

*Internationale Konferenz der Universität Togliatti*

„MODERNE HOCHSCHULBILDUNG:  
VON DER TÄTIGKEIT ZUR PERSÖNLICHKEIT“

23.12.2024

Werner Müller-Pelzer

## Kritik und Neubegründung der Hochschulbildung.

### Überlegungen aus deutscher Perspektive<sup>1</sup>

#### Inhalt

1. Einführung
2. Abdankung der Pädagogik
3. Europa und die interkulturelle Verständigung
4. Die angloamerikanische Hegemonie in den Wissenschaften
5. Person und Persönlichkeit
6. Was heißt es, eine europäische Person zu werden?

#### 1 Einführung

Das Thema der Hochschulbildung wird in Deutschland seit langem kontrovers behandelt. Interessenvertreter der Wirtschaft (Deutsche Industrie- und Handelskammer), Vertreter der größten Forschungsverbände und der Hochschulrektorenkonferenz nebst Hochschulpolitikern (z.B. zusammengesgeschlossen im Wissenschaftsrat) sowie politisch aktive Stiftungen (z.B. die Bertelsmann-Stiftung, Stiftung Mercator, Stifterverband für die deutsche Wissenschaft) beherrschen

---

<sup>1</sup> Der im Folgenden verwendete Begriff ‚Leib‘ (im Unterschied zum physiologischen Körper) sowie die Ableitungen ‚leiblich‘ und ‚Leiblichkeit‘ sind in andere Sprachen nur mit Umschreibungen zu übersetzen. Beispiel Englisch: ‚feeling and felt body‘; Beispiel Französisch: ‚corps subjectif, sentant et senti‘.

seit den 1990er Jahren das Feld der Debatte. Nur die Pädagogik, deren geschichtliche Entwicklung seit dem 19. Jahrhundert ohne den Terminus ‚Bildung‘ undenkbar wäre, fehlt. Nicht Bildungstheorie ist gefragt, sondern die effiziente Organisation und Aufbereitung zukünftiger Humanressourcen (Hillmer & Al-Shamery, 2015; Hilmert, 2020). Nach einer eingehenden Analyse der aktuellen Situation sind Detlef Gaus und Elmar Drieschner, zwei Vertreter der Allgemeinen Pädagogik, zu dem Ergebnis gekommen, dass ‚Bildung‘ in der öffentlichen und wissenschaftlichen Debatte zu einem „Container-Begriff“ geworden ist: Je höher die Frequenz, umso diffuser der Gehalt (Gaus & Drieschner, 2010, 10). Zusammen mit dem Aufsatz von Gaus (2010) soll ihre Darstellung, wie sich die Pädagogik zum „Konglomerat ‚Bildungswissenschaften‘“ verändert hat, kurz zusammengefasst werden. Es wird dabei auf den Nachweis wörtlicher Übernahmen verzichtet.

## 2 Die Abdankung der Pädagogik

Bildung als zweckfreier und subjektorientierter Prozess war bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts das Zentralthema der Bildungstheorie, bis sie von pragmatischeren Bildungskonzeptionen abgelöst wurde, die das Selbst-Welt-Verhältnis instrumentell auffassten. Dieser Übergang von der traditionellen bildungstheoretischen zur qualifikationstheoretischen Curriculartheorie und Didaktik ging mit einer verstärkten Rezeption der Ergebnisse der empirischen Qualifikationsforschung einher. Diese verweist auf den schnellen technologischen und organisatorischen Wandel beruflicher Anforderungen und die Unmöglichkeit, inhaltliche Festlegungen zu antizipieren. Schlüsselkompetenz ist als eine persönliche und berufsbezogene Handlungskompetenz zu verstehen. Vier Kompetenzfelder können differenziert werden: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozial- und Individualkompetenz. Diese Kompetenzfelder strukturieren die Entwicklung konkreter Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen einer Person, welche in verwandten Berufsfeldern benötigt werden. Im Ergebnis werden übergreifende Qualifikationen wie Problemlösungsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Flexibilität, Transferfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Selbstorganisationsfähigkeit zu ‚Schlüsseln‘ für sich schnell verändernde berufliche Situationen, für die Umwälzung der fachlichen Wissensbestände und die Bewältigung gegenwärtiger und vor allem zukünftiger Lebensanforderungen. Damit wird der Unterschied zur Bildung im Sinne der traditionellen

geisteswissenschaftlichen Pädagogik deutlich, die sich die Entwicklung einer autonomen Persönlichkeit unter Abgrenzung von gesellschaftlichen Ansprüchen zum Ziel gesetzt hatte.

Die von der OECD mit der PISA-Studie betriebene Durchsetzung von ‚Bildungsstandards‘ bezieht sich zwar auf ‚Bildung‘, doch dahinter steckt keine exakte und wissenschaftlich fundierte Begriffsverwendung mehr, sondern vielmehr die Transformation eines Traditionsbegriffs zu einem Label. Dies ist auch der Fall, wenn im Kontext der Hochschulen von ‚Bildung‘ der ‚Persönlichkeit‘ die Rede ist: Neben den ‚hard skills‘ (Fachkenntnisse) sollen die Studierenden für sich ‚soft skills‘ (Teamfähigkeit, Motivation, eine strukturierte Arbeitsweise) in ‚lebenslangem Lernen‘ entwickeln. Nach diesem Verständnis fügen sich in den ‚Kompetenzen‘ eines Menschen sehr assoziativ sein deklaratives Wissen, seine prozeduralen Fertigkeiten und seine allgemeinen kognitiven sowie sozialen Fähigkeiten mit Aspekten seiner Persönlichkeit zusammen. Der Persönlichkeitsbegriff, der hier gemeint ist, hat also keinerlei Verbindung mehr mit der idealistischen Idee der Emanzipation von der Fremdbestimmung im Sinne der Selbstbestimmung des autonomen Ich. Das hindert aber nicht daran, die auf Effizienz ausgerichteten, bedarfsorientierten Ausbildungsziele mit den Etiketten ‚humanistisch‘, ‚Vision‘ und ‚soziale Verantwortung‘ zu schmücken. Selbst deskriptiv gemeinte Begriffe wie ‚Bildungsökonomie‘, ‚Bildungsplanung‘ usw. wirken noch an dieser Verschleierung mit.

Jenseits der ökonomischen Zweckmäßigkeit gibt es keine normative Instanz, die als Maßstab für ‚Hochschulbildung‘ und ‚Persönlichkeit‘ auftreten könnte. Wer, so wird deshalb gefragt, ist eigentlich jene Instanz, die Hochschulen einen Auftrag zur ‚Bildung‘ erteilt? Die Pädagogik jedenfalls ist es nicht: Außerhalb des Reservats der Lehrerbildung ist sie zum randständigen Orchideenfach geworden. Mit Verweis auf Dietrich Benner (1991) sieht Gaus die zentrale Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik / Historisch-systematischen Erziehungswissenschaft darin, die neuerliche Hochschätzung des Bildungsbegriffs einer historischen, systematischen und kritischen Analyse zu unterziehen: Sie habe den Bildungsdiskurs einzuhegen, abzugrenzen, zu klären und zu reinigen.

Nach diesem Referat soll ein Aspekt der universitären Ausbildung in Deutschland zwischen dem Ende der 1980er Jahre und 2015 dargestellt werden, weil es sich um eine Phase des politischen und wirtschaftlichen Umbruchs handelt, an der sich die soeben erläuterte Problematik in der akademischen Realität exemplarisch zeigen lässt: Was avantgardistisch begonnen hatte, wurde durch die Globalisierung und dann den Globalismus zunichte gemacht.

### 3 Europa und die interkulturelle Verständigung

Zu Beginn der 1990er Jahre – die Beschränkungen durch den Konflikt der politischen Systeme in Europa wurden schrittweise abgebaut – überschritten sich zwei Prozesse: die sprunghaft ansteigenden Gewinnaussichten für die internationalen Finanzinteressen und den produzierenden Sektor sowie das neu geweckte Bedürfnis breiter Bevölkerungsschichten, die unter der konventionellen Bezeichnung ‚Europa‘ assoziierten Länder und Völker unabhängig von ideologischen Vorgaben als Nachbarn zu entdecken. Diese Aufbruchstimmung wollte Jacques Delors, damaliger Präsident der EG-Kommission, mit der Begründung des ERASMUS-Programms nutzen, um den expandierenden Gemeinsamen Markt neben der Wachstumsperspektive auf die Vertiefung des affektiven Zusammenhalts der Bürgerinnen und Bürger festzulegen (Müller-Pelzer, 2024, 21–30). Angesichts des sozialkonstruktivistischen Denkens im politischen Brüssel hatte Delors bereits frühzeitig unterstrichen, man dürfe über den notwendigen konstruktiven Anstrengungen bei der Unionsbildung nicht die existenziellen Bedürfnisse der Menschen in Zeiten der Globalisierung vergessen: Man könne sich nicht in den einheitlichen europäischen Markt verlieben (Delors, 1989, 3). Über diesen programmatischen Ausspruch hätte man nicht als bloße rhetorische Figur hinweggehen dürfen: Es ihm um die grundsätzliche Unterscheidung zwischen einer politisch-utilitaristischen Perspektive und einer existenziell-subjektiven Perspektive. Im ersten Fall handelt es sich um die nutzenorientierte Haltung der politischen Praktiker, die sich bei einer gegebenen Situation allein für die objektivierbaren Sachverhalte, Programme und Probleme interessieren. Im zweiten Fall liegt die Haltung der affektiv Betroffenen vor, die sich von vielsagenden Eindrücken leiblich ‚mitziehen‘ lassen, von Impulsen aus der Umgebung getroffen werden und dank der eigenen Resonanz selbst Impulse setzen, von Atmosphären erfasst und auch ergriffen werden können. Dieser reiche, präreflexive und vorsprachliche Erfahrungsbereich wird in der praktisch-utilitaristischen Einstellung als irrelevant abgestreift, damit aber auch das, was Menschen in ihrem Leben besonders wichtig ist, woran sie ihr Herz hängen und was ihnen eine Orientierung in der Umgebung ermöglicht. Mit seinem Hinweis auf das Sich-Verlieben hat Delors unmissverständlich verdeutlicht, dass er eine ergreifende Gefühlsatmosphäre meinte, wenn er Studierenden nahelegte, sich im Rahmen des ERASMUS-Programms vor einem national geprägten Hintergrund in einen unbekanntem europäischen Lebensstil einzuleben (Delors, 2004, 455).

Vor diesem Hintergrund entstanden an den Hochschulen europäisch, bzw. international ausgerichtete Studiengänge, zunächst vorwiegend im Bereich der Wirtschaftswissenschaften. Allerdings bestanden große konzeptionelle Unterschiede zwischen den Verantwortlichen an den jeweiligen Hochschulen. Sofern die neuen Programme von Wirtschafts-, Sozial- und Politikwissenschaftlern getragen wurden, herrschte die Ausrichtung auf die wirtschaftliche Wachstumsperspektive vor; nur in wenigen Fällen waren Geisteswissenschaftler im Sinne von Delors federführend. Diese grundsätzliche Divergenz sollte mittelfristig die Einschätzung der Rolle des globalen Englisch für die Weiterentwicklung der gemeinsamen Studienprogramme beeinflussen.

Noch lange vor der Regulierung und Bürokratisierung des Bologna-Prozesses konnten sich innovationsfreudige Fakultäten ‚auf eigene Faust‘ akademische Partner im europäischen Ausland suchen: Nach einigen Telefonaten setzte man sich dafür häufig einfach ins Auto, um vor Ort eine Austauschpartnerschaft vorzubereiten. Die Zustimmung der Gremien an den Heimathochschulen lagen mitunter nach kurzer Beratung vor, so dass nach einem Semester der Studierendenaustausch beginnen konnte. Doch es blieb nicht bei dieser Improvisation: Es wurden anspruchsvolle, zweisprachige, integrierte Studiengänge konzipiert, d.h. die zuvor vereinbarten Studienleistungen wurden von beiden Hochschulpartnern anerkannt, so dass die Absolventen die vorgesehenen Studiensemester an der Partnerhochschule vollständig absolvieren konnten. Deshalb erhielten sie auch die abschließenden Diplome *beider* Hochschulen, so dass gute Chancen bestanden, im Partnerland Arbeit zu finden. Voraussetzungen waren in der Regel gute fachsprachliche, vor dem Wechsel ins Gastland perfektionierte Kenntnisse, ein vollständiges, an der Gasthochschule absolviertes Studienjahr einschließlich bestandener Prüfungen sowie ein halbjährliches Betriebspraktikum in einem Unternehmen im Zielland. Für deutsche Studierende der Europäischen, bzw. Internationalen Betriebswirtschaft waren für ca. 10 Jahre (d.h. bis zum Jahr 2000) Frankreich und die Britischen Inseln die erste Wahl. Ende der 1990er Jahre kam Spanien hinzu, welches sich als ein zunehmend attraktives Studienland herausstellte. Für die Phase bis ca. zum Jahr 2005 ist festzuhalten: Das Interesse der Wirtschaft an gut ausgebildeten, mehrsprachigen und landeskundlich erfahrenen Absolventen für Europa deckte sich weitgehend mit dem individuellen Interesse der Studierenden, sich in eine verwandte, aber doch reizvoll-fremde Nachbarkultur einzuleben und dabei beruflich voranzukommen. Auch wegen einer großzügigen finanziellen Unterstützung und der kleinen Studiengruppen war diese Austauschprogramme sehr beliebt. Die Entwicklung zu europäischen Persönlichkeiten, die zahlreiche

Studierenden *in individueller Weise* dabei durchgemacht haben, ist kaum zu überschätzen. Die Eigenart der teilnehmenden Länder wurde respektiert: Lehrmethoden und Studienorganisation wurden beibehalten, der Kontakt mit den Bewohnern des jeweiligen Landes war durch die guten Sprachkenntnisse der Studierenden gegeben, und Reisen während der Semesterferien erlaubten es, das Gastland selbständig zu erkunden. Der gemeinsame kulturelle Hintergrund hat selbst in Ländern Hispanoamerikas noch als Verständigungsbasis fungieren können; in China, Indien oder Japan hingegen ist dies in der Regel nicht der Fall gewesen. Selbst Australien – allein an den Studiengebühren der Studierenden interessiert – gehörte zu dieser Gruppe, während Neuseeland viel günstigere Voraussetzungen für eine tiefer gehende Kontaktaufnahme mit Entwicklungspotential bot.

Mit der Konstituierung der Europäischen Union und ihrer Konsolidierung als globaler Akteur änderte sich die politische und wirtschaftliche Interessenlage und damit auch die Studienatmosphäre nachhaltig. Mit der massiv betriebenen Globalisierung der Nationalökonomien insistenten Unternehmen und Politik zunehmend auf weltweit verwendbaren Kompetenzen: Die Ausrichtung auf ein standardisiertes Studienmodell setzte sich in mehreren Studienrichtungen durch; statt sprachlich-kultureller Räume wurden spezialisierte Studienangebote sowie das inoffizielle Ranking bestimmter Studienorte weltweit zum Auswahlkriterium; eine kurze Verweildauer am jeweiligen Studienort veränderte den Aufenthalt im Ausland grundlegend; der Siegeszug des globalen Englisch begann. Die Konsequenz war, dass die beruflich-kulturelle Erfahrung im frankophonen (weniger im hispanophonen) Bereich an Wert verlor bis hin zur Anglophonisierung der zentralen Teile des internationalen Studienprogramms. Mit Beginn der 2010er Jahre war die Leitidee tot, wie sie von Jacques Delors bei der Gründung des ERASMUS-Programms beabsichtigt worden war, nämlich ein die berufliche Ausbildung *und* Persönlichkeitsentwicklung integrierender Studienaufenthalt im europäischen Ausland. Heute ist davon nichts mehr zu spüren. Der aktuelle, auf die globalen Märkte bezogene ERASMUS-Slogan lautet: *Enriching lives. Opening minds*. Dieser pseudo-philanthropischen Selbstauskunft müsste zumindest hinzugefügt werden (entsprechend dem Motto der LINDE-Gruppe): *Making our world more productive*. Sonst könnte man meinen, die EU sei ein touristischer Reiseveranstalter für ein kulturell interessiertes Publikum.

Für eine kurze Zeit – so lässt sich resümieren – konnte eine institutionelle Nische genutzt werden, um den Studierenden ein Angebot zur Verfügung zu stellen, das sich dem

reduktionistischen Globalismus entziehen konnte. Im Unterschied zur Globalisierung wird ‚Globalismus‘ hier als Ideologie verstanden, wonach alle Lebensbereiche sich den Imperativen einer neoliberalen, globalisierten Wirtschaft fügen müssten; was für diese Interessen irrelevant ist, fällt unter den Tisch, d.h. verliert jeglichen praktischen und symbolischen Wert. Dies bedeutet: Die Entwicklung einer europäischen Persönlichkeit ist im Interesse der Gewinnmaximierung kassiert worden. Die Künstliche Intelligenz liefert dafür die fortgeschrittene Grundlage: Alles kann und muss mit allem vernetzt werden, um *beherrschbar* zu sein. Nur was sich quantifizieren und in Datensätze verwandeln lässt, ist real. *Die präreflexive, vorbegriffliche, subjektive Erfahrung wird damit entwertet*, d.h. es entfällt der Quellpunkt verbindlicher und unverbindlicher Normen der Lebensführung. Anders gesagt: *Eine Instanz, die dem System gesellschaftlicher Interessen vorausliegt und als Ausgangspunkt für die Persönlichkeitsentwicklung dienen kann*, fehlt. Das Jonglieren mit traditionellen, ihres ursprünglichen Inhalts entleerten Etiketten in der Öffentlichkeit – wie es im 2. Kapitel illustriert worden ist – verdeckt einen fortgeschrittenen Machtkampf um die Vorherrschaft im akademischen Bereich.

#### 4 Die angloamerikanische Hegemonie in den Wissenschaften

Es ist die unternehmerische Universität, die als akademisches Dienstleistungshaus mit regelmäßig aktualisierten Studienangeboten die Nachfrage der Märkte abzubilden beansprucht. Der neue Zweck der Hochschulen, der wissenschaftlichen Disziplinen und des Studiums ist es, – so die populäre Ausdrucksweise – zu den ‚Gewinnern‘ zu gehören. Diesem Ziel entsprechend wird die Persönlichkeit der Studierenden geformt und optimiert. Dazu gehört, dass das Englische die Sprache der Gewinner ist. Bereits frühzeitig hatte der Naturwissenschaftler Hubert Markl die Parole ausgegeben: „Die Spitzenforschung spricht Englisch.“ (Markl, 1968) Der Germanist Siegfried Gehrman hat in einem scharfsinnigen Aufsatz (2022) nachgewiesen, dass aber mit der Anglophonisierung von Forschung und Lehre in den europäischen Wissenskulturen tatsächlich eine sprachlich-kulturelle Selbstentfremdung sowie eine wissenschaftliche Deklassierung einhergeht. Ich referiere im Folgenden seine Überlegungen.

Das akademische Englisch ist zu einer internationalen Zutrittsbarriere für nicht-muttersprachliche Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen geworden. Zu diesem Dilemma haben die weit verbreiteten konstruktivistischen Sprachtheorien beigetragen, wonach vorsprachlich generierte

Konzepte in den einzelnen Sprachen lediglich mit unterschiedlichen Zeichen ausgedrückt würden. Sprache kann nach Chomski als *mentalese* betrachtet werden. Sprache und Denken hätten nichts miteinander zu tun. Sprachen seien allein mehr oder weniger zweckmäßige Instrumente effizienter Kommunikation, die dem Austausch von Informationen dient. Der Fortfall nationaler Sprachen, der mit dem Programm *English only* einhergeht, sei deshalb kein Verlust. Zusammen mit anderen Wissenschaftlern hält Gehrman mit dem Argument dagegen, dass Sprachen unterschiedliche Weltdeutungen ausdrücken und damit auch unterschiedliche Angebote für die Persönlichkeitsentwicklung bereithalten. *English only* geht demgegenüber davon aus, dass sich die kommunikativ-pragmatische, die gemeinschaftsbildende und die kognitiv-gnoseologische Funktion der Sprache voneinander trennen lassen und sich nicht gegenseitig beeinflussen. Gehrman belegt seinerseits: Die Entkoppelung der Sprache von der Lebenspraxis, von der geschichtlichen Entwicklung der Nationalsprachen, d.h. die Entkoppelung von Kommunikation, Identitätsbildung der Nationen und Wissen, geht in die Irre. Europa ist der beste Beweis, dass es unterschiedliche Wissenschaftskulturen gibt, deren Unterschiede das Spektrum der Welterfassung bereichern. Mit ihrem Verlust droht ein unersetzlicher allgemeiner Kulturverlust, denn die Nationen erkennen sich eben auch in ihren Wissenskulturen.

Unter der Kapitelüberschrift „Der Journal Impact Faktor und die unternehmerische Universität“ analysiert Gehrman die weltweite angloamerikanische Hegemonie bei Produktion, Veröffentlichung und Rezeption wissenschaftlicher Veröffentlichungen:

Dieser Prozess einer zunehmenden Ökonomisierung des wissenschaftlich-universitären Feldes über spezifische Wettbewerbsmedien wie Universitätsrankings, Forschungs- und Lehrevaluationen und Impact-Faktoren schafft letztlich [...] eine „Marktrealität, an die niemand mehr vorbeikann, der in diesem Feld bestehen möchte“. Es verändern sich institutionelle Strukturen, wissenschaftliche Handlungspraktiken sowie Selbst- und Fremdwahrnehmungen von Wissenschaft und ihren Akteuren, die an ökonomischen Effizienz- und Effektivitätskriterien orientiert auch die Sprachlichkeit der Wissenschaft erfassen und diese auf Englisch als ökonomisch wertschöpfendes Potential umstellen. (Gehrman, 2022, 34-35)

Der Autor kommt zu dem Ergebnis: „Das hier skizzierte Wissenschaftssystem braucht nicht nur keine Mehrsprachigkeit, sondern es versucht, sie geradezu auf dem Weg hin zu einer sprachlich vereinheitlichten Wissenschaft abzuschaffen.“ (Gehrman, 2022, 31) Für den vorliegenden Zusammenhang der Persönlichkeitsentwicklung hat dies gravierende Folgen:

Voraussetzung [der unternehmerischen Universität] ist die Anerkennung des Marktes als weltgesellschaftliches Steuerungsmodell der Globalisierung – mit Englisch als dessen sprachliches Pendant. Subjekttheoretisch stehen sie dem Konzept eines „unternehmerischen Selbst“ nahe, das – in Analogie zum Impact Punkte sammelnden akademischen Manager in der Wissenschaft – ständigen Valorierungen unterliegt,

sich an Rankings, Ratings und best-practice Beispielen orientiert und das seine gesamte Persönlichkeit im Sinne des Humankapitalansatzes an die Bedarfe des Arbeitsmarktes anpasst, während sie kulturtheoretisch auf transkulturelle und hybride Kulturkonzepte hinauslaufen. Diese nehmen den ökonomischen Globalisierungsdiskurs in Form von kulturellen Überlappungen, Durchmischungen und der weltweiten Angleichungen und Pluralisierung von Lebensformen auf und bilden das Gegenmodell zum Konzept nationaler Kulturen. In beiden Fällen verlieren die Nationalsprachen an Bindekraft und Englisch gewinnt an Bedeutung: für das unternehmerische Selbst als Sprache des international aufgestellten Humankapitals, für die kulturell ent-räumlichten [so!] und hybriden Identitäten als Ausweis von Weltläufigkeit und eines kulturkosmopolitischen Lebensstils, der die Niederungen des Nationalen hinter sich lässt und auf Englisch als Sprache eben dieses Lebensstils zurückgreift, sozusagen als sprachliches Wiedererkennungsmerkmal einer neuen transnationalen Klasse. (Gehrmann, 2022, 47)

Der Autor nutzt die von Reckwitz (2018) vorgestellten sozialwissenschaftlichen Analysen der Netz-gestützten „Neogemeinschaften“. Angewandt auf das angloamerikanische Zeitschriftenlastige Ranking- und Rating-fixierte Publikationskartell wird deutlich, dass durch die Propagierung einer reduktiven ‚Weltanschauung‘ dem kritischen Denken der Boden entzogen wird. Ich füge hinzu: Dies ähnelt kulturgeschichtlich dem Ansatz der antiken Gnosis, die vom Eintritt in einen neuen Äon sprach, mit dem sich alles ändere. Anklänge sind auch in der Politik (z.B. mit dem Begriff „Zeitenwende“) anzutreffen. Alle kritischen Einwände werden von einer vermeintlich ‚höheren‘ Erkenntnisebene pauschal als überholt betrachtet. Bei Gehrmann liest man dazu:

Das in den Einzelsprachen sedimentierte Denken und Wissen erscheint jetzt zunehmend als „altes“ Denken und Wissen, das über den Beitritt in die englische Sprachgemeinschaft überwunden und durch „neues“ modernisierungs- und globalisierungstaugliches Denken und Wissen ersetzt werden kann, sofern die eigene Landessprache als Wissenschaftssprache aufgegeben wird und der Wechsel ins Englische stattfindet. (Gehrmann, 2022, 31)

In der Arena der wissenschaftlichen Argumentation wird diese unterschwellige Agitation durch Beiträge von Akademikern (Van Parijs, 2011; Gerhards, 2010) verschleiert, indem sie den Gesichtspunkt der Gerechtigkeit in die Debatte einführen. Gerhards behauptet, dass Englisch als übergreifende Hochsprache keinen Nachteil für die Landessprachen bedeute, weil die intellektuelle Welterkenntnis der Wissenschaften keine Berührung mit der kulturell-identitären Bedeutsamkeit der Landessprachen habe. Diese Behauptung lässt sich aber durch die kompetitive Entstehung von Wissenskulturen widerlegen, die eng mit der Ausbildung der europäischen Landessprachen als Hochsprachen verbunden war. Ergänzend zu Gehrmann ist auf Philippe van Parijs hinzuweisen, der unter Berufung auf John Rawls Gerechtigkeitstheorie davon ausgeht, man könne einen von allen Einzelfällen abstrahierenden Standpunkt einnehmen, von dem aus sich über Sprachen unparteiisch urteilen ließe. Die globale Perspektive, die die Streiter für das globale Englisch als die gerechteste Lösung behaupten, ist aber eine Fiktion (Nagel, 2012). Man denke an folgendes Beispiel: Wer Äpfel über alles liebt, wird kaum akzeptieren, dass Äpfel

etwa mit Birnen unter der Kategorie Obst im Namen der Gerechtigkeit ‚gleich‘ behandelt werden können. So wie Äpfel und Birnen sind Sprachen für diejenigen, denen sie subjektiv etwas bedeuten, auf objektiver Grundlage nur unter Abstrahierung ihrer charakteristischen Qualitäten, also in verarmter Weise miteinander verrechenbar. Die Perspektive des Liebhabers von Äpfeln wie die des affektiv von einer europäischen Sprache Betroffenen fällt unter den Tisch. Der Nutzen, den das globale Englisch heutzutage hat, kann in keiner Weise die subjektive Bedeutsamkeit z.B. des Ungarischen als ausgebaute Hochsprache für die Ungarisch Sprechenden und ggf. für die Ungarisch Lernenden schmälern. Wer als Sprecherin oder Sprecher in das Ungarische in seiner ganzen Breite eingewachsen ist, wird auch über die Umgangssprache hinaus auf keinen Anwendungsbereich verzichten wollen. Der Erwerb der Muttersprache gehört zu den markantesten subjektiven Eindrücken, die sich in den Leib ‚einschreiben‘ und der Person im weiteren Leben, auch beim wissenschaftlichen Arbeiten, Kontinuität vermitteln. Diese affektive Prägung führt die Menschen zusammen und stiftet Gemeinschaft. Sprachen und Sprachenpolitik hingegen unter dem Gesichtspunkt der Funktionalität zu kommentieren, ist ein anderes, ein politisches Thema. Festzuhalten ist: Die europäischen Sprachen vor das Tribunal der Gerechtigkeit (Van Parijs) zu zitieren, ist verfehlt, denn im Fall einer subjektiv nahegehenden Sprache gibt es keinen (unparteiischen) Richter.

Zurück zu Gehrman: Der Autor kommt zu dem Schluss, dass die europäischen Wissenschaftsgemeinschaften vor einer großen Aufgabe stehen:

Notwendig wäre daher zum einen ein organisatorischer Perspektivwechsel in Richtung internationaler Akteure, die sich ganz generell für Mehrsprachigkeit im Wissenschaftssystem und nicht nur für die eigene Nationalsprache einsetzen, sich auf dieser Ebene global vernetzen und nationenübergreifende Kollektivbildungen erwirken; zum anderen die Entwicklung einer überzeugenden Mehrsprachigkeits-Erzählung auf wissenschaftssprachlicher, kultureller und gesellschaftlicher Ebene. Der eigentliche Kontrahent anglophoner Neogemeinschaften in der bildungs- und wissenschaftspolitischen Arena sind nicht nationale Akteure, sondern international vernetzte Mehrsprachigkeitskollektive mit mehrsprachigkeitsorientierten Bildungs-, Wissenschafts-, Kultur- und Gesellschaftsvorstellungen. Diese gibt es aber derzeit nicht; sie müssen erst noch sprachpolitisch auf breiter und nationenübergreifender Ebene entstehen und gebildet werden. (Gehrman, 2022, 50)

Dieser grundsätzlich richtige Vorschlag ist meines Erachtens aber nicht ausreichend. Der ‚Mehrwert‘ der Mehrsprachigkeit ist zwar für fachlich vorgebildete und sprachlich besonders interessierte Akademiker bereits heute greifbar; zu denken ist etwa an komparatistische Philologen, Teilnehmer an einem europäischen Forschungszentrum, literaturwissenschaftliche Komparatisten oder Fachleute für das Europarecht. Doch dabei wird der Unterschied zwischen der

funktionalen (beruflich nützlichen) Mehrsprachigkeit und der affektiven (mit dem europäischen Zivilisationstyp verbundenen) Mehrsprachigkeit vermischt. Obendrein kann es nicht bei dieser schmalen Basis bleiben. Denn für die Zukunft einer mehrsprachigen Forschung und Lehre an europäischen Hochschulen werden die von Gehrman vorgeschlagenen international vernetzten Mehrsprachigkeitskollektive kaum ohne die praktische *Erfahrung einer affektiven Nostrifizierung europäischer Studierender* dauerhaft auskommen. Erst durch die affektive Mehrsprachigkeit *auf studentischer Seite* – und in der interessierten Öffentlichkeit, d.h. auf der Grundlage einer geteilten europäischen Lebenserfahrung – ist mit einer „überzeugenden Mehrsprachigkeits-Erzählung“ zu rechnen. Wenn hier von ‚Europa‘ die Rede ist, geht es selbstverständlich nicht um die EU, sondern um Europa als atmosphärischen Raum mit historischer Tiefendimension. Zwischen der Ebene der Landeskulturen und der internationalen Ebene ist *Europa als atmosphärischer Raum von Nachbarsprachen und -kulturen* unverzichtbar. Jürgen Trabant (2014, 34–35; 94–112) unterstreicht ihren affektiven Charakter, indem er von „Brudersprachen“ spricht. Es ist ein breites Auditorium notwendig, für das Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in Europa in der Forschung relevant sind, weil es selbst in diesem atmosphärischen Raum lebt und für die reiche Bedeutsamkeit historisch gewachsener Landes-, bzw. entwickelter Regionalkulturen sensibel, empfänglich und resonant ist. Dieses gesellschaftlich relevante Publikum als Adressat einer mehrsprachig arbeitenden Forschung und Lehre muss allerdings erst herangezogen werden. In erster Linie ist hier an die aktuellen und zukünftigen Studierenden zu denken, die in die Gesellschaft hineinwirken und den zukünftigen akademischen Nachwuchs bilden werden. Hier bietet sich die Gelegenheit, dass die Hochschulen in Europa die Vereinahmung des Bildungsbegriffs durch ‚die globalen Märkte‘ beenden und nach dem – nicht trivialen – Persönlichkeitshorizont von Europäern, bzw. Europäerinnen ausrichten. Nicht trivial meint hier, dass der Prozess der Bildung zu einer *europäischen* Persönlichkeit, der das Studium begleitet soll, unter bestimmten Voraussetzungen an den europäischen Hochschulen stattfinden kann. Diese künftige affektive Nostrifizierung der europäischen Völker wäre ein ‚von unten‘ ausgehendes, kein ‚von oben‘ gesteuertes Programm. Dann hätte das vom Gehrman skizzierte europäische Wissenschaftskonzept eine Erfolgchance. Darum müssen die Bedingungen genauer untersucht werden, um das von ökonomischen Interessen beanspruchte Deutungsmonopol für den Sachverhalt der Persönlichkeit zu brechen.

## 5 Person und Persönlichkeit

Von ‚europäischer Hochschulbildung‘ soll hier die Rede sein, weil damit zum Ausdruck kommt, dass wissenschaftliches Arbeiten geschichtlich situiert ist. Vor der Entstehung der Wissenschaft lässt sich im antiken Griechenland ein Prozess der Besinnung des Menschen auf sein Sichfinden in seiner Umgebung beobachten. Die damalige griechische Sicht auf Mensch und Welt unterschied sich in charakteristischer Weise von den umgebenden, orientalischen Priester- und Despotenkulturen (Ägypten, Babylonien, Persien). Diese waren den Griechen in technischer, naturkundlicher, militärischer und organisatorischer Hinsicht weit überlegen. Doch bereits im 6. Jahrhundert v.Chr. war unter den wissbegierigen Griechen die Überzeugung verbreitet: *So wollen wir nicht leben!* Was als abendländischer und später als *europäischer Zivilisationstyp* bezeichnet worden ist, beruhte nicht auf priesterlich vermittelter Unterdrückung, sondern auf dem bahnbrechenden Grundsatz der intellektuellen Selbstdisziplin, jedem Mann (später: jedem Menschen) die Freiheit einzuräumen, sich mit Argumenten zu den gemeinsamen Problemen der Stadtgesellschaft zu äußern, - unter der Voraussetzung, Kritik an den eigenen Vorschlägen zu akzeptieren. Dies war der Kern einer „Kultur, um der Freiheit willen“, wie Christian Meier (2012) es genannt und wie sie u.a. in folgenden Sinnsprüchen ihren Ausdruck gefunden hat:

- *Weder andere beherrschen wollen noch sich von anderen beherrschen lassen.* Die affektive Bindung an tyrannische Macht oder die Unterwerfung unter sie wurde als eines freien Mannes (heute: eines freien Menschen) unwürdig abgelehnt. [Herodot: „Weder will ich nämlich herrschen noch mich beherrschen lassen.“ zit. bei Arno Baruzzi (1999, 7)]
- *Werde, der du bist.* Oder: *Werde, im Umgang mit dir selbst und anderen Menschen lernend, was du für einer bist.* Der Mensch kann sich von der animalischen Festlegung auf Programme und von theologischen Dogmen emanzipieren, Person werden und damit etwas Neues verwirklichen. [Pindar: Zweite Pythische Ode. Übertragung von Michael Großheim (2019)]
- *Erkenne dich selbst! Sei besonnen!* Eine selbstkritische und weltkundige Urteilskraft befähigt den Menschen, weder sich zu überschätzen noch sich zu erniedrigen. [Sprüche vom Apollo-Tempel zu Delphi, zit. bei Schmitz (1997, 14)]

Die kurz danach entstandene systematische Philosophie der Griechen hat sich allerdings von dieser Selbstbesinnung weit entfernt. Demokrit, Platon und Aristoteles stehen für eine Revolutionierung der Denkungsart, durch die einerseits das Ich gegenüber den leiblichen Regungsherden und ergreifenden Gefühlen zur zentralen Steuerungsinstanz aufsteigt und die das Ideal der vernunftgeleiteten Person formuliert; andererseits legt diese Denkungsart die Grundlage für die in der frühen Neuzeit genutzte Beherrschung der Naturprozesse, ohne noch über einen normativen Zweck zu verfügen. Die umfassende Selbstbemächtigung und Weltbemächtigung wird mit der Dogmatisierung eines reduktionistischen Weltbildes erkaufte, wonach das personal emanzipierte Subjekt in einer leer gefegten Außenwelt nur klar bestimmten Objekten gegenübertritt und alles Übrige verworfen wird. Allein das, was sich im zentralen Gesichtsfeld als dinghaft zeigt, d.h. was auf wenige Merkmale wie Gestalt, Anordnung und Lage im Raum, Größe und Bewegung reduziert werden kann, wird berücksichtigt (Schmitz, 2014, 7). Dies erfolgt in der Absicht, intermomentan und intersubjektiv identifizierbare, quantifizierbare und selektiv variierbare Standard-Klassen bereitzustellen, die sich zur statistischen Verarbeitung eignen. Das Erkenntnismodell der Physik wird in der Folge verallgemeinert, so dass bis heute die irrende Meinung im Umlauf ist, jede Wissenschaft arbeite losgelöst von konkreten Situationen, sei global dieselbe und müsse dies aus methodischen Gründen auch sein. Das leibliche Sichspüren, die Affizierung durch Atmosphären, die den leiblichen Raum erfüllen, das individuelle und kollektive Fühlen von ergreifenden Gefühlen, die hintergründigen gemeinsamen Normen sowie die diffusen, changierenden, fluktuierenden, das leibliche Befinden durchdringenden Situationen verlieren ihre Relevanz für das Zusammenleben und für die Suche nach Wissen. Subjektiv bedeutsame Situationen kommen dementsprechend auch beim hier behandelten Thema der Hochschulbildung nicht zur Sprache. Hochschulplaner gehen vom gesellschaftlichen Bedarf aus und betrachten die Studierenden als individuelle Akteure auf einem sozialen Feld. Sie sollen ihr Studium wie ein Projekt managen, Nutzen und Nachteile, Chancen und Risiken ihrer Studienwahl abschätzen und nach Maßgabe der vorgegebenen Kernkompetenzen, bzw. Schlüsselqualifikationen eine Entscheidung treffen. Was als freie Wahl deklariert wird, findet tatsächlich auf dem ‚Schienennetz‘ der Studienangebote statt, deren Tenor mächtige Interessengruppen vorformuliert haben. Damit wird den Studierenden die Selbstbesinnung unmöglich gemacht: Die Hochschulleitungen und die interessierten gesellschaftlichen Milieus verheißen den jungen Erwachsenen, aus ihnen Gewinner der Globalisierung zu machen, und das heißt zugleich, sie vor der drohenden sozialen Deklassierung der Verlierer zu bewahren.

Dass es Alternativen zum angloamerikanischen Marktradikalismus und seinen Konsequenzen, insbesondere dem *English only* gibt (siehe oben Gehrman), fällt unter den Tisch.

Damit erleben die drei antiken Sinnsprüche eine neue Aktualität: Statt die Studierenden in das Korsett einer ‚Marktpersönlichkeit‘ zu zwängen, dem nur schwer zu entkommen ist, öffnen die drei Sinnsprüche den Blick für das Werden einer Person. In der Biologie spricht man bei bestimmten Lebewesen von einem Prozess, der ausgehend von einer (genetisch bedingten) Vorstufe (Präformation) zum Entstehen von etwas völlig Neuem (Epigenese) führt. Dieses Modell lässt sich auf die Personwerdung übertragen (Schmitz, 2017, 9). Die von der philosophischen Tradition gering geschätzte präreflexive, vorsprachliche und präpersonale Erfahrung gehört zur leiblichen Dimension des Menschen, die ihn auch während des Prozesses der personalen Emanzipation (Planen, Entwerfen, Kalkulieren) begleitet, ihn prägt und bei den mannigfaltigen Anlässen für personale Regression (überwältigende Gefühle, Erschütterung der persönlichen Fassung, Fehleinschätzungen, die für Mitmenschen Konsequenzen haben) auffängt. Die präreflexive, leibliche Dimension des Lebens kann als Präfiguration bezeichnet werden, doch der Schritt zur Epigenese, d.h. zur rechenschaftsfähigen Person und zur Ausbildung von etwas Neuem, steuert – anders als in der Biologie – nicht auf eine endgültige Gestalt der Persönlichkeit zu, sondern stellt eine unbegrenzte Offenheit des Werdens in Aussicht. Um die persönliche Situation bildet sich eine veränderte *persönliche Eigenwelt* (Schmitz, 2010, 216–217; 313–315; 341–342; 354–355) als ein Bereich dessen, woran man affektiv, d.h. freudig oder leidend hängt, was einem positiv oder negativ nahegeht.

Dadurch werden ständig, sei es fließend, sei es ruckartig, ehemals affizierende Sachverhalte, Programme und Probleme des bisherigen Gewordenseins neutralisiert; ihre frühere affektive Betroffenheit hat sich verflüchtigt und in die Indifferenz der *persönlichen Fremdwelt* entlassen. Parallel dazu werden zuvor fremde Bedeutungen integriert und erlangen eine affektive, mitunter die persönliche Situation stark verändernde Bedeutsamkeit. Das Integrieren neuer Bedeutungen beruht auf der Fähigkeit, die dem Individuum im Rahmen der personalen Emanzipation zuwächst: die „spielerische Identifizierung“ (Schmitz, 2016, 299; 302). Das Sichentwerfen auf Ziele und Rollen ist der spielerische, aber durchaus ernste Versuch, aus sich etwas Neues zu machen, d.h. neue Niveaus und Stile personaler Emanzipation auszuprobieren.

Subjektivität ist nicht gemeint als Eigenschaft eines Subjekts, sondern als Eigenschaft von Sachverhalten, Programmen und Problemen. Das ist eine nur adverbial zu fassende Mir-Subjektivität. Was mir nahegeht, ist subjektiv für mich. Allerdings gibt es hier kein [so!] festen Bestand an Subjektivem: Personale

Emanzipation sorgt für Objektivierung und Distanzierung, personale Regression für Resubjektivierung von Bedeutsamkeit. Durch solche Prozesse verschiebt sich immer wieder die Grenze der persönlichen Situation. (Großheim, 2012, 23–24)

Es gibt keine Festlegung der sich in ihrer Welt zur Persönlichkeit entwickelnden Person, in welchem Lebensalter sie sich auch befinden mag. Das Monopol mächtiger Interessengruppen, über die ‚Marktpersönlichkeit‘ der Studierenden (2. Kapitel) bestimmen zu können, ist deshalb zurückzuweisen. In einem nächsten Schritt soll gezeigt werden, wie sich die neue Einsicht in den Zusammenhang von Person und Persönlichkeit für eine *europäische* Hochschulbildung einfügen kann, wenn das MONTAIGNE-Programm berücksichtigt. In den vergangenen Jahren habe ich verschiedentlich das Einwachsen in eine unbekannte europäische Sprache im Rahmen des MONTAIGNE-Programms erläutert (Müller-Pelzer, 2024a; 2024b; 2024c; 2024d; 2023a; 2023b; 2021). Deshalb beschränke ich mich hier auf einige, ausgewählte Aspekte.

## 6 Was heißt es, eine europäische Persönlichkeit zu werden?

Überträgt man das Modell von Präfiguration und Epigenese auf das Entstehen einer europäischen Persönlichkeit, kann die Prägung von Studierenden durch ihre Herkunftskultur als (sekundäre) Präfiguration, das Einwachsen in eine unbekannte europäische Sprache und Kultur als (sekundäre) Epigenese bezeichnet werden. Von ‚Einwachsen‘ wird gesprochen, um die Verwechslung mit dem intellektuell-konstruktivistischen Fremdsprachenerwerb zu vermeiden, wie es in der konventionellen sprachendidaktischen Perspektive der Fall ist. Von einem Eindruck hingegen affektiv so betroffen zu werden, dass diese Erfahrung den Betroffenen nicht mehr loslässt, dringt bis auf die leiblich-präreflexive Ebene durch und wird als „unwiderstehliche Herausforderung zu unbeliebiger Selbstverstrickung“ (Schmitz, 2010, 366–367) erfahren. Da das affektive Betroffensein von Schmitz (2016, 216–218) als „vertikale“ Selbstidentifizierung ohne Zuschreibung (auf reflexiver Ebene) nachgewiesen worden ist, können die Studierenden ohne Zuschreibung zu sich selbst sagen: *Das gehört zu mir. Da gehöre ich hin.* An solchen Erfahrungen bildet sich Subjektivität aus. Subjektiv wird also alles, „wofür und wogegen sie sich mit Wärme einsetzen“ (Schmitz, 2003, iii). Die Affizierung durch eine andere europäische Sprache kann die Studierenden über die Präformation durch ihre Herkunftskulturen ‚hinausziehen‘ und die sekundäre Epigenese als Europäerinnen und Europäer einleiten. In diesem phänomenologisch vertieften Sinn kann von einer ‚Brudersprache‘ (Jürgen Trabant) gesprochen

werden, die einem ‚etwas Unaussprechliches zu sagen hat‘: unaussprechlich, weil die Betroffenen über die explizierbaren Konstellationen hinaus den diffusen, aber charakteristischen „Hof der Bedeutsamkeit“ (Schmitz, 2002, 26; 1997, 187) der jeweiligen Situationen spüren. Damit kommt es zur *europäischen Subjektkonstituierung*, ohne damit in die Logik der einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen einzugreifen.

Ein Missverständnis ist jedoch zu vermeiden: Eine große Intensität und Menge leiblich-atmosphärischer Eindrücke in der neuen Sprache und der sie einbettenden Kultur reichen nicht aus, damit sich bei den Studierenden eine affektive Betroffenheit einstellt. Die fremdsprachendidaktische Methode der Immersion, an die man denken könnte, gehört demgegenüber in den Kontext der funktionalen Mehrsprachigkeit, die die Bewältigung alltäglicher Lebenssituationen und die möglichst schnelle kulturelle Assimilation zum Ziel hat. Der phänomenologisch informierte Spracherwerb im Rahmen des MONTAIGNE-Programms geht vielmehr von leiblich spürbaren, präreflexiven Eindrücken, von einem vorsprachlichen Mitschwingen mit Atmosphären und von kollektiven Gefühlen aus, die mit dem Auftreten der Sprache durch Phonologie, Rhythmus, Melodie, Stimmqualitäten usw. ergänzt werden. Doch eine affektive Betroffenheit lässt sich daraus nicht ableiten.

Die Ausdrucksphänomene geben an das eigenleibliche Spüren nicht einfach einen Impuls weiter wie die Billardkugel an die andere, sondern interferieren mit der aktuellen Stimmung des Individuums, gewissermaßen die jeweilige ‚Eigenschwingung‘ des eigenleiblichen Spürens. Diese Eigenschwingung ist eine wesentliche Bedingung dafür, dass das leibliche Spüren überhaupt sensibel für diese oder jene Ausdrucksphänomene ist. (Großheim & Kluck & Nörenberg, 2014, 26)

Das Programm ist also nicht auf die Objektseite (z.B. Immersion als maximaler Sprachkontakt) gerichtet ist. Es verfolgt nicht das Ziel zu zeigen: *So ist das wahre Europa!* Von außen betrachtet können die Impulse auch minimal sein, weil es die leibliche „Eigenschwingung“ ist, die die zitierte „unwiderstehliche Herausforderung zu unbeliebiger Selbstverstrickung“ herbeiführen kann.

Mit dem affektiven Betroffensein der Studierenden durch einen Aspekt einer europäischen Bruder-, bzw. Schwestersprache wird der Prozess der gesellschaftskonformen, bzw. marktkonformen Ausdifferenzierung der Persönlichkeit abgebrochen: Statt der im 2. Kapitel skizzierten Interessen, die die Person in das ‚Schienennetz‘ mächtiger Interessengruppen hineinziehen, entdeckt die Person durch die „unwiderstehliche“ Konstituierung als europäisches Subjekt, dass sie in die Lage versetzt wird, sich auf ganz neue Ziele und Rollen zu entwerfen. Um die mit

dem MONTAIGNE-Programm veränderte persönliche Situation bildet sich eine völlig veränderte *persönliche Eigenwelt* als ein Bereich des affektiv Betreffenden, woran man unvermutet freudig oder leidend hängt, was einem in ungeahnter Weise positiv oder negativ nahegeht. Durch die Erfahrungen, die die Studierenden während ihres Europa-Semesters und darüber hinaus sammeln, erschließt sich eine bis dahin unbekannte, nun aber belangvolle, nahe und ferne, individuelle und kollektive, natürliche und kulturelle Umgebung. Dadurch werden ständig, sei es fließend, sei es ruckartig, ehemals affizierende Sachverhalte, Programme und Probleme des vorausliegenden Gewordenseins neutralisiert; ihre frühere affektive Betroffenheit hat sich verflüchtigt und ist in die Indifferenz der *persönlichen Fremdwelt* entlassen worden. Parallel dazu werden zuvor fremde Bedeutungen integriert und erlangen eine affektive, mitunter die persönliche Situation *revolutionierende* Bedeutsamkeit. Das Integrieren neuer Bedeutungen beruht auf der Fähigkeit, die dem Individuum im Rahmen der personalen Emanzipation zuwächst: die „spielerische Identifizierung“ (Schmitz, 2016, 299; 302). Das Sichentwerfen auf Ziele und Rollen ist der spielerische, aber durchaus ernste Versuch, aus sich etwas Neues zu machen, d.h. neue Niveaus und Stile personaler Emanzipation auszuprobieren.

Jetzt erst können die drei antiken Spruchweisheiten in ihrer vollen Tragweite für das Europäerin-werden, bzw. das Europäer-werden verstanden werden.

1. Die Mahnung, niemanden zu beherrschen, aber auch von niemandem beherrscht zu werden, trifft den wichtigsten Kritikpunkt an der marktkonformen Persönlichkeit: die affektive Bindung an das Thema der Macht. Kaum noch ein Lebensbereich – so auch die Hochschule – kann sich dem Zugriff des marktwirtschaftlichen Denkens, der Steuerbarkeit durch Geld, d.h. durch die global konvertierbare Form der Macht, entziehen (Schmitz, 2005, 258–259). Geld als Verfügungsmacht kennt keine inhärente Sättigung (Schmitz, 2010, 98–110). Dadurch übt es eine gewaltige Attraktivität aus, solange nicht erkannt wird, dass die vom Geld suggerierte Freiheit, Prozesse zu steuern, die Unterwerfung unter die Marktlogik bedeutet. Die Fixierung auf die Alternative ‚Gewinner‘ oder ‚Verlierer‘ erlaubt keine Wahl: Ansprüchen nicht gerecht zu werden, die eigenen Ziele nicht zu erreichen, von anderen mit den eigenen Stärken nicht angemessen wahrgenommen zu werden, Ungeschicklichkeit an den Tag zu legen, nicht resilient genug zu sein usw., d.h. Anlässe für personale Regression, werden grundsätzlich negativ bewertet; die betroffene Person als ‚Versager‘ abgestempelt. Der Grund ist das

verfehlte, seit der Antike mit Abwandlungen weitergereichte Menschenbild der von der Vernunft gesteuerten, autonomen, souveränen Persönlichkeit, in heutiger Ausdrucksweise: auf einem möglichst hohen und stabilen Niveau personaler Emanzipation. Dabei wird vergessen, dass die Person in erster Linie als „labiles Wesen“ und als „dramatisches Geschehen“ (Großheim, 2012, 22) aufzufassen ist. „Verantwortlich für seinen nicht endgültig zu stabilisierenden Status ist die Leiblichkeit des Menschen.“ (Großheim, 2012, 23) Das heißt: Nach dem erzwungenen Räumen eines hoch gesteckten, aber illusionären Niveaus personaler Emanzipation steht keine Implikation in affektive Betroffenheit zur Verfügung, wodurch die hohle Fassade von sich abgerückt und ein subjektiv revitalisiertes Niveau personaler Emanzipation erreicht werden könnte. Erst die persönliche Fassung, sich nicht mehr durch das Thema der Macht affektiv betreffen zu lassen, öffnet den Weg zur frei sich entfaltenden europäischen Persönlichkeit.

2. Das Sichfinden in einer unbekanntenen europäischen Sprache verleiht den Betroffenen die Kraft, die Scheinalternative ‚Gewinner‘ oder ‚Verlierer‘ zurückzuweisen. Deshalb lässt sich dieser zweite Spruch folgendermaßen umformulieren: *Werde, im Umgang mit dir selbst, anderen Menschen in Europa und ihren Sprachen lernend, was du für ein Europäer, bzw. was du für eine Europäerin bist.* Das Einwachsen in eine Bruder-, bzw. Schwestersprache hat potentiell keine Begrenzung und spiegelt den unabschließbaren Prozess des Europäisch-Werdens.
3. Auch der dritte Spruch kann seine Wirksamkeit nur entfalten, sofern die affektive Bindung an das Thema der Macht zurückgewiesen wird. Weder ein von der Aussicht auf einen zukünftigen Machtgewinn angetriebener ‚Aufbruch zu den Sternen‘, noch die fatalistische Unterwerfung unter die Macht der angloamerikanischen Hegemonie entsprechen dem Anspruch des europäischen Zivilisationstyps an seine Adressaten. Die Selbstdisziplin, am freien Sichentfalten der Persönlichkeit festzuhalten, ist als grundlegender Zug des europäischen Zivilisationstyps hervorgehoben worden.

Fazit: Europäerin-sein, bzw. Europäer-sein, ist keine ‚natürliche‘ Ausstattung; es lässt sich auch nicht über eine wissenschaftliche Methode erwerben, noch kann es den Bürgern und Bürgerinnen durch einen Verwaltungsakt zugeschrieben werden. Der Ausdruck des ‚Sichfindens‘ in einer unbekanntenen Sprache, wie es im Europa-Semester im Rahmen des MONTAIGNE-

Programms angestoßen werden soll, bezeichnet das Werden einer europäischen Persönlichkeit, das vom leiblich-subjektiven Betroffensein ausgeht. Die Offenheit der sekundären Epigenese als ‚nicht-dekonstruierbare‘ Errungenschaft verweist auf den europäischen Zivilisationstyp.

## Schriftenverzeichnis

- Baruzzi, A. (1999). *Europas Autonomie*. Würzburg: Ergon.
- Benner, D. (1991). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Delors, J. (1989). Déclaration sur les orientations de la Commission des Communautés européennes, Rede vor dem EU-Parlament, 17. Januar 1989. [https://www.cvce.eu/obj/discours\\_de\\_jacques\\_delors\\_devant\\_le\\_parlement\\_europeen\\_17\\_janvier\\_1989-fr-b9c06b95-db97-4774-a700-e8aea5172233.html](https://www.cvce.eu/obj/discours_de_jacques_delors_devant_le_parlement_europeen_17_janvier_1989-fr-b9c06b95-db97-4774-a700-e8aea5172233.html)
- Gaus, D. (2010). Konzepte zum Bildungsauftrag der Hochschule. Zur historischen und systematischen Rekonstruktion eines Topos zwischen bildungstheoretischen Intentionen und hochschulorganisatorischen Funktionen. In Gaus & Drieschner (Eds.). (2010), 323–359.
- Gaus, D. & Drieschner, E. (Eds.). (2010). *„Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der allgemeinen Pädagogik*. Festschrift für Reinhard Uhle zum 65. Geburtstag. Wiesbaden: VS-Springer.
- Gaus, D. & Drieschner, E. (2010). Bildung und allgemeinpädagogische Theoriebildung. In D. Gaus & E. Drieschner. (Eds.). (2010), 9–31.
- Gerhards, J. (2010). *Mehrsprachigkeit im vereinten Europa. Transnationales sprachliches Kapital als Ressource in einer globalisierten Welt*. Wiesbaden: VS.
- Großheim, M. (2019). Über Menschwerden aus phänomenologischer Sicht. Vortrag, 27. Symposium der Gesellschaft für Neue Phänomenologie. *Menschwerden*. Rostock. <https://www.gnp-online.de/die-gnp/archiv-rueckblick/tagung-2019.html>
- Großheim, M., Kluck, S. & Nörenberg, H. (2014). *Kollektive Lebensgefühle. Zur Phänomenologie von Gemeinschaften*. Rostock: Institut für Philosophie.
- Großheim, M. (2012). *Der Mensch in der Phänomenologie*. Rostock: Institut für Philosophie.

- Hillmer, M. & Al-Shamery, K. (Eds.) (2015). *Die Bedeutung von Bildung in einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Welchen Bildungsauftrag hat die Universität?* Symposium veranstaltet von der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina – Nationale Akademie der Wissenschaften der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg und der VolkswagenStiftung. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Hillmert, S. (2020). Bildung und Lebensverläufe in einer differenzierten und dynamischen Gesellschaft. In B. Schmidt-Hertha, E. Haberzeth, & S. Hillmert (Hrsg.). *Lebenslang lernen können: Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung*, (S. 17-31). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.  
<https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-72640-7>
- Markl, H. (1986). „Die Spitzenforschung spricht englisch“. In Kalverkämper, H. & Weinrich, H. (Eds.): *Deutsch als Wissenschaftssprache*. 25. Konstanzer Literaturgespräch. Tübingen, 20–25.
- Meier, C. (2012). *Kultur, um der Freiheit willen. Griechische Anfänge – Anfang Europas?* München: Pantheon.
- Müller-Pelzer, W. (2024a). Interkulturelles Sprachenlernen in europäischer Perspektive – eine Projektskizze des MONTAIGNE-Programms: Grundlagen, in: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jahrgang 29, 1, Teil 1, S. 329–349.  
<https://doi.org/10.48694/zif.3622>
- Müller-Pelzer, W. (2024b). Interkulturelles Sprachenlernen in europäischer Perspektive – eine Projektskizze des MONTAIGNE-Programms: Anwendung, in: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jahrgang 29, 2, Teil 2, S. 259-281.  
<https://doi.org/10.48694/zif.3979>
- Müller-Pelzer, W. (2024c). Implanting common situations in Europe. How an educational space is created. Togliatti University. <https://elibrary.ru/item.asp?id=26171367> (Demnächst auch *impEct* 14, 2025).
- Müller-Pelzer, W. (2024d). *Wie werde ich Europäerin? Wie werde ich Europäer? Über die Befreiung aus der Selbstentfremdung*. Baden-Baden: Karl Alber-Nomos.
- Müller-Pelzer, W. (2023a). Опыт и креативность. Критика образования на конstellационной основе. Тольяттинский университет. <https://elibrary.ru/item.asp?id=50167252> (Ebenfalls *impEct* 13, 2024. In russischer Sprache: [https://www2.fh-dortmund.de/medien/hochschule/i13\\_Art13\\_BildungR.pdf](https://www2.fh-dortmund.de/medien/hochschule/i13_Art13_BildungR.pdf) ; in deutscher Sprache: [https://www2.fh-dortmund.de/medien/hochschule/i13\\_Art14\\_BildungD.pdf](https://www2.fh-dortmund.de/medien/hochschule/i13_Art14_BildungD.pdf) )
- Müller-Pelzer, W. (2023b). *Consideraciones intempestivas sobre Europa*. Bogotá: Aula de humanidades.
- Müller-Pelzer, W. (2021). *Europa regenerieren. Über das Entstehen kollektiver Atmosphären, erläutert am studentischen MONTAIGNE-Austauschprogramm*. Freiburg, München: Karl Alber. ISBN 978-3-495-49178-2 <https://www.nomos-shop.de/karl-alber/titel/europa-regenerieren-id-104119/>

- Nagel, Thomas (1986): *The View from nowhere*. New York: Oxford University Press (dt. Übersetzung: *Der Blick von Nirgendwo*. Berlin: Suhrkamp, 2012).
- Reckwitz, A. (2018). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Schmitz, H. (2017). *Zur Epigenese der Person*. Freiburg, München: Karl Alber.
- Schmitz, H. (2016). *Ausgrabungen zum wirklichen Leben. Eine Bilanz*. Freiburg, München: Karl Alber.
- Schmitz, H. (2014): *Atmosphären*. Freiburg, München: Karl Alber.
- Schmitz, Hermann (2010): *Jenseits des Naturalismus*. Freiburg, München: Karl Alber.
- Schmitz, Hermann (2003): *Was ist Neue Phänomenologie?* Rostock: Ingo Koch.
- Schmitz, H. (2002). Lebenserfahrungen und Denkformen. In Hermann Schmitz, Gabriele Marx & Andrea Moldzio (Eds.). *Begriffene Erfahrung. Beiträge zu einer antireduktionistischen Phänomenologie*. Rostock: Ingo Koch, 23-32.
- Schmitz, H. (1997). *Höhlengänge. Über die gegenwärtige Aufgabe der Philosophie*. Berlin: Akademie.
- Van Parijs, P. (2011). *Linguistic Justice for Europe and the World*. Oxford: Oxford University Press.
- Waechter, M.: Looking beyond Populism: Identity Politics in the European Union, in: *Projekt „Trulies Europe“*. 2015–2017. <http://trulies-europe.de/?p=1208>