

Powision

Magazin am Institut für Politikwissenschaft

Heft 2/2009
WiSe 09/10

1€

„Engagier dich!“

- Grenzen und Möglichkeiten
studentischen Engagements



mit einem Sonderteil zu 20 Jahren
StudentInnenRat Uni Leipzig

Liebe Lesende,

Wie führt man eine Diskussion über ein Thema, das noch nicht richtig existiert? Ein Thema aber, das für dieses Magazin von entscheidender Bedeutung ist, für demokratische und moralische Werte existentiell und – glaubt man vielen den AutorInnen dieses Heftes – für den Arbeitsmarkt notwendige Qualifizierungen bereithält.

Eine solche Diskussion hat noch keine wirklichen Für- oder Gegensprecher. Sie ist ein offener Diskurs, der darauf wartet begonnen zu werden.

Nicht ganz unbegonnen ist er fürwahr. Verschiedene Tageszeitungen hatten diesen Sommer vermehrt auf Defizite im Bologna-Prozess gezeigt, vereinzelt wurde auch schon auf positive Effekte von Engagement verwiesen und Begriffe wie „Soft-Skills“ deuten auf die Existenz von Kompetenzen hin, die man nicht auswendig lernen kann sondern im „learning-by-doing“ erproben muss. Auch studentische Hochschulpolitik ist spätestens seit 1968 ein regelmäßiges Thema in Wissenschaft und Öffentlichkeit gewesen.

Seit den 80er Jahren allerdings scheint sich zumindest die Wissenschaft nur noch sporadisch mit diesem Thema auseinanderzusetzen zu wollen. Mit dem Beginn der Hochschulreformdiskussionen in Europa gerät studentisches Engagement zwar wieder in den Blickpunkt, bedeutet nun aber etwas völlig anderes: Der anglo-amerikanische Begriff „student engagement“ bezieht sich auf das Engagement von Studierenden in ihrem und für ihr Studienfach. Zwar warnten auch Anfang der 90er Jahre Hochschulforscher vor einer zu engen Fixierung der Perspektive (so zum Beispiel Lee Harvey), doch bis in Deutschland die Frage nach der Erfahrungswelt intensiv und auch öffentlich diskutiert wurde mussten neue Hochschulgesetze, Studiengebühren und der Bologna-Prozess gleichzeitig über die Hochschullandschaft einbrechen. Diese Gleichzeitigkeit schafft Unwillen und der Ruf nach einem „so nicht studieren“ wird lauter. Wie aber studiert man „anders“? Was gehört zum Studium dazu, was hat tatsächlichen

Nutzen und nicht zuletzt wie sollte das Verhältnis von inner- und extra-curricular aufgeteilt werden?

Die AutorInnen in diesem Heft versuchen diesen Fragen durch unterschiedliche Perspektivstellungen zu folgen. Während im ersten Teil vor allem Raum und externe Anforderungen an die Studierenden und die sich ihnen öffnende Wissenschaftswelt im Vordergrund stehen, verengt sich die Perspektive auf extra-curriculares studentisches Engagement im Folgenden zunehmend: Von den Bedingungen studentischen Engagements, über den hieraus ziehbaren Nutzen, bis schließlich zu den verschiedenen Formen bewegen sich die Beiträge um schließlich in einen kritischen Rückblick auf eine besondere Form studentischen Engagements überzuleiten. Die demokratisch verfasste Studierendenschaft der Universität Leipzig feiert im 600sten Lebensjahr ihrer Alma Mater den 20sten Geburtstag. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit blicken Aktive und ehemals Aktive kritisch auf ihre Zeit als Studierendenvertreter zurück und analysieren die verschiedenen Ansatzpunkte welche damals ihr Handeln prägten.

Ebenfalls ohne Anspruch auf Vollständigkeit hofft dieses Heft ein möglichst weitläufiges und offenes Bild auf extracurriculares studentisches Engagement zu bieten und die Bedeutung des unscheinbaren Extras am Studium stärker ins Licht zu rücken. Viel Vergnügen beim lesen!

Powision
Projektgruppe am Institut für Politikwissenschaft

Inhaltsverzeichnis

06 AutorInnenverzeichnis

Bedingungsraum studentischen Engagements

- 09 Universitätsreform und Entdemokratisierung **von Michael Huber**
- 11 Kam Humboldt bis nach Bologna? **von Dieter Koop**
- 14 Autonomieverluste? **von Georg Vobruba**
- 16 Studentisches "Engagement" und die neuen Rationalitäten normal(isiert)-er Studierender **von Christopher Hempel**

Bedeutung studentischen Engagements

- 20 The Importance of Extracurricular Activities in Student Learning **von Lee Harvey**
- 22 Zum Profil einer unpolitischen Studentengeneration **von Tino Bargel**
- 25 College Student Extracurricular Engagement and Readiness for a Diverse Democracy **von Shouping Hu**
- 27 Higher Education Governance and Student Citizenship **von Sjur Bergan**
- 30 Lust auf studentisches Engagement im "Bologna-Prozess" wecken **von Peter Zervakis**

Integration studentischen Engagements

- 34 sollen - wollen- können - ermöglichen **von Uwe Eisenbeis und Christian Scholz**
- 36 Soft-Skills - Eine Einführung **von Henner Schmidt-Traub**
- 39 The New England-Award **von Robyn Muldoon**
- 41 Nützliches Engagement **von Roland Bloch**
- 44 68er, Ade! **von Annika Stienen**
- 46 Why do students study abroad? **von James Williams**

Hochschulpolitisches Engagement

- 50 "Weder dümmer noch schlauer" ein Gespräch mit **Ulrich Bröckling**
- 54 Der Bildband zur Revolution **von Jeanne Bindernagel**
- 56 "bin ich: kampf!" **von Alexander Eisenach**
- 58 Zwischen den Stühlen **von Andreas Karsch**

20 Jahre StudentInnenRat Leipzig

- 63 Basisdemokratie mit Funktionären **von Peer Pasternack**
- 68 „Krisen gab es beim StuRa schon öfter“ **ein Gespräch mit Eduard Jesse**
- 71 Als die Basis den Überbau verließ... **von Falk Bretschneider**
- 73 Entwickelt **von Markus Lorenz**
- 76 Du baust eine Universität **von Eleni Andrianopulu**
- 78 Sie nannten es Streik **von Sylvia Ehl und Henning Schulze**
- 80 G50 - Pragmatische Machtpolitik **von Arne Schildberg**
- 83 Sächsisches Hochschulgesetz 2004-2009 **von Gerald Eisenblätter**
- 86 Über die Grenzen studentischen Engagements und das Scheitern einer Reform **von Torsten Preuß**
- 89 Krisensymptome - Demokratiesymptome **von Daniel Fochtman und Alexander Mitterle**

- 94 Call for Papers
- 95 Impressum

unibuch leipzig
Bücher & Medien



Damit Sie links und rechts
nicht verwechseln...

» **FACHBÜCHER**
bei **unibuch**

www.schweitzer-online.de

schweitzer
Fachinformationen

unibuch leipzig • Universitätsstraße 16
04109 Leipzig • Telefon (03 41) 2 16 37-0
Fax (Freecall) (0 800) 8 83 35 34
e-Mail leipzig@schweitzer-online.de

AutorInnenverzeichnis

Eleni Andrianopulu war Sprecherin des StudentInnenRats der Universität Leipzig und arbeitet als freie Übersetzerin

Tino Bargel ist Soziologe an der Universität Konstanz und Mitarbeiter am Studierendensurvey der AG Hochschulforschung

Sjur Bergan ist Leiter der Abteilung Hochschulwesen und Geschichtsunterricht des Europarates

Jeanne Bindernagel studiert im 10. Semester Erziehungswissenschaft und Theaterwissenschaft an der Universität Leipzig

Dr. Roland Bloch ist Projektleiter am Institut für Hochschulforschung in Wittenberg

Dr. Falk Bretschneider war Sprecher des StudentInnenRats der Universität Leipzig und ist jetzt Maître de conférences an der Ecole des hautes études en sciences sociales (EHESS) in Paris

Prof. Dr. Ulrich Bröckling ist Professor für Soziologie an der Universität Halle-Wittenberg

Sylvia Ehl war hochschulpolitische Sprecherin des StudentInnenRats der Universität Leipzig und forscht jetzt zu Erinnerungskultur, zeitgeschichtlichen Themen sowie Fußballfankultur

Alexander Eisenach studiert Theaterwissenschaft und Germanistik im 9. Semester an der Universität Leipzig und ist seit dieser Spielzeit als Regieassistent am Centraltheater Leipzig tätig

Dr. Uwe Eisenbeis ist Akademischer Rat am Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Organisation, Personal- und Informationsmanagement an der Universität des Saarlandes in Saarbrücken

Gerald Eisenblätter B.Sc. war Sprecher des StudentInnenRats der Universität Leipzig und der Konferenz Sächsischer Studierendenschaften und studiert Chemie

Daniel Fochtmann war Sprecher des StudentInnenRats der Universität Leipzig und studiert im 11. Semester Kommunikationswissenschaft, Psychologie und Soziologie an der Universität Leipzig

Prof. Dr. Lee Harvey ist Professor an der Copenhagen Business School

Chris Hempel studiert im 8. Semester Gemeinschaftskunde und Geschichte an der Universität Leipzig

Prof. Dr. Shouping Hu ist Associate Professor am College of Education der Florida State University

Prof. Dr. Michael Huber ist Professor für Higher Education Research an der Universität Bielefeld

Eduard Jesse betreut den Campusservice des StudentInnenRats der Universität Leipzig

Andreas Karsch studiert Politikwissenschaft und ist Prorektor für Lehre und Studium an der Universität Rostock

Dr. Dieter Koop ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Politikwissenschaft der Universität Leipzig

Markus Lorenz war hochschulpolitischer Referent des StudentInnenRats der Universität Leipzig und ist jetzt Dekanatsrat der Fakultät für Biowissenschaften, Pharmazie und Psychologie an der Universität Leipzig

Alexander Mitterle war studentischer Senator an der Universität Leipzig und studiert im 10. Semester Politikwissenschaft, Geschichte und Volkswirtschaftslehre an der Universität Leipzig

Dr. Robyn Muldoon ist Direktor des Teaching and Learning Centre der University of New England in New South Wales/Australien

Dr. Peer Pasternack war Sprecher des StudentInnenrates der Universität Leipzig und ist jetzt Forschungsdirektor am Institut für Hochschulforschung in Wittenberg

Torsten Preuß war studentischer Senator der Universität Leipzig und promoviert jetzt am Institut für Politikwissenschaft der Universität Leipzig

Dr. Arne Schildberg ist Alumnus der Universität Leipzig und arbeitet jetzt in der Landesgeschäftsstelle der SPD Sachsen

Prof. em. Dr. Henner Schmidt-Traub lehrt Soft-Skills an der Technischen Universität Dortmund

Prof. Dr. Christian Scholz ist Professor für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Organisation, Personal- und Informationsmanagement an der Universität des Saarlandes in Saarbrücken sowie Direktor der dortigen MBA School

Henning Schulze war Sprecher des StudentInnenRats der Universität Leipzig und studiert im 13. Semester Politikwissenschaft, Geschichte und Religionswissenschaft an der Universität Leipzig

Annika Stienen engagierte sich langjährig bei AEGEE und MUN und arbeitet jetzt als Projektleiterin bei der Generation Europe Foundation

Prof. Dr. Georg Vobruba ist Professor für Soziologie an der Universität Leipzig

Dr. James Williams ist Hochschulforscher am Centre for Research into Quality der Birmingham City University

Dr. Peter Zervakis ist Projektleiter der Bologna-Abteilung der Hochschulrektorenkonferenz

Zum Bedingungsraum studentischen Engagements

Der/die Studierende steht nie alleine im Raum, schon gar nicht sein/ihr Engagement. Schon immer waren sie/er und sein/ihr Handeln eingebettet in die universitäre Lebenswelt. Die institutionellen Strukturen der Universität, die Anforderungen des Studienalltags und nicht zuletzt die Anforderungen, welche sich aus dem „Erwartungshorizont“ – aus den Vermutungen darüber, was der Arbeitsmarkt erwartet – ergeben: all das stellt spezifische Anpassungsanforderungen an die Studierenden.

Die partizipativen Möglichkeiten und vor allem auch Grenzen studentischer Mitbestimmung beleuchtet Michael Huber. Er analysiert die aktuellen universitären Reformprozesse hin zu professionalisierter Organisation und thematisiert die sich hieraus ergebenden Konsequenzen für den universitären Lehrbetrieb.

Dieter Koop beschäftigt sich mit der Verklärung des Humboldt'schen Wissensideals und fragt inwiefern die damaligen Ideen noch als Argumente für eine bestimmte Art von studentischer Lebenswelt genutzt werden können.

Die von eben jenen Kritikern beklagte Einengung des Studiums und bestmögliche Verwertbarkeit wiederum nimmt Georg Vorbruba zum Anlass um das Dilemma zwischen Regulation und Innovation zu problematisieren.

Schließlich zeichnet Christopher Hempel ein Bild vom normal(isiert)en Studierenden, der sich in die Disziplinarmechanismen des regulierten Studiums einpasst und studentisches Engagement nur noch zulässt, wenn es nutzbar zu machen ist.

Universitätsreform und Entdemokratisierung

Über die wissenschaftliche Wahrheit kann nicht abgestimmt, sondern nur rational argumentiert werden. Aus guten Argumenten entstehen zwar nicht zwangsläufig demokratische Strukturen, aber die daraus entstehenden Sozialbeziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden werden seit der Entstehung der modernen, humboldtschen Universität als Keimzelle einer emanzipierten Gesellschaft angesehen. Mit der für die moderne Universität konstitutiven Einheit von Lehre und Forschung wird die vormoderne Asymmetrie von Lehrer und Student überwunden und an ihre Stelle tritt eine Beziehung gegenseitiger Irritation und Anregung: Der Lehrer ‚irritiert‘ die Studenten, indem er sie an seinem kreativen Denkprozess teilhaben lässt, nicht nur an dessen Ergebnissen. Er selbst wird durch Fragen der Studierenden in seinem Denken angeregt, wovon schlussendlich auch seine Forschung profitiert.

Demokratische Gehversuche und New Public Management

Trotz dieser Gleichheit Aller vor der Wissenschaft wird demokratische Mitbestimmung durch eine Organisationsform erschwert, die sich auf Normen und Werte verlässt, die für alle Universitätsmitglieder gleichermaßen und vorab gültig sind. Karl Jaspers behauptete, dass die Normen der ‚Institution‘ Universität zu einem Geist gebündelt würden, der die Entscheidungen über richtiges wissenschaftliches Handeln vorwegnehme. In einer solchen normorientierten Organisation werden Entscheidungen entweder ausgelagert oder durch Rekurs auf Normen ganz unnötig.

Als 1976 diese universitäre Institution - mit der Einführung der Gruppenuniversität - erste demokratische Gehversuche unternimmt, verkommt die Mitbestimmung schnell zu einer Karikatur. Da universitätsrelevante Entscheidungen anderswo (oder gar nicht) getroffen werden, beschäftigen sich die Universitätsgremien mit Intrigen, ‚scharfen Praktiken‘ (Luhmann 1992) oder mit Weltpolitik, nicht mit universitären Belangen. Reflektiert wird dieses Versagen unterschiedlich. Niklas Luhmann verbindet

damit schmerzhaftes Erinnerungen, Dietrich Schwanitz (1995) verspottet die Universität für die daraus entstehenden Entscheidungsblockaden.

Seit Mitte der 1990er Jahre wird dieses Versagen als tragender Teil einer umfassenden Universitätskrise beschrieben, die durch das New Public Management behoben werden soll. Mit dieser Reform geht aber nicht nur eine Neuorientierung an Effizienz, Transparenz und Rechenschaftspflicht einher, sondern auch die Organisationswerdung der Universität. Niels Brunsson & Kerstin Sahlin-Andersson (2000) verbinden mit der Organisationswerdung die Entwicklung hin zu einer vollwertigen Universität, die sich nicht mehr auf geteilte Werte und externe Entscheidungsübernahme verlassen muss, sondern autonom und kompetent über ihre Belange entscheiden kann. Die Organisationswerdung richtet, gemeinsam mit den Sparzielen der aktuellen Reform, die Universität statt an Werten, an Knappheit aus.

Unter Knappheit will ich den asymmetrischen Zugriff auf Güter verstehen, bei dem der Konsum eines Akteurs den Konsum durch andere Akteure ausschließt. Reformstrategien orientieren sich dann an Allokationsstrategien, nicht an Werten. Das wirft neue Probleme für die Universität auf. Einige Akteure werden versuchen, Knappheit dauerhaft zu überwinden, denn es „mag erträglich sein, wenn morgen ein neuer Tag beginnt und damit ein anderer zum Zug kommt. Je mehr aber jeder versucht, sich auf lange Zeit von Knappheit zu befreien, umso größer wird bei gegebener Mengenkonzanz die Knappheit für andere“ (Luhmann 1991, 70). Andere Akteure wiederum werden versuchen, die Ungleichheiten aufrechtzuerhalten, weil sie damit Vorteile verbinden. Das Universitätsmanagement hat sich dann schwerpunktmäßig mit den unintendierten Folgen dieser Strategien auseinanderzusetzen.

Hierarchisierung und weniger exzellente Ausbildung

Welche Konflikte werden mit Knappheit

verbunden? Eine erste Konfliktlinie entfaltet sich entlang der unterschiedlichen Managementstrategien, wie mit Knappheit umzugehen sei. Einige Strategien zielen auf die Binnendifferenzierung des Hochschulsystems und konzentrieren sich besonders auf die Ausbildung einiger weniger, exzellenter oder gar elitärer Forschungsuniversitäten. Universitäten müssen sich in der Folge dieser Entwicklung mit der faktischen Umverteilung, mit den Grenzen der Verteilungsgerechtigkeit innerhalb der Organisation ebenso auseinandersetzen, wie mit den nicht intendierten, langfristigen Strukturentwicklungen für das gesamte Hochschulsystem.

Die zweite Konfliktlinie gründet ebenso auf dem Forschungsprimat der aktuellen Hochschulpolitik, entfaltet sich aber entlang der, beim konsekutiven Studienmodell aufeinander aufbauenden, Bachelor-, Master- und Promotionsstudiengänge. Der Forschungsprimat an den Universitäten verdrängt die Professoren aus der Lehre. Heinz Steinert (2008) hat diese Entwicklung als Hierarchisierung des Lehrkörpers beschrieben: Die niedrige Lehre für die einführenden BA Studiengänge wird mit ‚Lehrprofessuren‘ besetzt, die in der Forschung keine Rolle spielen. Die ‚Normallehrenden‘ sind an den MA Bereich gebunden, ihre Forschung wird weiterhin nebenbei ausgeführt, während die besonders erfolgreichen, exzellenten Forscher weitgehend aus der Lehre herausgezogen werden bzw. sich auf die Doktorandenausbildung beschränken.

Diese, an der Drittmittelakquise orientierte, Hierarchisierung bedeutet für die Studierenden, dass sie gerade an forschungsmäßig exzellenten Einheiten eine weniger exzellente Ausbildung erhalten. Zwar wird die Lehr- und Forschungsreputation in Rankings als additive Größe behandelt, allerdings muss die Zunahme von Forschungsqualität strukturell mit abnehmender, weil nicht forschungsorientierter Lehrqualität bezahlt werden. Dazu werden die Studiengebühren von den BA Studiengängen zur MA- und insbesondere zur PhD-Ausbildung umverteilt.

Literatur

- Brunsson, N. und K. Sahlin-Andersen (2000): 'Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform', in: *Organization Studies*, 21(4), pp. 721-746.
- Luhmann, N. (1991): *Soziologie des Risikos*. Berlin: De Gruyter.
- Luhmann, N. (1992): „Wabuwabu in der Universität“, in: Kieserling, A. (Hrsg.): *Universität als Milieu*, Bielefeld: Haax, S. 74-79.
- Steinert, H. (2008): „Die nächste Universitätsreform kommt bestimmt“, in: *Soziologie*, 38(2), S. 155-168
- Schwanitz, D. (1995): „Sieg der Topfpflanzen“, in: *Der Spiegel*, 45.

Hierdurch sind die neuen Herausforderungen an das Universitätsmanagement bezeichnet: Wie soll die Organisation Ungleichverteilungen bei Studierenden, Forschungsgeldern und Belastungen intern ausgleichen? Wie kann gesichert werden, dass Studierende nicht nur an allen Universitäten den gleichen Studienbeitrag bezahlen müssen, sondern auch überall eine vergleichbar gute Ausbildung erhalten? Wie kann deutschlandweit gesichert werden, dass es nicht Studierende erster und zweiter Klasse gibt?

Entdemokratisierung als Problemlösungsmechanismus

Überraschend wird die demokratische Teilnahme an diesen Entscheidungen, die als integrative Problemlösungsstrategie sonst breite Anwendung findet, abgeblockt. Die Politik nimmt, meist mit Verweis auf die Fehlentwicklungen der Gruppenuniversität, Mitbestimmung in den neuen ‚Hochschulfreiheitsgesetzen‘ zurück. Die Entscheidungslast wird den Rektoren und Dekanen überschrieben, während die normalen Organisationsmitglieder, welche mit den Folgen in Lehre und Forschung leben müssen, entweder nur noch eine beratende oder gar keine Stimme bezüglich ihrer Belange haben.

Jetzt, wo es im Zuge der Organisationswerdung etwas zu bestimmen gibt, wird Demokratie an der Universität abgebaut und Ungleichheit wird zum Programm erhoben. Mit der Begeisterung für die Elite wird die Umverteilung von unten nach oben mit unmittelbarem Erfolg gleichgesetzt. So wie die Universität der letzte Gesellschaftsbereich ist, in dem der Neoliberalismus in reiner Form vertreten wird, setzt die Politik trotz (oder vielleicht: wegen) besseren Wissens und eines wachsenden Problemdrucks auf Entdemokratisierung als Problemlösungsmechanismus. Wäre es nicht an der Zeit, mehr Demokratie zu wagen?

MICHAEL HUBER

Kam Humboldt bis nach Bologna?

Im letzten Bildungsbericht von 2008 wird das Hochschulwesen unter zwei Aspekten betrachtet: der Erhöhung der Studienanfänger- und Absolventenquote als Erfordernisse des sozioökonomischen Strukturwandels und der Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums als Folge des Bologna-Prozesses. Dabei konstatieren die Verfasser, dass sich die Hochschule „mehr und mehr zu einer zentralen Institution beruflicher Qualifizierung“ entwickelt (Autorengruppe Bildungsbericht 2008: 117). Mit aller Deutlichkeit kommen hier die Konsequenzen der Bildungsreform zur Sprache und es offenbart sich ein Bruch zu einem bisher noch vorherrschenden Selbstverständnis von Universität, was sie sei und was sie zu leisten habe.

Die Studienreform als Teil der Hochschul- und Bildungsreform hat erheblichen Widerspruch provoziert, der die Zahl der Bologna-kritiker und -skeptiker aus unterschiedlichen Motiven stetig ansteigen lässt. Die Kritik am Bologna-Prozess ist mittlerweile unüberhörbar. Die vorgetragenen Argumente reichen von einer Kritik an der Umsetzung der Bologna-Richtlinien bis zur prinzipiellen Ablehnung der Reform.

Stichworte sind: Verschulung, Entmündigung der Studierenden, Zeitdruck und überfrachtetes Studium, Formalismus, Zweiklassen-Abschlüsse, zu geringe Mitbestimmung und Mitgestaltung bei den Reformen, Fremdbestimmung durch Akkreditierungsagenturen, soziale Selektion beim Übergang von BA zum MA, geringe Wertigkeit der BA-Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt usw. Kurz, dem Bologna-Prozess werden mangelnde Effizienz bei der Umsetzung und falsche Reformziele bescheinigt. Motive und Intentionen der Kritiker sind unterschiedlich und weisen in verschiedene Richtungen: von Besitzstandswahrung, über Warnungen vor einer zu starken Ökonomisierung der Bildung und einem Abrücken davon, Bildung als öffentliches Gut zu betrachten, bis hin zu einer Fundamentalkritik, die diese Entwicklung kategorisch als Sündenfall und Kulturverfall, als Untergang des Abendlandes, diagnostiziert. Die einen betrachten die Reform als Verrat an der Bil-

dungsemanzipation, die anderen als Verrat am Humboldtschen Bildungsideal.

Die folgenden Ausführungen nehmen diese beiden Schlüsselbegriffe der Kritik (Bildungsemanzipation und Bildungsideal) auf und thematisieren sie vor dem Hintergrund der Reformdebatte in Preußen zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Damit soll zugleich der Frage nachgegangen werden, ob es heute noch legitim ist, sich auf die Humboldtsche Universitätsidee zu beziehen.

Die Universität als philosophisches Projekt

Die mit dem Bologna-Prozess verbundene Hochschulreform ist die größte Reform seit jenem Reformprojekt, das 1810 zur Gründung der Berliner Universität führte und das mit dem Namen Wilhelm von Humboldt eng verbunden ist. Gleichzeitig steht Bologna, so die Kritiker, auch für eine Abkehr von den Idealen und Ideen der Humboldtschen Universität: Freiheit der Wissenschaft, Einheit von Lehre und Forschung, Wissenschaft als Bildung. Insgesamt werde durch diese Entwicklung die Autonomie der Hochschulen bedroht, sowohl durch den Staat als auch durch die Wirtschaft.

Inwiefern kann der heutige Rekurs auf Humboldt hilfreich sein? Geht es um das Hochhalten von Idealen oder um Argumente, die immer dann angeführt werden, wenn man sich Veränderungen entziehen möchte? Es sei nur daran erinnert, dass sich die deutschen Universitäten bereits vor Bologna in der Krise befanden, offen von Hochschulmisere gesprochen wurde und die Humboldtschen Ideen als nicht mehr zeitgemäß galten.

Der Verweis auf Humboldt ist aber auch deshalb interessant, weil er ein Defizit der heutigen Reformdiskussion offenlegt. Was dieser Debatte fehlt, ist das Ringen um einen angemessenen Bildungsbegriff, der nicht funktional verengt oder normativ überhöht ist, der auf die emanzipatorische Dimension von Bildung verweist und der Bildung in den Kontext der Wissensgesellschaft stellt.

Die Humboldtsche Idee von Wissenschaft als Bildung versuchte sowohl Bildung als auch Wissenschaft für einen grundlegenden gesellschaftlichen Reformprozess dienstbar zu machen. Insofern ging es nicht um die Einrichtung der Universität als Elfenbeinturm der Wissenschaft, sondern um ein eminent politisches Projekt als Teil der bürgerlichen Emanzipationsbestrebungen in Deutschland. Die Diskussion um eine Universitätsreform erstreckte sich bereits über den Zeitraum einer Dekade als dann endlich 1810 die Berliner Universität gegründet werden konnte. Auch nicht glanzvoll, der Gründungsakt galt eher einem Provisorium. Die Universitätsstatuten wurden erst 1817 fertig. Die konkrete politische Situation und der Verlust einer Anzahl von Universitäten zwangen Preußen zur Kompensation und die militärische Niederlage auch zu einem geistigen Neuanfang. Die Debatte wurde vor diesem Hintergrund, unter Federführung der Philosophie und Teilen der Ministerialbürokratie, geführt. Die Philosophie fühlte sich dazu berufen, weil sie über ein einheitliches Wissenschaftskonzept verfügte, das sich auf die Wissenschaft als Ganzes bezog. An ihr waren - neben Wilhelm von Humboldt - Fichte und Schleiermacher beteiligt, um hier nur zwei zu nennen. Das Ringen um eine Universitätsverfassung hatte sehr viel mit dem Wissenschaftsverständnis zu tun, welches idealistische und neuhumanistische Einflüsse aufwies und zweckfreie Wissenschaft als Bildung zur Individualität einforderte. Bereits Kant begründete im Streit der Fakultäten das Recht der Philosophischen Fakultät gegenüber den drei vermeintlich höheren damit, dass jene ihre Existenz durch praktische Zwecksetzungen und ihre Gliederung durch Verstandeszwecke der Regierenden und Geschäftsmänner erhalten haben, die Philosophische Fakultät aber die Ganzheit der Wissenschaft repräsentiere, da sie Vernunftgründen folge und frei von fremden Zwecken zur Kritik der anderen befähigt sei und somit in der Hierarchie den oberen Platz beanspruche.

Damit waren eine Vielzahl von Fragen aufgeworfen, die das Verhältnis von Universität und Staat betrafen, die Art und Weise wie Wissenschaft betrieben und gelehrt werden sollte und welchen Nutzen man sich von der Wissenschaft erhoffte.

Die Antworten auf diese Fragen zeigen, wie eng das Reformprojekt mit der Wissenschaftslehre, dem Menschenbild und der Ge-

sellschaftsphilosophie verbunden war.

Die unsichtbare Hand der reinen Idee der Wissenschaft

Damit sind auch die Schwierigkeiten benannt, wenn dieser Kontext in der gegenwärtigen Diskussion nicht mitgedacht und rein auf die Ideen verwiesen wird.

Humboldts Universitätsreform wurzelt in einer Theorie der Bildung des Menschen mit einer geschichtsphilosophischen Dimension. Man muss die Menschen ändern, um die Verhältnisse ändern zu können. Diese Idee findet man schon bei Rousseau. Die Reform des Staates macht er abhängig von Veränderungen im Charakter der Menschen. Humboldt schließt sich ihm an, indem er der Bildung diese Aufgabe zuweist.

„Wenn wir aber in unserer Sprache Bildung sagen, so meinen wir damit etwas zugleich Höheres und mehr Innerliches, nämlich die Sinnesart, die sich aus der Erkenntnis und dem Gefühle des gesamten geistigen und sittlichen Strebens harmonisch auf die Empfindung und den Charakter ergießt.“ (zn. Bollenbeck 1996: 145) Wissenschaft trage „von selbst zweckmäßig“ zur geistigen und sittlichen Bildung bei. „Objektive Wissenschaft und subjektive Bildung“ gehen ineinander über (Humboldt 1990: 273). Um diese Verbindung herzustellen, bedarf es der „reinen Idee der Wissenschaft“, mit „Einsamkeit und Freiheit als die vorwaltenden Prinzipien“ des universitären Lebens. Da Wissenschaft mit einem ständigen Forschungsprozess verbunden bleiben muss, als „noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes“, sei sie für den Staat „verloren“ wenn sie dieses Streben aufgibt und werde zu einer „leeren Hülse“. (Humboldt 1990: 274ff) Auch hier geht es Humboldt nicht um akademische Kontemplation und Weltabgeschiedenheit. „Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handel zu tun.“ (Humboldt 1990: 276)

Damit ist die Wissenschaft als Bildung Teil einer umfassenden Gesellschaftsreform und eines tiefgreifenden sozialen Wandels für die Humboldt eine herausragende Stellung der Gelehrten und des Bildungsbürgers re-

klamiert.

Der Staat soll die Universitäten nicht als „Spezialschulen“ behandeln und sich ihrer nicht als „technische und wissenschaftliche Deputation“ bedienen. Humboldts liberales Gesellschaftsverständnis setzt auf eine Korrespondenz und einen Ausgleich zwischen Bildung, Gesellschaft und Staat. Nur so kann die Rolle, die Humboldt dem Staat gegenüber Wissenschaft und Universität zuweist, richtig gedeutet werden.

„Er (der Staat – D.K.) muß im Ganzen [...] von ihnen (den Universitäten – D.K.) nichts fordern, was sich unmittelbar und geradezu auf ihn bezieht, sondern die innere Überzeugung hegen, daß, wenn sie ihren Endzweck erreichen, sie auch seine Zwecke und zwar von einem viel höheren Gesichtspunkte aus, erfüllen, von einem, von dem sich viel mehr zusammenfassen lässt und ganz andere Kräfte und Hebel angebracht werden können, als er in Bewegung zu setzen vermag.“ (Humboldt 1990: 278)

Der Nutzen der Universität für den Staat ist dort am größten, wo er von staatlicher Bevormundung befreit ist. Zwischen beiden herrscht so etwas wie eine prästabilisierte Harmonie. Der Versuch, Wissenschaft und Universität nicht zu instrumentalisieren, sie nicht als Mittel für konkrete Zwecke einzubinden, produziert am Ende Effekte, wie die unsichtbare Hand bei Adam Smith, die größer sind als jene, die von außen gesetzt werden.

Mittel zum Zweck oder Selbstvervollkommnung?

Die Frage nach dem Nutzen der Bildung führt zur Auseinandersetzung um das Verhältnis allgemeiner und spezieller Bildung und der Betonung des Gegensatzes von Bildung und Ausbildung. Nach Humboldt degradiert spezielle Bildung den Menschen zu einem Mittel und erhebt ihn nicht zu einem selbstbewussten Subjekt. Bildung sei wesentlich Selbstbildung, Charakterbildung,

Persönlichkeitsbildung. Ausbildung folge außerhalb des Bildungsprozesses liegenden Zwecken. Die Bildung dagegen habe die Selbstvervollkommnung des Menschen zum Telos.

Subjekt und Wissen sind hier aufeinander bezogen und begründen den wissenschaftlichen Ethos des Gelehrten. Noch deutlicher drückt das Fichte in seiner Denkschrift über die Universität aus: Die spezielle Bildung, die an der Bürgerschule gelehrt wird, ist „Nebensache und bloßes Mittel für den bessern Fortgang des bürgerlichen Gewerbes als den eigentlichen Zweck“, da sie nicht „der Sitz seines wahren, eigentlichen Lebens“ sei. „Dem Gelehrten aber muß die Wissenschaft nicht Mittel für irgendeinen Zweck, sondern sie muß ihm selbst Zweck werden.“ Er wird „in jedem Falle allein in der Idee die Wurzel seines Lebens haben und nur von ihr aus die Wirklichkeit erblicken und nach ihr sie gestalten und fügen [...] und nicht umgekehrt.“ (Fichte 1990: 71)

Kann, so die abschließende Frage, der Bildungsdiskurs um die Wende zum 19. Jahrhundert für die gegenwärtige Bildungsdebatte genutzt werden? Sicher nicht in dem Sinne, dass seine zentralen Ideen unreflektiert in die heutige Diskussion eingeführt werden. Insofern überwiegt hier die Diskontinuität. Die philosophischen, wissenschaftstheoretischen, anthropologischen und bildungstheoretischen Grundannahmen jener Zeit können wir heute nicht mehr teilen. Das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft hat sich komplett verändert. So steht, um nur ein Beispiel herauszugreifen, Wissenschaft heute selbst unter Legitimationszwang. Geht es aber um die Bestimmung eines emanzipatorischen Bildungsbegriffs und den damit verbundenen theoretischen Schwierigkeiten (Verhältnis von Subjekt und Wissen, Individualisierung von Bildung usw.), dann kann der Rekurs auf eine historische Bildungsdebatte durchaus mehr sein als nur eine Kontrastfolie, vor der der aktuelle Bildungsdiskurs ausgebreitet wird (vgl. Höhne 2003: 81ff).

DIETER KOOP

Literatur

- Autorengruppe Bildungsbericht (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld.
Bollenbeck, G. (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
Humboldt, W. (1990): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Engel, Johann et al. (Hg.): Gelegentliche Gedanken über Universitäten. Reclam: Leipzig.
Fichte, J.G. (1990): Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften steht. In: ebd.
Höhne, T. (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Transcript: Bielefeld.

Autonomieverluste?

Autonomie, Selbstgestaltung – das bedeutet: tun, was man will; und wissen, was man tun will. Zwei elementare Voraussetzungen dafür sind soziale Sicherheit und Bildung. Im Zuge der Entwicklung der Moderne sind aus dem Zusammenwirken von materiell abgesicherten Lebenslagen und Bildungsüberschüssen immer wieder intellektuellenbewegungen entstanden. Dabei handelt es sich um Leute, die Kritik an den gegebenen Verhältnissen üben, die ihre relativ privilegierten Positionen nicht einfach verteidigen, sondern zu verallgemeinern trachten und die mit dem Anspruch auf Gesellschaftsgestaltung auftreten. (dazu ausführlich vgl. Vobruba 2009)

Soziale Sicherheit und Bildung für alle (oder doch: für viele) hatten darum immer schon den Verdacht gegen sich, zu Unruhe, Aufmüpfigkeit, Widerstand zu führen. Das ist der systematische Grund, warum die Vorwürfe gegen Sozialleistungsempfänger, Studierende und Intellektuelle so merkwürdig ähnlich klingen. „Geht arbeiten!“ – das bedeutet: Ihr habt zu viel frei verfügbare Zeit und potentiell zu viel Zeit zum Nachdenken. Wenn man in Studierenden transitorische Intellektuelle (Vobruba 2008: 27-40) sieht, kann man die spezifische Umsetzung des Bologna-Prozesses als Versuch begreifen, mit den Studierenden in miniaturisiert Lenin'scher Manier umzugehen: sie mit „eiserner Faust“ anzupacken, sie also zu mehr Disziplin anzuhalten und auf fremdgesetzte Ziele einzustellen. Ob das tatsächlich gelingt, ist allerdings sehr fraglich.

Unsicherheit und Dummheit machen Menschen steuerbar nach Maßgabe von Zielen, die nicht die ihren sind. Das traditionelle Ordnungsmittel gegen Aufmüpfigkeit war deshalb stets die Leute in Unsicherheit und Dummheit zu halten. Daraus folgt generell, dass politische Veränderungen nicht aus existentiellen Zwangslagen und dumpf empfundenem Unglück entstehen, sondern aus real nutzbaren Handlungsspielräumen und Aufklärung. Zumindest für die demokratische Linke war es immer schon fatal, politisch auf Verelendung zu setzen. Wer in Not und ohne Orientierung ist, klammert sich an den Status Quo.

Sicherheit und Wissen als ambivalente Produktionsfaktoren

Aber die traditionellen Mittel zur Herstellung von politischer Steuerbarkeit, Unsicherheit und Unwissen, lassen sich nicht mehr so einsetzen wie früher. Im Kern liegt das an den radikal veränderten Anforderungen an die Arbeitskraft. In der modernen Gesellschaft hat man es mit einer komplexen Ökonomie zu tun. Diese moderne, kapitalistische Ökonomie ist in vielfältiger Weise voraussetzungs- und anspruchsvoll. Insbesondere bedarf sie kreativer, selbstverantwortlich handlungsfähiger, fachlich kompetenter Arbeitskräfte in relativ großer Zahl. Die Voraussetzung dafür ist Existenzsicherheit und Bildung. Denn Existenzangst und Unwissen vertragen sich nicht mit selbstverantwortlichem, innovativem Arbeiten. Dass dies tatsächlich zu einem Dauerproblem geworden ist, bestätigen die breiten und intensiven wissenschaftlichen und politischen Diskurse: Über den ökonomischen Nutzen sozialer Sicherheit und Flexicurity einerseits, über die Wissensgesellschaft und die Bedeutung von Kreativität andererseits. Die neuen Anforderungen an die Arbeitskraft haben aber Folgen, die über die Ökonomie hinaus reichen. Indem Sicherheit und Wissen zu Produktionsfaktoren werden, entsteht eine nicht aufhebbare Ambivalenz. Sicherheit und Wissen werden einerseits ökonomisch erforderlich, bergen aber andererseits Risiken, da sie individuellem Handeln immer auch nicht kontrollierbare Spielräume eröffnen – kurz: Autonomiegewinne abwerfen.

Die sozial- und hochschulpolitischen Reformen der letzten Jahre kann man als eine Vielzahl von Versuchen begreifen, diese Ambivalenz zu überwinden: individuelle Freiräume unter verstärkter Kontrolle zu bringen, sie nicht zu zerstören, aber zu funktionalisieren. Man kann auch sagen: Es geht darum, Autonomieverluste für die Leute ohne Funktionsprobleme, für die Ökonomie zu organisieren. In diesem Sinn wird in der Sozialpolitik versucht, die Lebensführung Arbeitsloser durch die enge Anbindung von Sozialleistungen an Arbeit und Disziplin („fördern und fordern“) zu kon-

trollieren oder eine gesunde Lebensführung zur Bürgerpflicht zu machen. Und in ähnlicher Absicht wird für die Studierenden Dauerprüfungsdruck und für die Lehrenden Dauerrechtfertigungsdruck an den Universitäten installiert. Ebenso wird versucht, akademische Bildung auf Ausbildung zu reduzieren, also auf das, wovon man meint, dass es auf dem Arbeitsmarkt verwertbar ist. Insgesamt führen die Reformen der sozialen Sicherungssysteme ebenso wie der Bildungssysteme aktuell zu Autonomieverlusten: Sie führen zu rigideren Regulierungen, zu verringerten individuellen Handlungsspielräumen und zu erhöhter Unsicherheit.

Strukturelle Sperrigkeit akademischer Wissensproduktion und -vermittlung

Es wäre naiv, hinter solchen Entwicklungen keine einschlägigen Interessen zu sehen. Es wäre aber noch naiver, dahinter einen Masterplan zu vermuten, der auf Autonomieverluste angelegt ist. Und erst recht ist es Unsinn anzunehmen, dass sich das Projekt Autonomieverluste ungebrochen realisieren lässt. Man muss genau hinsehen.

Zwar trifft zu, dass versucht wird, soziale Sicherheit und Bildung so zuzuschneiden, dass die durch sie eröffneten Handlungsmöglichkeiten im Sinne fremdgesetzter Ziele genützt werden. Sozialpolitik als Vorstufe zur Wiederbeschäftigung um jeden (niedrigen) Preis, Uni-Lehrpläne strikt auf Verwertbarkeit des Wissens getrimmt. Aber klappt das tatsächlich? Es ist keineswegs ausgemacht, dass es gelingt, soziale Sicherheit und Bildung so zu regulieren, dass sie einerseits präzise auf ökonomische Funktionserfordernisse eingestellt sind, dass andererseits aber ihre autonomieförderlichen Effekte nachhaltig unterdrückt bleiben. Gegen die dauerhafte Festschreibung von Autonomieverlusten spricht schon das permanente Lamento über zweckentfremdende Nutzungen von Sozialleistungen ebenso wie der aktuelle Vorwurf hochschulpolitischer Funktionäre an die Universitäten, es würden in die neuen Studiengänge die alten Inhalte gepackt. Letzteres bedeutet im Klartext: Die Universitäten lassen sich ökonomischen Funktionserfordernissen nicht so ohne weiteres anpassen. Und ebenso scheint zumindest eine relevante Minderheit der Studierenden die Reduktion von Bildung auf Ausbildung für den Arbeits-

markt nicht hinzunehmen.

Aber es geht nicht um aktionistischen Widerstand gegen jede Art von Reformen, die auf mehr Arbeitsmarkttauglichkeit des Studiums angelegt sind. Darum ist der politische Vorwurf, die Universitäten würden sich Reformen widersetzen, ebenso unklug wie hilflos. Es ist vielmehr eine Art strukturelle Sperrigkeit akademischer Wissensproduktion und -vermittlung, welche die Universitäten daran hindert, in der gegenwärtigen arbeitsfixierten, ökonomischen Modernisierung der Gesellschaft unterzugehen. Mit anderen Worten: Es gibt systematische Gründe für die Annahme, dass es nicht gelingen wird, die Autonomieverluste auf Dauer zu stellen. Warum?

Zwischen dem Dilemma von Regulierung und Innovation

Prinzipiell ergeben sich aus sozialer Sicherheit und Bildung Freiräume, in deren Rahmen individuelles Handeln schwer prognostizierbar ist. Aus theoretischer Perspektive wird dies als eine gesellschaftliche Unbestimmtheitslücke (Vobruba 2009: 91ff), aus einer auf Ordnung bedachten praktischen Sicht als politisches Risiko beobachtet. Gleichwohl muss dieses Risiko eingegangen werden. Denn gerade aus ökonomischen Gründen ist Bildung in einer Qualität erforderlich, die sich doch nie strikt auf ökonomische Verwertung festlegen lässt. Und je anspruchsvoller die Ökonomie, je komplexer ihre Aufgaben, umso mehr gilt dies. Das Dilemma zwischen Regulierung und Innovation ist unauflösbar. Gelingt die Regulierung, so geht dies auf Kosten der Innovationspotentiale der Bildung, derer eine moderne, wettbewerbsfähige Ökonomie bedarf. Will man aber diese Potentiale ausschöpfen, so müssen Regulierungen zurückgenommen und Freiräume eröffnet werden. Sicherheit und Bildung sind also ebenso unabdingbar wie riskant.

Ich konstruiere hier keinen Automatismus, der sozusagen hinter dem Rücken der Akteure deren Autonomie absichert. Man muss schon selbst etwas tun. Mein Argument lautet vielmehr: Die Verhältnisse sind so, dass man etwas tun kann. Die soziologische Analyse kann aus der Untrennbarkeit zwischen „technischen“ und „emanzipatorischen“ Aspekten von sozialer Sicherheit und Bildung auf strukturelle Be-

dingungen für selbstbestimmtes Handeln schließen. Die Realisierung von Autonomiegewinnen, diesseits und jenseits der Arbeit, ist eine Sache der Praxis.

GEORG VOBRUBA

Literatur

Vobruba, G. (2009): Die Gesellschaft der Leute. Kritik und Gestaltung der sozialen Verhältnisse, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vobruba, G. (2008): "Studierende als transitorische Intellektuelle", in: Soziologie, Vol. 37, Nr. 1, S. 27-40.

Studentisches „Engagement“ und die neuen Rationalitäten normal(isiert)er Studierender

Studentisches „Engagement“ steckt in der Krise. Das zumindest beklagen vor allem studentische Initiativen, Gruppierungen und institutionelle Vertretungen mit „Nachwuchsproblemen“ sowie vermehrt HochschullehrerInnen, die bei ihren Studierenden nur noch das „Anspruchsdenken eines Verbrauchers mit dem Erwartungshorizont eines Schülers“ (Stekeler-Weithofer 2009) feststellen können. Die „Schuldfrage“ ist dabei umstritten. Eine der möglichen Antworten soll in diesem Beitrag andiskutiert werden: Der derzeit gültige, hegemoniale Diskurs produziert eine spezifische Normalität, an der sich Universitäten und ihre Studierenden ausrichten und deren Rationalität mit „Engagement“ im klassisch verstandenen Sinne kaum vereinbar ist.

Dabei soll die vermeintliche Ursache nicht auf den so genannten „Bologna-Prozess“ reduziert, und die „alte Universität“ damit gleichzeitig verklärt werden. Diese war längst mit ihrem Anspruch, alle zur Wissenschaft (aus)bilden zu wollen, gescheitert, und das nicht zuletzt an ihren Studierenden (und nicht nur an deren „Masse“). Die Strukturreform ist nicht die Ursache, vielmehr passt sie zu den Einstellungen einer Mehrheit von Studierenden, die sich auch vor ihr schon an den Hochschulen befanden.

Die Hochschul(struktur)reform(en) fügen sich also gut in ein gesamtgesellschaftliches Bild ein, indem sie sich maßgeblich, universell und intendiert an den Gesetzen des Marktes orientieren: Ein internationales Diskursnetzwerk hat entsprechende Wahr-

heiten auch an den Universitäten (politisch) durchgesetzt, indem es durch die Implementierung neuer Steuerungsstrukturen die „alte Universität“ materiell, und durch die gleichzeitige Etablierung ihrer (global homogenisierten) Deutungsmuster und Leitbegriffe semantisch enteignete. Das betrifft in der Essenz eine disziplinierende Ausweitung ökonomischer Rationalität auf das Bildungs- und Wissenschaftssystem mit der entsprechenden Erfindung marktförmiger Handlungssysteme. Zielpunkt der Bestrebungen sind „autonome“ Universitäten und Studierende, die sich durch Selbstverantwortung auszeichnen. Selbstverantwortung in diesem Kontext meint, dass Studierende sich an Effizienzkriterien orientieren und messen lassen müssen und die Folgen ihres „selbst gewählten“ (Fehl)verhaltens auch individuell verantworten müssen. Das Denken wird verbetriebswirtschaftlicht, Bildung bezweckt in erster Linie die Optimierung von Humankapital und wird damit verkürzt auf das unmittelbar ökonomisch Verwertbare, und Universitäten, Lehrende und Studierende werden zu „Wettbewerbern, die sich permanent am Markt zu behaupten haben.

Diese „neoliberale Gouvernamentalität“ wirkt, sich wechselseitig beeinflussend, über Herrschaftstechniken und (wesentlich „ökonomischer“) über Selbsttechnologien (Lemke 2000: 28f.). Nur wer nach den „neuen“ Wahrheiten handelt, handelt auch rational – normales und nicht normales Verhalten werden also präskriptiv getrennt und die (individuellen und kollektiven) Akteure

werden durch die Ausrichtung an dieser Normalität entsprechend diszipliniert. Jeder soll und will sich selbst optimieren, und das System sorgt dafür, dass jeder dies auch mit dem richtigen Ziel und innerhalb des richtigen Rahmens macht.

Die geforderte Effizienz der nun „entfesselten Hochschulen“ (Müller-Böhling 1999) soll dabei reformerisch erzwungen werden: Marktförmige Wettbewerbsmechanismen (und damit strikte Nachfrageorientierung) werden installiert und die Entscheidungsstrukturen professionalisiert. Dem zugrunde liegt die Vorstellung von Hochschulen als marktgesteuerte Dienstleistungsunternehmen, deren Zwecke und Mittel neu bestimmt sind: Statt verantwortlicher Gremien legt die neue Wissensordnung nun richtiges Handeln fest, statt staatlicher Regulierung und akademischer Selbstorganisation regieren zunehmend Außensteuerung, hierarchische Selbststeuerung und erhöhter Konkurrenzdruck in und zwischen den Hochschulen. Dass die Umsetzung dieses Denkens in historisch gewachsenen Kontexten zu meist als „Kinderkrankheiten“ verniedlichter Dysfunktionalitäten führt, ist ein gesondertes Problem (Münch 2009: 9).

Aber auch zu den neuen Zwecken benötigt man Studierende, und immerhin heißt es nun vermehrt, der „Kunde“ sei „König“. Reguliert wird dabei aber über Nachfrage und Preis, nicht über Kritik und Mitwirkung. Die „Kunden“ verhalten sich dann auch wie Vertragspartner und werden in diesem Denken weiter sozialisiert (ebd.: 17).

Diese Entwicklungen spiegeln sich auch im Studium wider. Dieses wird auf Kosten (als ineffizient und zeitverschwenderisch wahrgenommener) individueller Lernwege und akademischer Freiheiten durchstrukturiert und auf kurzfristigen Prüfungserfolg hin ausgerichtet: Eine homogene Masse wird produziert, die modularisiert, standardisiert und didaktisiert lernt statt studiert (ebd.: 87 f.), eingerahmt durch ein normativ oktroyiertes (wenn auch als pseudo-normalistisch verkauftes) „System universeller Verpunktung“ (Link 2007: 21), vor allem dem mitunter Zeit- und Dauerprüfungsdruck verursachenden „Workload“. Die Folge sind „Fast-Knowlegde“-Anstalten (ebd.: 20) für die Masse als Anpassung an ausbildungswilligen Studierenden und das politische Ziel von quantitativ mehr Hochschulabsolventen bei stagnierenden Ausgaben.

Und, das ergibt sich aus in ihr eigenes Humankapital investierender Kunden: Sie bezahlen ihre Investition selbst. Die (wachsende) Mehrheit der Studierenden erwirbt damit, so das düstere Szenario, einen (zunehmend selbst finanzierten) Bachelorabschluss, dessen Wert durch die weitere Öffnung der Hochschulen und damit verbundener erhöhter „Konkurrenz“ zunehmend sinkt. Die Studierenden fühlen sich aber letztlich selbst für ihre potentielle Chancenlosigkeit verantwortlich. Wenige „leistungs“- (und in Korrelation damit sozial) selektierte Studierende dürfen in einen Masterstudiengang, noch weniger (noch „leistungs“selektiertere) Studierende in einen Masterstudiengang an sich durch vertikale Differenzierung herausbildenden „Eliteuniversitäten“, an denen dann sowohl Forschung als auch Studium möglich ist.

Dieses System schafft sich seine eigene, angepasste und sich anpassende Klientel – die normal(isiert)en Studierenden. Sie müssen die künftige „Rendite“ ihrer Bildungsinvestitionen genau kalkulieren und, um von Staat und Wirtschaft „nachgefragt“ zu werden, dies möglichst „besser“ als ihre Mitstudierenden.

Nichts kann mehr aus „Interesse“ oder „Idealismus“ oder „um seiner selbst Willen“ gemacht und gelernt werden, sondern (verantwortungsbewusst) immer in Hinblick auf Prüfungen bzw. anrechenbare Leistungspunkte. Kritik und „Engagement“ gehören also nicht mehr einfach dazu, sondern müssen entweder erst nachgefragt werden oder sind eine Sache der individuellen Freizeit (wenn in dieser auch freie Zeit vorhanden ist). Mit den geschilderten Rationalitäten jedenfalls ist es schwer vereinbar, außer wiederum individuelle Vorteile und andere zweckrationale Beweggründe existieren.

Es wird darauf ankommen, ob die skizzierten Prozesse auch von normal(isiert)en Studierenden als Denormalisierung wahrgenommen werden und inwieweit sich mit der propagierten Alternativlosigkeit abgefunden wird. Das wird umso schwieriger, je mehr ein pädagogisch gewolltes, effizientes und systemkonformes Verhalten, verbunden mit ökonomischem Druck, sozialen Erwartungen und Rechtfertigungspflichten von frühester Kindheit an „antrainiert“ wird. Solange jedenfalls das neue Denken noch nicht vollständig legitim ist (das zeigen die

öffentlichen Auseinandersetzungen darüber), bleibt Spielraum für politische Kämpfe um alternative Deutungen. Zumindest wenn Studierende da sind, die sie führen.

CHRISTOPHER HEMPEL

Literatur:

Lemke, Thomas et al (2000) „Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung“. In: Bröckling, U. et al., Gouvernentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
Münch, Richard (2009) Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Müller-Böhlting, Detlef (1999) Die entfesselte Hochschule. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
Stekeler-Weithofer, Pirmin (2009) „Das Akkreditierungswesen muss endlich weg!“ Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 06.05.2009, N5.
Link, Jürgen (2007) „Kulturrevolutionäre Perspektiven in den Zeiten von Fast Knowledge“, kultuRRevolution, Vol. 53, No. 2, S. 20-25.

SACHSEN JUBILÄUMSAUSSTELLUNG

ERLEUCHTUNG DER WELT

UND DER BEGINN DER MODERNEN WISSENSCHAFTEN

9.7. BIS 6.12.2009

SCHAU MAL GENAU!
Weißt Du, dass Du an der zweitältesten Universität Deutschlands studierst? 600 Jahre Geschichte, Wissen und Bildung! Die Jubiläumsausstellung zeigt die Geschichte der Universität, ihre klugen Köpfe und Erfindungen. Rund 650 Objekte auf 1400 qm. **WIR FREUEN UNS AUF DICH!**

STADTGESCHICHTLICHES MUSEUM LEIPZIG
ALTES RATHAUS . MARKT 1 . 04109 LEIPZIG

600 JAHRE UNIVERSITÄT LEIPZIG

WWW.ERLEUCHTUNG-DER-WELT.DE

©Neef

Zur Bedeutung studentischen Engagements

Der Begriff „studentisches Engagement“ steht erst angedeutet im Raum. Auch im Kontext der Universitätsreformen, des Bologna-Prozesses ist eine klare Definition unseres Wissens noch nicht erfolgt. Vielmehr scheint studentisches Engagement der unbestimmte und damit unbeachtete Teil des Studiums zu sein. Gerade im anglo-amerikanischen Sprachraum wird die außenstehende Funktion solcher Aktivitäten ersichtlich: Als „extracurriculares“ Engagement stehen sie neben der Erforschung des „student engagement“ - des inner-curricularen Engagements – als Sammelbegriff für all das was man bei ceteris-paribus Gleichungen lieber erst einmal zurückstellt.

Lee Harvey beleuchtet in diesem Kontext die wenige Forschung, die in diesem Rahmen stattgefunden hat und plädiert für ein stärkere Beachtung aller Komponenten des Studiums im Sinne einer „total student experience“.

Dass mit Strukturveränderungen – ob nun nur in der Hochschule oder in der Gesellschaft insgesamt – die Studierenden unpolitischer geworden sind zeigen die Ergebnisse des Studentensurveys, welche Tino Bargel erläutert. Gerade auch der kosntatierte Wandel von „sattefesten“ zu labilen und differenzierten Demokraten stimmt nachdenklich und leitet über zum dritten Beitrag.

Shouping Hu erläutert anhand selbst durchgeführter Studien im amerikanischen Raum die Bedeutung von extracurricularen Aktivitäten für ein demokratisches Selbstverständnis und ein gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein.

Für den Europäischen Raum bietet Sjur Bergan einen empirischen Überblick über demokratische Partizipation von Studierenden an Hochschulen (als eine der wenigen Studien überhaupt) und expliziert das Verhältnis von politischer Integration von Studierenden und Gestaltung der Gesellschaft von morgen.

Abschließend betont auch Peter Zervakis die Bedeutung von studentischem Engagement im Rahmen von Bologna und appelliert sowohl an Hochschulen als auch an Studierende stärker auf Aktivitäten neben den curricularen Anforderungen einzugehen. Nicht zuletzt, weil diese persönlichkeitsbildend auf die Zeit nach dem Studium vorbereiten.

The Importance of Extracurricular Activities in Student Learning

Extracurricular activity is an important element of student development. Surprisingly, there has been little research on the impact of student engagement in extracurricular activity on student learning. Of the few studies that have been conducted, most focus on extracurricular activity on campus. Pascarella and Terenzini (2005, p. 602) suggest that “the impact of college is largely determined by individual effort and involvement in the academic, interpersonal and extracurricular offerings on a campus” and Markwell (2007) also focused on extracurricular activities in campus life. Krause (2008) claimed that dropouts from the first year of university were characterised, *inter alia*, by showing no interest in extracurricular activities, while persistent students felt they belonged to the university community and were actively involved in college-based extracurricular activities. Toyokawa and Toyokawa (2002) showed that Japanese students in America found that engagement in campus-based extracurricular activities was positively related to students’ general life satisfaction and levels of academic involvement.

On-campus and community-based activities

These studies may have relevance for full-time, traditional students, who are recent school leavers and living on campus. Indeed, the student engagement research in the US suggests that on-campus extracurricular activities are dominated by younger students and that males are more likely to be involved than females. Thus on-campus activity is not necessarily a good indicator of the impact of extracurricular activity in a wider sense, which includes activities linked to work (both paid employment and voluntary), family and neighbourhood and ranges from involvement in local activity groups, through political organisations, pressure groups to social groups. Mature students, part-time students and those living off-campus, particularly at home, thus often have a different array of extracurricular experiences.

The development and articulation of transferable skills and abilities in addition to academic knowledge is increasingly important. There is considerable documented evidence about the impact that extracurricular and curriculum-linked, but external, work experience has on student development. Students report improved self-confidence, personal organisation, time management as well as maturity, increased flexibility and adaptability as a result of a period of work experience. These are matched by improved interpersonal skills such as written and oral communication, networking and liaison. The more the work experience is related to the programme of study the more respondents suggest improvements in intellectual abilities, such as enhanced confidence with subject matter and analytic, critical and synthetic skills.

Unfortunately, the same kind of analysis does not appear to have been undertaken of student engagement in community-based or family activities. Anecdotal evidence suggests that, for example, being active in a local housing committee overseeing maintenance in an apartment building develops a range of negotiation and interpersonal skills. Looking after elderly relatives or being a single parent with school-aged children results in better-developed organisational skills and voluntary work at the local school or sports club develops a variety of skills and abilities.

Rather more directly, there is considerable anecdotal evidence that involvement in political activities or social movements, either campus-based or external have been linked to subsequent careers. Sometimes these are incremental developments such as head of an institution’s student union, becoming involved in the national student body and developing a political career as an elected member of parliament. More often, these extracurricular activities give students the edge in recruitment to careers. Employers in many countries are looking for something more than academic accomplishments and being able to articulate the learning gained from extracurricular

activities, of all kinds, is increasingly important in obtaining a graduate job.

'Total student experience' rather than 'total quality management'

The general assumption when exploring the student experience is to start with the classroom, often focusing on the teaching and assuming that this is the primary factor in student learning. One would hope that it is a significant element, although by no means the only vehicle for teaching in the electronic age. Student feedback is often sought on the 'module' or the teacher performance, which privileges a particular notion of learning. In some settings, seeking feedback is expanded to cover the various learning support services, including the library or learning resource centre and the information technology infrastructure (more often than the content of the virtual environment). Nonetheless, such perspectives tend to a supplier-led view of student development.

In the early 1990s I coined the phrase 'total student experience' (Harvey et al., 1992) to try and focus attention on the complexity of the learning environment. The phrase was a counter to 'total quality management', which was popular at the time and which those interested in quality issues were trying to apply to the student experience. 'Total student experience' highlighted the multifarious and diverse factors that impinge on the learning process, both classroom-based and external. These included, in addition to the classroom setting, the

university-provided services such as counselling through to careers services, the environment and ambience through to the catering. It also attempted to capture external influences such as family, commitments and finance. Much of this was encapsulated in the satisfaction surveys developed in the late 1980s and early 1990s, initially at the University of Central England in Birmingham, which were based on focus group discussions with students about their learning experiences. These clearly showed the importance of extracurricular and certainly extra-classroom activities.

The focus on student learning, rather than teaching, is now widespread with the growing adoption of learning outcome approaches as, for example, encapsulated in the Bologna process. However, despite the focus on learning, there continues to be a reluctance to examine the lived experience of learning and the role of extracurricular activities. Gone are the days when learning was about absorption of information provided by a teacher. There is too much information and it is growing at an exponential rate; what is important now is learning how to learn. Extracurricular activities have a significant role to play in this and their influence should not be ignored.

LEE HARVEY

Literatur:

- Harvey, L., Burrows, A. and Green, D.(1992): Total Student Experience: A First Report of the QHE National Survey of Staff and Students' Views of the Important Criteria of Quality, Birmingham: UCE, OHE.
- Krause K.L., (2008): "Student engagement and retention in the first year: challenges and opportunities! Presentation for the Moving Forward project", Glasgow: Caledonian University, in: <http://www.academy.gcal.ac.uk/movingforward/docs/GCUkrause2008.pdf> [26.06.2009]
- Markwell, D.(2007): 'A large and liberal education': higher education for the 21st century, Melbourne: Australian Scholarly Publishing & Trinity College, University of Melbourne.
- Pascarella, E. und Terenzini, P. (2005): How college affects students (Vol. II): A third decade of research, San Francisco: Jossey-Bass.
- Toyokawa, T und Toyokawa, N. (2002): "Extracurricular activities and the adjustment of Asian international students: A study of Japanese students", in: International Journal of Intercultural Relations, Vol. 26, No.4, S. 363-79.

Zum Profil einer unpolitischen Studentengeneration

Befunde und Interpretationen

Die Zeitreihe des Studierendensurveys mit zehn Erhebungen von 1983 bis 2007, bei der bundesweit bislang insgesamt 88.000 Studierende an Universitäten und Fachhochschulen befragt wurden, belegt einen nachhaltigen Wandel der politischen Orientierungen und gesellschaftlichen Werte der Studierenden. Nachfolgend werden zuerst empirische Befunde vorgelegt und danach einige Interpretationsversuche zur Diskussion gestellt.

1 Wandel der politischen Orientierungen und Haltungen

Die Befunde über die politischen Orientierungen der Studierenden zeigen einen grundlegenden Wandel auf, dessen Muster sich im neuen Jahrtausend stabilisiert hat. Dazu seien zentrale Aspekte festgehalten, die für die Veränderungen kennzeichnend sind.

1.1 Weniger politisches Interesse und geringere Beteiligung

Das Interesse der Studierenden am politischen Geschehen ist im langfristigen Trend stark zurückgegangen: von 54% mit starkem Interesse (1983) über 46% (1993) auf nunmehr nur noch 37% (2007). Der Lebensbereich von "Politik und öffentlichem Leben" hat deutlich an Stellenwert verloren; dafür sind "Familie und Geschwister" als privater Bereich sehr viel wichtiger geworden.

Die Studierenden beteiligen sich seltener in Parteien und an Bürgerinitiativen; vor allem das Desinteresse an Bürgerinitiativen ist stärker angestiegen: von 60% (1995) auf 72% (zuletzt 2004). Auch die Beteiligung in anderen politischen Gruppierungen hat weiter nachgelassen (etwa bei Umweltschutzgruppen, Menschenrechtsgruppen, Frauengruppen).

Studierende zeigen, fast traditionell, nur ein geringes Interesse an Hochschulpolitik.

Einen bemerkenswerten Rückgang verzeichnet die Beteiligung an den Fachschaften. Sie sind offenbar für nur noch wenige Studierende ein sozialer Kristallisationspunkt an der Hochschule. Weitaus stärker ist der Rückzug der Studierenden aus der studentischen Selbstverwaltung und den offiziellen Hochschulgremien.

1.2 Politische Positionen und Zielpräferenzen: weitreichende Änderungen

Die Selbsteinstufung der Studierenden im Links-Rechts-Spektrum bringt im langfristigen Trend eine leichte Stärkung der "Mitte" (von 19% auf 23%), bei einem Rückgang der Position "klar links". In auffälliger Weise ist im neuen Jahrtausend der Anteil Studierender gestiegen, die keine Einstufung ihrer politischen Richtung vornehmen wollen oder können.

Bei der Zustimmung oder Ablehnung politischer Ziele sind gravierende Änderungen eingetreten. Zum einen hat sich ein allgemeiner Wandel von sozial-ökologischen zu konservativ-liberalen Zielen vollzogen, wobei die Präferenz konservativer Ziele (eher angst- und abwehrbesetzt) stärker geworden ist als die liberaler Ziele (eher fortschritts- und erfolgsbesetzt). Zum anderen ist eine Zunahme extremer Ziele festzustellen, sei es der Abwehr kultureller Überfremdung oder die Abschaffung des Privateigentums an Industrie und Banken (jeweils geringere Ablehnung).

1.3 Labilität der demokratischen Einstellungen

Die demokratischen Haltungen der Studierenden waren Ende der 90er Jahre noch weit gefestigter als sie sich im neuen Jahrtausend entwickelt haben: mit mehr Uneindeutigkeiten und Distanz gegenüber einigen demokratischen Prinzipien. Insgesamt müssen die Studierenden häufiger als "labile Demokraten" bezeichnet werden und

weniger als "sattelfeste Demokraten" wie noch gegen Ende der 90er Jahre. Die gefestigten Demokraten (vehement oder eindeutig) bilden in der Studentenschaft nicht mehr die Mehrheit: Rückgang von 71% auf 48%.

Zwei Kernstücke demokratischer Prinzipien werden aber von den Studierenden weiterhin überwiegend vertreten: die Meinungs- und Demonstrationsfreiheit und der Verzicht auf Gewalt bei politischen Konflikten. Aber das Votum für Interessengruppen oder die kritische Oppositionsfunktion ist stark zurückgegangen; die Elemente einer pluralistischen und kontroversen Demokratie werden viel seltener befürwortet.

1.4 Gesellschaftsbild und gesellschaftliche Werte

Die Überzeugung, jeder habe eine faire Aufstiegschance, hat ebenso nachgelassen wie der Glaube an die Geltung des Leistungsprinzips. Damit wird die Legitimität des sozialen Aufstiegs immer mehr in Frage gestellt und die soziale Integration erscheint gefährdet. Es entsteht ein problematisches Gesellschaftsbild: Schließung statt Offenheit und Ungerechtigkeit statt Fairness.

Die Urteile der Studierenden zur Antinomie zwischen Wettbewerb und Solidarität, als grundlegende gesellschaftliche Mechanismen, zeigen eine gewichtige Änderung: die kritische Sicht des Wettbewerbs hat deutlich nachgelassen. Die positive Funktion (mehr Anstrengung) wird stärker hervorgehoben, die negative Funktion (gefährdete Solidarität) wird abgeschwächt. Noch stärker ist der Wandel bei der möglichen Gegensätzlichkeit zwischen Natur und Umwelt versus Technik und Technologie: Die Priorität des Umweltschutzes erfährt einen drastischen Einbruch von 76% auf 51% Unterstützung, die Förderung der technologischen Entwicklung einen großen Gewinn an Zustimmung bei den Studierenden von 31% auf 52%.

2 Zur Interpretation über die gegenwärtige Studentengeneration

Die Befunde über den Wandel der politischen Orientierungen der Studierenden verlangen eine Auseinandersetzung mit

ihnen. Wie sind sie einzuordnen und zu begründen? Solche Diskussionen anzuregen, ist mit den weiteren Überlegungen beabsichtigt.

2.1 Neue Züge: gleichgültig, ratlos und ängstlich

Es zeichnet sich ab, dass es sich seit der Jahrtausendwende verstärkt und verfestigt um eine Generation der Teilnahmslosigkeit und Uneindeutigkeit, der Konventionalität und der labilen Demokraten handelt; sie äußert wenig Ansprüche an sich und die Welt – außer durchzukommen und sich zu behaupten, freilich mit mehr Ängstlichkeit als Zuversicht.

Untergründig haben sich einige bezeichnende Bewegungen vollzogen. Sie sind nicht unmittelbar ersichtlich, sondern liegen den einzelnen studentischen Einstellungen und Stellungnahmen zu Grunde:

- von der aktiven Beteiligung zur passiven Kundschaft,
- von Stellungnahmen zu Beliebigkeiten oder Gleichgültigkeiten,
- von dem Bemühen um Konzepte zur Entscheidungslosigkeit,
- von der autonomen Selbstverwirklichung zum egoistischen Konsumieren,
- von der Suche nach Alternativen zu mehr Konventionalität,
- vom starken Selbstbewusstsein zu Unsicherheiten,
- vom Mut zu Erprobungen zur Hinnahme der Gegebenheiten,
- von der Hoffnung auf Erfolg hin zur Angst vor Misserfolg,
- von idealistischen Grundhaltungen zu utilitaristischen Strategien.

In weiten Teilen sind durch solche Trends in den politischen Haltungen und gesellschaftlichen Vorstellungen nicht nur die Studierenden zu charakterisieren, sie sind zugleich kennzeichnend für allgemeine gesellschaftliche Entwicklungen. Es erweist sich erneut, wie sehr Studierende Teil der Gesellschaft sind und von diesem Kontext bestimmt werden.

2.2 Neue Haltungen: Rückzug, Labilität, Konventionalität

In vielen Bereichen der politischen Haltungen haben sich die Mehrheiten unter den Studierenden verändert und schaffen damit neue Verhältnisse der Dominanz oder Geltung:

- vom Engagement am öffentlichen Leben zum privaten Rückzug in die Familie,
- der Wechsel bei den gefestigten (sattelfesten) zu den labilen und distanzierten Demokaten,
- die veränderte Einschätzung von Wettbewerb und Solidarität als gesellschaftliche Werte,
- die geringere Priorität von Umweltschutz und die stärkere Förderung der Technologie.

Entscheidende Entwicklungen beziehen sich auf die Zunahme konservativer und konventioneller Haltungen unter den Studierenden, mit der stärkeren Vertretung und Hinnahme entsprechender Ziele (auch verstärkt national-konservativer Art). Dagegen haben die linken Studierenden einen "Rechtsruck" vollzogen, zur Mitte hin: Einstige wichtige Ziele sozialer oder sozialistischer Art werden längst nicht mehr so vehement vertreten.

Solche Entwicklungen können den Eindruck eines stärkeren Pragmatismus erwecken, der allerdings nicht eine Über-

zeugung darstellt, sondern letztlich eher Punktualität und Beliebigkeiten beschreibt. Insofern ist die Kennzeichnung eines vermehrten Konservatismus und eines stärkeren Pragmatismus zwar zutreffend, trifft aber nicht den problematischen Kern der Entwicklungen: Sie sind in dem Schwund an demokratischen Überzeugungen, an der Verbreitung von Teilnahmslosigkeit, und damit Verantwortungslosigkeit, sowie in der breiten Labilität zu sehen – auch in der Hin- und An- und Anpassung an äußere Setzungen.

2.3 Anomische Verhältnisse in Politik und Leben

Die politischen und gesellschaftlichen Orientierungen der gegenwärtigen Studentengeneration sind durch ein Mehr an Anomie gekennzeichnet: eine Lähmung bei Entscheidungen und Konzepten, die Zunahme an Beliebig- und Gleichgültigkeiten, die Vermeidung von Verantwortlichkeiten. Anomie ist ein Kennzeichen für gesellschaftliche Verhältnisse, in denen die Werte und Ziele mit den vorhandenen Mitteln und Ressourcen immer weniger erreicht oder erfüllt werden können. Diese Erfahrung, für Jugendliche ohne berufliche Qualifikation als "Prekariat" schon öfters diagnostiziert, trifft nun für mehr und mehr Studierende ebenfalls zu – nicht nur für ihre beruflich-materielle Situation, sondern auch für ihre ideell-politische Orientierung.

TINO BARGEL

College Student Extracurricular Engagement and Readiness for a Diverse Democracy

In an age of globalization and dramatic demographical changes, the general population in many countries will undoubtedly become more and more diverse. This demographic transformation will bring opportunities while also presenting some challenges to deal with. One challenge is to maintain and enhance community cohesion and harmony in an increasingly diverse society. How can we better prepare the future generations to live and thrive in a diverse democracy?

Promoting "civic responsibility"

Many organizations in the United States have put forth considerable effort to respond to this challenge. For example, the American Association of Colleges and Universities (AAC&U) has kept this issue alive for years and advocated a "civic responsibility" agenda for American higher education. Specifically, the AAC&U calls for colleges and universities to heighten their effort in educating students for lives of civic responsibility for a diverse democracy. This call is timely, given that the distrust of the political processes and the disengagement with civic activities seems to be on the rise. Development of civic responsibility in college students can be essential to the healthy functioning of democracy and the enhancement of social cohesion.

Civic responsibility is an umbrella construct with multiple dimensions. In her doctoral dissertation titled "Civic Responsibility and Research Universities" (2006), Courtney Thornton distilled five dimensions of civic responsibility that include knowledge and support of democratic values: desire to act beneficially to the community, use of knowledge and skills for societal benefit, appreciation for and interest in those unlike self, and personal accountability. Clearly, civic responsibility agenda signifies the values, beliefs, and commitments that are critical to live and thrive in a diverse democracy as the United States and many other societies.

Diverse democracy and extracurricular activity

Given that most of college students' time is outside of the classroom, and the prevalence of extracurricular activities on college campus, many wonder whether student engagement in extracurricular activities can help prepare them for a diverse democracy.

Student engagement in college activities, both academically and socially, has been considered as an integral part of a college education. The higher education literature, at least in the context of the United States, has unequivocally suggested that what really matters in student college outcomes is what students do in college. Student engagement in college activities can enrich student college experiences, promote student cognitive and affective gains, and help student complete their college degrees.

As for the specific role of extracurricular activities, existing literature seems to indicate promising results as well. A series of empirical studies, conducted in the Higher Education Research Institute (HERI) at UCLA and the comprehensive reviews in *How College Affects Students* by Ernest Pascarella and Patrick Terenzini, suggest student engagement in many types of co-curricular or extracurricular activities, such as community services or involvement in service learning, have positive influences on outcomes related to student civic responsibility development. My own recent research using national datasets also suggests the powerful role of student extracurricular engagement on the development of democratic values and civic engagement for college graduates.

Using data collected by the National Opinion Research Center at the University of Chicago on a group of high-achieving low-income students of color, I examined the relationship between student engagement in a range of co-curricular or extra-curricular activities during college years and eventual

outcomes of democratic values and civic engagement after college graduation. Specifically, students were asked in their junior year to respond on questions regarding the extent to which they participated in events sponsored by a fraternity or sorority, residence hall activities, events or activities sponsored by groups reflecting their cultural heritage, and community service activities.

Two years later, the same students were asked again to document student democratic values and civic engagement effort. Measures on democratic values are concerned with individual views on the statements such as "there are multiple sides to every issue and I try to look at them all", "democracy thrives on differing views", "building coalitions from varied interests is key to a working democracy", "I believe I can do things that can make a big difference in the lives of others", "I have an obligation to 'give back' to the community", and "I learn the most about societal issues in discussion with diverse peers". Measures on college graduates' civic engagement effort are student responses to the importance that they would attach to the aspects of "using career-related skills to work in low-income communities", "promoting racial equity and respect", "voting in national elections", and "volunteering with community groups or agencies".

Extracurricular activities prepare for civic responsibility

The findings from this study clearly indicated a significant role of student engagement in extracurricular activities on student democratic values and civic engagement effort. The individuals who were more engaged in extracurricular activities during college years had significantly higher level of scores in the measures of democratic values and civic engagement effort. They are more likely to look at things from multiple angles and to work with people of different background. They tend to think "giving-back" as an important commitment, and do so by being more engaged in community and social activities after college graduation. These findings are essentially consistent with the general literature on the importance of engagement in co-curricular or extracurricular activities on desirable college outcomes, but the findings help extend our understanding of the role of extracurricular activities on civic responsibility development. It is important for various groups within and outside the academy to appreciate the positive role of extracurricular activities and to intentionally utilize them to prepare college students for lives of civic responsibility in a changing world.

SHOUPING HU

Higher Education Governance and Student Citizenship

In 2001, European ministers declared that students are full members of the academic community, that they are competent and constructive partners in the European Higher Education Area (EHEA) and that they should participate in and influence the organization and content of education (Prague Communiqué 2001). In 2003, Ministers declared that students are full partners in higher education governance. They also pointed to the importance of students achieving their full potential for European identity, citizenship and employability (Berlin Communiqué 2003). Both statements were made in the early stages of the Bologna Process, but it is worth noting that they were not made in the Bologna Declaration. In 1999, students were present at the conference that launched the European Higher Education Area, but they were there because they had invited themselves and they were relatively marginal to the proceedings. Two years later, students were at the center of the Bologna Process.

This article will look briefly at the formalities as well as the realities of student participation in higher education governance at three levels: institutional, national and European. It will also ask whether increased possibilities for participation in higher education governance translate into students engaging as citizens in broader society. Data on student participation is scarce, and the information for this article stems essentially from studies conducted by the Council of Europe and partners.

Formalities of representation

Formal provision for student participation at some level of institutional governance is nearly universal in Europe. In all cases, student representatives are a minority group on the governance bodies, and they most typically have between 10 and 20 per cent of the seats (Persson 2004: 41-43).

This is in keeping with the traditional European model for higher education governance, where representation is a function of

the group's relevance to the key missions of higher education – teaching and research – and to a lesser extent to its numbers within the institution. Incidentally, the principle argument that representation on higher education governance bodies should be linked to competence in the core missions is being weakened by the inclusion of external representatives on the governance bodies since this representation for the most part means that faculty no longer have a majority of the seats.

Finally, institutional representation is an issue not only of numbers but also of the status and role of the representatives once they have been elected. In most countries, student representatives have the right to speak and vote on all issues that come before the governing body. In the case of eight countries, however, respondents in the survey reported that student representatives cannot vote on certain issues. While these issues may vary, they typically include staff, financial and curricula issues.

At the level of education systems, the formal provision for student representation is much weaker. At most, half of the countries surveyed had some kind of provision for such representation (Persson 2004: 40)1. The arguments here are somewhat different than at the institutional level. There is a clear political responsibility for the education system exercised by the minister and the national assembly, and both are determined through general elections. Political decisions may be made following consultation with groups concerned, and this seems to be a common pattern at the level of higher education systems. In many cases, there is also student representation in relation to the national rectors' conference, there is formal and informal contact with the national parliamentary assembly and there are various other forms of consultation at system level (Persson 2004: 48-51). Absence of formal provision for representation therefore does not imply absence of de facto consultation and representation.

At the European level, the most relevant

framework in which to assess student representation is the EHEA. Here, the formal issue is relatively straightforward: the members of the EHEA are 46 countries and the European Commission, while the European Students' Union (ESU) is a consultative member along with a number of other IGOs and NGOs.

Activity and influence

An overall impression is that many students are relatively uncommitted to participating in higher education governance. This does not translate into a problem with filling elective offices. Except for some instances at faculty and in particular department level, it does not seem difficult to find enough students willing to serve on governance bodies.

To what extent student representatives exercise influence is a matter of some divergence. On a scale of 1 (low) to 5 (high influence) in the Council of Europe survey, respondents spread fairly evenly between categories 1-4 for their perception of student influence at national level, with few marking category 5. For student influence at institutional level, most respondents marked category 3 with some marking categories 2 and 4 and very few the extreme categories 1 and 5. When asked about influence on specific policy areas within institutions, respondents indicated that student representatives have greater influence over "immediate issues" such as social issues, the learning environment and educational content than over "hard" issues such as budgets and the recruitment of faculty. When asked to differentiate their perceptions of student influence according to the level of governance, student and ministerial representatives thought this influence was strongest at institutional and faculty level, whereas academic representatives thought it was strongest at national and faculty level (Persson 2004: 59-68, Bergan 2004: 21-22).

There is, to my knowledge, no similar survey on the perception of student influence within the Bologna Process. As a long standing active member of the Bologna Follow Up Group and several working groups, I would, however, venture to say that this influence is fairly strong and that it has been increasing over the years. Activity is of course not an entirely reliable measure of in-

fluence – one may feel one needs to participate very actively in discussions precisely because one is not sufficiently heard. Nevertheless, my own perception is that the influence of the ESU representatives in the BFUG is very real. As one example, ESU was an essential part of the coalition of countries and organizations that managed to tone down the reference to ranking and classification in the Leuven Communiqué (2009).

Influence is a matter not only of formal position and legal competence, but also of the real competence and power of persuasion of the individuals who represent a given group in a given context at a given time. Within the BFUG, ESU has had a succession of highly competent and professional representatives who have been able to engage in issues well beyond those that may be perceived as "narrow student issues" and who have been able to articulate European perspectives. Both engagements have increased their influence and credibility. In the words of an ESU member: "The thing that makes a student representative nowadays different from 100 or even 40 years ago is the fact that students are now, for the first time, being engaged in reshaping the whole education system, and making sure that the changes experienced in higher education are directed towards benefiting students" (Santa 2009).

While there is, to my knowledge, no research on how student influence may vary over time at different levels of governance, it seems reasonable to assume that the variation may be particularly marked at the lower levels of governance, where the pool of potential representatives among students as well as among faculty is small. In a small departmental governing body, the influence of competent and well articulated student representatives may far outweigh the numerical strength of the student representation, while the opposite may easily be the case if the student representatives are inexperienced and unaware of the broader issue of higher education policy.

A broader problem is with the participation of those students who do not run for office. The basic act of democracy is voting. Even if it may be argued that restricting one's democratic participation to voting at periodic intervals is an insufficient commitment to democracy, democracy is inconceiv-

able without fair elections. It is therefore a reason for concern that turnout in student elections is rarely higher than 50 per cent, with the 16-30 per cent range the most frequently participation rate reported in the survey (Persson 2004: 57). This compares unfavorably with participation rates in most national elections.

Students as citizens

The latest point brings us to a consideration of students as citizens in broader society. If students are not strongly engaged in issues of higher education governance, aside from the committed few, is this because they are busily engaged as active citizens in broader democratic society or is it because they focus on their individual rather than on societal concerns? The issue is whether actors emphasize the economic role of higher education at the expenses of other purposes, such as preparation for citizenship, personal development and – at least partly – the development and maintenance of a broad and advanced knowledge base (Bergan 2005).

The aspiration that higher education should develop the values and attitudes of citizenship along with more labor market oriented competences has strong advocates (Council of Europe 2007, 2008: 31; AAC&U 2007), but it is not universally shared by students and faculty (Plantan 2004: 114-123). The findings of the project clearly indicate that many faculty and staff consider democratic participation to be a matter for each individual student to decide and that such concerns should not impinge upon the institution's core mission of teaching and research. According to this view, the main purpose of higher education is to train professionals to high standards in their disciplines. In the words of Frank Plantan: "Europe and the United States share a common problem of excess vocationalism among students" (ibid., 114).

Societies are governed through political processes. Where students and academics do engage in political activity, there seems to be no clear pattern as to what kind of politicians they will be or whether their academic background will influence their views. Academics are found on the democratic left, right and center as well as in many varieties of undemocratic political

movements, ranging from the far right (such as e.g. the Nazi and Fascist movements in the 1930s and 1940s) to the far left (e.g. Baader-Meinhof, Red Brigades or Communist regimes in Europe) and including undemocratic regimes with a less pronounced ideological basis (Bergan 2004: 25-26).

Students overall do not seem to be more active than "average citizens", and it seems likely that the relative lack of committed student citizens is a part of a more general tendency toward increased emphasis on each individual's private sphere and less on engagement in the public room. This tendency is sometimes reversed temporarily by major events, such as those of 1968, the quashing of the student movement in China in 1989, which led to worldwide mass protest with strong student participation, and the Obama campaign, which led to a resurgence of civic spirit.

This, however, does not seem likely to alter a basic trend toward emphasis on the private over the public sphere, and societal discourse reinforces the trend. Referring to students as clients rather than as members of the academic community is not only doubtful as a description of the real situation in contemporary European societies. It is of even greater concern if taken as an aspiration. Clients have no intrinsic interest in the governance and internal arrangements of the service provider, and if the provider does not deliver satisfactorily, the clients can easily go elsewhere. Members of a society, on the other hand, have a fundamental stake in the well being of their societies and should work to improve their societies if they are unhappy with the current state of affairs. The impact on our higher education institutions and systems as well as our societies at large will be dramatic if students were to see themselves as clients rather than as members of society.

Conclusion

Formal provision for student participation in higher education governance is nearly universal in Europe, and in particular at institutional and faculty level, and, with some exceptions, it does not seem overly difficult to find enough candidates for elective office as student representatives. More broadly, however, participation by students

in higher education governance and institutional life as well as students' commitment to society at large as citizens seems lower than desirable even if the state of our knowledge is imperfect. Exploring the mechanisms and attitudes that lead to this lack of commitment would seem to be an interesting research proposal for social scientists and one of which democratic societies would be in great need. Professional competence aimed at the labor market is impor-

tant but only if students and faculty engage more broadly on societal issues will we develop the kind of education we need. In this, we may echo the Chilean sociologist Eugenio Tironi: the answer to the question "what kind of education do we need?" is to be found in the answer to another question: "what kind of society do we want?" (Tironi 2005).

SJUR BERGAN

Literatur:

- AAC&U (2007): College Learning for the New Global Century. (Washington, DC: Association of American Colleges and Universities)
- Bergan, S. (2004): "Higher Education Governance and Democratic Participation: The University and Democratic Culture", in Bergan, S. (Hg.): The University as Res Publica (Strasbourg: Council of Europe Publishing), pp. 13-30.
- Bergan, S. (2005): "Higher Education as a "Public Good and a Public Responsibility": What Does it Mean?", in Weber, L. and Bergan, S.(Hg.): The Public Responsibility for Higher Education and Research (Strasbourg: Council of Europe Publishing. Council of Europe Higher Education Series Volume 2), pp. 13-28.
- Council of Europe (2007): Recommendation CM/Rec(2007)6 of the Committee of Ministers to member states on the public responsibility for higher education and research, in <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1135191&Site=CM&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75> [01.07.2009]
- Council of Europe (2008): White Paper on Intercultural Dialogue: Living Together as Equals in Dignity, Strasbourg: Council of Europe/Committee of Ministers.
- Persson, A. (2004): "Student Participation in the Governance of Higher Education in Europe: Results of a Survey", in Bergan, S. (Hg.): The University as Res Publica (Strasbourg: Council of Europe Publishing), pp. 31-82.
- Plantan, F. (2004): "The University as a Site of Citizenship", in Bergan, S. (ed.): The University as Res Publica, a Strasbourg: Council of Europe Publishing , pp. 83-128.
- Santa, R. (2009): "An Insider's View: Student Representation through the Eyes of a New Student Representative", The Student Voice. The Monthly Newsletter of the European Students' Union, June 2009.
- Tironi, E. (2005): El sueño chileno. Comunidad, familia y nación en el Bicentenario, Santiago de Chile: Taurus.

Lust auf studentisches Engagement im „Bologna-Prozess“ wecken

Vor zehn Jahren, am 18. Juni 1999, wurde mit der Unterzeichnung der „Bologna-Erklärung“ durch die europäischen Bildungsminister ein bisher beispielloser Reformprozess in Gang gesetzt. Darin hat sich Deutschland als einer von 29 Signatarstaaten freiwillig zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraums verpflichtet, um die Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse und die Mobilität der Studierenden zu fördern. Der Bologna-Prozess unterstützt diesen strukturellen Konvergenzprozess zu einem gemeinsamen Bildungsraum. Er hat von Anfang an die Studierenden in den Mittelpunkt gestellt. In der Erklärung von 1999 werden die Transparenz-Instrumente ECTS und Diploma Supplement eingeführt, die die Bedingungen für eine kompetenz- und studierendenzentrierte Studienstruktur zur Verbesserung der Arbeitsmarktchancen von

Hochschulabsolventen („employability“) sind. Das Kommuniqué von Prag (2001) fordert die Einbeziehung der Studierenden als kompetente, aktive und konstruktive Partner bei der Errichtung und Ausgestaltung des europäischen Hochschulraums. Die Hochschulabsolventen sollen zu einer Teilnahme an der Arbeits- und Wissensgesellschaft befähigt werden, die sie ihr ganzes Leben lang zur flexiblen Wahrnehmung von Bildungsoptionen motiviert. Die Erklärung von Leuven (2009) will eine Beteiligung der Studierenden an der Zivilgesellschaft („citizenship“) sicherstellen. Die Europäische Studierendenvereinigung (ESU) hat in der Bologna Follow-Up Group einen Beobachterstatus. In Deutschland ist der „freie Zusammenschluss der StudentInnen-schaften“ gleichberechtigtes Mitglied in der Nationalen Bologna Arbeitsgruppe. Im Ak-

kreditierungsrat sitzen Studierende, die das System der Qualitätssicherung in Studium und Lehre mitverantworten. Zur Akkreditierung tragen auch die externen Begutachtungen der Studiengänge bei, in denen der Akkreditierungspool Studierende als Gutachter ausbildet und einsetzt.

Da die Bologna-Mitgliedstaaten für die konkrete Umsetzung des Reformprogramms verantwortlich sind, entwickelten Bund und Länder in Zusammenarbeit mit den Hochschulen, Studierenden und Sozialpartnern eine Studienreform, die eine Modernisierung aller Studienangebote und international verständliche Studienabschlüsse zum Ziel hat. Bei der deutschen Lesart von „Bologna“ geht es neben einer erleichterten Anerkennung von Studienleistungen und der Senkung der Abbrecherquoten um einen echten Perspektivwechsel hin zum Lernen. Die Studierenden sollen im Studium ihre individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln, um sich in einem wandelnden Arbeitsmarkt auf Grundlage von wissenschaftlicher Fach- und Persönlichkeitsbildung integrieren zu können. Die Hochschulen haben die Studienreform als strategische Leitlinie ihrer Neuausrichtung angenommen. Sie haben sich die Ziele des Prozesses zu eigen gemacht und begreifen sie als Chance zur Internationalisierung des Studiums und zur Umsetzung von notwendigen Reformzielen, die schon lange diskutiert wurden. Aus einer ursprünglichen europäischen Initiative zur Erhöhung der internationalen Mobilität der Studierenden hat sich die Einsicht in eine umfassende Reform von Studium und Lehre durchgesetzt, die die Qualität der Studienangebote tief greifend verbessert. Die Hochschulen haben eine große Verantwortung übernommen und leisten im inzwischen weit fortgeschrittenen Umstellungsprozess Enormes - und das im laufenden, strukturell völlig unterfinanzierten Lehrbetrieb und ohne zusätzliche Finanzmittel. Die inhaltliche Studienreform stellt vielfältige Anforderungen an die Lehre, die in neuen Strukturen verankert werden müssen. Hierbei ist es in der Übergangszeit zu einem Wildwuchs standortspezifischer Regulierungen und zu inhaltlicher Überfrachtung in Bachelor-Studiengängen gekommen. Die reformierten Studiengänge richten sich zunehmend nach den Lernergebnissen der Studierenden aus, die zur Gesamtqualifikation der Absolventen - ausgedrückt in anwendbaren Kompetenzen, Fähigkeiten und Kenntnissen - beitragen.

Trotz besserer Strukturierung des Studiums brauchen außeruniversitäre Aktivitäten, wie zum Beispiel Nebenerwerbstätigkeiten oder gesellschaftliches und soziales Engagement der Studierenden, nicht zu kurz kommen. Denn diese erlauben Einblicke in gesellschaftliche Bereiche jenseits des Studiums und runden erst die persönliche Entwicklung im Studium ab. Befragungen zeigen, dass in der Tendenz die neuen Studiengänge ziemlich gut auf den Berufseinstieg vorbereiten und grundsätzlich keine wesentliche zeitliche Überforderung der Studierenden festzustellen ist. Jedoch geben nicht wenige Studierende an, zu wenig Zeit für außer-curriculares Engagement und Persönlichkeitsbildung zu haben und machen dafür die Studienbedingungen verantwortlich.

Tatsächlich stellt der Konstanzer Studierendensurvey einen Wandel in den politischen Orientierungen und gesellschaftlichen Werten der Studierenden fest. Das Interesse an der Hochschulpolitik liegt seit 1983 auf einem gleich bleibend niedrigen Niveau. Auch bei den extracurricularen sozialen und kulturellen Angeboten ist - mit Ausnahme des Breitensports - ein Rückgang der studentischen Teilnahme festzustellen. Die Studierenden reagieren auf den Wandel im Arbeitsleben verunsichert. Sie neigen dazu, sich mehr um die eigene berufliche Karriere zu kümmern. Dieses Ergebnis wird auch im CampusBarometer 2009 der Deutschen Bildung bestätigt. Die befragten Studierenden meinten zu wissen, was zukünftige Arbeitgeber von ihnen erwarten: Sie absolvieren berufliche Praktika und schätzen internationale Erfahrungen hoch ein. Die außeruniversitär engagierten Studierenden setzen sich mehrheitlich in Studenteninitiativen ein. Hochschulpolitisches Engagement sowie die Mitwirkung in Fachschaften und studentischen Vertretungen sind dagegen weit abgeschlagen. Vielen Studierenden sind offenbar planbare Studienzeiten und akzeptierte Abschlüsse, die Ihnen gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt versprechen, wichtiger.

Die Absolventen sollten sich bewusst sein, dass von ihnen nicht nur Fachkompetenzen, sondern auch gesellschaftliche Verantwortung erwartet werden. In einigen Studiengängen mögen die Planer bei der Umstellung auf das neue Studiensystem Modularisierung und Kompetenzorientierung lediglich „aufgesetzt“ haben, mit der Folge einer zu hohen zeitlichen Einbindung Stu-

dierender und der Überforderung durch eine Vielzahl von Prüfungen. Gerade die neuen Studiengänge vermitteln durch Schlüsselkompetenzen und Praxisbezug Fähigkeiten wie gemeinsame Projektarbeit und ethische Reflektion des gelernten Fachwissens. Sie können bei Studierenden gesellschaftliches Interesse und Engagement weit über das Studium hinaus wecken. Besonders gelungene Projekte aus Studierendensicht bietet z. B. das „Service Learning“ an. Das Hochschulnetzwerk „Bildung durch Verantwortung“ will das „Lernen durch Engagement“ an Hochschulen etablieren. In der Gründungsurkunde bekunden die sechs beteiligten Hochschulen ihren Willen, „persönliche und gesellschaftliche Verantwortung als wesentliche Erziehungsaufgabe“ an ihren jeweiligen Standorten zu entwickeln. Vom „Service Learning“ profitieren alle beteiligten Studierenden, denn es verbindet kognitives Lernen mit dem Aspekt der Persönlichkeitsbildung. Den Studierenden werden methodische und soziale Kompetenzen

vermittelt und sie sind angehalten, „Verantwortung zu übernehmen und sich als sozial engagierte, verantwortungsbewusste Menschen zu erweisen.“ Immer mehr Hochschulen haben ähnliche Angebote in ihre Vorlesungskatalogen aufgenommen. Teilweise haben sie diese sogar als kreditierbares Pflichtmodul in ihren Bachelor- und Masterstudiengängen integriert. Eine Reihe anderer Hochschulen unterstützt den ehrenamtlichen Einsatz in studentischen Initiativen, wie den in der „Kölner Runde“ zusammengeschlossenen sechs Verbänden als Ergänzung der Hochschulausbildung mit z. T. weit reichenden Anrechnungs- und Anerkennungsmodalitäten. Studentisches Engagement, ob curricular oder extracurricular, hat in Zeiten von Bologna zwar einen neuen Rahmen erhalten, aber aus Sicht der Hochschulen eher an Bedeutung weiter zugenommen.

PETER ZERVAKIS

keine Chance für Engagement?

Podiumsdiskussion zu den Möglichkeiten studentischen Engagements im Rahmen von "Bologna"

mit:

Dr. Peter Zervakis (Leiter Bologna-Abteilung, HRK)

Dr. Roland Bloch (Institut f. Hochschulforschung, Wittenberg)

Dorothee Riese (Sprecherin der Konferenz Sächsischer Studierendenschaften)



Powision
Projektgruppe am Institut für Politikwissenschaft

Do 12. Nov 2009,
Geisteswiss.Zentrum, Raum 2.0.10



Vom Nutzen und der Integration studentischen Engagements

Bis hierhin wurden die Kontexte extracurricularer Aktivitäten diskutiert: Bologna-Prozess, Strukturreformen und zunehmende „Erwartungshorizonte“, die sich aus der zukünftigen Arbeitswelt speisen und gleichzeitig ihre Bedeutung für eine demokratische Gesellschaftsordnung thematisiert. Wie aber lassen sich diese Anforderungen miteinander verbinden? Wie motiviert ein neuer Kontext – z.B. ein modularisiertes Studium – trotz der veränderten Rahmenbedingungen zu studentischem Engagement? Diesen Fragen widmen sich die Autoren diesen Teiles.

Christian Scholz und Uwe Eisenbeis betonen die Bedeutung von extracurricularen Aktivitäten für das Humankapital und plädieren mit ihrer Anti-Flat-These dafür, Studierenden den nötigen Freiraum zu bieten um sich extracurricular selbst differenzieren zu können. Henner Schmidt-Traub wiederum plädiert für eine Einbindung extracurricularen Engagements in das Studium. Als „Soft-Skills“ definiert er bestimmte Eigenschaften, die Studierende innercurricular durch entsprechendes coaching sich aneignen sollen.

Eine andere Art der Einbindung stellt Robyn Muldoon mit dem australischen New England Award vor. Hierbei wird durch ein Punktesystem das extracurriculare studentische Engagement rechnerisch akkumuliert und entsprechend ausgezeichnet. Ähnliches erläutert auch Roland Bloch anhand der European Business School. Er analysiert diese als ein Beispiel für eine nutzenorientierte Kombination von Studienausrichtung und Engagement. Annika Stienen baut hierauf auf und plädiert für ein Ende des 68er Blicks auf studentisches Engagement. Sie sieht die neue Studierendengeneration stärker auf die eine fruchtbare Symbiose von Interesse, Engagement und Lebenslauf ausgerichtet. Abschließend beleuchtet James Williams die extracurricularen Aspekte des Auslandsstudiums und betont die Notwendigkeit ausländische Studierende in die „fremde“ Studienwelt einzubinden.

sollen – wollen – können – ermöglichen

Bedingungen extracurricularen Engagements

Sollen

Gerade bei einem Wirtschaftsstandort wie Deutschland, wo nicht auf Bodenschätze oder Dumpinglöhne bei der Produktion gesetzt werden kann, sind das Wissen in den Köpfen der Mitarbeiter sowie deren Kompetenzen die zentralen Produktionsfaktoren. Daher ist das Humankapital (Vgl. Scholz et. al. 2007) – verstanden als Potenzial, das in den Mitarbeitern steckt – zentral für die gegenwärtige Leistung und zukünftige Entwicklung der Wirtschaft des Landes.

Wettbewerbsfähig sind demnach nur die Unternehmen, deren Belegschaft ein hohes Humankapital aufweist. Neben den fachlichen Kompetenzen entscheiden dabei zunehmend die überfachlichen Kompetenzen über Erfolg oder Misserfolg. Mit diesen überfachlichen Kompetenzen sind zum einen die soziale Kompetenz, als Voraussetzung des erfolgreichen Umgangs mit Führungskräften, Kollegen oder Kunden, also beispielsweise Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit sowie generelle Verhaltensregeln und Verhaltensweisen im Umgang mit Menschen gemeint. Zum anderen geht es um methodische Kompetenz, im Sinne von Verfahren und systematischen Vorgehensweisen und somit Arbeits- und Organisationsmethoden, wie beispielsweise Planungsmethoden sowie die Fähigkeit zur Komplexitätsreduktion.

Daher sind es gerade die im Rahmen der extracurricularen Aktivitäten erworbenen Kompetenzen des Bewerbers, die bei den Unternehmen im Rahmen von Auswahlentscheidungen neben den fachlichen Qualifikationen letztlich die Entscheidung für oder gegen einen Kandidaten ausmachen.

Für Unternehmen ist es wichtig, dass Hochschulabsolventen gerade im Bereich der überfachlichen Kompetenzen gut ausgebildet sind. Das heißt: Studierende sollen überfachliche Kompetenzen erwerben.

Wollen

Diese wichtigen Kompetenzen sind an den Hochschulen insbesondere neben den Inhalten, die als verpflichtend in Modulhandbü-

chern und Lehrplänen stehen – also extracurricular – zu erwerben. Konkret sind diese extracurricularen Engagements beispielsweise

- die Teilnahme an freiwilligen Fallstudien,
- der Besuch von Praktikervorträgen,
- die Beteiligung an Diskussionsrunden und Workshops,
- die Mitwirkung bei studentischen Organisationen oder
- das Übernehmen von Aufgaben in hochschulpolitischen Initiativen sowie
- die Aktivität im Rahmen studentischer Existenzgründungen.

Grundsätzlich fragen Studierende diese Angebote aktiv nach, sind interessiert und engagieren sich an entsprechender Stelle: Sei es, um sich im Rahmen von Fallstudien oder Praktikervorträgen über Unternehmen zu informieren, Kontakte zu knüpfen oder potenzielle spätere Arbeitgeber kennen zu lernen. Sei es, um sich in Diskussionsrunden und Workshops einzubringen, eigene Meinungen zu vertreten oder sich weiterzubilden. Sei es, um im Rahmen von studentischen Organisationen neue Menschen mit ähnlichen Interessen kennen zu lernen. Sei es, um im Rahmen politischer Initiativen Dinge tatsächlich zu verändern. Oder sei es, sich im Rahmen von Existenzgründungen selbständig zu machen und neue Herausforderungen anzunehmen.

Gerade wenn Studenten an der Hochschule über den Hörsaal hinaus aktiv werden und so die Hochschule mitgestalten, hat dies langfristig, sowohl für die Studierenden selbst aber auch für die Hochschule, positive Effekte. Zum einen erwerben die Studierenden Soft-Skills oder „haben etwas für den Lebenslauf“, was sich im Rahmen der Jobsuche positiv auswirken wird. Dass Personaler bei Bewerbern extracurriculäres Engagement honorieren steht ohnehin außer Zweifel. Zum anderen entsteht eine aktive Hochschule, in der man gemeinsam – sowohl Hochschulleitung und Verwaltung,

Professoren, Mittelbau und Studierende – an konstruktiven Gestaltungsprozessen arbeitet und somit bessere „Arbeits- und Studienbedingungen“ schafft, die Hochschule insgesamt attraktiver macht, was letztlich wieder allen Studierenden zugute kommt.

Studierende profitieren von extracurricularem Engagement und sind motiviert, sich zu engagieren. Das heißt: Studierende wollen überfachliche Kompetenzen erwerben.

Können

Gerade in letzter Zeit ist jedoch festzustellen, dass Studierende extracurriculare Angebote weniger nachfragen und sich weniger engagieren. Die Gründe liegen insbesondere in den knappen zeitlichen Ressourcen, die neben den „verpflichtenden Inhalten“ des Studiums zur Verfügung stehen. Denn: Für Studierende wird extracurriculäres Engagement in Zeiten der eng organisierten Bachelor- und Master-Studiengänge und der Notwendigkeit, im Studium bereits Praxiserfahrung gesammelt zu haben und im Ausland gewesen zu sein, immer schwieriger (vgl. z.B. Sporer 2007: 85). Hinzu kommt: Bedingt durch die in den meisten Fällen zu zahlenden Studiengebühren sind immer mehr Studierende darauf angewiesen, in diesem engen Zeitplan auch noch Raum für nebenberufliche Aktivitäten zu schaffen, die dann nicht nur dazu dienen, sich ein Taschengeld zu verdienen, sondern das Studium überhaupt erst finanzieren zu können. „Gerade durch die Entwicklung der Universitäten in den letzten fünf Jahren, ist der Leistungsdruck auf die Studierenden massiv gestiegen. Diese Tatsache macht es für diese schwierig, ehrenamtlichen Tätigkeiten nachzugehen und dadurch – ungeachtet des Wertes des jeweiligen Engagements – eine Studienzeitverlängerung in Kauf zu nehmen.“ (Rettenbacher et. al. 2007). Studierende fragen extracurriculare Angebote und Initiativen im Ergebnis weniger nach.

Das zeigt auch die HIS-Studie 2008: Die Wertigkeit sich gesellschaftlich und/oder politisch zu engagieren, „sich für andere Menschen einzusetzen“, ist seit 2002 von 63 Prozent auf 56 Prozent in 2008 ebenso zurückgegangen wie der Wunsch „sich stark politisch zu engagieren“ (von knapp 25 Prozent auf inzwischen 14 Prozent) (Willige 2008). Allerdings wollen und/oder können nicht alle Studierende, die einem solchen Engagement grundsätzlich positiv gegenüber ste-

hen, Zeit für ein Ehrenamt aufbringen. 64 Prozent der nicht aktiven Studenten geben als Grund für ihr Nicht-Engagement an, dass das Studium zu zeitintensiv sei (Fischer 2006). Dies bekommen auch die großen Studentenorganisationen wie AIESEC, Elsa oder MTP zu spüren. Hier wird es immer schwieriger, Freiwillige zu finden, die entsprechende (Ehren-)Ämter übernehmen möchten.

Studierende werden daran gehindert, sich extracurricular zu engagieren. Das heißt: Studierende können nicht mehr im gewünschten beziehungsweise notwendigen Umfang überfachliche Kompetenzen erwerben.

Ermöglichen

Mittelfristig wird das Ganze mehrfach zum Problem: Unternehmen bekommen spätestens dann ein Problem, wenn Bologna-Absolventen aufgrund der Studienstrukturen und -bedingungen weder über die sozialen Kompetenzen, noch über Meta-Wissen verfügen (vgl. Scholz 2009). Studenten oder Arbeitnehmer bekommen ein Problem, wenn sie aufgrund fehlender Kompetenzen entweder erst gar keinen Job bekommen oder in der Arbeitssituation nicht zurecht kommen und überfordert sind. Hochschulen bekommen ein Problem, wenn in der Öffentlichkeit deutlich wird, dass sie der geforderten Qualität der Bildung jenseits der rein fachlichen Ausbildung nicht nachkommen. Hier sollten die Verantwortlichen – und damit sind unter anderem Politik, Hochschulleitungen, Professoren und Studierende gemeint – überlegen, wie für extracurriculäres Engagement bessere Bedingungen geschaffen werden können.

Der zurzeit beschrittene Weg, der in Form hektischen Nachbesserns und vielfach purem Aktionismus versucht, konzeptionelle Fehler im System durch mechanistische Lösungen kurzfristig zu beheben, hilft dabei wenig. So wird vielfach unter dem Stichwort „Schlüsselkompetenzen“ ein Pflichtprogramm in Studienordnungen integriert. Damit werden gut gemeinte und inhaltlich durchaus sinnvolle Angebote, die – weil nun Pflicht – kein extracurriculäres Engagement mehr darstellen, nun fester Bestandteil jedes Studiums – unabhängig von der individuellen Qualifikation oder den Wünschen der Studenten. Zudem wird jedes Engagement mit Bonus- beziehungsweise ECTS-

Punkten belohnt. Dass dabei insgesamt die Individualität und Profilbildung durch fehlende Möglichkeiten der Schwerpunktsetzung verloren gehen und Engagement sich nicht mehr aus Interesse an der Sache, sondern nur noch in unmittelbaren Belohnungssystemen begründet („Ich tue nur noch Dinge, für die es auch Punkte gibt“), ist sicher wenig wünschenswert.

Statt einer so entstehenden Vereinheitlichung und im schlimmsten Fall auch Verflachung aller Angebote, sollten sowohl Hochschulen, Professoren als auch Studierende – gemäß der Idee der Anti-Flat-These (Scholz 2008) – gezielt auf Differenzierung setzen (dürfen). Dazu müssen Freiräume – in zeitlicher, konzeptioneller und struktureller Hinsicht – für kreative Ideen und unkonventionelle Lehr- und Lernmethoden erlaubt sein. Die durch eine falsch verstan-

dene Bologna-Umsetzung aufgebauten bürokratischen Hürden müssen abgebaut werden: Die übertrieben zentral gesteuerten Systeme, die Vielfalt verhindern, sollten zugunsten marktlicher Strukturen wieder abgebaut werden. Nur so können im Wettbewerb der Hochschulen untereinander Alleinstellungsmerkmale ausgebildet werden. Letztlich profitieren davon die Studierenden im Hinblick auf bessere Berufschancen und die Unternehmen sowie die Wirtschaft im Hinblick auf ein Verteidigen von Wettbewerbsvorteilen.

Denn klar ist: Weniger Engagement gleich fehlende Kompetenzen. Fehlende Kompetenzen gleich weniger Humankapital. Das heißt: Hochschulen müssen unbedingt extracurriculares Engagement und damit überfachliche Kompetenzen durch flexible Strukturen ermöglichen.

CHRISTIAN SCHOLZ UND UWE EISENBEIS

Literatur

- Fischer, L. (2006): „Studium – und darüber hinaus? Gesellschaftliches Engagement deutscher Studierender“, HYPERLINK: <https://hisbus.his.de/hisbus/docs/hisbus15.pdf> [30.07.2009]
- Rettenbacher, Benedikt, ÖH WU und UNIMC (2007): „Initiative zur Förderung des außeruniversitären Engagements“, HYPERLINK: <http://www.oeh-wu.at/presse/106-OHWUundUNIMCInitiativezurFoumlrderungdesauszugeruniversitaumlrenEngagements.html> [30.07.2009]
- Scholz, C. (2009): „Matroschka-Bolognese als Massenvernichtungswaffe“, in C. Scholz und V. Stein (Hg.): Bologna-Schwarzbuch, Bonn: Deutscher Hochschul Verband, S.31-34.
- Scholz, C. (2008): „Die Anti-Flat-These und warum im Bereich HR-IT umgedacht werden muss“, in A. Pappmehl, P. Gastgeber und Z. Budai (Hg.): Die Kreative Organisation. Führungsverantwortung wahrnehmen; Kreative Mitunternehmer entfesseln; Chancen im globalen Wettbewerb gestalten, Wiesbaden: Gabler, S.153-166.
- Scholz, C., Stein, V. und Bechtel, R. (2007): „Ökonomische Humankapitalbewertung – Eine betriebswirtschaftliche Annäherung an das Konstrukt Humankapital“, in: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, Vol 59, No. 1, S. 20-37.
- Sporer, T. et al. (2007): „Begleitstudium Problemlösekompetenz (Version 2.0). Infrastruktur für studentische Projekte an Hochschulen“, in M. Merkt et al. (Hg.): Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken, Münster: Waxmann S. 85-94.
- Willige, J. (2008): Glück und Zufriedenheit Studierender. Online-Befragung Studierender im Sommersemester 2008, HYPERLINK: <https://hisbus.his.de/hisbus/docs/hisbus20.pdf> [30.07.2009]

Soft Skills - Eine Einführung

Im Bachelor-/ Masterstudium werden neuerdings Schlüsselqualifikationen gefordert. Industrievertreter betonen die Bedeutung von Soft Skills und diverse Verbände publizieren Ranglisten der von Absolventen erwarteten Fähigkeiten, in denen neben Fachkenntnissen viele andere Qualifikationen aufgeführt sind.

Warum legen Firmen besonderen Wert auf

Soft Skills und bewerten sie gegenüber Fachkenntnissen so hoch? Hier ist eindeutig festzustellen: Gute Fachkenntnisse sind die Voraussetzung für eine Einstellung. Wenn hier Defizite vorliegen, nützen die besten Soft Skills nichts! Aber diese sind notwendig, um beruflich erfolgreich zu sein und Karriere zu machen. Die heutigen Arbeitsprozesse erfordern Kooperation und Teamarbeit, denn der Erfolg eines Unternehmens

misst sich an dem Ergebnis eines Teams und nicht an der Einzelleistung. Bloßes Arbeiten nach Anweisung führt bei komplexen interdisziplinären Aufgabenstellungen zu suboptimalen Ergebnissen. Der einzelne Mitarbeiter bekommt deshalb mehr Verantwortung und muss an der Gestaltung der Arbeitsprozesse aktiv mitwirken. Kommunikation erhält damit einen hohen Stellenwert. Sehr gute Fachleistungen nützen wenig, wenn man sie nicht kommunizieren kann oder durch mangelhaftes Sozialverhalten Konflikte erzeugt.

Die „weichen Fähigkeiten“ sind also wichtig für den Einstieg ins Berufsleben. Doch was sind Soft Skills und wie können sie erworben werden?

Soft Skills oder Schlüsselqualifikationen umfassen Sozial- und Methodenkompetenzen sowie Selbstkompetenz.

- Sozialkompetenz befähigt Menschen zu sozialadäquatem Handeln, zum Beispiel aufgrund von Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeiten, Einfühlungsvermögen sowie emotionaler Intelligenz. Sozialkompetenz bezieht sich also auf die Art und Weise wie Menschen mit Ihrer Umgebung interagieren.

- Methodenkompetenz befähigt zur Bewältigung von Aufgaben und Problemen. Dazu zählen zum Beispiel Analysefähigkeit, Kreativität, Abstraktionsvermögen, Führungsverhalten, Verhandlungsgeschick und Lernbereitschaft. Methodenkompetenzen kennzeichnen damit bestimmte Handlungsfähigkeiten.

- Selbstkompetenz oder Persönlichkeitskompetenz betrifft individuelle Fähigkeiten und Einstellungen zur Durchführung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen. So etwa Leistungsbereitschaft, Engagement, Motivation, Flexibilität, Ausdauer, Zuverlässigkeit und Selbstständigkeit. Selbstkompetenz besteht also aus persönlichen Eigenschaften, die aufgrund von Veranlagung und Erziehung mitgebracht werden.

Kommunikation: Wir kommunizieren permanent. Doch ist einem nicht immer bewusst, wie mehrschichtig wir Informationen austauschen. Neben dem eigentlichen sachlichen Inhalt senden wir Botschaften über die eigene Befindlichkeit, Appelle an den Gesprächspartner, etwas zu tun sowie Hinweise auf die Beziehung zu diesem. Verbale Aussagen sind außerdem begleitet von nonverbalen zum Teil auch missverständ-

lichen und mehrdeutigen Botschaften. Diese mehrschichtige Kommunikation erzeugt sehr leicht Spannungen, die das Arbeitsverhältnis belasten. Um Kommunikationsprobleme zu vermeiden, ist es seitens des Empfängers notwendig, zum Beispiel durch aktives Fragen und gezieltes Feedback zu klären, ob die ausgesandten Botschaften richtig verstanden wurden.

Konflikte lösen: Wenn Konflikte im Beruf und im Privaten auftreten, fehlt oft eine Lösungsstrategie, um eine Win-Win-Situation zu erreichen. Stattdessen eskalieren Missstimmungen, die die Arbeit beeinträchtigen.

Verhandeln: Wir alle haben erfahren, dass Verlauf und Erfolg von Verhandlungen von den Personen abhängen. Man sagt dann: Die können miteinander. Doch was steht dahinter? Wie erreicht man eine offene vertrauensvolle und erfolgreiche Atmosphäre? Das Harvard-Konzept (Fisher et. al. 2004) liefert hier sehr wertvolle Hinweise.

Präsentation: Vorträge halten und Ergebnisse präsentieren wird heute bereits an den Hochschulen sehr gut trainiert. Die Erfahrung zeigt, dass man dies durch Übung sehr wohl lernen kann und damit zunehmende Sicherheit gewinnt. Das alleinige Training nützt aber nur wenig, wenn nicht gleichzeitig grundlegende Darstellungstechniken beherrscht werden und die verbale und nonverbale Kommunikation verbessert wird.

Probleme lösen: Gegenstand einer Besprechung ist oft die Suche nach einer Problemlösung. Wer hier unvorbereitet in die Diskussion einsteigt, kann schnell in einer chaotischen Erörterung enden, die suboptimale Ergebnisse hervorbringt oder gar scheitert. Erfahrenen Manager verfügen in der Regel nicht über das detaillierte Fachwissen, um ein anstehendes Problem zu lösen. Sie folgen aber einer Lösungsstrategie, die es ihnen ermöglicht, durch gezielte Fragen Experten so zu leiten, dass diese die Lösung selber finden.

Zeitmanagement: Wie teilt man seine Zeit ein? Häufig handelt es sich um Kleinkram, der viel Zeit raubt. Wichtiges bleibt liegen und erfordert dann Feuerwehraktionen. Hier hilft nur ein systematisches Zeitmanagement. Das Pareto-Prinzip besagt beispielsweise, dass mit etwa 20% Zeitaufwand 80% Erfolg zu erreichen ist. Man muss also rechtzeitig wichtige Aufgaben auswählen und seine Zeit nicht mit Unwesentlichem

verschwenden.

Personalführung: Warum wollen wir arbeiten? Natürlich fällt einem sofort ein, dass man möglichst viel Geld verdienen will. Aus der Sicht eines Vorgesetzten, der eine möglichst gute Leistung von den Mitarbeitern erwartet, ist Geld aber kein besonders nachhaltiger Anreizfaktor. Dauerhafte Leistungssteigerungen von Mitarbeitern sind durch Anerkennung und Übertragung von Verantwortung zu erreichen, das heißt Selbstverwirklichung dominiert als Anreiz gegenüber einem üppigen Gehalt.

Interkulturelle Kommunikation: Internationale Firmenfusionen scheitern zu etwa 50%. Als Ursachen werden oft Managementfehler, technische Probleme oder veränderte Marktsituationen genannt. Im Hintergrund spielen kulturelle Unterschiede ebenfalls eine sehr wichtige Rolle. Werden sie nicht beachtet, kommt es zu Spannungen unter den Mitarbeitern. Als Folge sinkt die Arbeitsleistung und damit die Effizienz des Unternehmens. Wir müssen begreifen, dass die eigene Kultur nicht der absolute Maßstab ist und wir andere Kulturen verstehen müssen, um im Ausland erfolgreich zu sein.

Umgangsformen: Umgangsformen und auch Kleidung sind ein wichtiges Element der Kommunikation. Es gibt überall Regeln, sie sind notwendig, um den Umgang miteinander zu erleichtern. Sie sind lästig, sagt derjenige, der sich nicht auskennt. Wer gegen Umgangsformen verstößt, wird leicht ausgegrenzt. Dies verunsichert, so dass man beginnt, bestimmte Situationen zu meiden und dafür Ausreden zu erfinden. Verstöße gegen Umgangsformen führen schnell zu Nachteilen im Beruf.

Wie eignet man sich nun diese Kompetenzen am besten an? Soft Skills werden nicht erst im Erwachsenenalter erworben und erlernt, sondern in allen Lebensphasen. Am

mühelosesten im Kindes- und Jugendalter. In Elternhaus, Schule und Hochschule bemühen sich Eltern und Lehrer - wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß und mit mehr oder weniger Geschick - um die Vermittlung von persönlichen und sozialen Fähigkeiten. Durch das Wechselspiel von Veranlagung und Erziehung entstehen sensible und weniger sozial empfindsame Dispositionen und individuelle Handlungsweisen. Hierin unterscheiden sich die Menschen ganz erheblich, was auch zu entscheidenden Auswirkungen auf ihre berufliche Entwicklung führt.

Die bereits im frühkindlichen Alter geprägte Selbstkompetenz wird später zu einem gefestigten Persönlichkeitsprofil, das sich nur unter besonderem individuellem Einsatz und eventueller Unterstützung durch Dritte ändern lässt. Sozial- und Methodenkompetenz lassen sich dagegen im Erwachsenenalter durch Lernen und Trainieren verbessern. Fachliteratur beruhigt dabei vielleicht im ersten Moment, reicht aber nicht aus. Man muss die Methoden verstehen, für sich adaptieren und üben. Während des Studiums bieten sich hierzu gute Gelegenheiten. Zeigen Sie Eigeninitiative und übernehmen Sie Verantwortung. Arbeiten Sie beispielsweise in der Studentenvertretung mit, organisieren Sie ein Seminar, initiieren Sie eine AG zu einem kritischen Thema, besorgen Sie sich ein Auslandspraktikum oder studieren Sie im Ausland. Es kann auch die Betreuung einer Jugendgruppe sein. Holen Sie sich Hilfe bei Personen Ihres Vertrauens. Fragen Sie: „Wie war meine Präsentation, worauf sollte ich achten?“, „Habe ich mich in dieser Situation richtig verhalten?“ Ihr Eigenbild kann sich deutlich vom Fremdbild unterscheiden, daher sind solche Rückkopplungen sehr hilfreich. Übrigens: spätere Arbeitgeber werden es bei einer Bewerbung positiv registrieren, wenn Sie sich auch außerhalb des eigentlichen Fachstudiums aktiv engagiert haben.

HENNER SCHMIDT-TRAUB

Literatur

Fisher, R., Ury, W., Patton, B. (2004): Das Harvard-Konzept. Der Klassiker der Verhandlungstechnik, Frankfurt: Campus.

The New England Award

Recognising students' personal and professional development through extra-curricular activity

The New England Award (NEA) was established by the University of New England (UNE) in 2004. The primary aim of the NEA is to recognise and reward students' personal and professional development through extra-curricular activity carried out concurrently with academic studies. There are three categories of NEA eligible activities: (1) extra-curricular learning and training; (2) professional development; and (3) contribution to the university and local communities. Participation in NEA-eligible activities earns NEA points for both completion of the activity and demonstrated commitment and success in the activity.

UNE is located in the town of Armidale in northern New South Wales, Australia. It has approximately 18,000 students with more than two thirds studying externally via distance education. Originally, the NEA program was available to internal students only with the aim of encouraging participation in the broad range of extra-curricular opportunities that are available on-campus. After a three year pilot period, the University Council was so pleased with student participation and outcomes that it requested an extension of the program in order to include off-campus students. This posed a huge challenge as our external students are located right across Australia and the huge distances prevented close monitoring of participation. The solution was to form relationships with national organisations that use volunteers and subsequently develop links with national service clubs, community support groups, governmental and non-governmental organisations, churches, art societies, advocacy organisations and environmental groups right across Australia.

Combining leadership development and community contribution

Students who register for the NEA are required to plan their activities; inform the relevant activity providers and employers/supervisors that they are NEA students – so that their performance can be monitored – and keep a record of their activities in an e-portfolio.

There are two levels of achievement. Participants receive a New England Certificate after having recorded 1000 points worth of eligible activities across the three NEA activity categories. The New England Certificate complements and endorses students' own records of activities and achievements and enhances their resumes. The New England Award is received by students who have accrued 1,000 NEA points while also achieving a credit grade point average in their academic studies, and have successfully written a 5,000 word reflective journal about their personal and professional development. This requirement is included to encourage critical reflection and the exploration and articulation of personal journeys, achievements and experiences, and also to encourage students to plan and take responsibility for their learning. This two-tiered approach encourages wide participation but maintains the prestige of the award which is conferred as an additional testamur at official graduation ceremonies along with university degrees.

Action research has ascertained that there are multiple benefits being derived from the NEA. The program has raised students' awareness of the value of extra-curricular activity in terms of personal and professional development. It has contributed to their leadership capacity by encouraging them to plan and take control of their leadership development through extra-curricular training opportunities and by recognising the importance of elected and appointed leadership positions both on-campus and in students' local communities. Another very important outcome is that it has awakened in many an awareness of community contribution and civic engagement.

Developing the 'well-rounded' student that employers of graduates want

When asked about what they gain from participating in the NEA students have said:

- *Working towards a goal has increased my motivation and wish to achieve and develop different skills;*

• *The motivation to continue to be involved and also the satisfaction of achieving the 1000 points. I found it gave me a real and achievable goal to work towards.*

Others have said that the NEA encouraged them to be more involved than in the past. For example:

• *It has increased my social awareness, motivated me to attempt things I had previously put off.*

NEA students have said that the NEA resulted in a more broad university experience. For example:

• *Working towards the required number of points made sure that we experienced an array of situations and aspects of university life;*

• *It has given me a more rounded experience, instead of just concentrating on academic matters. It has given me the incentive to try things I had previously put off doing;*

• *Realising that there is a lot more I can accomplish during my time at university rather than just my degree.*

The benefit derived from the NEA's reflective component has also been prominent. For example:

• *Reflection! It's great to sit down and reflect and write down achievements. I probably wouldn't have done this otherwise and would forget the specifics about certain activities I have been involved in. The reflective journals have enabled me to stop and take stock of the skills I have acquired from the various activities;*

• *Registering for NEA has made me a more accountable person, in that the written requirements made me analyse and evaluate the role and/or activity I participated in. It was interesting to look back on what I had been involved in and reflect on what I had gained from those experiences.*

The result has been a win-win for all involved. Community organizations have a ready source of volunteers. They can also be sure of the student volunteers' commitment and know that there is both incentive for and recognition of their efforts. The student volunteers understand that the volunteering provides opportunities to develop important life skills and that these are as important as academic goals for the 'well-rounded' student which is what we are hearing that em-

ployers of graduates want. By focusing students' attention on the benefits to be derived from extra-curricular activity, particularly activities involving community service and working to support others, desirable personal qualities such as confidence, altruism, community spirit, personal responsibility, empathy and citizenship are also enhanced. These are typical types of personal attributes, attitudes and human qualities being increasingly expounded in the graduate attribute literature.

Indeed, we are hearing from employers that they value what the New England Award represents, that student achievement through volunteering and other extra-curricular activity is sanctioned by the University, and that employers can have confidence in the validity of its worth. Indeed, a survey of employers has confirmed that they value the NEA. Respondents placed a strong emphasis on the enhancement of employability followed by the development of 'life' skills. Typical comments about employability are:

• *Shows work experience. Gives employers knowledge that the student has goals and personal willpower to achieve them. Also that they have experience of task management;*

• *Prospective employers will see demonstrated people skills which are highly regarded in the workplace. It shows that (the) student is prepared to 'go the extra mile' which is well regarded in any business;*

• *Shows that the student is a hard worker and willing to put in extra effort;*

• *These days it is a very competitive environment so an additional certificate or qualification like the NEA should advance employment opportunities.*

In conclusion, we believe that by recognizing and rewarding extra-curricular student development in this way, we are gaining more engaged and satisfied students which we know from the retention literature impacts on student success and retention. The development of community awareness and good citizenship skills through volunteering, leadership experience and professional development outside the university context concurrently with tertiary studies is resulting in enhanced employability of graduates. We are also building more meaningful ties with the communities of our students.

ROBYN MULDOON

Nützliches Engagement

Einerseits sind Studierende eine heterogene Gruppe, die sich in vielfältigen Projekten innerhalb wie außerhalb der Hochschule engagiert. Andererseits verbleibt im Rahmen der neuen Studiengänge nur noch wenig Zeit für soziales, kulturelles und politisches Engagement. Das wird aber nicht als Ursache für das allgemein konstatierte geringe studentische Engagement gesehen. Vielmehr habe bereits in den 1990er Jahren ein Mentalitätswandel unter den Studierenden eingesetzt, der nun in der ‚Bologna-Welt‘ sichtbar wird: Studierende würden heute vorrangig nutzen- und karriereorientiert studieren. „Nur nicht bummeln! Nicht träumen, keine falschen Hoffnungen hegen“, sei die Devise dieser Generation (Jessen 2008).

Ob es diesen Mentalitätswandel tatsächlich gibt oder nicht: Die neuen Studienstrukturen, so ein Ergebnis meiner Untersuchung (Bloch 2009) zu den Konsequenzen der Studienreformen für die studentische Praxis, befördern strategisches und effizientes Studieren. Dazu passt eine instrumentelle Einstellung, die das Studium als Investition in die berufliche Zukunft begreift. Um dieses Passungsverhältnis soll es hier gehen.

Als empirisches Beispiel dient ein Blick in das ‚Labor‘ der Studienreform: An der European Business School (EBS) sind die Bologna-Reformen schon längst umgesetzt worden und das Studium ist karrierebezogen, gebührenpflichtig und straff organisiert. Es erfordert extreme Belastbarkeit, die von den Studierenden als Leistungsbereitschaft gedeutet wird: Wer das Studium an der EBS ‚durchstehe‘, sei für eine Karriere in der Wirtschaft qualifiziert. Das Studium beginnt mit einer Unternehmenspräsentation, Praktika werden beispielsweise bei der Deutschen Bank oder Goldman-Sachs absolviert und Absolventen können in der Regel zwischen mehreren gutbezahlten Jobangeboten wählen. Wenn Studierende nur mit Blick auf die Karriere studieren, dann hier.

Aber sie engagieren sich auch: Studentische Initiativen reichen von der Unternehmensberatung über die Campuszeitung bis zu sozialen Projekten und einer Menschenrechtsgruppe. Und für den Rektor der EBS sind „soziale Aktivitäten und das Engagement in studentischen Ressorts ein MUSS!“

(Mohr 2006). Engagement und extracurriculare Aktivitäten sollen die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden fördern. Studentisches Engagement ist ein „Muss“, das nicht nur von der Hochschule, sondern auch von den künftigen Arbeitgebern erwartet wird. Hinzu kommt: An der EBS sind die Studierenden verpflichtet, sich während des ersten Studienjahres in mindestens zwei Ressorts, wie die studentischen Initiativen genannt werden, zu engagieren. Diese Ressorts verfügen über eigene Budgets; einige wie die Unternehmensberatung ‚james consulting‘ oder das ‚EBS symposium‘ sind GmbHs. Beides sind große Ressorts mit über 50 Mitgliedern; kleinere wie ‚studenten helfen‘ haben um die zehn Mitglieder. Die Mehrzahl der Studierenden engagiert sich in eindeutig karrierebezogenen Initiativen wie der Unternehmensberatung oder der Organisation von Wirtschaftskonferenzen.

Einerseits werden auf diese Weise Anforderungen an den Lebenslauf der Absolventen abgedeckt, andererseits dient das verpflichtende studentische Engagement an der EBS der Durchsetzung bestimmter Verhaltensweisen. Denn das studentische Engagement in den ersten beiden Semestern ist eingebunden in ein komplexes Bewertungssystem – dem sog. ‚Sozialpunkte-System‘. Dabei handelt es sich um eine Form von Peer Assessment: Studierende bewerten wechselseitig ihre Leistungen und übernehmen gleichzeitig die Rolle des Prüfers und des Geprüften. Die endgültige Prüfungsentscheidung verbleibt in den Händen der Lehrenden.

An der EBS wird Peer Assessment zur Bewertung des studentischen Engagements angewendet. Die Studienordnung regelt, dass die Studierenden selbst ihr Engagement benoten und dass diese Note mit 40 Prozent in ein Ranking einfließt, nach dem die EBS Studierenden die Universitäten für ihren Auslandsaufenthalt wählen (60 Prozent zählen die Studienleistungen) (EBS 2004). Das Verfahren zur Vergabe der Note – den ‚Sozialpunkten‘ – legen die Studierenden selbst fest.

Auf der Grundlage der Interviews mit EBS Studierenden, die ich im Rahmen meiner Untersuchung geführt habe, lässt sich folgendes Bild des ‚Sozialpunkte-Systems‘ zeich-

nen: Prinzipiell gibt es zwei Kategorien von Aktivitäten, für die EBS Studierende ‚Sozialpunkte‘ erwerben können: für allgemeines Engagement auf dem Campus, worunter etwa Hilfstätigkeiten bei Konferenzen, Betreuung von Besuchern oder Campus-Führungen fallen; und für das Engagement in den studentischen Ressorts. Das allgemeine Engagement wird von einer studentischen ‚Sozialpunkte-Kommission‘ bewertet, die festlegt, welche Tätigkeiten wie viele ‚Sozialpunkte‘ bringen. In den Ressorts bewerten Mitglieder und Ressortleiter wechselseitig ihr Engagement. Anschließend werden die Ressorts insgesamt miteinander verglichen.

Anja: „Und dann werden die Ressorts letztendlich noch gegeneinander aufgewogen, also mit Ressort-Multiplikatoren, weil allgemein sollen die Ressorts miteinander vergleichbar gemacht werden. Und dann soll halt gesagt werden, wie aktiv war das eine, wie aktiv war das andere Ressort. Und in der langen Nacht der scharfen Messer wird dann halt gegeneinander aufgewogen, wer was für einen Multiplikator bekommt.“

Frage: „Wer bewertet jetzt diese Multiplikatoren? Also wie werden die...“

Anja: „Die Ressortleiter treffen sich eine Nacht lang, komplett. Und stellen vor, was sie gemacht haben, komplett. Haben fünf Minuten Zeit und sagen das und das und das haben wir alles gemacht, wir sind toll deswegen, deswegen, deswegen, bitte gebt uns eine 1,1 oder 1,0 oder was auch immer. Und dann werden, nachdem sich alle vorgestellt haben, Anträge gestellt auf Auf- oder Abwertung. Und wenn man über drei Anträge in eine Richtung überschritten hat, wird darüber diskutiert unter allen Ressortleitern und dann letztendlich abgestimmt. Und bei manchen ging's dann schon hoch her. Dann gab's irgendwie fünf für Abwertung und zwei für Aufwertung, und dann wurde da auch richtig persönlich diskutiert, was die Leute falsch gemacht haben und was nicht. Und deshalb auch die scharfen Messer. Da kann's dann so ein bisschen persönlich werden“ (Anja, EBS, 4. Sem.).

Die ‚Sozialpunkte‘ werden anhand eines komplizierten Systems berechnet, das die vergebenen Punkte objektivieren und legitimieren soll. Eine Funktion ist zunächst die Entlastung der Dozenten: Sie müssen nicht das Engagement der EBS Studierenden bewerten. Dass studentisches Engagement

trotzdem mit in das Ranking einfließt ist für die EBS der Nachweis, dass sie die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden fördern. Aber welche Form der Persönlichkeitsentwicklung forciert diese Variante des Peer Assessment?

Die „lange Nacht der scharfen Messer“ macht deutlich: es geht um Verhandlungsgeschick und Durchsetzungsfähigkeit; zwei Kompetenzen, die von angehenden Führungskräften in der Wirtschaft erwartet werden. Die EBS Studierenden trainieren diese Kompetenzen, wenn sie die ‚Ressort-Multiplikatoren‘ aushandeln, ihre Ressortaktivitäten präsentieren oder ‚Helfertätigkeiten‘ bewerten. Alle EBS Studierenden trainieren diese Kompetenzen, denn solche Aushandlungsprozesse finden genauso in den Ressorts statt. Das bedeutet aber auch, dass Peer Assessment an der EBS nicht vorrangig ein Bewertungssystem ist, sondern vielmehr der Sozialisation angehender Führungskräfte dient. Es geht nicht um valide Leistungsmessung, sondern um Intervention in die Persönlichkeitsentwicklung und Sanktionierung bestimmter Verhaltensweisen. Dass die ‚Sozialpunkte‘ letztendlich von jedem einzelnen EBS-Studenten ausgehandelt werden befördert eine „Konkurrenzdenkweise“, wie es ein Interviewter ausdrückte – denkbar wäre ja auch, dass sich beispielsweise alle Studierenden eines Ressorts die gleiche Note geben. Positiv sanktioniert wird die Durchsetzung der eigenen Interessen, negativ sanktioniert hingegen solidarisches Handeln.

Der Erfolg des ‚Sozialpunkte-Systems‘ liegt in der Konstruktion eines einfachen Anreizsystems, nämlich der Integration der ‚Sozialpunkte‘ in das Ranking zur Wahl der Auslandsuniversitäten. Dieser Wahl weisen die Studierenden eine wichtige Bedeutung zu. Bei der öffentlichen Wahl der Auslandsuniversitäten werden zudem die individuellen Leistungen letztendlich für alle sichtbar.

Das ‚Sozialpunkte-System‘ kombiniert Selbst- und Fremdbeobachtung miteinander; die Studierenden ‚belauern‘ sich gegenseitig mit dem Ziel, ihre eigenen Interessen durchzusetzen. Ziel dieses Panoptikums an der EBS ist, „gleichzeitig die Fügsamkeit und die Nützlichkeit aller Elemente des Systems zu steigern“ (Foucault 1994: 280). Das ‚Sozialpunkte-System‘ ist effizient, weil es die Überwachung an die Studierenden delegiert und zugleich nutzenorientiertes Handeln durchsetzt. In der Praxis des Peer

Assessment eignen sich die EBS-Studierenden Kompetenzen wie Verhandlungsgeschick und Durchsetzungsfähigkeit an.

Das ‚Sozialpunkte-System‘ der EBS ist ein Extremfall. Hier fallen Ausrichtung des Studiums und Mentalität der Studierenden zusammen. Engagement ist nicht nur ein „Muss“, sondern muss sich auch lohnen. Die Konditionen müssen ausgehandelt und eigene Interessen radikal durchgesetzt werden. Das ‚Sozialpunkte-System‘ ist ein Sonderfall, aber es sanktioniert Verhaltensweisen, die generell in der ‚Bologna-Welt‘ gefragt

sind. Gerade die Durchstrukturierung des Studiums anhand von Modulen, Kreditpunkten und studienbegleitenden Prüfungen erfordert unendlich viele kleine Nachverhandlungen, sei es mit Professoren oder Prüfungsämtern. Das kann man den Studierenden nicht vorwerfen. Regeln werden nicht immer befolgt, sondern auch modifiziert, ignoriert und unterlaufen. So lange man den Studierenden wenn auch minimale Handlungsräume lässt, ist ihnen unangepasstes Handeln offenbar nicht auszutreiben.

ROLAND BLOCH

Literatur

- Bloch, R. (2009): Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis, Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
EBS (2004): § 9, Abs. 1 der Studienordnung für den BA General Management an der EBS vom 14.9.2004, Oestrich-Winkel: European Business School.
Foucault, M. (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
Jessen, J. (2008): „Generationenwandel: Die traurigen Streber“, in: Die Zeit, 28.8.2008, in: <http://www.zeit.de/2008/36/Jugend-ohne-Charakter> [10.08.2009]
Mohr, C. (2006): „Wohin steuert die EBS? Interview mit Christopher Jahns“ in: Handelsblatt, 5.7.2006, in: <http://www.handelsblatt.com/unternehmen/mba-news/wohin-steuert-die-ebs> [10.08.2009]

DER PROZESS

Kafka / Regie: Emil Graffman
Premiere: 3. Oktober 2009

COSMIC FEAR ODER DER TAG AN DEM BRAD PITT PARANOIA BEKAM (UA)

Koproduktion mit dem Maxim Gorki Theater Berlin
Lollike / Regie: Mareike Mikat
Leipziger Premiere: 9. Oktober 2009

BÜCHNER / LEIPZIG / REVOLTE

Büchner / Regie: Thomas Thieme
Premiere: 15. Oktober 2009

DER TAG DES OPRITSCHNIKS (DEA)

Sorokin / Regie: Mirko Borscht
Premiere: 31. Oktober 2009

Centraltheater & Skala

www.schauspiel-leipzig.de

2009/10

68er, Ade!

Studentisches Engagement im Wandel der Zeit

Jede Generation muss sich, einer wandelnden Lebensrealität entsprechend, neu definieren. Die unsrige ist geprägt von Internet, Globalisierung und Marktorientierung. Und wie es scheint, macht der gesellschaftliche Wandel auch vor den Unis nicht halt. Studenten, die einstigen Weltverbesserer, Gesellschaftskritiker und Aktivisten – in der aktuellen Welt der Studiengebühren und Professorenevaluierungen rutschen sie leicht in die Rolle von Klienten, werden zu passiven Empfängern von Bildungsdienstleistungen und darauf trainiert, schnelle Erfolge zu erzielen. Rund vierzig Jahre nach den 68er Revolutionen befinden sich Studenten in der Klemme: Auf der einen Seite stehen ihre Ideale, auf der anderen Seite der sozio-ökonomische Stress. Viele würden sich ja gerne einbringen. Aber wann denn, bitte? Wer heute die Uni besucht, klagt über volle Stundenpläne und starken Leistungsdruck. Vorbei die Zeiten, als Studenten für Freiheit, sozialen Fortschritt und Humanismus (auf-)standen?

Es ist wahr: Was klassischerweise als „Engagement“ galt (Zeit, Geld und Talent dafür einzusetzen, anderen zu helfen) nimmt ab und auch studentische Massenproteste sind heute seltener geworden (Handelsblatt Junge Karriere 2009). Den Studenten wird daher oft vorgeworfen, sich nur noch um sich selbst und nicht mehr um die Allgemeinheit zu kümmern. Doch wer genau hinguckt, stellt fest, dass an die Stelle der klassischen Hochschulpolitik oder Altenheimbesuche eine Vielzahl neuer Initiativen getreten ist. Diese haben häufig einen direkten Bezug zu den im Studium erlernten Kenntnissen und Fähigkeiten der Studenten: Lehramtsstudenten und Psychologen helfen Immigrantenkinder, Sozialwissenschaftler werden als Project Manager oder Fundraiser aktiv und in studentischen Unternehmensberatungen arbeiten Betriebswirtschaftler ehrenamtlich und ermöglichen es kleinen gemeinnützigen Vereinen, die wenig Geld haben, ihre Beratung in Anspruch zu nehmen (Szantyr 2008). Wer sich auf diese Weise einbringt, hilft nicht nur, sondern entwickelt gleichzeitig seine soft skills weiter. In einigen der größeren Studentenorganisationen wird genau

dies gefördert: Die Association des Etats Généraux des Etudiants de l'Europe (AEGEE), zum Beispiel, verfügt über eine Akademie, die in wechselnden europäischen Städten einwöchige Trainingskurse für ihre Mitglieder anbietet und sie auf diese Weise „fit“ für ihr Engagement macht – und nebenbei den interkulturellen Austausch fördert (AEGEE-Academy).

Engagement ist also nach wie vor Teil des studentischen Lebens. Nur die Form hat sich gewandelt. Sie spiegelt die Entwicklung der Gesamtgesellschaft wider, in der Professionalisierung, skills upgrade und Spezialisierung eine immer wichtigere Rolle spielen. Indem sich die oft hoch qualifizierten Studenten immer neue ehrenamtliche Tätigkeitsfelder erschließen, tragen sie zu einer Professionalisierung und Diversifizierung des „dritten Sektors“ bei.

„An etwas beteiligt sein, das man interessant findet“

Der Begriff „Engagement“ verlangt also, an die heutige Zeit angepasst und neu definiert zu werden. Eine ungarische Studentin, die ehrenamtlich für die Generation Europe Foundation arbeitet, umschrieb den Begriff spontan wie folgt: „Erfahrungen über die Welt oder seinen Studienbereich sammeln und an etwas beteiligt sein, das man interessant findet und mit dem man sich auch in seinem späteren Leben möglicherweise beschäftigen möchte.“ (Boros 2009) Damit trifft sie, unbewusst, den Kern der aktuellen Entwicklungen. Und der Idealismus? Ist der dabei völlig auf der Strecke geblieben? – Das nicht, aber er steht einfach nicht mehr im Vordergrund.

Woher kommt dieser Wandel des Verständnisses von studentischem Engagement? Laut Dieter Rucht, Protestforscher am Wissenschaftszentrum Berlin, befindet sich die Gesellschaft insgesamt derzeit in einer „Phase des Pragmatismus“ (Hans 2006). Viele Studenten engagieren sich heute nicht mehr allein aus altruistischen Motiven, sondern sind sich gleichzeitig bewusst, dass ihr Engagement Einfluss auf ihre späteren Karrieren

re Chancen hat. Sie sind vorsichtiger geworden und wählen bewusster zwischen den zahlreichen Angeboten aus: Gehe ich zum AStA, einem traditionell ‚linken‘ Gremium, und gefährde damit eventuell meine späteren Berufschancen? Oder trete ich einer anderen Organisation bei, die genau in dem Sektor tätig ist, in dem ich später arbeiten möchte?

Wer Studenten vorwirft, Idealismus und Kampfgeist gegen Resignation und Anpasstheit eingetauscht zu haben und ihren 68er Vorbildern nicht mehr gerecht zu werden, übersieht, dass sie heute noch an vielen anderen, neuen Fronten zu kämpfen haben. Der Wettbewerb um Arbeitsplätze ist um einiges härter geworden. Selbst unter denen, die mehrere Studienabschlüsse besitzen und zig Fremdsprachen beherrschen, ist die Jugendarbeitslosigkeit ungekannt hoch (Eurostat Newsrelease 2009). Der Leistungsdruck an den Unis hat also im Vergleich zur vorherigen Generation erheblich zugenommen. „Natürlich gab es auch in den sechziger Jahren Noten, aber sie waren relativ unbedeutend; sie haben nicht über Karrierechancen entschieden. Heute verschließt eine schlechte Note bestimmte Tätigkeitsfelder.“ (Hans 2006) Unter diesen Bedingungen können es sich viele Studenten nicht leisten, Zeit für Dinge zu investieren, die ihnen keinen Vorteil auf dem Arbeitsmarkt bringen.

Nicht alles hat sich jedoch verändert; manches bleibt wohl immer typisch „studentisch“. Der noch frische, kritische Blick auf die Welt zum Beispiel. Die Tatsache, dass Ereignisse, die einen aufwühlen, ein Ventil brauchen und einen dazu bringen, sich zu engagieren. Nicht zuletzt die Persönlichkeitsentwicklung, das Hin- und Hergerissen sein zwischen der Ideologie des Verzichts und dem Wunsch, Erfolge zu erzielen. Mit anderen Worten: das Suchen nach seiner „Nützlichkeit für die Gesellschaft“ (Cafebabel 2008). Nach wie vor spielt auch die soziale Herkunft eine Rolle. Je gebildeter die Personen, desto stärker das Engagement (Hans 2006). Universitäten bilden daher wie eh und je den idealen Nährboden für allerart Initiativen.

Und schließlich hat auch der traditionell humanistische Motivationsgrund studentischen Engagements seine Relevanz noch lange nicht verloren. Eine Studie des Institute for Volunteering Research in London zeigt, dass der Hauptgrund für Engagement nach

wie vor der Wunsch ist, anderen Menschen zu helfen und die Welt zu verbessern, beziehungsweise die gefühlte Relevanz eines Projektes. Ebenfalls an prominenter Stelle steht der Wunsch, durch sein Engagement Leute kennenzulernen und neue Freundschaften zu knüpfen. Erst an elfter Stelle wird die verbesserte Karriereaussicht genannt (Institute for Volunteering Research 2008). Auch psychologisch betrachtet, bleiben Idealismus und Altruismus fundamentale Voraussetzungen für ehrenamtliche Aktivitäten. Die Befriedigung, die man verspürt, wenn man geholfen oder eine Aktion erfolgreich umgesetzt hat, führt dazu, dass man den Wunsch entwickelt, weiter zu helfen. Selbst Studenten, die ursprünglich aus Karrieregründen ein Projekt organisierten, mögen schließlich aus Begeisterung oder echter Freude am Helfen dabei geblieben sein (Szantyr 2008).

Engagement als Möglichkeit, billig die Welt zu sehen?

Ein weiterer Trend, der sich abzuzeichnen scheint, ist eine zunehmende Globalisierung studentischen Engagements. Initiativen bleiben nicht mehr auf die lokale Uni-Umgebung beschränkt, sondern finden zusehends im internationalen Rahmen statt. Traditionelle internationale Studentenorganisationen, wie AEGEE (mit Schwerpunkt Europa) und AIESEC (weltweite Vernetzung von Praktikanten), werden durch immer mehr sektorspezifische Organisationen ergänzt: Lawyers without borders (2000) und Ingenieure ohne Grenzen (2003), um nur zwei Beispiele zu nennen.

Basiert auch dieser Trend auf egoistischen Motiven? Viele Studenten geben an, dass sie gerne und viel reisen wollen. Internationales Engagement als Möglichkeit, billig die Welt zu sehen? – Nicht nur. Denn wer nicht wirklich von der Idee einer interkulturellen Zusammenarbeit begeistert ist, wird bald den Kopf in den Sand stecken. Gerade im internationalen Rahmen warten unzählige, auf kulturellen oder sprachlichen Barrieren basierende, Probleme und Kompromisse, die man nur mit einem hohen Grad an Idealismus und Toleranz bewältigen kann.

Vor diesem Hintergrund erfüllen Studenten sämtlicher Länder heute eine neue, wichtige Rolle: Sie leben die Idee eines Europas, das auf Demokratie, Toleranz, Solida-

rität und Partizipation seiner Bürger be-
ruht (European Volunteer Centre). Studen-
tenorganisationen sind darüber hinaus im-
mer noch häufig sozialkritisch eingestellt
und an der Frontlinie des Geschehens ange-
siedelt, werden also mit als erste auf Pro-
bleme oder gesellschaftliche Veränderungs-
prozesse aufmerksam und können Maßnah-
men vorschlagen oder ergreifen.

Studien und ehrenamtlich Aktive weisen
auf Unterschiede bei der Verbreitung und ge-
sellschaftlichen Anerkennung von Engage-
ment in West- und Osteuropa hin. Die Mit-
gliedschaft in Vereinen, Organisationen, Kir-
chen, Gewerkschaften oder politischen Par-
teien ist in den osteuropäischen Ländern we-
niger verbreitet als im Westen (z.B. Islington
Training Network 2007: 22). Grenzüber-
schreitende Studentenorganisationen kön-
nen hier auf einen Wandel hinarbeiten:
Wenn osteuropäische Studenten mit west-
europäischen Studenten zusammenarbeiten,
kann sich dort eine aktive Zivilgesellschaft

bilden.

Studentenengagement ist heute seltener,
aber vielfältiger, egoistischer aber professio-
neller, und internationaler als noch wäh-
rend der 68er-Generation. Ist diese Entwick-
lung positiv oder negativ? Muss man das
überhaupt entscheiden? Wichtig ist doch,
dass von studentischem Engagement die All-
gemeinheit, wie auch die individuelle Per-
son, profitiert und das Zusammengehörig-
keitsgefühl gestärkt wird. Dürfen persönli-
che Interessen da nicht durchaus eine Rolle
spielen? „Mich nervt es, wenn sich Leute
halbherzig engagieren, nur weil sie das für
ihren Lebenslauf brauchen“, beschwerten
sich manche (Diskussion zwischen Genera-
tion Europe Ambassadors). Andere finden
das nicht verwerflich. „Ich tue etwas für
mich und meine Karriere mit positiven Ef-
fekten für meine Umwelt.“ Und da ist er
wieder: der studentische Pragmatismus.

ANNIKA STIENEN

Literatur

- AEGEE-Academy: <http://www.aegee-academy.org/home.php>
Boros, J. (2009): "Probably volunteering has longer roots in Western-Europe as in Eastern-Europe", HYPERLINK: http://www.generation-europe.eu.com/drupal_prev_v1/your-views/past-topics-month/past-topic-month.
Cafebabel (2008): "Engagiert sich die Jugend noch?", HYPERLINK: <http://www.cafebabel.com/ger/article/23631/engagiert-sich-die-jugend-noch.html>.
European Volunteer Centre: "Why volunteering matters", HYPERLINK: http://www.cev.be/56-why_volunteering_matters!-EN.html.
Eurostat Newsrelease (2009): "Five million young people unemployed in the EU27 in the first quarter 2009", HYPERLINK: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-23072009-BP/EN/3-23072009-BP-EN.PDF.
Handelsblatt Junge Karriere (2009): "Studenten engagieren sich weniger ehrenamtlich", HYPERLINK: <http://www.stellenboersen.de/aktuelles/handelsblatt/junge-karriere/090223studenten-ehrenamt.html>.
Hans, J. (2006): "Patchwork Engagement. Interview mit Dieter Rucht", HYPERLINK: <http://www.zeit.de/2006/46/C-Engagement>.
Institute for Volunteering Research (2008): "Regular and occasional volunteers. How and why they help out", HYPERLINK: http://www.ivr.org.uk/NR/rdonlyres/568EEABF-B25E-4E3C-870D-755FB2FA7955/0/reg_and_occ_volunteers.pdf.
Islington Training Network (2007): "Asylum seekers and volunteering in Europe", HYPERLINK: <http://www.cev.be/data/File/Asylum%20seekers%20and%20volunteering%20in%20europel.pdf>.
Generation Europe (2009): "Volunteerism v. Voluntourism", Diskussion zwischen Generation Europe Ambassadors, HYPERLINK: http://www.generation-europe.eu.com/drupal_prev_v1/your-views/past-topics-month/past-topic-month.
Szantyr, K. (2008): "Aus Freude am Helfen", in: <http://www.studilux.de/studium-uni/ehrenamtliches-engagement-neben-dem-studium.html>.

Why do students study abroad? Experiences of international students in the UK

One of the most important areas of growth
in contemporary higher education is the
development of a 'market' in international
students. Universities have been involved in
an increasingly hot competition for this
lucrative commodity. Students from abroad
often pay large fees and these are valuable

to the modern university. However, while
universities put a great deal of effort into
recruiting students from abroad, they have
put very much less effort into supporting
them while they are studying, leaving many
to feel exploited and a little resentful. It is
vital, therefore, that we make some attempt

to understand why students decide to take their degrees in another country. It is no longer acceptable (if it ever was) to expect that students come merely to study and that simply gaining a degree is reward enough (Kinnell, 1990; Bohm et al., 2003). This paper is based on research carried out on behalf of the UK Higher Education Careers Services Unit (HECSU), which explored the experiences of international students and their support by university higher education services (HECAS) in the UK. Every university in the UK and many other countries possesses HECAS and these are aimed at helping students to develop their employability skills (Cappuccini et al., 2005). The research was based on interviews of staff and focus groups with students at a range of universities in the UK and on a national survey of a sample of 1840 international students.

Why studying abroad?

The decision to study abroad is made for a wide range of reasons. Most students would probably argue that the principal concern was with course-related issues, such as the quality and reputation of the course. This was rated most important of all items in our survey: the quality of UK qualifications was a factor mentioned by 57% of the sample (70% for respondents from South East Asia, Africa and Central and South America) and prestige of UK qualifications was a factor for 45% of respondents (63% of respondents from South East Asia). A similar point was made by students in focus group discussions. For example, one student noted that "the education in UK is famous all over the world". Secondly, students want to experience something new and different and recognise that this will have a lasting impact on their personal development. For example, a Norwegian postgraduate commented that "I want to experience studying in a different country than Norway." Countries appeal for varying reasons and this applies to individual cities, even institutions. In this research, the UK was thought to have specific attractions, but students chose individual cities and institutions for specific reasons. Liverpool, for example, was known as the home of the Beatles and of Liverpool football Club! The UK has an added appeal because studying there offers the opportunity to improve English language skills for non-native speakers, recognised by many students involved in this research as being vital

for modern business. However, for native speakers, studying in the UK offered the chance to study somewhere different, not yet familiar. Thirdly, most students recognise that study abroad will have benefits to them in their career development. Not only does proficiency in a foreign language, especially English add value to study, the experience of study abroad as a whole will help develop a student's employability. For example, our Norwegian also noted that she would "find a good job if I have studied abroad." Having a degree from the UK, might give a graduate an advantage over competitors: one Nigerian postgraduate commented, "a UK postgraduate degree makes you distinct from those with BSc at home."

What is behind studying abroad?

But what is their experience once they get here? In general, students who participated in this research were positive about their experience of studying and living in the UK. The reasons for studying in the UK have been fulfilled to a large degree. However, the main concern among international students appears to be about integration into the local community. Several felt that they had not integrated well into the university community. They spent most of their time with other international students rather than home students. This was partly because home students did not speak to them. It was partly because of ill-devised institutional policies. In one institution, for example, students felt that by being placed in a hall of residence that was exclusively for international students, this prevented them from integrating with the rest of the community. Similarly, at another institution, difficulties of language and weight of numbers pressed a faculty to devise a course specifically for visiting Chinese students. This caused some resentment amongst both home and visiting students because it was felt that time was taken away from home students yet Chinese students did not get a full experience of studying in the UK.

What can we do about it at an institutional level? The key appears to be with student support. Currently in the UK in particular, a large proportion of the work of a typical international office appears to be in recruiting students. Support for students whilst they are here is largely carried out by other offices. Employability is clearly a major con-

-cern for all students and this is as true for international students as it is for others. It is therefore clear that HECAS could play a more central and effective role in developing the employability of international students (Cappuccini et al. 2005). Much research has shown that employability is more genuine if it is embedded into degree courses rather than being delivered as an 'add-on' (Harvey et al. 2002; Morey et al. 2003). This of course has implications for how a course is delivered to international students if, as many indicate, they are aiming to use their degree as a method of developing their career in their home countries (Bohm et al. 2003). Embedding of employability into degree course work is in danger of being based on a 'standard' model of the home student and may not be applicable to the international student. There is also a need for greater awareness amongst careers advisers of the issues that confront international students and amongst students about what is realistic. There is also a need to ensure that employers are aware that often, it is easier than they think to employ an international student.

There are several implications arising from this. 1. Recruitment strategies need to be more focused and sustainable to maintain student numbers and overcome fluctuations in the market. 2. Efforts should be made to improve communication, both in the marketing of courses and the information supplied to students, about the reality associated with paid work while studying in the UK and finding employment in the UK after graduation. 3. Effective and integrated support systems for international students have a vital part to play in maintaining and in-

creasing the level of recruitment. 4. International students would benefit from a stronger focus on improving their spoken and written English and helping them understand more about UK culture. 5. A continuing dialogue is needed with appropriate government bodies about visa regulations and costs as these can be a deterrent to international students choosing to study in the UK. 6. There need to be effective links to other relevant policy areas, such as immigration policy, to avoid misleading messages and confusion. 7. Marketing and recruitment of students from overseas should be seen to be ethical and fair.

Conclusion

Students need to be supported throughout their studies and assisted in integrating with the community of local students, gaining suitable networking opportunities and assisted in developing their own employability whether it is in their home countries or abroad. This case-study of the UK suggests that for universities to retain their integrity, it is vital to maintain their reputation for quality, as this is what primarily attracts students. As employability is a major concern for international students, higher education careers services clearly have a central role to play in the process of student development. Expectations in the arena of employment in may be misleadingly raised pre-arrival. Key to the role of HECAS is a need for transparency about the potential for working part-time in the UK and about the potential for long-term employment after their studies.

JAMES WILLIAMS

Literatur

- Bohm, A., Follari, M., Hewett, A., Jones, S., Kemp, N., Meares, D., Pearce, D. and Van Cauter, K. (2004): Forecasting international student mobility: a UK perspective, London: British Council.
- Cappuccini, G., Harvey, L., Williams, J., Bowers-Brown, T., McCaig, C., Sagu, S. with MacDonald, M. (2005): Careers Advisory Services and International Students, Manchester, Higher Education Careers Services Unit (HECSU).
- Harvey, L., Morey, A. and Locke, W. (2002): Enhancing employability, recognising diversity, London: Universities UK and HECSU.
- Kinnell, M. (Ed.) (1990): The Learning Experiences of Overseas Students, Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Loughborough University Careers Service (2004): Recruiting International Students and Graduates: Survey of Employers, Loughborough: Loughborough University.
- Morey, A. et al (2003): HE Careers Services and Diversity: how carers advisory services can enhance the employability of graduates from non-traditional backgrounds, Manchester: Higher Education Careers Service Unit.

Hochschulpolitik ist das sichtbarste Feld studentischen Engagements. Ob im AStA oder StuRa, in einer Hochschulgruppe, als AktivistIn, bei einer Demonstration, in universitären Gremien: das alles ist (extracurriculares?) Engagement von Studierenden. Bevor im letzten Teil der StudentInnenRat der Uni Leipzig zum Zentrum der Beiträge wird, sollen im Folgenden Bedingungen, Chancen und Grenzen in der Hochschulpolitik, gerade innerhalb studentischer und akademischer Selbstverwaltung und zu Zeiten von Bologna verhandelt werden.

Zunächst haben wir uns mit Ulrich Bröckling über den Möglichkeitsraum studentischen Engagements unterhalten. Er betont die Notwendigkeit, die richtigen Fragen zu stellen und verweist auf die Beziehungslinien zwischen politischem Engagement und gesellschaftlichen Entwicklungen. Jeanne Bindernagel erläutert anhand der Reaktionen auf Godards 68er Film „die Chinesin“ unsere Vorstellung von Studierendenprotesten. Nach dem komplexen Verhältnis von Diskurs und Tat fragt dann Alexander Eisenach und analysiert das Spannungsverhältnis zwischen Avantgarde der Tat und der unbeachteten Selbstreflexion. Den direkten Bezug zu Formen hochschulpolitischen Engagements schließlich setzt Andreas Karsch. Als Prorektor für Studium und Lehre berichtet er von einer anderen Form studentischer Einflussnahme aber vom Problem „zwischen den Stühlen“ zu sitzen.

Vom (hochschul)politischen Engagement



„Weder dümmer noch schlauer“

Ein Interview mit Ulrich Bröckling

Powision: Lieber Herr Bröckling, „studentisches Engagement“ wird in letzter Zeit intensiv in den Medien (z.B. ZEIT, Süddeutsche) diskutiert, und dessen Rückgang als Symptom einer gescheiterten Bologna-Reform verkauft. Sind Studierende tatsächlich „dümmer“¹ geworden?

Bröckling: Weder dümmer noch schlauer, weder motivierter noch demotivierter. Aber sie stecken durch die veränderte Studienorganisation, die mit den Bachelor-Programmen verbunden ist, in einem anderen Zeitregime, und das macht es schwerer, sich außerhalb der Studiums zu engagieren. Ein entscheidender Unterschied zwischen dem Bachelormodell und den alten Studiengängen ist, dass die Zahl der Prüfungen enorm angestiegen ist. Zudem gehen vom ersten Semester an die Modulleistungen in die Gesamtnote ein. Das ist vermutlich die Änderung mit den nachhaltigsten Disziplinierungseffekt. In den alten Studiengängen konnte man mal in andere Fächer schnuppern, eine Zeit lang Politik machen oder seinen Liebeskummer auskurieren und hat trotzdem seine Scheine irgendwie bekommen. Die Noten spielten bis zu den Abschlussprüfungen ja keine Rolle, Hauptsache man hat am Ende die Kurve gekriegt. Diejenigen, die das wollten, hatten viel Zeit für studentisches Engagement. Wenn vom ersten Semester an alles zählt und sich gleichzeitig die Prüfungslast erhöht, muss man seine Zeit ganz anders einteilen. Einmal ein Semester lang für extracurriculare Aktivitäten auszusetzen, ist im neuen System schwieriger geworden. Es ist beispielsweise auch nicht mehr so einfach, Hilfskräfte zu finden. Gerade ehrgeizige, engagierte, motivierte Studierende überlegen sich, ob sie so ein Angebot annehmen, weil es mit den eigenen Leistungsansprüchen und mit den Anforderungen des Studiums in Konkurrenz steht und unter Umständen kollidiert.

Powision: Liegt darin nicht auch ein kalkulierendes Moment? Studentisches Engagement wird für weniger wichtig gehalten, weil durch die Klausuren dem Studium eine

stärkere Bedeutung zukommt.

Bröckling: Die Studienanforderungen sind sehr viel dichter gestrickt. Hinzu kommt, dass es in vielen Studienprogrammen wenig Auswahl gibt. Man muss das vorgegebene Programm absolvieren. Diese stärkere Strukturierung verändert dann den Studienalltag. Es bleibt weniger Platz für ein Engagement neben dem Studium. Wenn beklagt wird, die Studierenden verhielten sich heute oft schülerhaft, so liegt das daran, dass sie in einem Regime stecken, das sie als Schüler behandelt und das sie zu Schülern macht.

Powision: Kann der Soft-Skill-Bereich einen Ausgleich bieten, also in dem Sinne, dass man das Studium als Projekt sieht – als „all-inclusive“ Konzept?

Bröckling: Es gibt die Tendenz, soziale oder kulturelle Aktivitäten, die innerhalb oder im Umkreis der Universität stattfinden, als Teil eines erweiterten Studienprogramms anzusehen und zum Beispiel das Mitspielen im Universitätsorchester oder das Engagement im Fachschaftsrat mit Leistungspunkten zu belohnen. Man kann das ja als Schlüsselqualifikation verkaufen, für die in den meisten Studiengängen ja auch ein fester Platz vorgesehen ist. Engagement, das vor kurzem noch extracurricular war, wird so ins Curriculum eingebunden. Man könnte darüber streiten, ob das Engagement dadurch entwertet oder aufgewertet wird. Jedenfalls ändert sich der Rahmen. Die universitären Anforderungen und Angebote strukturieren den Alltag der Studierenden auch über die Vorlesungen und Seminare hinaus. Es gibt weniger Leben außerhalb der Uni als früher.

Powision: Gab es früher auch schon diese Unterscheidung zwischen außerhalb und innerhalb der Universität?

Bröckling: Es gab, zumindest in den Universitätsstädten, kulturelle und politische Szenen, auch soziale Initiativen, die sich weitgehend aus Studierenden rekrutiert ha

¹ „Die Zeit“ vom 23.04.2009: „Macht Studium dumm?“

ben, und für viele war es attraktiver, sich in einer Bürgerinitiative oder einer Aktionsgruppe mitzumachen, als sich hochschulpolitisch zu engagieren. Die Hochschulgruppen waren häufig die Domäne langweiliger Politikaster gleich welcher Couleur, die sich an der Uni schon die Sporen für ihre künftige Karriere als Parteisoldaten verdienen wollten und ihre Energien dann in Geschäftsordnungsanträgen bei den Uni-VVs verausgabten. Die Erfahrungen, die man etwa in Bürgerinitiativen, Stadtteilprojekten oder Basisgruppen machen konnte, waren ganz anders. Das waren Räume, die nicht mit dem Studium, mit der Institution Universität zusammenhängen. Es ging um Konflikte, die, auch wenn es sich oft nur um „single-issue-movements“ handelte, doch eine größere Brisanz besaßen als die Zusammensetzung des nächsten Stura. Die Frage nach dem Ausmaß und den Formen studentischen Engagements lässt sich allerdings nicht nur vor dem Hintergrund einer veränderten Studienorganisation beantworten. Solche Engagements hingen immer auch von außeruniversitären Faktoren ab. Wenn soziale Bewegungen eine hohe Mobilisierungskraft entwickelten, ist auch viel Engagement in diese Bewegungen hineingeflossen. Sobald sie abflauten, hat sich das Engagement ins Private oder in die Universitäten verlagert. Momentan herrscht, so mein Eindruck, in Sachen soziale Bewegungen eher eine Flaute.

Powision: Warum?

Bröckling: (lacht) Puh, dafür gibt es viele Gründe. Erstens brauchen solche Bewegungen Kristallisationspunkte, an denen sich Protest entzünden kann. Beispielsweise waren die Proteste gegen den G8-Gipfel in Heiligendamm ein Ereignis, für das sich, zeitlich und räumlich, sehr gut mobilisieren und das sich auch symbolisch sehr gut besetzen ließ. Das „Besetzen“ ist hier durchaus auch wörtlich zu verstehen: Die Anti-AKW-Bewegung in den 70er und frühen 80er Jahren oder die Proteste gegen den Ausbau des Frankfurter Flughafens, aber auch Hausbesetzungen waren verbunden mit konkreten Orten, den Schauplätzen von Demos, Blockaden oder eben Besetzungsaktionen. Wenn man Wyhl, Wackersdorf oder Gorleben sagt, dann sind das mehr als Namen von Dörfern irgendwo in der deutschen Provinz - es sind Chiffren vergangener Kämpfe. Heiligendamm ist vielleicht auch so ein symbolischer Ort. Solche Kristallisationspunkte lassen sich nicht am Grünen Tisch erfinden.

Das hat im hohen Maße etwas Ereignishafes. Und auch die Gegenseite hat gelernt und aufgerüstet. Etwas anderes kommt hinzu: Soziale Bewegungen unterliegen einer Dynamik der Eskalation und Überschreitung. Sie brauchen neue Protestformen, die bloße Wiederholung des Immergleichen ist ihr Tod. Ein Problem aktueller Protestbewegungen ist vielleicht auch, dass schon verdammt viel durchexerziert worden ist. Es ist schwierig zu mobilisieren, wenn man das Gefühl nicht los wird, alles sei doch schon einmal da gewesen.

Powision: Bei einem großen politischen Moment würde sich alles wieder drehen? Und die Mobilisierungskraft des studentischen Engagements würde wiederbelebt?

Bröckling: Auch unter den Bedingungen des Bachelor-/Master-Systems befinden sich Studierende in einer biographischen Zwischenphase. Trotz des streng gestrickten Studienprogramms hat man im Vergleich zu späteren Lebensphasen mehr verfügbare Zeit. Man hat die Möglichkeit, und man wird im Studium unter Umständen geradezu genötigt, sich mit sehr grundsätzlichen Fragen intensiv auseinander zu setzen, alles Mögliche in Frage zu stellen. Man liest ja nicht nur und schreibt Klausuren oder Hausarbeiten, man diskutiert auch endlos. Um es etwas sarkastisch auszudrücken: Studierende sind in höherem Maße empörungsbereit als andere Altersgruppen. Ohne einen Kurzschluss zwischen Lebenssituation und Protestbereitschaft herstellen zu wollen, glaube ich, dass man in dieser Phase eher auf die Straße geht, als wenn man gerade eine Familie gegründet hat. Da ist der Kopf in der Regel eher voll mit anderen Dingen.

Powision: Glauben Sie, dass der Bolognaprozess an Studienorten mit geringerem vorgeschriebenen *workload*, die Möglichkeit auf Freizeit neben das Studium projiziert? Könnte sich da nicht das Gefühl einstellen: „Ich habe jetzt meine Texte für das Seminar gelesen. Jetzt bin ich fertig“?

Bröckling: Ich kann das nur aufgrund von subjektiven Eindrücken, von Gesprächen oder Rückmeldungen von Studierenden beantworten, die mir sagen, dass sie das Gefühl haben, sie kommen mit den Anforderungen nicht durch, weil es definitiv zu viel ist und immer die Sorge bleibt, dass es noch nicht reicht. Die meisten bestehen schon die Klausuren, aber es bleibt gar nichts übrig,

als auf Lücke zu lernen. Man ist nie an einem Punkt, wo man entspannt sagen kann: „So, ich habe jetzt genug gearbeitet, Feierabend. Den Rest des Tages oder den Samstag und Sonntag, die reserviere ich für was anderes.“

Powision: Kommt es nicht auch daher, dass man dieses Ungenügen von Magister-/Diplom-Studierenden übernommen hat? Diese können gar nicht fertig werden, weil egal wie viel sie machen, sie immer noch das Gefühl haben, noch etwas lesen zu müssen.

Bröckling: Ich glaube, die Studierenden der alten Studiengänge drückt das Gefühl des Ungenügens etwas weniger oder in anderer Weise, weil die Erwartungen, denen sie ausgesetzt sind, weniger konkret sind. Am Ende des Studiums geben sie eine Arbeit ab und haben noch ein paar mündliche oder schriftliche Prüfungen zu absolvieren. Die sind möglicherweise ein riesiger Berg, der bei der einen oder dem anderen auch mit großen Ängsten verbunden ist. Aber es sind eben nicht in jedem Semester drei oder vier Klausuren, drei oder vier Ich glaube, die Studierenden der alten Studiengänge drückt das Gefühl des Ungenügens etwas weniger oder in anderer Weise, weil die Erwartungen, denen sie ausgesetzt sind, weniger konkret sind. Am Ende des Studiums geben sie eine Arbeit ab und haben noch ein paar mündliche oder schriftliche Prüfungen zu absolvieren. Die sind möglicherweise ein riesiger Berg, der bei der einen oder dem anderen auch mit großen Ängsten verbunden ist. Aber es sind eben nicht in jedem Semester drei oder vier Klausuren, drei oder vier Prüfungen. Das Regime Bachelor/Master ist sehr viel dichter getaktet. Die große Prüfung am Ende konnte man doch vergleichsweise lange aus seinem Bewusstsein verdrängen. Das geht jetzt nicht mehr.

Powision: Gut, aus einer Perspektive, in welcher man nicht ständig „Studierender“ ist, sondern nur den Status „Student hat“...

Bröckling: Das ist vielleicht auch noch ein Punkt, über den man sprechen sollte. Wir haben bisher über politische, soziale oder kulturelle Aktivitäten gesprochen, aber nicht über ein Studium jenseits der Uni oder auch gegen die Uni, an den Dozierenden vorbei oder auch gegen das, was sie vermitteln. Ich meine Lesekreise, studentische Zeitschriftenprojekte, autonome Seminare, in denen man liest und schreibt und sich mit The-

men auseinandersetzt, die vielleicht nahe an dem sind, was im Studium stattfindet, aber vielleicht auch in ganz andere Richtungen gehen, wo jedenfalls die Art und Weise des Diskutierens und die Auswahl der Themen anders ist als in den Lehrveranstaltungen. In politischer Hinsicht ist das vielleicht sogar der wichtigste Teil extracurricularen studentischen Engagements. Man diskutiert anders, wenn es keine Prüfungen gibt und kein Dozent da ist, der alles ohnehin besser weiß und mit dem man es sich nicht verderben will. In solchen Gruppen eignet man sich ein anderes Wissen an, ein Gegenwissen, das eine viel größere Wertigkeit besitzt, das sich nachhaltiger einprägt als das, was man sich in den offiziellen Seminaren aneignet. Mein Philosophiestudium beispielsweise bestand zum kleineren, unwichtigeren Teil aus den drei oder vier Seminaren, die ich damals als Nebenfachstudent absolvieren musste. Viel wichtiger war eine über sieben Semester laufende Lesegruppe, in der wir uns durch die „Dialektik der Aufklärung“ oder die „Phänomenologie des Geistes“ durchgebissen haben. Bei der „Kritik der reinen Vernunft“ sind wir schließlich abgesoffen, weil dann bei allen die Magisterarbeit nahte. Das war mein Philosophiestudium. In der politischen Gruppe, in der ich damals mitgearbeitet habe, in der wir eine Zeitschrift herausgebracht und regelmäßige Vortragsreihen organisiert haben, habe ich rückblickend mindestens so wichtige intellektuelle Anregungen und Prägungen erfahren wie in den Lehrveranstaltungen an der Uni. Um noch weiter zurückzugehen, weit vor die Zeit meiner eigenen politischen Sozialisation: In den 50er und frühen 60er Jahren waren undogmatische linke Diskurse in der Bundesrepublik absolut marginalisiert. Es gab lediglich winzige Zirkel, in denen sich bestimmte Lektüretaditionen (beispielsweise Marx) erhielten. Diese für sich genommen völlig randständigen Gruppen haben das Wissen über die Zeit gerettet, und in einer Situation wie '68 konnte man darauf aufbauen. Man kann in jeder Zeit gemeinsam lesen, man kann fragen, man kann diskutieren. Man weiß nie, was mit dem Wissen passiert: ob es irgendwann einmal Früchte trägt. Und wenn es nur einen selbst verändert, ist das ja schon eine Menge.

Powision: Hier in Leipzig gab es ja gerade auch einen kleinen Protest. Ist dieser nicht genau an einem solcher Art angeeignetem Wissen, einem poststrukturalistischen Wissen, gescheitert? Man wollte nicht mehr ei-

ne radikale Position beziehen, sondern diskursiv das Ganze formen.

Bröckling: Es ist die Frage, ob das ein Scheitern ist oder ob dem nicht durchaus eine realistische Situationseinschätzung zugrunde lag. Die Einschätzung, dass es im Moment wichtiger ist, die richtigen Fragen zu stellen und sich beim Stellen der Fragen nicht gleich wieder die Zügel der politischen Umsetzbarkeit anlegen zu lassen. Kurzfristig hat das wahrscheinlich keine sichtbaren Spuren hinterlassen, aber ich möchte nicht ausschließen, dass in dieser Besetzungszeit in der Gruppe etwas passiert ist, dass sich die dabei Mitdiskutierenden verändert haben. Ich fände es zynisch, das als „Scheitern“ zu bezeichnen. Was ist der Maßstab des Erfolgs, was ist der Maßstab des Scheiterns? Im Hinblick auf die aktuellen Probleme an der Universität Leipzig oder auf den Bologna-Prozess hat das vielleicht wenig gebracht. Ich würde es aber nicht als einen Misserfolg sehen, wenn Leute die richtigen Fragen stellen, ohne auf die Vermittelbarkeit möglicher Antworten zu schielen.

Powision: Also ist es (für das System) gefährlicher, Fragen statt Forderungen zu stellen?

Bröckling: Das weiß man nie vorher. Wenn die Protestierenden einen tollen Reformkatalog für die Probleme mit dem Leipziger Bachelor-Programmen aufgestellt und damit Druck auf die Uni-Leitung auszuüben versucht hätten, wäre das auch ein honoriges Ergebnis. Aber diejenigen, die sich einer solchen Erwartung verweigert und statt dessen Seminarräume besetzt und dort „Die unbedingte Universität“ von Derrida gelesen haben, waren vielleicht am Ende doch die politischeren Köpfe. Jedenfalls wenn man Politik als Widerstreit, als Organisation des Dissenses begreift und nicht als bloße Repräsentation von Interessen. Vielleicht braucht es einfach auch noch weitere solche Phasen, ähnlich der Besetzung, bis etwas anderes passieren kann oder, wenn was passieren sollte, auch die Leute da sind, die bestimmte Fehler nicht machen, weil sie vorher bestimmte Fragen gestellt haben und sich bestimmten Antworten verweigert haben.

Powision: An manchen Hochschulen, wird das Studium schon sehr massiv auf das studentische Engagement zugeschnitten. Es wird ins Curriculum integriert und dann

doch wieder in einer bestimmten Form herausgenommen: An Sciences Po in Paris stimmen die Studierenden über die Projekte anderer Studierender ab um zu entscheiden, wer von der Universität Geld dafür bekommt.

Bröckling: Solche Entwicklungen gibt es hier zumindest an privaten Universitäten auch schon. Das beschreibt auch Roland Bloch in seinem Buch „Flexible Studierende“² [Anm. d. Red.]. Man muss das wohl als Extension der Universität in Bereiche der Lebenswelt verstehen, in die sie bislang noch hineinreichte. Will man das wirklich?

Powision: Das sind ja zwei komplett unterschiedliche Arten und Weisen, die Universität zu fassen. Das eine ist der akademische Abschluss und das andere ist eine Praxisorientierung, noch nicht einmal notwendigerweise eine Industrieorientierung. Netzwerkfähigkeit wird geschult, weil das Nutzen einbringt. Bereiten diese Hochschulen letztlich besser vor, als die „alten“ Universitäten?

Bröckling: Das kann ich nicht sagen. Die Erfahrung zeigt ja, dass die „Generation Praktikum“ nicht unbedingt bessere Chancen auf einen Job hat. Ich glaube nicht, dass man sich so sehr einen Kopf darüber machen sollte, welche möglichen positiven oder negativen Folgen das, was man tut und lässt, für künftige Berufschancen hat. Wenn man seiner Neugierde folgt, wenn man sich an etwas reibt und dadurch intellektuelle Funken freisetzt, dann wird man seine Sache gut machen und das ist, glaube ich, immer noch die beste Chance, auch später im Beruf klar zu kommen. Dieses Taktieren und Planen und Überlegen, dieses „was bewirkt was und was muss ich tun, damit...?“, und dieses „vernetze ich mich jetzt gut, wenn ich da hin gehe?“, das führt zu einer Art von Dauergeschäftigkeit ohne Substanz.

Powision: Der Spiegel hat gerade eine PISA-Studie mit recht simplen Kriterien für Studierende konzipiert, aber die OECD plant so etwas auf anspruchsvollerem Niveau für Studierende auch. Gleichfalls gibt es im Ranking des Centrums für Hochschulentwicklung diese Kriterien, was wichtig ist für den Standort, für die Entscheidung, hier und nicht dort zu studieren. Kann man studentisches Engagement irgendwie messen, wenn ja, sollte man diesem eine stärkere Bedeu-

² Siehe Beitrag in diesem Heft.

tung in den Rankings beimessen?

Bröckling: Eine Bedeutung sollte man ihm beimessen, aber ob man das nun messen muss? Es wird so viel gemessen. Was hat man davon, wenn man das misst? Das kann eigentlich ja nur aus der Perspektive von Administrationen erfolgen, die wissen wollen, wie man das Zeitmanagement, die Zeitbelastung noch effektiver machen kann. Oder es sind Soziologiestudenten, die solche Ideen aufgreifen, weil sie ein Thema für ihre Abschlussarbeit suchen...

Powision: ... weil das Studium auch bilden soll, man sich aber überwiegend auf curriculare Anforderungen konzentriert und der Student/die Studentin, bzw. die zukünftigen Studierenden, eine Studien- und Standort-Entscheidung treffen müssen. Und in dem Moment ist es doch tatsächlich entscheidend, wenn man davon ausgeht, dass studentisches Engagement ein wichtiges Kriterium ist.

Bröckling: Ich glaube, die Studierenden sind viel intelligenter, als solche Planungsüberlegungen voraussetzen. Wenn ich mich an die Auswertung der Befragung zur Studienortwahl erinnere, die an der Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie im vergangenen Jahr vorgestellt wurde: Was Studierende bewegt hat, an die Univer-

sität Leipzig zu kommen, war nicht die Uni, nicht das Curriculum, nicht ein noch so originell gestricktes Bachelor- oder Masterprogramm, sondern schlichtweg die Stadt. Man bekommt hier billige und gute Wohnungen und es gibt eine interessante kulturelle und politische Szene. Das hat – zumindest in den Geistes- und Sozialwissenschaften – die Mehrzahl der angehenden Studierenden veranlasst, sich für den Studienort Leipzig zu entscheiden. Umgekehrt haben andere Standorte – ohne außeruniversitären Standortvorteil – Probleme, spannende, interessierte und motivierte Studierende zu sich zu holen. Solche Faktoren messen? Beeinflussen kann die Uni sie ohnehin nicht.

Powision: Das würde ja dann bedeuten, dass wenn man in den Rankings grundsätzlich schlecht abschneidet und die Studierenden trotzdem relativ freudig kommen, man ihnen mehr Freiraum zugestehen sollte.

Bröckling: (lacht) So klug ist keine Universität.

Powision: Herr Bröckling, wir danken Ihnen für das Gespräch.

**DAS INTERVIEW FÜHRTE
ALEXANDER MITTERLE**

Der Bildband zur Revolution

Nostalgie und Subversion in der Rezeption von Godards „Die Chinesin“

Zu der Zeit als die Studenten noch gegen Prüfungen waren und sich gegenseitig laut aus Manifesten vorlasen, entstand ein großartiger Film. Die Studenten rezipierten ihn, weil er von ihrem Kampf erzählte, die Presse beachtete ihn, weil er der Politischste eines Ästheten sein sollte und die Cineasten akzeptierten ihn aus der umgedrehten Argumentation heraus. „Die Chinesin“ von Jean-Luc Godard ist in Frankreich ein Klassiker der Studentenbewegung. Seine Rezeption heute gleicht einem deutschen Schlagerabend, an dem nostalgisch etwas Verlorenes heraufbeschworen wird, von dem man nicht oft und getragen genug singen kann.

Der Weg der Erneuerung

Es ist die Idee einer gewesenen Identität der Studenten, derer man sich anhand der Bilder des Films vergewissern kann, stets auf dem Weg ihrer Erneuerung. Doch im Getöse dieses viel versprechenden bunten Abends gehen die Aspekte des Films unter, welche ihn so interessant machen - für die Frage, was Studenten heute aus einer prüfungsgenormten Lethargie holen könnte. Godards „Die Chinesin“ ist eine Kollage aus historischer Erzählung und ihrer ästhetischen Überwindung. Ohne Zynismus feiert er eine Zeit, die er nicht einfach so ernst nehmen kann.

Da ist zum einen die Geschichte von einer Gruppe Studenten, die sich in eine großbürgerliche Pariser Wohnung einmieten, um dort gegen die verrotteten Zustände an ihrer Vorstadt-Uni anzulesen und ihre politischen Aktionen zu planen. Frankreich 1967 ist ein bisschen so wie dreckiges Geschirr, heißt es dort: Ein überschmiertes Blütenornament auf waschbarem Material. Um dessen Reinigung kümmern sich nun die Studenten der Nachkriegsgeneration. Sie haben genug von Entfremdung, Unterdrückung und Studieren in umgebauten Hühnerställen. Sie sehen den Imperialismus des Vietnamkrieges und kennen die Bilder der sterbenden Kinder. Sie haben genug gesehen, sie wollen handeln.

Der Film entsteht inmitten der politischen Aktionen, zitiert die gefragten Theoretiker der Studentenbewegung und wird somit zu einem Zeitzeugen. Nur zu gern wird er noch heute im größten Hörsaal der Uni von Nanterre, Drehort und Verweis des Films, an die Wand des Plattenbaugebäudes projiziert. Dann seufzen die, den Figuren gleichaltrigen, Zuschauer auf und träumen sich zurück in eine Generation mit Idealen und gesellschaftlichen Zielen. Zurück in eine Ideenwelt, deren Klarheit sich in der Ordnung der Primärfarben einfangen lässt und in deren bildlicher Darstellung eine integrierende Kraft liegt. Denn wer die roten Bücher liest, stellt sich den drängenden politischen Fragen. Und so ist auch der schwarze Vorstadtstudent Teil der postbürgerlichen Avantgarde, wenn er im roten Pullover über die Bedingungen der Revolution referiert.

Am Ende der Projektion gibt es im Hörsaal eine Bereitschaft zur Tat, zur Reproduktion der Bilder, die Godard damals Nanterre zuschrieb. Damals wie heute wollen Zuschauer zu Akteuren werden. Man beschließt zu streiken, denn die Doktoranden sind unterbezahlt, die Bildungsabschlüsse verlieren an Wert und das Land wird von einem Machtpolitiker regiert, der hoch motiviert die Wirtschaftskrise in seinen Traum eines neuen Kapitalismus verwandeln will. Doch so wie der Film von der Studentenbewegung erzählt, so erzählt er auch von der Entstehung ihrer Bilder. Ein Film im Film wird gedreht, immer wieder rücken Kameras und Szenenklappen vor Godards Objektiv, Szenen müssen wiederholt werden, die Figuren sprechen über die darstellerischen Qualitäten großer Revolutionäre.

„Studenten sind nicht das Produkt der Verhältnisse ihrer geschichtlichen Zeit, sie sind deren Produzenten“

Während zur Zeit des Filmdrehs die Studenten das Sein von Bewusstsein unterscheiden wollten, verweist Godard auf das Artifizielle, das die Bedingung einer geteilten Wirklichkeit ist. Seine Studenten sind nicht das Produkt der Verhältnisse ihrer geschichtlichen Zeit, sie sind deren Produzenten. Sie lesen nicht nur Marx, sie halten ihn auch in die Kamera, damit er im Bild festgehalten, vor dem Verschwinden seiner Wirkungsmacht bewahrt werden kann. *Un film en train de se faire*, ein Film im Begriff sich zu erschaffen, wird die Situation den Zuschauern eingeleitet. Die Darstellung der philosophierenden, zur politischen Tat bereiten, Studenten entnimmt Godard nicht dem Frankreich von 67, er setzt sie und ihre Welt in einer Montage zwischen Eisenstein, Dokumentar fotografie und Popart zusammen. Seine Figuren tun es ihm mit dem Vietnamkrieg, den sie in ihrem Wohnzimmer zur Veranschaulichung eines Vortrags nachstellen, gleich. Erst wenn man sich seine Bilder geschaffen hat weiß man, wie man zu ihnen steht.

Godards überreflexiver Umgang mit dem Medium Filmbild lässt zwar der Handlung Raum, sich zu erzählen, doch nimmt er ihr ihre Zuverlässigkeit und Eindeutigkeit. Die Figuren reagieren nicht auf eine vorgefundene Wirklichkeit, sondern sie konstruieren ihre ästhetische Realität. Sie machen sich Bildnisse, auf die sie lustvoll, kampfesbereit, im Ausdruck von Schmerz reagieren können. Ästhetik ist mehr als ein Zeitvertreib in politisch ruhigen Zeiten, sie lässt das Politische einer Zeit entstehen. Es braucht keinen rot eingebundenen Marx oder Vietnamkrieg, damit Studenten im Zuge einer nostalgischen Erinnerungskultur aufbegehren können, es braucht ihren Willen, sich ihre Zeit zu schaffen.

In Nanterre streikten die Studenten im Sommersemester 2009 über 10 Wochen lang. So wie damals, sagen manche und meinen damit vielleicht den verwaisten Campus mit den roten Fahnen wie er im Film zu sehen ist. Es ist genügend Zeit, „La Chi-noise“ mal wieder anzuschauen. Am Ende des Films trifft ein Attentat der Studenten den falschen Parteifunktionär, weil man im Vorfeld kein Bild der Zielperson hatte. Die Zeit ist da, sich neue Bilder zu machen.

JEANNE BINDERNAGEL

bin ich: kampf!¹

Die Avantgarde der Tat in der hochschulpolitischen „Aktion“

Hochschulpolitisches Engagement scheidet sich - wie jedes politische Engagement - in zwei grundlegende Elemente, die sich im Idealfall zu einem ganzheitlichen Argument beziehungsweise Standpunkt verbinden. Diese Elemente sind zum einen der Diskurs, also Debatte und Parole, und zum anderen die Aktion, also Demonstration und Sitzblockade.

Dieses Verhältnis von Wort und Tat ist im Bezug auf das hochschulpolitische Engagement nachhaltig von der Studentenbewegung geprägt und gestört. Die sogenannten 68er begreifen den universitären Raum als einen gesellschaftlichen Gegenraum, der sich auf einen Wertekanon aus Marxismus, Antiimperialismus und ödipaler Faschismuskritik beruft.

Weitestgehend unverändert ging das Vokabular dieser Maximen in das über, was heute Globalisierungskritik genannt wird, adiiert um jene Diskurse, die sich in den Neunzigern unter dem Schlagwort „Ozonloch“ und heutzutage unter dem der „Klimakatastrophe“ versammeln und subtrahiert um den intellektuellen Feminismus, welcher sich zwischen „girl-“ und „bitchpower“ sowie einer duckmäuserischen Retrofrigidität aufrieb. Sowohl Inhalte, gesellschaftliche Bedingungen als auch die die Konstitutionen der organisierten Gegnerschaft haben sich geändert: die Formsprache und Rhetorik der Aktionisten ist jedoch die gleiche geblieben.

Nahezu unverändert hingegen hält sich ein messianischer *machisme*, dessen Potenz die Radikalität in Wort und Tat ist. Impotent ist er in Bezug auf die Ausbildung einer eigenen Ausdrucksform. Selten krakeelend, aber fast immer belehrend, nicht immer besserwisserisch, aber oft dogmatisch reproduziert er antike Protestformen und ist dem Mantra eines Irgendwas-muss-man-doch-tun unterworfen. Irgendwas, das sich in der Schilderung drastischer Schreckensszenarien auf das moralische Unrecht der Situation und

das moralische Recht des Aktionisten beruft.

In diesem Irgendwas klafft die intellektuelle Wunde der Studentenbewegung seit 40 Jahren. Wem schon damals Diskussion und Plenum nicht genug waren, der schritt zur Tat. Dass die Arena des männlichen Initiationsritus (Kinder sagen Mutprobe) eine politische war, ist vielleicht kein Zufall, aber bestimmt keine Notwendigkeit.

„Die Avantgarde schafft sich selbst (Che Guevara). Wer die knallhärtesten Taten bringt, der gibt die Richtung an.“ (Baumann, 1975) In Baumanns an die Focustheorie angelehnter Aussage lässt sich in nuce das Selbstverständnis des Aktionisten erkennen. Die Tat legitimiert sich in sich selbst, indem sie vorgibt, endlich das zu tun, über das alle anderen noch diskutieren.

Dass der politisch-reaktionäre Burschenschaftsstammtisch von Adenauer bis Schäuble mittlerweile niemanden mehr interessiert, beweist die Undifferenziertheit, mit der die Bilder des Vergangenen produziert und konsumiert werden. Die Labels, unter denen politisches und gesellschaftliches Bewusstsein laufen, sind in ihrer massenhaft produzierten Gleichförmigkeit und ihrem antiquierten Duktus nicht mehr als eine schlechte Werbekampagne.²

Der Tat in ihrer Diskursferne jedoch geht es höchstens noch um das Label, unter dem sie firmiert, nicht um Gehalt. Dem Inhalt der Diskussion ist sie in ihrer selbstgeschaffenen Avantgarde ohnehin voraus und überlegen. Aus der vermeintlichen Überlegenheit speist sich die belehrende Haltung, die der Aktionist seiner Umwelt gegenüber einnimmt. Da er überhaupt „etwas tut“, während alle anderen „nur jammern“, wähnt er sich moralisch per se im Recht. Da man keine Bücher lesen muss, um den Taten des Aktionisten zu folgen, gewinnt er bald die Diskurshoheit.³

¹ Aus einem von Gudrun Ensslin in Stammheim verfassten Gedicht. Hier zitiert nach Stefan Aust: Der Baader-Meinhof-Komplex, Hamburg, 1985, S.303.

² Mit Schauder denkt der Autor an eine Kampagne, mit der man Studenten dafür gewinnen wollte, Marx' Kapital in gemeinsamen Diskussionsrunden zu lesen. Nahezu überall begegneten einem im Laufe der Kampagne in Pop-Art gehaltene Aufkleber oder Poster, die das Konterfei von Marx mit einem Basecap zeigten.

Somit wird dann auch eigentlich nicht mehr diskutiert, sondern in der kruden Sprache des verstaubten Dogmas doziert. Die Beschränktheit der Parole, ihr agitierender Ton und die verknappte Belehrsamkeit offenbaren den angesprochenen Bruch zwischen Wort und Tat. Die Tat ist nicht das Produkt des Diskurses, vielmehr bestimmt sie den Diskurs, ohne selbst Teil von ihm zu sein. Rainald Goetz schreibt von seinem Verhältnis zur Avantgarde der Tat: „Die fremde Sprache erleichtert mir, paradoxerweise, den Zugang zu den Inhalten eines revolutionären Vokabulars, das mir seit meinen Oberschultagen in seiner Etiketten- und Schablonenhaftigkeit als denkfeindlich erschienen und darum zuwider war. Plötzlich durchstoße ich diesen Ekel, weil es nicht mehr um die bloße Äußerlichkeit von Benennungen geht.“ (Goetz, 1978)

Goetz, der sich selbst als denkende Avantgarde versteht, ist von der Avantgarde der Tat, die die Phrase schließlich zur Aktion macht, erotisiert. Gleich Baaders *Die Knarre spricht*⁴ wird die Phrase durch ihre Mutation zur Tat manifest und angreifbar nur im Verurteilen. Als Wort- und Sprachschablone ist sie denkfeindlich, muss in der intellektuellen Argumentation versagen. Da man mit ihr nicht argumentieren kann, fickt sie sich ins Knie, wo sie sich erklären will.

„Der vom Diskurs unverstellte Blick auf die Tat“

Aus der Haltung des gerechten Outlaws heraus kann und muss sich die Schablone (die nicht weniger eine Sprach- als eben auch eine Handlungsschablone ist) dem argumentativen Diskurs entziehen. Für den jungen Goetz ist die Sprachschablone in der fremden Sprache nicht mehr als denkfeindliche Ideologie zu erkennen. Es ermöglicht sich

ihm der vom Diskurs unverstellte Blick auf die Tat, die nun rückwirkend auch das Vokabular legitimiert. Goetz selbst folgt diesem Prinzip, als er sich beim Klagenfurter Literaturpreis während der Lesung die Stirn aufritz. Wie auch immer dieser Gestus zu deuten ist, als Tat gegen die Konvention einer literarischen Diskussion entzieht er sich dieser. Und den Text gleich mit, den er mit Blut bekräftigt, gleichsam unterschreibt, sich mit Tat und Körper für ihn verbürgt.⁵

Natürlich ist die „Aktion“ zur Unterstreichung von Forderungen nach Gerechtigkeit und Freiheit legitim. Aber eben nur dort, wo sie als logische Konsequenz der Forderung auftritt. Dort, wo sie belehrende Phrasendrescherei und Meinungsrezept ist, ist sie dem Diskurs gegenläufig und produziert nichts als abgekapselte Blasiertheit und Selbstbestätigung.

Dort, wo die Tat die gesellschaftliche Veränderung zu Freiheit und Gleichheit einfordert, sollte man materialistisches Denken erwarten dürfen, wenn man an zivilisatorischen Fortschritt glaubt. Daher verbietet sich die moralische Attitüde, mit der sich der Aktionist über seine Umwelt erhebt. Seinem Irgendwas-tun liegt nicht das Bedürfnis, sondern die Empörung und das Erschrecken zu Grunde. Seine Aktion als progressives Element, setzt nicht auf Verstehen, sondern auf Empathie, auf diffuses Dagegensein, auf moralische Empörung. Die Aktion, die etwas verändern will, braucht kein Weltbild und keine Ideologie. Sie braucht Verstand. Dort, wo es ihr chronisch an Verstand mangelt, agiert sie reflexartig in den Schemata vermeintlich revolutionärer Paradigmen. Darin bleibt sie Kopie des Klischees, anstatt ihre Form im konkreten eigenen Bedürfnis zu finden.

ALEXANDER EISENACH

Literatur:

Stefan Aust: Der Baader-Meinhof-Komplex. Hamburg, 1985.

Bommi Baumann: Wie alles anfing, München, 1975.

Rainald Goetz: Der macht seinen Weg. Privilegien. Anpassung. Widerstand. In: Kursbuch, Nr. 54 (Dezember 1978), S. 33-43.

Rainald Goetz: Subito. In: Peter Glaser (Hg.): Rawums. Texte zum Thema, Köln, 1984.

³ Man bedenke, wie selten Menschen auf die Straße gehen mit einer Forderung wie: Lest T.S. Elliot!

⁴ Andreas Baader äußert sich über die Solidaritätsaktionen der „Roten Hilfe“ mit politischen Gefangenen so: „Mit der Dokumentation ficken sich die Dokumentare immer noch ins Knie [...] Was ist zu machen. Klar: Über den 24-Stundenfick endlich so quatschen, daß keine Seminararbeit draus wird...Die ganze Scheiße auseinanderzerren, damit mehr sie so sehen, wie wir sie sehen: I-DEN-TI-FI-KA-TION. [...] weil jede bewaffnete Aktion den Zwang der Verhältnisse dem Zwang der Ereignisse unterwirft. [...] Ich sage, unser Buch muß mindestens heißen: Die Knarre spricht.“ Hier zitiert nach Aust 1985, S.269f.

⁵ „Ohne Blut logisch kein Sinn. Und weil ich kein Terrorist geworden bin, deswegen kann ich bloß in mein eigenes weißes Fleisch hineinschneiden.“ Rainald Goetz: Subito. In: Peter Glaser (Hg.): Rawums. Texte zum Thema, Köln, 1984. S. 161.

Zwischen den Stühlen

Als die Hamburger Studenten Detlev Albers und Hinnerk Behlmer am 9. November 1967 bei der Investitur des neuen Rektorates ihr Transparent mit dem Slogan „Unter den Talaren - Muff von 1000 Jahren“ entrollten, wollten sie nicht nur gegen die ausgebliebene Aufarbeitung der NS-Vergangenheit protestieren. Ziele ihrer Persiflage waren die elitären Strukturen und die zur Zweifelhaftheit stilisierten Traditionen der Hochschulpolitik - mehr Demokratisierung durch stärkere Partizipation der Studierendenschaft war die sich daraus ergebende Anstrengung ihrer Generation. Der letzte Erfolg blieb jedoch der Alt-68er-Bundesregierung 2005 verwehrt, als einige Bundesländer vor dem Bundesverfassungsgericht gegen die verbindliche Aufnahme von verfassten Studierendenschaften im Hochschulrahmengesetz von 2002 erfolgreich klagten.

Dabei ist der Argwohn nachvollziehbar, wenn man betrachtet, welche Konsequenzen sich aus einem einfachen Zugeständnis ergeben können. Waren es doch die verfassten Studierendenschaften des Landes Mecklenburg-Vorpommerns, die in das 2002 novellierte Landeshochschulgesetz eine Institution einbringen konnten, mit derer die Hochschulleitung – das Rektorat – den Studierenden zugänglich gemacht wurde. Nicht mit Hilfe einer ständigen Interessenvertretung, sondern mittels eines vollwertigen Mitglieds der Hochschulleitung, dem studentischen Prorektor. So weit kann extracurriculares Engagement reichen.

Doch so recht zu eigen machen wollte sich keine der autonomen Hochschulen die von der rot-roten Landesregierung vorgegebene Möglichkeit. Erst die Universität Rostock nutzte mit einem Rektorwechsel die Chance, sich von einem „kompletten Rektorat“ leiten zu lassen. Knapp drei Jahre und zwei studentische Prorektoren später befindet sich diese (leider noch immer) bundesweit einzigartige Funktion weiter im Prozess der Identitätsstiftung. Dabei gestaltet sich nicht die Suche nach dem einen Bezugspunkt, sondern vielmehr die Auswahl aus der Fülle der Bezugspunkte als Dilemma.

„Wo steht der studentische Prorektor gegenüber den professoralen Rektoratsmitgliedern?“

So räumt das Landeshochschulgesetz von Mecklenburg-Vorpommern dem studentischen Prorektor zwar eine gleichgestellte Position innerhalb der Hochschulleitung ein, die Geschäftsordnung des Rektorates kann dem aber nur bedingt folgen und beschneidet die Kompetenzen aufgrund der Landeshaushaltsverordnung. Wo steht der studentische Prorektor also gegenüber den professoralen Rektoratsmitgliedern, ohne Unterschriftsberechtigung und damit institutionellen Geschäftsbereich?

Sicherlich werden die Aufgaben zu einem Großteil vom Rektor aufgrund seiner Richtlinienkompetenz vorgegeben, doch auch diese führen ihn oftmals in ein Spannungsverhältnis: Als studentischer Prorektor ist er, wie bereits erwähnt, gleichwertiges Mitglied der Hochschulleitung und steht damit für die Interessen der gesamten Hochschule ein. Andererseits wird er von der verfassten Studierendenschaft, dem Rektor, sowie den beiden Hochschulgremien Senat und Konzil zur Wahl vorgeschlagen. Idealerweise hat er sich zuvor selbst als Vertreter studentischer Interessen engagiert.

Da hilft auch die Orientierungsprägung aus der Geschäftsordnung nur bedingt weiter, die dem studentischen Prorektor die Schaffung eines Interessenausgleichs zwischen Universität und Studierendenschaft aufgibt, aber gleichzeitig die gegenwärtige Situation, an der die Studierendenschaft krankt, nicht berücksichtigt. Wie ist denn ein Interessenausgleich zu schaffen, wenn es kein Interesse der Studierendenschaft mehr gibt?

Studentisches Engagement schwindet

Eine Unzulänglichkeit, die nicht in der Geschäftsordnung liegt, sondern in der Entwicklung der Hochschulpolitik. Seitdem der Bologna-Prozess in der Bergen-Deklaration die Schaffung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen durch Arbeitsaufwand und Soll-Qualifikationen definiert hat, schwindet studentisches Engagement - ein Negativtrend, der nicht ausschließlich am

Willen und an der Bereitschaft der Studierenden festzumachen ist.

Vielmehr leidet die Intensität, mit der sich die wenigen Studierenden, die sich außerhalb ihres curricularen Workloads in und für die Universität engagieren, noch um die Interessen der Studierendenschaft kümmern können. So ziehen sich die Studierendenvertreter fast automatisch aus universitären Themen und Angelegenheiten zurück, die nicht unmittelbar zu den einschlägigen Interessensgebieten der Studierendenvertretung gehören. Aber auch in den tradierten Kernaufgaben muss die studentische Interessensvertretung der curricularen Straffung Rechnung tragen - schließlich gilt es wieder Sitzschemen zu erwerben und häufiger für die Absicherung der Lebenshaltungskosten zu arbeiten.

Die Tendenz: Studierendenparlament und Fachschaftsräte reduzieren sich auf reaktive Netzwerke, die zwar noch immer ein Standing innerhalb der Hochschule haben, sich dieses aber nur noch in verschwindend geringem Umfang nutzbar machen. An dessen Stelle tritt nun der studentische Prorektor, der nicht wie von allen Seiten angesehen als Studierendenvertretung, sondern als Hochschulvertreter den Kompromiss sucht. Einen Kompromiss, den er weniger aus seiner Selbstdefinition zieht als vielmehr durch die Menge an Einblicken und Hintergrundwissen, die er mit der Position erlangt.

Was dann erreicht wird, ist zwar oftmals eine schnelle Lösung, allerdings unter Verschiebung der wirklichen Interessen der Studierendenschaft. Bisher traten solch große Differenzen an der Universität Rostock nicht auf, aber je länger der studentische Prorektor im Amt ist und tiefer in die Hochschule eintaucht, desto weiter entfernt er sich von dem eindimensionalen Verlangen der studentischen Interessenvertreter. Dabei sei klar gesagt, dass das hier genannte eindimensionale Verlangen der Studierendenschaft keinesfalls negativ behaftet ist. Ganz im Gegenteil: Es ist positiv zu werten, denn die verfassten Studierendenschaften denken stark im Geiste der Romantik, ihre Forderungen an die Hochschule sind Moral und Ideal. Und das hat nicht etwa mit der Generation von Detlev Albers und Hinnerk Behlmer aufgehört. Nur überwältigt heute die Entwicklung der Hochschulen bedauerlicher Weise den letzten studentischen Idealismus, welcher den idealistischen Kul-

turraum dem realen Lebensraum Universität anzunähern versucht.

Mit zunehmender Ökonomisierung der Hochschule wird der reale Lebensraum Universität, wie sich die Studierenden ihn vorstellen, nicht mehr existieren. Dabei gilt, je länger sich die Universitäten den strukturellen Effizienzwünschen des Landes und den Rahmenvorschriften der EU ohne Widerspruch beugen, desto dominierender werden die ökonomischen Maßstäbe, die neu angelegt und zusätzlich befördert werden. Ein Prozess, der also entgegen dem Ideal der Studierenden verläuft und sich stets dem Ideal des Unternehmens annähert.

„Entscheidungen nur noch getroffen und nicht in akademischen Gremien demokratisch erarbeitet“

Greifbar wird der Wandel, indem etliche Aufgaben und Entscheidungsbefugnisse in der Hochschulleitung konzentriert wurden, wo Entscheidungen dann nur noch getroffen und nicht wie zuvor in akademischen Gremien demokratisch erarbeitet werden. Äquivalent dazu würde die Fakultäts- oder Fachbereichsleitung als zweite Managementebene Aufgaben und Entscheidungsprozesse aus den Fakultätsgremien abziehen und sie in ihre Gesamtverantwortung eingliedern. Für die studentischen Interessenvertreter würde sich hingegen der Raum für die institutionelle Einbindung und die diskursive Dialektik deutlich verengen.

Dieser Zustand könnte sicherlich durch den studentischen Prorektor entspannt werden. Er kann aber - das hat die oben dargestellte Selbstdefinition gezeigt - kein vollwertiger Ersatz für studentische Interessenvertretung sein. Und auch wenn das Szenario für die Universität Rostock und Mecklenburg-Vorpommern weit entfernt zu sein scheint, weisen insbesondere Bundesländer wie Bayern und Baden-Württemberg - in welchen es keine im Landeshochschulgesetz verankerte verfasste Studierendenschaft gibt - den eigentlichen Mangel auf, der in der Wahrnehmung von studentischen Engagement liegt.

Leichtfertig als „softskill“ oder „Mitbestimmungsanspruch“ abgetan, sind die Bereitschaft und der Wille der Studierenden trotz Modularisierung und Workload vorhanden, die Universität abseits des Curriculums mit-

zugestalten und sich für die eigene Alma Mater einzusetzen. Dieses Engagement lässt sich nicht wegwischen. Wie die Evaluation der Student Services unter mehreren Universitäten sogar aufzeigte, übernehmen die in verfasster Studierendenschaft oder Fachschaftsrat organisierten Studierenden einen großen Anteil in diesem Bereich.

Also warum nicht synergetische Netzwerke schaffen und die Studierendenvertretung als ein partizipatives Managementinstrument begreifen? Mit der Funktion eines studentischen Prorektors ist man in Rostock bereits zwei Schritte weitergegangen. Dass sich dieses Amt noch etwas schwer tut bei der eigenen Identitätsfindung, ist von der Akzeptanz innerhalb der Universität Rostock abzukoppeln.

Bedenkenträger gegen dieses Amt gibt es nicht, falls es sie als geschlossen auftretende Gruppe je gegeben hat. Und auch wenn an das Amt immer höhere Erwartungen von außen gestellt werden und der eigene Ansporn, etwas zu bewegen, einen enormen Arbeits- wie Zeitdruck auslöst, so ist es nicht die Frage nach der Finanzierung oder der Regelstudienzeit, die sich für den studentischen Prorektor stellt. Denn finanzielle Entschädigung und curriculare Freistellung sind durch das Amt sichergestellt. Es bleibt anhand der im Artikel dargestellten Situation lediglich die Frage, welcher Qualifikationsquerschnitt zukünftig für die Nachfolge für das Prorektorat im extracurricularen Engagement noch zu erwerben ist?

ANDREAS KARSCH

Protest **Uni-Umbau** **StudentInnenRat**
der Universität Leipzig **20 Jahre**

Internationalität **Beratung**

Ökologie **Druck für mehr!**
1989 - 2009

Service Eine Ausstellung zur Entwicklung und Wirkung
der studentischen Selbstverwaltung
im neuen Hörsaal-Gebäude
vom 15. Nov. 2009 - 31. Jan. 2010

Semesterticket **Verkehr**

Vernetzung **Kultur**

Gleichstellung **Anti-Rassismus**

Welchen Wert hat Wissenschaft in unserer Gesellschaft?

Eine Frage, viele Antworten!?

Diskutiere mit!

Beim **Abschlussforum** von

„Science: Who cares?“

am **28. November 2009**

auf dem neuen Campus der Uni Leipzig

Alle Infos unter

www.science.studierende2009.de

eine veranstaltung von:



mit freundlicher unterstützung von:

studierende 2009 e.V.



20 Jahre StudentInnenRat Leipzig

Hochschulpolitik ist zumeist der offensichtlichste Teil studentischen Engagements. Durch Wahlwerbung, gelegentliche Demonstrationen oder Fair-Trade-Kaffee-Initiativen erscheinen sie zumeist visuell im Erfahrungshorizont der Studierenden. Wie unterschiedlich die Formen, die Strategien und vor allem auch die Erfolge solchen Engagements sein können erfährt man zumeist allerdings nicht. Anlässlich eines doppelten Jubiläums, dem 600jährigen der Universität Leipzig und dem 20jährigen Jubiläum demokratischer inneruniversitärer Willensbildung, haben wir Beiträge von Aktiven und ehemals Aktiven gesammelt um Entwicklungen näher zu beleuchten.

In einem ersten Beitrag berichtet Peer Pasternack von den Anfangswirren und -kämpfen, von Abwicklung und überraschender Mobilisierung unter den Studierenden. Im Anschluss haben wir mit dem langjährigen StuRa-Angestellten Eduard Jesse gesprochen um eine Innenansicht aus einer Außenperspektive auf die studentische Selbstverwaltung zu bekommen.

Falk Bretschneider berichtet dann von den BAFÖG-Reformen und dem Los des Überbaus dem die Basis nicht recht folgen will. Aus einer Rückblickperspektive sieht Markus Lorenz die Gremienarbeit und inhaltliche Auseinandersetzung sowohl als Kerngeschäft des StudentInnenRats, als auch als individuellen, erfahrungbringenden Lernprozess.

Eleni Andrianopulu skizziert wie Studierende ihre Universität sowohl baulich als auch institutionell mit- und umgestalten (können). Eine neue Wortschöpfung – den „konstruktiven Streik“ - analysieren anschließend Sylvia Ehl und Henning Schulze und berichten vom Dilemma zwischen Radikalisierung der Protestformen und Verschwinden in der Bedeutungslosigkeit. Als Anschlußkonzept aber auch als Politikwechsel liest sich der Bericht Arne Schildbergs, der über die Entwicklung direkter politischer Einflußkonzepte einer studentischen Lobbygruppe berichtet und somit Einblicke in neue Formen hochschulpolitischer Aktivitäten gibt.

Auf ähnlichem Niveau bewegt sich die Diskussion um die Novellierung des Sächsischen Hochschulgesetzes, welche seit 2004 vor allem auf Lobbyebene aber auch durch direkten Protest von studentischer Seite kritisch begleitet wurde. Torsten Preuß wiederum konzentriert sich weniger auf ein bestimmtes Ereignis sondern berichtet selbstkritisch von der Überschätzung studentischer Einflussnahme im Kaffeedunst der Macht. Abschließend geben Daniel Fochtmann und Alexander Mitterle Einblick in die Zahlen hinter dem StuRa und stellen anhand der Wahlbeteiligung und der Partizipationsbereitschaft überraschendes fest.

Basisdemokratie mit Funktionären

Die StuRa-Gründung und der Umbau 1989ff.

In offenen Gesellschaften ist es nicht die vorrangige Aufgabe der Studierenden, einverstanden zu sein. In der DDR war das anders. Dort hatte die Universität als Lehrstätte nicht allein einen fachlichen, sondern wesentlich auch einen politischen Auftrag: Die mit einer Basisausstattung „sozialistischer Persönlichkeiten“ von der Schule gekommenen Studierenden sollten zur „sozialistischen Intelligenz“ veredelt werden. 1989 studierte die zweite autochthone DDR-Generation an den Hochschulen. Sie war unter permanenter staatssozialistischer Indoktrination sozialisiert, in rigide wirkenden, zusätzlich disziplinierenden Ausleseprozessen an die Hochschule gelangt und dort in ein verschultes Studiensystem integriert. Derart hatten die Studierenden ein bedeutendes Maß an Fremdzwangsteuerung internalisiert (vgl. Sieber/Freytag 1993: 15-52). Um so mehr kann es überraschen, dass sie im Herbst 1989 auch Selbststeuerungspotenziale zu mobilisieren vermochten.

Herbst '89: Romantische Phase des Uni-Umbaus

Die Studierenden waren nicht die Speerspitze des gesellschaftlichen Umsturzes. Das einte sie mit Gemüsehändlern, Produktionsarbeitern oder Betriebsabteilungsleitern, also ihren Eltern: Es gab keine sozialmilieubestimmte Gruppe, die Träger des überraschenden Vorgangs war. Dieser war von politisch Motivierten, nämlich den Bürgerrechtsgruppen, als punktueller Protest initiiert worden. Zu Massen auflaufende Einzelindividuen jeglicher sozialer Herkunft verallgemeinerten den Aufruhr. Das Regime schließlich, seiner Selbstgewissheit verlustig gegangen, tolerierte den Vorgang faktisch.

Ab Mitte Oktober 1989 fanden die Studierenden auch als Gruppe zu gestalterischem Handeln. Eine Erklärung dafür liefert der Umstand, dass die Identifikation der DDR-Studierenden mit dem System bereits in den Jahren zuvor rapide abgenommen hatte. In den achtziger Jahren war – nach den Untersuchungen Studenten-

intervallstudie 1977 und Student 89 – ein signifikanter Ablösungsprozess von der politischen Führung zu beobachten: Die einschränkungslose Verbundenheit mit der SED, im Jahre 1977 noch 32 Prozent, war im Frühjahr 1989 auf sieben Prozent gefallen. Diejenige mit der Freien Deutschen Jugend (FDJ) hatte einen Rückgang von 1977 36 Prozent auf 1989 zwei Prozent zu verzeichnen (Starke 1992: 16f.).

Nun, im Umbruch, sahen die Studierenden vor allem eine Chance: Liberalisierungen der erstarrten Strukturen selbstbestimmt mit vorantreiben und nutzen zu können. Noch in den Herbstwochen des Jahres 1989 wurden auf studentische Initiative Pflichtsport, Pflichtfremdsprachenausbildung (das bezog sich vor allem auf Russisch) und Marxistisch-leninistisches Grundlagenstudium (MLG) abgeschafft. In den Gremien zahlreicher Hochschulen sollten die studentischen VertreterInnen in der Folgezeit permanente Impulsgeber werden. Vorreiter dabei waren die Studierenden an der (damals Karl-Marx-)Universität Leipzig und der Humboldt-Universität zu Berlin (vgl. Küpper 1993: 109-117; Füller 2000).

Die Organisationsfrage ist zentral in einer Revolution – das hatten die DDR-StudentInnen in den Zwangsvorlesungen zur KPdSU-Geschichte gehört. Sie griffen daher das herrschaftlich angemähte studentische Vertretungsmonopol der FDJ an: In Gestalt der Studentenräte, später StudentInnenRäte, wurde ein eigenständiges Organisationsmodell entwickelt und durchgesetzt (vgl. Sieber/Freytag 1993: 71-147; Pasternack 2000).

An der Leipziger Universität hatte am 17. Oktober 1989 im Theologenklub eine Diskussion von Theologie- und Gesellschaftswissenschaftsstudierenden stattgefunden: Die Debatte über die Rolle der Universität im Umbruch mündete in den Beschluss, eine unabhängige Studentenvertretung zu gründen. Es folgten hektische Aktivitäten. Vor allem musste alles formal sehr sauber ablaufen: Legitimationsverluste durch Verfahrensmängel waren in der politisch aufgeheizten Situation dringlich zu vermeiden.

Innerhalb einer Woche wurden Wahlen von 449 SprecherInnen der studentischen Seminargruppen organisiert. Am 26. Oktober trafen sich diese und beschlossen mit Zweidrittelmehrheit den weiteren Fahrplan. Am 9. November, parallel zum Mauerfall, konstituierte sich der Studentenrat (StuRa) in öffentlicher Sitzung im dicht besetzten, größten Hörsaal der Uni. Am 7. November hatte es ein erstes Gespräch zwischen Rektor und StuRa-Vorbereitungsgruppe gegeben. Am 13. Dezember vereinbarten Rektor und StuRa, dass die bisherigen Kompetenzen der FDJ an den StuRa übertragen werden. Besonders wichtig dabei: Die Verfügung über den so genannten „Fonds junger Sozialisten“ ging von der FDJ an den StuRa. Damit war die Studierendenvertretung auch finanziell handlungsfähig, denn Semesterbeiträge wurden seinerzeit noch nicht erhoben. Im Januar 1990 fand eine Urabstimmung über Akzeptanz und Satzung der Studierendenvertretung statt. Die Beteiligung war grandios und sollte später nie wieder erreicht werden: 73 Prozent aller StudentInnen gaben ihre Stimme ab, davon bestätigten 93 Prozent den StuRa als Interessenvertretung und 72 Prozent dessen Satzung (StudentInnenRat 1991: 17).



Das damals entwickelte Organisationsmodell hat sich in wesentlichen Teilen bis heute erhalten: Die Fachschaften wählten auf Vollversammlungen ihre SprecherInnen, von denen sie im StuRa – mit einem imperativen Mandat ausgestattet – vertreten wurden. Es fanden also Personen- und keine Listenwahlen statt. Parallel zur so konstituierten SprecherInnenversammlung – dem eigentlichen StuRa – waren in der Struktur nebengeordnete Arbeitsgruppen vorgesehen. Solche konnte jede Studentin und jeder Student bilden, um zu einem bestimmten Projekt oder Thema zu arbeiten und darüber ggf. Einfluss auf die StuRa-Tätigkeit zu nehmen. Bestimmte Gruppen – Studentinnen und ausländische Studierende – besa-

ßen Vetorechte gegen StuRa-Beschlüsse. Daneben hatten in den ersten Jahren die studentische Uni-Vollversammlung und Urabstimmungen als höchste Entscheidungsinstanzen der Studierendenschaft einen großen Stellenwert – zumindest in der Satzung.

1990: Mehr Oligarchie wagen

Die eigenständige Abschaffung der Studierendenfremdverwaltung und die Durchsetzung ihrer Selbstverwaltung waren originäre Bestandteile des demokratischen Aufbruchs im Lande. Als bald jedoch folgte der Niedergang der von einer breiten Basis getragenen emanzipatorischen Bewegung in der DDR. Die damit einhergehenden Desillusionierungen spiegelten sich auch an den Hochschulen und innerhalb der Studierendenschaft wieder. Die Volkskammerwahl vom 18. März 1990 erbrachte den allgemein überraschenden Wahlerfolg der vormaligen Blockpartei CDU (innerhalb einer „Allianz für Deutschland“), die eine schnelle deutsch-deutsche Vereinigung anstrebte. Dies markierte eine entscheidende Zäsur. Deutlicher, meinten viele, könne das Streben nach selbstbestimmter gesellschaftlicher Entwicklung nicht torpediert werden. Der resignative Rückzug vieler politischer Aktivisten war die Folge. Das bekamen auch die StudentInnenräte zu spüren.

Die Verbleibenden versuchten, ihre Arbeit situationsadäquat auszurichten. Eine verstärkte Orientierung auf die unmittelbaren sozialen Interessen der Studierenden kennzeichnete dies. So war etwa die Studienfinanzierung in dieser Zeit ein Dauerthema. Bislang hatte es ein elternunabhängiges Stipendium für alle Studierenden gegeben. Das betrug 200,- Mark oder ein Viertel eines Facharbeiterlohnes. Damit ließ es sich überleben in der durchsubventionierten DDR. Die StudentInnenräte fanden zumindest die Idee der Elternunabhängigkeit übertragbar und im übrigen die BAFÖG-Verwaltungskosten in Stipendien transferierbar (Strategiekonzept 1990). Bald deuteten sich die ersten sozialen Friktionen an. Die Liberalisierung der Preise setzte ein. Betriebe begannen mit Entlassungen und ließen mithin nicht erwarten, dass sie HochschulabsolventInnen einstellen würden. Kindertagesstätten waren gefährdet. Nun gab es einen Umschlag vom eher spielerischen Umgang mit den neuen politischen Möglichkeiten zur Orientierung auf – jetzt als exis-

tentiell notwendig empfundene – knallharte soziale Interessenvertretung. Dadurch ließ sich das bereits spürbare Abflauen der anfänglichen Beteiligungseuphorie noch etwas mildern. Insgesamt aber konnte es nicht aufgehalten werden.

Die Handlungsformen waren fortan dominiert von pragmatischer Gremienarbeit. Phasenweise wurde dies koloriert durch Aktionen in den Mustern klassischer studentischer Protestformen: Vorlesungsstreik, Demo, Uni-Blockade, „Sit-in“/Hochschulbesetzung, Vorlesungen im stadtöffentlichen Raum. Lediglich das Sprengen von Gremiensitzungen blieb auch dann unüblich. Die pragmatische Gremienarbeit wurde recht bald Domäne sich herausbildender studentischer ExpertInnen. In selteneren Fällen gelang es, durch Protestaktionen geplante bzw. bereits getroffene Entscheidungen zu modifizieren. Aber auch dabei bedurfte es immer der trainierten VerhandlungsführerInnen. Diese entwickelten in kürzester Zeit eine z.T. bemerkenswerte Sachkompetenz – unter dem Druck der Umstände blieb ihnen auch gar nichts anderes übrig. Sie prägten die Erneuerungsprozesse der Universität wesentlich mit und zeigten sich in diesem Punkt gegenüber wesentlichen Teilen der ProfessorInnenschaft überlegen. Das anfangs hoffnungsvoll stark basisgetragene studentische Bewegtsein hingegen fand in diesen Abläufen relativ schnell zu westdeutscher Normalität: Beteiligung an der Interessenvertretung war alsbald Sache einiger weniger (ausführlicher Pasternack 2000).

Konflikthanlässe und Auseinandersetzungen gab es gleichwohl über das ganze Jahr 1990 hin in reichlicher Zahl: über eine Universitätsverfassung, die Zusammensetzung des Konzils (es wurde dann in Vier-Viertel-Parität gewählt, hatte aber bald mit seinen 500 Mitgliedern permanent Probleme, beschlussfähige Sitzungsbeteiligungen zu erreichen), Vertrauensabstimmungen von Sektions-, Instituts- und KlinikdirektorInnen, die Modalitäten einer politischen Überprüfung des Lehrkörpers, den Universitätsnamen Karl Marx, Eingriffe des Bildungsministeriums in Universitätsangelegenheiten und die Widerstandsfähigkeit des Rektorats dagegen (letztere aus Sicht der Studierenden: in der Regel mangelhaft), die Neugestaltung der Studiengänge und ihrer Curricula, die strukturelle Erneuerung der Uni, welche bereits 1990 vielfach als konservative Modernisierung betrieben wurde: Die vormals sozialistisch

dominierte Professorenschaft wollte nun vor allem mehr Oligarchie wagen. (Vgl. StudentInnenRat 1991; Pasternack 1995)

In diesen Auseinandersetzungen schulten sich einige, entwickelten Organisationskompetenz, Konfliktstrategien und Überzeugungsfähigkeiten. Auch wenn es gegen die basisdemokratischen Grundideen verstieß: Es setzte die Bildung studentischer Selbstverwaltungsfunktionäre ein. Diese neigten dann dazu, Gestaltungsansprüche zu entwickeln. Dem konnte der StuRa als die Versammlung der Fachschaftssprecher/innen häufig nur Sitzungsdauern bis tief in die Nacht entgegenzusetzen. Dem Vernehmen nach ist das bis heute so.

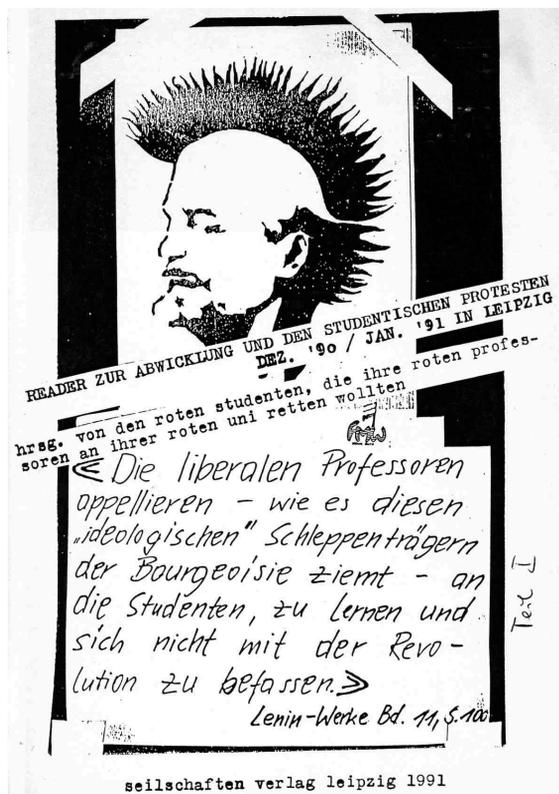
Abwicklung: Überraschende Mobilisierung

Eine unerwartete Mobilisierung großer Teile der Studierendenschaft brachte dann noch einmal das Jahresende 1990: Mitte Dezember kamen die sog. Abwicklungsbeschlüsse über die ostdeutschen Hochschulen. Sie betrafen vor allem die sozial- und geisteswissenschaftlichen Fachbereiche. Zur Begründung hieß es im Bescheid der sächsischen Landesregierung: Das Lehrangebot dort entspreche nicht den Anforderungen, „die eine freiheitliche Gesellschaft, ein demokratischer Rechtsstaat und eine soziale Marktwirtschaft an Lehre und Forschung stellen. Bereiche, die ideologisch einseitig und auf die sozialistische Staats- und Gesellschaftsordnung festgelegt waren, soll es künftig nicht mehr geben“ (Sächsische Staatskanzlei 1990).

Abwicklung bedeutete die Schließung der betroffenen Einrichtungen unter Fortdauer der Bezahlung ihrer MitarbeiterInnen in einer Warteschleife von sechs bzw. (bei Älteren) neun Monaten; sobald die Warteschleife ausgelaufen war, endeten alle weiteren Verpflichtungen des öffentlichen Arbeitgebers. Das wesentliche Problem dabei war die dezidierte Nichtindividualität des Vorgangs: Die Mitgliedschaft in einem Institut, das als politisch problematisch oder sachlich überflüssig galt, also ein Organisationsmerkmal entschied über die individuelle berufliche Existenz, ohne dass die Einzelnen je eine realistische Chance hatten, der kollektiven Verdammung zu entgehen.

In der Universität wurden diese Abwicklungsentscheidungen zunächst als Eingriff

in die Gestaltungskompetenz für die eigene Strukturentwicklung wahrgenommen. Als bald meldeten sich aber auch andere Stimmen. Sie sahen in der Abwicklung einen Schub für die Erneuerung der Universität. Es wurde gleichsam jakobinisch argumentiert: „Die Abwicklungen sind ein hochpolitischer Befreiungsschlag, der arbeitsrechtliche Zwänge beseitigt“, hieß es etwa bei einem Leipziger Kirchenhistoriker (Nowak 1991: 373). Die Ambivalenz der Bewertungen zeigt exemplarisch eine Äußerung des nachmaligen Rektors Cornelius Weiss: „Zunächst war ich von dem Abwicklungsbeschluss ganz entsetzt. Mein spontaner Ausruf war: Um Himmels Willen, sind wir denn nun wirklich ein besetztes Land? Aber dann, als ich die Wirkung sah, daß sich hier alles wie ein aufgescheuchtes Wespennest bewegte, war ich dann doch gegen eine Rücknahme der Abwicklung. Es gab zwischen den Studenten und denen, die für die Abwicklung waren, eigentlich keinen Dissens darüber, daß die Abwicklung undemokratisch ist.“ (Weiss/Wartenberg 1991)



Unter den Studierenden – vor allem den unmittelbar betroffenen – regte sich Widerstand. Bestärkt fühlen konnten sie sich durch gewichtige Stimmen, nicht zuletzt aus Westdeutschland, die dem Abwicklungsinstrument nur schwer Rechtsstaatskonformität abgewinnen konnten (etwa Konzen

1991). Abwicklungsbetroffene HochschullehrerInnen versuchten z.T., die Proteste zu instrumentalisieren. Dagegen wehrten sich die Studierenden weitgehend erfolgreich: „Wir sind uns sehr wohl bewußt, daß ohne Zusammenarbeit mit allen integren und kreativen Wissenschaftlern der KMU die demokratische Erneuerung der Uni unnötig erschwert wird. Darum sehen wir in diesen Wissenschaftlern auch unsere Partner. Das heißt nicht, daß wir uns dafür einsetzen, daß alle Lehrkräfte künftig weiterbeschäftigt werden sollten. Allerdings soll Nichteignung in einem fairen und damit rechtsstaatlichen Verfahren nachgewiesen werden.“ (Studenten 1990)

Eine empirische Untersuchung legte für Leipzig die diesbezüglichen studentischen Präferenzen offen: Die Mehrzahl der abwicklungsbetroffenen Studierenden plädierte für eine Fortsetzung des Studiums mit „einigen Lehrkräften“, die bislang schon gelehrt hatten. Keiner dieser Studierenden wollte sich für „alle“ Lehrkräfte einsetzen (Starke 1991).

Der einsetzende Protest war vielgestaltig: Besetzung des Rektorats der Universität über zwei Wochen (inkl. Silvesterparty), Mahnwache vor der Uni, Hungerstreik einer kleineren Gruppe, ein siebentägiger Fußmarsch gegen die Abwicklung von Berliner Studierenden nach Leipzig sowie, im Gegenzug, eine fünftägige Fahrraddemo von Leipzig nach Berlin. Begleitet wurde all dies von permanenten Verhandlungen zwischen StuRa-Sprechern, Uni-Leitung und Ministerium. Wissenschaftsminister Meyer stellte sich zweimal in Leipzig Podiumsdiskussionen mit jeweils rund 800 Uni-Angehörigen. Die Mittelbauvertretung, Theologie-Professoren und der Leipziger Stadtpräsident übernahmen Vermittlerrollen zwischen den verhärteten Fronten. Am 29. Dezember fanden in den Räumen der Theologischen Fakultät ganztägige Verhandlungen zwischen dem Minister, Studierenden und dem Rektorat statt. Im Ergebnis wurde der Abwicklungsbeschluss nicht zurückgenommen, aber modifiziert. Insbesondere fand sich die ersatzlose Schließung der Journalistik und der Kulturwissenschaften korrigiert: Sie wurden – erstere als Kommunikations- und Medienwissenschaften – anschließend neu aufgebaut. Ohne die studentischen Proteste gäbe es diese beiden Institute heute nicht. (Vgl. StudentInnenRat 1991a)

Anschließend ging die Beteiligung an studentischer Interessenvertretung wieder auf das Vor-Abwicklungs-Niveau zurück. Der StuRa wurde 1991 als studentische Vertretungsstruktur im sächsischen Hochschulgesetz verankert. Das heißt: Es bestand und besteht weiterhin die Möglichkeit, Mehrheitswahlen von FachschaftsvertreterInnen statt Verhältniswahlen (partei-)politischer Listen durchzuführen. Feierten dies die sächsischen StudentInnenräte als großen Erfolg, so entsprang es im Wissenschaftsministerium wohl eher politischem Kalkül. Zwar assoziierten die dortigen Entscheidungsträger mit „Studentenrat“ eher Arbeiter- und Soldatenrat als Aufsichtsrat. Sie meinten daher, dass der Parlamentarismus eigentlich auch für die Studierendenvertretung viel situationsgerechter sei. Doch zugleich blieb ihnen eines nicht verborgen: Der Anspruch der StudentInnenräte, alle Studierenden an der Hochschule vertreten zu wollen, hat naturgemäß auch befriedende Wirkungen. Aus diesem selbstgesetzten Anspruch resultiert zwangsläufig eine gewisse Selbstbeschränkung, und zwar insbesondere bei der Deutlichkeit, politische Positionen zu formulieren und zu vertreten. Wer immer alle Meinungen berücksichtigen will, muss sich mitunter schwer damit tun, deutliche Positionen zu beziehen. Wie weit da die Grenzen ausgereizt werden, hängt von den jeweili-

gen AkteurInnen in den StudentInnenräten ab.

Für die Universität brachten die folgenden Jahre die Integration mehrerer Leipziger Hochschulen bzw. Hochschulteile, den Abbau des 1990 beschäftigten Personals um zwei Drittel (Gutjahr-Löser 1997: 33), die deutliche Verwestlichung und Vermännlichung der Professorenschaft (Schluchter 1993: 13) mit sehr durchwachsender Qualitätsverteilung (Krull 1994: 215), den symbolisch wie praktisch schädlichen und selbstverschuldeten Verlust des Uni-Hochhauses am Augustusplatz (vgl. Pasternack 1999), die Auseinandersetzungen um die Paulinerkirche und den Neubau am Augustusplatz (vgl. Engmann 2008), immer wieder auch studentische Proteste sowie eine relative Positionsverschlechterung der Universität Leipzig im Forschungsranking der ostdeutschen Hochschulen von Platz 2 auf Platz 4 (hinter HU Berlin, TU Dresden und FSU Jena; vgl. Pasternack 2007).

20 Jahre sind im Leben einer 600 Jahre alten Universität nicht besonders viel. Doch auch wenn diese beiden Jahrzehnte zeitlich nur drei Prozent der Universitätsgeschichte ausmachen: Expansionsbedingt betrafen die Entwicklungen dieser kurzen Zeit 15 Prozent aller Studierenden, die seit 1409 an der Universität Leipzig eingeschrieben waren bzw. sind.

PEER PASTERNAK

Literatur

- Engmann, B. (2008): Der große Wurf. Vom schwierigen Weg zur neuen Leipziger Universität, Beucha.
- Füller, C. (2000): "Jan – oder das kurze Glück politischer Emanzipation: Die Demokratisierungsimpulse aus der DDR-StudentInnenschaft 1989/90", in: Peer Pasternack und Thomas Neie (Hg.): stud. ost 1989-1999. Wandel von Lebenswelt und Engagement der Studierenden in Ostdeutschland, Leipzig, S. 15-27.
- Gutjahr-Löser, P. (1997): "Die Umgestaltung der Universität Leipzig nach der Wende", in: Rektorat der Universität Leipzig (Hg.), Wissenschaftsstandort Leipzig. Die Universität und ihr Umfeld. Beiträge der Konferenz anlässlich des "Dies academicus" am 2. Dezember 1996, Leipzig, S. 23-42.
- Konzen, H. (1991): "Die „Abwicklung“ und der Rechtsstaat", in: FA.Z., 12.2.1991, S. 10.
- Krull, W. (1994): "Im Osten wie im Westen – nichts Neues? Zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrates für die Neuordnung der Hochschulen auf dem Gebiet der ehemaligen DDR", in: Renate Mayntz (Hg.), Aufbruch und Reform von oben. Ostdeutsche Universitäten im Transformationsprozeß, Frankfurt a.M./New York, S. 205-225.
- Küpper, M. (1993): Die Humboldt-Universität. Einheitsschmerzen zwischen Abwicklung und Selbstreform, o.O. [Berlin].
- Nowak, K. (1991): "Hochschule im Spannungsfeld politischer Zwecke und wissenschaftlicher Verantwortung. Impressionen aus Leipzig", in: Beiträge zur Hochschulforschung 4/1991, S. 371-381.
- Pasternack, P. (1995): Zu Risiken und Nebenwirkungen der Leipziger Universitätserneuerung. Berichte und Polemiken 1990 - 1994, Göttingen/Leipzig.
- Pasternack, P. (1999): "Intransparenz & Konfliktkarriere. Wie der Universität Leipzig nach dem Ende der DDR ihr Hochhaus abhandeln kam", in: Monika Gibas und Peer Pasternack (Hg.), Sozialistisch behaust & bekunnet. Hochschulen und ihre Bauten in der DDR, Leipzig, S. 177-186.
- Pasternack, P. (1999a): „Demokratische Erneuerung“. Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989 - 1995. Mit zwei Fallstudien: Universität Leipzig und Humboldt-Universität zu Berlin, Weinheim.
- Pasternack, P. (2000): "Die StuRa-StoRy. Studentische Interessenvertretung in Ostdeutschland seit 1989", in: Peer Pasternack und Thomas Neie (Hg.), stud. ost 1989-1999. Wandel von Lebenswelt und Engagement der Studierenden in Ostdeutschland, Leipzig, S. 28-53.
- Pasternack, P. (2007): Forschungslandkarte Ostdeutschland, unt. Mitarb. von Daniel Hechler, Wittenberg.
- Sächsische Staatskanzlei (1990): Neue Struktur für Sächsische Hochschulen. Presseinformation, Dresden, 12.12.1990, dok. in: StudentInnenRat (1991a: o.S.).

Schluchter, W. (1993): "Der Um- und Neubau der Hochschulen in Ostdeutschland. Ein Erfahrungsbericht am Beispiel der Universität Leipzig", in: hochschule ost 9/1993, S. 5-18.

Schneckener, U. (1991): "Die Abwanderung in Richtung Westen steigt. Die Leipziger Universität im Sommersemester: Lehrbetrieb mit Westimporten", in: Frankfurter Rundschau, 13.6.1991.

Sieber, M. und Freytag, R. (1993): Kinder des Systems. DDR-Studenten vor, im und nach dem Herbst '89, Berlin.

Starke, U. (1991): "Die Studenten und die Abwicklung. Exklusiv für LVZ: Ergebnisse einer soziologischen Untersuchung des Laboratoriums für Studentenforschung an der KMU", in: Leipziger Volkszeitung, 24.1.1991, S. 9.

Starke, U. (1992): "Ostdeutsche Studenten zwischen Wende und deutscher Einheit", in: hochschule ost 8/1992, S. 16-21.

"Strategiekonzept für eine Novellierung des BAFöG mit dem Ziel der Elternunabhängigkeit", in: Reader zur Mitgliederversammlung der Konferenz der StudentInnenenschaften, Leipzig, 26.-28. Oktober 1990, o.O. (Berlin) o.J. (1990). S. 37-44.

Studenten: "Keine Entsolidarisierung", in: Neues Deutschland, 29.12.1990, S. 2.

StudentInnenrat der Universität Leipzig (Hg.) (1991): Eine Uni wendet sich. Die (Karl-Marx-)Uni Leipzig zwischen Herbst '89 und Abwicklung. Textsammlung. Unkommentiert, Leipzig.

StudentInnenrat der Universität Leipzig (Hg.) (1991a): Reader zur Abwicklung und den studentischen Protesten Dez. '90/Jan. '91 in Leipzig, hrsg. von den roten Studenten, die ihre roten Professoren an ihrer roten Uni retten wollten, Leipzig 1991.

Weiss, C. und Wartenberg, G. (Interview) (1991): "Winterschlaf oder Frühlingserwachen? LVZ im Gespräch mit den Rektorkandidaten der Karl-Marx-Universität Leipzig", in: Leipziger Volkszeitung, 7.2.1991, S. 3.

„Krisen gab es beim StuRa schon öfter“ Ein Gespräch mit Eduard Jesse

Powision: Herr Jesse, Sie arbeiten seit 20 Jahren für den StuRa. Was machen Sie da?

Jesse: Ich bin einer der Angestellten für den Servicebereich: Wir haben zwei Servicebereiche im StuRa, einmal Ina Schulz mit der Jobvermittlung und BaföG-Beratung und meinen Campusservice. Der umfasst alles Mögliche, angefangen bei Technikverleih, Faxservice, Telefonservice, Mitfahrgelegenheiten, Semesterticketverkauf, bis hin zur Wohnungsvermittlung und weitere Fragen, die dabei auf mich zu kommen.

Ursprünglich war ich eigentlich nur Angestellter für die ganzen Wohnungssachen. Ich muss mal kurz ein bisschen ausholen: Vor der Wende hatten viele Studenten offiziell einen Wohnheimplatz, die zahlten dafür ca. 10 Ost-Mark pro Monat damals. Eigentlich haben die sich aber außerhalb des Wohnheims ihre eigenen Wohnungen gesucht, weil in Leipzig der Leerstand relativ hoch war und da wurden einfach Wohnungen besetzt. Keiner fühlte sich dafür zuständig und dementsprechend bestand in der Nachwendezeit die Möglichkeit, die Wohnungen zu legalisieren. Das wurde von studentischer Seite zumindest versucht. Der StudentInnenRat war mit seinen SprecherInnen am runden Tisch beteiligt und dort wurde das ganze besprochen. Ich war dafür zuständig, die Anträge von interessierten

Studierenden entgegenzunehmen und dann Kontakt mit den Wohnungsstellen der Stadt aufzubauen. Ziel war es, einen legalen Mietvertrag für ihre besetzte Wohnung zu organisieren. Damit begann es eigentlich und mit der Zeit sind dann alle weiteren Sachen hinzu gekommen.

Powision: Wie stark haben Sie Einblick in die Alltäglichkeiten der Studentischen Selbstverwaltung?

Jesse: Ich sag mal so: Es war eine Zeit lang räumlich etwas getrennt. Zuallererst saß ich ja auch mit in der zweiten Etage im Hauptgebäude, durch die Mitfahrzentrale bin ich dann in den alten Uniinnenhof in die Schalterhalle gezogen. Man war zwar an den Problemen und Fragen der Studierenden selber dran, aber für einen Überblick über die speziellen Entscheidungsabläufe des StuRas war ich dann räumlich etwas entfernt. Durch die Protokollführung bei StuRa-Sitzungen habe ich dann eigentlich immer mitgekriegt über welche Fragen gerade im StuRa gesprochen und gestritten wurde.

„Vorwürfe, dass der Stura links sei, kamen schon immer“

Powision: Studierendenvertretungen umgibt häufig der Mythos des „linken welt-

verbesserischen Chaos“? Können Sie das auch für Leipzig bestätigen?

Jesse: Öh (schmunzelt) linkes Chaos... ich sehe das eigentlich nicht so. Ich muss dazu sagen, dass ich in St. Petersburg Philosophie studiert habe, deswegen (lacht) bin ich da vielleicht ein bisschen vorbelastet. Der StudentInnenRat vertritt seit eh und je die Interessen der Studierendenschaft in unserer Universität und Vorwürfe, dass er „links“ sei, kamen eigentlich schon immer. Aber ich bin prinzipiell der Meinung, dass er aus meiner Sicht eher „realitätsnah“ als „links“ gehandelt hat.

Wie gesagt, die Studierenden die Probleme haben kommen zu uns, wir versuchen die Probleme zu lösen, zu klären, auf den verschiedensten Ebenen: sei es mit dem Servicebereich, wenn sie einfach bestimmte Technik brauchen, die woanders viel teurer wäre, oder seien es bestimmte Fragen zum Studium, Studienberatung oder Bafög-Beratung. Die können da meist irgendwie helfen. Ich sehe da keinen Linkstrend.

Powision: Gibt es vielleicht eine „Richtung“, in die sich der StuRa insgesamt entwickelt hat? Ist er bürokratischer geworden? Größer?

Jesse: Verändert hat er sich auf alle Fälle. Größer ist er sowieso geworden, das merk ich gerade auch bei meiner Arbeit: Das Servicespektrum ist heute viel weiter gefasst. Wir haben auch mehr ReferentInnen, die mehr Fachbereiche bearbeiten, und dazu noch mehr MitarbeiterInnen in den Referaten.

Gut, dass der StuRa bürokratischer geworden ist, hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass der Gesetzgeber viele Sachen vorgibt. Und auch nach den Prüfungen durch die Uni-Innenrevision und den Landesrechnungshof sind hier einige Sachen kritisiert worden, die man versucht zu ändern und zu verbessern. Das geht wahrscheinlich nicht ohne bürokratischen Aufwand.

Powision: Wie wirken sich die verschiedenen Persönlichkeiten der SprecherInnen und ReferentInnen auf den StuRa aus?

Jesse: Mittlerweile habe ich, ich weiß nicht wie viele SprecherInnen miterlebt, in meiner Liste sind es, glaube ich, 49. Das klingt jetzt vielleicht ein bisschen makaber,

aber jede Generation hatte ihre Eigenarten und ihre anderen Zugänge zu bestimmten Problemen: Einige waren mehr spontan, andere waren wieder eher ruhig. Das Interessante an meinem Job ist, man erlebt junge Leute, die sich zuerst fast nicht trauen, etwas zu sagen in den StuRa-Sitzungen und dann, sobald sie eine Aufgabe bekommen und in die Aufgabe hineinwachsen, dann muss ich ehrlich sagen, tut es Ina und mir manchmal leid, uns von den Leuten verabschieden zu müssen.

„Es gab immer Fachschaften die für sowas wie StuRa kein Interesse hatten“

Powision: Eine Studie, die auch in diesem Magazin zu lesen ist, zeigt, dass es seit Beginn der Wahlstatistik 1993 einen kontinuierlichen Anstieg der Wahlbeteiligung und auch der Studierenden, die sich zur Wahl aufgestellt haben, gab. Bekommt man diesen Trend auch im StuRa mit?

Jesse: Wir haben uns mit den Wahlen meistens nur am Rande befasst, das hat man vor allem bei den StuRa-Sitzungen, durch das Protokollieren zum Teil mitbekommen. Aber an den Ergebnissen der Wahlen, vor allem an den Wahlbeteiligungsdaten waren wir immer interessiert, weil das meiner Meinung nach ein Ausdruck dafür ist, wie weit sich die Studierenden für ihren StudentInnenrat interessieren – inwiefern sie also ihre Vertretungsrechte wahrnehmen wollen. Einen Trend weiß ich jetzt nicht, es war eher immer unterschiedlich: Zu früheren Zeiten war das Interesse weniger als oder auch um die 20%. Das hing dann im Einzelfall von den Fachschaften ab. Es gab einfach immer Fachschaften die waren irgendwie immer anderweitig beschäftigt, die hatten für so etwas wie StuRa immer kein Interesse oder keinen Bock.

Powision: Also sehen Sie keine Krise der Selbstverwaltung? Zumindest auf der StuRa-Ebene?

Jesse: Krise, Krise, von Krise würde ich jetzt nicht sprechen. Ich weiß nicht wie sich die Bachelor/Master-Umstellung letztendlich auf die Studierendenschaft auswirken wird. Aber Krisen, in Anführungsstrichen, gab es glaube ich beim StuRa schon öfter, sei es personeller Natur oder in Bezug auf Vorgaben, die vom Land oder von der Uni kamen. Ich bin sowieso der Meinung, dass

man das alles meistern kann. Mit einer optimistischen Herangehensweise kann man solche Probleme immer lösen.

Powision: Was sind die denkwürdigsten Momente im StuRa für Sie gewesen?

Jesse: Denkwürdigste Momente? Ja, es gab natürlich viele. Zum Beispiel als kurz nach der Wende die großen Studierendendemonstrationen und -proteste losgingen, wo die Studierenden auch die Universität besetzt haben. Da war damals auch das Hauptgebäude – der StuRa hatte seine Büros in der zweiten Etage – besetzt. Da wurde richtig ernst gemacht und die ganzen Hörsäle und Verwaltungsgebäude verschlossen. An dem Demonstrationstag bin noch nicht mal ich als StuRa-Angehöriger (lächelt) ins Büro gekommen. Man hat einfach unten das Hauptgebäude abgesperrt und keinen reingelassen. Erst als der Sprecher runterkam und sagte, der gehört zu uns, haben die mich reingelassen.

„Einige Fragen sind auf sehr persönlicher Ebene geklärt worden“

Es gab auch ganz andere, interne Geschichten, zum Beispiel als ein Sprecher nicht entmachtet, sondern von seinem Amt gelöst worden ist und diese Diskussionen dazu eben. Ich hatte das Glück oder Unglück, je nach dem, wie man es sieht, diese Sitzungen mitzuprotokollieren. Und da hat man mitbekommen, wie einige Fragen auf sehr persönlicher Ebene geklärt worden sind. Da wurde mit Argumenten hin und her geschmissen, da wurden Vorwürfe gemacht. Die Absetzung eines Sprechers, ein Misstrauensantrag gegen eine Sprecherin oder die ganze Diskussion, die mit dem Campusfest und dem Sportreferenten zusammenhing und so weiter und so fort: Es gab Sachen, die waren schon interessant im Nachhinein.

Powision: Können Sie dafür ein Beispiel geben? Wie muss man sich das vorstellen, wenn jemand abgesetzt wird? Geschieht das spontan aus der Sitzung heraus oder wird das im Vorfeld vorbereitet?

Jesse: Vor knapp zwölf Jahren gab es ein erfolgreiches Misstrauensvotum gegen einen Sprecher. Damals kam von der Univerwaltung und auch von den anderen AmtsträgerInnen massive Kritik – ich glau-

be vor allem am Auftreten des betreffenden Sprechers. Man warf sich damals auch hochschulpolitisch motivierte Konkurrenz vor, es gab zu der Zeit auch Studierendestreiks, es hat aber schon vorher zwischenmenschlich nicht so ganz gestimmt. Auf jeden Fall wurde ein konstruktiver Misstrauensantrag auf die Tagesordnung gesetzt und der wurde ausdiskutiert. Am Ende hat dann das Plenum das Misstrauen ausgesprochen, wenn auch natürlich nicht einstimmig. Vorbereitet wurde das schon, es wurde ja aus bestimmten Gründen auf die Tagesordnung gesetzt und es gab den Ärger untereinander. Aber es war nicht wirklich ein geplanter Sturz – es wurde im Plenum offen darüber gestritten.

Powision: Wirkt der StuRa auf Sie eher wie ein Parlament mit vielen unterschiedlichen Meinungen oder sind sich die Studierendenvertreter meistens einig?

Jesse: Das kommt auf die Themen an. Es gibt ja den Arbeitsausschuss, der viele Sachen vorbereitet, so dass die AmtsträgerInnen oft mit einer geschlossenen Stimme ins Plenum gehen. Dann ist sich auch das Plenum eher einig, weil weniger starke Gegenpositionen vertreten werden. Dafür wurde der AA ja auch eingesetzt, damit man nicht bei allem immer ins Kleinste gehen muss. Manchmal bewirkt der Arbeitsausschuss aber genau das Gegenteil. Dann kommt es dort schon und erst recht im Plenum zu langen Diskussionen. Ich weiß es ja hauptsächlich vom Protokollieren: Im Plenum wird über die meisten Sachen schon ausführlich diskutiert, vor allem kriegen die ganzen Fachschaften dort ja Gelegenheit sich zu äußern. Wie ein Parlament ist das aber nicht, ich würde es nicht so nennen, es gibt ja keine festen Fraktionen oder ähnliches.

Powision: Wir danken Ihnen für das Interview.

**DAS INTERVIEW FÜHRTE
JOHANNES KIEß**

Als die Basis den Überbau verließ

Eine abgeblasene Fahrt nach Bonn und ihre Vorgeschichte

In den frühen Morgenstunden des 2. Februar 1996 stand ein einsamer Reisebus auf dem Leipziger Augustusplatz. Bestellt hatte ihn der StudentInnenRat der Universität. Der Jahreszeit entsprechend war es trübe und kalt. Deshalb wäre man gern losgefahren. Zielort war Bonn und dort die große Studierenden-Demo „Gegen Bildungsabbau, Abi-Reform, BAföG-Verzinsung und Studiengebühren“. Studierendenvertretungen aus der ganzen Republik hatten dazu aufgerufen, mal wieder so richtig auf die Pauke zu hauen. Da sollten auch die Leipziger nicht fehlen. So zumindest dachten deren Repräsentanten. Leider kam so gut wie keiner. Irgendwann schickte ein ziemlich frustrierter StuRa-Sprecher (identisch mit dem Autor dieser Zeilen) ein Fax nach Bonn und meldete, zur geplanten Abfahrtszeit hätten sich leider nur „vier Journalisten, ein Busfahrer und ganze zehn Studis“ versammelt. Man hätte die geplante Reise deshalb abgeblasen. Um mit dem theoretischen Budenzauber der Brüder und Schwestern im Geiste mitzuhalten, folgte noch rasch ein pseudomarxistischer Satz: „Der Überbau ist von der Basis verlassen worden.“ Dann fuhren die wenigen Frühaufsteher nach Hause und legten sich aufs Ohr. Das war auch so ziemlich das Einzige, was zu tun übrig geblieben war.

„Völlig ungeübt im Dirigieren von Massen, griffen wir auf bekannte Reaktionsmuster zurück“

Dem Debakel vorausgegangen waren heiße Wochen. Im Sommer 1995 hatte Bundesbildungsminister Jürgen Rüttgers verkündet, die Darlehensleistungen des BAföG sollten zukünftig Zinsen kosten. Dagegen erhob sich Protest.¹ Zunächst eher bei Organisationen wie dem Deutschen Studentenwerk, die Studierenden waren ja noch in den Ferien. Bei Semesterbeginn aber wurde auch an vielen Universitäten und Fachhochschulen darüber nachgedacht, was sich gegen diese politische „Sprenghaltung“ unternehmen ließ. In Leipzig ergriff der Arbeitskreis „Hochschulpolitik“ beim StuRa die Initiative und machte

sich an die Vorbereitung einer Protestwoche. In Anspielung auf Rüttgers' hochstapelnden Titel „Zukunftsminister“ stand diese unter dem Motto „Unsere Zukunft, Minister!“. Nicht wirklich sexy, aber immerhin. Zunächst ging es vor allem um das Informieren der Leipziger Studierenden, denn Bescheid wussten nur sehr wenige. Eine Broschüre, die den Rüttgers-Vorschlag und die alternativen Studienfinanzierungsmodelle vorstellte, wurde geschrieben und 7.000-fach unter die Leute gebracht. Höhepunkte der Protestwoche waren eine Podiumsdiskussion, eine Unterschriftensammlung sowie eine Demonstration auf dem Leipziger Ring mit etwa 1.000 Teilnehmer/innen.

Im Osten Deutschlands war die Leipziger Protestwoche die erste und bei weitem größte Aktion. Ihre Protagonisten hatten vor allem auf Information und kritische Diskussion gesetzt. Alles in allem war das ein recht zivilisiertes Protestieren. Im Dezember kam dann Schwung in die Sache. Am 13.12. stimmte das Bundeskabinett Rüttgers' Verzinsungsvorschlag zu, und noch am gleichen Abend besetzten in Leipzig etwa 100 Studierende das örtliche BAföG-Amt. Im StuRa herrschte zunächst ziemliche Ratlosigkeit, wie mit der neuen Dynamik umzugehen sei. Plötzlich schossen überall kleine Initiativgrüppchen aus dem Boden, malten Plakate und verlangten auch von ihren offiziellen Vertreter/innen Aktionismus. Denen (d. h. auch mir) war das gar nicht so lieb. Völlig ungeübt im Dirigieren von Massen und ohne jeden Schimmer, wie sich ein solches Protestpotential politisch nutzen ließ, griffen wir auf bekannte Reaktionsmuster zurück. Erneut wurden Unterschriften gesammelt und zu einer Podiumsdiskussion geladen. Allerdings änderte sich diesmal die Zielrichtung. Hatte im November die Information im Vordergrund gestanden, glaubten wir nun, auf Augenhöhe in der großen Politik mitspielen zu können. Im Anschluss an die Leipziger Diskussionsveranstaltung, welche großspurig „Runder Tisch zur Bildungsfinanzierung“ überschrieben worden war, wurde eine „Leipziger Erklärung“ verabschiedet,

1 Zum Weiterlesen: Themenschwerpunkt „Ausbildungsförderung: Politik & Protest in Ost & West“, in: hochschule ost 5 (1996) 4, S. 7-67.

deren Ziel „eine gemeinsame Antwort und Positionierung sächsischer Hochschulen und Bildungspolitiker zu den Vorschlägen aus Bonn“ sein sollte. Im Klartext: In den folgenden Wochen schlugen sich die Leipziger (und später auch andere sächsische Studierendenvertretungen) auf die Seite eines vom Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst ausgearbeiteten Alternativvorschlags, dem sogenannten „Drei-Körbe-Modell“.

*„Während einigen der Geist weiter nach
Auflehnung stand, kaufte ich mir einen
warmen Wintermantel“*

Schließlich fuhren wir nach Bonn. Nach einer Demonstration am 14.12. in Leipzig war die Idee aufgekommen, Protest lautstark auch vor dem Bundesbildungsministerium zu artikulieren. Zunächst sollte daraus ein bundesweites Ereignis werden. So kurz vor Weihnachten war davon aber niemand so recht zu überzeugen. Jedenfalls sagten alle kontaktierten Studierendenvertretungen ab. Auch die Idee einer öffentlichkeitswirksamen Solidarisierung zwischen Künstlern und Studierenden (der Herbst 1989 war uns allen noch sehr in Erinnerung) platzte, nachdem Gewandhauskapellmeister Kurt Masur uns über sein Sekretariat hatte mitteilen lassen, dass ihn das nicht interessierte. Vom groß angelegten Protestplan blieb so nicht viel übrig: In einem schneien Bonner Presseclub gaben wir eine Pressekonferenz mit dem Generalsekretär der Hochschulrektorenkonferenz, der mit uns erst gemeinsam „Reformen statt Zinsen“ forderte und dann erklärte, so etwas habe es in der Geschichte der HRK noch nie gegeben. Dann fuhr er uns freundlicherweise in seinem Auto zum Ministerium. Dort gab es eine Mini-Demo, bei der wir die kampferprobte Bonner Polizei kennen lernten, die uns ohne viel Federlesen auf irgendeinen Bürgersteig abschob. Eine kleine Abordnung durfte immerhin dem Ministeriumsstaatssekretär ihr Anliegen vortragen. Während wir sehr aufgeregt plapperen, ließ er erkennen, dass derlei für ihn Routine war. Ziemlich viel Frust also, der unterschiedlich ausgelebt wurde. Während einigen der Geist weiter nach Auflehnung stand, weshalb diese eine Spontandemonstrationen und in Stadt und Universität auf die Suche nach Unterstützung gingen, kaufte ich mir einen warmen Wintermantel – womit ich ein für alle Mal meine völlige Unfähigkeit zum Führen protestierender Mengen

unter Beweis gestellt hatte.

Nach den Weihnachtsferien dann blieb die Stimmung in Leipzig flau. Damals kam mir das alles ungeheuer vor. Heute weiß ich, dass wir einfach den üblichen Zyklus studentischen Engagements durchlaufen hatten. Mit viel Elan und noch mehr Illusionen waren wir gestartet und hatten uns dann an den glatten Wänden des eingefahrenen Politikbetriebs die Köpfe eingerannt. In Bonn interessierte es keinen Hahn, dass wir gegen die BAföG-Verzinsung waren. Hätten wir wissen müssen – wollten wir aber nicht glauben. Besonders in den Büros des StuRa. Jeden Tag mit den aktuellen Hochschulpolitikereignissen konfrontiert, vergaßen wir dort auch, dass sich Protest nicht ewig am Laufen halten lässt. Diese Lektion lernten wir kurze Zeit später, bibbernd auf dem Augustusplatz stehend und auf Mitfahrer/innen wartend. Schließlich mussten wir uns hämische Kommentare anderer Studierendenvertreter/innen anhören, weil wir den BAföG-Alternativvorschlag des sächsischen Wissenschaftsministers Hans-Joachim Meyer unterstützt hatten. „Naiv“ fanden das die Netteren, „idiotisch“ die politisch schon Gewiefteren. In der Rückschau muss ich tatsächlich über die Mischung aus Ahnungslosigkeit, Chuzpe und Geltungsdrang schmunzeln, die uns dazu getrieben hatte, mit einem Minister gemeinsame Sache zu machen, dessen Absichten wir nicht einmal ansatzweise durchschauten. Immerhin ist nichts passiert – und zu unserer Verteidigung sei gesagt, dass uns der gleiche Wunsch trieb wie alle anderen auch: Rüttlers Verzinsungsmodell verhindern!

*„Beim ideologischen Abrüsten aber hatten
wir ein paar Jahre Vorsprung“*

Oberflächlich gesehen endete dann alles mit einem ziemlichen Fiasko. Im August 1996 trat das Zins-BAföG in Kraft (die rotgrüne Bundesregierung nahm die Regelung 1998 wieder zurück). War deshalb alles umsonst? Ich glaube nicht. Hochtrabend gesagt, haben wir uns in demokratischer Partizipation geübt und dabei gelernt, dass diese nicht nur Spaß macht, sondern rasch auch Frustrationserfahrungen bereithält. Danach war die Welt wieder um einen Zauber ärmer, für mich persönlich aber um die Einsicht reicher, dass politisch nur etwas verändert, wer sich langfristig engagiert. (Bretschneider 2004) Glaubt man den

Kommentaren zu den großen Studierendenprotesten von 1998 und 2003, dann war zudem unser Ansatz, politische Koalitionen auch mit ungewöhnlichen Partnern zu schmieden, gar nicht so dumm. Zwar fehlte uns politischer Schneid, beim ideologischen Abrüsten aber hatten wir ein paar Jahre Vorsprung. Heute bin ich verblüfft, wie wichtig damals noch der Ost-West-Gegensatz in den Protestformen und -inhalten war. Wir selbst sahen uns als pragmatisch. „Unkritisch“ schallte uns hingegen vom anderen Ufer der

Elbe entgegen. Maximalforderungen und revolutionäre Rhetorik wiederum waren für uns Gründe dafür, dass Studierende dort von ihren eigenen Vertreter/innen schon lange nichts mehr wissen wollten. Als wir schließlich einsehen mussten, dass auch bei uns die Basis eine untreue Magd des Überbaus war, entdeckten wir zumindest eine Gemeinsamkeit – und hatten ein bisschen mehr verstanden, wie Gesellschaft und Politik funktionieren.

FALK BRETSCHNEIDER

Literatur

Bretschneider, F. (2004): "Eine kurze Geschichte vom langen Atem. Was studentischer Politik in Deutschland fehlt", in: Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.): Hochschule gestalten. Denkanstöße aus Hochschulpolitik und Hochschulforschung, Bielefeld, S. 153-162.

Entwickelt

Erinnerungen an meine Zeit als hochschulpolitischer Referent

Zwei große Themen haben mich in meiner Zeit im StudentInnenRat (StuRa) beschäftigt: Die Sächsische Hochschulentwicklungskommission (SHEK) und der Hochschulpakt/Hochschulkonsens. Beide sollten nach Willen der sächsischen Staatsregierung die Hochschullandschaft positiv (fort-)entwickeln.

Mit meinem Eintritt in den StuRa als Hochschulpolitischer Referent (erst später haben die SprecherInnen die Thematik Hochschulpolitik selbst mit abgedeckt) bin ich in das Thema SHEK unter dem Vorsitz von Prof. Dr. Hans N. Weiler (Stanford) hinein gestoßen worden. Die unabhängige Expertenkommission, berufen von Wissenschaftsminister Hans Joachim Meyer, sollte die Struktur der sächsischen Hochschullandschaft untersuchen und Entwicklungspotentiale identifizieren. Subkutan war hierbei der Auftrag der SHEK, Einsparpotenziale aus doppelten (Studien-)Angeboten herauszuarbeiten und Empfehlungen für die Neustrukturierung der Hochschullandschaft unter dem Aspekt sinkender Geburtenraten bis 2010 an die Staatsregierung auszusprechen. An einem *peer review* Verfahren ist grundsätzlich nichts auszusetzen, doch unter diesen Voraussetzungen musste der StuRa mit Vorbehalt auf die Einsetzung der Kommis-

sion reagieren. Wenn es im Auftrag ausschließlich um eine dem Wissenschaftsrat nachempfundene Bestandsaufnahme mit Empfehlungen für die positive Fortentwicklung und Verbesserung der Hochschullandschaft gegangen wäre, hätten wir weniger ablehnende Positionen vertreten müssen.

Um es an dieser Stelle bereits vorweg zu nehmen, war auch der Kommission selbst, bestehend aus Wissenschaftlern aller Fachrichtungen, bei ihrem Auftrag, Effizienzdividenden auffinden zu müssen, nicht wohl. Politisch gesehen war die Zusammensetzung der Kommission ein Ausdruck des ernstesten Willens von Staatsminister Meyer, die von ihm nach der Wende gestaltete Hochschullandschaft nicht dem Spardiktat eines ausgeglichenen Staatshaushaltes zum Opfer fallen zu lassen. Das Votum einer international besetzten Expertenkommission hatte unter Ministerpräsident Biedenkopf Gewicht und hätte in den Etatberatungen gewichtige Argumente für die Bildung liefern können.

„Die Studierenden hatten meist einen Informationsvorsprung gegenüber den Rektoraten“

Die Kommission hatte es sich zum Ziel gesetzt, auch die Studierenden in die Meinungsbildung einzubeziehen und hat diese zumindest zu einem Gespräch gebeten, was aber vor meiner Zeit im StuRa lag. Die Begehungen und weiteren Gespräche innerhalb der Hochschulen erfolgten hingegen ohne Beteiligung von Studierenden. So hat sich in dieser Zeit ein – bis heute – funktionierendes Netzwerk der Informationsbeschaffung bezüglich aktueller Entwicklungsstände herausgebildet. Die vielfältigen Kontakte der StuRä in Sachsen zu den Fraktionen und ins Ministerium wurden auf den Sitzungen der Konferenz Sächsischer Studierendenschaften (KSS) gebündelt und ausgewertet. So hatten die Studierenden meist einen Informationsvorsprung gegenüber den Rektoren, was auch den Informationsaustausch mit diesen befruchtete. Ich konnte hier und – im Anschluss an die Arbeit der SHEK – vor allem in den Verhandlungen zum ersten Hochschulkonsens des Staatsministeriums mit den sächsischen Hochschulen ein informatives Vertrauensverhältnis zum damaligen Rektor, Prof. Bigl, aufbauen, was nicht zuletzt auch die Möglichkeit der Einflussnahme auf Entscheidungen bedeutete.

Doch zurück zur SHEK. Nach den unvermeidlichen Evaluierungen und Begehungen der Hochschulen hatte sich die Kommission in mehreren Sitzungen auf vorläufige Empfehlungen geeinigt. Überrascht waren wir – und sicher auch die Rektorate – über die Deutlichkeit der Empfehlungen der Kommission zu Kürzungen und Abbau von Personalstellen. In diesem Papier wurde ein ganzer Blumenstrauß an sogenannten Effizienzsteigerungsmöglichkeiten an die Staatsregierung überreicht. Viele Fächer, ganze Fakultäten sollten geschlossen werden. Hochschulverwaltungen sollten je Stadt, bei naheliegenden Städten auch hier, zusammengelegt werden. Die Juristenfakultät Dresden sollte in Leipzig, die Ingenieurwissenschaften Leipzig sollten in Dresden, die Geowissenschaften sollten in Freiberg konzentriert werden u.v.m. Im StuRa, darunter Anja Pohl, Marco Weiß und ich, haben wir sehr viel Arbeit darin investiert, die Arbeitspapiere der SHEK zu analysieren, die versteckten Fallstricke heraus zu arbeiten, Memoranden zu verfassen und diese in den Rektoren der sächsischen Hochschulen gemeinsam mit den StuRä der KSS zu ventillieren. Es ist sicher nicht zu viel behauptet (und in den Protokollen der KSS nachzulesen), dass der StuRa der Universität Leipzig

hier den Löwenanteil der Arbeit getragen hat. Neben der fachlichen Argumentation in den Stellungnahmen zu den Berichten der SHEK haben wir aber auch das Mittel genutzt, dass ein Rektorat nicht einschlagen kann – oder will. Wir haben die Studierenden mobilisiert und die Öffentlichkeit durch Aktionen und Demonstrationen auf unsere Anliegen aufmerksam gemacht.

„Wenn auch nicht gleichberechtigt, so waren wir dennoch gefragte Gesprächspartner für Minister, Fraktionen und Rektorate“

Nachdem Ende Oktober 2000 der – inzwischen dritte – Zwischenbericht der SHEK vorlag, in dem Stellenkürzungen im Umfang von über 1700 Stellen enthalten waren, hat die KSS Anfang November beschlossen, durch öffentlichkeitswirksame Aktionen auf die Lage der Hochschulen aufmerksam zu machen. Für den 12.12.2000 haben wir eine große Demonstration in Dresden zum Landtag geplant, um die Stellenkürzungen zu verhindern. Zum Meinungsbildungsprozess und zur vorherigen Einstimmung in Leipzig haben wir zur Vollversammlung auf dem Augustusplatz aufgerufen. Marco Weiß und ich hatten darüber diskutiert, ob eine Vollversammlung wirklich dort stattfinden sollte, da wir nicht wussten, ob auch genügend Studierende dem Aufruf folgen würden. Doch unsere Sorge war unbegründet. Über 4.500 Teilnehmer kamen, darunter die Veterinärmediziner, die mit ihren Tieren zum Augustusplatz gezogen waren. Die Resonanz für die Anmeldungen zur Mitfahrt in den Bussen zur Demonstration in Dresden war ebenfalls überwältigend. Ich kann mich noch sehr lebhaft an das Bild erinnern, das die vielen Busse auf dem Augustusplatz vor der Abfahrt gebildet haben. Bei der Auffahrt auf die Autobahn – ich war in einem der letzten Busse – war der Eindruck noch größer. Weit über das sogenannte Kleeblatt hinaus habe ich nur Busse gesehen. Alles Leipziger Studierende, die sich für ihre Universität einsetzten. Das ist ein Eindruck, der bleibt. In Dresden haben wir uns dann mit den Studierenden aller anderen Hochschulen zusammen vom Hörsaalgebäude der TU zum Landtag in Bewegung gesetzt. Ein sehr langer Protestzug von ca. 11.000 Studierenden. Auch hier werde ich die Bilder, die ich auf der Brücke am Bahnhof aufgenommen habe, nie vergessen.

Es war nicht zuletzt dieser Ansatz von In-

formiertheit, sachlicher Argumentation im Austausch mit Rektoraten und Politik sowie öffentlichem Druck, der uns Gehör verschafft hat. Wenn auch nicht gleichberechtigt, so waren wir dennoch gefragte Gesprächspartner für Minister, Fraktionen und Rektorate. Es war die Bereitschaft vorhanden, zuzuhören und sich mit den Argumenten zu beschäftigen, in einigen Fällen diesen sogar zu folgen.

Letztlich war die SHEK von der eigenen Arbeit unter den politisch vorgegebenen Rahmenbedingungen nicht mehr überzeugt und hat in ihrem Abschlussbericht ihren ersten Entwurf wesentlich überarbeitet. Dies hat dazu geführt, dass der Abschlussbericht in der berühmten Schublade verschwunden ist, sofern er positive Anreize für die Fortentwicklung der sächsischen Hochschullandschaft empfohlen hat. Unter dem großen Diktat des ausgeglichenen Haushaltes (gerade jetzt in der Weltwirtschaftskrise rückblickend ein interessanter Aspekt) haben diese Empfehlungen keinen Eingang in den letzten Kraftakt von Minister Meyer gefunden, den Hochschulpakt. Der Hochschulpakt war mein zweites großes Betätigungsfeld und hat mich in allen meinen Ämtern in der studentischen und akademischen Selbstverwaltung noch mehr als die SHEK beschäftigt und gefordert.

„Die im Hochschulpakt festgeschriebenen Stellenkürzungen haben sich so negativ ausgewirkt wie wir es befürchtet haben“

Die Auseinandersetzung um die Annahme des von der Staatsregierung vorgeschlagenen Hochschulkonsenses durch die Rektoren der Hochschulen gipfelte am 11.3.2002. Die Wette zu einer Annahme, die ich vor der Tür des Verhandlungssaales mit dem zuständigen Referenten, Dr. Bierbaum, geschlossen habe, während die Rektoren mit dem Staatsminister über die Annahme verhandelt haben, habe ich gewonnen. Erst ein nachgebesserter, unter Ministerpräsident Milbradt geschlossener, dann Hochschulpakt genannter Vertrag, wurde von den Rektoren angenommen und von den Senaten ratifiziert. Im Abstand von einigen Jahren muss ich zugeben, dass sich die Staatsregierung *cum*

grano salis zumindest weitgehend an die finanziellen Vereinbarungen gehalten hat. Wir im StuRa und auch die studentischen Senatoren waren wesentlich skeptischer gegenüber den Absichten der Staatsregierung. Die im Vertrag der Hochschulen mit der Staatsregierung festgeschriebenen Stellenkürzungen haben sich jedoch so negativ ausgewirkt, wie wir es damals befürchtet hatten. Zu Gunsten des Staatshaushaltes wurde hier die Aufgabe der Hochschulen aus den Anforderungen des Bologna-Prozesses nicht mit einbezogen. Entgegen dem was der StuRa bereits damals gefordert hatte, wurden die höhere Betreuungsintensität, die Lasten aus der Umstellung und die doppelten Jahrgänge aus den alten und neuen Bundesländern nicht in die Statistiken einbezogen.

Der aktuelle Hochschulpakt läuft 2010 aus. Es werden neue Instrumente der Hochschulsteuerung mit Kennziffern, Evaluation, Controlling, Doppik eingeführt. Aber sind Hochschulen damit entwickelt? Können Sie sich damit entwickeln? Die sogenannte Autonomie der Hochschulen geht einher mit einem stetig ausgeweiteten Controlling anhand von Kennziffern, die zu einer verstärkten Nabelschau in den Hochschulen führt. Aber kann es den Auftrag der Hochschulen in Forschung und Lehre stärken, stetig mehr und neue Berichte über sich selbst anzufertigen? Die Anforderungen des Gesetzgebers im Ausgleich für die sogenannte ausgeweitete Autonomie der Hochschulen werden immer engmaschiger und verschlingen damit immer mehr Ressourcen für die Erstellung von Berichten, mithin Verwaltungsaufgaben und Personal. Da der Stellenplan nicht erweitert wird, geht dies zu Lasten des Personals in Lehre und Forschung. Ungeachtet der immensen Belastungen, die die neuen gesetzlichen Anforderungen an die Hochschulen aus der sogenannten Autonomie stellt, bleibt die Frage, wer in den Ministerien diese Berichte abnehmen soll oder ob das neue Berichtswesen Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen für Überkapazitäten in den Ministerien bildet.

Neben diesen Fragen habe ich in meiner Zeit im StuRa aber vor allem viele Menschen kennen gelernt, die zu meiner eigenen Entwicklung beigetragen haben.

MARKUS LORENZ

1 Neben den vielen Mitgliedern im StuRa(-Plenum), Marco Weiß, Anja Pohl, Jan Naujoks, Danny Walther, Moritz de Greck, Juliane Drews, Mario Helm, sind dies in der Politik u.a. Werner Bramke und vor allem Cornelius Weiss. Ein besonderes Andenken will ich „meinem“ Rektor Prof. Dr. Volker Bigl widmen, dem ich für den intensiven und sehr persönlichen Diskurs zu allen Fragen dankbar bin.

Du baust eine Universität

Wie Studierende ihre Uni mitgestalten

Leipzig ist eine Baustelle. Ob durch den City-Tunnel oder die Universität, das Bild der Stadt verändert sich massiv. Ich komme nicht mehr so oft am Augustusplatz vorbei, um den Bau der Paulinerkir..., äh, der Universität Leipzig zu bewundern. Vom Jahre 2002 bis 2006 hatte ich jedoch dort, wo die Glocken der „Aula“ zur Messe rufen werden, die Universität mitgestaltet. Am 09.07.2002 wurde ich an genau jener Stelle, im Felix-Klein-Hörsaal in der vierten Etage des ehemaligen mit dem „Marx-Relief“ verzierten Hauptgebäudes zur ersten und bisher einzigen ausländischen Sprecherin des StudentenInnenRates (StuRa) der Universität gewählt.

Nachdem ich in Sitzungen durch kritische Redebeiträge und Interviews zum sogenannten „Hochschulkonsens“, eine Art Hochschul kürzungspakt, im Namen einer fakultätsübergreifenden Protestinitiative aufgefallen war, dachten manche ich wäre nur eine Wessi „mit einem komischen Namen“. So aufregend wie für mich die Zeit damals auch gewesen sein mag, möchte ich mich hier auf zwei Entwicklungen konzentrieren, nämlich den Hochschulbau und die StuRa-Strukturreform und an deren Beispiel zeigen, wie die Studierenden ihren Lebensmittelpunkt mitgestalteten.

„Vielen Dank, wir hoffen nächstes Mal mit jemand Kompetenteren sprechen zu dürfen“

Nach einer kurzen Wahlenwahl stellte ich mich früh am Morgen unangemeldet dem Rektor vor und ging zu meiner ersten Besprechung im Arbeitsausschuss (AA). In der „Etage“, wie die Fachschaftsräte den AA spöttisch nannten, wurde festgelegt, dass mir zusätzlich ein neuer selbständiger Arbeitsbereich zukommen sollte: der „Uni- Um- und Neubau“. (vgl. Adrianopulu 2003) In jenem Semester hatte die Universität beschlossen, auf dem Augustusplatz nicht die Paulinerkirche wiederaufzubauen, sondern ein Universitätsgebäude zu errichten – ein Thema, mit dem sich der StuRa bis dahin noch nicht wirklich beschäftigt hatte. (vgl. Stura 2002a) Am selben Tag gab es ein erstes Gespräch mit dem „Paulinerverein“. Bei die-

sem hoben wir den Wunsch der Studierenden nach einem funktionalen Bau hervor. Man erwiderte mir, dass ich doch unmöglich gegen den Wiederaufbau sein könnte angesichts des Leids das die DDR uns allen angetan habe. Die Information, dass ich nicht aus Ostdeutschland stamme, sondern eine Ausländerin aus dem fernen Süden sei und ich somit die deutsch-deutsche Geschichte doch emotionslos betrachten dürfe, zeigte keine Wirkung.

Nach diesem Auftakt musste ich mich erst einmal entsprechend vorbereiten: Ich habe alles was auf meinem Rechner und in den Aktenordnern war gelesen und brav Vokabeln gepaukt. Nach Erledigung der Hausaufgaben ging es dann auch rasch zur Sache – es gab nur eine kurze Sommerpause. Das Personal im StuRa wurde dazu aufgestockt und die Presseschlacht während der Ferien eröffnet (Adrianopulu 2002). Bis Februar 2003 wurden Interviews, sei es fürs ZDF, den MDR, die taz oder lokale Medien, gegeben. Die Lobbyarbeit des StuRa erweiterte sich auf Gespräche mit den Zuständigen der Uni, Vereinen, Betroffenen und dem Bauherrn. Ebenso nahmen wir an relevanten Kolloquien und Workshops teil. Dabei wurden auch weitere Bauprojekte verhandelt. So sollte z.B. der Parkhaus-Vorplatz am Neubau Geisteswissenschaften zubetoniert werden, weil die AnwohnerInnen „keine herumlungernenden Studenten auf dem Rasen“ dulden wollten. Gemeinsam mit dem Verein „Pleiß ans Licht“ konnte der StuRa dies verhindern.

Im Januar 2003 griff der publikumsscheue damalige Wissenschaftsminister Rößler in das Bauvorhaben am Augustusplatz ein und bewegte das Kabinett zu einem Beschluss zugunsten eines Wiederaufbaus der Paulinerkirche. Daraufhin trat Rektor Bigl zurück (Albrecht 2003; Kreuzer Extrablatt 2003) und die Konferenz Sächsischer Studierendenschaften (KSS) organisierte innerhalb von wenigen Tagen eine Demonstration in Dresden. Diese sorgte für entsprechende Schlagzeilen, weil dort unter anderem lautlos nach dem Rücktritt des Ministers Rößler gerufen wurde. (Leffers 2003) Nach zwei

Stunden hitzigen Protestes vor dem Ministerium wurde eine Delegation zum Minister gebeten. Er schlug meinem KSS-Mitsprecher und mir monatliche Klärungsgespräche im Ministerium vor. Bis zum Sommer trafen wir uns sechs Mal. Mein Kollege beendete jedes Mal die Gespräche rituell mit dem Satz: „Vielen Dank, wir hoffen, nächstes Mal mit jemand Kompetenteren sprechen zu dürfen“.

Strukturveränderungen im StudentInnenRat

Währenddessen debattierte der StuRa erfolglos über die Einrichtung eines Referats für den Hochschulbau. Strukturveränderungen waren den Mitgliedern nicht willkommen, wie auch dann das Scheitern der Einrichtung eines Referats für Antirassismus zeigte. Eine Ausnahme bildete die erfolgreiche personelle Aufstockung des autonomen Referats für Frauen- und Lesbenpolitik, das von nun an als nicht-autonomes Referat für Gleichstellungs- und Lebensweisenpolitik (RGL) fungierte. (StuRa 2002c)

Der Strukturabbau hingegen wurde besser verkauft. Neben den zwei SprecherInnen sah die Satzung zwei ReferentInnen für Hochschulpolitik (HoPo) vor, welche durch eine weitere SprecherInnenstelle ersetzt werden sollten. Auf dem Strukturwochenende des StuRa (Klausurtagung des AA) zwei Wochen vor meiner Wahl wurde über das sogenannte Drei-SprecherInnen-Modell diskutiert. (StuRa 2002b) Dies wurde aufgrund der angespannten personellen Lage als Lösung gesehen, denn der StuRa war seit zweieinhalb Monaten durch eine Sprecherin, statt zwei, unterbesetzt. Daraus wurde auch Abhilfe gegen die Koordinationslosigkeit zwischen der kurzfristig überlasteten Sprecherin und dem HoPo-Referat erhofft.

Außerdem wurde die geplante Strukturveränderung als Aufwertung des Themenbereichs verstanden. Dem Einwand, dass dies an der Arbeitsbelastung der SprecherInnen nichts ändern würde, wurde mit Hilfsangeboten seitens des Referats für Öffentlichkeitsarbeit und des Finanzreferats (in Sachen Satzungsarbeit) entgegengetreten. Die Lage war sehr angespannt, als über den Antrag debattiert wurde: In der Sommerpause hatte es in der „Etage“ dramatische personelle Entwicklungen gegeben, die dann zur Abwahl und zur polizeilichen Anzeige einer Referentin führten. In der beschlussfassenden Sitzung überwogen letztlich „linientreue“ Argumente. Es kam zu einer knappen Entscheidung gegen das Modell (StuRa 2002d). Nach Entdeckung eines Auszählungsfehlers wurde das Ergebnis in einer späteren Sitzung allerdings wieder rückgängig gemacht. (StuRa 2002e)

So viele Strukturveränderungen die studentische Interessenvertretung auch nachhaltig beeinflussen mag, so zeigen meine Ausführungen vielleicht dennoch, dass die inhaltliche Arbeit diejenige ist, die letztendlich das ausschlaggebende gestalterische Moment ist, vor allem wenn durch die Fluktuation im Ehrenamt neue Kräfte entfaltet werden und negative Erfahrungen in Vergessenheit geraten. Es bleibt zu hoffen, dass durch eine finanzielle und studientechnische Absicherung auch finanzschwachen Studierenden neue Impulse für die Gestaltung einer besseren Universität gegeben werden. Besonders das Engagement von AusländerInnen, denen Schwächen nicht persönlich und Stärken nicht kulturell zugeschrieben werden, kann zu einer weltoffenen Hochschule und Gesellschaft beitragen.

ELENI ANDRIANOPULU

Literatur

- Albrecht, M. (2003): "Krach an der Uni Leipzig. Kirche wieder da, Rektor weg?" In: Spiegel Online. Unispiegel, 28.01.2003. HYPERLINK: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,232635,00.html> [2.08.2009]
- Andrianopulu, E. (2002): "Ein neues Heim für Studenten der Leipziger Uni?" In: ND-Neues Deutschland, 07.09.2002.
- Andrianopulu, E. (2003): Rechenschaftsbericht der ehemaligen Sprecherin Eleni Andrianopulu, Anlage zum Protokoll des StuRa vom 15.07.2003, Leipzig. Alle Protokolle verfügbar unter HYPERLINK: <http://www.stura.uni-leipzig.de/stura-cms/314.html> [Zugriffe alle am 22.08.2009].
- Kreuzer Extrablatt (2003): Zum Streitfall Uni-Campus. Fakten Hintergründe, Analysen. 03.02.2003.
- Leffers, J. (2003): "Turbulenzen in Sachsen. Zurücktreten, bitte." In: Spiegel Online, Unispiegel, 07.02.2003. HYPERLINK: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,234032,00.html> [22. 08.2009].
- Stura (2002a): Protokoll des StuRa vom 28.05. und 09.07.2002, Leipzig.
- Stura (2002b): Protokoll vom Strukturwochenende des StuRa, Bad Sulza, 14.6-16.6.2002.
- Stura (2002c): Protokoll des StuRa vom 22.10.2002, Leipzig.
- Stura (2002d): Protokoll des StuRa vom 05.11.2002, Leipzig.
- Stura (2002e): Protokoll des StuRa vom 03.12.2002, Leipzig.

Sie nannten es Streik

Im April 2004 endete der Versuch, die Universität Leipzig konstruktiv zu bestreiken. Ein Rückblick.

Im Wintersemester 2003/04 führte die hochschulpolitische Agenda mehrerer Bundesländer, darunter Hessen und Berlin, zu Protesten in der bundesdeutschen Studierendenschaft. Erstmals wurde das Szenario der Einführung von Studiengebühren konkret. Im Zentrum der Kritik der Studierenden stand zudem die Budgetierung der höheren Bildungseinrichtungen. In Sachsen selbst herrschte seit Mitte 2003 mit der sogenannten Hochschulvereinbarung¹ ein finanzpolitischer Burgfrieden. In der Studiengebührenfrage agierte die sächsische CDU, zu diesem Zeitpunkt noch über die Regierungsmehrheit verfügend, öffentlich eher zurückhaltend. Der Freistaat gehörte dennoch zu den sechs Bundesländern, die Mitte 2003 vor dem Bundesverfassungsgericht eine Normenkontrollklage gegen das Hochschulrahmengesetz eingereicht hatten, welches eine Einführung von Gebühren für das Erststudium ausschloss.²

Inwieweit sich diese Situation auf die Mobilisierungsfähigkeit der Studierenden in Leipzig auswirkte, lässt sich schwer rekonstruieren. Die Resonanz auf Protestaufrufe fiel im Winter 2003 jedenfalls positiv aus: Auf einer vom StudentInnenRat (StuRa) der Universität Leipzig einberufenen Vollversammlung am 10. Dezember 2003 beschlossen mehrere tausend Studierende³ einen Streik ab Januar des folgenden Jahres. Drei Tage später fand in Leipzig unter dem Motto „Ihr nehmt uns unsere Zukunft“ eine Demonstration aller sächsischen Studierendenschaften mit 15.000 Teilnehmenden⁴ statt. Im Anschluss an die Demonstration gründete sich auf Initiative von StuRa und Einzelpersonen ein „Streikkomitee“. Luca B.⁵, an den damaligen Ereignissen direkt beteiligt, blickt zurück: „Den Ausschlag für das Zustandekommen des Streiks gab damals die drohende Einführung von Studiengebühren, Kritik an der Bologna-Reform und ein allgemeiner Frust angesichts schlechter Studienbedingungen. Damit meine ich vor allem überfüllte Seminarräume, fehlende Ausstattung aber auch die Frage der individuellen Studienfinanzierung – das ganze war damals durchaus sozialkritisch gemeint.“ Während offizielle Verlautbarungen

des StuRa anfangs das Motiv der Solidarität mit streikenden Studierenden in anderen Teilen der BRD betonten⁶, waren demnach gerade die konkrete persönliche Betroffenheit und Befürchtungen hinsichtlich der hochschulpolitischen Situation in Sachsen maßgebliche Beweggründe für die Teilnahme am Protest.



„Als Hochschulangehörige sahen wir uns mit dem Anspruch konfrontiert, Inhalte bringen zu müssen. Ein richtiger Streik schien vielen zu krass“

Die Studiengebührenfrage rückte schließlich in den Mittelpunkt der agitatorischen Bemühungen. Ein im Dezember 2003 erschienenen Flugblatt⁷ prophezeite die bevorstehende Einführung von Gebühren für das Erststudium in Sachsen und benannte mit den anstehenden Haushaltsverhandlungen im folgenden Frühjahr sogar einen konkreten Termin. Neben dem ökonomischen Argument, Bildung sei „der einzige sächsische Rohstoff“, enthielt das Flugblatt zudem verschiedene Legitimationsangebote für den Protest: Die VerfasserInnen beriefen sich ohne nähere Ausführung auf eine bestehende „Ausnahmesituation“; Formulierungen wie: „nur so können wir die Öffentlichkeit erreichen“ oder „wir brauchen endlich Protestformen, die ernst genommen werden“, zeugten darüber hinaus von dem Bemühen, um eine breite Unterstützung zu werben. In dem Flugblatt wurde ebenfalls erläutert, was sich die Studierenden unter der Protestform „Streik“ überhaupt vorzustellen hatten. So wurde der Streik als „Unterbrechung des Alltags für noch festzulegende

Zeit“ und „eine Phase des aktiven und kreativen Protests – und KEIN Urlaub“ bezeichnet. Radikalere Interpretationen der Protestform wurden dagegen ausgeschlossen: „NICHT: absolute Besetzung, d.h. prüfungsrelevante Veranstaltungen entfallen nicht.“

So erscheint es konsequent, dass auf der entscheidenden ersten Vollversammlung am 7. Januar 2004 ein „konstruktiver Streik“ beschlossen wurde. Luca B. bezeichnet dieses spezielle Label für den Protest als Ergebnis eines Reflektionsprozesses innerhalb des Streikkomitees und des StuRa: „Wir wollten damals den Eindruck vermeiden, nur blinden Aktionismus zu fahren. Daher wurde die Aktionsform sozusagen heruntergebrochen. Als Hochschulangehörige sahen wir uns mit dem Anspruch konfrontiert, Inhalte bringen zu müssen. Ein ‚richtiger‘ Streik – kann es den an einer Hochschule überhaupt geben? – erschien vielen anfangs als zu krass.“ Rückblickend handelte es sich bei dieser Herangehensweise offensichtlich um eine Doppelstrategie: Die Verwendung des Terminus „Streik“ suggerierte eine Eskalation des Protestes, die dessen Nachrichtenwert erheblich erhöhte. Gleichzeitig wurde mit der Verwendung des Adjektivs „konstruktiv“ vermieden, sich zu sehr der Radikalität rüchbar zu machen. Aus Sicht der OrganisatorInnen wurde so auch die nötige Niedrigschwelligkeit und letztlich Akzeptanz für das Vorhaben unter den KommilitonInnen geschaffen. Diese Strategie fand von Anfang an auch ihre KritikerInnen. Noch im Dezember 2003 stellte ein Plenumsmitglied des StuRa einen Antrag gegen den Streik mit der Begründung, jener sei „sinnentstellt, zu lasch und nicht aussagekräftig genug“ (StuRa der Universität Leipzig 2003a: 7). Eine direkte Abweichung von der konstruktiven Linie waren auch die ersten medienwirksamen Aktionen des Streiks: Während der Vollversammlung am 7. Januar 2004 besetzte eine Gruppe von Studierenden das Rektoratsgebäude in der Goethestraße.⁸

„Im Streikkomitee kam es zu Auseinandersetzungen um die Frage, inwieweit mit den Protesten eine allgemeine Gesellschaftskritik zu verbinden sei“

In den folgenden Wochen organisierten Streikkomitee, StuRa und einzelne Studierende eine Reihe von Veranstaltungen mit teilweise großer öffentlicher Resonanz. Ne-

ben dem milieüblichen Repertoire – Vorlesungen und Seminare in der Öffentlichkeit und dem symbolischen „zu Grabe tragen“ der Bildung – sorgten vor allem Aktionen wie das Drehen eines „Streik pornos“⁹ für mediales Interesse. Äußerst öffentlichkeitswirksam gestaltete sich auch die inszenierte Beifallsbekundung mehrerer Studierender aus Leipzig während einer Rede des damaligen Wissenschaftsministers Matthias Rößler im Sächsischen Landtag.¹⁰

Der Katalog der dabei vertretenen Forderungen war von dem Bemühen gekennzeichnet, jenseits von Allgemeinplätzen wie „Bildung für alle“ konkrete politische Ziele zu formulieren. Während die Absage an „Studiengebühren in jedweder Form“ sich dabei noch als weitgehend konsensfähig erwies, sorgten Forderungen nach „Einstellung der Kosten für die Bildung im Haushalt des Landes bei den Investitionsausgaben“ oder einem Bekenntnis des Staates zur „sozialpolitischen Aufgabe der Studentenwerke“ für Irritationen und Unmut. Innerhalb des Streikkomitees kam es besonders um die Frage, inwieweit mit dem Protest eine allgemeinere Gesellschaftskritik zu verbinden sei, zu Auseinandersetzungen (Streikkomitee 2004: S. 4). Als Resultat dieser Diskussionen wurden Forderungspunkte wie die „Abschaffung von Kontroll- und Überwachungsmechanismen an der Hochschule“, „Keine Eliteuniversitäten“ oder „Stopp der neoliberalen Entwicklung von Bildungs- und Sozialpolitik“ in den Katalog aufgenommen. Auch kann der Versuch mit der „Leipziger Initiative für Bildung“ ein Parteien, Gewerkschaften, Eltern- und SchülerInneninitiativen sowie soziokulturelle Vereine umfassendes Bündnis zu initiieren, als Ergebnis des Nachdenkens über die einzuschlagende Richtung gewertet werden.

„Der gescheiterte Radikalisierungsversuch bedeutete das Ende der Protestwochen“

Dergleichen Überlegungen blieben jedoch vornehmlich auf den Kreis des Streikkomitees beschränkt. Zudem hatte Ende Januar 2004 die Protestbereitschaft ihren Zenit überschritten. Luca B. blickt zurück: „Mit dem Streikkomitee war ein soziales Netzwerk entstanden, das zunehmend statische, fast schon hermetische Züge entwickelte. Leute von außen kamen nur noch schwer rein. Auch machte sich mangels sichtbarer politischer Erfolge und mit der abnehmen-

den Resonanz auf die Aktionen auch Frust breit.“ Das Streikkomitee entschied sich angesichts dieser Situation zu offensivem Vorgehen. Auf der Vollversammlung am 14. April 2004, in der ersten Woche des Sommersemesters wurde der Antrag zum Vollstreik gestellt. Nach mehreren Abstimmungsversuchen musste schließlich ein „Hammelsprung“ der rund 4.000 im Innenhof des Campus am Augustusplatz versammelten Studierenden die Entscheidung herbeiführen. Sie fiel gegen den Vollstreik aus – knapp, wie sich Luca B. erinnert.

Der gescheiterte Radikalisierungsversuch bedeutete faktisch auch das Ende der Protestwochen von 2004 – wie der „konstruktive Streik“ wohl der Sache gemäßer zu bezeichnen wäre. Dass er offiziell nie beendet wurde erscheint lediglich als eine weitere Anekdote in der Geschichte studentischen Protests. Was mit dem Streik politisch erreicht wurde kann Luca B. so recht nicht sagen. Die damals aufgebauten sozialen Netzwerke, versichert sie allerdings, halten bis heute.

SYLVIA EHL UND HENNING SCHULZE

¹ Der nach mehrjährigen Verhandlungen am 10. Juli 2003 zwischen den 15 sächsischen Hochschulen und der Landesregierung unterzeichnete Vertrag sah im Kern einen Abbau von rund 700 Personalstellen von 2003 bis 2008 vor, einhergehend mit einer Budgetgarantie der Regierung für den Hochschulbereich im selben Zeitraum. (Vgl. Ebcinoğlu/Jaeger/Leszczensky 2008).

² Das Bundesverfassungsgericht gab dem besagten Normenkontrollantrag am 26. Januar 2005 statt. BVerfG (2005).

³ Der StuRa selbst sprach von 5.000 Teilnehmenden, nach Einschätzung des damaligen StuRa-Sprechers Tim Tepper gab es „vorher noch nie eine so hohe Teilnehmerzahl.“ StuRa der Universität Leipzig (2003a: 8).

⁴ „Geist ist geil“, Sächsische Zeitung vom 13.12.03, URL: <http://www.sz-online.de/nachrichten/artikel.asp?id=555660&newsfeed=rss> (Zugriff am 19.07.2009).

⁵ Name auf Wunsch der interviewten Person von den AutorInnen geändert. Das Interview erfolgte am 20.07.2009.

⁶ In einer Pressemitteilung des StuRa vom 17.11.2003 mit dem Titel „Solidaritätserklärung mit den Streikenden“ war beispielsweise von der „faktischen Einführung von Studiengebühren in Hessen“ sowie „Kürzungsorgien in Berlin, Bayern und anderen Bundesländern“ die Rede. StuRa der Universität Leipzig (2003b).

⁷ „Streik. Im Januar (Die erste gute Tat im Jahr).“, Flugblatt (2003), VerfasserIn unbekannt, Privatarchiv der AutorInnen.

⁸ „Sächsische Studierende ziehen blank“, Spiegel-online vom 15.01.2004, URL:

<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,281821,00.html> (Zugriff am 19.07.2009)

⁹ Ebd. In der ersten Januarhälfte gab das Streikkomitee mehrere Ausgaben eines „Alternativen Vorlesungsverzeichnisses“ heraus, in denen die Veranstaltungen vollständig aufgeführt sind. Privatarchiv der AutorInnen.

¹⁰ „Studenten-Hohn für Rößler führt zum Eklat im Landtag“, LVZ vom 17./18.01.2004, S. 4.

Literatur

Bundesverfassungsgericht (2005): 2 BvF 1/03 vom 26.1.2005, HYPERLINK:

http://www.bverfg.de/entscheidungen/fs20050126_2bvf000103.html [20.07.2009].

Ebcinoğlu, F., Jaeger, M., Leszczensky, M. (2008): Evaluation der Sächsischen Hochschulvereinbarung. Gutachten im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst, HIS Forum Hochschule, 2/2008, Hannover.

Streikkomitee (2003): Plenumsprotokoll vom 14.01.2004, Privatarchiv der AutorInnen.

StudentInnenRat der Universität Leipzig (2003a): Protokoll der Sitzung des StudentInnenRates vom 16.12.2003 (5. Sitzung im Wintersemester 2003/2004), Privatarchiv der AutorInnen.

StudentInnenRat der Universität Leipzig (2003b): Solidaritätserklärung mit den Streikenden, Pressemitteilung vom 17.11.2003, zit. nach Stura der Uni Leipzig (Hg.) (2003): Sturaktiv Extra. Sonderausgabe der StuRa der HTWK und Universität Leipzig, o.O., Archiv des StudentInnenRates der Universität Leipzig, ohne Signatur.

G50 – Pragmatische Machtpolitik

Kontinuierlicher und professioneller Lobbyismus

„Die Gruppe hat eine neue Form von studentischer Hochschulpolitik gefunden, die offenbar noch ausbaufähig ist.“, so die Pressesprecherin der Gruppe der 50 (G50). „[Die Gruppe] hatte sich gebildet, als der Winterstreik 2003/04 [...] bereits in seinen letzten Zügen lag. [...] Ihre Idee war es, studentische Interessen langfristig als Lobbyisten zu ver-

folgen.“ (Sojus 2009) Das Kalkül der G50 sah so aus: Sollte die CDU die absolute Mehrheit in Sachsen verlieren, wäre die SPD der einzig mögliche Regierungspartner, da die FDP nicht in den Landtag einziehen würde. Die G50 machte der SPD folgendes Angebot: „Wir haben ein wissenschaftlich abgesichertes Konzept für die progressive Entwicklung

der Hochschulen entwickelt. Wenn ihr euch bereit erklärt, dieses Vorhaben zu eurer Politik zu machen, werden wir kostenlos eine professionelle Kampagne für euch organisieren, die das alleinige Ziel hat, die absolute Mehrheit der CDU zu brechen und euch in die Regierung zu bringen.“ (G50 2004) Bei der Landtagswahl fiel die absolute Mehrheit der CDU. Am Tag der Koalitionsverhandlungen demonstrierte die G50 vor der Staatskanzlei – „Wir zählen auf euch“ – und erinnerte so an die SPD-Versprechen im Wahlprogramm. Der Spiegel berichtete: „Diese Initiative (...) brachte mehrere Forderungen im Programmkatalog der SPD unter ‚Hinter diesem Programm bleibt das Koalitionspapier weit zurück‘, konstatierte G50-Sprecherin Anne Dölemeyer. ‚Dennoch war unsere Lobbyarbeit überraschend erfolgreich.‘“ (Spiegel 2009)

2008 bilanziert die SPD Sachsen: „Die SPD hat dafür gesorgt, dass das Studium [...] gebührenfrei bis zum Masterabschluss bleibt. [...] wir haben ein Programm zur Verbesserung der Studienbedingungen aufgelegt. Seit 2005 stehen den Hochschulen somit jährlich 12 Millionen Euro zusätzlich zur Verfügung.“ (SPD Sachsen 2008) Genau diese Punkte waren es, die es aus dem Konzept der G50 in das Parteiprogramm der SPD und dann in den Koalitionsvertrag geschafft hatten.

Dieser Erfolg beruhte auf einem für studentische Aktionsformen untypisch kontinuierlichen und professionellen Lobbyismus.

Professioneller Lobbyismus

Professionalität einer Arbeit bezeichnet das fachgerechte Arbeiten des Spezialisten. Lobbyismus beeinflusst zur Durchsetzung von Gruppeninteressen Legislative und Exekutive sowie die öffentliche Meinung durch persönliche Kontakte und über die Massenmedien.

Während „normale“ Studentenproteste „Symbolpolitik“ ohne konkretes Ziel betrieben, fokussierte die G50 ihre Arbeit ganz darauf, die Studienbedingungen zu verbessern, indem sie die zukünftige Regierungspartei SPD beeinflusste. Auf diesen Kern reduzierte die G50 ihr professionelles Selbstverständnis.

Im Gegensatz zu den Studentenprotesten

strukturierte die G50 ihr Vorgehen hierarchisch und arbeitsteilig.

Arbeitsteilig hieß: Drei Gruppen bearbeiteten 1) Netzwerkpflege und Strategie, 2) Presse und Öffentlichkeit, 3) Inhalte. Jede dieser Gruppen rekrutierte bewusst fortgeschrittene Studierende - also „Fachkräfte“: Psychologen und PR-Studierende für die Presse und Wahl-Kampagne, Politologen für die Programmatik und die strategische Planung, Statistiker für die Umfragen und Evaluierung der Arbeit. Zudem integrierten die Untergruppen das Fachwissen der Universität Leipzig und des Institutes für Hochschulforschung in Wittenberg und formulierten ihre Forderungen gegenüber der SPD gemäß dem aktuellen Stand der Forschung.

Hierarchisch hieß, jede dieser Gruppen wurde von einem Experten geleitet. Die Gruppe dieser Leitenden koordinierte die Arbeit der Gruppe insgesamt und rekrutierte neue Mitglieder.

Persönliche Kontakte zur SPD waren zur Arbeits- jedoch nicht zur Entscheider-Ebene vorhanden, letztere stellte die Netzwerk-Gruppe aber schnell über die Juso-Hochschulgruppe und das Alumni-Netzwerk her. Auf G50-Einladung fand sich ein Mitarbeiter des Fraktionsvorsitzenden ein und seriös auftretende „G50er“ präsentierten professionell das Angebot an die SPD. Um die Wahrnehmung der Gruppe zu verstärken („Ziel: Omnipräsenz“) kontaktierte die Netzwerk-Gruppe parallel Abgeordnete und Bürgerbüros sowie Mitarbeiter der Fraktion. Über Alumni-Kontakte unter den Mitarbeitern konnte die Wirkung der Aktivitäten evaluiert und korrigiert werden.

Die Gruppe Presse beeinflusste die öffentliche Meinung mit bekannten Mitteln studentischer Aktionen: Die G50 bewegte Studierende dazu, ihren Wohnsitz nach Sachsen zu verlegen, um hier SPD zu wählen, besetzte Bibliotheken, lud Politiker in die Uni ein und installierte eine Wahluhr: „Noch X-Tage bis zur Abwahl der Landesregierung“. Die Aktionen begleitete die Pressegruppe mit einer gezielten Presseansprache und bewarb so das hochschulpolitische Programm der G50. Begleitend befragte die G50 Studierende. Presseartikel und Umfragen belegten gegenüber der SPD den erfolgreichen G50-Wahlkampf.



Kontinuierlicher Lobbyismus

Die G50 existierte von Januar 2004 bis zu den Koalitionsverhandlungen Ende November 2004. Über diesen Zeitraum, weit über das Ende der Studierendenproteste hinaus, verfolgte die Gruppe ihr Ziel und arbeitete kontinuierlich ihren Projekt-Phasenplan ab.

Der Phasenplan ermöglichte eine nachhaltige Ressourcenplanung, machte das Großprojekt umsetzbar und mittels Plan kontrollierten die G50er ihre Erfolge. Er sah vier Phasen vor: Hochschulpolitisches Konzept (Phase I; Januar-März), Verhandeln mit der SPD (Phase II; März - Mai), Wahlkampf (Phase III) und Koalitionsverhandlungen (Phase IV). Sobald die Gruppe eines der Etappenziele erreichte, motivierte sie das von Neuem: Als die Gruppe die „Forderungen im Wahlprogramm = Hochschulpolitisches Konzept“ untergebracht hatte, löste das Phase III aus und als am Wahlabend die Mehrheit kippte und die Koalition „SPD-CDU“ lautete, startete Phase IV „Koalitionsverhandlungen überwachen“.

Bemerkenswert war die hohe personelle Kontinuität über den gesamten Zeitraum im Vergleich zu üblichen Studentenprotesten. Letztere produzierten ihre eigene geringe personelle Kontinuität: Erstens überarbeiteten sich viele Aktivisten bei Rund-um-die-Uhr Protesten. Gleichzeitig blieben Erfolgserlebnisse meist aus. Zum Beispiel führte eine mühevoll organisierte Großdemonstration nicht unmittelbar zu Politikerfolgen. Zweitens sprangen viele Aktive aufgrund ideologischer Differenzen ab. Dramatische Folge: Aktivisten waren – wenn es eine Möglichkeit zum Handeln gab – nicht gewapp-

net. Überraschende Verhandlungsangebote lehnten sie ab – aus Personal- und Motivationsmangel.

Die G50 setzte darauf, ihre Mitstreiter weder inhaltlich noch zeitlich zu überfordern. Kontinuierlich arbeitete vor allem eine kleine Kerngruppe. Diese Kerngruppe delegierte Teil-Projekte an Spezialisten und entließ diese nach Projektabschluss wieder. Diese Spezialisten planten ihre G50-Zeit und schlossen Projekte mit Erfolg ab, ohne ausgepowert zu sein. Auch in der Kerngruppe war die Arbeit planbar - das regelten die zeitlich begrenzten Projektphasen.

So reagierten die G50er in kritischen Momenten motiviert. Zum Beispiel als sie ad hoc am Wahlabend die Lage der SPD in Koalitionsverhandlungen analysierten, um auf dieser Basis die Einlösung der SPD-Versprechen zu fordern.

Der pragmatische, output-orientierte Ansatz der G50 verhinderte ein Abspringen aus ideologischen Gründen. Anhänger unterschiedlicher Parteien beteiligten sich mit professionellen Beiträgen. Da die Gruppe ihre Arbeit darauf fokussierte, die Studienbedingungen mittels eines professionellen Lobbyismus zu verbessern, ging es auch gar nicht um parteipolitische Nähe zur SPD. Die SPD war lediglich Instrument „pragmatischer Machtpolitik“ (G50 2004), ausgewählt vor allem als einziger potentieller Koalitionspartner der CDU.

Die G50 nutzte strategisch das Gelegenheitsfenster, das Wahlen bieten. Hinzu kam die Situation der SPD Sachsen, die die Handlungsspielräume der G50 verstärkte – drei Monate vor der Wahl wechselte die Partei den Vorsitzenden, ein hochschulpolitisches Programm fehlte ihr. Die G50 nutzte erfolgreich das vorhandene Inhalts- und Machtvakuum für ihre pragmatische Machtpolitik. Dies sowie der kontinuierliche professionelle Lobbyismus und die Steuerung durch einen Phasenplan erklären den Erfolg der G50.

ARNE SCHILDBERG

Literatur

www.sojus-online.de/magazin/archiv/SOJUS17.PDF, download am 18/08/2009.

G50 (2004): „Übung. Politisierung studentischer Forderungen“, unveröffentlichtes Aufgabenpapier, Leipzig 2004.

<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,326374,00.html>, download am 18/08/2009

SPD Sachsen (2008): Leit Antrag zum Ordentlichen Parteitag der SPD am 15/16 November 2008 in Burgstädt.

Sächsisches Hochschulgesetz 2004-2009

Die Odyssee eines Gesetzes

In der Koalitionsvereinbarung vom November 2004 haben CDU und SPD eine Novellierung des Sächsischen Hochschulgesetzes (SächsHG od. SächsHSG) vereinbart. Dort heißt es:

„Sie [die Koalitionspartner] werden das Sächsische Hochschulgesetz novellieren mit dem Ziel der Entbürokratisierung und des Abbaus landesseitiger Vorgaben bei gleichzeitiger Stärkung des Selbstverwaltungsrechts der Hochschulen. Die Leitungsstrukturen der Hochschulen sollen durch Vereinfachung ihrer Gremienstrukturen gestärkt werden.“¹

Vor diesem Hintergrund wurde unter Wissenschaftsministerin Barbara Ludwig (SPD) ein langjähriger Prozess initiiert. Aus heutiger Sicht muss man davon ausgehen, dass bereits erste Eckpunkte unter dem vormaligen CDU-Minister Matthias Rößler erarbeitet wurden. Auf diesen aufbauend diskutierte Ludwig im Sommer 2005 ihre Eckpunkte mit einer Arbeitsgruppe der Landeshochschulkonferenz (LHK). Zudem wurde das für seine neoliberale Politik bekannte Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) zur Beratung herangezogen.

„Milbradt machte immer wieder deutlich, dass er einen marktwirtschaftlich orientierten Standpunkt verfolgte“

Das Eckpunktepapier² muss als Auftakt des öffentlichen Diskussionsprozesses angesehen werden. Es offenbarte zum ersten Mal den Plan zum Top-Down-Management an sächsischen Hochschulen. Intendiert waren eine Stärkung des Rektorats, die Implementierung eines primär extern besetzten Hochschulrates sowie die Schwächung der demokratischen Mitwirkungsrechte der einzelnen Hochschulmitglieder bzw. -gruppen, beispielsweise durch die Abschaffung des Konzils oder die Schwächung des Akademischen Senats. Dieses Eckpunktepapier wurde am 15.11.2005 auf der Sitzung des Konzils der Universität Leipzig durch hochschulpolitisch engagierte Studierende veröffentlicht. In den kommenden Tagen und Wochen entwickelte sich ein Diskussionsprozess, der während des gesamten Novellierungsprozesses am Hochschulstandort Leipzig einmalig war. Am 29.11.2005 forderte der StudentInnenRat der Universität Leipzig

Rektor Prof. Dr. Franz Häuser zum Rücktritt auf, da er Informationen gegenüber seiner Hochschule vorenthalten hatte und das Eckpunktepapier von Wissenschaftsministerin Ludwig unterstützte.³ In den kommenden Monaten erarbeiteten die StudierendenvertreterInnen erste Kommentare zum nunmehr vorliegenden Textentwurf eines neuen Hochschulgesetzes. Der Entwurf vom Dezember 2005 wurde im LandessprecherInnenRat (LSR) der Konferenz Sächsischer Studierendenenschaften (KSS) erörtert. Unter anderem über den damaligen Sprecher der KSS, Robert Biskop, wurde der Kontakt zum Sächsischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (SMWK) sowie zur SPD-Landtagsfraktion gehalten. Das Eckpunktepapier sowie die ersten bekannten Textentwürfe wurden weiterhin von Gewerkschaften und Oppositionsfraktionen im Sächsischen Landtag kommentiert⁴. An der Universität Leipzig fanden neben der Vollversammlung der Studierenden am 07.12.2005, Podien und Diskussionen – auch in den Fakultätsräten sowie im Senat – statt. Resultat waren Stellungnahmen der 14 Fakultäten und des Akademischen Senats⁵ sowie die Einberufung eines Sonderkonzils am 24.01.2006 mit mehr als 1000 studentischen Unterschriften, welche hierfür notwendig waren. Während des Sonderkonzils wurden „10 Thesen für ein besseres sächsisches Hochschulgesetz“⁶ beraten und zur Abstimmung gestellt. Diese Thesen wurden nach langer Diskussion ‚kritisch und zustimmend zur Kenntnis genommen‘.

In den kommenden Monaten gab es fortwährende Gespräche zwischen VertreterInnen der KSS und des SMWK. Als studentisches Ziel wurde immer wieder eine Novellierung des Hochschulgesetzes im Sinne einer starken studentischen Mitwirkung erklärt. Begleitet wurden die Diskussionen von der Forderung nach einem gebührenfreien Studium, welches nicht nur den ersten berufsqualifizierenden Abschluss – den Bachelor – umfassen sollte. Insbesondere der damalige Ministerpräsident, Prof. Dr. Georg Milbradt (CDU), machte immer wieder deutlich, dass er einen marktwirtschaftlich orientierten hochschulpolitischen Stand-

punkt verfolgte. Unterdessen verabschiedete sich Ludwig in den Wahlkampf um das Amt der Oberbürgermeisterin in Chemnitz und ließ am 02. 05. 2006 verlautbaren, dass die Vorarbeiten für eine Gesetzesnovelle abgeschlossen seien und Beratungen der Koalitionsfraktionen laufen⁷.

Mit der Amtseinführung von Dr. Eva-Maria Stange (SPD) als neue Wissenschaftsministerin am 13. 09. 2006 verbanden die StudierendenvertreterInnen die Hoffnung auf einen Neuanfang und Politikwechsel im Novellierungsprozess. Die KSS formulierte abermals einen Forderungskatalog⁸, der im Ministerium diskutiert wurde.

Erst im März 2007 präsentierte Stange einen Arbeitsentwurf⁹, welcher jedoch nicht den Erwartungen der StudierendenvertreterInnen entsprach, da demokratische Mitwirkungselemente fehlten, die Ökonomisierung der Hochschule per Gesetz festgeschrieben wurde und eine schwammige Studiengebührenklausel enthalten war. Ein leicht geänderter Entwurf folgte im Mai 2007. Inzwischen war das Hochschulgesetz Gegenstand einer aktuellen Stunde im Sächsischen Landtag. Unter dem Motto „Die Unfähigkeit der CDU/SPD-Koalition ein modernes Hochschulgesetz für Sachsen vorzulegen“, debattierten die Abgeordneten am 11.05.2007 zur aktuellen Situation¹⁰. Zu diesem Zeitpunkt standen die Eckpfeiler fest, allerdings stritt die Koalition nach wie vor heftig um die Übertragung der Dienstherreneigenschaften¹¹.



Geringe Fortschritte

Im Juli startete die KSS ihre Kampagne „Sie verlassen den demokratischen Sektor“. Die Plakataktion wurde sachsenweit durchgeführt und durch eine Protestaktion auf den Elbwiesen auch den ParlamentarierInnen näher gebracht. Zwar kam es bereits am

06.07.2007 zu einer erneuten Zusammenkunft zwischen Ministerin Stange und VertreterInnen der KSS, das Verhältnis war jedoch angespannt und musste inzwischen als abgekühlt bezeichnet werden¹². Am Ende des Monats präsentierte Stange dann ihre Eckpunkte für ein sogenanntes modernes Hochschulgesetz. Diese ähnelten aus studentischer Sicht und nach einem zweijährigen Diskussionsprozess nach wie vor zu sehr dem ersten Eckpunktepapier, welches unter Ludwig entstanden war.

Über die vorlesungsfreie Zeit hinweg begannen die Planungen eines sachsenweiten Aktionstages sowie einer Großdemonstration in Dresden. Die Koalition erklärte nach wie vor, dass es der politische Wille sei, das neue Hochschulgesetz zum 01.01.2008 in Kraft treten zu lassen und ggf. auch ein verkürztes Anhörungsverfahren zu initiieren. Dass die Diskussionen innerhalb der Koalition nicht immer harmonisch verliefen, bezeugt u. a. der Rücktritt des damaligen SPD-Fraktionsvorsitzenden Prof. Dr. Cornelius Weiss¹³. Am 14.11.2007 fanden an den sächsischen Hochschulstandorten verschiedenartige Proteste und Aktionen statt und rückten somit die studentischen Forderungen an ein wahres modernes Hochschulgesetz in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung¹⁴. Der Aktionstag war ebenso als Auftakt für die landesweite Mobilisierung zur Demonstration am 13.12.2007 in Dresden zu sehen. Dem gemeinsamen Aufruf¹⁵ von KSS, ver.di (Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen) GEW Landesverband Sachsen und der Landesvertretung Akademischer Mittelbau in Sachsen (LAMS) unter dem Motto: „Jetzt schlägt's dreizehn! Für ein gebührenfreies Studium mit Demokratie und Mitbestimmung.“ folgten 10.000 TeilnehmerInnen und verliehen ihrem Willen Ausdruck.

Indes diskutierte der Landtag abermals zum Thema „Hochschulreform offen und demokratisch gestalten – Sächsisches Hochschulgesetz gemeinsam mit den Studierenden und Beschäftigten weiterentwickeln“¹⁶. Zu diesem Zeitpunkt war absehbar, dass es keine größeren Änderungen am Koalitionsentwurf mehr geben und in den kommenden Monaten sowohl eine außerparlamentarische als auch parlamentarische Anhörung kommen würde. Nunmehr war als Zeitpunkt für einen Beschluss des Gesetzes die Sitzung des Landtages vor der Sommerpause oder die direkt nach dieser im Gespräch. Auch eine Sondersitzung wurde in

Erwägung gezogen, damit der anvisierte Zeitplan eingehalten werden könnte.



Eine stille Verabschiedung

Am 29. 01. 2008 wurde der erste Referentenentwurf der Staatsregierung veröffentlicht¹⁷ und den beteiligten Institutionen (KSS, Landeshochschulkonferenz, Gewerkschaften, Studentenwerke etc.) zur Stellungnahme bis zum 10.03.2008 übergeben.

Im Juni 2008 machte das Kabinett den Weg endgültig frei und überwies einen Gesetzentwurf an den Sächsischen Landtag. Der Landtag befasste sich in erster Lesung am 09.07.2008 mit dem Regierungsentwurf¹⁸ und überwies ihn zur Beratung in die zuständigen Ausschüsse.

Um abermals Bewegung in die Diskussionen zu bringen, führten die Studierenden zahlreiche Gespräche mit den demokratischen Landtagsfraktionen und initiierten eine Massenpetition. Der „Petition für ein besseres Hochschulgesetz“¹⁹ folgten über 8.000 UnterstützerInnen. Zwischenzeitlich wurde Stanislaw Tillich (CDU) Ministerpräsident und formte ein neues Kabinett. Dem neuen Kabinett gehörten u. a. Prof. Dr. Georg Umland (ehemaliger Rektor der TU BA Freiberg) als Finanzminister und Prof. Dr. Roland Wöller (CDU) als Kultusminister an. Auf Seiten der CDU-Fraktion trat zunehmend Prof. Dr.

Karl Mannsfeld als hochschulpolitischer Sprecher auf. In dieser neuen Personalkonstellation war es nach der öffentlichen Anhörung²⁰ am 04.09.2008 möglich einige Kurskorrekturen am vorliegenden Gesetzesentwurf vorzunehmen. Die Anhörung im Wissenschaftsausschuss zeigte deutlich, dass die Mehrzahl der ExpertInnen Korrekturen im Bereich der Gremienstruktur und Mitbestimmungsrechte forderte, aber auch neue Impulse in Lehre und Studium sowie der Qualitätssicherung erforderlich schienen.

Um den studentischen Forderungen abermals und letztmalig Nachdruck zu verleihen, rief die KSS für den 12.11.2008, also kurz vor der finalen Beratung, zu einer Demonstration unter dem Motto „Jetzt geht’s um die Wurst! Für ein besseres Hochschulgesetz!“²¹ auf. Über 6.000 DemonstrantInnen forderten abermals Änderungen am Hochschulgesetz. Ursprünglich sollten die Beratungen noch vor der Demonstration abgeschlossen sein, so dass sich die KSS in einem Offenen Brief²² an den Landtag wandte, doch die 2. und 3. Lesung im Sächsischen Landtag wurde von kleineren Pannen sowie Geschäftsordnungsanträgen begleitet. Letztendlich kam es erst am Freitag, dem 14.11.2008, zur Endabstimmung. Das Gesetz passierte den Landtag mit den Stimmen der Koalitionsfraktionen. Das neue Hochschulgesetz, konnte somit zum 01.01.2009 in Kraft treten.

In den ersten sechs Monaten des Jahres 2009 hat es bereits zwei kleinere Novellierungen des Gesetzes gegeben, die zum einen auf Fehler im Gesetz und zum anderen auf Änderungen des Beamtengesetzes zurückzuführen sind. Die beiden Koalitionsfraktionen haben zudem anerkannt, dass es weiteren Reformbedarf gibt und einige Kurskorrekturen notwendig erscheinen. Es ist also mit einer weiteren Novellierung nach der Wahl zum 5. Sächsischen Landtag am 30.08.2009 zu rechnen.

GERALD EISENBLÄTTER

Literatur

¹ Koalitionsvertrag zwischen SPD und CDU nachzulesen unter: <http://www.medien-service.sachsen.de/medien/assets/download/11904>, [23.08.2009].

² <http://www.gew.de/Binaries/Binary13276/eckNovelleSHG.pdf>, 23.08.2009.

³ http://www.stura.uni-leipzig.de/stura-cms/fileadmin/stura/referate/roef/Pressemitteilungen/PM_2005/PM_14_2005_30.11_Rekorruecktritt.pdf, 23.08.2009.

⁴ vgl. http://www.uni-leipzig.de/~senat/s_hg.html Punkt: „Weitere Stellungnahmen“, 23.08.2009.

⁵ http://www.uni-leipzig.de/~senat/s_hg.html, 23.08.2009.

⁶ http://www.uni-leipzig.de/~senat/saechshg/2006_01_05_10Thesen.pdf, 23.08.2009.

⁷ <http://www.medien-service.sachsen.de/medien/news/19778>, 23.08.2009.

⁸ http://www.stura.uni-leipzig.de/kss-cms/fileadmin/kss/kss_position_saechshg.pdf, 23.08.2009.

⁹ http://www.stura.uni-leipzig.de/kss-cms/fileadmin/kss/SaechsHG/Dateien_SMWK/2007_03_09_-_Entwurf.pdf;

<http://www.stura.uni-leipzig.de/kss-cms/index.php?id=160>, 23.08.2009.

¹⁰ <http://www.landtag.sachsen.de/dokumente/sitzungskalender/2007/pp20070511.pdf>, S. 6-20, 23.08.2009.

¹¹ <http://www.uni-leipzig.de/~prhsb/info.htm#protest>, 23.08.2009.

¹² <http://www.medien-service.sachsen.de/medien/news/26804>, 23.08.2009.

¹³ <http://www.sz-online.de/nachrichten/artikel.asp?id=1603922&newsfeed=rss>, 23.08.2009.

¹⁴ <http://www.stura.uni-leipzig.de/kss-cms/index.php?id=156>, 23.08.2009.

¹⁵ http://www.stura.uni-leipzig.de/kss-cms/fileadmin/kss/SaechsHG/2007_10_26_Forderungspapier_SaechsHG.pdf, 23.08.2009.

¹⁶ http://www.stura.uni-leipzig.de/kss-cms/fileadmin/kss/downloads/Demo_1207/Antrag_Landtag_von_den_Fraktionen_Die_Linke_und_Gruene.pdf, 23.08.2009.

¹⁷ <http://www.stura.uni-leipzig.de/kss-cms/index.php?id=187>, 23.08.2009.

¹⁸ http://www.stura.uni-leipzig.de/kss-cms/fileadmin/kss/SaechsHG/Dateien_SMWK/4_Drs_12712_1_1_124_Saechs_HSG.pdf, 23.08.2009.

¹⁹ http://www.stura.uni-leipzig.de/kss-cms/fileadmin/kss/SaechsHG/Dateien_Petition/20080511_Petition_Unterschriftenliste.pdf, 23.08.2009.

²⁰ http://www.stura.uni-leipzig.de/kss-cms/fileadmin/kss/SaechsHG/Anhoerung/2008_09_04_-_Ausschussprotokoll.pdf, 23.08.2009.

²¹ http://www.stura.uni-leipzig.de/kss-cms/fileadmin/kss/downloads/Demo_1108/2008_09_30_-_Demoaufruf_12112008.pdf, 23.08.2009.

²² http://www.stura.uni-leipzig.de/kss-cms/fileadmin/kss/pressemitteilungen/2008/Offener_Brief_an_die_Abeordneten_des_Saechsischen_Landtages.pdf, 23.08.2009.

Über die Grenzen studentischen Engagements und das Scheitern einer Reform

Prolog: Als Gregor Samsa eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem ungeheueren Ungeziefer verwandelt. Er lag auf seinem panzerartig harten Rücken und sah, wenn er den Kopf ein wenig hob, seinen gewölbten, braunen, von bogenförmigen Versteifungen geteilten Bauch, auf dessen Höhe sich die Bettdecke, zum gänzlichen Niedergleiten bereit, kaum noch erhalten konnte.

Franz Kafka: Die Verwandlung

Ich möchte gestehen. Ich möchte, wenn schon nicht mein Gewissen beruhigen, so doch wenigsten Zeugnis ablegen über fast acht Jahre studentische und akademische Selbstverwaltung innerhalb der Universität Leipzig. Ich kann zwar nur über einen kleinen Ausschnitt und dessen subjektives Erleben berichten, welches die Abgründe und Untiefen der akademischen Selbstverwaltung betrifft. Aber dieser steht vielleicht exemplarisch für das Dilemma des studentischen Vertreters in universitären Gremien.

Ich möchte davon berichten, dass ich Teil eines großen Betruges war, der die Universität Leipzig getroffen hat und an dessen Umsetzung ich an verschiedenen Stellen unterschiedlich aktiv beteiligt war. Der Betrug, den ich meine, nennt sich „Bologna-Reform“. Sein Inhalt ist die Einführung der so genannten gestuften und modularisierten Studiengänge. Als Mitglied von Gremien und Ausschüssen habe ich mich während der

Phase der Vorbereitung und Einführung blenden lassen von netten Worten und Euphemismen sowie Versprechen bezüglich des Inhaltes und der Chancen dieser Reform, ohne zu erkennen, dass in der Regel nicht beabsichtigt war, diese Versprechen auch einzuhalten.

In Gremien habe ich (wie die meisten anderen Studierendenvertreter) versucht, die kleinen Probleme der Umsetzung des Systems abzumildern, ohne das ganze System in Frage zu stellen. Getreu dem Motto „Die Idee ist gut, nur die Umsetzung ist schlecht“ habe ich versucht, die Reform zu begleiten und in ihrer Umsetzung zu verbessern, aber die generelle Idee einer notwendigen Reform viel zu selten in Frage gestellt. Ich habe Modularisierung und Verschulung, Akkreditierung und Zeitfenster, Workload und Prüfungsleistungen hingenommen, ohne zu hinterfragen, wer von einer Einführung dieser wirklich profitiert (der oder die Studierende ist es trotz des Schlagwortes „Verbesserung der Studierbarkeit“ jedenfalls nicht) und ob es nicht generelle Alternativen gibt.

„Hilfreich“ hierbei war eine Gruppe von Mitgliedern der Universität Leipzig, die im Regelfall wenig akademische Meriten verdient hatten und sich mit dieser Reform ihr

akademisches „Lebenswerk“ schaffen wollten. Wenn schon kein *Opus Magnum*, dann wenigstens ein *Magnum maleficium*. Diese Gruppe zeichnete sich für eine Reform verantwortlich, deren Profiteure eindeutig nicht die Studierenden waren und deren Ergebnisse ganz sicher nicht dem Versprochenen entsprechen. „Hilfreich“ bei der Umsetzung und Durchführung der Reformen waren verschiedene Strategien, die der Vollständigkeit halber genannt werden sollen:

1. *„Dies steht so im Gesetz/Verordnung XY/Vorschrift 123. Es gibt dazu ein Urteil.“*

Dieser Satz ist das Erste, was man als Studierendenvertreter hört, wenn man eine Beschlussvorlage zu Gesicht bekommt. Die „Drohung“ mit dem Gesetz wirkt Wunder, denn sie macht aus klar denkenden Menschen (genannt Akademiker) willenslose Lemminge, die dem mit dem Gesetz Drohenden folgen, auch wenn zuvor jegliches Bauchgefühl dagegen sprach. Das dann ein Blick ins Gesetz eines Besseren belehrt hätte oder die Suche nach dem vermeintlichen Urteil ins Leere geführt hätte und man gleichzeitig stets selbst wusste, dass in weiten Teilen der Universitätsleitung „Gesetzesautisten“ am Werk waren, sorgte leider nicht dafür, dass man das eigene Gehirn eingeschaltet hat. Man glaubte blind vermeintlichen Autoritäten und deren Interpretation, wiewohl man gerade als Studierendenvertreter diese vielmehr hätte in Frage stellen müssen.

2. *„Wir müssen das heute beschließen, sonst entgehen uns Fördergelder/sonst verstoßen wir gegen das Gesetz.“*

Zeitdruck wirkt wahre Wunder, wenn man etwas Unpopuläres beschließen muss. Verstärkt wird dieser dadurch, dass man den Verweis auf Zeitdruck mit einer Tischvorlage kombiniert, die dem Beschluss fassenden Gremium möglichst erst zwei Minuten vor dem zu fassenden Beschluss vorliegt. Wenn man dann noch den ergänzenden Hinweis einpflegt, dass die entsprechende Diskussion ja schon vor zwei Jahren geführt wurde und die Kritiker des zu fassenden Beschlusses da wohl geschlafen hätten (oder noch nicht anwesend waren), ist die Zustimmung gesichert, weil Kritik verunmöglicht wird. Der entsprechende Diskussionspunkt findet sich häufig „leider“ bei späterer Nachfrage nicht mehr in alten Protokollen.

Unterstützend wirkt hierbei die Trägheit zahlreicher Gremienmitglieder, für die die Mitgliedschaft in Gremien eher dem Ausruhen von harter Forschung für das *Opus Magnum* (deren „Sichtbarkeit“ sich aber im Nirgendwo verliert) dient, als dem tatsächlichen Engagement (und sei dies nur für die eigene Peer-Group).

Auch hier war ein Verweis auf die immer wiederkehrende Argumentationsfigur „Zeitdruck“ ohne Folgen (auch für einen selbst) und die Frage nach Alternativen stellte sich selten, denn:

3. *„Es gibt keine Alternative, wer nicht mitmacht wird in zwei/drei/fünf Jahren als Verlierer dastehen.“*

Auch wenn das „Verlierersein“ höchst unterschiedlich definiert war bzw. ist (Forschungsförderung/CHE-Ranking/keine Akkreditierung, etc.), so ist jedenfalls klar, dass niemand gerne Verlierer (oder durch sein Abstimmungsverhalten für das „Verlierersein“ verantwortlich) sein möchte. Das heißt, dass – selbst wenn eine Abstimmungsalternative möglich erschien – diese meist mit so hohen tatsächlichen oder vermeintlichen Kosten verbunden wurde, dass sie letztendlich doch keine Alternative war.

Ob aber – um ein Beispiel zu nennen – eine Verweigerung des Akkreditierungsdruckes tatsächlich mit „Kosten“ verbunden gewesen wäre, wurde auch von einem selbst nur selten hinterfragt. Tatsächlich hätten die bei einer Verweigerung eingesparten Gelder für Akkreditierung oder sinnlose Teilnahmen an Exzellenzanträgen besser in die Lehre gesteckt werden können und dies auch nach Außen kommuniziert werden können. Und dass die gemachten düsteren Zukunftsszenarien bei einer Verweigerung tatsächlich eintreten würden, kann zumindest auch bezweifelt werden.

4. *„Wir können nichts dafür, daran ist die Verwaltung/Landesregierung/Bundesregierung/die HIS - GmbH oder auch: der Amtsvorgänger Schuld.“*

Um eine Reform diesen Umfanges durchzusetzen und dabei optimal zu glänzen (das Lebenswerk will gesichert sein!), ist es erforderlich, nur die eigenen Erfolge zu feiern, jegliche Verantwortung für eigenes Versagen

möglichst weit von sich zu weisen und ergänzend noch auf die eigene Handlungsunfähigkeit hinzuweisen. Wer nur die kleinen Brötchen oder Sandwiches backt, ist weniger angreifbar.

Für Misserfolge sind immer die verantwortlich, die gerade nicht im Raum sind. Es kommt der menschlichen Neigung entgegen, Sündenböcke zu benennen und diese möglichst (ungefragt) auf einem Scheiterhaufen zu verbrennen. Zugleich sorgt dies dafür, dass man sich selbst nicht verantwortlich zeigen muss, wenn erste Kritik aufkommt. Schlimmstenfalls wird man doch abgewählt und tritt drei Jahre später zur Wiederwahl an. Im Wahlkampf kann man dann alle Misserfolge darauf schieben, dass man abgewählt wurde und deshalb nicht die Reform so konsequent umsetzen konnte, wie man das eigentlich geplant hatte.

5. Schlussendlich: Nebelkerzen zünden

Wenn man die beteiligten Akteure über die eigenen Absichten möglichst lange im Unklaren lassen will, sollte man am besten nicht die eigenen Vorhaben verstecken (Geheimnisse lassen sich nur schwer verbergen), sondern diese ganz offen präsentieren. Allerdings sollte das eigene Vorhaben eingehüllt sein in eine möglichst umfangreiche Batterie von Nebelkerzen offensichtlicher (Pseudo-)Probleme. Die meisten Mitglieder des beschlussfassenden Gremiums stürzen sich genüsslich auf die scheinbar offensichtlichen Probleme und freuen sich diebisch über minimale Korrekturen und Verbesserungen, die sie dem Verursacher und/oder Vorlagengeber abringen konnten (dies sichert dann auch die Wiederwahl des Gremienmitgliedes bei der eigenen Peer-Group!), während die eigentlichen Probleme und Schwachstellen der Reform meist unentdeckt bleiben. Hilfreich ist es dabei auch, Gegner in das Spiel einzubinden und auf deren Probleme hinzuweisen (siehe auch Punkt 4.), um von eigenen abzulenken.

Solange beispielsweise die Vertreter der Studierendenschaft sich darüber erregen können, dass die Verwaltungssoftware X nicht funktioniert, können in der Studienordnung schnell ein paar Kleinigkeiten geändert werden.

Solange beispielsweise über fragwürdige Titelvergaben im Senat gestritten wird,

kann dieser nicht die eigentlichen Probleme der Universität diskutieren (oder gar eine ganze Reform in Frage stellen).

Denn: Die vorhandene Zeitressourcen gerade der Kritiker sind bekanntlich begrenzt.

Unterstützend sollte man dem einen oder anderen Gremienmitglied Gratifikationen versprechen (dies kann ganz banal in Kaffee-kultureller Form sein, aber beispielsweise auch durch die Einladung zur Mitarbeit in eigentlich überflüssigen, aber als besonders wichtig deklarierten Gremien zur Prämierung von besonders tollen Reformideen); dies lässt mögliche Kritik noch unwahrscheinlicher werden und sichert zugleich noch mehr Unterstützung. Der potentielle Kritiker fühlt sich zu sehr geschmeichelt, als dass er sein Gehirn noch einmal sinnvoll gebrauchen könnte.

Zusammengefasst: Ich habe mich als Studierendenvertreter besoffen machen lassen durch das Gefühl, mitbestimmen zu können (über vielfach eigentlich Nebensächliches) sowie durch gönnerhaft gewährte Beteiligungsmöglichkeiten, die einem jedoch nur das Gefühl von Mitbestimmung geben sollten. Dies den Verantwortlichen vorzuwerfen, ist zu einfach (wenn auch absolut berechtigt!), genauso muss sich aber der hier schreibende ehemalige Studierendenvertreter fragen, warum er nicht früher aufgewacht ist. Warum er sich nur zu gerne hat blenden lassen durch das Gefühl, mitzubestimmen und Verbesserungen im Kleinen zu erreichen, ohne das große Ganze prinzipiell in Frage zu stellen. Diese Frage muss aufgrund der eigenen Begrenztheit unbeantwortet bleiben.

Sei es drum: Die vorstehend genannten Punkte sorgten im Ergebnis für eine beispiellose Verneblung der Gehirne der meisten Gremienmitglieder, wie es eigentlich nur nach deutlich zu viel Kaffeegenuss in Hinterzimmern möglich sein sollte. Hilfreich war die resultierende geistige Umnachtung aber für die Umsetzung einer Reform, die einen Naturzustand Hobbesscher Prägung innerhalb der Universität geschaffen hat. Es herrscht nun Chaos, in dem zwar vermeintlich alles durch das Gesetz geregelt ist (siehe Punkt 1.), aber auch alles anders geht (gerne auch auf Kosten anderer Akteure), wenn man nur mit genug Nachdruck einen anderen Weg einschlägt.

Wer in einem solchen Naturzustand Behemot und wer Leviathan ist, kann zum Schluss nur angedeutet werden. Zuvor jedoch soll die Frage nach vermeintlichen und tatsächlichen Profiteuren des Systemwechsels verfolgt werden, denn diese klärt vielleicht auch über die möglichen Motive der (hochschul-)politisch Verantwortlichen (die diese Verantwortung zu gerne von sich weisen – siehe Punkt 4.) auf: Zu fragen ist hier, wer diesen inneruniversitären Naturzustand wirklich zähmen kann.

In Hobbesscher Diktion wäre es der Leviathan, der mittels eines Vertrages (~Fächerkooperationen, Zielvereinbarungen oder ganz banal: Ordnungen) Sicherheit verspricht und dafür die Freiheit von seinen Bürgern (~Universitätsmitgliedern) nimmt. Um Sicherheit zu schaffen, braucht der Leviathan jedoch Sanktionspotentiale oder weniger bedrohlich gesprochen: Eine effiziente Verwaltung, die auf Anweisung des Leviathans ausführen und sanktionieren kann.

Bezogen auf die Uni Leipzig müsste also bei Umwandlung der akademischen Freiheit in die vermeintliche Sicherheit des modularisierten Studierens (mit strengem Wahlbereich und Zeitfenster-Regimen) der Leviathan (~präziser: dessen Universitätsverwaltung) Profiteur des Umsturzes sein. Interessant ist aber, dass sich statt der zu vermu-

tenden Ausweitung der regulären Verwaltung eine umfangreiche Parallelverwaltung mit Stabsstellen und Arbeitsgruppen gebildet hat, von deren Existenz nur eine Minderheit wirklich weiß (und deren Mitarbeiter nur dann ähnlich einer Prätorianergarde sichtbar werden, wenn Gefahr für den großen Leviathan droht). Diese Parallelverwaltung macht aber – rein funktional betrachtet – nur eines: Sie verwaltet das Chaos der Studienreform (aber bändigt es keineswegs – ein Erfolg der eigenen Arbeit müsste in letzter Konsequenz die Abschaffung dieser Doppelverwaltung nach sich ziehen) und versucht dabei – teils absichtlich, teils unbeabsichtigt – auch unter Zuhilfenahme der Punkte 1. bis 5. (in unterschiedlicher Kombination) jeglichen Ausbruch aus dem chaotischen Naturzustand zu zügeln. Eine wirkliche Reform der Reform (inklusive vorherigem Eingeständnis des Scheiterns) ist jedoch schon aufgrund der Eigenlogik von Verwaltungshandeln nicht zu erwarten: Würde die Reform der Reform erfolgreich sein, wäre nicht nur der Naturzustand beendet, sondern auch die vermeintlichen Bändiger des Naturzustandes überflüssig und das Lebenswerk des Behemot (~des Dienstherrn) läge möglicherweise in Trümmern...

TORSTEN PREUß

Krisensymptome - Demokratiesymptome

Zur Entwicklung des hochschulpolitischen Engagements an der Universität Leipzig

Als am 13.12.2007 über 8000 Studierende vor dem sächsischen Landtag gegen den Abbau von demokratischen Strukturen an den Hochschulen demonstrierten, war nicht nur die geringe Zahl aufgebotener Ordnungshüter überraschend: Auch die Organisatoren des Protestes waren sichtlich erstaunt ob der Zahl, welche ihren Unmut vor dem Sächsischen Landtag kund tat.

In den Diskussionen des Sommers 2009 scheinen solche Demonstrationen als ein Lichtbild von gestern zu wirken. Die Tages-

zeitung „Die Zeit“ kritisierte unter dem Titel „Macht Studium dumm?“ (Wiarda 2009) jüngst den Rückgang studentischen Engagements als Symptom des Bologna-Prozesses. In der FAZ bemerkte Georg Vobruba (2009) das Ausbleiben studentischer Proteste. Und die Hochschulforscher aus Konstanz belegten anhand von Langzeitstudien sogar den Rückgang des hochschulpolitischen Engagements (Bargel 2008, siehe auch Artikel in diesem Heft).

Vordergründig scheint sich die Krise des

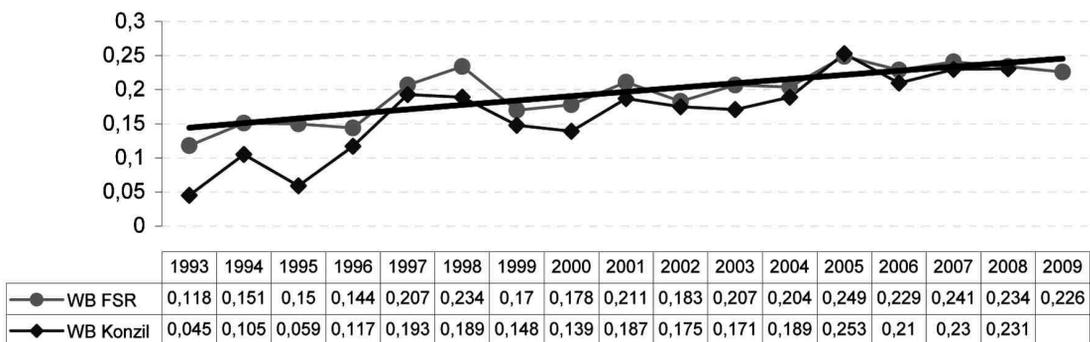
hochschulpolitischen Engagements auch in Leipzig zu bestätigen. Der StudentInnenRat klagt über Probleme, freiwerdende Posten zu besetzen und mahnte schon 2006 dringende Strukturreformen an.

Unter der Hand warnen Studierendenvertreter gar vor dem schleichenden Tod der Selbstverwaltung, die sich, ähnlich wie in anderen Ländern, zu einer „Bespäßungsorganisation“ wandeln könnte oder schlicht und ergreifend dem Karrieredruck der neuen Studiengänge zum Opfer fällt.

Fehlende Indikatoren für die Krise

Krisen aber sind vor allem erst einmal Krisen, weil jeder darüber spricht. Ihre Tatsächlichkeit zu beweisen, ist meist weniger leicht. Zumindest im Bezug auf die Entwicklung des hochschulpolitischen Engagements an der Universität Leipzig können die Zahlen zu den Fachschafts- und Konzilwahlen seit 1993 Aufschluss geben. In diesen Daten allerdings sucht man die Krise vergeblich, vielmehr schreiben sie, allen Unkenrufen zum Trotz, eine Erfolgsgeschichte. Eine Er-

Wahlbeteiligung Gesamt



folgsgeschichte, die möglicherweise auch in den nächsten Jahren tausende Studierende vor dem Sächsischen Landtag versammeln könnte - und so konträr zu den strukturpolitischen Entwicklungen der Landesregierungen steht.

Seit Anfang der Neunziger Jahre wurde die Universität Leipzig demokratischer. Besser gesagt, ihre zahlenmäßig größte Mitgliedergruppe – die Studierenden - hat seit der Neukonstitution studentischer Selbstverwaltung ein stetig steigendes Bewusstsein für Partizipation entwickelt.

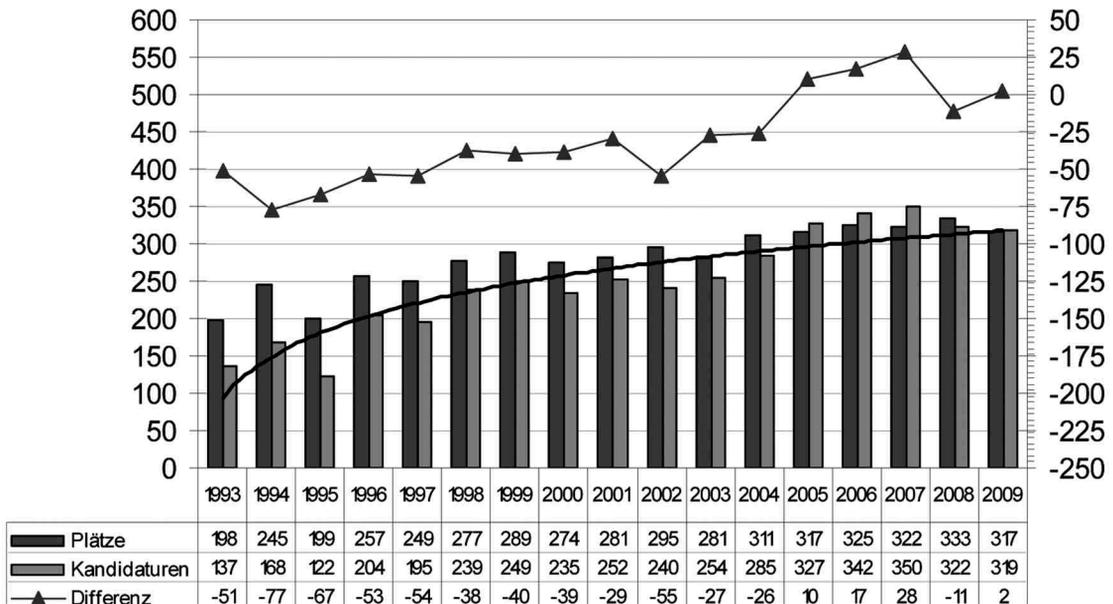
Am offensichtlichsten verdeutlicht dies die Wahlbeteiligung bei Fachschaftsrats- und Konzilswahlen (Abb. 1). Waren 1993 nur 8 % der Studierenden dazu bereit, ihre Kreuze für die Fachschaft zu setzen, fanden 2009 fast dreimal so viele, nämlich 22,2 %, den Weg an die Wahlurnen. Die Wahlbeteiligung beim Konzil stieg sogar von 4 % auf 20,2 % (2008¹). Zwar ist ein leichter Rückgang gegenüber dem Spitzenwert von 2005 (FSR: 23,29 %, Konzil: 22,88 %) zu erkennen, doch dies ist in der Rückschau leicht zu erklären² und bedeutet vorerst nicht das Ende des Aufwärtstrends. Einen Indikator für eine Krise

sucht man hier vergebens.

Betrachtet man die absoluten Kandidierendenzahlen, zeigt sich ein ähnliches Ergebnis (Abb. 2). Konnten sich 1993 nur 137 Studierende zu aktivem Engagement in der studentischen Selbstverwaltung durchringen, stellten sich 16 Jahre später 319 Kandidierende zur Wahl. Wie bei der Wahlbeteiligung lässt sich seit 2007 auch hier eine leicht rückläufige Tendenz erkennen, die aber durch die noch ausstehende Nachwahl der Fachschaft Chemie und Mineralogie relativiert werden könnte. Festzuhalten bleibt, dass auch hier eine stetige Steigerung der Beteiligung zu erkennen ist, die maximal eine Sättigung erreicht hat, aber definitiv keine abnehmende Tendenz oder Krise aufzeigt.

Zieht man noch einen dritten Wert, die Entwicklung der Studierendenzahlen, heran, verfestigt sich das Bild einer seit 1993 steigenden Beteiligung an der Hochschulpolitik³. Die Immatrikulationszahlen⁴ der Universität Leipzig zeigen auf, dass der Anteil der Studierenden, die sich für einen Fachschaftsrat zur Wahl stellen, 2009 der zweithöchste seit 1993 war (Abb. 3). 1,14 % der Studierenden der Universität Leipzig (und

FSR Kandidatur-Entwicklung



damit nur 0,04 % niedriger als der Höchstwert) versuchten offiziell, sich hochschulpolitisch zu engagieren. Hierbei bleibt allerdings die Zahl ehrenamtlicher, nichtkandidierender Studierender unberücksichtigt.

Latente Krise?

Das hochschulpolitische Engagement an der Universität Leipzig scheint also in bester Ordnung zu sein: Die demokratische Wahl wird wichtiger und die Verantwortung gegenüber der Studienorganisation scheint auch zu steigen. Die Zahlen aus Leipzig widersprechen demnach dem allgemeinen Trend der stetig abnehmenden Beteiligung, wie sie im Studierendensurvey (Bargel 2008, 27) festgestellt wurde.

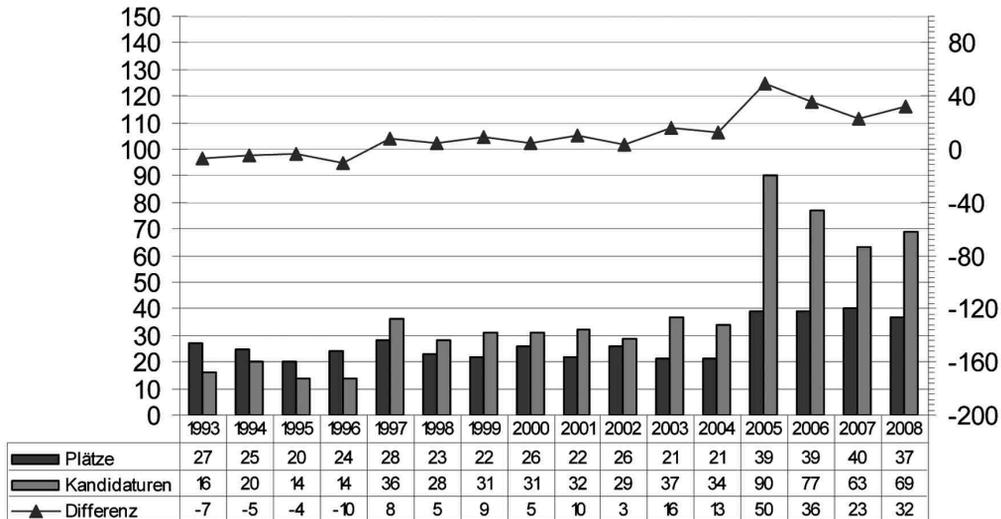
Alles Lob auf die demokratische Bewusstseinsbildung an der Uni Leipzig hat aber einen faden Beigeschmack. Der quantitative Charakter der Zahlen verwischt die Motive der Studierenden. Der Einbruch 2008 bleibt weitgehend unerklärt: Zeigen sich hier vielleicht die ersten Auswirkungen des Bologna-Prozesses? Was passiert, wenn Studierende feststellen, dass sie jenseits curricularer Mitbestimmungsrechte durch das neue Hochschulgesetz weniger partizipatorische Möglichkeiten haben? Wie wirken sich die kürzeren Verweildauern an den Hochschulen auf das studentische Engagement aus? Gibt

es tatsächlich bei einer zukünftigen Demonstration weniger Teilnehmer, weil man es sich nicht leisten möchte, zu Gunsten des Engagements auf potentiell bessere Noten⁵ zu verzichten?

Eine weitere Undurchsichtigkeit ergibt sich aus dem Belohnungscharakter institutionalisierten hochschulpolitischen Engagements. Studierende, die BAföG-Unterstützung erhalten, können hierdurch eine Verlängerung ihres Unterstützungsanspruches erwirken. In gleicher Weise dürfen Studierende Anspruch auf Studienzeitverlängerung durch Gremiensemester geltend machen. Und nicht zuletzt: Die mögliche Erwähnung im *Diploma Supplement* hat Karriere fördernden Charakter. Aus unserer Erfahrung ist jedoch die Zahl der Studierenden, die ausschließlich bei Wahlen antreten, um eine der benannten Vorzüge zu erhalten, marginal. Die Kombinationsmöglichkeit von Belohnungscharakter und stringenter Karriereplanung kann allerdings zu Lasten nicht-institutionalisierten studentischen Engagements gehen.

Die zu erwartende Krise bei der demokratischen Beteiligung und damit gleichgesetzten hochschulpolitischen Arbeit hat sich bisher an der Universität Leipzig nicht gezeigt. Auch die Spekulationen über eine Tendenz zu institutionalisiertem extracurricularem Engagement sind nur vermut-, aber nicht

Konzil Kandidatur-Entwicklung



beweisbar. Es bleibt abzuwarten, wie sich die strukturellen Änderungen der Studienreform und der Neuordnung der Selbstverwaltung durch das Hochschulgesetz auswirken werden. Das allgemeine Krisengerede, die Erfahrungen anderer Hochschulen und die Ergebnisse der zugehörigen Studien stimmen zumindest nicht optimistisch. Möchte die Politik nur hoch qualifizierte Absolven-

ten als Grundlage der Wissensgesellschaft oder sollte sie nicht auch ein Interesse daran haben, aus dem studentischen Engagement genährte, moralische und nicht zuletzt demokratische Werte aktiver zu fördern als sie das bisweilen getan hat?

**DANIEL FOCHTMANN UND
ALEXANDER MITTERLE**

¹ Die letzten Konzilswahlen fanden 2008 statt, da mit dem neuen Sächsischen Hochschulgesetz das Konzil abgeschafft wurde.

² 2005 wurde eine AG Wahlen gegründet, die durch verstärkte Wahlwerbung, u. a. durch postalische Wahlbenachrichtigungen, die Wahlen begleitete. Zudem zeigt sich, dass größere studentische Ereignisse (Streiks, Demos, Proteste usw.) sich immer positiv auf die Wahlbeteiligung niedergeschlagen haben, die Wahlbeteiligung danach aber immer weniger gesunken ist als sie vorher zunahm.

³ Die Beteiligung an der studentischen Selbstverwaltung wird hier von den Autoren als Indikator für das hochschulpolitische Engagement verwendet.

⁴ Diese Zahlen sind statistisch nicht ganz eindeutig, da sie die Zahlen des Wintersemesters repräsentieren, die Fachschaftsratswahlen allerdings traditionell ins Sommersemester fallen.

⁵ Im Rahmen der Modularisierung erfährt die Diskussion um Anwesenheitspflichten einen Aufschwung. Fehlen in Lehrveranstaltungen kann dann schnell zum Verlust des ganzen Moduls (inkl. Credit Points und Noten) führen.

Literatur

- Bargel, Tino (2008): Wandel politischer Orientierungen und gesellschaftlicher Werte der Studierenden Studierendensurvey: Entwicklungen zwischen 1983 und 2007. HYPERLINK: <http://www.uni-konstanz.de/soziologie/aghoc/publikationen/PublikatBerichte/Politikbericht2008bf.pdf>, [10.08.2009].
- Vobruba, Georg (07.04.2009): "Die Universität als System von Unverantwortlichkeiten", in: FAZjob.net, HYPERLINK: <http://berufundchance.fazjob.net/s/Rub1A09F6EF89FE4FD19B3755342A3F509A/Doc~EC2D742D64C4C4563AA924CDB57BEA243~ATpl~Ecommon~Scontent.html>, [10.08.2009].
- Wiarda, Jan-Martin (23.04.2009): "Macht Studium dumm?", in: Zeit Online, HYPERLINK: www.zeit.de/2009/18/C-Tuebingen, [10.08.2009].

Call for Papers

Ausgabe 8: „Zu Frieden ...?“

Der Terminus ‚Frieden‘ ist a priori betrachtet beladen mit Bedeutungen. Ohne jedoch in einen konkreten Kontext gestellt zu werden, verliert er seine analytische Aussagekraft und mutiert vielmehr, wie manch andere Begriffe in der Sozialwissenschaft zum ideologiegeladenen Imperativ. In seiner Geschichte und Gegenwart wurde und wird der Begriff ‚Frieden‘ als Kampfwort für politische Ziele und Teilbezeichnung politischer Gruppierungen verwendet, ebenso wie als Bezeichnung unterschiedlicher gesellschaftlicher Phänomene in der Wissenschaft – oft mit gänzlich verschiedenen Verständnissen davon was ‚Frieden‘ meint. Die Bandbreite der Definitionen von Frieden reicht von der negativ(st)en Auslegung von Frieden als bloße Abwesenheit physischer Gewalt bis zu Entwicklungs- und Zivilisationstheorien, die Frieden als eine Stufe der – nicht unbedingt notwendigen und nicht unbedingt pfadabhängigen – gesellschaftlichen Entwicklung sehen. Dabei nimmt Frieden auch je nach dem ob im lokalen, nationalen oder internationalen oder gar globalen Kontext unterschiedliche Gestalten an.

Eine der wohl bekannteren Theorien ist die absolute Idee des Demokratischen Friedens, – formuliert von Johan Galtung und bis heute nicht nur in der Wissenschaft höchst umstritten. Das Verständnis von Frieden ist jedoch nicht nur im akademischen Bereich je nach Forscher und Fachbereich stark variierend. Die Wahrnehmung der von ‚Frieden‘ oder ‚Unfrieden‘ Betroffenen ist ebenfalls hoch differenziert, wie ethnographisch orientierte Studien (besonders) der letzten zwei Jahrzehnte zeigen. Es ist also keine überraschende Feststellung, dass das Verständnis von ‚Frieden‘ relational ist und je nach Kontext unterschiedlich. Diese Unbestimmtheit bildet aber den Reiz und das Problem, welcher/s Frieden allzeit aktuell erscheinen lässt, in Wissenschaft und Praxis. Der vergleichsweise noch junge Forschungszweig der Friedens- und Konfliktforschung, der sich in fast allen Ländern der Welt etablierte, ist ein bedeutender Hinweis auf die Aktualität von (auch lokal begrenzten,) gewaltsamen Konflikten für den globalen und regionalen Frieden, zumal sich dieser Forschungszweig als wohl einziger in der Bundesrepublik zu seiner explizit normativen Ausrichtung bekennt. Ähnlich wie nach den Ursachen von Gewalt, sucht die FuK nach den Ursachen von Frieden, in der Hoffnung daraus Empfehlungen für die Friedensbildung ableiten zu können.

Vor diesem Hintergrund hat Powision für die achte (8.) Ausgabe des Powision-Magazins das Thema „Frieden ...“ gewählt. Wie immer suchen wir Interessierte aus allen Fachrichtungen, die sich an der Debatte um dieses kontroverse Thema als Autoren beteiligen wollen. Unser Wunsch ist es ein möglichst differenziertes Bild über Verständnisse von ‚Frieden‘ zu erstellen, das letztendlich jedoch fokussiert ist auf die Formen und Bedeutungen von ‚Frieden‘. Dafür können sich metatheoretische Abhandlungen anbieten als auch deskriptive Berichte. Gleichfalls sind auch anderen (nicht-)wissenschaftlichen Ausdrucksformen keine Grenzen gesetzt (z.B. Karikaturen, Gedichte, Briefe etc.).

Der Einsendeschluss ist diesmal der **01.02.2010**. Wir bitten **8.000 Zeichen pro Artikel** nicht zu überschreiten und um Harvardzitierweise. Artikel bitte per eMail an: **kontakt@powision.de**.

Powision

Projektgruppe am Institut für Politikwissenschaft

Herausgegeben von *Powision* e.V.
Jahrgang IV, Heft 2
Erscheinungstermin: Oktober 2009

Preis: 1,00€

Anschrift (LeserInnenbriefe erwünscht):
Powision, c/o FSR PoWi, Beethovenstraße 15, 04105 Leipzig
E-Mail: kontakt@powision.de
www.powision.de

Redaktion:

Katharina Döring, Thomas Heim, Jeremia Herrmann, Thomas Kieschnick, Johannes Kieß,
Konrad Köthke, Sabine Küntzel, Julian-Christopher Marx, Alexander Mitterle, Conrad Müller,
Daniel Mützel, Dan Orbeck, Jan Schubert, Catarina Tarpo

Titelbild: Florian Heusel

Gestaltung Titelseite und Kapitelseiten: Florian Heusel und Johannes Kieß

Bilder im Heft: Archiv des StudentInnenRat der Universität Leipzig

Layout: Johannes Kieß, Sabine Küntzel, Alexander Mitterle, Jan Schubert

Druck:

Merkur Druck- & Kopierzentrum GmbH
Hauptmannstraße 4
04109 Leipzig

Verantwortlich für den Inhalt sind die jeweilig aufgeführten AutorInnen der Beiträge.
Die Entscheidung hinsichtlich der Rechtschreibregeln unterliegt dem Ermessen der AutorInnen.
Das nächste Magazin erscheint voraussichtlich im Sommersemester 2010.
Redaktionelle Mitarbeit und Beiträge sind erwünscht.

Dieses Heft wurde unterstützt von:



Vielen Dank an die Blätter, das centraltheater, das Kuratorium von "Erleuchtung der Welt",
tapir Leipzig, studierende 2009 e.V. und unibuch

„Da ich mich zu meinem Studium menschlich verhalten darf,
mich mit ihm identifiziere, brauche ich keinen Urlaub.“

- Rudi Dutschke

Lesen Sie mal anders.



Ein kostenloses Probeheft
gibt es auf www.blaetter.de

Herausgegeben von: Norman **Birnbaum** · Micha **Brumlik** ·
Jürgen **Habermas** · Rudolf **Hickel** · Jörg **Huffschnid** ·
Claus **Leggewie** · Ingeborg **Maus** · Jens G. **Reich** ·
Friedrich **Schorlemmer** · Gerhard **Stuby** · Rosemarie **Will** u.a.

Blätter Verlagsgesellschaft, PF 540246, 10042 Berlin | abo@blaetter.de | Tel: 030/3088-3644

