

Marisol Sandoval / Sebastian Sevignani / Alexander Rehbogen /
Thomas Allmer / Matthias Hager / Verena Kreilinger

Einleitung

Allein auch wenn ich *wissenschaftlich* etc. tätig bin, eine Tätigkeit, die ich selten in unmittelbarer Gemeinschaft mit andern ausführen kann, so bin ich *gesellschaftlich*, weil als *Mensch* tätig. Nicht nur das Material meiner Tätigkeit ist mir – wie selbst die Sprache, in der der Denker tätig ist – als gesellschaftliches Produkt gegeben, mein *eignes* Dasein *ist* gesellschaftliche Tätigkeit; darum das, was ich aus mir mache, ich aus mir für die Gesellschaft mache und mit dem Bewußtsein meiner als eines gesellschaftlichen Wesens. (Karl Marx 1844, Ökonomisch-philosophische Manuskripte)

Macht entspricht der menschlichen Fähigkeit, nicht nur zu handeln oder etwas zu tun, sondern sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln. (Hannah Arendt 1970, Macht und Gewalt)

In problem-posing education, people develop their power to perceive critically *the way they exist* in the world *with which* and *in which* they find themselves; they come to see the world not as static reality, but as reality in process, in transformation. (Paulo Freire 1970, Pedagogy of the Oppressed)

Der Titel dieses Buches – *Bildung MACHT Gesellschaft* – reflektiert die Anstöße und Fragen, die uns – Studierende, junge Lehrende und Forschende – dazu bewegten, die gegenwärtige Situation im Bildungsbereich kritisch wahrzunehmen, uns dazu brachten, Unmut zu äußern, Verbesserungen zu fordern, diese selbst zu gestalten und die uns letztlich auch zur Herausgabe dieses Buches motivierten. Zunächst verstehen wir, die HerausgeberInnen, uns als Teil einer Bewegung, die bildende Prozesse, die sich in Kindergärten, Schulen und Hochschulen abspielen, in den Kontext mit Aussagen über das Ganze der Gesellschaft, in der wir leben, stellen möchte. Wir möchten wissen, für was und möglicherweise für wen wir uns bilden. Nur für uns selbst oder nur für den Job? Wir möchten wissen, was wir als 'Gebildete' in Gesellschaft ausrichten können oder sollen. Wir erkennen durch Bildung die Gesellschaft, in der wir leben, und uns selbst; wir möchten also wissen, wie wir Bildung in und für Gesellschaft nutzen können – wie wir Gesellschaft und unser Leben 'machen' können und zu was Gesellschaft uns 'gemacht' hat. Dies ist das Thema der Macht, welches sich zwischen Bildung und

Gesellschaft schiebt und beide durchdringt. Um welche Art von Bildung es sich handelt oder aber handeln sollte, in welcher Gesellschaft wir leben oder aber wünschen zu leben, welche Macht wir in diesem Zusammenhang von Bildung und Gesellschaft haben oder aber nicht haben, von wo diese Macht ausgeht und wie sie wirkt – das sind die Fragen dieses Buches.

Die aktuelle bildungspolitische Situation war im Herbst 2009 Auslöserin für eine Welle von Bildungsprotesten, die sich, ausgehend von Hörsaalbesetzungen an österreichischen Universitäten und der Formierung einer Studierendenbewegung mit dem Namen *Unibrennt*, über ganz Europa ausbreitete. Der Widerstand richtete sich vornehmlich gegen unzureichende öffentliche Finanzierung, gegen mangelnde Mitbestimmung und prekäre Dienstverhältnisse an den Universitäten, gegen Beschränkungen des Hochschulzugangs sowie gegen die Ausrichtung universitärer Lehre an Kriterien wirtschaftlicher Verwertbarkeit.

Unter anderem waren die Hörsaalbesetzungen auch Ausdruck eines Bedürfnisses nach Raum für kritische Reflexion, abseits des von Fremdbestimmung, Verwertungszwang, Konkurrenz und Zeitdruck geprägten Forschungs- und Lehrbetriebs an den Universitäten, mit dem Ziel, das Verständnis der aktuellen bildungspolitischen Situation in ihrem gesamtgesellschaftlichen Kontext zu vertiefen, sowie eine Vorstellung gesellschaftlich wünschenswerter Bildung zu erarbeiten. Dieses Bedürfnis setzte sich fort in der Forderung nach studentisch organisierten Lehrveranstaltungen und reflektiert damit auch eine Vorstellung universitärer Bildung, der zufolge Studierende Wissen nicht nur als passive RezipientInnen konsumieren, sondern an den an der Universität gelehrt Inhalten aktiv teilhaben. Als Resultat dieser Forderung wurde an der Universität Salzburg im Sommersemester 2010 eine von Studierenden organisierte Ringvorlesung zum Thema *Bildung MACHT Gesellschaft* abgehalten, deren Vorträge die Grundlage für den vorliegenden Sammelband bilden.

Der Band bietet eine kritische, theoretisch fundierte und interdisziplinäre Auseinandersetzung mit dem Thema Bildung und Gesellschaft. Die Beiträge versuchen aus politikwissenschaftlicher, erziehungswissenschaftlicher, soziologischer, philosophischer sowie psychologischer Perspektive sowohl existierende Probleme im Bildungssystem aufzuzeigen und zu kritisieren, als auch eine Vorstellung einer gesellschaftlich wünschenswerten Bildung zu erarbeiten und Strategien für eine progressive Gestaltung des Bildungs- und Gesellschaftssystems zu identifizieren.

Das Spannungsfeld zwischen der Kritik der aktuellen Situation und zugrunde liegenden Bildungsvorstellungen und der Diskussion von Perspektiven emanzipatorischer Bildung erfolgt dabei auf zwei Ebenen: einerseits auf einer konzeptionellen Ebene der Betrachtung von Bildungsverständnissen und -idealen

sowie der Untersuchung von deren Auswirkungen auf Individuen und Gesellschaft. Andererseits auf einer konkreteren Ebene, die aktuelle bildungspolitische Entwicklungen einer kritischen Prüfung unterzieht und in diesem Kontext die Forderungen von *Unibrennt* aufgreift und reflektiert. Diese beiden Ebenen der Betrachtung des Spannungsfeldes zwischen aktueller Situation und gesellschaftlich wünschenswertem Ideal bilden die ersten beiden Abschnitte des vorliegenden Bandes. Sie werden ergänzt durch einen verbindenden dritten Teil, der der Frage nachgeht, wodurch die kritisierten Zustände in Richtung der identifizierten Alternativen verändert werden können, und der sich mit den Möglichkeiten und Grenzen von Bildungs- und Studierendenprotesten befasst.

Im ersten Teil – „Bildungsbegriffe“ – beschäftigt sich zunächst Kornelia Hauser mit dem Spannungsfeld von Emanzipation und Repression im Kontext von Bildung. Dabei werden der doppelseitige Charakter von Bildung und ihre mögliche Rolle zur Stabilisierung und/oder des Aufbrechens von Herrschaftszusammenhängen deutlich. Hauser zeigt in ihrem Beitrag *Kritische Bildungssoziologie: Herrschaft und (Selbst)Befreiung*, dass der Begriff der Bildung eng mit dem Zu-sich-selber-Kommen des Menschen verbunden ist. Sie führt eine historische Analyse des Bildungsbegriffs durch, klärt den Unterschied zu Erziehung und das Verhältnis von Selbst- und Gesellschaftsveränderung, bevor sie den Versuch unternimmt, mit dem von ihr entwickelten Bildungsbegriff die aktuelle Situation zu analysieren. Dabei hält sie fest, dass Bildung sowohl das Potenzial für Veränderung in sich trägt, als auch als klassen- und geschlechtsspezifisches Herrschaftsinstrument taugt: Wenn der Bildungsbegriff das Zu-sich-selber-Kommens ernst meine, dann schließe er das historische Nachdenken eines möglichen Wesens sowie menschliche Gestaltungs- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten bereits mit ein. Werde hingegen Bildung als ein Mittel zum Zweck im ökonomischen Sinn gehandelt und der Selbstzweck von Bildung bereits im Keim erstickt, könne von einer kapitalistischen Ware gesprochen werden. Hauser zeigt auf, dass diese Ware in den aktuellen Bildungszusammenhängen vorzufinden ist, und der neokapitalistische Bildungsbegriff als Herrschaftsstrategie dient. Nichtsdestotrotz umreißt die Autorin Strategien zur Entwicklung von gegenhegemonialen Bildungsprozessen, um dem Zu-sich-selber-Kommen des Menschen näher zu kommen.

Nach dieser Betrachtung der Potenziale von Bildung beschäftigen sich die folgenden beiden Beiträge mit einem von Wilhelm von Humboldt geprägten, der Aufklärung und dem Humanismus verpflichteten, Bildungsideal. Konrad Paul Liessmann und Jürgen Mittelstraß zeigen auf jeweils unterschiedliche Weise, inwiefern Bildung unter den heutigen Bedingungen ihres aufklärerischen und kritischen Potenzials beraubt wird.

In seinem Beitrag *Die letzte Aufgabe unseres Daseins: Über Bildung und ihre Deformation im Zeitalter des Wissens* argumentiert Konrad Paul Liessmann, dass humanistische Bildung – und eine andere gebe es nicht – nicht weltfremd wie auch immer gearteten abstrakten Konzeptionen verpflichtet sei, sondern sich vielmehr im und am aktiven Menschsein realisiere. So erkläre sich auch, weshalb Wilhelm von Humboldt von Bildung schlicht als der letzten Aufgabe unseres Daseins sprechen konnte. Nebst aller Normativität stecke in dieser Idee von Bildung eine Hinwendung an Vernunft, Verstehen und Verständnis, wie sie die heutige, selbst ernannte Wissensgesellschaft nicht mehr kenne. Aus diesem Ideal heraus entstand laut Liessmann jenes Bildungsprogramm, das in der Mündigkeit und Souveränität des einzelnen Menschen gipfeln sollte. In Auseinandersetzung mit Humboldt, Hegel, Nietzsche und Adorno verdeutlicht Liessmann, dass es nie zu einer tatsächlichen Umsetzung dieses Programms kam. Was die aktuelle Situation von früheren Verwerfungen unterscheide, sei allerdings, dass durch die Unterwerfung des Wissens unter ökonomische Verwertungszusammenhänge der Bildungsbegriff bereits derart entleert wurde, dass ihm jegliche Legitimität, zumindest noch als kritisches Korrektiv fungieren zu können, entzogen worden sei. Wenn heute von Bildung gesprochen werde, sei zuallermeist Ausbildung gemeint. Letztere aber gehorcht Mechanismen, die – so Liessmann – nicht nur jenseits der humanistischen Bildungsidee funktionieren, sondern vielmehr deren Abwesenheit voraussetzen. In der oft diskutierten und heftig kritisierten Forderung der Protestbewegung *Unibrennt* nach „Bildung statt Ausbildung“ lässt sich mithin auch Liessmanns Aufforderung, „der Bildung wieder eine Chance“ zu geben, wiederfinden.

Auch Jürgen Mittelstraß fragt in seinem Beitrag *Humboldts Licht und Bolognas Schatten auf der Wissensgesellschaft* nach der Rolle von Wissen in der sogenannten Wissensgesellschaft. Er unterscheidet dabei zunächst zwischen Wissen und Information und macht damit auf eine heute übliche Vermengung der zwar in Verbindung stehenden jedoch keineswegs identischen Begriffe aufmerksam. Mittelstraß reflektiert weiter über die veränderte Rolle von Wissen in der heutigen Gesellschaft: Wissen sei nicht mehr die im aristotelischen Sinne höchste Form von Arbeit, die in der Erkenntnis ihre Erfüllung findet, sondern ein Gut, das sich den üblichen Marktformen anpasst und von diesen beherrscht wird. Unter diesen Bedingungen habe sich auch das Selbstverständnis der Universitäten verändert: Sie haben laut Mittelstraß ihren Charakter als Insel der akademisch Seligen verloren und werden als Betriebe unter wirtschaftlichen und ökonomischen Regeln geführt. Unter dem Deckmantel Bologna habe eine Reorganisation stattgefunden, die nicht den eigentlich intendierten Zielen – Mobilität, Berufsnähe

und Gleichheit – diene. Kern der Humboldt'schen Idee der Universität, so Mittelstraß, war die Vorstellung, dass Forschung und Lehre, die Lehrenden und die Lernenden um der Wissenschaft willen da seien. Heute sei den Universitäten die Idee der Universität abhandengekommen, Erfolg werde in Termini der Ökonomie gemessen. Effizienz, Evaluierung, Rating. Und so versteht sich Mittelstraß als Mahner: Ihre originäre Funktion als orientierungsstiftende Leuchttürme im immer weiter werdenden Meer des Wissens können die Universitäten unter den gegebenen Umständen nicht halten.

Während also Liessmann und Mittelstraß die zunehmende Entfernung der bildungspolitischen Realität vom Bildungsideal der Aufklärung beklagen, stellt Erich Ribolits dieses Ideal grundlegend infrage. In seinem Beitrag *Erhebet euch Geliebte, wir brauchen eine Tat!* kritisiert er die gesellschaftspolitischen Implikationen des den deutschsprachigen Raum prägenden Begriffs der Bildung. Er verweist darauf, dass dieser rein kognitive Bildungsbegriff Reflexion und Kritik idealisiere, aber jede daraus abgeleitete politische Praxis ablehne. Bezeichnend für dieses Bildungsverständnis sei auch die Zurückhaltung österreichischer BildungstheoretikerInnen angesichts der *Unibrennt* Studierendenproteste. Die Ursachen für die Trennung des Bildungsbegriffs von politischer Praxis sieht Ribolits zum einen im historischen Kontext des (vorläufigen) Scheiterns der bürgerlichen Revolution in den deutschsprachigen Ländern, in dessen Folge individuelle, geistige Selbstbefreiung die Veränderung der gesellschaftlichen Realität ersetzen sollte. Zum anderen zeigt er, dass ein auf konsequenzlose Reflexion ausgerichtete Verständnis von Bildung bereits im Gedankengut der Aufklärung angelegt ist. Die im Bildungsbegriff enthaltene Entkopplung von Reflexion und Aktion bedeute ein Festhalten der bestehenden Verhältnisse und sei damit zwangsläufig reaktionär. Im Gegensatz zu diesem „Zerrbild von Bildung“ erfordert emanzipatorische Bildung laut Ribolits neben der theoretischen auch praktische Kritik und bedeutet daher sowohl Kritik von Macht und Herrschaft als auch praktischen Widerstand.

Die Beiträge im zweiten Abschnitt – „Bildungsrealitäten“ – befassen sich mit der aktuellen Situation im Bildungsbereich und versuchen dabei Einsichten in das Verständnis aktueller Probleme zu ermöglichen. Einleitend leisten die Beiträge von Freerk Huiskens, Klemens Himpele, Roland Atzmüller und Ines Langemeyer eine Einbettung der bildungspolitischen Debatte in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext, indem sie die im ersten Abschnitt bedeuteten politischen und ökonomischen Einflussfaktoren auf den Bildungsbereich aufgreifen und in je unterschiedlicher Perspektive ausarbeiten. Die dann folgenden Beiträge von Torsten Bultmann, Michael Hartmann und Ilse Schrittmesser befassen sich mit jeweils verschiedenen, auch von der Studierendenbewegung *Unibrennt* angesprochenen,

Problemen im Bildungsbereich, reflektieren diese und suchen dabei sowohl nach Ursachen als auch nach möglichen Alternativen.

Zunächst analysiert Freerk Huiskens in seinem Beitrag *Wieso, weshalb, warum macht die Schule dumm? Oder: Über die Erziehung zum tauglichen Konkurrenzsubjekt* die spezifischen Funktionen, die Bildung im demokratisch regierten Kapitalismus als Wirtschafts- und Gesellschaftssystem erfüllt. Ihm geht es mit seiner ideologiekritischen Analyse darüber, warum Bildung und Ausbildung gerade nicht die ihr zugeschriebenen Anforderungen erfüllen, sondern vielmehr im Gegenteil systematisch Dummheit produzieren, darum, gute Gründe gegen genau diesen Funktionszusammenhang zu benennen. Huiskens fokussiert in diesem Rahmen auf die Heranbildung eines funktionalen Konkurrenzsubjekts in den Bildungsinstitutionen als eine Methode der Konservierung von Unwissenheit und Erziehung zur Dummheit. Das frühe Erlernen der Abstraktion von eigenen Bedürfnissen bildet die Grundlage dafür, dass weitere Subjektivierungstechniken auf den unterschiedlich langen Wegen durch die Bildungsinstitutionen greifen können. Huiskens macht darauf aufmerksam, dass die Naturalisierung von sozialen GewinnerInnen- und VerliererInnenkonstellationen als Selbstverständlichkeit und die ebenfalls unhinterfragt angenommene und moralisch verteidigte Gleichsetzung von Leistung mit Erfolg zwar sich widersprechende, aber dennoch mächtige Motoren der (Bildungs-) Konkurrenz sind. Diese zielen letztlich darauf ab, den gesellschaftlichen Nachwuchs für Lebenschancen im späteren (Arbeits-)Leben vor zu sortieren. Der Mechanismus der (Bildungs-) Konkurrenz bestehe gerade darin, dass sich ihre Resultate, gegen die ursprüngliche Motivation in die Konkurrenz einzutreten, verkehren; die Konkurrenz ist politisch gewollt und als Rahmen vorgegeben, wird aber gleichzeitig durch die Akteure im Bildungsbereich stetig reproduziert. Huiskens beschreibt diesen Prozess detailliert an einer Reihe von Beispielen aus dem (Hoch-)Schulalltag, wie etwa in Bezug auf das „Schummeln“, „Schleimen“ und im Kontext eines „AngeberInnentums“ von Lernenden oder aber auch im Zusammenhang mit der Autorität und dem Selbstverständnis von Lehrenden.

Während Huiskens die strukturelle Einbettung heutiger Bildungspraktiken und -institutionen in einem kapitalistischen Gesellschaftszusammenhang analysiert und radikal kritisiert, betrachtet Klemens Himpele die aktuelle bildungspolitische Situation in Deutschland im Kontext des Neoliberalismus und beschreibt sie als Resultat politischer Entscheidungsprozesse der vergangenen Jahre. In seinem Beitrag *Krise der Bildung – Krise der Sozialdemokratie. Zur Aufgabe des Ziels der Verringerung sozialer Ungleichheit durch Bildung* macht er deutlich, dass multiple Krisensituationen, wie die Krise der Wirtschaft, die Krise des Arbeitsmarktes, sowie die Krise des Sozialstaats einerseits und die Krise des

Bildungssysteme andererseits, in einem engen Zusammenhang stehen. Dieser sei durch bestimmte politische Entscheidungen hergestellt worden. Als gemeinsamen Grund der Krisensituation sieht Himpele eine politisch gewollte neoliberale Gesellschaftsformation. Dieser politische Wille sei auch jener der Sozialdemokratie, wie unter anderem an der Durchsetzung einer wirtschaftlichen Standortlogik und einer individuellen Schuldzuschreibung der Ursachen für Erwerbslosigkeit deutlich werde. Neoliberale Richtungsentscheidungen zeitigen Folgen für die Bildungspolitik: Sie wurde der entsprechenden Arbeitsmarkt- und Finanzpolitik untergeordnet, dabei inhaltlich entleert und unter ein Prinzip des Forderns und Förderns gestellt, wie Himpele detailliert an politischen Entscheidungen der rot-grünen Regierungskoalition in der Bundesrepublik ab 1998 zeigt. Die Krise der Bildung sei somit zugleich eine Krise der Sozialdemokratie, die sich von einer Politik der Verminderung sozialer Ungleichheit durch Bildung weitgehend verabschiedet habe. Für eine notwendige Neuorientierung sieht Klemens Himpele Chancen in einem Kräftebündnis aus reform-orientierten Studierenden-, WissenschaftlerInnen-, Gewerkschafts-Organisationen und der erstarkenden politischen Linken. Er gibt aber gleichzeitig zu bedenken, dass veränderte ökonomische Rahmenbedingungen zu veränderten Interessenlagen im Bildungssystem geführt haben, die möglicherweise Reformbestrebungen zuwiderlaufen.

Roland Atzmüller betrachtet diese veränderten ökonomischen Rahmenbedingungen genauer und analysiert deren Auswirkungen auf die Anforderungen die an Bildung, Ausbildung und die (Aus)Gebildeten gestellt werden. In seinem Beitrag *Die Krise lernen – Neuzusammensetzung des Arbeitsvermögens im postfordistischen Kapitalismus* zeigt er, dass Bildungsproteste wie etwa *Unibrennt* nicht nur die Antwort auf den verfehlten Bologna-Prozess sind, sondern vielmehr ausdrücken, dass Bildungseinrichtungen im Mittelpunkt von sozialen Kämpfen und den Anforderungen des postfordistischen Akkumulationsregimes stehen. Atzmüller beginnt seine Analyse mit einer Diskussion über die Ware Arbeitskraft im kapitalistischen Produktionsprozess und zeigt, wie die Entwertung der Arbeit mit der Veränderung von Qualifizierungsanforderungen einhergeht. Darüber hinaus untersucht der Autor die Relevanz von Fähigkeiten wie Flexibilität und Innovationsfähigkeit für das postfordistische Akkumulationsregime, die sich die Ware Arbeitskraft anzueignen hat. In einem nächsten Schritt arbeitet Atzmüller heraus, dass die Veränderungen des kapitalistischen Wohlfahrtsstaates eng mit dem Umbau der Bildungssysteme verbunden sind und heute in eine neue Form des Krisenmanagements münden. Basierend auf diesen Einsichten konstatiert der Autor eine wachsende Bedeutung der Fähigkeiten der Arbeitskräfte für das postfordistische Akkumulationsregime, welche sich in Prozessen der individuel-

len Eigenverantwortung und lebenslangen Lern- und Weiterbildungsaktivitäten manifestiert. Lernen und Weiterbildung werden zur lebenslangen Anforderung an die Beschäftigten degradiert, und die kapitalistische Krisenanfälligkeit werde zugleich zum individuellen Anpassungsproblem.

Mit dem Verhältnis von Wissenschaft, Lernen und Arbeit im Kontext aktueller bildungspolitischer Entwicklungen beschäftigt sich auch Ines Langemeyer, allerdings aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In ihrem Beitrag stellt sie die Frage nach *selbstbestimmtem Lernen in der Wissenschaft*. Lernen und Forschen werden dabei gleichermaßen als geistige Arbeit begriffen. Beides wird in seiner vollen Potenzialität so verstanden, dass es der Erweiterung von Denk- und Handlungsfähigkeit dient. Durch diesen Brückenschlag kann Langemeyer parallel die Möglichkeitsbedingungen sowohl für einen individuellen als auch gesellschaftlichen wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt diskutieren. Mit Klaus Holzkamp unterscheidet Langemeyer analytisch defensiv und expansiv begründetes Lernen: Im ersten Fall geht es nur um die Abwendung einer Bedrohung (etwa einer schlechten Note); im zweiten Fall wird der Gegenstand jedoch in seinen allgemeinen gesellschaftlichen Zusammenhängen und Widersprüchen angeeignet, sodass Handlungs- und Verfügungsmöglichkeiten erweitert werden. Analog dazu wird das Forschen „als ein gleichzeitiges Produzieren von Erkenntnismitteln und Erkenntnissen“ verstanden, wobei jede „Verdinglichung und Verabsolutierung von Prinzipien“ das Denken an ein „autoritäres Prinzip“ (Vygotskij) fesselt. Langemeyer untersucht vor diesem Hintergrund, inwiefern das künstlich geschaffene „Wettbewerbsregime“ in der Wissenschaft und die Studiengangreform genau solche Restriktionen gegenüber individuellen und gesellschaftlichen Erkenntnisprozessen darstellen. Diese Beschränkungen betrachtet sie mit Holzkamp als eine Verschärfung von bereits vorhandenen restringierten Formen des Denkens. Zwar hätte die bürgerliche Gesellschaft einen kritischen Wahrheitsbegriff hervorgebracht, doch hätten die traditionellen Wissenschaften die verkürzten Formen des Alltagsdenkens nicht wirklich überwunden. Es genüge daher nicht, sich von den gesellschaftlich selbst auferlegten Zwängen der Hochschulreform zu befreien. Angesichts einer qualitativ neuen Verwissenschaftlichung der Arbeit wäre es nötig, die restriktiven Denkformen in den Lern- und Arbeitsprozessen selbst zu überschreiten.

Während die bisherigen Beiträge eine allgemeinere Perspektive auf Bildung, Macht und Gesellschaft einnehmen, beschäftigen sich die Beiträge von Torsten Bultmann, Michael Hartmann und Ilse Schrittmesser konkret mit einzelnen Problemkomplexen. Im Beitrag *Hochschule und Demokratie – ein Dauerkonflikt* reflektiert Torsten Bultmann die Forderung von *Unibrennt* nach demokratischer

Mitbestimmung an den Universitäten. Bultmann zeigt auf, dass, wenngleich Wissenschaft in ihrer Erkenntnisfunktion nicht demokratisierbar ist, ihre Organisation und Institutionen sehr wohl demokratisch verfasst sein können. Mehr noch: Wissenschaft als sozialer Prozess stehe in gesellschaftlichen Verwertungs- und Verwendungszusammenhängen, welche nach einem offenen Aushandlungsprozess verlangen. Nicht die integrationsorientierte Vermittlung von Entscheidungen, welche ohnehin bereits feststünden, sondern nur ein transparenter und ergebnisoffener Prozess könne diese Anforderung erfüllen. Doch demokratische Selbstverwaltung wissenschaftlicher Institutionen dürfe keinen Selbstzweck darstellen: Nicht als integrative Managementstrategie im Sinne von Effizienz und Eigenverantwortung der Universitäten solle diese angestrebt werden, sondern es müsse vielmehr die umfassende gesellschaftliche Verantwortung und der soziale Nutzen von Wissenschaft in den Mittelpunkt gerückt werden.

Eine weitere *Unibrennt* Forderung, jene nach freiem Hochschulzugang, betrachtet Michael Hartmann in seinem Beitrag *Leistung oder „Matthäus-Prinzip“ – Die hierarchische Differenzierung der deutschen Universitäten durch die Exzellenzinitiative*. Hartmann beleuchtet kritisch die deutsche Hochschulpolitik und zeigt detailliert anhand vielfacher Beispiele auf, wie die Exzellenzinitiative die deutsche Hochschullandschaft schwächt. Auf Kosten der hohen Qualität in der Breite würden finanzielle Fördermittel folglich auf nur mehr wenige Institutionen konzentriert. Hartmann zeigt, dass dadurch nicht nur eine nachhaltig bildungspolitisch irrsinnige Konkurrenz zwischen den Universitäten geschaffen wird, sondern bereits die Evaluierung der Förderungswürdigkeit anhand äußerst fraglicher Kriterien vollzogen wird. So komme es einerseits zum Ausschluss kompletter Forschungsrichtungen wie beispielsweise der Geistes- und Sozialwissenschaften, andererseits werde das ohnehin bereits bestehende räumliche Gefälle zwischen den Bundesländern verstärkt, indem es vor allem den ohnehin finanzkräftigen Standorten gelingen sei, als Gewinner in dieser Konkurrenz weitere Fördermittel zu akquirieren. Letztlich würde die Exzellenzinitiative eine Zwei-Klassen-Universitätslandschaft schaffen, in der die bereits jetzt finanziell starken Universitäten weitere Ressourcen gewinnen könnten, alle anderen jedoch zu den Verliererinnen werden würden. Doch selbst diese Spitzengruppe weniger Universitäten wird, so Hartmann, an ihren Ansprüchen scheitern, wenn weiterhin blind dem scheinbaren Parademodell der US-amerikanischen Eliteuniversitäten nachgeeifert wird. Nicht nur lässt sich dieses nicht einfach auf den europäischen Hochschulsektor übertragen, wie Hartmann eindrücklich zeigt, sondern hält dieses Modell letztlich auch bei Weitem nicht, was die hohe Reputation zu versprechen scheint.

Auch die Bologna-Reform wurde von *Unibrennt* dahin gehend kritisiert, ihre eigenen Versprechen nicht zu erfüllen. Die Kritik an der Implementierung der Bologna-Richtlinie wird von Ilse Schritteser in ihrem Beitrag *Überlegungen zur Zukunft von Forschung und Lehre an der Universität vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen* reflektiert. Dazu rückt Schritteser zunächst die Charakteristika von Wissenschaft als *Beruf*, als tatsächliche *Profession*, in den Vordergrund. Aufbauend auf Überlegungen Max Webers und Ulrich Oevermanns argumentiert sie, dass gerade in den Ideen der Einheit von Forschung und Lehre sowie der Freiheit von WissenschaftlerInnen, Kernelemente und Ausgangspunkte für eine Professionalisierung der Wissenschaften liegen. Einer Professionalisierung, die nicht – wie die Reformen der letzten Jahre – durch Ökonomisierung und den Trend zur Marktlogik „die Wissenschaft eher lähmt als dynamisiert“, sondern die Universitäten selbstbewusst und eingedenk der eigenen Schwächen und Stärken ihre Rolle in und für die Gesellschaft einnehmen lässt. So könnte die Universität zu einem „Ort der Erneuerung der Aufklärung“ werden. Ein erster Schritt zur Stärkung der Wissenschaft als Profession und der Universität als nicht instrumentalisierbarer, tatsächlicher freier und autonomer Einrichtung könnte, ja müsste in einer Professionalisierung der Lehre liegen. Schritteser zeichnet in diesem Zusammenhang jedoch nicht nur nach, wie aktuelle Entwicklungen – Stichwort Bologna – eine der bisherigen Stärken der deutschsprachigen Universitäten nämlich die Lernfreiheit als Äquivalent zur Lehrfreiheit fast schon ausgelöscht haben, vielmehr zeigt sie auf, wie diese negativen Entwicklungen trotz allem immer noch fruchtbar gemacht werden könnten. Dazu bedürfe es allerdings einer offensiven Gestaltung der Curricula seitens der universitär Verantwortlichen, einer Unterstützung dieser durch die Universitätsleitungen, sowie – und hier schließt sich ein Kreis zu den Forderungen der *Unibrennt*-Bewegung – einer entsprechenden (Aus-)Finanzierung.

Als Reaktion auf die im zweiten Teil dieses Bandes behandelten Probleme im Bildungsbereich formierte sich im Herbst 2009 unter anderem Widerstand von Studierenden, Lehrenden, SchülerInnen und KindergartenpädagogInnen. Im letzten Abschnitt – „Bildungsproteste“ – reflektiert zunächst Elisabeth Steinklammer die Relevanz individueller und kollektiver Erfahrungen für das Lernen von Widerstand. Danach betrachten Sebastian Sevignani und Mari-sol Sandoval die Medienstrategie von *Unibrennt* und analysieren Probleme und Möglichkeiten von Protestbewegungen im Hinblick auf gesellschaftliche Kommunikationsprozesse.

In ihrem Beitrag *Widerstand lernen?! Über Praxis, informelle Lernprozesse und Hegemonie* betrachtet Elisabeth Steinklammer das Wechselverhältnis von

Hegemonie und Bildung. Aufbauend auf der Einsicht, dass sich für die Reproduktion bestehender Machtverhältnisse nicht nur formelle Bildungsprozesse verantwortlich zeichnen, beleuchtet die Autorin einen zentralen Aspekt des Lernens von Widerstand: informelles Lernen. In ihrer Argumentation wird deutlich, dass die tägliche Praxis ebenfalls als andauerndes Lernen begriffen werden muss. In der Interaktion mit anderen Individuen manifestiere sich Realität und damit auch die dahinterstehenden Herrschaftsverhältnisse. Informelles Lernen funktioniere dabei in beide Richtungen: zur Aufrechterhaltung aber auch als praktische Erfahrung des Brechens mit bestehenden Mustern. Während der Proteste des vergangenen Jahres konnten die TeilnehmerInnen der Protestbewegung diese wichtigen Erfahrungen sammeln. Neben der theoretischen Reflexion und Aufarbeitung der bestehenden Missstände seien alternative Strukturen in der Praxis gelebt und Erfahrungen mit Konzepten wie Basisdemokratie, Gleichberechtigung, Selbstbestimmung, etc. gemacht worden. Erst das informelle Lernen als praktisches Leben von neuen Perspektiven bewirke das Aufbrechen der Hegemonie. Wie Steinklammer darlegt, ist die Ermöglichung des informellen Lernens als einer der zentralen Erfolge der vergangenen Bildungsproteste aufzufassen und beispielgebend für den Aufbau kritischer Bildung. Neben der theoretischen Reflexion könne das Lernen von Widerstand nur über die praktische Erfahrung von gelebtem Widerstand und dem damit verbundenen informellen Lernen führen.

Die Erkenntnis der Relevanz informeller Lernprozesse für das Durchbrechen von Hegemonie wird auch im abschließenden Beitrag von *Sebastian Sevignani und Marisol Sandoval* zur Diskussion gestellt. Die AutorInnen analysieren in ihrem Beitrag *Das Realismusproblem von Gesellschaftskritik in der Mediengesellschaft* Probleme mit denen sich emanzipatorische Bildungsbewegungen konfrontiert sehen. Mit Fokus auf die Kommunikationsstrategien und am Beispiel der Studierendenbewegung *Unibrennt* beschreiben sie ein „Realismusproblem von Gesellschaftskritik in der Mediengesellschaft“. Sie greifen dabei theoretisch auf marxistische Ansätze der Kritischen Theorie und praktisch auf eigene Erfahrung innerhalb der Studierendenbewegung zurück. Dabei wird deutlich, dass die unreflektierte Anpassung an Logiken der Massenmedien keinen geeigneten Weg für eine gesellschaftskritische Bewegung darstellt. Alternative Kommunikationsformen um breite Massen von gesellschaftskritischen Anliegen zu überzeugen sind jedoch ebenfalls mit Problemen konfrontiert. Die AutorInnen machen deutlich, dass es in einer solchen paradoxen Situation der Angewiesenheit auf Überzeugungsarbeit, bei gleichzeitiger gesellschaftlich bedingter und struktureller Unwahrscheinlichkeit mit gesellschaftskritischen Inhalten überzeugen zu können, für deren Durchsetzung darauf ankommt, selbst auferlegte Beschränkungen zu

minimieren. Sie identifizieren solche veränderbaren Beschränkungen und schlagen alternative Protest- und Kommunikationsstrategien vor, die in materiellen Praxen verankert sind.

Dieses Buch ist all jenen Aktivistinnen und Aktivisten gewidmet, die ihre Bildung mit jener der Welt in unauflöslichem emanzipatorischen Zusammenhang sehen: „Weitermachen!“