

Karl-Heinz Braun, Joseph Dehler „Praxisorientierung“: Allheilmittel zur Anpassung und zur Befreiung? Hochschulpolitische Aspekte des Theorie-Praxis-Verhältnisses und Ansätze zur Überwindung eines marktgerechten Studiums

1. **Gebundet und gekauft oder: "Du glaubst zu schieben, aber du wirst geschoben"**
2. **Was wollen die Großunternehmer**
3. **Das Primat der Berufspraxis überwinden. Oder: "Der eine fragt: Was kommt danach? Der andere fragt nur: Ist es recht? Und also unterscheidet sich der Freie von dem Knecht"**

Es scheint in der Hochschulpolitik z. Z. doch wieder einen klassen- und fraktionsübergreifenden Konsens zu geben: die **Praxisorientierung**. Alle, fast alle beklagen daß, ihr zu wenig Bedeutung beigemessen wird, daß sie vernachlässigt wird und daß dieser Mangel eine wesentliche Ursache für die schwierige Stellensuche, für komplizierte, konflikt- und krisenreiche Einarbeitungszeiten ist, manchmal auch Grund für Anpassungstendenzen im Beruf auch bei denjenigen, die während des Studiums gesellschaftskritisch und engagiert waren. Was steckt hinter solchen Auffassungen, welches sind die Positionen derjenigen, die am Gedanken des wissenschaftlichen und pädagogischen Fortschritts festhalten? Dazu wollen wir einige Anmerkungen machen.

1. Geblendet und gekauft oder: "Du glaubst zu schieben, aber du wirst geschoben" (GOETHE)

An den Hochschulen gibt es nicht wenige, die in Verblendung ihrer eigenen Wahrnehmung längst gekauft, aber mit dem festen Glauben an die real entfaltbare "Pflege und Entwicklung der Wissenschaft und Künste durch Forschung, Lehre und Studium in den Hochschulen" sowie mit der Überzeugung, das Prinzip der Freiheit von Forschung, Lehre und Studium sei umfassend einzulösen (vgl. Hochschulrahmengesetz, § 2 und 3; Grundgesetz, Art. 5), in eine hoffnungsvolle Zukunft blicken.

Wissenschaft, Lehre und Studium in "**gesellschaftlicher Verpflichtung**" zu gestalten, fällt angesichts einer mehr und mehr ausartenden kapitalorientierten Wissenschafts- und Hochschulpolitik nicht leicht; in den Hochschulgesetzen noch nachlesbar, verkommt dieser Grundsatz allmählich aber sicher zur Maskerade, wenn der Widerstand nicht größer wird.

Gesellschaftliche Verantwortung, ein hehrer Anspruch: Können wir ihn noch einlösen, ist er uns nicht längst entrissen; besetzt von Wirtschaft, Politik und den "Zulieferfirmen" (wie Wissenschaftsrat), die mit dem einzigen Ziel, die "Vormachtstellung" der Bundesrepublik Deutschland auf dem Weltmarkt zu erhalten, einen ungeheuren Druck auf die Hochschulen entfaltet, mit noch größerer Effektivität wissenschaftlich-technisches und marktgerechtes Wissen zu produzieren?

Immer unverfrorener macht sich die herrschende Politik daran, das Geschäft für die Wirtschaft zu betreiben.

"In einem gesellschaftlichen Klima wachsender Aufwertung von kapitalnahen Positionen verweben sich die verbandsgebundenen Positionen der Arbeitgeber und die konservative Regierungspolitik zu einem Netzwerk, das die Tragfähigkeit und die Durchsetzung einer Bildungspolitik im Kapitalinteresse absichert." (DOBISCHAT/NEUMANN 1987, S. 7)

Ökonomische Notwendigkeiten und die Differenzierung des Arbeitsmarktes übertragen sich auf die Hochschulen: Abhängigkeiten in der Forschung von Drittmitteln und damit verbundene Einflußsteuerung des Kapitals, Einschränkung der Forschungsgegenstände durch staatliche Sondermittel, Befreiung der Forschung von Öffentlichkeitskontrolle, ja Legitimation von Geheimforschung kennzeichnen den Hochschulalltag.

Technologieberatungsstellen und -parks sowie WB-Einrichtungen schießen wie Pilze aus dem Boden, die Differenzierung an den Hochschulen (Elitebildung, Auswahlverfahren) wird vorangetrieben, Studienzeiten sollen verkürzt, die Studienkontrolle verstärkt, Zwischenprüfungen flächendeckend eingeführt werden.

Studienkosten werden individualisiert; Statusdenken, Selektion, Leistungsdruck, Hierarchisierung, Wettbewerb und Entsolidarisierung nehmen zu; der Ausschluß schwacher Studentinnen und Studenten wird bewußt in Kauf genommen.

Traditionelle Studiengänge werden technologisch angepaßt und kapitalorientierte Aufbaustudiengänge und -schwerpunkte eingerichtet.

Gleichzeitig werden die sozialwissenschaftlichen Studiengänge abgebaut bzw. versucht, sie zur **Akzeptanzforschung** umzufunktionieren - zur ideologischen Absicherung teilweise menschenbedrohender und -verachtender Technologien. Darüber hinaus und damit verbunden werden Schutzrechte der Mitarbeiter eingeschränkt, Beschäftigungsverhältnisse privatisiert, Mitbestimmungsrechte der Studenten und Mitarbeiter abgebaut und im Gegenzug Privilegien von Professoren gestärkt.

Alles in allem eine offensichtliche, ja offenbarte Politik im Interesse des Kapitals.

Die dringend notwendige Zusammenarbeit der Hochschulen wird für unwichtig erklärt, einen auf Vereinheitlichung der Hochschulorganisation hin angelegter, der Kooperation und dem Austausch der Wissenschaftsdisziplinen dienlicher Gesamthochschul-Typ wird es nicht mehr geben.

Hochschultypen und -studiengänge frei von diesen Zwängen gibt es nicht mehr, es sei denn, sie werden noch zur Legitimation eines "öffentlichen" Hochschulausbildungssystems benötigt und können nahezu kostenarm mitgetragen werden.

In die Gesamthochschulen sollten nach dem 1976 verabschiedeten Hochschulrahmengesetz (HRG) auch die Fachhochschulen aufgehen.

Das dies nicht so wird - und auch schon in den letzten acht Jahren hatte eigentlich niemand mehr damit gerechnet - hängt ganz entscheidend mit der bereits zweckdienlich geleisteten praktischen Arbeit der Fachhochschulen für die Wirtschaft und von ihr anerkannt, zusammen. So sind 60% aller Ingenieure in der Wirtschaft in Fachhochschulen ausgebildet worden.

Die Fachhochschule ist eine entsprechend den Anforderungen des Kapitals - nicht belastet mit schwerfälligem Traditionsgeballen - wendige, flexible, auf Praxisnähe angelegte, regional gut nutzbare "hohe Schule der Praxis" (so auch der ehemalige bayrische Kultusminister MAIER; vgl. dazu auch SCHNEIDER, 1987, S. 35 ff.).

Berufsorientierung des Studiums, kürzere Studienzeiten und damit die Hervorbringung von kritischem Ballast nahezu "befreiter" Absolventen zeichnet sie aus, bzw. soll sie besonders auszeichnen, wenngleich zum Beispiel im Hessischen Hochschulgesetz (HHG) für alle Hochschulen gleichverpflichtend ist, "die Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt (ständig) zu überprüfen und weiterzuentwickeln" (§ 51, I). Auch die Studienreform "soll insbesondere ... gewährleisten, daß die Studieninhalte im Hinblick auf die Veränderungen in der Berufswelt den Studenten bereits berufliche Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen" (§ 51, II, Nr. 1).

Während ursprünglich Handlungs- und Anwendungsbezogenheit im tertiären Bereich auf die klassischen Disziplinen Jura und Medizin beschränkt waren und mit dem Beginn der Industrialisierung auf naturwissenschaftliche Disziplinen erweitert wurden, werden heute in Wirtschaft und Technik wesentlich mehr als früher Akademiker gebraucht, "die nicht nur gelernt haben, 'Denkprobleme' zu meistern, sondern auch in der Lage sind, Probleme der Praxis, 'Handlungsprobleme' im Rahmen einer spannungsreichen sozialen Umwelt, zu lösen". (JASCHKE, 1980, S. 97) Hingegen waren die Geisteswissenschaften im Kontext des humanistischen Bildungsideals bewußt berufspraxislos.

Zur Gründung der Fachhochschulen war wohl ausschlaggebend, daß die Universitäten nicht bereit und auch nicht in der Lage waren, den geforderten Praxis- (meint Berufspraxis-)bezug herzustellen und sich dem Tätigkeitsfeld des Beschäftigungssystems umfassend zuzuwenden. Darüber hinaus erfüllten und erfüllen sie ihre Aufgabe wesentlich kostengünstiger als die Universitäten. In Erwartung zurückgehender Studentenzahlen und im Zusammenhang mit dem auf Wettbewerb hin angelegten Hochschulsystem wird inzwischen auch von Universitätsrepräsentanten internalisiert, daß die Hochschulen lernen müssen, "schnell und flexibel auf inhaltliche Bedürfnisse definierter Abnehmerkreise einzugehen und aktiv auf Veränderungen am Arbeitsmarkt zu reagieren". (BÖHME, 1986 S. 6)

Nachdem wir bisher einige Positionen zur aktuellen **staatlichen** Hochschul- und Wissenschaftspolitik dargestellt haben, ist nun zu fragen, welche **inneren** Hauptwidersprüche in diesem Konzept liegen; wir heben zwei hervor:

a) Der zentrale Orientierungspunkt, die Berufspraxis, wird erstaunlich wenig inhaltlich gefüllt. Es ist unklar, wie eine Berufsqualifikation in der Techniker Ausbildung, der Wirtschaftler Ausbildung, der Sozialarbeiter Ausbildung usw. aussehen soll, die unmittelbar nützlich und zugleich flexibel ist, ob es zwischen den verschiedenen Arten und Stufen der Anpassung in einem Berufsleben (das immerhin ca. 30 Jahre dauert) eine **innere** Kontinuität gibt oder geben soll und wie diese ggf. entwickelt werden kann, oder ob diese Anpassungsprozesse über den "Austausch" von Personen via Arbeitslosigkeit vonstatten gehen soll. Dieser Widerspruch von unmittelbarer Nützlichkeit und Flexibilität wird nochmals dadurch verschärft, daß gerade die Fachhochschulen sich an die Markterwartungen der mittelständischen Wirtschaft in der Region an die Verwertungsbedingungen des regionalen mittleren Kapitals anpassen sollen. Der eigentliche Widerspruch liegt darin begründet, daß Berufspraxis weitgehend isoliert, abgelöst von den anderen Praxisformen, von den übergreifenden Praxiszusammenhängen betrachtet wird, obwohl sie real mit diesen zwingend verbunden ist.

b) Obwohl die Funktionalisierung von Hochschule und Wissenschaft für die Wirtschaft unübersehbar ist, gibt es dennoch immer wieder den Versuch, sie nicht gänzlich darauf zu reduzieren, ihr einen nichtfunktionalisierbaren "Überschuß" als inhärentes Moment zu gewähren, ja ihn wohl für unverzichtbar zu halten. Dafür werden aber keine Gründe hervorgebracht, weder eigenständige noch solche, die in einem immanent verständlichen Zusammenhang mit den funktionalistischen stehen¹.

Es ist keineswegs so, daß diese Probleme und Widersprüche nicht von Teilen des Kapitals, vom großen Kapital gesehen würden. Wie gehen sie damit um?

1 Auch Jürgen HABERMAS hat auf diesen Widerspruch in seiner Rede aus Anlaß des 600jährigen Bestehens der Heidelberger Universität hingewiesen (vgl. HABERMAS, 1987, S. 76 ff.).

2. Was wollen die Großunternehmer?

Die Wirtschaft nutzt jede Gelegenheit, ihre Interessen an **berufspraktischen** Inhalten in der wissenschaftlichen Berufsausbildung deutlich zu machen, ob in der Westdeutschen Rektorenkonferenz, der Fachhochschul-Rektorenkonferenz, bei den regierenden Parteien, im Wissenschaftsrat, auf einschlägigen Tagungen und Seminaren.

So fordern sie zum Beispiel die Beibehaltung der Differenzierung des Hochschulsystems, um der Berufsfehlentwicklung entgegenzuwirken; sie beklagt fehlende Mobilisierung und Flexibilisierung, mangelnde Einschätzung der Berufschancen und Arbeitsmarktentwicklung; ungenügende Kenntnisse der Berufs- und Arbeitswelt sowie die fehlende Vermittlung moderner Management-Methoden zur Problemlösung und Entscheidungsfindung.

Erhebliche Mängel aus der Sicht eines Unternehmers stellt MERKEL bei den überfachlichen Fähigkeiten fest.

"Hierzu gehören die kognitiven Fähigkeiten, wie Probleme in ihrer Bedeutung zu erkennen und in Zusammenhänge einzuordnen. Zu lernen, daß das Gelernte auf eine andere Situation anzuwenden und analytisch, kritisch und schöpferisch zu denken. Auch die sozialen Fähigkeiten zu diskutieren, Teamarbeit, Koordinationsfähigkeit, mit Menschen umzugehen, Mitarbeiter zu führen und zu motivieren, zu verhandeln und zu überzeugen, sowie soziale Probleme im Unternehmen zu erkennen und Lösungen anzubieten." (M.MERKEL, S.69 f.; vgl. auch W.HEMPEL, S.41, beides in Studienreform ..., o.J.)

Gefordert werden die Einbeziehung realer Wirtschaftsprobleme in die Studieninhalte, sozusagen anwendungsbezogenes Grundwissen als "Handwerkszeug".

Der Hochschulabsolvent soll das gelernte Fakten- und Methodenwissen auf Probleme in der täglichen Praxis reibungslos anwenden können, wobei in der grundständigen Ausbildung nicht so sehr spezialisiertes Wissen gefordert wird, sondern oben genannte Qualifizierungseigenschaften zur vielseitigen Einsetzbarkeit.

Dabei wird Wert darauf gelegt, daß der Hochschulabsolvent betriebliche Probleme mit wissenschaftlichen Methoden bearbeiten, aber auch ihre praktische Relevanz erkennen kann (F.-H. HIMMELREICH, S.14, in Studienreform ..., o.J.). Von der Wirtschaft wird festgestellt, daß Akademiker bei der Lösung betrieblicher Aufgaben oft unterfordert und bei der Lösung praktischer Probleme überfordert sind - besonders in kleineren und mittlere-

ren Betrieben (F.-H. HIMMELREICH, S. 11, in: Studienreform ..., o.J.).

MERKEL, Vorsitzender der Geschäftsführung der Robert-Bosch-GmbH, Stuttgart, verwirft eine zu enge Sachausbildung und stellt "Bildung vor Ausbildung". Für ihn stellt sich die Alternative **zweckfreie Bildung** oder **berufsgerechte Ausbildung** nicht. Seiner Ansicht nach ist Bildung in größerem Zusammenhang menschlicher Bezüge zu gestalten und die Erfahrungen vorangegangener Generationen zugrunde zu legen. Die Ausübung eines Berufs könne über das materielle Minimum hinaus hinreichende Lebenserfüllung sein, "wenn die Vorbereitung auf diesen Beruf besonders war - und wenn Sinnggebung gelänge" (MERKELE, 1983, S. 59). Er geht davon aus, "daß nicht derjenige mit den Lebensproblemen der Zukunft am besten fertig wird, der das meiste Wissen hat, sondern derjenige, der am besten gelernt hat, wie man mit dem Wissen fertig wird. Derjenige also, der die Verfahren zur Verarbeitung und zur Aufbewahrung von Wissen beherrscht. Kurz derjenige, der nicht dem Stoff unterlegen ist, sondern über dem Stoff und über den Methoden steht". (ebd., S. 61 f.)

Wollen wird noch vor Wissen und Können gestellt. Nur derjenige, so MERKEL, wird mit dem technischen Wandel fertig, wer ihm vorausgeht. Hierzu brauche er Vorstellungsgabe, Sinn für Zahl und Dimension, Anpassungsfähigkeit und Beweglichkeit.

Akademische Mitarbeiter sind nicht nur für den engeren Bereich der Technik gefordert, sondern als Vorgesetzte mit "Überzeugungskraft und Führungsgabe", mit Verständnis für Zusammenhänge und der Fähigkeit zum teamorientierten Denken.

"Daraus entsteht die Vision eines Kanons, in dem Fähigkeiten einen höheren Rang haben als Kenntnisse, in dem Eigenschaften wichtiger sind als Fähigkeiten, in dem der Generalist mehr gilt als der Spezialist, in dem Charakter vor Wissen steht" (ebd., S. 59).

Selbstkritische Reflexion, nicht nur Anpassung an Vorgefundenes ist im Unternehmen gefragt (vgl. W. HEMPEL, S. 45, in: Studienreform ..., o.J.).

Oft hat man den Eindruck, daß sich die Repräsentanten der Hochschulen und Fachbereiche sowie Professoren immer noch im Glauben wiegen, die Wirtschafts-Praxis suche vor allem Mitarbeiter, die den Betriebsrealismus aufrechterhalten.

Es kommt für das große Kapital eben gerade nicht darauf an, "auf Teufel komm raus" **unreflektierte Praxis** ins Studium zu transportieren. Vielmehr müssen Hochschulabsolventen in der Lage sein, phantasievoll und kreativ den Markt zu überblicken und zu gestalten, damit letzten Endes die "Bilan-

zen" stimmen. Keineswegs gefragt ist ein auf Betriebsrealität eingeschränktes Verständnis von Praxisorientierung.

Darüber hinaus wird der Lernort "Betrieb" zunehmend bedeutungsvoller, da dort die technischen Innovationen stattfinden (vgl. DOBISCHAT/NEUMANN, 1987, S.7) und die Hochschulen ausstattungsmäßig nicht konkurrieren können. Dies macht nicht nur Praktika im Betrieb sinnvoll, sondern verstärkt zunehmend auch die Abhängigkeiten der Hochschulen.

Die Großwirtschaft hat keinerlei Probleme damit, die Absicherung ihrer internationalen Wettbewerbsfähigkeit und die effiziente Verwendung volkswirtschaftlicher Bildungsressourcen mit dem Anspruch des Steuerzahlers, die bereitgestellten Ausbildungsmöglichkeiten so effizient wie möglich zu nutzen, zu begründen (vgl. z. B. MERKEL, S.68, in: Studienreform ..., o.J.) und damit die Bedingungen gesellschaftlicher Ressourcen für sich zu ver-einnahmen. So sollen Akademiker ausgebildet werden, "die bereits in ihrer Ausbildung die Orientierung an sogenannten Praxiszweigen gelernt haben" (ebd.). - Alle menschlichen Ressourcen zu den jeweiligen Marktbedingungen verfügbar zu machen, ist das Ziel - auch der Hochschulausbildung (vgl. dazu auch WEICK, 1987, S.8 f.).

Eines dürfte deutlich geworden sein: Die vom großen Kapital dominierten Arbeitgeber- und Unternehmerverbände verfolgen eine weiterreichende Wissenschafts- und Hochschulpolitik als die einer direkten Anpassung an unmittelbare Verwertungsinteressen; sie stellen zunächst einen Bezug her zwischen kurz-, mittel- und langfristigen Verwertungstendenzen einerseits und darauf beruhenden Erwartungen an die Wissenschafts- und Hochschulentwicklung andererseits. Sie können so einer Reihe von Verkürzungen entgegen, wie wir sie in Pkt. 1. dieses Beitrages offengelegt haben. Damit wird der Widerspruch einerseits zwischen Berufspraxis und gesellschaftlicher Praxis und andererseits zwischen funktionalen und überfunktionalen Qualifikationen auf eine höhere Stufe gehoben, aber er wird nicht gelöst. Denn lösbar würde der erste Widerspruch erst, wenn die übergreifende gesellschaftliche Praxis, in die Berufspraxis immer eingelagert ist, als **historische Praxis**, von den Menschen gemachte, durch sie gestaltete, damit auch durch sie qualitativ veränderbare Praxis begriffen würde; als Praxis, die grundsätzlich über die Verwertungsinteressen hinausgeht. Und dann ständen auch funktionelle und überfunktionelle Qualifikationen nicht mehr nebeneinander, sondern ihre Differenz und Widersprüchlichkeit würde aufgehoben im Ziel

einer umfassenden Humanisierung der menschlichen Lebensverhältnisse.

Die gewiß z. T. weitreichenden Unternehmerstrategien lassen sich auf die knappe Formel bringen: **Modernisierung** ja, **Demokratisierung** eher nein und nur wenn sie der Modernisierung nicht im Wege steht. Die Alternative lautet: Demokratisierung ja, Modernisierung nur dann, wenn sie einen Beitrag zu Demokratisierung leistet (vgl. dazu auch DEHLER, 1985). Was das bedeuten kann, wollen wir in einem dritten Argumentationsschritt erläutern.

3. Das Primat der Berufspraxis überwinden. Oder: "Der eine fragt: Was kommt danach? Der andere fragt nur: Ist es recht? Und also unterscheidet sich der Freie von dem Knecht" (STORM)

Aus unseren bisherigen Überlegungen dürfte schon deutlich geworden sein: Unverzichtbar ist auch für eine auf kritische Umsicht und Emanzipation gerichtete wissenschaftliche Ausbildung, daß ihre Absolventen am Arbeits- und Produktionsprozeß orientiert werden und Chancen, einen Beruf auszuüben, haben.

"Auch der unter den Bedingungen entfremdeter Arbeit entstandene Charakter, die Gesamtheit der 'Arbeitstugenden' von Fähigkeit zu Kooperation bis zur Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit und Verantwortung, ist nicht nur Ausdruck der Herrschaftsverhältnisse, unter denen dieser ausgebildet wurde. Er ist zugleich auch in einer sich selbst bewußten Form eine kulturelle Leistung, die die Aufhebung von Herrschaft, das Heraustreten des Menschen aus seiner bisherigen Geschichte erst möglich macht" (WEICK, 1987, S.11).

Es ist notwendig, den Widerspruch zwischen **Anpassungsnotwendigkeiten** und **Befreiungsmöglichkeiten** im Rahmen des Theorie-Praxis-Verhältnisses auszuhalten und zu bewirken, daß dabei die fließende Grenze zwischen Existenzsicherung, notwendig menschlicher Tätigkeit und Aufhebung von Fremdbestimmung, Unterdrückung und Ausbeutung zugunsten der Realisierung wahrhaft menschlicher Bedürfnisse verschoben wird. **Wie** dies geschehen kann, wollen wir an vier Aspekten erläutern:

a) Damit die konservative wie ultralinke Gleichung "Wissenschaft im Kapitalismus = kapitalistische Wissenschaft" (vgl. SANDKÜHLER, 1980, S. 37) in ihrer Verkürzung überhaupt deutlich wird, bedarf es einer Rückbesinnung auf das eigentliche **Humanisierungspotential** der Wissenschaften.

Dieses resultiert aus der prinzipiellen Fähigkeit der Menschen, ihre Geschichte zu gestalten und zwar bewußt. Dieses Vermögen ist nicht primär ein individuelles, sondern ein gesellschaftliches: Die Geschichte der Menschheit ist auch die Geschichte ihrer Selbstverständigungsversuche, der Bemühungen, die **Erfahrungen** bei der Anwendung der Naturgesetze und der Regelung der sozialen Beziehungen zu sichern, sie zu verallgemeinern, sie der systematischen Reflexion zuzuführen und auf diesem Wege **Theorien** zu konzipieren und **Weltbilder** zu entwerfen. Wissenschaft ist unselbständiges Teilmoment der gesellschaftlichen Bewußtseinsprozesse und wie diese in letzter Instanz an den gesellschaftlichen Arbeitsprozeß gebunden. Sie bezieht sich aber auf diesen nicht kontemplativ und affirmativ, sondern eingreifend und kritisch. Das System der Wissenschaften spiegelt also die Welt nicht einfach nur wider, sondern es kann und muß vorwegnehmen, was es noch nicht gibt, aber geben kann und sollte ("Vorspiegelung") und auf dieser Grundlage zurückwirken auf den Arbeits- und Lebensprozeß ("Rückspiegelung"), um ihn in diesem Sinne immer mehr zu humanisieren, um ihm immer mehr ein menschliches Antlitz zu verleihen. **Subjekt** dieser Umgestaltungen ist in homogenen Gesellschaften die gesamte Gesellschaft/Menschheit, in Klassengesellschaften sind es die jeweiligen Klassen und Klassenbündnisse (womit schon angedeutet ist, daß es zwischen Wissenschaftsfortschritt und sozialer Befreiung zu bedeutsamen Ungleichzeitigkeiten kommen kann, gerade heute, wo Wissenschaft nicht nur Produktivkraft, sondern zu einem beträchtlichen Teil auch Destruktivkraft ist). Der Ort, an dem sich die Subjekte zeigen und die Wissenschaft sich letztlich zu bewähren hat, ist die **gesellschaftliche Praxis** (vgl. dazu auch SANDKÜHLER, 1973, S. 375 ff.).

b) Diese Funktionsbestimmung der Wissenschaft impliziert eine Konkretisierungsaufgabe, nämlich zu klären, **wie** die Bedürfnisse der Bevölkerungsmehrheit sich **heute** ausgestalten, wie in ihnen der Anspruch artikuliert wird nach Gestaltung der eigenen Praxis, der eigenen Geschichte. Die damit angesprochene Frage nach dem **Bedürfnisbezug** wissenschaftlichen Arbeitens läßt sich verknüpfen mit der Diskussion dessen, was - eher fehlleitend - in den letzten Jahren als "Wertewandel" bezeichnet wird: Daß es nämlich **ganz** offensichtlich neue Elemente im Selbstverständnis, in der Lebensorientierung, in der politisch-kulturellen Bedürfnisartikulation gibt. Diese Veränderungen in der gesellschaftlichen und individuellen Subjektivität resultieren aus Veränderungen in der Sozial- und Klassenstruktur; die wichtigsten sind (vgl. dazu DEPPE, 1985, Kap. 4.1):

- Die Zahl der Selbständigen geht laufend zurück.
- Der quantitative Umfang der Lohnabhängigen, also derjenigen, die vom Verkauf ihrer Ware Arbeitskraft im wesentlichen leben, nimmt weiter zu; d.h. der Status der Lohnabhängigkeit verallgemeinert sich gesamtgesellschaftlich immer mehr.
- Auch der Umfang der Arbeiterklasse (worunter alle diejenigen gefaßt werden, die ihre Ware Arbeitskraft nur zu den Bedingungen des Warenverkehrs, also ohne soziale Privilegien, verkaufen) nimmt ebenfalls zu.
- Es kommt zu wichtigen Verschiebungen innerhalb der Arbeiterklasse: Ihr Kern in der materiellen Großproduktion nimmt ab, die Schichten "um den Kern" in den Dienstleistungsbetrieben nehmen zu. In Verschiebungskriterien ausgedrückt äußert sich dies darin, daß der Anteil der Arbeiter abnimmt und der der kleineren und mittleren Angestellten und Beamten zunimmt.
- Der Umfang der lohnabhängigen Intelligenz (sie verkauft ihre Ware Arbeitskraft unter Einschluß sozialer Privilegien) nimmt weiter zu (2).

Diese Veränderungen in der Klassen- und Sozialstruktur sind Ausdruck umfassender Umstrukturierungen der gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozesse, in deren Zusammenhang sich auch das Verhältnis der Lohnabhängigen zur gesellschaftlichen Arbeit in fünffacherweise verändert hat (vgl. dazu DEPPE, 1985, S. 227 ff., bes. S. 233 ff.):

- Der Einsatz der neuen Techniken bringt für bestimmte Gruppen eine Höherqualifizierung, für andere eine Dequalifizierung mit sich; auf die eine oder andere Art wächst die Gefahr erhöhter Isolation.
- Zwar nimmt insgesamt die Wochenarbeitszeit ab und die der Freizeit zu, gleichzeitig aber werden die Arbeitstätigkeiten z.T. körperlich, besonders aber psychisch immer belastender.
- Die Lebensarbeitszeit nimmt insgesamt ab.
- Durch die Massenarbeitslosigkeit werden immer mehr Menschen immer länger zwangsweise aus dem Arbeitsprozeß ausgeschlossen.
- Gerade für viele Jugendliche gibt es keine direkte Verknüpfung ihrer Lebensperspektiven mit einer Berufstätigkeit (generell bzw. einer speziellen); zugleich wird der Einstieg ins Berufsleben durch verlängerte Ausbildungszeiten biographisch immer später vollzogen.

Die Gesamttendenz zielt auf eine **neue** Bestimmung des Verhältnisses von **Arbeit und Kultur**; damit wird subjektiv realisiert, was sich objektiv schon

2 So anregend die Überlegungen von HABERMAS (1987) sind, so sehr hängen sie doch "in der Luft", weil in ihnen die Frage nach der Klassenlage der Intelligenz heute nicht gestellt wird. Anders als noch vor einem halben Jahrhundert braucht die überwiegende Mehrheit der Intelligenz nämlich keinen "Klassenverrat" (G. LUKACS) zu begehen, um sich an die Seite der Arbeiterklasse zu stellen, denn ihre **Haupt**-Interessen (also: nicht alle) stimmen mit ihr überein (und zwar aufgrund des Prozesses **wechselseitiger** Annäherung).

seit einiger Zeit vollzogen hat: Ein immer engeres Zusammenwachsen von Produktions- und Reproduktionsprozessen. Dadurch entstehen jene neuen Elemente in der Subjektivität der Lohnabhängigen, die mit "Wertewandel" nur sehr vage erfaßt werden. Denn es handelt sich hier um eine Ausweitung und Vertiefung der Lebensansprüche, die über Arbeit(splatz) und Lohn(höhe) hinausgehen und die Bereiche Bildung, Erziehung und Ausbildung, physische und psychische Gesundheitsvorsorge (auch und gerade im Alter), Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, Distanzierung von der Kulturindustrie und ihren massenmedialen Freizeitangeboten bei gleichzeitiger Förderung basis-kultureller Initiativen, Erprobung neuer Formen zwischenmenschlicher, gleichberechtigterer Beziehungen. In alledem ist das Bemühen zu sehen, die Diskrepanz zwischen den auf individuelle und gesellschaftliche Humanisierung drängenden Bedürfnissen und den Mitteln ihrer Befriedigung dadurch ein Stück weit aufzuheben, daß man nach (relativ) neuen Wegen in der materiellen und ideellen Alltagskultur sucht. Oder in anderer Wendung: Es wird heute bei relevanten Teilen der Lohnabhängigen (zumal der jüngeren Generation) danach gefragt, was der gesellschaftliche Fortschritt ihnen als konkreten Individuen "bringt". Diese Tendenz zur **Subjektivierung des gesellschaftlich-historischen Fortschritts** muß keineswegs Subjektivismus bedeuten, sondern ist immer wieder auch zum Motor von Politisierungsprozessen geworden, die immerhin so intensiv waren und sind, daß sie heute ein bedeutsames Widerstandspotential gegen die konservative (bis reaktionäre) Wendepolitik darstellen. Und das gilt nicht nur für die neuen lohnabhängigen Mittelschichten, sondern immer mehr auch für die Arbeiterklasse, z. T. sogar für ihren Kern (vgl. DEPPE, 1985, S. 242 f.).

Diese Veränderungen in der Subjektivität müssen aber nicht nur in den gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen reflektiert werden, sondern sie müssen auch zur Grundlage und zum entscheidenden Bezugspunkt werden beim Aufbau eines "nicht-kapitalistischen Wissenschaftssektors im Kapitalismus" (SANDKÜHLER, 1977, S. 10); zugleich muß ein solches wissenschaftliches Arbeitsvorhaben diese Bedürfnisse durchdringen und so zu ihrer Weiterentwicklung beitragen.

c) Betrachten wir kurz unser Zwischenresultat: Wissenschafts- und Hochschulpolitik soll sich am Prinzip der Demokratisierung orientieren. Das kann nichts anderes heißen, als die Interessen und Bedürfnisse der Bevölkerungsmehrheit zum Tragen zu bringen. Diese liegen in einer humanen Gestaltung

der Gesellschaft und der eigenen Lebensweise. Will Wissenschaft dazu einen Beitrag leisten, darf sie weder das Alltagsleben der Lohnabhängigen übergehen noch sich ihm unkritisch verschreiben. Ziel ist vielmehr die wissenschaftsgeleitete Humanisierung des Alltags, damit seine lebenspraktische Verknüpfung mit der Menschheitsgeschichte und ihren Aufgaben und Problemen.

Das wird nur dann gelingen, wenn man sich von dem Gedanken lenken läßt, daß die Wissenschaften kein Erkenntnismonopol besitzen, sondern nur ein, wenn auch besonders bedeutsames Erkenntnisverfahren darstellen. Die Menschen haben über sich und ihr Verhältnis zur natürlichen und sozialen Welt bereits vor dem Entstehen der Wissenschaft reflektiert und sie haben es immer auch (relativ) unabhängig von ihr getan. Wer sich das Alltagsleben als völlig bewußtlose Praxis vorstellt, hat eine grundsätzlich falsche Vorstellung davon. Vielmehr enthält das - sich unter konkret-historischen Bedingungen herausbildende - Alltagsbewußtsein immer auch bedeutsame Erkenntnisse, und diese gilt es in den Wissenschaften aufzuschlüsseln, aufzuheben, nicht abzuschaffen, zu ignorieren. Nur so ist die zu leistende **dialektische** Selbstkritik des Alltagsverstandes denkbar. Die Trennung von Alltag/Alltagsbewußtsein und Wissenschaft ist Element der entfremdenden Spaltung von geistiger und körperlicher Arbeit und der bornierten Arbeitsteilung zwischen den verschiedenen Formen der gesellschaftlichen Erkenntnistätigkeit. Ihr darf nicht aufgesessen werden, sondern sie gilt es schon unter unseren heutigen Bedingungen so weit wie möglich zurückzudrängen. Daran haben die Wissenschaftler und die Betroffenen, die ihre historisch verursachten Alltagsprobleme lösen wollen, ein wechselseitig begründetes Entwicklungsinteresse (vgl. dazu auch SANDKÜHLER, 1973, S. 389 ff.).

Die hier anvisierte interessengeleitete und bedürfnisbezogene **Kooperation** zwischen dem Wissenschaftssektor und dem Alltagsleben entwickelt sich nicht primär spontan, sondern sie muß systematisch gefördert und vorangetrieben werden. Was das im einzelnen heißt, können wir hier aus Platzgründen nicht darstellen.³ Wir wollen nur exemplarisch einige Elemente benennen:

3 Allerdings ist dieser gesamte Band auch unter dem Aspekt einer angemessenen Vermittlung zwischen einer Einzelwissenschaft und dem Alltagsleben lesbar - und als solcher enthält er viele theoretische, methodische und empirisch-praktische Hinweise für einen solchen Kooperationsprozeß.

- Wissenschaft bedarf zur Herausbildung ihres Humanisierungspotentials einer relativen Autonomie: **Autonomie** meint dabei die Akzentuierung der spezifischen Möglichkeiten der Wissenschaft - und damit zugleich die gesellschaftliche und individuelle **Verantwortung** der Wissenschaftsinstitutionen und der Wissenschaftler, diese Möglichkeiten zu realisieren (wer diese Autonomie leugnet, enthebt die Wissenschaft zugleich ihrer spezifischen Verantwortung!). Selbstverständlich ist diese Autonomie relativ, denn sie ist Teilaspekt umfassender gesellschaftlicher Praxis, in der sie sich letztlich zu bewähren hat. - Diese Relativität ist auch in dem Sinne zu betonen, daß eine solche Autonomie nur auf der **Mitbestimmung** aller am Wissenschafts- und Hochschulprozeß Beteiligten beruhen kann, die selber wieder einen Aspekt der gesellschaftlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten aller Lohnabhängigen darstellt und nur so politisch durchsetzbar ist.

- Entwicklung der relativen Autonomie auf der Grundlage umfassender Mitbestimmung aller Betroffenen impliziert zunächst einmal die Aufforderung nach einer umfassenden Kooperation: einmal innerhalb der einzelnen Hochschulen, dann zwischen den Hochschulen allen Typs (also auch und gerade zwischen den Fachhochschulen und den Universitäten) und nicht zuletzt mit außeruniversitären Wissenschaftseinrichtungen. Es geht darum, dem Prozeß der wissenschaftlichen Arbeitsteilung den des Arbeitsverbundes, dem der Spezialisierung den der Unifizierung an die Seite zu stellen.

- Ein sich so herausbildendes kooperatives System emanzipatorischer Wissenschaft muß zugleich einen Arbeitszusammenhang mit dem außerwissenschaftlichen Alltagsleben herstellen. Eine solche Wissenschaft kann sich nur als **eingreifende, problemlösende** bewähren und behaupten, wobei Ziel und Weg der Problemlösung von den Interessen und Bedürfnissen der Betroffenen, und das sind die Lohnabhängigen, bestimmt werden. Gerade an dieser Stelle gilt es die Dialektik von schrittweisen Verbesserungen der Lage der Lohnabhängigen und qualitativer Aufhebung aller Abhängigkeiten von Menschen untereinander immer wieder zu durchdenken. Insofern lehnen wir keineswegs und grundsätzlich (also abstrakt) die Kooperation mit "der Wirtschaft" ab, sondern wir befragen die Problemstellungen und anvisierten Lösungswege daraufhin, ob sie den Beschäftigten dienen (und hier insofern kein Antagonismus zwischen Modernisierung und Demokratisierung entsteht). Als konkrete Orientierungshilfen können z.B. die Fragen dienen, ob wissenschaftliche Vorhaben

- * der Verbesserung/Sicherung von Arbeitsplätzen,
- * der Verbesserung der sozialen Gerechtigkeit,
- * der Sicherung des Friedens,
- * der Sicherung/Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten,
- * der Minderung der physischen und psychischen Gesundheitsrisiken

dienen - oder eben nicht.

- Es gibt mittlerweile eine Reihe von Ansätzen einer solchen Verschränkung von Alltagsleben und Wissenschaftssektor. Obwohl quantitativ immer noch bescheiden ist, die **Kooperation** zwischen den **Gewerkschaften** und den **Hochschulen** der wichtigste, weil perspektivreichste Ansatz (vgl. dazu etwa BAMBERG u. a., 1979). - Ein anderes Element ist die Kooperation mit den verschiedenen "**neuen sozialen Bewegungen**", z. B. in Form der Friedensforschung, der Arbeitslosenforschung, der Frauenforschung, der Ökologieforschung.

Wir behaupten keineswegs, daß solche Forschungsvorhaben unkompliziert und widerspruchsfrei sind; wir behaupten lediglich, daß sie eine entscheidende Existenzgrundlage demokratischer Wissenschaft darstellen.

- So wenig "an sich" etwas gegen die Kooperation mit "der Wirtschaft" einzuwenden ist, so wenig wenden wir uns "an sich" gegen das Prinzip der "**Regionalisierung**", sofern damit der Versuch unternommen wird, das unmittelbare soziale, kulturelle und ökologische Umfeld einer Hochschule in die wissenschaftliche Forschungsarbeit in besonderem Maße einzubeziehen und entsprechende wissenschaftlich begründete Dienstleistungen anzubieten.⁴ Reflektierte Öffnung einer Fachhochschule für die Bedürfnisse einer Region könnte - in Anlehnung an die Aufgabenstellungen der "Regionalen Pädagogischen Zentren" (vgl. NEVERMANN/PRIEBE, 1987) u. a. bedeuten:

- * Erforschung spezifischer Probleme der Region, die aber zugleich eine exemplarische Bedeutung über die Region hinaus haben.
- * Ein Angebot ausarbeiten, im Rahmen dieser Institution und in rechtlich und ökonomisch abgesicherter Form eine längerfristige, autonome und selbstbestimmte Zusammenarbeit zwischen "Theoretikern" und "Praktikern" (z. B. in Form von Weiterbildungsmaßnahmen) oder mit kooperationsinteressierten Gruppen und Bewegungen (z. B. Bürgerinitiativen, Selbsthilfegruppen) herzustellen.

⁴ Was das konkret heißen kann, haben für die Fachhochschule Fulda OSTNER (für die Frauenarbeit), HAFENEGER (für die Jugendarbeit) und KRAHULEC (für die Friedensarbeit) gezeigt; vgl. HAFENEGER/KRAHULEC/OSTNER 1987. - Und für die sozialstrukturelle Regionalanalyse Nordhessens (erstellt in Zusammenarbeit mit dem DGB) OPOLZER/STRUTYNSKI/TJADEN (1981) von der Gesamthochschule Kassel.

- * Ein Angebot an unmittelbarer Dienstleistung oder auch nur Kontaktvermittlung (z.B. in Form von Projekten und Praktika), welches relativ leicht zugänglich bzw. abrufbar ist.
- * Entwicklung und Erprobung subjektbezogener Forschungsansätze und Handlungsstrategien.
- * Generelle Öffnung von Lehrveranstaltungen für Nichthochschulmitglieder und Einrichten spezifischer Veranstaltungen für diese Gruppe (ähnliches gilt für die Bibliotheken u. a. Einrichtungen).
- * Einbringen der wissenschaftlichen Kompetenzen in die politischen Entscheidungsprozesse der Region.
- * Einrichtung von Stellen an den Fachhochschulen, die diese Arbeiten koordinieren und laufend dokumentieren und so ihre Öffentlichkeit und Transparenz sicherstellen.

Diese Verschränkungen zwischen Wissenschaft und Alltagsleben sind als ein Verhältnis **wechselseitiger** Herausforderung zu begreifen und es wäre eine wichtige Aufgabe, die entsprechenden Erfahrungen der letzten 15 Jahre diesbezüglich genauer auszuwerten).

d) Einige Überlegungen dürften schon deutlich gemacht haben, daß wir die Aufgabe einer Hochschule nicht auf ihre Ausbildungsfunktion reduzieren wollen (und uns allen derartigen Absichten argumentativ und politisch entgegenstellen), sondern daß wir meinen, daß sie auch einen **Bildungsauftrag** zu erfüllen hat, daß sie die Gesamtheit ihrer Bemühungen auch daran ausrichten muß, Mitbestimmungs-, Selbstbestimmungs- und Solidarisierungsfähigkeiten zu vermitteln (vgl. KLAFKI, 1985, bes. S. 17).⁵ Das setzt ein permanentes Nachdenken über Fragen wie die folgenden voraus:

- Wie können die Erfahrungs- und Problemhorizonte der Lernenden aufgenommen, die darin enthaltenen Einsichten und Erkenntnisse in die Lernprozesse eingebracht und zugleich deren (noch) vorhandenen Beschränkungen, Einseitigkeiten schrittweise aufgehoben werden?
- Wie können Unterrichtsprozesse installiert und initiiert werden, die vom Gedanken der **wechselseitigen** Entwicklungsförderung der Lehrenden und Lernenden getragen werden, in denen sich **beide** Seiten herausfordern im Interesse der **gemeinsamen** Suche nach besseren Lösungen, nach einer besseren Zukunft.
- Wie kann die Aktivität der Lernenden optimal gefördert werden, damit sie ihre Problemlösungsfähigkeiten einbringen und entfalten können, die Fähigkeiten zur Begründung und argumentativen Vertretung des eigenen Handelns? Welche politischen Freiheitsrechte sind dafür absolut notwendig?

5 Auch HABERMAS (1987, S.91 ff.) plädiert für die Verschränkung von Wissenschaft, Bildung und Alltagsleben/Lebenswelt in der universitären Ausbildung.

- Welche Lehr-Lern-Formen, welche Theorie-Praxis-Formen, welche Darstellungsformen werden diesen Ansprüchen am ehesten gerecht - und welche stehen ihnen diametral entgegen?

Sollen diese Lernprozesse fruchtbar sein, sollen sie also Bildungsprozesse sein, müssen sie die in Wirklichkeit immer schon eingelassenen Möglichkeiten thematisieren, müssen sie individuelle und historische Befreiungsperspektiven eröffnen. In diesem Sinne schrieb seinerzeit HEYDORN (1980, S. 179 f.):

"Es ist Aufgabe der Bildung, Möglichkeit schon zum lebenden Hinweis zu bringen. Sie muß den möglichen Menschen in seine Gegenwärtigkeit setzen. In der Bildungsinstitution kann der Widerspruch eine Zuspitzung erfahren, an der die Institution als Herrschaftsverfassung schließlich zerbricht. Es ist dies das Ziel, das über Ausbeutungsfreiheit hinausweist auf Aufhebung aller Unterdrückung. Bildung ist uneingeschränkte Selbstentfaltung des durch seine Geschichte erzogenen und frei gewordenen Menschen. Im Befreiungsprozeß selbst muß menschliches Glück, wie auch immer abgerungen, bereits erfahrbar sein, Aufhebung von Fremdbestimmung."

Und er fährt fort (ebd., S. 180 f.):

"Das menschliche Bedürfnis kommt nur zum Menschen, wenn er es erfährt, wenn er seines eigenen Bedürfnisses als Mensch habhaft werden kann, das zugleich tief in ihm angelegt ist und seine niederen Bedürfnisse überwinden will. Die Träume der Menschheit werden für die Wirklichkeit gewonnen, die in ihnen enthaltene Beglückung wird zum wirklichen Glück. Bildung bereitet den Menschen auf sein wahres Bedürfnis als universelle Erzeugung vor."

Literatur

- H.-D. BAMBERG u. a. (Hrsg.) Hochschulen und Gewerkschaften, Köln 1979.
- H. BÖHME Die Hochschule der 90er Jahre, in: Forum Wissenschaft, 1986, H. 4.
- J. DEHLER Von welcher Zukunft reden wir?, in: Deutsche Universitätszeitung, 1985, Nr. 23.
- F. DEPPE Ende oder Zukunft der Arbeiterbewegung?, Köln 1985.
- R. DOBISCHAT / G. NEUMANN Qualifizierungsoffensive in wessen Interesse? Anmerkungen zu einer bildungspolitischen Strategie, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Nr. 16, Hannover 1987.

- J. HABERMAS Die Idee der Universität - Lernprozesse, in: ders., Eine Art Schadensabwicklung, Frankfurt/M. 1987 (gekürzt abgedruckt auch in: Zeitschrift für Pädagogik, 1986, H. 5.
- B. HAFENEGER/
P. KRAHULEC/
I. OSTNER Was heißt hier Zukunft. Fachhochschulen als Hefe im Sauerteig der Provinz, in: Sozial-extra, 1987, H. 5.
- H.J. HEYDORN Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, in: Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3, Frankfurt/M. 1980.
- H.-K. JOSCHKE Praxisbezug an Hochschulen mit praktischen Studiensemestern, in: G. FREIDANK u. a. (Hrsg.), Praxisorientierung als institutionelles Problem, Frankfurt/M.-New York 1980.
- W. KLAFKI Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts, in: ders., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim und Basel 1985.
- H.-L. MERKELE Hochschulen zwischen technologischem Wandel und sozialer Stabilität. Vortrag auf der WRK-Jahresversammlung in Darmstadt am 9. Mai 1979, in: WRK-Dokumente zur Hochschulreform, Nr. 51, Bonn 1983.
- K. NEVERMANN/
B. PRIEBE Regionale Pädagogische Zentren: Nationale und internationale Erfahrungen, in: K.-H. BRAUN/D. WUNDER (Hrsg.), Neue Bildung - Neue Schule, Weinheim und Basel 1987.
- A. OPPOLZER/
P. STRUTYNSKI/
K.H. TJADEN Raumentwicklung und Belastungshäufung, in: Arbeitskreis arbeitsorientierter Regionalwissenschaft, Regionale Krisen und Arbeitnehmerinteressen, Köln 1981.
- H. J. SANDKÜHLER Praxis und Geschichtsbewußtsein, Frankfurt/M. 1973.
- H. J. SANDKÜHLER Über die 'logische Basis des Kommunismus' oder - wie produktiv ist die Wissenschaft im Kapitalismus, in: Sozialistische Politik, Bd. 39, Berlin/West 1977.
- H. J. SANDKÜHLER Wissenschaftsentwicklung und gesellschaftliche Bewegungen, in: BdWi-Forum, Nr. 41, Marburg 1980.
- J. SCHNEIDER Hochschule und Wirtschaft, in: Frankfurter FH-Zeitung, 1987, H. 29.
- STUDIENREFORM UND PRAXISBEZUG. Hrsg. von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, dem DGB und den Unternehmerverbänden Niedersachsens, Bielefeld o. J.
- E. WEICK Arbeiterbildung als Synthese von politischer Bildung und beruflicher Qualifikation. Vortrag an der Universität Kopenhagen am 19.3.1987 (unveröff. Vortragsmanuskript).