegen die so genannte „axiologische Neutralität“ (Bourdieu 2001: 36ff.) nicht scheut; eine Wissenschaft, die die Fallstricke wissenschaftlichen Denkens offen benennt; die „sich der Kritik am Gebrauch intellektueller Autorität als politische Waffe“ stellt und sich dementsprechend davor hütet, die „Dinge der Logik mit der Logik der Dinge zu verwechseln“ (ebd.) und die sich – bei aller Skepsis – trotz und gerade deshalb auch außerhalb der Universitäten öffentlich zu Wort meldet, weil ihr sonst die Grundlage zu schwinden droht, überhaupt skeptisch oder kritisch sein zu können.

Anmerkungen

- 1 Zu den Hintergründen auf der internationalen Organisationsebene vgl. ausführlich Lohmann 2002
- 2 Zur universitären und schulischen Realisierung der Entrepreneurship education in den USA vgl. den Sammelband von Kent 1990
- 3 Welche problematischen Dimensionen damit im Drittmittelbereich verbunden sein können, illustriert Lohmann eindrucklich am Beispiel der von Novartis finanzierten Forschung in den USA, Lohmann 2000; die theorieschwächenden Konsequenzen der universitären Orientierung am Nachfrageprinzip verdeutlicht am Beispiel der neoliberal reformierten finnischen Hochschulen Hilpelä 2001: 194 ff.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1970. *Ästhetische Theorie*. Frankfurt/M.: 1970.
- Behörde für Wissenschaft und Forschung (Hg.). 2003. *Strukturreform für Hamburgs Hochschulen (Bericht) – Entwicklungsperspektiven 2003 bis 2012*. Empfehlungen der Strukturkommission an den Senator für Wissenschaft und Forschung. Ausgabe Januar 2003, unter: <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/wissenschaft-forschung/service/buecher-und-broschueren/strukturreform-fuer-hamburgs-hochschulen-kommissionsbericht-pdf,property=source.pdf>.
- Bernhard, Armin. 2002. „Neue Lernkultur und die marktkonforme Zurichtung der Bildung.“ In: *Das Argument* 246: 311-324.
- Bourdieu, Pierre. 2001. *Gegenfeuer 2. Für eine europäische soziale Bewegung*. Konstanz.
- Bröckling, Ulrich. 2000. „Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement“ In: Thomas Lemke/Susanne Krasmann/Ulrich Bröckling (Hg.). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt/M.: 131-167.
- Bröckling, Ulrich. 2003. „Menschenökonomie, Humankapital. Eine Kritik der biopolitischen Ökonomie“ In: *Mittelweg* 36, 12. Jg.: 3-22.
- Brunkhorst, Hauke. 2004. „Die Intellektuellen und Europa.“ In: *Widersprüche*, 24. Jg., H. 93: 45-56.
- Derrida, Jacques. 2001. „Dankesrede anlässlich der Verleihung des Theodor W. Adorno-Preises.“ In: *Le Monde diplomatique*, Januar 2001: 12-15.
- Faltin, Günter/Zimmer, Jürgen. 1998. „Die anderen Unternehmer.“ In: Dies. und Sven Ripsas (Hg.). *Entrepreneurship. Wie aus Ideen Unternehmen werden*. München.
- Foucault, Michel. (1977-79/2004): *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik*. Frankfurt/M.
- Foucault, Michel. 1977-1978/2000. „Die Gouvernementalität.“ In: Thomas Lemke/Susanne Krasmann/Ulrich Bröckling (Hg.). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt/M.: 41-67.
- Foucault, Michel. 1984/2000. „Staatsphobie.“ In: Thomas Lemke/Susanne Krasmann/Ulrich Bröckling (Hg.). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt/M.: 68-71.
- Foucault, Michel. 1994. „Das Subjekt und die Macht.“ In: Hubert L. Dreyfus/Paul Rabinow. Michel Foucault. *Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim.
- Fuchs, Peter. 2003a. *An den Brünen der Weisheit*. Unveröffentlichter Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Bildung der Universität“ am 08.05.2003, Universität Hamburg.
- Fuchs, Peter. 2003b. „Wo der Hammer hängt.“ In: *die tageszeitung*, 18.03.2003: 15.
- Hartmann, Michael. 2004. „Eliten und Demokratie.“ In: *Widersprüche*, 24. Jg., H. 93: 13-29.
- Helsper, Werner. 1989. *Selbstkrise und Individuationsprozeß. Subjekt- und sozialisationstheoretische Entwürfe zum imaginären Selbst der Moderne*. Opladen.
- Heydorn, Heinz-Joachim. 1972/1995. „Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs.“ In: Ders. : *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971-1974, Werke Bd. 4*. Varduz.

- Hilpelä, Jyrki. 2001. „Die neoliberalistische Invasion Finnlands.“ In: Dietrich Hoffmann/Kathrin Maack-Rheinländer (Hg.). *Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des „Marktes“*. Weinheim/Basel: 185-198
- Hirsch, Joachim. 1998. *Vom Sicherheitsstaat zum nationalen Wettbewerbsstaat*. Berlin.
- Hoffacker, Werner. 2001. „Reform oder Systemänderung. Zur Übertragung betriebswirtschaftlicher Steuerungskonzepte auf das Hochschulsystem.“ In: <http://www.forschung-und-lehre.de/archiv/08-01/hoffacker.html>.
- HRK. 2000. *Evaluation der Lehre – Sachstandsbericht mit Handreichungen*. 190. Plenum am 21./22.02.2000. In: <http://212.79.160.110/beschluesse/1885.htm>
- HRK. 1997. *Organisations- und Leitungsstrukturen der Hochschulen*. 183. Plenum am 10.11.1997. In: <http://www.hrk.de/beschluesse/2018.htm>
- Kent, Calvin A. 1990. *Entrepreneurship education: current developments, future directions*. New York/Westport/London.
- Kincheloe, Joe/Sünker, Heinz. 2004. „Begabungsideologie, Hegemonie der Eliten und Bildungspolitik.“ In: *Widersprüche*, 24. Jg., H. 93: 29-44.
- Köhler, Peter. 2001. „Den Menschen mit Leben füllen. Politik und Mensch als Prinzipien menschlicher Politik – ein Grundsatzreferat.“ In: *die tageszeitung*, 19.06.2001:20.
- Kunstreich, Timm. 1996. „Das ‚Neue Steuerungsmodell‘ (NSM). Essay über die Hegemonie konservativer Modernisierung.“ In: *Widersprüche* 59: 57-73.
- Ladenthin, Volker. 2003. „Wissenschaft und Bildung: ein letztes Mal?“ In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 79, H. 1: 1-7.
- Lemke, Thomas. 1997. *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*. Berlin/Hamburg.
- Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich. 2000a. „Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einführung.“ In: Dies. (Hg.). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt/M.: 7-40.
- Lemke, Thomas. 2000b. „Neoliberalismus, Staat und Selbsttechnologien. Ein kritischer Überblick über die governmentality studies.“ In: *Politische Vierteljahrsschrift* 41, H.1: 33.
- Liesner, Andrea. 2002. *Zwischen Weltflucht und Herstellungswahn. Zur Ambivalenz des Sicherheitsdenkens von der Antike bis zur Gegenwart*. Würzburg.
- Lohmann, Ingrid. 2000. *Braucht Hochschulreform eine neue Hochschulform?* In: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/rhh5-00.htm>.
- Lohmann, Ingrid. 2002. „Bildungspläne der Marktideologen. Ein Zwischenbericht.“ In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 78, H. 3: 267-279.
- Siewak, Martin. „Humboldts Totengräber. Mit der Universität fällt Deutschlands beste Tradition – und Zukunft.“ In: *DIE ZEIT*, 30.04.2003: 1.
- Sünker, Heinz. 2004. „Elitendiskurse und politische Kultur in Deutschland.“ In: *Widersprüche*, 24. Jg., H. 93: 3-12.