

Ines Langemeyer

Selbstbestimmtes Lernen in der Wissenschaft? Über die Relevanz emanzipatorischer Arbeits- und Lernverhältnisse in der Universität

1 Zum Verhältnis von Selbstbestimmung, Lernen und Wissenschaft

Wenn es um 'selbstbestimmtes Lernen in der Wissenschaft' geht, wird die Frage nach emanzipatorischen Veränderungen in wissenschaftlich-akademischen Lern- und Arbeitsverhältnissen gestellt. Die Schwierigkeit einer Antwort besteht in der Natur der Sache selbst: dem Verhältnis von Selbstbestimmung, Lernen und Wissenschaft insgesamt. Legen wir die Teile einmal auseinander: Selbstbestimmung und Lernen lassen sich nicht objektiv definieren, so als ob beides unabhängig von einem menschlichen Subjekt existieren würde. Selbstbestimmung ist kein Seinszustand einer Person, so wie man für eine gewisse Zeit einen bestimmten Platz an einem Tisch oder in einem Raum einnimmt. Sie ist keine zu erreichende Entwicklungsstufe. Gleichzeitig ist sie alles andere als ein rein subjektives Empfinden; sie ist kein 'Wellness-Faktor' in Bildungsprozessen. Insofern gibt es weder subjektive Methoden (Foucault würde sagen: „Selbsttechnologien“) noch objektive Strategien (Didaktiken, Curricula etc.), um selbstbestimmtes Lernen zu erreichen.

Die Frage der Selbstbestimmung ist dem handelnden – und damit auch dem lernenden Menschen – immer als ein praktisches Problem gegeben und kann nur *vom Subjektstandpunkt aus* beantwortet werden. Wir müssen uns also mit den konkreten hochschulpolitischen Bedingungen, unter denen gelernt bzw. wissenschaftlich gearbeitet wird, auseinandersetzen – und zwar nicht nur im Sinne von unmittelbar gegebenen Anforderungen, sondern als Ensemble von Welt- und Selbstverhältnissen, die jemand als StudentIn oder WissenschaftlerIn tätig lebt und durch sein/ihr Tun für eine längere oder kürzere Zeit aufrechterhält.

Es sind immer die praktischen Beziehungen, die uns Menschen zu einem sowohl von außen strukturierten, als auch zu einem aktiv strukturierenden Subjekt machen. Unser 'Selbst' kann in diesem Ensemble von tätigen Verhältnissen zwar

ein Bezugspunkt für eine utopische Befreiungsperspektive sein, die Formen der Fremdbestimmung überwindet, aber es ist auch der Platz, wo sich die Zwänge bürgerlicher Verhältnisse einnisten und wo sie verinnerlicht ('subjektiviert') werden. Dies gilt auch fürs Lernen, denn es handelt sich dabei nicht allein um eine subjektive Tätigkeit, die durch das Eingreifen in die Weltverhältnisse auf Veränderung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. an der Verwirklichung eines Vermögens ausgerichtet ist, sondern zugleich um eine 'Selbst-Erfahrung', die das 'Selbst' formiert und formt. Lernen ist, wie Klaus Holzkamp in seinem kritisch-psychologischen Grundlagenwerk *Lernen* (1993) betont, ein Ringen um Handlungsfähigkeit, das jedoch verkürzt, quasi 'mechanisch' ausfallen kann, wenn es nur zur Abwehr einer Bedrohung (dem Durchfallen bei Prüfungen, dem Verfehlen von Zugangsvoraussetzungen aufgrund schlechter Noten, BAföG-Kürzungen etc.) geschieht und nicht von der Erweiterung der Einfluss- und Verfügungsmöglichkeiten bzw. der Überwindung des Ausgeliefert-Seins an andere motiviert ist. In diesem Sinne liefert die Kritische Psychologie nicht nur eine analytische Unterscheidung zwischen Selbstbestimmung im Handeln bzw. Lernen und einem darin liegenden verinnerlichten Zwang, sondern auch eine qualitative Differenzierung von Lernprozessen selbst: Während das rein *defensiv begründete Lernen* dem besonderen Lerngegenstand quasi indifferent gegenübersteht, ist das *expansiv begründete Lernen* von einem spezifischen Interesse geleitet, welche besondere Rolle und welche weiteren Bedeutungen ein bestimmter Lerngegenstand im gesellschaftlichen Leben hat, welche Dimensionen von ihm im Kontext gesellschaftlicher Arbeits- und Lebensweisen anzueignen sind, um sich neue Verfügungsmöglichkeiten zu erschließen.

Kommen wir nun zum zweiten Aspekt der Frage: die Wissenschaft. Wissenschaft soll hier – analog zum Lernen – verstanden werden als eine geistige Arbeit, die unter historisch veränderlichen Bedingungen verrichtet wird. Entscheidend sind hierfür die Grade ihrer gesellschaftlichen Unabhängig- bzw. Abhängigkeit und der jeweilige institutionelle Rahmen, in dem sich wissenschaftliche (Denk-) Gemeinschaften bilden; ferner der technische Stand der Forschungsmethoden und der allgemeine Stand der Theoriebildung. Auf diese Weise ist die wissenschaftlich verrichtete geistige Arbeit von der sonstigen gesellschaftlichen Arbeit der Menschen geschieden.

Nichtsdestotrotz kann man sagen, dass Elemente wissenschaftlicher Erfahrung auch schon in bestimmten Alltagserfahrungen enthalten sind. So zeigt Holzkamp in *Sinnliche Erkenntnis* (1973), wie schon im Zusammenhang von planmäßiger Werkzeugherstellung und Werkzeuggebrauch quasi eine Keimform wissenschaftlich-experimentellen Handelns angelegt ist: Für jedes Werkzeug, „da es vom

Menschen gemäß seinen allgemeinen Zwecken gemacht wurde“ (Holzkamp 1973, 126), lassen sich „bekannte invariante Eigenschaften“ (Holzkamp 1973, 126) feststellen. „Mit seiner Hilfe baut der Mensch immer weitere gegenständliche *Invarianzen* in die Welt hinein, deren generelle Charakteristika ihm *bekannt* sind und an denen er unbekannte Eigenschaften der Welt verhalten *meinernd* qualitativ und quantitativ zu bestimmen vermag.“ (Holzkamp 1973, 126) Das Handeln als Werkzeuggebrauch kann dadurch nahtlos zu einer experimentellen Form der Erkenntnisgewinnung übergehen. „Die Situationen, in denen man Erfahrungen über Unbekanntes gewinnt, indem man das Unbekannte mit Bekanntem in materielle Wechselwirkung bringt, sind *willkürlich herstellbar und wiederholbar*.“ (Holzkamp 1973, 126) So sind sich die vormodernen und die modernen Formen der Naturerfahrung also nicht nur ähnlich, sondern historisch-genetisch betrachtet sogar gleichen Ursprungs.

Nicht alle Wissenschaft bezieht sich aber auf Naturerfahrung. Moderne Naturwissenschaften verstehen sich längst nicht mehr nur als reine Natur- und Beobachtungs-, sondern zugleich als theoretische Wissenschaften, die auf das begrifflich und praktisch konstruierte Mensch-Natur-Verhältnis reflektieren. Die Konstruktion versteht sich dabei als ein gesellschaftlicher Prozess. Gleichermaßen beziehen Sozial- und Geisteswissenschaften ihren Gegenstand aus den gesellschaftlichen Formen des Lebens. Statt menschlicher Eingriffe in die Natur werden hier die sozialen Mensch-Welt-Zusammenhänge einer wissenschaftlichen Analyse unterzogen. Da sich die forschenden Subjekte dabei nicht als überhistorische und außergesellschaftliche setzen können, bleiben sie in ihrer geistigen Tätigkeit auf einen intersubjektiven Reflexionsprozess über die Fortschrittlichkeit von Fragestellungen, Theorien, Methoden und Forschungsergebnissen verwiesen.

Das Eigentümliche dieser wissenschaftlichen Arbeit besteht jedoch darin, dass die besonderen, unter wissenschaftlich kontrollierten oder reflektierten Bedingungen gemachten Erfahrungen der Erkenntnisgewinnung immer durch eine philosophisch-*methodologische* Arbeit überschritten werden. Sie müssen in einem wissenschaftlichen Verfahren der Verallgemeinerung mit wissenschaftlichen Begriffen und einer allgemeinen Gegenstandstheorie konfrontiert und im Hinblick auf Gültigkeit, Zuverlässigkeit und Relevanz ausgewertet werden. Deshalb beginnt, wie Lev S. Vygotskij erklärt, schon bei der „Wahl des Wortes [...] ein methodologischer Prozess“ (Vygotskij 1927/2003, 173). Die begriffliche Arbeit bildet im Grunde den entscheidenden Produktionsprozess wissenschaftlicher Erkenntnis. Denn

im Verlauf der wissenschaftlichen Erkenntnis wird unaufhörlich an den Begriffen, an den Methoden, an Theorien gearbeitet, das heißt, es vollzieht sich der Übergang

von einem Pol zum anderen, von der Tatsache zum Begriff. Auf diese Weise wird die logische Kluft, die unüberschreitbare Grenze zwischen der allgemeinen und der speziellen Wissenschaft beseitigt, aber es erwächst daraus die faktische Selbstständigkeit und die Notwendigkeit einer allgemeinen Wissenschaft. (Vygotskij 1927/2003, 97)

Vygotskij vergleicht darum die wissenschaftliche Arbeit, die in den Grenzen einer Einzeldisziplin (man kann ergänzen: die in den Grenzen einer einzelnen Untersuchung) gemacht wird, mit der „Funktion eines Trichters“, wo am untersuchten Gegenstand Verallgemeinerungen und „Theorien zu Hypothesen verdichtet“ (Vygotskij 1927/2003, 97) werden. Die gleiche Funktion übernimmt allerdings auch die allgemeine Wissenschaft mit demselben Verfahren und denselben Zielen für mehrere Einzelwissenschaften“ (ebd.). Dabei verhält es sich genauso wie bei der sonstigen menschlichen Arbeit mit der „Produktion von Produktionsmitteln“, weil dieser Produktionsprozess „auf denselben Verfahren und Werkzeugen [fußt] wie die gesamte übrige Produktion“ (ebd.).

Indem Wissenschaft als geistige Arbeit, als ein gleichzeitiges Produzieren von Erkenntnismitteln und Erkenntnissen – sozusagen immer parallel auf zwei Ebenen (Einzelwissenschaft und allgemeine Wissenschaft) – verstanden wird, lässt sich nun eine Brücke zur Frage der Selbstbestimmung beim Lernen bauen. So wie selbstbestimmtes Lernen weder in seinem Vorgehen noch in seinem Ergebnis von einem Außenstandpunkt vorher definiert und festgelegt werden kann, so widersetzt sich auch das wissenschaftliche Erzeugen von Erkenntnissen dem bloßen Voraussetzen von Methoden, Formeln und Dogmen, denen die forschenden Subjekte sodann Dienst zu leisten haben. Dies wäre ein reiner Fetischismus und eine Pseudowissenschaft. Vom Standpunkt der ‘Produktionslogik’ wissenschaftlicher Erkenntnis braucht man zwar ein „methodologisches System von Prinzipien“ (Vygotskij 1927/2003, 218), „mit denen man eine Untersuchung beginnen kann“. Aber jede Verdinglichung und Verabsolutierung solcher Prinzipien führt dazu, dass „[d]as Denken [...] an ein autoritäres Prinzip gefesselt“ wird und man „nicht das kritische Vorgehen freien Forschens“ erreicht (ebd.). Man bleibt notwendigerweise an dem bereits Vorgegebenen verhaftet.

Man könnte es auch so formulieren: Erkennt man also den Forschungsprozess selbst als eine Art offenen Lernprozess an, so wird deutlich, dass Formen der Fremdbestimmung, wie sie durch verabsolutierte Prinzipien, Formalien oder ~~sogar~~ inhaltliche Vorgaben *gemacht* werden, nicht nur dem individuellen Lernen, sondern auch dem allgemeinen gesellschaftlichen Erkenntnisfortschritt schaden. Wir werden deshalb der Frage nachgehen, welche Parallelen sich bei den strukturellen Veränderungen in der universitären Lehre (im Studium) und in der Forschung abzeichnen.

2 Zur gegenwärtigen Problematik

Gegenwärtig arbeiten einflussreiche Institutionen in der BRD wie der Wissenschaftsrat, das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Kultusministerkonferenz an einer Unterordnung der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Bildung unter bestimmte politische Rahmenvereinbarungen und Strukturziele (Abschnitt 2.1). Damit gehen auch entscheidende inhaltliche Veränderungen und Einschränkungen in der wissenschaftlichen Arbeit und Ausbildung einher. Der vermeintlich subjektorientierte 'Kompetenz'-Begriff stellt hierbei die Weichen für ein neues funktionalistisches Bildungsverständnis, welches diesem Unterfangen ein Aktionsfeld für eine umfassende 'gouvernementalistische' Politik beschert (Abschnitt 2.2). Die Folgen sind nicht nur im Hinblick auf die Wahrung bürgerlicher Grundrechte (insbesondere Grundgesetz, Art. 2 und 5; vgl. den UN-Sozialpakt von 1973¹), sondern auch vor dem Hintergrund einer Verwissenschaftlichung von Arbeit als schwerwiegend einzustufen (Abschnitt 2.3).

2.1 Wissenschaft unterm Wettbewerbsregime

Die gesamte Umstrukturierung der Wissenschafts- und Hochschullandschaft steht derzeit unter drei zentralen politischen Zielen:

- 1) der Förderung von Wettbewerb im gesamten Wissenschaftssystem,²
- 2) der Anpassung des gesamten Bildungs- und Wissenschaftssystems an europäisch und international gesetzte Standards und Ziele, sowie
- 3) die Ausrichtung der Ausbildungsziele auf die Frage der 'Beschäftigungsfähigkeit' der AbsolventInnen.

Zu den Punkten im Einzelnen: Konkurrenzbeziehungen sind in der wissenschaftlichen Arbeit sicherlich nicht 'unnatürlich'. Sie entstehen überall dort, wo

1 „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht eines jeden auf Bildung an. Sie stimmen überein, dass die Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde gerichtet sein und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken muss. Sie stimmen ferner überein, dass die Bildung es jedermann ermöglichen muss, eine nützliche Rolle in einer freien Gesellschaft zu spielen, dass sie Verständnis, Toleranz und Freundschaft unter allen Völkern und allen rassischen, ethnischen und religiösen Gruppen fördern sowie die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Erhaltung des Friedens unterstützen muss.“ (Vereinte Nationen 1966)

2 „Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem“ wurden vom Wissenschaftsrat 1985 präsentiert (Kielmannsegg 2010).

WissenschaftlerInnen an ähnlichen oder sogar denselben Fragen und Problemen arbeiten, dies aber mit unterschiedlichen Methoden und Theorien tun. Wirkliche Wettbewerbsbeziehungen können jedoch auf diesem Feld nur entstehen, wenn eine Art Markt bzw. ein von Konkurrenz strukturiertes Verhältnis von Angebot und Nachfrage geschaffen wird. Diese Voraussetzungen waren auf dem Feld der Wissenschaft und der Bildung in der BRD nicht einfach gegeben, sodass Arbeitsprodukte von WissenschaftlerInnen nicht 'natürlicher' Weise wie Waren auf einen Markt traten. Sie waren als Angebot auch nicht wesentlich von einer Nachfrage abhängig. Für die Entwicklung der Wissenschaften spielte es ihrem Selbstverständnis nach nämlich unmittelbar keine Rolle, ob man etwa mit Untersuchungen oder Ansätzen ein Angebot schafft, welches auf große Nachfrage stößt und sich dadurch quasi 'rentiert'. Bei Arbeitsprodukten von WissenschaftlerInnen ging es nicht um die Eroberung von Absatzmärkten oder um Fragen der Rentabilität, sondern in erster Linie um die Frage, ob sich eine Theorie oder ein Forschungsergebnis in der kritischen Öffentlichkeit der wissenschaftlichen Gemeinschaft behaupten kann oder nicht. Dies entsprach dem bürgerlichen Wissenschafts- und ihrem kritischen Wahrheitsverständnis. Allein durch diesen Wahrheitsbegriff erhielten wissenschaftliche Arbeiten eine gesellschaftliche Autorität unabhängig von einer herrschenden Doktrin, einer Mehrheitsmeinung oder von einem Markterfolg. Die Arbeitsprodukte von WissenschaftlerInnen konnten so zum Teil wohl in Konkurrenz zueinander stehen, nicht aber übergreifend in einen Wettbewerb eintreten.

Bevor wir der Frage nachgehen, wie denn trotzdem Wettbewerbsbeziehungen geschaffen wurden, ist erst einmal zu klären, ob denn ein Vorteil darin zu sehen wäre. Wie schon mit dem kritischen Wahrheitsbegriff angedeutet, ergibt sich ein wissenschaftlicher Fortschritt nicht unmittelbar daraus, dass man Anreize schafft, ein Angebot an Forschungsansätzen dort zu erweitern, wo die Nachfrage am größten ist. Entscheidend wäre vielmehr, wie genau die wissenschaftlichen Arbeiten Ursachen, Zusammenhänge und damit Handlungsmöglichkeiten identifizieren können und wie adäquat die Theorien für die Erkenntnistätigkeit in Bezug auf einen Forschungsgegenstand sind. Ferner käme es darauf an, dass eine Auseinandersetzung mit diesen Fragen von möglichst vielen Perspektiven aus geführt wird, damit sich zeigt, welches die fortschrittlichsten Erkenntnisse, Argumente und Ansätze sind. Schließlich wäre die Frage zu stellen, welche emanzipatorische Relevanz in den einzelnen wissenschaftlichen Untersuchungen zu finden ist und inwiefern die Verwendung von gesellschaftlichen Ressourcen für bestimmte Forschungsprojekte rational zu begründen ist. In diesem Sinne braucht es zwischen ForscherInnen nicht nur eine gewisse Konkurrenz, sondern

auch eine geteilte, emanzipatorischen Fortschritten verpflichtete Ethik sowie hinreichend funktionierende Formen der Kooperation innerhalb und zwischen den Disziplinen. Diese Ethik und diese Kooperation könnten sicherstellen, dass das Rad nicht überall zweimal erfunden wird oder – noch schlimmer – die gleichen Fehler immer wieder gemacht und von einer Forschung in die andere fortgeschleppt werden. Die WissenschaftlerInnen müssten deshalb versuchen, in jedem Arbeitsprozess die fortschrittlichsten Formen von Kooperation und wissenschaftlicher Kritik zu entwickeln.

Wie schließlich umfassende Wettbewerbsbeziehungen in der Wissenschaft eingeführt werden konnten, ist mehreren politischen Veränderungen geschuldet. Erstens: Überall wurden die Ressourcen und die Zugangsmöglichkeiten zu Forschungsmitteln verknappt. Dies geschah durch Abbau von Stellen, befristete Verträge, gekürzte Lehrstuhl- und Institutsausstattungen, Einführung von leistungsabhängigen Zuwendungen und Etats, Ausbau von Drittmittel finanzierter Forschung und schließlich durch die Strukturelemente der sogenannten Exzellenzinitiative (das Exzellenzprädikat, die Graduiertenschulen, die Exzellenzcluster und die Zukunftskonzepte). Damit aber die Leistungen von WissenschaftlerInnen so umfassend in einen Wettbewerb eintreten konnten, war es zweitens notwendig, dass sie nicht mehr als konkret-nützliche Arbeit, also als eine Produktion von bestimmten Gebrauchswerten, erschienen. Denn als solche sind die Arbeiten qualitativ so voneinander verschieden, dass sie gar nicht vergleichbar wären. Wie der Philosoph Ulrich Ruschig deutlich macht, ist darum mit der Hochschulreform künstlich ein „Abstraktionsverfahren“ für die wissenschaftliche Arbeit eingeführt worden, so dass das, was „an sich inkommensurabel ist, [...] kommensurabel *gemacht* – und damit funktionabel und austauschbar“ (Ruschig 2007, 509) wurde. Als abstrakt-quantifizierte Leistungen ließen sich nun wissenschaftliche Arbeiten übersetzen in Messzahlen für Evaluationsverfahren und konnten als Grundlage dienen, um staatliche Mittel quasi ‘leistungs’-abhängig zu verteilen.

So wird bis heute – ganz nach dem Vorbild der staatlichen Planungs-wirtschaft der DDR – eine Art „Erfolgsplan-Geld“ an WissenschaftlerInnen, Institute, Fachbereiche oder ganze Universitäten verteilt (a.a.O., 512ff.). Die Krux liegt dabei in dem Kurzschluss des Leistungsbegriffs selbst: „Das Zirkuläre – ‘Exzellenz ist bestimmt als dasjenige, was viel Erfolgsplan-Geld auf sich zieht’ und: ‘Was viel Erfolgsplan-Geld auf sich zieht, ist (oder wird dadurch) exzellent’, (a.a.O., 517) mündet letztlich in einem „Quidproquo“, welches die Bedeutung, wofür es steht, und das bedeutende Zeichen miteinander verwechselt: Exzellenz ist Erfolgsplan-Geld und Erfolgsplan-Geld ist Exzellenz (vgl. ebd.). Ruschig ar-

gumentiert daher auch gegen ein „Controlling der zweiten Stufe“, denn jede „Controlling-Bürokratie“ wäre „grundsätzlich korruptionsanfällig“, weil sie, wie schon das Plangeldsystem selbst, „losgelöst von den Gebrauchswerten“ der wissenschaftlichen Arbeit agiert (a.a.O., 524).

Die Unterordnung wissenschaftlichen Arbeitens unter dieses Wettbewerbsregime beklagt auch Peter Graf Kielmannsegg, Politikwissenschaftler und früherer Präsident der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, und bewertet die „Folgen der Drittmittelmonomanie“ so:

Ein fast ausschließlich auf Drittmittel fixiertes Wettbewerbssystem führt zur Dominanz eines bestimmten Wissenschaftlertypus – des Akquisiteurs und Managers; es wirkt sich auf die Wahl der Forschungsthemen aus – sie müssen sich für die Präsentation in Drittmittelanträgen eignen; es bestimmt die Formate, in denen sich Forschung organisiert – man muss wissenschaftliche Fragestellungen in ‘Projekte’ übersetzen, die zudem aufwendig dimensioniert sein sollten, denn man wird als Wissenschaftler an der Summe seiner Drittmittelansätze gemessen. Ein erfolgreicher Wissenschaftler muss in diesem System zuerst und vor allem ein erfolgreicher Antragsteller sein. Die Kunst des Ankündigens und Versprechens wird zum Kernstück wissenschaftlicher Arbeit. (Kielmannsegg 2010, 8)

Am Ende dieser Entwicklung steht deshalb eine *korporatistische Form der Wissenschafts-Produktion*. Das heißt, WissenschaftlerInnen agieren auf dem Feld der Wissenschaften (notgedrungen oder sogar freiwillig) so wie Marktakteure, die sich durch bestimmte strategische Allianzen Wettbewerbsvorteile zu verschaffen versuchen. Es zählt also nicht, ob eine Untersuchung über einen bestimmten Stand der Forschung hinausgeht oder ob sie überhaupt daran anknüpft, sondern ob sie für bestimmte Ausschreibungen oder Drittmittelprogramme anschlussfähig wird. Statt der Aufarbeitung eines Forschungsstands zu einem Thema im Sinne einer kritischen Überprüfung der Reichweite von Theorien, ihren Schwachstellen oder Vereinseitigungen geht es heute vorwiegend um das Bedienen von Themen und Begriffskonjunkturen, die von den Drittmittelgebern vorgegeben werden.³ Der Schlüssel zum Erfolg heißt, mit möglichst großem ‘Output’ an Publikationen bei den einflussreichen Peers, die Projektanträge und Manuskripte

3 Andrew Abbott (2010) hat jüngst in einer exemplarischen Untersuchung von Publikationen und ihren Zitierpraxen gezeigt, dass heute ein Großteil der sozialwissenschaftlichen Forschung von Formen der Ignoranz gekennzeichnet ist. Die WissenschaftlerInnen würden auf einem bestimmten Feld forschen, ohne das bisher dazu Erarbeitete gründlich durchzugehen und auszuwerten. Sie würden ähnlich wahllos und unspezifisch aus der einschlägigen Literatur zu einem Thema zitieren, wie Studierende, die am Anfang eines Studiums stehen.

begutachten, möglichst viel Aufmerksamkeit und Zustimmung gewinnen, um neue Produktionsmühen für noch mehr 'Output' finanzieren zu können.

In ähnlicher Weise wie die geistige Arbeit von WissenschaftlerInnen selbst wird auch die wissenschaftliche Ausbildung immer stärker formalen 'Output'-Vorgaben unterstellt. In den Bachelor-Studiengängen werden fast alle Kreditpunkte über benotete Leistungen erworben.

Die 'Output'-Orientierung, wie sie sich auch im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)⁴ niederschlägt, unterliegt dabei einem ähnlichen Quidproquo, dass Lernleistung erworbene Kreditpunkte und Kreditpunkte tatsächliche Lernresultate seien.

2.2 Das Kompetenz-Verspr(ber)echen

Der Kompetenzbegriff markiert in den 1990er Jahren zunächst eine Neuorientierung für die berufliche Aus- und Weiterbildung, indem er gegen den Qualifikationsbegriff in Stellung gebracht wurde. Als Qualifikationen wurden in den 70er Jahren bestimmte technische Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammengefasst, die damit ihre „rechtsförmige Bestätigung“ (Weinberg 1996, 3) im Sinne eines Berufsabschlusses erhielten. Der Qualifikationsbegriff half, die 'objektiven Anforderungen' zu operationalisieren und individuelle Fähigkeiten bis hin zu Persönlichkeitseigenschaften zu quantifizieren (vgl. Jung und Wörster 1989, 45ff). Auf diese Weise wurde ein Passungsverhältnis zwischen objektiven Anforderungen und dem subjektiven Arbeitsvermögen definiert, was solange Gültigkeit hatte, wie die Arbeitsverhältnisse und die betriebliche Handlungssituation stabil und vorhersehbar blieben (vgl. Ludwig 2002, 96). 1996 wurde jedoch „Kompetenzentwicklung als progressives Gegenbild zu einer als verkrustet empfundenen Weiterbildung installiert“ (Arnold und Steinbach 1998, 26) und zum einen als Lernen im Prozess der Arbeit oder im sozialen Umfeld und zum anderen als Teil von Personal- und Organisationsentwicklung verstanden. Das „Prinzip der Selbstorganisation“ (Erpenbeck und Sauer 2000, 293) wurde dabei „aus Gründen der [...] Ausdifferenzierung, Spezialisierung und Individualisierung der Lernaufgaben zwingend“ (ebd.). Mithilfe des Kompetenzbegriffs sollten von nun an Erwartungen und Anforderungen an die Arbeitnehmer nicht länger „sachverhaltszentriert“, sondern „subjektzentriert“ dargestellt werden (vgl. Erpenbeck 1996, 10; Staudt et al. 1999).

4 <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>

Im Oktober 2006 verständigten sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) darauf, im Anschluss an den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) einen Deutschen Qualifikationsrahmen für „lebenslanges Lernen“ (DQR) zu entwickeln und dabei ebenfalls den Kompetenzbegriff ins Zentrum zu stellen. Dieser Rahmen solle so eine umfassende, bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen bilden, „die die Orientierung im deutschen Bildungssystem wesentlich erleichtert“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2009, 2). Der DQR enthält „acht Niveaustufen fachlicher und personaler Kompetenzen, an denen sich die Einordnung der Qualifikationen orientiert, die in der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworben werden“ sollen (ebd.). Kompetenz soll schlicht „die Fähigkeit und Bereitschaft“ bezeichnen, „Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen“ (ebd.), und zwar so, dass daraus eine „Handlungskompetenz“ entsteht. Kompetenz ist also hier, wie in der beruflichen Bildung – so tautologisch es klingen mag –, die Disposition für Handlungskompetenz.

Andere Bildungsziele wie selbständiges, wissenschaftliches Denken und Arbeiten tauchten nicht mehr auf. Bei der Auswahl spielten vor allem „Merkmale, die für ein erfolgreiches Handeln in einem Lern- oder Arbeitsbereich relevant sind“ (3f), eine Rolle, während von „normativen und ethischen Aspekten der Persönlichkeitsbildung“ (3), von Fragen der „interkulturellen Kompetenz, gelebter Toleranz und demokratischen Verhaltensweisen“ (ebd.) bewusst Abstand genommen wird. An dieser 'Output'-Orientierung zeigt sich nicht nur die implizite Relevanzordnung, in der scheinbar der Arbeitsmarkt mit seinen Anforderungen an oberste Stelle steht, auch der Unterschied zwischen wissenschaftlicher und beruflicher Ausbildung wird nivelliert.⁵

Worin besteht jedoch theoretisch das Problem des Kompetenzbegriffs? Ein entscheidender *Kurzschluss* liegt zunächst darin, dass für eine erwünschte Form von 'erfolgreichem' Handeln (was aufgrund fehlender Konkretisierungen nichts mehr bedeutet als irgendeiner Erwerbstätigkeit nachgehen) anstelle klarer Anforderungen ein Set von 'Dispositionen' (Kompetenzen) angenommen wird. Wird dieses Potenzial normativ von einem Außenstandpunkt festgehalten, geht man über einen objektivistisch formulierten Qualifikationsbegriff keineswegs

5 Vgl. den Bericht über die Überprüfung der Kompatibilität des „Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse“ mit dem „Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum“ (Kultusministerkonferenz 2008)

hinaus. Weil 'Kompetenz' formalistisch, also unterschiedslos, die Fähigkeit zu handeln beschreibt, kommt die Subjektebene lediglich wie eine Systemebene vor (selbst dann, wenn sie mit psychologischen Begriffen wie 'Persönlichkeit' versehen wird). Das gedachte System ist dabei die funktionierende Organisation eines Betriebs oder der Gesellschaft insgesamt, worin sich das Subjekt selbsttätig einfügt. Der scheinbar subjektorientierte Kompetenzbegriff wird daher nur durch einen gewissen Trick zum Gegenbegriff von Qualifikation: Das 'Selbst' wird dabei entpersonalisiert und das Subjekt bloß mit einem sich selbst reproduzierenden System gleichgesetzt, um andererseits gesellschaftliche Anforderungen personalisieren ('subjektivieren') und bestimmten Eigenschaften zuordnen zu können. Dieser Kurzschluss, dass hinter jeder Aufgabe und Tätigkeit auch unmittelbar eine subjektive Eigenschaft stehen würde, hatte Walter Volpert bereits in den 70ern am Beispiel des „Puddingkochvermögens“ kritisiert (vgl. Faulstich 1997, 152), weil man bei einer solchen Herangehensweise nur scheinbar die Seite von den sachlich hergeleiteten Anforderungen zum Subjekt wechselt, in Wahrheit aber immer in ein- und derselben Denkweise verharrt. Denn das Spezifische menschlicher Subjektivität (siehe Abschnitt 1) wird außer Acht gelassen.

Lerntheoretisch lässt sich dieser verfehlt Wechsel von einem Außen- zu einem Subjektstandpunkt folgendermaßen präzisieren. Wie Jürgen Habermas (2006) betont, ist es nämlich ein entscheidender Unterschied, ob man die eigenen Handlungen als Vorgänge in der dritten Person abbildet (wie es auch die Neurowissenschaft tut) oder ob man sie auf sich, d.h. auf ein 'Selbst' bezieht und mit Selbstwertgefühlen, Wünschen, Bedürfnissen und Formen gegenseitiger Anerkennung verbindet. Dies gilt fürs Lernen und für Kompetenzen erst recht, denn jedes motivierte Lernen, jedes Ringen um Handlungsfähigkeit ist, wie Holzkamp (1993) argumentiert, von den Lebensinteressen eines Subjekts geleitet. Ohne den hier wirkenden Eigensinn, die Eigenwilligkeit der Subjekte, bleibt Lernen höchstens eine *defensive* Handlung, die zur Abwendung einer Bedrohung oder aus einem internalisierten Zwang geschieht. Der vom Außenstandpunkt gedachte Kompetenzbegriff ist nichts mehr als eine Projektionsfläche für ein flexibel verfügbares Handlungsvermögen, der die Voraussetzung für eigenständiges Handeln und Lernen unterschlägt. Die motivierte Übernahme von Aufgaben und Zielen sowie die Bereitschaft zur Selbstorganisation setzen voraus, dass das eigene Handeln als sinnvoll erlebt wird. Diese Sinnhaftigkeit ergibt sich aber nicht einfach aus einer rein inneren Haltung, die wie eine Eigenschaft dauerhaft angelegt ist, sondern durch gesellschaftlich-individuellen Bedeutungshorizont, in dem die Subjekte ihre Aufgaben erkennen und ihre eigenen Lebensinteressen und Bedürfnissen damit in Beziehung setzen können.

Die gesteigerten Prüfungsanforderungen in Bachelor- und Master-Studiengängen gehen jedoch nicht nur mit einer strukturellen Nahelegung von defensiv begründetem Lernen einher, sondern auch mit einer Entleerung der Bildung von konkreten inhaltlichen Anforderungen: Denn *was* im Einzelnen und *wie es* gelernt wurde, zählt weniger als die bloße Summe der bestandenen Prüfungsleistungen. Diese Messung und Quantifizierung von Leistung verstärkt zusammen mit einem inhaltsleeren Kompetenzbegriff die Tendenz, dass sich wissenschaftliches Lernen formal auf ein im Rahmen von Studiengängen nachweisbares Beschäftigtsein reduzieren lässt. Wie im nächsten Abschnitt gezeigt wird, sind die Effekte einer solchen Ausbildungserfahrung im Wissenschaftssystem insbesondere mit Blick auf die tatsächlich vorhandenen Anforderungen in zukunftssträchtigen Arbeitsfeldern gravierend.

2.3 Die gesellschaftlichen Folgen der Wettbewerbs- und Output-Orientierung für die Verwissenschaftlichung von Arbeit ~~U38~~

„Verwissenschaftlichung der Arbeit“ meint unter den historischen Bedingungen der industriell-mechanischen Produktionsweisen etwas anderes als heute, in einer Zeit, wo Automations-, Informations- und Kommunikationstechnologien umfassend eingesetzt und genutzt werden. Von der frühen Industrialisierung der Produktion bis hin zum Fordismus im 20. Jahrhundert fasste der Begriff die Tendenz, mit Hilfe (natur-)wissenschaftlicher Erkenntnisse über Energiegewinnung und -umwandlung, Materialeigenschaften und Konstruktionsmethoden, Maschinen zu entwickeln, die Produktivität zu erhöhen und so menschliche Arbeitskraft vor allem in körperlicher Hinsicht zu ersetzen. Indem der Produktionsprozess den Arbeitenden dabei quasi aus den Händen gerissen wurde, um ihn von Ingenieuren und Unternehmern neu erfinden und weiterentwickeln zu können, ergab sich die Notwendigkeit, neben der Nutzung der Wissenschaft eine Reihe von Aspekten auch dem Arbeitswissen der praktisch Tätigen zu entlocken. So wurden zunächst das Handwerks- und später das Erfahrungswissen von FacharbeiterInnen mit wissenschaftlichen Methoden eruiert, ausgewertet und für die Technikonstruktion, Planung und Betriebsführung verfügbar gemacht.

Mit dem Übergang von der fordistischen zur informationstechnologischen Produktionsweise wird dieser Verwissenschaftlichungsprozess jedoch nicht in gleicher Richtung fortgesetzt. Es findet vielmehr ein qualitativer Umschlag statt. Während im Fordismus Verwissenschaftlichung noch das Werk einer elitären Minderheit ist, weil sie mit der radikalen Entkopplung von 'Kopf'- und 'Handarbeit' einhergeht, entsteht mit der Mikroelektronik, der Automation und ihrer

Weiterentwicklung zur computerisierten Automation ein neuer Modus, der eine Vielzahl von Arbeitstätigkeiten in vorgelagerten Bereichen (Forschung, Planung und Entwicklung) in den 'eigentlichen' Arbeitsprozess verlagert, sodass die alte Arbeitsteilung obsolet wird. Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien spielen dabei eine entscheidende Rolle, weil sie zunächst einmal keine fertigen Handlungsmodelle mehr generieren, sondern vielmehr ein Spektrum von Handlungsmöglichkeiten eröffnen.⁶ Die 'Universalmaschine' Computer verlangt nicht mehr die Anpassung des Menschen als 'BedienerIn', der/die sich in seinen Körperbewegungen und/oder in bestimmten Denkopoperationen der Maschine unterstellt. Sie ist nicht mehr das Werkzeug, das auf einen Arbeitsgegenstand einwirkt, sondern eine neue Wirklichkeitsebene von Eingriffs- und Handlungsmöglichkeiten: eine virtuelle oder simulierte Welt, die auch für experimentelle Zwecke nutzbar ist. Durch diese Erweiterung greifen Technologieentwicklung und Wissenschaft auf neue Weise ineinander und verändern im Arbeitshandeln das Verhältnis von Theorie und Praxis.

War theoretisches Wissen bzw. Wissenschaft bei der industriellen Entwicklung von Maschinen und Produktionsanlagen also zunächst für die Konstruktion und Planung des Produktionsprozesses zentral, so erhält es in der informationstechnologischen Arbeit eine ganz andere Rolle. Mit den neuen funktionalen Komponenten von Technik, der Informatik, der Sensorik und der Telematik (vgl. Rammert 2007, 32), die Technik 'intelligent', 'pro-aktiv' und mobil werden lassen, wird menschliche Arbeit vor allem in der Überwachung, der Kontrolle und/oder bei der Anpassung und Fehlerbehebung automatisierter Prozesse notwendig. Zwar realisieren immer 'intelligenter' Softwareprogramme nun auch Denkopoperationen, Analysetätigkeiten und Fehlerlösungen. Es bleibt aber die Tendenz erhalten, dass Wissenschaft mit der Integration von solchen Steuerungs- und Autoreparaturfunktionen in die Gesamtmaschinerie nicht mehr nur in den Phasen der technischen Planung und Entwicklung bedeutsam wird, sondern insbesondere auf der Ebene des Arbeitshandelns selbst.

Dies erklärt sich vor dem Hintergrund eines veränderten Mensch-Technik-Verhältnisses: Zum einen werden Arbeitsgegenstände und -vorgänge informa-

6 Man kann hier einwenden, dass bestimmte Datenverarbeitungsprogramme sehr rigide Vorgaben der Bedienung machen. Dies lässt sich jedoch nicht für die Informations- und Kommunikationstechnologien verallgemeinern. Ferner erfordert auch die Dateneingabe nicht nur ein Befolgen rigider Vorgaben, sondern auch Überlegungen, welche Daten wie von Programmen so verarbeitet werden, dass am Ende etwas Sinnvolles dabei herauskommt. Die dafür notwendige Intelligenzleistung wird nicht selten ignoriert.

tionstechnologisch übersetzt, vernetzt und mediatisiert, also als Informationen auf Bildschirmen oder Displays zugänglich gemacht. Zum anderen sind in den automatisierten oder computer-gestützten Abläufen nach wie vor Störungen und Fehler zu beheben (selbst wenn Standardlösungen in Autoreparaturprogrammen vorhanden sind), Prozesse bzw. Programme müssen angepasst und optimiert, Ziele präzisiert oder überhaupt erst gefunden werden. Um Schäden zu vermeiden bzw. Sicherheit im Umgang mit Hochtechnologien zu gewährleisten, müssen Störungen und Fehlerquellen von den Arbeitenden vorhergesehen werden. Wissenschaft wird dadurch nicht direkt Gegenstand des Arbeitshandelns; vielmehr wird es notwendig, dass die Arbeitenden die teils technisch, teils menschlich realisierten Arbeitsprozesse theoretisch durchdringen, wissenschaftsförmig gelieferte Informationen verstehen und überprüfen können. Arbeitende sind praktisch immer stärker gefordert, selbständig vorausschauend einen Handlungsbedarf oder ein Problem zu erkennen. Deshalb müssen sie Fähigkeit erwerben, mit den Technologien bzw. den Arbeitsprozessen insgesamt forschend bzw. experimentell umzugehen. Sie müssen beispielsweise austesten, wie sich eine technische Anlage oder ein System in einem bestimmten Kontext in Betrieb nehmen lässt, wie sie/es in Ernstfällen reagiert etc. Ein wissenschaftsförmiges Lernen und ein gemeinsames kooperatives Forschen wird folglich integraler Bestandteil des Arbeitshandelns. Anders gesagt wird die Arbeit selbst lern- und wissenschaftsförmig. Theorie/Wissen ist der Praxis nicht länger nur vorgeschaltet, sondern wird im Vollzug der Arbeit gegenstands- und handlungsorientiert entwickelt und weiterentwickelt. Die Arbeitenden werden mit der Zusammenführung von planenden, ausführenden und kontrollierenden Tätigkeiten zu „kollektiven Anwendern, Beurteilern und Veränderern“ (Projektgruppe Automation und Qualifikation 1981, 476) ihrer Arbeit und zur „Verallgemeinerung ihrer Standorte“ (a.a.O., 477) herausgefordert. Die allgemeine Entwicklung der Arbeit, ihrer Qualitäts- und Sicherheitsmaßstäbe und ihrer praktischen Erkenntnismethoden liegt heute in höherem Maße in den Händen der Arbeitenden selbst.

Angesichts dieser verallgemeinerbaren Spezifik von Anforderungen in zukunftssträchtigen Arbeitsfeldern müssten sowohl WissenschaftlerInnen als auch Studierende, um wirklich berufsorientiert zu sein, stärker an Forschungsprozessen partizipieren können, in denen nicht nur vorgezeichnete Ergebnisse erzielt, sondern theoretische Ansätze, Methoden und Fähigkeiten des Forschens im Sinne eines offenen Lernprozesses weiterentwickelt werden. Es bräuchte einen Raum für wissenschaftliche Fragestellungen, die zugleich individuelle und gesellschaftliche Erkenntnisfortschritte auf den Weg bringen. Die Arbeit des Lernens und Forschens sollte also nicht länger defensiv an einem Disziplinar-

apparat oder an einem Wettbewerbsregime verhaftet und auch nicht partial durch privat-individualistischen Eigennutz motiviert sein, sondern durch ein allgemeines Interesse, die gesellschaftlichen Zusammenhänge und Widersprüche zu durchdringen. Die Wissenschaft bzw. die Erkenntnistätigkeit selbst würde dadurch einen ganz anderen Charakter bekommen. Holzkamp hat dies einmal als ein Überschreiten einer im Alltag gegebenen und dann wissenschaftlich reproduzierten „Pseudokonkretheit“ (Holzkamp 1973, 373) bezeichnet, als eine Überwindung von Denkformen, mit denen die Menschen ihre 'Umwelt' quasi 'naturhaft' hinnähmen und so lediglich als einen Bezugsrahmen interpretierten, in dem sie sich bloß orientieren oder ein Problem lösen müssten. Wie der Blick auf die neue Verwissenschaftlichung der Arbeit deutlich macht, sind in den hochtechnologischen Arbeitspraxen Elemente einer neuen, emanzipatorischen Wissenschaft zu finden. Diese Wissenschaft reduziert nicht die gesellschaftlichen und individuellen Möglichkeiten des Erkennens auf eine Affirmation der gesellschaftlichen Verhältnisse, so wie sie sind. Sie verkürzt nicht Formen des Denkens, wie Holzkamp es bezeichnet, auf ein „Deuten“, sondern bringt ein wirklich wissenschaftliches „Begreifen“ hervor, mit dem sich das Interventions- und das Veränderungspotential menschlichen Handelns gegenüber den objektiven Bedingungen vergrößert. *Selbstbestimmtes Lernen in der Wissenschaft* wäre deshalb aktuell nicht nur eine Frage, wie die Studiengänge und Arbeitsverhältnisse von WissenschaftlerInnen von den künstlich geschaffenen Wettbewerbsstrukturen und den inhaltsleeren Output-Regimen, die sie zu einer Anpassung und Unterwerfung an eine Pseudowissenschaft zwingen, befreit werden könnten. Es bleibt nach wie vor eine Frage, wie sich dabei all die restringierten Denkformen bürgerlicher Gesellschaft selbst überwinden lassen.

Literatur

- Abbott, Andrew. 2010. „Varieties of Ignorance.“ *American Sociology*, 41:174-189.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen. 2009. „Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen.“ Aufgerufen am 08.12.2010 <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&c=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1238069671761>.
- Faulstich, Peter. 1997. „Kompetenz – Zertifikate – Indikatoren im Hinblick auf arbeitsorientierte Erwachsenenbildung.“ In *Kompetenzentwicklung, 7. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*, hrsg. von ABWF/QUEM, 141-196. Münster: Waxmann.
- Habermas, Jürgen. 2006. „Das Sprachspiel verantwortlicher Urheberschaft und das Problem der Willensfreiheit: Wie lässt sich der epistemische Dualismus mit einem

- ontologischen Monismus versöhnen?“ *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 54: 669-707.
- Holzkamp, Klaus. 1973. „Sinnliche Erkenntnis.“ In *Schriften IV*, hrsg. von Frigga Haug, Wolfgang Maiers und Ute Osterkamp. Hamburg: Argument.
- 1993. *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Jung, Raimund und Wolfgang Wörster. 1989. *Lerntätigkeit. Probleme und Perspektiven des Lernens in der Weiterbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kielmansegg, Peter Graf. 2010. „Die Kunst der Ankündigung als Kernstück wissenschaftlicher Arbeit.“ *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 25.11.10.
- Kultusministerkonferenz. 2008. „Bericht über die Überprüfung der Kompatibilität des 'Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse' mit dem 'Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum'“. Aufgerufen am 08.12.2010 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Ueberpruefung-Qualifikationsrahmen.pdf
- Langemeyer, Ines. 2005. *Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Arbeitsprozessintegriertes Lernen in der Fachinformatik. Eine Fallstudie*. Münster: Waxmann.
- 2007. „Schützt 'Lebenslanges Lernen' vor Prekarität? Bildung im Kontext gesellschaftlicher Unsicherheit.“ *Widerspruch* 52, 27:119-130.
- Langemeyer, Ines und Christof Ohm. 2009. „Verwissenschaftlichung von Arbeit.“ In *Erkenntnis und Kritik*, hrsg. von Devi Dumbadze, Johannes Geffers, Jan Haut, Arne Klöpffer, Vanessa Lux und Irene Pimminger, 269-292. Bielefeld: Transcript.
- Ludwig, Joachim. 2002. „Kompetenzentwicklung – Lerninteressen – Handlungsfähigkeit.“ In *Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen – Gestaltungsaufgabe für betriebliche und regionale Sozialpartner*, hrsg. von Peter Dehnbestel, Julia Gillen und Uwe Elsholz, 95-110. Berlin: Edition Sigma.
- Projektgruppe Automation und Qualifikation. 1981. *Automationsarbeit. Empirie Teil 3*. Berlin: Argument.
- Rammert, Werner. 2007. *Technik – Handeln – Wissen. Zu einer pragmatischen Technik- und Sozialtheorie*. Wiesbaden: Vieweg.
- Ruschig, Ulrich. 2007. „Simulierte Warenproduktion – ein akademischer Tanz ums goldene Kalb.“ *Das Argument* 272, 49:509-524.
- Staudt, Erich, Norbert Kailer und Marcus Kottmann. 2002. „Kompetenzentwicklung und Innovation. Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung.“ In *Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management*, hrsg. von Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. Berlin: Waxmann.
- Vereinte Nationen. 1966. Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Sozialpakt). Aufgerufen am 08.12.2010. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/ICESCR/icescr_de.pdf



- Vygotskij, Lev S.. 1927/2003. „Die Krise der Psychologie und ihre historische Bedeutung.“
In *Ausgewählte Schriften, Band 1*, hrsg. von Joachim Lompscher. Berlin: Lehmanns
Media.
- Vygotskij, Lev S.. 1934/2002. Denken und Sprechen, hrsg. von Joachim Lompscher und
Georg Rückriem. Weinheim: Beltz.
- Weinberg, Johannes (1996). Kompetenzlernen. *QUEM-Bulletin* 1:3-6.

Torsten Bultmann

Hochschule und Demokratie – ein Dauerkonflikt

In einer Zeit, in der Wissenschaft vor allem über die Erfolgsindikatoren ‘Wettbewerbsfähigkeit’ und ‘Exzellenz’ definiert wird, dürften viele das Thema Demokratie und Hochschule für ziemlich unzeitgemäß halten, kurz: für einen historisch erledigten Konflikt aus einer weit entfernten Zeit, der mit den heutigen Problemen nichts mehr zu tun hat. Die Demokratiefrage lässt sich jedoch nicht einfach für ‘erledigt’ erklären. Bildlich gesprochen führt sie ein Eigenleben. Je autoritärer und undemokratischer Entscheidungsstrukturen sind, umso größer die Wahrscheinlichkeit von Fehlentscheidungen. Dies gilt gerade für die heutigen ‘unternehmerisch’ ausgerichteten, d.h. managementtechnokratisch verfassten Universitäten in Österreich wie in Deutschland. Aus Fehlentscheidungen entstehen Interessenkollisionen und vermittelt über diese drängt sich die Demokratiefrage wieder in den politischen Vordergrund, auch ohne dass dies jemand bewusst beabsichtigt oder geplant hätte. Fehlentscheidungen problematisieren Entscheidungsstrukturen, wodurch wiederum die Frage, *wer* eigentlich *worüber* entscheidet, politisiert wird.

Die Hochschulproteste in unseren beiden Ländern sind dafür ein lebendiges Beispiel. Ich meine die Hörsaalbesetzungsbewegung in Österreich, die ähnliche Aktionen in Deutschland inspiriert hat, wo bereits seit Mitte 2009 eine Bildungstreikbewegung als kontinuierliche Massenaktion stattfindet. Man könnte diese aktuelle Bildungstreikbewegung auch als praktische Lektion im Hinblick auf fehlende Hochschuldemokratie politisch interpretieren. Dem Streik liegen sicher vielfältige Motive zugrunde. Eine zentrale Klammer des Streiks an deutschen Hochschulen war aber nach meiner teilnehmenden Beobachtung das Gespür dafür, dass studentische Interessen in der aktuellen Variante von Studienreform in Gestalt des Bologna-Prozesses vollständig unterrepräsentiert sind bzw. komplett ignoriert werden. Für mich ist dies ein zentraler Aspekt des überwiegenden Scheiterns von Bologna. Wenn beispielsweise die Studienkommissionen, die in vielen Grundordnungen von deutschen Hochschulen etwa als Ausschüsse der akademischen Senate vorgesehen und häufig paritätisch aus Lehrenden und Studierenden zusammengesetzt sind, auch nur ein (aufschiebendes) Vetorecht