



Bildung und Marketing-Orientierung im Wissenschaftsbetrieb

I.

Universitätsreform und Optimierungskalkül: Wer die Debatte zur Universitätsreform in den letzten Jahren verfolgt hat, der konnte mit Erstaunen feststellen, wie scheinbar über Nacht ehemalige Tabu-Wörter sich zu Schlüsselbegriffen mauserten. Kaum jemand hätte sich vor Jahr und Tag ausgemalt, mit welcher Selbstverständlichkeit heute z. B. über Studiengebühren, Eliteförderung, Privatisierung des Bildungssektors, Hochschulmarketing, Qualitätsmanagement u. a. diskutiert wird. Dabei trägt die aktuelle Auseinandersetzung über Hochschulreformmaßnahmen durchaus widersprüchliche Züge, die Lehrende wie Studierende am eigenen Leib erfahren können:

Wenn Universitäten heute verstärkt miteinander um Studierende konkurrieren, wenn sie im Rahmen von Studienverläufen größere Spielräume zur Profilbildung und Individualisierung einräumen, wenn sie in der Studiengestaltung insgesamt mehr Flexibilität und eine größere Praxisnähe zu ermöglichen suchen, dann dürfte dies – aus studentischer Perspektive – auf der Guthabenseite der Reform zu verbuchen sein. Und auch die Professorenschaft kann sich, was diese Seite der Reform betrifft, zu den Gewinnern zählen: Denn Individualisierung und Flexibilisierung sind nur dort zu haben, wo Hierarchien abgeflacht, Bürokratien vereinfacht und Kooperationen unterstützt werden. Dies alles, so versichern die politischen und wirtschaftlichen Initiatoren der Reform, laufe darauf hinaus, ein produktives, unternehmerisches Denken sowohl bei Hochschullehrern wie auch bei Studierenden zu etablieren.

Mit dem postulierten ‚unternehmerischen Denken‘ aber kommen auch die Schattenseiten der Reform ins Spiel: Wo gewissermaßen jeder zu seinem eigenen Kleinunternehmer hochstilisiert wird, da wird er dem internen und externen Konkurrenzdruck unmittelbarer als je zuvor ausgeliefert. Zugleich wird ihm auferlegt, sich um die notwendigen Ressourcen seiner eigenen Produktivität tunlichst zu kümmern. Denn Bildung wird unter diesen Voraussetzungen zu einer knappen und teuren Ware. Entsprechend gehört es zur inneren Logik dieser Studienreform, Studierende mit Studiengebühren, Regelstudienzeiten, permanenten Kontrollverfahren, Leistungsbewertungen und Selektionsinstrumenten zu konfrontieren. Für die Hochschullehrer sind ganz ähnliche Disziplinarprozeduren vorgesehen, denn die Kehrseite der geforderten Flexibilität ist ein permanenter Anpassungsdruck an sich schnell verändernde ökonomische und technologische Bedingungen. Der Reformoptimismus wird so gesehen von einer bedrohlichen Hintergrundmusik begleitet, die bei BDI-Präsident Henkel kurz vor der Jahrtausendwende folgendermaßen anklang: „Wer sich jetzt nicht bewegt, der wird bald zu den Verlierern gehören“ (Sudmann 1999, S. 10). Ne-



benbei bemerkt: Dieser Satz gilt gleichermaßen für die Studierenden, denen unter veränderten Rahmenbedingungen eine stärkere Selbstdisziplinierung und Leistungsbereitschaft abverlangt wird. Die viel gerühmte Transparenz führt auf diese Weise ihre Kehrseite im Schlepptau. Denn sie läuft de facto auf eine größere Kontrolle über Ausstattungen, Kosten und Leistungen von Hochschullehrern bzw. Hochschuleinrichtungen hinaus. Die Transparenzforderung macht unmittelbar einsichtig, was der Historiker und Sozialphilosoph Michel Foucault der Disziplinargesellschaft insgesamt ins Stammbuch schreibt: „Die Sichtbarkeit ist eine Falle“ (Foucault 1976, S. 257).

Führt man sich diese Widersprüchlichkeit der aktuellen Bemühungen zur Hochschulreform vor Augen, dann wird auch das unentschiedene Schwanken verständlich, das Studierende wie Hochschullehrer ergreift. Die Reform erscheint den Beteiligten – soweit sie sich den Luxus einer reflektierenden Distanz noch leisten können – wie ein trojanisches Pferd: Sie wirbt mit größerer Effizienz, größerer Produktivität und größeren Spielräumen der Selbstentfaltung. Aber sie droht auch all denjenigen, die sich querstellen gegen die neoliberale Strategie der Vermarktung von Bildung. Landauf und Landab stimmen reformorientierte Politiker das Hohelied der Funktionsebenen an. Solche Eliten, heißt es immer wieder, müsse die moderne Gesellschaften um den Preis des Überlebens heranbilden. Ohne sie könnten Gruppen, Organisationen und Institutionen keine Stabilität gewinnen.

Solche Überlegungen machen zweierlei deutlich: Zum einen, dass es zweifellos einen Reformbedarf gibt; und zum anderen, dass die Reform mit konservativen Leitbildern aufgeladen wird. Gerade die konservativen Untertöne aber wecken den Verdacht, dass das ganze Unternehmen einer problematischen Logik folgt. Es ist nämlich überhaupt noch nicht entschieden, ob die Krise, in die die Hochschulbildung geraten ist, nach dem Muster eines betrieblichen Optimierungskalküls gelöst werden kann. Wer der Vermarktung von Hochschulbildung leichtfertig das Wort redet, der muss wissen, dass er damit die Adressaten von Bildung in ‚Kunden‘ bzw. ‚Käufer‘ und Bildung selbst zu einem vermarktbareren ‚Produkt‘ bzw. einer Ware umdefiniert. Unter dieser Voraussetzung kann man zwar über Produktionskosten und Preise trefflich streiten, doch erliegt man allzu leicht dem Eindruck, das Problem der Bildungsreform sei gelöst, wenn die Produktion der ‚Ware Bildung‘ optimiert ist.

Das eigentliche Problem aber liegt vermutlich tiefer. Es besteht u. a. darin, dass der ‚Geist der warenproduzierenden Gesellschaft‘ noch den letzten Winkel akademischer Bildung ergreift, um ihr seinen Stempel aufzudrücken. Gebildet sein heißt dann: ein Rationalitätskalkül verinnerlichen, das auf die Quantifizierung, Verdinglichung und Verwertung von Wissen setzt. Es trägt dazu bei, immer subtiler und umfangreicher Wissen zu produzieren, doch verläuft diese Produktion von ‚know how‘ gleichsam blind: Zwar steht immer mehr hoch spezialisiertes Wissen auf Abruf bereit, doch erscheint der innere Zusammenhang dieser Wissensproduktion in tausend Teile zersplittert. Angesichts dieser Situation suchen Bildungsreformer Zuflucht bei einem alten libe-



ralen Denkmuster. Sie setzen auf die ‚invisible hand‘ des Marktes, der schließlich alles zu einer Einheit zusammenfügen soll. Allein: der Weisheit letzter Schluss ist das nicht. Denn der Markt kann nicht das ersetzen, was den Kern kritischer Bildung ausmacht: die Kraft zur Selbstreflexion. Also käme es darauf an, dass die in den Wissenschaftsdisziplinen aufgespeicherte Rationalität sich kritisch auf sich selbst zurückwendet, damit sie – um im Bild zu bleiben – ihrer ‚blinden Flecke‘ ansichtig wird. Zu diesen blinden Flecken aber gehört die Marktorientierung der Wissensproduktion selbst.

In gewissem Sinn ist diese Problemkonstellation nicht neu; allerdings hat sie sich verschärft – und sie wird sich weiter verschärfen, wenn das, was als Heilmittel für die Krise von Hochschulen ausgegeben wird, vermehrt zur Anwendung kommt. Wenn man die aktuelle Krise der Universitäten als Krise ihrer Wissensproduktion, ihrer Zersplitterung in Disziplinen, ihres verlorenen Bildungssinns dechiffriert, dann wird zugleich einsichtig, dass damit die Rationalitätsverfassung der modernen Wissensgesellschaft überhaupt in Frage steht. Dass die moderne Gesellschaft sich durch die Form und das Ausmaß ihrer Wissensproduktion unweigerlich in Probleme stürzt, war vorauszusehen. Diese Einsicht gehört gewissermaßen schon zur vorausschauenden Klugheit der Begründer der Universitätsidee, allen voran Wilhelm von Humboldts. Bereits in ihrer Gründungsphase verstand sich die klassische, humanistische Universität als weit blickende Antwort auf den sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts „abzeichnenden gesellschaftlichen Differenzierungs- und Fragmentierungsprozess, der, um den Menschen nicht als entfremdetes Bruchstück eines ihm gegenüber selbständig werdenden Allgemeinen zurückzulassen, dringend einer intervenierenden allgemeinen Bildung bedurfte“ (Euler 1999, S. 294). Das Allgemeine, von dem hier die Rede ist, bezeichnet den inneren Zusammenhang der Industriegesellschaft, die (um ihrer Reproduktion willen) jedem einzelnen die Aufgabe stellt, diesen Zusammenhang wenigstens spekulativ, also der Idee nach, einzuholen, um ihn als Urteilskompetenz individuell verfügbar zu machen. Gewiss: dieser Anspruch ist nicht billig zu haben, aber er macht zugleich verständlich, warum die entsprechende Bildungseinrichtung den Namen ‚Universität‘ – und nicht ‚Polyversität‘ (Hentig 1974, S. 20) – erhielt. Im Begriff der Universität kommt auf eigene Weise das einheitsstiftende Band, der Vermittlungszusammenhang, zum Ausdruck, dem nachzuforschen zur Aufgabe akademischer Bildung wurde. Diese Aufgabe ist angesichts der realen Fragmentierung des Wissenschaftsbetriebs so aktuell wie eh und je. Ob allerdings die derzeitigen Perspektiven der Bildungsreform ihr nachkommen, steht auf einem anderen Blatt. Offensichtlich hat die Idee akademischer Bildung einen Wandel durchgemacht, der u. a. als Deformation zu Buche schlägt. Es lohnt sich, diesen Wandlungsprozess in den Blick zu nehmen.

„Bildung und Marketing-Orientierung im Wissenschaftsbetrieb,“

in: L. A. Pongratz, Pädagogische Perspektiven bei Erich Fromm.

Internetpublikation von Beiträgen über Erich Fromm, Darmstadt 2010 (tuprints), pp. 56-67.



II.

Universität und Universalität: Als die neuhumanistischen Reformer zu Beginn des 19. Jahrhunderts ihre Neukonzeption der Universität aus der Taufe hoben, standen sie unter Zugzwang. Sie mussten auf den dramatischen Verfallsprozess der Universitäten reagieren, der sich um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert vollzog. Zwischen 1792 und 1818 wurden rund die Hälfte aller deutschen Universitäten wegen Bedeutungslosigkeit oder Auszehrung geschlossen (vgl. Mittelstraß 1998, S. 5).

Einerseits liefen ihnen die Studenten davon, andererseits gab es erhebliche Konkurrenz durch so genannte ‚nützliche Akademien‘ oder ‚Spezialschulen‘. Vor allem veraltete Lehrinhalte und -formen trugen zu diesem Universitätssterben bei. Die Lehre verlief eher schulmäßig: Lesen, Exzerpieren und Memorieren gehörten zum täglichen Brot der Studierenden. Wissen trat auf als Anhäufung von Texten und entsprechenden Textkommentaren; es wurde methodisch durch Formen des Übens, Erinnerns und Wiederholens abgesichert (vgl. Pongratz 1989, S. 159). Gegenüber solchen leblosen, staubtrockenen Studienritualen waren die seit der Aufklärungszeit sich ausbreitenden Akademien zweifellos im Vorteil. An ihnen wurden Inhalte gelehrt, die dem Fortkommen in den gesellschaftlichen Umbrüchen der Zeit von Nutzen sein konnten. Wer es in Handel oder Gewerbe zu etwas bringen wollte, der brauchte bessere und andere Qualifikationen, als die verkrusteten Universitäten bieten konnten: diplomatisches Geschick, Rechts- und Verwaltungswissen, Kenntnisse der neuen (Natur-)Wissenschaften, moderne Sprachen, insbesondere Französisch. Denn Französisch war die Sprache der Fürstenhöfe. Aus Frankreich wehte auch ein neuer, revolutionärer politischer Wind. Die Akademien und ‚Spezialschulen‘ setzten nicht auf Stubenhockergelehrsamkeit, sondern auf praktisches Handeln, Weltgewandtheit und zeitgemäßes know-how. Sie waren den Bildungsbedürfnissen aufstrebender Bevölkerungsschichten geradezu auf den Leib geschneidert. Deshalb orientierten sie ihr Bildungsverständnis an bestimmten Welt- und Leitbildern – sei es am gentilhomme oder gentleman, sei es am umsichtigen und emsigen Manufakturbesitzer –, in denen sich überindividuelle Lebensformen anschaulich verdichten.

Allerdings setzte die Konkretheit und Praktikabilität diesen Bildungskonzeptionen auch unüberwindliche Grenzen. Sie wurden spätestens in dem Moment erfahrbar, als die gesellschaftlichen Umbrüche sich derart beschleunigten, dass zukünftige Entwicklungen der Vorstellungskraft entglitten. Die das ganze 18. Jahrhundert bestimmende pädagogische Intention, Bildung in konkreten Leitbildern zu verdichten, wanderte unter dem Druck des gesellschaftlichen Modernisierungsschubs zu Beginn des 19. Jahrhunderts gleichsam nach innen: Mit Beginn der Industriegesellschaft wurden Bildungsprozesse notwendig formalisiert und universalisiert, d. h. sie wurden ‚bilderlos‘. Man könnte auch sagen: Sie wurden offen für eine Vielzahl von noch unbestimmten Zukunftsprojektionen.



Entsprechend gewinnt nun die Idee der Bildung einen zugleich abstrakten und dynamischen Grundzug (vgl. Euler 1989, S. 300 ff.). Sie wird nun fassbar als im und durchs Subjekt wirkende ‚Kraft‘, die den äußeren Zusammenhang der Welt aufschließt und durchdringt. Der Weg in die gesellschaftliche Wirklichkeit folgt also nicht mehr ständisch geprägten Vorbildern, sondern wird über abstrakte Prozeduren besorgt: über die selbsttätige Erschließung der Welt, über den nicht vorweg definierbaren Selbstentwurf des Subjekts. Entsprechend findet akademische Bildung ihr Ideal in der schöpferischen, allseits gebildeten Persönlichkeit (vgl. Menze 1965, S. 114 ff.).

Auf diesem Hintergrund wird verständlich, warum die Männer der preußischen Reform – allen voran Humboldt und Fichte – gar kein Interesse daran hatten, ihre Idee einer ‚höheren Lehr- und Bildungsanstalt‘ mit den Namen ‚Akademie‘ zu belegen. Sie wollten eigentlich eine ganz neue Einrichtung etablieren, um die Misere der alten Universitäten zu beenden. Humboldts Universität sollte nicht mehr Wissen anhäufen und ‚eintrichtern‘, sondern Bildung durch Wissenschaft ermöglichen. Humboldt begründet seine Maxime, dass die Wissenschaften selbst zum Bildungsgegenstand werden müssten, vor allem mit dem Hinweis, dass es der modernen Gesellschaft nicht mehr genügen könne, rechtes Wissen und Reden zu vermitteln. Vielmehr komme es darauf an, die geistige Gestalt und den Charakter jedes einzelnen durch Wissenschaft und Forschung zu bilden. Dies impliziert zugleich eine veränderte Beziehung von Theorie und Praxis, denn die Welt soll nun „durch die Handlungen der philosophisch Gebildeten hindurch positive Gestalt“ (Habermas 1963, S. 167) annehmen. In dieser Vorstellung findet eine zentrale Annahme aufgeklärten Denkens ihren Ausdruck: dass nämlich der Zustand des gesellschaftlichen Ganzen abhängig ist von der Reflexivität und Bildung jedes einzelnen. Je aufgeklärter die einzelnen, desto aufgeklärter also das Ganze (vgl. Adorno 1975, S. 70).

Das Dilemma dieses umfassenden Aufklärungsverständnisses aber besteht darin, dass die bürgerliche Klasse diesen Aufklärungsanspruch relativ früh als Privileg für sich allein glaubte verbuchen zu können. Solange das Bürgertum im Kampf mit dem Feudalismus um seinen Aufstieg ringen musste, verstand es sich „als Sprecher der ganzen Menschheit“ (Heydorn 1980, S. 285). Je mehr es im Prozess der industriellen Revolution dem wachsenden Industrieproletariat jedoch jeden Anspruch auf aufklärende Bildung vorzuenthalten versuchte, um so mehr musste es seinem eigenen Anspruch auf Universalität die Spitze abbrechen. Akademische Bildung wurde zusehends zum Ausschlusskriterium: Universalität bezeichnete schließlich nur noch den eigenen universalen Herrschaftsanspruch. Darin steckte zwar immer noch die Idee der Selbstverfügung, doch wurde sie mehr und mehr eingeholt von der ausufernden Dynamik des Industrialisierungsprozesses.

Das Bürgertum, das sich im 19. Jahrhundert noch als Träger und Gestalter des technologischen und ökonomischen Umwälzungsprozesses begriff, rutscht immer mehr in die Rolle des Zauberlehrlings der Industriegesellschaft. Denn die Durchsetzung bürgerlicher Lebens- und Arbeitsformen erzwingt zusehends

„Bildung und Marketing-Orientierung im Wissenschaftsbetrieb,“

in: L. A. Pongratz, Pädagogische Perspektiven bei Erich Fromm.

Internetpublikation von Beiträgen über Erich Fromm, Darmstadt 2010 (tuprints), pp. 56-67.



die Selbstentfremdung derjenigen, die vom Industrialisierungsprozess aufgesogen werden. Unter dem gesellschaftlichen Druck, sich an Leib und Seele nach der technischen und ökonomischen Apparatur formen zu müssen, verflüchtigt sich die neuhumanistische Idee der gebildeten Persönlichkeit in ein imaginäres Reich der Freiheit. Sich mit dem All in Einklang zu wissen, degeneriert zum aristokratischen Privileg des ‚Bildungsphilisters‘, wie Nietzsche diesen Geisteszustand spöttisch nannte. Der innere Sinn geistiger Bildung erblindet; er bietet keinen Fingerzeig mehr, um heil durch das Dickicht des Industriekapitalismus zu kommen.

Diesen Verfallsprozess neuhumanistischer Bildung aber kann Humboldts Bildungsphilosophie noch nicht fassen. Er liegt ihr voraus, wenngleich Humboldt nichts Gutes ahnt. Dennoch sperrt er sich gegen den ungeheuerlichen Gedanken, dass die Menschen im geschichtlichen Prozess nicht ihrer Selbstverfügung, sondern ihrem Selbstverlust entgegen gehen. Je mehr die Individuen im gesellschaftlichen Abstraktionsprozess selbst zur abstrakten, einsamen Größe verkommen, um so mehr betont Humboldt die unmittelbare Einheit alles Lebendigen. Damit behauptet sein Bildungsidealismus gegen alle gesellschaftliche Zersplitterung die Einheit des Subjekts. Allerdings kommt der kritische Stachel des Gedankens, dass der Mensch die ganze Menschheit in sich trage, dem Bildungsbürgertum des 19. Jahrhunderts immer mehr abhanden. So überantwortet es zusehends das, was einmal die Universalität von Bildung umriss – das thematische Spektrum der Welt als ganze wie auch das subjektive Spektrum eines alle betreffenden Bildungsanspruchs – ausgewählten Funktionseliten. Der Weg „vom Bildungsbürgertum zur Funktionseelite“ (vgl. Koneffke 1995, S210) markiert nicht nur den Gestaltwandel akademischer Bildung, sondern zeigt auch, wie sich in den Bildungsinstitutionen der modernen Gesellschaft die historisch veränderlichen Widersprüche dieser Gesellschaft spiegeln. Die Bildung von Funktionseeliten muss sich nicht mehr ins Elysium eines neuhumanistischen Griechentums flüchten, um sich vom gemeinen Volk abzusetzen. Eher umgekehrt gehört zur Bildungsqualität von Funktionseeliten ihre ‚Anschlussfähigkeit‘ (wie der systemtheoretische Terminus lautet). Auch wenn der sich verselbständigende Gesellschaftsprozess ihnen als letztlich undurchsichtiger Funktionszusammenhang entgegentritt, besteht ihre besondere Kompetenz darin, zugeschriebene, spezialisierte Funktionen effektiv zu erfüllen. Dies wiederum setzt ein spezialisiertes Wissen voraus, das im Verlauf des 20. Jahrhunderts zu einer schier unübersehbaren Auffächerung wissenschaftlicher Disziplinen führt. Der Weg von der Universalität des Bildungsanspruchs über seine Privilegierung bis hin zur Funktionalisierung akademischer Bildung provoziert jeweils unterschiedliche Widerstände und Widersprüche. Sie finden ihren aktuellen Ausdruck in einer Universitätsverfassung, die Forschung immer bornierter und Lehre immer steriler werden lässt. Als Spezialist und Experte droht der Wissenschaftler zum Symbol einer fragmentierten, immer undurchschaubareren Welt zu werden. Tatsächlich „ist reines Spezialistentum eher ein Schwächezeichen der Wissenschaft als Ausdruck ihrer Stärke. Schließlich

„Bildung und Marketing-Orientierung im Wissenschaftsbetrieb,“

in: L. A. Pongratz, Pädagogische Perspektiven bei Erich Fromm.

Internetpublikation von Beiträgen über Erich Fromm, Darmstadt 2010 (tuprints), pp. 56-67.



schaftt die Wissenschaft mit ihrer Glorifizierung des Spezialistentums selbst ein zusätzliches Stück Unübersichtlichkeit. Sie zerlegt sich über Gebühr in immer kleinere Segmente, in denen der Spezialist wie ein Maulwurf, der die Welt der anderen längst aus dem (fast blinden) Auge verloren hat, seine Gänge zieht. Der Spezialist ist nicht so sehr zum Symbol des Wissens als vielmehr zum Symbol des Nichtwissens geworden. Die Universität aber verliert ihren Anspruch, Ausdruck der Universalität des Wissens zu sein“ (Mittelstraß 1998, S. 7).

Daraus aber lassen sich Schlüsse ziehen: Wer heute der Krise der Universitäten zuleibe rücken will, der sollte seinen Blick vor allem auf die innere Wissenschaftsverfassung richten, statt einzig auf quantitative Größen und finanzielle Ressourcen. Darüber hinaus aber wird deutlich, dass sich akademische Bildung heute nicht länger auf die ethische Dimension der persönlichen Haltung von Wissenschaftlern einschränken lässt. Sie findet statt dessen ihr Kriterium daran, wie weit es ihr gelingt, das Verhältnis der Disziplinen untereinander wie auch das Verhältnis der Wissenschaften zur gesellschaftlichen Praxis einer kritischen Reflexion zugänglich zu machen.

III.

Halbbildung und Marketing-Orientierung: Die zuletzt angedeuteten Konsequenzen sind nicht neu. Sie wurden ausdrücklich schon von Habermas zu Beginn der 60er Jahre thematisiert (vgl. Habermas 1963, S. 176 f.), als unter den Stichworten ‚Vermassung‘ und ‚Verschulung‘ die Krise der Universitäten ins Bewusstsein drang und grundlegende Reformen auslöste. Die weitgesteckten Reformziele aber brachten mehr die äußere Gestalt der Universitätsorganisation in Bewegung als deren inneren Bildungssinn. Gemessen am substantiellen Sinn dessen, was einmal als akademische Bildung konzipiert war, lässt sich der Weg vom Bildungsbürgertum zur Funktionselite zugleich als Weg von einer persönlichkeitsorientierten Allgemeinbildung zur allgemeinen ‚Halbbildung‘ umreißen (vgl. Adorno 1975). Für kritische Intellektuelle wie Adorno war dieser Prozess schon zu Beginn der 60er Jahre abzusehen; er setzt sich – unbeschadet aller Reformrhetorik – bis heute fort. So steht die Frage nach dem Stellenwert akademischer Bildung immer noch auf der Tagesordnung, ohne auf den Bildungsidealismus der preußischen Reformen oder auf zeitgemäße funktionalistische Leerformeln problemlos zurückgreifen zu können. Adorno hat diesen Sachverhalt in seiner ‚Theorie der Halbbildung‘ eindringlich vor Augen geführt.

Mit seinen Bildungsreflexionen liegt er quer zum Trend der Nachkriegszeit, die letzten Reste des Humboldtschen Bildungsidealismus auf dem Schutttafelplatz der Zeit zu deponieren. Offensichtlich hatte die degenerierte Form dieses Bildungsidealismus, durch den sich das Bürgertum als ‚Aristokratie des Geistes‘ zu stilisieren versuchte, dem aufkommenden Faschismus in Deutsch-



land wenig entgegenzusetzen. Im Gegenteil: In ihrem extremsten Missbrauch lieferte die bürgerliche Bildung noch der modernen Barbarei ein gutes Gewissen. Der NS-Lagerkommandant, der sonntags seine Rosen züchtet und abends bei klassischer Musik Entspannung sucht, führt die endgültige Perversion idealistischer Bildung vor Augen. Es ist so gesehen kein Zufall, dass das Nachkriegsdeutschland mit dem abgewirtschafteten Bildungsidealismus des 19. Jahrhunderts nichts mehr zu schaffen haben mochte (vgl. Litt 1963, S.100 ff.).

Dessen ungeachtet nimmt Adorno in den 60er Jahren aber noch einmal den zurückgelassenen bildungstheoretischen Faden auf. Das muss verwundern, denn in Adornos gesellschaftskritischen Reflexionen ist kein Platz für eine Restauration bildungsidealistischer Positionen. Dennoch beharrt er darauf, dass gerade mit dem Verfall von Bildungstheorie ein offensichtlicher Anachronismus an der Zeit sei: nämlich „an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog“ (Adorno 1975, S. 121). Adornos Solidarität mit Bildungstheorie angesichts ihres Niedergangs schöpft aus der intensiven Erfahrung dessen, was ins leer geräumte Feld subjektiver Bildung einsickert: nämlich ein verkrüppelter Bewusstseinszustand, der sich als sozialisierte Halbbildung etabliert. Das, was Subjektivität und Bildung einstmals ausmachen sollte – Erfahrung und Begriff –, degeneriert zur Halbbildung, d. h. zu einschnappenden Erfahrungsrastern, die die aktuelle Kulturindustrie pausenlos bedient. ‚Halbbildung‘ – das ist nicht die halbe Bildung, sondern ihr Gegenteil: das ist das Verkommen lebendiger Erfahrung zu einschnappenden Erfahrungsrastern; das ist die Einebnung differenzierter Reflexion zu blinder Informiertheit, dem bloßen Gestus des Bescheidwissens; das ist die Preisgabe ästhetischer Sensibilität zugunsten konsumierbaren Mülls. Die Integration von Bildung in gesellschaftliche Funktionsprozesse steigert zwar ihre Bedeutung und Akzeptanz, zieht ihr jedoch zugleich den Stachel der Kritik. Stets revidierbar, auswechselbar, überholbar wird sie schließlich zu ihrer eigenen Totgeburt.

So gesehen lässt sich die Universitäts- und Bildungsreform des letzten Jahrzehnte nicht als Expansion von Bildung, sondern von Halbbildung interpretieren. Deren inflationäre Ausweitung durchdringt den Weiterbildungssektor – und damit auch die Universitäten samt ihren Reformbemühungen. Der entscheidende Transmissionsriemen, über den die Transformation von Bildung in Halbbildung organisiert wird, ist die durchgreifende Kommerzialisierung des Bildungssektors. Sie schlägt sich nieder im Habitus des Selbst-Vermarketers. Wer immer zur Funktionselite zählen will, kommt nicht umhin, die Marketing-Orientierung zu inkorporieren: sie gleichsam einzuverleiben und ‚einzuverseelen‘. Die Marketing-Orientierung als dominante psychische Disposition begleitet daher die Kommerzialisierung der Gesellschaft bzw. des Bildungssektors auf nahezu allen Ebenen. Sie wird von Organisationsentwicklungsprozessen ebenso hervor getrieben wie von umfangreichen Anstrengungen zur Qualitätssicherung und Personalentwicklung, die zahlreiche Bildungseinrichtungen gegenwärtig auf sich nehmen. Sie lässt sich über Prozesse der Didaktisierung

„Bildung und Marketing-Orientierung im Wissenschaftsbetrieb,“

in: L. A. Pongratz, Pädagogische Perspektiven bei Erich Fromm.

Internetpublikation von Beiträgen über Erich Fromm, Darmstadt 2010 (tuprints), pp. 56-67.



und Effektivierung von Lernprozessen hinab verfolgen bis auf die mikrologische Ebene einzelner Seminarsequenzen (vgl. im folgenden Kap. 1, Abschn. III). Indem die Seminarteilnehmer die Charaktermaske des Warenbesitzers und –verkäufers übernehmen, fügen sie sich den verdinglichten Formen sozialer Reflexivität. Dazu gehören: wechselseitige Instrumentierung, gegenseitiges Misstrauen und Doppeldeutigkeit des liebenswürdigen Scheins. Studierende lernen schnell, das Als-ob-Spiel von Seminarveranstaltungen zu beherrschen: rituell und demonstrativ Aufmerksamkeit darzustellen, differenziert die gestischen und mimischen Andeutungen des Seminarleiters zu interpretieren, vorsichtig die vermuteten richtigen Antworten einzukreisen, Wissenslücken rhetorisch zu überspielen, Selbstsicherheit zu fingieren, Scheingefechte zu provozieren usw. Seminardiskussionen bringen nur zu oft das hervor, was Fromm den ‚Meinungsmarkt‘ nennt, die zwanglose Form des unterschiedslosen Parlierens, die selbst da noch Ja zu sagen vermag, wo Nein am Platze wäre. Sie ist weniger Ausdruck harmonischer Übereinstimmung als vielmehr sozialer Indifferenz, die der tatsächlichen Isolation der Studierenden in der anonymen Hochschulorganisation entspringt. Ihre basale Form der Bezogenheit wird bestimmt von der Konkurrenz um symbolische und materielle Gratifikationen: Noten, Studienpreise, Stipendien etc. Wer gewinnen will, muss in der Lage sein, sich möglichst viel in kurzer Zeit ‚reinzuziehen‘. Die Hochschulen wiederum tragen ihrerseits dazu bei, Lehr- und Lernprozesse als methodisch geleitete Konsumptionsprozesse zu organisieren. Gelernt wird dabei stets mehr als nur der Lerninhalt selbst: gelernt wird der passive Rezeptionsmodus. Gelernt wird, die Welt zu zerstückeln und in einen Warenkorb zu verwandeln. Das Gelernte aber ist von kurzer Dauer; es überholt sich ständig selbst. Der endlose Konsumptionsprozess von Wissens-Waren produziert am Ende jene typisch depressiven Merkmale, die als Lernunlust und Resignation zu Buche schlagen. Neue ‚Verkaufsmuster‘ und ‚Verpackungen‘ helfen nur kurzfristig über die Runden. Unterhalb des Qualifizierungsgeschäfts, das sich der Marktlogik verschrieben hat, macht sich eine Sinnkrise breit, die der Entfremdung und Verdinglichung des Lernprozesses entspringt.

IV.

Aufbrüche im System: Um diese Sinnkrise zu bewältigen, stehen Studierenden wie Lehrenden unterschiedliche Wege zur Verfügung. Dabei handelt es sich nicht immer um Auswege – oft auch um Rückwege oder Sackgassen. Demotivation drängt Lehrende wie Studierende zum Rückzug: während die Lehrenden ihre Spielräume und Privilegien dazu nutzen, sich innerlich von der Hochschule ‚abzumelden‘, können Studierende dies oft nur durch konkreten Studienabbruch realisieren. Entsprechend ist die Zahl der Studienabbrecher in den letzten Jahren enorm gestiegen. Statt ‚auszusteigen‘ gibt es jedoch auch die Möglichkeit ‚einzusteigen‘, d. h. die zuge dachte Rolle als Teil einer Funkti-

„Bildung und Marketing-Orientierung im Wissenschaftsbetrieb,“

in: L. A. Pongratz, Pädagogische Perspektiven bei Erich Fromm.

Internetpublikation von Beiträgen über Erich Fromm, Darmstadt 2010 (tuprints), pp. 56-67.



onselite anzunehmen. Wer dies tut, muss auch ins ‚Rattenrennen‘ einwilligen – immer in der Hoffnung, zu den Gewinnern des Systems zu zählen, und immer in der Angst, nicht mehr mithalten zu können. Schließlich gibt es auch diejenigen, die den Widersinn des gesamten Qualifizierungsgeschäfts durchschauen und zynisch genug sind, das Spiel trotz allem mitzuspielen. Sie wenden den Widerspruch des Systems nach innen, um ihn zu habitualisieren: als Skeptiker, Ironiker, Zyniker.

Darüber hinaus finden sich aber auch Lehrende wie Studierende, die die Selbstwidersprüche des Bildungssystems produktiv aufnehmen. Dessen Ungeheimheiten werden zum Anlass kritischer Selbstbefragung, die den Sinn von Bildungsmaßnahmen (die das bloße Qualifizierungsgeschäft übersteigen) neu zu bestimmen versucht. Wo dieser Funke zündet (dass er zündet, machen Studentenproteste ebenso wie die Einsprüche von Hochschullehrern (vgl. etwa die ‚Frankfurter Einsprüche‘ unmissverständlich klar), gewinnt der Anspruch kritischer akademischer Bildung wieder ein eigenes Gewicht. Statt die Chancen zur Selbst-Vermarktung auszuloten, rücken Fragen nach der Selbstbestimmung und Mündigkeit der Menschen ins Zentrum.

Angestoßen wird dieser Sinneswandel jedoch nicht allein durch den Unmut, den einzelne Reformschritte auslösen, sondern durch strukturelle Widerspruchslagen, denen keine Bildungsinstitution entgeht. Wo immer nämlich Bildungseinrichtungen Rationalität (sei sie auch noch so sehr auf instrumentelle Verfahren eingeschworen) befördern, bringen sie nolens volens ein überschießendes Potenzial ins Spiel, das nur bedingt unter Verschluss genommen werden kann: das Potential zu selbstreflexiver Kritik. Die moderne Gesellschaft muss den Status des Privilegs, den Bildung für das Bürgertum anfangs innehatte, aufheben. Sie muss die Universalität von Bildung – wenigstens der Form nach – weitertreiben und im Prinzip allen zugänglich machen. Eine wachsende Zahl von Menschen wird einem organisierten Bildungsprozess unterworfen, mit dem die Gesellschaft ihren Bedürfnissen planend zu dienen sucht. Zur gleichen Zeit aber rückt der Bildungsprozess mehr und mehr unter den Begriff der Verwertung (vgl. Pongratz 1986, S. 55). Der umfassende Verwertungscharakter von Bildung verstümmelt zwar ihren ursprünglichen Begriff. Doch wird der Widerspruch von Bildung und Funktionalisierung jetzt erst recht auf die Spitze getrieben, indem die Gefahr objektiv zunimmt, dass das Funktionssubjekt „aus der Summe seiner Funktionen hervortritt und sie auf sich selber bezieht. [...] Die technologische Gesellschaft akkumuliert unaufhörlich Rationalität, die sich als Mittel menschlicher Befreiung anbietet“ (Heydorn 1980, S. 290). So gesehen enthält die systematische Vermittlung von Rationalität die Möglichkeit aller Rationalität: „das Selbstverständliche zu bezweifeln. Damit ist Mündigkeit impliziert, muss sie nur angestoßen werden, kann sie sich selbst entdecken. Die Gesellschaft erzeugt ihren eigenen Widerspruch“ (Heydorn 1980, S. 99 f.).

Wissenschaftsimmanent wird dieser Widerspruch virulent durch die Zersplitterung von Forschung und Lehre in eine schier unüberschaubare Anzahl



unverbundener Disziplinen. Der Ruf nach Interdisziplinarität mag zwar zunächst rein pragmatisch als Aufforderung verstanden werden, diese unverbundenen Teile zu vermitteln. Im Prozess der Vermittlung aber kommt das Selbstverständnis der Disziplinen notwendig in Bewegung. *Interdisziplinarität* wird so zum Motor einer *innerdisziplinären* Rationalitätskritik. Wo diese Kritik angetrieben wird, treten die Grenzen von Funktionalisierungs- und Ökonomisierungsimperativen in den Blick.

Mit der kritischen Rückwendung von Wissenschaft auf sich selbst kommt eine Differenz ins Spiel, auf die alle Bildung letztlich insistiert: Danach ist Bildung dasjenige von Ausbildungsprozessen, was nicht mit Qualifikation identisch ist, sondern Eigenschaften (wie Mündigkeit oder Selbständigkeit) bezeichnet, die zur Verfügung über Qualifikation erforderlich sind. Keine Hochschulreform kann es sich leisten, dieses Wechselverhältnis von Bildung und Ausbildung auszublenden. Denn die Befähigung zu Selbständigkeit und Selbstreflexion, um die es aller Bildung geht, lässt sich durch Effizienz- und Optimierungsforderungen nicht ersetzen. Gleichgültig, von welcher Seite man das Problem aufrollt: der Weg führt mitten hinein in die Diskussion um die Neubestimmung akademischer Bildung. Sie bleibt das Herzstück jeder Hochschulreform.

Literatur

- Adorno, Th. W.:* Theorie der Halbbildung, in: ders.: Gesellschaftstheorie und Kulturkritik, Frankfurt/Main 1975, S. 66-94
- Euler, P.:* Pädagogik und Universalienstreit, Weinheim 1989
- Euler, P.:* Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, Weinheim 1999
- Foucault, M.:* Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/Main 1976
- Habermas, J.:* Vom sozialen Wandel akademischer Bildung, in: FU Berlin (Hrsg.): Universitätstage 1963. Universität und Universalität, Berlin 1963, S. 165-179
- Hentig, H. von:* Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozeß, Frankfurt/Main 1974
- Heydorn, H.-J.:* Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht, in: Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3, Frankfurt/Main 1980, S. 282-301
- Heydorn, H.-J.:* Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, in: Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3, Frankfurt/Main 1980, S. 95-184
- Koneffke, G.:* Bedingung und Aussicht. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns, in: Schlaglichter, H. 3/1995, S. 17-23
- Litt, Th.:* Naturwissenschaft und Menschenbildung, Heidelberg 1963
- Menze, C.:* Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen, Ratingen 1965
- Mittelstraß, J.:* Forschung und Lehre. Das Ideal Humboldts heute, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 15/1998, S. 3-11

„Bildung und Marketing-Orientierung im Wissenschaftsbetrieb,“

in: L. A. Pongratz, Pädagogische Perspektiven bei Erich Fromm.

Internetpublikation von Beiträgen über Erich Fromm, Darmstadt 2010 (tuprints), pp. 56-67.



Pongratz, L. A.: Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung, Weinheim 1986

Pongratz, L. A.: Pädagogik im Prozess der Moderne, Weinheim 1989

Sudmann, J.: Auf in den Wettkampf, in: Deutsche Universitätszeitung, H. 21/1999, S. 8-10

Überarbeitete und gekürzte Fassung von: Bildung und Marketing-Orientierung im Wissenschaftsbetrieb, in: Hug, Th. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?, Bd.1: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten, Hohengehren 2001, S. 29-42