

Morus Markard

„Politisches Mandat“ und wissenschaftliches Studium im Neoliberalismus. Bedeutungsanalytische Überlegungen

Vorbemerkung

Wer Holzkamps Feststellung zustimmt, dass die Psychologiekritik der Kritischen Psychologie von Beginn an eine „politische Stoßrichtung gegen die Psychologie als Herrschafts- und Anpassungswissenschaft und gegen die Psychologisierung gesellschaftlicher Widersprüche“ hatte (1983, 25), wer also vor dem Zusammenhang von Wissenschaft und Politik die Augen nicht verschließt, wird auch kaum davon ausgehen, dass sich Politik und *Hochschulpolitik* ‚sauber‘ trennen lassen. Genau diese Trennung wird aber den Studierenden-Vertretungen mit dem Verbot des sog. politischen Mandats zugemutet.

So war der AstA der FU Berlin (wie viele andere linke Asten auch) immer wieder in juristische Auseinandersetzungen verwickelt. Das Klagemuster besteht darin, dass rechts organisierte Studierende den betreffenden Asten Unterlassungserklärungen zukommen lassen, denen gemäß sich die Asten verpflichten sollen, keine „allgemeinpolitischen“ Äußerungen vorzunehmen oder Aktivitäten zu entfalten. Wird diese Erklärung unterzeichnet, droht bei vermeintlichem Verstoß dagegen ein Ordnungsgeld von maximal 250.000 €. Wird diese Erklärung nicht unterschrieben, können die betreffenden Studierenden in einem Eilverfahren vor dem Verwaltungsgericht feststellen lassen, ob die Aktivitäten des AstA ‚allgemeinpolitisch‘ sind, das heißt eigentlich: allgemeinpolitische Bezüge aufweisen, was etwa schon dann als gegeben angesehen wird, wenn begründet wird, warum Steuergelder statt in die Rüstung in die Bildung fließen sollen, oder wenn „Rassismus“ thematisiert wird. Dieser Un-Sinn der Trennung von hochschulpolitischem und politischem Mandat kann nur durch ein einschlägiges Gesetz eingedämmt werden.

Ebendies ist jetzt in Berlin geschehen. In dem betreffenden Berliner Landesgesetz heißt es: „Zur Erfüllung ihrer Aufgaben kann die Studierendenschaft insbesondere auch zu solchen Fragen Stellung beziehen, die sich mit der gesellschaftlichen Aufgabenstellung der Hochschulen sowie der Anwendung der wissenschaftlichen Erkenntnisse und der Abschätzung ihrer Folgen für die Gesellschaft und die Natur beschäftigen.“ Wie restriktiv die Gerichte diese neue gesetzliche Bestimmung allerdings unter Berufung auf ein Bundesverwaltungsgerichtsurteil von 1979 auslegen werden, wird man sehen. Jedenfalls bietet diese Bestimmung Anlass zu einigen Überlegungen zum politischen Mandat und zum Widerspruch zwischen neoliberaler Formierung der Hochschule und kriti-

scher Wissenschaft – also zu dem Feld, in dem Kritische Psychologie, soweit sie an den Hochschulen vertreten ist, sich bewegt.

1. Zur Geschichte des politischen Mandats der Studierendenschaft in (West-) Berlin

Mitte Juni 1948 fand ein Ereignis statt, über das in den Akten des Office of Military Government (U.S.) for Germany (OMGUS) Folgendes zu lesen ist: „Vierzig nüchterne und entschlossene Deutsche trafen sich am vergangenen Samstagnachmittag in einem deutschen Vereinshaus in Wannsee, um die Notwendigkeit einer freien Universität zu proklamieren und die Arbeit an ihrer Gründung zu beginnen. Es war kein Alliiertes anwesend ... es war eine rein deutsche Demonstration.“ (Tent 1988, 144) Es war, wie sich zeigen sollte, dann doch eine deutsch-amerikanische Initiative, die – wie bei sog. Westbindungen üblich – Freiheit und Demokratie in der Weise emphatisch beschwor, dass sie sie antisozialistisch definierte und damit („definieren“ auf deutsch übersetzt:) begrenzte. Gleichwohl ging es dabei auch um bis dahin wohl einmalige Rechte der Studierenden, die sich im Gründungskontext der Freien Universität Berlin z.B. dagegen wehrten, sich als Objekte und nicht als Subjekte der Studienordnung bezeichnet zu sehen. Ein anderes Beispiel: 1953 hieß es in einem nach dem SPD-Funktionär Neumann benannten Report bezüglich der juristischen Fakultät: „Die Juristische Fakultät wollte von jedweden Experimenten (es ging um ein Tutorenmodell, M.M.) nichts wissen, aber die Studenten kümmerten sich zum Glück nicht um die ablehnende Haltung des Dekans und stellten aus eigener Kraft ein Tutorensystem auf die Beine.“ (ebd., 262). Fünf Jahre später erhielt dieses Tutorensystem von der Ford-Foundation eine Million Dollar.

10 Jahre vor dieser Spende hatte bei der Eröffnungsfeier der FU ein Colonel Frank Howley, Kommandeur des amerikanischen Sektors Berlins und amerikanischer Freund der FU, Richtlinien wissenschaftlichen Arbeitens ausgegeben: „Wenn Sie sich in die Schriften von Marx vertiefen mit seiner Betonung der materiellen Voraussetzung im Dasein der Menschen, so möchte ich, dass Sie nicht vergessen, dass es auch einen Franz von Assisi gegeben hat, der Dinge beschrieb, die sich keinesfalls aus der Materie erklären.“ (ebd., 193) Ein kleiner Trost vielleicht für *heutige* Tutorenprogramme, deren materielle Voraussetzungen nicht mehr von einem amerikanischen Konzern gewährleistet werden. Der Tipp des Colonels lässt nur ahnen, was Tent, der amerikanische Geschichtsschreiber der FU, so fasst: „Von Anfang an war die FU durch einen klaren (bzw. „strammen“, 285) Antikommunismus geprägt.“ (161)

1949 schrieb der schon erwähnte SPD-Neumann: „Im großen und ganzen sind die Studenten wahrscheinlich der größte einzelne Aktivposten, den die FU vorweisen kann. Sie sind intelligent, politisch aufgeweckt, fleißig und liebenswürdig.“ (ebd., 224) Allerdings ging ihm zu

weit, dass sie das Recht hatten, bei der Berufung von Lehrkräften mitzuwirken. Jedenfalls bestand die Liebeshwürdigkeit dieses politisch aufgeweckten Aktivpostens in seinem zuverlässigen Antisozialismus: Alles in allem ging es um die aktive Förderung des *politischen* Mandats der Studierenden – das die Studierenden wahrnehmen *sollten*, solange sie es im Banne des kaltkriegerischen Antisozialismus wahrnahmen.

Als sich später der Inhalt der politischen Wachheit der Studierenden wandelte, galten sie nicht mehr als liebenswürdig, auch nicht mehr als intelligent. Die Missliebbarkeit des nunmehr verdummtten FU-Aktivpostens dämmerte herauf mit der Affäre um den Journalisten Kuby (ebd., 311ff) von der „Süddeutschen Zeitung“: Der hatte sich schon 1949, also zur Anfangs-Zeit der real existierenden FU, herausgenommen zu schreiben, die im Ostteil der Stadt gelegene Humboldt-Universität (HU) bereite mit Erfolg Jugendliche aus der Arbeiterklasse auf ein Studium vor, sei also um die Brechung des bürgerlichen Bildungsprivilegs bemüht, kümmere sich mithin – typisch marxistisch – um die materiellen Voraussetzung im Dasein *der* Menschen, die Konzerne durch den Verkauf ihrer Arbeitskraft finanzieren. 1958 warf Kuby der FU eine Negativ-Fixierung auf die HU vor. *Von da an wurde ihm im Rahmen des deutsch-amerikanischen Freiheitsverständnisses das öffentliche Reden an der FU untersagt.* 1965 lud nun der FU-AStA, der das Verbot nicht mehr akzeptierte, Kuby trotzdem ein. Dieser musste aber auf die Technische Universität (TU) ausweichen, und er bescheinigte den Deutschen, wegen der stramm antikommunistischen Entwicklung der BRD das „dümmste Volk Europas“ zu sein, was viele (Nachfolger) jener 40 nüchternen und entschlossenen Deutschen, die zur Gründung der FU aufgerufen hatten, natürlich ärgerte. Dann weigerte sich aus Solidarität mit Kuby Günter Grass, an der FU zu reden. Und: Die Studierenden entdeckten das *andere* Amerika: die Berkeley Free Speech Movement, die den Beginn der amerikanischen Studentenbewegung markierte.

Von da an war das politische Mandat der Studierenden verdächtig, die Forderung nach Wissenschaftsfreiheit wurde politisch brisant, die politische Tönung des „F“ an der FU änderte sich, die geforderte gesellschaftliche Verantwortung wurde auf gesellschaftlich produzierte Ungleichheit im Kapitalismus bezogen, zu der „Sozialismus“ als Gegenmodell gedacht werden kann – und die FU geriet in den Strudel der Krise des Bildungssystems und der Geschichte der Studierendenbewegung.

Die Ambivalenz des „politischen Mandats“ zwischen Affirmation und Kritik kennzeichnet die Aktivitäten der institutionell „verfassten“ Studierendenschaft seit ihrer Entstehung 1821 auf Erlass der Königlich Württembergischen Regierung, die sich davon Ruhe und Ordnung unter den Studierenden versprach. 1825 erfolgte die Aufhebung der staatlichen Anerkennung; Höhepunkte gegen Bespitzelung und staatliche Willkür gerichteter politischer Aktivitäten waren das Hambacher Fest 1832 oder die Forderung Eisenacher Studierender 1848 nach uneingeschränkter Selbstverwaltung der Universitäten (vgl. Kiel 2000, 236f). (Brunk-

horst [2002, 241] hat analysiert, wie die Durchsetzung der „Autonomie“ der Hochschul-Wissenschaft um den Preis einer „radikalen Entpolitisierung der Universität“ erfolgte.) Auch durch die Weimarer Republik, zu deren Beginn (1918) Studentenparlamente und Asten institutionalisiert wurden, zogen sich Auseinandersetzungen um Anerkennung und (drohende) Auflösung der Studierendenschaft. Mit einem Gesetz vom 22. April 1933 wurden die Asten aufgelöst und durch „Führer der Studentenschaft“ ersetzt. 1934 begann die Selbstauflösung der studentischen Verbindungen, und schon im November 1934 wurde dem Nationalsozialistischen Deutschen Studentenbund vom Reichserziehungsministerium die „Führung und Richtungsgebung der gesamten studentischen Arbeit“ zugewiesen (zit. nach Kiel, a.a.O., 239). Die Leichtigkeit, mit der die faschistische Indiennahme der Hochschulen generell vonstatten ging, ist auch Folge ihrer *entpolitisierten* „Autonomie“.

Gegenwart und Geschichte der Kämpfe um das politische Mandat verweisen darauf, wie eng die Verbindung zwischen gesellschaftlichen Interessen und Hochschulen bzw. Wissenschaft ist. Und dies wiederum hängt mit dem Charakter von Wissenschaft zusammen. Will man also die gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Dimensionen der Auseinandersetzungen um das politische Mandat begreifen, die Absurdität der Trennung von hochschulpolitischem und allgemeinpolitischem Mandat zu durchschauen, muss man Einsicht in die Machtvermitteltheit von Wissenschaft und Hochschule selber gewinnen. Auf etwas allgemeinerer Ebene will ich dazu nun im folgenden einige Argumente vortragen, und damit auch *gegen die Entpolitisierung der Hochschulen* argumentieren.

2. Die Bildungsfeindlichkeit der Ökonomisierung der Hochschulen

Zunächst möchte ich aber der Frage nachgehen, warum ein unbeschränkter Einfluss der Ökonomie auf die Hochschulen dem Gedanken der *Bildung* abträglich ist.

Diese Frage stellt sich u.a. unter dem Aspekt, dass Bildung u.a. insofern eine gesellschaftliche Dimension hat, als die Individuen darauf ein – gesellschaftlich zu garantierendes – Recht haben. Das bedeutet aber, dass eine im Wesentlichen *privat* strukturierte Ökonomie für eben gesellschaftlich zu organisierende Bildung nicht allein bestimmend sein kann, weil damit der Verwertungsgedanke auch in diesem Bereich zum Maßstab wird. Wenn aber Bildung zur Ware wird, gibt es keinen *gesellschaftlich* garantierten individuellen Anspruch auf Bildung mehr, vielmehr muss sich jeder Bildung kaufen (wie etwa beim Gedanken der Studiengebühren und der Privathochschulen). Im Gegensatz dazu muss sich Bildung *zur* Ökonomie und deren gesellschaftlicher Verfasstheit verhalten können, Bildung muss also Ökonomie sozusagen *besichtigen* können, um sie differenziert *berücksichtigen*, ggf. sogar *berichtigen* zu können. Der Gedanke der *Gesellschaftlichkeit* der Bildung könnte also so

aufgefasst werden, dass Bildung geradezu ein notwendiges *Korrektiv* zu bloßen ökonomischen Verwertungs- und Handelsinteressen ist.

Zur Begründung dieses Gedankens möchte ich zwei Überlegungen anführen:

Bei der *ersten* möchte ich davon ausgehen, dass der ursprüngliche, der Grundgedanke der Bildung gemäß der „Idee der deutschen Universität“ darin bestand, dass die Universitäten über die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens hinaus „zugleich allgemeine Bildungsanstalten zu sein“ hätten, also nicht nur „Anstalten, die bloß für das *Wissen* errichtet sind“ (Schelling 1964 [1803], 21). Darin dürfte auch die Tendenz des sich entfaltenden Kapitalismus zum Ausdruck gekommen sein, dass die ökonomische Entwicklung mit ihrer zunehmenden Arbeitsteilung eine wachsende Differenzierung und Zersplitterung des Lebens und der Erfahrungen der Menschen mit sich brachte, und dass die Form dieser Produktion sie vom Begreifen dieser Zusammenhänge und dem Einfluss darauf entfremdete. Bildung ist vor diesem Hintergrund so zu interpretieren, dass sie diese Entfremdung, Partikularisierung, Zersplitterung durch Reflexion des Zusammenhangs der Gesellschaft zumindest gedanklich aufheben sollte. Gegen die mit der Arbeitsteilung verbundene Tendenz zu Abstumpfung und Fachidiotentum reklamiert „Bildung“ die Qualifikation, eben den Zusammenhang des Zersplitterten, den Sinn oder Unsinn des Ganzen reflektieren zu können. *Bildung ist insofern auch umfassender als Wissenschaft*, die sich ja selber in Disziplinen aufteilt; sie ist umfassender als fach-wissenschaftliche Kenntnisse – diese müssen natürlich Teil der Bildung sein, welche selber aber eben darüber hinausgeht. In der „Frankfurter Rundschau“ vom 8.11.2001 machte der Bildungspolitiker Johannes F. Hartkemeyer in eben diesem Sinne darauf aufmerksam, dass ganz offenkundig eine hoch qualifizierte wissenschaftliche Ausbildung allein nicht hinreichend ist, die Zerstörung der Umwelt aufzuhalten und zu beenden (s.u.).

Der *zweite* Gedanke, warum Bildung ein Korrektiv der Dominanz des Ökonomischen ist, ist der folgende: Der genannte Sinn von Bildung kann nur Realität werden, wenn Bildung wirklich *gesellschaftlich* verallgemeinert wird, wenn Bildung wirklich ein gesellschaftliches Gut ist, wenn sie nicht nur einer bestimmten sozialen Schicht vorbehalten ist, wenn also, wie es bei der Ausweitung des Hochschulsystems vor ca. 35 Jahren hieß, das *bürgerliche Bildungsprivileg* überwunden wird (vgl. dazu auch den Beitrag von Zander in diesem Heft), damit also jenes Privilegiendenken, in dem der ursprüngliche Bildungsgedanke selber noch befangen war. Die dem deutschen Idealismus verhafteten Väter der Bildungsidee kannten erstens nur Männer (Studierende als „Jünglinge“; vgl. Anrich 1964, passim) und zweitens nur ‚Wohlhabende‘; drittens versuchten sie sich die Autonomie der Hochschule, wie oben angedeutet, mit Politikabstinenz zu erkaufen. All das liegt nicht an der Idee der Bildung, sondern ihrer *elitären* und *demokratieskeptischen* Begrenzung.

Man sollte sich in diesem Zusammenhang mit Brunkhorst (2002) klar machen, dass es die zu *Unrecht* gescholtene sog. Massenuniversität war, die historisch das *Recht auf Bildung* und den *Anspruch auf Demokratie* verschränkte.

Ich komme nun auf den Gedanken zurück, dass Bildung bedeute, den gesellschaftlichen Zusammenhang zu reflektieren: Reflexion bedeutet, sich nicht nur *in* den Verhältnissen, in denen man existiert, verhalten, sich darin bewegen zu können, sondern sich *zu* den Verhältnissen verhalten zu können. Indes: In dem Maße, in dem die gesellschaftlichen Verhältnisse komplizierter werden, wird es auch komplizierter, sich zu ihnen verhalten zu können. Um diese komplizierteren Verhältnisse reflektieren zu können, bedarf es individueller Qualifikationen, eben einer spezifischen *Bildung*. Bildung ist die Voraussetzung, sich qualifiziert mit den gesellschaftlichen Verhältnissen auseinandersetzen zu können, nicht bloß fachidiotisch borniert in ihnen zu werkeln. Sich zu den Verhältnissen zu verhalten bedeutet, sich zu ihnen in ein kognitives und emotionales Verhältnis zu setzen, also die Verhältnisse zu *begreifen und zu bewerten*, mit einem Wort, sie zu *beurteilen*. Das griechische Wort für beurteilen ist „κρίνειν“, jenes Wort, von dem das deutsche Fremdwort „Kritik“ herkommt. *Grundmoment einer fachwissenschaftliches Wissen umfassenden Bildung* wäre damit die Befähigung zur *Kritik* als fundiertem Urteil, wobei Beanstandung natürlich Resultat der Beurteilung sein kann. Brisant wird dies, wenn kritische Reflexion Wissenschaft und gesellschaftliche Verhältnisse zusammen denkt, also fragt, welche Wissenschaft wofür betrieben wird. Im umfassenden Gedanken der Bildung wäre so die einzelne Wissenschaft reflexiv auf Gesellschaft bzw. die verschiedenen gesellschaftlichen Anforderungen an Wissenschaft zu beziehen – und damit wären auch private ökonomische Anforderungen an Wissenschaft und Hochschule im engsten Sinne des Wortes zu *relativieren*.

Relativieren wiederum bedeutet gemäß Fremdwörterduden: etwas „mit etwas anderem in Beziehung setzen und dadurch in seiner Gültigkeit einschränken“. Nach allem Gesagten wäre also eine Bildung unter der Dominanz der Ökonomie grundsätzlich zu problematisieren. Bildung heißt nämlich nach allem Gesagten: Ökonomische Anforderungen an Wissenschaft in ihrer Gültigkeit einzuschränken. Bildung bedeutet: Es gibt noch etwas neben der Ökonomie. Anstatt dessen, dass Bildung im Griff der Ökonomie ist, muss Ökonomie durch Bildung in ihrer Widersprüchlichkeit begriffen werden.

Genau dies wird durch die Ökonomisierung der Hochschulen, die gleichzeitig eine Entpolitisierung des Studierens bedeutet massiv behindert.

3. Ökonomisierung bedeutet Entpolitisierung – oder: Leitbild „Kunde“

Zunächst eine *aktuelles Symptom dieser Entpolitisierung*: Dieses sehe ich in einer Vokabel, die seit einiger Zeit durch die Hochschuldebatten geistert, mit der der Status von Studierenden neu bestimmt werden soll, eine Vokabel, die in den Ohren von Geschäftemachern einen guten Klang hat: in aller Munde ist der Student als „Kunde“. Im Mittelhochdeutschen hatte „kund“ die Bedeutung „Künder“ oder „Zeuge“; dies ist heute aber wohl nicht mehr gemeint, denn die heutige Bedeutung von „Kunde“ ist die, die mit dem Frühneuhochdeutschen begann: der „Wirtshausgast“: Die Hochschule als Kneipe: da schmunzelt der Verbindungsstudent, da fühlt er sich zu Hause und ganz bei sich. Das ist fast wie Freibier in der Mensa, und „Stoff“ gewinnt die diesen Berufs-Säufern vertraute Bedeutung.

Zu leugnen, dass Studierende *auch* Kundinnen und Kunden sind, wäre natürlich sinnlos: Wie sollen sie sonst z.B. an Lebensmittel, Kleidung oder Schreibutensilien kommen? Das Problem ist, dass das Etikett „Kunde“ Studierenden nahelegt, sich in der Hochschule wie in der Kneipe oder im Warenhaus zu fühlen bzw. aufzuführen. Aber klingt das nicht verlockend, geradezu auch *kritisch*? Studierende *Kunden*, die am Angebot von ProfessorInnen, ja dann konsequenterweise als *VerkäuferInnen* angesehen werden müssen, vorbeiflanieren? Wie der kritische Kunde, der z.B. keinen Lebkuchen mehr kauft, keine Pommes frites mehr verzehrt? Werden die Kunden als Verbraucher nicht neuerdings, dank BSE, auch besonders geschützt? Studierende als Kunden – kritisch und geschützt zugleich: Was will man mehr?

Andererseits: Wenn die Studierenden die Kunden sind und die ProfessorInnen die VerkäuferInnen: Wer bestimmt eigentlich das Sortiment bzw. das Programm? Und: „Kunde“ zu sein, ist nur *ein* Aspekt menschlicher Existenz im Kapitalismus, so etwas wie eine Rolle in einer Tauschbeziehung, in der es um materielle Vorteile, um Übervorteilen, um unmittelbar ökonomische Interessen, geht. Im übrigen: Schon der Streit um BSE wäre völlig ideologisch gefasst, täte man so, als ob ‚die Leute‘ nur als Kunden handelten. Sobald sie über diese Debatte nachdenken und kaufbezogene Konsequenzen ziehen, tun sie das als *Bürger*, die sich *zu* ihrer ‚Kundenrolle‘ verhalten. Wie auch immer: Bei der Kunden-Verkäufer- oder eben Handelsbeziehung geht es jedenfalls um eine Instrumentalbeziehung, einen Beziehungstyp, von dem Francis Bacon, einer der Wegbereiter neuzeitlicher Wissenschaft, wissenschaftliches Arbeiten bewusst absetzte. Er beendete sein vor fast 400 Jahren erschienenes Werk „*Novum Organum*“ nämlich mit der Aufforderung an die wissenschaftlich Arbeitenden, „sie mögen sich überlegen, was wirklich das Ziel der Erkenntnis ist, und dass sie dieses nicht aus Freude an der Spekulation noch aus Wetteifer, noch zur Erlangung der Herrschaft über andere, noch wegen des Profits, des Ruhmes, der Macht ... anstreben

dürfen, sondern zum Wohle und Nutzen des Lebens. Und dass sie diese Erkenntnis in Barmherzigkeit vervollständigen und lenken“. Das sage man mal einem Kunden oder Verkäufer: Da schmunzelt aber die Industrie- und Handelskammer.

Wenn die schmunzelt, weiß ich, dass ich nichts mehr zu lachen habe, und denke an die Bemerkung von Marx über das Verhältnis von Kapitalist und Arbeiter oder Arbeitskraft: der Kapitalist „bedeutungsvoll schmunzelnd und geschäftseifrig, der andre scheu, widerstrebsam, wie jemand, der seine eigne Haut zu Markte getragen hat und nun nichts anderes zu erwarten hat als die – Gerberei“ (1971, 191). Mit welchen Rollen auch immer, und wer auch immer wem das Fell über die Ohren zieht: Wissenschaft geht darin nicht auf, zumindest nicht, wenn nicht alle Wissenschaft wie Betriebswissenschaft und –wirtschaft betrieben werden soll.

Ein weiteres Symptom dafür, wie mit neoliberalen Standortdenken die Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaft und gesellschaftlichen Interessen in den Hintergrund tritt, war für mich ein universitäres Ereignis, bei dem bekannt gegeben wurde, ein Professor habe Drittmittel erhalten; dies rief diese große Anerkennung hervor, niemand aber fragte, wofür eigentlich. Der *ökonomische* Wert der Forschung war ja bekannt. Das ist es, das man mit Langewiesche (vgl. Brunhorst 2002, 245) als kapitalistische „*Tonnenideologie*“ bezeichnen kann.

4. *Wissenschaft und gesellschaftliche Interessen*

Aber zur Sache: Was nun ist eigentlich Wissenschaft? Ganz allgemein und in lexikalischer Tradition wird man sagen können, dass Wissenschaft Inbegriff des Wissens einer Epoche ist, das in methodisch-systematischer Forschung entwickelt und in mündlicher Lehre und in Schriften weitergegeben wird. Was sich in dem *moralischen*, an die Wissenschaftler als Personen gerichteten Appell Bacons aber eben auch schon andeutet, ist, dass Wissenschaft und Wissenschaft Betreibende in *gesellschaftliche* Interessen verwickelt sind. Schon bei ihrer neuzeitlichen Herausbildung wird dies deutlich: Der Fall Galilei steht exemplarisch für den Kampf um die Befreiung wissenschaftlichen Denkens von bornierter Anbindung an Feudaladel, Klerus und Religion. Die Ermöglichung dieser Wissenschaft verdankt sich aber natürlich nicht allein dem Ethos und dem Mut von Wissenschaftlern, sondern vor allem einer bestimmten historisch-gesellschaftlichen Konstellation, dem Aufkommen des Bürgertums nämlich, von dessen Durchsetzung zu einer einflussreichen und schließlich herrschenden Klasse die wissenschaftliche „Beherrschung“ der Natur nicht zu trennen ist (vgl. auch Grüter et al. 1977). Friedrich Engels (1969, 533) hat diesen Sachverhalt folgendermaßen skizziert: „Das Bürgertum brauchte zur Entwicklung seiner industriellen Produktion eine Wissenschaft, die die Eigenschaften der Naturkörper

und die Betätigungsweisen der Naturkräfte untersuchte. Bisher aber war die Wissenschaft nur die demütige Magd der Kirche gewesen, der es nicht gestattet war, die durch Glauben gesetzten Schranken zu überschreiten – kurz, sie war alles gewesen, nur keine Wissenschaft. Jetzt rebellierte die Wissenschaft gegen die Kirche, das Bürgertum brauchte die Wissenschaft und machte die Rebellion mit.“ Engels schrieb allerdings auch: „In Deutschland hat man sich ... leider daran gewöhnt, die Geschichte der Wissenschaften so zu schreiben, als wären sie vom Himmel gefallen.“ (1968, 205) – als hätten sie also mit Gesellschaft und Politik nichts zu tun. Diese Ideologisierung wiederum hat u.a. sicher auch damit zu tun, dass das zur Wirtschafts-*Bourgeoisie* verkommene Bürgertum seine historisch progressive Rolle verlor – womit auch das Verhältnis der Wissenschaften zu dieser Klasse neu zu bestimmen war bzw. ist (vgl. Tomberg 1973).

Denn die Rede vom *gesellschaftlichen* Bezug der Wissenschaft wird erst wirklich bedeutsam, wenn von *gesellschaftlichen Interessen* die Rede ist. „Gesellschaft“ bleibt so lange ein *abstraktes* Konzept, wie von gesellschaftlichen Interessenwidersprüchen abgesehen, von ihnen „abstrahiert“ wird. Wer über Wissenschaft redet, darf von den gesellschaftlichen Interessen, mit denen sie – nolens volens – vermittelt ist oder sich ins Geschäft begibt, nicht schweigen. Das Aufdecken von Interessen ist insofern eine wesentliche Konkretisierung des sonst abstrakt bleibenden Gesellschaftsbezugs von Wissenschaft.

Zunächst will ich aber erläutern, wie der bloß *abstrakte* Gesellschaftsbezug sich vorstellt. Die aktuell vorherrschende Form der Ausblendung gesellschaftlicher Interessen scheint mir darin zu bestehen, gesellschaftliche Prozesse als interessenentbundenen Sachzwang darzustellen. Sachzwänge sind – das ist das Entscheidende – vernünftiger Kritik entzogen, weil *Kritik Sachverhalte voraussetzt, die als Handlungen oder deren Resultate aufgefasst werden können*. Sachzwänge haben mit Natur gemeinsam, dass sie nicht sinnvoll kritisierbar sind (vgl. Markard 2000 a). Ähnlich abwegig ist es, Sachzwänge zu kritisieren. Andersherum: gesellschaftliche Verhältnisse als Sachzwänge auszugeben oder sie zu naturalisieren, enthebt sie damit der Möglichkeit sinnhafter Kritik.

Alle sitzen, um neben dem Sachzwangargument ein in diesem Zusammenhang beliebtes Bild zu bemühen, im selben Boot. Ein Nörgler, der da noch fragt, wer die Bootsmannspfeife erschallen lässt, wer steuert und wer rudert? Die hier – wie auch dem „Standort Deutschland“ – zugrunde liegende Logik ist jene, derzufolge es keine Klassen und und damit verbundene Interessen mehr gibt. Die Ersetzung von politischen Kontroversen durch Sachzwang- und Standortlogik und damit die Systematisierung der Abstraktion von gesellschaftlichen Interessen bedeutet auch, dass die Verhältnisse so, wie sie sind, sein *müssen*. Dies passt durchaus zum Bild vom studentischen Kunden: Er soll und kann nicht politisch eingreifen, verändern, sondern er kann, wenn ihm etwas nicht

passt, den Laden, die Hochschule, den ‚Prof.‘ wechseln. Und: wenn etwas nicht gut läuft, wird es aus dem Sortiment genommen. Wenn kritischen Ansätzen der Zeitgeist in Gesicht bläst, werden sie zu Ladenhütern. Für derartige Marktvorstellungen ist die Entpolitisierung der Hochschuldebatte ‚erstklassig‘ funktional, für die Kampagnen gegen das politische Mandat spektakulärer und vor Kriminalisierung von AstA-Mitgliedern nicht zurückschreckender Ausdruck sind. Der Sachzwang- und Standortlogik gilt als *Befreiung* von ideologischer Wissenschaftsbeugung, was in Wirklichkeit deren Aufdeckung ist.

Die Mystifizierung widersprüchlicher *gesellschaftlicher* Interessen hinter dem Nebelschleier des Sachzwangs ist ein in der bürgerlichen Gesellschaft allerdings *allgemeines* Phänomen, dessen Konsequenz für das Selbstverständnis des Individuums Horkheimer (1992, 168) so formuliert hat: Es ist das „sich frei fühlende, die gesellschaftlichen Tatsachen als notwendig anerkennende, die eigenen Interessen auf dem Boden der Wirklichkeit verfolgende Individuum“. Gesellschaftliche Interessen bzw. Interessen gesellschaftlicher Gruppierungen lösen sich auf in individuelle Interessen der vielen Einzelnen, die mit ihrer – systemkonformen – Konkurrenz eben jene Bedingungen immer wieder reproduzieren, die sie in persönliche Konkurrenz zueinander setzen. Auch in der Forschung wirkt dieser – ja, man möchte fast sagen: Mechanismus – im Rahmen neoliberaler Hochschulformierung hervorragend: Der Wert der Forschung bestimmt sich, wie gesagt, nach der Höhe der Mittel, die die darum konkurrierenden Wissenschaftler einwerben können. Allgemeiner formuliert: Die humane *Perspektive*, dass, wie Marx & Engels formulierten, „die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist“ (1969, 482), verschindet hinter der inhumanen Realität, dass der Ellbogen eines jeden zu blauen Flecken der meisten wird.

Indem die Individuen auf ihre eigenen Interessen sich unmittelbar derart fixieren, dass sie das Gesamte aus den Augen verlieren, bewegen sie sich also affirmativ in dessen Rahmen: das ist eben der Prototyp des Kunden, dessen Bewegungen und Beweggründe nicht die angebliche Sachlogik dieses Rahmens, des unhinterfragt gesellschaftlich Allgemeinen tangieren: die Einzelnen sind ja gerade in Verfolgung ihrer privaten Interessen an der permanenten Reproduktion der Logik der Gesellschaft beteiligt.

Gefragt sind entsprechend auf der WissenschaftlerInnenseite mehr denn je die von Adorno (1993, 18f) analysierten „Händlerqualitäten“ eines Wissenschaftler- und Praktikertyps, der sich „unentbehrlich“ macht durch „Kenntnis aller Kanäle und Abzugslöcher der Macht“, der deren „geheimste Urteilsprüche“ errät und von deren „behender Kommunikation“ lebt. Neben diesen Verkäufern sind eben Studierende als Kunden die neoliberalen Wunschgestalten, die nichts mehr an der Hochschule

gestalten, denen Wissenschaft alleine noch Ware, und für die Wahrheit ohne Wert ist.

Wenn sich, lässt sich resümieren, gesellschaftlich unterschiedliche (Gruppen-) Interessen in die privaten Interessen der vielen Einzelnen auflösen, dann steht „die“ Gesellschaft sozusagen als frei von Interessen da, als das Allgemeine und Objektive. Eine so gefasste, abstrakte, da *von gesellschaftlichen Interessen abstrahierende Logik des Gesellschaftlichen – oder des Staates – steht nicht im Widerspruch zum allgemeinen Objektivitätsanspruch von Wissenschaft, sondern sie harmonisiert damit*: „Die“ Wissenschaft dient dann „der“ Gesellschaft: Sofern nicht von *einzelnen* Wissenschaft Betreibenden (binnen)wissenschaftliche Regeln verletzt werden, gilt Wissenschaft als objektiv, was eben – und das ist hier zentral – als gleichbedeutend mit der *Abwesenheit* von Interessen angesehen wird. So weist z.B. auch Marx (1967, 112) in aller Schärfe die interessierte Beugung von Objektivität zurück: „Einen Menschen, der die Wissenschaft einem ... ihr fremden, äußerlichen Interessen entlehnten Standpunkt zu akkommodieren sucht, nenne ich gemein“. So alle redlich Wissenschaft Betreibenden.

Allerdings: Marx kritisiert hier einen gemeinen, „äußerlichen Interessen entlehnten Standpunkt“ eines *Einzelnen*. Uns ging es aber um *gesellschaftliche* Interessengegensätze, und auf dieser Ebene ist zur Analyse des Verhältnisses von Objektivität und Interessen die Fixierung auf bloße *individuelle* Interessen in Richtung auf *gesellschaftliche* Interessenwidersprüche zu überschreiten. Ich behaupte nun: Der zum Hochschul- und Wissenschaftsalltag gewordene Neoliberalismus ist die vulgäre *gesellschaftliche* Organisation der von Marx kritisierten (individuellen) *Gemeinheit* auf *gesellschaftlicher* Ebene – und zwar in der Form, dass politische Einflussnahme mehr und mehr durch die Schaffung und Nutzung ökonomischer Abhängigkeiten der Wissenschaft Betreibenden ersetzt wird, deren politische Dimension schwerer zu durchschauen ist (vgl. Markard 2000 b).

5. *Wissenschaftliche Objektivität und gesellschaftliche Relevanz von Wissenschaft*

Ich will nun das als Gegensatz erscheinende Verhältnis von Objektivität und Interessen unter Bezug auf die schon bei Bacon genannten Momente „Profit“ und „Macht“ auf der *gesellschaftlichen* Ebene thematisieren. Dazu ist zunächst erforderlich, das Konzept „Objektivität“ selber (historisch) zu relativieren. Ein Zugang dazu ergibt sich, wenn man sich vor Augen führt, dass Wissenschaftsentwicklung nicht gradlinig, sondern kontrovers verläuft: es stehen sich verschiedene Schulen und Paradigmen gegenüber, es gibt eine sog. *scientific community*, die sich für die Definition dessen, was wissenschaftlich ist, zuständig hält; es ist unter Bezug auf formale – methodische und wissenschaftslogische – Kriterien

allein nicht zu klären, was Wissenschaft ist und wie sie sich entwickelt. Es ist insofern der – mit Interessen in einem Spannungsverhältnis stehende – Anspruch auf Objektivität historisch zu relativieren, indes *nicht* aufzugeben.

Über diese – eher *binnenwissenschaftlichen* – Momente hinaus ist es auch erforderlich, den Blick auf die ‚wissenschafts-externe‘ Realität zu richten, deren Relevanz schon Engels (1968, 205) vorgeführt hat, als er schrieb: „Hat die Gesellschaft ein technisches Bedürfnis, so hilft das der Wissenschaft mehr voran als zehn Universitäten.“

Es ist nämlich das *Ensemble* binnenwissenschaftlicher und wissenschaftsexterner Momente, in dem das Verhältnis von historisch relativen Interessen und historisch relativer Objektivität / Erkenntnis zu fassen ist (vgl. Markard 2000 b). *Wie es im einzelnen* zu fassen ist, ist auf gesellschaftstheoretischer Ebene durchaus strittig. Die Debatten drehen sich um die jeweilige Bedeutung der *Verhältnisse von Kapital und Arbeit, Patriarchat und Emanzipation, Ökonomie und Ökologie*, was ich hier nicht *im einzelnen* zu verfolgen habe.

In den *Naturwissenschaften* tritt der Bezug auf widersprüchliche Interessen in der Formulierung forschungswürdiger Probleme, materieller Förderung und Arten der Anwendung von Wissenschaft insofern vergleichsweise offen zutage, weil er mittlerweile auch in die wissenschafts-externen Medien Eingang gefunden hat. Dies ist eine Folge der Erschütterung der Wissenschafts- und Fortschrittsgläubigkeit in großen Teilen der Bevölkerung, genauer: des Glaubens daran, dass die Entwicklung der Wissenschaft per se gesellschaftlichen Fortschritt bedeute oder zumindest begünstige. In die öffentliche Diskussion gerieten Fragen der Prioritätensetzung in der Grundlagen- und angewandten Forschung, etwa um die Durchsetzung des Gedankens der „Nachhaltigkeit“ im Umgang mit der „Ressource Natur“.

Dabei kann man nicht davon absehen, wie Profit-Interessen und entsprechende Lobby-Arbeit über die einschlägigen Unternehmer- und Industrie-Verbände auf Forschung und Forschungsförderung, generell auf die Forschungs- und Technologie-Politik, Einfluß nehmen. Dies lässt sich nicht durch moralische Appelle an die Verantwortung der einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler regeln: In dem Maße, in dem Produktion, Grundlagenforschung und angewandte Wissenschaft verquickt sind, bilden sich existentielle materielle Abhängigkeiten heraus, vor deren Hintergrund es unrealistisch ist, anzunehmen, die einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler könnten durch ihr persönliches Verhalten Wissenschaftssteuerungen gesellschaftlicher Größenordnung erreichen. Direkte personale Abhängigkeiten lassen sicher in dem Maße nach, in dem man von *unmittelbaren* kapitalistischen Verwertungsinteressen entfernt (bzw. dabei in der Hierarchie oben angelangt ist): Eine professorale Grundlagenforscherin dürfte mehr individuellen Spielraum haben als ein promovierter Abteilungsleiter in einem Chemie-

Konzern, und Angestellte des Umweltbundesamtes können eher auf Nachhaltigkeit pochen als Mitglieder der wissenschaftlich ausgebildeten Drückerkolonnen des Kapitals, die man gemeinhin Verbands-Vertreter nennt.

Während sich also bei den Naturwissenschaften die jeweilige Grundvorstellung des Mensch-Welt-Zusammenhangs vor allem im Nachdenken über *Forschungsvoraussetzungen*, *-folgen* und *-anwendungen* äußert, gehen bei den *Sozialwissenschaften* dagegen – über Anwendungsfragen hinaus – die Grundvorstellungen über den Mensch-Welt-Zusammenhang auch *direkt* in wissenschaftliche *Konzepte* ein, wie in unserem Fach, der Psychologie, in vielfältigen begriffs- und funktionskritischen Analysen im Arbeitszusammenhang der Kritischen Psychologie aufgewiesen. Wissenschaftliche Konzepte selber, nicht nur ihre Anwendungen, besitzen eine politische Dimension. In Traditionen *kritischer* Wissenschaft geht entsprechend *emanzipatorisch-praktische* Relevanz von Konzepten mit deren höherem Erkenntnisgehalt einher – ein Anspruch, der indes jeweils konkret einzulösen ist.

Für das Problem der „Erziehung“ bedeutet das bspw.: Wenn die Kritische Psychologie Menschen nicht sagen kann und will, wie sie zu sein oder zu leben haben, hängt das vor allem damit zusammen, *dass Emanzipation nicht als fremdgesetzte Norm oder Normierung gedacht werden kann*. Der Standpunkt der Kritik der Kritischen Psychologie – als *marxistischer* Subjektwissenschaft – sind nicht perfekte Menschen in beliebigen Verhältnissen, sondern Verhältnisse, in denen der Mensch – mit Marx (1972, 385) gesprochen – nicht mehr „ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen“ ist, Verhältnisse, „worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist“. Sofern diese Perspektive – gedanklich oder real – *verallgemeinerbar* ist, steht sie einer normativen Fassung von Erziehung entgegen. Standpunkt der Kritischen Psychologie ist also Kritik der gesellschaftlichen Verhältnisse, nicht eine Norm für die, die darin leben. Wenn die Perspektive der Veränderung die Perspektive der Veränderung der Gesellschaft ist, dann kann Erziehung nur als von ihrer problematischen Form befreites Moment des Zugangs zur – komplizierter (und derzeit auch kälter) werdenden – Welt gedacht werden. Eine auf Erzieher zielende Erziehungsdebatte delegiert personalisierend, was eigentlich Problem gesellschaftlicher Widersprüche ist (vgl. Markard 2002 b).

Ähnlich verschweigt das „Identitätskonzept, das im versöhnlichen Optimismus erstrahlt, ... im unablässigen Gerede vom Sich-selber-sein in sich wandelnden Verhältnissen deren Wahrheit“ (Markard 2002 a, 134).

6. Zur Verwechslung von Profil und Profit

In der Debatte zum Verhältnis von Gesellschaft und Hochschulen geht es zunehmend um deren – unterschiedliche – Leistung(sfähigkeit), gemessen an gesellschaftlichen Erwartungen und Investitionen. Dies ist der

Hintergrund von Hochschul-Evaluierungen. Diese stehen in der Tradition der Meinungsumfragen, die „Massen“ zwar in die Regelung öffentlicher Angelegenheiten einzubeziehen, ihnen aber gleichzeitig selbstbestimmten Einfluss abzusprechen (vgl. Markard 1984). Anders: Reste von Mitbestimmung an den Hochschulen werden ersetzt durch Stimmungsumfragen. Das entspricht der Art, in der man mit „Kunden“ (s.o.) umgeht.

Wenn die Hochschule sich dem Druck ihrer *unmittelbaren* wirtschaftlichen Verwertbarkeit nicht entzieht, wenn die kritische Funktion der Hochschule nicht die potenzielle Kritik kapitalistischer Anforderungen und Zumutungen einschließt, wird der Kritik-Begriff zur kleinen Münze. So macht die Bedeutung der Drittmittelforschung aus der Hochschule der Tendenz nach ein Wunschkonzert: ‚Wes Brot ich ess, des Lied ich sing‘, wie es so schön heißt. Wissenschaft ist dann nicht mehr, wie im Mittelalter, die „Magd der Theologie“ (*ancilla theologiae*), sondern sie steht im Dienste des Profits. In diesem Kontext macht etwa die Reduzierung von Praxisrelevanz des Studiums auf die Vorbereitung des Zutritts zum Beruf in gegebenen Verhältnissen aus der Hochschule eine Art Berufsschule. Dagegen ist, wie es Adorno einmal formulierte, am potenziell Fortschrittlichen der Trennung von Theorie und Praxis festzuhalten – eine Trennung, die sich gegen die blinde Unterwerfung von Wissenschaft unter wissenschaftlich ungeprüfte gesellschaftliche Anforderungen wehrt, eine Trennung, die zum Beispiel geltend zu machen ist, wenn die „Praxisrelevanz“ des Studiums so verstümmelt werden soll, dass Studierende wissen, was Unternehmer wollen, und lernen sollen, dazu geistig und praktisch „jawoll“ zu sagen.

Welchen Interessen und Zielen psychologische Ausbildung und Praxis nützen sollen, ist in einem kürzlich erschienenen Band über Psychologie an Fachhochschulen (Günther 1999 a) keine *Frage* mehr, sondern in der normativen Kraft des Faktischen schon beantwortet: „Wer am Marktgeschehen teilnehmen will, muß etwas für den Geschäftspartner Verwertbares anbieten.“ (Günther 1999 b, 25) Dass diese „Geschäftspartner“ (natürlich nicht als solche bezeichnete) Kapitalisten sind, deren in Umfragen erhobene Meinungen als für die Einrichtung von Studiengängen wesentlich herausgestellt werden (Müller & Kaune 1999, 138), ist offenbar so ‚natürlich‘ wie der universelle Verwertungszusammenhang. Es geht um die Erhöhung praktischer Tüchtigkeit in einer widerspruchs- und klassenlos erscheinenden Gesellschaft, zum Beispiel unter der Fragestellung: „Und wie organisiert sich Frau Müller selber, um den gestellten Aufgabenumfang in der vorgegebenen Zeit effizient und erfolgreich zu bewältigen?“ (Weßling 1999, 72) Diese Frage, so der Autor, sei ein Beispiel für die – von der Psychologie und deren Verhaltenstrainings zu leistende – „Förderung sozialer Handlungskompetenz“ (73). Man erkennt die *Begriffsverschiebung*: Es geht eigentlich gar nicht um *soziale* Handlungskompetenz, sondern individuelles Bestehen in fremdbestimmten, asozialen Verhältnissen in im Übrigen gewerkschaftsfreien Zonen.

Diese Stummelvorstellung von praktischer Relevanz bedient die gegenwärtige Tendenz zu Verschulung und zu Curricula, die Studierende letztlich zu Objekten der Stoffvermittlung machen, eine Lehre, die die Tendenz enthält, Kritik deviant werden zu lassen. Curricula haben die Tendenz zu Spezialfach, trockenem Fachwissen und dessen häppchenhaft abfragbarer Aufbereitung. *Curriculum macht alle dumm*. Den „Menschen ein Spezialfach zu lehren“, ihm „trockenes Fachwissen“ anzudienen, ihn permanent nach Punkten zu bewerten, macht ihn zu einer „Art benutzbarer Maschine“, läßt ihn im Resultat eher einem „wohlgerichteten Hund“ als einem kritischen Menschen ähneln. Diese Vergleiche stammen nicht von mir, ich bemühe vorsichtshalber Einstein (1955, 23); seine Einlassung passt wie die Faust aufs neoliberale Auge.

Es geht mir nicht darum, die Bedeutung von ‚Effektivität‘ zu leugnen oder ‚Evaluation‘ abzulehnen, sondern darum, die neoliberale Besetzung dieser Vokabeln aufzudecken. Es geht um die Verteidigung und Entwicklung der demokratischen Hochschulreform der letzten 25 Jahre – gegen die Verdrehung der Hochschulreform in Richtung auf neoliberale ‚Profit-Center‘, gegen eine Hochschule, deren inhaltliches *Profil* wesentlich vom erhofften *Profit* bestimmt wird – mit der Folge, dass kritische Ansätze als überflüssige Girlanden im harten Wissenschaftsgeschäft verschwinden (sollen).

7. Bildung und Intellektualität als Anti-Neoliberalismus

Gegen das neoliberale Ideal von betriebswirtschaftlich funktionierenden Hochschulangehörigen wären diese als Intellektuelle im Sinne Sartres zu begreifen, der meinte, dass der Intellektuelle nach gängiger Auffassung jemand ist, „der sich um Dinge kümmert, die ihn nichts angehen“ (1995, 91). Man wird, so Sartre, „Wissenschaftler, die an der Kernspaltung arbeiten, um die Waffen des Atomkriegs zu perfektionieren, nicht als ‚Intellektuelle‘ bezeichnen...: sie sind ganz einfach Forscher. Wenn sich aber dieselben Forscher, weil sie über die zerstörerische Macht der Waffen, deren Herstellung sie ermöglichen, entsetzt sind, zusammenschließen und ein Manifest unterzeichnen, um die Öffentlichkeit vor der Anwendung der Atombombe zu warnen, werden sie zu Intellektuellen.“ (ebd., 92)

Derartige *Intellektualität* sehe ich als potenzielle und *wünschenswerte Gemeinsamkeit von Lehrenden und Lernenden* bei ihrer durchaus unterschiedlichen Stellung in der Hochschule. Die im Sartreschen Sinne intellektuelle Gemeinsamkeit oder Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden stellt sich aber keineswegs von selber her. Zwei Dinge sind dabei meiner Auffassung nach zu beachten: 1. Es sind nach aller historischen Erfahrung meistens die Studierenden, von denen derartige Impulse ausgehen – von Studierenden allerdings, die sich nicht auf die *Hochschulkundschaft* reduzieren lassen, mit deren angeblichen Vorzügen die Ent-

politisierung der Hochschulen Reklame macht. 2. Eine intellektuelle Gemeinsamkeit von Lehrenden und Lernenden, wenn sie nicht bloß ausnahmsweise, inselartig und immer fragil existieren soll, bedarf zu ihrer Realisierung demokratischer Strukturen. Kritische Reflexion in Denken und Praxis, die mit dem Intellektuellen definitiv verbunden ist, kann kaum von institutionellen Voraussetzungen getrennt konzeptualisiert werden.

Denn institutionelle Verhältnisse implizieren Handlungsaufforderungen und *–nahelegungen*. Deswegen ist es *inhaltlich* nicht gleichgültig, wie die Uni organisatorisch aussieht: Die Frage ist nämlich, ob intellektuelle Reflexion permanent *gegen* eine Hochschulstruktur entwickelt werden muss, die auf eine Verschulung des Studiums hinausläuft und Wissenschaft, Forschung und Lehre vor demokratischen Eingriffen abzuschotten sucht, oder ob die Struktur der Hochschule die (hochschul-) öffentliche Debatte von deren Aufgaben (und damit potenziell kritisches Denken) begünstigt (Vgl. Markard 2000 b). Gerade an den sog. Massenhochschulen mit ihren anonymisierenden und vereinzelnenden Tendenzen bedarf es struktureller Erleichterungen und Ermunterungen, eigene Interessen einzubringen. Voraussetzung für eine wissenschaftspolitische *Argumentationskultur* sind Organisations- und Mitbestimmungsformen, die es allen Beteiligten ermöglichen, ihre Interessen und Bedürfnisse zu artikulieren und zu demokratischen Entscheidungen beizutragen. *Organisationsformen, in denen eine Interessengruppe (ProfessorInnen) sich für die Meinung der anderen nicht einmal interessieren muss*, um Entscheidungen fällen zu können, fördern einen derartigen diskursiven Umgang nicht gerade. Im Gegenteil, autoritäre, starre und monolithische Auffassungen von Wissenschaft und undemokratische Hochschulstrukturen sind zwei Seiten einer Medaille. Und: sie begünstigen die, wie gezeigt, reaktionäre Variante der Vorstellung einer Trennung von Wissenschaft und Politik. Demokratische Entscheidungsstrukturen sind also im Sinne einer vernünftigen Entfaltung von Wissenschaft unerlässlich. Sie schließen selbstverständlich ein, dass die gewählte Vertretung der Studierenden am *hochschulpolitischen* Diskurs, der selbstverständlich allgemeinpolitisch ist, teilnimmt.

Ein Problem der politischen Auseinandersetzung in diesen Fragen ist, dass die Behauptung von der Notwendigkeit einer Trennung von Wissenschaft und Politik *richtig und falsch zugleich* ist: Die Vorstellung von der Getrenntheit von Wissenschaft und Politik ist falsch, weil Wissenschaft ihren Zusammenhang mit Politik als drohende oder reale politisch-gesellschaftliche Einvernahme reflektieren muss, sich also im Sinne gesellschaftlicher Verantwortlichkeit von Politik nicht getrennt denken darf; andererseits aber ist die Vorstellung von der Getrenntheit von Wissenschaft und Politik in diesem Zusammenhang wieder richtig, weil Wissenschaft eben die Distanz braucht, die es ihr ermöglicht, Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen äußern zu können.

Es liegt auf der Hand, dass dies alles Probleme sind, die die Studierenden nicht allein als Einzelne betreffen, sondern als Gruppe. Aus diesem Grunde ist es selbstverständlich, dass Studierendenvertretungen, die ihrerseits nicht auf Kunden reduzieren, *ein politisches Mandat wahrnehmen müssen*, dass es ein nichtpolitisches Mandat gar nicht geben kann. Wer dieses Mandat bestreitet und seine VertreterInnen kriminalisiert, offenbart nur den betriebswirtschaftlich-geistigen Terror, der hinter dem Gequatsche von Kundenorientierung der Hochschulen steht. Vor diesem Hintergrund muss man wohl die Kritik gegenwärtiger Hochschul- und Wissenschaftspolitik im Banne kapitalistischer Reproduktion als intellektuelle Verpflichtung gegen die Verallgemeinerung neoliberaler Brutalität und Dummheit begreifen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1993, 1951): *Minima Moralia*. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt/M.
- Anrich, Ernst (Hg.) (1964): *Die Idee der deutschen Universität*. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus, Darmstadt
- Brunkhorst, Hauke (2002): *Die Universität der Demokratie*. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 47. Jg., H. 2, 237-247
- Einstein, Albert (1955): *Mein Weltbild*, Frankfurt/M.
- Engels, Friedrich (1968): *Brief an Borgius (21.05.1894)*, (MEW 39, 205-207)
- Ders. (1969): *Einleitung (zur englischen Ausgabe [1892] von „Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft“)* (MEW 19, 524-544)
- Grüter, Barbara, Wolfgang Maiers und Morus Markard (1977): *Zum Verhältnis von demokratischer Studienreform, Mitbestimmung und Wissenschaftsentwicklung*, in: Braun, K.-H. & K. Holzkamp (Hg.), *Bericht über den ersten Internationalen Kongreß Kritische Psychologie*, Bd. 1. Köln, 223-252
- Günther, Ullrich (Hg.) (1999 a): *Psychologie an Fachhochschulen*. Studiengänge, Theorie-Praxis-Verhältnis, Hochschulreform. Lengerich
- Ders. (1999 b): *Wirtschaftspsychologen zwischen Wissenschaft und Wirtschaft*. Zum Verhältnis von wissenschaftlicher Theorie und Berufspraxis. In: Ders. (Hg.), *Psychologie an Fachhochschulen*. Studiengänge, Theorie-Praxis-Verhältnis, Hochschulreform. Lengerich, 8-36
- Holzkamp, Klaus (1983): *Grundlegung der Psychologie*, Frankfurt/M.
- Horkheimer, Max, 1992 (1937): *Traditionelle und kritische Theorie*. In: Ders., *Traditionelle und kritische Theorie*. Fünf Aufsätze. Frankfurt/M., 205-259
- Kiel, Sabine, 2000: *Studentische (Hochschul-) Politik*. Eine kleine historisch-politische Rückschau mit Blick nach vorne. In: Nohr, B. et al. (Hg.), *Kritischer Ratgeber Wissenschaft – Studium – Hochschulpolitik*. Marburg, 235-249
- Markard, Morus (1984): *Einstellung – Kritik eines psychologischen Grundkonzepts*. Frankfurt/M.
- Ders. (2000 a): *Lose your dreams and you will lose your mind oder: Was ist kritisch an der Kritischen Psychologie?* In: *Forum Kritische Psychologie* 42, 3-52
- Ders. (2000 b): *Wissenschaft – Macht – Hochschule*. In: Nohr, B. et al. (Hg.), *Kritischer Ratgeber Wissenschaft – Studium – Hochschulpolitik*. Marburg, 95-118
- Ders. (2002 a): *Überlegungen zu einer Funktionskritik des Identitätskonzeptes*. In: Meyer-Siebert, J. et al. (Hg.), *Die Unruhe des Denkens nutzen*. Emanzipatorische Standpunkte im Neoliberalismus, Hamburg, 125-135
- Ders. (2002 b): *Wer braucht Erziehung?* Unveröffentlichtes Manuskript
- Marx, Karl (1967): *Theorien über den Mehrwert*. Zweiter Teil (MEW 26.2)

- Ders. (1971): Das Kapital, Bd. 1 (MEW 23)
- Ders. (1972): Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung (MEW 1, 378-391)
- Ders. & Friedrich Engels (1969): Manifest der kommunistischen Partei (MEW 4, 461-493)
- Müller, Jutta & Axel Kaune (1999): Wirtschaftspsychologie an der Hochschule Harz – Begründung, Konzept und Einführung. In: Günther, U. (Hg.), Psychologie an Fachhochschulen. Studiengänge, Theorie-Praxis-Verhältnis, Hochschulreform. Lengerich, 137-150
- Sartre, Jean-Paul (1995): Plädoyer für die Intellektuellen. In: Ders., Plädoyer für die Intellektuellen. Interviews, Artikel, Reden 1950-1973. Hamburg, 90-148
- Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph (1964, 1803): Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums. In: Anrich, Ernst (Hg.), Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt, 1-123
- Tent, James F. (1988): Freie Universität Berlin 1948-1988. Eine deutsche Hochschule im Zeitgeschehen. Berlin
- Tomberg, Friedrich (1973): Bürgerliche Wissenschaft. Begriff, Geschichte, Kritik. Frankfurt/M.
- Weßling, Mathias (1999): Angewandte Psychologie für (Nachwuchs-)Manager. Die Förderung von Eigenverantwortung und sozialer Handlungskompetenz durch Verhaltenstrainings. In: Günther, U. (Hg.), Psychologie an Fachhochschulen. Studiengänge, Theorie-Praxis-Verhältnis, Hochschulreform. Lengerich, 72-92.