

Digitalisierung an Hochschulen: Bildung oder Employability Akademisierung ohne Akademie?

Monika Götsch und Sandro Bliemetsrieder

Einleitung

Verbunden mit den besonderen Bedingungen während der Covid-19-Pandemie wird seit 2020 die umfassende Digitalisierung von Bildungseinrichtungen wie den Hochschulen weiter angemahnt und vorangetrieben. Der Digitalisierungsschub, der die Hochschulen in der Pandemie erfasste, stellte und stellt für uns eine Möglichkeit in der Unmöglichkeit dar.

Aus anfänglichen Diskursen zum Sommersemester 2020 um ein »Nichtsemester«¹ oder einzelnen Stimmen zur sofortigen Öffnung der Hochschulen gelang es Hochschulen, aus einem distanzierten Lernangebot eine Online-Lehre zu entwerfen, die durchaus ermöglichte, für (leider nicht alle) Studierende ein Angebot des Lernens, des Kontakthaltens, des Sehens, Hörens und Referierens, des In-der-Nähe-Bleibens zu eröffnen. Wenn Hochschulen in Folge des neoliberalen Kapitalismus sich mehr denn je an ökonomischen Prinzipien orientieren, wird die Digitalisierung nicht auch im »automobilen« Zwang (Hauptert/Schenk 2012: 193) marktlogisch vereinnahmt und/oder bietet sie zugleich Foren der Subversion an?

In diesem Beitrag wollen wir diesen Fragen nachgehen. Ausgehend von Jacques Derridas Idee einer »unbedingten Universität« wagen wir eine kapitalismuskritische Analyse aktueller Diskurse und Erscheinungen um Hochschulen und Digitalisierung. Wir fragen danach, welchen Stellenwert in diesen Diskursen Bildungsgerechtigkeit und Bildung einnehmen (können).

1 <https://www.nichtsemester.de/cbxpetition/offener-brief/>

Die »unbedingte Universität« (Jacques Derrida) als ungeheuerlicher Anspruch

Jacques Derrida bekannte sich mit der Idee einer »unbedingten Universität« zu einer bedingungslosen Hochschule² ohne Einschränkungen (vgl. Derrida 2018: 9). Er verstand darunter das Recht, in (relativer) Freiheit – öffentlich verantwortlich – das zu bekennen, was grundsätzlich an der Wahrheit ausgerichtet ist. Die Universität und Hochschule bekennt sich folglich in ihrem professionellen Tun zur Wahrheit. Dabei ist die Frage nach der Wahrheit für Derrida untrennbar mit der Frage nach dem Menschsein und mit dem, was allgemein und im Besonderen zum Menschsein gehört (Menschenrechte) sowie dem Menschlichen verbunden (vgl. ebd.: 10ff.). Derrida fasst dies unter dem Begriff der »neuen Humanities« (ebd.: 11), die für alle Fächer und Gegenstände Gültigkeit haben, ohne sich dabei an disziplinären Grenzen zu orientieren. (vgl. ebd.: 65). Im Ringen um Fragen nach Demokratie und Menschenrechten verweist Derrida auch auf ein historisches Bewusstsein.

Mit Derrida ist die Dekonstruktion dabei als Möglichkeit des Denkens und – in weiterer Folge – als Recht der Universität und Hochschule zu verstehen. Dekonstruktion wird als ein das Kritisch-Sein übersteigendes Moment, ein machtkritisches Hinterfragen, das zur Aufdeckung und Auflösung normativer Ideologien (bspw. Sexismus, Rassismus, Klassismus, Antisemitismus, Ableismus) führen kann, verstanden. Derrida bezieht sich hierbei auf die Frage der Geschichte der Menschenbilder und der Kritik selbst sowie auf neue Formen von Macht und Gewalt(-strukturen), auf nationalstaatlich verengtes Denken sowie auf (historische) demokratieeinschränkende Praxen und Strukturen (vgl. ebd.: 13f.), »die Sklaverei, die Shoa, die Apartheid oder selbst die Greueltaten der Inquisition« (ebd.: 15). Daher stellt für Derrida die Dekonstruktion die Frage nach der Gerechtigkeit selbst dar (vgl. ebd.: 20). Damit ist Dekonstruktion hochgradig voraussetzungsvoll und in keiner Weise beliebig.

2 Wenn wir hier von Universität und Hochschule sprechen, meinen wir nicht eine bestimmte Universität oder Hochschule, sondern die Universität und Hochschule als Institut – als soziale, historisch gewordene und allgemein rechtfertigbare Konstruktion an sich. Somit möchten wir in diesem Sinne auch nicht zwischen Universität und Hochschule unterscheiden.

Die virtuelle bzw. digitalisierte Hochschule

Derrida kritisiert nicht die Virtualisierung bzw. Digitalisierung der Hochschule an sich, denn »sobald es eine Spur gibt, hat die Virtualisierung schon begonnen« (ebd.: 25), sondern vielmehr das »Ausmaß einer solchen gespenstischen Virtualisierung, ihr beschleunigter Rhythmus, ihre Reichweite, ihre kapitalistischen Potentiale« (ebd., Herv. i. O.). Er sieht darin fast visionär die Gefahr der Destabilisierung und Neuordnung der gesamten Topologie der Universität und Hochschule mit ihren (offenen) Diskursräumen. Derrida fragt danach, wie die Demokratisierung der Hochschule erschüttert werden kann und wie demgegenüber eine »Cyber-Democracy« (vgl. ebd.: 25f.) möglich wäre. Wie kann gegen Willkür und für eine reflexive Urteilsbildung in virtueller Weise eingetreten werden (vgl. ebd.: 27)? Wie verändert die Digitalität Fragen nach der Menschlichkeit (vgl. ebd.: 28)? Wird die Hochschule dabei nicht zu einer »Als-ob-Hochschule« (vgl. ebd.: 32) mit einer verwertungslogischen Akademisierung ohne Akademie? Wird durch eine digitalisierte Hochschule lediglich Wissen archiviert, bei dem ihre Performativität als ein sich selbst antlitzhaftiges reziprokes »Ins-Werk-Setzen« verloren zu gehen droht (vgl. ebd.: 33; 71)?

Derrida hebt die Ambivalenzen der Digitalisierung hervor und sieht folglich nicht nur das Destabilisierende, sondern auch das Befreiende (vgl. ebd.: 55). Dabei ist aber zu berücksichtigen, dass dieses Befreiende nicht von allen gleichermaßen erlebt werden kann. Er verweist hier auf die Vergessenen, Übersehenen, Ausgeschlossenen, die Unterlegenen ungleichheitserzeugender Strukturen. Gleichzeitig macht er damit auf das nicht Automatisierbare, das Solidarische, das Fragen nach Sinn, auf neue Formen der Fürsorge etc. aufmerksam, denen das Analoge – zumindest in Ansätzen – sinnlogisch voraus-eilen müsste (vgl. ebd.: 61).

Dieser ungeheuerliche Anspruch, der von Derridas Konstruktion der »unbedingten Universität« auf letztlich alle Hochschulakteur*innen zukommt, ist nicht nur im Kontext der Covid-19-Pandemie unter Druck geraten. Aktuell zeigt sich im Kontext von Verschwörung wieder deutlich, wie wichtig es ist, dass sich Wissensproduktion an Wahrheit und Faktizität auszurichten hat. Jedoch wird deutlich, wie sehr die Hochschulen sich selbst – auch ohne Vernetzungen und Kooperationen mit bereits unternehmerischen Akteur*innen – zu »unternehmerischen Hochschulen« entwickelt haben.

Die Hochschule als Ort der Ökonomisierung

Insbesondere die Umgestaltung der Hochschulen im Zuge des Bologna-Prozesses und die damit verbundene Umstellung der Studiengänge auf Bachelor und Master wird als Phänomen der »Unternehmerischen Hochschule« (vgl. Dörre/Neis 2009; Zechlin 2012; Binner et al. 2013; Hark/Hofbauer 2018) beschrieben, die sich vom Humboldt'schen Bildungsideal abgewandt und markt- bzw. betriebswirtschaftlichen Prinzipien unterworfen hat. Hochschulen ähneln demnach immer mehr marktwirtschaftlichen Unternehmen, anstatt sich als (macht-)kritisch hinterfragende Bildungsorte zu begreifen. Folglich wird Hochschullehre mehr denn je als Ausbildung im Sinne des verwertungslogischen Erlernens berufsspezifischer Kenntnisse (output-orientiert) und Fähigkeiten und nicht mehr als Bildung verstanden (vgl. Endrweit 2011: 16ff.; Hölscher/Suchanek 2011: 187). (Hoch-)Schulbildung ist – so Frank Olaf Radtke (2006: 25) – von der Humankapitaltheorie eingeholt worden. (Hoch-)Schulen werden nun in die Verantwortung genommen, verwertbares Wissen hervorzubringen, das der Produktivität des »Wirtschaftsstandortes« sowie der globalen Wettbewerbs- und »Innovations«-fähigkeit dienen muss (ebd.: 25).

Zugleich wird der »Lernerfolg« in die Verantwortung der »lernenden« Subjekte verlagert (sog. Selbstbildung), während die Hochschulen als »Lernagenturen« effiziente (bspw. digitale) Lernstrategien bereitstellen, mit dem Ziel, »nützliche« Kompetenzen zu vermitteln. Die große Gefahr, die mit dieser Ökonomisierung der Bildung einhergeht, ist eine zunehmende Entpolitisierung der Gesellschaft (vgl. ebd.: 53). Studierende sind aufgefordert, sich als zielorientiert Lernende zu begreifen – und erleben sich als Bildende permanent abgehängt. Das beschleunigte und optimierte Abhaken von Prüfungsstationen macht tendenziell ein Mäandern in der Bildungsbiografie unmöglich (vgl. Bliemetsrieder/Dungs 2014: 89) und verhindert Auseinandersetzungen mit gesellschaftlichen Fragen, aktuellen technischen Entwicklungen sowie wissenschaftlichen Erkenntnissen.

In besonderer Weise durch die Covid-19-Pandemie forciert wird darüber hinaus die Digitalisierung der Hochschulen vorangetrieben. Dies geschieht einerseits mit dem Ziel, unterschiedlichen Studierenden verschiedene Zugänge zu Bildung zu ermöglichen und andererseits mit dem Ziel, Bildung in verwertungslogischer Effizienz zu gestalten. Mit der vermehrten Nutzung neuer Medien im Studium ist das Versprechen weitreichender Kostenersparnis verbunden, wenn beispielsweise möglichst viele Studierende an Lehrveranstal-

tungen teilnehmen bzw. über digitales Lehrmaterial verfügen können. So erscheinen »neue Medien als dominante Alternative im Zeitalter des Ökonomismus« (Bank 2011: 247).

Digitalisierung befördert darüber hinaus gesellschaftliche Entgrenzungsprozesse, die auch in die Hochschulen hineinwirken. Karin Gottschall und G. Günter Voß (2003) verweisen bezüglich der »Entgrenzung von Arbeit und Leben« auf die ambivalenten Prozesse der Entgrenzungen sowie (neuen) Begrenzungen und konstatieren, dass durch die »Öffnung verfestigter Strukturen« immer mehr Möglichkeiten geschaffen werden, aber das soziale Leben zugleich riskanter wird:

»es birgt die Chance zu neuen Freiheiten, aber auch die Gefahr der Überforderung von Individuen und Institutionen. [...] Es entsteht einerseits ein neuer Spielraum zum Handeln und zugleich steigen systematisch die Anforderungen – für die Einzelnen und ihre gemeinschaftlichen Zusammenschlüsse und formalen Organisationen.« (Ebd. 2003: 15)

Die von Gottschall und Voß (2003) herausgearbeiteten Entgrenzungsdimensionen zeigen sich in der Hochschule als technische Entgrenzung (digitale Medien und Lernplattformen in jedem Studiengang), die mit der Anforderung des permanenten (Neu-)Erlernen-Müssens digitaler »tools« verbunden ist. Damit gehen zeitliche und örtliche Entgrenzungen einher: Bildungsorte und -zeiten sind kaum noch festgelegt, sondern flexibel wähl- und nutzbar (vgl. Bank 2011). Durch die Digitalisierung ist insbesondere eine klare Grenzziehung zwischen Arbeit(s-Ort/-Zeit) und privatem Ort und privater Zeit nicht mehr möglich, da mit den entsprechenden technischen Geräten (fast) überall gearbeitet, studiert und private Kontakte gepflegt und sogar manche Sorgearbeiten erledigt werden können.

Die Unternehmerische Hochschule als Ort der Subjektivierung

Die Ökonomisierungs- und Digitalisierungsprozesse der Hochschulen sind dadurch gekennzeichnet, dass die Logiken des Marktes wie Nutzenmaximierung und Effizienz zu Leitmotiven und vorherrschenden Organisationsprinzipien werden und Denkweisen sowie soziale Praxen durchdringen (vgl. Bröckling et al. 2000; Foucault 2006). Dies schließt spezifische Subjektivierungsweisen, die auch Digitalisierung ermöglichen bzw. durch Digitalisierung ermöglicht werden (können), als Prozesse der Vergesellschaftung ein. Es sind administrative, organisatorische und institutionelle Regelungen, Gesetze

und soziale Praxen allgemein (vgl. Bröckling 2007) sowie – bezogen auf die Hochschulen – auch Bildungskonzepte, Strategiepläne, Lehr-Lernformate und Kriterien der Forschungsförderung, die Subjektpositionen konstituieren bzw. (Un-)Möglichkeiten schaffen, sich als Subjekt zu konstituieren. Subjektivierung beschreibt »einen Formungsprozess, bei dem gesellschaftliche Zurichtung und Selbstmodellierung in eins gehen. [Es sind] Verstehensformen, Zurichtungsstrategien und Selbsttechnologien, die aus Menschen Subjekte und mit denen sie sich selbst zu Subjekten machen.« (Ebd.: 31) Entsprechend anerkannte Subjektpositionen verweisen zugleich auf nicht anerkannte Positionen, die jene als das begrenzende Außen normalisieren und definieren (vgl. Butler 1997).

Neoliberale Subjektivierung geschieht jedoch nicht nur über normative Ein- und Ausschlüsse, sondern insbesondere über Freiheits- und Selbstbestimmungsversprechen. Menschen sind dazu aufgefordert, sich in diesem (normativen) Sinne selbst zu disziplinieren bzw. werden zur eigenverantwortlichen Selbstregierung ermächtigt (vgl. Foucault 2000; Bröckling 2000).

In diesem Sinne geschieht auch die Subjektivierung als »unternehmerisches Selbst« (vgl. Bröckling 2007), als eine »durch und durch ökonomisierte Subjektwerdung eines imaginiert autonomen Subjekts« (Götsch/Bliemetsrieder 2021). Anerkannte Subjektpositionen erfordern folglich, die gesamte Lebensführung wie auch Handlungspraxen unternehmerisch bzw. ökonomisch »sinnvoll« zu gestalten. Ökonomie dient als Orientierung und Maßstab für jegliches Denken und Handeln, wird zur Norm des Lebens, der Beziehung zu sich selbst, zu anderen und zur Welt (vgl. Bröckling 2000). Die Marktförmigkeit der Einzelnen erscheint zugleich dem Wirtschaftswachstum und damit dem Gemeinwohl zu dienen – so die ökonomische Logik (vgl. Lessenich 2008). Zugleich ist soziale Inklusion an Erwerbstätigkeit gebunden (vgl. Lessenich 2012), die nur durch eine unablässige Selbstoptimierung abgesichert werden kann. Eine entsprechende Aktivierung zur Selbstoptimierung geschieht an Hochschulen beispielsweise über die Vermittlung sogenannter Schlüsselkompetenzen (z.B. Zeit- und Arbeitsmanagement oder Medienkompetenz), die in den Curricula verbindliche Studienbestandteile darstellen. Über die Schlüsselkompetenzen sollen Studierende eigenverantwortlich ihre Marktförmigkeit absichern (vgl. Schaeper/Wolter 2008: 610). »Die Bildungspraktik des Employability zielt [...] auf ein Prinzip der Vermarktlichung, bei dem sich die Individuen selbstverantwortlich um den Erhalt ihrer Beschäftigungsfähigkeit sorgen« (Pollmanns 2015: 46).

Das bedeutet, dass auch bezüglich der Digitalisierung permanente Weiterbildungen – ein nie nachlassendes Erkunden der aktuellen digitalen Innovationen – gefordert ist, wenn »vor allem Medienkompetenzen sozial relevantes und inklusives Wissen darstellen« (ebd.). Verworfenen Wesen im Sinne Butlers (1997) sind dann diejenigen, denen Ressourcen für eine flexible und permanente Selbstoptimierung fehlen, wie Studierende mit Sorgeverantwortung oder Studierende mit Zweit-/Dritt-/Viert-Sprache Deutsch.

Vor allem durch Entgrenzung sind das unternehmerische Selbst und seine Fähigkeiten der »Selbst-Organisation, Selbst-Sozialisation, Selbst-Bildung, Selbst-Motivation u.v.a.m. bis hin zur Selbst-Kontrolle, Selbst-Ökonomisierung und Selbst-Rationalisierung« (Gottschall/Voß 2003: 15) angerufen. Da Arbeit/Studium und Leben nicht mehr klar voneinander unterscheidbar sind, müssen diese Bereiche individuell und aktiv gestaltet sowie voneinander abgegrenzt bzw. ausbalanciert werden.

Subjektivierungsweisen des unternehmerischen Selbst sind mit heteronormativer und postkolonialer Subjektivierung verbunden und stellen darüber spezifische (intersektionale) Ein- und Ausschlüsse her. Das heteronormative Subjekt ist über die Normen der Zweigeschlechtlichkeit und der Heterosexualität konstituiert, wonach Subjekte entweder eindeutige Frauen oder eindeutige Männer sein können, die durch gegensätzliche – entweder eindeutig weibliche oder eindeutig männliche – Fähigkeiten, Eigenschaften, Denkweisen und Körperlichkeiten bestimmt werden bzw. sich selbst bestimmen (können) und sich scheinbar ideal und naturgegeben als heterosexuelles Paar ergänzen (vgl. Götsch 2014; Götsch/Bliemetsrieder 2021). An Hochschulen geschieht die heteronormative Subjektivierung (des unternehmerischen Selbst) bspw. über die geschlechtsspezifische Segregation der Disziplinen und Wissensformationen (vgl. Destatis 2021)³ sowie über die Normalisierung der Studierenden und Lehrenden ohne Sorgeverantwortung (vgl. Briken et al. 2018).

Postkoloniale Subjektivierungsweisen entspringen dem kolonialen Rassismus. Während in Verbindung mit dem Kolonialismus die Europäer*innen als »zivilisierte« und »aufgeklärte« Subjekte bzw. als weiß, männlich, bürgerlich,

3 Eine geschlechtsspezifische Segregation zeigt sich beispielsweise an den Studierendenzahlen im Sommersemester 2020: Von den Studierenden in den Technikwissenschaften wie Informatik oder Maschinenbau waren lediglich ca. 22 % Frauen*, während in den Studiengängen des Sozialwesens oder der Romanistik rund 80 % der Studierenden Frauen* waren (vgl. Destatis 2021: 31ff.).

rational und autonom konstruiert wurden, wurde den »nicht-europäischen Anderen« diese Eigenschaften und zugleich ein Subjektstatus abgesprochen. Koloniale und rassistische Logiken setzen sich dort fort, wo Westeuropäer*innen als modern, gebildet, emanzipiert und tolerant konstruiert und in Abgrenzung dazu »den Anderen« tradierte, vormoderne Denkweisen zugeschrieben werden. Verbunden wird damit häufig die Annahme einer geringeren Leistungsfähigkeit. Ein Beispiel hierfür ist die (Nicht-)Anerkennung von ausländischen, insbesondere nicht-europäischen Bildungsabschlüssen in Deutschland (vgl. bq-Portal o.J.; Böse/Schmitz 2020:⁴).

In einer ökonomisierten und digitalisierten Hochschule darf demokratische Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit einer vielfältigen Gesellschaft nicht zum Störfaktor werden.

Leistungsgerechtigkeit oder Bildungsgerechtigkeit?⁵

In dieser eben skizzierten Gemengelage wird soziale Gerechtigkeit neu verhandelt. Die Gefahr hierbei ist, dass aktuelle Gerechtigkeitsdiskurse ebenfalls in neoliberaler Weise umgedeutet werden in Um-Verteilungskonzepte als (gleiche) Verteilung von digitalen Lernmedien und Lernstrategien oder in der Rhetorik der Leistungsgerechtigkeit auf die Verantwortung von Einzelnen gesetzt wird (vgl. Radtke 2006: 53). In den individualisierten Diskursen muss sich vor allem Leistung wieder lohnen, Scheitern wird tabuisiert bzw. ins Private delegiert.

In einem derartigen Unternehmertum wird Leistungsgerechtigkeit noch deutlicher zu einer Kombination aus kognitiver Leistungsfähigkeit, Anstrengungsbereitschaft und so genannter Begabung, einhergehend mit einer zugeschriebenen biologisch-genetischen Prädisposition und Kulturalisierungspraxis. Die empirisch notwendige angemessene Gewichtung des

4 So wurden bspw. 2017 nur 55 % der Abschlüsse von syrischen Ärzt*innen, aber 99 % der Abschlüsse von polnischen Ärzt*innen in Deutschland voll anerkannt (vgl. bq-Portal o.J.). Insgesamt wurden 2019 40 % der Berufsabschlüsse aus sogenannten »Drittstaaten«, aber 80 % der Berufsabschlüsse aus der EU, dem EWR-Raum und der Schweiz anerkannt (vgl. Böse/Schmitz 2020: 6).

5 Siehe hierzu auch: Bliemetsrieder, Sandro/Gebrende, Julia/Jaeger, Arndt/Melter, Claus/Schäfferling, Stefan (2016): Bildungsgerechtigkeit und Diskriminierungskritik. Historische und aktuelle Perspektiven auf Gesellschaft und Hochschulen, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Bildungsgrads der Eltern, von Migrationsgeschichte, Geschlecht, Wohnverhältnissen, sozialräumlichen Besonderheiten, Barrieren, Anerkennungs- und Missachtungserfahrungen droht zu einem Nebenschauplatz zu werden (vgl. Heinrich 2013: 187; vgl. Stojanov 2011: 25) oder wird im schlimmsten Fall naturalisiert. Der*diejenige, der*die sich vorgeblich intelligenterweise anstrengt und flexibilisiert, wird aufgewertet.

Ein dekontextualisierter, standardisierter und quantifizierbarer, also stark unterkomplexer Leistungsbegriff könnte ausnahmslos nur mittels standardisierter Prüfungsverfahren überprüft werden (vgl. Stojanov 2013: 61). Damit wird vor allem Vorstellungen von (standardisiertem) Lernen das Wort geredet und Konzepte von Bildung als reflexive urteilende Zugewandtheit zur Welt entwertet. Bildung braucht den Diskurs verletzlicher, um die Widersprüchlichkeiten der Welt ringender, Wagnisse eingehender, (begrifflich) scheiternder, sich das eigene Revidieren zutrauender Akteur*innen. Die digitalisierte Hochschule zeigt schonungslos die Ambivalenzen von Lernen und Bildung auf: Lernen wird durch Erklärvideos ermöglicht, aber Bildung braucht Offenheit, Unabgeschlossenheit, Unbestimmtheit und den Diskurs darüber.

Demgegenüber wäre Bildungsgerechtigkeit – verstanden als Soziale Gerechtigkeit – mit Radtke gesprochen einerseits »das Resultat von Kompromissbildungen, in denen ökonomische Interessen, diskursive Durchsetzungsmacht, Aspekte der allgemeinen Moral, des gültigen Rechts« (Radtke 2006: 55) verhandelt werden, andererseits historische gesellschaftliche Institutionalisierungen. Dabei muss strukturell bedacht werden, dass eine machtvolle Definition von Kompetenzstufen und Notenziffern Teilhabechancen häufiger vermindern als erhöhen und Exklusionsdynamiken begünstigen. Gerechtigkeit ist allgemein das Gewähren und die Verwirklichung möglichst einer maximalen Freiheit für alle Gesellschaftsmitglieder – eine Freiheit, die sich mit den Freiheiten aller anderen vereinbaren lässt und gleichwohl mit Verantwortung für die eigenen Freiheiten und die auf dem Spiel stehenden Freiheiten von anderen einhergeht (vgl. Stojanov 2011: 21).

Für Stojanov (2011) ist Bildungsgerechtigkeit als eine eigenständige Kategorie zu verstehen. Bildung lässt sich hierin nicht als Ware im Sinne einer Verteilung fassen, sondern als Entwicklungsprozess, als Entwicklung von Capabilities, Freiheiten und Autonomiezuwachs, im Sen'schen Sinne begreifen (vgl. ebd.: 16f.). Dabei geht es darum, ob Bildungsinstitutionen Subjektautonomie der Lernenden zum Ziel haben und gleichzeitig, ob sie Möglichkeitsräume bie-

ten, Arbeitsbündnisse einzurichten, die diese Subjektautonomie wahrscheinlicher werden lassen (vgl. ebd.: 17).

Besonders prekär wird es dann, wenn (Hoch-)Schulen auf einem Bildungsmarkt konkurrieren und eine höhere Nachfrage als Schul- bzw. Studienplätze haben. Hier zeigt sich empirisch, dass die Institutionen dann jene Schüler*innen und Studierenden auswählen, »mit denen sie [unterstellterweise, S. B.] leichter die nun regelmäßig zu überprüfenden Mindeststandards erreichen können« (Radtke 2006: 58). Die (Hoch-)Schulen mit ihren bindenden Mitgliedschaften entscheiden infolgedessen über Lebenschancen von Personen mit.

Bildung: Reflexion von Normativitäten im Horizont der Unbestimmbarkeit (Gerhard Gamm)

Ausgangspunkt einer Bildungskonzeption müsste die Frage sein, wie sich Leben verändern lässt, ohne damit rechnen zu können, dass es geschehen wird. Bildung ist damit in gewisser Weise zum Scheitern verurteilt. Auch das leistungsgerechte Bildungsverständnis scheitert, denn Leistung führt nicht zwangsläufig zum Erfolg – sich gegen Leistung zu stellen, kann aber ebenso in einer Sinnlosigkeit münden. Aufstiege durch Bildung sind nicht selbstverständlich, ohne Bildungserwerb ist das prekarisierte Abseits jedoch wahrscheinlicher. Der Fatalismus angesichts dieser Unbestimmbarkeiten und Unwägbarkeiten entbindet jedoch keinesfalls davon, in den Kampf für eine gerechtere Gesellschaft einzutreten (Gamm 2017: 122), denn gerade dann, wenn ich nicht mehr weiß, ob die Bildungsgeschichte der*des Anderen gelingt oder scheitert, stehe ich in einer ganz anderen Verantwortung zum Anderen.

Bildung bedeutet in einer solchen gesellschaftlichen Verfasstheit, sich von Vorstellungen einer allmächtigen Politik zu verabschieden und gleichzeitig zu erkennen, dass die demokratischen Konzeptionen unter Druck geraten sind. Demokratie unterliegt strukturell zwei nur schwer miteinander zu vereinbarenden Ansprüchen: der Wahrung der Freiheit des Einzelnen und den Regimen der Mehrheiten. Demokratische, menschenrechtsorientierte und solidarische Bildung, und somit alle Bildung, muss in der Bearbeitung dieser Ambivalenz ständig »um die Wette eifern« (ebd.: 124). Gamm sieht darin die »Vorbereitung auf die Zumutung einer Denk- und Lebensform, deren höchste Errungenschaft darin besteht, dass die Schaltstelle der Macht unbestimmt und unbesetzt bleibt, sie nur treuhänderisch auf Zeit abgegeben und verwaltet wird« (ebd.) und dabei im Foucault'schen Sinne produktiv werden kann.

Darüber hinaus muss sich Bildung mit der globalen gesellschaftlichen Transformation des Sozialen und Ökologischen beschäftigen, dass Reichtum mit den weniger oder nicht Privilegierten ernsthaft geteilt werden muss, dass »unser Wohlstand und die Sicherheit von Rechts- und Sozialstaat auf der gewaltsamen Absicherung unserer Grenzen beruht, dass das unbefangene Unrecht immer noch die Basis unseres nationalstaatlichen Handelns ist« (ebd.). Auf die Hochschule bezogen müsste dies bedeuten, auch außerhalb Europas erworbene Qualifikationen anzuerkennen bzw. einen breiten Zugang zur Hochschule zu ermöglichen.

Wenn Derrida recht hat, dass sich alles Bilden in der Hochschule auf Menschenrechte und gegen die Verbrechen an der Menschlichkeit auszurichten hat, dann ist die Frage, wie die Gegner*innen einer offenen Gesellschaft davon überzeugt werden können, dass Menschenrechte vollumfänglich zu bewahren und zu gewähren sind (vgl. ebd.: 146).

Ziel einer solchen solidarischen, menschenrechtsorientierten (Hochschul-)Bildung in Unbestimmtheit ist die Verbesserung der Urteilskraft »durch Praxis, Kritik und Ermunterung zur Reflexion« (ebd.: 256). Auf diese Weise wächst die Möglichkeit, eine Situation in der widersprüchlichen Verschränkung von Allgemeinem und Besonderem richtig einzuschätzen. Als »richtig« kann dabei gesehen werden, was in einer bestimmten Situation »nottut« (vgl. ebd.: 256). Das hierbei hergestellte Wissen wird im besten Falle reflexiv und in einer wissenschaftlichen »kooperativen Wahrheitssuche« (Habermas 2019: 754) mit guten, vernünftigen (allgemeinen und reziproken) Gründen rechtfertigend (vgl. ebd.: 759ff.) zur »Entscheidungsreife« gebracht. Urteilskraft kann demzufolge nach Gamm auch als »Gremium für den Ernstfall« gegen die Gleichgültigkeit auch gegenüber (pandemischen, globalen) Krisen gelesen werden (Gamm 2017: 256).

Unserer Perspektive nach forciert die digitale Hochschule und ihre Lehre das Expert*innentum bzw. die Unterscheidung zwischen Expert*innen/Lehrenden und »Lernenden«. Lehrende bieten in diesem Bild Lernenden ein scheinbar »unhinterfragbares Wissen« an, das so tut, als könne es Bildungsprozesse anstoßen. Habermas fordert stattdessen eine gerechtigkeitsorientierte, vernunftorientierte und sich an der Wahrheit orientierenden Arbeitsgemeinschaft von Forschenden (vgl. Habermas 2019: 759). Eine Urteilskraft muss jedoch auch vom Nichtwissen-Können her diskutiert werden, mit bildenden Fragestellungen wie: Was fehlt noch? Oder was ist »nicht Nichts«, was ist das Bedeutsame in der Situation? (Gamm 2017: 259). Dazu gehört auch – wiederum im Sinne des historischen Bewusstseins und Erinnerns – die Aus-

einandersetzung mit Vergangenheit als eine Möglichkeit der Aufklärung. Eine solche Aufklärung versucht Mündigkeit und Selbstbewusstsein des Subjektes hervorzubringen, einhergehend mit der Idee eines »Nie wieder« (ebd.: 398). In der Auseinandersetzung mit dem Bisherigen liegt das Potential, dieses Bisherige zu transformieren und zu überschreiten.

Ein Gerechtigkeitsdispositiv bildet sich jedoch erst, wenn Gleichheit und Verschiedenheit zusammen gedacht werden. Menschen begegnen sich als Gleiche und doch radikal Verschiedene (vgl. ebd.: 67). Das bedeutet, dass das Ethische (Gleichheit), das Politische (Verschiedenheit und das machtvolle Positioniertsein) und das Menschenrechtliche (Rechtssubjekte) nicht voneinander getrennt verhandelt werden können. Es gilt daher auch in allen Disziplinen nach dem Verhältnis des Empirischen, Ethischen und Rechtlichen zu fragen und an moralischen Beispielen gemeinsam diskursethisch ausgehandelt zu prüfen (vgl. Habermas 2019: 791).

Die Frage ist nun, ob sich ein solcher Bildungsanspruch, der aufgrund der Auseinandersetzung mit Gamm und Habermas auf die Hochschulsubjekte zukommt (wie Praxis, Kritik und Ermunterung zur Reflexion), überhaupt digital realisieren lässt. Können Studierende und Lehrende auch ohne die antlitzhafte Begegnung herausarbeiten, was eben nottut, wie Menschen und Umwelt der Profanisierung entkommen könnten? Können Lehrende und Lernende gemeinsam – möglichst machtrelexiv – in einen vernünftigen Diskurs eintreten, sich gute (allgemeine und reziproke) also rechtfertigbare Gründe nennen?

Fazit

Hochschulen sind zentrale Orte der Vergesellschaftung durch Subjektivierung in der ökonomisierten Wissensgesellschaft (vgl. Pollmanns 2015), Orte, die Subjektpositionen des heteronormativen, postkolonialen, unternehmerischen Selbst ermöglichen und »Andere«, davon abweichende – nicht zuletzt durch entsprechende (strukturelle) Diskriminierungspraxen (vgl. z.B. Melter 2015: 51) – erschweren bzw. verunmöglichen. Insbesondere das Modell marktformiger, digitalisierter Wissensvermittlung und -aneignung erzeugt unterschiedliche Verlierer*innen und stellt entsprechende Ausschlüsse her (vgl. Pongratz 2007: 13f.). Verstärkt wird dies nicht zuletzt durch die Auswahl-, Test- und Wettbewerbskultur in Wissenschaft und Professionen, bei der alles Vorläufige gleich zum Ernstfall erklärt wird, nur wenig Wissen zunächst probenhalber erworben wird und kaum nachträglich revidiert werden kann –

folglich einer ökonomisierten Kultur, in der unbeständige Bildungsverläufe, beispielsweise von Studierenden in besonderen Lebenslagen, tendenziell stören (vgl. ebd.: 11; Bliemetsrieder/Dungs 2014) und Bildung bzw. Wissen hinsichtlich Employability effizient und zielgerichtet erworben werden soll (vgl. Pollmanns 2015).

Angesichts dieser Ein- und Ausschlüsse sowie Diskriminierungen und Privilegierungen erweist sich die Digitalisierung an Hochschulen als ambivalent. Einerseits verspricht sie die flexible, nicht auf eine Stätte (vgl. Derrida 2018) bezogene Teilhabe und Teilnahme, andererseits produziert sie einen weiteren Riss im gesellschaftlichen Gefüge, des Teilnehmens und nicht teilnehmen Könnens (z. B. bei Sorgaufgaben, als professionelles Pflegepersonal, in finanziellen Nöten oder bei Beeinträchtigungen der Sinnesorgane). Digitale Medien verheißen solidarische Gemeinschaftsbildung; zugleich erleben sich die Teilnehmenden auch isoliert, »jedes für sich allein, vor einem Computer, völlig unsicher, ob die Person, mit der sie über den Schirm kommunizieren, eine »reale« Person, eine falsche Maske« (Žižek 1999: 104, Herv. i. O.) ist. Digitale Kommunikation führt damit immer auch zu einem Verlust der unmittelbaren Verbindung zwischen Gesprochenem und Sprecher*in, wodurch die Begegnung der realen Antlitzhaftigkeit des Subjektes verunmöglicht wird. Grundsätzlich müssen wir in jeder Kommunikation – so auch in einer Lehrenden-Studierenden-Konstellation – um die (Un-)Verletzbarkeit des*der mir begegnenden Anderen ringen. Die digitalen Medien ziehen uns dabei in eine besondere Verantwortung, mit den Ambivalenzen von Isolation und Solidarität, Verschwinden und Unmittelbarkeit des*der Anderen, Unterstellen und Anblicken umgehen zu lernen. Der*die Andere hat die Freiheit, sich entziehen zu können, ohne sich gänzlich den Medien entziehen zu können, da er*sie in diesem Fall von der Hochschule »abgeschnitten« wäre.

Gerade in digitalisierten Kommunikationen finden Entgrenzungen statt, ordnet sich das Verhältnis von öffentlich und privat, von Selbst- und Fremdbestimmung neu, und der Raum des Politischen wird neu sortiert. So werden technische Möglichkeiten der Selbstinszenierung und Identitätenbildungen frei, potenziell unabhängig von heteronormativen, rassifizierten, bodyistischen oder klassistischen Zuschreibungspraxen. Es kann zudem zu Prozessen selbstorganisierten Lernens und einfacher Informationsbeschaffung und -bearbeitung kommen. Hierdurch kann auch eine hyperkomplexe Welt bewältigbarer erscheinen. Studierende können Aufmerksamkeit und Wertschätzung über (digitale) Anerkennungstechniken erfahren. Gleichzeitig verliert Kommunikation an Verbindlichkeit und die Erfahrbarkeit des*der Anderen

wird verdrängt. Ersatzwelten und Scheinwelten drohen sich mit der Realität zu vergeschwistern, Interaktivität droht ins Konsumistische abzugleiten. Medien drohen in der Zwangsförmigkeit der Teilnahme neue Formen von Anschluss zu erzeugen. Es geht plötzlich nur noch um Lernen und nicht mehr um Bildung, verstanden als gemeinsames Ringen. Der Riss, der dann durch die Gesellschaft geht, wird im Heilsversprechen der digitalen Welt virtuell wegsimuliert (vgl. Dungs 2006: 377ff.). Das am Mensch-Sein ausgerichtete Wissen-Schaffen einer »unbedingten Universität« (Derrida 2018) scheint in den Hintergrund und die effizienzversprechenden »tools« der unternehmerischen Hochschule in den Vordergrund zu rücken. In Folge entsteht eine Verantwortung für Bildung ohne echte Verantwortung.

Literatur

- Bank, Volker (2011): «Neue Medien»: gut, besser, effizienter! Über das Neue und über das Bessere an »neuen Medien« in der universitären Lehre«, in: Barbara Hölscher/Justine Suchanek (Hg.), *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien*, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 245–264.
- Binner, Kristina/Kubicek, Bettina/Rozwandowicz, Anja/Weber, Lena (2013) (Hg.): *Die unternehmerische Hochschule aus der Perspektive der Geschlechterforschung: Zwischen Aufbruch und Beharrung*, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Bliemetsrieder, Sandro/Dungs, Susanne (2014): »In der Tretmühle der Genialität. Sozialpädagogische Forschung als dialogisch-nachahmende Entschleunigung«, in: Eric Mührel/Bernd Birgmeier (Hg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Forschung. Methodologien – Arbeitsfeldbezüge – Forschungspraxen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 87–106.
- Bliemetsrieder, Sandro/Gebrende, Julia/Jaeger, Arndt/Melter, Claus/Schäfferling, Stefan (2016): *Bildungsgerechtigkeit und Diskriminierungskritik. Historische und aktuelle Perspektiven auf Gesellschaft und Hochschulen*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Böse, Carolin/Schmitz, Nadja (2020): *Auswertung der amtlichen Statistik zum Anerkennungsgesetz des Bundes für 2019. Ergebnisse des BIBB-Anerkennungsmonitorings*, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- bq-Portal (o.J.): *Die wichtigsten Berufe für ausgewählte Antragsländer 2017*. Siehe <https://www.bq-portal.de/Anerkennung-f%C3%BCr-Betriebe/Aner>

- kennungsstatistik/Archiv/Anerkennungsstatistik-2017/die-wichtigsten-Berufe-fuer-ausgewaehlte-Antragslaender-2017
- Briken, Kendra/Blättel-Mink, Birgit/Rau, Alexandra/Siegel, Tilla (2018): «Sei ohne Sorge». Vom Vermessen und Un-/Sichtbarmachen akademischer Sorgearbeit in der neoliberalen Hochschule«, in: Sabine Hark/Johanna Hofbauer (Hg.), *Vermessene Räume, gespannte Beziehungen. Unternehmerische Universitäten und Geschlechterdynamiken*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 311–339.
- Bröckling, Ulrich (2000): »Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement«, in: Ulrich Bröckling/Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 131–167.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1997): *Körper von Gewicht*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (2018): *Die unbedingte Universität*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Destatis (2021): *Studierende an Hochschulen. Sommersemester 2020. Fachserie 11, Reihe 4.1. o. O.* Siehe https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-ss-2110410207314.pdf?__blob=publicationFile
- Dörre, Klaus/Neis, Matthias (2009): »Ist der Kaiser nackt? Reformwartungen und Innovationswirklichkeit: Befunde zur regionalen Wirkung der »unternehmerischen Universität«, in: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 18 (2009) 1, S. 53–68.
- Dungs, Susanne (2006): *Anerkennen des Anderen im Zeitalter der Mediatisierung. Sozialphilosophische und sozialarbeitswissenschaftliche Studien im Ausgang von Hegel, Lévinas, Butler, Žižek*, Hamburg: LIT.
- Endruweit, Günter (2011): »Mögliche Funktionen von Wirtschaft und Medien für die Universität«, in: Barbara Hölscher/Justine Suchanek (Hg.), *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien*, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 15–32.
- Foucault, Michel (2000): »Die »Gouvernementalität«, in: Ulrich Bröckling/Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 41–67.

- Foucault, Michel (2006): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gamm, Gerhard (2017): Verlegene Vernunft. Eine Philosophie der sozialen Welt, Paderborn: Fink.
- Götsch, Monika (2014): Sozialisation heteronormativen Wissens. Wie Jugendliche Sexualität und Geschlecht erzählen, Opladen: Budrich UniPress.
- Götsch, Monika/Bliemetsrieder, Sandro (2021): »Systemsprenger*innen« als kapitalistisch durchdrungene Subjektivierungsweise – soziologische und sozialphilosophische Reflexionen der Kinder- und Jugendhilfe«, in: Daniel Kieslinger/Marc Dressel/Ralph Haar (Hg.), Systemsprenger*innen. Ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit, Freiburg: Lambertus, S. 21–42.
- Gottschall, Karin/Voß, G. Günter (2003): »Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zur Einleitung«, in: Karin Gottschall/G. Günter Voß (Hg.), Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zum Wandel der Beziehung von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag, München: Rainer Hampp Verlag, S. 11–35.
- Habermas, Jürgen (2019): Auch eine Geschichte der Philosophie. Band 2. Vernünftige Freiheit. Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen, Berlin: Suhrkamp.
- Hark, Sabine/Hofbauer, Johanna (2018): Vermessene Räume, gespannte Beziehungen. Unternehmerische Universitäten und Geschlechterdynamiken, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hauptert, Bernhard/Schenk, Ingo (2012): »Aktuelle Jugendarbeit auf Abwegen oder pädagogischen Irrwegen? Oder vom Trainings- und Kompetenzparadigma«, in: Bernhard Hauptert/Susanne Maurer/Sigrid Schilling/Franz Schultheis (Hg.), Soziale Arbeit in Gesellschaft. Teil der Lösung- Teil des Problems? Bern: P. Lang, S. 187–211.
- Heinrich, Martin (2013): »Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden? Zum »Individual-Disparitäten-Effekt« als Validitätsproblem einer Evidenzbasierung«, in: Fabian Dietrich/Martin Heinrich/Nina Thieme (Hg.), Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengerechtigkeit, Wiesbaden: Springer VS. S. 181–194.
- Hölscher, Barbara/Suchanek, Justine (2011): »Medienkompetenz – Fundament für Employability und berufliche Kompetenzdarstellung? Zur konzeptionellen Problematik des TUNING-Projektes«, in: Barbara Hölscher/Justine Suchanek (Hg.), Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien, Wiesbaden: VS-Verlag. S. 187–204.

- Lessenich, Stephan (2008): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus, Bielefeld: transcript.
- Lessenich, Stephan (2012): Theorien des Sozialstaats – zur Einführung, Hamburg: Junius Verlag.
- Melter, Claus (2015): »Bildungsgerechtigkeit, Diversity und (Mehr-)Sprachigkeit an Hochschulen – Verständnisse und Umsetzungen«, in: Anke Wegner/Inci Dirim (Hg.), Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive, Band 1, Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 45–58.
- Pollmanns, Claas (2015): »Zum Subjekt der Arbeit geformt. Die Universität als Zentralort der Selbst-Vergesellschaftung«, in: Soziologiemagazin Heft 2/2015, S. 39–54.
- Pongratz, Ludwig A. (2007): »Sammeln Sie Punkte?« Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens«, in: Hessische Blätter für Volksbildung 1/2007, S. 5–18.
- Radtke, Frank-Olaf (2006): »Erziehung, Markt und Gerechtigkeit«, in: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 1, S. 52–59.
- Schaeper, Hilde/Wolter, Andrä (2008): »Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von »Employability« und Schlüsselkompetenzen«, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2008) 11, S. 607–625.
- Stojanov, Krassimir (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs, Wiesbaden: Springer VS.
- Stojanov, Krassimir (2013): »Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit«, in: Fabian Dietrich/Martin Heinrich/Nina Thieme (Hg.), Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengerechtigkeit, Wiesbaden: Springer VS, S. 57–69.
- Zechlin, Lothar (2012): »Zwischen Interessensorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der »unternehmerischen Hochschule«, in: Uwe Wilkesmann/Christian J. Schmid (Hg.): Hochschule als Organisation, Wiesbaden: Springer VS, S. 41–59.
- Žižek, Slavoj (1999): Die Pest der Phantasmen. Die Effizienz des Phantasmatischen in den neuen Medien, Wien: Passagen Verlag.

