



Studieren – Mitbestimmen – Leben:

Studentische Erfahrungen und
Forderungen
zu einer Bildung ermöglichenden
Wissenskultur



These I: Studieren

Studieren ist selbst etwas, was „erst“
gelernt werden muss

Für einen veränderten Begriff des Studierens



These II: Mitbestimmen

Bildung bedarf der „behutsamen
Überforderung“ ebenso wie der
inhaltlichen Partizipationsmöglichkeit

Zu einer Demokratisierung des Uni-Betriebs
statt betriebswirtschaftlicher Steuerung



These III: Leben

Die Wissenskultur der Universität muss sich selbst als alternative Erfahrung bzw. erfahrbare Alternative begreifen

Erfahrungs- und Gestaltungsfähigkeit statt denkfeindlicher Praxisforderung

„Studieren – Mitbestimmen – Leben. Erfahrungen und Forderungen zu einer Bildung ermöglichenden Wissenskultur“

Im Rahmen der Tagung „Welche Wissenskultur braucht unsere Universität?“
am 18.06.2004 von Carsten Büniger.

Sehr geehrte Lehrende, liebe Studierende, verehrte Gäste,

Ich danke Ihnen allen für die Einladung und die Möglichkeit aus studentischer Perspektive an der Diskussion um die Verbesserung der Universität teilzunehmen. Mit dieser Möglichkeit ist in gewisser Weise bereits etwas vorweggenommen, was in meinen Augen für eine Bildung ermöglichende Wissenskultur nötig ist: Mitbestimmung und Beteiligung aller Betroffenen an der Selbstreflexion der Universität.

In diesem Sinne steht auch der Titel meines Beitrags unter dem Motto: „Studieren – Mitbestimmen – Leben“; der ausführliche Untertitel (abgekürzt in Ihrem Programm): „Erfahrungen und Forderungen zu einer Bildung ermöglichenden Wissenskultur“.

Bevor ich dazu komme, erlauben Sie mir ein paar kurze Vorbemerkungen:

Ich habe in meinem Studium gelernt, dass in den 60er und 70er Jahren eine heiße Diskussion geführt wurde, was die Gesellschaft eher weiter bringt: Die bestimmte Negation, die im Konkreten aufdeckt, welche Entwicklungen zu Ungerechtigkeit und Benachteiligung führen – oder Die Phantasie an der Macht, welche sich traut, unrealistische und scheinbar utopische Entwürfe eines Besseren zu machen, die Alternativen zum Bestehenden zu benennen.

Nicht erst heute wird deutlich: Wir brauchen beides.

Die Anforderungen von außen an die Universität verändern sich. Tendenziell lassen sich diese teils leidvollen Erfahrungen als Effekte einer Verbetriebswirtschaftlichung von Bildung bezeichnen: Effektivität und Qualifikation – beides Kategorien, die einen von außen gesetzten Zweck beinhalten, nach welchem dann Evaluationen und Rankings erstellt werden – ersetzen die Autonomie, die Selbstsetzung von Zwecken, welche Lehre, Forschung und Studium deren Begriff nach innewohnen muss und verkürzen (-zeitlich wie inhaltlich-) so den qualitativen Prozess, den wir Bildung nennen. Diese Effekte sind aufzuzeigen, den Entwicklungen dahin muss im konkreten Widerstand geleistet werden, was ich mal als Seite der „bestimmten Negation“ stehen lassen will.

Andererseits ist es gerade Ausdruck von Selbstbestimmtheit, die Gestaltung der Universität selbst in die Hand zu nehmen: Konzepte zu entwickeln, die nicht bloß das

Bestehende erträglicher machen, sondern die Wissenskultur im gesamten angehen und diese als gestaltbare begreifen. Hierzu braucht es Mut – den Mut zur Phantasie, dass das was ist, nicht alles ist und dass das, was ist, sich ändern lässt, wie Adorno *beinahe* formulierte.

Dieser Mut scheint mir im regulären Uni-Betrieb spärlich vertreten zu sein, doch bin ich zuversichtlich, was Tagungen wie diese betrifft, da sie deutlich machen, dass wir nicht bloß „Opfer“ sind, sondern uns einmischen können und einmischen müssen.

Weniger im Sinne eines utopischen Entwurfs, sondern aus konkreten Erfahrungen gewonnene praktische Forderungen möchte ich nun in Form von 3 Thesen vorstellen. Zugleich sind die Thesen kritisch auf verschiedene Aspekte des hochschulpolitischen Mainstreams bezogen.

These I:

- **Studieren ist selbst etwas, was „erst“ gelernt werden muss**
 - Für einen veränderten Begriff des Studierens

Es mag verwundern, dass ich diese scheinbare Trivialität an den Anfang meines Kurzvortrags gestellt habe. Sowohl Lehrende als auch Studierende mögen jetzt denken, ja, den Erstsemestern fällt es schwerer als denen im Hauptstudium – das ist nix neues. Der Untertitel mag einen Hinweis geben, dass ich so trivial das nicht finde, denn dann bräuchte es keinen „veränderten“ Begriff vom Studieren.

Zunächst, was *nicht* gemeint ist: Dass Studieren *erst* gelernt werden muss, soll nicht bedeuten, dass ich ein Studium vor dem Studium fordere, sozusagen eine Qualifikation bevor es zur Sache geht und der nächste Jahrgang an die Inhalte rangelassen und in die Veranstaltungen reingelassen wird.

Mit Studium meine ich deswegen hier auch *nicht* so etwas wie eine inhaltsleere Metakompetenz wie dies derzeit als „Lernen des Lernens“ propagiert wird. Nichts gegen Lernstrategien und Selbstreflexion des Lernens, doch scheint mir manches Mal die Form den Inhalt zu ersetzen, um eine möglichst schnelle Anpassung der Betroffenen an aktuelle Anforderungen zu ermöglichen.

Was gemeint ist, ist folgendes: Durch meine Tätigkeit im Lernzentrum konnte ich oft beobachten, wie schwer es Studierenden ganz unterschiedlichen Semesters fällt, sich im universitären Zusammenhang zu verorten. „Was ist das, was ich mache, wenn ich studiere?“ Die realen Anforderungen an Studierende sind qualitativ andere als die Anforderungen an Schüler. Nebenbei bemerkt: Das ist auch gut so und deswegen halte ich es für völlig falsch meine 1. These hier damit zu beantworten,

dass man meint, man müsse die Schulen verbessern. Das soll man zwar auch tun, aber nicht simpel aus dem Kontext heraus, für den ich sprechen will.

Zu der qualitativen Differenz von Schülern und Studierenden gehört die Aufgabe mit der Frage, „warum mache ich das hier?“, umgehen können zu müssen.

Die Frage stellt sich in der Schule zwar auch, doch mehr in Form einer trotzig-kritischen Anfrage an die Legitimität der Schulpflicht und an die konkreten Inhalte des Unterrichts. In der Uni bleiben die Fragenden auf sich zurückgeworfen. Im produktiven Fall – und nur den will ich hier aufnehmen und mich so um den Aufgabenbereich der psychologischen Beratungsstellen des Studentenwerks herumdrücken – im produktiven Fall wird die Frage nach dem *Sinn* der eigenen Bemühungen, was Studium wörtlich übersetzt bedeutet, Motor für Wissbegier und Verständniswillen.

Dann verschiebt sich die Frage vom: „Warum mache *ich* - das hier?“ zum „Warum mache ich *das* (!) hier?“ – Was ein Text oder eine Untersuchung bedeutet, was ein Experiment oder eine Abhandlung aufschließt und welche Zusammenhänge damit in ein neues Licht gerückt werden, sind Frage-Motive, welche Studierende im Studium halten und sie vorantreiben, da sie den Sinn und das Durchhaltevermögen für die Bemühungen geben. Dies sind Motive, wie sie idealtypisch Forschung zu Grunde liegen, weshalb ich vom Studium als Forschung eigenen Typs sprechen möchte. Diese forschende Haltung, welche Studierende notwendig entwickeln, ist es, welche im Begriff des Studierens berücksichtigt werden muss.

Bisher kann dieser Haltung häufig nur außerhalb der Universitätsveranstaltungen nachgegangen werden. Die Spekulation über Zusammenhänge und Relevanz des in der letzten Vorlesung zu schnell und zu undurchsichtig Dargestellten bildet den Kern der außeruniversitären Auseinandersetzung mit Studiumsinhalten. Kommilitonen spielen hier eine entscheidende Rolle; manche bilden eigene Lese- und Diskussionsgruppen. Doch bis sich dieser forschenden Haltung mit dem nötigen Selbstbewusstsein bedient wird, dauert es, wenn sie sich überhaupt entfalten kann. Das ist mit „erst“ gemeint.

Die Forderung, Studieren als Forschung eigenen Typs zu begreifen, impliziert daher eine Konzeption von Lehre, welcher die Verortungsbedürfnisse der Studierend-Forschenden bewusst sind. Dazu gehört erstens die Explikation und Begründung der Vorgehensweise, so dass die Lehrkonzeption selbst nachvollziehbar und transparent wird. Dazu gehört zweitens die Einrichtung von Beteiligungs- und Urteilsmöglichkeiten der Studierenden, worauf ich im Anschluss an diese These näher eingehen werde.

Die Forderung, Studieren als Forschung eigenen Typs zu begreifen, impliziert aber auch hochschulpolitische Konsequenzen: Die Reflexion des einzelnen Arguments auf seinen allgemeinen Zusammenhang und dessen Bedeutung für die eigene Lebenspraxis - braucht Zeit. Ein solcher Begriff des Studierens ist mit Gebühren ebenso unvereinbar wie mit anderen Repressionsinstrumenten marktförmiger Zurichtung. Ebenso wäre dieser Begriff des Studiums ein geeigneter Maßstab, um die formalen Studienbedingungen zu kritisieren, wobei an undurchsichtige Strukturen oder an die teils problematische Anerkennung von Studienleistungen zu denken wäre.

Bevor ich zu meiner 2. These komme, möchte ich kurz darauf hinweisen, dass – wie ich erst im Anschluss an meine Vorbereitungen gesehen habe – Frau Kraus aus der hiesigen Soziologie morgen im Nachmittagsteil zu „Forschen und Lehren“ einen Vortrag mit dem Titel „Eine forschende Haltung lernen – Hauptaufgabe universitärer Lehre“ hält. Das könnte ja bedeuten, dass die Forderung nach einem veränderten Begriff des Studierens nicht nur aus studentischer Perspektive gerechtfertigt erscheint. Ob die beiden Kurzvorträge in diesem Sinne vereinbar sind, werden wir morgen feststellen können.

These II:

- **Bildung bedarf der „behutsamen Überforderung“ ebenso wie der inhaltlichen Partizipationsmöglichkeit**
 - Zu einer Demokratisierung des Uni-Betriebs statt betriebswirtschaftlicher Steuerung

Was mit „behutsamer Überforderung“ gemeint ist, eine Formulierung, die ich von Rolf Tiedemann übernommen habe, ist theoretisch schnell geklärt, wenn es auch praktisch vielleicht *das* Zentralproblem universitärer Lehre beschreibt.¹

Theoretisch ist die Formulierung, dass Bildung der „behutsamen Überforderung“ bedarf, über die Weglassprobe zu klären: Der erste Fall wäre Bildung ohne Überforderung, also bloß behutsam. Enthielten die Inhalte, mit denen sich in den jeweiligen Veranstaltungen auseinandergesetzt wird, kein Moment der Herausforderung, also nichts, was über den Kenntnisstand und die gewohnte Perspektive der Beteiligten hinausgeht, so gäbe es kein Lernen, die Veranstaltung wäre bedeutungslos.

¹ Es treibt den Lehrbegriff wohl bereits seit Platon um, wie mir Peter Euler kürzlich versicherte.

Bildung hingegen entzündet sich an dem Inkompatiblen, also an dem, was das bisherige Wissen in seine Grenzen weist und dazu anregt, die eigene Perspektive zu überdenken.

Die Rückweisung des zweiten Falls, Überforderung ohne Behutsamkeit, folgt bereits daraus: Denn der fremde Sachverhalt muss doch noch als solcher begreifbar sein, sozusagen ein konkretes Fremdes für mich darstellen. Ist dies nicht der Fall und ich verstehe „nur Bahnhof“ so kann ich auch nicht begreifen, welches Vor-Urteil nun in Frage steht. In diesem Fall findet *auch* kein Lernen statt, was auf Verständnis beruht; höchstens ein Lernen für die nächste Klausur, welche genauso gut sinnlose Silben abfragen könnte. Behutsamkeit steht somit dafür, dem Willen und dem Recht auf Verstehen einzugedenken – Bildung zu ermöglichen, da die eigenen Annahmen, Urteile und Wissensbehauptungen anhand eines konkreten Sachverhalts überprüft und revidiert werden können.

Dies klingt theoretisch plausibel und ist bei vielleicht anderer Begrifflichkeit wahrscheinlich auch jedem bekannt. Dennoch ist dies der Dreh- und Angelpunkt einer gehaltvollen Diskussion zur Verbesserung der Lehre, da sich immer noch einige in manchen Sitzungen überfordert, die anderen in anderen Veranstaltungen bloß behütet fühlen.

Woran liegt das? – Ich schließe Desinteresse an Studierenden aus, dazu hätte ich nichts zu sagen. Ich sehe den Grund vielmehr in folgendem: Systematisch kann zwar leicht angegeben werden, was denn in diesem Zusammenhang mit Überforderung und was mit Behutsamkeit gemeint ist. Die Umsetzung in der konkreten Lehrveranstaltung nun aber steht vor der schwierigen Aufgabe, bestimmen zu müssen, was in ihrem konkreten Kontext der Sache nach entscheidend, den beteiligten Studierenden gegenüber jedoch persönlich verständlich ist. Auch dieses Problem ist den meisten Betroffenen wohlbekannt.

Allerdings, so möchte ich behaupten, müsste es kein Problem sein, zumindest kein solches. In den meisten Fällen bestimmt der oder die Lehrende, was erstens wichtig ist - *und* - wie dies zweitens verständlich wird.

Beide Seiten des „und“ können auf Fehleinschätzungen beruhen.

Die Formulierung meiner 2. These deutet an, wo ich hin will: „Inhaltliche Partizipationsmöglichkeit“ soll hier mindestens für die pragmatische Lösung des Problems stehen, die richtige, weil herausfordernde Sache zu wählen, und sie außerdem den beteiligten Personen in ihrer Bedeutung verstehbar werden zu lassen. Ich möchte nun zwischen Mitarbeit und Mitbestimmung unterscheiden: In vielen (nicht in allen) Seminaren ist Mitarbeit verlangt. Diese Mitarbeit lässt deutlich werden, ob Lehrende und Belehrtete überhaupt an einer Sache, also miteinander arbeiten und in den meisten Fällen weiß der oder die DozentIn die Beteiligten auf Spur zu bringen.

Mitbestimmung hingegen integriert die Studierenden bereits in den Prozess der Konzeption, zumindest soweit es um die Auswahl der konkreten Lerngegenstände geht. Diese Wahl wäre daran zu orientieren, in wie weit das Gewählte quer zu den eigenen bzw. gewohnten Perspektiven der Beteiligten liegt, denn nur wenn es quer liegt kann die eigene Ansicht kritisch am Gegenstand, aber auch der Gegenstand an der eigenen Ansicht gemessen werden.

Studierende und Lehrende haben hier gleich viel mitzureden, eine Formulierung Humboldts aufgreifend: sie sind beide für die Wissenschaft. Dass diese bald 200 Jahre alte Aussage kein Unfug bleiben muss, sondern tendenziell in der gemeinsamen forschenden Haltung bereits angelegt ist, habe ich mit These I anzudeuten versucht und die Erfahrungen mit tutoriell organisierten, kooperativen Seminaren stützen diese Perspektive.

Zusammengefasst und provokant: Nehmen wir das Recht auf Freiheit von Forschung und Lehre beim Wort, so ginge es gerade darum, den Studierenden mehr Mitbestimmung einzuräumen. Diese Mitbestimmung hätte ihren Platz sowohl in der Konzeption der einzelnen Veranstaltung als auch in der Ausrichtung von Lehre im Allgemeinen, beispielsweise in der Lehrangebotsplanung der nächsten Semester. Dass diese Beteiligung fruchtbar sein kann, haben so manche gemeinsam entwickelten Zielsetzungen in den Institutsdirektorien gezeigt. Ein Anfang ist gemacht. Mehr Demokratie wagen, heißt an der Hochschule: Das Wagnis Viertel-Paritätischer Abstimmungen einzugehen und zwar in allen allgemeinen Belangen.

Genau dies – und damit sei (- diese These abschließend -) nur kurz auf den politischen Rahmen eingegangen – genau dies steht einer Entwicklung der Hochschulen entgegen, die Asten entmachtet und zu bloßen Beratungsorganen von Hochschulgremien degradiert, die zu großen Anteilen von Vertretern aus der Wirtschaft besetzt sind, wie es selbst die neue Grundordnung der autonomen TUD vorsieht.

These III:

- Die Wissenskultur der Universität muss sich selbst als alternative Erfahrung bzw. erfahrbare Alternative begreifen
- Erfahrungs- und Gestaltungsfähigkeit statt denkfeindlicher Praxisforderung

Partizipation ist aber nicht nur Mittel zum Zweck, wie es in der Begründung meiner zweiten These den Anschein gehabt haben mag, sie ist auch Selbstzweck, wenn es um eine Bildungsinstitution in einer Demokratie geht. Damit ist thematisiert, was nun

in der dritten These behandelt werden soll: Das Verhältnis der Wissenskultur zum Rest der Kultur, also zu dem Ort, in dem sie sich befindet.

Ähnlich wie Schule bildet die Universität eine Art Außen im Inneren der Gesellschaft. Ein Ort, an dem die Gesetzmäßigkeiten für die darin aufgehobenen nicht mit gleicher Wucht zuschlagen wie auf diejenigen, die sich auf dem freien Markt behaupten müssen. Ein Beispiel dafür sind die Vergünstigungen, die Studierenden gewährt werden. Auch wenn diese Sonderstellung erheblich im Abbau begriffen ist – zu denken sei beispielsweise an die elenden Kämpfe um das Semesterticket –, sie gibt es noch. Auch wenn immer weniger Studierende lange schlafen können, wie das bissige Klischee hartnäckig behauptet, weil auch Studierende sich durch Nebenjobs selbst erhalten müssen – es gibt dennoch so etwas wie ein Studentenleben und damit eine Differenz zum Sonstigen.

Die Herausnahme der nächsten Generation aus dem Reproduktionsprozess der Gesellschaft erfolgt unter kapitalistischen Bedingungen gerade mit dem Zweck, diese jungen Menschen zu qualifizieren und sie dann als produktivere Arbeitskraft, sozusagen veredelt, in den Reproduktionsprozess zu integrieren. Dies gilt für die Universität nicht anders als für Schule.

In beiden Institutionen steckt nun aufgrund ihrer künstlichen Trennung zum Rest der Gesellschaft das Potential, über diesen Rest nachzudenken, nicht einfach bloß daran angeschlossen zu werden, sondern selbst Entwürfe eines besseren zu entwickeln. Dies ist das Wahre an der Praxisforderung, die immer wieder wie auch gegenwärtig den Bildungsinstitutionen gegenüber erhoben wird, dass die dort gewonnenen Erkenntnisse *Relevanz* für die Gesellschaft enthalten sollen.

Das Falsche an der meist denk- und reflexionsfeindlich vorgetragenen Praxisforderung ist, dass sie meint entscheiden zu können, was denn relevant ist. Meistens ist Relevanz gleichbedeutend mit Verwertbarkeit auf dem Markt. Sie kennen die Sprüche alle: Der Markt steuert dahin oder dorthin; wir haben keine natürlichen Ressourcen und deshalb ist Bildung unser wichtigstes Gut; wir müssen konkurrenzfähig bleiben; Bildung wird zur Standortfrage, usw....

Wenn diese Differenz zwischen Wissenskultur und Alltagskultur – vielleicht vorstellbar als ein Gemisch aus Ökonomie, Nationalismus und Tradition – wenn diese Differenz produktiv werden soll, dann muss sie als Differenz wahrgenommen und gestaltet, als Alternative erfahrbar werden, sowohl von ihren Beteiligten als auch von den von ihr Ausgeschlossenen.

Der Maßstab für eine Wissenskultur, die sich als alternative Kultur begreift, ist Humanität. Ihr Begriff, Humanität, ist selbst Ort der inhaltlichen Auseinandersetzung, so dass man besser sagen kann: Der Maßstab für eine Wissenskultur ist, ob sie sich mit Humanität auseinandersetzt und zu begreifen versucht, wie eine humanere Gesellschaft zu denken und zu gestalten wäre.

Themen wie die der interkulturellen Verständigung, der interdisziplinären Zusammenarbeit und der Selbstkritik der Wissenschaften hätten hierin ihren Fluchtpunkt. Aber auch Praxisprojekte wie die Entwicklung alternativer Lebenswelten, Zukunftswerkstätten zum Umgang mit ökologischen Krisenerscheinungen, u.ä. hätte eine solche Wissenskultur zu fördern und in ihren Bestand zu übernehmen.

Der Pädagoge Heinz-Joachim Heydorn schrieb in seiner nicht nur in Darmstadt berühmt gewordenen „Neufassung des Bildungsbegriffs“: „Bildung geht davon aus, daß es auch in der Zukunft nur so viel Menschlichkeit geben kann, wie wir bereit sind, vorzuleisten.“²

Den Mut zur Gestaltung und Bestimmung des Menschlicheren hätte eine solche „Bildung ermöglichende Wissenskultur“ ebenso zu vermitteln wie die Notwendigkeit von Selbstreflexion und Selbstkritik. Dafür braucht es Zuspruch und Anerkennung – Erfahrungen von Solidarität und Partizipationsgerechtigkeit.

Die Kurzformel des populären Pädagogen Hartmut von Hentigs ist dafür: Die Sachen klären, die Menschen stärken.

Noch einmal in Anlehnung an Heydorn:

„Erkenntnisvermittlung - und - glaubhaft gemachte Hoffnung auf Leben zeichnen“ (und nun meine Abwandlung) zeichnen den Bildungsprozess auch und gerade in der Universität aus.

² Heydorn 1972, S. 149