

*Nora Kiefer*

## **Stranger than Fiction**

### **Neoliberale Hochschulpolitik: zwischen Alternativlosigkeit und Utopie als fiktionaler Realität**

Hochschulen und ihre Akteure stehen gegenwärtig am Eingang zu einer völligen Neuordnung der Hochschullandschaft. Die in den letzten Jahren – auf europäischer, später auf nationaler und hochschulinterner Ebene – ausgearbeiteten Entwürfe einer inhaltlichen und organisatorischen Neukonzeption von Lehre und Forschung nehmen Gestalt an: Die Bachelor- und Masterstudiengänge mit ihren verschärften Zulassungsvoraussetzungen und standardisierten, am fachinternen Mainstream orientierten Curricula sind eingeführt, Hochschulen konkurrieren im Zuge von Exzellenzinitiativen um Forschungsgelder und Elitestatus, und die Presse ist voll von immer neuen Hochschulrankings und »Karrieretipps« für Studienbewerber. Zugleich gehen damit Versprechungen ungeahnter Qualitätsverbesserungen von Studium, Lehre und Forschung, gerechterer Verteilung von Bildungschancen, größerer praktischer Relevanz von Lehrinhalten und vermehrten Wahlmöglichkeiten bei der Gestaltung der eigenen Bildung einher.

Ich möchte zeigen, dass diese Versprechungen ins Land der Mythen gehören. Um neoliberale Maßnahmen zu Instrumenten einer hochschulpolitischen Utopie zu stilisieren, werden ehemals emanzipatorische Forderungen, Begriffe und Argumente aufgegriffen und umgedeutet. Dahinter steht die altbekannte Strategie, die Verhältnisse einer Grundsatzkritik zu entziehen, indem die bestehende Welt zur best- und einzig möglichen mystifiziert wird.

Nachfolgend sollen einige dieser Mythen benannt und daraufhin konkretisiert werden, welche Auswirkungen sie auf die Situation von Studierenden und Lehrenden haben, welche Denkweisen und Handlungen sie nahe legen und ob bzw. welche Alternativen zu ihnen existieren. Dadurch soll das Verhältnis von phantastischen Versprechen, dystopischer Realität und emanzipatorisch-utopischen Alternativen bestimmt werden.

### *Mythos 1: Qualität als Wirtschaftlichkeit, Selektion und Elitenbildung*

Eines der öffentlichkeitswirksamsten Versprechen der neoliberalen Hochschulreformer besteht in entscheidenden Qualitätsverbesserungen an deutschen Hochschulen. Dabei mutet es an, als würden die hochschulpolitischen Akteure nun die drängenden Probleme deutscher Hochschulen (wie chronische Unterfinanzierung, Entfremdung und Isolation der Studierenden oder mangelnde Vereinbarkeit von Studium und Leben) angehen: Im Zuge der Exzellenzinitiative erhält, so die offizielle Fama, wissenschaftliche Forschung wieder finanzielle Unterstützung im großen Maßstab, durch die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge kommen Studierende wieder in den Genuss kleinerer Seminare und persönlicher Betreuung, Praxisrelevanz soll verstärkt Eingang in Lehrpläne finden, und die Zwischenprüfung wurde zu einem eigenen Abschluss aufgewertet, so dass Studieren flexibler in die eigene Lebensplanung integriert werden kann.

Und auf solch abstrakter Ebene ist dies kaum oppositionsfähig: Wer kann in einer Gesellschaft, die gern als »Wissengesellschaft« bezeichnet wird und in der der gesamtgesellschaftliche Arbeits- und Lebensgewinnungsprozess qualitativ und quantitativ ein hohes Maß an Qualifikationen erfordert, schon ernsthaft schlecht (aus)gebildete Absolventen und miserable Forschung fordern? Die zentrale Frage, der sich jede Maßnahme zur Qualitätsverbesserung stellen muss, lautet aber: Wie definiert man die »qualia«, die Beschaffenheit hochwertiger Lehre und Forschung?

Begibt man sich auf die Suche nach Kriterien für diese Qualitätsverbesserungen, wird man bald feststellen, dass Fragen nach den *Inhalten* verbesserter Lehre und Forschung kaum auftauchen. Was etwa ein kleines Seminar mit persönlicher Betreuung inhaltlich ausmacht, scheint irrelevant zu sein. Bei der Definition und Förderung von »Spitzenforschung« interessiert nicht, ob eine Forschungsfrage und die zu gewinnenden Erkenntnisse gesamtgesellschaftlich relevant, von allgemeinem Interesse und Nutzen sind.

Die gegenwärtigen Definitionsmerkmale qualitativ hochwertiger Lehre und Forschung weisen in eine völlig andere Richtung: Es geht darum, Qualität zu quantifizieren, sie an externen, marktwirtschaftlichen Kriterien und Interessen zu messen und sie am Ende in Rankings, Karrierechancen und Drittmittelzuwendungen auszudrücken.

Was dies für die Forschung bedeutet, wird etwa an den Erwartungen deutlich, die die DFG an die so genannten »Exzellenzcluster« stellt: Mit diesen »sollen an deutschen Universitätsstandorten international sichtbare und konkurrenzfähige Forschungs- und Ausbildungseinrichtungen etabliert [...] werden« (DFG 2007a). Sie sollen »für den wissenschaftlichen Nachwuchs exzellente Ausbildungs- und

Karrierebedingungen schaffen«, sowie »dazu bei[tragen], den Wissenschaftsstandort Deutschland nachhaltig zu stärken und seine internationale Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern« (3), wobei »im Rahmen eines Exzellenzclusters [...] auch die Kooperation mit Partnern aus der Industrie wünschenswert [ist ...]. In diesem Fall ist der gegenseitige Nutzen von Wissenschaft und Wirtschaft deutlich herauszustellen« (ebd.).

Die Qualität von Forschung reduziert sich damit auf die Frage, wie viel eine Hochschule erwirtschaften kann. »Internationales Renommee«, Forschungsvorhaben und -ergebnisse oder der Zitationsindex von Nachwuchswissenschaftlern werden danach bewertet, in welchem Maße sie sich gewinnbringend vermarkten lassen, wie viele Drittmittel auf diesem Weg eingeworben werden können, und wie viele Wirtschaftsunternehmen ein »Wissenschaftsstandort« Hochschule in die Region oder das Land bringen kann. Der Wert von Forschung, aber auch von Forschern bemisst sich demnach daran, inwiefern sie zur wirtschaftlich nutzbaren Ressource taugen. Zum hervorstechenden Merkmal eines »guten« Forschers werden nun die von Adorno (1978, 18f; vgl. auch Markard 2005a) analysierten »Händlerqualitäten«: Er nutzt seine Klugheit, seinen Witz, seine Sensibilität und Reaktionsfähigkeit, um die »geheimsten Urteilsprüche« (Adorno 1978, 19) der Mächtigen zu erraten und sich »durch Kenntnis aller Kanäle und Abzugslöcher der Macht« unentbehrlich zu machen (ebd.). Die gesellschaftliche Relevanz von Forschung soll sich künftig in einem Dienstleistungsverhältnis erschöpfen. Und da Dienstleistungen demjenigen zugute kommen, der sie bezahlt, besteht die Hauptanforderung an Wissenschaft und Forschung darin, sich für die Macht- und Herrschaftsinteressen des Kapitals dienst- und verwertbar zu erweisen.

Wendet man sich dem Bereich der Lehre zu, wird man auf eine weitere Möglichkeit der Quantifizierung von Qualität stoßen: Die Messung der Qualität eines Prozesses anhand quantifizierbarer »Eigenschaften« seiner Akteure. Oberflächlich betrachtet mag eine solche Definition absurd erscheinen, da sie sich eines zirkulären Erklärungsmodells bedient. Einerseits wird davon ausgegangen, dass sich die Güte von Lehre anhand der Erhebung des intendierten Lerneffekts durch möglichst standardisierte Leistungsüberprüfungen messen lässt.<sup>1</sup> Zugleich aber werden individuelle Leistungsergebnisse im Lichte von Konzepten wie Begabung oder Leistungsfähigkeit interpretiert und zu Eigenschaften der Lernenden umgedeutet. Das Maß für die Güte einer Lehrveranstaltung ist dieser Konstruktion zufolge die Anzahl von Personen, die aufgrund ihrer Testergebnisse als begabt

1 Dieser Logik folgen etwa Forderungen nach der Einführung eines bundesweiten Zentralabiturs, die Gewichtung von Abiturnoten durch die ZVS oder Vergleichsstudien wie die Pisa-Studie.

klassifizierbar sind. Die darin implizierte Qualitäts-, aber auch Gesellschaftsvorstellung hat die Konrad-Adenauer-Stiftung so prägnant, wie abwegig auf den Punkt gebracht: »Wer Qualität sagt, der muss [...] Selektion hinzudenken.« (Zit. nach Markard 2005b, 44)

Auch wenn Qualität hier sozialdarwinistisch eingefärbt wird und man solchen Aussagen sinnvoll nur mit Markards Erwiderung – »wer Qualität sagt [muss] *Qualifikation* hinzudenken« (44) – begegnen kann, so wird diese Denkweise doch nachvollziehbar, wenn man sie im Zusammenhang mit dem seit einigen Jahren immer entschiedener geführten Elitediskurs betrachtet (vgl. den Beitrag von Torsten Bultmann in diesem Band). Demnach soll eine der Kernaufgaben der Hochschulen die Auswahl und Förderung besonders begabter und geeigneter Studienbewerber sein. Um für diesen erlauchten Kreis attraktive und konkurrenzfähige Studienangebote zu schaffen, sollen Studiengänge der einzelnen Universitäten (bei gleichzeitig zu gewährleistender Vergleichbarkeit der Abschlüsse) ihre »inhaltlichen Profile« schärfen, die anhand von studienfachspezifischen Hochschulrankings untereinander verglichen werden können.

Problematisch daran ist nicht die Forderung nach verbesserter Förderung von Studierenden oder nach größerer Transparenz der Ausrichtung von Studiengängen, sondern dass der Elitebegriff bereits formal einen Gegenbegriff der Nicht-Elite voraussetzt, die es auszusortieren gilt. Gegenwärtig ist dieser Gegenbegriff die (breite) Masse (41). Nicht etwa die chronische Unterfinanzierung der Hochschulen, die beständige Einschränkung studentischer Mitbestimmung, die zunehmende Verschulung von Studiengängen oder die verschärfte Konkurrenz um Seminarplätze, Scheinerwerbsmöglichkeiten und Betreuung sollen verantwortlich sein für Entfremdung, Isolation und mangelndes Studieninteresse der Studierenden – allein die Masse macht's. Und die Masse, das sind immer die anderen. In Zeiten, in denen zwar das fordistische Ideal der Massenproduktion, aber nicht die Warenform als dominante Kategorie gesellschaftlich-individueller Beziehungen obsolet geworden ist, besitzt der Massenbegriff stets eine abwertende Konnotation: Wer will schon gerne Massenware auf dem Arbeitsmarkt sein? Die zentrale, paradoxe Anforderung der »Individualisierung« besteht gerade darin, sich zu einem Produkt zu gestalten, das einerseits ökonomische Verwertbarkeit bietet, zugleich aber in seiner Einzigartigkeit individuell konkurrenzfähig ist (vgl. 43).

Die Implikationen eines Diskurses, der Menschen im Konkurrenzkampf um die Zugehörigkeit zur Elite in Stellung bringen soll, sind zutiefst antidemokratisch: Die Masse, die Mehrheit der Bevölkerung also, wird als »Pöbel« gedacht, dem man nicht zutrauen kann, Kontrolle über seine Lebensumstände auszuüben, und der somit zum Objekt paternalistischer Kontrolle durch »besser« Befähigte werden muss (vgl. Markard, 2005b, 41). Diese »besser« Befähigten haben innerhalb dieser Fiktion das

natürliche Recht und die Pflicht, ihre Macht und Herrschaft zum »Wohle« der weniger von der Natur Begünstigten einzusetzen. Genau in diesem Sinne ist der Elitebegriff kein Beschreibungsbegriff, sondern ein Instrument zur Installation funktionaler Mehrheits-Minderheitsdiskurse (vgl. Holzkamp 1997, 322f), denn seine Verwendung hat stets einen anti-egalitaristischen »Abwertungs-Effekt der ›anderen« (Markard 2005b, 42).

So wird es innerhalb des Elitediskurses möglich, den strukturellen Herrschafts- und Unterdrückungszusammenhang grundsätzlich aus der Diskussion zu verbannen: Klassenspezifisch gewährte oder verweigerte Teilhabe- und Einflussmöglichkeiten werden durch unterschiedliche Begabung erklärt und zur sachlogischen Notwendigkeit und »natürlichen« Ordnung stilisiert. Werden ungleich verteilte Teilhabemöglichkeiten personalisiert und lösen sich in unterschiedliche Eigenschaften von Individuen auf (Markard 2005b, 41), reduziert sich das, was gesellschaftlich an Chancengleichheit herstellbar ist, auf ein Minimum. »Gerechte Teilhabe« wird zur individuellen Aufgabe, deren konkurrenzförmige Umsetzung als Indikator der eigenen dispositionalen Befähigung gilt.

An dieser Stelle wird die zirkuläre Herleitung »guter« Lehre aus dem Vorhandensein »guter« Studierender verständlich: Wird strukturell bedingte Ungleichheit »als Resultat bloß unterschiedlich genutzter bzw. intellektuell nutzbarer formal gleicher Chancen vernebelt« (44), kann behauptet werden, dass die Utopie von Chancengleichheit im vorfindlichen Bildungssystem bereits realisiert ist. Erscheinen Erfolg oder Misserfolg im Bildungssystem als Ausdruck unterschiedlich verteilter Begabungen und Fähigkeiten, bedeutet Qualitätsverbesserung der Hochschulen, dass diejenigen, die am Ende das Privileg genießen, in einer Lehrveranstaltung Platz nehmen zu dürfen, eben die »Besten« waren, die somit nicht nur für ein Studium am besten geeignet sind, sondern deren Abschneiden in den zugehörigen Leistungsüberprüfungen auch den besten Referenzmaßstab für die Güte der Lehre darstellt.

Diese rein formale Definition von Qualität der Lehre (bzw. der Belehren) ist zunächst völlig unabhängig von den vermittelten Inhalten: So wäre es prinzipiell auch möglich, die Teilnehmer in bester psychologischer Tradition sinnlose Silben auswendig lernen zu lassen. Realiter werden Lehrinhalte selbstredend in Curricula standardisiert, was, folgt man der offiziellen Lesart, letztlich im Interesse aller Beteiligten ist. – Andernfalls könnten schließlich nationale und internationale Vergleichbarkeit und »Konkurrenzfähigkeit« der Hochschule und der an ihr erworbenen Abschlüsse nicht mehr garantiert werden. Kriterien wie Mitbestimmung, Diskursivität und Pluralität der Lehre, die Raum für die Lerninteressen der Teilnehmer lassen und Lehrinhalte erst zu etwas machen, dem Studierende subjektiven Sinn und Bedeutung abgewinnen können, bleiben außer Acht. Die inhaltlichen Gestaltungsspielräume der künftigen Elite reduzieren sich vornehm-

lich darauf, der aktuellen Elite darin zu vertrauen, dass diese sich bei der Gestaltung der Lehrpläne wohl »was gedacht hat« und allein ihr »Bestes« (d. h. ihre Karrierechancen) im Sinne führt.

Langfristig wird eine solche Definition der Qualität von Lehre und Studium die Konsequenz haben, dass Studierende die Grundlagen wissenschaftlichen Denkens nicht mehr erlernen. Wenn Wissen nur noch in Form mundgerechter Häppchen aufbereiteten Lernstoffs angeboten wird, Curricula nur noch Konzepte des fachinternen Mainstreams berücksichtigen, und Studieren nur noch eine Übung in geschmeidiger Anpassung bedeutet, so wird auch nicht mehr einsichtig, welchen Sinn es haben sollte, sich aus inhaltlichem Interesse heraus mit Theorien kritisch auseinander zu setzen.

Die völlige Vernachlässigung der subjektiven Sinnhorizonte Studierender impliziert zudem, dass demokratische Hochschulstrukturen zunehmend überflüssig werden. Wenn sich Lehr- und Lerninhalte der Verfügung der Studierenden entziehen, so müssen sie nicht mehr bei hochschulpolitischen Angelegenheiten mitbestimmen können. Nehmen Studierende dies hin, so kann es ihnen gleichgültig sein, ob etwa die vakante Professur an einen weiteren Vertreter des fachinternen Mainstreams oder an seinen kritischen Kollegen vergeben wird – beide bieten ihnen das Gleiche: curriculumskonformen Lernstoff.

Dabei wäre es durchaus möglich, diesem mittlerweile gängig gewordenen Verständnis der »Qualität« von Lehre und Studium ein anderes, emanzipatorisch orientiertes Konzept entgegenzusetzen. Denn zur Qualitätssicherung und -verbesserung ließen sich, wie im Begriff der *qualia* bereits nahe gelegt, ebenso gut inhaltliche Kriterien zu Rate ziehen. Die Normen an denen sich »Qualität« zu messen hat, müssten dann dessen Spezifika angemessen sein, aus ihm heraus und von seinen Akteuren entwickelt werden. Die Herstellung, Weiterentwicklung und Sicherung von »Qualität« wäre in diesem Sinne als ein ergebnisoffener und demokratischer Prozess zu denken (vgl. Forneck/Franz 2005, 27). Begreift man das Bildungssystem und wissenschaftliche Erkenntnisse als gesamtgesellschaftliche Güter, impliziert dies auch, dass wissenschaftliches Wissen – aber auch Art und Auswahl seiner Vermittlung – »auf seine gesellschaftliche Bedeutung hin öffentlich befragt werden« müssten (vgl. Markard 2001, 58).

Mit diesen Überlegungen wird man rasch auf das Ideal stoßen, dass Hochschulen die Funktion *allgemeiner Bildungseinrichtungen* hätten. Nimmt man diesen Begriff ernst, sollte ein Studium auch dazu befähigen, die Erfahrung von Zersplitterung, Entfremdung und Partikularisierung durch Reflexion von Gesamtzusammenhängen zumindest gedanklich zu durchdringen und aufzuheben. Mit diesem Anspruch überschreitet Bildung notwendig disziplinäre Grenzen und ist unvereinbar mit elitären Zugangsbegrenzungen. Qualifikationsangebote stellen dann Einladungen

dar, sich zum Urteilen zu befähigen und sowohl die eigene Lebenspraxis als auch gesellschaftliche Entwicklungen in ihrer Gewordenheit zu verstehen. Vor dem Hintergrund einer solchen Utopie wird die Forderung nach Qualitätsverbesserung der Hochschulen emanzipatorisch: Sie setzt allgemeine Rechte voraus auf freien Hochschulzugang, auf demokratische Hochschulstrukturen, auf die Erarbeitung eines eigenen wissenschaftlichen und gesellschaftstheoretischen Standpunktes, auf die Freiheit, wissenschaftliche Ergebnisse auf ihre gesellschaftliche Funktionalität hin zu hinterfragen und zu diskutieren. Erst in dem Maße, in dem diese Rechte gewährleistet sind und Qualifizierung als Entwicklung von Handlungsfähigkeit begriffen wird, bestehen die Voraussetzungen, um diskursiv und demokratisch verallgemeinerbare Kriterien zu formulieren, nach denen die Nützlichkeit, Angemessenheit und Wünschbarkeit – kurz: die Qualität – von wissenschaftlichen und hochschulpolitischen Argumenten, Ergebnissen und Entscheidungen konkret zu bewerten sind.

### *Mythos 2: Bildungs-Gerechtigkeit als formale Leistungs-Gerechtigkeit*

Nun wird man mit derartigen Forderungen nach verallgemeinerten Teilhabemöglichkeiten spontan den Begriff der Gerechtigkeit, bezogen auf das Bildungssystem vielleicht auch der »Bildungsgerechtigkeit«, verbinden. – Und feststellen, dass Rufe nach »Bildungs- und anderen Bindestrich-Gerechtigkeiten« längst zum Grundrepertoire neoliberaler Reformer gehören. Innerhalb des Elite-Diskurses wird eine eigene Fiktion einer gerechten (Bildungs-) Welt erschaffen. Indem die bestehende Ordnung von Oben und Unten mithilfe von Begabungskonzepten naturalisiert wird, können Selektionsprozesse als objektiv gedacht werden. Die Tatsache, dass die Eliten sich beständig selbst auslesen, erscheint unter dem Primat ökonomischen Verwertungsdenkens als unparteiischer, natürlicher und gerechter Prozess. Innerhalb dieser Fama gelten Abiturnoten und Hochschuleignungstests als »gerechte« Messinstrumente für die individuelle Befähigung zum Hochschulstudium, Studiengebühren sichern ebenso wie straffe Lehrpläne, dass nur die Motiviertesten ein Studium beginnen, »ernsthaft« betreiben und in kürzester Zeit abschließen, Anwesenheitslisten, häufige Leistungsüberprüfungen und teilnehmerbeschränkte Seminare sorgen dafür, dass nur diejenigen einen Abschluss erlangen, die diszipliniert und fleißig studieren: Leistung und Begabung lohnen sich endlich wieder!

Exemplarisch sei hier das kürzlich vorgelegte Jahresgutachten »Bildungsgerechtigkeit« des »Aktionsrates Bildung« (2007) angeführt<sup>2</sup>. Dieses weist durchaus auf einige der eklatanten Missstände des deutschen Bildungssystems hin (etwa, dass die

besuchte Schulform, Geschlecht, Migrationshintergrund und soziale Herkunft noch immer wichtige – leistungsunabhängige – Gründe für Benachteiligung sind; 29ff), bei genauerem Hinsehen finden sich allerdings auch Sätze wie dieser:

Das Kompetenzproblem von Migrantenkindern ist nicht allein pädagogisch lösbar. Wenn Deutschland sich nicht wie andere Staaten zu einer gezielten und selektiven Einwanderungspolitik entschließt, werden die Disparitäten weiter wachsen und damit der erhebliche soziale – auch sicherheitsrelevante – Sprengstoff. (136)

In den abschließenden »Handlungsempfehlungen an die Politik« wird das Problem der systematischen Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund nicht einmal mehr erwähnt. Die vom Schulsystem produzierten und reproduzierten Marginalisierungsprozesse werden den Migranten als Kompetenzproblem in die Schuhe geschoben, das gänzlich aus dem pädagogischen Handlungsbereich heraus genommen ist und lediglich durch die Regulierung der Anzahl der Migranten über Einwanderungs (und Ausgrenzungs-)Politik zu lösen sei.

Konsequenter Weise werden auch die so genannten »Studierfähigkeitstests« als Kerninstrumente zur Herstellung von »Bildungsgerechtigkeit« im Hochschulbereich betrachtet:

Zu den zentralen Aufgaben im deutschen Hochschulsystem [gehört es], dass die deutschen Hochschulen eine passgenaue Auswahl der Studierenden [...] einführen. Die Verantwortung für den erfolgreichen, d.h. zu einem Abschluss und zu einer anschließenden Beschäftigung führenden Hochschulbesuch kann eine Hochschule nur dann übernehmen, wenn die Auswahl der Studierenden in einer dem Profil der Einrichtung entsprechenden Weise stattgefunden hat. (61)

Die Gerechtigkeitsperspektive besteht dabei darin, dass langfristig auch für »Leistungsfähige, aber Bildungsferne« (149) ohne Abitur »der Hochschulzugang aufgrund standardisierter, zielgenauer Zulassungsprüfungen ermöglicht werden« soll (ebd.).

Dass hier scheinbar ein bildungsbürgerliches Privileg angegriffen wird, kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass der zentrale Begriff »Leistungsfähige« lautet. Im Zuge des Projekts »Ökonomisierung der Hochschule« werden zur Aufschließung verwertbarer Potenziale durchaus auch einige sentimentale Traditionen der deutschen Bildungskaste geopfert – ihr Interesse an der Aufrechterhaltung und Unterstützung der bestehenden Verhältnisse, ihre inneruniversitären Ziele und Machtansprüche werden dagegen befördert. Denn die bundesweite Einführung von hochschul- bzw. fachintern zu entwickelnden Studierfähigkeitstests<sup>3</sup> stellt ein

2 Herausgegeben wurde das Gutachten von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, wissenschaftlicher Koordinator war der FU-Präsident, Dieter Lenzen. Ziel war es, anhand der neueren Befunde der empirischen Bildungsforschung Handlungsempfehlungen an die Politik zu entwickeln.

3 Als Richtlinie für die Hochschulen gelten dabei die 1995 von der Kultusministerkonferenz definierten,



machtvolles Instrument zur Auslese der Erwünschten und damit langfristig auch zur Definition eines Faches dar.

Die Impertinenz, mit der die universitäre Machtelite ihr Wissenschafts- (und implizit auch ihr Gesellschafts-) Verständnis bei der Auswahl ihrer Nachfolger durchsetzt, zeigt sich etwa anhand des Studierfähigkeitstests, der für den Bachelorstudiengang Psychologie an der FU entwickelt wurde (vgl. Lux 2007): Nicht nur mussten die Bewerber die im Zuge der Testung anfallenden Testgebühren, Anreise- und Unterkunftskosten selbst zahlen, wodurch sich bereits Rückschlüsse auf ihre Liquidität bzw. die ihrer Eltern ziehen lassen, der Test selbst machte unmissverständlich deutlich, welche Art von Psychologie die künftige Elite betreiben soll. Neben »schlussfolgerndem Denken« und Leseverständnis in Englisch, wurde vor allem »studienrelevantes« (Abitur-)Wissen aus den Bereichen Mathematik und Biologie abgefragt.<sup>4</sup> Dass die akademische Psychologie nicht nur aus quantitativer Methodik und Neurowissenschaft besteht, sondern – wie es in der Diplomstudienordnung der FU Berlin von 1989 (§ 12, 2.4, 5) noch heißt – ein Fach ist, dass durch »konkurrierende Theorieansätze« und »Kontroversen um das Wissenschaftsverständnis« geprägt ist, scheint bei der Definition von »Studierfähigkeit(en)« nicht mehr von Bedeutung zu sein.

Da überrascht es auch nicht mehr, dass in einem Gutachten zur »Bildungsgerechtigkeit« die Einführung von Studiengebühren gefordert wird. Interessant ist eher die Begründung: Da die Hochschulausbildung bislang kostenlos war, so die Autoren, wurde »mit dem kostspieligen Gut [...] oftmals wenig verantwortungsvoll umgegangen [...] die Bedeutung von Effizienz und Effektivität kann durch die Zahlung von Studienbeiträgen einen wichtigen Impuls erhalten« (Aktionsrat Bildung 2007, 62). Allerdings seien Möglichkeiten der »sozialverträgliche[n] Refinanzierung«, ebenso wie die Schaffung von Stipendien »für qualifizierte Studierende«, »dringend erforderlich« (ebd.).

Diese Unterstellung, Bildung sei ein zu verteilendes knappes Gut, legt die Vorstellung nahe, dass Bildung – wie Diamanten oder Rohöl – natürlicher Weise

fundamentalen Qualifikationen zur Studierfähigkeit (vertiefte Kenntnisse in Deutsch, einer Fremdsprache, Mathematik, soziale Kompetenz, Selbststeuerung des Lernens und Eigenverantwortlichkeit). Davon zu trennen ist allerdings die Frage der konkreten Definition spezifischer fachlicher Anforderungen. So entschieden sich etwa die Entwickler des an der FU verwendeten Tests (Wilhelm und Köhler) zur Überprüfung der Kriteriumsvalidität die Noten in den Pflichtkursen des Studiums heranzuziehen, wobei diese Veranstaltungen sämtlich dem psychologischen Mainstream zuzuordnen sind.

4 Zu den Kriterien vgl. Köller/Wilhelm 2007; laut DGPs (2007) soll »mit diesen [fachspezifischen] Testmodulen [...] erfasst werden, wie gut ein Bewerber oder eine Bewerberin den Anforderungen eines Studienfachs genügt«.

nur in begrenzter Quantität verfügbar sei, und sich daher die Aufgabe stelle, sie möglichst (leistungs-)gerecht zu verteilen. Dabei wird die Bedeutung von ›Gerechtigkeit‹ gruppenspezifisch differenziert: Während sie für die Begüterten lediglich eine Belastung der elterlichen Finanzkasse heißt, und die im besonderen Maße ökonomisch verwertbaren »qualifizierten Studierenden« zur maximalen Ausnutzung ihrer Potenziale von Studiengebühren und finanzieller Lebenssicherung befreit werden, bedeutet ›Gerechtigkeit‹ für die Masse der weniger Begüterten offensichtlich, dass sie ihr Studium mit der Perspektive beginnen, hoch verschuldet ins Erwerbsleben einzutreten, wobei der Druck, die Schuldensumme gering zu halten und sobald als möglich wieder abzubauen, nahe legt, sich möglichst effizient und schnell zum wirtschaftlich verwertbaren Humankapital zu transformieren.

Der zentrale Begriff in dieser Debatte ist »Leistungs-Gerechtigkeit«. Das Versprechen, dass sich in einem nach ökonomischen Prinzipien umgestalteten System Leistung »lohne«, kann anknüpfen an die verbreitete »implizite Vorstellung, dass ›harte Arbeit‹ sich gegen gesellschaftliche Absicherung, Lebensstandard und Anerkennung ›tausche« (Kaindl 2007, 25). Im (neo-)liberalen Diskurs wird der Mythos eines »gerechten« Kapitalismus unter die Prämisse gestellt, dass die rationale politische Strategie zur Herstellung von »Gerechtigkeit« allein darin besteht, »an die Stelle einer bewussten Regulation die unbewusste Weisheit der langfristig ›evolutionär‹ wirkenden Marktprozesse zu setzen« (Wolf 2005, 2). Herrschaft und Kontrolle kommen dementsprechend in der Bildungsdebatte eher indirekt, in der Definition von »Leistung«, zum Ausdruck<sup>5</sup>, die von den Macht habenden Akteuren nach Maßgabe des ökonomischen Verwertungsinteresses und ihrer eigenen, internen Hegemonialbestrebungen schlicht durchgesetzt wird.

Diese Universalisierung ökonomischer Entscheidungskriterien macht letztlich die Bedeutung aller neoliberalen Bindestrich-Gerechtigkeiten aus; durch ihre anti-egalitaristische Grundkonzeption stellt sie aber zugleich auch den größten Angriffspunkt dar. Eine sinnvolle Alternative kann allerdings nicht in einer abstrakten Forderung nach der Gleichheit aller bestehen, da diese sich in eben jenem Mythos formaler Gleichheit verstrickt, der konstitutiv ist für den neoliberalen Gerechtigkeitsdiskurs (vgl. Markard 2005, 42). Ein tatsächlich demokratischer Maßstab der Gerechtigkeit muss vielmehr Teilhabe egalitär und universal einfordern. Ziel kann nur die Beseitigung jedweder *strukturellen* Ungleichheit und Benachteiligung sein, die die freien Entfaltungsmöglichkeiten der Subjekte behindern (ebd.). Im Bereich

5 Wobei es im Gutachten »Bildungsgerechtigkeit« unter eben jener Überschrift durchaus heißt: »Das Rechtssystem ist hier nicht nur berechtigt, sondern verpflichtet, Bildungsmissbrauch auch unter Anwendung von Zwang zu verhindern und Schulbesuch, einen störungsfreien Unterricht und eine leistungsadäquate Bewertung durchzusetzen.« (Aktionsrat Bildung 2007, 21)

der Bildung ist eine solche Utopie von besonderer Bedeutung, denn Bildung ist eine grundlegende Dimension menschlicher Tätigkeit. Erst durch Bildung im allgemeinsten Sinne, d. h. durch Aneignung der in den objektiven Bedeutungen liegenden, allgemeinen (sachlichen und sozialen) Bestimmungen gesellschaftlich-individueller Existenzerhaltung, erwächst die generelle Möglichkeitsbeziehung des Menschen zur Welt und zu sich selbst (Holzkamp 1983b, 423), und der gesamtgesellschaftliche Prozess kann aufrechterhalten werden. In demokratischen Gesellschaften, die (dem Anspruch nach) auf der eigenständigen Handlungsfähigkeit ihrer Mitglieder gründen, muss daher die Forderung auf allgemeinen und freien Zugang zu Bildung jeden Gerechtigkeitsdiskurs überschreiten und sich als das begreifen, was sie tatsächlich ist: Eine Notwendigkeit zur individuellen und gesellschaftlichen Entfaltung.

### *Mythos 3: Praxisrelevanz – Kritik als Luxus, Verwertbarkeit als Notwendigkeit*

Nun wird man aber auch mit dieser Argumentation nicht ohne weiteres in einen ideologiefreien Raum vordringen. Denn die Protagonisten des maximal rationalen Wirkens des Marktes beanspruchen den Zusammenhang von Bildung und gesamtgesellschaftlicher Lebensgewinnung ebenfalls für sich und verweisen auf die enorme Wichtigkeit »lebenslangen Lernens« und der »Praxisrelevanz« von Ausbildung in einer »Wissensgesellschaft«. – Allerdings in einer Weise, die der demokratischen Vorstellung von zur Teilhabe befähigten, mündigen, kritischen und handlungsfähigen Gesellschaftsmitgliedern den Rücken kehrt, das Bildungssystem der ökonomischen Logik unterwirft und damit weiter entdemokratisiert.

So nimmt das Konzept vom »Lebenslangen Lernen« durchaus Bezug auf die Erkenntnis, dass Informationstechnologien in den ›westlichen‹ Gesellschaften zum vorherrschenden gesellschaftlichen Produktionsmittel geworden sind und dass deren schnelle Verfallsdaten eine beständige Weiterqualifizierung großer Teile der Bevölkerung erfordern. Statt diesen Sachverhalt jedoch als gesamtgesellschaftliche Herausforderung zu sehen, die von den Akteuren gemeinsam und diskursiv zu gestalten ist, wird er als einseitige Anforderung an die Subjekte formuliert, sich den ökonomischen Anforderungen in ihrer Bildungstätigkeit zu unterwerfen. Da ›Lernen‹ aber hohe Anforderungen an die Selbstorganisation der Lernsubjekte stellt, muss diese Verwertungslogik von den Betroffenen internalisiert werden, indem sie ihre ›Lernleistungen‹ (geronnen in Zertifikaten) aus Sicht eines »ökonomisch kalkulierenden Entrepreneurs« (Forneck/Franz, 2005, 31) beurteilen, den allein interessiert, »ob sich die Investition gelohnt hat« (ebd.).

Entsprechend dieser Logik erhält auch die Praxisrelevanz des Studiums eine neue Bedeutung, die mit der Vorstellung, Gegebenheiten der Praxis seien nicht unbefragt hinzunehmen, sondern auf ihre konkreten gesellschaftlich-institutionellen Bedingungen und theoretischen Vornahmen zu hinterfragen, nichts mehr zu tun hat. Es geht nicht länger darum, Studierenden dabei zu helfen, ihre oft problematisch empfundenen, berufspraktischen Erfahrungen kritisch zu reflektieren und Handlungsalternativen zu erarbeiten. Stattdessen verkommt »Praxisrelevanz« zu einem Aspekt von »Beschäftigungsfähigkeit« (vgl. dazu z. B. Kaindl 2006, 87f). So erstellen etwa die dapm und CHE kürzlich ein »Employability-Rating« deutscher Hochschulen, in dem der »Praxisbezug des Studiums« (CHE 2007) ein Kernkriterium darstellt. Da »Employability« dabei einerseits als »Eigenschaft« der Absolventen (ebd.), zugleich aber auch als wichtiger »outcome Indikator« (ebd.) des Studiums gilt, wird hier »Praxisbezug« als Mittel zur Förderung der Fähigkeit, sich für das Kapital verwertbar zu machen, verstanden. Ratings wie dieses sollen sowohl Studienbewerber als auch Unternehmen als Entscheidungshilfe dienen, wo es sich »lohnt« zu studieren, bzw. wo berufsqualifizierte Jobeinstiege zu finden sind. Diese Ideologie des »allseitigen Nutzens« setzt allerdings voraus, dass Studienbewerber bereit und willens sind, sich selbst als ihr eigenes Humankapital zu betrachten, und dieses entsprechend der Marktanforderungen zu verändern. Erst unter dieser Prämisse kann die Information welche Hochschule dieses Vorhaben optimal unterstützt, subjektiv relevant werden und als Entscheidungshilfe imponieren.

Und genau in dieser Anforderung zeigt sich die zentrale Stoßrichtung der gegenwärtigen Umstrukturierungen in Reinform: Im Grunde geht es darum, das Prinzip wirtschaftlicher Verwertbarkeit auf allen Ebenen (Forschung, Lehre, Entscheidungsstrukturen und hochschulspezifische sowie individuelle Umsetzung von Entscheidungen) zur obersten Maxime zu ernennen. »Ökonomische Rentabilität [soll] zur zentralen Antriebskraft der Selbststeuerung werden und damit auch die unmittelbare Motivation bzw. das Handeln wissenschaftlicher Akteure bestimmen.« (Bultmann 2001, 18)

Im Zuge dessen wird in Lehre und Forschung auch ein Wissenschaftsverständnis hegemonial, dass die gesellschaftliche Funktion von Bildung und Wissenschaft allein im Sinne einer auf Verwertbarkeit bezogenen »technischen Relevanz« bestimmt, den Schein wissenschaftlicher Objektivität wahrt, sich aber faktisch zur »Mätresse des Profits« macht (Markard 2001, 62). Dass unter Berufung auf wissenschaftliche Neutralität systematisch von widerstreitenden gesellschaftlichen Interessen abstrahiert wird, ist nicht neu. Wissenschaftliche Objektivität wird im Mainstream gleichgesetzt »mit der Abwesenheit von Interessen oder Interessiertheit« (51). Die gesellschaftlichen Verhältnisse – mitsamt den darin dominanten ökonomischen Verwertungsinteressen – gelten als das Allgemeine, Objektive und Gegebene, inner-

halb dessen sich Individuen und auch Wissenschaft nun eben bewegen müssen (ebd.). Relativ neu ist allerdings, dass in dem Maße, in dem Hochschulen zu konkurrierenden Wissenschaftsunternehmen umgebaut werden, verstärkt auf die Logik des »Standorts Deutschland« zurückgegriffen wird, innerhalb der die Durchsetzung von Verwertungsinteressen nicht mehr nur als alternativloser Sachzwang legitimiert, sondern sogar – als national gefärbtes – »Gemeinwohl« mystifiziert wird (50). Demgemäß reduziert sich auch das kritische Element wissenschaftlichen Denkens darauf, dass sich unterschiedliche Ansätze oder Theorien in kritischer Auseinandersetzung mit anderen Ansätzen oder Theorien legitimieren (Markard 2003, 63f). So verkommt der Kritikbegriff zu einem formalen Pleonasmus, der in dem Maße affirmativ zu werden droht, da wirtschaftliche Verwertbarkeit zum bestimmenden Faktor wissenschaftlichen Handelns wird und sich eine enge Karrierorientierung von Wissenschaftlern durchsetzt.

Die Forderung, die konkreten gesellschaftlichen Interessen (-widersprüche) aufzudecken und zu reflektieren, die in Forschungsvorhaben oder theoretischen Konzepten vermittelt sind, gilt dagegen als obsolet oder sozialromantisch. Kritische Nachfragen, wie sich ökonomische und Herrschaftsinteressen machtförmig in wissenschaftlichen und hochschulpolitischen Fragen durchsetzen – wie etwa Forschung und Forschungsförderung durch Lobby-Arbeit von Unternehmer/innen- und Industrie-Verbänden bestimmt wird (Markard 2001, 56f), oder inwiefern Herrschafts- und Machtinteressen in theoretische Konzepte, wie etwa das der »social control«, eingehen (48) – erscheinen geradezu ketzerisch.

Kritische Wissenschaft wird gegenwärtig bestenfalls als kostenintensiver, überflüssiger Luxus betrachtet, schlimmstenfalls wird sie entsprechend der Fama einer gemeinwohlorientierten Standortlogik als gesellschaftlich »schädlich« diffamiert und aus den Hochschulen zunehmend verdrängt. Die entscheidende Neuerung besteht darin, dass diese Versuche durch die offen so bezeichnete »Verlagerung von der Partizipation zum Managerialismus in der institutionellen Leitung« (De Boer 1998, 61), d. h. durch die Umstrukturierung von Hochschulen zu straff geführten Unternehmen und die damit verbundene Entdemokratisierung, enorm erleichtert werden. So hat der gegenwärtige Präsident der FU Berlin, Dieter Lenzen, zwar noch nicht ganz das Gehalt eines Spitzenmanagers, seine unternehmerische Freiheit in Personalentscheidungen nimmt er aber offenbar sehr ernst, indem das Präsidialamt etwa die Berufung von Personen blockiert, die ihm politisch nicht opportun erscheinen.<sup>6</sup>

6 So etwa im Fall Albert Scharenbergs (vgl. die Berichterstattung bei »Spiegel Online« sowie in der »Berliner Zeitung«, »Berliner Morgenpost« u. a.).

Langfristig droht so der Verlust eines Wissenschaftsverständnisses, das entgegen aller Diffamierungen die grundlegenden Bestimmungsmomente wissenschaftlichen Denkens – Objektivität und Kritik – keineswegs aufgibt, sondern ihnen erst konkrete und substanzielle Bedeutung verleiht. Denn es nimmt das Gegebene nicht einfach als das Objektive an, sondern reflektiert, dass die heute als »objektiv« geltenden theoretisch-methodischen Mittel historischen Wandlungen unterliegen (Markard 2001, 54) und sich innerhalb der »scientific community« eher konkurrenzförmig als sachlogisch durchsetzen.

Damit ist eine kritische Haltung verbunden, die Horkheimer als die intellektuelle Seite eines menschlichen Handelns bezeichnete,

das die Gesellschaft selbst zu seinem Gegenstand hat. Es ist nicht nur darauf gerichtet, irgendwelche Missstände abzustellen, diese erscheinen ihm vielmehr als notwendig mit der ganzen Einrichtung des Gesellschaftsbau verknüpft. [...] Der zwiespältige Charakter des gesellschaftlichen Ganzen in seiner aktuellen Gestalt entwickelt sich bei den Subjekten des kritischen Verhaltens zum bewußten Widerspruch [...]: diese Welt ist nicht die ihre, sondern die des Kapitals (1992 [1937], 223f).

Somit bewährt sich Kritische Theorie »daran, dass sie die Verhältnisse objektiv auf den Punkt bringt, und in dieser Objektivität die darin sich realisierenden gesellschaftlichen Interessen zeigt. Das ist das, was man als ›Parteilichkeit‹ bezeichnen kann« (Markard 2003, 64). Dies impliziert auch einen eigenen, gesellschaftstheoretisch rückbezogenen Standpunkt einzunehmen und offen kenntlich zu machen (ebd.).

Mit einem solchen Verständnis von Wissenschaftlichkeit geht nicht nur ein Bildungsbegriff einher, der auf die Befähigung zu Reflexion und Analyse gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge zielt, auch »Praxisrelevanz« ist ihm selbstverständlich. Denn kritisches Denken versucht, Theorien, Konzepte oder Annahmen daraufhin zu durchdringen, inwiefern sich darin klassenspezifische, gesellschaftlich-strukturelle Ungleichheit blind reproduziert oder konkretisiert und reflektiert wird (Markard 2003, 64). Dabei kann es nicht gleichgültig sein, inwiefern Theorien, Konzepte und gesellschaftliche Praxis Handlungsmöglichkeiten eröffnen oder -behinderungen schaffen.

### *Resümee: Das fiktional freie Individuum*

Am Ende dieser Überlegungen stellt sich erneut die Frage nach dem Verhältnis von Realität, Utopie und Dystopie, nun aber mit Blick auf die Subjekte, die sich in diesem Geflecht von realem Handlungsbedarf, Mystifikationen, Versprechungen und Visionen einer alternativen Gesellschaft zurechtfinden und eigene Standpunkte erarbeiten müssen. Und dieses Geflecht wird zunehmend undurchschaubar, weil sich

die Demarkationslinien zwischen Kritik und Affirmation, zwischen utopischer Vision einer alternativen Gesellschaft und dystopischen Folgen der Fiktion einer markt-»gerechten« Realität zumindest sprachlich verwischen. Dieser Beitrag sollte zeigen, dass Begriffe wie Bildung, Qualität, Gerechtigkeit, Praxisrelevanz oder Kritik auch gegen ihre neoliberale Reklamation mit kritisch-utopischen Inhalten gefüllt werden können, und so auf alternative Denk- und Handlungsmöglichkeiten aufmerksam machen.

Dies ist wichtig, weil die Strategie der Universalisierung des Marktes explizit auf die Mitwirkung der Subjekte setzt. Auch mithilfe wohlklingender Begrifflichkeiten wird offener Zwang vermieden, und Betroffene sollen dazu gebracht werden, die Verwertbarkeitslogik und die darin vorgegebenen Ziele zu internalisieren. Hinter all den Versuchen, die aktuellen Umstrukturierungen durchzusetzen und sie in der Fiktion einer utopischen Bildungsrealität zu mystifizieren, steckt letztlich eine Kontrollstrategie, die in Anlehnung an Moldaschl und Sauer (2000, 218) als »*selbstorganisierte Fremdbestimmung*« bezeichnet werden kann. Für Studierende bedeutet dies, dass sie den Zwangscharakter marktwirtschaftlicher Anforderungen so verinnerlichen sollen, dass sie »wollen, was sie sollen« (Holzkamp 1983a, 56).

Das Perfide am neoliberalen Mythos einer utopischen Bildungsrealität und der damit verbundenen Kontrollstrategie ist, dass seine Durchdringung ein hohes Maß an Reflexion von Gesamtzusammenhängen voraussetzt – eine Art des Denkens, die sich künftige Studierende, die unter enormem Leistungsdruck standardisierten Curricula genügen müssen, aus denen wissenschaftliche Pluralität, Diskursivität und inhaltliche Mitbestimmung weitestgehend verbannt wurden, nur schwer erarbeiten können.

Doch zu behaupten, es sei überhaupt unmöglich, ein anderes Verständnis von Wissenschaftlichkeit, Bildung, Hochschulqualität, Praxisrelevanz aufrechtzuerhalten und zu verteidigen, hieße, die Leistungen von Personen, zu übersehen, die ein alternatives Bildungsideal verteidigen. Als Psychologiestudentin an der FU Berlin, die 2002 ihr Studium begann, kann ich sagen, dass Lehrveranstaltungen wie das von Morus Markard geleitete »Ausbildungsprojekt subjektwissenschaftliche Berufspraxis« maßgeblich dazu beigetragen haben, dass ich zumindest Teile dieses Studiums subjektiv mit Sinn und Bedeutung füllen und es so überhaupt weiter verfolgen konnte – eine Erfahrung, die ich, wie die rege Nachfrage nach dieser oder ähnlichen Veranstaltungen demonstriert, mit vielen meiner Kommiliton/innen teile. Hier wird es möglich, die praktische Erfahrung zu machen, dass Studium und Lehre auch anders organisiert werden können und dass in alternativen Organisationsstrukturen Isolation, Entfremdung von Lehrinhalten und Partikularisierung tatsächlich auflösbar sind.

Nun ist die Utopie im Kleinen oder »das richtige Leben im falschen« (Adorno 1978, 42) natürlich immer (zum Teil zumindest) Fiktion, die strukturellen Missverhältnisse halten auch hier Einzug<sup>7</sup>, und diese Nischen sind permanent bedroht: So sollte etwa Morus Markards Lehrauftrag für das ASB ursprünglich im Wintersemester 2007/2008 nicht mehr erteilt werden. Aber gerade dieser Vorfall zeigt, dass es immer Möglichkeiten gibt, sich zur Wehr zu setzen, Alternativen zur gängigen Sachzwanglogik zu finden und das Recht auf Bildung zu verteidigen. Denn die Studierenden setzen diesem Plan nicht nur durch Anwesenheit und Protest Widerstand entgegen, sondern auch, indem sie auf eine inhaltliche Definition der Qualität von Lehre bestanden und sich auf ihr durch die Studienordnung gesichertes Recht beriefen, die der akademischen Psychologie eigenen Kontroversen um das Wissenschaftsverständnis kennen zu lernen und selbst beurteilen zu dürfen.

Wie gering die Spielräume für solche Einflussmöglichkeiten auch angesichts der aktuellen Umstrukturierungen erscheinen mögen, sie können genutzt und müssen erweitert werden.

### Literatur

Adorno, Theodor W, 1978 [1951]: *Minima Moralia. Reflektionen aus dem beschädigten Leben*, Suhrkamp Frankfurt/M

Aktionsrat Bildung, 2007: *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*, <http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Bildungsgerechtigkeit/25.11.2007>

Bultmann, Torsten, 2001: Vom öffentlichen Bildungsauftrag zur privaten Dienstleistung – Hochschulpolitische Wende in Deutschland. In: B. Hoff u. P. Sitte (Hg.), *Politikwechsel in der Wissenschaftspolitik? Ein Lesebuch*, Dietz Berlin, 9–19

Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), 2007: *DAPM Hochschulrating 2007*, <http://www.che-concept.de/cms/?getObject=260&getName=Projekte+alphabetisch&strAction=show&PKProjekt=665&getLang> [6.12.2007]

De Boer, Harry, 1998: Vom partizipatorischen System zum Managerialismus? Internationale Trends in der Leitung von Hochschulen. In: D. Müller-Böling u. J. Fedrowitz (Hg.), *Leistungsstrukturen für autonome Hochschulen – Verantwortung, Rechenschaft, Entscheidungsfähigkeit*, Bertelsmann Gütersloh, 59–84

7 Und wenn sie nur in der Erfahrung vermittelt sind, dass die Studierenden kein Recht auf diese Teilhabemöglichkeiten haben, sondern dass sie ihnen leicht wieder entzogen werden können, da sie lediglich von freundlichen Lehrenden gewährt werden, denen man sich daher zu Dank verpflichtet fühlen muss.



- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), 2007a: *Exzellenzinitiative*, [http://www.dfg.de/forschungsforderung/koordinierte\\_programme/exzellenzinitiative/exzellenzcluster/index.html](http://www.dfg.de/forschungsforderung/koordinierte_programme/exzellenzinitiative/exzellenzcluster/index.html) [6.12.2007]
- Dies., 2007b: *Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen. Merkblatt zur Exzellenzinitiative*, <http://www.dfg.de/forschungsforderung/formulare/download/exin1.rtf> [6.12.2007]
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGPs), 2007: *Stellungnahme der DGPs zur Auswahl von Studierenden durch die Hochschulen*, <http://www.dgps.de/dgps/kommissionen/stauswahl/stellungnahme.php> [6.12.1007]
- Forneck, Hermann J., und Julia Franz, 2005: Neue Beichtpraxis in der Weiterbildung. Qualitätssicherung als gouvernementale Praktik. In: StipendiatInnengruppe Gießen der Hans-Böckler-Stiftung in Kooperation mit dem Landesstudierendenausschuss der GEW Hessen (Hg.), *Wissenschaft und Kritik. Beiträge zu Bildung und Gesellschaft*. GEW Frankfurt/M, 24–32
- Holzkamp, Klaus, 1983a: Was kann man von Karl Marx über Erziehung lernen?, in: *Demokratische Erziehung* 1/1983, 52–59
- Ders., 1983b: *Grundlegung der Psychologie*, Campus Frankfurt/M-New York
- Ders., 1997: Rassismus und das Unbewußte in psychoanalytischem und kritisch-psychologischem Verständnis. In: ders., *Schriften I: Normierung, Ausgrenzung, Widerstand*, Argument Hamburg, 300–341
- Horkheimer, Max, 1992 [1937]: Traditionelle und kritische Theorie. In: Ders., *Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze*, Fischer Taschenbuch Frankfurt/M, 205–259
- Kaindl, Christina, 2006: Lernverhältnisse im Neoliberalismus. Teil II: Überlegungen zu einer Kritischen Psychologie des Lernens, in: *Forum Kritische Psychologie* 49, 80–105
- Dies., 2007: Antikapitalismus als soziale Bewegung von rechts – Völkischer Antikapitalismus – Erfolgsmodell der Neofaschisten?, in: *ak – analyse & kritik* 517, 24–26
- Köller, Olaf, und Oliver Wilhelm, 2007: *Feststellung der Eignung für das Psychologiestudium mit Testmodulen*, [http://www.dgps.de/\\_download/2006/Studieneignungstest.pdf](http://www.dgps.de/_download/2006/Studieneignungstest.pdf) [6.12.2007]
- Lux, Vanessa, 2007: Eignung und Anpassung, in: *Forum Wissenschaft* 4/2007, 41–44
- Markard, Morus, 2000: Verbale Daten, Entwicklungsfigur, Theorieprüfung: Methodische Probleme und Entwicklungen in der Projektarbeit. In: ders. u. ASB,

- Kritische Psychologie und studentische Praxisforschung, Argument Hamburg, 227–249*
- Ders., 2001: Wissenschaft – Macht – Hochschule. In: B. Hoff u. P. Sitte (Hg.), *Politikwechsel in der Wissenschaftspolitik? Ein Lesebuch*, Dietz Berlin, 46–65
- Ders., 2003: Wissenschaft, Kritik und gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse, Eröffnungs-Beitrag bei der BdWi-Herbstakademie am 24.09.2003, in: *Forum Wissenschaft* 4, 61–65
- Ders., 2005a: Wohlabgerichteter Hund, nutzbare Maschine. »Qualität« und »Standardisierung« als Krämerpolitik, in: *Forum Wissenschaft* 1, 38–39
- Ders., 2005b: Elite, Begabung und Leistung. Zur Legitimation sozialer Ungleichheit. In: StipendiatInnengruppe Gießen der Hans-Böckler-Stiftung in Kooperation mit dem Landesstudierendenausschuss der GEW Hessen (Hg.), *Wissenschaft und Kritik. Beiträge zu Bildung und Gesellschaft*, GEW Frankfurt/M, 40–47
- Moldaschl, Manfred, und Dieter Sauer, 2000: Internalisierung des Marktes – Zur neuen Dialektik von Kooperation und Herrschaft. In: H. Minssen (Hg.), *Begrenzte Entgrenzungen – Wandlungen von Organisation und Arbeit*, Edition Sigma Berlin, 205–224
- Wolf, Frieder-Otto, 2005: Zweite Gedanken zur Kategorie der Bildungsgerechtigkeit. Vortrag innerhalb der Vorlesungsreihe »...Und sie reden doch!« – Vorlesungsreihe zur Verteidigung der Offenen Uni. Solidaritätsvorlesungen kritischer WissenschaftlerInnen der Offenen Uni BerlinS (OBUS). 02.04.2005. Zit. nach dem Vortragsmanuskript, <http://www.refrat.hu-berlin.de/-oubs/pdf/FOWBildungGerechtigkeit.pdf> [23.11.2007]