

CHRISTIANE THOMPSON

Bildung und Universität¹

„Wer einer solchen Institution angehört, befindet sich
niemals völlig drinnen, noch völlig draußen.“
(Waldenfels 2009, S. 13)

Zusammenfassung – *Der Beitrag geht der Frage nach wie über „Bildung und Universität“ gesprochen werden kann. Das Feld der Auseinandersetzung um „Bildung und Universität“ ist weit und unübersichtlich und die Studie orientiert sich bewusst nicht an dem Ziel, eine Bestimmung zu geben, wie das Verhältnis von Bildung und Universität zu fassen sei, zielt vielmehr auf eine Reflexion und Kritik der Gegenwart ab.*

Schlüsselwörter: Bildung, Universität, Kritik, Gegenwart

Wie Aristoteles einmal geäußert hat, ist der Anfang das wichtigste von allen Dingen. Und eben darum, so Aristoteles weiter, ist er das Schwierigste (vgl. *soph. el.* 183b). Der Anfang wirft ein Licht auf das, was folgt. Er stellt einen Vorgriff dar, wie der folgende Gegenstand nun erscheinen kann – anders gesagt, er zeichnet eine Perspektive vor, in welcher das Folgende seine Verständlichkeit gewinnt. Und wenn damit auch nicht festgelegt ist, was als nächstes gesagt wird, so zeichnen sich doch Linien der Zuordnung und der Abgrenzung ab. Der Anfang ist zugleich Ermöglichung und Begrenzung.

Dieses Spannungsverhältnis vertieft sich zu einer Paradoxie, wo deutlich wird, dass ein genuiner Anfang schlechterdings nicht möglich ist. Wir müssen auf etwas zurückgreifen, das unserem Anfangen vorausgeht: Ohne diese Bezugnahme kann sich die Rede nicht zusammenfügen – können wir kein Gehör finden. Die rhetorische Tradition hat in diesem Zusammenhang von Gemeinplätzen (*loci communes, topoi*) gesprochen, welche die Rede durchwirken. Es ist aus dieser Warte unmöglich, monologisch aus reiner Vernunft einen Anfang zu bewerkstelligen. Anzufangen impliziert immer auch ein Ausgeliefertsein an Anfänge, über die wir nicht verfügen.

Diese ersten Bemerkungen ermöglichen, die Frage zu fassen, die hier aufgegriffen werden soll: Wie über „Bildung und Universität“ sprechen? Es existieren Erwartungen, wie darüber gesprochen werden sollte, und es existieren Erfahrungen, wie darüber gesprochen worden ist. Das Sprechen erfolgt mithin nicht in einem „leeren Raum“; schon in der Art und Weise, wie das Verhältnis von „Bildung“ und „Universität“ beschrieben wird, werden Bezüge einer bestehenden Diskussion aufgenommen, kategoriale Entscheidungen gefällt und Relevanzen gesetzt. Dies gilt umso mehr für ein Thema, das Gegenstand öffentlicher und wissenschaftlicher Auseinandersetzung ist. In den gegenwärtigen Äußerungen zum Thema werden sehr unterschiedliche Bezüge hergestellt: „Bildung“ und „Universität“ verbinden sich mit Begriffen, wie „Wissen“, „Wissensgesellschaft“, „Kritik“, „Exzellenz“, „Unbedingtheit“ etc. Das Feld der Auseinandersetzung um „Bildung und Universität“ ist weit und unübersichtlich.

Es vollzieht sich derzeit ein Umbau der Universität und was darin Bildung heißen könnte und es stellt sich die Frage nach dem Verhältnis zu diesem Umbau: wie wir diesen beschreiben, deuten und womöglich kritisieren. Wenn aber schon dieser Frageinsatz nicht mit sich selbst

¹ Diesen Text widme ich in Dankbarkeit Jörg Ruhloff.

beginnt, wie *anfangs* angedeutet, werden weitere Fragen drängend: Wie und „von wo aus“ stellen wir die Frage nach „Bildung und Universität“? Wie stellt sich unser Verhältnis zu diesem Gegenstand und zu dieser Frage dar? Dieser Beitrag orientiert sich nicht an dem Ziel, eine Bestimmung zu geben, wie das Verhältnis von Bildung und Universität zu fassen sei. Beabsichtigt ist hingegen, einem Gedankengang zu folgen, der gegenwärtige Äußerungen über die Universität analytisch aufnimmt, um eine Standortbestimmung des eigenen Denkens zu unternehmen (vgl. Ricken 2007). Die Frage „Wie über ‚Bildung und Universität‘ sprechen?“ zielt auf eine Reflexion und Kritik der Gegenwart ab.

In einem ersten Schritt wird die gedankliche Ausgangslage, wie sie sich schon bei der Schwierigkeit des Anfangens angekündigt hat, systematisiert werden. Zu diesem Zweck wird auf die „Kritik“ eingegangen – als unverzichtbare und zugleich fehlbare Operation oder Praxis im Denken. Im zweiten Schritt greife ich exemplarisch Äußerungen auf, die im Zusammenhang der landesweiten Proteste gegen „Bologna“ im Jahr 2009 gemacht wurden, um diese zu analysieren und den Blick auf die Frage der Kritik weiter zu schärfen. Dies geschieht unter der Leitfrage, wie die Universität in diesen Äußerungen zum Gegenstand gemacht wird und welche Motive dabei leitend sind. Im dritten Teil wird unter Bezugnahme auf das politische Denken der Gegenwart eine Diskussion angestrengt, wohin das Sprechen über „Bildung und Universität“ die an ihr Beteiligten führen kann.

I. Die Praxis der „Kritik“

Kritik als „Praxis“ oder „Operation“ impliziert eine spezifische Systematik: Sie ist nicht als Ergebnis, Fähigkeit, Position o.ä. zu begreifen, sondern als ein Vollzug, der durch seinen klärenden bzw. problematisierenden Bezug auf etwas anderes existiert. Wie Judith Butler in ihrem Aufsatz über Foucaults Verständnis von Kritik geschrieben hat, ist die Kritik „immer eine Kritik von irgendeiner instituierten Praxis, einem Diskurs, einer Episteme, einer Institution“ (Butler 2002, S. 212, Hervorh. i.O., Übers. C.T.). Kritik stellt demnach eine Praxis dar, die sich nach ihrem Gegenstand bemisst und die ohne diese Referenz nicht hinreichend erschlossen werden kann.

Die Aussage, dass „Kritik“ ohne den Bezug auf seinen Gegenstand nicht durchgemessen werden kann, bedeutet auch, dass eine Systematisierung der Kritik kaum vermittelt einer abstrakten Auseinandersetzung Halt finden kann. Wer über die Kritik als Praxis nachdenkt, die erst mit einer rückhalt-losen Investition in den Gegenstand zum Zuge kommt, wird unmittelbar mit der Frage konfrontiert, was die eigenen Worte sein können, um diese Praxis allgemein in Worte zu fassen bzw. zu systematisieren. Es ist interessant, Texte auf die Gestaltung dieser Praxis hin zu betrachten: Theodor W. Adornos Texte zur Kulturkritik, in der die notwendige und unmäßige Position des Kulturkritikers vorgeführt wird und verdeutlicht wird, dass das eigene Nachdenken davon nicht ausgenommen ist (Adorno 2003). Michel Foucault gibt demgegenüber in seinem Vortrag „Was ist Kritik?“ die Geschichte der Kritik wieder und inszeniert zugleich Letztere als Praxis eines spezifischen Intellektuellen, der die Konsequenzen seines Einsatzes nicht absehen kann (Foucault 1992). Judith Butler (2002) diskutiert Kritik an einem sehr *konkreten* Beispiel – dem Beispiel „Foucault“. Exemplum und systematische Analyse der Kritik werden in eine größtmögliche Nähe gebracht.

Wenn Kritik nur in Bezug auf *etwas* existiert, so bedeutet das auch, dass die Kritik in Abhängigkeit zu dem existiert, auf das sie sich bezieht. Butler formuliert das mit Foucault folgendermaßen: „Critique will be dependent on its objects, but its objects will in turn define the very meaning of critique“ (Butler 2002, S. 214). Ausrichtung und Ziel der kritischen Praxis bemessen sich – so Butler – nach den Gegenständen der Betrachtung. Eine solche Aussage erschöpft sich nicht in der Überlegung, dass es diese oder jene Gegenstände sind, die im Zent-

rum der Aufmerksamkeit stehen (und eben die anderen Gegenstände nicht). Über Präferenz und Wahl hinaus muss bei der Kritik die Art und Weise, wie Gegenstände durch ihre Kritiker gefasst und thematisiert werden, berücksichtigt werden, um ein Bild von der kritischen Dimension zu erhalten.

Im Hintergrund dieser Auffassung steht die These eines „sozial vermittelten Verständnishorizont[s] und Verweisungszusammenhang[s]“ (Ruhloff 1996, S. 152). Jedes Sprechen, Denken und Handeln vollzieht sich in einer Situierung, die auch im Rahmen einer kritischen Praxis nicht eingeklammert werden kann. Vielmehr ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass „Kritik“ selbst oft sozialen Erwartungen unterliegt und also Teil unserer sozialen Existenzweise ist.² Auch Kritik kann blind machen für kritikwürdige Sachverhalte.

Diese Überlegungen unterstreichen einerseits die Wichtigkeit, das Verhältnis der Denkenden zum Gegenstand und zu ihrem kritischen Einsatz zu berücksichtigen. Andererseits eröffnet sich mit den Überlegungen ein rhetorisches Untersuchungsfeld: Kritische Praxen lassen sich daraufhin untersuchen, wie in ihnen die verhandelten Gegenstände gefasst werden, wie (auch unintendiert) „Parteigrenzen“ gezogen werden, wie Relevanzen von Argumenten gesetzt werden, was als „unabwendbar“ oder „unhinterfragbar“ hingestellt wird u.ä.

Bezogen auf das vorliegende Thema wäre mithin zu betrachten, wie die „Universität“ in verschiedenen Diskussionskontexten, in universitätsinternen Auseinandersetzungen, öffentlichen Kundgebungen, politischen Debatten etc., gefasst wird, welche rhetorische Gestalt ihr gegeben wird – besonders mit Blick auf den Anspruch bzw. die Frage der Bildung. Und: Wie positionieren bzw. subjektivieren sich die Mitglieder der Universität hinsichtlich ihrer Teilhabe an der Universität? Nach einer kurzen Situierung dieser empirisch-analytischen Betrachtungsart soll hierzu eine exemplarische Analyse unternommen werden.

Da die hier skizzierte Betrachtungsart sich darauf konzentriert, wie in einer kritischen Praxis die Gegenstände konstituiert bzw. gefasst werden, zielt die Analyse letztlich auf den Horizont der Legitimierung kritischer Praxis; denn es werden die Bedingungen der Möglichkeit rekonstruiert, die an der Formierung des Raums des Sagbaren beteiligt sind. Es handelt sich, anders gesagt, um die Bedingungen, die das Terrain hervorbringen, in dem die Äußerungen sich als *kritische* ausweisen lassen. Aus diesem Grund kann von einer *transzendental-analytischen Empirie* gesprochen werden, die insofern eine Nähe zum problematisierenden Vernunftgebrauch aufweist, als sie das Gegebene in einem Verhältnis zu Geltungsbedingungen sieht, die nicht als notwendig zu betrachten sind (vgl. Ruhloff 1996, S. 151ff.). Im Unterschied zum problematisierenden Vernunftgebrauch schlägt die Analyse jedoch keine Brücke zu Reflexionen, welche auf eine lebenspraktische Bedeutsamkeit gerichtet sind, so dass sich daraus eine Neufassung des Bildungsbegriffs ergibt (vgl. *ibid.*). Es bleibt hingegen bei einem *analytischen Einsatz*, ähnlich wie ihn die Transzendentalkepsis Wolfgang Fischers formuliert.³ Im Unterschied zu Fischer, der Theoriezusammenhänge betrachtet, geht es allerdings vorliegend um rhetorische Analysen.

Die Rhetorik steht für die Auffassung, dass die Welt sprachlich vermittelt ist: gemeint ist die *rhetorische Verfasstheit der Wirklichkeitskonstruktion*. Die Sprache wird – mit anderen Worten – als das Medium der Wirklichkeitshervorbringung betrachtet (vgl. dazu Wimmer 2002,

² So ist vorstellbar, dass eine Äußerung, die sich mit der Affirmation von Gegebenheiten einer erwarteten Kritik verweigert, mehr über die sozialen Verhältnisse zutage fördern kann als die erwartete Kritik.

³ Der transzendental-kritisch-skeptische Einsatz Fischers richtet seine Aufmerksamkeit auf Theorieformationen und deren innere Systematiken, die sich auf die ihnen zugrunde liegenden Prämissen und Voraussetzungen befragen lassen (Fischer 1989). Dass es bei Fischer um Theorieformationen und deren inneren systematische Kohärenz geht, ist eine wichtige Differenz zur vorliegenden Perspektive, die sich auf die rhetorische Gefasstheit von Äußerungen richtet.

Hetzel 2010, Jergus/Thompson 2011). Aus rhetorischer Sicht impliziert dies, dass Vernünftigkeit und Geltung diesen Konstitutionsprozessen nicht vorausgehen, sondern dass diese als spezifische Aufgabe und Leistung dieser Konstitutionsprozesse gesehen werden müssen – als Leistungen, die Gegenstand einer empirischen Untersuchung werden können. Der Fokus ist dabei auf die Art und Weise zu richten, wie die Gegenstände in der Rede *artikuliert*⁴ werden (vgl. Laclau 1990, S. 184). Mit jeder Äußerung re-artikuliert sich das gestiftete Terrain: Einige Bezüge werden wieder aufgerufen, neue Bezüge werden eingeflochten.

Im Folgenden wird es darum gehen, die Bezüge zwischen den artikulierten Elementen einer kritischen Praxis im Zusammenhang der „Universität“ zu rekonstruieren, wobei der Fokus auf die Begründungsstrategien der kritischen Praxis gelegt wird. Es ist dabei in Erinnerung zu halten, dass die rekonstruierten Relationen nicht den Rang eines begründungsfähigen Wissens beanspruchen können. Ebenso wenig wird davon ausgegangen, dass die Relationen ein geschlossenes und einheitliches Ganzes darstellen würden. Wie zu sehen sein wird, überlagern sich die in den Artikulationen geäußerten Elemente („Universität“, „Professoren“, „Studieren“, „Rektorat“ etc.), die z.T. sehr spannungsreich ins Verhältnis gebracht werden. Gegenstand der Betrachtung ist einer der offenen Briefe bzw. Stellungnahmen, wie sie zahlreich im Rahmen der landesweiten Proteste im Jahr 2009 verfasst wurden (vgl. Unbedingte Universitäten 2010).

II. Universität heute und – ihre Kritik

„Bildung ohne Leistungspunkte“ – Der Titel des Festkolloquiums, auf dem diese Überlegungen zuerst vorgetragen wurden, legt nahe, dass sich mit den Reformen der Universitäten nach „Bologna“ Veränderungen vollzogen haben, welche die Reflexions- und Beurteilungsmöglichkeiten, was „Bildung“ in der Universität heißen könnte, eingeschränkt haben. Welche Folgen haben Ranglisten, Evaluationsbögen, Akkreditierungen, Leistungspunkte, Workloads, Leistungsbudgetierungen, Qualitätsoffensiven etc. für die Universität und die Bildungsprozesse, die in ihr stattfinden könnten? Anhand der „Leistungspunkte“ lässt sich immerhin plausibel machen, dass ihre Existenz viel weiter reicht, als nur die *Einheiten* von Leistung anzuzeigen. Mit dem Konzept der „Leistungspunkte“ wird zugleich festgelegt, dass das, worum es im Studium geht, konsequent als „Leistung“ zu fassen ist, die auf einer Zeitskala abgebildet werden kann. Es gilt dabei zugleich als ausgemacht, dass der Prozess des Studierens durch die Vergabe eines Prädikats wie „3 LP“ an die Adresse der Studierenden angemessen beschrieben werden kann.⁵

Wogegen sich zahlreiche Proteste der Studierenden gerichtet haben, ist die Entschiedenheit⁶, mit der die Bologna-Reform vorangetrieben wurde – ohne Rücksicht auf die Einschätzungen der Betroffenen und ohne hinreichende Auseinandersetzung darüber, ob die ergriffenen politischen Maßnahmen tatsächlich zu den anvisierten Zielen, wie z.B. Mobilität, führen würden. Auch der hier zu betrachtende „Offene Brief von Studierenden“ reagiert kritisch auf eine politische Steuerungslogik und fordert eine gemeinsame Auseinandersetzung:

„Sehr geehrte Damen und Herren des Rektorats, in Hoffnung auf einen konstruktiven Diskussionsprozess über die Studienbedingungen an der Universität Bielefeld und an anderen Hoch-

⁴ Der Begriff der Artikulation bezeichnet in der Rhetorik die *Gliederung* der Gegenstände in der Rede. Im politischen Denken Laclaus (1990) bezeichnet die Artikulation das Ergebnis der Relationierungen verschiedener Elemente, die ihre Bedeutung erst durch diese Relationierungen erhalten.

⁵ Andrea Liesner hat Analysen zum universitären Binnenraum vorgelegt (2005), die vermuten lassen, dass sich die Bedeutungen von „Seminar“, „Diskussion“ oder „Seminararbeit“ im Zuge der Reformen grundlegend verändert haben.

⁶ Vgl. dazu Radtke (2006) und Biesta (2011).

schulen schicken wir Ihnen einige Fragen. Wir würden uns freuen, wenn Sie zu allen Punkten unserer Liste Stellung beziehen würden, auch wenn diese nicht direkt in Ihren Zuständigkeitsbereich fallen. Herzliche Grüße, die BesetzerInnen“ (vgl. Offener Brief 2010, S. 67).

Der Einstieg des Offenen Briefes ist wie ein gängiges Anschreiben verfasst, das sich durch Beiläufigkeit und Kürze auszeichnet. Es wird in den Eingangssätzen keine Position bezogen, und es werden keine inhaltlichen Selbstverständigungen zur Besetzung des Audimax mitgeteilt. Durch diese formal gehaltene Ansprache entsteht ein Spannungsverhältnis mit der Unterschrift des Briefes, in dem die AutorInnen sich als BesetzerInnen zu erkennen geben. Ironisch gebrochen ist das Verhältnis von formaler Ansprache und politischem Akt durch die Abschiedsgrußformel „Herzliche Grüße“, welche die formale Distanz ironisierend überzeichnet. Dem Anschreiben folgt dann ein durchnummerierter Fragenkatalog, in dem die BesetzerInnen eine Stellungnahme des Rektorats zu bildungspolitischen Fragen, wie dem Hochschulfreiheitsgesetz⁷, der Marktausrichtung der Universität und dem System der Studienfinanzierung, aber auch zu administrativen Belangen, wie z.B. dem Aushang von Studierendendaten fordern. Einige der Fragen seien hier direkt wiedergegeben: „3. Hält das Rektorat den Hochschulrat für ein demokratisch legitimes Gremium? [...] 6. Wer soll nach Meinung des Rektorats an einer Universität studieren? [...] 13. Stimmt das Rektorat der Aussage zu, dass jeder Bachelor-Absolvent und jede Bachelor-Absolventin ein Recht auf einen Master-Platz hat?“ (ibid.). Der Offene Brief als kritische Praxis lässt sich nun auf seine Artikulation des Gegenstandsbereichs „Universität“ hin untersuchen.

Der entscheidende Hintergrund für den Vollzug der Kritik ist die Besetzung des Audimax. Der „Offene Brief“ macht diese Besetzung öffentlich und inauguriert zugleich die Kritiker der gegenwärtigen Lage. Diese Kritiker sind „BesetzerInnen“ – und als solche identifizieren sie sich auch in ihrem Schreiben. Mit anderen Worten: Es ist die *Zäsur*, welche durch die Besetzung eröffnet wird, die den „BesetzerInnen“ die Möglichkeit gibt, öffentlich das Wort zu ergreifen. Dies impliziert, dass die Aufforderung und Hoffnung der BesetzerInnen, einen konstruktiven Diskussionsprozess in Gang zu bringen, *nicht innerhalb der regulären Praxis der Universität* stattfindet.

Mit der *Zäsur* durch die Besetzung ist ein ambivalentes Geschehen verbunden. Sie macht die BesetzerInnen zu Subjekten, die aus einem Außenraum in die Universität eintreten und die mit dieser *de-identifiziert* sind. – Dies erscheint für die Distanzierung von den gegebenen Verhältnissen ein wichtiges Moment der kritischen Praxis dazustellen. Zugleich wird mit der „Besetzung“ ein „Anspruch“ auf die Universität erhoben, der sich in der Stimme der Protestler zu einer Einheit *für* die Universität verbindet. Die kritische Praxis ist demnach durch eine eigentümliche Dynamik von „Außerhalb“ und „Innerhalb“ gekennzeichnet, die sich auch an der Artikulation der Fragen nachvollziehen lässt.

Wenn die BesetzerInnen fragen, „Wo sieht es [das Rektorat; C.T.] Chancen, den Studierenden größere Möglichkeiten zum selbstbestimmten Studium einzuräumen, und sollen diese, so sie es gibt, auch wahrgenommen werden?“, so wird das Rektorat als handlungsverantwortliche Autorität eingesetzt, die Möglichkeiten aus ihrer Handlungsmächtigkeit im Binnenraum der Universität gewähren kann und auch alternative Handlungsstrategien zur Anwendung bringen kann.

Der Raum der Universität wird dabei als administrativ gefasster Ordnungszusammenhang begriffen, der aufgrund innerer und äußerer Entwicklungen, denen die Hochschule unterliegt,

⁷ Das am 1.1.2007 in Nordrhein-Westfalen in Kraft getretene Hochschulfreiheitsgesetz regelt die „Autonomie“ der Hochschule gegenüber dem Land. Ein Novum ist auch der „Hochschulrat“ als aus universitätsexternen Personen gebildetes Führungsorgan. Der Hoffnung auf kürzere bürokratische Wege steht unter anderem die Gefahr der Marktabhängigkeit gegenüber.

problematische Formen angenommen hat. In Reaktion auf diese Entwicklungen wird das Rektorat durchgängig als Referenz adressiert, die sich zu diesen Entwicklungen verhalten soll, auch dort, wo die Entwicklungen nicht in der Handlungsmacht des Rektorats stehen (z.B. bei der Frage 7: „Hält das Rektorat das aktuelle Studienfinanzierungssystem (BAföG, Eltern, Stipendien, Eigenerwerb, Darlehen) für sozial gerecht und wenn ja, warum?“ (ibid.). Die kritische Praxis ist durch eine Polarisierung zwischen BesetzerInnen und Rektorat gekennzeichnet, die durch die Gestaltung des Briefes mit Fragen auf die Spitze getrieben wird; denn indem der Brief durch die Reihung der Fragen das Rektorat in die Position universaler Vermittlung in und um die Universität einsetzt, erscheinen die BesetzerInnen als abhängige und externe Referenz ohne eine Position oder Forderung, die sie artikulieren würden.

Mit der Konzentration auf strukturelle Gesichtspunkte kommt darüber hinaus der universitäre Binnenraum kaum vor.⁸ Das bedeutet, dass im Vollzug der kritischen Praxis die Reaktion auf die politischen Strukturveränderungen im Vordergrund steht. Es kommt weder das Verhältnis von Lehrenden und Studierenden, die universitäre Gemeinschaft oder die Bedeutung von „Bildung“ vor, noch werden lokale Gesichtspunkte an der Universität zur Sprache gebracht, bezogen auf die konkrete Handlungsansätze denkbar wären. Die kritische Praxis hat an der Vorzeichnung des Handlungsraums der Akteure teil: Die BesetzerInnen sind darauf reduziert, BesetzerInnen zu sein – und damit nicht Mitgestalter, Angehörige und Verantwortliche der Universität.

Insgesamt lässt sich sagen, dass der Offene Brief der BesetzerInnen eine Kritik eröffnet und dieser die Beteiligten zugleich auf die positionale Differenz von Rektorat und BesetzerInnen verpflichtet. Das Rektorat kann nicht zu den BesetzerInnen gehören; denn dieses steht symbolisch für die reformierten Strukturzusammenhänge der Universität, welche die BesetzerInnen durch ihr Handeln einklammern. Der Effekt dieser Polarisierung im Offenen Brief besteht darin, dass die Studierenden als Objekt der Regelung von Strukturzusammenhängen erscheinen. Wozu wird die Universität angesichts solcher Adressierungen? Wie stellen sich im Anschluss daran die sozialen Handlungsbedingungen der Beteiligten dar, vor allem in dem Moment, wo die Besetzung zu einem Ende kommt?

III. „Aufsuchen des Politischen“

Der analytische Blick auf die kritische Praxis zielte nicht darauf ab, diese zu entwerten oder auf ihre „Schwächen“ hin zu untersuchen. Die Absicht bestand hingegen darin zu zeigen, dass die kritische Praxis bis zu einem gewissen Grad Komplize des Kritisierten wird, indem es eine zu kritisierende Realität *als Realität* entwerfen muss (dies ist die Bedingung der Möglichkeit und die Bedingung der Unmöglichkeit von Kritik). Die kritische Praxis ist des Weiteren gefordert, Bestimmtheiten einzuführen und einen Gehalt zum Kritisierten zu inszenieren.

Dies nun kann im Zusammenhang der universitären Reformen der letzten Dekade besonders funktional werden; denn wiederholt ist hervorgehoben worden, dass die Bologna-Erklärung und die Nachfolgekommunikés Schlagwortsammlungen darstellen, die für sich genommen keine Bestimmungen darstellen, wie die Reformen umgesetzt werden sollten (vgl. Maeße 2010, S. 247ff.). So wird der Erfolg der Bologna-Reformen in eben dieser Unbestimmtheit gesehen, die in lokalen Kontexten mit Verweis auf die Erklärung inhaltlich ausgefüllt werden kann (ibid.).

⁸ Eine Ausnahme bildet die Berechtigung von Anwesenheitslisten und die Bestimmung dessen, was „aktive Teilnahme“ heißen soll.

Die kritische Praxis kann also ihren Anteil daran haben, gegen ihre Intention lokale Autoritäten in ihrer Handlungsmacht zu bestätigen. Und es scheint eben dies zu sein, was der Offene Brief *auch* tut, indem er die Universität in die Obrigkeit des Rektorats stellt. Die kritische Praxis existiert demnach nicht außerhalb des Sozialen. Es ist ihr nicht möglich, *ganz anders* zu sprechen, wenn sie Kritik sein will. Die kritischen Subjekte müssen sich im Feld der Auseinandersetzung positionieren und sich damit an der Re-Inszenierung des zu Kritisierenden beteiligen, ohne diese Verflechtung in sozialen Verweisungszusammenhängen kontrollieren zu können (vgl. Butler 2002).⁹

Die Schlussfolgerung lautet dann, eine Vorsicht hinsichtlich der „großen Orte der Weigerung“ (Foucault 1983, S. 96) walten zu lassen, zumindest im Zusammenhang der Vorstellung, wir könnten die kritikwürdigen Vorstellungen von der Universität distanzieren und über die Gegenposition verfügen. Die Auseinandersetzung geht nicht in den erkannten Fronten auf: hier die Bologna-Erklärung oder die bindende Empfehlung des Hochschulrates und dort die universitären Proteste. Das Politische als Terrain der Auseinandersetzung ist gerade nicht begriffen und umgriffen im Entscheidungsraum der Politik. Der politische Denker Jacques Rancière formuliert das so, dass das Eigene des Politischen verloren ist, wenn dies als spezifische Erfahrungswelt gedacht werde (Rancière 2008, S. 9).

Das Politische ist hingegen in der sozialen Praxis „aufzusuchen“ und d.h. in ihrem sprachlich-praktischen Vollzug. Mit dem Aufdecken unserer Teilhabe an dieser Praxis eröffnet sich eine alternative Haltung oder Position, die Foucault als „Entunterwerfung“ bezeichnet hat (Foucault 1992, vgl. dazu Thompson 2004). Diese bezeichnet eine Arbeit an der Nicht-Notwendigkeit des Gegebenen, der „Problematisierung der Legitimität der sachlichen und sozialen Differenzierungen, die wir immer schon in Anspruch genommen haben und im Vollzug fortlaufend in Geltung setzen“ (Ruhloff 1996, S. 154).

Inwiefern könnte diese Arbeit an der Nicht-Notwendigkeit des Gegebenen in der Universität als die Arbeit gefasst werden, die den Lehrenden und Studierenden aufgegeben ist? Es würde sich nach dem Gesagten um eine zugleich intellektuelle und politische Arbeit handeln. Sie könnte sich so vollziehen, dass Studierende und Lehrende ihr Verhältnis zur Universität, zum Seminar, zum Selbststudium usw. erforschen, um die darin enthaltenen Ordnungen des Gegenstands zu analysieren und also auf die Positionierungen ihrer selbst und anderer zu achten. Mit dieser „Arbeit an sich selbst“ wird möglicherweise Anderes und Neues an und mit der „Universität“ hervorgebracht.¹⁰

Die Auffassung, ein Verhältnis zur Auseinandersetzung um die Gestaltung der sozialen Welt könne aus der Konfrontation mit der Eingebundenheit des eigenen Sprechens erwachsen, wird nicht von allen geteilt. Beispielhaft kann die Position Hannah Arendts genannt werden, welche die Auffassung vertreten hat, dass im Politischen *Gleiche* die Möglichkeit haben, mit ihrem Handeln einen Anfang zu machen (Arendt 2000). In diesem Anfangen sieht Arendt die Freiheit und auch die Macht. In ihrer kürzlich erschienenen Schrift „Jenseits der Exzellenz“ nehmen Jan Masschelein und Maarten Simons Arendts Bestimmung des Politischen auf,

⁹ Auch dies bedeutet, dass es nicht um eine Entlarvung der kritischen Subjekte gehen kann; denn damit würden empirische Individuen zu transzendentalen Subjekten erklärt, denen man ihre Äußerungen voll zurechnen könnte (vgl. Schäfer 2007).

¹⁰ Im Rahmen eines Projektseminars „Bildung und Universität“ kommen einige Teilnehmende dahin, den Raum dessen, was ihre bisherige Erfahrungen des Studierens ausmacht, in einem Studienführer festzuhalten. Gerade dadurch werden auch andere Erfahrungsräume erschlossen – und anderen KommilitonInnen, die nicht am Projekt beteiligt gewesen sind, mitgeteilt. Durch diese Praxis rücken die Studierenden in eine andere Position sich selbst und ihren Mitstudierenden gegenüber ein – dadurch, dass sie es sind, die ein besonderes Wissen hervorbringen. Auf der Grundlage dieser Hervorbringung können sich andere Vorstellungen, z.B. die eigene Haltung zu Seminaren ändern.

wenn sie eine *Profanierung*, eine „Entweihung“ im gegenwärtigen Binnenraum der Universität, beschreiben, nach der *jeder* denken und sprechen kann. Damit problematisieren Masschelein und Simons den Gedanken, das Politische über eine Analyse der Macht aufzuschreiben, wie es zuvor dargestellt worden ist.

Die Wiedergabe einer längeren Passage vermag den politischen Einsatz der Autoren zu verdeutlichen: „Vielleicht werden wir heute Zeugen einer Profanierung des Denkens und der Sprache [...]. Was sonst bedeutet der sogenannte Konsumenten-Student, der Netzwerk- und Online-Student [...], wenn nicht, dass jeder denken und sprechen kann. Natürlich könnte man der ängstlichen Auffassung sein, diese Demokratie im Denken und Sprechen – sowie die klare Botschaft: ‚Ihr Professoren habt uns nicht beizubringen, wie man denkt und spricht‘ – unterminiere die Fundamente der Universität. Und diese Botschaft ist für jene Professoren besonders schwer zu ertragen, die genau erklären wollen, dass und wie wir alle in der Sprache gefangen sind, gefangen in einer endlosen Reihe von Repräsentationen und verurteilt zu endloser Konstruktion und Rekonstruktion der Realität. Lautet die Botschaft hier nicht: ‚Hört auf, über die (Un-)Möglichkeit des Denkens nachzudenken, hört auf, über die (Un-)Möglichkeit des Sprechens zu sprechen, denkt und spricht statt dessen über etwas‘?“ (Masschelein/Simons 2010, S. 54).

Masschelein und Simons geben an dieser Stelle die Schwierigkeit der kritischen Praxis wieder, sich in ihrer kritischen Arbeit immer wieder zu durchkreuzen und damit zu verunsichern. Ihrer Auffassung nach stehen die gegenwärtigen Proteste in der Universität im Zeichen einer anderen Forderung und Selbstpositionierung: An die Stelle eines reflexiven Aufschließens der Eingebundenheit sozialer Existenz wird die Praxis des Sprechens in den Vordergrund gestellt, das nach Auffassung der Autoren dann einen öffentlichen Charakter gewinnt, wenn es einen gemeinsamen Bezug auf eine Sache gibt.¹¹

Masschelein und Simons distanzieren sich aus verschiedenen Gründen von einer machtkritischen Analyse. Sie tun dies erstens, weil in ihr die Gefahr einer *Ersetzung* liegt: nämlich einer Ersetzung des Denkens und Sprechens selbst. In der Beschäftigung mit den Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Denkens und Sprechens wird allzu leicht die Aufgabe des Denkens und Sprechens übersehen. Zweitens werden bei der skeptisch-kritischen Analyse Denken und Sprechen permanent im Lichte ihrer (historischen bzw. rhetorischen) Ermöglichungsbedingungen gesehen. Die „Entunterwerfung“ stellt mithin immer ein Antworten-Müssen durch das Subjekt dar, das sich von sozialen Eingebundenheiten distanzieren möchte. Die Forderung der Autoren, auf das Denken/Sprechen zurückzugehen, wird drittens im Lichte der Nivellierung einer tragenden Differenz zwischen Professoren und Studierenden interpretiert: Die Profanierung des Denkens und des Sprechens impliziert auch die Nivellierung eines privilegierten Sprechens über die Universität zwischen *gestern und heute*. An die Stellung programmatischer Kritik-Konzepte tritt der Bezug auf das, was gegenwärtig passiert.

Die hier zitierte Stelle bei Masschelein und Simons knüpft an einen Begriff der Subjektivierung an, den Rancière in seinem politischen Denken entwickelt hat. Nach Rancière liegt das Wesentliche der Politik im Dissens (Rancière 2008, S. 35ff.; vgl. auch Krasmann 2010, Biesta 2010). Der Dissens wird wiederum als ein Prozess gefasst, der einen Abstand zum „Sinnlichen“ – gemeint ist hier die *Gliederung* der Welt, auf deren Grundlage manches „keine Gründe hat, gesehen zu werden“ (ibid.) – *demonstriert*. (Politische) Subjektivierung bedeutet dann, dass die Individuen im Rahmen dieser Demonstration eines Dissenses aus der Ordnung (die

¹¹ Die Vorlesung wird etwas später als eine öffentliche Form vorgestellt (vgl. Masschelein/Simons 2010, S. 67). Der Professor wird als Figur verstanden, die *etwas zur Erscheinung bringt*. Er zeichnet sich durch einen Modus des Sprechens aus, „der etwas zur Welt hinzufügt“ (ibid., S. 69).

Rancière auch mit „Polizei“ bezeichnet) gleichsam herausfallen (Rancière 2006), z.B. indem sie Bauarbeiten an einem Bahnhof blockieren.

Das oben genannte Beispiel des Offenen Briefes könnte in eben diesem Sinn interpretiert werden. Mit der Besetzung des Audimax demonstrieren die Studierenden ihren Dissens mit der Aufteilung des Sinnlichen in der Universität. Und durch den Akt der Besetzung sind sie nicht mehr einfach Studierende: Indem sie die Universität besetzen, haben sie Anteil an einer Grenze der Ordnung, und das impliziert auch, dass dieser Vorstellung von Subjektivierung etwas Ereignishaftes eignet: „Die politische Demonstration ist somit immer nur punktuell, und ihre Subjekte sind stets prekär. Die politische Differenz steht immerzu kurz vor dem Verschwinden [...]“ (Rancière 2008, S. 37). Politik hat, anders gesagt, wesentlich mit Störung und Unterbrechung des Gegebenen zu tun und löst sich daher immer wieder mit der Stiftung neuer Ordnungen auf.¹² Die BesetzerInnen der Universität demonstrieren, dass sie *sprechen* können, dass sie eine Stimme in dem haben, was als Universität bezeichnet werden kann.

Wie ist das von Rancière gefasste Verständnis des Politischen auf die Frage der kritischen Praxis zu beziehen? Die kritische Praxis wäre wohl weniger als ein „Aufsuchen des Politischen“ als vielmehr als Inanspruchnahme einer Sichtbarkeit zu begreifen. Diese Inanspruchnahme wird von Masschelein/Simons als „Profanierung“ beschrieben, welche einen Dissens demonstriert gegenüber der Aufteilung des Sinnlichen – man könnte auch sagen: den Machtverhältnissen – an der Universität. Die Idee von Masschelein/Simons, im Ausgang von dieser Profanierung über das unregelmäßige Sprechen in der Universität ihren öffentlichen und politischen Charakter zu begründen, stellt allerdings eine Differenz zu Rancières Überlegungen dar. Oder anders: Wollte man im Anschluss an Rancière die Universität als einen Ort der Politik verstehen, so stellt sich ineins damit die Frage nach einer „ereignishaften Ordnung“ der Institution „Universität“.

Dies führt mich zum *Anfang* – zum Eingangszitat von Waldenfels, in dem dieser beschreibt, dass die an Universität Teilhabenden weder völlig drinnen noch völlig draußen seien. Das Verständnis der Universität als ein „Grenzort“ lässt sich mit beiden hier entwickelten Verständigungen kritischer bzw. politischer Praxis verbinden. Sowohl die machtkritische Analytik als auch die dissenspolitische Strategie zielen auf Risse in der Ordnung ab, durch die etwas anderes sichtbar werden kann. Der erste Weg thematisierte das Prekäre der Kritik durch die Komplizität mit dem Kritisierten.¹³ Daraus resultiert das Verständnis von „Entunterwerfung“ als einem lokalen Unternehmen gegen die Selbstbehauptung an scheinbar klaren Fronten – sozusagen eine „Kritik im Handgemenge“ (Marx). Eine solche Entunterwerfung könnte m.E. auch in der Universität ihren Ort haben und sie zu einem Ort der Kritik machen. Der an Masschelein/Simons rekonstruierte zweite Weg geht nicht von der Unterworfenheit aus, sondern konstituiert das Politische um eine Öffnung in der Ordnung, durch die das Ausgeschlossene in Erscheinung treten kann. Die Universität wird selbst als Grenzort begriffen, an dem sich ein solches Sprechen ereignet.

Die beiden Wege gründen auf unterschiedlichen Verständigungen von Subjektivierung, von Öffentlichkeit und Wahrheit bzw. Politik. Gemeinsam ist ihnen aber eine Distanz zu einer politischen Selbstbehauptung, die sich auf der anderen Seite der kapitalistischen Verwertungslogik weiß. Ausgehend von diesen beiden Wegen lässt sich erneut aufwerfen, wie Bildung und Universität heute gedacht werden und wie ihr Zusammenhang anders gedacht werden kann. Dies wird Fragen wie beispielsweise die Folgenden vorstellig machen: Was festigt den weit-

¹² Krasmann beschreibt das Politische nach Rancière als Ermöglichung der Artikulation des gesellschaftlich Ausgeschlossenen und damit einer Neuordnung des Erfahrungsfeldes, ohne dieses selbst einer neuen Ordnung zu unterwerfen (Krasmann 2010, S. 77).

¹³ Vgl. für die Selbstreflexion der Kritik auch Kubac 2011.

reichenden Zusammenschluss von Messung, Leistung und Führung? Was bedeutet es, wenn Studierende sagen, dass ihnen das Denken in der Universität abgewöhnt worden ist? Wie würden wir das Verhältnis von politischer und intellektueller Arbeit in der Hochschule einschätzen?

Beide hier diskutierten Verständigungen von Kritik bzw. Politik lösen sich von geschichtsphilosophischen Emanzipationsmodellen. Beide problematisieren ein starkes Subjekt, das sich von sozialen Abhängigkeiten zu distanzieren weiß. Beide Wege können mit der am Konsens orientierten Vorstellung der kommunikativen Situation wenig anfangen. Insofern bleibt die Diskussion dieser Fragen eine spannende und offene Sache. Eines kann aber vielleicht doch gesagt werden: So prekär der kritische Einsatz auch ist, so können wir doch mit einer Gewissheit *anfangen* – und zwar die von Jörg Ruhloff und Wolfgang Fischer oft angeführte Unmöglichkeit einer letztbegründenden Wahrheit. Dass es an Evidenz mangelt, ist gewiss, und gewiss ist daher auch, dass das letzte Wort über die Universität nicht gesprochen ist.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2003): Kulturkritik und Gesellschaft. In: Kulturkritik und Gesellschaft I. Prismen. Ohne Leitbild. Gesammelte Schriften Band 10.1. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt/M., S. 11-30.
- Arendt, Hannah (2000): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. München.
- Aristoteles (1922): Sophistische Widerlegungen. Hamburg [*soph. el.*]
- Biesta, Gert (2010): Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach. In *Educational Philosophy and Theory* 42, Nr. 5-6, doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00684.x
- Biesta, Gert (2011): Welches Wissen ist am meisten wert? Zur Veränderung des öffentlichen Status von Wissenschaft und Wissen im Feld der Erziehung. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Wissen*. Paderborn, S. 77-97 (i.Dr).
- Butler, Judith (2002): What is Critique? An Essay on Foucault's Virtue. In: Ingram, David (Hrsg.): *The Political*. Oxford, S. 212-226.
- Fischer, Wolfgang (1989): *Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik*. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. Sankt Augustin.
- Foucault, Michel (1983): *Der Wille zum Wissen*. Frankfurt/M.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik*. Berlin.
- Hetzel, Andreas (2010): *Die Wirksamkeit der Rede*. Zur Aktualität klassischer Rhetorik für die moderne Sprachphilosophie. Bielefeld.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2011): Die Politik der Bildung – eine theoretische und empirische Analyse. In: Reichenbach, Roland/Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten*. Paderborn, S. 103-123.
- Krasmann, Susanne (2010): Jacques Rancière: Politik und Polizei im Unvernehmen. In: Bröckling, Ulrich/Feustel, Robert (Hrsg.): *Das Politische Denken*. Zeitgenössische Positionen. Bielefeld, S. 77-98.
- Kubac, Richard (2011): Parrhesiastische Kritik. Sondierungen zwischen Erkenntnis und Politik. In: Reichenbach, Roland/Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Er-

- kenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn, S. 61-83.
- Laclau, Ernesto (1990): *New Reflections on The Revolution of Our Time*. London.
- Liesner, Andrea (2005): *Die Bildung einer Ich-AG. Anmerkungen zum Lehren und Lernen im Dienstleistungsunternehmen Universität*. In: Liesner, Andrea/Sanders, Olaf (Hrsg.): *Bildung der Universität*. Bielefeld, S. 43-64.
- Maeße, Jens (2010): *Die vielen Stimmen des Bologna-Diskurses*. Bielefeld.
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2010): *Jenseits der Exzellenz*. Zürich.
- Offener Brief (2010): *Offener Brief der BesetzerInnen des Audimax in der Universität Bielefeld an das Rektorat (November 2009)*. In: *Unbedingte Universitäten: Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität*. Zürich, S. 67- 69.
- Radtke, Frank-Olaf (2006): *Das neue Erziehungsregime. Steuerungserwartungen, Kontrollphantasien und Rationalitätsmythen*. In: Frost, Ursula (Hrsg.): *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform*. Sonderheft der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, S. 45-49.
- Rancière, Jacques (2006): *Das Unvernehmen*. Frankfurt/M.
- Rancière, Jacques (2008): *Zehn Thesen zur Politik*. Zürich.
- Ricken, Norbert (2007): *The deliberate university: Remarks on the ‚Idea of the University‘ from a perspective of knowledge*. In: *Studies in Philosophy and Education* 26, S. 481-498.
- Ruhloff, Jörg (1996): *Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch*. In: Borrelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Bd. II. Baltmannsweiler 1996, S. 148-157.
- Schäfer, Alfred (2007): *Probleme mit der Wirklichkeit*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 83 (2007) 4, S. 419-433.
- Thompson, Christiane (2004): *Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘*. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden, S. 39-56
- Unbedingte Universitäten (2010): *Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität*. Zürich.
- Waldenfels, Bernhard (2009): *Universität als Grenzort*. In: Haß, Ulrike/Müller-Schöll, Nikolaus (Hrsg.): *Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution*. Bielefeld, S. 11-26.
- Wimmer, Michael (2002): *Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. In: Wigger, Lothar et. al. (Hrsg.): *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, Beiheft 1. Opladen, S. 109-122.