



Kritische studentische Initiativen an der Bologna-reformierten Universität – Möglichkeiten und Grenzen

**Schreibwerkstatt des Arbeitskreises Kritische
Geographie:¹**

Anika Duveneck

Research School Education and Capabilities der Universität Bielefeld,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld, Deutschland
Email: anika.duveneck@uni-bielefeld.de

Iris Dzudzek

Institut für Geographie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster,
Schlossplatz 4-7, 48149 Münster, Deutschland
Email: iris.dzudzek@uni-muenster.de

Michael Keizers

Institut für Geographie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster,
Schlossplatz 4-7, 48149 Münster, Deutschland
Email: michael.keizers@uni-muenster.de

Tino Petzold

Institut für Humangeographie der Goethe-Universität Frankfurt a. M.
Robert-Mayer-Str. 6-8, 60325 Frankfurt am Main, Deutschland
Email: tpetzold@stud.uni-frankfurt.de



Sebastian Schipper

Institut für Humangeographie der Goethe-Universität Frankfurt a. M.
Robert-Mayer-Str. 6-8, 60325 Frankfurt am Main, Deutschland
Email: sschipper@stud.uni-frankfurt.de

Michael Wudi

Student am Geographischen Institut der Georg-August-Universität Göttingen
Goldschmidtstr. 5, 37077 Göttingen, Deutschland
Email: michael.wudi@googlemail.com

Einleitung

Wahrscheinlich hat es seit den 1970er Jahren nicht mehr so viele kritische Initiativen von Geographiestudierenden an Hochschulen in deutschsprachigen Ländern gegeben wie heute². Ihre Aktivitäten reichen von Lesekreisen, Tutorien, Exkursionen, Film- und Vortragsreihen bis zu politischen Aktionen, wobei viele Initiativen über den Arbeitskreis (AK) Kritische Geographie³ vernetzt sind. Parallel zu dieser erfreulichen Beobachtung findet ein fundamentaler Umbau der Hochschule statt. Die zunehmende Ökonomisierung des Studiums durch den Bologna-Prozess birgt die Gefahr, Gesellschaftskritik auf dem Altar der Verwertbarkeit und der „Praxisrelevanz“ zu opfern. Diese Entwicklungen geben Anlass, das Verhältnis zwischen der Arbeit kritischer Initiativen und den reformierten Universitäten kritisch zu hinterfragen und damit den Zusammenhang zwischen Bologna-Prozess, Neoliberalisierung und kritischer Wissenschaft für die geographische Hochschullehre aus einer studentischen Perspektive zu beleuchten, wird doch ein nicht unbedeutender Teil der kritischen Geographie von Studierenden getragen.

Im Folgenden werden wir⁴ kurz auf den Bologna-Prozess eingehen, anschließend die Fragestellung und das methodische Vorgehen erläutern, um darauf aufbauend die empirischen Ergebnisse vorzustellen und zu diskutieren.

² In den 1970er Jahren erlebten kritische Initiativen auch innerhalb der Geographie eine gewisse Bedeutung, die sich bspw. in den Zeitschriftenprojekten *Geografiker* (1969-72), *Roter Globus* (1971-73) und *Geographie in Ausbildung und Planung* (1973-76) niederschlugen. „Nach einer kurzen und weitgehend folgenlosen Blüte am linken Rande des Faches“, so Bernd Belina (2008, 338), verebbten diese Interventionen allerdings in den darauffolgenden Jahrzehnten (vgl. auch Belina et al., 2009). Die Publikationen aus dieser Zeit sind mittlerweile wieder online zugänglich gemacht worden: <http://www.kritischegeographie.de/index.php/archiv>

³ Siehe: <http://criticalgeography.blogspot.de/>

⁴ Die Schreibwerkstatt ist im Rahmen des AK Kritische Geographie entstanden, der junge kritische Geograph_innen im deutschsprachigen Raum zusammenbringt.

Der Bologna-Prozess und die Neoliberalisierung der Hochschule

Generell sind Hochschulen nicht nur mittels Qualifizierung von Arbeitskräften und der Produktion von verwertbarem Wissen an der Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse beteiligt, sondern besitzen als Ideologie produzierende Staatsapparate im Sinne Althussers (1977) auch eine politische Dimension. Ihre Aufgabe ist es, Subjekte hervorzubringen, die sich in die vorhandene Klassenstruktur und die gesellschaftlich-technische Arbeitsteilung einfügen. Der Staat muss der Wissenschaft dabei aber eine relative Autonomie zugestehen, da weder die zukünftige Arbeitskräftenachfrage a priori feststeht, noch staatlicherseits Innovationen erzwungen werden können. Folglich wirkt der Staat zwar intensiv bis in die Mikroprozesse der Wissenschaft ein, ermöglicht den Wissenschaftler_innen aber dennoch gewisse Freiräume (vgl. Demirović, 2007). Dies erklärt, warum die Universität bislang immer auch ein Ort gewesen ist, an dem kritische Erkenntnisse gesammelt werden konnten, die den Anspruch haben, zur „Überwindung aller Bedingungen und Verhältnisse bei[zu]tragen, welche die freie, gleiche und solidarische Entfaltung des Menschen beeinträchtigen“ (Zimmer, 2007, 554).

Wie lässt sich nun vor diesem Hintergrund der aktuelle Transformationsprozess des Hochschulwesens verstehen? In seiner Funktion als „Zukunftsminister“ im Bundeskabinett von Helmut Kohl formulierte Jürgen Rüttgers die bildungspolitischen Absichten bereits 1996 folgendermaßen:

Ziel der Reform des deutschen Hochschulsystems ist es, durch Deregulierung, durch Leistungsorientierung und durch die Schaffung von Leistungsanreizen, Wettbewerb und Differenzierung zu ermöglichen sowie die internationale Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Hochschulen für das 21. Jahrhundert zu sichern. [...] Das deutsche Hochschulsystem muss aus internen Gründen der Effizienz, des Wettbewerbs und der Selbststeuerung nach Leistungskriterien strukturell und inhaltlich reformiert werden (Rüttgers, Jürgen zit. n. Prinz und Wuggenig, 2007, 252).

Auf europäischer Ebene kulminierten diese Bestrebungen im Jahre 1999 in der unverbindlichen, aber höchst wirkungsvollen Absichtserklärung von Bologna (vgl. European Ministers of Education, 1999). Demnach soll die EU durch die konsequente Förderung arbeitsmarktbezogener, wissenschaftlicher Qualifikationen sowie durch Stufung, Straffung, Standardisierung und Qualitätssicherung der Lehre zur wettbewerbsfähigsten Wissensgesellschaft der Welt gemacht werden. Statt die zum Teil tatsächlich gravierenden Defizite des bestehenden Hochschulwesens – schlechte Lehre, Desorganisation des Studiums, Unterfinanzierung der Massenuniversitäten, hierarchische quasi-feudale Strukturen an manchen Lehrstühlen, etc. – beispielsweise durch eine Verbesserung der finanziellen Ausstattung und Stärkung der Selbstverwaltung zu beheben, werden neoliberale Strategien zur konzentrierten Steuerung der Technologie- und Wissensproduktion

implementiert (vgl. Ruschig, 2007). „War die fordistische Bildungsökonomie makroökonomisch-planerisch und auf die Nachfrage nach Studienplätzen bzw. Absolventen ausgerichtet, so setzte sich im Laufe der 1990er Jahre der neoliberale, mikroökonomisch bzw. betriebswirtschaftlich inspirierte Modernisierungsdiskurs auch in den Hochschulen durch“ (Sablowski, 2010, 9), welcher eine auf dem Prinzip der Konkurrenz angelegte Bildungs- und Forschungslandschaft vorbereitete. „Universitäten sollen als sich selbst steuernde organisationale, unternehmerisch funktionsfähige Einrichtungen auf einem universitären Markt agieren“ (Maasen und Weingart, 2006, 20). Die nun unternehmensförmig regierten Hochschulen müssen um knappe Gelder in Wettbewerb treten und werden durch die immer wichtiger werdenden Hochschulrankings in Konkurrenzbeziehung gesetzt (ebd., 28ff.). Intern bedienen sich die Hochschuleinrichtungen dazu einerseits neoliberaler Technologien der Regierung, wie dem New-Public-Management, Studiengebühren, prekärer Arbeitsverhältnisse sowie der Förderung und Forderung berufsbefähigender Abschlüsse zwecks Verbesserung der „Employability“, aber andererseits zugleich auch bürokratischer Techniken, wie der Modularisierung des Studiums, dem Akkreditierungswesen bei der Einführung neuer BA- und MA-Studiengänge und einer standardisierten, umfassenden Evaluierung. Aller neoliberalen Freiheitsrhetorik zum Trotz werden also auch autoritäre, disziplinierende und standardisierende Verfahren eingeführt.

Der aktuelle Transformationsprozess der Hochschule ist somit als Verschiebung des Verhältnisses von wissenschaftlicher Autonomie und staatlichen Steuerungsprozessen zugunsten letzterer zu betrachten. Das Ziel einer verstärkten Ausrichtung der Hochschulen an der Wirtschaft wird dabei aber weniger durch einen disziplinierenden Zwang des Staates erreicht, sondern vielmehr durch die Etablierung von Autonomie und Wettbewerb (vgl. Silomon-Pflug, 2010). Es ist zu befürchten, dass der Spielraum für gesellschaftskritische Wissenschaft dadurch tendenziell geschmälert wird: Wenn wissenschaftliche Arbeit und das Studium zunehmend marktförmigen Strukturen ausgesetzt sind, geraten insbesondere kritische und damit nicht unmittelbar anwendungsbezogene Inhalte unter Legitimationsdruck. Zudem lassen Verschulung, der permanente Prüfungsdruck und die Einschränkung der Wahlfreiheit durch straffe Stundenpläne weniger Zeit und Raum für informelle Curricula (vgl. Demirović, 2007; Münch, 2009). Als Ausdruck gesamtgesellschaftlicher Transformationsprozesse wirkt sich der Bologna-Prozess somit in Form von gouvernementalen und disziplinierenden Regierungstechniken auch auf die kritische Lehre aus.

Fragestellung und methodisches Vorgehen

Im Folgenden soll daher die Fragestellung erörtert werden, inwiefern sich die Möglichkeiten und Grenzen kritischer studentischer Initiativen durch den Bologna-Prozess verändert haben. Welche Bedingungen finden kritische Initiativen an den reformierten Hochschulen vor? Wie gehen sie damit um, wie fügen sie sich darin ein? Welchen Widersprüchlichkeiten sind sie ausgesetzt? Dazu wurden offene, leitfadengestützte Interviews mit elf kritischen Initiativen aus insgesamt neun

Städten an Hochschulen in Deutschland und der Schweiz durchgeführt: Im Einzelnen waren dies Initiativen aus Bern, Frankfurt am Main, Freiburg, Göttingen, Hamburg, Münster, Potsdam und Tübingen sowie drei unterschiedliche Gruppen aus Leipzig. Der Leitfaden umfasste Fragen zu Zielen, Strukturen und Aktivitäten der Initiativen, ihrem kritischen Selbstverständnis, den Veränderungen, mit denen sie sich durch die Bologna-Reform konfrontiert sehen sowie zu Forderungen, die sie an eine Bologna-reformierte Hochschule stellen. Die Auswertung des Interviewmaterials erfolgte durch ein offenes Kodierverfahren nach Mayring (2008). Im Kodierprozess bildeten sich nach und nach fünf Kategorien heraus, mit denen sich diese Veränderungsprozesse und Forderungen an den reformierten Hochschulen beschreiben lassen und die im Folgenden vorgestellt werden. Die beobachteten Veränderungen erzeugen eine Reihe von Widersprüchen, die von den Initiativen prozessiert werden müssen. Ihr Umgang damit wird anschließend diskutiert.

Empirische Ergebnisse

In der Auswertung der geführten Interviews zeigen sich eine ganze Reihe von Veränderungen, mit denen kritische Initiativen an der Bologna-reformierten Hochschule konfrontiert sind. Dabei ist interessant zu beobachten, dass sich die oben genannten programmatischen Ziele der Hochschulreform nicht ungebrochen in der Praxis kritischer Initiativen wiederfinden. Vielmehr sind durch die Verzahnung alter und neuer Steuerungsmodi Praktiken entstanden, welche häufig anders als erwartet im Spannungsfeld zwischen Neoliberalisierung und Widerständigkeit anzusiedeln sind. Auf der Ebene der Praxis erscheinen Widersprüche, die es aus einer kritischen Perspektive herauszuarbeiten und kreativ zu nutzen gilt.

Im Wesentlichen lassen sich im Anschluss an den Bologna-Prozess zwei zentrale Entwicklungsstränge in der Arbeit kritischer Initiativen identifizieren: Erstens Veränderungen im Sinne des Bologna-Prozesses, die bestehende Initiativen in dessen Logik zwingen und ein „kontrolliertes Möglichkeitsfeld“ konstituieren, sowie zweitens Widersprüche, die innerhalb und außerhalb dieses kontrollierten Möglichkeitsfeldes entstehen.

Veränderungen im Sinne des Bologna-Prozesses

Es lässt sich zeigen, dass im Rahmen des Bologna-Prozesses eine Vielzahl von Initiativen, die vormalig als autonome Initiativen an den Hochschulen existiert haben, nach und nach in die Institute und neuen Studiengänge integriert wurden. Der Grad der Integration ist dabei sehr unterschiedlich. Er reicht von der Bereitstellung von Institutsinfrastruktur (Räume, Arbeitsmaterialien, Entlohnung von studentischen Hilfskräften) bis zur Übernahme von Institutsaufgaben beispielsweise in der Lehre. In den geführten Interviews lassen sich fünf Aspekte identifizieren, die zu einer Transformation kritischer Initiativen führen und welche im Widerspruch zur vormaligen Logik und Verfasstheit autonomer kritischer Initiativen stehen.

Standardisierung

Standardisierung zwingt kritische Inhalte in das formale Korsett des regulierten Unibetriebes, was der Idee nicht gerecht wird, den je spezifischen Bedürfnissen der Studierenden Raum zu geben. Beispielsweise bringt dies Initiative I auf den Punkt, indem sie feststellt:

Die Arbeit selbst ist nicht wirklich kritisch. Man wird dann ja auch sehr angepasst und ist sehr bieder in dem, was man tut, man schluckt viele Gesetze, man sagt, eigentlich sollte eine Anwesenheitsliste rumgehen, eigentlich sollten wir 90 Minuten machen, [...] und eigentlich sollten wir Leistung erwarten, die dann auch erbracht wird. Die Idee, die dahinter steckt ist sicher groß und frei, aber die Umsetzung ist es sicherlich nicht mehr so sehr. [...] Man könnte sagen, dass es praktisch ist, dass jetzt studentische Initiativen Credit-Punkte vergeben können, dass sie sozusagen in die offizielle Lehre reingeholt werden, aber ich glaube nicht, dass das kritische Lehre wirklich fördert, das fördert angepasste kritische Lehre (Interview Initiative I).

Employability

Im Rahmen der Restrukturierung der Studiengänge wird Lehre im Sinne von Ausbildung stärker dem Bedarf auf dem Arbeitsmarkt angepasst. Die Vermittlung von Wissen, das sich nicht unmittelbar auf dem Markt in Wert setzen lässt und dies auch bewusst ablehnt, verliert dadurch an Relevanz oder muss sich ökonomischen Imperativen beugen, wie es exemplarisch Initiative II formuliert:

„Zudem wäre das Seminar auf inhaltlicher Ebene schwierig zu integrieren, da die Umstrukturierung eine Betonung der Anwendbarkeit hat und theoretische Auseinandersetzungen nur noch in den Einführungsvorlesungen zu finden sind“ (Interview Initiative II).

Dabei soll es nicht darum gehen, Anwendbarkeit per se abzulehnen; wohl aber ist eine sozialtechnische Lehre positivistischer Manier problematisch, die Studierende zu bloßen Sozialingenieur_innen formen möchte, welche dann die krisenhaft angelegte Gesellschaft „reparieren“ sollen. Durch diesen totalisierenden Anspruch wird jegliche Lehre dem Diktat der ökonomischen Nützlichkeit unterworfen und zugleich werden alternative Wissensordnungen ausgeschlossen.

Quantifizierung von Leistung und Bewertungszwang

Die Integration kritischer Initiativen in die Bologna-reformierten, neuen Studiengänge führt drittens zu einer Quantifizierung von Leistung, da alle Aktivitäten in ein zählbares Äquivalent umgerechnet werden müssen und jede Veranstaltung ein genau definiertes Workload vorgibt. Der „Wert“ der Veranstaltung misst sich in ECTS-Punkten. Dies führt zu einem Bewertungszwang aller Leistungen:

Jede Veranstaltung muss bewertet werden, [es] gibt Notenschlüssel: 40% Einreichen aller relevanter Dokumente. [...] 20% Präsentation; 20% mündliche Beteiligung; 20% Eigenbenotung (Interview Initiative III).

Eine solche Quantifizierung von Leistung bricht sich mit der Logik kritischer Initiativen, die die ökonomische „Inwertsetzung“ von Wissen zur besseren „Tauschbarkeit“ in Frage stellen.

Leistungszwang und -kontrolle

In den Bachelor-Studiengängen sind viertens zahlreiche Prüfungsleistungen zu erbringen, die zum einen die Studierenden tendenziell in ein Wettbewerbsverhältnis gegen ihre Kommiliton_innen setzen und zum anderen das Verhältnis zwischen den Lehrenden und den Studierenden einmal mehr hierarchisieren. Kritische Geographie zeichnet sich durch einen nicht auf Leistungsdruck beruhenden Zugang zu wissenschaftlichen Inhalten aus und gerät so in einen Widerspruch zu den eigenen Grundvorstellungen, was stellvertretend eine Gruppe wie folgt ausdrückt:

Bei einem zu hohen Prüfungs- und Leistungsdruck kann man als Studierender an selbstverwalteten/selbstorganisierten/nicht zum Scheinerwerb dienenden Veranstaltungen dieser Art nicht mehr teilnehmen, geschweige denn sie organisieren (Interview Initiative IV).

Zeit als knappe Ressource

In einem engen Verhältnis zu Leistungszwang sowie der Orientierung des Studiums am Maßstab der Employability steht auch der zunehmend disziplinierende Pflichtcharakter in Form von (gegenwärtig allerdings teilweise wieder abgeschafften) Anwesenheitslisten, umfangreichen Pflichtveranstaltungen und die generelle Verschulung der universitären Lehre. Das Ideal selbstbestimmten Studierens und einer kritischen Reflexion über Gesellschaft werden durch das Vorbild der entfremdeten Berufsarbeit mit einer quantifizierbaren 40-Stunden-Woche ersetzt. Daraus folgt fünftens, dass Studierende weniger Zeit zur freien Verfügung haben. Da kritische Geographie von Studierenden bislang in erster Linie außerhalb des regulären Unibetriebs praktiziert wurde, führt dies unweigerlich zu massiven Konflikten zwischen den Wünschen und Bedürfnissen nach kritischer, selbstbestimmter Auseinandersetzung mit geographischen Inhalten auf der einen Seite und dem strikten Zeitregime der Bologna-reformierten Universität auf der anderen. Durch „gestiegene (Zeit-)Anforderungen und Studiengebühren“ sieht beispielsweise die Initiative II „weniger Spielräume für Studierende, sich ein [...] Projekt ‚aufzuhalsen‘“. Ebenso sieht eine andere Gruppe „die hohen Arbeitsbelastungen des Bachelor-Studiums“ als „Ursache [...] warum Studis, die eigentlich [am Lesekreis, AKKG] interessiert sind, nicht teilnehmen“ (Interview Initiative V).

Kritische Lehre als kontrolliertes Möglichkeitsfeld

Die genannten fünf Veränderungen der Rahmenbedingungen für kritische Initiativen erzeugen ein widersprüchliches Terrain zwischen Freiraum und Kontrolle, welches wir im Folgenden ausführlicher beleuchten wollen.

Vom Freiraum ...

Einerseits erfahren kritische Initiativen, die zum Teil mehr oder weniger fest in die neuen Studiengänge integriert sind, vielfältige Formen der Unterstützung und haben relativ viele „Freiheiten“, das heißt, sie können die Infrastruktur von Instituten nutzen, die Arbeitszeit wird zum Teil bezahlt und insbesondere können die Studierenden in manchen Fällen Credit-Points bzw. Scheine erwerben, so dass der Widerspruch zwischen hoher Arbeitsbelastung des regulären Studiums und freiwilliger Aneignung kritischer Inhalte aufgehoben scheint.

Folgende Unterstützung konnten wir dadurch [die institutionelle Einbettung in das Institut, AKKG] erhalten: Kosten für alle Reader, Kosten für die beiden Vorträge, Eintrag in Vorlesungsverzeichnis, Nutzung der Internet-Plattform der Uni, Raum (Interview Initiative II).

An diesem Punkt könnte man folglich zunächst von einer „win-win-Situation“ sprechen, da einerseits kritische Inhalte sichtbarer und zum Teil sogar Bestandteil des offiziellen Curriculums werden und die Geographieinstitute andererseits durch die freiwillige Durchführung von Institutsaufgaben profitieren.

... zum kontrollierten Möglichkeitsfeld

Allerdings erzeugen diese Integration in die Studiengänge und die damit gewonnenen Möglichkeiten aus der Perspektive kritischer Initiativen neue Widersprüche und Probleme, so dass wir das durch den Bologna-Prozess entstandene Terrain als „kontrolliertes Möglichkeitsfeld“ bezeichnen wollen. Dieses umfasst mit Bezug zu Foucaults Begriff der Regierung nicht nur staatliches Handeln, sondern jegliche Form der Selbst- und Fremdführung. Die Regierung, so Foucault, „operiert auf dem Möglichkeitsfeld, in das sich das Verhalten der handelnden Subjekte eingeschrieben hat: Sie [...] erweitert oder begrenzt, macht mehr oder weniger wahrscheinlich, im Grenzfall nötigt oder verhindert sie vollständig“ (Foucault 1987, 255). Demnach erzeugt die Möglichkeit zur Integration in die Bologna-reformierte Universität gouvernementale Machteffekte, die den Charakter kritischer Lehrveranstaltungen auch ohne direkten disziplinierenden Zwang verändern.

Wenn man darüber nachdenkt, was man so gemacht hat, hat man schon das Gefühl, dass es kritisch ist, aber gelenktes kritisches Denken, es gibt einen breiteren Rahmen als in normalen Uni-Veranstaltungen vielleicht [...] aber am Ende hat man doch eine große Bahn, in der man rumdenkt (Interview Initiative I).

In diesem Zusammenhang ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass das Möglichkeitsfeld, das sich für die einzelnen Initiativen durch die Integration in die Institute ergibt, immer ein kontrolliertes ist. Denn die Möglichkeiten und teilweise auch Freiheiten, die sich daraus ergeben, mögen darüber hinweg täuschen, welchen Preis diese Integration hat: Man erkaufte sich Zwänge in Form von verpflichtender Scheinvergabe, Anpassung an den Zeit- und Raumrhythmus des klassischen Uni-Betriebes, die Aufspaltung der Lerngruppen in offiziell Lernende und hierarchisch höher stehende (da Leistungspunkte vergebende) Lehrende. Außerdem verlieren die Veranstaltungen ihren freiwilligen Charakter und gesellschaftskritischen Anspruch.

Im Folgenden soll dieses Verhältnis zwischen Ermöglichung und Kontrolle genauer beleuchtet werden, um die scheinbar entstehende „win-win-Situation“ kritisch zu hinterfragen.

Widersprüche innerhalb und außerhalb des kontrollierten Möglichkeitsfeldes

Neben all den beschriebenen Veränderungen, die im Anschluss an die aktuellen Hochschulreformen beobachtet werden können, muss betont werden, dass der Bologna-Prozess nicht total wirkt. Vielmehr bricht er sich bei der Umsetzung in die Praxis an widerständigen Praktiken und strukturellen Persistenzen. Aus den sich hieraus ergebenden grundlegenden Widersprüchen kommen kritische Initiativen an der Universität aber dennoch nicht heraus, da sie und die Bologna-reformierte Lehre grundsätzlich unterschiedlichen Rationalitäten folgen. Dieses Verhältnis produziert in der Praxis Antagonismen auf zwei Ebenen: Erstens Widersprüche, die autonome Initiativen *zwischen* Freiraum und der Integration in das kontrollierte Möglichkeitsfeld prozessieren müssen, und zweitens solchen, denen sie *im* kontrollierten Möglichkeitsfeld ausgesetzt sind.

Widersprüche, denen autonome Initiativen zwischen Freiraum und kontrolliertem Möglichkeitsfeld ausgesetzt sind

Nach wie vor gelingt es Studierenden, sich Frei- und Möglichkeitsräume an der Universität anzueignen: Es gibt trotz der strukturellen Verschlechterungen eine Vielzahl von autonomen Initiativen und Aktivitäten, die neben der in den Studiengang integrierten Lehre laufen. Von den insgesamt elf befragten kritische Initiativen organisieren sich sieben selbst, unabhängig von den geographischen Instituten, und zwar in Form von Theorie-Lektürekursen (Initiativen aus Hamburg, Potsdam, Frankfurt) und autonomen Seminaren (Freiburger, Tübinger sowie zwei Leipziger Initiativen). Dieses Engagement aber kennzeichnet sich durch eine Vielzahl von Widersprüchen, von denen hier einer exemplarisch herausgearbeitet werden soll: Entscheiden sich Initiativen gegen eine Integration in den offiziellen Lehrbetrieb, können sie zwar nach Logiken handeln, die die kritische Lehre von jener der Bologna-reformierten Universität unterscheiden, nämlich allein aus eigener Motivation ohne Leistungsdruck heraus gemeinsam gesellschaftskritische Erkenntnisse zu gewinnen, ohne dabei dem Imperativ der Anwendbarkeit ausgesetzt zu sein oder sich universitären Hierarchien unterordnen zu müssen.

Initiative IV, die einen autonomen Theorie-Lektürekurs organisiert hat, formuliert diesen Zusammenhang folgendermaßen:

Die Form der Veranstaltung als autonome Veranstaltung hat eigenverantwortliches Arbeiten auf Basis eines „wirklichen Interesses“ gefördert (und erfordert) und war weitestgehend hierarchiefrei (Interview Initiative IV).

Eine zentrale Motivation stellt für viele Initiativen außerdem die kritische und vertiefte Auseinandersetzung mit Inhalten dar, die in den regulären Lehrveranstaltungen entweder nicht behandelt oder nur knapp thematisiert werden:

Ziel der Veranstaltung ist es, sich mit Aspekten und Themenfeldern der Geographie, die politisch interessieren, aber im offiziellen Studium fehlen, kritisch auseinanderzusetzen (Interview Initiative V).

Die Bologna-Reform setzt die Studierenden aber durch die Curricula einem hohem Prüfungs-, Leistungs- und Zeitdruck aus, so dass die Handlungsspielräume zunehmend enger werden, nebenbei an autonomen Seminaren oder Lektürekursen teilzunehmen, geschweige denn diese selbst zu organisieren. Diese Widersprüche zwischen dem Bedürfnis nach einer kritischen Auseinandersetzung mit geographischen Inhalten jenseits universitärer Hierarchien und einer zunehmenden Arbeitsbelastung müssen die Studierenden in autonomen Initiativen mit sich selbst ausmachen und austragen. Auffallend in vielen Interviews ist, dass vor allem Bachelor-Studierende entgegen ihres Interesses an der Teilnahme an selbstorganisierten Veranstaltungen diese offenbar aufgrund erhöhter Leistungsanforderungen seltener besuchen können oder wollen:

In dem Lesekreis war auffällig, dass die Bachelor-Studierenden [...] eher unregelmäßig teilgenommen haben und am Ende ganz fehlten. Auf Nachfrage sagten alle, dass sie eigentlich gerne teilnehmen würden, aber es zeitlich nicht schaffen bzw. ihre Prioritäten anders legen müssen oder wollen, so dass wir in beiden Semestern am Ende mit Hauptfachstudierenden, die keinen Bachelor-Abschluss machen (sondern mit Diplom- und Lehramts-Studierenden mit Abschluss-examen), den Lesekreis gemacht haben [...]. Wir haben es trotz verschiedener Aufrufe nicht geschafft, eine hohe Anzahl von jungen Bachelor-Studierenden zur Fortsetzung bzw. Teilnahme am Lesekreis zu motivieren (Interview Initiative IV).

Der Zusammenhang zwischen Bologna und der Veranstaltung wird darin gesehen, dass aufgrund der hohen Leistungsanforderungen im Bachelor-Studium kaum noch die Zeit zur Verfügung steht, selbst-organisierte, studentische Projekte zu organisieren oder daran teil-nehmen zu können.

Ich denke [...], dass es schwerer ist unter dem Zeit- und Leistungsdruck [...] sich außerhalb der Uni noch intensiv mit Dingen zu beschäftigen, die wirklich am Herzen liegen“ (Interview Initiative V).

Sicherlich sind derartige Widersprüche nicht vollkommen neu, da es sie auch schon vor der gegenwärtigen Restrukturierung der Hochschule gegeben hat. Neu aber ist die Vehemenz, mit der sie in der Praxis wirken.

Zwischen Möglichkeit und Kontrolle: Widersprüche von integrierten Initiativen innerhalb des kontrollierten Möglichkeitsfeldes

Die zweite Ebene kennzeichnet sich in der Praxis durch Widersprüche *im* kontrollierten Möglichkeitsfeld, das heißt hier innerhalb der Bologna-reformierten Universität. Sie reichen von Quantifizierung von Leistung, über den Bewertungszwang, Leistungs- und Zeitdruck bis hin zu Aspekten der Employability und der Standardisierung kritischer Inhalte. Neu ist auf dieser Ebene der Umfang, in dem aus einer gesellschaftskritischen Haltung eigeninitiativ entstandene Initiativen in die Bologna-reformierte Universität integriert werden. Die Arbeit im kontrollierten Möglichkeitsfeld führt dazu, dass viele Vorzüge, die die Logik kritisch-geographischer Lehre auszeichnen, nicht mehr genossen werden können. Im Gegenteil: Mit der Trennung von Lernenden und Lehrenden werden universitäre Hierarchien reproduziert, über den Bewertungszwang wird Leistungsdruck in die kritische Lehre transportiert und durch die Notwendigkeit, klar definierte Workloads abarbeiten zu müssen, erhält Zeitdruck Einzug. Ein Zitat der Initiative III verdeutlicht, dass die offizielle Veranstaltungsform des von ihnen geleiteten Master-Tutoriums und die damit verbundenen Zwänge zur Notenvergabe sie in einen Konflikt mit ihren eigenen gesellschaftskritischen Ansprüchen bringen:

Es machte es grundsätzlich schwierig, überhaupt ein Gefäß für die Veranstaltung zu finden und wir als Veranstalter waren gezwungen, den Studis Noten zu geben, was meiner Ansicht nach sehr problematisch ist (Interview Initiative III).

Ein ähnlicher Konflikt findet sich auch bei einer anderen Gruppe, die versucht hat „im Seminar immer wieder Hierarchien zu thematisieren und abzubauen“, es aber „trotz Thematisierung und anderen Versuchen“ nicht geschafft haben „Hierarchien zu verhindern“ (Interview Initiative II).

Dennoch macht es die Scheinvergabe für kritische Inhalte im Rahmen von offiziellen Seminaren möglich, den zuvor skizzierten Widerspruch autonomer Initiativen zwischen hohen Arbeitsbelastungen im Studium einerseits und freiwilliger Aneignung kritischer Inhalte andererseits zumindest partiell zu prozessieren. So hat etwa eine kritische Initiative die Möglichkeit zur Scheinvergabe strategisch genutzt, damit sich Studierende „mit kritischen Ansätzen nicht nur in ihrer ‚Freizeit‘ [...] beschäftigen“ müssen (Interview Initiative II). Einige Initiativen betonen außerdem, dass es gerade durch die offizielle Veranstaltungsform zu einer größeren Verbreitung und Diskussion von kritisch-

geographischen und gesellschaftstheoretischen Inhalten auch unter Studierenden gekommen ist, die sonst üblicherweise nicht an autonomen Seminaren teilnehmen würden. Eine andere Gruppe schildert, dass die von ihnen geleitete „Veranstaltung [...] die Möglichkeit [gab], überhaupt einmal in Kontakt mit kritischer Geographie zu kommen“ und sie habe „am Institut Debatten angeregt, die sonst nicht in der Form geführt werden“ (Interview Initiative III). In diesem Zusammenhang bewerteten viele Initiativen ihre Veranstaltung als ein gezieltes „Einwirken auf das Institutsgeschehen“ (Interview Initiative VI), um eine Diskussion und Auseinandersetzung mit kritischen Inhalten zu forcieren:

Zudem verstanden wir das Seminar als Intervention in unser unkritisches Institut – so wurde kritische Geographie bei uns erst richtig sichtbar“ (Interview Initiative II).

Dennoch erscheinen die hier dargestellten Freiheiten, von denen Initiativen durch die vielfältigen Formen der Unterstützung profitieren – nämlich die institutionelle Unterstützung, die größere Verbreitung kritischer Inhalte in der Universität – überhaupt erst im Rahmen von der Bologna-Reform als zugestandene Freiheiten. In den alten Studiengängen wurden dagegen Freiräume gar nicht als solche wahrgenommen, da sie schlichtweg selbstverständlich waren oder deren Notwendigkeit auf Grund der strukturellen Rahmenbedingungen gar nicht bestand. Die Diplom-, Magister- und alten Lehramtsstudiengänge boten mehr Ressourcen, insbesondere mehr Zeit und mehr inhaltliche Wahlmöglichkeiten, so dass Initiativen optional eine Integration in die offiziellen Curricula anstreben konnten, aber mit weniger Nachteilen zu kämpfen hatten, wenn sie sich dagegen entschieden. Die Freiräume an der Bologna-reformierten Universität sowie die Notwendigkeit, von diesen zu profitieren, sind nur im Zusammenhang mit den Einschränkungen zu denken, die mit den Reformen einhergehen. Die Freiheiten verdienen es daher näher unter die Lupe genommen zu werden, denn sie entlarven sich bei genauerem Hinsehen als scheinbare Freiheiten. Auf diese Weise findet eine schleichende Inkorporierung von Kritik statt. Umso wichtiger ist es, diesen Prozess – auch im Rahmen kritischer Lehre – offen zu legen und zu kritisieren.

Diskussion

Für die studentischen kritischen Initiativen, aber auch für die Community der kritischen Geographie im Allgemeinen, stellt sich die Frage, wie mit den Widersprüchen und der Unmöglichkeit, diesen zu entgehen, umzugehen ist. Auf die Frage hin, welche Forderungen an die Bologna-reformierte Universität gestellt werden sollten, offenbarten sich in den Interviews zwei recht gegensätzliche Einstellungen. Zum einen findet sich die Einstellung, dass es „keine richtige Lehre an der falschen Uni“ gibt, wie es das folgende Zitat impliziert:

Die Reformierung des Hochschulsystems durch den Bologna-Prozess ist jedoch Ausdruck aktueller gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen – und innerhalb dieses Prozesses ist es fragwürdig Einzelforderungen zu stellen bzw. ob diese überhaupt „Erfolg“ haben können. Denn wir

haben Zweifel, ob das „Richtige im Falschen“ möglich bzw. überhaupt sinnvoll ist (im ganz abstrakten Sinne wirkt alles Verbessern im Falschen stabilisierend – und somit nicht emanzipatorisch). Einzelforderungen, wie mehr Freiheit im Bologna-reformierten Studium, finden wir auf den ersten Blick zwar gut und sinnvoll – sehen aber gleichzeitig keine nachhaltige Lösung darin (Interview Initiative IV).

Gegen eine derartige Sachzwanglogik lässt sich aber einwenden, dass kritischen Initiativen wie Lehrenden die Möglichkeit offensteht, an den Instituten über die Auswirkungen und Probleme der Bologna-Reform aufzuklären. Denn diese ist weder eine unumstößliche geschichtliche Entwicklung noch ein Sachzwang, sondern eine Handlungsempfehlung (vgl. CRE, 2000, 3; Silomon-Pflug, 2010, 57) und sollte auch in diesem Sinne verstanden werden. Diese zweite Positionierung lässt sich paradigmatisch mit folgendem Zitat auf den Punkt bringen:

Liebe Dozierende, erhebt selbst erschaffene Strukturen nicht zu Götzen und nutzt die Spielräume die ihr habt! (Interview Initiative V).

Bis heute ist die Universität eine der wenigen Orten in dieser Gesellschaft, an denen Gesellschaftskritik möglich ist. Umso wichtiger ist es, diesen als Ort der Reflexion und Kritik gemeinsam gegen den neoliberalen Umbau des Bildungssystems zu erhalten.

Danksagung

Für die konstruktive Kritik und die hilfreichen Anmerkungen möchten wir uns herzlich bei Ulrich Best, Katharina Fleischmann und Claudia Wucherpfenning bedanken, sei es als GutachterInnen der *ACME* oder als OrganisatorInnen der Fachtagung „*Geographische Hochschullehre zwischen Bologna-Prozess, Neoliberalisierung und kritischer Wissenschaft*“ auf dem Deutsch[sprachig]en Geograph[Inn]entag 2009 in Wien. Besondere Anerkennung gilt außerdem den kritischen GeographInnen für den langjährigen, intensiven Austausch und die anregende Atmosphäre (sowie letztlich für ihre Bereitschaft, sich von uns interviewen zu lassen).

Literatur

Althusser, Louis. 1977. *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Hamburg: VSA.

Belina, Bernd. 2008. Kritische Geographie: Bildet Banden! Einleitung zum Themenheft. *ACME* 7(3), 335-49. Online verfügbar unter: <http://www.acme-journal.org/vol7/Belina.pdf>, zuletzt geprüft am 13.08.2010.

- Belina, Bernd, Best, Ulrich und Matthias Naumann. 2009. Critical geography in Germany: from exclusion to inclusion via internationalisation. *Social Geography* 4, 47-58.
- Confederation of EU Rectors' Conferences and the Association of European Universities (CRE). 2000. *The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation*. Online verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>, zuletzt geprüft am 13.05.2010.
- Demirović, Alex. 2007. Die Transformation der Staatlichkeit von Hochschulen. *Das Argument* 272 49(4), 531-45.
- European Ministers of Education. 1999. *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Online verfügbar unter: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF, zuletzt geprüft am 27.03.2010.
- Foucault, Michel. 1987. Das Subjekt und die Macht. In, Dreyfus, Hubert L. und Paul Rabinow (Hrsg.), *Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Athenäum, S. 243-61.
- Mayring, Philipp. 2008. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: UTB.
- Maasen, Sabine und Peter Weingart. 2006. Unternehmerische Universität und neueWissenschaftskultur. *die hochschule* 15(1), 19-45.
- Münch, Richard. 2009. *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Prinz, Sophia und Ulf Wuggenig. 2007. Das unternehmerische Selbst? Zur Realpolitik der Humankapitalproduktion. In, Krasmann, Susanne und Michael Volkmer (Hrsg.), *Michel Foucaults ‚Geschichte der Gouvernementalität‘ in den Sozialwissenschaften. Internationale Beiträge*. Bielefeld: Transcript, S. 239-66.
- Ruschig, Ulrich. 2007. Simulierte Warenproduktion – ein akademischer Tanz ums goldene Kalb. *Das Argument* 272, 49(4), 509-24.
- Sablowski, Thomas. 2010. Die unternehmerische Hochschule und der Bildungstreik. *Sozialismus* 338 37(1), S. 8-12.

Silomon-Pflug, Felix. 2010. *Gouvernementale Regierung (in) der Hochschule des 21. Jahrhunderts*. Marburg: BdWi-Verlag.

Zimmer, Gerhard. 2007. Die Universität in der informationstechnischen Produktionsweise – Widersprüche und Perspektiven. *Das Argument* 272 49(4), S. 546-59.