

Menhard, Ioanna

Erfahrungen und Umgang mit dem Bologna-Prozess an einem erziehungswissenschaftlichen Institut

Pädagogische Korrespondenz (2011) 44, S. 56-70



Quellenangabe/ Citation:

Menhard, Ioanna: Erfahrungen und Umgang mit dem Bologna-Prozess an einem
erziehungswissenschaftlichen Institut - In: Pädagogische Korrespondenz (2011) 44, S. 56-70 - URN:
urn:nbn:de:0111-opus-88315 - DOI: 10.25656/01:8831

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-88315>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:8831>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 44

HERBST 2011

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2011 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **DAS AKTUELLE THEMA**
 Günter Rüdell
 Strukturreform auf Konsenskurs
- 23 **NACHGELESEN**
 Blick aus der Ferne
 Wie die DDR-Pädagogik die BRD-Pädagogik beurteilte
- 30 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
 Rainer Bremer
 Nothing but Evidence – Bildungsforschung aus bildungsfeindlicher
 Absicht und eine Alternative (Teil 2)
- 56 **DOKUMENTATION**
 Ioanna Menhard
 Erfahrungen und Umgang mit dem Bologna-Prozess an einem
 erziehungswissenschaftlichen Institut
- 71 **ERZIEHUNG NEU**
 Christoph Leser
 Das Ende der Erziehung
- 83 **DIDAKTIKUM**
 Jens Rosch
 Eine Fallstudie zum Lernen von Algebra im Schulunterricht
- 104 **AUS DEN MEDIEN**
 Andreas Gruschka
 Die Vermittlung von etwas Unerhörtem und bislang weitgehend
 Ungesehenem
- 111 **IN MEMORIAM**
 Armin Bernhard
 „Standhalten im Dasein“ – In memoriam Hans-Jochen Gamm

Ioanna Menhard

Erfahrungen und Umgang mit dem Bologna-Prozess an einem erziehungswissenschaftlichen Institut¹

I

„Großes Gedrängel. Immerfort neue Durchsagen. Wohin die Züge wirklich fahren und ob sie am Ziel überhaupt ankommen, ist unklar. Wohin man denn will, das ist nirgendwo Thema. Die Frage, ob man vielleicht auch mal umsteigen sollte, wird nicht gern gehört. Aber die Fahrpläne werden fortwährend in Details perfektioniert. Und wenn die Ziele völlig abhanden kommen, dann fahren eben alle Züge nach Bologna.“²

Dieses Zitat ist einem Zeitungsartikel entnommen, der unter dem Titel „Wie man Studenten apathisch macht“ im November 2009 in der ZEIT erschienen ist und m.E. die aktuelle Studiensituation an deutschen Universitäten treffend beschreibt. Schlagworte wie Modularisierung, Flexibilisierung, Employability bestimmen seit einem Jahrzehnt mehrheitlich die Diskussionen rund um Hochschul- und Bildungspolitik. Unter der Bezeichnung „Bologna-Prozess“ ist eine grundlegende Umstrukturierung des Hochschulwesens nach neoliberalen Vorstellungen vorgenommen worden, welche auch zwangsläufig zu einer Verschiebung des in den Universitäten gelebten Bildungsverständnisses geführt hat. Proteste, die weitestgehend von Studierenden getragen werden, sind seit 2009 als Bildungsstreik massiv in Erscheinung getreten mit teilweise bundesweit, teilweise sogar europaweit koordinierten Aktionen.³ Kritische Auseinandersetzungen und Diskussionen dürften vor allem innerhalb erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Institute erwartet werden, da Inhalte des Studiums – Was ist Bildung? Wie können Bildungsprozesse ermöglicht/unterstützt werden? usw. – nun oftmals in einem starken Gegensatz zu der Realisierung von Studienbedingungen und damit auch der Ermöglichung von Bildungsprozessen stehen.

1 Für gemeinsames Nachdenken und Diskussionen zum vorliegenden Text möchte ich besonders Tim Krause und Susanne Maurer danken.

2 Kahl, Reinhard (2009): Wie man Studenten apathisch macht, in: DIE ZEIT online vom 17.11.2009, S. 2. Online: <http://www.zeit.de/gesellschaft/generationen/2009-11/bildungsstreik-zivilisation> [Letzter Zugriff: 04.06.2011]

3 Vgl. Sablowski, Thomas (2010): Die unternehmerische Hochschule und der Bildungsstreik. Zwischen Anpassungsdruck und Keimen freier Assoziation, in: Sozialismus 2/2010, S. 8-12. Online: <http://www.linksnet.de/de/artikel/25186> [Letzter Zugriff: 04.06.2011]; Steffen, Tilman (2009): „Reiche Eltern – für alle“. In: DIE ZEIT online vom 17.11.2009. Online: <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2009-11/bildungsstreik-berlin-demo> [Letzter Zugriff: 04.06.2011]

Am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg fand am 09. Juli 2009 aus diesem Anlass ein erstes statusübergreifendes Treffen mit Studierenden, Lehrenden und Verwaltungsangestellten statt. Es ging aus einer Initiative von Studierenden hervor, die sich im Rahmen des Bildungsstreiks mit diversen Forderungen und Vorschlägen an das Direktorium des Instituts wendeten. Ein Ergebnis dieses Treffens war es, im Wintersemester 2009/10 ein studentisch organisiertes Seminar anzubieten, welches einerseits Raum zur Auseinandersetzung mit dem Thema „Hochschulbildung“ bieten sollte, andererseits die Vorbereitung und Durchführung eines Institutstags zum statusübergreifenden Dialog ermöglichen sollte. Im vorliegenden Text wird der Versuch einer Reflexion unternommen. Gegenstand dieser Reflexion ist das Seminar aus der Perspektive einer Beteiligten unter Einbezug von übergeordneten Bedingungen und Problematiken des universitären Bildungswesens sowie bildungstheoretischen Fragen und Überlegungen.

In diesem Text sollen zunächst Probleme und Rahmenbedingungen universitärer Bildung im Kontext des Bologna-Prozesses expliziert werden. Anschließend werden einige Entwicklungen, die durch den Bildungsstreik im Sommersemester 2009 an der Philipps-Universität Marburg und vor allem am Institut für Erziehungswissenschaft des Fachbereichs Erziehungswissenschaften ausgelöst wurden, dargestellt. Dabei steht das studentisch organisierte Seminar „Lernen an der Hochschule im Wandel“ im Wintersemester 2009/10 im Zentrum. Ziel ist es, unter Einbeziehung der zuvor dargestellten Punkte zu untersuchen, in welcher Hinsicht Perspektiven für Bildungsprozesse im Rahmen universitärer Bildung unter den gegebenen (Bologna-)Umständen eröffnet werden können. Schließlich sollen das studentisch organisierte Seminar und der Institutstag am Marburger Institut für Erziehungswissenschaft vor diesem Hintergrund als mögliche Alternativen zu den Vorgaben der Bologna-Politik diskutiert werden. Warum die Rede von Vorgaben nicht ganz treffend ist, werde ich an späterer Stelle ansprechen.

II

Untersuchungen von Menschenbildern, die pädagogischem Denken zugrunde liegen, werden von Vertreter_innen einer pädagogischen Anthropologie als notwendig herausgestellt, da die Frage nach Wahrheit und Geltung pädagogischer Theorie und Praxis eine ethische sei, die auch immer auf das immanente Menschenbild verweise und somit das Anthropologische als Reflexivität des Ethischen unvermeidbar bleibe.⁴ In Bezug auf die Bologna-Thematik erscheinen nun verschiedene Bedingungen und Praktiken innerhalb des Bildungs- und Sozialisationsortes Universität dahingehend äußerst fragwürdig und Untersuchungen wie auch Reflexionen der Bildungsprogrammatisierung und -praxis notwendig. Mit der Einführung der modularisierten Studiengänge ist gleichzeitig ein

⁴ Vgl. Zirfas, Jörg (1994): Glück als Relais von Ethik und Anthropologie, in: Wulf, Christoph (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie, Weinheim u.a., S. 164.

Wandel des Verständnisses von Lernen und Bildung einhergegangen, welches auf einem durchweg pessimistischen Studierendenbild (Menschenbild) basiert. Umfang und Intensität der eingeführten Kontrollmechanismen, ob durch Anwesenheitslisten oder durch eine stark erhöhte Anzahl an Prüfungen, verweisen auf den die Student_in „an sich“, der die nicht zu lernen und sich zu bilden beabsichtigt. Gustav Seibt vergleicht in der Süddeutschen Zeitung am 16. Juli 2009 treffend das pessimistische Menschenbild, welches den Reformen zugrunde liege, mit jenem der Hartz-IV-Maßnahmen.⁵ In dieser Programmatik wird von vornherein unterstellt, dass Hartz-IV-Empfänger_innen „an sich“ inaktiv seien und sich mit allen Mitteln der ihnen angebotenen Arbeit zu Lasten steuerzahlender Mitbürger_innen verweigerten. An dieser Stelle findet eine Naturalisierung von negativen Eigenschaften bezogen auf bestimmte Gruppen statt. Diese Naturalisierung suggeriert ein bestimmtes Umgehen mit den Personen der jeweiligen Gruppen, welches als einzige Möglichkeit erscheint. „Eine Alternative gibt es nicht.“ Hartz-IV-Empfänger_innen müssen zum Wohle der Gemeinschaft und ihrer selbst „aktiviert“ und zu jedweder Arbeit gezwungen, Studierende müssen zum Wohle der Gemeinschaft und ihrer selbst „aktiviert“ und zum Lernen des vorgegebenen Stoffs mithilfe vorgegebener Lernmethoden gezwungen werden. Vor dem Hintergrund der Unbestimmtheit des Menschen und somit unmöglichen anthropologischen Grundlegung von Bildungsprogrammatiken erscheinen Naturalisierungen dieser Art – in diesem Fall die Gruppe der Studierenden betreffend – als fragwürdig.

„Der Mensch als Fundament oder Integral löst sich historisch und kulturell in Pluralitäten und Fragmente auf, die nicht mehr oder nur gewaltsam auf eine gemeinsame ‚natürliche‘ Basis gestellt werden können.“⁶ Bildungsprogrammatik und -praxis von Bologna gehen also von einer bestimmten Prämisse (Menschenbild) aus, welche nicht notwendigerweise angenommen werden kann und daher hinterfragt werden muss.

Die Reformen und Umstrukturierungen im Hochschulsystem, welche sich unter dem Titel Bologna-Prozess versammeln, haben in Deutschland eine lange Vorgeschichte und sind nicht erst in den letzten Jahren erdacht worden. Ulf Bancherus zufolge geht die Diskussion um die Implementierung gestufter Studiengänge an westdeutschen Hochschulen bis in die 60er Jahre zurück. In regelmäßigen Abständen forderte der Wissenschaftsrat die stärkere Vereinheitlichung des Studienverlaufs, was im Einzelnen die Verkürzung der Studiendauer, die Fokussierung auf einen berufsqualifizierenden (niedrigeren) Abschluss und die Einführung gestufter Studiengänge beinhaltete. Diese Forderungen wurden allgemein mit der Entlastung der Universität durch kürzere Studienzeiten bei steigenden Studierendenzahlen begründet.⁷

5 Seibt, Gustav (2009): Bologna und Hartz IV. Reformen aus einem Geist, in: Süddeutsche Zeitung online vom 15.07.2009. Online: <http://sueddeutsche.de/karriere/bologna-und-hartz-iv-reformen-aus-einem-geist-1.162188> [Letzter Zugriff: 04.06.2011]

6 Zirfas, Jörg (2004): Pädagogik und Anthropologie, Stuttgart, S. 38.

7 Bancherus, Ulf (2008): Wer hat's erfunden...? Zur Diskussion über die Einführung gestufter Studiengänge in Deutschland seit den 1960er Jahren, in: BdWi-Studienheft 5, S. 45.

Mit dem Zwang zum klaren Berufsbezug der neuen Studiengänge ist demnach mit dem Bologna-Prozess ein seit langem herrschender Streit über universitäre Bildung entschieden worden.

Die Ausrichtung der Hochschulen auf den Arbeits- und Wirtschaftsraum führt zu einem einseitigen Verständnis von Bildung, welches zweckorientiert Wettbewerbsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit und Effizienzsteigerung im Blick hat.⁸ Universitäten werden somit überwiegend zu Ausbildungsstätten. Weder sollen hier Bedeutung und Wichtigkeit der Ausbildungsfunktion von Universitäten noch die eines notwendigen Kompetenzerwerbs durch universitäre Bildung bestritten werden. Fraglich ist vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen jedoch, inwiefern dem Spannungsverhältnis zwischen Selbstzweck und Zweckdienlichkeit von Bildung Raum gelassen wird oder aber die eine Seite zugunsten der anderen zu verschwinden droht.

Die Ausschöpfung von Humanressourcen und die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit werden zu Beginn des 21. Jahrhunderts verstärkt bildungspolitisch verfolgt, um die Wettbewerbsfähigkeit des Wirtschaftsraums Europa zu sichern.⁹ (Hochschul-)Bildung soll also vorrangig der Qualifizierung des nachwachsenden „Humankapitals“ dienen. Dieser Punkt wird ebenfalls durch das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der Europäischen Kommission unterstrichen, wobei „sämtliche Lernaktivitäten als ein nahtloses, „von der Wiege bis zum Grab“ reichendes Kontinuum gesehen“¹⁰ werden. Hier kann Bildung keinesfalls mehr „als freie und umfassende Entfaltung des sich bildenden Subjekts“¹¹ bestimmt werden, vielmehr ist „ein Verständnis von Bildung als herstellbare Qualität von Individuen“¹² zugrunde gelegt. Warum ist diese Entwicklung aber kritikwürdig? Was soll mit der Institution Universität, mit Wissenschaft und Bildung eigentlich bezweckt werden? Geht es nicht letztendlich um eine berufliche Bildung und damit auch um gesellschaftlichen Wohlstand und Fortschritt?

Einige Lehrende des Instituts für Philosophie der Philipps-Universität Marburg veranstalteten im Sommersemester 2007 eine Ringveranstaltung unter dem Titel „Die bedingte Universität“, der in Anlehnung an Jacques Derrida gewählt wurde. Die Rede von der Freiheit in Bezug auf Forschung und Lehre, immerhin gesetzlich festgeschrieben (gemäß Art. 5 Abs. 3 des Grundgesetzes), spricht neben der Ausbildungsfunktion eine weitere Legitimation

8 Vgl. Jendis, Juliane (2009): *Wie Fische im Netz? Irritationen aus dem Europa des Wissens*, in: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hrsg.): *Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur*. Opladen u.a., S. 166.

9 Vgl. Europäischer Rat (2000): *Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. Lissabon 23. und 24. März. Online: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm [Letzter Zugriff: 04.06.2011]

10 Europäische Kommission (2000): *Memorandum über lebenslanges Lernen*. Brüssel, S. 9. Online: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf [Letzter Zugriff: 04.06.2011]

11 Scherr, Albert (2006): *Bildung*, in: Dollinger, B./ Raitchel, J. (Hrsg.): *Aktivierende Sozialpädagogik. Ein kritisches Glossar*. Wiesbaden, S. 53.

12 Ebd. S. 55.

der Universität an und zwar jene, von staatlichen Vorgaben und Zwecken frei zu sein. Nur so ist das Bekenntnis zur Wahrheitssuche denkbar.

Diese Wahrheitsfrage muss wiederum vor allem in Bezug auf das Verhältnis von der Universität als Institution und Idee und ihren gesellschaftlichen Bedingungen gestellt werden. Daraus folgt: „Die ausgezeichnete Rolle der Universität in einer demokratischen Gesellschaft bestünde also auch darin, *der* Ort zu sein, an dem sich eine Gesellschaft (in einem unabschließbaren, kontinuierlichen Prozess) über ihre eigene Verfasstheit verständigt.“¹³

Universität im Sinne des Bekenntnisses zur Wahrheit und des Hinterfragens von tradiertem Wissen verschwindet also dann immer mehr durch die Hinwendung zur Einseitigkeit des rein berufsqualifizierenden Studiums. Auf der anderen Seite ist die Unfreiheit der Forschung und somit auch der Lehre zu benennen, die durch immer stärkere Drittmittelfinanzierung sowie deren Verknüpfung mit der Vergabe öffentlicher Gelder besteht und ansteigt.¹⁴

Michael Weingarten erklärt diese neueren Entwicklungen der Bildungspolitik als ein Phänomen der sich wechselseitig unterstützenden Beeinflussung von Neoliberalismus und Neokonservatismus. Er erkennt trotz der sich z.T. widersprechenden Grundannahmen eine Abhängigkeit beider Richtungen voneinander. So sei eine zum Erfolg führende Aufgabenteilung zu beobachten, bei der der Neoliberalismus für die institutionelle Umgestaltung des

13 Adam, Christian/ Müller, Jan/ Thun, René/ Warnecke, Willem (2010): Einleitung: Die bedingte Universität. Die Institution der Wissenschaft in der Identitätskrise zwischen „Sachzwang“ und „Bildungsauftrag“, in: dies. (Hrsg.): Die bedingte Universität. Die Institution der Wissenschaft zwischen „Sachzwang“ und „Bildungsauftrag“. Stuttgart, S. 13., Hervorheb. i. O.

14 Vgl. ebd. S. 15. Vgl. auch Hartmann, Michael (2010): Die Exzellenzinitiative – ein Paradigmenwechsel in der deutschen Hochschulpolitik. In: Adam, C. u.a. (Hrsg.): a.a.O., S. 20-42.

Bildungswesens verantwortlich sei (Stichwort „Privatisierung“), der Neokonservatismus hingegen Werte wie Disziplin, Führung und Pflicht in Erziehungs- und Bildungspraxis etabliere. Durchweg geteilt würden Forderung und Vorantreiben der Elitenförderung.¹⁵

Weingarten sieht in der von Derrida vorgeschlagenen demokratischen Umgestaltung der Universitäten eine berechtigte Kritik, die sich aktuell in Bezug auf die Bologna-Universität anbringen lässt. Dabei sei die Unbedingtheit, also die Freiheit von einschränkenden Bedingungen, der Universität kein Zustand, sondern ein Tun in einem nie abschließbaren Vollzug. Gleichzeitig müsse das Verhältnis von Universität als Institution und als Unbedingtheit reflektiert werden, was aber nur durch die Unabhängigkeit (in Form einer Machtlosigkeit) der Universität von machtpolitischen Interessen (z.B. Lobbygruppen) möglich sei. Die Machtlosigkeit führe aktuell zu einem bedingungslosen Ergebnis der Universitäten; „sie werden zwar angegriffen, aber sie selbst sind es als in gewisser Weise Tätige, die sich in einer bestimmten Weise zu diesem Angegriffenwerden verhalten (nämlich sich ergebend, und zwar bedingungslos) und damit das, was sie sind (unbedingt), verwirklichen – wenn auch in falscher Weise.“¹⁶

Die falsche Weise bestehe darin, dass sich die Wissenschaft bzw. die Universität an Interessengruppen der Gesellschaft verkauft, anstatt sich als freie der Gesellschaft zu verpflichten. „Denn verkaufen könnte sie sich nur partikularen Gruppen in der Gesellschaft, also auf Kosten und zum Nachteil anderer Gruppen.“¹⁷

Als Alternativen zur neoliberalen und neokonservativen Zersetzung des Bildungssystems zeigt Weingarten einerseits diese Form der Reflexivität, also die kritische Auseinandersetzung und Analyse der Entwicklung hin zu einer marktorientierten Universität, auf. Andererseits schlägt er das Ermöglichen von Souveränität in Rede, Denken und Schrift vor und somit das Ermöglichen von performativen Werken innerhalb universitärer Einrichtungen.¹⁸ Die Idee einer demokratischen Universität besteht darin, Hierarchien aufzubrechen, insofern Lehrende die Mitgestaltung von Universität durch Studierende zulassen.

An diese Gedanken anschließend lässt sich eine Verknüpfung zu pädagogischen Theorien herstellen, die auf den Kategorien Anerkennung und Dialog basieren. Unter anderem schlägt Albert Scherr „gegenseitige Anerkennung“ (in Verbindung mit „sozialer Subjektivität“) als einen pädagogischen Grundbegriff vor. Ein Aspekt dieses Vorschlags beinhaltet, dass pädagogische Arbeit „nicht als ein einseitiger Transport wissenswerten Wissens in die Köpfe der Lernenden“¹⁹ zu verstehen sei. Pädagogische Praxis sei als eine di-

15 Vgl. Weingarten, Michael (2010): Destruktion mit verteilten Rollen: Wie Neoliberalismus, Neokonservatismus und Neue Rechte gemeinsam den Geist aus der Universität vertreiben – und wie eine Alternative aussehen könnte. In: Adam, C. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 79f.

16 Ebd. S. 86.

17 Ebd. S. 89.

18 Vgl. ebd. S. 90.

19 Scherr, Albert (2007): Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe, in: Hafenecker,

alogische Praxis zu verfolgen, die somit differenzierte Sichtweisen zulasse und starre Wahrnehmungs-, Deutungs- und Bewertungsmuster aufbrechen könne.²⁰

III

Der Bildungsstreik im Sommersemester 2009 erreichte mit vielfältigen Aktionen auch die Philipps-Universität Marburg. Es wurden Teile des Instituts für Politikwissenschaft besetzt oder auch Forderungskataloge erstellt, die Studierende in verschiedene hochschulpolitische Gremien einbrachten.²¹

Die Universitätsleitung versuchte (und versucht) ihrerseits mit den durch den Bologna-Prozess entstandenen Problemen und der damit einhergehenden Unzufriedenheit umzugehen. So wurde ein universitätsweiter Workshop mit dem Titel „Bologna in Marburg – Tragweite und Funktion universitärer Bildungsziele“, der am 26. Oktober 2009 stattfand, organisiert. Gekennzeichnet war der Workshop durch folgende drei Punkte. Erstens zog der damalige Vizepräsident für Studium und Lehre in seiner Begrüßung Bilanz und beurteilte die durch den Bologna-Prozess entstandenen Studienbedingungen als misslich vor allem im Hinblick auf die finanzielle Schieflage und den Zeitdruck. Den Zeitdruck machte er dafür verantwortlich, dass nicht alle Beteiligten – Studierende, Lehrende, Verwaltungsangestellte – in die Planung und Gestaltung der Umstrukturierung einbezogen wurden, was jedoch wesentlich gewesen wäre.²² Andererseits wurde zweitens im Rahmen des Eröffnungsvortrags der Wandel des Bildungsverständnisses sowie das Verhältnis von Bildung und Kompetenz diskutiert.²³ In einer Aussage des Studiendekans des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften und Philosophie wird drittens die durch den Bologna-Prozess erzeugte Sachzwanglogik besonders deutlich: „Wir haben unsere Vorurteile des Bologna-Prozesses umgesetzt.“²⁴ Mit anderen

B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts., 2. Aufl., S. 39.

20 Vgl. ebd. S. 40.

21 Vgl. Hitzeroth, Manfred (2009): Dekan: „Besetzung behindert Prüfungen“, in: Oberhessische Presse online vom 23.06.2009. Online: <http://www.op-marburg.de/Lokales/Marburg/Dekan-Besetzung-behindert-Pruefungen> [Letzter Zugriff: 04.06.2011]; Badouin, Uwe (2009): Bildungsstreik: Demonstranten belagern Dresdner Bank. In: Oberhessische Presse online vom 18.06.2009. Online: <http://www.op-marburg.de/Lokales/Marburg/Demonstranten-belagern-Dresdner-Bank> [Letzter Zugriff: 04.06.2011]

22 Vgl. Grußwort des Vizepräsidenten Dr. Michael Schween. „Bologna in Marburg – Tragweite und Funktion universitärer Bildungsziele“ am 26.10.2009. Online: <http://www.uni-marburg.de/studium/bolognaworkshop/grusswort.pdf> [Letzter Zugriff: 04.06.2011]

23 Vgl. Bartosch, Ulrich: Bildung gleich Kompetenzentwicklung? Einführungsvortrag zum Workshop „Bologna in Marburg – Tragweite und Funktion universitärer Bildungsziele“ am 26.10.2009. Online: <http://www.uni-marburg.de/studium/bolognaworkshop/bartoschvortrag.pdf?searchterm=bartosch> [Letzter Zugriff: 04.06.2011]

24 Hitzeroth, Manfred (2009): Weniger Prüfungsstress an der Uni, in: Oberhessische Presse online vom 27.10.2009. Online: <http://www.op-marburg.de/Lokales/Marburg/Weniger-Pruefungsstress-an-der-Uni> [Letzter Zugriff: 04.06.2011]

Worten: Die vorgenommene Regulierung von Studienbedingungen hätte in diesem Ausmaß nicht stattfinden müssen. Letztendlich verweist diese Aussage auf ein nicht geringes Unwissen seitens der für Studiengangentwicklung Verantwortlichen, da sie Bologna-Vorgaben angenommen haben, die gar nicht existieren (z.B. Anwesenheitskontrolle).

Unabhängig von dieser universitätsweiten Veranstaltung sind die drei aufgezeigten Aspekte bereits im Juli 2009 im Rahmen des ersten statusübergreifenden Treffens am Institut für Erziehungswissenschaft diskutiert worden und waren für das studentisch organisierte Seminar wesentlich:

1. **Mitarbeit/Dialog aller Beteiligten:** Seminar und Institutstag wurden als offener Raum gestaltet mit Großgruppenverfahren, die die Mitsprache aller Beteiligten ermöglichen sollten. Einladung und Ankündigung zum Institutstag selbst wurden explizit allen Institutsangehörigen geschickt (Lehrende, Studierende, Verwaltungsangestellte). Ziel war es, Veränderungsprozesse anzustoßen, die die Perspektiven und Bedürfnisse der verschiedenen Statusgruppen berücksichtigen.
2. **Verständigung über Bildungsprozesse:** Inhaltlich sollte eine gemeinsame Auseinandersetzung darüber stattfinden, wie Bildungsprozesse im Studium aussehen können und sollen. Dies war sowohl Thema im Seminar als auch beim Institutstag.
3. **Durch Bologna vorgegebene Rahmenbedingungen zur Studiengestaltung:** Da viele Unstimmigkeiten im Zusammenhang mit der Einführung der neuen Studiengänge und -strukturen entstanden sind, wurde im Seminar und beim Institutstag diskutiert, inwiefern Grenzen und Möglichkeiten zur Studienganggestaltung bestehen. Dabei wurde hinsichtlich der Veränderungsmöglichkeiten im Rahmen bestehender Studien- und Prüfungsordnungen sowie in Bezug auf die Reakkreditierung von Studiengängen unterschieden.

Idee und Umsetzung des Seminars „Lernen an der Hochschule im Wandel“ gingen wie eingangs beschrieben aus einem statusübergreifenden Treffen im Juli 2009 hervor, welches durch eine studentische Initiative während des Bildungsstreiks gefördert worden war. Im Laufe der vorlesungsfreien Zeit fanden zur Vorbereitung des Seminars einige Treffen unter der Beteiligung von Studierenden des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft, des B.A. Erziehungs- und Bildungswissenschaft, einer Professorin des Instituts sowie der Autorin (zu diesem Zeitpunkt am Institut beschäftigt als B.A.-Prüfungsassistentin) statt. Die (formale) Verantwortung und Begleitung des Seminars wurde von zwei Professorinnen des Instituts übernommen. Die Teilnahme sollte allen Studierenden ermöglicht werden, weshalb das Seminar für viele verschiedene Module geöffnet und der Erwerb von ECTS-Punkten vorab geklärt wurde. Neben Studierenden des B.A. Erziehungs- und Bildungswissenschaft und des auslaufenden Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft besuchten auch einige Nebenfachstudierende die Veranstaltung. Insgesamt hatte das Seminar etwa 40

Teilnehmer_innen.²⁵ Durch die Verteilung der Veranstaltung auf verschiedene Themengebiete und Module kamen Studierende verschiedener Studienrichtungen und Fachsemester zusammen. In Arbeitsgruppen waren sowohl B.A.-Studierende im ersten Semester aktiv als auch Diplom-Studierende, die zu diesem Zeitpunkt bereits zur Diplomabschlussprüfung gemeldet waren. Das Trennende und Unterscheidende, das aufgrund des Status '„Bachelor“ oder „Diplom“ in Bezug auf Rahmenbedingungen und Vorgaben in anderen Lehrveranstaltungen von den Studierenden erfahren wird, konnte in diesem Veranstaltungsformat überwunden werden. Erst gegen Ende der Vorlesungszeit wurden formale Angelegenheiten (Scheine, ECTS usw.) geklärt, wobei auf ein freies Verfahren Wert gelegt wurde. Es wurden z.B. nicht Form und Art der Leistungen starr festgelegt, sondern die Studierenden konnten selbst Vorschläge einbringen und Entscheidungen treffen. Zu den Rahmenbedingungen der Veranstaltung ist außerdem hinzuzufügen, dass das Institut der Initiative sehr offen gegenüberstand und z.B. Finanzierungsfragen, Materialien und Raumorganisation problemlos gelöst werden konnten.

Die Vorbereitungen zum Seminar beinhalteten größtenteils organisatorische Punkte (Termine, Materialien, Räume für das Seminar und den Institutstag). Seminarablauf und Inhalte wurden lediglich für die ersten zwei Sitzungen festgelegt. In der ersten Sitzung am 20. Oktober 2009 startete das Seminar mit einer „Wertschätzenden Erkundung“.²⁶ In Kleingruppen wurden Fragen bezüglich der Wünsche, wie Universität und Lernen/Bildung aussehen sollte und was hierfür getan werden könnte, diskutiert. Anschließend begannen im Plenum Austausch und Diskussion darüber, worauf dieses Seminar abzielen kann und soll. Im Fokus stand hierbei der Auftrag, dass durch das Seminar vor Ende der Vorlesungszeit ein statusübergreifender Dialogtag (Institutstag) organisiert wird. Seminarverlauf und Inhalte sollten bewusst offen gehalten werden. Die zwei beteiligten Professorinnen erklärten, dass ihre Rolle im Seminar eine beratende/begleitende sei. Sie wurden nach den ersten zwei Sitzungen während des Semesterverlaufs zu bestimmten Treffen bei Bedarf eingeladen.

Um in diesem offenen und zunächst sehr unstrukturierten Rahmen gemeinsam zu Zielen und Inhalten zu kommen, fand die zweite Sitzung im „Open Space“-Format²⁷ statt. Durch den „Open Space“ konnte ein weites Spektrum an

25 Vgl. Gottwald, Jannis/Schirm, Susanne (2010): Dokumentation: Selbstorganisiertes Seminar „Lernen an der Hochschule im Wandel“ Wintersemester 2009/10. Institutstag 27.01.2010. Unveröffentlichte Studienarbeit, Marburg, S. 15.

26 Unter „Wertschätzender Erkundung“ ist eine Fragemethode, Fragehaltung zu verstehen, die darauf abzielt mit offenen Fragen, eine Möglichkeits- und Handlungsperspektive zu eröffnen. Vgl. auch Weber, Susanne (2000): Power to the People!? Selbstorganisation, Systemlernen und Strategiebildung mit großen Gruppen. In: Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau 2/2000, S. 63-89. Online: http://www.drogenkonferenz.de/fileadmin/artikel/Susanne_Weber_Artikel_Power_to_the_people.pdf [Letzter Zugriff: 04.06.2011]

27 „Open Space“ kann als ein Großgruppenverfahren charakterisiert werden, das besonders durch den Aspekt der Offenheit geprägt ist. Das Verfahren bietet die Möglichkeit, mit vielen Personen ins Gespräch zu kommen und zwar über Themen, die die Anwesenden zu Beginn der Veranstaltung selbst bestimmen. Zur Vorbereitung muss also lediglich Material und Moderation geklärt werden, die Tagesordnung wird durch die Teilnehmer_innen zu

Interessen und Wünschen bezüglich der Seminarinhalte sichtbar und greifbar gemacht werden. Aus einer Vielzahl an Themen bildeten sich letztendlich fünf größere Arbeitsgruppen heraus, die über das Semester hinweg ihre Inhalte kontinuierlich verfolgten und thematisch auch den Institutstag prägten. In regelmäßigen Abständen fanden Seminarplena statt, so dass ein Austausch über die Gruppenarbeit hinaus ermöglicht werden konnte. Der Seminarverlauf gestaltete sich insgesamt also in einem Wechsel von Gruppenphasen und Plena.

Arbeitsgruppe ²⁸	Aktivitäten
Organisation	Organisation des Institutstags und Erstellung eines Informations- und Materialienordners für nachfolgende Projekte (Fortführung des studentisch organisierten Seminars)
Öffentlichkeitsarbeit	Entwicklung von Strategien zur Verbreitung und Diskussion des Projekts. Erstellung und Verteilung von Flyern für den Institutstag
Methoden: Großgruppenverfahren	Beschäftigung mit verschiedenen Großgruppenverfahren und methodische Gestaltung des Institutstags
Studentische Verantwortungsübernahme	Analyse methodischer und didaktischer Rahmenbedingungen von Lehrveranstaltungen aufgrund der eigenen Studierenerfahrungen und Entwicklung von Visionen und konkreten Ideen zu alternativen Lehr- und Lernszenarien
Bologna-Prozess	Untersuchung von Grenzen und Freiräumen bezüglich des Studiums vor dem Hintergrund rechtlicher Rahmenbedingungen (auf Länder- und universitärer Ebene) und Ausarbeitung konkreter Veränderungsvorschläge (Studien- und Prüfungsordnungen, Anwesenheitslisten etc.)

Am 27. Januar 2010 fand der erste Institutstag als ein Ergebnis des studentisch organisierten Seminars statt.²⁹ Nach Begrüßungsworten und Ankündigungen wurden durch zwei Studierende Prinzipien und Ablauf der „Open Space“-Methode vorgestellt. Der „Open Space“ beinhaltete drei Workshop-Phasen (jeweils 45 Minuten), die Themen wurden von den Anwesenden direkt vorgeschlagen. Einige Workshops wurden von den Arbeitsgruppen „Studentische Verantwortungsübernahme“ und „Bologna-Prozess“ im Rahmen des Seminars vorab vorbereitet.

Beginn der Konferenz bestimmt. Vgl. auch Owen, Harrison (2008): Open Space Konferenz: Eine transformative Praxis. In: Kersting, N. (Hrsg.): Politische Beteiligung. Einführung in Instrumente politischer und gesellschaftlicher Partizipation. Wiesbaden, S. 159-166.

²⁸ Vgl. Gottwald/Schirm 2010, S. 9-12.

²⁹ Vgl. Bericht über den Institutstag von Uwe Feldbusch auf der Homepage des Instituts für Erziehungswissenschaft. <http://www.uni-marburg.de/fb21/erzwiss/institutstag> [Letzter Zugriff: 04.06.2011]

*Themenauflistung der Workshops in alphabetischer Reihenfolge.*³⁰

- Anwesenheitslisten
- Arbeitsbedingungen von studentischen Hilfskräften und wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen
- Bologna mitgestalten
- Die gute Verwaltung
- Engagement bei Studierenden fördern
- Fachbereichszeitung
- Fachschaft
- Haltung von Studierenden und Lehrenden für ein gutes Seminar
- Infrastruktur
- Kreative Seminargestaltung
- Lebenskrise Diplom
- Lernort Uni/Seminare besser gestalten lernen
- Mögliche Umsetzungen pädagogischer Utopien
- Noten/Was ist gut
- Perspektiven des Praktikums
- Sinnvolle Leistungsnachweise
- Statusübergreifender Stammtisch
- Studienkulturen in Zwischenräumen
- Studierende mit internationalem Hintergrund institutionell stärker unterstützen
- Theorie-Praxis-Problem
- Unverschuldete Probleme im Uni-Alltag
- Vernetzung am Institut OE-Prozesse
- Vorlesungsgestaltung
- Was heißt eigentlich gute Lehre
- Wie und wann macht Mentoring Sinn
- Wie kann der Bachelorstudiengang entlastet werden
- Wie können Lehrende und Studierende zu Träger_innen gelingender(er) Informationsflüsse werden
- Wie wird man eigentlich wissenschaftliche Hilfskraft
- Wie wird Projektstudium im Bachelorstudiengang möglich
- Wie wollen wir für unsere Parties werben
- Wie und was geht weiter im SoSe2010

Nach Ablauf der Workshop-Phasen wurde anhand von Plakaten, auf denen die Ergebnisse der einzelnen Workshops festgehalten wurden, ein „Marktplatz“³¹ eröffnet, so dass alle Themen allen Beteiligten zugänglich gemacht werden konnten. Außerdem wurde hier das weitere Vorgehen zu einzelnen Themen besprochen und organisiert.

In einem offenen Plenum konnten alle Beteiligten abschließend ihre Eindrücke vom Tag und Wünsche sowie Perspektiven für das weitere Vorgehen mitteilen.

30 Vgl. Gottwald/Schirm 2010, S. 20f.

31 Der „Marktplatz“ ist ein Element im „Open Space“. Nach den Gruppendiskussionen geht es im „Marktplatz“ darum einen Überblick über alle Themen zu ermöglichen sowie das weitere Vorgehen zu fixieren. Z.B. werden zu den einzelnen Gruppenthemen Listen ausgehängt, auf die sich die Teilnehmenden eintragen können. Vgl. auch Owen 2008, S. 160.

IV

Die Durchsetzungsfähigkeit des Bologna-Prozesses und verschiedener Ideen, die unter diesem Namen verkauft werden, erscheinen überaus erstaunlich, wenn man sich vor Augen führt, dass der Bologna-Prozess nicht auf völkerrechtlich bindenden Verträgen basiert, sondern lediglich auf einer Willenserklärung in Form der Bologna-Deklaration. „Ihre bemerkenswerte Wirkmächtigkeit verdankt sie der fraglosen Anerkennung einer allem Anschein nach über den Landesverfassungen stehenden Macht [...]“³² Diese Wirkmächtigkeit funktioniert auf verschiedenen Ebenen (Europa, Staaten, Bundesländer, Universitäten, Institute usw.) und weitet sich aus auf verschiedene Ideen, die als Vorgaben im Rahmen der Bologna-Umsetzung verpflichtend erscheinen, deren Gültigkeit jedoch durchaus fraglich ist. Einerseits ist zu bedenken und zu hinterfragen, inwiefern Nichtwissen über Vorgaben und Richtlinien von Bologna (oder anderen Rahmenbedingungen) die Diskussion bestimmen und inwieweit Aufklärungsarbeit geleistet werden kann. Von diesem Nichtwissen oder nur partikularem Wissen ist auf der anderen Seite das Vorschieben von (angeblichen) Zwängen zu unterscheiden und somit auch aufzudecken.

In Bezug auf Studiengangentwicklung/-gestaltung und Bildungsermöglichung ist in diesem Zusammenhang eine kritische Praxis also notwendig. Wenn wir nun auf den Gegenstand der vorliegenden Reflexion zurückkommen und das Marburger Beispiel als eine Möglichkeit kritischer und alternativer Praxis in den Blick nehmen, sind bezüglich des studentisch organisierten Seminars und den damit einhergehenden Bemühungen vielfältige, sich zum Teil widersprechende Bewegungen identifizierbar. Es ist verständlich, da verschiedene Personen, Personengruppen, Interessen, Ansichten etc. beteiligt waren. Je nach Standpunkt und Interesse kann hier zwischen verschiedenen Varianten der praktizierten Kritik unterschieden werden, die sich (nicht immer trennscharf) in immanente und normative Kritik aufteilen lassen. In beiden Fällen wird Kritik in transformatorischer Absicht formuliert, Unterschiede betreffen Rahmen, Motivation und damit auch Vorgehen. Wobei sich (bezogen auf das Marburger Beispiel) Motive immanenter und normativer Kritik zunächst nicht gegenseitig blockierten, sondern vielmehr Handlungs- und Gestaltungsräume z.B. in Form des Seminars selbst und des Institutstags eröffnet wurden. Das Seminar erfuhr während seiner Durchführung eine hohe Zustimmung, was sich beispielsweise in der Unterstützung und Anerkennung der Studierenden widerspiegelte oder sich darin zeigte, dass am Institutstag sehr viele Mitarbeiter_innen des Instituts teilnahmen. Wo sich allerdings grundsätzlich verschiedene Ansichtsweisen und Interessen gegenüber standen, wurde deutlich, wie zerbrechlich das erzeugte Dialogfeld war und dass zur Durchsetzung von Interessen Hierarchien und Statusunterschiede genutzt wurden.

32 Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (2009): Einleitung, in: dies. (Hrsg.): Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur, Opladen, S. 12.

Obgleich auf der einen Seite dialogische Bemühungen zu verzeichnen sind, bei denen auf Meinung, Ideen und Mitarbeit aller Beteiligten Wert gelegt wurde, wurde an anderen Stellen der Dialog über den Rahmen, der Kontroll- und Prüfungsmechanismen regelt, verweigert. Die Reflexion des immanenten Menschenbilds/Studierendenbilds verweist in diesem Fall somit auch nicht auf ein einheitliches Konstrukt, sondern auf höchst widersprüchliche Vorstellungen darüber, wie Studierende sind oder sein können, inwiefern Mitspracherecht als Element von Bildungsprozessen verstanden wird und unter welchen Bedingungen Studium schließlich realisiert werden soll. Insofern lässt sich ebenso wenig ein einheitliches Bildungskonzept herausstellen. Auch wenn ein dialogisches Prinzip in Bezug auf Struktur (dialogische Methoden, Gestaltung durch alle Beteiligte) und Ziele (Ermöglichung eines statusübergreifenden Dialogs u.a.) des Seminars und des Institutstags beabsichtigt und angekündigt wurde,³³ stellt sich die Frage, inwieweit eine dialogische Praxis über einen Seminar- und Institutstag hinaus dorthinaus Beachtung finden kann, wo die Gestaltung der Studiensituation verhandelt wird.

Im ersten Teil dieses Textes wurde unter den theoretischen Bezügen die Kritik am Wandel eines Bildungsverständnisses aufgezeigt, welches allein am Arbeitsmarkt ausgerichtet ist. Außerdem wurde dargelegt, weshalb die Universität als Ort der Wahrheitssuche und des Hinterfragens von tradiertem Wissen verstanden werden kann. Diese Aspekte finden sich auch als Elemente in Konzeption und Praxis des studentisch organisierten Seminars. Einerseits wurde thematisiert und erarbeitet, welche Wünsche und Bedürfnisse hinsichtlich der Gestaltung von Studium und Universität existieren (Verständigung über Bildungsprozesse und -möglichkeiten) und wie eine Veränderung in Gang gesetzt werden könnte. Der Seminarprozess wurde methodisch unterstützt durch die Auseinandersetzung und dem Experimentieren mit dialogischen Gruppenverfahren. Um Veränderungen zu bewirken, musste zudem eine Wissensaneignung bezüglich Rahmenbedingungen und Richtlinien von Studiengängen und Hinterfragen von starr erscheinenden Vorgaben erfolgen. Die Teilnehmenden der Arbeitsgruppe zum Bologna-Prozess setzten sich z.B. nicht nur mit den verschiedenen Texten und Unterlagen auseinander, sondern bezogen in ihren Erkenntnisprozess auch weitere Aktivitäten mit ein. So wurde mit dem damaligen Vizepräsidenten für Studium und Lehre diskutiert und besprochen, was und wie etwas verändert werden kann. Es wurde ermittelt, wie Veränderungen im Rahmen der bestehenden Studien- und Prüfungsordnung sowie hinsichtlich der Reakkreditierungsverfahren möglich sind. Außerdem wurde von der Arbeitsgruppe eine Online-Befragung durchgeführt zum Thema „Anwesenheitskontrolle“, die an Lehrende und Studierende des Instituts gerichtet war und deren Ergebnisse in einem Workshop beim Institutstag diskutiert wurden. Dialogische Bemühungen können hier auf ver-

33 Vgl. hierzu auch Kommentar zur Veranstaltung im Vorlesungsverzeichnis 2009/2010. Online: <https://qis.verwaltung.uni-marburg.de/qisserver/rds?state=verpublish&status=init&vmfile=no&publishid=45546&moduleCall=webInfo&publishConfFile=webInfo&publishSubDir=veranstaltung> [Letzter Zugriff: 04.06.2011]

schiedenen Ebenen und an verschiedene Personengruppen gerichtet als Teil des Erkenntnisprozesses beobachtet werden. Am Beispiel dieser Aktivitäten wird außerdem deutlich, welche fruchtbaren Bildungs- und Lernmöglichkeiten durch Freiräume in der Universität entstehen können.

Allerdings treten auch zum Seminarsgeschehen Fragen und Unklarheiten in Bezug auf das dialogische Miteinander im Seminarraum auf. Vor allem in den Plena-Sitzungen wurden deutliche Hierarchien in der Kommunikation und Interaktion sichtbar. Dieser Umstand lässt sich teilweise auf die unterschiedlichen Vorerfahrungen der Teilnehmenden zurückführen. Aber es sind auch einige Missverständnisse entstanden, die erst im Nachhinein deutlich wurden. Die Studierenden (im B.A.-Studiengang), die die Dokumentation zum Seminar und Institutstag verfassten, schrieben zwei Diplom-Studierenden, die in der Vorbereitungsgruppe waren, beispielsweise eine Tutor_innen-Tätigkeit zu, die die beiden jedoch gar nicht hatten oder es wurden den Arbeitsgruppen jeweils Verantwortliche zugeordnet, die im Seminarraum eine dominantere Rolle einnahmen.³⁴ Die Dominanz von einigen Teilnehmenden war so nicht nur im Seminarraum spürbar, sondern (B.A.-)Studierende gingen von einer faktischen Rollenverteilung aus, die jedoch in der Vorbereitung zum Seminar keinesfalls intendiert und erwünscht war. Nun ist die Frage nach der Möglichkeit von Hierarchievermeidungen in Diskursen keine neue, dennoch scheint sie immer wieder diskussions- und beachtungswürdig. In zukünftigen Seminaren könnte und sollte dieses Thema stärker berücksichtigt und thematisiert werden.

Weitere Ambivalenzen ergeben sich aus der Frage nach dem Umgang mit der Vergabe von ECTS-Punkten für Engagement und Bildungsfreiräume. Daneben tritt außerdem der Widerspruch auf, dass es in diesem relativ freien Seminar dennoch in irgendeiner Form Listen zur Datenerfassung wegen der Anrechnung der ECTS-Punkte geben muss(te). Das Aushalten dieser Widersprüche kann vor dem Hintergrund einer Ermöglichung von Freiräumen m. E. jedoch gerechtfertigt werden, solange ein kritischer und reflexiver Umgang mit dieser Thematik existiert.

Hintergrund einer Ermöglichung von Freiräumen m. E. jedoch gerechtfertigt werden, solange ein kritischer und reflexiver Umgang mit dieser Thematik existiert.

34 Vgl. Gottwald/Schirm 2010, S. 30.

Das Projekt ist trotz der hier aufgeführten Kritikpunkte insgesamt sehr positiv angenommen worden und hat einige Veränderungen unterstützt. Ein Ergebnis dieses Prozesses ist z.B. ein transparent gestaltetes Reakkreditierungsverfahren des B.A.-Studiengangs Erziehungs- und Bildungswissenschaft, in das sich Studierende regelmäßig einmischen (können). Studierende, die zuvor nicht in Hochschulpolitik eingebunden waren, konnten sich Wissen im Rahmen des Seminars erarbeiten und Strategien entwickeln und ausprobieren, um ihre Anliegen in hochschulpolitische Gremien zu tragen. Somit können das Seminar und der Institutstag zumindest teilweise als demokratisierende Elemente verstanden werden. Seit dem Wintersemester 2009/10 wurde das Seminar in allen darauffolgenden Semestern fortgeführt und es fanden weitere Institutstage statt.

Am Marburger Beispiel konnte aufgezeigt werden, dass eine kritische und alternative Praxis gerade die immanenten Widersprüche deutlich machen kann. Denn der Anspruch eines statusübergreifenden Dialogs als einer Norm kann aufgrund von (universitären) Rahmenbedingungen immer nur als ein Versuch in Form einer Annäherung an diese Norm verstanden werden. Statusunterschiede bleiben in der Institution Universität unvermeidbar, da z.B. Prüfungen abgenommen werden oder Studierende in hochschulpolitischen Gremien in der Regel nur über geringe Entscheidungsmacht verfügen.

Letztendlich sollten Studiengänge nicht nur mit dem Verweis auf Richtlinien und Vorgaben konzipiert werden, sondern unter Einbezug von bildungstheoretischen und -praktischen Überlegungen. Das Nichtbedenken dieser Aspekte kann schließlich solche Konsequenzen mit sich bringen und möglicherweise verfestigen, vor denen wir nun stehen. „Und wenn die Ziele völlig abhanden kommen, dann fahren eben alle Züge nach Bologna.“³⁵