

Klaus Posch:

Bilden unsere Universitäten „blinde Eliten“ aus?

Anmerkungen eines Psychoanalytikers zur Beziehung zwischen Bildung, Autorität und Verantwortung im universitären Kontext¹

Ersch. in: *Hauser* (Hg), Hochschulrecht. Jahrbuch 17 (2017) 195 - 209

1. Vorbemerkung

Folgt man den gegenwärtigen Diskursen in den und über die Universitäten entsteht der Eindruck, dass an den Universitäten „blinde Eliten“ ausgebildet werden: Menschen, die weder gebildet sind, noch bereit, Verantwortung für die Entwicklung der Wohlfahrt einer Welt-Gesellschaft zu übernehmen, noch über Autorität verfügen. Im Beitrag werden Grundbegriffe hochschulischer Bildung geklärt, die Lage junger Erwachsener, die an den Universitäten studieren, analysiert sowie das Unbewusste von Universitäten als Organisationen untersucht. Aus den Analysen wird die Schlussfolgerung gezogen, dass an den Universitäten die Studierenden die Möglichkeit haben müssen, an partizipativen Prozessen teilzuhaben, die Hochschuldidaktik sich als beziehungsorientierte Hochschuldidaktik weiterentwickeln muss und die Wissenschaft sowie die einzelnen Wissenschaften bezogen auf einen gelingenden kooperativen Globalisierungsprozess neue Paradigmen entwickeln müssen. Dies wären auch Wege, die aus der gegenwärtigen Ohnmachtsfalle der Universitäten herausführen.

2. Die Beziehung zwischen Autorität, Verantwortung und Bildung

Noch nie gab es in Österreich mehr Studierende als jetzt: an öffentlichen Universitäten und Fachhochschulen sind insgesamt 357.000 Studierende eingeschrieben, das sind etwa 48% aller 18-28-Jährigen. Ein Grund zum Feiern? Sind Universitäten und Fachhochschulen „Erfolgsmodelle“? Was machen die anderen jungen Menschen, die in Österreich leben und nicht studieren? Das sind etwa 386.000 Personen, denen Erfolg versagt bleibt. Was sind die Gründe dafür, dass diese nicht die Gelegenheit zu einer weitergehenden hochschulischen Bildung haben? Wer verfügt über die Schlüsselgewalt für den Zugang zu den Universitäten? *Elfriede Jelinek* konstatierte dazu: „Die Wissenschaft, die Universität, ist das Fremde, in das viele eingelassen werden, das viele für sich nutzen wollen. Doch sie lässt sich nicht auf jeden ein. Nicht ganz so viele sind berufen, noch weniger sind ausgewählt.“² Diejenigen, die ausgewählt wurden, an Universitäten zu studieren, sind berechtigt, sich als Angehörige einer Elite zu fühlen. Ist es eine Elite, die Verantwortung übernehmen kann und will? Oder wird eine blinde Elite ausgebildet, die zwar mit Macht ausgestattet aber nicht imstande gesetzt wird, Verantwortung zu übernehmen? Ändert sich am Befund *Christopher Lasch*s aus dem Jahr 1995 etwas: „Die Eliten, die die Probleme definieren, haben den Kontakt mit der

¹ Überarbeiteter Vortrag beim 11. Psychoanalytisch-Pädagogischen Symposium der Medizinischen Universität Graz am 16.4.2016.

² *Jelinek*, Schlüsselgewalt (2015) 3.

Bevölkerung verloren. Der irrealen, artefiziellen Charakter unserer Politik reflektiert die Isolation dieser Kaste vom gewöhnlichen Leben; damit geht offenbar eine geheime Überzeugung einher, dass die realen Probleme unlösbar seien.³ Im Hintergrund der Entstehung von „blinden Eliten“ sieht *Lasch* einen gesellschaftlichen Prozess, bei dem das „Soziale“ mit dem „Markt“ gleichgesetzt wird: „Der Markt hat die Grundtendenz, sich zum Maß aller Dinge zu machen. Mit Institutionen, deren Organisationsprinzipien und Wirkungsgesetze ihm antithetisch gegenüberstehen – Schulen und Universitäten, Zeitungen, gemeinnützige Einrichtungen, Familien – kann er nicht koexistieren. Früher oder später gelingt es dem Markt in aller Regel, sie sich einzuverleiben.“⁴ Was bedeutet das für die Universitäten als Bildungseinrichtungen? Wenn die hier skizzierten Thesen diskussionswürdig, wenn sie zumindest teilweise richtig sind, dann gibt es Bedarf nach Diskussionen, an denen sich sämtliche Wissenschaftsdisziplinen beteiligen müssen.

Mein Blick auf die hier gestellten Fragen ist ein dreifacher: einerseits lernte ich als Sozialarbeiter Menschen kennen, denen Universitäten fremd waren und andererseits erwarb ich mir als Absolvent von zwei Universitätsstudien und später als Leiter des August-Aichhorn-Instituts für Sozialarbeit der FH JOANNEUM umfassende Kenntnisse über Österreichs Universitäten und Fachhochschulen. Der dritte Blick ergibt sich aus meiner Ausbildung und praktischer wie theoretischer Arbeit als Psychoanalytiker. Als Psychoanalytiker unterlege ich „Verantwortung“ eine spezifische psychoanalytische Note: „Die soziale Verantwortung der Psychoanalyse liegt bei der Aufgabe, die verworrenen, konfliktreichen Strebungen der Menschen zu verstehen und die Konflikte lösen zu helfen, und dies in einem Maße, was weit jenseits dessen liegt, was die Psychoanalyse heute leistet.“⁵ Meine Überlegungen sind ein Diskussionsbeitrag, in dem ich Fragen formuliere, die sich aus einem „dreifachen“ Blick auf die Universitäten entwickle. Ich behandle Themen, die auch gegenwärtig kontroversiell diskutiert werden.

Meine erste Frage ist die nach dem Verhältnis von Autorität, Verantwortung und Bildung an Universitäten. Der Begriff „Universität“ enthält ein Programm: es geht um das Universum, nicht nur um die Erforschung „von Welt“ sondern weit darüber hinaus um deren verantwortungsvolle Gestaltung. Was können wir zur Erhellung dieser Verhältnisse beitragen – auf der Grundlage unserer vielfältigen psychoanalytischen Praxen und Theorien? Im Zusammenhang mit den hier aufgeworfenen Fragen schlage ich vor, auf die von *André Haynal* vorgeschlagene Definition von Psychoanalyse zurückzugreifen: „Die Psychoanalyse ist die Suche des Menschen nach sich selbst; ein asketisches Unterfangen, das nicht ohne Verletzung der Selbstliebe, des so genannten Narzissmus vor sich gehen kann.“⁶ Das gilt für die Psychoanalyse auf der Couch wie für alle anderen Formen von Psycho-Analysen, also für Kulturanalysen, Organisationsanalysen, Familienanalysen usw. Bei unserem Thema geht es um den Alltag an Universitäten, speziell um den alltäglichen Umgang mit Studierenden, in dem das sichtbar wird, was als Autorität bezeichnet wird.

Richard Sennet verwies darauf, dass Autorität in sich ein Akt der Phantasie ist: „Das Bedürfnis nach Autorität ist elementar. Kinder brauchen Autoritäten, die sie anleiten und die ihnen Sicherheit geben. Erwachsene erfüllen einen wesentlichen Teil ihrer

³ *Lasch*, Die blinde Elite (1995) 11.

⁴ *Lasch*, Elite, 111.

⁵ *Redlich*, Psychoanalyse und soziale Verantwortung (1968).

⁶ *Haynal*, Das Menschenbild Freuds, 1979 zit nach *Strotzka, Hans*, Fairness, Verantwortung, Phantasie. Eine psychoanalytische Alltagsethik (1983) 45.

Erwachsenenrolle, indem sie Autoritäten sind; es ist dies eine Form, Anteilnahme am Anderen zum Ausdruck zu bringen.⁴⁷ „Gute Autorität“ kann ua durch Selbstsicherheit, überlegenes Urteilsvermögen, die Fähigkeit, andere zu Disziplin anzuhalten, Integrität, Stärke usw sichtbar werden. „Schlechte Autorität“ tritt in drei Formen auf: Autoritarismus, Paternalismus und Autonomismus. Paternalismus ist eine Autorität der falschen Liebe, falsch dann, wenn zB Vorgesetzte für ihre Untergebenen nur in dem Maße sorgen, wie es ihren eigenen Interessen nützt. Autonomismus ist eine Autorität ohne Liebe: die Autonomie verhüllt die Macht, sodass sie aus dem Nirgendwo zu kommen scheint, ganz und gar unpersönlich wirkt. Beispiel: ein Skiführer überlässt bei einer Skitour einem unerfahrenen Teilnehmer die Entscheidung, einen lawinengefährdeten Hang zu befahren; dieser entscheidet sich autonom dafür, in den Hang zu fahren und stirbt unter der Lawine.

Autorität vollzieht sich jedenfalls in Beziehungen, dabei spielen nach *Irwin Hoffman*⁸ zwei Prinzipien zusammen: ein Prinzip der Wechselseitigkeit und ein Prinzip der Asymmetrie. Auf Seiten der Studierenden besteht eine kontinuierliche Dialektik zwischen der Wahrnehmung der Hochschullehrer als Menschen wie du und ich (Prinzip der Wechselseitigkeit) und als einer Person, die über mehr Wissen, Weisheit, Urteilsfähigkeit und Macht als der/die Studierende/r verfügt (Prinzip der Asymmetrie). Diese Dialektik verweist darauf, dass Autorität aus sich heraus nichts statisches sein kann: „Eine Autorität, die Bestand hat, kann nur eine paradoxe sein, in dem Ausmaß, in dem sie in Frage gestellt wird.“⁹ Das gilt für die Autorität der Hochschullehrer und Psychoanalytiker. In der Beziehung zwischen Analysanten und ihren Psychoanalytikern kommt noch etwas dazu, nämlich die „Anerkennung der dialektischen Beziehung zwischen den autoritätsfördernden Aspekten des analytischen Rituals und den Elementen der Wechselseitigkeit und Spontaneität innerhalb der persönlichen Seite der Beziehung (...), eine Perspektive, die das Erleben des Patienten als ein komplexes, fluktuierendes, hierarchisches Arrangement von Bedürfnissen und Wünschen einschließt, dessen Beschaffenheit, Intensität und Rangordnung teilweise von der Beteiligung des Analytikers abhängt.“¹⁰

Versuchen wir unser Verständnis von Verantwortung noch weiter zu klären: Verantwortung ist eine Grundkategorie der praktischen Philosophie, sie ist in jeder Form des Handelns in Betracht zu ziehen. Eine andere, ebenso wichtige Grundkategorie der praktischen Philosophie ist die der „Freiheit“, die ja für die Universitäten explizit in Verfassungen garantiert wird. Verantwortung und Freiheit sind so eine Art Zwillingenpaar. Mit den Worten *Dietrich Bonhoeffer*: „Verantwortung und Freiheit sind einander korrespondierende Begriffe. Verantwortung setzt sachlich – nicht zeitlich – Freiheit voraus, wie Freiheit nur in der Verantwortung bestehen kann.“¹¹

Ein weiterer Aspekt wird vom Philosophen *Karl-Otto Apel* eingebracht: „Verantwortung ist eine soziale Institution zur Kompensation von Gleichgewichtsstörungen. Die Kategorie der Verantwortung dient der Regulierung sozialer Verhaltensweisen und damit der Verbesserung des gemeinsamen Lebens. (...) Erstens muss es in allem Tun und Lassen darum gehen, das Überleben der menschlichen Gattung als der realen Kommunikationsgemeinschaft sicherzustellen, zweitens darum, in der realen die ideale Kommunikationsgemeinschaft zu

⁷ *Sennet, Autorität* (1990) 237.

⁸ *Hoffman, Die verborgene und paradoxe Autorität der Präsenz des Analytikers* (1999) 124.

⁹ *Hoffman, Autorität*, 129.

¹⁰ *Hoffman, Autorität*, 130.

¹¹ *Bonhoeffer, Ethik* (1943) 43.

verwirklichen. (...) wissenschaftliche Wahrheit ist ja zweifellos auch ein Mittel in der Überlebensstrategie der menschlichen Gattung.“¹²

Das sind schwerwiegende Argumente, die unsere Handlungsfähigkeit bedrohen und unsere Reflexionsfähigkeit im Alltag zu überfordern drohen. Um eine Überforderung der Individuen zu vermeiden, die erst recht Verantwortungslosigkeit nach sich ziehen würde, schlage ich daher weiters vor, zwischen folgenden Sphären von Verantwortung zu unterscheiden:

- (Mit-) Verantwortung im Mikrobereich: Selbst, Freunde, Familie, Ehe, Nachbarschaft
- (Mit-) Verantwortung im Mesobereich: Organisationen, Schnittstellen, Nationale Politiken
- (Mit-) Verantwortung im Makrobereich: Schicksal der Menschheit: Universität/Universum

Nicht zuletzt müssen wir erkennen und anerkennen, dass es für uns Menschen, die wir zwar als Individuen sterben aber als Gattung weiterleben, eine Grundverantwortung gegenüber unseren Kindern gibt. Mit *Hans Jonas* gesprochen: „Das Kind ist der Urgegenstand der Verantwortung“.¹³ Solange wir mit der Perspektive leben, dass es weiterhin Menschen gibt und daher Kinder gezeugt und als Neugeborene, Kinder und Jugendliche befürsorgt werden müssen, stehen Erwachsene in der unmittelbaren Verantwortung und mittelbaren Mit-Verantwortung, die auf Grund der fortdauernden „Verletzbarkeit der Menschen“¹⁴ auch als Mit-Verantwortung für Andere, zB Menschen bei der Migration in Notsituationen besteht. Für das „Erfolgsmodell“ Naturwissenschaft und Technik gilt in Bezug auf das Verhältnis von Verantwortung und Erfolg: „Die Katastrophengefahr des Baconschen Ideals der Herrschaft über die Natur durch die wissenschaftliche Technik liegt also in der Größe seines *Erfolgs*.“¹⁵

Bleiben noch zwei Hinweise, erstens, dass Verantwortung über Gehorsam steht, ja Gehorsam grundsätzlich unmoralisch ist, da er suggeriert, dass man für seine Handlungen keine Verantwortung trägt. Und zweitens: Verantwortung „vergeht“ nicht, dies lässt sich einfach am Beispiel Strafrecht zeigen: In allen Gerichtsprozessen geht es um Handlungen, die Subjekte in der Vergangenheit gesetzt haben; diese Handlungen werden hinsichtlich objektiver und subjektiver Schuld untersucht. Personen, die eines Verbrechens oder Vergehens beschuldigt werden, müssen sich „nachträglich verantworten“. Letzter Hinweis: Wenn die Vielzahl der Ökonomen von der „unsichtbaren Hand des Marktes“ (*Adam Smith* 1776) sprechen, dann lässt sich daraus die Überlegung ableiten, wonach es in der Sphäre der Märkte weder Verantwortung noch Mit-Verantwortung geben kann. Diese Schlussfolgerung steht jedoch im Widerspruch zu oben angeführtem Prinzip Verantwortung, dem sich die Ökonomie zu beugen hat: auch Ökonomen als Wissenschaftler tragen Mit-Verantwortung.

3. Bildung im „Zeitalter des Narzissmus“

Wir stehen nun vor der Aufgabe, einen Begriff von Bildung zu definieren, der im „Zeitalter des Narzissmus“ dem Phänomen des pathologischen Narzissmus die Stirn bietet. Was ist Bildung? Ohne Bezugnahme auf das Bildungsparadigma *Wilhelm von Humboldts* können wir

¹² *Apel*, Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik: zum Problem einer rationalen Begründung der Ethik im Zeitalter der Wissenschaft (1973) Bd 2 431.

¹³ *Jonas*, Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation (1979) 234.

¹⁴ *Popitz*, Phänomene der Macht (1986).

¹⁵ *Popitz*, Phänomene, 251.

die zuletzt aufgeworfene Frage nicht beantworten.¹⁶ *Wilhelm Humboldt* stellte in seinen Überlegungen über Bildung den Subjektbegriff in den Vordergrund und argumentierte, dass sich für uns Individuen die Bildungsperspektive in vierfacher Weise zeigt:

- a. Bildungsperspektiven haben eine allgemein menschliche Dimension,
- b. sie sind der Tendenz nach für alle Subjekte offen,
- c. es gibt eine Mannigfaltigkeit von Bildungsgängen und Bildungsmöglichkeiten,
- d. jedes Subjekt muss diese selbst suchen, wählen, entwerfen und ausprobieren.

Humboldts Bildungsparadigma zielte darauf ab, einen Ausweg aus den Zwängen der „Selbstverwandlung des Menschen in eine Maschine“ zu suchen. Damit stand er im Widerspruch zu geschichtsteleologischen Positionen, wonach die Geschichte der Menschheit entweder eine Fortschritts- oder eine Verfallsgeschichte sei oder anders gesagt, dass es eine Hoffnung auf eine endgültige Versöhnung von Mensch und Welt gäbe. Im Gegenteil: diese Unbestimmtheit des Ichs und seine Freiheit zur Selbstbestimmung wurde von *Humboldt* als uneinholbar vorausgesetzt. Allerdings ist nach *Humboldts* Auffassung Bildung nicht Selbstschöpfung, nicht *creatio ex nihilo*, sondern geschichtliche und tätige Veränderung „von etwas, das schon ist“. In dem von *Humboldt* entwickelten Programm einer Bildungsgesellschaft werden die Menschen weder zu Opfern der Geschichte reduziert, noch zu Tätern der Geschichte hypostasiert, sondern durch bildungspolitische Maßnahmen soll eine Veränderung der bestehenden Ordnung im Sinne einer Verbesserung herbeiführt werden, indem Bildungspolitik Bildung ermöglicht und freisetzt. Bildung so gesehen meint über die unmittelbare pädagogische Interaktion hinaus die menschliche Gesamtpraxis im Sinne von Arbeit, politischem Handeln, Sitte und Konventionen, Kunst, Religion usw. Daraus versteht sich die Bedeutung von „Allgemein- Bildung“ als Basis von Aus-, Weiter-, Fort- und Berufsbildung.

Autorität, Verantwortung und Bildung stehen in *Humboldts* Begriff von Bildung miteinander in Beziehung: wir können nicht über Autorität sprechen, ohne zugleich über Verantwortung und Bildung zu reden und umgekehrt. Gilt das auch in der „postmodernen“ Gegenwart? Wie steht es um Verantwortung im Zeitalter des Narzissmus, wie um Bildung, wie um Autorität? Zunächst: was bedeutet es, wenn wir mit *Christopher Lasch* von einem „Zeitalter des Narzissmus“¹⁷ sprechen? Was verstehen wir unter „Narzissmus“? Zur Einführung ein Zitat von *Andy Warhol*, welches die narzisstische Liebe prägnant beschreibt: „Die beste Liebe ist die Gar-nicht-daran-denken-Liebe. Manche Leute können Sex haben und ihren Kopf dabei wirklich ausleeren und mit Sex füllen; andere Leute können ihren Kopf nie ausleeren und mit Sex füllen, denn noch während sie Sex haben, denken sie: „Kann das hier wirklich ich sein? Tue ich das hier wirklich? Das ist sehr seltsam. Vor fünf Minuten habe ich das noch nicht getan. Schon bald werde ich es nicht mehr tun.“¹⁸

Einige Beobachtungen, die darauf hinweisen, dass wir in den westlichen Gesellschaften im „Zeitalter des Narzissmus“ angekommen sind:

- Ein Starkult hat sich weit verbreitet, in seiner Leere und Bedeutungslosigkeit versuchen Menschen mit durchschnittlichen Fähigkeiten sich am Glanz der Stars zu wärmen; Heldenverehrung und narzisstische Idealisierung füllen ihre innere Leere aus;
- Die Sprache wird entleert und „leere Signifikanten“ breiten sich aus; viele Menschen, insbesondere in Führungsfunktionen, sind zwar aufgeschlossen für neue Ideen, jedoch ohne Überzeugungen; „Reform“ wäre ein Beispiel für einen leeren Signifikanten;

¹⁶ Vgl. *Posch*, Was bleibt von den Bildungsparadigmen? (2005).

¹⁷ *Lasch*, Das Zeitalter des Narzissmus (1986).

¹⁸ *Lasch*, Zeitalter, 119.

- Das Phänomen der „Un-Bildung“ breitet sich aus; an die Stelle von Selbst-„Bildung“ tritt Selbst-„Begünstigung“;
- durch intensive Werbung wird „konsumistische Gier“ gefördert; eine gigantische Marketing-Industrie hat die Aufgabe übernommen, die Massen zur Konsumkultur zu „erziehen“, denn die massenhafte Produktion von Gebrauchsgütern in immer größerem Überfluss verlangt einen Massenmarkt, der sie absorbiert.

Im Zeitalter des Narzissmus unterliegen wir als Individuen der Gefahr, zu narzisstischen Persönlichkeiten zu mutieren. Wann sprechen wir von „narzisstischen Persönlichkeiten“? Drei Merkmale erscheinen mir im Zusammenhang besonders wichtig zu sein, über die *Sennet* ausführlich geschrieben hat:

- „Ungeachtet der gelegentlichen Illusionen über ihre Allmacht ist die narzisstische Persönlichkeit zur Bestätigung ihrer Selbstachtung auf andere angewiesen. (...) Ohne bewunderndes Publikum kann sie nicht leben. Ihre scheinbare Freiheit von familiären Bindungen und institutionellen Zwängen befähigt sie keineswegs, auf eigenen Füßen zu stehen oder sich ihrer Individualität zu erfreuen. Im Gegenteil: sie trägt zu ihrer Unsicherheit bei, die sie nur überwinden kann, wenn sie ihr „grandioses Ich“ in der Aufmerksamkeit anderer reflektiert sieht oder indem sie sich Menschen anschließt, die Berühmtheit, Macht und Charisma ausstrahlen.“¹⁹
- „Narzissmus ist das genaue Gegenteil von ausgeprägter Eigenliebe.“²⁰
- „Narzissmus (ist) im Wesentlichen ein Abwehrmechanismus gegen aggressive Impulse.“²¹

Für unser Thema bedeutet dies, dass sich für narzisstische Persönlichkeiten die Fragen nach Autorität, Verantwortung und Bildung nicht stellen, sondern Fragen nach der Durchsetzung von persönlichen Interessen, der Aufrechterhaltung eines grandiosen Selbstbildes und klinisch-psychoanalytisch betrachtet nach dem Überleben in Anbetracht mörderischer (Selbst-) Zerstörungstendenzen. Daraus ergeben sich für Gesellschaften und ihre Institutionen erhebliche Herausforderungen.

4. Herausforderungen an die Universitäten im Zeitalter des Narzissmus

In den Universitäten treffen häufig narzisstische Persönlichkeiten aufeinander, wobei die Lehrenden diesbezüglich bereits viel gelernt haben, und die Studierenden für das Zeitalter des Narzissmus sozialisiert werden. Dies geschieht nicht sichtbar sondern im „Verborgenen“, sichtbar sind nur Symptome. Die allgemeinen Symptome sind bereits aufgezählt, wenden wir uns den spezifischen zu. In den gegenwärtigen Diskussionen in und über Universitäten haben wir uns weitgehend von den großen Erzählungen über Autorität, Verantwortung und Bildung verabschiedet, doch die ursprünglichen Fragen sind geblieben und die Universitäten wären herausgefordert, sich zu den Fragen von Autorität, Verantwortung und Bildung zu positionieren. Dies gilt vor allem für die zentrale Frage, wie an den Universitäten mit den Studierenden umgegangen wird. Werden diese zu „blinden Eliten“ ausgebildet? Um diese Frage einigermaßen solide beantworten zu können, müssen wir der Frage nachgehen, wie

¹⁹ Lasch, Zeitalter, 26.

²⁰ Lasch, Zeitalter, 44.

²¹ Lasch, Zeitalter, 50.

es um die gesellschaftliche Lage junger Menschen steht – auch um jene, die an den Universitäten studieren.

Gehen wir von folgendem, durchschnittlichen Fall aus: eine 18-jährige junge Frau trifft am Beginn ihres ersten Semesters auf einen Universitätslehrer mit einer narzisstischen Persönlichkeit, der Folgendes über sich und die Studierende denkt: „Ich mochte keine jungen Leute, ich hatte sie nie gemocht, selbst als man mich als einen der ihren hätte bezeichnen können.“²² Das Studium der 18-Jährigen begann mit einer umfangreichen Aufnahmeprüfung, sie ist eine von 400 BewerberInnen für 55 Studienplätze. Was ist die Funktion von Aufnahmeprüfungen? Die knappe Antwort des Psychoanalytikers *Mario Erdheims* lautet: „Was bewusst zur Messung von Leistungen eingesetzt ist, wird unbewusst als Strafe erlebt.“²³ Die Bestrafung bewirkt eine unbewusste Identifikation mit dem strafenden System, wobei diese unterschiedlich ausfallen kann, je nachdem, welchem Milieu unsere Studierende zugehört.

Wer sind sie, die jungen Erwachsenen, die teilweise an den Universitäten studieren? Jugend und Adoleszenz sind Lebensalter, die heute so heterogen sind wie niemals zuvor. Mit *Heinzlmaier/Ikrath* können wir gegenwärtig von sechs unterschiedlichen Milieus sprechen:

- Die Performer (etwa 15%): die optimistischen, globalisierungsbejahenden Macher auf dem Weg zum beruflichen Erfolg;
- Die digitalen Individualisten (19%): die erfolgsorientierte Lifestyle-Elite auf der Suche nach unkonventionellen Erfahrungen;
- Die Adaptiv-Pragmatischen (18%): der flexible, fleißige, materialistische, familienbewusste moderne Mainstream;
- Die Hedonisten (22%): Die spaß- und konsumorientierten Mainstreamverweigerer auf der Suche nach einer Lebensnische;
- Die Konservativ-Bürgerlichen (16%): die familien- und heimatorientierten mit bewusst konservativem Lebensstil;
- Die Postmateriellen (10%): die vielseitig interessierte kritische Intelligenz auf der Suche nach verantwortungsbewusster Selbstverwirklichung.²⁴

Junge Erwachsene sind stark in „ihren“ Milieus beheimatet und verlassen selten den vertrauten „Heimatboden“ ihrer Milieus. Es besteht die Tendenz, unter sich zu bleiben und sich wechselseitig die eigene Weltansicht zu bestätigen. Eine Verständigung zwischen den unterschiedlichen Milieus nimmt zusehends ab. Umgekehrt ist das alle Adoleszenten betreffende herausragende Merkmal postmoderner Gesellschaften die rasch um sich greifende „Prekarisierung“ der Lebenslagen, die gleichfalls als Bestrafung wirkt. Wie reagieren junge Erwachsene auf die sich ausbreitende Unsicherheit ihrer Lebenslagen? Es zeigt sich das so genannte „Optimismus-Pessimismus-Paradoxon“: der individuellen Zukunft blickt man mit Optimismus, der Zukunft allgemein jedoch mit Pessimismus entgegen. Persönliche Entwicklung und Entwicklung des Gemeinwesens werden als weitgehend entkoppelt betrachtet.

Die gegenwärtige Rede von der „Bildungsgesellschaft“ stellt sich für junge Erwachsene als trügerisch heraus: Unterschlagen wird zB, dass in schulischen und universitären

²² *Houellebecq*, Unterwerfung, (2015) 14.

²³ *Erdheim*, Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit: Eine Einführung in den ethnopschoanalytischen Prozeß (1984) 328.

²⁴ *Heinzlmaier/Ikrath*, Generation Ego. Die Werte der Jugend im 21. Jahrhundert (2013).

Sozialisationsprozessen immer auch Bindungsfähigkeit hergestellt werden müsste und Kraftreserven für den sorgsamem Umgang mit dem Gemeinwesen und der Natur geschaffen werden sollten. Mögen Jugendliche und junge Erwachsene nach den Regeln einer auf Bindung, Achtsamkeit, Solidarität usw. ausgerichteten Gesellschaft ursprünglich gehandelt haben, sie mussten zusehen, wie die Finanzklasse auf alle Regeln pfeifend, die Weltwirtschaft mit betrügerischen Spekulationen in den Graben fuhr. Darauf haben junge Erwachsene unterschiedlich reagiert: in der Praxis ihrer (Sub-)Kulturen ist ein Auseinanderdriften unterschiedlicher Szenen zu beobachten, die sich auf Grund von Verständigungsproblemen nicht mehr vermitteln können.

Junge Menschen in der Postmoderne können immer weniger damit rechnen, dass ältere, erwachsene Leute brauchbare Lösungen für ihre Probleme bereithalten. Auch die Bildungsprogramme herkömmlicher Agenturen der Sozialisation, wie schulische Ausbildungsgänge, Jugendverbände, politische und kirchliche Organisationen und die Familie können den existenziellen Fragen der jungen Erwachsenen immer weniger gerecht werden. In diesen Programmen finden Jugendliche typischerweise weder ihnen brauchbar erscheinende Vorgaben zur sinnhaften Abstimmung und Bewältigung ihrer lebenspraktischen Probleme, noch finden sie dort zuverlässige Anleitungen zur Passage gegenwärtiger und künftiger Lebensphasen.

5. Könnten Universitäten im Zeitalter des Narzissmus Orte von Bildung sein?

Universitäten in Österreich waren jedenfalls seit 1919 „Kampfbereiche“, unter anderem auch Kampfszenen des Antisemitismus. Weiters sind Universitäten Organisationen, deren bewusste Phänomene als verzerrte Äußerungen des Unbewussten verstanden werden können, zB können wir die diversen Marketing-Auftritte und Selbstbeschreibungen der Universitäten auch als verzerrte Äußerungen ihres Unbewussten verstehen. Nicht zuletzt bieten Universitäten als Organisationen bestimmte Abwehrformen gegenüber den Ängsten, die sie hervorrufen: Ängste an Universitäten wären Prüfungsängste, Versagensängste, Karriereängste usw. Universitäten als Organisationen sind aber nicht bloß Quellen von Unbehagen und Angst; sie eröffnen zugleich Möglichkeiten, kollektive Visionen zu realisieren sowie Zufriedenheit und Kreativität zu fördern. Ein überzogenes Organisationsideal führt allerdings zu Täuschungen und Pathologien. Universitäten weisen ein unterschiedlich hohes Maß an Täuschung, Toxizität und Leiden auf, gleichwohl können sie konkurrenzfähig und effektiv sein. Besteht zugleich ein hohes Maß an Täuschung, Toxizität und Leiden einerseits und sind sie zugleich konkurrenzfähig und effektiv, entwickelt sich früher oder später ein so genanntes „Miasma“ (Miasma [griech] bedeutet verschmutzt, unrein). Der organisatorische Zustand eines Miasmas ist an folgenden Symptomen erkennbar:

- unter den Angehörigen ist das Gefühl von Illoyalität und Verrat weit verbreitet;
- Vergangenheiten werden in dem Maße radikal verunglimpft als das Neue überzogen betont wird – die Innovation wird zum Fetisch;
- häufig werden leere Signifikanten (zB Reform, excellence, world class, cutting edge, downsizing, rightsizing) verwendet;
- regelmäßig werden Mitarbeiter und Studierende (Neo-Bezeichnung: „Kunde“) grundlos fallen gelassen oder zum Schweigen gebracht. Viele Mitarbeiter werden depressiv oder es macht sich schwarzer Humor breit;

- eine fundamentalistische Religion von Effektivität gewinnt zunehmend an Einfluss;
- Blindheit gegenüber Leid schlechthin macht sich breit: was (Hochschul-) Manager heute wünschen, ist, dass die Widerspenstigen und diejenigen, die keine Spitzenleistungen erbringen und wenig zur so genannten Wertschöpfung beitragen, einfach verschwinden sollen;
- es gibt wenig Widerstand der Beschäftigten und es besteht ein durchgehendes Gefühl, nie gut genug zu sein;
- Hochschulmanager als „Unternehmensleiter“ zeigen sich nie oder selten als reale Personen;
- häufig werden Sündenböcke gesucht und gefunden, die sich dann in rücksichtsloser Selbstkritik ergehen;
- Unabhängiges Denken wird paralyisiert.²⁵

In Organisationen wie den Universitäten entsteht häufig dann ein organisatorisches „Miasma“, wenn zB vertraute Mitarbeiter die Organisation verlassen oder Mitarbeiter „unziemlich“ entlassen werden, oder wenn der Eindruck entsteht, dass die Unternehmensleitung „Blut an ihren Händen hat“. Diese werden allerdings nicht zur Verantwortung gezogen und es wird auch später nicht oder nur hinter vorgehaltener Hand gesprochen. Österreichische Universitäten neigen darüber hinaus dazu, ihre Geschichte(n) zu verleugnen. Ein Merkmal von Verantwortung besteht gerade darin, dass diese notwendigerweise vergangenheitsbezogen ist aber gegenwärtig wirkt. *Angela Merkel* sagte 2008 vor der Knesset: „Menschlichkeit erwächst aus der Verantwortung für die Vergangenheit.“ Umgelegt auf die österreichischen Universitäten bedeutet dies, dass es zu ihren Verpflichtungen gehört, Mit-Verantwortung für Handlungen zu übernehmen, die in ihrem Namen geschehen sind. Zunächst müssen sie sich mit ihrer Vergangenheit in der Zeit der beiden autoritären Faschismen zwischen 1934 und 1945 und in der Zeit danach auseinandersetzen.

Ein signifikantes Beispiel dafür sind die Vorgänge, die sich an der Universität Graz nach der Niederlage des Nationalsozialismus ereignet haben, die ich recherchierte, von denen bis heute kaum jemand etwas wissen will:²⁶ aus Anlass des 100. Geburtstages der Gründung des Psychologischen Laboratoriums an der Universität Graz wurde 1994 ein Festakt abgehalten, bei dem *Kurt Pawlik* zum Thema „Gibt es psychologische Entdeckungen? - Vom Nutzen der psychologischen Wissenschaft“ den Festvortrag hielt. Die Entdeckungen der Psychoanalyse fanden dabei mit keinem Wort Erwähnung. In einer Übersichtsarbeit von *Mittenecker u. Seybold* über „Die Entwicklung der Psychologie an der Karl-Franzens-Universität Graz“ finden sich zwei kurze Hinweise auf das Wirken **eines** Psychoanalytikers am psychologischen Institut in der Nachkriegszeit und in den späten sechziger Jahren, nämlich *Lambert Bolterauers*, allerdings ohne dessen Forschungen zum Thema Fanatismus zur Sprache zu bringen.

Es gab aber einen zweiten Psychoanalytiker, der sich in der Nachkriegszeit am Psychologischen Institut der Universität Graz habilitierte: *Ernst Ticho*. *Ernst Ticho* wurde 1915 in Wien geboren. Er maturierte 1934 in Wien. 1938-39 wurde er in den Konzentrationslagern Dachau und Buchenwald angehalten. Auf welche Weise er den Nazis entkommen konnte, ist unbekannt. Jedenfalls überlebte er von 1939-46 in Jerusalem und

²⁵ *Yiannis*, Das Unbewusste in Organisationen – zu einer Theorie organisatorischen Miasmas (2007).

²⁶ *Posch*, Der Blick der Psychologie auf die Psychoanalyse: Die fortgesetzte Ausgrenzung der Psychoanalyse aus dem Psychologischen Institut der Universität Graz nach der Niederlage des Nationalsozialismus (1999).

absolvierte dort eine Lehranalyse bei *Max Eitingon*. Zugleich studierte er an der Jerusalemer Rechtsschule. Er praktizierte in einer Rechtsanwaltskanzlei und befasste sich mit der psychologischen Behandlung jugendlicher Krimineller im Auftrag des staatlichen „Probation office“. 1946 kehrte *Ticho* nach Österreich zurück. *Prof. Bolterauer* erzählte mir, daß er *Ernst Ticho* 1945 kennengelernt hatte und dieser 1947 mit ihm nach Graz ging, um hier bei ihm Psychologie zu studieren. 1948 dissertierte *Ticho* bei *Bolterauer* mit der Arbeit „Zur Psychologie des Gewissens“. In dieser Arbeit verwies *Ticho* ua auf den Umstand, dass während der psychologischen Versuche die Versuchspersonen sich als geprüfte Schüler fühlen, dass sich somit eine Übertragungssituation hergestellt hatte: dies führte bei *Ticho* zur Überlegung, eine Psychologie der Psychologen zu entwickeln. Damit umschrieb er die Probleme der Gegenübertragung in der experimentellen Psychologie.

Bolterauer hätte *Ticho* gern als Assistent aufgenommen, da er selbst jedoch nicht zum Professor bestellt wurde – *Otto Weinhandl* wurde ihm vorgezogen –, zog er sich Ende 1949 von Graz zurück. Dadurch zerschlug sich auch der Plan *Tichos*, in Graz Assistent zu werden. Die Arbeit an der Habilitation begann *Ticho* bei *Bolterauer*. Er befasste sich mit dem psychologischen Phänomen der Ambivalenz und den psychologischen Ambivalenztheorien. Der Abschluss der Arbeit erfolgte jedoch nach dem 19.6.1951, jenem Datum, zu dem *Weinhandl* neuerlich zum ordentlichen Professor für Psychologie in Graz ernannt worden war. Das war natürlich eine tragische Situation für *Ticho*, denn *Weinhandl* war von 1933 bis 1945 nicht bloß ein Mitläufer der nationalsozialistischen Ideologie, sondern hatte aktiv am Aufbau dieses mörderischen Regimes mitgewirkt. Im Sommersemester 1955 (?) erhielt *Ticho* zwar einen Lehrauftrag zum Thema „Einführung in die Sozialpsychologie“. Doch es zeigte sich immer deutlicher, dass *Ticho* in Österreich weder als habilitierter Psychologe noch als Psychoanalytiker an einer Universität Berufschancen hatte. *Ticho* emigrierte 1955 in die USA, wurde dort zunächst Leiter des „Outpatient Departments“ der Menninger-Klinik in Topeka, Kansas und arbeitete von diesem Zeitpunkt an unter anderem mit *Otto Kernberg* zusammen. Er blieb zwar bis 1962 im Vorlesungsverzeichnis des Psychologischen Instituts als Universitätsdozent, schien dann als beurlaubt auf. Im Habilitationsverzeichnis des Psychologischen Instituts scheint seine Arbeit nicht auf. Die Errichtung eines „Ernst-Ticho-Lehrstuhls für Psychoanalyse“ am Psychologischen Institut der Universität Graz wäre eine geeignete „symbolische Wiedergutmachungsgeste“!

6. Anmerkungen zu den gegenwärtigen Diskursen in und über Universitäten

Über Universitäten wird gegenwärtig viel gesprochen, auch in den Medien gibt es ausführliche Diskussionen. Ganz abgekoppelt davon sind die Marketing-Auswüchse, in denen sich die Universitäten glauben ergehen zu müssen, nachdem Bildungspolitik immer stärker nach den Regeln eines sinnlosen Wettbewerbs ausgestaltet wird. Folgt man den Selbstdarstellungen der Universitäten auf ihren Homepages, so sind sie allesamt Weltmeister – Weltmeister in „Angeberei“.

Doch es gibt auch ernsthafte Diskurse. Einer der ernsthafte Diskurse befasst sich mit der so genannten Bologna-Reform der Universitäten in Europa, die aus sechs Gründen gescheitert zu sein scheint; mit *Julian Nida-Rümelin* lässt sich die Kritik an der Bologna-Reform folgendermaßen zusammenfassen:

- der erste Bologna-Irrtum besteht in der Unterscheidung von berufsfeld- gegenüber wissenschaftsorientierten Studiengängen;

- der zweite Bologna-Irrtum besteht in dem hohen Maß an Verschulung der Bachelorstudiengänge;
- die gegenwärtig erfolgende hochgradige Spezialisierung ist als dritter Irrtum zu verstehen;
- der vierte Bologna-Irrtum besteht in der zwangsläufigen Konventionalisierung der Lehrinhalte, zB mittels des MOOC-Projektes, an deren Ende es zu den jeweiligen Themen nur noch eine Vorlesung im Internet gibt, alle anderen sind ausgeschieden;
- der fünfte Irrtum besteht in der dramatischen elitären Einschränkung der Mobilität der Studierenden trotz Einführung des Erasmus-Programms, sie ist nahezu nur zwischen Bachelor- und Masterstudium möglich;
- der sechste Irrtum besteht im hohen Maß der Bürokratisierung der Universitäten und Verschulung der Studien durch die Modularisierung.²⁷

Die Folgen des Bologna-Systems sind ua:

- Für die Studierenden gibt es auf Grund der Beschleunigung der Studienzeiten kaum Zeit für ihr Selbststudium;
- Anstelle von Diversität etablieren sich zunehmend Nivellierungs- und Standardisierungsmodelle. Es gibt keinen Hinweis, dass die Homogenisierung der Systeme allgemeinen gesellschaftlichen Nutzen mit sich gebracht hätten;
- Eine kaum bemerkte zunehmende Unterfinanzierung der Lehre, denn das Geld fließt zunehmend in die betriebswirtschaftliche Verwaltung und in die Forschung.

Die Probleme mit dem Bologna-Prozess sind nicht die einzigen Probleme der Universitäten. Weitere „kritische Baustellen“ der Universitäten, die meist verleugnet werden, sind gegenwärtig:

- a. Die Krise der Wissenschaft und der Wissenschaften
- b. Die Krise der Lehre
- c. Die Krise der Strukturen, insbesondere Führungsstrukturen
- d. Die Krise der Beziehung der Universitäten zur globalisierten Gesellschaft.

Dazu stichwortartig einige Beobachtungen:

- a. Die Krise der Wissenschaft und der Wissenschaften: dazu ist vorweg zu bemerken, dass sich nicht alle Wissenschaften in gleichem Maße ideologisiert haben wie die Ökonomie:
 - Viel wird vom Junktim von Forschen und Lehren gesprochen, doch wie sieht dieses in der Realität aus? Sind das nichts anderes als schöne Worte?
 - Die Tendenz alles und jedes zu anonymisieren (zB in Evaluierungen, peer-review-Verfahren) fördert Beziehungslosigkeit zwischen den Beteiligten:
 - Entgegen der Ansicht, wonach wissenschaftliche Ergebnisse nur dann vorliegen, wenn sie überprüft werden können, gibt es für ForscherInnen wenig Anreize, Studien zu re-produzieren und somit kritisch zu hinterfragen; gut „verkaufbar“ hingegen sind „bahnbrechende Studien“.
 - Unser Orientierungswissen hat Mühe dem technischen Wissenszuwachs zu folgen; Wissenschaft, Technik und Gesellschaft sind jedoch keine getrennten Welten, sondern sie interagieren auf eine unauflösliche Weise – auch in Sachen Krieg und Frieden.
 - Die Forderungen nach „Exzellenz“ haben die Forschungspolitik weitgehend ideologisiert. Die Netzwerke werden zunehmend „verfilzt“, die Mittel zur Erforschung

²⁷ Nida-Rümelin, Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung (2014) 162 f.

von Forschung bleiben mager; die Begutachtungspraxis der wissenschaftlichen „Luxuszeitschriften“ wie Nature und Science ist primär an deren wirtschaftlichen Erfolg orientiert. Open access Zeitschriften als Alternative werden selten gefördert.

- Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses ist völlig verfahren: nur 20% der Promovierten können in der Forschung bleiben; davon werden 5 % ProfessorInnen; die Angst der ForscherInnen vor Prekarisierung untergräbt das Postulat kritischer Forschung, die weitgehend durch affirmative Forschung in verschiedenen Varianten ersetzt wurde.
- In den Wettbewerben gelten primär kaum valide quantitative Kriterien, die selten valide sind; der Widerstand gegen die „Auszählerei“ im Research Assessment wird heftig bekämpft.
- Die anonymisierten peer review Verfahren fördern Verfälschungen und Verdächtigungen zwischen den ForscherInnen.

Längst zeigten die Symptome der Krise der Wissenschaft wie die Sokal-Affäre in der Literaturwissenschaft und der Schön-Skandal in der Physik, dass die Organisation des Wettbewerbs in den Wissenschaften auf breiter Ebene kritisch reflektiert werden muss.

b. Noch eklatanter sind die Symptome für die Krise der Lehre:

- Die Lehrenden haben immer weniger Zeit für die Lehre, insbesondere haben sie wenig Zeit für die Studierenden.
- Die Fähigkeiten, mit „schwierigen“ Studierenden zu arbeiten werden wenig gefördert – auch nicht in den hochschuldidaktischen Weiterbildungen.
- Allgemein bleibt die Lehre – vor allem gute Lehre – unterfinanziert.
- Falls es noch im UOG kleine Hoffnungen für echte Partizipation gegeben hat, so ist im UG Partizipation als Grundlage von Bildung kaum noch zu bemerken.
- Beziehungspubie und Beziehungslosigkeit sind programmatisch geworden.

c. Nicht zuletzt müssen noch einige Symptome für die Krise der Organisations- und Führungsstrukturen an den Universitäten angeführt werden:

- Verwendung von „leeren Signifikanten“ in der Sprache der Hochschulmanager und Qualitätsagenturen ist ein Hinweis darauf, dass die Beziehungen der Führungskräfte zu den Studierenden höchstens als rudimentär bezeichnet werden können.
- Von den Universitäten als Systeme gehen kaum Impulse für eine kritische Hochschulpolitik aus, meist erschöpfen sich die Diskussionen in der Forderung nach mehr Mittel; das hat durchaus seine Richtigkeit, kann jedoch nicht der einzige Gegenstand von Erörterungen sein.
- Im Hochschulmanagement macht sich bei den Führungskräften Selbstmitleid breit, dies entspricht der Psychodynamik narzisstischer Persönlichkeitsstörungen, wenn der unersättliche Hunger nach Zustimmung nicht erfüllt wird.
- Kritik der Studierenden am Universitätsalltag wird von den Führungskräften selten gehört sondern allzu häufig desavouiert und unterbunden.
- Führungskräfte kennen den Universitätsalltag der Studierenden und Mitarbeiter häufig nur noch vom Hörensagen.
- Das Prinzip des „survival of the fastest“ wird zum herrschenden Prinzip des Handelns.

d. Die Krise der Wissenschaft und der Wissenschaften, Krise der Lehre sowie Krise der Strukturen, insbesondere Führungsstrukturen führten zur fundamentalen Krise in der Beziehung der Universitäten zur Gesellschaft:

- Die Universitäten kämpfen mit einem erheblichen Bedeutungsverlust, an ihre Stelle treten die Medien mit ihrem Anspruch, „vierte Gewalt“ in demokratischen Gesellschaften zu sein.

- Die Herausforderungen der Globalisierung werden von den Universitäten vielleicht in Details aber nicht als systemische Herausforderungen wahrgenommen: es ginge darum, kooperative anstelle kompetitiver Strukturen aufzubauen.
- Es herrscht weitgehend eine Unklarheit betreffend der gesellschaftlichen Aufgaben der Universitäten: was braucht die globale Gesellschaft von den Universitäten?
- Der Beitrag der Universitäten zum globalen gesellschaftlichen Wohlergehen und zur Entwicklung von globalem Wohlstand wird kaum diskutiert.

7. Bildung als Antwort auf die Globalisierung ? – Herausforderung an die Universitäten

Die Universitäten haben sich mehr oder weniger in eine Krise hineinmanövriert, die sich ua darin zeigt, dass sie sich nicht oder zu wenig mit ihrem kritischen Bildungsauftrag und sich selten mit ihrem Grundauftrag, Verantwortungen auf allen Ebenen vor allem gegenüber den Studierenden zu übernehmen, identifiziert. Auch die Fähigkeit, Autorität im Alltag zu leben, scheint sie nicht oder nur teilweise als ihre Aufgabe wahrzunehmen. Zugleich steht sie vor der Herausforderung, auf die Prozesse der Globalisierung adäquat zu reagieren und gemäß ihren universellen, humanistischen Grundwerten zu agieren. Universitäten haben sich weitgehend in einer Ohnmachtsfalle gefangen, was sich ua darin zeigt, dass sie in ritualisierter, irrationaler Weise immer nach mehr Geld rufen, welches jedoch für Bankensanierungen, Subventionen für die Landwirtschaft usw gebraucht wird. Die Hochschulmanager werden kaum gehört, weil Menschen, die nicht an Universitäten arbeiten, nicht wissen, wozu die Hochschulen in der globalen Krise nützlich sein könnten. Daraus entstand die Ohnmachtsfalle der Universitäten. Wie könnten die Universitäten aus der Ohnmachtsfalle herauskommen? Dazu abschließend zwei Vorschläge im Sinne der Stärkung des Verantwortungsprinzips.

a. Stärkung der Partizipation:

Im Gegensatz dazu, dass das System „Universität“ gegenwärtig dazu tendiert, die Masse der Studierenden durch die Bologna-Studien durchzuschleusen und den Studierenden Verantwortung zu nehmen sowie sie möglichst wenig an den Debatten über ihre Zukunft teilhaben zu lassen, entspricht es, wie ich gezeigt habe, dem Auftrag der Universitäten, Studierenden in höchstmöglichem Ausmaß Mit-Verantwortung zu übertragen. Nur so können zukünftige Eliten, verantwortungsvolle und nicht blinde Eliten werden! Dazu nochmals *Lasch* „(...) das Wesentliche dieser Verantwortung (...) liegt darin, dass man sie übernimmt, ohne speziell dazu abgestellt zu sein. (...) Die Schwäche der organisierten Gesellschaften besteht darin, dass sie sich nicht mehr auf informelle, alltägliche Mechanismen des sozialen Vertrauens und der sozialen Kontrolle verlassen können glauben.“²⁸ Dagegen spricht der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen bloß von der Einrichtung einer „angemessenen Partizipationskultur“!²⁹

b. Implementierung einer beziehungsorientierten kritisch-reflexiven Hochschuldidaktik

Hochschuldidaktik als Theorie und Praxis bedeutet unter anderem, dass Universitäten soziale Orte sind, in denen wir in einer spezifischen Weise nämlich unter den Geboten von Wahrheitssuche und -prüfung, Vorurteilsfreiheit und Wahrhaftigkeit mit Anderen in

²⁸ *Lasch*, *Elite*, 113.

²⁹ *Österreichischer Wissenschaftsrat* (Hg), *Universität Österreich 2025*, Pkt 3.

Beziehung treten. Es gilt der hier aufgezeigten Paradoxie der Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden Rechnung zu tragen, sie zu reflektieren und nicht zu „übersehen“, denn durch die Blindheit der Organisation Universität entstehen bei den Studierenden „Blinde Eliten“.

Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik muss eine „beziehungs- und lebensweltorientierte Hochschuldidaktik“ werden, die folgenden bekannten Tatsachen Rechnung trägt:

- Hochschullehrer arbeiten in, mit und durch ein „Doppeltes Mandat“: sie fördern und kontrollieren;
- Hochschullehrer arbeiten in nicht-trivialen Wirklichkeiten und kommen nicht umhin, Wirklichkeiten zu konstruieren;
- ihre Arbeit weist ein „strukturelles Technologie-Defizit“ auf;
- Erfolge entstehen in und durch Ko-Produktion;
- Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten sind die Bereitschaft und Fähigkeit zu dialogischer Verständigung.

Sigmund Freud war bekanntlich kein glühender Optimist, in seiner Arbeit über „Die Zukunft einer Illusion“ schrieb er allerdings: „Die Stimme des Intellekts ist leise, aber sie ruht nicht, ehe sie sich Gehör verschafft hat. Am Ende, nach unzähligen oft wiederholten Abweisungen, findet sie es doch. Dies ist einer der wenigen Punkte, in denen man für die Zukunft der Menschheit optimistisch sein darf.“³⁰

Damit hat Freud auch die Arbeit des Intellekts an den Universitäten gemeint. In diesem Sinne lautet meine abschließende Frage: wäre das für die Universitäten der Gegenwart ein Zuviel an Optimismus?

Literaturverzeichnis:

Apel, Karl-Otto (1973): Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik: zum Problem einer rationalen Begründung der Ethik im Zeitalter der Wissenschaft, in: ders.: Transformationen der Philosophie Bd. 2, Frankfurt/M.

Bonhoeffer, Dietrich (1943 [1998]): Ethik, München

Erdheim, Mario (1984): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit: Eine Einführung in den ethnopschoanalytischen Prozeß, Frankfurt/M.

Freud, Sigmund (1927 [1952]): Die Zukunft einer Illusion, in: Ges Werke XIV, Frankfurt/M

Heinzlmaier, Bernhard (2013): Performer, Styler, Egoisten. Über eine Jugend, der die Alten die Ideale abgewöhnt haben, Berlin 2013

Heinzlmaier, Bernhard u. Ikrath Philipp (2013): Generation Ego. Die Werte der Jugend im 21. Jahrhundert, Wien 2013

http://www.integral.co.at/downloads/Presstext/2014/02/Sinus_Milieu_Jugendstudie_2014_-_Feb_2014.pdf, Zugriff vom 4.4.2016

³⁰ *Freud*, Die Zukunft einer Illusion (1927) 377.

- Hoffman Irwin Z* (1999): „Die verborgene und paradoxe Autorität der Präsenz des Analytikers.“ In: Hardt, J u. A. Vaihinger (Hg): Wissen und Autorität in der psychoanalytischen Beziehung, Gießen
- Houellebecq, Michel* (2015): „Unterwerfung“, Köln
- Jelinek, Elfriede* (2015): Schlüsselgewalt, Wien
- Jonas, Hans* (1979): Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, Frankfurt/M.
- Lasch, Christopher* (1986): Das Zeitalter des Narzissmus, München
- Lasch, Christopher* (1995): Die blinde Elite. Macht ohne Verantwortung, Hamburg
- Haynal, André* (1979): Das Menschenbild Freuds, zit nach *Strotzka, Hans* (1983) Fairness, Verantwortung, Phantasie. Eine psychoanalytische Alltagsethik, Wien
- Merkel, Angela* (2008): Rede vor der Knesset <https://www.welt.de/politik/article1814071/Das-sagte-Kanzlerin-Angela-Merkel-vor-der-Knesset.html> Zugriff vom 17.12.2016
- Nida-Rümelin, Julian* (2014): Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung, Bonn
- Österreichischer Wissenschaftsrat*: (oJ): Universität Österreich 2025. Die 11 Empfehlungen des Wissenschaftsrats.
http://www.wissenschaftsrat.ac.at/news/Broschuere_11_Empfehlungen.pdf Zugriff vom 20.12.2016
- Popitz, Heinrich* (1986): Phänomene der Macht, Tübingen
- Posch, Klaus* (2005): Was bleibt von den Bildungsparadigmen?
<http://www.klausposch.at/publikationen/universität-bildung/> Zugriff vom 16.12.2016
- Posch, Klaus* (1999): Der Blick der Psychologie auf die Psychoanalyse: Die fortgesetzte Ausgrenzung der Psychoanalyse aus dem Psychologischen Institut der Universität Graz nach der Niederlage des Nationalsozialismus. In: Texte. Psychoanalyse. Ästhetik. Kulturkritik 1999 Heft 3, S. 80-106. (Hier finden Sie ein Literaturverzeichnis zum Thema; als pdf in: <http://www.klausposch.at/publikationen/universität-bildung/>)
- Redlich, Fritz C.* (1968): „Psychoanalyse und soziale Verantwortung“, in: Psyche 22, 1968, S 658 – 671
- Sennet, Richard* (1990): Autorität, Frankfurt/M
- Yiannis, Gabriel* (2007): Das Unbewusste in Organisationen – zu einer Theorie organisatorischen Miasmas. In: Freie Assoziationen. ZS für das Unbewusste in Organisation und Kultur 10/1