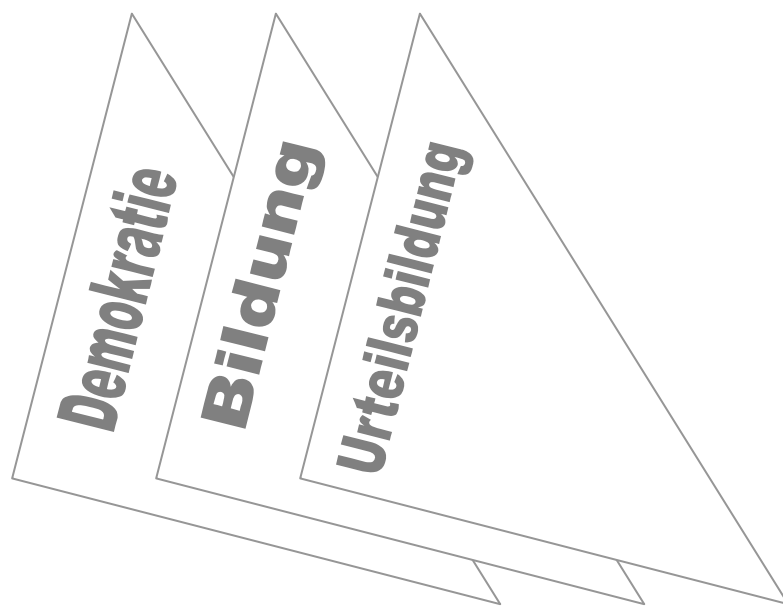


Organisierung demokratischer Bildung

Kritik der Verhältnisse und Gegenentwurf

**Streitschrift zur Gründung
eines Instituts für demokratische Bildung**



Komitee für Grundrechte und Demokratie
Heidelberger Forum für kritische Theorie und Wissenschaft
Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler
Kritische Initiative Heidelberg
Linkswärts e.V. Mainz

Inhaltsüberblick

Vorwort	3
Organisierung demokratischer Bildung – Eine Streitschrift, praktisch zu beherzigen	4
A. Demokratische Bildung	4
B. Eine neuer Anfang demokratischer Bildung ist nötig und möglich – Am Exempel Hochschulen	13
C. Organisatorische Konsequenzen	26
Zusammenfassung zentraler Thesen und Forderungen	30
Ausgewählte Literatur	33

Vorwort

Ein Hilferuf geht durch die Gesellschaft: Der „Bildungsnotstand“ wird ausgerufen. Die Regierungen sind alarmiert. Sondersitzungen werden einberufen, Kommissionen aus SchülerInnen und Studierenden, Eltern, Lehrenden und Forschenden eingesetzt. Der Finanzminister zögert nicht. 500 Milliarden Euro Soforthilfe für den Aufbau neuer Schulen und Universitäten, Fortbildungszentren für ArbeitnehmerInnen, Bildungsforen zur Entwicklung zeitgemäßer Lehr-Lernformen. Langfristige finanzielle Absicherung von Bildungseinrichtungen kleiner und mittlerer Größe, geringer Bürokratie und hoher sozialer Durchlässigkeit. Nicht von heute auf morgen, die Regierungen sehen realistisch, aber die Richtung ist klar. Nach fünf Jahren des Um- und Aufbaus Aufatmen: Die statistische Politikverdrossenheit nähert sich ihrem Jahrhunderttief, die Bürgerinnen und Bürger verstehen, kontrollieren und gestalten *ihre* soziale Umwelt. Gesellschaftliche Innovationen durch demokratische Bildung.

Hiervon sind wir weit entfernt. Bildung wird heute vielmehr sozial segregiert, elitär organisiert und allein auf seine Verwertbarkeit „gerankt“. Bildung wird nicht als Menschenrecht begriffen, mehr noch: die Fähigkeit, sich des eigenen Verstandes zu bedienen, die Rechte und Pflichten als BürgerIn in einer demokratischen Gesellschaft zu verstehen und mitzugestalten, wird von den Eliten des Landes als überflüssig, wenn nicht gar lästig empfunden. Würde „Bildung als Menschenrecht“ ernst genommen, man herrschte nicht von hohen „Bildungsgipfeln“.

Aus diesem Grunde fanden sich im November 2008 verschiedene Initiativen kritischer Wissenschaft in Heidelberg zusammen, um aus der Kritik der bestehenden Bildungsverhältnisse heraus alternative Realisierungsformen demokratischer Bildung zu diskutieren. Es gilt, die Passivität in innerinstitutionellen Reformversuchen gleichwohl wie die Machtlosigkeit gegenüber landes- und bundespolitischen Entscheidungen zu überwinden und progressiv Alternativen zu entwickeln.

Erste konzeptuelle Überlegungen hierzu möchten wir auf den folgenden Seiten der Diskussion stellen: In einem ersten Teil (A.) werden gesellschaftliche Bildungs- und Demokratieprozesse als Einheit herausgearbeitet und in einem daran anschließenden zweiten Teil (B.) am Beispiel der Universitäten konkretisiert. Im dritten und letzten Teil (C.) möchten wir schließlich erste organisatorische Konsequenzen vorstellen, kurz-, mittel- und langfristig eine Institution für demokratische Bildung zu etablieren.

Die vorliegende Broschüre richtet sich an Lehrende wie Lernende gleichermaßen und hofft auf Gleichgesinnte, das Skizzierte weiter zu fundieren und in eine Realität der demokratischen Bildung umzusetzen.

Dezember 2008
Die AutorInnen und HerausgeberInnen

Organisierung demokratischer Bildung **Eine Streitschrift, praktisch zu beherzigen¹** (oder: Taschenlampenblicke ins herrschaftsdunkle Dickicht)

A. Demokratische Bildung

I. Demokratie

Demokratie bedeutet ein Versprechen gleichrangigen Umgangs von Menschen mit Menschen von allen geschichtlichen Anfängen an. Es wurde nur kurzweilig und annäherungsweise an manchen Orten gehalten. Der Anspruch bleibt. Er bleibt mit den Menschen. In ihnen steckt wörtlich und im übertragenen Sinne die Chance aller Menschen zur Ekstase aufrechten Gangs. Soll Demokratie als Organisationsform von Menschen zustande kommen, dann braucht sie selbstbewusste und handlungsfähige Mitglieder. Kurz: Demokratinnen und Demokraten. Damit alle Personen sich demokratisch verhalten können, bedürfen sie einladender Bedingungen teilzunehmen und teilzuhaben. Im demokratischen Versprechen sind also Menschenrechte enthalten. In ihrem noch unformulierten Kern werden sie angestrebt, seitdem wir von Menschen wissen. Alle Menschen wollen einen allen anderen vergleichbaren Rang genießen. In ihnen steckt das Verlangen, ihre Fähigkeiten frei entwickeln und verwenden zu können. Menschenrechte können nur angeeignet werden und gelten, wenn sie in demokratisch organisierten Gesellungen praktisch zu werden vermögen. Diese können ihrerseits nur dauern, wenn sie sich mit Gruppierungen austauschen, die ähnlich gestaltet sind. Wenn Konflikte friedlich geregelt werden. Wenn Leid aufs äußerste vermieden wird, das Menschen einander antun.

II. Warum Bildung und wofür?

Menschen sind Möglichkeitswesen. Sie sind nicht. Sie haben sich nicht. Sie werden erst (und werden eventuell in ihrem Werden blockiert und enteignet). Menschen werden, indem sie vergesellschaftet werden. Ungesellig könnten sie nicht überleben. Sprechen ist Menschen nicht mitgegeben, kann nur gelernt werden, indem es mit anderen geübt wird. In der Regel mit den nächsten Bezugspersonen. Die gesellschaftlichen Umgangsformen und ihre materiellen Bedingungen sorgen dafür. Ob, wie und welche Möglichkeiten des Menschen ausgebildet werden. Ob

¹ Die Aussagen sind im Modus des Indikativ gehalten. Auch wenn es sich fast durchgehend um Behauptungen und Postulate handelt. Beide wären jedoch historisch gegenwärtig schichtentief zu belegen, die dazu bisher geleistete Arbeit weiterzuführen (siehe dazu Ausgewählte Literatur am Ende). So wie jedoch auf alle Belege verzichtet wird, werden alle Auseinandersetzungen mit abweichenden oder bestätigenden Aussagen und politischen Realitäten vermieden.

Menschen ihrem angeborenen Lernimpuls neugierig folgen können. Greifend. Begreifend. Ob und wie sie sich in ihrer sozialen Welt und ihrer natürlichen Umwelt orientieren können. Letztere tritt ihnen immer schon sozial mitgestaltet als fremde und eigene gegenüber. Ob sie sich zurecht finden. Ob sie in die Lage versetzt werden, sich ‚die‘ Wirklichkeit zu Eigen zu machen, die sie umschließt. Ob sie verstehen können, was ist, warum es so ist – und, ob es anders sein könnte. Kurzum, ob sie der gesellschaftlichen und selbstverschuldeten Unmündigkeit zu entrinnen vermöchten. Indem der Mut sich in ihnen bildet, sich ihres eigenen, gesellschaftlich mitbestimmten Verstandes zu bedienen. Damit der eigensinnige Habitus mit dem gesellschaftlich geprägten Verstandesvermögen Hand in Hand gehe, bedarf es demokratischer Formen. Sie gewähren das, was mit den gegenwärtig beliebten Metaphern gemeint ist. Dass alle sich auf der gleichen Schultern- und Augenhöhe bewegen. *So sind Demokratie und Bildung, so sind demokratische und bildnerische Prozesse innig miteinander verbunden.* Sie sind aufeinander angewiesen. Sie müssen in ihren Inhalten und ihren Formen einander angemessen sein (qualitatives und organisatorisches Adäquanzverhältnis).

III. Der soziale Kontext und seine materiellen Gegebenheiten bestimmen am meisten

Personale Fähigkeiten und Verhaltensweisen sind hochgradig von der sozialen Zeit und vom sozialen Kontext abhängig. Das gilt, obwohl menschenrechtlich demokratische Strebungen zu den historisch auffindbaren Grundbedürfnissen des Menschen gehören. Sie können verfehlt werden, wenn ihnen menschliche Gesellungsformen nicht annähernd entsprechen. Die erfüllte Zeit bleibt wie Orplid mein Land. Das leuchtet ferne. Die Art und das Ausmaß, in dem gesellschaftliche Formen den menschlichen Strebungen entgegen kommen oder sie blockieren, hängt von den materiellen Bedingungen ab, die Gesellschaften gegeben sind. Vor allem von Institutionen und Instrumenten, die sich Gesellschaften in ihren geschichtlichen Zeiten schaffen. Damit verändern sie sich selbst. Geschichte beginnt nicht mit *dem* Menschen. ‚Der‘ Mensch ist immer schon nur mit anderen Menschen. Darum sind gesellschaftliche und politische Formen gleich ursprünglich. Gesellschaftlich verändern sie ihre Umwelt und sich selber. ‚Ich‘, ‚Wir‘ und ‚Es‘ hängen wechselbezüglich dauernd zusammen und ändern sich gegenseitig. Darum ist menschliches Leben und das, was Menschen ‚sind‘, immer komplex. Sie sind nie mit einer Formel ‚identisch‘ festzunageln.

In den Jahrzehnten vor und – soweit absehbar – nach der Jahrtausendwende bestimmen zusätzliche Faktoren das, was uns als ‚Wirklichkeit‘ gegenübertritt. Sie (ver-)hindern Menschenrechte, Demokratie und ihnen entsprechende Bildungsprozesse. Dazu gehören:

- Die primär kapitalistisch hergestellte Globalität; dynamisch: die unabsehbar andauernde Globalisierung.

- Sie umfasst über 6 Milliarden Menschen. Deren Lebensbedingungen können verschiedener kaum vorgestellt werden können. Sie werden mit dem wachstumsbornierten Schwungrad der Konkurrenz ungleicher produziert und zugleich herrschaftlich verfügt.
- Globalität im Unruhezustand der Globalisierung ist mit ihren riesigen Macht-agglomeraten bis hinunter zum kleinen lokalen Teilnehmer auf der Suche nach ökonomischem und positionellem Mehr (im Rahmen der Skala von Ungleichheit(en)). Politische Ökonomie und politische Soziologie mit mehrfachen Einschluss- und Ausschlussformen ganzer Kollektive von Menschen dehnen ihren Anlage, Profit- und Klassenraum – bis hin zu Menschengruppen, die wie überflüssig an die Ränder gedrängt werden. Sie schalten Gesellschaften profitabel gleich und ungleich. Indem innovativ neue und neue Grenzen überschritten werden, stehen soziale Stabilisatoren und Orientierungen zur Disposition. Darum gibt es kein nachhaltiges Wachstum, von der Vernutzung (quasi-) natürlicher Ressourcen nicht zu reden.
- Größenordnungen erhalten als solche qualitative Bedeutung. Soziopolitische Organisationsformen korrespondieren der großen Zahl. Sie werden von ihr überfordert. Primär von einer ökonomisch-technologischen Dynamik getrieben, haben Riesen Zahlen zur Folge, soziale und personale Besonderheiten an den Rand zu drängen. Die Besonderheit und Besonderung von Personen insgesamt. Das ‚Gesetz‘ geht aus von den Größen, die am umfangreichsten und am meisten von allen Besonderheiten abgehoben funktionieren. Die gigantoman versachlichten und unübersichtlichen „Subjekte“ beginnen mit dem sterblichen und doch unfassbaren Gott der Gegenwart: Dem „Weltmarkt“. Schon das bestimmte Fürwort täuscht nicht vorhandenes Wissen und Kennen vor. Diese human geschaffenen, transhuman wirksamen ‚Subjekte‘ vermitteln lokale Besonderheiten und heben sie auf. An erster Stelle: selbstständige und verantwortungsfähige Personen.
- Bürokratien und Bürokratisierung durchdringen und bestimmen die moderne europäisch-angelsächsische Welt und ihre expansiven Größenordnungen von der lang und gewunden gestreckten Startphase an. Die neuen Technologien, voran die Informations- und Kommunikationstechnologien, steigern das bürokratische Absehen von Besonderheiten und die Manipulation riesiger Größen unfassbar. Sie ersetzen die teils zerhackten, teils nicht mehr zeitgemäßen sozialen Zusammenhalte in a-sozialer Weise. Ohne deren ‚Kunst‘ der Abstraktion, die keine Person oder Personengruppe nachahmen kann, wäre es unmöglich, umfangreiche Sachzusammenhänge und atomisierte Menschenagglomerationen bis ins informationelle Detail zu kontrollieren. Solche Abstraktionen können allenfalls sekundär und in ihrer übersozialen Funktion als „Sachzwänge“ verschlossen werden.
- Faktorenbündel wie diese erscheinen in Genesis und Geltung wie (zweite) Natur. Menschenrechte und Demokratie finden in ihnen weder quantitativ noch qualitativ eine Basis. Die Atomisierung sozialer Zusammenhänge und die

quantitativ überkomplex dominanten Faktoren sorgen dafür, verantwortlich zu-rechenbare soziale Handlungen mit ihren Institutionen und Repräsentanten unmöglich zu machen. An erster Stelle trifft diese Beobachtung für die poli-tisch genannten Einrichtungen zu. Das bestenfalls hier und dort zeitweise an-nähernd eingehaltene Versprechen des liberalen Verfassungsstaats der Neuzeit lautete: Verantwortliche Politik, im Kern. Verantwortliches Regieren. Ihm galt die Gewaltenteilung als Kontrolle sich überschneidender Gewalten („checks and balances“). Ihm kam ein Prozess der Repräsentation nahe, der die auswäh-lenden Repräsentierten, demokratisch geworden, die Bevölkerung und die pe-riodisch gewählten Repräsentanten so nah vermittelte, Repräsentation nicht wie einen leeren Mechanismus legitimatorisch im Sinne eines Akzeptanzmanage-ments klappern zu machen. Verantwortlichkeit sollte schließlich durch das er-reicht werden, was im Deutschen „Rechtsstaat“ genannt wird. Ihm entspricht angelsächsisch die „rule of law“ und vor allem der „due process of law“. Die immer präsen-te Spannung zwischen liberaldemokratisch legitimierten Gesetzen als Instrumenten der Exekutive und den ihr zuhandenen Bürokratien auf der ei-nen Seite und dem bürgerlichen Kernwunsch nach Rechtssicherheit auf der an-deren Seite sollte durch eine möglichst präzise Rechtsform zugunsten liberal-demokratischer Belange akzentuiert werden. Solches verfassungsstaatliche Funktionieren konnte solange erhofft werden, wie die hauptsächlichen Institu-tionen noch als Krücken verantwortlichen personalen Handelns von Politikern als und aus Beruf angesehen werden konnten. So nur konnten gewählte Politi-ker potentiell verantwortlich handeln, bürgerlich bzw. von Repräsentanten der Bürgerinnen kontrolliert, sprich zur Rechenschaft gezogen. Diese Konstellation ist heute nicht einmal mehr als Chance gegeben. Verfassungsrecht leidet an Os-teoporose und ist anämisch. Die Größenordnungen, von den sozial nicht mehr fassbaren Geschwindigkeiten vermehrt, die undurchsichtigen Komplexitäten produzieren einen mehrfachen Wirklichkeitsverlust. Den der Bürgerinnen und Bürger zuerst. Der universelle Kannitverstan. Auf dem Fuß: den der Repräsen-tanten. Zu diesen gehören die gewählten Mitglieder der Exekutive. Sie alle sind angesichts der heutigen Umstände systematisch überfordert. Die Institutionen und Prozeduren des liberaldemokratischen Verfassungsstaats gleichen einem Kanalsystem, auf alle möglichen ‚normalen‘ Regenarten eingestellt, das von einer natur- und sozialkatastrophischen Überschwemmung des Missisipi heim-gesucht wird. Ohne verantwortliches Handeln bedingende, und das heißt zugleich: durchsichtige und berechenbare Institutionen sind die alle Einzelnen überfordert. Sie sind es kognitiv, emotional und habituell. Wie wollten sie die von abstrakten Sachzusammenhängen dynamisierte ‚Welt‘ verstehen? Von Handelnkönnen, das heißt „Macht“ haben, im Sinne von Gestalten können, nicht zu reden. Der viel berufene Erfahrungsverlust ist mehr als kulturkritischer Kitsch. Er besteht in den banalen Tatsachen der „Antiquiertheit des – noch nicht innovativ gedopten – Menschen“ (Günther Anders). Er wird von der an-

scheinhaft unmittelbaren Gegenwart und ihren Ereignissen bar eigenen Urteils gefangen genommen.

IV. Historisch-anthropologische ‚Grundbedürfnisse‘

Zeitbestimmtheit ist nicht ohne die der Gegenzeit. Das macht die Möglichkeit aus. Dass Anderes denkbar bleibt und immer erneut aufmuckt. In den Abschnitten I. und II. wurde von historisch anthropologisch findbaren menschlichen Grundbedürfnissen gesprochen. Sie bilden das unruhig entwicklungsfähige Fundament von Menschenrechten und Demokratie vor allen historisch besonderen Formen. Diese Grundbedürfnisse, die sich mit jeder Geburt eines Menschen minimal und essentiell zugleich erneuern, bleiben als Unruhe. Als Einbruchsstellen. Allen überwiegenden negativen Effekten des herrschenden Faktorenkranzes zum Trotz. Von ihnen schreckt die sich mehrende Zahl der als „überflüssig“ disqualifizierten Menschen am meisten. Genauer: sie werden von der Art, wie das Monstrum „Weltgesellschaft“ heute funktioniert, „überflüssig“ gemacht. Die nicht hermetisch abschließbaren oder umfunktionierbaren Bedürfnisse äußern sich im Verlangen nach personaler Selbst- und Mitbestimmung. Das ist der substantielle Haken. Daran kann mit demokratischen Bildungsprozessen angeknüpft werden. Das ist zugleich die Verpflichtung zugleich von all denen, die dessen inne werden, ähnliche Bedürfnisse zu hegen. „Selber laufen“, wie jedes zweijährige Kind verlangt. Und die diese Bedürfnisse, um ihrer selbst willen zuerst, ausagieren möchten.

V. Bildung ist Menschenrecht!

Diese Devise ist in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts als „Bürgerrecht“ zu schmal gefasst worden. Sie gilt heute mehr denn je. „Recht“ im Sinne der in allen Menschen steckenden, alle Gesellschaften ausmachenden Notwendigkeit, sich individuell und kollektiv in prinzipiell gleichen Bildungsräumen zu entwickeln. Ein Ur-Menschenrecht! Unterstellt man die heutigen Gegebenheiten, spricht dafür überpurzelnde Evidenz. Wie sollten sich trotz allem apparativen Gestell und seiner Definitionsmacht auch nur die dominanten Interessen erhalten und in interessen-gemästeten Individuen vorübergehend erfüllen?! Freilich handelt es sich primär um elitäre Evidenz. Ihr entspricht die gegenwärtige Bildungspraxis weltweit. Elitbildungen koste es, was es wolle. Die elitär gezüchtet Verarmten zuerst. Ein von Prüfungen bespicktes Fitnessstraining. Interessenkonforme Leistungsklassen verinnerlichen die Legitimation massiver Ungleichheit. „Begabungsgerechtigkeit“ nannte das jüngst ein protestantisch etikettierter Bischof mit Charaktermaske. Will man jedoch Gesellschaften so organisieren, dass sie und die grobfeinen Unterschiede ihrer Angehörigen nicht zu abhängigen Größen kapitalistisch-wissenschaftlich-technologischer Dynamiken werden, dann sind Bildungsprozesse von der Wiege bis zur Bahre in immer erneuten Anläufen unabdingbar. Bildungsprozesse freilich, die so angelegt sind, dass lebenslanges Lernen der täglich erneuerten Mündigkeit selbst denkender und selbst handelnder Personen gilt. Nur als

Ausdruck der Mündigkeit werden die Eigenschaften, flexibel reaktions- und aktionsfähig sich zu verhalten, mobil die eigene Vorstellungskraft bewähren zu können, zu *Eigenschaften* der Personen. Dann sind sie keine von abstrakt versachlichten Interessen aufgeherrschten Funktionalisierungen. Das ist gegenwärtig der Fall. Angestrebt werden unerträgliche Leichtigkeiten des nicht mehr personalen Seins. Wird „Bildung ist Menschenrecht“ in radikaler, neu und neu gewährleisteter Chancengleichheit so verstanden, dann stellt sie eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe dar. Prinzipiell alle wichtigen Einrichtungen sind jenseits aller Differenzierungen auf mögliche Bildungsprozesse anzulegen. Die industriekapitalistische Arbeitsteilung als Bildungsteilung mit Klassenstruktur ist nicht nur antidemokratisch. Das galt immer schon. Sie widerstrebt den Forderungen der Zeit, soll sich nicht Gewalt unsäglich vermehren. Nur nebenbei sei erwähnt, dass dadurch Institutionen und Tätigkeiten aller Art, jenseits spezifischer Bildungseinrichtungen und konzentrierter Bildungszeiten geradezu sprunghaft an dem gewinnen, was am rarsten ist: an sozialer ‚Innovationskraft‘. Um es besser auszudrücken: an sachbezogenen Vorstellungen, Probleme zu lösen und mit Mitarbeitenden umzugehen. So könnten Versuche gelingen: „Dauerreflexion“ zu „institutionalisieren“. Bildung aller in ausreichenden zeitlich quantitativen und in ihren Bildungsgehalten qualitativen Maßen vorzusehen, ist erforderlicher denn je. Gewohnheiten, Verhaltens- und Orientierungsregeln, das, was man vormodern „moralische Ökonomie“ genannt hat, geben nicht mehr Halt und leiten nicht mehr an. So problematisch sie wie alle möglichen „Standschaften“ der tief bis zur Gegenwart wirkenden Ständegesellschaft formiert haben mögen. Erfahrung als Weitergabe erworbener Einsichten und Fertigkeiten ist darum mehr zu Ballast geworden. Umso mehr bedarf es verallgemeinerter Fähigkeiten, Abstraktionen wie Riesenaustern zu öffnen und ihrer Interesseninhalte (Interessen/Funktionen) gewahr zu werden. Umso mehr ist es erforderlich, die sich hetzenden, meist technologisch glatten Innovationen in ihren sozialen Voraussetzungen und Folgen einschätzen zu können. Umso dringlicher ist es, disziplinäre Regeln, wie Nüsse zu knacken, ihren Interessensinn zu erkennen mitsamt dem Segment der von ihnen mitgeschaffenen, aber zu überwiegenden Maßen verstellten „Wirklichkeit“. Dazu ist es geboten, von verschiedenen disziplinären Stollen aus allemal fächerübergreifende Probleme anzugraben und mit den anderen Stollensichten problemgemäßer verstehen und beurteilen zu können. Umgekehrt ist die Fähigkeit auszubilden, die eigenen Interessen aufzudecken, unselbstverständlich wie sie sind, und mit anderen abzuwägen. Die gesellschaftlich-technologischen Zusammenhänge gilt es, jenseits aller segmentellen Fortschritte, zu ergründen. Erst dann ist Urteilen möglich. Verkürzt gesagt: wer gesellschaftliche, von bürgerlichen Formen der Vergemeinschaftung und aus ihnen erwachsende verantwortungsfähige Politik will, der muss die Bedingungen mit-schaffen. Sie sind nicht herkömmlich gegeben. Sie müssen neu gefunden und erfunden werden. Auf dass Bürgerinnen und Bürger in die Lage versetzt werden, ihrem Namen als *citoyens* zu entsprechen. Sie kümmern sich um die Allmende. Sie werden zu Personen erst, wenn sie Politik in der ersten Person Singularis und

Pluralis betreiben. Bildung ist Menschenrecht. Diese zentrale Reformdevise verlangt neue Bildungsformen und Bildungsinhalte rundum.

VI. Hindernisse demokratischer Institutionen und Bildung

Der gegenwärtige Zustand lässt demokratische Institutionen und ihnen zugehöriges Verhalten nicht zu. Das ist das höchste Hindernis demokratischer Bildungsprozesse. Schon die Größenordnungen lassen repräsentativ-demokratische Institutionen symbolisch leerlaufen. Wäre emsiges Verhalten im Gewusel eines Ameisenhaufens ein valides Indiz, nahezu nichts wäre demokratisch auszusetzen. Tatsächlich sind nicht nur die Bürgerinnen und Bürger als Wählende im Raum abgehobener Politik systematisch überfordert. Sie werden als solche nicht gefordert. Die Ressource demokratische Legitimation durch (Wahl-)Verfahren wird deshalb nur benutzt, um die Zirkulation der politischen Elite zu regeln: Herrschaft auf Zeit. Gerade die Repräsentanten sind überfordert. Bis hinauf zu den direkt oder indirekt gewählten Spitzen der politischen Exekutive. Sie verhungern ohne politisch lebendige Informationsströme zur Daseinswelt der vermeintlich Repräsentierten. Die Parteien taugen für diese Aufgabe längst nicht mehr. Sie entstanden als „Transmissionsriemen“ von „unten nach oben“ seit Beginn des 19. Jahrhunderts. Die Repräsentanten aller Stufen scheitern an der Überzahl der Aufgaben. Sie verlieren sich in ihrer Komplexität. Trotz einem hohen Grad der Verrechtlichung werden sie ökonomisch extraterritorial bestimmt. Privatheit fungiert als Hegemon der Öffentlichkeit. Politik – in der Regel auf eine eigene Kunst der Langsamkeit angewiesen – verfügt über eine furchterregend knappe Ökonomie der Zeit. Sie scheitert schon daran. Sie erlaubt bestenfalls das Lob der Routine vermischt mit einer Politik hektischer Reaktionen. Darum werden die ureigenen Ressourcen staatlicher Politik: die Verfügung über das Monopol *legitimer* physischer Gewaltbarkeit und die allgemeine Legitimation durch Wahlen als Sicherheitsangst-Management und als Akzeptanztremolo verbraucht. Zutreffender: appellativ missbraucht und als erneuende Potenz trocken gelegt. Das besagt: an allgemeine Interessen der Bürgerinnen und Bürger gegen einseitige Interessen privater Machtgruppen kann nicht durchsetzungsstark appelliert werden. Auf diese Weise wird der politische Wirklichkeitsverlust „unten“ wie „oben“ zu einer allgemeinen Erscheinung. „Macht“ als ein Werbe- und Bilderklatsch widerscheint in den sterilen Aufgeregtheiten der Medien. Die politischen Kompetenzmängel von Repräsentierten und Repräsentanten treten nur verschieden in Erscheinung. Sie korrespondieren einander.

VII. Bildungsprozesse verhungern ohne zureichende materielle Bedingungen

Demokratisch angelegte Bildungsformen beruhen auf familien- und sozialpolitischen Voraussetzungen. Sonst werden sie von Anfang an klassentypisch kanalisiert. Sie sind mit ihnen gemäßen Arbeitschancen gekoppelt. Auf der einen Seite formiert der Arbeits- und Arbeitslosenmarkt die Ausbildung der Kinder und Ju-

gendlichen vom ersten Hahnenschrei an. Auf der anderen Seite firmiert der Arbeits- und Arbeitslosenmarkt als rückwärtsgewandte Prophetie. Bildungschancen werden marktentsprechend ergriffen. Curricula werden ihm gemäß taktiert. Die Logik der Fachmethoden gehorcht ihm in erheblichem Maße. Der Lernleerlauf der Studierenden wird ihm gemäß durch den Sanktionstakt der Noten bestimmt. Das gilt ähnlich für diejenigen, die aussortiert werden und deren Lebenslauf vom Notenlauf lebenslang negativ und positiv bestimmt wird. Gegenwärtig hapert es systematisch daran: Ausbildung und eng gefasster, nahezu exklusiv von externen ökonomischen Faktoren bestimmter Arbeits- und Arbeitslosen-„Markt“ sind entkoppelt. Übrigens auch um künftiger Arbeitsmärkte und ihrer Erfordernisse willen. Zum einen schaltet der durch weltweite Konkurrenz bis ins ‚letzte Dorf‘ vermittelte internationale Arbeitsmarkt bildende Einrichtungen und ihre Sozialisationsmuster hinunter zur Vorschule und zum elterlichen und schulischen Vorverhalten gleich. Zum anderen definiert der nicht von Erwägungen demokratischer Bildung angekränkelte, von Ungleichheiten und kurzfristigen Erfordernissen durchwirkte Arbeitsmarkt mit dem Zuckerbrot positioneller, monetär quantifizierter Verlockungen und der Peitsche, die mit der Angstschnur eines enteigneten Berufs oder der Arbeitslosigkeit schlägt. Durch die beiden bildnerisch unzureichend oder gegenteilig gestalteten Enden vor allem kindlicher, jugendlicher und jungerwachsender Bildung wird diese zu einem mitprägenden, aber nicht kognitiv und habituell befreienden Durchlauferhitzer. Sie verstärkt Ungleichheiten und enteignet Lebenschancen. In Zeiten eher disparater Vergesellschaftung könnten und sollten schulische Formen mit einem gewissen Grad ökonomisch freigesetzter und entlasteter Eigenbestimmung vorgestellt werden. Das war schulisch fast nie, wohl aber, elitär angehoben, hochschulisch der Fall. In Zeiten dichter Vergesellschaftung, da abstrakte Bestimmungsfaktoren die vereinzelt Bürgerinnen und Bürger umso mehr bestimmen, weil sie kaum greifbar sind, sind alle Vorstellungen eines autonom-autarken Bildungsarrangements vergebens. Es sei denn soziale Distanz und ökonomische Entlastung würden aus Gründen erwarteter bildungspolitischer und demokratischer Effekte politisch bewusst ‚riskiert‘.

VIII. Kurze Summe: Keine Demokratie ohne entsprechende Bildung, keine Bildung ohne demokratische Formen und Funktionen

Das Postulat demokratischer Bildung in und für eine demokratische Gesellschaft ist so klar und so eindeutig wie dies angesichts historischer Verwerfungen sein kann. Nimmt man Menschenrechte und Demokratie als menschenmögliche Errungenschaften und Ziele ernst, kann daran nicht gedeutelt werden. Bildung ist notwendig, weil Menschen als unfertige Wesen sich entwickeln müssen. Bis ihre Todesstarre eintritt, sind sie nicht fixiert. Bildung ist notwendig, weil Menschen ihre eigene Wirklichkeit, den sozialen und natürlichen Kontext, in dem sie werden, verstehen müssen. Sollen sie selbstständig und selbstbewusst werden. Nur in einem offenen Hin und Her zwischen eigener Person und sozialen und/oder natürli-

chen Objekten, kann eine Person ihr Außen finden und ihr Innen gewinnen. Nur im anhaltenden Rollentausch zwischen eigenem Subjekt, das zum Objekt werden kann und Objekten, die subjektive Qualitäten annehmen, vermag das menschliche Subjektobjekt sich selbst und andere/anderes zu achten. Sonst drohen in verschiedenen Ausmaßen menschliche Unmenschlichkeiten. Das hat Hannah Arendt als „Banalität des Bösen“ beschrieben. Menschen, Objekt geworden, instrumentalisieren sich und andere. Bildung ist demokratisch menschenrechtlich als lebenslanges Verfahren notwendig. Menschen vermögen in einem nie abschließbaren Prozess ihre eigenen Fähigkeiten selbstbewusst zu entwickeln. Nur so können sie ihre Freiheit wie deren Grenzen in den Fähigkeiten anderer wiedererkennen. Die enormen Schwierigkeiten, auch nur Inseln, Elemente und Fermente demokratischer Bildung praktisch zu erfahren, sind jedoch kaum zu übertreiben. Man denke zuerst an die Fülle struktureller und aktueller Ungleichheiten in jeder Gesellschaft und zwischen den Gesellschaften. Drei Einsichten dämpfen, dass hohe Erwartungen zu hart auf entgegen stehender Wirklichkeit aufprallen. Umgekehrt: sie sollten jede und jeden dazu motivieren, das „Unmögliche“ voll des Engagements und Begehrens anzustreben.

Zum ersten: Das, was man das Lob der Vergangenheit nennt, ist bildungspolitisch im Sinne menschenrechtlich demokratischer Ausrichtung nicht angezeigt. Treffliche pädagogische Literatur und punktuelle praktische Bildungsversuche gibt es seit Menschengedenken. Allein das sokratisch-platonische Verständnis des Lehr-Lernens als Form des Wiedererinnerns enthält eine radikaldemokratische Einsicht. Jede Person wird an und für sich selber ernst genommen (Lernen als Anamnese). Das 18., 19., selbst das unsägliche 20. Jahrhundert überquellen von pädagogischen Einsichten. Ethnologisch entdeckte Quellen bergen klares Wasser. Obwohl die vielen, oft kontroversen Aussagen überwiegend inhaltlich begrenzt sind, ist die Zahl zeitweise gelungener pädagogisch praktischer Experimente trotz resistentem Kontext staunenswert. Dennoch: Teils, weil die herrschaftliche Aneignung gesellschaftlicher Bildungsprozesse früh einsetzte, teils, weil das Ausmaß pädagogischer Täuschungen dem der Einsichten entsprach, teils weil gut angelegte Versuche an die Wand heteronomer Gesellschaft stießen, kann während der letzten Jahrzehnte nicht davon die Rede sein, gelungene Schulen und Hochschulen seien erst seit „Pisa“ oder „Bologna“ gescheitert.

Zum zweiten: So sehr Bildung Ausdruck und Faktor von Herrschaft ist, so sehr brodeln individuell und gesellschaftlich allgemein die Lava menschlicher Möglichkeiten. Sie drängt danach, sich zu äußern. Sie verlangt danach, Form zu gewinnen. Die reale Möglichkeit von Bildungsverfahren, den aufrechten Gang der Menschen zu stärken, wird als eine destruktive Gefahr aller Herrschaft noch und noch unterdrückt. Historisch unterschiedlich öffnen sich aktuelle Chancen, freiheitlich gleiche Menschenbildung zu verwirklichen. Und mögen sie noch so randständig anmuten. Fackeln finden, Fackelträger und noch einmal Fackelträger, die neue Träger begeistern.

Zum dritten: Die Probleme, radikaler, kapitalistisch weltweit produzierter und habitualisierter Idiotie erdrücken nachwachsende Möglichkeiten. Lernprozesse mit tödlichem Ausgang. Millionen und Abermillionen Menschen leiden darunter. Sie gehen am sozialen Tod ihrer Vorstellungskraft jämmerlich zugrunde. Sie vegetieren in Slums und Lagern dahin. Darum rettet jeder Schritt Leben, der demokratisch menschenrechtlich zielt. Erfolg aufs dringendste zu wünschen, zählt nicht, wenn Wegwarten zartblau, sternenförmig und widerständig gepflegt werden können (Idiotie bezeichnet im klassischen Griechisch Menschen, die asozial zugerichtet, also behindert zu Behinderten werden. Sie werden nur darauf programmiert, ihre in sie projizierten ‚eigenen‘ Interessen zu verfolgen. Sie sind ihres politischen Erstgeburtsrechts beraubt).

B. Eine neuer Anfang demokratischer Bildung ist nötig und möglich – Am Exempel Hochschulen

IX. Kernziel der Bildung neben vielen anderen Zielen

Alle Gesamtplanungen sind falsch. Bildungsprozesse sind altersverschieden, in Maßen fähigkeits- und aufgabendifferenziert so anzulegen, sie miteinander zu verfügen. Dass das Zuvor und Danach zusammenstimmen. Das Ziel, übersetzt in den verschiedenen Phasen und an den diversen Orten, lautet: *das größtmögliche Maß an Urteilskraft zu sozialisieren*. Das heißt Einbildungskraft für sich und andere in eigenanderer Welt. Das heißt Kenntnisse dessen, was wirklichkeitsprägend der Fall ist. Das heißt über Kriterien und deren Gründe zu verfügen, die perspektivisch, zeit- und problemgebunden zu urteilen erlauben. Damit verbunden ist die Einsicht in die Grenzen eigenen Urteilens. Außerdem das wissende Nichtwissen darüber, was aus der allemal prekären Einsicht für weitere Einsichten und fürs Handeln folgt. Urteilen verlangt die Zusammensicht zentraler Bestimmungsgründe menschlichen Denkens, Handelns und Fühlens. Es heischt ebenso danach, die methodisch und perspektivisch divers erkannten Segmente dessen, was wirklich erscheint, wechselkriticisch miteinander als differenzierte ‚Totalität‘ zu erfassen. Erst die pointiert doppelte Zusammensicht erlaubt personale und gesellschaftliche Verantwortung (griech: syneidesis; lat: con-scientia! Ge-wissen heißt also urteilsfähiges Zusammenwissen der in der Fülle gegebener Faktoren und Andersartigkeiten geschulten Einbildungskraft –, das Gegenteil deutsch-protestantisch missverkannt unergründlicher Innerlichkeit. Das Als-Ob-Gewissen).

X. Alle Schulen miteinander verkettet:

Schule und Hochschule, später Erwachsenenbildung

Über Universitäten ist angemessen nur zu sprechen, sieht man die vor- und nachgängigen Bildungsprozesse mit den universitären zusammen. Das, was vorschulisch und schulisch vorausgeht. Das, was erwachsen- und vor allem berufsbildne-

risch danach kommt. Die Tore der demokratisch bildenden Universität sind weit zu öffnen. Kein Numerus clausus sortiert. Der schulische Weg zur Universität kennt Stadien, aber keine qualitativ verschiedenen Schultypen mit dazwischen gestellten Hürden des Übergangs. Schulen sind als Ganztageseinrichtungen zu organisieren. Dieses Postulat gilt selbstredend nur, wenn die nötigen Voraussetzungen dafür geschaffen und als angemessen erprobt sind. Schulen sind im Umfang der Schüler und Lehrer so klein zu halten. Sonst ist der Typus der „verwalteten Schule“ nicht zu vermeiden. Er kommt zusätzlich durch den disziplinierend hektischen Wirrwarr staatlicher Regulierungen von Schülern und Lehrern zustande. Um der demokratischen Qualität der Schule willen finden die Schulen nicht eng verpackte Lehr- und Lernvorgaben vor. Sie sind in hohem Maße frei, sich die offenen Standards anzueignen und sie umzusetzen. Sie werden qualitativer Vergleiche willen nach vorgängigen Diskussionsprozessen gesetzt. Der kleine Umfang der Schulen erlaubt eine Willens- und Entscheidungsbildung, an der prinzipiell alle Gruppen gleichberechtigt teilnehmen: Schülerinnen und Schüler, LehrerInnen und Eltern. Lehre und Lernen werden so geformt, die Fächer zeitlich konzentriert zu behandeln. Sie werden also im Wochen-, gebotenen Falls im Monatsrhythmus hintereinander-, nicht täglich parallel ‚geschaltet‘. Kein Schaschlik-Curriculum an nur ermüdendem Zeitspieß. Zugleich wird mit den Fächern so problembezogen vertraut gemacht – vereinbarte Ausnahmen bestätigen die Regel –, dass der Devise „learning by doing“ in gebotenen Mixturen gefolgt werden kann. Dadurch wird es wenigstens in vierteljährlicher Folge möglich, schon früh Differenz und Zusammenhang der Fächer an Problemen zu erörtern und mehrend erkenntnistheoretisch-methodische Überlegungen anzustellen. Und sei es, wie die Schwalben ihren hungrig schnäbeloffengesperreten Jungen. Die Devise „learning by doing“ schließt je nach Altersstufe und Thema variierend ein, Spiel-, Bastel-, Sport und handwerklich-experimentelle Elemente vielfältig hinein zu nehmen. Neugier, Lehr-, Lernspaß und erste Freuden, begründet urteilen zu können, sollten angeregt werden. Sie müssten sokratisierend eine tägliche Chance erhalten. ‚Was ist das eigentlich, was wir gerade getan haben?‘ Das, was Simone Weil die „Gymnastik der Einbildungskraft“ genannt hat. Schulen dieser sozialen und lehr-lernenden Dichte bedürfen für Lehrende wie Lernende im Wechselspiel auf schiefer Ebene einer Fülle sich gegenseitig anerkennender Gaben und Gegengaben. Dazu zählen Versuche, den Stand des jeweiligen Wissens und Könnens gemeinsam und individuell herauszufinden. Auch durch Formen der Klausur oder anderer Darstellungen. Dazu gehören keine in Zahlen verkürzt zusammengezogenen Noten, vor allem keine Noten als negative Diskriminierungen und Ausschlussformen. Das übt Kadavergehorsam. Allenfalls jahrgangsübergreifend sind Pass-Fail-Entscheidungen zu treffen. Auch sie enden nicht im pauschalen und zugleich in seiner Härte eindeutigen (Macht- und Herrschafts-)Urteil. „Nicht bestanden!“ „Nicht versetzt!“ „Darf die Schule nicht weiter besuchen!“ Oder gegen Ende: „Kann in einer Universität nicht aufgenommen werden!“ Konsequenz: vermag später nur schlecht qualifiziert

angestellt und bezahlt zu werden. So wird schulisch heute schon vorweg strukturelle Arbeitslosigkeit programmiert.

Das, was nach der Universität kommt, konstituiert deren kognitiv-habituelle Wirklichkeit und Wirksamkeit gleichermaßen. So wie die Universitäten und ihre Fächer allen zur individuellen Wahl stehen, so stehen alle Berufe offen, nun durch die selbst gewählten Schwerpunkte zugespitzt. Garantiert ist, dass der aktuelle Arbeitsmarkt und die ihm folgende Nachfrage nicht vorausgreifend das universitäre Geschehen in Lehre, Lernen formieren und blockieren (und nicht im Einzelnen akzentuierte Forschung). Garantiert ist ebenso, dass alle, die von der Universität abgehen, Berufe im weiten Sinne finden können. Diese müssen die nötigen materiellen Lebensbedürfnisse zufrieden stellen. Sie dürfen außerdem nicht primär in „Maloche“ bestehen. Sonst wird nicht nur, wie dies tatsächlich millionenfach geschieht, gegen Kants wichtigsten kategorischen Imperativ verstoßen, der allen Menschenrechten zugrunde liegt: Dass kein Mensch primär als Mittel, als Objekt behandelt werden dürfe. Sonst, so das implizite Wissen, verwandele er sich, abhängig von einem solchen, zwangsweise. Anders kann demokratische Teilnahme für einen Großteil der Bevölkerung nicht dekliniert und vor allem handelnd konjugiert werden. Demokratie ist ohne den überwiegenden Teil der arbeitsspezifisch und/oder arbeitslos blockierten und zwangsbornierten Bevölkerung unbeschadet ihrer sonstigen Institutionen und Funktionen halbseitig gelähmt. So nicht zusätzlich ohnehin learning by working gilt, ist für alle Berufe ein regelmäßiges, lernerfülltes Sabbatical vorzusehen. In diesem gilt es zum einen, dem Erkenntnisstand berufsbezogener Forschungen und praktischen Einsichten zu folgen (und das nicht pharmaindustriell arrangiert wie beispielsweise bei einem Gutteil der Mediziner). Zum anderen ist die überfachliche, die überberufliche Problemsicht und Urteilsfähigkeit in aktuellen Kontexten zu üben.

XI. Jeremiaden über die Universitäten heute als exzellente Täuschungskorporationen

Die Universität(en), wie sie gegenwärtig leiben und leben, sind den Erfordernissen demokratischer Bildung in einer Demokratie strukturell und funktional und damit zuerst und zuletzt kognitiv wie habituell zuwider. Die neun Wirklichkeit spiegelnden, ‚realuniversitären‘ Notate belegen es („Realuniversitär“ wurde analog zu „realpolitisch“ gebildet. Das heißt: Die herrschenden Bedingungen werden hingenommen, wenn nicht emphatisch angenommen und hier politisch dort, noch mehr pervers, wissenschaftlich unterstrichen. Vgl. Karl Ludwig von Rochau: Realpolitik, 1854).

(1) Die wissens- und wahrheitsfeindliche Universität als Ausdruck des gesellschaftlichen Status quo

Die demokratisch menschenrechtliche Unwirtlichkeit der Universitäten hebt mit ihrer ökonomisch-politischen Gleichschaltung an. Institutionell ausdiffe-

renziert sind Forschung und Lehr-/Lernprozesse so angelegt – vom Portalöffner grundrechtsfeindlichen Numerus Clausus samt Studiengeldern u.ä. nicht zu reden –, dass sie fachlich und forschend verwertbar finalisiert werden; dass sie Lehrlinge mit mageren oder fetten Abschlüssen zurichten. Die examinierten Gesellen können zum einen flexibel und mobil eingesetzt oder abgesetzt werden. Zum anderen können herausgehobene Lehrlinge zu Gesellen auf Stöckeln beschuht werden. Damit dem Bedarf an neuen Mitgliedern der Funktionseliten fach- und habituell konform genügt werde. Wissenschafts- und Bildungs- bzw. Fach- und Abschlussklassen sind angesagt. Das ist die brave new university!

(2) Die (Selbst-)Täuschung der Autonomie wird mit dem Alter noch bedrängender

Schon immer war die Behauptung universitärer Autonomie eine eitle oder wohlverpasste Selbsttäuschung der positionell Besitzenden. „Nun nennt man das Vermögen, nach der Autonomie, d.i. frei (Prinzipien des Denkens gemäß) zu urteilen, die Vernunft.“ Das, was Kant 1798 der „unteren Fakultät“ zuschrieb, einer emphatisch unpraktischen, der seinerzeit schier umfassenden „philosophischen“, galt selbst für die neuere deutsche Humboldt-wurzelige Universität nie. Sie war von Beginn an *Staatsuniversität*. Ihre professionellen Mitglieder, die Ordinarien, staatlich finanzierte Institutsherrn. Sie verhielten sich an erster Stelle als *Beamte*. Das „nie“ trifft zu, obgleich Humboldts Uni – im kurzen Reformraum nach den „Befreiungskriegen“ von oben mitten in heteronomer Gesellschaft eingepflanzt –, als freie Wissenschaft für freie Menschen angelegt war. Bei Kant heißt es noch in schönem, wenngleich nur verzerrt und verdünnt wirksamem, im NS vollends pervertierten philosophischen Idealismus: „Also wird die philosophische Fakultät“ – zu ihr gehörten selbstredend seinerzeit alle im Verlaufe des 19. Jahrhunderts ausgefallten Naturwissenschaften – „darum, weil sie für die Wahrheit der Lehren, die sie aufnehmen, oder auch nur einräumen soll, stehen muss, in so fern als frei und nur unter der Gesetzgebung der Vernunft, nicht der der Regierung stehend gedacht werden müssen.“ „Autonom“ war die neuere deutsche Universität über lange Jahrzehnte bestenfalls dadurch, dass sie in staatlich und ökonomisch nicht oder nur zum Teil relevanten Fächern und Fachsprengeln über eine Fülle von Nischen verfügte. Insofern traf die oft gebrauchte Metapher vom „Elfenbeinturm“ zu. Die Nischen wurden von den Ordinarien besetzt. Sie waren auch in überwiegend losen Curricula und Prüfungsordnungen zu finden. In ihnen konnte die kleine Zahl der primär männlichen und sozial privilegierten Studierenden geruhsam rennen. Das Losungswort der Studentenbewegung „Soziale Relevanz“ neben dem der „Emanzipation“ wurde seit 1969 erneut reformbürokratisch aufgehoben. Es wurde strikt ökonomisch auf den bundesdeutschen Standort und den internationalen Wettbewerb bezogen. Seinerzeit noch mit Kaltem-Kriegs-Akzent („Sputnik-Schock“). Von dieser zweiten, erheblich veränderten und noch umfanglicheren reformbürokratischen Großuniversität, arbeitsmarktpolitisch dem

Wachstum verschworen, führt ein gewundener, aber eher direkter Weg zur heutigen Multiversity: einem mehrere Zehntausende von Studierenden, Laboratorien, Kliniken, zerklüftete Fachkomplexe, Tausende von Lehrenden, Forschenden, verwaltend und technisch Bediensteten, fern liegenden Gebäuden und auseinanderstrebenden Funktionen umfassenden Mensch-Maschinen-Beton-Aggregat. Ohne eine auch nur wolkige gemeinsame ‚Idee‘, von sozialen und kognitiv-habituellen Zusammenhängen jenseits grober und feiner Unterschiede funktional privilegierter Geltung nicht zu reden. Das, was unverändert als Uni-Versität bezeichnet wird, wurde und wird vollends von allen Nischen entschlackt. Angesichts hartbeinigerer globaler Konkurrenz lautet das Schlüsselwort: Innovationen. Was immer, nahezu exklusiv techno-logisch, „innoviert“ werden mag, Verwertbarkeit eilt als entscheidender Zusatzwert herbei. Er verleiht dem Schlüsselwort Zauberkraft. Dafür gilt es, das lange Zeit allzu lahme universitäre Management zu straffen, zu zentralisieren und im Sinne des New Public Management mit einem flexibel mobilen ‚Maßstab‘ auszustatten: dem lebenden Oxymoron der Dauerevaluationen, einer Sauersüßsuppe also; sprich Evaluationen ohne valide Kriterien („Werte“/values). Stattdessen überflutet eine Fülle abgehoben ermittelter, ihrerseits nur dem Schein nach verlässlicher Informationen. In ihrer Quantität beeindruckend sie jedoch. Also sind sie aussagekräftig in Zeiten, da das verballhornte, aber höchst wirksame „Matthäusprinzip“ den Springpunkt von „Exzellenz“ ausmacht. „Wer da hat, dem wird gegeben, dass er der Fülle habe“. Die Geldvergabegremien, angefangen mit der Deutschen Forschungsgemeinschaft, sorgen als neue Glücksbringer dafür. Nämlich maßlosen Maßstäben. O wissenschaftliche Wahrheit im Haus der Geldwechsler!

(3) Das geradezu systematische Wahrheitsversagen der privilegierten Wahrsager

Ebenfalls idealistisch steckt im Begriff der Autonomie die Annahme wissenschaftlicher Selbstbestimmung. Sozial gefasst meinte das: die universitäre Creme de la Creme, die Ordinarien – Frauen waren nahezu nicht vertreten. Sie hätten sich und ihre Anstalt, die Universität, selbst bestimmt, ausgerichtet an der überragenden Norm von Wissenschaft schlechthin: „der Wahrheit“. Wieweit die auf möglichst andere überzeugende Annäherung an Wahrheit gerichtete Selbstbestimmung je in Spurenelementen zugetroffen haben sollte, sie verkümmerte bald zu privilegiertem Kaffeesatz und allenfalls zu politisch staat- und ökonomiebrauchbaren vereinzelt Kenntnissen. Die Saft- und Kraftlosigkeit ordinärer Selbstbestimmung zeigte sich nicht zuletzt in den selbstverschuldeten Mängeln der Selbstverwaltung und der korporativ weithin geteilten politischen Proskynese ‚dem deutschen Staat‘ entgegen (zu deutsch: der Anhängelung; vgl. Paul Klee: „Zwei Herren einander in höherer Stellung vermutlich begegnen sich“). Diese Feststellung gilt nicht erst nach 1933. Zwölf unsägliche Jahre lang. Schon am Beginn der Nazierrschaft schlug die peinlichste Stunde

deutscher Universität. Nie zu vergessen. Längst vergessen. Im „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ vom 7. April 1933 wurden alle professoralen deutschen Juden aus den Universitäten zuerst hinausgeekelt. Unseres Wissens erhob sich öffentlich keine „arisch“ professorale Stimme dagegen. Könnten Institutionen an Scham zugrunde gehen?! 1948 stellte ein Zirkel rühmlicher Ordinarien der nahezu restlos wieder hergestellten Universitäten unbekümmert fest: „Die Universität ist im Kern gesund!“ Die historischen Reminiszenzen besagen heute nur zum wiederholten Male: Ein Lob ehemals autonom stolzer Universitäten in der Vergangenheit führte in die Irre. Es liefte auch in die Irre, gälte es der jüngeren Vergangenheit. Sie ist bestimmt von der allmählichen ‚Resterledigung‘, ein Naziterminus, der jedoch die Sache trifft, der geringen Überbleibsel aus studentenbewegter 67er Zeit. Dank dem letzten Schub durch den „Bologna-Prozess“ – besser: dem, was deutsche Bildungsminister und Rektoren für ihn hielten – sind noch vorhandene Spuren prekärer Autonomie institutionell wie habituell ausgefegt worden. Das, was Wissenschaft im verschleiernenden Singular genannt wird, existiert nicht einmal mehr in Spurenelementen. Als gäbe es eine Einheit. Als sei diese Einheit von einer überall spürbaren Suche nach Wahrheit und ihr gemäßiger Suche nach Unabhängigkeit motiviert. Gotthold Ephraim Lessing und seinem Nathan zum Gedenken. Edmund Husserl hat schon 1935 unter der Überschrift „Die Krisis der europäischen Wissenschaften...“ von einem „Restbegriff“ von Wissenschaft gesprochen, der vorherrsche. Der „positivistische“ Begriff von Wissenschaft und der ihm genügenden Wissenschaften und deren Vertreter hätten „alle Fragen fallen gelassen, die man in den bald engeren, bald weiteren Begriff von Metaphysik einbezogen hatte, darunter alle die unklar sogenannten ‚höchsten und letzten Fragen‘.“ Stattdessen messe man in der „geometrischen und naturwissenschaftlichen Mathematisierung [...] die Lebenswelt“. Indem die Wissenschaften und ihre Vertreter distanzlos den „Fleischstöpfen“ folgen, die nach Forschungsmitteln, Instituten, Mitarbeitern und Reputation duften, wird die herrschende Interessenlogik wissenschaftlich überformt und besonders wertvoll. Genauer: sie rutscht mitten ‚ins wissenschaftliche Herz‘. Sie bestimmt dessen Pulsschläge.

(4) Herkömmliche Klassenbildung nach innen bildungsgelegt.

Als sei sie „Natur“.

Das, was mit der ökonomisch-politischen Eingemeindung der Wissenschaftler und der global konkurrierenden innovativen Entdeckungsdynamik der Wissenschaften und ihrer Wissenschaftsunternehmer wie selbstläufig geschieht, wiederholt sich nationalstaatlich. International vorgegeben näher in der Ausbildung. Das ist in Deutschland das Neue in der Folge des „Bologna-Prozesses“. (Aus-)Bildung wird nicht nur *vor* den deutschen Universitäten mit einem sozial diskriminierenden Wall versehen, der seit den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts durchlässiger geworden ist (einem Klassenwall in deutscher Geschichte:

Er ist erst allmählich, in starkem Maße nach 1948/49 durch die Zunahme von Studentinnen, nach 1967/68 durch die Zunahme von Land- und Arbeiterkindern mal kräftiger, mal zarter überwunden worden. Die westlichen Alliierten haben 1947/48 vergebens versucht, das dreigliedrige deutsche Schulsystem zu reformieren und die Uni in ihrer Organisation liberaldemokratischer zu gestalten). Die schon vor Bologna als Symbol und Symptom teils antrabenden, teils galoppierenden Entwicklungen laufen zusätzlich darauf hinaus, eine *innere* Klassenbildung der Universitäten zu installieren. In Studiengängen mit kurzzeitigem Bachelorabschluss hier, in Magister- und Doktorandenlernläufen dort. Dadurch wird Elitebildung vor und in der Universität verdoppelt. Sie wird sogar verdreifacht, nimmt man die mit aller finanziellen Kraft und anderen bildungsfeindlichen Schikanen geschaffenen Ungleichheiten zwischen den Universitäten hinzu. Das symbolische Kapital, das man in einem präventösen deutschen Pseudo-Harvard akkumuliert, übertrifft bei weitem das lebenslang verwertbare Kapital irgendeiner Universität im Mittwesten (auch die Eliteuniversitäten in den USA werden an erster Stelle positionell elitär durch ihre, oft direkt kapitalisierte finanzielle Überlegenheit). Eingeschult wird das mit der Elitespaltung verbundene Bewusstsein, Ungleichheit sei „leistungsgerecht“. Jede/jeder müsse sich selbst zuschreiben, wenn sie an kognitivem Muskelmangel litte. Das Studium wird außerdem generell noch stärker kanalisiert als zuvor. Seine Zeit- wie Notentakte bzw. Sanktionen werden beschleunigt und verschärft. Dass dem so ist, ist in manchen Naturwissenschaften oder der schon lange vom Repetitor dominierten Jurisprudenz und kapitaldogmatischen Ökonomie nicht weiter auffällig. Diese Fächer sind seit langem fachparadigmatisch mit engen Schnürstiefeln versehen. Sollte Einzelnen das Gehen in ihnen zu schwer fallen, gilt der curricular eingebaute Rat, die Universität nach unten zu verlassen.

(5) Galoppierende Fachidioten

Schon lange trifft zu: Die Studienverläufe, die Prüfungstakte, die Notensanktionen und die Examina mit erwartbar nicht erwartbarem Berufsanschluss bewirken kein Studium, das Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein und Handlungsfähigkeit kognitiv und habituell einübte. Das Schimpfwort der Studentenbewegung, „Fachidioten“ würden ausgebildet und lehrten professoral, nun wird's in Studienklassen geteilt, hunderttausendfach personales Ereignis. Nichts gegen gute Ausbildung in einzelnen Fächern. Das Ärgernis besteht in einer mehrfachen Enteignung der human-gesellschaftlichen Entwicklungsmöglichkeiten meist älterer Jugendlicher oder junger Erwachsener in einer ihrer prägsamsten Zeiten. Die erste Enteignung besteht dort, wo die Klassenteilung gerade in Bachelor und Magister, bald in Bachelor und Master stattfindet. Bildungspolitisch wird auf Lebensdauer Ungleichheit eingebildet. Als sei sie Ausdruck der Begabung studierender Menschen, die ihnen wie ein Naturerbe lebenslang sozial gültig zufalle oder nicht. Darin besteht das erste Politikum. Ungleich herr-

schende Verhältnisse werden pseudowissenschaftlich verstärkt und ins Verhalten der Menschen eingebrannt. Die zweite Enteignung besteht im Bachelor-Studium. Mangelhaft vorbereitet, werden die Behauptungen, die es legitimato- risch begleiteten, Lügen gestraft. Die Rate der Studienabbrecher sinkt nicht. Die Abgänger mit Bachelor-Abschluss finden kein üppiges Angebot zu ihnen passender Berufschancen vor u.ä.m. Das Studium in Bachelor-Form, stoffhube- risch überladen, mit engen Notengamaschen zu durchwandern, führt dazu, dass seine ‚Zöglinge‘ nahezu all dessen entbehren müssen, was ein Studium sinnvoll machen kann. Nicht nur einige Fertigkeiten vermittelt zu bekommen. Nicht nur fachspezifisch manchen Stoff auswendig zu beherrschen. Darauf kommt es an: sich in einer problemüberladenen überkomplexen Welt auf eigenen Beinen, mit eigenen Sinnen, mit eigenem Urteilsvermögen zurechtzufinden. Indem von ei- nem schmalen Fachgraben bis in erkenntnistheoretische Hintergründe durch- sichtig ins zusammenhängend Weite lernend ins Freie vorgedrungen wird. Das Bachelorstudium ist ein Trimm-Studium ohne Studienqualität. Es ist ein Verrat an den Studierenden. Es ist ein Betrug an einer Gesellschaft, die von Studien- abgängern mehr erwartet, als mit Brisen akademischer Arroganz ausgestatteten Gehorsam ohne eigene Vorstellungs- und Gestaltungskraft. Die Geschichte ei- ner geradezu aberwitzigen Enteignung, bedenkt man allein die Zunahme ge- sellschaftlicher Komplexitäten! Sie geht auch auf Kosten der später durch- schnittlich statusbezogen privilegierteren Masterstudierenden. Die Fachidiotie bleibt ihr Muster. Als Exempla im Rahmen nicht naturwissenschaftlich- ingenieurwissenschaftlicher Fächer können die Jurisprudenz, die Volkswirt- schafts- und die Betriebswirtschaftslehre gelten. Einübungen in Fachgehorsam! In den ersten Semestern wird Fachsprache gelernt und das Korsett der Metho- den angelegt. Wer bedächte Prämissen und Konsequenzen! Und immer schwebt die Notenpeitsche über den Köpfen. Sie trifft in ihren verdinglichten Zensuren alle. Sie verdinglicht dadurch das Studium, fixiert Methoden und kappt Reflexionen. Und dann geht’s scheuklappengerichtet zum Repetitor oder zu Klausurenkursen. An deren Ende stehen fachisolierte, also zugerichtete Scheinprobleme. Auch die studierend besser Gestellten rennen im Spießbruten- lauf durch Notenschwerter gehalten. Sie werden kognitiv und habituell nicht reicher. Sie werden ärmer gemacht. Reicher werden sie nur in ihrem möglichen Status. Wenn sie Berufspositionen ergattern, dann winken üppigere Geldschei- ne. Und darauf kommt es an. Das muss man wissen, will man das wissen- schaftliche oder akademische Studium und die Validität seiner Prüfungen eva- luieren.

(6) Denkt man an Bildungspolitik und ihre Verkrüppelung junger Menschen in konsequent verkrüppelten und verkrüppelnden Gesellschaften, dann ist man um den Schlaf gebracht

Denkt man an die aktuellen und die anstehenden Probleme in der Nacht, die problembewusste, urteilsfähige Köpfe verlangten, dann wird Stillehalten

Schuld. Es ist ein Kennzeichen etablierter Pseudopolitik, die sich mit medialem Anerkennungsöl salbt und in ihrer Machtlosigkeit täuschen lässt, dass verräterische „Bildungsgipfel“ den Eindruck vermitteln, als sei dort eine Art Schlafkrankheit ausgebrochen. Über sie können sterile verbale Aufgeregtheiten nicht hinwegtäuschen („Macht“ wird an dieser Stelle mit Hannah Arendt als die Fähigkeit verstanden, machen, sprich gestalten zu können). Sonst müsste die Katastrophe erkannt werden, dass selbst die am besten ausgebildeten Bürgerinnen und Bürger urteilslos dahindümpeln. Die Katastrophe ausdifferenzierter Wissenschaften nämlich. Ihr gemäß verstehen selbst fachlich nahe Wissenschaftler einander nicht. Beispielsweise Medizinerinnen und Mediziner, die neurologische oder orthopädische SpezialistInnen sind. Gelernt zu kooperieren hat man ohnehin nicht. Dass das kooperierende soziale Ganze mehr ist als individualistisch zugespitzte, verbogene Teile von Virtuosenwissen. Damit können Wissenschaften, ihre Ergebnisse und Anwendungen nicht angemessen genutzt und kontrolliert werden. Diese Katastrophe wird lehr-lernend fortgesetzt. Sie wird vorab grundgelegt. Nicht links und rechts schauen, durchs langgestreckte Laufstälchen und seine seitendichten Stäbe schnell hindurchrennen. Dann Examen. Vorweg oder danach sich zusätzlich spezialisieren und so fachweiter und disziplinfert lauten die Verhaltenspostulate. Die Wortmünze „Interdisziplinarität“ (neuerdings von ähnlich goldflittriger Dreckgüte: „Transdisziplinarität“) ist festrednerisch so abgegriffen, dass sie niemand mehr ohne Furcht vor der Krankheit oberflächlichen Geschwätzes in den Mund nehmen mag. Wie aber sollte jemand auch nur sein Fach verstehen, genauer das schmale Segment seiner Diplomarbeit, wenn er die Prämissen des Fachs und seine Stellung im Rahmen der anderen „Wirklichkeitswissenschaften“ nicht einmal ahnt? So kommt es nicht von ungefähr, dass die Universitäten bestenfalls mit vorurteilsvernisteten jung-alten Leuten aufwändig bevölkert werden. Sie entlassen in ihren Vorurteilen nie aufgeklärte Menschen in die gesellschaftlichen Berufe. Der vorurteilsgefasste Ring ist allein mit einem kleinen Fachkristall kognitiv verhärtet worden. Das macht den Karriereweg vorleuchten. Das macht, dass die Karriere nicht von herrschenden Wegen abweicht. Kurzum: Der mehrfach teure tertiäre Bildungssektor, vor allem die Universitäten und die von ihnen Gebildeten, versäumen das am meisten, worauf es am dringlichsten ankäme: Dass mit neu ausgebildeten jungen Erwachsenen sich die Gesellschaft erneuerte. Dadurch könnten Gesellschaften ihren neuen Aufgaben der Chance nach gerechter werden. Das ist die demographische Katastrophe, von der niemand redet. Dass Gesellschaften rund- und anderes erneuerten Problemen gemäß selbst besser rüsteten, könnte nur geschehen, wenn die Bürgerinnen und Bürger, die die Chance besaßen, sich fünf, sechs und mehr Jahre auf ihre eigene (Aus-)Bildung zu konzentrieren, zu *zoa politika*, zu politischen Wesen im Sinne von Aristoteles zu werden vermöchten. Sie verstehen zwar die „Technika“ ihrer erlernten Berufe. Sie vermögen aber nicht ihre spezifischen Fertigkeiten vor dem

Horizont des gesellschaftlich Allgemeinen zu handhaben. Fachidioten im besten Falle.

(7) Die notorisch unterschätzte qualitative Bedeutung der Banalität von Größenordnungen

Größe, Zahl, Quantitäten, Geschwindigkeiten – ob die damit bezeichneten Faktizitäten zu banal sind? Sie dürften gerade dann nicht umgangen werden. Die Banalität der Größe, der quantitativen Erstreckungen wird von den Inhaltshütern meist wie sonstige Formfragen unterschätzt. Dies geschieht, obwohl geradezu ein Gesetz die kapitalistisch globale und die politisch herrschaftlich (inter-)nationale Wirklichkeit regiert. Größer, Mehr, darum besser. Max Weber hat mit gutem Grund öffentliche und private Bürokratisierung für unvermeidlich gehalten. Sie stelle eine Folge der wachsenden Größenordnungen dar. Man bedarf geschulter Professionals, um riesige Einheiten zu verwalten. Aus einem Instrument wird das Heer der Verwaltungsangestellten zum hauptsächlichen Organ der Bestimmung. Weber nannte es alltägliche Herrschaft. Dieses Heer, gleichviel ob öffentlich oder privat, bestimmt in hohem Maße die Ziele der jeweiligen Korporation, indem sie sie interpretierend umsetzt. Wirksam ist eine Büro-Kratie in ihrem jeweiligen Kontext gerade dadurch, dass sie von Besonderheiten absieht, insbesondere dem ärgerlich Besonderen, genannt eine Person. Ihre Effizienz besteht darin, ihre allgemeinen Büroregeln abstrakt anzuwenden. Prokrustes als das alte, nun mehrdimensional und universell gesetzte Vorbild. Die Definitionsmacht der Informations- und Kommunikationstechnologie als eine Art bürokratischer Extremismus beruht darauf. Er übertrifft herkömmliche Bürokratien an Abstraktionsvermögen ebenso, wie an pointilistischer Treffsicherheit im elektronisch nahezu zeitlosen Takt. Im Zusammenhang des Forschungs- und Lehrbetriebs zählen die Größenordnungen der Zahlen gleichermaßen. Ebenso findet eine interne Bürokratisierung / Technologisierung dessen statt, was Wissenschaft und Lehr-Lernprozesse bedeuten. Die Makrophysik riesiger Organisationen und ihres Macht- und Mittelbedarfs bedingt von oben nach unten die Mikrophysik ihrer Macht- und Mittelverteilung. Das aber bedeutet unter anderem nahezu durchgehend riesige Universitäten. Sie zerfallen schon ihrer Größe halber in vielerlei Segmente. Statt sozialer und entsprechend kommunikativer Kerne werden sie als Konglomerate durch den Aufwand und den Umfang ihrer Forschungs- und Lehrprodukte zusammengehalten. Diese werden ihrerseits durch die Konkurrenz mit anderen Wissenschaftskonzernen im Sinne eines Managements von oben einheitlich gepresst. Der viel berufenen Interdisziplinarität mangeln in Lehr-Lernen und Forschung die sozial kleinräumlichen Bedingungen. Evaluation, die sich als regelmäßige Prozedur für jedes Fach wie für die Fächer insgesamt von selbst verstehen sollte (freilich von der ‚alten‘ Universität sträflich borniert versäumt worden ist), scheitert schon an der qua Größenordnung erzwungenen Abstraktion disziplinärer und personaler Besonderheiten. Darum hapert es an allen anderen Krite-

rien außer quantitativen. Das ist die Stunde des virtuell dem Anscheine nach vollends aseptisch gewordenen Geldes. Darum werden alle Qualitäten in die Qualität des Geldinteresses unter der Maske purer Quantität und ihres Allvermögens verwandelt. Handelte es sich bei den Universitäten und ihren Einrichtungen um potentiell reflexive Einrichtungen mit Inseln der Aktualisierung, dann bedürfte es miteinander verfugter, sozialer Selbstorganisationen. Schon die Größen und gleichschaltenden Konkurrenzordnungen blockieren eine solche.

(8) In den Sümpfen der Konkurrenz und des Ufers der Distanz versacken allemal prekäre Vernünfte

Was Wunder: Wissenschaften in Forschungen und Lehren und im Lernen entbehren ihres Eigensinns. Und damit ihrer potentiell wichtigsten gesellschaftlichen Funktionen: der Distanz; einer anderen Ökonomie der Zeit; der Kritik; der wenigstens konzeptionellen Erneuerungen. Alles Eigenschaften, die in oft heteronomen Plural zu fassen wären. Es ist an der Zeit, die Fülle der universitären Täuschungen zu durchbrechen. Sie heben mit den geschmacklosen, jedoch Toren betörenden Titeltümmeleien an. Diese Forderung gilt gerade dann, wenn man ideelle Elemente möglicher und nötiger Einheit nicht gänzlich aufgeben will. Dazu gehörten: Die grundlegende Einheit *der* Wissenschaften. Die Einheit *der* Lehre ausgerichtet auf *das* Ziel: die *Einübung in Urteilkraft*. Die Einheit *der* Forschung, ihr konstitutives und zugleich regulatives Prinzip *der* Wahrheit im Chor der Lessing'schen Wahrheiten. Das sokratische Wissen um die Grenzen allen Wissens zusammen mit der dauernd pulsenden kritischen Neugier, die keine Prämisse unbefragt in Ruhe lässt: Was ist es eigentlich, was im Projekt X herausgefunden werden soll. Wem nützt es auf welche Weise wann. Sind die Lehr-Lernformen so angelegt, dass sich reflexives und urteilsfähiges Wissen der Chance nach unter allen Beteiligten ausstreuen kann (ein anderer *logos spermatikos*)? Fragen über Fragen samt einem fast deprimierenden Chor vager Halbantworten. Was also trägt die angeblich zu erwartende Innovation zu welchem Fortschritt für wen bei. Wie werden die Grenzen des jeweiligen Wissens offen ausgekundschaftet. Welche kognitiven wie praktischen Konsequenzen werden daraus gezogen? – Der Mangel an organisatorisch gewährleisteter sozialer Distanz wirkt sich am meisten negativ aus. Darum stellen die aktuell prägenden Wissenschaften und ihre Wissensmachtformen längst in ihrer Hermetik und Unübersichtlichkeit selbst nicht mehr verantwortlich zurechenbare Probleme dar. Gerade die Wissenschaften haben im Zug ihres enormen Wachstums, ihrer Ausdifferenzierung, ihrer oft fast unmittelbaren gesellschaftlichen Relevanz, unausgepackt wie sie meist bleibt, durchgehend versäumt, angemessene Formen wissenschaftlicher Öffentlichkeit, der verantwortlichen Zurechnung, der Mitbestimmung und der Kontrolle zu entwickeln.

(9) Zweite kleine Summe: Ist das, was Universität meinte, noch erneuernd zu retten?

Quantitativ und qualitativ hat der Forschungs- und Lehrbetrieb einen Umfang erreicht, der ihn anderen führenden organisierten Unverantwortlichkeiten analog macht. Der Name „Universität“ ist ein leerer, wenngleich werbeeffektiver Konventionsausdruck geworden. Die internationale Konkurrenz zwischen den Staaten und Kapitalen schlägt einem längst zum kapitalherrschaftlich prallen Sachzwang gewordenen Wissenschaftszwang den Takt. Ausbildung besitzt kein Maß. Das wäre abzulesen an den Lern-Nöten und -Notwendigkeiten von dadurch der Chance nach selbstständigen Personen am Beginn des 21. Jahrhunderts. Ausbildung gehorcht allein funktionalen Imperativen. Diese sortieren schon die Studierenden und vollends die Examierten ungleich. Sie stellen einen der wichtigsten Baumeister im durchrationalisierten Gebäude der Privilegien. So unhandlich riesig Universitäten geworden sind, sie können in Richtung sozial verantwortlicher reflexiver Forschung und um die selbstständige Person kreisender Lehr-Lernprozesse nicht von Grund auf reformiert werden. Reformen müssen *außerhalb* der etablierten Institutionen in Angriff genommen werden, sollen sie der Gefahr rascher Kooptation in Form, Inhalt und Habitus nicht erliegen. In diesem Befund besteht eine der hauptsächlichen Schwierigkeiten aller Reformen. Eine einfache und ‚saubere‘ Lösung gibt es nicht. Zu versuchen ist eine prekäre Balance zwischen „exit“ und „voice“. Die Unterscheidung geht auf Albert O. Hirschman zurück (1970). Es bedarf eigener organisatorischer Formen von Lehre/Lernen und mittelfristig von Forschung außerhalb der herrschenden Uni-Muster. Die können jedoch nur dann wirken und mutmaßlich längere Zeit dauern, wenn Kooperationen mit inneruniversitären Einrichtungen und ihren Vertretern gelingen.

XII. Reale, im Sinne von realisierbare Utopie

Konturen einer demokratischen Universität in einem demokratischen Kontext – Konkret utopisch; sprich prinzipiell möglich; angesichts heutiger Anforderungen dringender denn je; jedoch nicht im Kontext herrschender Bedingungen. Darum zuerst und vor allem: als Grundlage und Horizont von Analyse, Urteil und eigenem Handeln:

- a) Im Anschluss an die Schule(n) stehen die Hochschulen allen offen. Wer am Beginn des 21. Jahrhunderts auch nur über minimale Chancen verfügen soll und will, angebliche seine/ihre Grund- und Menschenrechte zu verstehen und mitbestimmend wahrzunehmen, der/die braucht einen langanhaltenden Bildungsweg.
- b) Wie die Schulen zuvor sind die Umfänge der Hochschulen klein zu halten. 3000 Studierende und Lehrende liegen als Richtzahl nahe. Sie soll zum einen Fächer aller aktuell präsenten Fakultäten umfassen. Sie soll zum anderen jeder

inneren Bürokratisierung wehren. Eine Größenordnung wie diese fördert Übersichtlichkeit, Mitbestimmung und Zusammenarbeit über die Fächergrenzen. Sie macht eine akademische Kommunität möglich.

- c) Disziplinäre Unterschiede sind nicht mehr aufzuheben, selbst wenn Zahl und Ausdifferenzierung der Fakultäten eine Bestandsaufnahme und eine Begründung der Fächer, auch eine Rekombination derselben verlangen. Das aber hat zur Folge: Einer problemorientierten Eingangsphase folgt eine eher fachbasierte Phase. Sie wiederum weitet sich in eine dritte Etappe. In dieser wird problembezogenes forschendes Lernen gefördert. Der Zaun des fachlichen Schrebergartens ist zu überklettern. Nun sind die „Wirklichkeitskonstruktionen“ anderer Fächer wahrzunehmen und mit denjenigen des primär gelernten Fachs zu vermitteln. Immer erneut bedarf es der dialektischen Übung von „Abstrakt“ und „Konkret“, von „Allgemeinem“ und „Besonderem“.
- d) Um zum Urteilen disziplinär und überdisziplinär zu befähigen, sind andere Lehr-Lernformen dringlich. Einige andere Formen werden an dieser Stelle nur aufgezählt. Sie sind curricular in ihren nötigen Inhalten und Formen zu übersetzen. Hierbei gelten wenigstens dreijährige, maximal fünfjährige Experimentierklauseln. Lehr-Lerneinheiten in Wochen, Monaten, Jahren. Problem- bzw. fallspezifisches Lernen, in dem die Zahl der behandelten Disziplinen aus dem Problem erwächst. Bei dessen Lösung werden sie erkenntnistheoretisch-methodologischer Zusammensicht zusammengeführt. Dafür sind verschiedene Verfahren des learning by doing anzuwenden. Vom Schreiben- und Darstellernen, über Teilnehmende Beobachtung, experimentelle Inszenierungen bis zur Formulierung und Anwendung von Gesetzen – um spitzfingerig einige Aspekte diverser Disziplinen heraus zu greifen. Da Urteilsbildung ein zentrales Ziel allen Lehr-Lernens darstellt, zusammen mit der Förderung fachlicher und überfachlicher Vorstellungskraft, kommt es darauf an, erkenntnistheoretische Seh- und Turnkünste in praktischer Philosophie in jeder Studienphase in allen Fächern zu betreiben. So zu verfahren mag anfangen mit Platons Höhlengleichnis, dem vorgängigen der Linien ineins mit einer anhaltenden experimentellen Materialisierung von Methoden und ihres erkennenden Sinns. Praktizierete und zugleich ihrerseits in den Bedingungen der Möglichkeit getestete Ideologie- und Fetischkritik versteht sich von selbst.

C. Erste organisatorische Konsequenzen

Oder: was heißt es, den (unmöglichen) Versuch zu wagen, konservativ an zentralen Versprechen der Uni erneuernd festzuhalten, jedoch teilweise radikal andere Inhalte und neue Formen dazu erproben zu wollen

XIII. „Institut für demokratische Bildung“

Als Grundstein einer demokratischen Universität ist ein „*Institut für demokratische Bildung*“ aufzubauen, dessen primäre Aufgabe zunächst in der Entwicklung von modernen Lehr-Lern-Konzepten – immer an Problemen exemplifiziert – und der Zusammenführung bereits bestehender Initiativen demokratischer Bildung besteht. Sowohl inhaltlich als auch organisatorisch und finanziell konzipiert muss das Institut dabei seine *Unabhängigkeit* von Partei- oder sonstigen Interessen unterstützender Trägergruppen bewahren.

Ein Institut für demokratische Bildung ist in seinen Strukturen *partizipativ* anzulegen. Neben einem möglichst klein gehaltenen administrativen Kern sollen die vielerorts bereits existierenden, lokalen Initiativen für mehr Demokratie, Wissenschaftskritik und Kritische Wissenschaft miteinander ins Gespräch gebracht und in die Entwicklung des Instituts eingebunden werden. Ziel dabei ist gerade nicht die Anpassung oder gar Subsumierung der lokalen Gruppen unter ein dominantes Überdach, sondern die gemeinsame Organisierung und Bündelung von Interessen bei der Förderung demokratischer Bildung. Beteiligte Gruppen haben die Möglichkeit, ihre personellen und finanziellen Kapazitäten wie auch ihre jeweiligen Kompetenzen kollektiv zu koordinieren und in gemeinsame Bildungsprojekte zu investieren, ohne ihre primäre Arbeit direkt vor Ort zu vernachlässigen. Analysen von aktuellen Bildungs- und Gesellschaftsprozessen werden damit lokal fundiert und überregional reflektiert. Konzepte werden im Rahmen des Instituts, in einzelnen Arbeitsgruppen und konkreten Bildungsangeboten erprobt und in ihrer Übertragbarkeit auf größere (Hoch)Schulkontexte weiterentwickelt.

XIV. Aufbau eines Netzwerkes

(1) Beteiligte Gruppen

Organisierung benötigt zweckmäßige Vernetzung. Vernetzung – wenn sie demokratisch gefasst wird – muss sich dabei von unten nach oben aufbauen. Insofern ist es unerlässlich, die unmittelbar Betroffenen von Anfang an mit einzubeziehen. Hierzu sind folgende soziale Gruppen zu berücksichtigen:

- a) *Studierende*, aber auch *Schüler und Schülerinnen*: Ohne die unmittelbare Beteiligung der Gruppe der Lernenden macht die Etablierung eines demokratisch orientierten Bildungsinstituts wenig Sinn. Ein „Institut für demokratische Bildung“ will Lernende, die ihr Lernen selbstverantwortlich orga-

nisieren und die selbstständig und kritisch denken können. Eine Integration der Gruppe der Studierenden und SchülerInnen in die Organisation des zu gründenden Instituts ist denkbar über aktive Einzelpersonen und über VertreterInnen studentischer und schulischer Organisationen (AStA's, Bundes- und Landesschulverbände).

- b) *Lehrende*: Eine weitere Säule des künftigen Instituts bilden Lehrende aus Schule und Hochschule. Sie tragen die größte Verantwortung für einen emanzipatorisch-aufgeklärten Modus der Lehre. Eine ihrer zentralen Aufgaben ist es, demokratische Werte und demokratisches Handeln mit und in der Gesellschaft einzuüben und lehrend-lernend zu vermitteln – in ihren Lehrveranstaltungen, Vorträgen, Diskussionen und Publikationen. Von daher könnte eine Zusammenarbeit mit (Hochschul-)Lehrerverbänden und gewerkschaftlichen Vertretungen sinnvoll sein.
- c) *Kritische soziale Bewegungen*, die sich für eine Demokratisierung der Bildung und der Gesellschaft einsetzen.

(2) Foren

Ein „Institut für demokratische Bildung“ benötigt ferner – im Vorfeld der Gründung wie auch später – entsprechende Foren: öffentliche und allen zugängliche Räume:

- a) Bundesweite *Diskussions- und Informationsveranstaltungen* bilden die Keimzelle für die Entwicklung und Ausbildung der das künftige Institut tragenden Ideen. Sie stellen den notwendig kritischen Diskussionsprozess auf eine breite Basis und dienen der überregionalen Vernetzung.
- b) In *Publikationen* werden die Diskussionsergebnisse, theoretischen Entwürfe und Ideen zur praktischen Umsetzung veröffentlicht. Sie bilden die Basis für einen weiteren, differenzierteren Diskussionsprozess.
- c) Ein gemeinsames *Internet-Forum* (mit Diskussionsforen, Mailingliste) sorgt für einen kontinuierlichen Informations- und Gedankenaustausch.

(3) Kurz-, mittel- und langfristige Ziele

Der strukturelle wie inhaltliche Aufbau eines Instituts für demokratische Bildung ist kurz-, mittel- und langfristig mit auf sich aufbauenden Zielen verbunden.

- a) Kurzfristig gilt es in der Zusammenarbeit mit interessierten und lokal verankerten Initiativen erstens die *strukturellen Rahmenbedingungen* zur Gründung eines Instituts zu erarbeiten. Dabei sind folgende Punkte, wie sie

auf der Herbsttagung 2008 des Heidelberger Forum für kritische Theorie und Wissenschaft diskutiert wurden, überlegenswert: Als juristische Form kämen eine Vereins- oder eine Stiftungsstruktur in Frage. Während der Vorteil von (gemeinnützigen) Vereinen vor allem in der offenen und leicht an aktuelle Bedürfnisse anpassbaren Satzung liegt, ermöglichen Stiftungen eine gegen äußere (auch staatliche) Einflüsse resistenterere Rechtskonstitution. Stiftungen sind allerdings darum konservativer. Ihre Satzungen lassen sich kaum mehr aktualisieren. Sie sind stark an einen einmalig setzbaren Stifterwillen gebunden. Vereine können demgegenüber ihre Satzungen jederzeit ändern, werden dafür aber in der medialen Öffentlichkeit weniger geschätzt. Neben den strukturellen Grundlagen einer Institutsgründung werden von den Beteiligten erste *gemeinsame Semester* veranstaltet. Darunter fallen größere Sommer- oder Winterschulen / -universitäten, in denen aktuelle gesellschaftliche Ereignisse behandelt und aus der Perspektive verschiedener Disziplinen bearbeitet werden. Ferner werden aufeinander aufbauende *Fortbildungskurse* konzipiert, die sich wiederum interdisziplinär der Vermittlung und Diskussion von Prämissen und Methoden der kritischen Wirklichkeitsschau widmen.

- b) Mittelfristig werden insbesondere die *Finanzierungsgrundlagen* geschaffen, durch die ein fester Kern an MitarbeiterInnen sowie ein Inventar an Bildungsangeboten gewährleistet werden kann. Bildungskonzepte und Fortbildungskurse erhalten einen institutionelle(re)n Rahmen und kooperieren mit bestehenden Universitäten. Ziel ist die Zertifizierung von Institutsseminaren sowie die Veröffentlichung von eigenen Bildungskonzepten zu bildungspolitischen Reformen an den (Hoch-)Schulen. Nicht zuletzt sollen damit auch bildungspolitische Reformlücken, die derzeit vor allem neoliberale Think-Tanks wie das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE, Bertelsmann-Stiftung) füllen, mit Angeboten demokratischer Bildung konfrontiert werden.

Mittelfristig werden die konzeptionellen und organisatorischen Grundlagen für *in sich geschlossene Bildungsangebote innerhalb des Instituts* geschaffen. Es entstehen zusammenhängende, mehrjährige und (möglichst von öffentlichen Ämtern) anerkannte Fortbildungskurse und Studiengänge, die der Einheit von individueller und gesellschaftlicher Bildung, Urteilskraft und Demokratisierung gerecht werden. Anhand einer begrenzten Anzahl ausgewählter Disziplinen sollen Studierende Grundlagen eigener Urteilskraft und eigener Analysen gesellschaftlicher Realität erwerben (Prämissen und Methoden (gesellschafts)kritischer Wissenschaft).

- c) Vorbehaltlich einer finanziell unabhängigen Konstitution werden um das Institut für demokratische Bildung weitere, nach Disziplinen besonders ak-

zentuierte Einrichtungen angeschlossen. Ziel hierbei ist, eine öffentlich anerkannte, demokratische Bildungsakademie mit kontinuierlichen Bildungsangeboten (Studiengängen) zu etablieren.

IV. Aktuelle Grundlagen

Auf der Herbsttagung 2008 des Heidelberger Forums tauschten sich verschiedene Initiativen aus. Im Laufe des Jahres 2009 soll eine Arbeitsgruppe konstituiert werden, die ein erstes inhaltliches wie organisatorisches Konzept zur Gründung eines Instituts für demokratische Bildung erarbeitet. Hierfür sind neben den bereits involvierten Akteuren weitere an diesem Projekt Interessierte erforderlich, insbesondere, um die ersten in Form und Inhalt aus den heutigen Reihen tanzenden Bildungskurse möglich zu machen.

AnsprechpartnerInnen sind derzeit:

- Heidelberger Forum für kritische Theorie und Wissenschaft
www.KritischeTheorie-hd.de / info@kritischetheorie-hd.de
(Friedemann Vogel und Martin Hölz)
- Komitee für Grundrechte und Demokratie
www.grundrechtekomitee.de / narrwd@zedat.fu-berlin.de
(Wolf-Dieter Narr)
- Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi)
www.bdwi.de / bdwi.bonn@bdwi.de (Torsten Bultmann)
- Verein Linkswärts e. V. Mainz (demokratische, überparteiliche und konfessionsunabhängige Initiative)
www.linkswärts.de / info@linkswaerts.de (Heshmat Tavakoli)
- Kritische Initiative Heidelberg
www.boykott-hd.de / info@boykott-hd.de
(Michael Kolain und Sebastian Zimmermann)

Zusammenfassung zentraler Thesen und Forderungen

(A.) Menschenrechte und Demokratie bedingen sich gegenseitig. Die Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten und die Ausbildung eines eigenständigen Urteilsvermögens ist nur in einer sozialen Umwelt möglich, die demokratisch geprägt ist. Ob und auf welche Weise das jedem menschlichen Wesen ureigene Streben nach Menschenrechten Verwirklichung findet, hängt daher hochgradig von den materiellen Bedingungen der Gesellschaft ab. Gegenwärtig behindern Prozesse der Globalisierung, die getrieben durch das Konkurrenzprinzip weltweit Formen von Ungleichheit und Herrschaft schaffen, die Durchsetzung von Menschenrechten und Demokratie. Gewaltige Macht-Agglomerate, der Weltmarkt sowie eine zunehmende Bürokratisierung durch IuK-Technologien prägen das Gesicht des aktuellen Kapitalismus. PolitikerInnen wie BürgerInnen sind überfordert angesichts der überhand nehmenden Komplexität der globalen Gesellschaft; die einzelnen Menschen sind kaum mehr in der Lage, an ihrer sozialen Umwelt gestaltend mitzuwirken.

Dennoch bleibt das Verlangen nach einer menschenwürdigen Existenz, beinhalten die in jedem Menschen auffindbaren Grundbedürfnisse das Versprechen eines möglichen Anderen. *Bildung ist Menschenrecht!* lautet die Devise, wenn sozialer Ungleichheit entgegengewirkt und mündige Bürger wachsen sollen. Um die Menschen zu selbstständigem Urteilen und Handeln in einem politischen Gemeinwesen zu befähigen, ist eine verallgemeinerte Bildung – über die Grenzen der einzelnen Disziplinen hinweg – unabdingbar. Jedoch beruht demokratische Bildung auch auf materiellen Voraussetzungen: Nur Formen des Lehrens und Lernens, die frei von ökonomischen Imperativen sind, ermöglichen autonomes Denken und das Gestalten einer demokratischen Gesellschaft.

(B.) Doch was hat man sich unter demokratischer Bildung vorzustellen? Ziel ist es, das *größtmögliche Maß an Urteilskraft zu sozialisieren*. Dies lässt sich nur umsetzen, wenn vor- und nachuniversitäre Bildungsprozesse mitgedacht werden:

- a) Schulen sind in kleinem Umfang und selbstbestimmt zu organisieren, die Unterrichtsformen bedürfen des „learning by doing“ sowie Übungen im eigenständigen Denken –, nicht aber einer disziplinierenden Notengebung.
- b) Nach dem Studium sollten alle Berufe zugänglich sein; es sollte jedem ein Beruf garantiert werden, der nicht in purer Ausbeutung besteht. Zusätzlich sind Sabbaticals anzusetzen, die berufsbezogenes Wissen vermitteln sowie überberuflich die autonome Urteilsfähigkeit fördern.

Wenn man die heutigen Universitäten betrachtet, dann sind diese weit entfernt von den Erfordernissen einer demokratischen Bildung:

- 1) Sie sind ökonomisch-politisch gleichgeschaltet, um die (Re-) Produktion der gesellschaftlichen Eliten zu gewährleisten.

- 2) Die gegenwärtige Universität ist eine Multiversity, deren künstlich hergestellte Einheit nur noch den Zweck verfolgt, die eigene ökonomische Verwertbarkeit im Wettbewerb mit anderen Universitäten zu sichern.
- 3) Im Zusammenhang damit steht ein Autonomieverlust der Wissenschaft: Die wenigen Räume, die noch Möglichkeiten für kritisches Denken eröffneten, werden nun ebenfalls zerstört und auf eine Linie mit einer positivistischen Wissenschaftsvorstellung gebracht.
- 4) Durch die Ökonomisierung der Wissenschaft sind die Universitäten angehalten, immer größere Mengen an symbolischem Kapital anzuhäufen. Als Folge dessen findet eine innere Klassenbildung unter den Universitäten statt.
- 5) Zudem werden junge Menschen durch bildungspolitisch geschaffene Ungleichheiten und ein Trimm-Studium ohne eigentliche Studienqualität ihrer Entwicklungsmöglichkeiten beraubt.
- 6) Eine Erneuerung der Gesellschaft wird gänzlich unmöglich angesichts der Ausdifferenzierung der gegeneinander abgeschotteten Fächer. Vorurteilvolle „Fachidioten“, die unfähig sind, ihr Wissen auf allgemeine Probleme anzuwenden, sind das Produkt.
- 7) Ferner sind die Universitäten in riesigen, kaum mehr überschaubaren bürokratischen Apparaten organisiert; sie werden dadurch nur noch unternehmensförmig zusammengehalten, um im Wettbewerb mit anderen „Wissenschaftskonglomeraten“ mitziehen zu können.
- 8) Die mangelnde soziale Distanz hindert die Wissenschaften Formen von öffentlicher Verantwortung und demokratischer Kontrolle auszubilden.
- 9) Jedoch sind Reformen der jetzigen Bildungseinrichtungen nicht unmittelbar möglich; Veränderungen müssen von außerhalb an die Universitäten heran- und in sie hineingetragen werden.

Um die konkrete Utopie einer demokratischen Bildung in ein realisierbares Programm übersetzen zu können, sollten folgende Forderungen eine Grundlage bilden:

- a) Die Hochschulen stehen allen offen.
- b) Ebenso wie die Schulen sind die Hochschulen von kleinem Umfang und geringer Bürokratie.
- c) Das eigene fachspezifische Wissen wird mit dem anderer Fächer konfrontiert und in einen Zusammenhang gebracht.
- d) Andere Lehr-Lernformen finden Anwendung: längere Experimentierklauseln und Lerneinheiten sowie problembezogenes Lernen, das unterschiedliche Methoden und erkenntnistheoretische Ansätze zusammenführt.

(C.) Auf dieser Grundlage streben wir – die AutorInnen und HerausgeberInnen dieser Broschüre – den Aufbau eines „Instituts für demokratische Bildung“ an. Dessen Aufgabe besteht zunächst darin, moderne Konzepte von Lehr-Lernen aus-

zuarbeiten. Es baut auf partizipativen Strukturen auf, die lokalen Gruppen ermöglichen, gemeinsame Projekte zu erarbeiten und durchzuführen.

Zu diesem Zweck ist eine Vernetzung von Studierenden, Schülern und Schülerinnen, Lehrenden und kritischen sozialen Bewegungen unabdingbar. Foren sollen Möglichkeiten für einen kritischen Diskussionsprozess sowie den Informationsaustausch schaffen.

Langfristig orientieren wir uns an dem Ziel, eine öffentlich anerkannte Bildungsakademie zu etablieren. Hierzu ist es aus kurzfristiger Sicht notwendig, zunächst die strukturellen Rahmenbedingungen zu erarbeiten und erste gemeinsame Lehr-Lernveranstaltungen durchzuführen. Mittelfristig gilt es die Finanzierungsgrundlagen zu schaffen, die in sich geschlossene Bildungsangebote innerhalb des Instituts ermöglichen. Schließlich sollen disziplinär spezifizierte Einrichtungen angegliedert und eigenständige Studiengänge eingerichtet werden.

Die ersten Grundlagen für die Gründung eines „Instituts für demokratische Bildung“ wurden auf der Herbsttagung 2008 des Heidelberger Forums erarbeitet. Für nähere Informationen stehen die AutorInnen und HerausgeberInnen dieser Broschüre gerne zur Verfügung; für Anregungen, Kritik und Mitarbeit sind wir offen und dankbar.

Ausgewählte Literatur

- BDWi/FZS/GEW (Hrsg.) (2008). Hochschule und Demokratie. Debattenbeiträge zu 40 Jahren StudentInnenbewegung, Hochschulreform und außerparlamentarischer Opposition. Bdwi-Studienheft 5. Marburg: BdWi-Verlag.
- BULTMANN, TORSTEN (1999). Die Eliten und die Massen. Kritik eines bildungspolitischen Stereotyps. In Butterwegge/Hentges (Hrsg.), Alte und Neue Rechte an den Hochschulen. Münster. [Online-Quelle] <http://www.bdwi.de/texte/98571.html>
- BULTMANN, TORSTEN. & SCHÖLLER, OLIVER (2003). Die Zukunft des Bildungssystems: Lernen auf Abruf - eigenverantwortlich und lebenslanglich! Oder: die langfristige Entwicklung und politische Implementierung eines postindustriellen Bildungsparadigmas. In PROKLA - Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 131, S. 331 – 354. [Online-Quelle] <http://www.anti-bertelsmann.de/2006/schoellerbultmann.pdf>
- DEMIROVIC, ALEX. (2004). Wissenschaft oder Dummheit. Die Zerstörung der wissenschaftlichen Rationalität durch Hochschulreform. In: PROKLA. - Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, 137, S. 497 – 514. [Online-Quelle] <http://www.linksnet.de/artikel.php?id=1416>
- HANLEY, LARRY (2004). Wie die Universitäten zu Markte getragen werden. Universitärer Kapitalismus in den Vereinigten Staaten. Aus dem Englischen übersetzt von Gregor Kritidis. [Online-Quelle] <http://www.sopos.org/aufsaeetze/449b38a98b0ad/1.phtml>
- HARTMANN, MICHAEL (2002). Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt/New York: Campus.
- HARTMANN, MICHAEL (2006). Die Vertiefung der Unterschiede. Privatisierung der Bildung, Teil 3. In Freitag 35. [Online-Quelle] <http://www.freitag.de/2006/35/06350401.php>
- HARTMANN, MICHAEL (2007). Elite und Masse - die Aufspaltung der deutschen Universitätslandschaft in Forschungs- und Ausbildungsuniversitäten. In H. Sünker (Hrsg.), Bildungspolitik und Bildungsforschung: Herausforderungen und Perspektiven für Gesellschaft und Gewerkschaften in Deutschland, S. 87-99. Frankfurt: Peter-Lang-Verlag.
- HAUG, WOLFGANG FRITZ (Hrsg.) (2007). Neoliberalisierung der Hochschule. In Argument - Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, H. 272. Hamburg: Argument-Verlag.
- KELLER, ANDREAS (2000). Selbstverwaltung und Mitbestimmung in der Ordinarienuniversität, der Gruppenhochschule und der Hochschule des 21. Jahrhunderts (Diss.). Marburg: BdWi-Verlag.

- KELLER, ANDREAS (2003). Von Bologna nach Berlin. Perspektiven eines Europäischen Hochschulraums im Rahmen des Bologna-Prozesses am Vorabend des europäischen Hochschulgipfels 2003 in Berlin. [Online-Quelle] <http://www.bdwi.de/bdwi/texte/96713.html>
- KELLER, ANDREAS (2006). Zukunft Alma Mater GmbH. Privatisierung der Bildung, Teil 4. In Freitag 39. [Online-Quelle] <http://www.freitag.de/2006/39/06390401.php>
- KNOBLOCH, CLEMENS (2006). Vom Menschenrecht zur Marke. Privatisierung der Bildung. In Freitag 28. [Online-Quelle] <http://www.freitag.de/2006/28/06280401.php>
- WERNICKE, JENS (2008). Bildungsreform als Herrschaftsinstrument. [Online-Quelle] <http://www.nachdenkseiten.de/wp-print.php?p=3230>
- LOHMANN, INGRID (2006). Jede Schule ein kleines Unternehmen. Privatisierung der Bildung, Teil 2. In Freitag 31. [Online-Quelle] <http://www.freitag.de/2006/31/06310801.php>
- NARR, WOLF-DIETER (³2001). Wider die restlose Zerstörung der Universität: Ein Aufruf zu ihrer Neu- und Wiederbelebung. Berlin: AStA FU (= Hochschulpolitische Reihe, Band 4) [Online-Quelle] <http://www.astafu.de/inhalte/publikationen/hopo/narr>
- PRINZ, SOFIA / WUGGENIG, ULF (2007). Das unternehmerische Selbst? Zur Realpolitik der Humankapitalproduktion, in: Susanne Krasmann / Michael Volkmer (Hrsg.): Michel Foucaults „Geschichte der Gouvernementalität“ in den Sozialwissenschaften. Internationale Beiträge, S. 239–265. Bielefeld: transcript.