

Die unternehmerische Hochschule und der Bildungsstreik

Zwischen Anpassungsdruck und Keimen freier Assoziation

von | Thomas Sablowski

Der in den 1990er Jahren vorbereitete und in den letzten zehn Jahren auf breiter Front durchgesetzte autoritär-neoliberale Umbau der Hochschulen gleicht in seinen Dimensionen den Bildungsreformen der späten 1960er und frühen 1970er Jahre. Begriffe wie »Ökonomisierung der Bildung« beschreiben diese Transformation nur ganz unzulänglich. Die Hochschulen wurden seit jeher den Erfordernissen kapitalistischer Reproduktion angepasst. Insofern ist die »Ökonomisierung« nichts neues. Gleichwohl werden bei einem Vergleich der Hochschulpolitik der letzten zehn Jahre mit den Hochschulreformen der späten 1960er und frühen 1970er Jahre grundlegende Unterschiede deutlich (dazu ausführlich: Keller 2000, Werni-

cke 2009). Widersprüche, die seit jeher mit den Funktionen von (Aus-)Bildung und Wissenschaft im Kapitalismus verbunden sind, artikulieren sich in neuen Formen. Der Bildungsstreik ist eine Reaktion auf die Zuspitzung dieser Widersprüche.

Von der Ordinariuniversität zur Gruppenuniversität

Die Ära des Fordismus war in Deutschland zunächst dadurch gekennzeichnet, dass die Expansion des Bildungswesens hinter dem Wachstum der Wirtschaft zurückblieb. Die Industrie beklagte einen Mangel an akademischen Fachkräften. Die Struktur der Ordinariuniversi-

tät, die sich von der Kaiserzeit bis in die 1960er Jahre nicht wesentlich geändert hatte, erwies sich als Hemmschuh für die notwendige Anpassung an die Erfordernisse der kapitalistischen Modernisierung. Beispielsweise weigerten sich Ende der 1960er Jahre die etablierten Fakultäten, Informatik und Biochemie als selbständige Fächer anzuerkennen (Bultmann 1996: 334).

In der vor allem durch sozialliberale Kräfte geprägten Bildungsreform der späten 1960er und frühen 1970er Jahre flossen ökonomische, soziale und demokratische Motive zusammen. Bildung wurde als Bürgerrecht verstanden, Ziel war die »soziale Öffnung« der Hochschulen. 1970 wurde das »Hörer-geld«, die damalige Form der Studien-



Demonstration in Berlin, 17.11.2009 (Foto: Peter Homann/Gegendruck)

gebühren, abgeschafft. Mit dem 1971 in Kraft getretenen Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) wurde die staatliche Unterstützung der Ausbildung von SchülerInnen und Studierenden ausgebaut. Die Zahl der Schulabgänger mit (allgemeiner oder fachgebundener) Hochschulreife stieg von 11,3% im Jahr 1970 auf 37,2% im Jahr 1994, die Zahl der Studierenden stieg im selben Zeitraum von 510.000 auf 1,85 Mio. (ebd. 334f).

Die Offensive der »Neuen Linken« rief jedoch zugleich auch reaktionäre Kräfte auf den Plan. Mit dem Radikalenerlass von 1972 wurde die Grundlage geschaffen, um Sozialisten aus dem öffentlichen Dienst auszugrenzen. 1973 schrieb ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts die Mehrheit der Professoren in allen universitären Gremien fest und beschränkte damit die zarten Ansätze demokratischer Mitbestimmung von Studierenden und MitarbeiterInnen in der »Gruppenuniversität«. Die Überwindung der Ordinariuniversität blieb so auf halbem Wege stecken. Die erneute Stärkung des Status der Professoren bei den folgenden Novellen der Hochschulgesetzgebung zielte darauf, unkontrollierbare demokratische Prozesse zu unterbinden und sozialistisch orientierte Kräfte unter den Studierenden und wissenschaftlichen MitarbeiterInnen zurückzudrängen. Mit der Wirtschaftskrise 1974/75 endete auch der Ausbau der Hochschulen. 1977 beschlossen die Landesregierungen, die Hochschulen für Studierwillige zwar weiter offenzuhalten, aber nicht mehr in den Hochschulausbau zu investieren. In den folgenden zwei Jahrzehnten verdoppelten sich die Studierendenzahlen nahezu, während der Personalbestand der Hochschulen stagnierte. Die zunächst als »Überlast« definierte Situation an den Hochschulen wurde zum Normalzustand. Der Anteil der Hochschulausgaben am Bruttosozialprodukt sank von 1,3% Mitte der 1970er Jahre auf 0,9% Anfang der 1990er Jahre (ebd. 336f). Gleichzeitig stieg die Akademikerarbeitslosigkeit stark an, und die Hochschulen entwickelten sich zu einer Art Arbeitslosenzwischenlager.

Die Kräfte, die die demokratischen Hochschulreformen der frühen 1970er Jahre getragen hatten, ermatteten, re-

signierten und zerfielen in den späten 1970er und 1980er Jahren. Konservative reagierten auf die Entwicklung der »Massenuniversität« frühzeitig mit Forderungen nach stärkerer Selektion beim Hochschulzugang, interner Differenzierung des Hochschulsystems und Verkürzung der Studienzeiten, konnten sich aber lange nicht durchsetzen. Bis in die 1990er Jahre war das Kräfteverhältnis an den Hochschulen auf der institutionellen Ebene gleichsam eingefroren.

Von der Gruppenuniversität zur Präsidialuniversität

War die fordistische Bildungsökonomie makroökonomisch-planerisch und auf die Nachfrage nach Studienplätzen bzw. Absolventen ausgerichtet, so setzte sich im Laufe der 1990er Jahre der neoliberale, mikroökonomisch bzw. betriebswirtschaftlich inspirierte Modernisierungsdiskurs auch in den Hochschulen durch. Der Wissenschaftsrat, das wichtigste wissenschaftspolitische Beratungsgremium der Bundesregierung, gab bereits 1985 seine »Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem« ab und befürwortete die Stärkung von Konkurrenzmechanismen auf allen Ebenen. Die wichtigsten staatlichen Akteure im Feld der Hochschulpolitik – die Bundesregierung, die Kultus- und Finanzminister der Länder, die Hochschulrektorenkonferenz und der Wissenschaftsrat – konnten sich jedoch erst Anfang der 1990er Jahre auf gemeinsame Grundsätze für die geplante Umstrukturierung der Hochschulen einigen. Voraussetzung dafür war die Konvergenz der technokratischen, auf Sparpolitik und Output-Effizienz orientierten Kräfte und der auf Einschränkung des Hochschulzugangs und Elitebildung zielenden konservativen Kräfte. Diese Konvergenz konnte sich erst in dem Moment durchsetzen, als beide Kräfte in der Entwicklung marktähnlicher Steuerungsmechanismen die Mittel für die Durchsetzung ihrer Ziele erkannten und als die deutsche »Wiedervereinigung« und die Vertiefung der europäischen Integration die Verhältnisse in Bewegung brachten. Bezeichnend für diesen Prozess war z.B. die Abkehr der Hochschulrektorenkon-

ferenz im Jahr 1991 von der früheren Position der Westdeutschen Rektorenkonferenz, dass die Hochschulen für alle Studierwilligen mit Hochschulzugangsberechtigung offenzuhalten seien (HRK 1992). Die Grundelemente der zukünftigen Restrukturierung der Hochschulen zeichneten sich 1992/93 bereits deutlich ab: Die leistungsbezogene Mittelvergabe, der Übergang zu Globalhaushalten, die Schaffung einer Datengrundlage für die leistungsbezogene Mittelvergabe durch die Evaluation von Forschung und Lehre, die Stärkung der Hochschulleitungen auf Kosten der demokratischen Partizipation der Gruppen in den universitären Gremien, die Auswahl der Studierenden durch die Hochschulen und die Einführung von Studiengebühren (vgl. Wissenschaftsrat 1993, Eckwertepapier 1993).

Ein wichtiger Impulsgeber für die konkrete Ausarbeitung der Umstrukturierung der Hochschulen war und ist das 1994 gegründete und gemeinsam von der Bertelsmann-Stiftung und der Stiftung zur Förderung der Hochschulrektorenkonferenz getragene Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). Die Hochschulen werden vom CHE als Betriebe konzipiert, die in Konkurrenz zueinander und zu anderen Anbietern Dienstleistungen in den Bereichen der Forschung, der Lehre, des Wissenstransfers, der Wirtschaftsförderung und Kultur erbringen sollen. Das Verhältnis zwischen dem Input an Ressourcen und dem Output an Dienstleistungen soll dabei durch marktformige Steuerungsmechanismen optimiert werden. Professoren sind also Dienstleister, Studierende sind Kunden. Mit diesem Verständnis der Hochschule als Dienstleistungsbetrieb grenzt sich das CHE sowohl von der Ordinariuniversität, in der die Gelehrten alimentiert werden wollen, ohne sich rechtfertigen zu müssen, als auch von der Auffassung der Hochschule als Staatsapparat, dessen Steuerung die Wissenschaftsverwaltung beansprucht, als auch von der Gruppenuniversität als demokratischem Austragungsort von Interessensgegensätzen ab. Inzwischen ist diese Sichtweise der

Thomas Sablowski vertritt zur Zeit eine Professur für Politikwissenschaft am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M.

Hochschule als Dienstleistungsbetrieb hegemonial.

Unter den Bedingungen staatlicher Austeritätspolitik können Hochschulen nun ihr Verhältnis von Input und Output natürlich nur dann selbst optimieren, wenn sie autonom handeln können. Um das Leitbild der unternehmerischen Dienstleistungshochschule zu verwirklichen, ist es also notwendig, die Autonomie der Hochschulen zu stärken. Mit der Autonomie der Hochschulen ist in den hegemonialen Konzepten konkret die Autonomie der Hochschulleitungen gegenüber der staatlichen Verwaltung, aber auch gegenüber den ständischen Interessen der Professoren sowie gegenüber den demokratischen Ansprüchen von MitarbeiterInnen und Studierenden gemeint. Die Hochschulleitung repräsentiert ein fiktives Gesamtinteresse der Hochschule, das sie im Zweifelsfall gegen die überkommenen ständischen Interessen der Professoren sowie gegen die zentrifugalen Partikularinteressen von MitarbeiterInnen, Studierenden, Behinderten- und Frauenbeauftragten, Ausländerbeauftragten, Schwulen- und Lesbenreferaten etc. durchsetzen soll. Marktförmige Steuerungsmechanismen und autokratischer Durchgriff des Präsidiums sind hier zwei Seiten einer Medaille. Mit den neuen Hochschulgesetzen wurden die Grundlagen für die Umsetzung dieses Programms geschaffen – der Übergang von der Gruppen- zur Präsidialuniversität wurde vollzogen.

Der 1997 veröffentlichte Gesetzentwurf der Bundesregierung für die vierte Novelle des Hochschulrahmengesetzes (HRG) verfolgte das Ziel, »durch Deregulierung, durch Leistungsorientierung und durch die Schaffung von Leistungsanreizen Wettbewerb und Differenzierung zu ermöglichen sowie die internationale Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Hochschulen für das 21. Jahrhundert zu sichern« (Deutscher Bundestag 1997). Im Einzelnen zielte die HRG-Novelle unter anderem auf die Einführung einer leistungsorientierten Hochschulfinanzierung, eine Evaluation von Forschung und Lehre, die Neudefinition und -festlegung der Regelstudienzeit, die Einführung eines Leistungspunktesystems zur Akkumulation und zum Transfer von Studien- und Prü-

fungsleistungen, die Einführung der gestuften Hochschulgrade »Bachelor« und »Master«. Um die »Autonomie der Hochschulen« zu stärken, wurden gleichzeitig verschiedene HRG-Regelungen zur Organisation der Hochschulen fallen gelassen.

Die Regelstudienzeit für die konsekutiven Bachelor- und Master-Studiengänge wurde auf maximal 10 Semester festgelegt, eine längere Regelstudienzeit sollte nur ausnahmsweise möglich sein. Die Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge zielte auf die Internationalisierung des Arbeitsmarktes für Akademiker durch Anpassung an das angelsächsische Referenzmodell. Die Bundesregierung bestritt in der Begründung des Gesetzes, dass die Einführung der BA- und MA-Studiengänge zu weiteren Kapazitätsengpässen in den Hochschulen führen könnte. Ihr Argument: Nur ein Teil der BA-AbsolventInnen werde von der »Option«, den MA-Abschluss zu erwerben, Gebrauch machen. In den angelsächsischen Ländern würden zwei Drittel der Studierenden die Universitäten mit dem Bachelor-Abschluss verlassen. Implizit wurde hier also bereits eine Übergangsquote von einem Drittel zu den Master-Studiengängen unterstellt.

Schmalspurstudium und Elitebildung

Die Bundesregierung stand mit diesem Studien- und Hochschulreformprogramm nicht alleine da. Auch die französische Regierung zielte zur gleichen Zeit auf die Einführung der gestuften BA- und MA-Studiengänge. Die italienische Regierung strebte ebenso wie die deutsche eine Verkürzung der Studienzeiten an. Um innenpolitische Widerstände zu umgehen, wurde der Reformprozess auf die europäische Ebene gehievt (Martens/Wolf 2006: 155f). Am 25.5.1998 gaben die Bildungsminister Frankreichs, Deutschlands, Italiens und Großbritanniens eine »Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung« ab, die nach dem Ort ihrer Unterzeichnung auch »Sorbonne-Erklärung« genannt wird. Großbritannien

unterstützte die Erklärung in der Annahme, dass sich das britische Modell als Referenzsystem durchsetzen werde. In der Erklärung wurde gefordert, im Ausland erbrachte Studienleistungen unbürokratisch anzuerkennen, die studentische Mobilität zu erhöhen und zu diesem Zweck ein Kreditpunktesystem für Studienleistungen einzuführen.

Die 1999 in Bologna von 29 europäischen Bildungsministern unterzeichnete, völkerrechtlich nicht bindende »Bologna-Erklärung« stellt im Grunde eine Verallgemeinerung der »Sorbonne-Erklärung« dar. Die Bildungsminister setzten sich dabei u.a. das Ziel der »Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems«, der Erhöhung der Mobilität der Studierenden und AbsolventInnen und der allgemeinen Durchsetzung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen. Die Studienleistungen sollten vergleichbar gemacht werden, um wechselseitig anerkannt werden zu können. Zu diesem Zweck forderten die Bildungsminister, auf ein Kreditpunktesystem wie z.B. das *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS) zurückzugreifen. Inzwischen haben sich insgesamt 45 Staaten dem Ziel der Schaffung eines einheitlichen Hochschulwesens angeschlossen.

Mit dem Kreditpunktesystem wird ein bestimmter Arbeitszeitaufwand für das gesamte Studium zugrundegelegt, dem eine bestimmte Anzahl von Kreditpunkten zugeordnet wird, so dass ein Kreditpunkt für einen bestimmten Arbeitszeitaufwand steht. Theoretisch soll somit beim Studienortwechsel ganz klar sein, welche Arbeitsleistung ein Studierender zuvor bereits erbracht hat, und zwar sowohl in absoluten Größen (d.h. Zeiteinheiten) als auch in relativen Größen (d.h. Prozent des gesamten Studiums) ausgedrückt. Das Modell setzt voraus, dass das gesamte Studium standardisiert und in einzelne, klar definierbare Module unterteilt werden kann. Dies impliziert die mechanistische Vorstellung, dass der Verlauf jedes Studiums unabhängig von den lehrenden und studierenden Individuen gleich ist. Das Lehr- und Lernmodell, das hinter dieser Vorstellung des Studiums steht, ist das des Nürnberger Trichters. Dass Indivi-

duen unterschiedlich lehren und lernen und dass sie vor allem selbstbestimmt lehren und lernen wollen, ist hier nicht vorgesehen. Der Gegensatz zu der Humboldtschen Vorstellung der Universalität, aber auch zu jeder halbwegs realistischen Lern- und Bildungstheorie könnte größer nicht sein.

In der Umsetzung der »Bologna-Erklärung« in Deutschland wurde ein sehr restriktiver Weg eingeschlagen: Die traditionellen Diplom- und Magisterstudiengänge wurden praktisch verboten. Die Regelstudienzeit für die konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengänge wurde insgesamt auf 10 Semester festgesetzt, was bedeutet, dass die Bachelor-Studiengänge in der Regel 6 und die Master-Studiengänge in der Regel 4 Semester lang sind. Von den Studierenden wird erwartet, dass sie 40 Stunden in der Woche und 45 Wochen im Jahr nur für ihr Studium arbeiten. Dass die meisten Studierenden erwerbstätig sind, findet dabei ebensowenig Berücksichtigung wie die Erziehung von Kindern, (hochschul)politisches oder soziales Engagement. Da die Prüfungen weitgehend studienbegleitend stattfinden und ein großer Teil der Veranstaltungen in den Studienordnungen prüfungsrelevant ist, sind Studierende und Lehrende ständig mit Prüfungen beschäftigt. Vom ersten Semester an zählt jede Note. Das Schließen nach den Noten tritt an die Stelle des Interesses an der Sache. Die Präsenzpflichten und die Prüfungsdichte sind gegenüber den früheren Studiengängen enorm gestiegen. Leistungsdruck und Stress haben stark zugenommen.

Heute ist festzustellen, dass die Ziele der Studienreformen nicht erreicht wurden. Die Mobilität der Studierenden ist nicht größer geworden, sondern gesunken. Die Studienabbrecherquoten, die gesenkt werden sollten, sind in einigen Fächern sogar gestiegen. Umfragen unter Unternehmen deuten darauf hin, dass die Arbeitsmarktchancen von Bachelorabsolventen eher geringer als die von Diplom- oder Magisterabsolventen sind (Bender 2009).

Wenn jetzt als Reaktion auf die Proteste der Studierenden vorgeschlagen wird, die Bachelor-Studiengänge zu »entschlacken«, so wird dadurch das Problem noch verschärft, dass das Ba-

chelor-Studium ohnehin als Schmalspurstudium angelegt ist. Die protestierenden Studierenden beklagen sich aber nicht nur über den Leistungsdruck und Prüfungsstress, sie wollen auch nicht mit einem »Studium light« abgespeist werden. Ein Kernproblem besteht darin, dass die Masse der Studierenden gar nicht mehr die Möglichkeit bekommt, sich das Wissen anzueignen, das sie selbst für erforderlich hält. Vor allem aber wird die Möglichkeit drastisch eingeschränkt, das vermittelte Wissen in Frage zu stellen, also eine kritische Haltung einzunehmen (vgl. Demirović 2004). Das ist aber gerade das, was wissenschaftliches Arbeiten ausmacht. Nur indem sie vorhandenes Wissen in Frage stellt, kann Wissenschaft auch neues Wissen produzieren. Dies soll zukünftig einer kleinen Elite vorbehalten bleiben. Die marginalen Zugeständnisse, die die herrschende Hochschulpolitik den Studierenden bisher angeboten hat, lenken von den Kernproblemen ab. Entscheidend ist z.B., dass alle, die ein Master-Studium aufnehmen wollen, dies auch können.

Der Differenzierung der Studiengänge entspricht auf Seiten des Personals an den Hochschulen die Spaltung in Lehrende und Forschende. Ein immer größerer Teil der Lehre wird durch Lehrbeauftragte, die für ein lächerlich geringes Honorar (oder gar umsonst!) arbeiten, Lehrkräfte auf befristeten Hochschuldeputatsstellen (ohne die Möglichkeit zur eigenen Forschung und Weiterqualifizierung), wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und perspektivisch reine Lehrprofessuren abgedeckt. Die aufgrund fragwürdiger Kriterien als »exzellente« anerkannten Professoren werden demgegenüber tendenziell von der Lehre freigestellt und dürfen sich der Forschung widmen. Die Einheit von Forschung und Lehre wird aufgegeben. Die Lehre vermittelt zunehmend Lehrbuchwissen, neue Forschungsergebnisse fließen nicht mehr in die Lehre ein (oder nur noch auf Umwegen). Die Bedeutung der Kommunikation mit den Studierenden für die Generierung von Forschungsfragen und für eine verständliche Darstellung der Forschungsergebnisse wird ignoriert.

Der Bildungsstreik: Letztes Aufbäumen?

Studierende und Beschäftigte an den Hochschulen haben also allen Grund, zu protestieren. Wie frühere Proteste wird auch der gegenwärtige Bildungsstreik an den Hochschulen in erster Linie von den Studierenden getragen. Obwohl viele Lehrende der Entwicklung an den Hochschulen in mancher Hinsicht kritisch gegenüberstehen, hat sich bisher nur eine Minderheit von ihnen aktiv am Bildungsstreik beteiligt. Woran liegt dies?

Die deutschen Professoren waren als Beamte seit jeher sehr staatsnah und eher konservativ. Auch ein traditioneller Ständesdünkel mag hier eine Rolle spielen: Man hält sich als Wissenschaftler für genial und glaubt, dass man es nicht nötig hat, sich kollektiv zu organisieren. Zwar verschlechtert sich auch die Lage der Professoren durch die neuen Hochschulreformen: Viele werden nicht mehr verbeamtet, sie werden zum Teil zunächst nur befristet eingestellt, ein Teil ihres Gehalts ist von der Beurteilung durch die Hochschulleitung abhängig, die Ausstattung der Professuren hängt zunehmend von der Einwerbung von »Drittmitteln« (Geldern privater Geldgeber) ab, die Professoren müssen immer mehr Verwaltungsarbeit übernehmen und haben immer weniger Zeit für Forschung und Lehre. Doch die Einführung marktähnlicher Steuerungsinstrumente in den Hochschulen und die Verschärfung von Konkurrenz und Leistungsdruck erleichtern die kollektive Organisation und den Protest nicht, im Gegenteil. Die Erfahrungen des Bildungsstreiks zeigen, dass viele Professoren sich nicht einmal mehr trauen, sich wie normale Staatsbürger zu verhalten und ihre Meinung frei zu äußern, weil sie negative Konsequenzen für ihr Verhältnis zur Hochschulleitung befürchten.

Unterstützung für den Bildungsstreik kommt eher von Seiten des so genannten »Mittelbaus«, also der wissenschaftlichen MitarbeiterInnen bzw. der Lehrenden, die keine Professuren innehaben. Und dies, obwohl die Lage des Mittelbaus prekärer ist als die der Professoren. Je höher Akademiker in der

Hierarchie an der Hochschule klettern, desto unwahrscheinlicher wird es, dass sie sich oppositionell betätigen. Aber auch im Mittelbau ist es nur eine Minderheit, die sich oppositionell engagiert.

Der Mittelbau befand sich in der alten Ordinarienuniversität in einer quasi feudalen Abhängigkeit von den Professoren. Die demokratischen Hochschulformen der frühen 1970er Jahre haben daran nicht viel geändert. Mit der reaktionären Entwicklung der letzten Jahre verstärkt sich diese alte Abhängigkeit wieder, was eine einheitliche Artikulation der Interessen der wissenschaftlichen MitarbeiterInnen erschwert.

Eine Spaltung besteht nicht nur zwischen den Professoren und dem Mittelbau, sondern auch zwischen dem wissenschaftlichen und dem nichtwissenschaftlichen Personal. Die Kämpfe dieser Gruppen verlaufen weitgehend getrennt voneinander. Das nichtwissenschaftliche Personal ist hauptsächlich bei ver.di organisiert, das wissenschaftliche Personal zum Teil bei der GEW. Bestimmte Dienste wie z.B. die Gebäudereinigung oder Hausmeister- und Wachdienste sind vielfach längst an Fremdfirmen ausgegliedert worden, die Belange dieser Beschäftigten werden in den hochschulpolitischen Auseinandersetzungen kaum berücksichtigt.

Dass eine erfolgreiche gewerkschaftliche Organisation der Beschäftigten an den Hochschulen nicht ganz ausgeschlossen ist, zeigt z.B. ein Blick nach Kanada. An der York University in Toronto sind die Lehrenden gewerkschaftlich organisiert und haben durch Streik eine Reduzierung ihres Lehrdeputats erreicht. Allerdings sind die Erfahrungen aus anderen Ländern auch nicht ohne weiteres übertragbar, weil die Bedingungen für eine gewerkschaftliche Organisation doch sehr unterschiedlich sind. Hierzulande haben Tutoren und Hilfskräfte schon erfolgreich für Lohnerhöhungen und für eine tarifliche Regelung ihrer Arbeitsverhältnisse gestreikt.

Es wäre zwar wünschenswert, dass die Beschäftigten an den Hochschulen gegenüber den Regierungen und den Hochschulleitungen an einem Strang ziehen, aber angesichts der unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnisse und Interessenlagen ist eine einheitliche Ar-

tikulation der Interessen der lohnabhängig Beschäftigten an den Hochschulen schwierig. Realistischer ist zunächst, dass subalterne Gruppen für ihre je spezifischen, ökonomisch-korporativen Interessen kämpfen.

Auch bei den Studierenden ist es nur eine kleine Minderheit, die sich aktiv im Bildungstreik engagiert. An der J.W. Goethe-Universität in Frankfurt/M. waren beispielsweise während des »Unimut«-Streiks im Winter 1988/89 weitaus mehr Studierende beteiligt als heute. Allerdings gibt es im Vergleich zu früheren Protesten auch positive Entwicklungen. So ist in den letzten drei Jahren eine Verstärkung der Proteste zu verzeichnen. In den 1980er und 1990er Jahren gab es nur alle paar Jahre einen größeren Streik der Studierenden und kaum Lernprozesse über verschiedene Generationen von Studierenden hinweg. Studentische Protestaktionen verliefen eher unkoordiniert und breiteten sich spontan von einer Stadt auf die andere aus – oder auch nicht. Der Bildungstreik 2009 war dagegen zumindest teilweise von vornherein eine bundesweit koordinierte Aktion. Auch die politische Kultur innerhalb der Protestbewegung hat sich erheblich weiterentwickelt – dies ist zumindest mein Eindruck aus Frankfurt/M. Dort arbeiten gegenwärtig Studierende aus ganz verschiedenen Gruppen und mit unterschiedlichen politischen Zielsetzungen in einem basisdemokratischen Protestplenum zusammen. Es ist faszinierend zu beobachten, wie diszipliniert und solidarisch dort Diskussionen – oft mit 100-200 TeilnehmerInnen – geführt werden. Die Studierenden haben, ähnlich wie in anderen zeitgenössischen sozialen Bewegungen, Techniken entwickelt, mit differenzierten Handzeichen Diskussionen zu strukturieren sowie schnell und geräuschlos Meinungsbilder zu erstellen. Auch hier gibt es informelle Hierarchien, aber, wie mir scheint, doch weitaus weniger Hahnenkämpfe als in früheren Zeiten.

Vom Erfahrungsaustausch in selbstbestimmten Seminaren über die Erstellung von Grundsatzpapieren und die Pressearbeit bis zur Organisation von Putzdiensten in besetzten Gebäuden und der täglichen Versorgung mit warmen Mahlzeiten für Hunderte von Aktivis-

tInnen: Die Bewegung der Studierenden hat während des Bildungstreiks gezeigt, welches Potential in der selbst gewählten, arbeitsteiligen Kooperation, in der freien Assoziation liegt. Es bleibt abzuwarten, inwieweit aus den Protesten des Jahres 2009 neue, dauerhafte organisierte Kräfte hervorgehen und inwieweit im neuen Jahr an die Erfahrungen des vergangenen Jahres angeknüpft werden kann. Noch ist offen, ob die gegenwärtige Bewegung ein letztes Aufbäumen gegenüber der autoritär und neoliberal strukturierten Hochschule ist oder ob sie eine Verschiebung der Kräfteverhältnisse zugunsten eines demokratischeren Bildungswesens erreichen kann.

Literatur

- Bender, Justus (2009): Studenten im Punktefieber, in: ZEIT online, 15.4.2009, <http://www.zeit.de/campus/2009/03/bachelor>
- Bultmann, Torsten (1996): Die standortgerechte Dienstleistungshochschule, in: PRO-KLA, Heft 104, 26. Jg., Nr. 3, 329-355.
- Demirović, Alex (2004): Wissenschaft oder Dummheit. Die Zerstörung der wissenschaftlichen Rationalität durch Hochschulreform, in: PROKLA, Heft 137, 34. Jg., Nr. 4, 497-514.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1997): Entwurf eines Vierten Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes. Gesetzentwurf der Bundesregierung (Drucksache 13/8796), Bonn.
- »Eckwertepapier« der Bund-Länder-Arbeitsgruppe zur Vorbereitung des bildungspolitischen Spitzengesprächs 1993, in: Das Hochschulwesen 1993/94, 166-175.
- HRK (1992): Konzept zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland. Einstimmiger Beschluss des 167. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz Bonn, 6. Juli 1992.
- Keller, Andreas (2000): Hochschulreform und Hochschulrevolte. Selbstverwaltung und Mitbestimmung in der Ordinarienuniversität, der Gruppenhochschule und der Hochschule des 21. Jahrhunderts. Marburg.
- Martens, Kerstin/Wolf, Klaus Dieter (2006): Paradoxien der Neuen Staatsräson. Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD, in: Zeitschrift für Internationale Beziehungen, 13. Jg., Heft 2, 145-176.
- Wernicke, Jens (2009): Hochschule im historischen Prozess. Zum Verhältnis von Universitätsentwicklung, Klassengesellschaft und Macht. Berlin.
- Wissenschaftsrat (1985): Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem. Köln.
- Wissenschaftsrat (1993): 10 Thesen zur Hochschulpolitik, in: ders., Empfehlungen und Stellungnahmen 1993, Köln 1994, 7-46.