



# ASTA ZEITUNG

ZEITUNG DER STUDIERENDENSCHAFT DER UNIVERSITÄT FRANKFURT



## ~~Bildungsstreik?~~

Frühling

2026



# Impressum

**Hrsg.**

AStA der Universität  
Frankfurt am Main

**V. i. S. d. P.**

AStA-Vorstand:  
Bleta Berisha  
Safin Rahi  
Alessio Dale  
Jay Hammes

**Anschrift**

Mertonstr. 26–28,  
60325 Frankfurt a. M.

**Web**

[www.asta-frankfurt.de](http://www.asta-frankfurt.de)

**eMail**

[info@asta-frankfurt.de](mailto:info@asta-frankfurt.de)

**Redaktion**

AStA-Zeitungsreferat:  
Lennart Bade  
Lukas Geisler  
Jule Tabel

**Koordination & Administration**

David Vollmer

**Web**

[www.asta-zeitung.de](http://www.asta-zeitung.de)

**eMail**

[zeitung@asta-frankfurt.de](mailto:zeitung@asta-frankfurt.de)

**Druck**

dierotationsdrucker.de, Esslingen

**Gestaltung**

[gegenfeuer.net](http://gegenfeuer.net)

**Auflage**

1.000

**Jahrgang**

2026

Die Inhalte der Artikel spiegeln nicht  
zwangsläufig die Meinung der Mitglieder  
des AStA oder der Redaktion wider.  
Die Rechte der Artikel liegen bei den  
Autor\*innen.

**Eigentumsvorbehalt**

Liegen bei niemanden. Geben Sie  
diese Zeitung jeder x-beliebigen  
Person für x Äquivalente weiter.

**Bildnachweise**

Die Bildrechte liegen bei den jeweiligen  
Autor\*innen oder sind direkt vermerkt.



# Editorial

## 2009 – 2026?

Viel ist im letzten halben Jahr passiert: Im Sommer 2025 unterzeichneten die Präsident\*innen der 14 hessischen Hochschulen den Hochschulpakt. Die GEW Hessen hatte davor gewarnt. Ein paar Studierende auch. Zu größeren Protesten kam es nicht. Im Herbst gingen dann erste Meldungen an der Goethe-Universität um, dass jede zehnte Stelle mittelfristig wegfallen soll. Das Präsidium stellte die Formel 50-40-10 auf. 50 Prozent dürfe bleiben wie es ist, 40 Prozent werde umstrukturiert und weitere zehn Prozent müssten eingespart werden. Schnell bildete sich das Protestbündnis »No Cuts«. Ebenfalls im Herbst 2025 wurde ein erster Entwurf der neuen Studiengangrahmenordnung öffentlich. In dieser hieß es, dass eine Maximalstudiendauer und eine Deutschpflicht eingeführt werden sollten. Nach einer Protestwoche gegen die Kürzungen und einer studentischen Vollversammlung gegen die Rahmenordnung wurde zumindest letztere angepasst.

Und was ist seitdem passiert? Eigentlich nicht viel. Alles geht seinen Gang. Bis September 2026 gibt es einen Einstellungsstopp, Berufungsverfahren wurden pausiert und die Fachbereiche sollen dem Präsidium Kürzungsvorschläge unterbreiten. An den Kürzungen scheint nichts zu rütteln. Das Land müsse eben sparen, heißt es aus Wiesbaden. Der Polizeietat steigt trotzdem auf ein Rekordhoch.

Während auch in Frankfurt Schüler\*innen gegen die Musterung und eine potenzielle Wehrpflicht demonstrieren, soll auch im Schuletat gespart werden. Bei der Zivilklausel wird sich zurückgehalten: Hochschulen sollen laut Wissenschaftsminister Timon Gremmels (SPD) selbst entscheiden, ob sie militärische Forschung erlauben wollen. Da mische sich das Land nicht ein – also alles gut. Kein Grund zur Aufregung.

Der Präsident der Goethe-Universität, Enrico Schleiff, wurde im Februar 2026 wiedergewählt. Schleiff steuere die Goethe-Universität mit fester Hand durch unruhiges Gewässer, so oder so ähnlich begrüßte das Land Hessen zumindest die Wiederwahl. Da wundert es auch nicht, dass Schleiff sich von der sogenannten Frankfurter Zivilgesellschaft und ihrem zweiten offenen Brief nicht davon abbringen ließ, die Strafanzeigen gegen die Besetzer\*innen der Dondorf-Druckerei, in deren Räumlichkeiten mittlerweile die stadtbeliebte Schirn Kunsthalle ihr temporäres Exil gefunden hat, aufrechtzuerhalten.

Die Gerichtsverfahren sind seit Beginn des Jahres ange laufen. Die Kosten trägt die Zivilgesellschaft – das Druckerei-Kollektiv bittet noch immer um Spenden. Zwischenzeitlich sah es so aus, als würden solche Spenden sammlungen verunmöglicht, als die GLS Bank versuchte, der Roten Hilfe das Konto zu kündigen.

Wer sich über den Erhalt der Dondorf-Druckerei freut, sich bei denen dankbar zeigen will, die sich bis zuletzt für den Erhalt gestritten haben, und ein bisschen Geld überhat, kann im zweiten Stock der Dondorf-Druckerei, das während der Interimsnutzung der Schirn Kunsthalle von Initiativen genutzt werden kann, Geld in die Spendenbox werfen, die an der Bar des *Community Space* steht.

Immerhin das neue Studierendenhaus auf dem IG-Farben-Campus soll nach geschätzten 20 Jahren Verzug tatsächlich diesen Sommer gebaut werden. Der Spatenstich, der schon vor zehn Jahren, kurz bevorzustehen schien, steht nun kurz bevor. Heißt es zumindest. Auch für das alte Studierendenhaus auf dem Campus Bockenheim scheint sich eine klare Perspektive zu verfestigen: Zu Beginn des Jahres unterzeichneten die Stadt Frankfurt, der AStA, das Offene Haus der Kulturen, die ABG-Holding und die Uni-Leitung einen zweiten *Letter of Intent*. Dieser sieht vor, dass das – mittlerweile recht auffällige – Haus bereits vor Auszug des AStA in den Besitz der Stadt Frankfurt übergehen soll, die plant, das Haus zu renovieren. Die Studierendenschaft darf so lange bleiben, bis sie umziehen kann. Danach soll der Verein Offenes Haus der Kulturen das Studierendenhaus betreiben. Wenigstens eine gute Nachricht für die Stadtgesellschaft.

»Die Ratten verlassen das sinkende Schiff«, sagte ein wissenschaftlicher Mitarbeiter, dessen Arbeitsverhältnis bald endet, vor kurzem. Vielleicht war es dann ja wirklich der Schlussstrich der Goethe-Universität mit ihrem historischen Erbe der Kritischen Theorie und Studierendenrevolte. Trotz großer Bemühungen einiger und kurzzeitiger Mobilisierungserfolge, scheint es wieder ruhig in der Goethe-Universität geworden zu sein. Zumindest in den Semesterferien. Ob sich das zum Beginn des Sommersemesters wieder ändert, bleibt abzuwarten.





In dieser Ausgabe versammeln wir einige Texte von Aktiven aus dem Protestbündnissen »Studieren ohne Stoppuhr« und »No Cuts«. An ersterem ist auch der AStA beteiligt.

*Tobias Cepok* und *Simone Claar* analysieren in ihrem Beitrag »Organisierte Knappheit und autoritäre Steuerung«, wie strukturelle Unterfinanzierung, staatlich organisierter Wettbewerb und der Abbau demokratischer Mitbestimmung die deutschen Hochschulen in eine Mischung aus autoritärer Organisation und unvollendeter Autonomie getrieben haben. Am Beispiel Hessens – aber mit Blick über die Landesgrenzen hinaus – zeigen sie, dass die Kürzungen keine Ausnahme, sondern die Konsequenz eines universitären Systems sind, das Lehre als Kostenfaktor behandelt, Forschung in ein Drittmittelhamsterad zwingt und Beschäftigte in Dauerbefristung hält. *Cara Platte* nimmt in ihrem Gedicht »Bildungssuizid« die Kürzungslogik beim Wort – und treibt sie bis zur Konsequenz: eine Gesellschaft, die ihr eigenes Denken als unwirtschaftlich aussortiert. In scharfer Zuspitzung zeichnet sie nach, wie Kosten-Nutzen-Denken und politische Paralyse gemeinsam in einem selbstverschuldeten Suizid münden. *Robert Planz* zeigt in seinem Beitrag, wie Hochschul-pakt und Rahmenordnung zwei Seiten derselben Medaille sind: Die Kürzungen schaffen finanzielle Anreize, Studienverläufe zu beschleunigen – und die neue Rahmenordnung übersetzt diese Anreize in konkrete Verschärfungen der Studienbedingungen. Am Beispiel der Kampagne *Studieren ohne Stoppuhr* skizziert er, welche Änderungen Studierende einfordern – von der Verankerung der Zivilklausel bis zur Kritik an der schleichenden Ausrichtung des Studiums auf Verwertungsinteressen.

Daneben drucken wir zwei Texte wieder ab, die 2010 im Nachgang des Bildungstreiks entstanden sind – als Frankfurter Studierende und Lehrende das Casino besetzt und gemeinsam über die Zustände an den Hochschulen, die Bologna-Reformen und alternative Bildungskonzepte diskutiert hatten. Die Politikwissenschaftlerin *Margit Rodrian-Pfennig* blickt darin auf die Bildungsreformbewegung von 1968 zurück. *Emanuel Kapfinger* und *Thomas Sablowski* analysieren das Verhältnis von Bildung, Wissenschaft und kapitalistischer Produktionsweise – und zeigen, warum der Begriff der »Ökonomisierung« zu kurz greift, wenn er die strukturelle Abhängigkeit des Bildungswesens von Verwertungsinteressen verdeckt, statt sie zu benennen.

Die Argumente von damals klingen vertraut. Damals wie heute mobilisiert sich eine Studierendenschaft, diskutiert und besetzt. Vielleicht hilft es, die Texte von 2010 und die von heute nebeneinander zu lesen – nicht um Nostalgie zu betreiben oder die Vergangenheit zu verklären, sondern um zu verstehen, was sich wiederholt und warum. Bewegungszyklen haben eine eigene Logik: auf Mobilisierung folgt Erschöpfung, auf Erschöpfung folgt Vergessen, auf Vergessen folgt die nächste Kürzungsrunde. Wer diesen Rhythmus kennt, kann vielleicht etwas dagegen tun. Oder zumindest weiß er\*sie, womit er\*sie es zu tun hat.

**Viel Spaß mit der neuen Ausgabe!**

**Eure Redaktion**

Lukas Geisler, Jule Tabel und Lennart Bade



P.S.: Im Mai letzten Jahres verkündete Stephan Lessenich, Direktor des Instituts für Sozialforschung, auf der Absolvent\*innenfeier des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften, dass solche – wegen der Klimakrise – in Zukunft nicht mehr stattfinden könnten. Die Rede ist transkribiert und in der Sommerausgabe (2025) der AStA-Zeitung erschienen unter dem Titel: »Als ob nichts wäre: Das Problem der gesellschaftlichen Problemdistanzierung«. Der Fachbereich hat Lessenichs Prognose im vorausweisenden Gehorsam inzwischen wahr werden lassen. »Leider müssen wir die Absolvent\*innenfeier 2026 aufgrund der aktuellen Haushaltslage und der Kürzungen absagen«, hieß es kurz und knapp in einer Mitteilung auf der Website. Auch unter aktuellen Bedingungen können wir eine (Re)Lektüre jeder\*jedem Leser\*in wärmsten empfehlen.

# Inhalte

## Thema

- 08 Organisierte Knappheit  
und autoritäre Steuerung**  
Tobias Cepok & Simone Claar
- 16 Bildungssuizid**  
Cara Platte
- 18 Hochschulpakt und die  
Überarbeitung der Rahmenordnung  
gehen Hand in Hand**  
Robert Planz
- 32 Bildung und Wissenschaft  
im Kapitalismus**  
Emanuel Kapfinger & Thomas Sablowski
- 20 1968 zwischen Bildungskatastrophe  
und Bildungsreform, oder:  
Von Picht zu Pisa**  
Margit Rodrian-Pfennig

## Aus der Studierendenschaft

- 40 Divided We Fall**  
Stellungnahme vom Referat  
für internationales
- 44 Nachruf: Habermas**  
André Möller
- 51 Call for Papers**  
Wohnen



# Organisierte Knappheit und autoritäre Steuerung

Wie Unterfinanzierung und Wettbewerb  
den Hochschulen schaden

Der Text ist ein Auszug aus dem Band »Umkämpfte  
Universität. Organisierte Halbbildung und kritische  
Wissensproduktion in autoritären Zeiten«, der  
am 27. April beim Transcript Verlag Open Access  
erschien.

Tobias Cepok & Simone Claar



Lukas Geisler, Lars Hebisch, Helena Schäfer (Eds.)  
Umkämpfte Universitäten – Organisierte Halbbildung  
und kritische Wissensproduktion in autoritären Zeiten  
(366 Seiten) April 2026, erschienen im  
transcript Verlag 29 €

Bundesweit beobachten wir massive Einschnitte in die Hochschulfinanzierung aufgrund von fehlenden Steuereinnahmen und anderer politischer Priorisierung. Dazu kamen in den letzten Jahren die hohe Inflation, die gestiegenen Energiekosten und allgemeine Kostensteigerungen, welche die Haushalte der Hochschulen bundesweit stark belasten. Diese Entwicklungen treffen auf ein systematisch unterfinanziertes Hochschulsystem, das in einer Stellung zwischen Autonomie und schrittweise zunehmender autoritärer Lenkung von oben durch Politik und Hochschulleitungen geprägt ist. Dazu kommt eine gestiegene Abhängigkeit von Drittmitteln und der Fokus auf wettbewerbsorientierte Verfahren, wie die Exzellenzinitiative und die Konkurrenz um Studierende. Der selektive Erfolg im Wettbewerb basiert dabei nicht nur auf den Arbeiten der Professor\*innen, sondern vor allem durch befristet Beschäftigte in Wissenschaft und Verwaltung sowie studentischen Hilfskräften. Diese leisten unter prekären Bedingungen aufgrund massenhafter Befristungen (siehe *Andreas Keller* in diesem Band), gestützt durch das Wissenschaftszeitvertragsgesetz (siehe *Amrei Bahr, Kristin Eichhorn und Sebastian Kubon* in diesem Band), oft in Zwangsteilzeit und ohne Arbeitszeiterfassung<sup>1</sup> unbezahlte Mehrarbeit.

In unserem Beitrag wollen wir die strukturelle Unterfinanzierung der Hochschulen, die externe und interne Hochschulsteuerung und deren Auswirkungen auf Arbeits- und Studienbedingungen beleuchten. Aufgrund unseres Hintergrundes<sup>2</sup> haben wir besonders Hessen im Blick, weiten aber die Perspektive auch auf andere Bundesländer. Dabei geben wir einen Ausblick, wie wir uns eine Hochschulfinanzierung vorstellen und wie eine finanzielle Stärkung der Hochschulen in demokratischer Selbstbestimmung aussehen könnte.

## Finanzierungskrise und bürokratischer Staatswettbewerb

Die Corona-Pandemie, die hohe Inflation und Energiepreissteigerungen im Zuge des Krieges in der Ukraine sowie – zwar nicht die Inflation komplett ausgleichend, aber gemessen an den Möglichkeiten und Erwartungen – dementsprechende Tarifsteigerungen haben die Hochschulhaushalte in den letzten fünf Jahren stark belastet. Zum einen aufgrund der erfolgreichen Verhandlungen und zunehmenden Streikbeteiligung der Gewerkschaften, zum anderen aber auch, um als attraktiver Arbeitgeber annähernd konkurrenzfähige Entgelte zu zahlen. Zur Wahrheit gehört dabei auch, dass sich die Tabellenentgeltwerte des Tarifvertrags für den Öffentlichen Dienst des Landes Hessen (TV-H) auf dem Niveau der anderen Bundesländer im

Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst der Länder (TV-L) bewegt und sich somit die Hoffnung einiger Teile der hessischen Landesregierung auf geringere Löhne durch den Austritt des Landes Hessen aus der Tarifgemeinschaft der Länder im Jahr 2004 nicht erfüllte. Im Gegenteil sind einzelne Vereinbarungen in Hessen sogar besser, hier gelang es den Gewerkschaften arbeitnehmerfreundlichere Ergebnisse zu erzielen – beispielsweise Kinderzuschläge oder das Landesticket für den öffentlichen Personennahverkehr. Aber nicht nur die Attraktivität für qualifizierte Fachkräfte, sondern die zunehmende Digitalisierung, IT-Sicherheit und weitere gesellschaftliche Herausforderungen wie Nachhaltigkeit und der CO<sub>2</sub>-neutrale Umbau der Landesverwaltungen fordern die Hochschulen und verlangen zusätzliche Investitionen. Hier hat Hessen deutlichen Nachholbedarf. Nach Berechnungen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hessen liegt das Bundesland Hessen bei den Netto-Investitionen und dem Unterhalt pro Kopf der Studierenden nur im unteren Mittelfeld im Bundesländervergleich seit 2007.<sup>3</sup> Auch bei laufenden Ausgaben pro Studierenden verorten internationale Vergleichsuntersuchungen Deutschland insgesamt am Ende eines unteren Mittelfeldes.<sup>4</sup> Nach Schätzung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) beläuft sich der Investitionsbedarf zur Modernisierung in die Gebäudeinfrastruktur der deutschen Hochschulen auf mindestens 90 Milliarden Euro.<sup>5</sup> Der Bund und die Länder wären gut beraten, einen relevanten Teil des im März 2025 beschlossenen Sondervermögens in die Gebäude, aber auch in die digitale Infrastruktur der Hochschulen zu investieren. Dieser hohe Investitionsstau resultiert aus dem jahrzehntelangen Verschleppen notwendiger Modernisierungen.

Als alleiniger Erklärungsfaktor für die Unterfinanzierung reicht dies jedoch nicht aus. Zum Verständnis der strukturellen Defizite lohnt ein Blick auf die Entwicklung der Landesmittel und Drittmittelfinanzierung insgesamt. Nominal verdoppelten sich die Landesmittel von Ende der Neunzigerjahre bis 2022. Bei einer preisbereinigten Betrachtung (deflationiert) zeigt sich ein deutlich moderater Anstieg um immerhin 45 Prozent in 25 Jahren. Zu berücksichtigen ist jedoch die dritte Welle der Bildungsexpansion mit stark gestiegenen Studierendenzahlen. Auch wenn die Zahl der eingeschriebenen Studierenden in etlichen Bundesländern zuletzt leicht sank, stieg die Zahl der Studierenden im Zeitraum dieser 25 Jahre von circa 1,85 Millionen auf 3,5 Millionen. Wenn man die reale Entwicklung der Landesmittel seit 1997 bis 2022 pro Kopf der Studierenden betrachtet, ist das jährlich zur Verfügung stehende Geld pro Studierenden von circa 6.780 Euro auf 5.080 Euro gefallen.<sup>6</sup> Damit liegen die Mittel deutlich unter den durchschnittlichen

Jahreskosten für ein Bachelorstudium in Höhe von etwa 8.900 Euro.<sup>7</sup> Die durchschnittlichen Studienplatzkosten beinhalten sowohl teure Studiengänge als auch Studiengänge an Fachhochschulen und Hochschulen für angewandte Wissenschaften, welche günstiger als an Universitäten sind. Dennoch weist die Entwicklung der staatlichen Grundfinanzierung im Verhältnis zu den Kosten und der Studierendenzahlen in eine eindeutig negative Richtung.

Die aktuelle Entwicklung der Hochschulfinanzen steht vor dem Hintergrund rückläufiger Steuerschätzungen des Bundes unter keinen positiven Vorzeichen. Während in Bundesländern wie Hessen, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern oder Berlin Haushaltskürzungen anstehen, sind in einzelnen Bundesländern wie Niedersachsen oder Saarland Mittelzuwächse vorgesehen. Andere Bundesländer wie Baden-Württemberg oder Rheinland-Pfalz behalten die vorgesehenen Ausgleiche von Kostensteigerungen der Hochschulen bei. In Hessen leisteten die Hochschulen über eventuelle Kürzungen hinaus einen erheblichen Beitrag zur Haushaltskonsolidierung des Landes mittels Abschmelzung von Bau rücklagen.<sup>8</sup> Hier erfolgte die politische Zusage mit einem »Letter of Intent«, nachdem die Hochschulen die Gelder zurückerhalten sollen. Ob sich die politisch Verantwortlichen daran halten, wird sich in Zukunft zeigen. Grundsätzlich ist in Frage zu stellen, ob Sparmaßnahmen an der Hochschulbildung sinnvoll sind, denn bei dieser rentieren sich die Investitionen deutlich. Hochschulen sind wichtige Akteure für die regionale Wirtschaft. Sie bilden nicht nur Fachkräfte, sondern vergeben auch unzählige Aufträge an ansässige Unternehmen, die Beschäftigten und Studierenden tätigen einen Großteil ihrer Konsumausgaben in der Region. Schätzungsweise fließen für jeden investierten Euro mindestens eineinhalb Euro an das Land zurück. Eine Studie aus 2022 zu den Universitäten in Nordrhein-Westfalen kommt sogar zu dem Ergebnis, dass für jeden Euro vier Euro zurückfließen.<sup>9</sup> Der positive Effekt der Reinvestitionsquote tritt auch binnen eines überschaubaren Zeitraums ein und kann sich innerhalb einer Legislaturperiode positiv auswirken. Einsparungen konterkarieren nicht nur die Investitionsvorhaben des Bundes im Zuge des Sondervermögens, sondern verstärken prozyklisch negative volkswirtschaftliche Effekte.

Neben den Landeszuschüssen stiegen auch die Drittmittel bundesweit nominal von 2,4 Milliarden Euro im Jahr 1997 auf 10,4 Milliarden Euro im Jahr 2022.<sup>10</sup> Insbesondere seit Mitte der 2010er Jahre war ein deutlicher Zuwachs zu verzeichnen: Zwischen 2019 und 2022 stiegen die Drittmittelleinnahmen um etwa 19 Prozent. Entsprechend erhöhte sich die Drittmittelquote (Anteil der Drittmittel

an den Einnahmen) auf 28 Prozent im Jahr 2022. Die Bedeutung von Drittmitteln hat zugenommen und zeigt die strukturelle Abhängigkeit der Hochschulen von diesen. Jedoch ist der Anteil staatlicher Finanzierung innerhalb der Drittmittel, insbesondere im Vergleich zu anderen europäischen Staaten, vergleichsweise hoch.<sup>11</sup> Besonders deutlich wird dies beim Blick auf die Zusammensetzung der Drittmittel. Über 60 Prozent der Drittmittel stammen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (seit 2025 Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt), Organisationen der Europäischen Union und der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG). Hingegen ist der Anteil aus privatwirtschaftlichen Quellen seit einigen Jahren leicht rückläufig und beträgt 15 Prozent aller Drittmittel. Nachdem in den 2000er Jahren Nachrichten von ALDI-Hörsälen<sup>12</sup> und der Ausverkauf staatlicher Hochschulen mittels weitergehender Privatisierung als Bedrohungsszenario durchaus möglich erschien, ist diese Entwicklung ins Stocken geraten. Der Anstieg von privatwirtschaftlichen Ausgaben bei Forschung und Entwicklung<sup>13</sup> weist auf eine fortschreitende Privatisierung von Forschungsleistungen außerhalb der Hochschulen hin. Der Wettbewerb der Hochschulen und damit ihrer Beschäftigten geht also weniger mit einer allgemeinen unternehmerisch getriebenen Ökonomisierung einher, als dass dieser politisch gewollt und künstlich erzeugt wird. Die Einwerbung von Drittmitteln und damit die inhaltliche Ausrichtung eigener Forschungsvorhaben an einer wissenschaftspolitischen Marktgängigkeit ist längst zu einem obligatorischen Einstellungskriterium für Beschäftigte ab der Post-Doc-Phase und bei der Berufung auf eine Professur geworden. Insbesondere an Universitäten bei individuellen Leistungsvereinbarungen und »leistungsorientierten« Zulagen der W-Besoldung für Professor\*innen spielt die Einwerbung von Drittmitteln eine nicht unbedeutende Rolle. Diese hohe Relevanz der staatlichen Drittmittelförderung gefährdet in ihrer impliziten Lenkungswirkung die Wissenschaftsfreiheit. Denn Wissenschaftler\*innen orientieren sich nachvollziehbarer Weise an gegenwärtig förderungsfähigen Themen, die einer gewissen Wissenschaftsmode folgen, als an den Forschungsfragen, die sie selbst für vorrangig halten.<sup>14</sup> Dies muss nicht, aber kann zu einer Verengung der Forschungsaktivitäten führen. Arbeitsverträge in Drittmittelprojekten sind fast ausschließlich befristet, haben eine Laufzeit von maximal der Projektlaufzeit – in der Regel drei Jahre – und erfordern eine Menge an Forscher\*innen, die massiv dem Druck ausgesetzt sind, sich während des noch laufenden Projektes bereits um eine neue Anstellung zu bemühen oder sogar selbst für die Einwerbung der Gelder für ihre eigene Stelle zu sorgen. Es entsteht ein gewisses Paradoxon der Exzellenz: Im staatlichen Wettbewerb für hervorragende Forschung entstehen

für Beschäftigte Drucksituationen, die wissenschaftlicher Innovation abträglich sind.

Den Drittmittel-Wettbewerb aufrecht zu erhalten ist zusätzlich mit kaum berechenbaren Kosten verbunden – schätzungsweise belaufen sie sich auf mehrere hundert Millionen Euro. Stundenlanges Erarbeiten von erfolglosen Förderanträgen und die bürokratische Bearbeitung und Verwaltung von Forschungsprojekten fordern die Frage heraus, ob ein solcher Prozess – fast ausschließlich mittels Steuergeldern finanziert – der Wissenschaft oder der gesellschaftlichen Entwicklung dient. Wer sich im Wettbewerb durchsetzt, hat nicht zwingend etwas mit der eigenen Forschungsleistung zu tun. Die Startvoraussetzungen sind sehr ungleich verteilt. Während sich in Westdeutschland deutlich mehr forschungsstarke Universitäten und Großkliniken sowie starke Industrie- und Transfercluster etablieren konnten, ist in Ostdeutschland – mit einigen wenigen Ausnahmen wie der TU Dresden oder der Charité Berlin – die hochschulische Infrastruktur deutlich geringer ausgeprägt. Dies spiegelt auch die regionale Verteilung der Drittmittel wider, über 50 Prozent aller Drittmittel fließen nach Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Bayern.<sup>15</sup> Über alle Fächer hinweg haben westdeutsche Bundesländer mit der Ausnahme in den Sozialwissenschaften (Berlin) die Nase vorn. Selbst wenn das Volumen der Drittmittel auf die Zahl der Studierenden umgerechnet wird, landet zwar Sachsen aufgrund der TU Dresden auf dem ersten Platz eingeworbener Drittmittel pro Studierenden, aber an der sonstigen Rangfolge zugunsten westdeutscher Bundesländer ändert dies wenig. Die Beibehaltung und Verstärkung des staatlich organisierten Wettbewerbs scheinen gewollt und ein Ende vorerst nicht absehbar. Das wird auch dadurch deutlich, dass die Exzellenzinitiative von 2005 bis 2017 von der Exzellenzstrategie abgelöst wurde. Diese ermöglichte neben Graduiertenschulen und Exzellenzclustern ab 2017 auch Exzellenzuniversitäten zu beantragen und Forschungsverbünde zu etablieren.<sup>16</sup> Die Strategie wird vom Bund und Land finanziert. Trotz Kürzungsplänen in Hessen und anderen Bundesländern wurde die Exzellenzstrategie aufrechterhalten und im Mai 2025 vergeben.

## Der Aufstieg autoritärer Steuerung

Die strukturelle Unterfinanzierung der Hochschulen in einem staatlich erzeugten Forschungswettbewerb ist flankiert durch eine Veränderung der Hochschulsteuerung.<sup>17</sup> Diese hat die Hochschulen nicht in Unternehmen verwandelt, sondern zu einer Mischung aus autoritärer Organisation, bürokratischem Apparat und unvollendeter semidemokratischer Autonomie geführt. Während in den 2000er Jahren wichtige demokratische Mitbestimmungsrechte, beispielsweise der Senate, beschnitten wurden und bis Mitte der 2010er Jahre ein verstärkter Trend zu mehr hochschulischer Autonomie vorliegt, ist seit gut zehn Jahren das Maß der Hochschulautonomie relativ unverändert. Fast alle Länderparlamente haben ihre Hochschulgesetze überarbeitet, um Detailsteuerung durch die Wissenschaftsministerien abzubauen und den Hochschulen mehr Gestaltungsspielräume einzuräumen. Diese sollten insbesondere der Profilbildung und der wettbewerbsorientierten Schwerpunktbildung dienen. In den letzten zehn Jahren hat sich der Entwicklungsstand der Hochschulautonomie verstetigt. Es haben sich in fast allen Bundesländern schriftliche Vereinbarungen zur externen Hochschulsteuerung zwischen Land und Hochschulleitungen etabliert.

In Hochschulpakten ist die Hochschulfinanzierung über mehrere Jahre festgeschrieben und in Ziel- und Leistungsvereinbarungen als externe Steuerungserwartungen festgelegt. Die Pakte sind ein politisches Instrument, das eine dauerhafte Finanzierung verspricht. Allerdings bedeutet das nicht zwingend finanzielle Sicherheit, weil beispielsweise das Land Berlin die verhandelten Hochschulverträge 2024 aufgekündigt hat und aufgrund von angeblichen Sparzwängen im Jahr 2025 neuverhandelt.<sup>18</sup> In Hessen werden die Sparzwänge in der Ausgestaltung des Hochschulpaktes 2026 bis 2031 gleich mit verhandelt und langfristig eingeplant. Das Budget für 2026 und 2027 soll sogar unter das Niveau von 2025 sinken. »Aufwüchse von im Mittel 2,12 Prozent pro Jahr gegenüber 2025 über die gesamte Paktlaufzeit, die ab 2028 nachlaufend vorgesehen sind, erreichen keinen Ausgleich«, so die Frankfurt University



»Gleichzeitig muss sich die Frage gestellt werden, was mit den Kürzungen politisch bezweckt wird und wie die Hochschulen ihrer Grundaufgabe der Lehre und Forschung gerecht werden können.«

of Applied Science im Juni 2025.<sup>19</sup> In Fällen wie Berlin oder Hessen wird deutlich, dass die Unterfinanzierung der Hochschulen fortgeschrieben und damit auch indirekt eine Steuerung vorgenommen wird, die langfristig zu weniger Studiengängen und Personal an den Hochschulen führen könnte.

Die Kürzungsprozesse werden vor allem durch die Leitungsorgane der Hochschulen umgesetzt, während die demokratischen Mitbestimmungsorgane wie Senat oder Personalrat kaum in die Prozesse eingebunden werden. Das passt in das Bild der grundsätzlichen Entwicklung der Einschränkung der Mitbestimmungsrechte von Selbstverwaltungsorganen zugunsten von Leitungsorganen. Dazu gehört die Einführung von zum Teil extern besetzten Hochschulräten, deren Aufgabe sowohl die Kontrolle als auch die Abgleichung und Unterstützung der Hochschulen bei gesellschaftlichen Entwicklungen und Erwartungen ist. Die externe Kontrolle ist jedoch keineswegs demokratisch. Nach Beobachtungen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hessen bewegen sich die Hochschulräte zwischen reinen »Abnickgremien« und nicht legitimierten, politisch motivierten Eingriffen in die Hochschulen, wie zum Beispiel bei Präsidentschaftswahlen. In seiner Entscheidung zur Medizinischen Hochschule Hannover von 2014 hat das Bundesverfassungsgericht sich deutlich für eine Perspektive ausgesprochen, die betont, dass eine hinreichende Mitwirkung des Senats an der Bestellung und Abberufung des Präsidiums gegeben sein muss. Dies setzt der Zentralisierung innerhalb der Hochschulen gewisse Grenzen.<sup>20</sup> Dem setzen Studierendenvertretungen und Gewerkschaften seit etlichen Jahren eine deutlich weitergehende Vorstellung der demokratischen Hochschule entgegen,

die alle Statusgruppen gleichermaßen an Entscheidungen beteiligen soll.

Gerade im Angesicht deutlicher Kürzungen bedarf es einer stärkeren Einbeziehung demokratisch legitimierter Organe, wie den Personalräten oder Senaten – auch wenn letztere aufgrund der rechtlich garantierten professoralen Mehrheit nur als semidemokratisch bezeichnet werden können. Gleichzeitig muss sich die Frage gestellt werden, was mit den Kürzungen politisch bezweckt wird und wie die Hochschulen ihrer Grundaufgabe der Lehre und Forschung gerecht werden können.

### Negative Auswirkungen auf Studien- und Arbeitsbedingungen

Das Zusammenwirken von autoritärer Steuerung, künstlicher Wettbewerbsorientierung und struktureller Unterfinanzierung – vor allem, wenn zukünftig weniger staatliche Mittel zur Verfügung stehen, hat direkte Auswirkungen auf zentrale Aufgaben und die Qualität von Lehre und Forschung. Forschung ist dabei eine zentrale Aufgabe, sollte aber gerade vor dem Hintergrund großer gesellschaftlicher Herausforderungen wie dem Fachkräftemangel gleichrangig mit der Lehre betrachtet werden. Lehre hingegen ist nur in geringerem Maße drittmittelfähig – sie wird in leistungsorientierten Budgets eher als Kostenfaktor behandelt.<sup>21</sup> Besondere Forschungsabhängigkeit und die Steuerungsweise der Hochschulen gepaart mit finanzieller Knappheit können sich als dysfunktional für das Studium beziehungsweise Ausbildung von Studierenden erweisen. Eine Auswirkung zeigt sich an der verschlechterten Betreuungsrelation zwischen 2007 und 2017.<sup>22</sup> Insbesondere

in den 2010er Jahren hat sich der Anteil atypischer, befristeter Beschäftigungsverhältnisse mit einer Benachteiligung von Frauen ausgeweitet und auf einem im Vergleich zu vielen anderen Branchen hohen Niveau etabliert.<sup>23</sup> Erst seit Gewerkschaften und Studierendenvertretungen auf dieses Problem aufmerksam machen, steuert die Politik dagegen, so dass sich die Betreuungsrelation, unter anderem mit dem Zukunftspakt Studium und Lehre durch den Bund, in den letzten Jahren wieder leicht verbesserte. Die finanzielle Steuerung ist ein Machtinstrument, welches auch zur Steuerung innerhalb der Hochschulen genutzt wird. Weniger staatliche Finanzierung bedeutet zwangsläufig interne Umstrukturierungsmaßnahmen, die langfristig Strukturen verändern und damit auch Lehre und Forschung beeinflussen. Für das Studium bedeutet dies, dass die Wirtschaftlichkeit von Studiengängen in Frage gestellt wird. Es werden weniger Studierende für einen Studiengang zugelassen und manche Studiengänge gar eingestellt. Besonders betroffen sind dabei strukturschwache Fächer wie kleinere Sprachstudiengänge, Studiengänge, die sich noch in der Etablierungsphase befinden oder Fächer mit hohem Betreuungsaufwand und praxisnahen Elementen wie Teilbereiche der Ingenieurwissenschaften.<sup>24</sup> Das führt zu Ungleichheiten der Studienbedingungen und die Verlässlichkeit, einen Studiengang am gewählten Standort zu Ende zu studieren, nimmt ab. Darüber hinaus entsteht ein selektiver Abbau von Unterstützungsinstrumenten. Dazu gehört zusätzliche Unterstützung rund um die Lehre wie Tutorien, in denen studentische Hilfskräfte arbeiten, aber auch Räume wie Lernzentren oder Bibliotheken, die gegebenenfalls ihre Öffnungszeiten einschränken müssen

oder teilweise geschlossen werden. Darüber hinaus werden die Möglichkeiten für Dienstreisen von wissenschaftlichen Beschäftigten eingeschränkt, wenn keine finanziellen Mittel zur Verfügung stehen. Andere Unterstützungsinstrumente wie Schlüsselkompetenzen oder Weiterbildungen für die berufliche Entwicklung könnten unter Umständen eingeschränkt stattfinden. Darüber könnte sogar auch die Gleichstellungsarbeit betroffen sein. Die Entwicklungen gefährden finanzierte Gleichstellungsmaßnahmen wie Mentoring-Programme oder familienfreundliche Infrastruktur.<sup>25</sup>

Die wettbewerbsförmige Vergabe staatlicher Mittel hat längst ein für die Beschäftigten und das Hochschulsystem insgesamt schädliches Hamsterrad erzeugt.<sup>26</sup> Die arbeits- und zeitintensive Akquise und damit zusammenhängende Antragspflicht untergräbt nicht nur wissenschaftliche Autonomie, sondern führt auch zu einer Abwertung langfristiger Forschungs- und Lehrverpflichtungen. Im Laufe eingeworbener Projekte müssen die Mitarbeitenden sich auf das Folgeprojekt oder sich auf die erfolgreiche Bewerbung einer weiteren befristeten Stelle konzentrieren, alles gepaart mit einem Drittmittelbeantragungsmarathon. Bei einer durchschnittlichen Bewilligungsquote von 33 bis 50 Prozent je nach Förderlinie lässt sich nur erahnen, wie ineffektiv das System ist. Eine genaue Bearbeitungsdauer zu beziffern und daraus den Umfang an Arbeitsstunden zu schätzen, die »erfolglos« investiert werden, ist nahezu unmöglich, insbesondere da es keine Arbeitszeiterfassung gibt. Aber eine Antragsstellung kann mehrere Monate dauern, in denen wöchentlich mehrere Stunden in Antragsbearbeitung und Besprechung mit möglichen Projektbeteiligten investiert werden. Es lässt sich vermuten, dass das System andauernder Massenbeantragung überhaupt nur durch unzählige unbezahlte Überstunden funktioniert.

Kürzungen an den Hochschulen bedeutet den von Abbau befristeter Stellen. Im Falle einer Wegbewerbung oder dem Ende des Arbeitsvertrages wird die Stelle schlicht »gesperrt« und vorerst nicht wiederbesetzt. Nicht unüblich sind Stellensperren von sechs Monaten. Gleiches gilt für die Besetzung von Professuren, deren Wegfall im Falle der Pension droht, oder zumindest eine deutlich verzögerte Berufung. Gleichzeitig sprudelt Geld für erfolgreiche Exzellenzanträge,

die von den Ländern mitfinanziert werden und nun mit finanziellen Ressourcen ausgestattet sind, während Grundlagen in Forschung und Lehre aufgrund der Kürzungen reduziert werden müssen. Das bedeutet, dass befristet Beschäftigte in der Wissenschaft auf Landesstellen wegfallen und gleichzeitig befristet Beschäftigte in der Wissenschaft auf Drittmittelstellen wiederingestellt werden. In der Praxis sind dies unterschiedliche Personen, und alle Verlängerungstatbestände nach dem Wissenschaftszeitvertragsgesetz wie Mutterschutz und Elternzeit stehen den Beschäftigten nicht mehr zur Verfügung. Das gefährdet langfristig die Attraktivität des Systems. Die Annahme, dass erfolgreiche Gelder der Exzellenzinitiative der gesamten Hochschulen nützen, ist wahrscheinlich nicht haltbar. Weder der Reputationsgewinn durch den Status einer »Eliteuniversität« führt zu langfristig mehr Einschreibungen von Studierenden noch initiiert die Forschungsförderung bestimmter Fachgebiete universitätsweite, förderliche Veränderungsprozesse.<sup>27</sup> Auf soziale und geschlechtsspezifische Ungleichheiten hat die Exzellenzförderung geringe Auswirkungen, vielmehr scheinen sich diese zu verfestigen.<sup>28</sup> Wahrscheinlicher ist, dass nicht geförderte Fächer derselben Hochschule eher benachteiligt werden.<sup>29</sup>

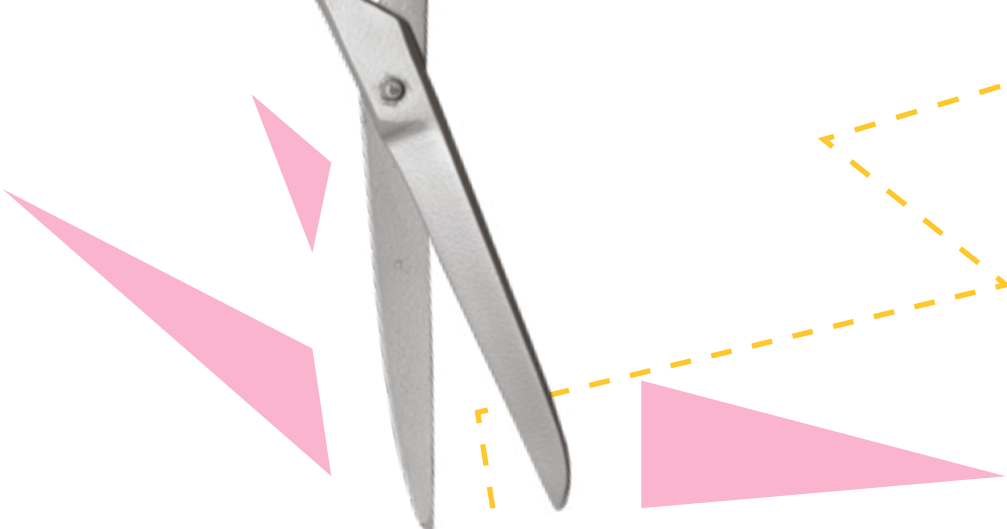
Die Lücke an Mitarbeitenden in der Lehre wird mit Lehrbeauftragten gefüllt, die als Selbstständige nicht nur einen absoluten Bruchteil von regulär Beschäftigten verdienen und nicht in das Sozialsystem einzahlen, sondern über keine institutionelle Einbindung in die Hochschule verfügen. Lehrbeauftragte sollen nach den meisten Hochschulgesetzen ein zusätzliches Angebot und nicht grundlegende Seminare anbieten, haben sich aber zu einer unverzichtbaren Personalkategorie zur Aufrechterhaltung des Studienangebots entwickelt. Ihre Zahl stieg im letzten Jahrzehnt deutlich.<sup>30</sup> Gleichzeitig verdichtet sich die Arbeitsbelastung für die übrigen Beschäftigten. Dies geht mit einer sich ohnehin verändernden Arbeitswelt und Arbeitsverdichtung – Digitalisierung, Work-Life-Balance und vielem mehr – einher.<sup>31</sup> Nur weil Stellen gestrichen werden oder zwischenzeitlich unbesetzt bleiben, heißt das nicht, dass die Arbeit nicht weiter anfällt. Damit steigt die Arbeitsbelastung aller anderen Beschäftigten und führt dazu, dass sich die Arbeitsbedingungen verschlechtern. Diese Instrumente

haben die Hochschulen immer wieder genutzt, auch um einzelne Fachbereiche oder Fakultäten zu konsolidieren, wie beispielsweise durch die Haushaltssperre am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften an der Universität Marburg in 2021.<sup>32</sup>

Diverse Veröffentlichungen kommen zu dem Schluss, dass die Mitbestimmung der Mitarbeitenden – auch und gerade bei wirtschaftlichen Schwierigkeiten – einen wichtigen Beitrag zum Erfolg und zur Zufriedenheit der Beschäftigten leisten kann.<sup>33</sup> Ein gelungenes, wenn auch bisher noch örtlich beschränktes Beispiel erfolgreichen Protests gegen die von Sparzwang und Wettbewerb getriebene Prekarisierung der wissenschaftlichen Beschäftigten ist der Betreuungsstreik an der Universität Göttingen. Von Februar bis Mitte Juli betreuten die wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen des Instituts für Soziologie aus Protest gegen Arbeitsbelastung und Dauerbefristung keine Abschlussarbeiten mehr. Mit dem Beschluss für vier weiteren unbefristeten Stellen ging diese Auseinandersetzung für die dortigen Aktiven von Uni Göttingen unbefristet und die Beschäftigten positiv zu Ende.<sup>34</sup> Langfristig braucht es eine Abkehr der Wettbewerbslogik und eine verlässliche Grundfinanzierung mit mehr demokratischer Mitbestimmung aller Hochschulangehörigen.<sup>35</sup> Das bedeutet auch, dass sich das Wissenschaftssystem in seiner Struktur verändern muss, um Lehre und Forschung gleichberechtigter und auf Augenhöhe wieder verzahnt zu praktizieren.

## Demokratie in Autonomie ausbauen: Hochschulfinanzierung anders gestalten

Wir zeigen mit unserem Beitrag: Das Hochschulsystem leidet unter einer strukturellen Unterfinanzierung, die durch einen politisch organisierten und zunehmend schädlichen Wettbewerb weiter verschärft wird. Diese strukturellen Defizite haben weitreichende, negative Folgen für Studien- und Arbeitsbedingungen, was sich in prekären Beschäftigungsverhältnissen in Lehre, Forschung und Verwaltung, einer Verschlechterung der Betreuungsrelation und der Aushöhlung von Mitbestimmungsrechten zeigt. Dies geschieht zu Gunsten einer Mischung aus autoritärer Organisation, bürokratischem Apparat und unvollendeter, semidemokratischer Autonomie.



Ob man nun eine Mittel-Zweck-Relation bemühen will (Standortlogik) oder nicht, die Verhältnisse an deutschen Hochschulen haben sich in der Tendenz verschlechtert – und werden es durch die Kürzungen weiterhin. Es ist an der Zeit, dass die Hochschulen mehr Demokratie wagen und auch die Gesetzgeber dies ermöglichen. Entscheidungsbefugnisse müssen von den Leitungsebenen zurück an die Kollektivorgane verlagert werden. Autonomie bedeutet auch Verantwortung. Diese muss demokratisch rückgebunden sein. Es kann nicht sein, dass bisher die Personalräte nicht für alle Beschäftigten zuständig sind und dass studentische Beschäftigte nicht Teil des kollektiven Tarifvertrags im öffentlichen Dienst, der Länder und Hessen sind. Diese brauchen konkrete Möglichkeiten der Mitbestimmung. Die Mitbestimmungstatbestände der Personalräte sowie der Umfang ihrer Freistellung sind zu stärken, mindestens eine Anhebung auf das Niveau des Betriebsverfassungsgesetzes wäre sinnvoll. Ein Schritt für mehr Demokratie ist der Ausbau der Mitbestimmung und sich auch der Frage zu stellen, ob dafür grundsätzlicher Hierarchieabbau notwendig ist. Braucht es in allen Entscheidungsfragen zur Wahrung von Wissenschaftsfreiheit eine professorale Mehrheit oder lassen sich Wege finden, bei denen Studierende, Beschäftigte und Leitungsfunktionen gleichberechtigt an in einer demokratischen Hochschule mitbestimmen? Mitbestimmungsrechte zu stärken bedeutet auch eine ernsthafte Beteiligung der Studierenden und mehr Transparenz in Entscheidungsprozessen in den Gremien, aber auch durch die Leitungsorgane. Für die Umsetzung braucht es Veränderungen der Landeshochschulgesetze, die mehr Mitbestimmungsrechte gesetzlich festlegen müssen.

Die Aufwertung der Kollektivorgane braucht eine verlässliche Grundfinanzierung oberhalb von Inflation und Kostensteigerungen, damit Entscheidungen möglichst nicht auf Basis von wirtschaftlichem Druck gefällt werden. Gerade werden die Hochschulen durch Drittmittelabhängigkeit, Projektlogik und Zielvereinbarungen mehr fremdgesteuert, als dass sie selbst proaktiv gestalten können. Grundsätzlich brauchen die Hochschulen deutlich mehr Grundfinanzierung und viel weniger Drittmittelfinanzierung, damit langfristig und verlässlich für alle Beteiligten geplant werden kann. Das spielt gerade jetzt in Zeiten von Veränderungen

der Sichtweisen auf Krieg, Frieden und Sicherheit eine zentrale Rolle, wenn nur noch Gelder für diese Bereiche im Wettbewerb vergeben werden. Das hat zur Folge, dass auch die Freiheit von Lehre und Forschung dadurch tangiert wird, weil es nicht mehr möglich ist auf Basis von Grundfinanzierung andere relevante Aspekte zu beforschen. Innerhalb ihrer Autonomie müssen die Hochschulen den Mangel verwalten und sind abhängig von der finanziellen Priorisierung des Bundes und der Länder und deren finanziellen Rahmen. Es fehlt zwar noch an wissenschaftlichen Auswertungen über die genaue Wirksamkeit, aber der Wissenschaftsrat hat die Gründung landeseigener Baugesellschaften vorgeschlagen, um den Investitionstau in diesem Bereich anzugehen. Österreich geht diesen Weg bereits, in mehreren Bundesländern ist dies in Planung oder wird Teil einer Debatte um die Zukunftsfähigkeit der Gebäudeinfrastruktur.<sup>36</sup> Durch mehr Mitbestimmung wäre es möglich, viel mehr kollektive Entscheidungen über die Verwendung von der Mittel herbeizuführen anstatt durch die Leitungsorgane alleine.<sup>37</sup> Der Staat wäre in der Lage – wenn er die Priorität auf unerlässliche Themen wie Bildung, Klima- und Energiewende, Fachkräftemangel setzt – die finanziellen Mittel zur Verfügung zu stellen. Im Endeffekt ist die Grundfinanzierung von Hochschulen eine Verteilungsfrage, die beispielsweise durch eine Wiedereinführung der Vermögenssteuer gelöst werden kann. Dabei geht es um nicht mehr oder weniger als um die Demokratisierung der Hochschulen als auch die Ausweitung demokratischer Teilhabe und Mitbestimmung in der gesamten Gesellschaft.

- 1 Vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): »GEW-Argumentationshilfe. Arbeitszeiterfassung in der Wissenschaft«, <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=142037&token=fac455ef57447834424e7c25bb9bf69d0e81c6df&sdownload=&n=20240131-Argumentationshilfe-Arbeitszeiterfassung.pdf>, Zugriff am 12.07.2025.
- 2 Simone Claar ist seit 2002 hochschulpolitisch aktiv und seit 2021 Stellvertretende Vorsitzende, und Tobias Cepok ist Referent für Hochschule, Forschung und Organisationsentwicklung bei der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Hessen
- 3 Eigene Berechnungen.
- 4 Vgl. Hofmann, Kathrin/Janger, Jürgen: »Ausgaben und Finanzierung von Universitäten im internationalen Vergleich. WIFO 2023«, <https://www.wifo.ac.at/publication/48683/>, Zugriff am 02.03.2025.
- 5 Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK): »Sanierung und Modernisierung der Hochschulinfrastrukturen jetzt beginnen. 20. Mai 2025«, <https://www.hrk.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/meldung/sanierung-und-modernisierung-der-hochschulinfrastrukturen-jetzt-beginnen-5120/>, Zugriff am 12.06.2025.
- 6 Vgl. Statistisches Bundesamt: »Hochschulfinanzstatistik. Ausgaben der Hochschulen: Deutschland, Jahre, Hochschulart, Fächergruppen. 2024«, <https://www-genesis.destatis.de/datenbank/online/statistic/21371/table/21371-0001>, Zugriff am 15.05.2025; Deutsche Forschungsgemeinschaft: »Förderatlas 2024. Kennzahlen zur öffentlich finanzierten Forschung in Deutschland«, [https://foerderatlas.dfg.de/wp-content/uploads/2025/01/foerderatlas\\_2024.pdf](https://foerderatlas.dfg.de/wp-content/uploads/2025/01/foerderatlas_2024.pdf), Zugriff am 03.06.2025, Dohmen, Dieter/Krempkow, René: *Die Entwicklung der Hochschulfinanzierung – von 2000 bis 2025*, Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer Stiftung 2014, <https://www.kas.de/de/einzelartikel/-/content/die-entwicklung-der-hochschulfinanzierung-von-2000-bis-20251>, Zugriff am 14.05.2025.
- 7 Für die Landesmittel von 1997 sind im Vergleich die Grundlagen schwierig, viele nehmen daher eher Anfang der 2000er Jahre als Grundlage. Für vor 2000, siehe Deutscher Bundestag: »Bildungsfinanzierung in Deutschland. Wissenschaftliche Dienste«, <https://www.bundestag.de/resource/blob/710900/WD-8-015-20-pdf.pdf>, Zugriff am 02.04.2024; Statistisches Bundesamt: »Statistischer Bericht – Finanzen der Hochschulen – 2023«, [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/\\_publikationen-innen-statistischer-bericht.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/_publikationen-innen-statistischer-bericht.html), Zugriff am 19.09.2024.
- 8 Vgl. Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Forschung, Kunst und Kultur: »Haushaltsentlastung durch Baurücklagen. Pressemitteilung. 13.01.2025«, <https://wissenschaft.hessen.de/presse/haushaltentlastung-durch-bauruecklagen>, Zugriff am 12.07.2025.
- 9 Vgl. Schubert, Torben/Kroll, Henning: »Endbericht zum Projekt Hochschulen als regionaler Wirtschaftsfaktor. Stiftverband der deutschen Wissenschaft 2013«, [https://www.stifterverband.de/wirtschaftsfaktor-hochschule/regionale\\_bedeutung\\_von\\_hochschulen.pdf](https://www.stifterverband.de/wirtschaftsfaktor-hochschule/regionale_bedeutung_von_hochschulen.pdf), Zugriff am 17.12.2024; Glückler, Johannes/Janzen, Katrin/Zipf, Marius: Die regionalökonomische Bedeutung der Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Studie im Auftrag der Landesrektorenkonferenz der Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Heidelberg: Universität Heidelberg 2022, [https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/31311/7/Glueckler\\_Janzen\\_Zipf\\_2022.pdf](https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/31311/7/Glueckler_Janzen_Zipf_2022.pdf), Zugriff am 12.07.2025, S. 18.
- 10 Vgl. Förderatlas der DFG: »Grund- und Drittmittelfinanzierung von Hochschulen«, <https://foerderatlas.dfg.de/stories/grund-und-drittmittelfinanzierung-von-hochschulen/>, Zugriff am 21.05.2025.
- 11 Vg Greben, Svitlana/Parashchenko, Liudmyla/Salii, Bogdan: »Comparative analysis of funding of university education in EU Countries«, in: *Public Administration and Law Review* 1.17 (2024), S. 28–42.
- 12 Siehe u.a. Deutschlandfunk Nova: »Gekaufte Hochschulen«, <https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/hochschule-studieren-im-aldi-sued-hoersaal>, Zugriff am 20.11.2025.
- 13 Vgl. Statistisches Bundesamt: »7 % mehr Ausgaben für Forschung und Entwicklung im Jahr 2023. Pressemitteilung Nr. 084 vom 7. März 2025«, [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2025/03/PD25\\_084\\_218.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2025/03/PD25_084_218.html), Zugriff am 15.05.2025.
- 14 Vgl. beispielsweise Schimank, Uwe/Hüther, Otto: *Forschungsfinanzierung und individuelle Wissenschaftsfreiheit. Balance von sicherer Grundfinanzierung und finanzieller Anreizsteuerung*, Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2022, S. 23ff.
- 15 Vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft: »Förderatlas 2024«.
- 16 Mehr dazu hier: <https://www.exzellenzstrategie.de>.
- 17 Vgl. zu Änderung der Hochschulsteuerung exemplarisch Teichler, Ulrich: »Fünf Jahrzehnte des Experimentierens. Hochschulsteuerung und die Gestaltung der Hochschullehrerrolle. Teil 2«, in: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 29.2 (2020), S. 109–129.
- 18 Siehe u.a. Rauch, Geraldine: »Vereint in unserer Wut«, Interview, in: *Der Wiarda Blog*, <https://www.jmwiarda.de/2024/12/20/vereint-in-unserer-wut>, Zugriff am 20.12.2024.
- 19 Vgl. Frankfurt University of Applied Science: »Entwurf Hessischer Hochschulpaket 2026-2031. Hochschulen warnen vor struktureller Unterfinanzierung. 10. Juni 2025«, <https://www.frankfurt-university.de/de/news/n-frankfurt-uas-aktuelles/entwurf-hessischer-hochschulpaket-2026-2031-hochschulen-warnen-vor-struktureller-unterfinanzierung/>, Zugriff am 12.07.2025.
- 20 Vgl. Bundesverfassungsgericht: »Urteil vom 24. Juni 2024«, [https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2014/06/rs20140624\\_lbvr321707.html](https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2014/06/rs20140624_lbvr321707.html), Zugriff am 07.07.2024.
- 21 Vgl. beispielsweise Schimank/Hüther: *Forschungsfinanzierung und individuelle Wissenschaftsfreiheit*.
- 22 Zur Betreuungsrelation vgl. Hansen, Mads/Banscherus, Ulf/Cherier, Yasmin/Hoffmann, Jule/Müller, Helene: »DGB-Hochschulreport 2025. Zwischen Stagnation und Dynamik. Studien- und Arbeitsbedingungen an staatlichen und nicht-staatlichen Hochschulen in Deutschland«, [https://www.dgb.de/fileadmin/download\\_center/Studien/f\\_2025\\_DGB-Hochschulreport.pdf](https://www.dgb.de/fileadmin/download_center/Studien/f_2025_DGB-Hochschulreport.pdf), Zugriff am 15.06.2025, S. 37.
- 23 Vgl. Hansen u.a.: »DGB-Hochschulreport«, S. 27.
- 24 Es existiert keine bundesweite Statistik zur Schließung von Studiengängen bei Einsparungen. Grundsätzlich können diese auch in gewisser Weise »zufällig« erfolgen, da viel auch oft von der örtlichen Personalstruktur in Bezug auf Alter und Befristung der Beschäftigten abhängt. Zur Zufälligkeit, siehe dpa: »Hochschule stellt zwei Studiengänge ein«, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 10.07.2025, <https://www.sueddeutsche.de/bildung/hochschulpaket-hochschule-stellt-zwei-studiengaenge-ein-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-250710-930-783148>, Zugriff am 14.07.2025.
- 25 Zumindest skizzieren die hessischen Hochschulleitungen angesichts der dortigen Diskussion um Sparmaßnahmen solche Szenarien (vgl. Konferenz Hessischer Universitätspräsidenten: »Entwurf Hessischer Hochschulpaket 2026-2031. Hochschulen warnen vor struktureller Unterfinanzierung. Gemeinsame Pressemitteilung der hessischen Hochschulpräsidenten«, <https://www.uni-marburg.de/de/aktuelles/news/2025/entwurf-hessischer-hochschulpaket-2026-2031-hochschulen-warnen-vor-struktureller-unterfinanzierung>, Zugriff: am 10.06.2025).
- 26 Jan Rogge beschreibt anschaulich die »Winner-takes-it-all«-Dynamik eines staatlich erzeugten Marktes (vgl. Rogge, Jan: »The winner takes it all? Die Zukunftsperspektiven des wissenschaftlichen Mittelbaus auf dem akademischen Quasi-Markt«, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 67.4 (2015), S. 685–707).
- 27 Vgl. Wohlrabe, Klaus/Bornmann, Lutz/Gralka, Sabine/de Moya Anegon, Felix: »Wie effizient forschen Universitäten in Deutschland, deren Zukunftskonzepte im Rahmen der Exzellenzinitiative ausgezeichnet wurden? Ein empirischer Vergleich von Input- und Output-Daten«, Ifo-working-paper 253, München 2018, <https://www.econstor.eu/handle/10419/176873>, Zugriff am 18.08.2025.
- 28 Vgl. Wagner, Andreas: »Fördert die Exzellenzinitiative soziale Ungleichheit bei der Hochschulwahl? Untersuchung sozialer Folgen einer Prestigedifferenzierung zwischen deutschen Universitäten«, in: *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung* 2.2 (2018), S. 133–154.
- 29 Vgl. Forschung & Lehre: »Spitzenförderung fördert kooperative Vernetzung«, <https://www.forschung-und-lehre.de/forschung/spitzenfoerderung-foerdert-kooperative-vernetzung-6220>, Zugriff am 09.06.2025.
- 30 Zur Situation der Lehrbeauftragten vgl. Hansen u.a.: »DGB-Hochschulreport«, S. 35f.
- 31 Vgl. Becker, Alexandra/Stang, Richard: »Perspektiven für den Hochschulstandort Deutschland. Resümee eines Projektes«, in: Dies. (Hg.), *Lernwelt Hochschule gestalten. Dimensionen der politischen Steuerung und Konzepte*, Berlin/Boston: De Gruyter 2024, S. 231–244.
- 32 Vgl. GEW Hessen: »Uni Marburg: Haushaltssperre unverantwortlich«, <https://www.gew-hessen.de/details/uni-marburg-haushaltssperre-unverantwortlich>, Zugriff am 12.07.2025.
- 33 Siehe exemplarisch Dahl, Holger/Göpfert, Burkard/Helm, Rüdiger (Hg.): *Erfolg durch Mitbestimmung. Konfliktlösungen in sozialen und wirtschaftlichen Angelegenheiten*, Frankfurt a.M.: Fachmedien Recht und Wirtschaft 2023.

- 34 Es gab eine umfangreiche mediale Berichterstattung, zum Beispiel Norddeutscher Rundfunk: »Hohe Arbeitsbelastung: Streik von Dozenten in Göttingen hat Erfolg«, [https://www.ndr.de/nachrichten/niedersachsen/braunschweig\\_harz\\_goettingen/hohe-arbeitsbelastung-streik-von-dozenten-in-goettingen-hat-erfolg,aktuellbraunschweig-310.html](https://www.ndr.de/nachrichten/niedersachsen/braunschweig_harz_goettingen/hohe-arbeitsbelastung-streik-von-dozenten-in-goettingen-hat-erfolg,aktuellbraunschweig-310.html), Zugriff am 14.07.2025.
- 35 Die GEW hat im Mai 2025 ein neues wissenschaftspolitische Programm beschlossen, welches u.a. die Gestaltung von Demokratie und Mitbestimmung in den Blick nimmt (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: »Neue Finanzierungsmodelle für Hochschulen und Studium. Wissenschaftspolitisches Programm«, <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neue-finanzierungsmodelle-fuer-hochschulen-und-studium>, Zugriff am 08.06.2025).
- 36 Vgl. Wissenschaftsrat: »Probleme und Perspektiven des Hochschulbaus 2030. Positionspapier, 2022«, [https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9470-22.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=12](https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9470-22.pdf?__blob=publicationFile&v=12), Zugriff am 17.10.2024.
- 37 Vgl. Behrens, Martin: »Besser durch die Krise mit Tarif und Betriebsrat«, in: *WSI Policy Brief 67*, Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung 2022.



# Bildungssuizid

In allgemeiner Paralyse,  
Nach Kosten-Nutzen-Analyse  
Hat Deutschland wirtschaftlich befunden:  
Die Volksgemeinschaft muss gesunden –  
Was zuviel Energie verbrennt  
Ist nicht mehr nützlich, effizient.

Und *ein* Organ war zahlenmäßig  
Nun wirklich kommerziell gefräßig:  
In Nichts verliert sich so viel Energie  
Wie im Gehirn, der »Geistesgalaxie«.

So hat man sich bestimmt entschieden  
(Für »Freiheit, Fortschritt, Führung, Frieden«)  
Den Parasit herauszuschneiden,  
Um Geldverluste zu vermeiden.

Der Geist der Bürger:innen ist zu teuer  
Und auch die Unversitätsgemäuer  
Verbrauchen einfach viel zu viel  
Es steht die Wirtschaft auf dem Spiel!

So hat sich Deutschland klar entschlossen  
Selber ins Gehirn geschossen.  
»zu teuer« sagt der letzte Tweet  
Vor dem Bildungssuizid.

Für die allermeisten Leute  
Meint öffentliche Bildung heute:  
*Bibliotheken ohne Bücher*  
*Bücher ohne Seiten*  
*Seiten ohne Worte*  
*Worte ohne Sinn*

Aber echt egal, wir machen doch Gewinn!  
Das Wichtigste ist stets Profit! –  
Doch wir sind längst schon am Zenit:  
Denn eigentlich ist's ein Kredit  
Beim Rechtsruck, der nach vorne treibt  
Und sich die blauen Händen reibt.

Cara Platte



---

# AUTOVERMIETUNG AN DER UNI FRANKFURT

Das KFZ-Referat («Kraftfahrzeug-Referat») existiert seit 1960 an der Universität Frankfurt. Es wurde vom Allgemeinen Studentenausschuss (AStA) gegründet, um den Studierenden preiswerte Umzugstransporter zur Verfügung zu stellen.

Im Jahr 2003 wurde das KFZ-Referat privatisiert und vermietet seine Transporter heute auch an Nicht-Studierende. Mit dem AStA der Johann Wolfgang Goethe-Universität besteht ein umfangreiches Kooperationsabkommen. Die Fahrzeuge – Mercedes Sprinter und Ford Transit – sind Transporter für Umzüge, Kleintransporte und Einkaufsfahrten.

Besonders günstig sind Anmietungen im Vier-Stunden- oder Nachttarif an Werktagen. Bei Anmietungen am Wochenende empfehlen wir rechtzeitige Reservierung bzw. Buchung.

Studierende der Goethe-Uni erhalten gegen Vorlage des Studierendenausweises einen Studierendenrabatt von 20 % auf den Mietpreis.

Unsere Fahrzeuge und Tarife finden Sie auch im Netz unter: [www.kfz-referat.de](http://www.kfz-referat.de)

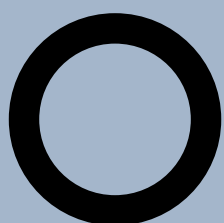
Frankfurt, Bockenheimer Landstraße 133

Mo – Fr 8.30 bis 18.00 Uhr; Tel: 069/705469

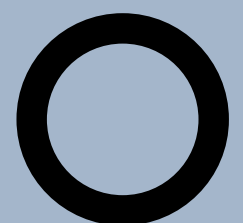


[WWW.KFZ-REFERAT.DE](http://WWW.KFZ-REFERAT.DE)

---



069/79823048



# Hochschulpakt und die Überarbeitung der Rahmenordnung gehen Hand in Hand

Was es bedeutet, für bessere Studienbedingungen zu kämpfen – Ein Blick auf die Arbeit von Studieren ohne Stoppuhr

Robert Planz

Im letzten Sommer wurde der neue Hochschulpakt verabschiedet, der eine gehörige Anzahl an Kürzungen mit sich brachte. Schon jetzt machen sich diese sehr konkret bemerkbar. Beispielsweise werden in den Bildungswissenschaften noch weniger Seminarplätze als zuvor angeboten, was direkt auf der Anmeldungsseite mit fehlender Finanzierung begründet wird. Diese Unterfinanzierung der Hochschulen ist dabei kein neues Thema, sondern schon seit Jahren und über Bundesländergrenzen hinweg präsent.

Gesamtgesellschaftlich sehen wir uns mit einem verschärften Sozialabbau konfrontiert, der auch nicht vor den Toren der Unis und Hochschulen haltmacht und gravierende Folgen mit sich bringt. Wenn Finanzmittel der Grundfinanzierung für Forschung und Lehre zurückgezogen werden, obwohl sich die Anzahl an Studierenden in den letzten Jahren vergrößert hat, kann kaum von einer bedarfsgerechten Entwicklung gesprochen werden. Hinzu kommt, dass solche Kürzungen eine Gefahr für die Unabhängigkeit der Forschung darstellen. Denn der geringer werdende Anteil der Grundfinanzierung an der Gesamtfinanzierung von Forschungsprojekten sorgt dafür, dass Forschungsprojekte und Institute auf Drittmittel angewiesen sind, wenn sie im gleichen Ausmaß wie aktuell weiter arbeiten wollen oder sollen. Drittmittel führen jedoch dazu, dass die Forschung von den Geldgebern auf direktem oder indirektem Weg beeinflusst werden kann. Als Reaktion auf die zunehmende Knappheit der Finanzmittel, versucht sich die Goethe-Universität zusammen mit den Universitäten in Mainz und Darmstadt über die sog. Exzellenzstrategie als „Rhein-Main-Universität“ (RMU) eine vorteilhafte Position in der Konkurrenz um die Anwerbung von Drittmitteln zu verschaffen, was mit der

Anbiederung an Unternehmensinteressen einhergeht. In der ersten Woche des neuen Semesters soll eine Begehung des Campus Westend zur Eruierung des genauen Vorgehens in der „Exzellenzstrategie“ der RMU stattfinden.

Die Kürzungen zeigen also erneut, dass die Unis nicht losgelöst von der Gesellschaft existieren und spätestens seit der Bologna-Reform in die Verwertungslogik einzementiert sind. Auch die neue Rahmenordnung ist in diese Entwicklung einzuordnen, obwohl offizielle Stellen der Universität den Zusammenhang mit den Kürzungen zu dementieren versuchen. Im Erstentwurf der neuen Rahmenordnung war beispielsweise eine Maximalstudienzeit enthalten, welche die Studiendauer auf das 1,5- bis 2-fache der Regelstudienzeit begrenzen sollte. Was erstmal nur als willkürliche Disziplinierungsmaßnahme erscheint, wird – wenn man sich den Finanzierungsschlüssel, nach welchem Geld für Studienabschlüsse ausgezahlt werden, genauer anschaut – eindeutig zu einer mit den Kürzungen einhergehenden Maßnahme. Denn das Land Hessen schützt Mittel an die Universitäten aus, wenn Studienabschlüsse innerhalb der Regelstudienzeit plus zwei Semester erreicht werden. Diese leistungsabhängigen Mittel machen einen niedrigen zweistelligen Prozentanteil der Gesamtfinanzierung aus. Durch sie entsteht für die Universität ein finanzieller Anreiz, Studienverläufe entsprechend zu steuern. Und genau hier sehen wir die Verbindung zur neuen Rahmenordnung. Sie greift diese finanziellen Anreize auf und übersetzt sie in konkrete Verschärfungen der Studienbedingungen. Dementsprechend geht der Kampf gegen die Kürzungen, welcher in einer hessenweiten Kundgebung in Wiesbaden, die von

den Gewerkschaften und verschiedenen studentischen Gruppen getragen wurde und im Herbst 2025 mit den NOCUTS Aktionswoche fortgeführt wurde, auch mit den Bestrebungen für eine selbstbestimmte Rahmenordnung einher. Hierbei ist vor allem die Aktivität um die Vollversammlung herum und der durch die Anwesenheit von über 600 Studierenden entstandene Druck hervorzuheben. Dieser hat letztendlich dazu geführt, dass sich das Präsidium von der Einführung einer Maximalstudienzeit pressewirksam distanzieren musste. Doch damit ist das Bestreben von *Studieren ohne Stoppuhr* – der Kampagne, die maßgeblich für eine selbstbestimmte Rahmenordnung kämpft – noch nicht abgeschlossen.

Deshalb möchten wir im Anschluss einen kleinen Einblick in die studentische Rahmenordnung geben, die wir erarbeiten. Hierbei wollen wir exemplarisch zeigen, welche Änderungen wir weswegen und an welcher Stelle einbringen wollen.

Im Paragraph 8 (vormals 9) sehen wir einen besonderen Bedarf für die Verankerung der Zivilklausel, damit die Anwendung dieser von Student\*innen erkämpften Errungenschaft noch konsequenter in den Studiengängen eingehalten werden muss. Der Handlungsbedarf wird besonders angesichts der sich zuspitzenden Lage in den letzten Jahren deutlich. Immer wieder mussten wir in Uniseminaren – wie z. B. dem Seminar „Sociology of Work: Military Careers in Context“ im Sommersemester 2024 – den Bruch der Zivilklausel beobachten. In Zeiten einer stattfindenden Militarisierung, die sich etwa durch 5 % Ziel der NATO beobachten lässt, ist es besonders wichtig solche Brüche zu benennen und die Bedeutung ziviler Forschung in den Vordergrund zu rücken.

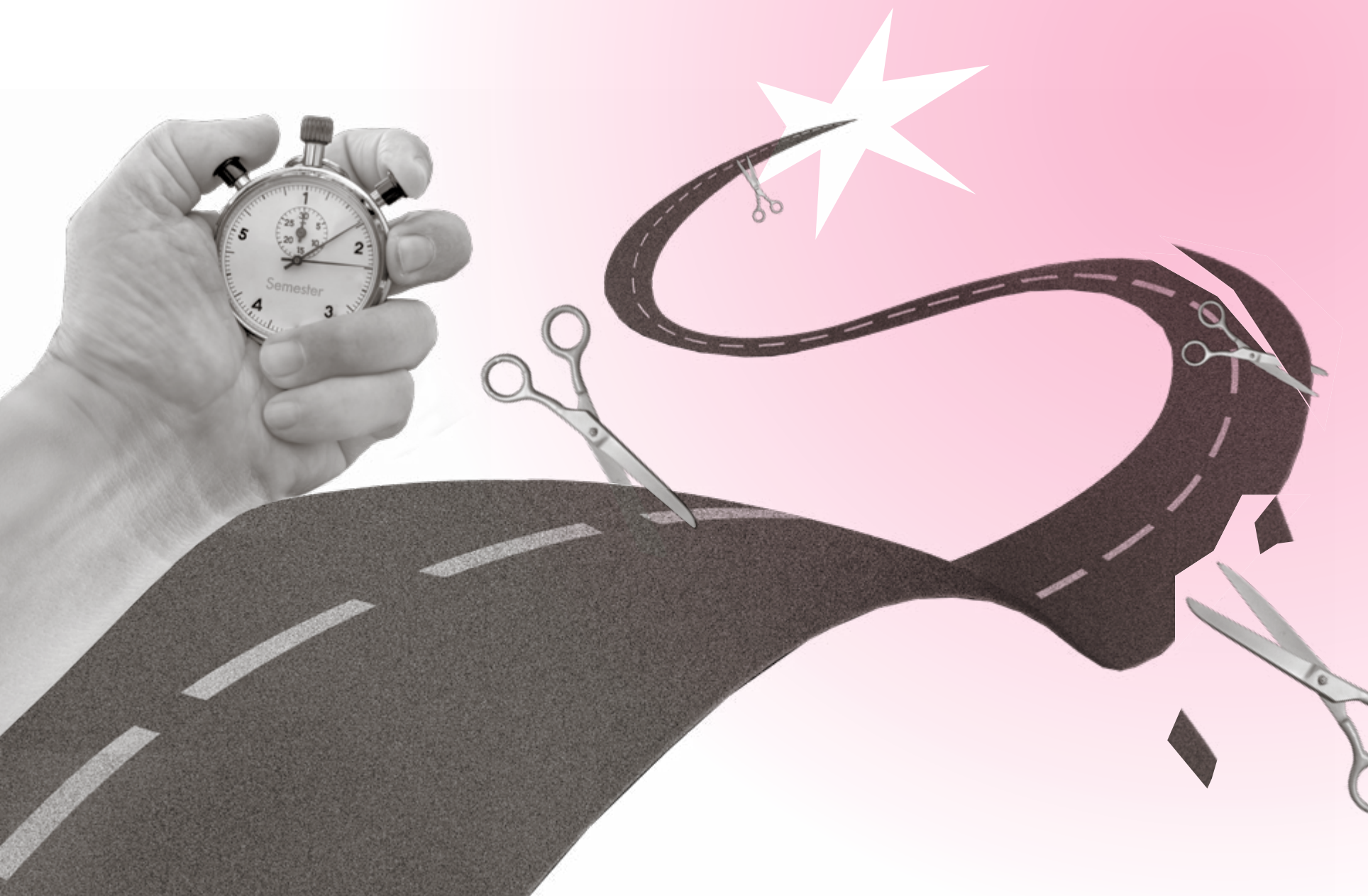
Ebenfalls kommt in diesem Paragraphen die Differenzierung von Masterstudiengängen in „eher anwendungsorientiert“ oder „eher forschungsorientiert“ zur Geltung. Wir kritisieren diese Unterscheidung, weil diese Formulierung dazu einlädt Inhalte zu verkürzen und den wissenschaftlichen Gehalt des Studiums weiter zu verwischen. Dies ordnen wir in die Entwicklung ein, in der das Studium vordergründig der Ausbildung von Arbeitskräften dient und Wissenschaft und Forschung diesem Ziel untergeordnet werden. Diese Tendenz ist vor allem seit der Bologna-Reform verstärkt zu beobachten und Ausdruck dafür, dass Unternehmen die Ausbildungskosten verstärkt auf den Staat abwälzen.

Weiteren Überarbeitungsbedarf sehen wir im Paragraph 11, welcher festlegt welches Sprachniveau in Studiengängen gefordert wird. Dieser Abschnitt hat im Erstentwurf für viel Kritik gesorgt, da verpflichtende Deutschkenntnisse für englischsprachige Masterstudiengänge verlangt wurden. Diese Forderung wird häufig mit der besseren Integration internationaler Studierender in den deutschen Arbeitsmarkt begründet. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass die häufige Adressierung von internationalen Studierenden als zukünftige Fachkräfte vor allem der Stärkung des nationalen

Wirtschaftsstandorts dienen soll und nicht den Studierenden selbst. Wir halten es für problematisch, wenn Studienordnungen primär unter Standort- und Verwertungsinteressen gestaltet werden. Unsere Antwort darauf ist es deshalb auch nicht, eine Empfehlung zur „besseren“ Verwaltung der bestehenden Umstände abzugeben. Wir brauchen eine Rahmenordnung, die fremdsprachige Studierende nicht nur als Spielbälle für wirtschaftliche Zwecke betrachtet, sondern die tatsächlichen Bedürfnisse der Studierenden widerspiegelt. Dem Bedürfnis Inhalte besser zu verstehen, würde beispielsweise die Regelung über ein Maximalsprachniveau anstelle eines Mindestniveaus deutlich mehr entsprechen.

Im gesamten Prozess zeigt sich die weitreichende Bedeutung der Revision des hessischen Hochschulgesetzes von 2003. Damals wurden die Befugnisse der studentischen Selbstverwaltung eingeschränkt und Entscheidungsbefugnisse stärker beim Präsidium und beim Stiftungskuratorium konzentriert. An der Goethe-Universität können Unternehmen durch eine Einmalzahlung von 500.000 Euro für

fünf Jahre Teil dieses Gremiums werden. Die Zentralisierung von grundsätzlichen Befugnissen in solchen von den Studierenden und deren Interessen losgelösten Gremien, sorgt letztendlich für die Entwicklung, die wir in den letzten Jahren beobachten können. In Kombination mit dem immer geringer werdenden Anteil an Studierenden, die sich politisch betätigen, weil ihnen die Zeit im durch finanzielle Engpässe knappen Alltag fehlt, führt das zur heutigen Situation, in der Studierende die für sie katastrophalen Veränderungen fast kaum noch wahrnehmen. Doch noch gibt es Spielräume, die es zu nutzen gilt. Denn auch wenn die professorale Mehrheit in den Gremien ein Votum bei den die Rahmenordnung betreffenden Senatssitzungen unwahrscheinlicher macht, so sind wir auf dem Campus selbst die Mehrheit. Wir als die größte Statusgruppe mit Interessen, die sich in vielen Punkten auch mit denen des Mittelbaus und der Angestellten überschneiden, können und müssen daher auch unsere politische Wirkmacht außerhalb dieser Gremien entfalten und uns am politischen Prozess – z. B. durch Kundgebungen und Aktionen, die unsere Studienbedingungen betreffen – beteiligen.



# Bildung und Wissenschaft im Kapitalismus

Stellung und Funktion des Bildungswesens in der kapitalistischen Gesellschaft

Emanuel Kapfinger & Thomas Sablowski

Der folgende Text stammt aus der Broschüre »Hochschule im Neoliberalismus. Kritik der Lehre und des Studiums aus Sicht Frankfurter Studierender und Lehrender«, die im Nachgang des Bildungsstreiks vom Herbst 2009 entstanden ist. Damals hatten Frankfurter Studierende und Lehrende – ausgehend von der Besetzung des Casinos im IG-Farben-Gebäude am 30. November 2009 – in gemeinsamen Workshops über die Zustände an den Hochschulen, die Bologna-Reformen und alternative Bildungskonzepte diskutiert. Kapfinger und Sablowski analysieren darin das Verhältnis von Bildung, Wissenschaft und kapitalistischer Produktionsweise

und zeigen, wie die neoliberalen Hochschulreformen der letzten Jahrzehnte in einen größeren gesellschaftlichen Zusammenhang eingebettet sind. Wir drucken diesen Text heute wieder ab, weil seine Analyse der strukturellen Abhängigkeit von Bildung und Wissenschaft von ökonomischen Verwertungsinteressen angesichts der aktuellen Kürzungen nichts von ihrer Schärfe und Relevanz verloren hat – im Gegenteil.

Die Redaktion der AStA-Zeitung dankt Emanuel Kapfinger und Thomas Sablowski für die freundliche Genehmigung zum Wiederabdruck.





Die Kritik an der Zurichtung und Unterordnung von Bildung und Wissenschaft unter die Imperative ökonomischer Verwertung ist nicht neu. Der Sozialistische Deutsche Studentenbund (SDS) formulierte eine solche Kritik bereits 1961 in seiner Denkschrift „Hochschule in der Demokratie“ (vgl. Nitsch u. a. 1965). Seitdem haben studentische Protestbewegungen immer wieder ähnliche Kritiken vorgebracht, wenn auch selten so ausführlich und fundiert wie in der SDS-Hochschuldenkschrift. Gegen die als „Ökonomisierung“ wahrgenommenen Veränderungen an den Hochschulen wurde immer wieder die Forderung nach ihrer Unabhängigkeit, nach selbstbestimmter Bildung und der Freiheit der Wissenschaft artikuliert. Auch diese Forderungen sind also alles andere als neu. Sie knüpfen – ob bewusst oder nicht – an den Vorstellungen des philosophischen Idealismus des frühen 19. Jahrhunderts an. Solche Forderungen haben einen illusionären Charakter, wenn die gesellschaftliche Bedingtheit von Bildung und Wissenschaft nicht wahrgenommen wird. Auch dies wurde schon in der SDS-Hochschuldenkschrift richtig festgestellt. Die Ideen des deutschen Idealismus scheiterten schon im 19. Jahrhundert an der Wirklichkeit, erst recht sind sie im 21. Jahrhundert unzulänglich.

Insofern ist es problematisch, wenn Jacques Derrida (2001, 9) in einem Vortrag fordert, „daß die moderne Universität eine unbedingte, daß sie bedingungslos, von jeder einschränkenden Bedingung frei sein sollte“ (Hervorh. im Original). Wie auch Derrida weiß, „gibt es diese unbedingte Universität de facto nicht“ (ebd. 12). Dennoch sieht er einen Unterschied zwischen der Universität „im strikten Sinn“ und anderen Forschungseinrichtungen, „die ökonomischen Zwecken und

Interessen aller Art dienen, ohne daß ihnen die prinzipielle Unabhängigkeit der Universität eingeräumt würde“ (ebd. 16f). Aber gibt es diesen Unterschied wirklich? Und warum sollte nur die Universität „der Ort sein, an dem nichts außer Frage steht“ (ebd. 14)? Wenn Derrida feststellt, „manchmal“ gebe die Universität sich preis und verkaufe sich, sie laufe Gefahr, „schlicht und einfach besetzt, erobert, gekauft, zur Zweigstelle von Unternehmen und Verbänden zu werden“ (ebd. 17), so ist dies insofern beschönigend, als diese Prozesse gewissermaßen als zufällige beschrieben werden, wo es darauf ankäme, die strukturellen Bedingungen der Universität in der kapitalistischen Gesellschaft zu untersuchen.

Die folgende Analyse des Verhältnisses von Wissenschaft, Bildung und kapitalistischer Produktionsweise dient insofern einem doppelten Zweck: Es geht sowohl um die Kritik der Verhältnisse an den Hochschulen als auch um die Kritik an idealistischen Alternativvorstellungen, die auf „unbedingte Universitäten“ zielen. Im ersten Teil dieses Textes werden wir die Beziehung zwischen Bildung, Wissenschaft und kapitalistischer Produktionsweise allgemein umreißen. Wir möchten damit deutlich machen, dass der vermeintlich kritische Begriff der „Ökonomisierung des Bildungswesens“ die historische Kontinuität der Funktionen des Bildungswesens für die Reproduktion der kapitalistischen Verhältnisse verdeckt. Allerdings bringt die kapitalistische Produktionsweise eine fortwährende Umwälzung aller sozialen Verhältnisse mit sich. Die Institutionen des Bildungswesens wurden immer wieder an die sich verändernde Arbeitsteilung und an die Reproduktionserfordernisse kapitalistischer Herrschaft angepasst, d. h. es ergibt sich notwendig immer wieder neuer Reformbedarf. Die Hochschulreformen der letzten zehn Jahre sind mit einer neuen Phase kapitalistischer Entwicklung verbunden und können nur in diesem Kontext begriffen werden. Diese Veränderungen sind Gegenstand des zweiten Teils dieses Textes.

Aus unserer Sicht hat es keinen Sinn, sich auf den Standpunkt des längst untergegangenen Bildungsbürgertums zu stellen und eine zweckfreie Bildung anstelle der Ausbildung zu fordern, da Bildungsprozesse immer auf gesellschaftliche Interessen bezogen sind, auch im staatlichen Ausbildungsbetrieb. Den beschränkten Zwecken der Profitproduktion und der

Reproduktion von Herrschaft können höchstens andere Zwecke entgegenhalten werden wie z. B. die Emanzipation der Individuen oder die Sicherung der natürlichen Lebensbedingungen. Dies soll im dritten Teil dieses Textes konkretisiert werden.

## 1. Bildung und Wissenschaft unter kapitalistischen Bedingungen

### Die Ökonomie von Bildung und Wissenschaft

Der kapitalistische Produktionsprozess basiert auf hoch entwickelten Produktivkräften. Zugleich treibt er im Zuge der „relativen Mehrwertproduktion“ (Marx, MEW 23, 331ff) die Produktivkraftentwicklung immer weiter voran. Ersteres bedeutet, dass für den Produktionsprozess Arbeitskräfte benötigt werden, die selbst sehr entwickelte Fähigkeiten und Kenntnisse besitzen – die also einen speziell hierfür eingerichteten Bildungsprozess durchlaufen haben. Andererseits ist für die Steigerung der Produktivkräfte Forschung notwendig.

Wissenschaft und Bildung sind also auf den Produktionsprozess bezogen: Die Wissenschaft muss primär in diesem nutzbaren Wissen produzieren, während die Bildung primär anwendbare Arbeitskraft hervorbringen muss. Da dieser Produktionsprozess kapitalistisch ist, bildet die Nützlichkeit jedoch nicht die einzige Anforderung an Wissenschaft und Bildung: Sie müssen auch verwertbares Material produzieren. Es reicht nicht, dass sie schlechthin nützlich sind für das individuelle und gesellschaftliche Leben: Ihre Nützlichkeit ist auf Wertbildung und -realisation beschränkt, ist der Verwertbarkeit unterworfen. Dieser sind die Lebensangelegenheiten und Interessen der Individuen gleichgültig; die Wertbewegung steht als die fremde Macht der Gesellschaft dem individuellen Dasein gegenüber. Wie in allen Bereichen in dieser Gesellschaft sind auch in Bildung und Wissenschaft die Individuen in Tätigkeiten hineingezwungen, die einer freien Entwicklung und einem Leben nach den eigenen Bedürfnissen entgegenstehen; sie zeigen sich praktisch u. a. in Prüfungspflichten und dem damit einhergehenden Lernzwang (s. dazu unten). Aber auch der Inhalt des Nutzens selbst ist

modifiziert: Gesellschaftliche Bedürfnisse, hinter denen nicht genügend Zahlungskraft steht, finden auch durch Bildung und Wissenschaft keine ausreichende Berücksichtigung, während andererseits fragwürdigen, aber zahlungskräftigen Bedürfnissen ihr Produkt gegeben wird. Die unterschiedliche Zahlungskraft ist in Herrschaft und Ausbeutung begründet, ebenso aber die Bedürfnisse und mit ihnen die Produkte. Unter diesen Voraussetzungen gilt vieles als nützlich, was von einem sozialistischen Standpunkt aus in seiner Nützlichkeit als fragwürdig erschiene, zum Beispiel Soldaten und Rüstung, Psychotechnik oder Herrschaftswissen, Kernkraft und Automobil. Bildung und Wissenschaft müssen also gesellschaftlich nützlich sein – aber unter dem Diktat des Marktes und unter den Bedingungen von Herrschaft und Ausbeutung.

Mit dem Zweck der Kapitalverwertung ist die Unterscheidung von direkt verwertbarem Spezialwissen und von nur indirekt verwertbarem, aber dennoch notwendigen Allgemeinwissen verbunden: Die beständig sich verändernden Produktivkräfte erfordern eine gewisse Vielseitigkeit der Arbeitskraft, damit diese sich an neue Produktionsprozesse anpassen kann. Für situationsabhängiges Handlungsvermögen und eigenständiges Arbeiten ist ein gewisses Maß an Kreativität und Erfindungsgeist nötig. Die immer wichtiger werdenden intellektuellen Fähigkeiten bewegen sich von ihrer Natur her im Allgemeinen und gehen nicht im einzelnen Arbeitsprozess auf. Bildung kann sich daher nicht darauf beschränken, bloß für spezialisierte Anwendungen geeignete Arbeitskräfte hervorzubringen. Sie muss immer auch darüber hinausgehen und Fähigkeiten und Kenntnisse vermitteln, die allgemeiner Natur und getrennt vom je spezifischen einzelnen Arbeitsprozess sind. Auch in der Wissenschaft zeigt sich ein solcher Unterschied zwischen der aufs Einzelne und der aufs Allgemeine bezogenen Tätigkeit. Neben der konkreten Technologieentwicklung, die unmittelbar ins Produzieren übergeht, braucht es immer auch die Entwicklung von allgemeinem Wissen, mit dem Technologie nicht nur verfeinert, sondern qualitativ umgewälzt werden kann, also so etwas wie Grundlagenforschung.

Dieses Moment des Allgemeinen in Bildung und Wissenschaft entzieht sich stets vorgegebenen Zwecken, d. h. auch dem der Verwertung. Es muss immer unabhängig von der konkreten Anwendbarkeit operieren, da sonst die Funktionen der Anwendung selbst, wie oben beschrieben, durchbrochen wären. Zugleich ist es, und zwar als Unabhängiges, Allgemeines, notwendig für die spezifische Tätigkeit. Dem Kapital geht es natürlich nur um letztere, da nur durch sie produziert und Wert gebildet werden kann. Das Moment des Allgemeinen ist hier immer nur im Resultat erfolgreicher Verwertung interessant. Dieses selbst ist jedoch unberechenbar: Ob Grundlagenforschung und

Allgemeinbildung rentable Ergebnisse liefern, kann immer erst hinterher festgestellt werden. Diese Unberechenbarkeit bildet ein wichtiges Moment der Erklärung, weshalb die Wissenschaft zum großen Teil aus der Privatwirtschaft ausgegliedert und Aufgabe des Staates ist, dem die Sicherung der allgemeinen Reproduktionsbedingungen des Kapitals obliegt. Betreiben die Unternehmen privat Forschung, so tragen sie auch das Risiko, dass diese keine verwertbaren Ergebnisse erbringt. Es kommt ein zweites Moment hinzu, nämlich dass Wissensprodukte nicht materiell gebunden sind, daher von Konkurrenten leicht entwendet werden können bzw. umgekehrt für jeden Wissensproduzenten die Gefahr der Benutzung des Wissens durch andere besteht, so dass eigene Wissensproduktion immer riskant ist. Vermiede das Kapital allerdings aus diesen Gründen bestimmte Forschungen, und das beträfe insbesondere Grundlagenforschung, so wäre die Kontinuität des technischen Fortschritts in Gefahr; der ist aber für die ständig erweiterte Ausdehnung des Mehrwerts, wie sie die kapitalistische Produktion kennzeichnet, notwendig. In dem Maße, in dem der Staat die Forschung übernimmt, nimmt er den Einzelkapitalen auch das mit den Forschungsausgaben verbundene Verwertungsrisiko ab. Insofern hat das Kapital das Interesse, dass der Staat einen möglichst großen Teil der notwendigen Forschung bzw. ihrer Finanzierung übernimmt.

Andererseits wird die staatliche Forschung wie alle anderen Staatsausgaben auch durch Steuern oder durch staatliche Verschuldung, d. h. durch Abzüge von dem unter der Regie des Kapitals produzierten oder zukünftig zu produzierenden Wertprodukt finanziert. Die staatlich betriebene Wissenschaft bildet für das Kapital indirekt Kosten oder Abzüge vom Mehrwert, die zur Akkumulation notwendig sind, aber den Waren keinen Wert zusetzen, daher auch keinen Mehrwert bilden. Das Kapital strebt danach, diese Kosten so weit wie möglich zu reduzieren. Dadurch wird auch staatliche Forschung tendenziell eingeschränkt, selbst wenn damit die kontinuierliche gesamtgesellschaftliche Akkumulation in Gefahr gerät. Die Entwicklung der Wissenschaft und der staatlichen Wissenschaftspolitik ist also permanent durch den Widerspruch gekennzeichnet, dass das Kapital ein Interesse an verwertbaren Forschungsergebnissen hat, zugleich jedoch danach strebt, die Forschungsausgaben möglichst zu reduzieren.

Auch die Bildung ist im Wesentlichen staatliche Angelegenheit. Hier besteht ein ähnlicher Widerspruch. Unternehmen brauchen qualifizierte Arbeitskräfte, die sie zum Teil für ihre spezifischen Anforderungen selbst ausbilden müssen. Doch gehen Bildungsausgaben für Unternehmen nie unmittelbar in die Verwertung ein; die Bildung wird zunächst nur zum Eigentum der ausgebildeten Arbeitskräfte. Diesen steht es frei, nach ihrer Ausbildung den Betrieb zu verlassen und bei anderen,

u. U. besserzahlenden Unternehmen anzuheuern. Diese profitieren dann gleichsam als Trittbrettfahrer von dem ausbildenden Unternehmen. Insofern tendieren die Einzelkapitale dazu, die eigene Ausbildung zu vermeiden oder zu minimieren.

Hinzu kommt, dass die Arbeitsprozesse im Bildungswesen sich schlecht rationalisieren lassen. Steigerungen der Arbeitsproduktivität sind hier kaum möglich. Daher ist es schwierig, Bildung und Ausbildung selbst als profitables Geschäft zu organisieren. Es gibt zwar Privatschulen und private Hochschulen, doch entweder sind diese einer Elite vorbehalten, die sich exorbitante Studiengebühren leisten kann, oder diese kapitalistischen Bildungsunternehmen extrahieren Profite aus dem Bildungsprozess, indem sie die Qualität der Bildung senken oder die Arbeitszeit der dort beschäftigten Arbeitskräfte verlängern und ihre Löhne drücken. Diese Verwertungsmöglichkeiten sind jedoch relativ begrenzt.

Der Staat löst diese Probleme, indem er selbst zum großen Teil die Ausbildung der Arbeitskräfte gewährleistet. Aber auch hier gilt, dass die staatlichen Ausbildungskosten durch die Besteuerung entweder in den Wert der Arbeitskraft eingehen oder (über Kapitalsteuern) Abzüge vom Mehrwert darstellen. Das Kapital hat daher auch das Interesse, die staatlichen Bildungsausgaben so weit wie möglich zu drücken.

Die Trennung von Bildung und Wissenschaft einerseits und privater Wirtschaft andererseits ist, wie schon angedeutet, keine absolute. Viele staatliche Forschungen werden von vornherein mit dem Ziel produktiver Anwendung durchgeführt. Es gibt an staatlichen Forschungseinrichtungen zahlreiche von Unternehmen finanzierte Projekte. Umgekehrt kann Grundlagenforschung, soweit sie z. B. durch Patente vor der Konkurrenz geschützt ist, für ein Unternehmen sinnvoll sein. Ähnlich ist es bei der Bildung. Unter bestimmten Voraussetzungen kann es für Unternehmen vorteilhaft sein, ArbeiterInnen durch eigene Ausbildung an sich zu binden und sie mit den Spezialitäten des Unternehmens von vornherein vertraut zu machen; auch dies gedeiht unter dem Schutz vor der Konkurrenz, wie er gerade unter korporatistischen Verhältnissen unter anderem durch die Tarifbindung erreicht wird. Auch gibt es privat betriebene Bildungseinrichtungen, Gymnasien und Hochschulen, die als ihr Produkt hochwertige Bildung verkaufen. Damit seien nur die augenfälligsten Verzahnungen von Staat und Wirtschaft in Bezug auf Bildung und Wissenschaft genannt.

## Widersprüche in der Bildungsökonomie

Bildung und Wissenschaft sind unter den Bedingungen der kapitalistischen Produktionsweise nicht Teil eines im

»Obwohl für die kapitalistische Produktion beides, die Allgemeinbildung wie die Spezialisierung, notwendig ist, tendiert das Kapital zu einer einseitigen Zwecksetzung; es fördert Spezialisierung, Anwendbarkeit, direkte Nützlichkeit, weil nur dies unmittelbar verwertbar ist.«

Zusammenhang geplanten gesellschaftlichen Produktionsprozesses, sondern existieren als getrennte gesellschaftliche Sphären, sei es im Staat, sei es in privaten Unternehmen. Die Produktion von Arbeitskräften im Bildungswesen und die Produktion von wissenschaftlichem Wissen sind daher genau demselben Problem unterworfen wie alle unabhängige Produktion in der bürgerlichen Gesellschaft. Es lässt sich nicht voraussehen, ob die Produktion auf ein entsprechendes gesellschaftliches Bedürfnis stößt bzw. dieses in dem erforderlichen Umfang befriedigt. Auch hier ist der gesellschaftliche Zusammenhang zerrissen und kann immer erst nachträglich über den Markt, hier den Arbeits- und den Wissensmarkt, hergestellt werden. Dies schließt ein, dass Bildung und Wissenschaft sich im ökonomischen Sinne als nutzlos erweisen können: es zeigt sich im Nachhinein, dass Arbeitskräfte ausgebildet wurden, die nicht gebraucht werden, und dass Wissen produziert wurde, das wertlos ist. Der Staat kann also prinzipiell nicht exakt die Fähigkeiten liefern, die je aktuell benötigt werden. Gerade für die Arbeitskräfte ist diese permanent produzierte Nutzlosigkeit jedesmal katastrophal.

Obwohl für die kapitalistische Produktion beides, die Allgemeinbildung wie die Spezialisierung, notwendig ist, tendiert das Kapital zu einer einseitigen Zwecksetzung; es fördert Spezialisierung, Anwendbarkeit, direkte Nützlichkeit, weil nur dies unmittelbar verwertbar ist. Wissenschaft und Bildung stehen von daher immer unter dem Druck, Praxisnähe, Berufsorientierung, ökonomische Nützlichkeit zu beweisen. Darauf zielen nicht zuletzt die gegenwärtigen Reformbewegungen im Bildungs- und Wissenschaftswesen, die daher auch als „Ökonomisierung“

bezeichnet werden. Würde diese Bewegung zu Ende geführt, untergrübe das Kapital seine eigenen Grundlagen; aber auch die bis jetzt durchgeführten Studienreformen entziehen wahrscheinlich für eine allgemeine und kontinuierliche Verwertung notwendige Fähigkeiten wie Kontextdenken, breite Kenntnisse, Kreativität, die im Arbeitsprozess gebraucht werden. Dieser Widerspruch existiert nicht nur für das einzelne Kapital, sondern auch volkswirtschaftlich, d. h. für die staatliche Bildungsökonomie. Die umfassende, „ganzheitliche“ Ausbildung ist teuer, dauert lang und muss danach noch für die je besonderen Bedürfnisse des Produktionsprozesses angepasst werden. Dafür erhalten die Ausgebildeten allgemeine Fähigkeiten, mit denen sie vielseitig einsetzbar sind und sich schnell an Veränderungen im Produktionsprozess anpassen können; derartige Bildung bildet also eine langfristige Investition in das „Humankapital“ des Staates. Umgekehrt helfen die Engführung der Ausbildung und die Verkürzung der Ausbildungszeiten, Kosten zu sparen, und die ausgebildeten Arbeitskräfte werden früher in der Produktion verfügbar. In der Kalkulation der Bildungsausgaben und ihrer Finanzierung steht auch der Staat, obwohl er die Kontinuität der Verwertungsbedingungen garantieren muss, in dem Widerspruch zwischen möglicher Schonung des Staatshaushaltes und den Notwendigkeiten der Reproduktion. Heute, wo die Staatseinnahmen im Vergleich zu den Ausgaben beständig weniger werden und die Schuldenlasten steigen, erhöht sich der Druck auf den Staat, möglichst wenig für Bildung auszugeben und einen kurzfristigen Rückfluss der Bildungsausgaben zu erzielen.

Neben der Ökonomie des Staatshaushaltes selbst ist für den Staat aber

ebenfalls die Verwertung des Kapitals von Bedeutung. Jede zusätzliche Qualifikation erhöht den Wert der Arbeitskraft und bildet so eine Verwertungsschranke für das Kapital, obwohl für die entwickelte Produktion hochqualifizierte Arbeitskräfte notwendig sind. Der Staat versucht diesen Widerspruch zu lösen und die Effizienz des Bildungsprozesses zu steigern, indem er möglichst viel Qualifikation in möglichst kurzer Zeit produziert; das erfordert eine passgenaue Ausbildung, in der unrentable Bildungsprozesse möglichst unterdrückt werden müssen.

### Die Formbestimmung der Bildung durch die Arbeitsteilung im Kapitalismus

Das Bildungswesen dient dazu, die Individuen darauf vorzubereiten, einen bestimmten Platz in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung einzunehmen. Bei dieser Arbeitsteilung geht es zum einen um eine Teilung in verschiedene Berufe, d. h. eine technisch bestimmte Arbeitsteilung; hieraus sind auch die verschiedenen Fächer und Spezialisierungen an den Hochschulen begründet. Das Bildungswesen trägt aber ebenso zur Reproduktion der kapitalistischen Klassenstruktur und anderer Herrschaftsverhältnisse bei. Wesentlich hierfür ist, dass die Klassenstruktur, deren Grundlage der Gegensatz von Kapitalisten und LohnarbeiterInnen ist, notwendig mit der Teilung der höherbewerteten Kopf- von der niederen Handarbeit verbunden ist. Zwar sind alle Menschen, wie Gramsci (1996, 500) sagt, Intellektuelle (weil jede Tätigkeit geistige Anteile hat), doch haben in der Gesellschaft nur wenige auch die Funktion eines Intellektuellen,

»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.«



also zum Großteil bessergestellte Direktions- und Herrschaftsfunktionen innerhalb der Betriebe. Des Weiteren arbeiten Intellektuelle Lebensweisen aus und organisieren den gesellschaftlichen Zusammenhalt, indem sie zur Produktion von Konsens, zur Ausarbeitung von Kompromissen beitragen. Die Ausbeutungs- und Herrschaftsverhältnisse des Kapitalismus sind also eng mit der Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit verknüpft.

Das kapitalistische Bildungswesen kann nun nicht alle Arbeitskräfte auf die intellektuelle Stufe von funktionalen Intellektuellen bringen, es muss unterschiedliche Qualifikationsniveaus erzeugen: Wenn die Arbeitskräfte zu viel wissen und zu hoch qualifiziert sind, so ist dies für das Kapital dysfunktional, weil die Vermittlung zusätzlicher Qualifikationen den Wert der Arbeitskraft erhöht, und auch für den Staat in seiner ökonomischen Funktion zu teuer wird (ganz abgesehen von den möglichen politischen Folgen einer hohen Bildung und eines kritischen Reflexionsvermögens). Zu einem großen Teil werden in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung relativ gering qualifizierte Arbeitskräfte gebraucht.

Diese gestuften Qualifikationen, die die gesellschaftlichen und betrieblichen Hierarchien begründen, werden formell beurkundet, also als Zeugnis ausgestellt, womit der eigene Wert und Unwert objektiv klassifiziert wird und subjektiv äußerste Demütigung gezeitigt wird. Aber die Zeugnisse sind notwendig, weil die Auszubildenden so zur Absolvierung voraussichtlich nützlicher und verwertbarer Leistungen gezwungen sind, sie also in das entfremdete Aneignen von Wissen hineingezwungen sind, selbst wenn sie nicht einmal den Hauch eines Interesses dafür haben. Die formelle Beurkundung soll zudem den quantitativen Vergleich individueller Bildungsprozesse und damit eine relativ einfache Auswahl von Arbeitskräften aus einem massenhaften Angebot ermöglichen. Die zahlreich gestuften Abschlüsse bedeuten für die Individuen zudem eine Determination ihrer zukünftigen Lebensumstände, was Lebensstandard, Zukunftssicherung, Lebenserwartung usw. angeht. Daher garantieren sie auch die kontinuierliche Auswahl von Menschen in ähnlich gestufte Lebensniveaus. Das kapitalistische Bildungssystem ist zum großen Teil ein Bildungsverhinderungssystem, indem auf den verschiedenen Stufen durch Prüfungen eine Selektion erfolgt, die vielen Individuen eine weitere Bildung verunmöglicht.

Die technisch bestimmte Arbeitsteilung und die Arbeitsteilung zwischen Lohnarbeit und Kapital sowie zwischen geistiger und körperlicher Arbeit werden durch eine sexistisch und rassistisch bestimmte Arbeitsteilung überlagert. Das Bildungssystem ist durch eine geschlechtsspezifische Selektivität geprägt, die den Frauen untergeordnete Positionen in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung zuweist. Das Gleiche gilt für Migranten

und Migrantinnen. Die kapitalistischen Zentren, zu denen Deutschland zählt, nehmen auch in der internationalen Arbeitsteilung eine beherrschende Stellung ein. Die Hochschulen tragen durch die Ausbildung des entsprechenden Personals nicht zuletzt zur Reproduktion der Polarisierung zwischen den Zentren und der Peripherie im kapitalistischen Weltsystem bei.

### Die kulturelle Bedeutung von Bildung und Wissenschaft

In der bisherigen Analyse von Bildung und Wissenschaft unter kapitalistischen Verhältnissen wurden beide immer nur als Funktionselemente in der ökonomischen Reproduktion begriffen. Aber weder besteht Bildung nur in der Erzeugung von technischen und Kontrollfähigkeiten noch Wissenschaft nur in der Produktion von Technologie und Herrschaftswissen. Auch das Moment des Allgemeinen, das sich der reinen Funktion entgegenstellt, war bisher letztlich immer auf die Anwendung des Allgemeinen bezogen. Bildung wie Wissenschaft müssen daher noch anders analysiert werden, nämlich in ihrer kulturellen Bedeutung. Die Fragen der Philosophie nach der Wahrheit der Erkenntnis und dem Sein des Menschen, die Frage der ästhetischen Wissenschaften nach der Bedeutung von Kunstwerken, die Frage der Geschichtswissenschaft nach der Vergangenheit von Ereignissen und Institutionen, die Frage der Psychologie nach dem inneren Außersichsein, die Frage der Biologie nach der Unterscheidung von organischer und anorganischer Materie, die Fragen der Physik nach den fundamentalsten Strukturen des Kosmos und seinem Ursprung – all dies lässt sich nicht in Nützlichkeit, Funktionalität, *techné* auflösen. Diese Fragen müssen als subjektive Gehalte von Bildung und Wissenschaft, als kulturelle Akte, die den Sinn des Menschen für sich und die Welt betreffen, begriffen werden. Und sie stellen auch keinen Randbereich der Wissenschaften dar, sondern machen das Wesen der Wissenschaft mit aus.

Die Berücksichtigung dieser kulturellen Momente der Wissenschaft ist absolut wichtig, da sie einer rein ökonomischen Analyse aus dem Kategorienraster fallen und selbige, wird sie mit ihnen konfrontiert, unreflektiert in ein Humboldtsches, idealistisches Verständnis von Wissenschaft zurückfällt. Statt sie im Zuge dessen als wichtige Menschheitsaufgaben zu verteidigen, ist die spezifische Form der obigen Fragen in der bürgerlichen Gesellschaft anzugreifen: Die Kritik der politischen Ökonomie von Bildung und Wissenschaft muss um ihre Kulturkritik ergänzt werden. Einer Kritik der politischen Kultur würde etwa Erkenntnis, die als reine Tätigkeit des Menschen aufgefasst wird und die nicht auf verändernde, gegenständliche Praxis bezogen ist, oder das Schöne, soweit es eine hervorgehobene moralische Qualität des wahren Menschen

bildet, Thema sein. Sie würde die Spaltung in Hoch- und Volkskultur als Moment der Reproduktion der Klassen kritisieren und die Hochschulen als Orte analysieren, an denen die Eliten sich reproduzieren, indem sie ihre Distinktionsbedürfnisse kultivieren und sich ihrer kulturellen Überlegenheit vergewissern.

Die Kultur, die durch die Wissenschaften systematisch ausgearbeitet, auf ihren Begriff gebracht und durch die Bildung reproduziert wird, hat, wiewohl sie nicht nur funktional begriffen werden kann, gesellschaftliche Funktionen, etwa die Produktion von Autonomie- und Reflexionsfähigkeit, einer verfeinerten Bedürfnisstruktur oder als Kommunikations- und Symbolverständnisfähigkeit. Insbesondere bestehen in ihr die Ideologien, die für eine stabile Reproduktion sehr wichtig sind; Legitimationen für die schlimmsten Verbrechen und Verhältnisse werden von Wissenschaftlern oft gerade in einem aufklärerischen, zumindest nicht bewusst betrügerischen Selbstverständnis ausgearbeitet. Als wichtige und unmittelbar ideologische Wissenschaften im angegebenen Sinne sind zu nennen die Politologie, insofern sie staatliche Herrschaftsverhältnisse apologetisiert, die Germanistik, insofern sie den spezifisch deutschen Nationalkultur wesentlich mitträgt, die Psychologie, insofern sie gesellschaftliche Gewalt durch subjektive Fehler austauscht, und die Rechtswissenschaft, insofern sie gesellschaftlich bedingtes, als kriminell definiertes Verhalten radikal individuell zurechnet.

Gerade in Betrachtung des kulturellen Moments von Bildung zeigt sich, dass sie nicht in ihrer kapitalistischen Funktion aufgeht. So hat Heinz-Joachim Heydorn den „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (Heydorn, 1970) in seinem gleichnamigen Buch entwickelt: Bildung, auch wenn sie funktional auf Herrschaft und Ausbeutung angelegt ist, beinhaltet dennoch immer Potenzen von Emanzipation. Durch die Schulung des Denkvermögens und das Aneignen von Wissen wird jedem Herrschaftsverhältnis ein Widerspruch entgegengesetzt, da Betrug entschleierte, Argumentationen widerlegt und Entscheidungen selbständig getroffen werden können. Auch die Wissenschaft, obwohl oben ihre ideologischen Funktionen hervorgehoben wurden, ist nie hierauf beschränkt, sondern hat immer auch die Potenz, ihren eigenen ideologischen Charakter zu überwinden.

Die vom Staat unterhaltene Wissenschaft und Bildung kann nicht nur in ihrer unmittelbar ökonomischen Funktion begriffen werden. Der Staat ist auch Erzieher (Gramsci 1996, 1548f), er verkörpert das imaginäre Allgemeinwohl, zu dem auch die kulturelle Bedeutung von Bildung und Wissenschaft gehört. Er darf dabei allerdings nicht als „Kulturliebhaber“ begriffen werden. Das Gemeinwesen unter kapitalistischen Bedingungen steht in seiner Kulturfunktion immer unter dem Diktat ökonomischer Notwendigkeiten, d. h.

der ökonomischen Zwecke und Mittel des Staates. Trotzdem ist die Beziehung auf die kapitalistische Produktion eben nur die primäre Bestimmung von Bildung und Wissenschaft, die unter allen Umständen zu leisten ist; ebenso haben sie aber auch noch andere Bestimmungen. Unter ökonomischem Druck können letztere zur Seite gedrängt werden, wie es momentan zum Teil im Zuge der neoliberalen Hochschulreformen geschieht. Doch weil Kultur selbst vermittelt ökonomische Funktionen hat, bedroht auch das die langfristigen Verwertungsbedingungen.

Die dargestellten Widersprüche implizieren, dass Bildung und Wissenschaft nicht in ihren kapitalistischen Funktionen aufgehen, sondern selbst zum Kampffeld werden. In welchem Maße Bildung und Wissenschaft staatlich oder privat organisiert werden, ob sie insgesamt reduziert oder ausgebaut werden, wer wieviel für sie zu zahlen hat, in welchem Verhältnis Grundlagenforschung und anwendungsorientierte Forschung, Allgemeinbildung und spezialisierte Bildung betrieben werden, wie die Selektionsmechanismen des Bildungssystems gestaltet werden, inwieweit die ökonomischen und kulturellen Funktionen von Bildung und Wissenschaft realisiert werden oder nicht – all dies hängt von den sozialen Kämpfen ab, die direkt oder indirekt darum geführt werden. Tarifauseinandersetzungen beispielsweise, die unmittelbar gar nichts mit Bildung und Wissenschaft zu tun haben, beeinflussen deren Entwicklung gleichwohl. Umgekehrt gilt, dass die Auseinandersetzungen auf dem Terrain der Bildung und der Wissenschaft Teil der Klassenkämpfe sind, die die Gesellschaft strukturieren.

## 2. Die autoritären und neoliberalen Hochschulreformen des letzten Jahrzehnts

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. Er muss im Zusammenhang mit der Umstrukturierung der Schulen, der beruflichen Bildung und der Weiterbildung gesehen werden – es handelt sich um eine tief greifende Transformation des gesamten Bildungswesens. In ihr artikulieren sich die Widersprüche, die seit jeher mit den Funktionen von (Aus-)Bildung und Wissenschaft in den von der kapitalistischen Produktionsweise beherrschten Gesellschaften verbunden sind, in neuen Formen. Die Transformation des Bildungswesens muss im Zusammenhang mit dem Rückgang des Wirtschaftswachstums und den verschärften Verteilungskämpfen seit den 1970er Jahren gesehen werden. Die Periode von Ende der 1960er Jahre bis

Mitte der 1970er Jahre war durch eine Offensive der Lohnabhängigen gekennzeichnet, die zeitweise zu einem Anstieg der Lohnquote in den kapitalistischen Zentren führte, während die Produktivitätszuwächse sanken. Im Ergebnis sanken die Profitraten; die fordistische Entwicklungsweise, die auf der kombinierten Entwicklung von Massenproduktion und Massenkonsum beruhte und für eine gewisse Zeit hohe Wachstumsraten garantiert hatte, geriet in die Krise. Im Zuge der Zunahme der Massenarbeitslosigkeit und der neoliberalen Angriffe auf die Errungenschaften der Lohnabhängigen kehrten sich die Kräfteverhältnisse ab Mitte der 1970er Jahre allmählich um. Die Restrukturierung des Bildungswesens seit den 1990er Jahren ist Teil der Versuche, den Wert der Arbeitskraft zu senken und die Profitabilität des Kapitals wieder zu erhöhen. Die Ausbildung des Gros der Arbeitskräfte soll unter anderem in kürzerer Zeit erfolgen, d. h. sie soll billiger werden und die Arbeitskräfte sollen dem Arbeitsmarkt früher zur Verfügung stehen. Dazu gehören die Verlagerung früherer Aufgaben der Grundschulen in die Kindergärten, die Verkürzung der Schulzeit an den Gymnasien (G 8), die Tendenzen zur Verkürzung der Berufsausbildung und eben auch die Hochschulreformen. Obwohl es sich in mancher Hinsicht um europäische bzw. globale Probleme handelt, konzentrieren wir uns im Folgenden auf die Entwicklung in Deutschland.

### Von der Ordinarienuiversität zur Gruppenuniversität

Die Hochschulen sind seit jeher den Erfordernissen kapitalistischer Reproduktion angepasst worden. Insofern ist die „Ökonomisierung der Bildung“ 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 (vgl. dazu ausführlich Keller 2000, Wernicke 2009). Die Ära des Fordismus war in Deutschland zunächst dadurch gekennzeichnet, dass die Expansion des Bildungswesens hinter dem Wachstum der Wirtschaft zurückblieb. Autoren wie Picht (1965) kritisierten, dass die BRD im Vergleich zu anderen Nationen zunehmend zurückfallen werde, wenn die Bildungsausgaben nicht deutlich gesteigert würden. Die Industrie beklagte einen Mangel an akademischen Fachkräften. Die Struktur der Ordinarienuiversität, die sich von der Kaiserzeit bis in die 1960er Jahre nicht wesentlich geändert hatte und von Konservativen beherrscht wurde, 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 „Hörergeld“, die damalige Form der Studiengebühren, abgeschafft. Mit dem 1971 in Kraft getretenen Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) wurde die staatliche Unterstützung der Ausbildung von Schülern und StudentInnen 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 Ordinarienuiversität 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 die antikapitalistisch und emanzipatorisch orientierten Kräfte, die zu dieser Zeit unter den Studierenden und im Mittelbau weit stärker waren als heute, zurückzudrängen. Mit der Wirtschaftskrise 1974/75 endete auch der Ausbau der Hochschulen. 1977 beschloss die Landesregierungen, die Hochschulen für Studierwillige zwar weiter offen zu halten, 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 auch zu einer Art Arbeitslosenzwischenlager.

Die Kräfte, die die demokratischen Hochschulreformen der frühen 1970er Jahre getragen hatten, ermatteten, resignierten und zerfielen in den späten 1970er und 1980er Jahren. Konservative reagierten auf die Entwicklung der „Massenuniversität“ frühzeitig mit Forderungen nach einer stärkeren Selektion beim Hochschulzugang, einer internen Differenzierung des Hochschulsystems und der 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, gleichwohl fanden Verschiebungen im Untergrund statt. Bultmann (1996, 340) spricht von Strukturen „halbdemokratisch-technokratisch-oligarchischer Kompromisse“. Einzelne Strukturveränderungen wurden bereits in dieser Phase vollzogen, so z. B. die Teilung von immer mehr Stellen wissenschaftlicher MitarbeiterInnen in halbe Stellen, was zu einer steigenden Mitarbeiterzahl bei gleichbleibender Zahl der Planstellen führte.

### Von der Gruppenuniversität zur Präsidialuniversität

War die fordistische Bildungsökonomie makroökonomisch und auf die Nachfrage nach Studienplätzen bzw. Absolventen ausgerichtet, so setzte sich im Laufe der 1990er Jahre der neolibérale, mikroökonomisch 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. Dies blieb jedoch zunächst noch folgenlos. Erst Anfang der 1990er Jahre konnten sich die wichtigsten staatlichen Akteure im Feld der Hochschulpolitik – die Bundesregierung, die Kultus- und Finanzminister der Länder, die Hochschulrektorenkonferenz und der Wissenschaftsrat – 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 Hochschulrektorenkonferenz im Jahr 1991 von der früheren Position der Westdeutschen Rektorenkonferenz, dass die Hochschulen für alle Studierwilligen mit Hochschulzugangsberechtigung offen zu halten 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 Evaluation, 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 marktförmige Steuerungsmechanismen optimiert werden. Professoren sind also Dienstleister, Studierende sind Kunden. Mit diesem Verständnis der Hochschule als Dienstleistungsbetrieb grenzt sich das CHE sowohl von der Ordinarienuniversität, 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 (Bultmann 1996, 341ff). Inzwischen ist die Sichtweise der Hochschule als Dienstleistungsbetrieb hegemonial.

Die Anpassung der staatlichen Finanzierung der Hochschulen an die Nachfrage nach Studienplätzen, die in der Praxis bereits Mitte der 1970er Jahre aufgegeben worden war, wird von der Wissenschaftsadministration seit den frühen 1990er Jahren auch programmatisch verworfen. Eine Ausweitung der staatlichen Bildungsfinanzierung wird mit dem Argument abgelehnt, sie würde Fehlentwicklungen zementieren. Stattdessen wird von den Hochschulen erwartet, dass sie ihre inneren Strukturen so verändern, dass sie sich mit einer stagnierenden oder auch schrumpfenden staatlichen Finanzierung arrangieren können. Mehr noch: Die Hochschulen sollen einen finanziellen Input nur dann erhalten, wenn sie sich auch durch einen entsprechenden Output rechtfertigen können. Beabsichtigt ist also eine an der Leistung orientierte Ressourcenverteilung. Diese setzt voraus, dass die an den Hochschulen erbrachten Leistungen tatsächlich gemessen und bewertet werden (können).

Hochschulen können natürlich nur dann ihr Verhältnis von Input und Output unter den Bedingungen staatlicher Austeritätspolitik 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 auf die Einführung einer leistungsorientierten Hochschulfinanzierung, eine Evaluation von Forschung und Lehre, die Neudefinition und -festlegung der Regelstudienzeit, die Einführung eines Leistungspunktsystems zur Akkumulation und zum Transfer von Studien- und Prüfungsleistungen, die Ermöglichung der Vergabe der gestuften Hochschulgrade „Bachelor“ und „Master“, die Einführung einer Leistungsquote bei der Ortsverteilung der Studienplätze und die Aufnahme eines Hochschulauswahlverfahrens in das allgemeine Auswahlverfahren für einen Teil der Studienplätze in bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen. Um die „Autonomie der Hochschulen“ zu stärken, wurden gleichzeitig verschiedene HRG-Regelungen zur inneren und äußeren 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 zugrunde gelegt, 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 ganze

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 Individuen unterschiedlich lehren und lernen und dass sie vor allem selbstbestimmt lehren und lernen wollen, ist hier nicht vorgesehen. Der Gegensatz zu der Humboldtischen Vorstellung der Universität, 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 Schielen 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.

Das ECTS sieht im Übrigen vor, dass relative Noten vergeben werden, d. h. es steht von vornherein fest, wie viele Studierende von denen, die eine Prüfung bestanden haben, die beste Note bekommen, wie viele die zweitbeste, wie viele die drittbeste usw. Egal, wie viel ein Studierender gelernt hat, er kann immer nur im Verhältnis zu anderen gut dastehen. Dieses System der relativen Beurteilung soll der Entwertung von Noten durch die Vergabe „zu guter“ Noten entgegenwirken. Es bringt jedoch ein anderes Problem mit sich: Ob eine Studierende eine gute Note bekommt, hängt nicht nur von ihrer Leistung ab, sondern vor allem von der Intensität der Konkurrenz unter den Studierenden. Bei geringer Konkurrenz kann auch eine mäßige Leistung gut benotet werden, während bei großer Konkurrenz auch eine gute Leistung nur als mittelmäßig benotet werden kann.

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 Bachelor-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 halten. 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. Die marginalen Zugeständnisse, die die herrschende Hochschulpolitik den Studierenden bisher angeboten hat, sollen von den Kernproblemen ablenken. Entscheidend ist z. B. dass die vorab festgelegten Übergangsquoten zu den Master-Studiengängen fallen und 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 Hochdeputatsstellen (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.

### 3. Emanzipatorische Hochschulpolitik unter kapitalistischen Bedingungen

Wie im ersten Teil gezeigt, ist eine „unbedingte Universität“ (Derrida), in der sich Bildung und Wissenschaft rein und ohne äußere Bedingungen entwickeln können, nicht möglich. Eine solche Forderung kann keine alternative Hochschulpolitik gegen die herrschenden Bildungsnotstände sein, vielmehr muss eine solche die Gesellschaftsbezogenheit der Hochschule immer mitreflektieren und sie gerade so gestalten, dass statt der fremden und einseitigen Vermittlung über den Markt ein bewusster Zusammenhang mit anderen Gesellschaftsteilen geschaffen wird. Wie kann diese Emanzipation der Hochschule unter kapitalistischen Bedingungen beginnen? Diese Frage soll im folgenden in einem dialektischen Dreitakt verfolgt werden: Zunächst werden mögliche Formen einer Kontrolle der Hochschule durch die (gesamte) Gesellschaft, dann der Ausgleich der Autonomie der Hochschule mit dieser Kontrolle und schließlich der bewusste Bezug der Hochschule auf gesellschaftliche Zwecke gerade im Zuge ihrer Autonomie erörtert.

#### Verallgemeinerter gesellschaftlicher Zugriff auf die Hochschule

Gesellschaftliche Zwecke stehen also nicht im Gegensatz zur Hochschule, vielmehr begründen sie sie erst. Zugleich sind sie aber auch innerhalb der Hochschule positiv zu nehmen, können in ihr doch Technologien entsprechend den Bedürfnissen der Arbeitenden, der Konsumierenden und der Gesellschaft entwickelt, der gesellschaftspolitische status quo kritisch reflektiert und Lösungen für soziale Probleme erarbeitet werden. Eine solche Ausrichtung auf die Gesellschaft erfordert allerdings die Emanzipation vom dominanten Gesellschaftsbezug auf Verwertungsinteressen. Dies kann sogar in der neoliberalen Ideologie selbst formuliert werden, in der der Wert einer Sache einzig von ihrer gesellschaftlichen Nützlichkeit her bestimmt wird. Aber diese ist selbst – implizit – nur einseitig gemeint: gesellschaftlich nützlich ist, was Geld bringt bzw. die Wirtschaftskraft der Nation stärkt. Würde man also die neoliberale Ideologie ernst nehmen und damit über sie selbst hinaustreiben, soll sich daher die Hochschule wirklich für die Gesellschaft als nützlich erweisen, dann kann sie nicht allein den Interessen des Kapitals dienen, sondern es müssen ebenso die vielen anderen Interessen, die in der Gesellschaft existieren, z. B. die der Lohnarbeiter, der Rentner, der Erwerbslosen, der Friedensbewegung oder ökologische Interessen, bestimmend sein. Der Eingang anderer Interessengruppen in wissenschaftspolitische Entscheidungen wurde

bereits 1961 in der erwähnten SDS-Hochschuldenkschrift gefordert. Dort heißt es, dass die „interne Demokratisierung der Hochschulorganisation“ ergänzt werden müsse „durch eine Veröffentlichung, Rationalisierung und Demokratisierung der Willensbildung über wissenschaftspolitische Fragen in den gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen, die ein legitimes Interesse an der Mitbestimmung der grundsätzlichen Schwerpunkte und Prioritäten in den Forschungs- und Bildungsbereichen haben, von denen ihre Arbeit und ihr Leben mitgeprägt werden“ (Wolfgang Nitsch u. a., Hochschule in der Demokratie, Berlin/Neuwied 1965, 111). Es müssten also Gremien in den Hochschulen geschaffen werden, die solche gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen versammeln und die etwa über die Ausrichtung von Forschung und Lehre, die Mittelvergabe, die Bildungsstrukturen und über personelle Entscheidungen mitbestimmen können. Konkret könnten heute sogar die Hochschulräte, die gegenwärtigen nur aus Vertretern von Politik, Wirtschaft und Wissenschaft besetzt sind, dazu benutzt werden; die Argumentation für deren Erweiterung dürfte auch bei vielen auf Gehör stoßen. Solche Gremien könnten insbesondere auch dazu benutzt werden, überhaupt Informationen über Probleme in der Gesellschaft in die Hochschule hineinzutragen. Die Einflussnahme der Wirtschaft auf die Hochschule kommt aber gerade auch dadurch zustande, dass sie über die entsprechenden Mittel verfügt, um Forschungsprojekte zu finanzieren oder Professuren einzurichten. Um dem etwas entgegenzusetzen, sollten daher für Interessensorganisationen gewisse Summen der Hochschulmittel zur Verfügung gestellt werden, über deren Verwendung die Organisationen je allein entscheiden können. Mit Konzepten wie diesen könnten für Bildung andere Zwecksetzungen maßgeblich werden, die vielleicht nicht unbedingt einem wirtschaftlichen, aber einem gesellschaftlichen Interesse entsprechen; so eine „Erziehung zur Mündigkeit“, in der die Fähigkeit zu kritischer Reflexion und selbständigem Handeln erworben wird, oder ein grundsätzlich interdisziplinär angelegtes Studium, in dem Verknüpfungen mit anderen Wissenschaften und den sozialen Kontexten der Theorien hergestellt werden.

#### Die Wahrheit in der Ideologie: Für die Autonomie der Hochschule

Andererseits trifft die Forderung nach Autonomie und Zweckfreiheit der Hochschule durchaus etwas Richtiges. Wie in allen anderen Gesellschaftsbereichen müssen diejenigen, die sich in der Hochschule Wissen erarbeiten, sich in ihrer Tätigkeit nach ihren Bedürfnissen und Interessen selbst bestimmen können. Zugleich haben Wissenschaft und Bildung auch eine eigene Logik, so dass es auch nicht

sinnvoll wäre, ihre Ziele und Verfahrensweisen in einer gesellschaftlichen Vereinbarung vollständig zu definieren. Die Hochschule muss daher so eingerichtet werden, dass beide Interessen für den Fall ihrer Divergenz miteinander vermittelt werden können, z. B. indem die Gesellschaft nur allgemeine Vorgaben etwa zur Zahl und Form der benötigten Spezialisten, zum benötigten Wissen oder zur materiellen Ausstattung der Hochschule macht, während die Hochschule in diesem bindenden Rahmen Bildung und Wissenschaft im Einzelnen selbständig gestalten kann. Letzteres kann aber nur grobe Orientierung bieten, da natürlich die Hochschule in allen beschriebenen Vorgaben mitreden können muss. Eine Autonomie dieser Form kann aber nicht in dem autoritären Präsidialregime bestehen, zu dem die Hochschulstrukturen sich gegenwärtig entwickeln. Wenn tatsächlich diejenigen, die in Bildung und Wissenschaft tätig sind, über sich selbst bestimmen sollen, ist auch die innere Demokratisierung der Hochschule erforderlich. Die Weisungshoheit des Präsidiums wie der Ordinarien sowie die Abhängigkeit der Studierenden und des Mittelbaus von ihren „Vorgesetzten“ wäre abzubauen zugunsten selbstbestimmter Organe sowie Studien- und Wissenschaftsstrukturen.

#### Vergesellschaftung der Hochschule von innen

Allerdings sollte eine vergesellschaftete Hochschule nicht bei diesem äußerlichen Interessenausgleich stehen bleiben. In ihm können sich Gesellschaft und Hochschule nur in einem gegenseitigen Nutzungsverhältnis befinden. Die Hochschule muss eine Form von Selbstbestimmung erhalten, in der sie sich von sich aus auf gesellschaftliche Zwecke hin orientiert. Es müssen dafür statt der derzeitigen Schließungsmechanismen wie der Beschränkung des Hochschulzugangs, den individualisierten und abhängigen Karrierewegen oder ausgrenzenden Räumlichkeiten Strukturen geschaffen werden, in denen andere gesellschaftliche Bereiche in den Bildungs- und Wissenschaftsprozess integriert werden. Dies kann erreicht werden, indem die Hochschule zu einem Ort wird, der für alle offen ist, die sich bilden oder wissenschaftlich tätig sein wollen. Für diese ganz unterschiedlichen Interessen an Bildung und Wissenschaft reicht es allerdings nicht, die formelle Voraussetzung zu schaffen und die Immatrikulation auch ohne Abitur möglich zu machen. Es muss auch verallgemeinerte Bildung und Wissenschaft geschaffen werden.

Hierzu drei Gedanken, die noch konkretisiert werden müssen, aber prinzipiell an den Hochschulen lokal eingefordert werden können: a) In jeder Hochschule sollen Räumlichkeiten vorgehalten werden, in denen alle Gruppen und Individuen, die von sich aus und unentgeltlich Wissenschaft betreiben oder Seminare

anbieten wollen, dies tun können. Die Veranstaltungen sollten gleichberechtigt neben den regulären stehen und u. a. im Vorlesungsverzeichnis aufgeführt werden. b) Wie es in den Wirtschaftswissenschaften schon länger praktiziert wird, sollten Lehrstellen für Hochschulexterne eingerichtet werden, die keine wissenschaftliche Qualifikation, aber Praxiserfahrung oder entsprechende Kenntnisse aufweisen. Dies jedoch nicht nur für Vertreter aus der Wirtschaft, sondern aus allen Gesellschaftsbereichen. c) Weiterhin sollten Kurse von Seiten der Hochschule oder in diese integrierter Institutionen angeboten werden, die für nichtstudentische Individuen von Interesse und Relevanz sind. So etwas existiert auch schon, z. B. in der Frankfurter Akademie der Arbeit, in der sich Gewerkschaftsmitglieder ein Jahr in sozialen und arbeitsrechtlichen Fragen schulen können.

Mit solchen Strukturen wäre eine innere Vergesellschaftung der Hochschule möglich, es wären zahlreiche Möglichkeiten geschaffen, dass Studierende und Forschende in einen Austausch mit Menschen aus anderen Bereichen treten können. Gleichzeitig wäre damit ein anderes gesellschaftliches Interesse befriedigt, nämlich das an allgemeiner Teilhabe an Bildung und Wissenschaft. Wirkliche Vergesellschaftung wäre dies aber auch nur, insofern der gesamte Nutzerkreis der Hochschule über ihre Entwicklung bestimmt; d. h. es wäre nicht nur Viertelparität für die vier bestehenden Statusgruppen, sondern eine demokratische Form für alle, die in der Hochschule tätig sind, zu finden.

Diese eher subversive Vergesellschaftung der Hochschule wäre aber auch noch in anderer Weise nötig: Die eingangs geforderte Mitbestimmung gesellschaftlicher Interessen an der Hochschule in Form von organisierten Interessensgruppen schließt nämlich selbst wieder die in den Interessensgruppen organisierten Individuen und überhaupt organisierte Interessen aus, welche gerade die am meisten bedrängten Gesellschaftsbereiche umfassen. So gibt es etwa keine Organisationen für illegalisierte migrantische Arbeiter oder für Frauen in sogenannter

Reproduktionsarbeit. Es gibt niemanden, der deren Interessen in Hochschulgremien vertreten könnte. Nur insofern die Hochschule in Lehre, Bildung und Forschung für alle geöffnet und von dieser verallgemeinerten Nutzergemeinschaft verwaltet wird, können solche partikularisierten und subalternen Interessen Eingang in die Tätigkeiten an der Hochschule finden.

Aber die akademische Wissenschaft wird überhaupt in einer Logik betrieben, die die Schließung gegenüber nichtakademischer Wissenschaft hervorruft. Sie folgt, gezwungen durch Mittelvergabe und Karriereoptionen, Gütekriterien wie einem Zitationsindex, der Länge der Publikationsliste, der Summe eingeholter Drittmittel, der Zahl besuchter Tagungen oder internationaler Korrespondenzen. Immer gelten diese Quantifizierungen dabei nur für „wissenschaftliche“, d. h. akademisch anerkannte Projekte, Beziehungen, Publikationen. Ähnliche Mechanismen gelten für die akademische Bildung. Sie alle zwingen zu einer sich verselbständigenden sinnfreien Multiplikation von Wissen, das keine Entwicklung kennt und das nur äußerliche Kriterien wie den direkten Nutzen oder die reibungslose Einordnung in einen bestimmten Geschmack hat. Eine kritische Reflexion von Gesellschaft ist der Wissenschaft und Bildung hierdurch nicht möglich; ebenso sind sie aber von der sozialen Praxis durch die bloße Wertigkeit akademisch anerkannter Äußerungen gekappt. Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Arbeitskreisen außerhalb der Hochschule gilt nicht als akademische Leistung, sondern als private Nebentätigkeit. So werden solche Projekte vom Wissenschaftsprozess in der Hochschule ausgeschlossen, während die Wissenschaft einen weiteren blinden Fleck für gesellschaftliche Belange erhält. Auch hier müssten die Strukturen also geändert werden. Die Mittelvergabe darf nicht mehr an Kriterien wie die oben genannten geknüpft werden, sie muss an inhaltliche Kriterien gebunden werden, die daher auch nur wissenschaftsintern von Angehörigen des Fachs erarbeitet und geprüft werden können. Ebenso muss das Monopol der akademischen Titel bei der Vergabe von Stellen an den Hochschulen gebrochen

werden, das in vielfacher Weise akademische Distinktion und Elitenbildung befördert.

## Emanzipation der Hochschule nicht ohne die der Gesellschaft

Die hier dargestellten Vorschläge zur Vergesellschaftung der Hochschule sind in keiner Weise systemtranszendent. Immer noch bestünde die Abhängigkeit von der Finanzierung durch den Staat, der in seinen Kultur- und Gesellschaftsaufgaben der kapitalistischen Ökonomie unterliegt, andererseits in der bestehenden Gesellschaft die einzige Instanz ist, an die man sich mit den hier beschriebenen Anliegen zur Vergesellschaftung der Hochschule wenden kann. Die Hochschulen werden so auch ihre oben beschriebenen Funktionen der Erzeugung verwertbaren Wissens und verwertbarer Bildung, der Herrschaftssicherung, Disziplinierung und Selektion nicht los. Indem diese Vorschläge aber in dieser Weise systemimmanent bleiben, sind sie anschlussfähiger an gegenwärtige Interessen und insofern auch realisierbar. Gleichzeitig werden Strukturen geschaffen, die den kapitalistischen Funktionen der Hochschule entgegenarbeiten und eine reale Verbindung der Menschen in Ansätzen herstellen. Indem diese Strukturen weiterentwickelt werden und ähnliche Prozesse in vielen Gesellschaftsbereichen durchgeführt werden, könnte sich eine Loslösung der menschlichen Beziehungen von Verwertungszwängen und Geldvermögen ergeben. Dafür ist aber, wie in der Wirtschaft die Unabhängigkeit von Wertungskreisläufen, an der Hochschule die Unabhängigkeit von der staatlichen Alimentierung nötig. Die Hochschule bräuchte hierzu auch eine stoffliche Beziehung zu anderen Lebensbereichen. Deshalb ist ihre Emanzipation nicht getrennt von der Emanzipation der Gesellschaft zu denken. Erst wenn die Menschen in freier Assoziation ihr Leben selbst bestimmen, wird auch die Hochschule in allen ihren Beziehungen den Nutzen ihrer Mitglieder und der Gesellschaft als ihren Zweck haben.



## Weiterlesen

- ✎ Aglietta, Michel (1979): *A Theory of Capitalist Regulation*. London.
- ✎ Altvater, Elmar (2005): *Das Ende des Kapitalismus, wie wir ihn kannten. Eine radikale Kapitalismuskritik*. Münster.
- ✎ Altvater, Elmar/Huisken, Freerk (Hg.) (1971): *Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors*. Erlangen.
- ✎ Bender, Justus (2009): *Studenten im Punktefieber*. In: ZEIT online, 15.4.2009, <http://www.zeit.de/campus/2009/03/bachelor>.
- ✎ Brenner, Robert (2006): *The Economics of Global Turbulence*. London.
- ✎ Bultmann, Torsten (1996): *Die standortgerechte Dienstleistungshochschule*, in: PROKLA, Heft 104, 26. Jg., Nr. 3, 329–355.
- ✎ Candeias, Mario (2004): *Neoliberalismus – Hochtechnologie – Hegemonie. Grundrisse einer transnationalen kapitalistischen Produktions- und Lebensweise. Eine Kritik*. Hamburg.
- ✎ Demirović, Alex (2004): *Wissenschaft oder Dummheit. Die Zerstörung der wissenschaftlichen Rationalität durch Hochschulreform*, in: PROKLA, Heft 137, 34. Jg., Nr. 4, 497–514.
- ✎ Derrida, Jacques (2001): *Die unbedingte Universität*. Frankfurt am Main.
- ✎ Deutscher Bundestag (Hg.) (1997): *Entwurf eines Vierten Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes. Gesetzentwurf der Bundesregierung (Drucksache 13/8796)*, Bonn.
- ✎ Duménil, Gérard/Lévy, Dominique (2004): *Capital Resurgent. Roots of the Neoliberal Revolution*. Cambridge, Mass.
- ✎ „Eckwertepapier“ der Bund-Länder-Arbeitsgruppe zur Vorbereitung des bildungspolitischen Spitzengesprächs 1993, in: *Das Hochschulwesen 1993/94*, 166–175.
- ✎ Glyn, Andrew (2006): *Capitalism Unleashed. Finance, Globalization, and Welfare*. Oxford.
- ✎ Harvey, David (2007): *Kleine Geschichte des Neoliberalismus*. Zürich.
- ✎ Heydorn, Heinz-Joachim (1970): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt/M.
- ✎ Hirsch, Joachim (2005): *Materialistische Staatstheorie. Transformationsprozesse des kapitalistischen Staatensystems*. Hamburg.
- ✎ Jessop, Bob (2002): *The Future of the Capitalist State*. Cambridge.
- ✎ 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 Gruppenuniversität und der Hochschule des 21. Jahrhunderts*. Marburg.
- ✎ Lipietz, Alain (1998): *Nach dem Ende des „Goldenen Zeitalters“. Regulation und Transformation kapitalistischer Gesellschaften*. Hamburg.
- ✎ 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.
- ✎ Marx, Karl/Engels, Friedrich: *Werke*, Berlin, verschiedene Jahre (zit. MEW).
- ✎ Nitsch, Wolfgang u. a. (1965): *Hochschule in der Demokratie*. Berlin, Neuwied.
- ✎ 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.
- ✎ Zeller, Christian (Hg.) (2004): *Die globale Enteignungsökonomie*. Münster.

# 1968 zwischen Bildungskatastrophe und Bildungsreform

oder: Von Picht zu Pisa



Margit Rodrian-Pfennig

Der folgende Text stammt aus der Broschüre »Hochschule im Neoliberalismus. Kritik der Lehre und des Studiums aus Sicht Frankfurter Studierender und Lehrender«, die im Nachgang des Bildungsstreiks vom Herbst 2009 entstanden ist. Damals hatten Frankfurter Studierende und Lehrende – ausgehend von der Besetzung des Casinos im IG-Farben-Gebäude am 30. November 2009 – in gemeinsamen Workshops über die Zustände an den Hochschulen, die Bologna-Reformen und alternative Bildungskonzepte diskutiert. Rodrian-Pfennig zeichnet darin nach, wie die Studentenbewegung von 1968 die Bildungsdebatte der 1960er und 1970er Jahre geprägt hat – von der Kritik an der Ordinariuniversität über die Schulreformdebatte bis hin zur antiautoritären Erziehung und den Kinderläden – und welche dieser Impulse bis heute nachwirken oder uneingelöst geblieben sind. Wir drucken diesen Text heute wieder ab, weil die dort aufgeworfenen Fragen nach Demokratisierung, Chancengleichheit und dem gesellschaftlichen Zweck von Bildung angesichts der aktuellen Kürzungen erneut drängend aktuell sind.

Die Redaktion der AStA-Zeitung dankt Margit Rodrian-Pfennig für die freundliche Genehmigung zum Wiederabdruck.

Unter dem Stichwort ‚Bildung‘ lässt sich die Studentenbewegung nicht auf 1968 reduzieren. Den Notstand der Bildungsinstitutionen haben die Studierenden von damals nicht erfunden, sondern eher erlitten. Bereits Mitte der 1960er Jahre war die „Bildungskatastrophe“ in aller Munde. Georg Picht, Ralf Dahrendorf und der Deutsche Bildungsrat hatten diese Diagnose formuliert. Aber zweifelsohne wurden die von Bildungsexperten geforderten Reformansprüche und Fragen an den Universitäten und Schulen radikalisiert, die Kritik zugespitzt und fundamentaler begründet. Sprachen die einen noch vom Bildungsnotstand, malten andere bereits das Gespenst von der Massenuniversität und allgemeinem Niveauverlust an die Wand. Bereits damals und erst recht heute scheinen die Koordinaten für den Zusammenhang zwischen Bildung, Schule und 1968 vorgegeben: Zerstörung der Disziplin, Diffamierung des Leistungswillens, Zerschlagen der Autorität in den Klassenräumen und den Familien lauten gern formulierte Schuldzuweisungen.

Im Folgenden richtet sich der Fokus ausschließlich auf die Bildungsinstitutionen und Erziehungspraktiken, ihre Kritik durch die Studenten- und Schülerbewegung und die Reformanstöße, die aus dieser Kritik und den daraus entstandenen neuen Praxen hervorgegangen sind. Der Bildungsaspekt soll damit keineswegs gegenüber anderen Inhalten, Themen und Analyseperspektiven verabsolutiert werden. Dennoch bildet er einen zentralen Schlüssel zum Verständnis der damaligen Ereignisse, denn der Protest entzündete sich nicht nur in, sondern an den Bildungsinstitutionen.

### Was kennzeichnet das Bildungssystem und seine Krise in den 1960er Jahren?

Im Gegensatz zur DDR, die bereits in der unmittelbaren Nachkriegszeit und zu Beginn der 1950er Jahre eine tiefgreifende Umgestaltung des Bildungswesens durchgeführt hatte, wurde das Bildungssystem in der Bundesrepublik mit seinen traditionellen Schul- und Hochschulstrukturen wiederhergestellt. Reformversuche der westlichen Besatzungsmächte scheiterten am heftigen Widerstand der konservativen Parteien, der Kirchen und Gymnasiallehrerverbände. Das dreigliedrige Schulsystem bestand unangefochten fort, seine hohe soziale Selektivität sorgte für eine massive Unterrepräsentanz von Kindern aus der Arbeiterschicht an den Gymnasien und erst recht an den Universitäten. Lediglich 2 % aller Facharbeiterkinder besuchten ein Gymnasium. Das Abitur blieb einer kleinen Elite von 8 % eines Jahrgangs vorbehalten, eine Zahl, die sich im Laufe der 1960er Jahre auf ca. 12 % steigerte (Jessen 2024: 211). Dass diese Erhöhung bereits den Zustand einer „Massenuniversität“ hervorrief, belegt nicht

nur das Fehlen einer vorausplanenden Strukturreform, sondern den erstarrten Bildungskonservatismus der Politik überhaupt. Ein wesentliches Legitimationsargument, das bis heute jede öffentliche Bildungsdebatte in Deutschland bestimmt, bestand im Glauben an eine festgefügte ‚Begabungsideologie‘. Als solche benannt und in Frage gestellt wurde sie erst in Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff im Rahmen der Studenten- und Schülerbewegung. Die Dreigliedrigkeit des Schulsystems wurde als „biologisch begründet“ (von Friedeburg 1989: 307) legitimiert und mit ihr die statistische Verteilung von 80 % der Kinder auf die Volksschulen und 12 % auf die Realschulen. Aufgrund der kontinuierlichen Zuwanderung gut ausgebildeter Arbeitskräfte aus der ehemaligen DDR, die mit dem Mauerbau 1961 abrupt abbrach, bestand allerdings auch lange Zeit kein spürbarer Druck zur Bildungsexpansion.

Ungeachtet dessen sowie der geforderten oder befürchteten Prognosen in der Bildungspolitik stieg die Zahl der Studierenden in den 1960er Jahren drastisch an. Hintergrund dafür waren Wirtschaftswachstum, Vollbeschäftigung und der allgemeine Anstieg des Lebensstandards. Seit Mitte der 1950er Jahre hatte die Industrie ihren erhöhten Arbeitskräftebedarf durch Anwerbeabkommen mit südeuropäischen Ländern gedeckt und so für die nationale Bevölkerung sozialen und beruflichen Aufstieg bewirkt. Verbunden damit stiegen auch die Bildungsansprüche der neuen Mittelschichten. Gleichzeitig wuchs durch die Technologisierung der Industrie der Bedarf an höherqualifizierten Arbeitskräften. Zwar hatte schon der sogenannte „Sputnikschock“ 1957 ein erstes Alarmsignal ausgelöst, auf die nur von wenigen Bildungsexperten geführten Diskussionen hatte dies jedoch kaum Auswirkungen. Erst die von Georg Picht 1964 in der konservativen Wochenzeitung „Christ und Welt“ veröffentlichte Artikelserie mit dem Titel „Die deutsche Bildungskatastrophe“ schuf öffentliche Aufmerksamkeit für die nun breiter einsetzende Bildungsdebatte (Picht 1965). Diese wurde zunächst ausschließlich unter bildungsökonomischen Vorzeichen geführt; auch dies ein Charakteristikum, das bis heute anhält. Bildungsinvestitionen wurden als Entwicklungsfaktor des ‚Humankapitals‘ verstanden, als unerlässliche Antriebskraft für langfristiges Wirtschaftswachstum.

Dieser Reduzierung der Funktion des Bildungswesens auf die bloße Vermittlung von Ausbildungsqualifikationen stellte Ralf Dahrendorf ein stärker demokratisch motiviertes Argument gegenüber. Die Notwendigkeit von Bildungsreformen begründete er mit einem Bürgerrecht auf Bildung (Dahrendorf 1965), das demokratisch verfasste Gesellschaften unabhängig von sozialer Herkunft und wirtschaftlichen Erfordernissen ihren BürgerInnen zu garantieren hätten. Damit waren zwei Motive für Reformanstrengungen

und Bildungsexpansion in die öffentliche Debatte eingeführt: Das „Ausschöpfen von Begabungsreserven“ als Anpassung an den wirtschaftlichen Qualifizierungsbedarf und „Chancengleichheit“ als das Recht aller auf Allgemeinbildung und demokratische Partizipation.

### Die Universitäten

Die Krise der Universitäten war zwar mancherorts bereits festgestellt, offenkundig wurde sie erst durch die studentischen Unruhen 1966. Raumnot, völlige Überfüllung von Lehrveranstaltungen, der Mangel an Lehrpersonal trotz Aufstockung der Professoren- und Assistentenstellen waren seit Anfang der 1960er Jahre ihr sichtbares Zeichen. Bereits 1961 hatte der Sozialistische Deutsche Studentenbund (SDS) eine Denkschrift und 1962 der Verband Deutscher Studentenschaften (VDS) ein Gutachten zur Hochschulreform vorgelegt und damit eine tiefgreifende und umfassende Kritik formuliert. Diese blieben allerdings ohne jede Resonanz. 1965 folgte mit „Hochschulen in der Demokratie“ (Nitsch et al. 1965) eine systematische Studie, die den Aufbau des Hochschulwesens in den westlichen Industriegesellschaften und insbesondere in der BRD aus den verschiedenen Funktionsperspektiven analysierte und die bekannte Krise in ihren einzelnen Dimensionen offenlegte. Die unterschiedlichen Problemlagen werden nicht isoliert betrachtet, sondern in ihrem inneren Zusammenhang und im Kontext der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung analysiert. Zentrales Argument der Stellungnahmen von SDS und VDS ist die These, dass in einer demokratisch verfassten Gesellschaft die Hochschulen notwendigerweise die Aufgabe haben, an der Entwicklung und Konsolidierung demokratischer Strukturen und der Demokratisierung aller gesellschaftlichen Bereiche mitzuwirken.

Doch die Universitäten selbst waren alles andere als demokratisch verfasst. Gravierender als die mangelhafte finanzielle Ausstattung der Hochschulen und ursächlich für die Krise waren ihre überkommenen Strukturen, ihre veralteten Lehrinhalte und starren akademischen Hierarchien. Diese kollidierten mit den neuen politischen, ökonomischen und sozialen Forderungen, vor allem der Forderung nach Mit- und Selbstbestimmungsrechten der Studierenden und des so genannten Mittelbaus: Bis Mitte der 1960er Jahre hatten sich Durchlaufstellen für AssistentInnen oder Dauerstellen für akademische und wissenschaftliche Räte mehr als verdoppelt. Der Mittelbau wurde zur quantitativ dominanten Gruppe mit hohem funktionalem Stellenwert für Forschung und Lehre, aber nur geringer wissenschaftlicher Anerkennung und hoher persönlicher Abhängigkeit von den Lehrstuhlinhabern. Von den Selbstverwaltungsorganen war er wie die Studierenden ausgeschlossen

(von Friedeburg 1989: 342). Dies erklärt die gemeinsamen Interessen zwischen Mittelbau und Studierenden, denen die Kaste der Lehrstuhlinhaber oder ‚Ordinarien‘ wie Feudalfürsten gegenüberstanden, versehen mit uneingeschränkten, tradierten Machtbefugnissen.

Die Studierenden erlebten überfüllte, meist schlechte Lehrveranstaltungen und autoritäre Verhaltensweisen, da die Professorenschaft über wenig seminar-didaktische Fähigkeiten verfügte und Möglichkeiten der Beteiligung kaum vorsah. Seminarkritik, auch nur die Unterbrechung professoraler Monologe, waren unüblich und ungehörig. Das Einfordern von Diskussionen oder gar der Widerspruch gegen vorgetragene ‚Wahrheiten‘ galten als „die Autorität des Professors untergrabende Maßnahmen“ (Schmidtke 2003: 242). Selbständiges Denken war nicht gefragt. An der Forderung nach einer Demokratisierung der Hochschulen als Voraussetzung und Grundbedingung jeglicher Reformvorhaben und ihrer autoritären Verweigerung, sowie an den konkreten Lehrinhalten und Lehrformen setzten die studentischen Proteste an.

## Unter den Talaren ...

Kein anderes Bild und kein anderer Slogan haben die Ordinarienuiversität wirkungsvoller in Szene gesetzt. Wie damals üblich zogen die Professoren in ihren traditionellen Talaren und kettenbehängt zu den Immatrikulationsfeiern des Wintersemesters 1967/68 am 9. November in das Auditorium Maximum der Universität Hamburg ein. Vor ihnen herschreitend, trugen zwei Studenten ein schwarzes Transparent mit weißen Lettern: „Unter den Talaren der Muff von 1000 Jahren.“ Der Spruch zielte unmittelbar auf einen vielfach beschworenen Mythos der Universitäten, der ihre Restauration von Anfang an begleitete: Sie seien „im Kern gesund“, hätten als Bewahrer einer spezifisch deutschen Kultur den Nationalsozialismus unbeschadet überstanden und repräsentierten ungebrochen die Geisteselite mit Sinnstiftungsanspruch (vgl. Jessen 2004: 212). Diesem die unmittelbare Vergangenheit und eigene Verwicklung verdrängenden Selbstverständnis verweigerte eine neue Studierenden-generation die Gefolgschaft, indem sie Aufklärung nicht nur forderte, sondern praktizierte. Die Reaktion eines Professors bei den anschließenden Tumulten war den anwesenden Studierenden eine Bestätigung ihres Protests: Er verstieg sich zu dem Ausruf: „Ihr gehört alle ins KZ!“ (Kraushaar 2000: 198) Ebenfalls symptomatisch und bemerkenswert sind die späteren Berichte der Springer-Zeitungen ‚Welt‘ und ‚Bild‘. Sie veränderten den Slogan zu „... Muff von 100 Jahren“ und leugneten so den Bezug zum „Tausend-jährigen Reich“ der Nazis (ebd.: 197f.)

Der Mythos von der im Kern gesunden Universität begann nach innen wie nach außen zu bröckeln. Umso vehementer aber wurden Kritik und Demokratisierungsansprüche der studentischen Organe und Verbände zurückgewiesen. Diese forderten zusammen mit Organisationen des Mittelbaus eine Drittparität in allen universitären Entscheidungsgremien, eine Verbesserung von Lehre und Studium sowie ein politisches Mandat. Letzteres bedeutete das Recht, auch zu außeruniversitären politischen Themen und gesellschaftlichen Problemen wie den Notstandsgesetzen oder dem Vietnamkrieg Stellung zu nehmen und entsprechende Veranstaltungen durchzuführen. An der Inanspruchnahme und praktischen Realisierung des politischen Mandats entzündeten sich immer wieder Auseinandersetzungen und harte Konflikte zwischen den Uni-Leitungen und den Studierenden. Ab Mitte der 1960er Jahre zeichnete sich ab, dass der Ausbau der Hochschulen zwar nach und nach in Gang kam, um die wachsende Nachfrage aufzufangen, dass dieser aber einherging mit Empfehlungen zur Einschränkung der Studiendauer und der Einführung von Zwangsexmatrikulationen, die Empörung hervorriefen und den aktiven Protest verstärkten. Die Ordinarienuiversität schien nicht zu wanken, sondern sich durch technische Neuerungen und Reglementierungen eher zu festigen.

Als zu Beginn der 1970er Jahre ein neues Hochschulrahmengesetz formuliert wurde, das zu länderspezifischen Umstrukturierungen der Hochschulen führte, nahm die so genannte Gruppenuniversität mit Stimmrechten aller an Forschung, Lehre und universitären Angelegenheiten Beteiligten Gestalt an. Doch gaben einige der ehemaligen Ordinarien ihren Machtstatus nicht kampflos preis. Das Bundesverfassungsgericht musste die neue Struktur, in der sich wenige, aber doch zentrale Forderungen der Studentenbewegung wieder fanden, für grundgesetzkonform erklären, ehe sie in Kraft treten konnte. Allerdings wurde die in einigen Bundesländern eingeführte Drittparität Ende der 1970er Jahre an allen Universitäten und für alle Selbstverwaltungsorgane zugunsten einer absoluten professoralen Mehrheit gegenüber den gemeinsamen Stimmrechten des Mittelbaus und der Studierenden wieder zurückgenommen. (Für eine kritische Bilanz siehe Wolf Dieter Narr 2002.)

## Kritische Universität und aktiver Streik

Um ihre Isolation und Anonymität im herkömmlichen Lehrbetrieb zu durchbrechen und ihren Forderungen Nachdruck zu verleihen, entwickelten die Studierenden die „begrenzte Regelverletzung“ (Kraushaar 2000: 66), die erst gelernt werden musste, ehe sie erfolgreich eingesetzt werden konnte. Dem folgte ein weiterer Schritt, um Kants Aufklärungsideal einzulösen: Sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, ohne Anleitung anderer. Die Studentenbewegung erfand neue Veranstaltungsformen wie die Teach-ins, neue Lehr- und Lernweisen und erschloss sich Inhalte, die der antiquierte Wissenschaftsbetrieb vorenthielt. Dieser neue Stil des ‚zivilen Ungehorsams‘, der – vermittelt über die amerikanische Studentenbewegung – der schwarzen Bürgerrechtsbewegung entliehen war, veränderte nicht nur nachhaltig den studentischen Habitus; er hat sich bis heute als wirksames Ideal eines erfolgreichen Studiums und einer guten Lehre etabliert: Aktive Studierende, die Seminarinhalte diskutieren, kritisieren und problemorientiert an eigenen Fragestellungen arbeiten.

Drei Projekte werden im Folgenden exemplarisch dargestellt: Die Gründung einer *Kritischen Universität* in Berlin, die *Politische Universität* und der *Aktive Streik* in Frankfurt.

Die Kritische Universität (KU) hatte das Ziel, dem Wissenschaftsbetrieb eine Alternative entgegenzusetzen und gleichzeitig das Forum einer in die Praxis überführten Studienreform zu sein, ein Instrument „permanenter Hochschulkritik“. Um über die Hochschule hinaus zu wirken, sollte sie Nichtstudierende ansprechen, „insbesondere junge Arbeiter, Lehrlinge und Schüler“ (Nitsch 1967: 334). Die Seminare zu gesellschaftspolitischen und universitätsbezogenen Themen waren nicht als Gegen- sondern als Ergänzungsveranstaltungen zum offiziellen Lehrbetrieb geplant. Dennoch stieß das Modell auf professorale Kritik. Die Universitätsverwaltung lehnte mit einem eigens erstellten Gutachten die KU ab, „da es sich dabei ‚nicht um das Erlernen kritisch-wissenschaftlicher Methoden handle, sondern um die Schulung in radikal-demokratischer Opposition‘ und für entsprechende politische Aktionen“ (Schmidtke 2003: 236). Doch noch im Sommer 1967 setzte sich eine Reihe von Professoren mit einer 12-Punkte-Erklärung erfolgreich für die KU ein. Mit 33 Kursen im Winter- und 32 Kursen im Sommersemester 1968 fand sie pro Semester ca. 600 TeilnehmerInnen. Im Sommersemester überwogen Kurse, die sich mit einzelnen Fachdisziplinen auseinandersetzten. Erstmals boten auch Frauen aus dem SDS ein Seminar über antiautoritäre Erziehung an, das den Aufbau von Kinderläden zum Ziel hatte.

# Wie schafft man ein »Problemviertel«?

Lukas Geisler, Gianna Gumgowski & Tim Herbold (Hrsg.)

Das Frankfurter Bahnhofsviertel  
und die Reproduktion sozialer  
Konflikte im urbanen Raum

Über das Frankfurter Bahnhofsviertel wird viel gesprochen: in Medien, sozialen Netzwerken, der Politik und im Alltag. Der nur knapp einen halben Quadratkilometer große Stadtteil eignet sich bestens für Meinungs- und Stimmungsmache sowie als Kulisse für persönliche und politische Profilierung – meist verbunden mit der Bezeichnung als „Problemviertel“ und der Forderung dort „aufzuräumen“. Wenn dieser Sammelband stattdessen fragt, wie man ein „Problemviertel“ schafft, ist dies ein Versuch, die sozialen Dynamiken, Widersprüche und Strukturen, die diesem Prozess zugrunde liegen, nicht nur abstrakt zu beschreiben, sondern konkret zu fassen und ihre Ausprägung vor Ort zu verstehen. Die Leitfrage des vorliegenden Buchs ist deshalb keine rhetorische. Die Autor\*innen des Bandes sind tatsächlich daran interessiert offenzulegen, wie das Bahnhofsviertel als „Problemviertel“ durch alltägliche soziale Praktiken und

politische Entscheidungen beständig (re)produziert wird. Dabei nimmt der Band eine Perspektive mit und für die Menschen vor Ort ein. Die Zustände im Viertel begreifen die Autor\*innen als räumlichen Ausdruck eines in die Krise geratenen Neoliberalismus. In ihren Texten stoßen sie dabei auf zunehmend autoritäre staatliche und para-staatliche Ansätze zur Krisenbewältigung. Gleichzeitig verweisen die Beiträge auf alltägliche Akte des Widerstands, der Solidarität sowie auf die anhaltende Möglichkeit, nicht nur das Bahnhofsviertel, sondern die Gesellschaft als Ganze grundsätzlich anders zu gestalten. Damit zeigt der Band: Das Frankfurter Bahnhofsviertel ist überall. Denn wenn das „Problemviertel“ im Kapitalismus System hat, ist der Wunsch nach der Überwindung der Zustände in solchen Vierteln immer auch mit der Systemfrage verknüpft.

## Autor\*innen und Mitwirkende:

Baha Kirlidokme, Ben Francke, Clemens Kreile,  
Copwatch Frankfurt, Doña Carmen e.V., Eine Stadt für Alle!,  
Finja Filzinger, Franziska Cieslik, Gianna Gumgowski,  
Hausprojekt NiKa, Ludwig Jäger, Luisa Horsch, Luise Klaus,  
Lukas Geisler, Marcel Maurer, Marian Oenning, Mario Como,  
Max José Dreysse Passos De Carvalho, Melina Brassat,  
Phuong Thanh Tran, Project Shelter, Rolf Engelke, Solikreis Biriq,  
Tim Herbold, Vera Grünewald & Xea Santa



Wie schafft man ein »Problemviertel«?

Erscheint im Februar 2026

beim Verlag Westfälisches Dampfboot

Die *Politische Universität* in Frankfurt war eine spontane Folge der Demonstrationen gegen die Notstandsgesetze und sollte zwischen deren zweiter und dritter Lesung im Bundestag ein weiteres Zeichen setzen. Ende Mai 1968 wurde der Frankfurter Campus, für wenige Tage in ‚Karl-Marx-Universität‘ umbenannt, nicht nur zu einem Ort des Protests, sondern der gemeinsamen Analyse und des offenen Lernens von Studierenden, kritischen DozentInnen, SchülerInnen und jungen Gewerkschaftsmitgliedern. Die Politische Universität praktizierte damit den in vielen vorausgegangenen Kritiken theoretisch formulierten politischen und intellektuellen Gegensatz zur Ordinariatenuniversität. Das Seminarprogramm umfasste fünf Sektionen unter den Titeln „Autoritärer Staat und Faschismus“, „Geschichte und Gewalt“, „Analyse der BRD – Zur politischen Theorie der APO“, „Autoritäre Schule und Widerstand“ und „Psychoanalyse und Politik“. In den insgesamt 24 Seminaren ging es um die unpolitische Universität und die Politisierung der Wissenschaft, um die Geschichte des Widerstandsrechts und die Funktion und Wirkungsweise von Schule, z. B. „Gesellschaftlicher Strukturwandel und traditionelles Bildungssystem“, „Autoritäre Schule und demokratische Praxis“ oder „Sozialisation in der Schule – Erziehung zum Vorurteil?“ (Claussen/Dermittel 1968: 42f.)

Diese Form der ‚Gegenuniversität‘ mit neuen Fragestellungen, Selbstverständigungen, Seminar- und Lehrkonzeptionen setzte sich im Wintersemester 68/69 und im Sommersemester 1969 in Gestalt des Aktiven Streiks fort. Während der Semesterferien im Herbst 1968 hatte das hessische Kultusministerium für die Lehramtsstudiengänge eine neue Studien- und Prüfungsordnung vorgelegt, die auch eine Reglementierung und Verkürzung der Studiendauer vorsah. Damit sollte auf den inzwischen drastischen Lehrkräftemangel an den Schulen reagiert werden. Die Studierenden der Abteilung für Erziehungswissenschaften und der philosophischen Fakultät, die in diesen Reformvorschlägen keine ihrer Forderungen umgesetzt sahen, formulierten ihre Kritik und ihren Protest. Sie riefen auf zu einem Boykott der Lehrveranstaltungen, der sich in den Aktiven Streik wandelte und sich schnell auf die gesamte Frankfurter Universität ausdehnte. Selbstorganisierte Seminare, Teach-ins, Go-ins, Diskussionsveranstaltungen mit Adorno, Habermas und anderen kritischen Hochschullehrern, fakultätsübergreifende Arbeitskreise, Diskussionspapiere und Vorschläge zur Neuorganisation der Fakultäten und Institute machten aus der Universität einen Ort der produktiven und lehrreichen Auseinandersetzung und selbständigen Wissenserzeugung (Zoller 1969). In diesem Kontext findet Mitte Dezember die Besetzung des Instituts für Sozialforschung und seine Räumung durch die von der Institutsleitung gerufenen Polizei statt

## Die Schule

Die Lehramtsstudierenden forderten ein mindestens achtsemestriges Studium für alle, statt der vorgesehenen sechs Semester für Grundschullehrerinnen, Haupt- und RealschullehrerInnen, keine Kürzung der Studienanteile der so genannten Grundwissenschaften Politologie und Soziologie, eine Verbesserung der zweiten Ausbildungsphase sowie die Gleichstellung aller Lehrerinnen und Lehrer, unabhängig von den Schulformen. Es drückten sich in diesen Forderungen nicht nur die Mängel des Lehramtsstudiums aus, sondern auch die frühe Scheidelinie zwischen den drei Schulformen: ihre unterschiedlichen Lehr- und Bildungspläne, die Übergänge verunmöglichten. Denn die an den Universitäten gestellten Fragen nach Sinn, Zweck und Nutzen von Forschung und Wissenschaft wurden in anderer Form auch an die Schulen adressiert. Was waren Sinn und Zweck von Lernen, von Zeugnissen und Noten? Warum erhielten zukünftige LehrerInnen für das basale Lernen in den ersten vier Grundschuljahren eine geringere, eine minderqualifizierende Ausbildung? Warum reichte für das Unterrichten an Haupt- und Realschulen ein Schmalspurstudium von sechs Semestern? Welche gesellschaftlich notwendigen Aufgabe hatten Schulen? Erschöpfte sich ihre Funktion darin, der Industrie, Wirtschaft und Verwaltung qualifiziertes Personal zu liefern?

## Die Bildungsreform

Über die Bildungsexperten hinaus hatte die Studentenbewegung die Diskussion solcher Fragen eröffnet und verbreitert. Sie hatte nicht nur den „Notstand“ (Picht) der Bildungsinstitutionen in die Wohnzimmer getragen, sondern auch das Dahrendorf'sche „Bürgerrecht auf Bildung“. Zum ersten Mal in der deutschen Geschichte gab es damit eine breite Mehrheit für Bildungsreformen. Demokratisierung, Modernisierung, Emanzipation und Bildung waren eine neue Allianz eingegangen, die die sozialliberale Koalition unter Willy Brandt mit dem Wahlspruch ‚Mehr Demokratie wagen‘ 1969 an die Regierung brachte. Ende der 1960er bis Anfang der 1970er Jahre brachten die einzelnen Bundesländer Reformgesetze auf den Weg, die das bis dahin noch weitgehend berufsständische Schulwesen offener gestalten und in seinen Unterrichtsinhalten modernisieren sollten. Mit dem Bild des ‚katholischen Arbeitermädchens vom Lande‘ hatten sowohl der Qualifizierungsrückstand als auch Formen der Benachteiligung einen augenfälligen Ausdruck gefunden (vgl. von Friedeburg 1989). Alle Bundesländer führten eine Landschulreform durch. Aus der Volksschule wurde die Hauptschule von Klasse 5 bis 9 mit gleichzeitiger Verlängerung der Pflichtschulzeit. Der Anstieg der Geburtenzahlen machte den Bau neuer Schulen notwendig,

die vor allem auf dem Land als Schulzentren oder Mittelpunktschulen eingerichtet wurden. In den sozialdemokratisch oder sozialliberal regierten Bundesländern wie Hessen oder Nordrhein-Westfalen, vor allem aber in den Stadtstaaten, wurden Integrierte Gesamtschulen eingerichtet. Parallel dazu wurden die alten Bildungs- und Erziehungspläne überarbeitet und durch neue Fachunterrichtspläne ersetzt. Erstmals waren Bildungsziele und Fächerinhalte an fachwissenschaftlichen Standards orientiert. Diese Änderungen leiteten die Bildungsexpansion ein, die mehr Kinder als je zuvor in die weiterführenden Schulen brachte und das Bildungsniveau insgesamt erhöhte. An der vertikalen Struktur der Dreigliedrigkeit änderten sie jedoch nichts. Spätestens mit der Rezession 1973/74, ausgelöst durch die Ölkrise, verloren sich die staatlichen Reformbemühungen in parteipolitischen Grabenkämpfen. Dreißig Jahre später bescheinigen die Pisa-Studien dem deutschen Bildungssystem im Vergleich mit anderen mangelnde Effizienz, veraltete Lehr- und Lernformen und vor allem eine hohe Korrelation zwischen Bildungsabschlüssen und sozialer Herkunft, die nirgends sonst auf der Welt so gravierend ist (Baumert et al. 2001).

## Gesamtschulen, Rahmenrichtlinien und repressionsfreie Pädagogik

Ähnlich wie bei der Hochschulreform gab es auch bei den Schulreformdebatten zwei Lager. Eines, das es bei einer technologischen Modernisierung belassen wollte, und ein zweites, das damit auch eine grundlegende Demokratisierung verband und die Diskussion vor allem mit dem Schlagwort der ‚Chancengleichheit‘ führte. Insbesondere die Einrichtung von Integrierten Gesamtschulen sollte diesem Ziel dienen. An ihnen schieden sich die Geister, auch die der 68er. Ein Teil begleitete ihre Einführung kritisch engagiert, ein anderer Teil lehnte sie als technokratisch und die Klassengegensätze verschleiern ab (siehe u.a. Heinrich 1973; Hoffmann 1972). Pädagogische Vorbilder und Unterrichtsmaterialien für eine Schule, in der alle gemeinsam lernen, unabhängig von Herkunft und Bildungsgrad des Elternhauses, gab es nicht. Der Blick auf das andere Deutschland, die DDR, verbot sich wie von selbst. Dass es eine vergleichbare Schulform dort als durchgängige Struktur seit Bestehen gab, machte die Gesamtschule in der Bundesrepublik von Anfang an anrühlich und des Kommunismus verdächtig. Diese ideologische Borniertheit verwehrte auch das Augenmerk über die nationalen Grenzen hinaus. Alle europäischen Staaten mit Ausnahme der deutschsprachigen hatten spätestens in den 60er Jahren ihre Bildungssysteme auf integrierte Schulen umgestellt,

»Sie riefen auf zu einem Boykott der Lehrveranstaltungen, der sich in den Aktiven Streik wandelte und sich schnell auf die gesamte Frankfurter Universität ausdehnte.«

die gemeinsames Lernen mindestens in den ersten acht Jahren der Pflichtschulzeit vorsahen und keine vertikale Gliederung mehr kannten. Die ursprünglich vorgesehene wissenschaftliche Begleitung der Gesamtschulen fand nie statt. Die pädagogische Arbeit erforderte also nachdrücklich Innovationen, für die es allerdings keinerlei Anleitungen oder Beispiele gab. Zudem standen die alteingesessenen Lehrerkollegien – nicht nur an der neuen Schulform – sowohl den Strukturveränderungen wie den inneren Reformansprüchen, die auch zunehmend von SchülerInnen eingefordert wurden, weitgehend ablehnend gegenüber.

Auf welche schulischen Binnenstrukturen, welchen pädagogischen Geist trafen kritische LehrerInnen? Gehorsam, Folgebereitschaft und Fügsamkeit (vgl. Negt 1997: 67) waren die funktionalen Charakteristika der Schule. Sie äußerten sich in Frontalunterricht, Auswendiglernen und Abschreiben, autoritären Ritualen und Disziplinierungen bis hin zu Prügelstrafe und Demütigungen. Dem verweigerten sich die jungen LehrerInnen nicht nur, sondern sie prangerten es gemeinsam mit SchülerInnen schulöffentlich an und suchten die Auseinandersetzung. Sie legten Wert auf partnerschaftliche Umgangsweisen, änderten den Unterrichtsstil, setzten auf Diskussionen und rationale Begründungen statt Kathederwahrheiten und ersetzten autoritäres Amtsgebaren durch persönliche Verbindlichkeit und sachorientierte Kompetenz. Sie suchten Lernziele und schulische Inhalte an Emanzipation zu knüpfen und brachten ihr Wissen um schichtspezifische Sozialisation und die daraus erwachsenden unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ein. Dafür erarbeiteten sie neue Unterrichtsmaterialien, die Gruppenarbeitsformen

erlaubten und unterschiedliche Abstraktionsebenen berücksichtigten. Neue Formen der Kooperation und Koordination von Unterrichtsvorbereitung und -durchführung lösten für eine kurze Zeit das pädagogische ‚Einzelkämpferdasein‘ ab. Systemkritische Initiativen in den Schulen gingen beispielsweise in Hessen vom 1968 in Frankfurt gegründeten Sozialistischen Lehrerbund in Kooperation mit dem in Offenbach ansässigen Sozialistischen Büro aus. Ziel dieses Zusammenschlusses war es, jenseits gewerkschaftlicher Organisationen berufliches und politisches Engagement im größeren Kontext pädagogischer Arbeitsfelder zu verbinden (vgl. zur Organisationsgeschichte Oy 2007).

Wie stark 68er-Impulse in die Schulreformbemühungen, insbesondere die Lehrplanrevisionen einfließen, lässt sich auch an den Entwürfen zu den hessischen Rahmenrichtlinien (RRL) zeigen. Diese waren an Lernzielen und nicht mehr an Stoffkatalogen orientiert. Die Verknüpfung mit Demokratisierungsansprüchen und dem Abbau von Chancenungleichheiten kam am stärksten in den Entwürfen für Deutsch und Gesellschaftslehre zum Ausdruck, an welchen sich eine der schärfsten bildungspolitischen Auseinandersetzungen entzündete (vgl. von Friedeburg 1989: 449ff). Beide Entwürfe von 1972 hatten eine sozialwissenschaftliche Gesellschaftsanalyse zur Grundlage, die soziale und politische Partizipations-schranken ebenso benannte wie die Kluft zwischen Verfassungsnorm und -wirklichkeit. Diese Kluft wurde als demokratischer Arbeitsauftrag verstanden. Außer Frage stand deshalb, dass der Deutschunterricht eine besondere Verpflichtung hat, Sprachbarrieren abzubauen, um so Chancengerechtigkeiten auszugleichen. Das sollte

jedoch nicht nur kompensatorisch erfolgen, sondern ausdrücklich in Anknüpfung und Anerkennung der von zu Hause mitgebrachten Sprachformen. Die RRL unterschieden in diesem Zusammenhang zwischen ‚Hochsprache‘ und schichtspezifischen oder regionalen Sprachen. Sachanalytisch wiesen sie auf den Mittelschichtcharakter der schulischen Sprache hin, die nicht für alle Kinder als selbstverständlich vorausgesetzt werden könne. Den vormaligen Literaturkanon ersetzten die RRL durch einen Arbeitsbereich „Umgang mit Texten“, der von einem weiten Textbegriff ausging und z. B. auch Comics oder Gebrauchsanweisungen als analysierbaren Unterrichtsgegenstand ansah. Im parteipolitischen Wahlkampf verkürzte sich die fachliche Diskussion der RRL Deutsch schließlich auf den Slogan „Marx statt Rechtschreibung“ (Kogon 1974). Dieser Entwurf wurde zurückgezogen. Ähnlich polemische und aufgeregte Reaktionen erfuhren die RRL Gesellschaftslehre mit ihrem obersten Lernziel der „Selbst- und Mitbestimmung“. Ihre Aktualitäts- und Problemorientierung war in den Augen der Arbeitgeberverbände und bürgerlichen Parteien nichts anderes als „Erziehung zum Klassenkampf“.

Etwa im selben Zeitraum, in dem die aufgeregten Debatten um die Rahmenrichtlinien einsetzten, verabschiedete die sozialliberale Bundesregierung den sogenannten Radikalerlass. Als Angehöriger des öffentlichen Dienstes traf er zwar auch Lokführer und Briefträger, war aber in der Hauptsache auf den Bildungsbereich, die Schulen und Hochschulen gerichtet. Etwa eine halbe Million BewerberInnen wurden vom Verfassungsschutz überprüft. Die (ungesicherte) Zahl von 500 – 1000 Ablehnungen bzw. Berufsverboten nimmt sich demgegenüber klein aus. Über die Verfassungsschutzüberprüfungen hinaus wurden

unzählige LehrerInnen enervierenden Anhörungen und Disziplinierungsmaßnahmen unterworfen, weil Unterrichtsstile oder Unterrichtsmaterialien den Schulaufsichtsbehörden, oft auch ortsansässigen Industriebetrieben, ein Dorn im Auge waren. Dennoch gingen von den 68ern an den Gesamtschulen und an den Gymnasien, wo sie oft einen größeren Teil der Kollegien ausmachten, nachhaltige Reformimpulse aus.

## Antiautoritäre Erziehung und Kinderläden

Der erste Kinderladen entstand im Juli 1967 in Frankfurt am Main. Monika Seifert, die damals am Institut für Sozialforschung arbeitete, gründete in Uninähe die ‚Kinderschule‘ für Kleinkinder. Diese Gründung war bewusst als Alternative zu den herkömmlichen Kindergärten und als Reformbeitrag geplant (Jansa 1999: 117f.). Neben der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, in erster Linie Adornos, waren es vor allem reformpädagogische und psychoanalytische Ansätze der 1920er Jahre, aus denen die politische Pädagogik mit und nach 68 ihre kritischen Reformimpulse bezog. Zentral für eine realisierbare Gegenpraxis war das Beispiel Summerhill, eine 1921 gegründete englische Privatschule (Neill 1969). Adornos Leitsatz, „dass Auschwitz nicht sich wiederhole“ (Adorno 1971: 88), und die „Studien zum autoritären Charakter“ von 1950 motivierten maßgeblich die Kritik an autoritären Erziehungsstilen. Zu den politischen Grundüberzeugungen gehörte, dass gesellschaftliche Machtverhältnisse und autoritäre Strukturen nur über Selbstveränderung und die Neugestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen aufzubrechen seien. Der Anstoß, dies in die eigene Praxis zu überführen, ging von einer im SDS aktiven Frauengruppe aus, die selbst Kinder hatte. Der von Helke Sander und Marianne Herzog 1968 gegründete Aktionsrat zur Befreiung der Frauen gründete die ersten Kinderläden aus zwei pragmatischen Motiven heraus: Die Kinderbetreuung sollte kollektiv organisiert werden, um mehr Freiräume für Studium und politische Arbeit zu bekommen, und um Erziehungsformen praktizieren zu können, die im Einklang mit den eigenen Lebens- und Beziehungsvorstellungen standen. Es brauchte allerdings die spektakuläre Aktion des ‚Tomatenwurfs‘ auf der SDS-Delegiertenkonferenz 1968 in Frankfurt, damit Sander dort das politische Konzept des Aktionsrats überhaupt vorstellen konnte (Kätzel 2002: 165ff.)

Die Kinderläden entwickelten sich über Berlin hinaus schnell zu einem erfolgreichen Typus der Gegeninstitution. Allein ihre Existenz warf damals ein grelles Licht auf die staatlichen und weitgehend kirchlichen Kindergärten: In Berlin standen 1967 ca. 30.000 Plätzen in Vorschuleinrichtungen eine Warteliste von fast 20.000 Kindern gegenüber (vgl. Sadoun et al. 1970:

20). Es fehlten Räume und ausgebildetes Personal sowie eine kindergerechte Möblierung. Auf eine Erzieherin kamen oft mehr als vierzig Kinder, die in ein festgefügtes Tagesablaufschema gepresst wurden. Die Kindergärten hatten den Charakter von Aufbewahrungsanstalten. Ohnehin besuchten nur etwa 25 % aller Kinder zwischen drei und sechs Jahren einen Kindergarten, weil Hausfrauen-Ehe und die direkte elterliche Erziehungsgewalt das herrschende familiäre Leitbild waren. Nur eine ‚Rabemutter‘ schickte ihr Kind in den Kindergarten. Die Frauen des Aktionsrates entwickelten zunächst ein pragmatisches Konzept: Sie bildeten Gruppen von 8 – 12 Kindern und suchten Räume, die sie in stillgelegten Fabriketagen, leeren Lagerhallen oder aufgegebenen ‚Tante-Emma-Läden‘ fanden – daher der Name Kinderläden.

Sie organisierten die Betreuung unter sich oder mit Erzieherinnen, die den etablierten Einrichtungen den Rücken gekehrt hatten, und entwickelten in der Reflexion dieser Praxis ihr erzieherisches Konzept. Den Normen einer strengen Reinlichkeits-erziehung, von Verneinung und Unterdrückung kindlicher Sexualität und Neugier, von Ordnung und Gehorsam stellten sie eine freie Entwicklung, Aushandeln von Regeln und nackte Körperlichkeit, Ausprobieren und Spielen mit Matsch, das Beantworten aller Fragen ohne Tabus und das Eingeständnis eigener Fehlbarkeit gegenüber. Viele, nicht nur studentische Eltern, übernahmen diese Konzepte und vor allem die Idee der Selbstorganisierung.

In Berlin wurde die Kinderladenbewegung bereits Ende 1968 straffer organisiert und stärker den dann veränderten politischen Strategien unterworfen. Nicht mehr Selbstbestimmung und eigene Veränderung standen im Vordergrund, sondern „Erziehung und Klassenkampf“. In Projekten mit Arbeiterkindern wurden diese zum Objekt von Erziehungsmaßnahmen, die sie den „richtigen“ Klassenstandpunkt einnehmen lassen sollten. Diese Gruppen grenzten sich betont von der „bürgerlich-antiautoritären“ Erziehung ab (von Werder 1972). Großer Erfolg war ihnen indes nicht beschieden.

## Was bleibt?

Nie vorher und nicht mehr nach der Zeit von Mitte der 1960er bis Mitte der 1970er Jahre haben Bildung und ihre gesellschaftliche Bedeutung eine derartige öffentliche Aufmerksamkeit erfahren und wurden so breit diskutiert. Von 68 ging eine Vielzahl von Impulsen aus, die freilich nur halbherzig aufgegriffen wurden. Mit dem Ende der Bildungsreform 1974 hat sich ein Mehltau über viele der damit verbundenen Themen gelegt, was besonders an den Reaktionen auf die Pisa-Studie deutlich wird. Die Strukturfrage wird bis heute nicht wirklich gestellt, Begabungsideologien feiern fröhliche Urstände. Nach wie vor produziert das Bildungssystem Hemmnisse und

Ausgrenzungen. Denjenigen, die an diesen Auslesestrukturen scheitern, wird dies als Begabungs- oder Anstrengungs-mangel angelastet. Heute sind das die Kinder von MigrantInnen oder der „bildungsfernen Schichten“. Hohe Wellen schlägt zur Zeit auch der geplante Ausbau der Kindergartenplätze. In der Diskussion finden sich viele Argumente wieder, die die frühere Kinderladenbewegung begleitet hatten. Der Emanzipationsgedanke von Bildung, ein eigenständiges Element der deutschen Studentenbewegung, verliert mit dem Ende der Bewegung seine Inspirationskraft. Er ist bisher nicht wieder aufgegriffen worden. Dennoch haben sich die Schulen seit 68 unzweifelhaft verändert, sind zivilisierter und humaner geworden. Erziehungsstile sind entlasteter und freier geworden, die Familienbeziehungen ein Stück offener.

Dass sich über die ‚Große Pädagogik‘ oder die Schule eine Gesellschaft nicht verändern lässt, sondern Gesellschaft umgekehrt die Schule wandelt, ist eine der Lehren aus 68. Dass diese Veränderung im Nachhinein als eine zwangsläufige erscheint, ist eine Täuschung. Denn jeder Wandel braucht Antriebe – und konkrete Individuen und Gruppen, die diesen Antrieb spüren, tragen und gegen Widerstände realisieren.

Der Beitrag erschien zuerst in: Schwab, Andreas/Schappach, Beate/Gogos, Manuel (Hg.), Die 68er. Kurzer Sommer - lange Wirkung (Schriften des Historischen Museums Frankfurt), Essen 2008, S. 26 – 35.

## Weiterlesen

- ✎ Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung nach Auschwitz, in: Ders., Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt, S. 88–104.
- ✎ Adorno, Theodor W. (1973): Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt a.M.
- ✎ Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Bramsche/Osnabrück.
- ✎ Claussen, Detlef/Dermitzel, Regine (Hg.) (1968): Universität und Widerstand. Frankfurt.
- ✎ Faber, Richard/Stölting, Erhard (Hg.) (2002): Die Phantasie an die Macht? 1968 – Versuch einer Bilanz. Berlin/Wien.
- ✎ Friedeburg, Ludwig von (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt a.M.
- ✎ Heinrich, Renate (1973): Zur politischen Ökonomie der Schulreform. ‚Leistungsdifferenzierung‘ und ‚soziale Integration‘ in der Gesamtschule. Frankfurt.
- ✎ Hoffmann, Volker (1972): Der Klassencharakter der Gesamtschule. Westberlin.
- ✎ Jessen, Ralph (2004): Zwischen Bildungsökonomie und zivilgesellschaftlicher Mobilisierung. Die doppelte deutsche Bildungsdebatte der sechziger Jahre, in: Haupt, Heinz-Gerhard/Requate, Jörg unter Mitarb. v. Köhler-Baur, Maria (Hg.), Aufbruch in die Zukunft. Die 1960er Jahre zwischen Planungseuphorie und kulturellem Wandel. DDR, CSSR und Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Weilerswist, S. 209–231.
- ✎ Kätzel, Ute (2002): Die 68erinnen. Berlin.
- ✎ Kraushaar, Wolfgang (2000): 1968 als Mythos, Chiffre und Zäsur. Hamburg.
- ✎ Leibfried, Stephan (Hg.) (1967): Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule. Köln.
- ✎ Narr, Wolf Dieter (2002): Bildung ist Bürgerrecht – Wissenschaft ist der Gesellschaft verpflichtet, in: Faber, Richard/Stölting, Erhard (Hg.), Die Phantasie an die Macht? 1968 – Versuch einer Bilanz. Berlin/Wien, S. 173–193.
- ✎ Negt, Oskar (1997): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen.
- ✎ Neill, Alexander S. (1969): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek bei Hamburg.
- ✎ Nitsch, Wolfgang (1967): Argumente für eine ‚Kritische Universität‘, in: Leibfried (Hg.) 1967, S. 331–334.
- ✎ Nitsch, Wolfgang/Gerhardt, Uta/Offe, Claus/Preuß, Ulrich K. (1965): Hochschule in der Demokratie. Berlin-Spandau/Neuwied am Rhein.
- ✎ Oy, Gottfried (2007): Spurensuche Neue Linke. Das Beispiel des Sozialistischen Büros und seiner Zeitschrift Links, in: Utopie kreativ 197, März 2007, S. 252–261.
- ✎ Picht, Georg (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe. München.
- ✎ Rahmenrichtlinien Deutsch (1974): Protokoll der Veranstaltung in der Reihe Hessenforum, hg. von Eugen Kogon. Kassel.
- ✎ Sadoun, Katia et al. (1970): Berliner Kinderläden. Antiautoritäre Erziehung und sozialistischer Kampf. Köln.
- ✎ Schmidtke, Michael (2003): Der Aufbruch der jungen Intelligenz. Die 68er Jahre in der Bundesrepublik und den USA. Frankfurt/New York.
- ✎ Werder, Lutz von (1972): Von der antiautoritären zur proletarischen Erziehung. Frankfurt.
- ✎ Werder, Lutz von (1972): Von der antiautoritären zur proletarischen Erziehung. Frankfurt.
- ✎ Zoller, Jörg (Hg.) (1969): Aktiver Streik, o. O., in: Schwab, Andreas/Schappach, Beate/Gogos, Manuel (Hg.) (2008), Die 68er. Kurzer Sommer – Lange Wirkung. Begleitbuch zur gleichnamigen Ausstellung des Historischen Museums Frankfurt am Main. Essen: Klartext Verlag, S. 26–35.



# Divided We Fall

A Statement by Referat für Internationales of the AStA of Goethe University to the First Draft of the New Studies' Framework Regulations

To Presidium, students, researchers and staff of Goethe University

28.11.2025

To Whom It May Concern,

We **international students** face a variety of different **challenges** and are being **attacked** from many sides. In addition to the never-ending search for jobs and a roof over the heads, dealing with migration officers and requirements, and much more, to study without having family or other networks here in Germany is in itself an enormous accomplishment that nationals can hardly imagine. At the same time, we are **targeted** and **demonised** by right-wing **movements and parties**, also in everyday life, especially those of us who experience racial profiling. According to the Presidium, now we are also to be obliged to have a proof of us having integrated well enough for the university. However, such a proof not only requires a lot of time and **mental and physical capacity**, but often money and structures. After having read the first draft of the new framework regulations, as an international, one must ask oneself: **Do I still even fit into the Campusbild of Goethe University?**

But what do the central changes mean for us migrants exactly? Both the introduction of a maximum period of study and the obligation to prove German language skills could have fatal consequences for us and our residence permits.

→ The requirement to **prove certain German language skills (Deutschnachweispflicht)** would mean that all non-German students would have to prove our German language skills, even those of us who study in English only. The levels of German language proficiency vary depending on the course of study and subject area. For those who are just considering applying to study here, it will be difficult or impossible to get in the Goethe University. Those who are enrolled will have to prove their German language skills. It is not a question of knowing German at all – most international students do. What is required is an academic proficiency, even if English is the only language that we use when we read, write and have discussions at our studies.

→ **The maximum studies' duration (Maximalstudienzeit)** means a strict deadline for our education. Those who need longer will leave without a degree.

The first draft by the Presidium **does not explain** what will happen to us international students if we do not meet one or both requirements. It can be assumed that not being able to meet these criteria will result in the university **not renewing our certificate of enrolment**. Imagine it the following way: we are not being dismissed, but our contract is simply not being extended.

We are not being expelled, we are simply **not receiving any further certificates of enrolment** and will thereby be students no more. Losing our student status **automatically invalidates the reason for our stay** in Germany.

This means that, at best, we will be pushed into a **legal grey zone** with regarding our right of stay. However, everything is leading to the conclusion that, from the moment we no longer own a certificate of enrolment from the university, we automatically **lose our right of residence** and become **illegals or irregulars**. This in turn means: an **obligation to leave the country** or even a **deportation**.

We feel **concerned and uncertain** due to the propositions made in the first draft of new framework regulations and the planned cuts at the university. Many are **enraged**, while others are genuinely **afraid** to lose our student status at the university, and **fear for our future**. The conviction that the Presidium aims to represent the interests of the students and the university and offer us good studying opportunities is shattered by the planned cuts and the introduction of the new studies' framework regulations. The changes that are to come into force **threaten our studies** and thus the livelihoods of us international students. We would have hoped that the Presidium, that should help us, would protect us.

I urge us (international) students to show **solidarity** with one another and **protest together** against the first draft of the new studies' framework regulations. Despite all our (academia related) political differences, we must **stand together** against this attack on our right to live and study in a democracy. Besides the new studies' framework regulations, the planned cuts would have a **real impact** on everyone, both German and international students, staff and researchers: **important** grassroot study and counselling services such as the Schreibzentrum, Gender Studies and the equal opportunities work, and the psychotherapeutic counselling would be **jeopardised or even closed**. This **outcry for solidarity** also goes out to our German fellow students: stand up for a diverse university, because only through exchange and learning from each other can the academia thrive further.

I appeal to the Presidium: Have a look at us and the challenges we face. The internationalisation you are striving for should mean further **development of language and counselling services**, raising **awareness** among university staff and other students about our needs as internationals, and **participation**: participating in studies, but also in the university life and in this society by us **making decisions** about our studies, leisure activities and engagement **ourselves**. **Support us** with **consequent funding** of grassroot initiatives, paid internships and scholarships. Best way to learn a language is to have access to its natural environment, to meet

people and interact with others. However, the propositions made in the first draft of the studies' framework regulations in its current form would have the opposite effect, namely **exacerbating** the already **precarious conditions**.

I did my Bachelor's degree in Russia. I witnessed first-hand how students and universities had been systematically depoliticised and turned into neoliberal institutions that are supposed to fulfill their own financial interests and reproduce the power structures prevailing in Russia. The presidium had become subjects to regional and federal governments and exercised unrestricted control over student life. And when those presidium were no longer of any use to the governments, the presidium were dismissed and their members completely replaced. The former president of the university where I studied is now in prison.

We internationals are strong, intelligent, diverse and hard-working. We possess not only language skills, cultural knowledge and unique perspectives, but also courage, commitment and ideas that enrich this society. We are human beings, not high-performance machines. The requirements in the first draft of the new studies' framework regulations published by the Presidium are **unrealistic** and will make studying at Goethe University increasingly **unattractive**, whether for an exchange student, a refugee or a student who is dependent on their residence permit.

This statement attempts to address and describe the issues of the new studies'

framework regulations, especially German language skills requirements and the maximum period of study, as well as the cuts in funding and what these would mean for international students. We are all different and experience things differently. I therefore encourage all international students to **share your own stories and send your feedback** and comments on the worrying first draft to the Presidium, the AStA and the Referat.

*Together We Stand,  
Ilia from Referat für Internationales*

# Divided We Fall

Stellungnahme des Referats für Internationales des AStA der Goethe-Universität zum Erstentwurf zur Novellierung der Rahmenordnung

An Präsidium, Studierende,  
Forschende und Mitarbeitende der  
Goethe-Universität

28.11.2025

Liebe Komiliton:innen,

**Wir Ausländer:innen** werden von vielen **Seiten herausgefordert und angegriffen**. Neben der **Job- und Wohnungssuche**, die nie aufhören, Behördengängen und vielem mehr, zu studieren, ohne familiären oder anderen Netzwerken vor Ort zu haben, ist an sich eine enorme Leistung, die sich Einheimische kaum vorstellen können. Gleichzeitig werden wir **von rechten Strömungen und Parteien angegriffen und dämonisiert**, auch im Alltag, gerade diejenigen von uns, die von Racial-Profilung betroffen sind. Jetzt müssen wir auch noch der Universität nachweisen, dass wir uns gut genug intergiert haben sollen. Dies bedarf aber nicht nur viel Zeit und **psychischer und physischer Kapazität**, sondern auch oft Geld und Strukturen. Nach diesem Erstentwurf muss mensch sich als Ausländer:in fragen: **Passe ich überhaupt noch ins Campusbild der Goethe-Universität?**

Was bedeuten aber die zentralen Neuerungen für uns Migrant:innen konkret? Sowohl die Einführung einer Maximalstudienzeit als auch einer Deutschnachweispflicht können für uns und unser Aufenthaltsrecht fatale Konsequenzen haben.

- **Deutschnachweispflicht** würde bedeuten, dass alle nicht-deutschen Studierenden Deutschkenntnisse nachweisen werden müssen, selbst diejenigen von uns, die ausschließlich auf Englisch studieren. Die Niveaus der Deutschkenntnisse unterscheiden sich je nach Studium und Fachbereich. Für diejenigen, die sich erst überlegen sich zu bewerben, wird es schwer bis unmöglich sein, zum Studium an die Goethe zu kommen. Diejenigen, die immatrikuliert werden, werden ihre Deutschkenntnisse nachweisen müssen. Es geht nicht darum überhaupt Deutsch zu sprechen – die meisten internationalen Studierenden tun das. Verlangt wird akademisches Niveau, auch dann, wenn wir im Studium nur auf Englisch lesen, schreiben und diskutieren.
- **Maximalstudienzeit** bedeutet eine harte Frist für unsere Bildung. Wer länger braucht, geht ohne Abschluss.

Es wird in dem Erstentwurf des Präsidiums **nicht erklärt**, was mit uns Ausländer:innen passieren soll, wenn wir eine der beiden oder gar beide Voraussetzungen nicht erfüllen. Es ist davon auszugehen, dass das Nicht-Erfüllen dieser Kriterien zur **fehlenden Rückmeldung** seitens der Universität führen wird. Stellt Euch das so vor: Wir werden nicht gekündigt, sondern unser Vertrag wird einfach nicht verlängert. Wir werden nicht exmatrikuliert,

wir bekommen einfach **keine weitere Studienbescheinigung** und werden dadurch keine Studierenden mehr sein. Durch den Verlust eines Studierendenstatus **erlischt** automatisch der **Grund für unseren Aufenthalt** in Deutschland.

Es bedeutet also: Bestenfalls werden wir dadurch in eine **aufenthaltsrechtliche Grauzone** gedrängt. Alles spricht aber eigentlich dafür, dass wir ab dem Moment einer fehlenden Studienbescheinigung der Universität unser **Aufenthaltsrecht verlieren** und zu **Illegalen, oder Irregulären** werden. Dies bedeutet wiederum: **Ausreisepflicht** oder gar **Abschiebung**.

Wir sind **beunruhigt** und **unsicher**, aufgrund des Erstentwurfs zur neuen Rahmenordnung und der geplanten Kürzungen an der Universität, viele **wütend**, andere haben unmittelbare **Angst** um unseren Studienplatz und unsere Zukunft. Die Überzeugung, dass das Präsidium die Interessen der Studierenden und der Universität vertreten möchte und uns gute Studienmöglichkeiten bieten will, geht durch die geplanten Kürzungsmaßnahmen und Novellierung der Rahmenordnung zugrunde. Die vorgenommenen Änderungen **bedrohen** unsere Studien- und damit die Lebensgrundlage von uns ausländischen Studierenden. Wir hätten gehofft, dass das Präsidium, dass uns Studierenden helfen soll, uns schützen würde.

Ich plädiere dafür, dass wir (ausländische) Studierende uns miteinander **solidarisieren** und zusammen gegen den Erstentwurf der neuen Rahmenordnung

**protestieren.** Aller (hochschul)politischen Differenzen zum Trotz sollen wir zusammenhalten gegen den Angriff auf unser Recht, in einer Demokratie zu leben und zu studieren. Neben der neuen Rahmenordnung würden die geplanten Kürzungsmaßnahmen **reale Auswirkungen** auf alle, sowohl deutsche als auch internationale Studierende, Mitarbeitende und Forschende haben: Solch **wichtige** basisdemokratische Studien- und Beratungsangebote wie das Schreibzentrum, Geschlechterforschung und Gleichstellungsarbeit, psychotherapeutische Beratungsstelle werden **gefährdet** oder gar **geschlossen**. Der **Aufruf zur Solidarität** geht auch an unsere deutschen Kommiliton:innen: Setzt Euch ein für eine vielfältige Universität, denn nur durch Austausch und durchs Lernen voneinander kann die Hochschule weiterleben.

Ich appelliere an das Präsidium: Schauen Sie auf uns und die Herausforderungen, mit denen wir zu tun haben. Die von Ihnen angestrebte Internationalisierung sollte einen weiteren Ausbau der **Sprach- und Beratungsangebote, Sensibilisierung** der Angestellten und anderer Studierenden der Universität uns gegenüber, und Teilhabe bedeuten: Teilhabe an dem Studium, aber auch an dem hochschulischen Leben und an dieser Gesellschaft durch **eigenständige** Studien-, Freizeit- und Engagementsgestaltung. Unterstützen Sie uns mit einer **strukturellen Förderung** von niederschweligen Projekten, bezahlten Praktiken und Stipendien. Am besten lernt man doch Sprachen, wenn

man sich in deren Umfeld befindet, Menschen kennenlernt und sich mit anderen austauscht. Die Novellierung der Rahmenordnung in der Form würde aber das Gegenteil davon bewirken, nämlich die **bereits prekären Verhältnisse** noch mehr **verschärfen**.

Mein Bachelorabschluss habe ich in Russland gemacht. Ich habe live erlebt, wie Studierende und Hochschulen konsequent entpolitisiert worden waren und zu den neoliberalen Institutionen wurden, die eigene finanzielle Belange erfüllen sollen und in Russland herrschende Machtstrukturen reproduzieren müssen. Die Präsidien wurden Untertanen der regionalen und föderalen Regierungen und kontrollierten uneingeschränkt das studentische Leben. Und wenn sie zu keinem Nutzen einer Regierung mehr waren, wurden die Präsidien entlassen und komplett neu besetzt. Ehemaliger Präsident der Universität, wo ich studierte, sitzt nun im Gefängnis.

Wir Ausländer:innen sind stark, intelligent, vielfältig und fleißig. Wir bringen nicht nur sprachliche Kompetenzen, kulturelles Wissen und einzigartige Perspektiven mit rein, sondern auch Mut, Engagement und Ideen, die diese Gesellschaft bereichern. Wir sind Menschen, keine Leistungsmaschinen. Die vom Präsidium entworfene Voraussetzungen sind **unrealistisch** und werden dazu führen, dass das Studium an der Goethe-Universität immer **unattraktiver** werden wird, egal ob für eine:n Austauschstudent:in, eine:n Geflüchtete:n oder für eine:n

Bildungsausländer:in, die auf ihr Visum angewiesen ist.

Diese Stellungnahme versucht, die neue Rahmenordnung, vor allem Deutschnachweisepflicht und Maximalstudienzeiten, aber auch Kürzungsmaßnahmen und ihre Bedeutung für Ausländer:innen aufzugreifen und zu schildern. Wir alle sind unterschiedlich und erleben Dinge unterschiedlich. Daher ermutige ich alle ausländischen Studierenden, **eigene Geschichten zu teilen, eure Rückmeldungen und Stellungnahmen** zu dem **besorgniserregenden** Erstentwurf an das Präsidium, das Referat und den AStA zu schicken.

*Solidarische Grüße*

*Ilia vom Referat für Internationales*

# Großartiges Scheitern:

## Habermas und die Philosophie der Bundesrepublik

André Möller

### I. Der unüberschreitbare Horizont.

Faktizität und Geltung (1992)

Mit Jürgen Habermas ist nicht nur ein ehemaliger Frankfurter Professor gestorben. Das war er natürlich auch: Seine Theorie, auf die im Folgenden einige wenige Schlaglichter geworfen werden sollen, ist untrennbar mit Vergangenheit und Gegenwart des Frankfurter Instituts für Philosophie verbunden. Mit ihm ist aber in einem viel umfassenderen Sinne auch der letzte öffentliche Intellektuelle gestorben. Sein Tod steht auch für eine Zäsur in der intellektuellen Kultur an den Universitäten. So etwas wie ihn wird es vielleicht nie wieder geben.

Es wird fortan noch Philosoph\*innen geben; es wird auch noch Sozialtheoretiker\*innen geben; es wird politische Kommentator\*innen der Gegenwart geben. Selbst Intellektuelle wird es noch geben. Was es jedoch nicht mehr gibt, sind Personen, bei denen systematische Weltdeutung, Sozialtheorie und politischer Kommentar eine derart enge Beziehung eingehen, dass sie nicht nur Stichwortgeber für und in erhitzten Debatten sind (wie Habermas das eindrucksvoll im Historikerstreit war), sondern die auch öffentlich langfristige politische Prozesse wie die Genesis der Europäischen Union in wirkungsvollen Beiträgen zur kollektiven Imagination *mitentwerfen*, statt sie bloß („kritisch“) zu begleiten.

Öffentliche Intellektuelle laufen der Welt nicht hinterher, sondern ihre

Deutungen sind selbst horizontbildend. Sie arbeiten daran mit, wie wir uns als Gesellschaft verstehen und was wir uns von der Zukunft zu versprechen vermögen. Sie orientieren dabei nicht nur die Wissenschaft und auch nicht nur das Feuilleton, sondern *alle Denkenden*. Öffentliche Intellektuelle sind diejenigen Personen, die (wie Sartre – ein anderer Intellektueller – es einst tat) den *unüberschreitbaren Horizont* einer Zeit im Denken offenlegen.

Der Vergleich mit Sartre markiert jedoch eine erste Schwelle: Für Sartre war der unüberschreitbare Horizont der Kommunismus. Für Habermas war es – nur noch – der demokratische Rechtsstaat, deren Theorie er in *Faktizität und Geltung* (1992) mit dem (zu bescheidenen) Untertitel „Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats“ darlegte. Das benennt bereits ein Grundproblem seiner Weiterentwicklung der Kritischen Theorie Adornos und Horkheimers, die viele mit (guten Gründen) eigentlich für deren *Abwicklung* halten: Die Kritische Theorie wird staatstragend – und verkehrt sich damit nach der Meinung vieler in ihr Gegenteil. Sei es aber die Rede vom „zwanglosen Zwang des besseren Arguments“, die vom „herrschaftsfreien Diskurs“, oder vom „Verfassungspatriotismus“: Habermas ist dabei stets der Denker einer Bundesrepublik, die Station eines Weges sein sollte, auf dem sie sich selbst aufhebt. Er war *als Denker der Bundesrepublik* ein Denker der postnationalen Konstellation. Staat und Revolution im Zeichen des rationalen Diskurses.



© Wolfram Huke

## II. Macht, Diskurs, Vernunftkritik.

Der philosophische Diskurs der Moderne (1985)

Natürlich ist die Geschichte nicht zur postnationalen Konstellation und zum zwanglosen Zwang des besseren Arguments fortgeschritten, sondern zum Schlechten: Zum Nationalismus und zum stummen Zwang der ökonomischen Verhältnisse. Vor der Wirklichkeit der real existierenden Bundesrepublik nimmt sich Habermas' Theorie heute daher geradezu radikal aus. Als Gegenwartsdeutung sind seine Werke mitunter schlecht gealtert – aber immer auch zum Schaden der Wirklichkeit, in der die deutschnationale Hymnensingerei den Patriotismus deutlich mehr bestimmt als die Verfassung. Habermas vermochte der Bundesrepublik und Europa Potentiale abzugewinnen, denen diese fast nur untreu werden konnten.

Das mag auch an seiner Skepsis gegenüber der Machttheorie liegen, die er in einem eindrucksvollen Versuch in *Der philosophische Diskurs der Moderne* (1985) einer radikalen, wenn auch, wie man heute sagen muss, weitgehend ihren Gegenstand verfehlenden Kritik unterzog: Die Französischen Theoretiker – Foucault, Derrida, Bataille – sah er mit einem „Neokonservatismus“ im Bunde, weil sie das Projekt der Moderne, auf dessen Vollendung er abstellte, grundlegend zu unterlaufen versuchten. War die Moderne für Habermas „ein unvollendetes Projekt“, wie es im Untertitel eines programmatischen Aufsatzes heißt, so war sie für die anderen aporetisch (Derrida) oder unterwerfend (Foucault). Dabei stellte Habermas auf eine saubere Trennung von Affirmation und Negation der Moderne ab, die der Programmatik der Autoren, sofern er sich überhaupt intensiv mit ihren Schriften befasste (was zumindest für Derrida bezweifelt werden darf), keinesfalls gerecht wird.

Dennoch tritt hier noch einmal der systematische Anspruch hervor, der Habermas dazu zwang, philosophische, gesellschaftstheoretische und politische Aspekte derart zu verknüpfen, dass er über diese Autoren gar nicht anders denken konnte. Deshalb lohnt vor allem ein Blick auf die Kritiken, die Habermas' Fehlerurteile zeitig haben: Die Liste der Autor\*innen, die Habermas' Programm zum Anlass nahmen, über die konstitutive Unreinheit von Unterscheidungen wie der zwischen Macht und Diskurs, auf die Habermas so entschieden abstellte, nachzudenken, ist

länger als die, die der Richtung seiner Antworten gefolgt ist.

Ähnliches lässt sich über seine Weiterführung der Kritischen Theorie Horkheimers und Adornos sagen: Ein Blick auf eine Reihe von Dissertationen, die in den 90er Jahren über die orthodoxe Kritische Theorie von so unterschiedlichen Autor\*innen wie etwa Anke Thyen, Christoph Menke und Christoph Demmerling vorgelegt wurden, zeigt, dass Habermas' Philosophie der Moderne als der Horizont wahrgenommen wurde, den es philosophisch zu überschreiten galt, wollte man weiterkommen. Um über Adorno nachzudenken schien zuerst Habermas' negatives Urteil über die Kritische Theorie aus dem Weg geräumt werden zu müssen.

Habermas hatte Adorno und Horkheimer dafür kritisiert, nicht nur die instrumentelle Vernunft zu kritisieren, sondern Vernunft überhaupt mit instrumenteller Vernunft gleichzusetzen (während nach Habermas kommunikative Vernunft eine Alternative zu den instrumentellen Verhältnissen bloß technischer Rationalität darstellt); er hatte speziell Adorno vorgeworfen, die Ästhetik mit Aufgaben zu überlasten, denen sie nicht gewachsen ist (die Kunst ist nach Habermas autonom, aber nicht souverän). Wenn aber die Kunst nicht zu leisten vermag, was Adorno ihr zutraute, dann führt die negativistische Vernunftkritik der älteren Kritischen Theorie, so Habermas, in eine Aporie: Die Moderne wäre eine Sackgasse technischer Rationalität.

Der Preis, den Habermas für die Bindung der Emanzipation an die Unterscheidung von instrumenteller und kommunikativer Vernunft (bzw. „Arbeit“ und „Interaktion“) zahlte, wurde allerdings oben bereits angegeben: er brachte die Kritische Theorie der Gesellschaft aufs Gleis der Affirmation eines spezifischen demokratischen Rechtsstaats (der nicht mit der real existierenden Bundesrepublik verwechselt werden darf). In der kommunikativen Vernunft sind die Bedingungen der Emanzipation in der Form von notwendigen Idealisierungen bereits hier und jetzt vorhanden. Das widerspricht dem Bilderverbot, das die Kritische Theorie über die befreite Gesellschaft verhängt hatte. Sie setzt die Emanzipation, deren emphatischen Begriff die Kritische Theorie festgehalten hatte, herab. Gegen diese Weichenstellung wendeten sich diejenigen, die die Kraft des Negativen, die vor allem Adornos Denken immer ausgezeichnet hatte, wieder ins Spiel brachten. Sie sahen in der *Theorie des kommunikativen Handelns* (1981) einen Positivismus am Werk, der entscheidende Einsichten der älteren Kritischen Theorie kassierte.

## III. Unter Nationalsozialisten.

»Mit Heidegger gegen Heidegger denken« (1953)

Habermas' Bindung an die Bundesrepublik ist mit spezifischen politischen Einsätzen verbunden: Studiert hatte er, notgedrungen, in einem Universitätssystem, das von Nationalsozialisten geprägt war; seine Promotion über Schelling hatte er von zwei Nationalsozialisten begutachten lassen: Von Erich Rothacker, der schon 1932 als Nationalsozialist in Erscheinung trat, wurde 1933 von Goebbels in dessen Privatreisidenz eingeladen, damit Rothacker ihm einen Plan zur Erziehung im Nationalsozialismus verfasste, und von Oskar Becker, der aufgrund seines positiven Bezugs auf das nationalsozialistische Rassed Denken zunächst 1946 bis 1951 in den einstweiligen Ruhestand versetzt worden war, ehe er – wie so viele – als „entnazifiziert“ seinen Dienst wieder aufnahm. Habermas' intellektuelle Entwicklung steht aber zu keiner Zeit in Kontinuität mit diesem Umfeld: Seine philosophische Faszination für Heidegger hält den jungen Habermas nicht davon ab, einem mit „Mit Heidegger gegen Heidegger denken“ betitelten Artikel in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* darauf hinzuweisen, dass Heidegger einen Satz über eine angebliche innere Wahrheit und Größe des Nationalsozialismus unverändert in einer Neuauflage der *Einführung in die Metaphysik* übernommen hatte.

Auf den Satz war Habermas von Karl-Otto Apel, seinem Kommilitonen und Freund in Bonn, hingewiesen worden. Dabei ging es jedoch nicht bloß um diesen Satz (auf den allerdings die Heidegger-Apologie Habermas' Intervention in der folgenden Diskussion zu reduzieren versuchte): Letztlich stand Heideggers Versagen im Mittelpunkt, in der Bundesrepublik eine Haltung zu seinen eigenen nationalsozialistischen Eingriffen zu entwickeln; Heidegger stand beispielhaft für die Unfähigkeit der deutschen Philosophie, zu verstehen, an was sie mitgearbeitet hatte. Wie konnte man noch immer Sätze drucken lassen, die von der Gefährdung des deutschen Volks durch einen „Zangendruck“ von Ost und West sprachen und forderten, Europa von Deutschland aus zu erneuern? Das aber schien in der Bundesrepublik nicht nur sagbar zu sein – es wurde auch von dessen Feuilleton eifrig in Schutz genommen. Das war der Beginn von Habermas' Abkehr von Heidegger. Auch Apel und Habermas waren 1945 Nationalsozialisten; sie aber zogen

aus diesem Umstand den einzig richtigen Schluss: Man musste sich fragen, wie das geschehen konnte – und was zu tun sei, dass Auschwitz nicht noch einmal sei. Der nächste Schritt war folgerichtig: Habermas' Wechsel nach Frankfurt im Jahr 1956.

#### IV. Unter Geschichtsrevisionisten.

»Eine Art Schadensabwicklung« (1986)

Der Historiker Ernst Nolte hatte – nachdem er zuvor schon mit weniger Beachtung ähnliche Thesen vertreten hatte, für die Frankfurter Römerberggespräche 1986 einen schlechthin skandalösen Vortrag vorbereitet, den er, wie dem späteren Abdruck in der *FAZ* vorangestellt wurde, „aus unbekanntem Gründen“ dann nicht halten können. Auf das, was Habermas sehr richtig als „unappetitliche Kostproben“<sup>2</sup> bezeichnet, möchte ich im Folgenden weitgehend verzichten. Vielmehr hat Habermas in seiner Replik die Strategie Noltés plausibel auf zwei wesentliche Züge heruntergebrochen.

Nolte hält erstens die Shoah nicht nur für kein singuläres Ereignis, sondern beschreibt sie zudem als wesentlich *reaktiv*: Sie war nur die *Antwort* auf die vorhergehende sowjetische Vernichtungsdrohung („Klassenmord“) und das Gulag-System – wie auch eine Behandlung der Juden als „Kriegsgefangene“ durch die Nazis bloß auf die vorhergehende „Kriegserklärung“ (durch Chaim Weizmann auf dem Zionistischen Weltkongress 1939) geantwortet hätte. Solche „abenteuerliche[n] Argument[e]“<sup>3</sup> ließen sich 1986 im Feuilleton schreiben, ohne dass jemand einschritt. Das Neue an der Shoah, die bloß ein Echo der sowjetischen Vernichtungspolitik darstellte, war nach Nolte nur noch eine geradezu oberflächliche technische Neuerung: die Gaskammern.

Zweitens erfüllte diese Deutung, wie Habermas herausgearbeitet hat, einen politischen Zweck: Wenn die Shoah auf die sowjetische Vernichtungsdrohung zurückgeht, dann, so Habermas über Nolte, besteht diese Drohung ja in der Gegenwart – und zwar „vor unseren Toren“ – fort: Die Shoah gerät Nolte zum Instrument im Kalten Krieg. Die Wendung gegen die Sowjetunion wäre dann eine gegen die fortbestehende genozidale Vernichtungsdrohung, die noch damals von der Sowjetunion ausgegangen sei. Dass sich das, was Nolte als die „asiatische Tat“ bezeichnete, nicht wiederhole, erfordert in dieser

Darstellung dann vor allem den von der deutschen Rechten geforderten Sturz des Kommunismus.

Habermas aber beschränkte sich in seinem Artikel nicht auf Nolte, der nur den unverschämtesten Vertreter dieser Art des Geschichtsrevisionismus darstellte. Die deutsche Geschichte sollte, so meinte Habermas am Diskurs der Geschichtswissenschaft zu erkennen, abgeschüttelt werden, um die Integrationskräfte der Nation wieder zu mobilisieren; darum ging es nicht nur Nolte, sondern, wie aus Habermas Text hervorgeht, auch vielen von dessen Kollegen sowie einer staatstragenden Museumspädagogik. Was Habermas den „Neuen Revisionismus“ nannte, war eine gewiss heterogene Menge an Autoren – aber dass Habermas eine vielleicht allzustarke Kontinuität konstruierte (wie man ihm vorwarf), kann nicht über die Einsicht hinwegtäuschen, dass hier Geschichtsrevisionismus im Dienste nationaler Identität betrieben wurde; Michael Stürmer, damals Berater Helmut Kohls, nannte das „das Versprechen der Normalität“. Die deutsche Geschichte normalisieren: Damit wollte Habermas – auch darin ein ganz untypisches Kind des Nationalsozialismus – nichts zu tun haben.

#### V. Von der bürgerlichen Gesellschaft zum Plattformkapitalismus

(Ein neuer) Strukturwandel der Öffentlichkeit (1962/2022)

Die Krise der Demokratie ist eine Krise der Öffentlichkeit, in der sie wurzelt. Habermas hatte seine Demokratietheorie schon in der Marburger Habilitationsschrift, die 1962 unter dem Titel *Strukturwandel der Öffentlichkeit* erschien, durch eine Theorie der Genesis und der normativen Implikationen der bürgerlichen Öffentlichkeit grundiert. Nach dem Untertitel des Buches hat man es bei der von Habermas beschriebenen Öffentlichkeit mit einer „Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft“ zu tun. Mit der bürgerlichen Gesellschaft bildet sich die kritische Öffentlichkeit heraus, die sich allerdings im Übergang von der bürgerlichen Gesellschaft zum Kapitalismus *refeudalisiert*. Habermas' Doppelstrategie bestand nun darin, die *refeudalisierte* Öffentlichkeit der kapitalistischen Massendemokratien, die er im ersten Zug *historisch darstellt*, durch Verweis auf das *normative Ideal* der bürgerlichen Gesellschaft im zweiten zu *kritisieren*.

Oscar Negt und Alexander Kluge sollten diese Strategie 1972 im Namen einer „proletarischen Öffentlichkeit“ in Zweifel ziehen.<sup>4</sup> Ganz so einfach, wie Habermas es dargestellt hatte, war es (das zeigen auch andere Kritiken) dann doch nicht. Die Doppelstrategie erschien Habermas auch selbst später fragwürdig; in *Faktizität und Geltung* tauschte Habermas das einheitliche Konzept der Öffentlichkeit gegen eine Pluralität von Öffentlichkeiten aus und den historischen Rückbezug gegen ein aktualisiertes Konzept von Zivilgesellschaft, in dem nun das Mediensystem eine tragende Rolle als Filter spielte, in dem das gesellschaftliche Rauschen so aufbereitet werde, dass es zur demokratischen Entscheidungsfindung nutzbar gemacht werden könne.

Als Habermas sich allerdings im Jahr 2022 mit dem neuesten Strukturwandel der Öffentlichkeit – der Genesis der großen digitalen Kommunikationsplattformen – befasste, war er mit dem Zerfall genau dieses Systems konfrontiert. Seine Beobachtungen lesen sich dabei teilweise ähnlich aus der Zeit gefallen, wie einst Adornos Beschwerden über Taschenbuchausgaben der großen Klassiker, die als Symptom der Halbbildung gedeutet wurden. So sieht Habermas in der „Anpassung der politisch führenden Tages- und Wochenzeitungen an das ‚bunte‘ Format von unterhaltsamen Sonntagszeitungen“ ein Indiz für die geschwundene Bereitschaft zur adäquaten Rezeption von „politisch relevanten Nachrichten“<sup>5</sup>.

Wenn das bunte neue Design der Tageszeitungen unser Problem wäre, hätten wir es gut. Aber das ist eben nur ein Schritt in einem weitreichenden Prozess, der Informations- und Politikangebote immer mehr wie Unterhaltungsangebote aussehen lässt und dabei die Kurations-, Formierungs- und Prüfungsfunktionen des Mediensystems auflöst. Das stürzt die Demokratie, die (das macht Habermas zu jeder Zeit klar) im neoliberalen Kapitalismus der „*innere[n]* Destabilisierung“<sup>6</sup> ausgesetzt ist, in eine schwere Krise. Von ihr ist uns heute unklar, ob die Demokratie sie überleben wird oder ob sie in eine neue Barbarei mündet. Diese Krise macht nämlich den Begriff des (politischen) Staatsbürgers überhaupt fraglich: Dieser muss nämlich nach Habermas als Privatperson, aber vermittelt kollektiver Deutungsprozesse, informierte Entscheidungen über das allgemeine Beste treffen können. Genau diese Struktur greift der Plattformkapitalismus aber an der Wurzel – der Öffentlichkeit – an: Er löst die kommunikative Geltung öffentlicher Rede zusammen mit der Einheit des Ortes, an dem sie geäußert wird, auf.

Alles wird fortan als Meinung rezipiert. Das Problem ist nicht die Existenz von *Fake News*, sondern die Unfähigkeit breiter Bevölkerungsschichten, sie – ontologisch – von rational kritisierbaren Sätzen zu unterscheiden. In der flachen Twitter-Ontologie wird, so kann man Habermas verstehen, der qualitative Begriff der Geltung selbst aufgelöst und durch eine *quantitative* Kategorie („Reichweite“) ersetzt, die wiederum ebenso leicht in Kapital übersetzbar ist, wie Kapital umgekehrt in Reichweite transformierbar ist. Der Raum des digitalen Plattformkapitalismus ist also gerade nicht egalitär.

Das erklärt, zusammengefasst, auch, warum es keine öffentlichen Intellektuellen mehr geben kann: Die Auflösung des öffentlichen Raums (die sich in eine Vielzahl von Halböffentlichkeiten fragmentiert), die Auflösung der Autorfunktion (weil nun alle Autor\*innen sind, ist es niemand mehr) und die Abschaffung der Geltung haben den *Ort*, die *Rolle* und die *Aussageform*, die Habermas' Sprechen ermöglichten, abgeschafft.



„Auch die Autorenrolle muss gelernt werden“<sup>7</sup>, schreibt Habermas. Er selbst hat die Rolle als öffentlicher Intellektueller so gekonnt ausgeübt wie es in dieser Form (und zwar aus den Gründen, die Habermas selbst virtuos herausgearbeitet hat) wohl niemand nach ihm tun wird. Selbst, wenn jemand so sprechen könnte, würden die Worte dieser Person keinen Horizont zu entwerfen vermögen; und sie würden sich nicht an alle Denkenden richten können. Habermas war – das sollte hier gezeigt werden – der beste Beweis dafür, dass die Universitäten mehr sein konnten als Orte exzellenter Forschung. Mit dem Tod von Jürgen Habermas am 14. März 2026 geht eine Epoche der intellektuellen Kultur zu Ende, dessen vielleicht großartigster Vertreter er noch in seinem Scheitern gewesen ist.

- 1 Vgl.: Martin Heidegger, *Einführung in die Metaphysik* (=GA Bd., 40), Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann 1983, S. 41-42.
- 2 Jürgen Habermas, »Eine Art Schadensabwicklung«, in: *DIE ZEIT*, 11. Juli 1986, Nr. 29.
- 3 Jürgen Habermas, »Eine Art Schadensabwicklung«.
- 4 Vgl.: Oscar Negt/Alexander Kluge, *Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1972.
- 5 Habermas, *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit*, Berlin: Suhrkamp 2022, S. 55.
- 6 Ebd., S. 37 (meine Herv.).
- 7 Ebd., S. 47.



# Buch über den Imperialismus

Aus dem Französischen Jan Philipp Weise

Fällt heutzutage wieder der Ausdruck ›Imperialismus‹, soll damit militärischer Expansionismus oder neokoloniales Großmachtstreben der ›Metropole‹ gegenüber der ›Peripherie‹ bezeichnet werden.

Inmitten der Ölpreiskrise von 1973, in der manche die finale Krise des Imperialismus und den damit einhergehenden automatischen Übergang zum Sozialismus herannahen sahen, kehrt Louis Althusser zu Lenin zurück. In dem Textfragment *Livre sur l'impérialisme* befragt er, was besonders augenfällig scheint – dass der Imperialismus nach Lenins Wort »das höchste Stadium des Kapitalismus« bildet. Wenn der Kapitalismus mit dem Imperialismus an sein Ende kommt, scheint das gerade keine Lösung, sondern ein Problem zu sein: Was machen mit diesem Ende, das nicht aufhören will, zu enden?

Wie sähe eine Politik aus, die sich diesem endlosen Ende annimmt und damit die Tatsache in Rechnung stellt, dass der Imperialismus vorrangig *innerhalb* der Metropole und, genauer noch, innerhalb der ideologischen Widersprüche der Arbeiterinnenbewegung und ihrer Parteien seinen Ort hat?





# Marx in seinen Grenzen

Aus dem Französischen von Julien Veh und Jan Philipp Weise

»Die Tatsache, dass es im Klassenkampf um den Staat geht, bedeutet keineswegs, dass die Politik sich über den Bezug zum Staat zu definieren hat.«

Louis Althusser ist hierzulande vor allem für seine sogenannte epistemologische Marx-Lektüre in Für Marx und Das Kapital lesen bekannt, die rigoros zwischen einem idealistischen jungen und einem materialistischen reifen Marx unterscheidet. Dabei wurde jedoch kaum zur Kenntnis genommen, dass Althusser selbst seine philosophischen Arbeiten fast durchgängig auch als politische Interventionen innerhalb der Kommunistischen Partei verstand, der er den größten Teil seines Lebens angehörte. Sein Verhältnis zur Partei wurde allerdings im Laufe der 1970er Jahre immer spannungsvoller angesichts ihrer Unfähigkeit, eine Politik ausgehend von den neuen Massenbewegungen zu formulieren.

Davon zeugen auch die hier versammelten Texte, die es unternehmen, die Ende der 1970er Jahre ausgerufene Krise des Marxismus auf dessen innere Grenzen zurückzuführen, um ausgehend davon neue politische Wege zu eröffnen: Der Marxismus verfügt weder über eine Theorie des Staates noch der Politik, die wir gerade dann in ihrer Eigenständigkeit denken müssen, wenn wir dem Staat-Werden der Partei in der Sowjetunion und jeder juristisch-ideologischen Reduktion der Politik etwas entgegenzusetzen wollen. Damit greift Althusser in die Diskussion ein, die Ende der 1970er Jahre unter Mitgliedern westeuropäischer kommunistischer Parteien um die Frage nach der »Diktatur des Proletariats« entbrannte. In dem

Abschied von der »Diktatur des Proletariats«, den die »eurokommunistischen« Parteien damals vollziehen, erkennt Althusser mitnichten deren Demokratisierungs- und Öffnungsbestreben. Statt einem Ende des Stalinismus bedeutet dieser Abschied eine Fortsetzung des Stalinismus mit anderen Mitteln, weil dadurch den politischen Initiativen der Massen eine Absage erteilt wird.

Im Kontext genau dieser politischen Auseinandersetzungen steht auch das fragwürdige Werk *Marx in seinen Grenzen*, in dem er erneut *Das Kapital* und andere marxistische Klassiker liest, um ein anderes Denken von Ideologie, Partei, Staat und Politik zu entwickeln. Anstatt Marx, wie in Althusser's kanonischen Werken, ideell vervollständigen zu wollen, stellt er damit die direkte Frage nach dessen Grenzen: Was an seinem Denken ist noch immer aktuell, was unverstanden und was ungeachtet geblieben? Erst ein solcher Grenzgang des Marx'schen Denkens erlaubt, so Althusser, eine historische Bilanz des Marxismus zu ziehen, auf deren Grundlage die Politik neu entworfen werden könnte.

andere Texte:

- Vortrag über die Diktatur des Proletariats in Barcelona (1976)
- Marxismus heute (1978)
- Über das marxistische Denken (1982)





# Machiavelli und wir

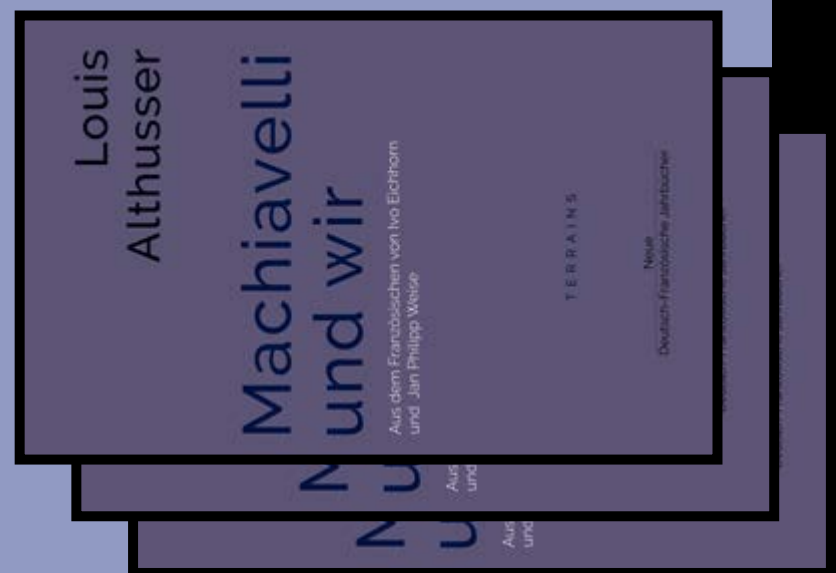
Aus dem Französischen von Ivo Eichhorn  
und Jan Philipp Weise

Später sollte ich Machiavelli entdecken, der meiner Meinung nach in vielen Punkten weiter gegangen ist als Marx: nämlich indem er versuchte, die Bedingungen des politischen Handelns in seiner Reinheit zu denken, das heißt in seinem Begriff.

Louis Althusser

Mit kaum einer anderen Figur der Geschichte des politischen Denkens und der Philosophie hat sich Louis Althusser so beharrlich beschäftigt wie mit Niccolò Machiavelli. Seit er dessen Schriften Anfang der sechziger Jahre während eines Aufenthalts in der Romagna zum ersten Mal kennenlernte, haben sie ihn „ergriffen“ und nicht mehr losgelassen. Besonders in *Machiavelli und wir*, einem Text, an dem Althusser seit den frühen siebziger Jahren immer wieder arbeitete, bündelt sich diese langjährige Auseinandersetzung. Althusser sucht in der Auseinandersetzung mit Machiavelli nach theoretischen Mitteln, um jene Fragen, Lücken und Grenzen des Marxismus anzugehen, die ihn sein Leben lang beschäftigt haben: Welche Konzeptionen von Politik, Staat und Ideologie braucht der Marxismus, um lebendig aus der Krise zu kommen? Lassen sich diese tatsächlich bei dem frühneuzeitlichen Florentiner finden?

Seit seiner posthumen Veröffentlichung im Jahr 1995 steht *Machiavelli und wir* im Zentrum der internationalen Althusser-Rezeption. Dieser Band macht den Text, zusammen mit weiteren Arbeiten Althusser zu Machiavelli, nun endlich für ein deutschsprachiges Publikum zugänglich.



# WOHNEN



Wer in Frankfurt studiert, kennt das Gefühl: Man schickt dutzende Bewerbungen ab und liegt bei diversen »WG-Castings« im Wettkampf mit hundert anderen; man wartet wochenlang und zahlt am Ende mehr als die Hälfte des BAföG-Satzes für ein Zimmer, das kaum groß genug ist, um darin aufrecht zu stehen. Oder man pendelt von weit draußen, weil sich das Wohnen in der Stadt schlicht nicht mehr rechnet. Oder man wohnt noch bei den Eltern, weil es keine Alternative gibt. Das ist kein individuelles Pech, keine Frage mangelnder Kreativität bei der Wohnungssuche – das ist Ausdruck einer strukturellen Krise, die längst den Alltag von Millionen Menschen bestimmt.

Hinter dieser strukturellen Krise steckt ein grundlegender Widerspruch: Wohnen ist ein Grundbedürfnis – und zugleich eine Ware. Ein Dach über dem Kopf ist keine Luxusfrage, sondern Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe, für Gesundheit, für die Möglichkeit zu studieren, zu arbeiten, ein Leben zu führen. Und doch wird Wohnraum auf dem Markt gehandelt wie jedes andere Gut, dessen Preis sich nach Angebot und Nachfrage richtet – oder genauer: nach dem, was Investor\*innen aus ihm herausholen können. Politisch

wird der lange bekannte Handlungsbedarf nicht umgesetzt, selbst wenn, wie in Berlin, Volksabstimmungen zu »Deutsche Wohnen und Co. Ent-eignen« deutliche Mehrheiten erlangt hat.

Besonders absurd wirkt die Krise dort, wo sie mit Leerstand zusammenfällt. Bis zu zwei Millionen Quadratmeter Bürofläche stehen in Frankfurt leer. Teilweise lassen Eigentümer\*innen ihre Objekte leer stehen und spekulieren darauf, dass sich aufgrund dieser künstlichen Verkleinerung des Angebots auf dem Wohnungsmarkt der Druck auf Mieter\*innen erhöht und sie zukünftig höhere Preise verlangen und ihre Gewinne maximieren können. Und das während Studierende monatelang nach einem WG-Zimmer suchen und aufgrund der steigenden Mieten immer weniger Geld für Lebensmittel und soziale Teilhabe zur Verfügung haben.

Auch das Studierendenwerk stellt bei weitem nicht genug Wohnheimplätze bereit, um den Bedarf an Wohnraum unter Studierenden auch nur annähernd zu decken. Wer trotzdem etwas findet, stößt zunehmend auf möblierte Angebote: ein



Bett, ein Schreibtisch, ein Regal – und ein Mietpreis weit jenseits dessen, was die Mietpreisbremse eigentlich erlauben würde. Denn für möblierte Wohnungen gilt sie nicht. Was als Ausnahme gedacht war, ist längst zu einer Strategie geworden, mit der Vermieter\*innen das ohnehin löchrige Mietrecht systematisch aushebeln. WG-Zimmer an Studierende zu vermieten wird so zu einem profitablen Geschäftsmodell: professionelle Anbieter haben den Markt längst entdeckt und treiben die Preise in einem Segment in die Höhe, das einmal als informelle, solidarische Wohnform gedacht war. Statt strukturelle Lösungen zu finden, appelliert beispielsweise die Goethe Universität an die Bewohner\*innen Frankfurts, doch möglichst ein Zimmer zur Untermiete anzubieten. Solidarische Bettenbörsen sind unlängst als selbstverständlich eingepreist und keine Notlösung mehr.

»In Wirklichkeit hat die Bourgeoisie nur eine Methode, die Wohnungsfrage in ihrer Art zu lösen – das heißt, sie so zu lösen, dass die Lösung die Frage immer wieder von neuem erzeugt.«

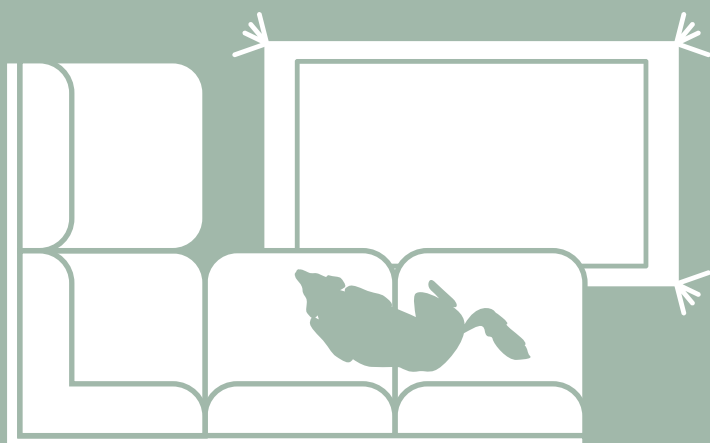
Friedrich Engels, Zur Wohnungsfrage (1872)



Der französische Soziologe Henri Lefebvre forderte bereits in den 1960er Jahren mit seinem Konzept des »Rechts auf Stadt«, dass die Stadt nicht länger dem Kapital gehören dürfe, sondern denen, die in ihr leben, arbeiten und sie täglich herstellen. Die Wohnungsfrage ist damit auch eine Frage von Macht und Regulierung: wem die Stadt gehört, welche Interessen in der Stadtpolitik das Sagen haben und wer systematisch verdrängt wird, wenn Mieten steigen und Sozialwohnungen verschwinden. Frankfurt ist dabei kein Sonderfall, sondern Paradebeispiel: eine der teuersten Städte Deutschlands, mit einem Finanzsektor, der Immobilien seit Jahrzehnten als Spekulationsobjekt behandelt, und mit einer Stadtpolitik, die dem nur wenig entgegensetzt. Auch auf Bundesebene bleibt der soziale Wohnungsbau seit Jahren unterfinanziert, während Milliarden für Aufrüstung mobilisiert werden. Die Frage, wo und wie Menschen leben können, wird damit immer drängender.

Bis zum 15. 06. 2026

52



Bitte beachtet dabei die Beschränkung auf 10 000 Zeichen. Eure Beiträge sowie Fragen könnt ihr uns per Mail an [zeitung@asta-frankfurt.de](mailto:zeitung@asta-frankfurt.de) bis zum 15.06.26 schicken.



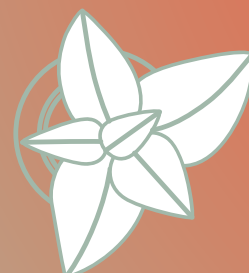
Für die Sommerausgabe 2026 der AStA-Zeitung suchen wir Beiträge, die sich mit dem Thema Wohnen auseinandersetzen – aus studentischer, aber nicht nur studentischer Perspektive. Uns interessieren Reportagen und Erfahrungsberichte genauso wie politische Analysen, historische Rückblicke, Interviews mit Aktivist\*innen, Mieter\*innen oder Stadtplaner\*innen, essayistische Texte und kreative Arbeiten. Mögliche Fragen, die euch dabei leiten können: Wie erleben Menschen in Frankfurt die Wohnungssuche – und was sagt das über die Stadt aus? Welche Rolle spielen institutionelle Investor\*innen, Immobilienkonzerne und kommunale Wohnungspolitik? Was fordern Mieter\*innenbewegungen – in Frankfurt, in Deutschland, international? Wie hängen Verdrängung, Gentrifizierung und soziale Ungleichheit zusammen? Was bedeutet Wohnungsnot für diejenigen, die ohnehin weniger Ressourcen haben – für Menschen ohne gesicherten Aufenthaltsstatus, für Alleinerziehende, für Geringverdienende? Und: Wie könnte eine Stadt aussehen, in der alle wohnen können?

»Um dieser Wohnungsnot ein Ende zu machen, gibt es nur ein Mittel: die Ausbeutung und Unterdrückung der arbeitenden Klasse durch die herrschende Klasse überhaupt zu beseitigen.«

Friedrich Engels, Zur Wohnungsfrage (1872)

Wir freuen uns über journalistische Texte, Essays, Reportagen, Interviews, Fotostrecken, Illustrationen und Glossen. Beiträge können auf Deutsch oder Englisch eingereicht werden. Bitte beachtet dabei die Beschränkung auf 10 000 Zeichen. Schreibt uns gerne, wenn ihr eine Idee habt, aber noch nicht wisst, wie ihr sie umsetzen sollt – wir helfen beim Lektorat und bei der Entwicklung von Beiträgen..

Eure AStA-Zeitungsredaktion



## ASTA

### Allgemeiner Studierendenausschuss der Universität Frankfurt am Main

im Studierendenhaus Bockenheim,  
Mertonstraße 26–28, 60325 Frankfurt  
Tel 069 798-23181  
Fax 069 7020-39  
e-mail info@asta-frankfurt.de  
asta-frankfurt.de

**Sekretariat** Andy Uphoff  
im Studierendenhaus, Raum B2

Öffnungszeiten  
Mo, Di, Do 10–12Uhr  
14–16 Uhr

Tel 069 798-23181  
Fax 069 7020-39  
e-mail info@asta-frankfurt.de

## BERATUNG & HILFE

### ASTA-Sozialberatung

Persönliche Beratungstermine  
siehe asta-frankfurt.de. Anfragen über  
soziales@asta-frankfurt.de

### ASTA-Mietrechtsberatung

immer donnerstags 16–18 Uhr  
im ASTA Haus (Random White House)  
IG-Farben Campus; www.mhm-ffm.de

### DGB Campus Office – Arbeitsrechtliche Anfangsberatung

Die Beratung findet im Rahmen  
der ASTA-Sozialberatung statt.

### Fördermöglichkeiten für Studierende mit Behinderung

www.barrierefrei-studieren.de

### Studentischer Projektrat

studentischer-projektrat.org  
e-mail mail@studentischer-projektrat.org

### Wohnraum gesucht! — wohnraum-gesucht.de

### Nightline Frankfurt

Mo, Mi, Fr 20–0 Uhr  
Tel 069 798-17238  
e-mail info@nightlineffm.com  
nightlineffm.com

### Goethe Law Clinic

im Seminarraum 1 des ESG Gebäudes auf dem  
IG Farben Campus; Offene Sprechstunde  
Fr 10–12 Uhr

### Psychosoziale Beratung des Studierendenwerks

im Beratungszentrum IG Farben Campus,  
Hörsaalzentrum; Offene Sprechstunde  
Di, Do 13–15 Uhr  
Tel 069 798-34924  
e-mail psychosozialberatung@  
studentenwerkfrankfurt.de

## AUTONOME REFERATE

### Autonomes AusländerInnenreferat

Tel 069 798 – 25236  
e-mail alrf@stud.uni-frankfurt.de

### Autonomes FLinta-Referat

e-mail aflr@riseup.net  
instagram.com/aflintar.gu  
Tel 069 798 – 23095

### Autonomes Queer-Referat

instagram.com/queerfemref

### Autonomes Inklusionsreferat

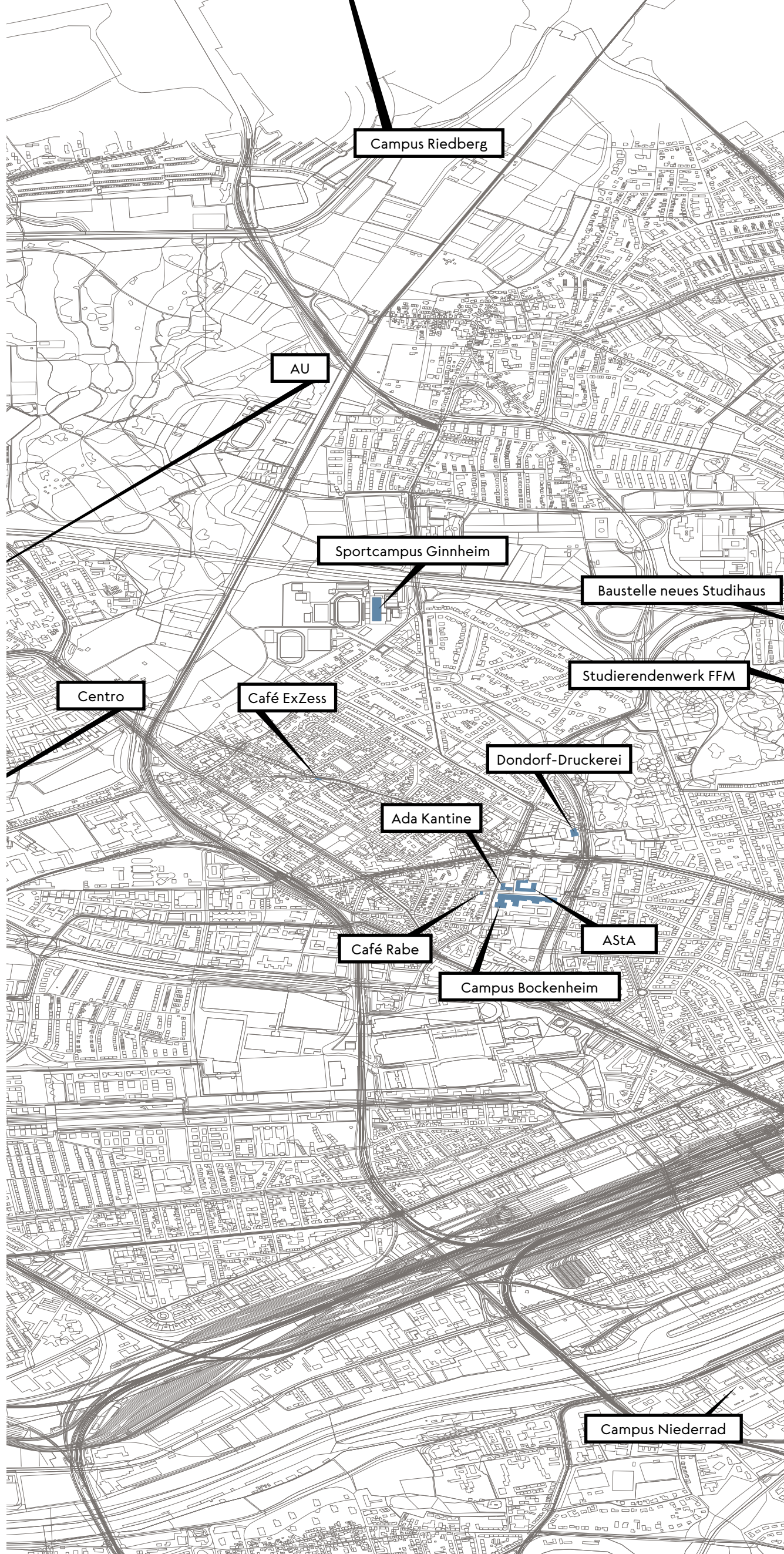
e-mail inklusion@asta-frankfurt.de

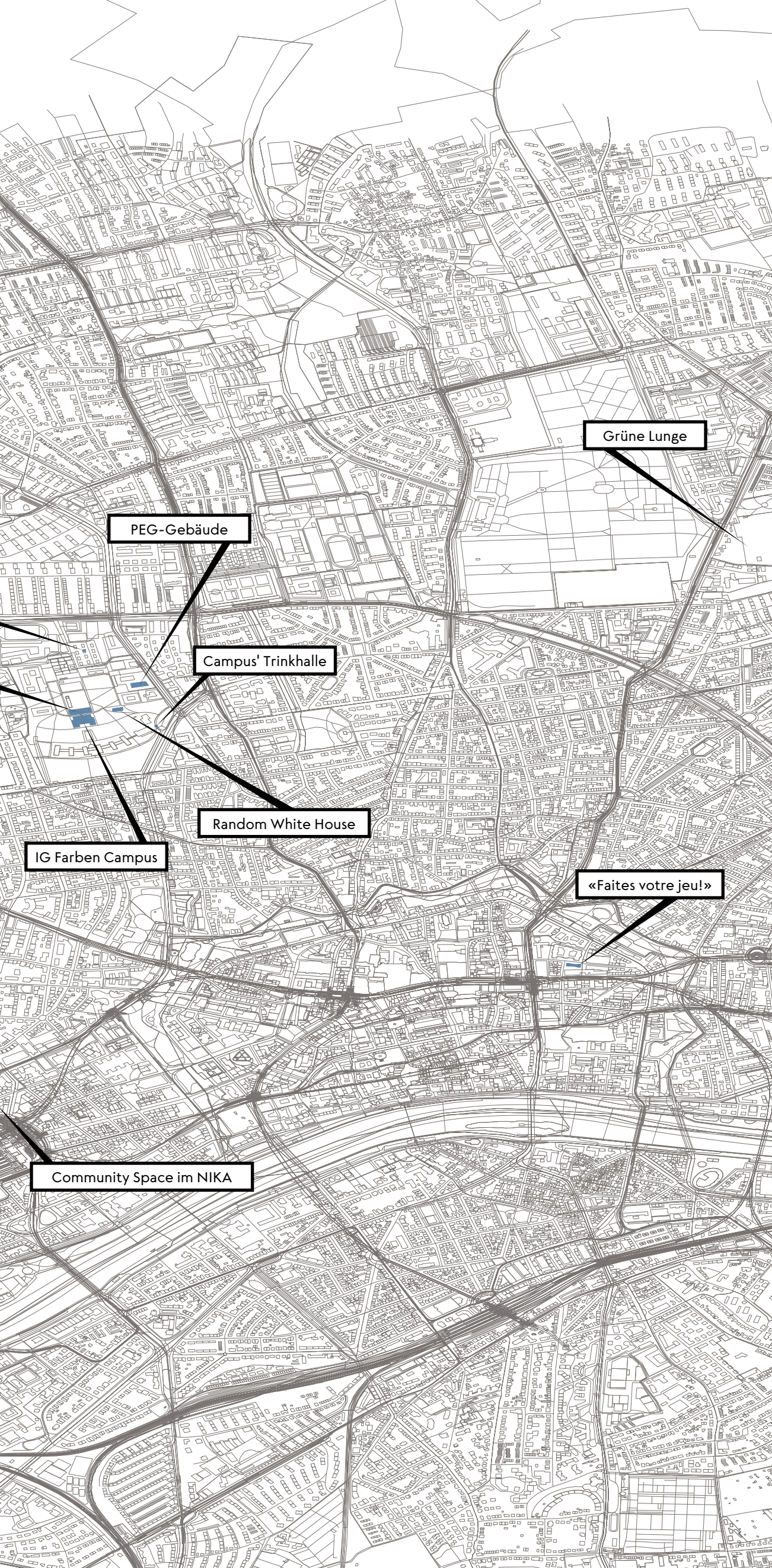
### Autonomes Elternreferat

Tel 0152 23535351  
e-mail eltern@asta-frankfurt.de

### Autonomes Hilfskräftereferat

e-mail hilfskraefte@asta-frankfurt.de





## UNI-INITIATIVEN

**Initiative Studierender am IG-Farben Campus**  
[initiativestudierenderamigfarbencampus.wordpress.de](http://initiativestudierenderamigfarbencampus.wordpress.de)

**Initiative Kritische Ökonomik**  
[kritische-oekonomik.de](http://kritische-oekonomik.de)

**AK Kritische Jurist\_innen der Uni Frankfurt**  
[facebook.com/akjffm](https://facebook.com/akjffm) – [akj-frankfurt@gmx.de](mailto:akj-frankfurt@gmx.de)

**Academic Experience Worldwide**  
[www.aeworldwide.de](http://www.aeworldwide.de)

**UTV** – [facebook.com/utvfrankfurt](https://facebook.com/utvfrankfurt)  
[youtube.com/utvfrankfurt](https://youtube.com/utvfrankfurt)

**Unter\_bau** – Hochschulgewerkschaft, [unterbau.org](http://unterbau.org)

**Campusradio DauerWelle** – [radiodauerwelle.de](http://radiodauerwelle.de)

## SELBSTVERWALTETE RÄUME AN DER UNI

**Random White House**  
[randomwhitehouse@riseup.net](mailto:randomwhitehouse@riseup.net)

**Philo-Café, IG 2.451**

**Café KOZ**, Mertonstr. 26, im Studierendenhaus

**Campus Trinkhalle**, am IG Farben Campus

**Café Anna Blume**, IG Ø.155

**TuCa**, PEG 1.G 208, IG Farben Campus

**Fachschaftscafé Jura & WiWi**,  
RuW 1.127, IG Farben Campus

## STADTPOLITISCHE INITIATIVEN

**Project Shelter** – [www.projectshelter.net](http://www.projectshelter.net)

**Stadt für Alle** – [www.stadt-fuer-alle.net](http://www.stadt-fuer-alle.net)

**Offenes Haus der Kulturen** – Initiative für die  
Nachnutzung des Studierendenhauses Bocken-  
heim als selbstverwaltetes Zentrum, [ohdk.de](http://ohdk.de)

## ORTE UND ZENTREN

**IVI – Institut für vergleichende Irrelevanz**  
zur Zeit ohne Wohnsitz — [www.ivi.copyriot.com](http://www.ivi.copyriot.com)

**«Faites votre jeu!»** im ehemaligen Polizei-  
gefängnis »Klapperfeld« Klapperfeldstraße 5,  
60313 Frankfurt, — [www.klapperfeld.de](http://www.klapperfeld.de)

**Café ExZess** Leipziger Straße 91,  
60487 Frankfurt — [www.cafe-exzess.tk](http://www.cafe-exzess.tk)

**AU** in der Au 14-16, 60489 Frankfurt  
[www.au-frankfurt.org](http://www.au-frankfurt.org)

**Community Space im NIKA** im Community  
Space des Hausprojektes NIKA sind regelmäßig  
Veranstaltungen und Ausstellungen.  
Niddastraße 57, 60329 Frankfurt am Main

**Grüne Lunge** am Günthersburgpark, Bedrohte  
Gartenanlage mit politischen & alternativen  
Projekten. Schlinkenweg 60389 Frankfurt a. M.

**Pupille e. V. – Kino in der Uni**  
jeweils um 20:15 Uhr, Eintritt 3€,  
Campus Bockenheim, [www.pupille.org](http://www.pupille.org)

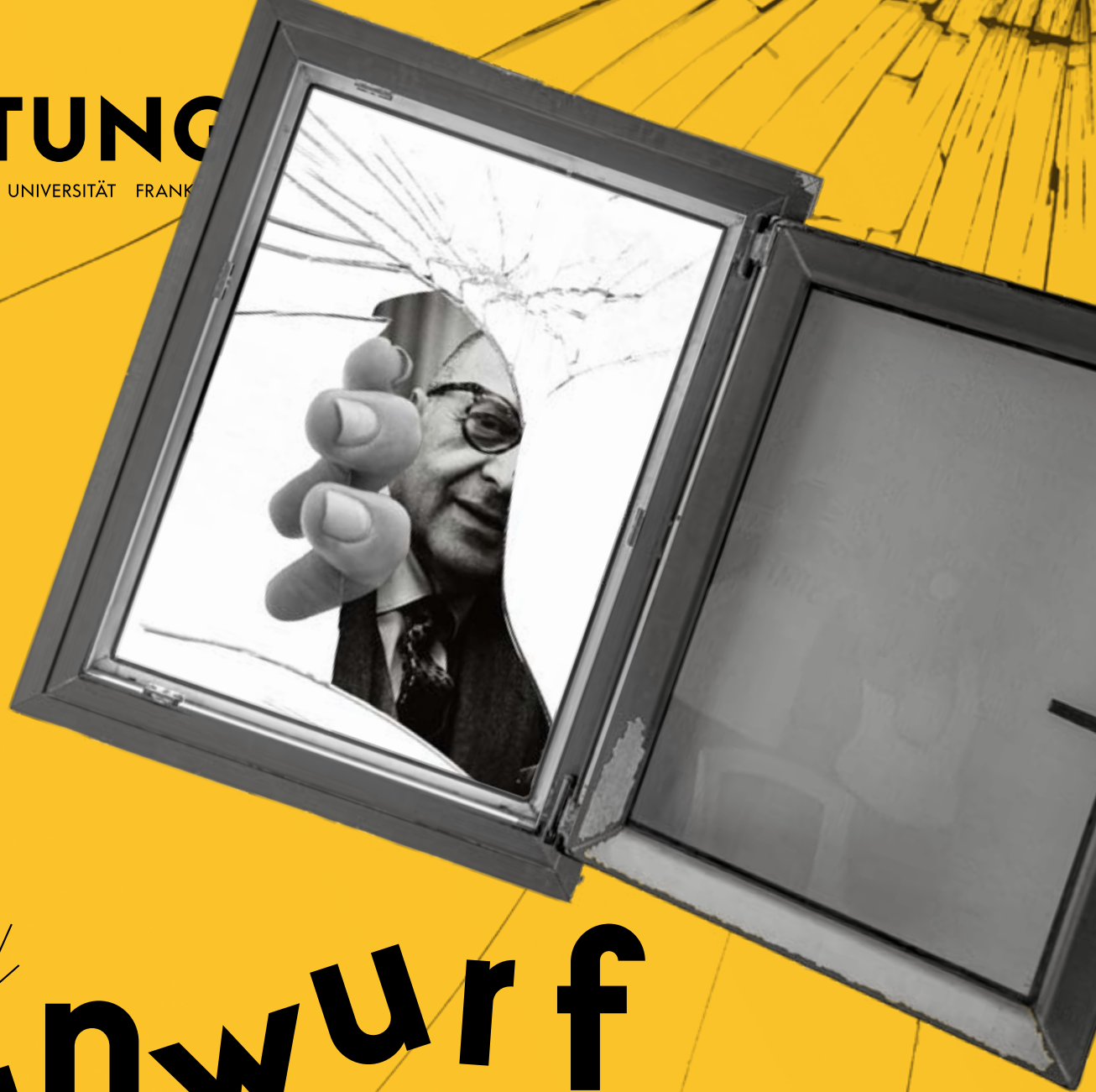
**Centro** – Soziales Zentrum, Alt-Rödelheim 6  
**Ada Kantine** – Stadtteilkantine, Mertonstr. 30,  
[ada-kantine.org](http://ada-kantine.org)

**Café Rabe** – Begegnungsraum, Jordanstr. 3,  
[cafe-rabe.org](http://cafe-rabe.org)

**2og:dondorf** – Community Space,  
Veranstaltungsraum und Initiativen,  
in der Dondorf-Druckerei, Sophienstr. 1-3

# ASTA ZEITUNG

ZEITUNG DER STUDIERENDENSCHAFT DER UNIVERSITÄT FRANKFURT



# Wie

# ein

# Steinwurf

# ins

# Fenster

Die ASTA-Zeitung ist die Zeitung der Studierendenschaft der Goethe-Universität Frankfurt. Die ASTA-Zeitung erscheint im Regelfall viermal jährlich, davon wird eine Ausgabe vor anstehenden Wahlen zum Studierendenparlament unterschiedslos an alle Studierenden der Goethe-Universität im Inland verschickt. Die Ausgaben jenseits der Wahlausgabe werden nur an Abonnent\*innen verschickt.

→ Ein Abonnement im Inland ist für Studierende der Goethe-Universität bereits im Studierendenschaftsbeitrag enthalten, zusätzliche Kosten entstehen somit nicht!

→ Für alle, die nicht an der Goethe-Universität studieren, kostet das Abo (ohne Wahlausgabe) inklusive Versand €10.

[asta-zeitung.de](http://asta-zeitung.de)

Jetzt

abonnieren